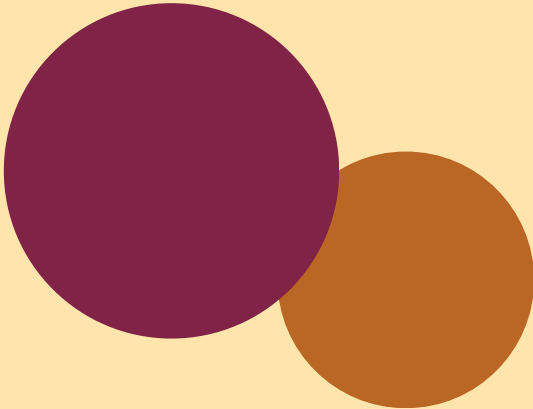
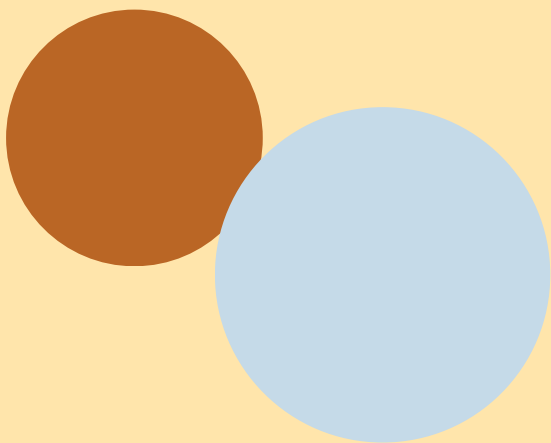
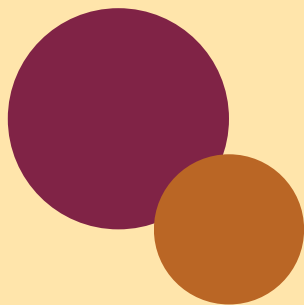




PERSPEKTIVER PÅ LEG

*En artikelsamling fra
Forum for leg*

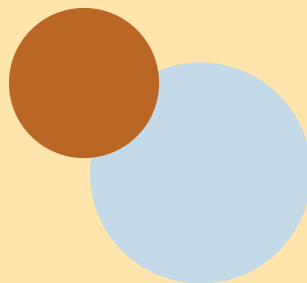


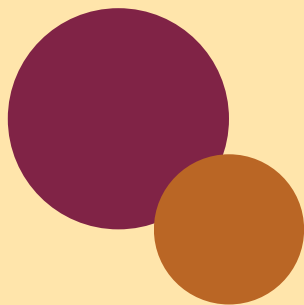


Forum for leg er et samarbejde mellem BUPL Fyn og UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, der har til formål at fremme legen i dagtilbud og skoler.

Forummet består af en gruppe pædagoger og pædagogstuderende, der formidler viden og praksis om leg gennem artikler, legeskatten og forskellige arrangementer med leg i centrum.

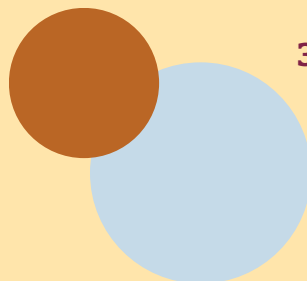
I denne artikelsamling vil deltagerne komme med deres hverdagsoplevelser fra praksis til praksis for at styrke børns legemiljøer, så alle børn kan indgå i meningsfulde fællesskaber.





Indholdsfortegnelse

<i>Legen - nøglen til ligeværdig kontakt mellem pædagog og barn</i>	4
<i>Kaosangst og legemod</i>	6
<i>Leg på specialskolen</i>	9
<i>Tryl med tre ingredienser - og skab magisk leg</i>	12
<i>Spænding, gys og selvtillid</i>	16
<i>Legefællesskaber og autonomi</i>	20
<i>Leg i 1. praktik - fra forventning til praksis</i>	29
<i>Refleksion og handling</i>	34
<i>Forum for leg - formål</i>	36



Legen – nøglen til ligeværdig kontakt mellem pædagog og barn

Vi ved det godt: Børn har brug for nærværende og støttende voksne. Alligevel er det ikke alle børn, der oplever sig forstået og knyttet til de voksne i hverdagen. Heldigvis er der noget, vi kan gøre – og det behøver hverken være svært eller tidskrævende.

Pædagoger er eksperter i praktik. Vi får hverdagen til at glide med garderober, opvaskemaskiner og tørreskabe. Men det er ikke det, der driver os. Det er mødet med børnene. Glæden, fællesskabet – og det at få lov at være med i deres udvikling. For de fleste børn fungerer daginstitutionslivet godt. De oplever tryghed, fællesskab og mulighed for både voksenstyrede aktiviteter og fri leg.

Men der er også børn, som ikke helt finder deres plads. Mette, der endnu ikke mestrer de sociale spilleregler. Villy, der bliver urolig i de åbne rammer. Sofie, der føler sig klemt af for stram styring. Lukas, der insisterer på selv at bestemme.

Netop her bliver legen afgørende. Det er gennem legen, vi skaber den stærkeste kontakt – og det er ofte her, de børn, der har det sværest, forbinder sig med os. Når vi leger med, opstår der følgeskab, relation og udvikling. Leg skaber kontakt. Kontakt skaber udvikling.

Spot på legen

Forum for Leg har de seneste år arbejdet målrettet med at genfinde legegleden og styrke den legefaglige bevidsthed blandt pædagoger. Fordi leg ikke er en pause fra det pædagogiske arbejde – det er kernen i det.

Når vi bygger huler, løber om kap, går i rolle og griner sammen, taler vi børnenes sprog. I legen fortæller børnene os, hvad de er optaget af, hvad de øver sig på – og hvad der er svært.

Legeskatten – inspiration lige ved hånden

Derfor har Forum for Leg udviklet Legeskatten: En inspirationsæske, der giver pædagogisk personale et fælles sprog for leg, indsigt i legepositioner og konkrete legeguides, der er nemme at bruge i hverdagen.

Alt det kan du nu hente og printe, så alle i din institution får glæde af den viden og inspiration, Forum for leg har udviklet.

Du finder materialet på hjemmesiden via QR-koden her:



Denne artikel er skrevet af Anne Hedeman, deltager i Forum for leg.

Kaosangst og legemod

Kan man stå med 33 børn på legepladsen, en enkelt uerfaren vikar ved sin side – og stadig give sig fuldt ud i en fælles leg med alle børnene? Eller tager frygten for kaos over? For hvad tænker ens kollegaer eller forældrene, hvis man slipper kontrollen og går all in på legen?

I Forum for Leg er netop denne konflikt mellem kontrol og legens uforudsigelighed et tema, der flere gange er oppe at vende. Her deler studerende – og deltager i Forum for Leg – en oplevelse, der tydeligt illustrerer dilemmaet.

Laura har forberedt den fællesskabende leg ”Hvad er klokken Hr. Løve?” for børnehavens storegruppe. Hun har på forhånd gjort sig mange didaktiske overvejelser og forberedt børnene på, de skal lege sammen. Hendes plan er, at tre voksne skal deltage for at sikre ro, struktur og tryghed.

Men virkeligheden på legepladsen er en anden end de planer, Laura har lagt. På legepladsen er der kun en ny og uerfaren vikar udover hende. Da gruppen af børn træder ud på legepladsen, står hun alene med 33 forventningsfulde børn, der allerede har stillet sig klar og insisterer på at gå i gang med legen nu. De viser ingen forbehold for, at det kun er Laura, der kan lege med dem.

”Jeg tager en hurtig beslutning og sætter legen i gang. Samtidig når tanken at strejfe mig: ‘Hvad nu hvis en kollega ser det her gå helt galt?’”

Klassisk pædagogisk dilemma

Legen starter godt. Børnene griner og engagerer sig i legen. Men pludselig opstår der konflikt mellem to af drengene.

Den ene dreng slår den anden i ryggen, og der opstår uro blandt de andre børn, mens Laura mærker panikken i sig. Hun beder vikaren på legepladsen om at tage sig af de to drenge i konflikt, så hun kan fortsætte legen med de andre børn. Da legen er slut, føler Laura sig splittet:

"Jeg går derfra med en øv-følelse. Jeg føler mig splittet mellem at holde legen i gang og tage mig af konflikten. Et klassisk pædagogisk dilemma – men måske et dilemma, jeg ikke havde tænkt over, hvis vi havde været flere voksne i legen."

Når legen lever videre – uden den voksne

Efterfølgende går børnene videre til en anden del af legepladsen, og Laura følger efter. Til hendes store overraskelse ser hun tre grupper børn, der på eget initiativ er gang med forskellige versioner af "Hvad er klokken Hr. Løve?" De to drenge, der kom i konflikt i den første leg, leger nu side om side og er slet ikke optaget af den episode, der for Laura var en afbrydelse af den leg, hun havde planlagt og fik hende til at gå i panik.

Oplevede børnene slet ikke legen som kaos – eller var det hendes egen kontrolangst, der fyldte?

Legens vilkår

Det er et vilkår i legen, at der er en risiko for kontroltab. Og den angst for kaos handler ikke kun om børnene, men også blikkene udefra. Nina, som er erfaren pædagog og deltager i Forum for Leg, genkender det dilemma, Laura illustrerer: "Det kræver en vis form for uhøjtidelighed at stille sig selv til skue. At stå der med malende knurhår i hovedet, når institutionslederen har Børn- og Ungedirektøren på besøg, og man får stillet et sagligt spørgsmål. Eller angsten for ikke at have overblikket over børnegruppen, når forældrene henter, fordi man har været fordybet i leg," siger hun.

Legemod som fælles praksis

Deltagerne i Forum for Leg reflekterer sammen over de mekanismer, der kan være på spil, når dilemmaer som disse opstår i den pædagogiske praksis. Flere gange har de haft begrebet "legemod" oppe at vende. For leg kræver mod og tilstedeværelse. Og nogle gange kræver det, at man tør give slip på total kontrol i legen.

Forummet taler også om positioner og vigtigheden af at, leg er noget, vi gør fælles i praksis. Når legen skal have plads til at udfolde sig, hjælper det at kollegaer er enige om positioner og aftaler om, hvem der leger hvornår, og hvem der bakker op. For leg kan ikke kontrolleres fuldstændigt – og det skal den heller ikke. Netop derfor er kollegial opbakning afgørende. At man har aftaler om, hvem der holder rammen, hvem der bakker op, og hvem der holder øje. Nogle gange ved at deltage – andre gange blot med mimik, fagter eller et opmuntrende råb.

Denne artikel er skrevet af Laura Grunske Schmidt og Nina Hougaard, der begge er deltagere i Forum for leg,

Leg på specialskolen

Kan man aflæse de voksnes positioner i og omkring børnenes leg på en specialskole? Og kan vi give slip på tanken om leg som et middel til læring – og i stedet insistere på leg for legens egen skyld?

Efter mit første år som specialpædagog på Specialskolen Byhaveskolen i Svendborg blev jeg nysgerrig på de voksnes positioner i leg. Hvad havde jeg egentlig observeret af leg? Og i hvor høj grad trådte de fire positioner fra legehjulet frem: tilskuer, medspiller, spillende træner og instruktør?

Mit første indtryk var, at legene ofte var meget flyvske og kortvarige, end jeg havde oplevet på normalområdet. Legene var præget af konflikter, lang latenstid, kommunikative udfordringer og udefrakommende forstyrrelser – alt sammen vilkår, der påvirker børnene i deres leg.

Men når jeg ser tilbage og samler op i Legeskatten, ser jeg også, hvordan de fire positioner i legehjulet er til stede, men måske ikke altid er så tydelige, fordi vi har fokus på at legene udspilles på en anden måde i et specialmiljø.

Spillende træner i Tandlæge Stampe

Et eksempel er min kollega, der skabte et trygt legemiljø omkring Tandlæge Stampe, fordi et barn i klassen var udfordret på at skulle til tandlæge. Den skønne tøjkanin med de store tænder kiggede legende ind i børnenes munde, konstaterede rokketænder og sang læspende "Jeg har en rokketand."

Her trådte den voksne tydeligt ind som spillende træner: Hun satte rammen, deltog i legen og gjorde den relevant for børnegruppen.

Instruktøren i Ninjago-ugen

Under skolens featureuge med emnet Japan, legede min klasse Ninjago. Vi voksne instruerede en ninjagobane, hvor børnene skulle passere forskellige forhindringer – flere af dem tilrettelagt med afsæt i den neuroaffektive forståelse.

Her så vi, hvordan børnene ivrigt og meget fokuseret kravlede gennem “ringen af ild” og kom tilbage til mig og stolt gav en highfive. Det gjorde positionen som motiverende instruktør relevant.

To drenge og et lukket univers

I mine refleksioner over børns leg og de voksnes positioner, blev særligt to drenge tydelige. Drengene trak sig ofte fra fællesskabet, men skabte deres helt eget fællesskab, hvor de havde deres egen indforståede leg på engelsk med små figurer. Det var umuligt for os voksne at komme med i de lege, og legen gik faktisk i stykker, hvis vi kom for tæt på.

Med respekt for deres rum, indtog vi voksne rollen som tilskuere på afstand. Vi gav dem tid og rum og anerkendte deres unikke fællesskab. Deres begejstring for figurer blev senere omsat til et undervisningsforløb med Bukke Bruse, som vi filmede, og drengene elskede at se den film. Det er nok det tætteste jeg kom på deres skønne og humoristiske verden.

Medspilleren i gang

Medspillerpositionen er sværere at få øje på, da børnene ofte kan have brug for en igangsætter for at få legen i gang. Men den er der. F.eks. når to børn leger med bamser og en voksen sætter sig med dem, tager en bamse for at komme i kontakt med dem og med hjælp finder ud af, de skal lege O-klasse.

Her bevæger den voksne sig mellem positionen som medspiller og spillende træner, hvor børnenes egne initiativer gribes, men hvor den voksne indimellem bidrager med tiltag, der holder lov i legen.

Medspilleren er der også, når en dreng med autisme tager mig i hånden på legepladsen og siger "Hide and seek." Han gemmer sig typisk midt på græsplænen, hvor han ikke er så svær at finde. Alligevel går vi voksne, som han har budt ind i legen rundt og kalder, mens vi leder andre steder på legepladsen. Til stor fornøjelse for denne vidunderlige dreng.

Leg uden mål – og læring alligevel

Det er svært ikke at tænke i læringsmål. Men når vi giver slip som i de engelsktalende drenges fantasileg, dele af O-klasse-legen eller i gemmelegen, er der helt sikkert sket en form for læring, som vi bagefter eller efter lang tid ser resultaterne af.

Vi skal have tillid til, at når der leges, læres der også. Det er bare ikke sikkert, det er den læring, vi havde planlagt. Måske er det noget helt andet, børnene ender med at lære end det, vi havde mål for.

At få samlet op på refleksionerne omkring positionerne på min forholdsvis nye arbejdsplads, giver mig guld til legeskatten. For selvfølgelig er der flere skridt at gå for at gribe – og nogle gange begribe – legene på Byhaveskolen. Men de fire positioner i legehjulet er helt sikkert til stede, og måske kan en endnu større bevidsthed om betydningen af dem, fremme endnu mere leg.

Denne artikel er skrevet af Nina Hougaard, deltager i Forum for leg.

Tryl med tre ingredienser – og skab magisk leg

For at skabe legemiljøer, hvor legen får høj kvalitet og kan udfolde sig over tid, kræver det tre centrale ingredienser. To af dem stiller store krav til de voksne. Den tredje kræver også vilje og prioritering fra ledelsen.

Fem børn står i kø foran købmandsbutikken. Drengen bag disken har omhyggeligt sorteret varerne på hylderne, opdelt i kategorier. Over butikken hænger et Nettoskilt, der er lavet af skolens udskolingselever. Midt i køen står en voksen, som deltager i snakken om, hvad der skal købes:

"Uhhh, du skal købe mælk til dit barn," siger hun med legestemme.

Ved kassen forhandles priserne livligt. "1000 millioner," foreslår én. En anden modererer det til 1 krone. Efterfølgende går nogle børn "hjem" til de små huse eller de bløde modulpuder i rummet.

I et mindre tilstødende rum er der etableret et dyremiljø. På den ene side bondegårdsdyr på en grøn måtte, på den anden vilde dyr. To børn leger koncentreret sammen med en voksen ved deres side. Pigen har sorteret dyrene og sat dem pænt op i folden. Drengen har placeret sin yndlingsbamse på traktorens lad. Den voksne forstyrrer ikke, men støtter diskret ved på rette tidspunkt at række pigen en kasse med foder og ekstra hegn i form af magneter.

Scenerne udspiller sig på Specialskolen Byhaveskolen i Svendborg – men kunne i princippet finde sted mange andre steder.

Første ingrediens: Børneperspektivet

At disse situationer lykkes, skyldes samspillet mellem tre ingredienser af høj kvalitet. Den første er børneperspektivet. De voksne har arbejdet bevidst med et indefra-perspektiv og indrettet legemiljøer, der er genkendelige, overskuelige og meningsfulde for målgruppen.

Der er tydelighed i, hvad der kan leges hvor – uden at legen bliver fastlåst. I købmandslegen udvider børnene selv legen ved at tage varerne med "hjem", foreslå dankortterminal og forestille sig hverdagsliv efter indkøbet.

Børneperspektivet viser sig også i den voksnes tilbageholdenhed. Hun styrer ikke legen mod bestemte lærings-, udviklings- eller dannelsesmål, men har tillid til, at disse erfaringer opstår gennem legen. Som Ditte Winther-

Lindqvist påpeger:

"Børn leger ikke for at udvikle sig og lære – men de udvikler sig og lærer, når de leger."

Anden ingrediens: Den voksnes deltagelse

Der er forskellige måder, den voksne kan deltage i legen på. I købmandslegen er den voksne medspiller – rolig, afstemt og på legens præmisser. Hun indtager rollen som kunde frem for instruktør eller en mere styrende voksen.

Andre positioner kunne være relevante i andre situationer. Da butikken var ny, kunne en mere guidende rolle have været nødvendig for at få legen i gang. Kvaliteten af voksendeltagelsen afhænger derfor af, at den voksne løbende vurderer kontekst, stemning og børnegruppe:

Hvilken position understøtter netop denne leg bedst i dag?

I bondegårdslegen valgte den voksne tilskuerpositionen, fordi børnene allerede var fordybede og selvkørende. Her bestod støtten i at stille materialer til rådighed – ikke i at blande sig.

Tredje ingrediens: Det fysiske rum

Den tredje ingrediens er det fysiske rum: Materialer, fleksibilitet og tydelige rammer. Det er ikke gratis – men svært at undvære. Materialer og indretning kræver, at ledelsen prioriterer det økonomisk, afsætter tid til indkøb og vedligeholdelse.

Børn – særligt børn i udsatte positioner – kan ikke forventes at “lege ind i ingenting”. For mange kræver fantasifuld leg konkrete holdepunkter, tydelige rammer og materialer, der inviterer.

Et godt legemiljø er overskueligt og genkendeligt, men samtidig fleksibelt. Købmandsområdet kan relativt let laves om til hospital, frisør eller blomsterbutik ved at udskifte skilte og enkelte materialer. Magneter kan blive til hegn som i bondegårdslegen eller man kan sælge dem og lege Harald Nyborg.

Balancen er afgørende. For mange muligheder på én gang gør legen uoverskuelig og kan få den til at gå i stå. God leg spreder sig – men kræver stabilitet for at kunne fastholdes.

Evaluering af ingredienser

Den magiske trylledrik opstår kun, når alle tre ingredienser er af høj kvalitet: børneperspektiv, bevidst voksendeltagelse og gennemtænkte fysiske rammer, der prioriteres i budgetterne.

De tre ingredienser kan også bruges som evalueringsredskab:

Var det voksendeltagelsen, der ikke ramte rigtigt?

Var legemiljøet blevet uoverskueligt, fordi det ikke blev vedligeholdt?

Kan justering af én ingrediens løfte helheden?

Kan I få øje på magien – og skrue på opskriften, dér hvor det giver mening?

Byhaveskolen

Byhaveskolen er en folkeskole for specialelever. Skolen har aktuelt 151 elever med generelle indlæringsvanskeligheder af vidtgående karakter – mange også med fysiske handicaps.

Alle elever er visiteret via PPR og modtager specialundervisning understøttet af et tværfagligt team af specialuddannede fagpersoner.

Denne artikel er skrevet af Nina Hougaard, deltager i Forum for leg.

Spænding, gys og selvtillid

“Det er en voksenstol, den må du ikke lege med.” Den sætning har du nok hørt - eller selv sagt. Men for vuggestuebarnet er det måske meget mere end en stol. Det er en udfordring.

Det er her, barnet skal koncentrere sig, holde tungen lige i munden, fordi der skal bruges kræfter og balance. Der er en spænding, et gys, fordi man kan falde ned og slå sig. Men formår barnet at vinde kampen over stolen og de mange hjul, følger der en stolthed og en tro på sig selv med.

Det er lige før, man ser barnet stikke flaget i jorden og vise det har erobret ”bjerget”. Vi kender alle den følelse af stolthed, når vi overvinder noget, vi synes er risikofyldt. Netop derfor er det så vigtigt at give plads til den risikofyldte leg i dagtilbud.

Hvad er risikofyldt leg?

Risikofyldt leg defineres som »En spændende og udfordrende leg, der indebærer usikkerhed og risiko for fysisk skade" (Sandseter, 2015: 16).

Det er ikke kun stolen med hjul. Det er også, når børnene suser ned af bakkerne på løbecykler eller i de vilde lege, hvor børnene kravler højt op i træerne. (Sederberg, M.fl. (2018) har delt den risikofyldte leg op i 6 punkter:

- Leg med højde
- Leg ved høj fart
- Leg med farligt værktøj
- Leg nær farlige elementer
- Vild leg
- Forsvinde/blive væk-leg

Vi skal give børnene mulighed for at gå til kanten

Børn har brug for voksne, der tror på dem. Vi skal lade børn udfordre sig selv i det "farlige" og det risikofyldte.

Når vi giver børnene lov til at eksperimentere med det farlige, er vi med til at lære børnene at håndtere svære situationer, og give dem troen på sig selv og en gå-på-måde i livet. Vi skal i institutionerne have områder, hvor børnene kan søge det risikofyldte ud fra deres perspektiv. Vores legepladser er ofte kedelige, da vi har gjort dem for "sikre," og det kan være med til at afmatte legene.

Jeg ser tit børn prøve at søge det farlige ved at tage løbacyklerne op på de stejle bakker på legepladsen, og så suse ned. Dette sker, selvom nogle pædagoger mener, det er for farligt, da de kan falde og slå sig eller køre andre børn ned.

Vi pædagoger skal udvikle og danne børnene og give dem troen på sig selv. Hvis vi i stedet for vælger at se det som et område, hvor børnene kan udfordre sig selv, giver dem det gys og sus i maven, ved at bekræfte dem i "I kan godt" "Jeg tror på dig," vil det give børnene en sejr over det "farlige." De lærer at turde tro på sig selv. De kommer ud af deres komfort-zone og er med til at mærke dem selv og finde deres egne grænser.

Ifølge Sandseter (Juni, 2018 s. 12) kan børn, der leger risikofyldte lege blive mere resiliente i forhold til angst, hvis de får lov til at tage den til kanten på egne præmisser. På den måde giver vi vores børn de bedste muligheder for at blive robuste.

Det er pædagogernes opgave

Hvis børnene skal have mulighed for denne udvikling, kræver det, at vi voksne, skal turde at være vidne til den risikofyldte leg.

og ikke bremse den, når børnene kommer på kant med det sikre. Vi skal inddrage børneperspektivet, følge børnenes spor og interesse og derved kan vi være med til at åbne op for en verden af kropslig udfoldelse.

Jeg har erfaret, at vi skal give børnene mulighed for at udfordre sig selv inden for deres forudsætninger. Vi skal ikke i blinde give børnene lov til alt risikofyldt leg, men vi skal reflektere over dens kvaliteter og muligheder, samt den udvikling, legen kan være med til at give vores børn. Vi skal kunne turde at se bag risikoen, så vi ikke bare vælger at handle ud fra vores egne grænser, som vi kan være tilbøjelige til. Vi skal kunne argumentere for, hvorfor vi handler, som vi gør - om det er for vores skyld eller for børnenes skyld?

Ifølge Helle Marie Skovbjerg er det farefulde i den risikofyldte leg, benzinen til legen (Sederberg, M.fl. (2018)). Det er med til at sikre, at legen forbliver sjov og inspirerende og samtidig skabe mening. Carol Dwecks forskning viser, at ved at lade børn indgå i de risikofyldte lege, får vi skabt nogle positive konsekvenser for deres personlige udvikling, da risikoen giver børnene mulighed for at presse sig selv, inde for deres forudsætninger (Sederberg, M.fl. (2018)).

Er der plads til den risikofyldte leg?

Vi skal for børnenes skyld være mere bevidste om den risikofyldte leg. Giver vi den plads i institutionerne, eller stopper vi den risikofyldte leg, før den overhovedet når at blive risikofyldt? Hvorfor vælger vi at stoppe den? Er det fordi, vi ikke selv kan være i det, eller er det for børnenes skyld?

Hvordan kan vi sammen få skabt rammerne for at børnene kan udforske de risikofyldte lege, uden vi lukker ned for dem?

Lader vi børnene udforske den risikofyldte leg på deres egne præmisser, så kan vi give dem følelsen af at overvinde frygten og få et sus i maven over at klare det alligevel.

Denne artikel er skrevet af Jonas Riis-Jacobsen, deltager i Forum for leg.

Legefællesskaber og autonomi

Når børns impulser bliver genkendt, videreført og får betydning i fællesskabet, træder autonomi frem, ikke som selvstændighed, men som relationel handlekraft.

Autonomi – men for hvem og hvordan?

Autonomi er i udviklingspsykologisk forskning blevet beskrevet som et centralt udviklingsmål for børn i det senmoderne samfund (Schousboe, 2004; Ravn, 2021).

I den styrkede pædagogiske læreplan beskrives det tilsvarende som væsentligt at understøtte børns mulighed for at træffe egne valg og handle selvstændigt inden for fællesskabets rammer (Børne- og Socialministeriet, 2018).

I både policytekster og pædagogiske diskussioner forbindes autonomi derfor ofte med barnets mulighed for at vælge selv, styre egne handlinger og være relativt uafhængig af voksenstyring (Hammershøj, 2017, Biesta, 2017).

Samtidig peger flere forskere på, at denne forståelse sjældent ledsages af en præcisering af, hvordan autonomi konkret viser sig i børns faktiske handlinger i hverdagspraksis, og hvordan den udvikles i samspil med andre (Reunamo et al., 2014; Hedegaard, 2016).

Når autonomi anvendes som et normativt mål i pædagogisk tænkning, forstås begrebet ofte som noget, barnet gradvist skal opnå, eller som en kapacitet, barnet i varierende grad besidder, afhængigt af hvor frit det kan vælge og handle selvstændigt. Denne forståelse er udbredt i både styringsdokumenter og

pædagogiske diskussioner, hvor autonomi fremstår som et ønskværdigt ideal, der kan understøttes gennem øget valgfrihed og reduceret voksenindgriben (OECD, 2015; Børne- og Socialministeriet, 2018).

Set i lyset af sociokulturelle og praksisforankrede udviklingsperspektiver kan en sådan forståelse imidlertid fremstå teoretisk snæver.

Forskning, der beskæftiger sig med børns handlinger som situerede, relationelle og materielt medierede processer (Brinck et al., 2023; Colliander, 2025) peger på, at børns handlekraft ikke kan forstås uafhængigt af de konkrete sammenhænge, hvori den udfolder sig (Vygotsky, 1978; Reunamo et al., 2014).

Som Colliander (2025) påpeger, ligger agens ikke hos det enkelte individ, men i selve kollektiviteten af handlinger, hvor børn ses som 'agentielt sammenflettede' med materialer og sociale relationer.

Med afsæt i denne tradition tager nærværende artikel et andet udgangspunkt. I stedet for at behandle autonomi som et abstrakt udviklingsmål undersøges det, hvordan autonomi konkret kommer til syne i praksis, når børns initiativer følges tæt i æstetiske aktiviteter, og når autonomi forstås som en relationel handlekraft, der opstår gennem deltagelse i fælles handlinger.

På tværs af de analyserede forløb er der et gennemgående mønster: Børns impulsive handlinger sætter processer i gang, men autonomi opstår først, når disse initiativer bliver genkendt og videreført af andre. Autonomi fremstår dermed ikke som et indre personlighedstræk, men som en relationel

handlekraft, hvor barnets mulighed for at påvirke fælles handlingers form og retning er afgørende (Hedegaard, 2016; Reunamo et al., 2014).

Artiklens hovedpointe er, at autonomi ikke først og fremmest viser sig, når børn handler alene, men når deres initiativer bliver genkendt, taget op og videreudviklet i fællesskabet.

Dette rejser et behov for at undersøge, hvordan en sådan relationel forståelse af autonomi konkret kan iagttages og begrebsliggøres i pædagogisk praksis.

På den baggrund undersøger artiklen: Hvordan bliver autonomi synlig som et relationelt fænomen i pædagogisk praksis, når børns initiativer udvikles i fællesskab?

Metodisk udgangspunkt: At følge initiativer i situationen

Artiklens empiriske eksempler tager afsæt i observationer af børns deltagelse i kunstneriske og æstetiske aktiviteter i daginstitutioner. Undersøgelsen er gennemført som en praksisnær undersøgelse inspireret af designbaseret forskning, hvor aktiviteter udvikles, afprøves og justeres i tæt samspil med praksis (Brown, 1992; Barab & Squire, 2004).

Fokus har ikke været på, hvad børnene producerer, men på, hvordan handlinger opstår og udvikler sig i situationen. Dette ligger i forlængelse af sociokulturelle og praksisorienterede tilgange, hvor børns handlinger forstås som situerede og relationelle processer frem for individuelle præstationer (Vygotsky, 1978; Hedegaard, 2016).

Denne måde at arbejde på ligger tæt på etnografiske og deltagelsesbaserede studiedesigns, hvor forskeren følger handlingers udvikling i konkrete situationer frem for at

analysere dem som enkeltstående hændelser (Spradley, 1980; Hammersley & Atkinson, 2007).

Analysen bygger på udvalgte situationer, hvor børns handlinger følges sekventielt, fra det første initiativ opstår, til det enten ophører eller udvikles i fællesskabet. En sådan procesanalytisk tilgang gør det muligt at få øje på, hvordan sociale former ikke er givet på forhånd, men løbende opstår, forhandles og stabiliseres i praksis (Hedegaard, 2004; Vygotsky, 1978, 2004).

Denne måde at arbejde på ligger tæt på etnografiske og deltagelsesbaserede studiedesigns, hvor forskeren følger handlingers udvikling i konkrete situationer frem for at analysere dem som enkeltstående hændelser (Spradley, 1980; Hammersley & Atkinson, 2007).

Ved at følge disse bevægelser fra øjeblik til øjeblik bliver det muligt at se forskel på initiativer: Nogle forsvinder hurtigt, mens andre optages, gentages og videreudvikles og dermed får betydning for fællesskabets videre handlinger.

Denne tilgang gør det muligt at forstå autonomi på en anden måde end som individuel selvstændighed. I stedet bliver autonomi synlig som noget, der opstår i relationer mellem børn, som en mulighed for at sætte noget i gang, der får gennemslagskraft i fælles handlinger.

Autonomi som relationel deltagelseskapacitet

I et sociokulturelt perspektiv kan autonomi forstås som barnets mulighed for at deltage i og forme sociale situationer, snarere end som fravær af voksenindflydelse. Dette ligger i forlængelse af Vygotskys forståelse af udvikling som en bevægelse fra delt til personlig handlekraft, hvor handlinger

først organiseres interpsykologisk og senere kan internaliseres (Vygotsky, 1966; 1978).

Med dette perspektiv fremstår autonomi ikke som en stabil egenskab, men som en processuel tilblivelse (Vygotsky, 1966; 1978). Gennem fælles handling formes barnet af de sociale praksisser, det deltager i, samtidig med at barnet aktivt medvirker til at forme disse praksisser.

I mine undersøgelser viser autonomi sig netop i sociale processer. Når et barns impuls bliver taget op af andre børn eller voksne, transformeres den fra en umiddelbar handling til et socialt situeret initiativ. Autonomi bliver dermed en konkret manifestationsform af barnets deltagelse i fælles organiserede praksisser, hvor ansvar og magt deles (Reunamo et al., 2014; Hammershøj, 2022).

Denne forståelse adskiller sig fra forestillinger om autonomi som individuel uafhængighed. Autonomi bliver her snarere et spørgsmål om mulighed for påvirkning, at barnets handlinger kan få retning og konsekvenser i fællesskabet.

Når noget sættes i gang – og bliver til fælles handling

I en børnehave deltager en gruppe børn i en aktivitet, hvor de puster sæbebobler af sæbevand der er blandet med frugtfarve. Boblerne driver gennem luften og lander på store ark papir. Aktiviteten er igangsat af voksne, men uden faste instruktioner for, hvad børnene skal gøre eller fremstille.

Et barn begynder gentagne gange at forsøge at få to bobler til at ramme hinanden i luften, før de når ned på papiret. Barnet justerer sin position, puster hårdere og skifter beholder med en anden farve. I første omgang orienterer de andre børn sig ikke mod forsøget. Handlingen forbliver individuel og flygtig.

Efter noget tid vender et andet barn sig og kommenterer forsøget. Snart foreslår et tredje barn, at de kan se, hvem der kan lave den største boble, som ikke springer med det samme. Flere børn slutter sig til. Nye idéer opstår, tempoet ændres, og aktiviteten får en anden karakter.

Det, der træder frem i situationen, er, hvordan et initiativ først opstår som et individuelt forsøg og derefter, gennem andre børns opmærksomhed og respons, begynder at udvikle sig i en fælles retning. Det oprindelige forsøg forskydes undervejs og indgår i nye former for samspil, som børnene selv er med til at forme.

Autonomi som noget der opstår i fællesskaber

I et sociokulturelt perspektiv forstås børns handlekraft som noget, der udvikles i deltagelse med andre, snarere end som en individuel egenskab. Handlinger opstår først i samspil mellem mennesker og kan siden blive barnets egne (Vygotsky, 1978; Hedegaard, 2004).

Situationen ændrer karakter i det øjeblik, et andet barn retter sin opmærksomhed mod forsøget og kommenterer det. Med denne respons opstår der et fælles orienteringspunkt, hvor handlingen ikke længere kun tilhører det barn, der satte den i gang, men bliver noget, de andre børn forholder sig til. Der etableres dermed et intersubjektivt felt, hvor handlingen får social betydning (Gitz-Johansen, 2024).

I denne fase begynder børnene ikke blot at handle, men også at orientere sig mod hinandens handlinger. Det kan forstås som en form for metakommunikation, hvor børnene gennem dialog og gensidig opmærksomhed er med til at forhandle, hvad aktiviteten går ud på (Kukkonen & Chang-Kredl, 2018).

Det afgørende skridt sker imidlertid i den efterfølgende forskydning. Initiativet bliver ikke blot gentaget, men ændret, da et tredje barn introducerer en konkurrence. Her fungerer det oprindelige forsøg som et afsæt, der gør det muligt for flere at deltage.

Her vil børn i sådanne situationer "smitte" hinanden med idéer, så individuelle bidrag flettes sammen til fælles engagement (Blanco et al., 2025).

Fællesskabet opstår dermed ikke gennem gentagelse, men gennem en proces, hvor handlinger bliver gjort synlige, besvares og løbende omformes i samspillet mellem børnene. Det er i denne gensidige koordinering, at aktiviteten får retning og midlertidig stabilitet (Reunamo et al., 2014).

Set fra et pædagogisk perspektiv kan dette forstås som en form for samskabelse, hvor børnene sammen udvikler aktivitetens form gennem deres gensidige bidrag (Colliander, 2025).

I dette lys bliver det tydeligt, at autonomi ikke primært handler om at handle selvstændigt, men om at få sin handling til at indgå i fælles processer. Autonomi viser sig i det øjeblik, hvor barnets initiativ bliver grebet af andre og får betydning for aktivitetens videre forløb (Blomgren, 2023; Bernsen, 2024).

Legen fremstår dermed som en fælles praksis, hvor børnene gennem samspil både former aktiviteten og selv formes som deltagere i den, en bevægelse, hvor de både skaber og bliver skabt (Chappell et al., 2016).

Hvad betyder det for pædagogisk praksis?

I forlængelse af ovenstående bliver det tydeligt, at autonomi ikke kan forstås som en stabil egenskab hos barnet, men som

noget, der opstår i bestemte situationer. Autonomi viser sig i de forløb, hvor et barns handling bevæger sig fra en individuel impuls til noget, der får betydning i fællesskabet.

Denne bevægelse bliver mulig, når tre forhold er til stede: At et barn sætter noget i gang, at andre responderer på handlingen, og at handlingen får mulighed for at udvikle sig videre i samspillet med andre.

Autonomi er dermed ikke knyttet til selve initiativet, men til dets videre forløb.

Denne forståelse ligger i forlængelse af Vygotskys begreb *perezhivanie*, hvor barn og situation gensidigt former hinanden i konkrete erfaringer (Vygotsky, 1978; González Rey, 2016). Samtidig peger nyere forskning på, at handlekraft opstår i samspillet mellem børn, materialer og sociale relationer (Colliander, 2025; Brinck et al., 2023). Det betyder, at autonomi ikke kan isoleres til det enkelte barn, men må forstås som noget, der udvikles i relationelle og situerede processer.

I et pædagogisk perspektiv indebærer dette en forskydning i, hvad det er relevant at være opmærksom på. Det centrale spørgsmål er ikke først og fremmest, om børn har mulighed for at vælge frit, men hvad der sker med de handlinger, de sætter i gang.

Forskning viser, at børns deltagelse styrkes, når deres initiativer bliver grebet og videreført i fællesskabet (Reunamo et al., 2014; Palmer et al., 2023).

Det peger på en professionel sensitivitet over for situationens dynamik:

Hvilke initiativer opstår? Hvilke forsvinder hurtigt? Hvilke bliver taget op og udvikler sig til noget, som flere børn orienterer sig mod?

At arbejde med autonomi bliver dermed ikke et spørgsmål om at give børn mest mulig frihed til at handle alene, men om at skabe betingelser, hvor deres handlinger kan få gennemslagskraft i fælles aktiviteter. Det indebærer at kunne genkende spirende initiativer, give dem tid og støtte deres udvikling gennem respons, opmærksomhed og fælles organisering.

Konklusion

Artiklen peger samlet på, at autonomi opstår i de situationer, hvor pædagogiske aktiviteter og leg giver plads til midlertidige former, fælles improvisation og løbende forhandlinger. Her bliver børns initiativer ikke blot individuelle udtryk, men afsæt for fælles processer, hvor handlinger udvikles, omformes og stabiliseres i samspil med andre.

På den måde fremstår leg som et centralt pædagogisk mulighedsrum, hvor børn både former aktiviteten og selv formes som deltagere i den. Autonomi bliver således ikke et spørgsmål om frihed fra fællesskabet, men om at kunne påvirke det indefra.

Denne artikel er skrevet af Johan Bundgaard Nielsen, Ph.d. ved UCL Pædagoguddannelsen i Odense.

Leg i 1. praktik - fra forventning til praksis

En undersøgelse af studerendes arbejde med leg på tværs af praktikområder.

Leg og en legende tilgang fylder centralt i pædagoguddannelsens værdigrundlag, men hvordan omsættes dette i mødet med praksis i 1. praktik? Denne artikel sammenfatter resultater fra to spørgeskemaundersøgelser blandt pædagogstuderende i Odense og Svendborg.

Den første undersøgelse er gennemført inden praktikken og afdækker de studerendes forventninger til at arbejde med leg i deres 1. praktik. Her har 101 studerende besvaret spørgsmålene. Den anden er en opfølgning efter praktikken, der undersøger, om og hvordan de studerende faktisk har arbejdet med leg eller en legende tilgang. Her har 86 studerende besvaret spørgsmålene.

Undersøgelsens overordnede resultater

Et klart flertal af de studerende forventede inden praktikken at arbejde med leg. Denne forventning indfries i høj grad i praksis: Langt de fleste studerende angiver efter praktikken, at de har arbejdet med leg eller en legende tilgang. Samlet set peger resultaterne på en god sammenhæng mellem uddannelsens fokus på leg og de studerendes erfaringer i praktik – dog med markante forskelle mellem praktikområder.

Dagtilbudsområdet – leg som grundvilkår

På dagtilbudsområdet ses den tydeligste sammenhæng mellem forventning og praksis. Langt størstedelen af de studerende forventede at arbejde med leg, og næsten alle har

også gjort det. Leg beskrives som en integreret del af hverdagen, både i planlagte aktiviteter og i daglige rutinesituationer som garderobe, spisning og oprydning. De studerende fremhæver leg som et centralt redskab til relationsdannelse, inklusion og læring.

Udfordringer knytter sig især til at fastholde mange børn i legen, skabe deltagelsesmuligheder for alle og finde balancen mellem at være "voksen" og deltagende medspiller. Trods disse udfordringer opleves leg som både meningsfuldt og uomgængeligt i arbejdet med de yngste børn.

"Den største udfordring for mig ville nok være hvordan børnene tager imod legen med mig som "instruktør", og hvordan sammenspillet mellem børnene og mig ville være i legen."
- Pædagogstuderende i praktik i dagtilbud.

Skole- og fritidsområdet – leg i bestemte rum og tider

På skole- og fritidsområdet er billedet mere nuanceret. Også her forventede flertallet at arbejde med leg, og de fleste har gjort det, men leg forekommer ofte i afgrænsede kontekster, fx i SFO, frikvarterer eller bevægelsesaktiviteter.

De studerende beskriver leg som et vigtigt middel til relationsdannelse og motivation, men også som noget der skal forhandles i forhold til læringsmål, struktur og autoritet.

"Leg definerer jeg som en tilstand hvor man er fysisk aktiv eller kreativ med andre og har det sjovt. Når jeg hører begrebet legende tilgang, tænker jeg på Winnicotts teori om det potentielle rum. Hvis man kan skabe det potentielle rum, kan man i princippet have en legende tilgang til alt."
- Pædagogstuderende i praktik i skole og SFO.

Udfordringerne handler især om gruppeledelse, konflikter i lege og spændingen mellem undervisning og leg. Samlet set peger resultaterne på, at leg er til stede, men i højere grad end i dagtilbud er afhængig af rammer, tid og professionel positionering.

Social- og specialområdet – leg som tvivlsom eller skjult praksis

På social- og specialområdet adskiller resultaterne sig markant. Inden praktikken svarede mange studerende, at de enten ikke forventede at arbejde med leg eller var i tvivl. Efter praktikken er dette område også der, hvor den største andel angiver ikke at have arbejdet med leg.

"Min bedste oplevelse med den legende tilgang i praktikken var, da jeg sammen med en borger lavede en sanselig leg i Krea. Det blev et øjeblik, hvor jeg virkelig mærkede, hvordan "leg" kan åbne for relation, tillid og samspil – selv hos borgere, der normalt har svært ved kontakt."

- Pædagogstuderende i praktik på et bosted.

Samtidig viser de kvalitative svar et mere komplekst billede. Mange studerende beskriver aktiviteter som spil, kreative aktiviteter, sanseligt samvær, humor og relationsarbejde – men de betegner det ikke nødvendigvis som leg. Leg forbindes ofte med børn, mens arbejdet med voksne borgere i højere grad forstås som struktur, aktivitet eller relation.

Resultaterne peger dermed på en tydelig definitions- og begrebsudfordring: Legende pædagogik finder sted, men uden at blive genkendt som leg. Flere studerende efterlyser desuden mere målgruppespecifik undervisning om leg i relation til voksne, diagnoser og funktionsnedsættelser.

Tværgående perspektiver

Samlet set viser undersøgelserne, at jo yngre målgruppen er, desto tydeligere og mere legitim fremstår leg som pædagogisk praksis.

Der er høj overensstemmelse mellem forventning og praksis i dagtilbud, en mere situeret og forhandlet praksis på skole- og fritidsområdet og den største usikkerhed på social- og specialområdet. Resultaterne peger på, at leg ikke kun er et spørgsmål om metode, men også om professionel forståelse, sprog og rammer.

"Mit bedste råd er at få overblik over målgruppen, sætte dig ind i hvad målgruppen har af behov, og hvilken kunnen de besidder. Leg kan se ud på mange måder, og jeg ville ønske at jeg havde undersøgt det mere inden og under praktikken."

- Pædagogstuderende i praktik i social- og specialområdet.

Hvilke udviklingspotentialer peger undersøgelsen på?

På baggrund af undersøgelsen kunne jeg tænke mig at pege på et par udviklingspotentialer for at arbejde med leg og legende tilgange i de studerendes praktikker.

1. Udvidet forståelse af leg

At vi på både praktikstederne og uddannelsen arbejder systematisk med brede og målgruppespecifikke forståelser af leg, herunder den legende tilgang i arbejdet med børn, unge og voksne.

2. Differentieret undervisning i leg

At vi på uddannelsen styrker undervisning og eksempler, der specifikt retter sig mod social- og specialområdet, så studerende kan genkende og legitimere legende praksis her.

3. Begrebs- og sprogarbejde

At vi i praktikperioderne og undervisningen understøtter de studerendes muligheder for at sætte ord på legende praksis, også når leg ikke ligner traditionel børneleg.

4. Sammenhæng mellem teori og praksis

At vi skaber tydeligere koblinger mellem teoretiske begreber om leg og de praksisformer, studerende møder i deres forskellige praktikområder.

Disse udviklingsspor kan bidrage til, at leg fastholdes som et fælles pædagogisk anliggende – på tværs af alder, målgruppe og praksiskontekst og give de studerende endnu mere mod på at arbejde med og udfolde leg i forskellige kontekster med forskellige målgrupper.

Denne artikel er skrevet af Margrethe Hjerrild, lektor og praktikkoordinator for 1. praktik på UCL, Pædagoguddannelsen

Refleksion og handling

Hvordan kan du tage legens perspektiver med videre i egen praksis?

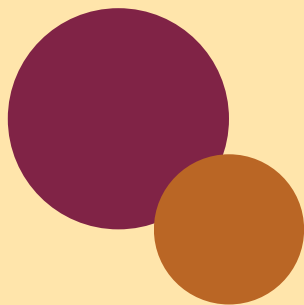
Artiklerne i dette hæfte peger på, at leg kræver opmærksomhed, mod og fælles faglighed. Vi har samlet en række refleksionsspørgsmål og forslag til konkrete handlinger, så du kan gå i gang med legen med det samme.

Refleksionsspørgsmål

- Hvornår oplever du selv at have legemod - og hvornår holder du dig tilbage?
- Hvilken position indtager du oftest i legen?
- Hvornår lykkes du med at følge børns initiativer - og hvornår kommer du til at styre for meget?
- Hvordan ser legemiljøet ud hos jer - inviterer det til fordybelse og fantasi?
- Er der plads til risikofyldt leg i jeres hverdag - og hvordan håndterer I den?
- Hvornår oplever du, at børn får reel indflydelse på fællesskabets leg?

Handlinger

- Giv slip på kontrollen: Sæt en leg i gang – og øv dig i ikke at styre dens udvikling
- Skift position: Vælg bevidst en anden rolle i legen, end du plejer
- Følg et initiativ: Fang en idé fra et barn og hjælpsomt bring den ind i fællesskabet
- Justér rummet: Flyt rundt på materialer og skab et simpelt og tydeligt legemiljø
- Giv plads til det vilde: Tillad en form for risikofyldt leg – og vær nysgerrig på, hvad der sker
- Del med en kollega: Hvad virkede? Hvad overraskede?



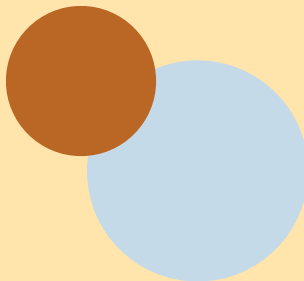
Forum for leg

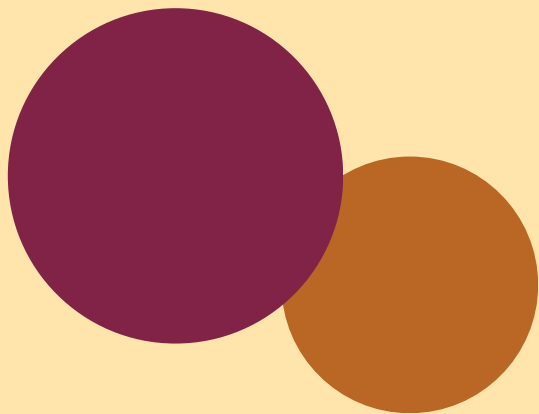
Formålet med forummet er at formidle viden, kunnen og praksis om leg for at fremme alle børn og unges mulighed for at indgå i meningsfulde og udviklende legefællesskaber

Deltagernes opgave var - og er - at udvikle måder, hvor viden om leg og legekultur formidles til andre pædagoger og studerende. Det har de gjort ved blandt andet at afholde workshops, legefestival, lavet podcasts og fyraftensarrangementer. Derudover har de udviklet legeskatten, julekalender med 24 lege og Legemonopolet.

Forum for leg består af følgende deltagere:

Anne Hedeman
Line Uhrenholt Kürstein
Jonas Riis-Jacobsen
Laura Grunske Schmidt
Nina Hougaard
Per Sharvin Knudsen
Anna Elva Jeppesen
Tove Schack Nielsen
Maiken Bækkelund Knudsen





FORUM FOR LEG

Et samarbejde mellem UCL og BUPL Fyn

