

Danish University Colleges

Et praksisprog for leg

en undersøgelse af daginstitutionspædagogers forståelser af og sprog for børns leg

Schmidt, Christina Haandbæk; Slott, Malene

Publication date:
2021

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):

Schmidt, C. H., & Slott, M. (2021). *Et praksisprog for leg: en undersøgelse af daginstitutionspædagogers forståelser af og sprog for børns leg*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Et praksissprog for leg

—
En undersøgelse af daginstitutions-
pædagogers forståelser af og sprog
for børns leg

Christina Haandbæk Schmidt, docent,
ph.d. og Malene Slott, lektor, ph.d



Kolofon

Et praksisprog for leg – en undersøgelse af daginstitutionspædagogers forståelser af og sprog for børns leg

Af Christina Haandbæk Schmidt, docent, ph.d. og Malene Slott, lektor, ph.d.

2021

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Niels Bohrs Allé 1

5230 Odense M

ISBN nr. 978-87-93067-55-4

Projektet er gennemført i perioden januar 2020 til juni 2021 i regi af afdelingen for Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund, UCL. Projektet er støttet med midler fra BUPL's forskningspulje.

Forord

Denne forskningsrapport formidler de analytiske fund fra en empirisk undersøgelse af pædagogers 'praksissprog for leg', som er gennemført i perioden 1. april 2020 til 1. juni 2021. Projektet er finansieret med midler fra BUPL's forskningspulje, og gennemført i regi af UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

Vi vil gerne rette en stor tak til pædagoger og lederne af de to involverede daginstitutioner hhv. Asebo i Vejle og Grangaard i Jelling for at have bidraget med video-observationer af børns leg, og for værdifulde refleksioner over og italesættelser af forståelser af børns leg. Tak, fordi vi måtte videfilme jeres praksisser og personalemøder, samtale med jer undervejs, og interviewe jer til sidst. Jeres bidrag har været uvurderlige for vores undersøgelse.

En stor tak skal også rettes til de pædagoger, som har deltaget i de såkaldte pædagogcirkler i sensommeren 2020, midt i en tid med omfattende Covid-19-restriktioner, som forvandlede deres praksisser, og øgede deres arbejdspress. Tak, fordi I ville reflektere sammen med os, over de forskellige måder vi kan forstå børns leg på - hvad enten det er knyttet an til børn i vuggestuer eller børnehaver. Tak til konsulent Lise Lau fra UCL's afdeling for Digitalisering og IT, som både har videofilmet pædagogcirklerne og personalemøderne i de to daginstitutioner, og som har lavet de indledende klip af videomaterialet til tre undervisningsvideoer.

En del af forskningsprojektet omfatter en spørgeskemaundersøgelse blandt daginstitutionspædagoger i Danmark. Denne undersøgelse er blevet gennemført af ph.d. Morten Petterson sammen med det kvantitative team fra afdelingen for Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund, UCL. Tak til BUPLs medlemsafdeling, som har hjulpet os med data til at indkredse pædagogpopulationen i Danmark. Og ikke mindst tak til de pædagoger, som midt i en tid med Covid-19-restriktioner, har taget sig tid til at besvare spørgeskemaet.

Tak til konsulent Daniela Cecchin fra BUPL for god støtte i processen.

God læselyst!

Christina Haandbæk Schmidt og Malene Slott

Indholdsfortegnelse

Forord.....	3
Kapitel 1 Resumé	8
Kapitel 2 Indledning	12
Forskningsspørgsmål.....	14
Læsevejledning	14
Kapitel 3 Metodologi og metode.....	15
3.1 De rodede mellemrum	16
3.2 Abduktiv analysestrategi	16
Kapitel 4 Legeforståelser i policy	18
4.1 Metodiske dispositioner	18
4.1.1 Kvantitativ dokumentanalyse.....	21
4.1.2 Diskursanalyse.....	22
4.2 En kvantitativ analyse af legeforståelser	22
4.3 Kvalitative legeforståelser i policy.....	24
4.3.1 En samfundsmæssig læringslegediskurs.....	26
4.3.2 En samfundsmæssig udviklingslegediskurs.....	27
4.3.3 En samfundsmæssig dannelseslegediskurs.....	27
4.4 Positionering af pædagogen	28
4.5 Sammenfatning: Leg som læring, udvikling og dannelse	31
Kapitel 5 Legeforståelser i spørgeskemaundersøgelse.....	33
5.1 Metodiske dispositioner - Spørgeskemaundersøgelse.....	33
5.1.1. Udvikling af spørgeskemadesign	33
5.1.2. Rekruttering af pædagoger	34
5.1.3 Dataindsamling.....	37
5.1.4 Generaliseringsmuligheder	38
5.2 Analyse af legeforståelser blandt daginstitutionspædagoger	40
5.2.1 Udbredelse af legeforståelser blandt daginstitutionspædagoger.....	40
5.2.2 Karakteristika	45
5.2.3. Sammenhæng mellem legeforståelse og handlinger	48
5.3. Opsamling	52
Kapitel 6 Legeforståelser – litteraturnedslag	54
6.1 Metodiske dispositioner - Litteraturnedslag	54
6.1.1 Litteratursøgning	54

6.1.2 Et litteraturnedslag	56
6.1.3 Tematisk analyse	56
6.2. En legende læringsstemme.....	57
6.2.1 Læring gennem leg	58
6.2.2 Legende læring og lærerig leg.....	58
6.2.3 Didaktisk planlægning.....	60
6.2.4 Legende læring	61
6.2.5 Sammenfatning af en teoretisk læringslegeforståelse	62
6.3 En udviklingspsykologisk og sociokulturel stemme.....	64
6.3.1 Legen udvikler	64
6.3.2 Leg som inklusion	66
6.3.3 Personlige og sociale færdigheder	67
6.3.4 En meningsfuld virkelighed	68
6.3.5 Socialt samspil	68
6.3.6 Leg som udviklingsrum	69
6.3.7 Legens følelsesmæssige aspekter.....	70
6.3.8 Sammenfatning af en teoretisk udviklings-lege-forståelse.....	70
6.4 En dannelses- og børnekulturel stemme.....	72
6.4.1 Leg som børnekultur.....	73
6.4.2 Leg som selvbegrundet fænomen	75
6.4.3 Leg som ustyrlig deltagelseskultur	77
6.4.4 Legens paradoks	79
6.4.5 Leg som stemninger.....	80
6.4.6 Leg som magi, meningsdannelse og samspil.....	81
6.4.7 Leg som demokratisk erfaringsdannelse	82
6.4.8 Leg som almindannelse og selvoverskridelse	83
6.4.9 Sammenfatning af en teoretisk dannelses-lege-forståelse	84
6.5 Litteraturnedslagets bidrag til legeforståelser.....	86
Kapitel 7 Pædagogers praksisprog for leg	89
7.1 Metodiske dispositioner	90
7.1.1 Video-etnografi	90
7.1.2 Video-eliciterede fokusgruppeinterview	93
7.1.3 Interview om didaktiske overvejelser.....	95
7.1.4 Anonymisering	96
7.2 De tre legeforståelser i pædagogers praksisprog for leg	97

7.2.1 Læring	97
7.2.2 Udvikling	100
7.2.3 Dannelse	104
7.2.4 Opsamling	106
7.3 Legeforståelser skaber forskellige perspektiver	107
7.3.1 Læring	107
7.3.2 Udvikling	112
7.3.3 Dannelse	116
7.3.4 Opsamling	119
7.4 Udviklingslegeforståelsen dominerer.....	120
7.5 Positionering.....	123
7.5.1 Selvpositionering	123
7.5.2 Kollegiale positioneringer	128
7.6 Sammenfatning - Positionering og repertoire	132
Kapitel 8 Konklusion: De tre legeforståelser i praksis, teori og policy	133
8.1 De tre legeforståelser	134
8.1.1 Leg som læring	134
8.1.2 Leg som udvikling	135
8.1.3 Leg som dannelse	136
8.2 Leg i policy, teori og pædagogers praksisprog	138
8.2.1 Leg i policy.....	138
8.2.2 Leg i spørgeskema	139
8.2.3 Leg i forskningslitteraturen	140
8.2.4 Leg i pædagogers praksisprog	141
8.3. Udvikling af handlerepertoire i relation til legeforståelserne.....	142
Litteratur	145

Tabel 1 Analyserede policy-dokumenter (Schmidt & Slott, 2021).....	21
Tabel 2 Resultater af søgninger på fem kernebegreber (Schmidt & Slott, 2021).....	23
Tabel 3 De tre legediskurser(Schmidt & Slott, 2021).....	25
Tabel 4 Positionering af pædagogen i relation til fire begreber (Frit efter Schmidt & Slott, 2021).	29
Tabel 5 Fordeling af pædagoger på institutionstype. Pct.	36
Tabel 6 Besvarelser opdelt på dataindsamlingskanal.	37
Tabel 7 Fordeling på karakteristika. Pct.	39
Tabel 8 Litteratursøgning.	55
Tabel 9 Videoobservationer og videoklip.....	93
Figur 1. Legeforståelser blandt daginstitutionspædagoger.	41
Figur 2 Vægtning af hensyn. Pct.	42
Figur 3 Vægtning af hensyn opdelt på legeforståelse.....	43
Figur 4 karakteristika ved de deltagende pædagoger.	46
Figur 5 Pædagogers forberedelsestid, opdelt på legeforståelse. Pct.	48
Figur 6 Pædagogers adfærd ift. leg opdelt på legeforståelse. Pct.	49
Figur 7 Pædagogers kommunikation ved legeaktiviteter opdelt på legeforståelse. Pct.	51

Kapitel 1 Resumé

Denne rapport formidler resultaterne fra forskningsprojektet ”Et praksissprog for leg” (2020-2021), der er støttet af BUPL’s forskningspulje. Med projektet har vi undersøgt, hvordan daginstitutionspædagoger forstår og udtrykker deres legeførståelser i, hvad vi kalder, *et praksissprog for leg*, og hvordan dette praksissprog er påvirket af politiske og forskningsbaserede legeførståelser. Rapporten omfatter fire delundersøgelser hhv. en policy-analyse, en spørgeskemaundersøgelse, et litteraturnedslag og video-eliciterede interview med daginstitutionspædagoger.

Formålet med projektet er at skabe viden om udbredelsen af forskellige legeførståelser blandt landets daginstitutionspædagoger, samt hvordan disse legeførståelser påvirker deres sprog og handlinger i praksis. Når vi har valgt at benævne projektet et praksissprog for leg, er det netop for at begrebet praksissprog skal indfange den dobbelthed, hvor praksis præger sproget og sproget præger praksis.

Leg som grundlæggende

Når pædagoger skal oversætte og omsætte dagtilbudslovens fordring om at gøre leg grundlæggende for den daginstitutionelle praksis, er det afgørende, at de bliver bevidste om, at leg ikke er et entydigt fænomen. Tværtimod kan leg forstås forskelligt, og disse forståelser vil påvirke de måder, hvorpå lovens fordring kan omsættes til pædagogisk praksis. Målet med forskningsprojektet ”Et praksissprog for leg” har været at indfange og vise forskellige forståelser af leg, som optræder både i den pædagogiske praksis, i policy-dokumenter og i forskningslitteraturen. Forhåbentlig kan forskningsprojektet bidrage til udvikling af et nuanceret fagligt praksissprog om leg, og skabe muligheder for et større handlerepertoire for pædagogerne, hvad enten det drejer sig om deltagelse i børneinitierede lege og spontane situationer, eller organisering af pædagoginitierede aktiviteter og rutinesituationer. I sidste ende handler det om at skabe flere, bedre og mere varierede legebetingelser for børn.

Fordringen om leg som grundlæggende kommer fra den reviderede formålsparagraf i dagtilbudsloven fra 2018, hvor den knyttes an til formålet om at dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse (Dagtilbudsloven §7, 2018).

Med afsæt i en kvantitativ og kvalitativ dokumentanalyse af centrale dokumenter fra policy-processen om revision af dagtilbudsloven og den styrkede pædagogiske læreplan har vi identificeret tre politiske forståelser af leg, der ligger til grund for formuleringen "leg er grundlæggende", og påvist, hvordan disse forståelser forbinder sig til tre af de fire samfundsmæssige kernebegreber; læring, udvikling og dannelse (Schmidt & Slott, 2021 i tryk).

De tre legeforståelser er kvalificeret gennem projektets øvrige undersøgelser, og kan i kort form skitseres således:

En læringslegeforståelse: Leg anses som en universel og evolutionær menneskelig kompetence, hvor barnets læring er motiveret af leg. Når barnet skal lære grundlæggende færdigheder, vil det gøre det gennem leg, og samtidig kan voksne anvende en legende didaktik for at motivere og engagere barnet til at lære. Legen anses her som middel til at opnå læring.

En udviklingslegeforståelse: Leg anses som et grundlæggende sociokulturelt udviklingsrum, og som rum for inklusion. Denne forståelse baserer sig på en grundlæggende tro på, at hvis børn har adgang til og kan deltage i leg, kan legen fremme børns sociale udvikling og personlige identitet.

En dannelseslegeforståelse: Leg anses som barnets fundamentale udtryksform, og som en grundlæggende demokratisk rettighed med henvisning til FN's Børnekonvention. Når børn leger, handler det ikke om at udvikle og lære noget, for børnene handler det om, at de ikke kan lade være. Legen har værdi i sig selv.

Når vi som afsæt for en spørgeskemaundersøgelse blandt landets daginstitutionspædagoger har fremanalyseret de politiske diskurser, er det for at kunne undersøge, hvordan særlige forståelser af leg lægges til rette for pædagogernes måde at tænke på, og som dermed kan få betydning for deres praksis og for børnenes muligheder for leg. Det er særligt interessant og relevant at undersøge, hvordan den statslige styring på dagtilbudsområdet i stigende omfang foregår via professionens egne faglige begreber, hvorved styringen dels medvirker til at transformere professionens kernebegreber, og dels risikerer at blive 'usynlig' for den enkelte pædagog.

Udbredelsen af legeforståelser

Med den kvalitative dokumentanalyse har vi, som nævnt, identificeret og indholdsbestemt tre politiske legeforståelser, mens den kvantitative dokumentanalyse har vist, at den ene af forståelserne, nemlig læringslegeforståelsen, er den mest udbredte i policy.

Spørgeskemaundersøgelsen viser derimod, at den mest udbredte forståelse af leg blandt danske daginstitutionspædagoger er udviklingslegeforståelsen. Ikke mindre end 67% af pædagogerne pegede på denne forståelse. Til sammenligning pegede 20% på dannelseslegeforståelsen og kun 13% på læringslegeforståelsen. Med spørgeskemaundersøgelsen kunne vi identificere en række karakteristika som fx køn, alder, anciennitet og forberedelsestid, som ser ud til at spille en rolle i sammenhæng med legeforståelserne. Via undersøgelsen kan vi ikke påvise en sammenhæng mellem daginstitutionspædagogernes legeforståelser og deres handlinger. Det ser ud til, at andre faktorer, som udviklingshensyn og inklusion, påvirker pædagogernes handlinger, og at det sker på tværs af legeforståelser.

Med henblik på at begribe de tre legeforståelser har vi lavet et litteraturnedslag i dansk legeforskning. Via litteraturnedslaget har vi fundet forskningsmæssigt belæg for de tre forståelser af leg, ligesom vi med litteraturen har kunnet udvide og nuancere beskrivelserne deraf. I lighed med policy-analysen fandt vi ikke dansk forskningslitteratur, der understøtter en trivselslegeforståelse. Paradoksalt viser vores litteraturnedslag, at den mest udbredte forståelse af leg er dannelsesforståelsen. Der er således langt flere poster i vores nedslag knyttet an til dannelse, sekundært udvikling, mens læring, som er den mest udbredte forståelse i policy, resulterer i færreste poster.

Undersøgelsen omfatter desuden to prisnominerede daginstitutioner, hvor både vi og pædagogerne har filmet børns leg i både vuggestue og børnehave. Filmene har dannet baggrund for samtaler med de involverede pædagoger, og som afsæt for fokusgruppeinterview med andre pædagoger i pædagogcirkler. Analyserne af pædagogers praksisprog viser, at de tre legeforståelser, som vi har identificeret via policy-analyser og nuanceret via litteraturnedslaget, så at sige taler gennem pædagogerne, når de skal forklare og begrunde børns leg. Analyserne viser tillige, at samme legesituation kan betragtes og afkodes med forskellige legeforståelser, afhængig af de konkrete pædagoger, og

kendskab til de involverede børn. Hvor spørgeskemaundersøgelsen ikke kunne påvise en generel sammenhæng mellem legeforståelse og forventede handlinger, viser analyserne af de video-eliciterede interview sammenhæng mellem pædagogernes afkodninger af konkrete lege, og de handlinger, som pædagogerne foretager sig eller forestiller sig at ville foretage. Dog finder vi også her, at udviklings- og inklusionshensyn trumfer andre hensyn, og dermed påvirker hvordan pædagogen kan handle eller forventes at handle.

Vi håber at denne rapport kan lægge op til nye samtaler om leg i daginstitutionerne og derigennem medvirke til at gøre leg til grundlæggende for både børns trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Kapitel 2 Indledning

Leg har længe været et selvfølgeligt og et "taget-for-givet" fænomen inden for daginstitutionspædagogikken. Dette på trods af de mange og forskellige legeteorier og perspektiver på leg, der findes i forskningslitteraturen (Sommer, 2020). Med revisionen af dagtilbudsloven i Danmark i 2018, er leg tillige blevet et policy-fænomen med forskellige indlejrede betydninger (Schmidt & Slott, 2021 i tryk). Daginstitutionsforskerne Jan Kampmann og Annegrethe Ahrenkiel beskriver, hvordan

Legen som børns væsentligste aktivitetsform i (vuggestue- og børnehavealderen fremstår helt frem til op i 1990'erne som ganske selvfølgelig, mens der (...) forekom mange forskellige tilgange til hvordan denne leg skulle forstås og håndteres pædagogisk. (Kampmann & Ahrenkiel, 2021, i tryk).

I dette projekt undersøger vi, hvordan leg 'forstås og håndteres pædagogisk' i dag. Formålet er at vise, hvordan daginstitutionspædagoger forstår og udtrykker deres legeførståelser i, hvad vi kalder, et praksissprog for leg, ligesom vi undersøger sammenhængen mellem pædagogernes legeførståelser og de legeførståelser, som vi kan identificere i hhv. dansk legeforskning og i lovgivning på dagtilbudsområdet.

Siden 00'erne har legen i stigende grad stået i skyggen af læring i den daginstitutionelle praksis som følge af en insisterende politisk læringsdagsorden (Schmidt, 2017a; Schmidt, 2017b). Det har blandt andet ført til, at de planlagte og målstyrede aktiviteter er kommet i centrum, mens den børneinitierede leg er blevet en mellemrumsaktivitet, der foregår i mellemrummene mellem planlagte aktiviteter og rutiner - på legepladsen og i ydertimerne, hvor pædagog-barn-ratioen er lav (Schmidt, 2019).

I Norden er der en pædagogisk tradition for at betragte leg som børns foretrukne praksis og udtryksform, hvor legen har værdi i sig selv, og som noget voksne ikke skal blande sig i (Jørgensen & Skovbjerg, 2020; Kampmann & Ahrenkiel, 2021; Øksnes, 2012). I takt med den stigende politiske interesse for og indflydelse på daginstitutionsområdet, bliver leg betragtet som et didaktisk middel for barnets udvikling og læring. Teoretisk og forskningsmæssigt forbindes den didaktiske tilgang med udviklingspsykologiens udspring

(Jørgensen & Skovbjerg, 2020). Disse to tilgange til børns leg er gennem årene kommet til udtryk som en diskussion mellem leg og læring. En diskussion, som barndomsforsker Dion Sommer kalder "den gamle, men stadige aktuelle uforsonlighed mellem to meget forskellige legesyn" (Sommer, 2020, s.31). Sommer betegner det som et ubærligt valg, og bruger en metafor om "pædagogikkens pendul" til at illustrere, hvordan pædagogen i praksis må pendulere mellem to yderpoler hhv. leg som selvforvaltning og leg som voksenstyret instruktionspædagogik (Sommer, 2020, s. 31). Af den grund præsenterer han, hvad der benævnes en tredje vej og et paradigmeskifte.

Ifølge Sommer har pædagoger og andre velfærdsprofessionelle en særlig pligt til at til egne sig, og anvende faglige begreber som fx leg, men samtidig også at forholde sig reflektivt til forskellige definitioner, da de vil påvirke, hvordan pædagoger kan se og dermed handle på leg (Sommer, 2020). Sommer bruger begrebet legesyn til at indfange, hvordan pædagoger ser på leg, men indskærper samtidig, at "den professionelle ser ikke uhildet, men 'forstår' (kategoriserer) samtidig." (Sommer, 2020, s. 32). Han definerer legesyn som det begrebsfilter, hvorigennem legen sorteres, ordnes og gøres begribelig for pædagogen, altså det, pædagogen forstår legen med.

Inspireret af Sommers kritik af en generel manglende præcisering af hvad et legesyn er, vil vi indlede vores undersøgelse med at indkredse, hvad vi mener med 'legeforståelse'. I modsætning til Sommer har vi valgt betegnelsen legeforståelse frem for legesyn, da vi mener, at legeforståelse tydeligere indfanger, at der foregår en reflektiv proces fremfor bare en betragtning, som et 'legesyn' kunne indikere. Samtidig læner vi os op af den præcisering, som Sommer anvender om legesyn. Vi anvender således legeforståelse som det begreb, der skal indfange det filter, hvorigennem pædagogen med sit voksenperspektiv ikke kun ser på leg, men samtidig også sorterer, kategoriserer og fortolker børns leg. En legeforståelse er således pædagogens opfattelse af den grundlæggende mening eller værdi, som legen repræsenterer for barnet, og som kommer til udtryk i pædagogers praksisprog for leg.

Hvor Sommer er gået udviklingspsykologisk til værks ift. at identificere, hvad leg er i danske og udenlandske studier, er den danske legeprofessor Helle Marie Skovbjerg gået idehistorisk og empirisk til værks, mens vi har valgt at gå policy-antropologisk til værks.

Det betyder, at vi undersøger, hvordan pædagoger forstår og udtrykker deres legefors-
ståelser i et praksissprog for leg. Et praksissprog, som vi indfanger gennem video-elici-
terede fokusgruppeinterview og interview med udvalgte daginstitutionspædagoger og
gennem en spørgeskemaundersøgelse. Analyserne af disse sammenholder vi med ana-
lyser af centrale dokumenter knyttet an til revision af dagtilbudsloven (Schmidt & Slott,
2021 i tryk). Endvidere undersøger vi, hvilke forskningsbaserede legeforsståelser, der er
gjort tilgængelige for daginstitutionspædagogerne med henblik på at undersøge sam-
menhængen mellem pædagogernes legeforsståelser, de politiske legeforsståelser og den
danske legeforskning.

Forskningsspørgsmål

Hvilke forståelser af og sprog for leg kan iagttages hos danske daginstitutionspædago-
ger, og hvilken sammenhæng har disse til policy og dansk legeforskning?

Læsevejledning

Rapporten er opdelt i fire del-analyser. Kapitel 4, som formidler policy-analyserne og
kapitel 5, som formidler analyserne af spørgeskemaundersøgelsen. Kapitel 6 formidler
analyserne af et litteraturnedslag i dansk legeforskning, og kapitel 7 formidler analy-
serne af de video-elicerede fokusgruppeinterview og individuelle interview med ud-
valgte daginstitutionspædagoger. De fire kapitler kan læses separat, som selvstændige
analyser, hvorfor hvert kapitel indledes med de metodiske dispositioner, hvormed vi har
indsamlet det empiriske materiale til de respektive analyser.

De fire delanalyser samles i kapitel 8 i en fælles analyse af og identifikation af tre domi-
nerende legeforsståelser, som samtidig fungerer som projektets konklusion og perspek-
tivering. De samme legeforsståelser formidles i kort form i kapitel 1 som er rapportens
resumé, mens kapitel 3 introducerer undersøgelsens metodologi og metoder.

Kapitel 3 Metodologi og metode

Forskningsprojektet er funderet i en kulturvidenskabelig forskningsmetodologi, inspireret af den tværfaglige retning 'pædagogisk antropologi', som henter inspiration fra og kombinerer forskellige faglige teorier og metoder med henblik på at afdække menneskers måder at fortolke, udtrykke sig og være i verden på. Fokus er på, "hvordan menneskers praksis og betydningsdannelse formes og forandres gennem etableringen af særlige 'pædagogiske' forhold og gennem deres interaktioner med de fysiske, sociale og kulturelle omgivelser." (Gulløv et al., 2017, s. 13). Vi er inspireret af den gren, som benævnes policy-antropologi (Maguire et al., 2001; Schmidt, 2017a; Schmidt, 2017b; Schmidt & Slott, 2021; Shore & Wright, 1997; Shore et al., 2013; Wright, 2017), hvormed vi både kan undersøge pædagogers forståelser af og sprog for leg, samtidig med at vi undersøger og klassificerer dominante logikker om fænomenet børns leg, hentet i gældende lovgivning på daginstitutionsområdet og i forskningslitteraturen.

Policy-antropologien er informeret af den franske filosof Michel Foucaults governmentality-begreb *conduct of conduct* (Wright, 2017, s. 141-155), og handler om at undersøge, hvordan styring af, i det her tilfælde pædagogers, selvstyring foregår via subjektiverende teknologier, som fx en pædagogisk læreplan. Når det er særligt interessant at undersøge, hvilke forståelser af leg, der er på spil i den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018, og hvordan disse forståelser styrer pædagogerne forståelse af og sprog for leg, så er det fordi, læreplanen i stort omfang er formuleret af professionens egne aktører, og af interessenter i og omkring professionen som fx Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL), Professionshøjskolerne, FOA, Kommunernes Landsforening (KL) og Forældrenes Landsorganisation (FOLA).

Styringen af pædagoger via en læreplan handler om at få den enkelte pædagog til at reflektere og lede sig selv inden for rammerne af de samfundsmæssigt udpegede værdier og målsætninger. Det er en subtil magt, der virker ved at forme pædagogens tankesæt, sprog og handlinger, og som tager udgangspunkt i pædagogens frihed til at lede sig selv (Krejsler, 2014; Schmidt, 2017a; Schmidt, 2017b). Her er det særligt virksomt, at bruge professionens egne begreber, som fx leg og børneperspektiv.

3.1 De rodede mellemrum

Organisationsforsker Dorte Staunæs opfordrer til at justere governmentality-blikket, og konstruerer en analysestrategi, der kan få øje på "de rodede mellemrum" mellem den politiske styring og den pædagogiske praksis (Staunæs, 2007). Inspireret af Jaques Derridas translationsbegreb undersøger Staunæs, hvordan policy ikke bare transporterer fikseret mening til modtageren, i det her tilfælde daginstitutionspædagogen, men at modtagerens translationer sættes ind i eksisterende erfaringshorisonter, og derefter bliver til mening (Staunæs & Bjerg, 2011).

Når vi i dette projekt undersøger den statslige styring med afsæt i leg, som både et pædagogisk praksisbegreb, et begreb i forskningslitteraturen og et policy-begreb, er det for at kunne undersøge, hvordan særlige forståelser af leg lægges til rette for pædagogerne til at tænke igennem, og som kan få betydning for deres sprog og praksis, og for børnenes muligheder for leg. Det er derfor interessant og relevant at undersøge, hvordan den statslige styring på dagtilbudsområdet i stigende omfang foregår via professionens egne faglige begreber. Og hvordan den statslige styring medvirker til at transformere det demokratiske samfunds og professionens kernebegreber, hvormed pædagogers arbejde styres i særlige retninger.

3.2 Abduktiv analysestrategi

Med henblik på at få øje på de rodede mellemrum mellem styring og praksis, har vi valgt en abduktiv tilgang til indsamling og analyser af empiri, hvor vi har pendlet mellem de forskellige metodiske dispositioner. Med policy-antropologi som overordnet metodologi har vi kombineret dokumentanalyser med video-etnografi, video-eliciterede fokusgruppeinterview og interview med daginstitutionspædagoger, en spørgeskemaundersøgelse og et litteraturnedslag i danske legeforskning, hvormed vi har undersøgt leg som hhv. et politisk fænomen, et praksisfænomen og et teoretisk fænomen.

Som et eksempel på den abduktive pendlen, har vi først identificeret de politiske forståelser af leg gennem en diskursanalyse af centrale politiske dokumenter, knyttet an til revision af dagtilbudsloven og den styrkede pædagogiske læreplan (se kapitel 4). Med henblik på ikke at reproducere denne viden og forforståelse, og dermed 'forurene' vores øvrige empiriindsamling, valgte vi at sætte disse foreløbige analyser i parentes, og ikke

at offentliggøre dem (analyserne er nu omsat til en artikel, der publiceres i et nordisk tidsskrift i september 2021). Dernæst gik vi induktivt til værks med afsæt i video-etnografi og video-eliciterede fokusgruppeinterview, hvor vi først har indfanget børns leg i forskellige hverdagslige rum og aktiviteter i to daginstitutioner, og dernæst har indfanget pædagogers refleksioner over og sprog for børns leg. Vi har vist videoklip og har spurgt åbent og nysgerrigt ind til pædagogernes opfattelser af de viste sekvenser. Typisk har vi spurgt: "Hvad får I øje på?", "Er det leg?", "Hvordan er det leg?" etc.

Eksemplet skal demonstrere, hvordan den abduktive proces har fungeret ved at analysere fund fra en delanalyse, har foranlediget spørgsmål til undersøgelsens øvrige dele, som har givet anledning til kontinuerligt at pendle frem og tilbage i analyserne af det samlede materiale. Ligeledes har foreløbige analyser af spørgeskemaundersøgelsen foranlediget spørgsmål til fokusgrupperne, ligesom data fra fokusgrupperne har medvirket til at konstruere spørgsmålene til spørgeskemaundersøgelsen.

Omend analyserne formidles i fire separate delanalyser i de følgende fire kapitler, så kunne man som læser forledes til at tro, at analyserne er opstået separat, men tværtimod er analyserne, som nævnt, blevet til i en abduktiv bevægelse frem og tilbage mellem de enkelte empiriske materialer.

De metodiske dispositioner formidles under de fire delanalyser for at skabe transparens, og for at synliggøre sammenhængen mellem metode og analyse. Hensigten er at fremme overblikket og læsevenligheden.

Kapitel 4 Legeforståelser i policy

Med det policy-antropologiske ærinde om at undersøge sammenhængen mellem dag-institutionspædagogers forståelser af og sprog for leg og de politiske legeforståelser, indleder vi de følgende analysekapitler med en dokumentanalyse. Dokumentanalysen foretages med afsæt i centrale dokumenter fra policy-processen om den styrkede pædagogiske læreplan (2016-2018) med henblik på at kunne identificere og karakterisere de politiske forståelser af fænomenet børns leg og vise hvordan disse udstikker særlige måder hvorpå pædagoger kan tænke, tale og handle. Dokumentanalysen har vi formidlet som en separat analyse i en videnskabelig artikel, som publiceres i det nordiske tidsskrift 'Barn' ultimo september 2021 (Schmidt & Slott, 2021). Nærværende kapitel bygger således på analyserne fra den omtalte artikel. Da artiklen ikke er publiceret kan vi ikke referere til artiklen med sidetal når vi fx anvender de samme tabeller og figurer.

Kapitlet indledes med de metodiske dispositioner, som vi har foretaget i relation til dokumentanalysen.

4.1 Metodiske dispositioner

Når vi som angivet i kapitlet om metodologi og metode tager afsæt i policy-antropologien, betyder det typisk en forpligtelse på at følge hele processen fra et policy-problem sættes på dagsordenen over forhandlingerne til eventuelle lovindgreb og til den pædagogiske praksis. Dermed involverer analyserne både de styrende og de styrede (Schmidt & Slott, 2021; Wright, 2017). I dette kapitel fokuserer vi på 'de styrende' i form af dokumentanalyser af centrale styredokumenter, der er koblet på revisionen af læreplanen og dagtilbudsloven, og søger derigennem at undersøge de politiske forventninger, der stilles til de styrede - altså daginstitutionspædagogerne. Med afsæt i den policy-antropologiske metodologi har vi valgt at lave en diskursanalyse, med henblik på kvalitativt at undersøge de politiske forståelser af leg, som afsæt for vores undersøgelser af, hvordan sådanne forståelser får betydning for pædagogers praksissprog for leg.

Med den reviderede formålsparagraf i dagtilbudsloven fra 2018 bestemmes leg som grundlæggende ift. formålet om, at dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse: "Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse

gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv.” (Dagtilbudsloven, §7).

Med afsæt i formålsparagraffen har vi undersøgt, hvilke forståelser, der ligger til grund for formuleringen “leg er grundlæggende”, og hvordan disse forståelser forbinder sig til de fire samfundsmæssige kernebegreber; trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Vi har valgt at gå diskursanalytisk til værks, og at undersøge legeforslåelser som diskurser. Når det her er interessant, er det fordi, at vi med en diskursanalyse både kan identificere, hvordan et begreb som leg indholdsbestemmes og potentielt forandres, når det bliver ‘ophøjet’ til policy-begreb, og samtidig kan identificere, om der er forskellige og potentielt konfliktuerende politiske forståelser på spil, som påvirker, hvordan pædagogen kan tænke, tale og handle i praksis.

Med Laclau og Mouffes definition af diskurs kan vi forstå sammenhængen mellem forståelse og praksissprog som hhv. identitet og artikulation:

... vi bruger artikulation om enhver praksis, som etablerer en relation mellem elementer, således at deres identitet modificeres som følge af denne artikulatoriske praksis. Den strukturerede totalitet, som resulterer af denne artikulatoriske praksis, vil vi kalde for diskurs (Laclau & Mouffe, 2002, s. 142).

En diskurs er således en struktureret totalitet af artikulationer, der virker ved at fastholde ord og begreber, i det her tilfælde leg, i en bestemt forståelsesrelation, hvorved andre forståelser af leg modificeres eller udelukkes. Diskurser fungerer i kraft af de betegnere, dvs. ord og begreber, der optræder i diskursens ækvivalenskæder, og som samtidig definerer diskursen (Schmidt & Slott, 2021; Schmidt, 2017b). Analysestrategisk betyder det, at vi skal identificere de betegnere, som anvendes til at fastsætte forståelsen af leg, og undersøge, om der er flere og forskellige politiske forståelser, dvs. diskurser, på spil.

Med henblik på at undersøge, hvordan man fra politisk hold søger at påvirke pædagogers forståelser, sprog og praksis for leg, har vi lavet en analyse af fem centrale dokumenter, knyttet an til revision af dagtilbudsloven og læreplanen. Metodisk har vi valgt at undersøge leg som en flydende betegner (Laclau & Mouffe, 2002; Sarauw, 2011). En sådan flydende betegner er i princippet åben for forhandling, og tillader os at differentiere mellem forskellige forhandlingsudspil og fortolkninger, sådan som de er artikulert og forhandlet af policy-aktørerne i policy-processen, og af pædagogerne i den daginstitutionelle praksis.

Med diskursanalysen får vi altså blik for, hvordan de politiske artikulationer om leg samler sig i én eller flere diskurser, og vi kan udpege, hvordan diskurserne påvirker, hvordan der kan tænkes, tales og handles. I forlængelse deraf er vi interesserede i at undersøge, hvordan den/de identificerede diskurs(er) beskriver, og dermed positionerer pædagogerne. Med afsæt i positioneringsteori (Bronwyn & Harré, 2014; Harré & Langehove, 1999) er formålet med analysen at vise, hvordan der, indlejret i lege-begrebet, foregår en positioneringskamp, hvor centrale aktører kæmper for at positionere, dvs. udpege og bestemme hvad der er god pædagogik og god pædagogisk praksis. Positioneringsteorien gør det muligt analytisk at se forbindelser mellem de positioneringer, policy-aktørerne foretager af pædagogerne med de positioneringer, pædagogerne selv bringer i spil, når de taler om leg. Positioneringsteorien er funderet i en konstruktivistisk forståelse af det sociale som noget, der konstituerer sig gennem tre processer hhv.: samtale, institutionelle praksisser, og samfundsmæssig retorik (Aabro & Schmidt, 2021; Schmidt & Slott, 2021). I denne delanalyse undersøger vi således den samfundsmæssige retorik, mens vi i kapitel 5 undersøger den institutionelle praksis, og i kapitel 7 undersøger pædagogernes samtale, som tilsammen skal indkredse, hvad vi benævner som "Et praksissprog for leg".

Analyserne af den samfundsmæssige retorik er foretaget i de dokumenter, som fremgår af Tabel 1. Vi har udvalgt de to mest fremtrædende dokumenter udsendt fra ministeriet dvs. Dagtilbudsloven og vejledningsmaterialet "Den styrkede pædagogiske læreplan - rammer og indhold" (Børne- og Socialministeriet, 2018). Desuden har vi udvalgt anbefa-

linger fra to ministerielt nedsatte fora hhv. Mastergruppe for en styrket pædagogisk læreplan (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016) og Rådet for Børns læring (Formandskabet for Rådet for Børns Læring, 2016), og derudover har valgt at analysere Kommunernes Landsforenings dokument "Godt på vej – dagtilbuddets betydning" (KL, 2017). Når vi har valgt Kommunernes Landsforening handler det om, at de som næste led i styringskæden påvirker, hvordan lovens intentioner kan omsættes i de kommunale daginstitutioner, fx gennem centrale prioriteringer og strategier, herunder de kommunale børn- og unge-politikker.

Centrale policy-dokumenter

1. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (Dagtilbudsloven, 2018).
2. Børne- og Socialministeriet (2018) Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold.
3. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). Master for en styrket pædagogisk læreplan.
4. Formandskabet for Rådet for Børns Læring (2016) Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud – sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6 årige.
5. Kommunernes Landsforening (KL, 2017) Godt på vej – dagtilbuddets betydning.

Tabel 1 Analyserede policy-dokumenter (Schmidt & Slott, 2021)

Dokumentanalysen omfatter både en kvantitativ analyse i form af optælling af begreber med henblik på at bestemme begrebernes udbredelse, og en kvalitativ analyse foretaget som en diskursanalyse.

4.1.1 Kvantitativ dokumentanalyse

Indledningsvis har vi lavet en kvantitativ analyse i form af optælling af hhv. leg, trivsel, læring, udvikling og dannelse på tværs af de fem policy-dokumenter for at kunne bestemme deres udbredelse og hyppighed. Den metodiske procedure, der ligger til grund for den kvantitative analyse, indledtes med systematiske søgninger på leg i de fem po-

licity-dokumenter. Vi har søgt på stammen af ordet, dvs. leg*. Derefter foretog vi en søgning på de fire andre begrebers grundstamme hhv. triv*, lær*, udvikl* og danne*. In- og eksklusionskriterier for søgningen er yderligere beskrevet i artiklen (Schmidt & Slott, 2021).

4.1.2 Diskursanalyse

Den kvalitative diskursanalyse er foretaget ved at lave søgninger på leg i det daværende Børne- og Socialministeriets (Børne- og Socialministeriet, 2018) officielle vejledningsmateriale "Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold", som er det materiale, der skal uddybe og begrunde dagtilbudsloven og læreplanens revision. Alle de artikulationspraksisser, dvs. sætninger, hvori leg optræder, er identificeret med henblik på at udpege de betegnelser, som bruges til at indholdsbestemme leg. Herefter er samme søgning foretaget i de øvrige fire dokumenter.

Næste skridt i diskursanalysen har været at søge efter hhv. trivsel, læring, udvikling og dannelse i de identificerede tekstpassager med leg for at undersøge, hvordan leg knyttes an til de fire begreber. Som det fremgår og begrundes i de følgende afsnit, har vi identificeret tre forskellige legediskurser knyttet an til hhv. læring, udvikling og dannelse, men ikke trivsel.

Det sidste skridt har været at undersøge, hvordan de identificerede diskurser udpeger, hvordan pædagogen positioneres. Metodisk betyder det, at vi har søgt på tværs af de fem dokumenter for at undersøge, hvordan pædagogen positioneres i forhold til hhv. leg, læring, udvikling og dannelse. Vi har søgt på 'pædagog' (også benævnt 'pædagogisk personale', 'pædagogisk arbejde' og 'voksne') i kombination med først læring, derefter pædagog og leg, pædagog og udvikling og pædagog og dannelse i alle fem policy-dokumenter.

4.2 En kvantitativ analyse af legeforståelser

Med henblik på at bestemme de fem begrebers udbredelse og hyppighed på tværs af de fem policy-dokumenter har vi systematisk fulgt den førnævnte metodiske procedure.

Resultaterne kan aflæses af Tabel 2:

Policy-dokumenter	Kernebegreber				
	Leg	Læring	Udvikling	Trivsel	Dannelse
1. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven) (2018).	2	13	9	7	6
2. Børne- og Socialministeriet (2018) Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold.	89	129	79	52	55
3. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016) Master for en styrket pædagogisk læreplan.	24	55	36	22	10
4. Formandskabet for Rådet for Børns Læring (2016) Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud – sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6 årige.	10	51	16	7	-
5. Kommunernes Landsforening (KL, 2017) Godt på vej – dagtilbuddets betydning.	9	59	18	34	4

Tabel 2 Resultater af søgninger på fem kernebegreber (Schmidt & Slott, 2021)

Med Tabel 2 ser vi, at leg optræder i alle fem dokumenter i en spændvidde fra to gange i Dagtilbudsloven til 89 gange i ministeriets vejledningsmateriale – dokument nr. 2.

Af tabellen fremgår det, at begrebet læring optræder flest gange, nemlig 129, og samtidig er læring det begreb, der optræder hyppigst i alle fem dokumenter. Samlet set forekommer udvikling som det næsthyppest¹ begreb på tværs af de fem dokumenter, mens dannelse og trivsel forekommer i mindre omfang. Det fremgår tillige af Tabel 2, at dannelse slet ikke optræder i dokumentet fra Rådet for Børns Læring (Formandskabet for Rådet for Børns Læring, 2016). Den relativt høje forekomst af trivsel og dannelse i ministeriets vejledningsmateriale skyldes de hyppige gentagelser af passagen trivsel, læring, udvikling og dannelse fra formålsbeskrivelsen, som i alt udgør 33 gange ud af de 52 forekomster af trivsel og af de 55 forekomster af dannelse (Schmidt & Slott, 2021).

Når vi laver krydssøgninger på leg og de fire begreber, finder vi, at leg forbindes primært med læring, sekundært udvikling og tertiært dannelse, præcis som i ovenstående søgning. På trods af den relative høje forekomst af trivsel på tværs af de fem analyserede dokumenter fandt vi ikke eksempler på, at leg knyttes sammen med trivsel.

Selv om leg er blevet et policy-begreb, og betegnes som grundlæggende for den pædagogiske praksis, kan vi på baggrund af den kvantitative analyse, konstatere, at leg kun forbinder sig til tre ud af de fire begreber i formålet for dagtilbud. Der findes således ikke en politisk diskurs, der kobler leg og trivsel.

4.3 Kvalitative legeforståelser i policy

I Tabel 3, viser vi de tre legediskurser hhv. en læringslegediskurs, en udviklingslegediskurs og en dannelseslegediskurs, og oplyst de ti mest anvendte betegnelser inden for hver diskurs. Tallene i parentes angiver, hvor mange gange de enkelte betegnelser er identificeret på tværs af de undersøgte dokumenter.

	Læringslegediskurs	Udviklingslegediskurs	Dannelseslegediskurs
1	Læringsmiljø (22)	Social(e) udvikling/samspil/kompetencer (16)	(Børne/lege)fællesskaber (20)

¹ Dog optræder det som det tredjehyppest begreb i det ministerielle vejledningsmateriale (Børne- og Socialministeriet, 2018) og i dokumentet fra Kommunernes Landsforening (KL, 2017).

2	Udfordrende/udfordring (8)	(Fastsætte) rammer for/rammesætte (13)	Børneinitieret/børns initiativ/selvorganiseret (11)
3	Planlagte/voksenstyrede aktiviteter (7)	Alle kan være med/at være med/inddrage børn uden for legen (11)	Fantasi (9)
4	Leg og læring (6)	(Legen) fremmer (10)	Børns oplevelser/opleve (9)
5	Bredt læringsbegreb (6)	Sprog/sproglig udvikling (9)	Spontan leg (8)
6	Legende læring/tilgang (5)	Rolle(r) (4)	(Legen som) grundlæggende (7)
7	Digitalisering/digitale redskaber (5)	Inspirerer/inspirerende (3)	Børnenes perspektiver/nye perspektiver (7)
8	Nysgerrige/nysgerrighed (5)	Fordybe sig/fordybende lege (3)	Medbestemmelse (5)
9	Eksperimenterende (5)	Fælles (lege) (3)	Virkelyst (4)
10	Trivsel/trives (5)	Legen har værdi i sig selv (3)	Børns bidrag (4)

Tabel 3 De tre legediskurser²(Schmidt & Slott, 2021)

² Kravet til de begreber, som er med til at betydningsfastsætte de tre diskurser er, at begrebet optræder i mindst to dokumenter. Selv om begrebet erfaring optræder otte gange i Børne- og Socialministeriets vejledningsmateriale er det ikke medtaget som en betegner, da begrebet ikke optræder i de øvrige dokumenter i relation til leg. Vi har udelukkende anvendt begreber i relation til leg. Det betyder, at begreberne sagtens kan optræde i dokumenterne uden relation til leg, men så figurerer de ikke i ovenstående tabel.

I de følgende tre afsnit vil vi kort indkredse, hvordan hhv. en læringslegediskurs, en udviklingslegediskurs og en dannelseslegediskurs bestemmes i policy. Afsnittene er som nævnt baseret på artiklen "Leg som læring, udvikling og dannelse" (Schmidt & Slott, 2021). Igen vil vi gøre opmærksom på at vi ikke kan citere fra artiklen med sidetalshenvisninger, da artiklen endnu ikke er publiceret.

4.3.1 En samfundsmæssig læringslegediskurs

Når læring optræder sammen med leg i de analyserede tekster, fremstilles legen som én af flere aktiviteter i et læringsmiljø (22), eller som en særlig pædagogisk tilgang til læring (5) og som planlagte/voksenstyrede aktiviteter (7). (Schmidt & Slott, 2021). Den pædagogiske tilgang karakteriseres som "målrettet", og som en "legende og eksperimenterende tilgang", hvor "læringens indhold og form giver mening for børnene" (Børne- og Socialministeriet, 2018). Denne tilgang skal sikre, at børnene opnår læring ift. politisk bestemte mål, som er angivet i de seks læreplanstemaer. I diskursen er udfordrende (8), planlagte (7), legende (5), eksperimenterende (5), nysgerrighed (5) og trivsel (5) centrale betegnelser, der skal medvirke til at konstruere en bred forståelse af læring. Som eksempel fremhæves det i det ministerielle vejledningsmateriale, at "Læring skal forstås bredt, og læring sker fx gennem leg, relationer, planlagte aktiviteter og udforskning af naturen og ved at blive udfordret. (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 19). En fremtrædende betegnelse, leg og læring (6), finder vi bl.a. hos KL, hvor det pointeres at "leg og læring i dagtilbud hænger sammen" og at "leg og læring understøtter hinanden i overensstemmelse med den danske dagtilbudstradition." (KL, 2017, s 11) (Schmidt & Slott, 2021).

Som det fremgår af Tabel 3 optræder trivsel (5) som en betegnelse inden for læringslegediskursen. Trivsel er et centralt begreb hos KL, hvor det optræder 34 gange primært i relation til læring, men også to gange sammen med leg og læring.

Inden for denne diskurs fremstilles legen således som én ud af flere aktiviteter i et læringsmiljø, og som en målrettet og legende tilgang til børns læring. Pædagogens opgave bliver at planlægge og organisere voksenstyrede læringsaktiviteter på en måde, hvor barnet bliver udfordret og får lyst til at lære mere (Schmidt & Slott, 2021).

4.3.2 En samfundsmæssig udviklingslegediskurs

Den anden diskurs, som vi har identificeret, knytter leg an til udvikling. Diskursen baseres på en grundlæggende tro på, at hvis blot børn deltager i leg, kan legen fremme (10) børns sociale og personlige udvikling. I ministeriets vejledningsmateriale beskrives det bl.a. således: "Legen er også grundlæggende for børns sociale og personlige læring og udvikling og legen fremmer blandt andet fantasi, virkelyst, sprog, nysgerrighed, sociale kompetencer, selvværd og identitet" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 12). En anden central betegnelse, som legen kan fremme, er børns sprog/sproglige udvikling (9). (Schmidt & Slott, 2021).

Diskursen bygger desuden på en forestilling om legens potentiale som inklusionsfremmende, også for børn i udsatte positioner. Pædagogens opgave bliver derfor at ramme-sætte legen (13), at skabe fælles lege (3) og inddrage alle børn (11).

De primære betegnelser er "social udvikling/samspil" (16), "alle kan være med" (11), "sprog" (9) "roller" (4), "fælles lege" (3) og "fordybe/fordybende lege" (3) og omhandler børns deltagelse i leg, og hvad legen "fremmer" (10) hos børnene. En bemærkelsesværdig betegnelse er "legen som værdi i sig selv" (3), som bl.a. findes i følgende citat fra vejledningsmaterialet "Legen fremmer bl.a. fantasi, virkelyst, sprog, nysgerrighed, sociale kompetencer, selvværd og identitet. Derfor har legen en værdi i sig selv og skal være en gennemgående del af et dagtilbud." (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 12). Det er den første del af sætningen og forbindelsesleddet "derfor har", der afslører, at leg kun har værdi i sig selv, fordi den fremmer noget i barnet, og dermed hører til udviklingslegediskursen (Schmidt & Slott, 2021).

4.3.3 En samfundsmæssig dannelseslegediskurs

I dannelseslegediskursen betegnes leg som et børne- eller legefællesskab (20), der baseres på børns egne initiativer (11), og som spontan leg (8). Inden for dannelseslegediskursen er leg en grundlæggende (7) og demokratisk rettighed, der baserer sig på børns perspektiver (7) og oplevelser (9) (Schmidt & Slott, 2021). Diskursen legitimeres med dagtilbudslovens fastsættelse af legen som grundlæggende, og med henvisningen til FN's Børnekonvention: "FN's Børnekonventions fokus på barnets ret til leg og medbestemmelse står centralt i danske dagtilbud" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 16). I

dokumentet fra Mastergruppen betones det, at; "Børns spontane og selvorganiserede leg skal både anerkendes og respekteres og gives betydelig plads i hverdagen i dagtilbuddene." (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016, 12). Videre skriver Mastergruppen, at:

Det betyder, at dagtilbuddene er forpligtede til at give børn medbestemmelse og skabe læringsmiljøer, der tager udgangspunkt i børnenes perspektiver, og hvor den børneinitierede leg fremmes af det pædagogiske personale, som værner om børnenes initiativ, fantasi og virkelyst (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016, s. 16).

Karakteristisk for begge citater er, at leg og børns medbestemmelse, initiativ, fantasi og virkelyst beskrives som noget, pædagogerne skal værne om, og som skal anerkendes og respekteres. Begge citater gentages efterfølgende ordret i ministeriets vejledningsmateriale, og giver dermed kraft til Mastergruppens formuleringer. Samtidig svækkes diskursen af, at hverken KL eller RBL skriver om dannelse i relation til leg (Schmidt & Slott, 2021).

4.4 Positionering af pædagogen

Som det sidste og afsluttende trin i diskursanalysen har vi med afsæt i positioneringsteorien identificeret, hvordan de tre diskurser positionerer pædagogerne. Vi har lavet en kvantitativ søgning og optælling af, hvor mange gang hhv. læring, leg, udvikling og dannelse optræder sammen med pædagoger på tværs af de analyserede dokumenter. De kvantitative resultater af søgeprocessen kan aflæses af Tabel 4 herunder:

Policy-dokumenter	Pædagog/voksne/pædagogisk personale			
	Leg	Læring	Udvikling	Dannelse
1. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge, 2018.	-	-	-	-
2. Børne- og Socialministeriet, 2018.	22	22	13	12
3. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016.	7	15	10	2
4. Formandskabet for Rådet for Børns Læring, 2016.	3	15	7	-
5. Kommunernes Landsforening, 2017.	3	9	18	4

Tabel 4 Positionering af pædagogen i relation til fire begreber (Frit efter Schmidt & Slott, 2021).

Den kvantitative optælling af begreber som fremgår af Tabel 4 viser at, leg ikke fremtræder som et begreb, der i udpræget grad positionerer pædagogen i sammenligning med læring og udvikling. I tråd med den kvantitative analyse illustreret i Tabel 2, viser analysen, at læring, sekundært udvikling, dominerer, og at leg og dannelse kun i mindre grad positionerer pædagogen - i den nævnte rækkefølge. Tabellen viser dog, at leg har fået en mere fremtrædende plads i det ministerielle vejledningsmateriale end i de øvrige dokumenter (Schmidt & Slott, 2021). I det følgende vil vi se nærmere på hvordan pædagogen positioneres i relation til leg i de fem dokumenter.

Pædagogen benævnes ikke eksplicit som pædagogen i dokumenterne, men benævnes typisk som 'det pædagogiske personale' eller 'voksne', hvorved pædagogen positioneres på lige fod med uddannet personale eller kortere uddannede personale som fx medhjælpere, dagplejere og pædagogiske assistenter (Aabro & Schmidt, 2021; Schmidt & Slott, 2021).

Inden for læringslegediskursen positioneres det pædagogiske personale, og dermed også pædagogerne, som ansvarlige for at skabe planlagte læringsaktiviteter på legende, udfordrende og eksperimenterende måder (Schmidt & Slott, 2021). Denne positionering fremgår bl.a. i følgende citat fra det ministerielle vejledningsmateriale: "Det pædagogiske personale skal bruge børnenes legeindhold som pejlemærker for, hvad der optager dem, hvad der kan være en udfordring for deres læring og udvikling, og hvad der derfor er oplagt at arbejde videre med i planlagte læringsaktiviteter sammen" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 19).

Inden for udviklingslegediskursen positioneres personalet som dem, der kan støtte, guide og rammesætte lege, og inkludere alle børn i leg. Denne positionering fremgår bl.a. af følgende citat: "Samtidig må det pædagogiske personale systematisk have fokus på de børn, der ikke af sig selv indgår i legene og aktiviteterne eller altid har den samme rolle i lege og aktiviteter" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 20). (Schmidt & Slott, 2021)

Inden for dannelseslegediskursen positioneres personalet, som dem, der skal anerkende, værne om og respektere den spontane og børneinitierede leg (Schmidt & Slott, 2021). Positioneringen fremgår bl.a. af følgende citat:

Det betyder, at dagtilbuddene er forpligtede til at give børn medbestemmelse og skabe læringsmiljøer, der tager udgangspunkt i børnenes perspektiver, og hvor den børneinitierede leg fremmes af det pædagogiske personale, som værner om børnenes initiativ, fantasi og virkelyst (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 16).

Med afsæt i positioneringsteorien har vi i denne del af diskursanalysen undersøgt, hvordan daginstitutionspædagogerne bliver positioneret i den samfundsmæssige retorik i de

valgte policy-dokumenter. Som det fremgår af ovenstående er der forskel på, hvilke forventninger, der stilles til pædagogen eller rettere det pædagogiske personale inden for de tre diskurser, og dermed hvordan denne positioneres i den samfundsmæssige retorik. Indledningsvist argumenterede vi for, at positioneringsteorien gør det muligt for os analytisk at se forbindelser mellem den samfundsmæssige retorik, den institutionelle praksis og den pædagogiske samtale. I kapitel 7 vil vi undersøge, hvordan pædagogerne selv positionerer sig i deres (sam)tale, og hvordan det forbinder sig til den institutionelle praksis.

4.5 Sammenfatning: Leg som læring, udvikling og dannelse

Sammenfattende viser vores dokumentanalyser, at der eksisterer tre forståelser af leg, som forbinder sig til de tre samfundsmæssige kernebegreber læring, udvikling og dannelse, som vi dette kapitel har identificeret som legediskurser.

Når dagtilbudslovens formålsparagraf angiver, at dagtilbud skal fremme børns trivsel, lærings, udvikling og dannelse og nærmest helt selvfølgelig betoner, at legen er grundlæggende, så kan vi gennem vores analyser afselvfolgeliggøre dette. Med vores analyser kan vi påvise, hvordan der i denne selvfølgelighed 'kun' optræder tre legediskurser, og at der ikke eksisterer en selvstændig diskurs i relation til trivsel (Schmidt & Slott, 2021).

Når legen i læringslegediskursen betegnes som grundlæggende, handler det om en pædagogisk tilgang, som bør være legende og eksperimenterende, og som bør adskille sig fra skolens læring ved at have fokus på et bredt læringsbegreb. Leg bliver dermed det begreb, der skal udvide den snævre læringsforståelse. Inden for diskursen positioneres pædagogen, som den, der skal planlægge voksenstyrede aktiviteter for børn med afsæt i de nationalt bestemte læreplanstemaer og læringsmål (Schmidt & Slott, 2021).

Når legen i udviklingslegediskursen betegnes som grundlæggende, er det ud fra en forestilling om, at børn, der er inkluderet i leg, udvikler sig socialt og personligt og at legen fremmer kompetencer som fx samspil, sprog og identitet. Inden for denne diskurs positioneres pædagogerne som dem, der skal fokusere på at støtte børn i at udvikle legen og at få alle børn med i lege- og børnefællesskaber, også dem i udsatte positioner. Legen forstås som et udviklingsrum og som middel for inklusion (Schmidt & Slott, 2021).

Når legen i dannelseslegediskursen betegnes som grundlæggende, er det som et demokratisk ideal og en grundlæggende rettighed, fastsat i FN's børnekonvention. Den spontane og børneinitierede leg betegnes som noget, der skal anerkendes, respekteres og gives betydelig plads i daginstitutionen. Her positioneres pædagogerne som dem, der skal respektere og værne om den børneinitierede leg (Schmidt & Slott, 2021).

Kapitel 5 Legeforståelser i spørgeskemaundersøgelse

I forlængelse af den policy-antropologiske metodologi, som vi har beskrevet i kapitel 3 og policy-analysen i kapitel 4, formidler vi i dette kapitel analyserne af en spørgeskemaundersøgelse. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen er at undersøge udbredelsen af de tre identificerede politiske forståelser af leg blandt landets daginstitutionspædagoger. Derudover er vi interesseret i at undersøge, hvilke karakteristika, der knytter sig til de tre forståelser, og om der er sammenhæng mellem daginstitutionspædagogers legeforståelser og deres forventede handlinger.

5.1 Metodiske dispositioner - Spørgeskemaundersøgelse

De metodiske dispositioner vedrørende spørgeskemaundersøgelsen er foretaget med afsæt i de legeforståelser, som vi har identificeret via policy-analysen i kapitel 4. Da undersøgelsen, efter vores vidende, er den første af sin art, har vi ikke kunne trække på andre validerede undersøgelser i udviklingen af spørgeskemadesignet. Vi er derfor opmærksomme på, at udviklingen af spørgeskemaet og konstruktionen af indikatorer kan karakteriseres som et første skridt, en pilotafprøvning, i bestræbelserne på at måle begrebet legeforståelse på en meningsfuld og valid måde. I det følgende gennemgår vi derfor systematisk, hvordan spørgeskemaundersøgelsen er gennemført, herunder hvordan vi har rekrutteret pædagoger til undersøgelsen, hvordan dataindsamlingen er foregået, samt undersøgelsens generaliseringsmuligheder.

5.1.1. Udvikling af spørgeskemadesign

Vi har valgt at udvikle et spørgeskemadesign med henblik på at undersøge udbredelsen af legeforståelser, jf. kapitel 4, blandt landets daginstitutionspædagoger. Til det formål har vi valgt at operationalisere de tre legeforståelser til korte og konkrete udsagn, der kan besvares via afkrydsning i et digitalt spørgeskema i programmet SurveyXact. Operationaliseringen har dannet baggrund for formuleringen af en række spørgsmål og tilhørende indikatorer. Spørgsmålene og tilhørende indikatorer har vi valgt at formidle sammen med resultaterne for at skabe gennemsigtighed i analyserne.

Som eksempel på den abduktive pendlen, beskrevet i kapitel 3, fandt vi kun tre legeforståelser i dokumentanalyserne, der kunne knyttes an til de tre samfundsmæssige begreber læring, udvikling og dannelse fra Dagtilbudslovens formålsparagraf, mens vi ikke fandt en legeforståelse knyttet an til trivsel. For at sikre, at vi ikke mistede muligheden

for at 'opdage' en trivselslegeforsståelse i de øvrige analyser, søgte vi eksplicit efter 'trivsel' både i litteraturnedslaget og i transskriptionerne af fokusgruppeinterviewene. Vi fandt imidlertid heller ikke belæg for en trivselslegeforsståelse i disse andre datakilder, og da vi således ikke har kunne beskrive indholdet af en eventuel trivselslegeforsståelse, har vi i spørgeskemaundersøgelsen ikke været i stand til at medtage muligheden for at afkrydse i en sådan kategori. Det betyder, at spørgeskemaundersøgelsen kun kan vise, i hvor stort omfang, de tre forsståelser eksisterer hos pædagogerne. Om der findes andre forsståelser af leg end de tre identificerede kan spørgeskemaundersøgelsen ikke vise noget om.

5.1.2. Rekruttering af pædagoger

Målgruppen for spørgeskemaundersøgelsen er pædagoger ansat i danske daginstitutioner. I vores udvælgelse af svarpersoner var intentionen at tilvejebringe en repræsentativ stikprøve af pædagoger fra daginstitutioner i Danmark. En almindelig måde at sikre sig en repræsentativ stikprøve på er ved en simpel tilfældig udvælgelse af deltagere, hvor alle i populationen har en kendt og lige stor sandsynlighed for at blive udvalgt (Thomsen & Hansen, 2020, s. 352-353). Ved en høj svarprocent vil resultaterne fra en sådan stikprøve typisk kunne generaliseres til hele populationen, som stikprøven er udtrukket fra.

Desværre ramte dataindsamlingen sammen med Covid-19-pandemien i foråret 2020, hvilket betød en forandret hverdag, og et forøget arbejdspress i daginstitutionerne som følge af sundhedsmyndighedernes restriktioner. På den baggrund vurderede vi, at det var urealistisk at opnå en høj svarprocent ved en tilfældig udtrukket stikprøve. Det blev derfor besluttet at gennemføre et mindre ambitiøs design med brug af en ikke-tilfældighedsbaseret udvælgelse, hvor der var bedre mulighed for at opnå et fyldigt datagrundlag.

I vores rekruttering af pædagoger til spørgeskemaundersøgelsen benyttede vi derfor en kvoteudvælgelse (Thomsen & Hansen, 2020, s. 358). En kvoteudvælgelse foregår i to trin. For det første opdeles populationen i gensidigt udelukkende subgrupper, hvor det fastsættes, hvor mange deltagere, der skal deltage fra hver subgruppe. Dette med henblik på at udvælgelsen af svarpersoner matcher populationen i relation til prædefinerede

rede karakteristika, som vurderes centrale for undersøgelsen. I den konkrete undersøgelse udvalgte vi svarpersoner i subgrupper, fordelt i forhold til institutionstype (dvs. aldersintegreret, børnehave og vuggestue) og ejerforhold (dvs. kommunal, privat og selvejende), jf. Tabel 5 nedenfor.

For det andet anvendes en ikke-tilfældighedsbaseret udvælgelse fra hver subgruppe, og der rekrutteres pædagoger med henblik på at udfylde kvoterne. En ikke-tilfældighedsbaseret udvælgelse er relevant i en situation med tidsbegrænsning og et begrænset budget, da det øger fleksibiliteten i rekruttering. Omvendt begrænser tilgangen mulighed for statistisk generalisering (se mere i afsnittet om generaliseringsmuligheder).

Rekrutteringen af pædagoger er således sket i følgende to trin:

Trin 1: Forud for rekrutteringen af deltagere havde vi brug for at opgøre fordelingen af pædagoger i subgrupper på baggrund af daginstitutionstype og ejerforhold, således at vi kendte fordelingen i populationen. Desværre findes der ingen officiel populationsliste over pædagoger, og der findes heller ikke en officiel opgørelse over hvor mange pædagoger, der er i forskellige typer af daginstitutioner. Derfor benyttede vi en database over danske daginstitutioner, som afdelingen for Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund, UCL har købt og videreudviklet. Databasen stammer oprindeligt fra en liste over daginstitutioner, som Danmarks Statistik opdaterede indtil 2014. Siden har firmaet Alia overtaget og opdaterer løbende listen. Listen indeholder informationer om hver daginstitution, såsom daginstitutionens navn, adresse, navn på leder, kontaktoplysninger, telefonnummer, antal børn i daginstitutionen samt information om institutionstype og ejerforhold. UCL rekvirerede denne liste fra Alia i oktober 2019, og har efterfølgende opdateret og videreudviklet denne, bl.a. har vi sammenholdt listen med en liste over daginstitutioner fra Børne- og Undervisningsministeriets daginstitutionportal fra 2018.

På tidspunktet for spørgeskemaundersøgelsen bestod UCLs database af 3908 daginstitutioner i Danmark. Med afsæt heri har vi estimeret fordelingen af pædagoger på tværs af institutionstype. Som nævnt indeholder databasen information om antal indskrevne børn, institutionstype og ejerforhold for hver enkelt daginstitution. Ved at koble oplysninger om normeringer i børnehaver og vuggestuer fra Danmarks Statistik (DST), har vi

estimeret fordelingen af pædagoger. Resultatet fremgår af Tabel 5, hvor andelen af pædagoger er opgjort på institutionstype og ejerforhold. Tallet angiver procentandelen af pædagoger i hver celle. I parentes angives antallet af daginstitutioner i hver celle.

	Kommunal	Privat	Selvejende	Total
Vuggestue	0,05 (183)	0,01 (44)	0,01 (42)	0,07 (269)
Børnehave	0,12 (685)	0,02 (227)	0,03 (197)	0,17 (1109)
Aldersintegreret	0,61 (1912)	0,06 (324)	0,10 (294)	0,76 (2530)

Tabel 5 Fordeling af pædagoger på institutionstype. Pct.

I forhold til spørgeskemaundersøgelsen var det ønskede antal respondenter 600 pædagoger. Disse blev, jf. beskrivelsen af kvoteudvælgelse ovenfor, fastsat i et antal gensidige, udelukkende subgrupper for at vi kunne se, hvor mange pædagoger, vi havde brug for fra hver subgruppe.

Trin 2: Den konkrete rekruttering af pædagoger foregik via daginstitutionsledere i juni og juli 2020. Vi udtrak institutioner inden for hver subgruppe, hvorefter vi kontaktede lederne med henblik på at få daginstitutionens pædagoger til at deltage. Hvis lederen ønskede at tilmelde sine pædagoger til undersøgelsen, blev hun/han bedt om indrapportere nogle få informationer om daginstitutionen samt e-mails på pædagoger i daginstitutionen via SurveyXact.

For at rekruttere pædagoger anvendte vi to kontaktstrategier til daginstitutionsledere. For det første udsendte vi 800 invitationer pr. mail til daginstitutionsledere i vores daginstitutionsdatabase. For det andet supplerede vi denne strategi vha. snowballing. Her tog vi udgangspunkt i egne netværk og inviterede daginstitutionsledere til at deltage, ligesom de blev opfordret til at henvise til andre daginstitutionsledere. Desuden lavede

vi opslag på LinkedIn, UCLs hjemmeside, ligesom BUPL og BUPL Fyn lavede opslag på deres hjemmesider og nyhedsbreve.

Derudover benyttede vi en målrettet rekruttering, hvor vi telefonisk kontaktede daginstitutionsledere fra institutionstyper, som undersøgelsen manglede.

I alt resulterede denne udvælgelse i 689 tilmeldte pædagoger, som via e-mails var registreret i vores SurveyXact-database.

5.1.3 Dataindsamling

Dataindsamlingen blev gennemført i perioden 10. august – 4. oktober 2020. Indsamlingen foregik på følgende måde:

De 689 tilmeldte pædagoger modtog d. 10. august en invitation i deres mailboks med et unikt link til et online spørgeskema. Med henblik på at øge deltagelsen blev der udsendt tre reminders til pædagogerne – cirka to, fire og seks uger efter den oprindelige invitation, såfremt de ikke havde besvaret spørgeskemaet. Til trods for at pædagogerne var tilmeldt til undersøgelsen, kæmpede vi dog med lave svarprocenter.

Derfor blev det undervejs i dataindsamlingen besluttet at dele et offentligt link til undersøgelsen for at højne antallet af besvarelser fra pædagoger. Link til spørgeskemaet blev delt på en lukket pædagoggruppe på Facebook, via LinkedIn, og der blev reklameret for undersøgelsen på UCLs og BUPLs hjemmesider. Denne fremgangsmåde åbner selvsagt op for besvarelser fra personer, der falder uden for målgruppen. For at værne imod denne problematik, bad vi respondenter om at afgive identificerbar information, dvs. e-mail og navn på den daginstitution, de er ansat i. Dette gav os mulighed for at verificere ægtheden af respondenter. Tabel 6 giver et overblik over antallet af besvarelser opgjort på dataindsamlingskanal.

	Tilmeldte	Åbent link	Total
Inviterede	689	-	-
Besvarelser	357	114	471
Svarprocent	52%	-	-

Tabel 6 Besvarelser opdelt på dataindsamlingskanal.

Som det fremgår af Tabel 6 besvarede lidt flere end halvdelen af de tilmeldte pædagoger spørgeskemaet, i alt 357 pædagoger, mens 114 pædagoger meldte sig til via eget initiativ. I alt har 471 daginstitutionspædagoger besvaret spørgeskemaet.

5.1.4 Generaliseringsmuligheder

Når vi sammenligner svarpersonerne med populationen på væsentlige og observerede karakteristika med henblik på at identificere, om svarpersonerne adskiller sig fra den generelle pædagogpopulation, kan vi se, at de overvejende ligner hinanden. I Tabel 7 viser vi fordelingen af pædagoger på forskellige karakteristika i populationen og blandt svarpersonerne i undersøgelsen. Populationsfordelingen på demografiske karakteristika – dvs. køn, alder, anciennitet og ansættelse – stammer fra BUPL. Disse tal dækker kun over pædagoger fra kommunale institutioner, men vi antager, at disse tal giver et rimeligt billede af fordelingen i hele populationen, ikke mindst fordi næsten 8 ud af 10 danske daginstitutioner er kommunale. Fordelingen af pædagoger på institutionstype og ejerforhold er udregnet på baggrund af UCLs daginstitutionsdatabase. Vi har de samme informationer fra svarpersoner, da de i spørgeskemaet svarede på demografiske spørgsmål med henblik på at kunne lave denne sammenligning.

Variabel	Kategori	Population	Svarpersoner
Køn	Mand	8	5
	Kvinde	92	95
Alder (år)	20-29	13	12
	30-39	27	23
	40-49	28	32
	50-59	23	24
	60-69	9	10
	70-79	0	0
	Anciennitet (år)	0-10	45
	11-20	34	38
	21-30	15	14
	31-40	6	11

	Over 40	0	1
	Ukendt	1	0
Ansættelse	Deltid	65	67
	Fuldtid	35	33
Institutionstype	Aldersintegreret	76	64
	Børnehave	17	23
	Vuggestue	7	13
Ejerforhold	Kommunal	77	78
	Privat	9	10
	Selvejende	14	12

Tabel 7 Fordeling på karakteristika. Pct.

Note: Fordelingerne på køn, alder, anciennitet og ansættelse er rekvireret fra BUPL. Tallene dækker over fordelingen blandt pædagoger i kommunale institutioner på BUPLs hovedoverenskomst. Fordelingen af pædagoger på institutionstype og ejerforhold er estimeret pba. UCLs daginstitutionsdatabase.

Af Tabel 7 fremgår det, at populationen og svarpersonerne minder ganske pænt om hinanden. Både køns- og aldersfordeling er overensstemmende, og dækker kun over meget små forskelle. Tilsvarende er der overensstemmelse i fordelingerne, opgjort på ansættelses- og ejerforhold. Der er en skævhed i forhold til anciennitet, da der forholdsvis er for få pædagoger med lav anciennitet blandt svarpersonerne (36%) ift. populationen (45%). Ligeledes kan vi se en skævhed ift. institutionstype, da der er færre pædagoger fra aldersintegrerede institutioner i gruppen af svarpersoner (64%) sammenlignet med populationen (76%).

På baggrund af Tabel 7 kan vi derfor konstatere, at svarpersonerne minder om populationen i forhold til køn, alder, ansættelse og ejerforhold. Der er således ikke grund til at tro, at disse egenskaber fører til skæve resultater. Med hensyn til anciennitet og institutionstype er der skævheder ift. populationen. Relevante steder vil vi derfor undersøge, om pædagogernes svar på centrale spørgsmål i undersøgelsen hænger sammen med anciennitet og/eller institutionstype.

Det er en dog en vigtig pointe, at vi kun har sammenlignet population og svarpersoner på observerede karakteristika. Vi ved derfor ikke, om svarpersonerne adskiller sig på

andre egenskaber (fx psykologiske egenskaber), som vi ikke har informationer om. Hvis svarpersonerne er ubalanceret på uobserverbare karakteristika, der hænger sammen med deres responser på spørgsmålene, vil det føre til skæve resultater i undersøgelsen. Dette er en uundgåelig hæmsko for en undersøgelse med ikke-tilfældighedsbaseret udvælgelse, hvorimod en tilfældighedsbaseret udvælgelse ville have ført til en stikprøve, der forventeligt har en fordeling som i populationen på observerede såvel som på uobserverede karakteristika.

5.2 Analyse af legeforståelser blandt daginstitutionspædagoger

Med spørgeskemaundersøgelsen ønsker vi at undersøge, i hvilket omfang de tre identificerede politiske legeforståelser optræder hos daginstitutionspædagogerne, herunder hvilke karakteristika de knytter an til, og hvilke sammenhænge, der er mellem legeforståelse og handling. Undersøgelsen har til formål at besvare følgende spørgsmål:

- Er der forskel i udbredelsen af legeforståelser blandt daginstitutionspædagoger?
- Hvilke karakteristika hænger sammen med legeforståelserne?
- Hvilke sammenhænge er der mellem legeforståelser og handlinger?

Svarene på spørgsmålene, i.e. de empiriske fund, præsenteres i tre afsnit herunder. De tre legeforståelser illustreres enten med forkortelserne (l) for læring, (u) for udvikling eller (d) for dannelse eller med hver sin farve med henblik på at øge læsevenligheden: Læringslegeforståelse illustreres med farven grøn, udviklingslegeforståelsen illustreres med farven blå, og dannelseslegeforståelsen illustreres med farven rød.

5.2.1 Udbredelse af legeforståelser blandt daginstitutionspædagoger

For at besvare undersøgelsesspørgsmålet om, hvorvidt der er forskel i udbredelsen af legeforståelser, har vi bedt daginstitutionspædagogerne om at besvare to spørgsmål i spørgeskemaet. Det første spørgsmål lyder:

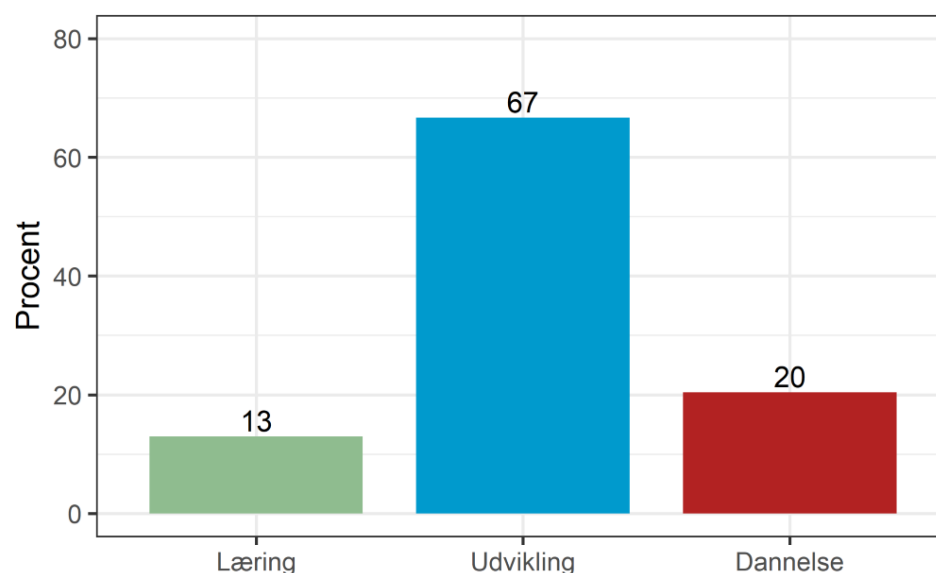
Hvilke af disse svarkategorier passer bedst på din opfattelse af, hvorfor leg er vigtig for børn?

Leg er en vigtig aktivitet for børn, fordi når børn leger...:

- lærer de grundlæggende færdigheder (fx motorik, sprog og kreativitet)
- lærer de sig selv at kende og at indgå i et fællesskab med andre børn
- handler det ikke om at udvikle og lære noget, for børnene handler det om at de ikke kan lade være

De tre svarmuligheder er baseret på de tre identificerede legeforståelser fra policy-dokumenterne (se evt. kapitel 4). Svarmuligheden "lærer de grundlæggende færdigheder (fx motorik, sprog og kreativitet)" refererer således til en læringslegeforståelse, hvorfor den er markeret med grøn. Svarmuligheden "lærer de sig selv at kende og at indgå i et fællesskab med andre børn" refererer til en udviklingslegeforståelse, hvorfor den er markeret med blå, mens svarmuligheden "handler det ikke om at udvikle og lære noget, for børnene handler det om at de ikke kan lade være" refererer til dannelseslegeforståelsen, markeret med rød. Pædagogernes svar kan aflæses af Figur 1. Legeforståelser blandt daginstitutionspædagoger.

Figur 1. Legeforståelser blandt daginstitutionspædagoger.



Note: N=471.

Figur 1 viser procentandelen af daginstitutionspædagoger, der har svaret på, hvorfor leg er en vigtig aktivitet for børn. Det kan aflæses, at udviklingslegeforståelsen er dominerende: 67% af daginstitutionspædagogerne mener, at leg er vigtig for børn, fordi børn i legen lærer sig selv at kende og lærer at indgå i fællesskaber. Omvendt er det blot 13%, svarende til hver syvende daginstitutionspædagog, der abonnerer på en læringslegeforståelse, der knytter sig til en forståelse af, at børn leger for at tilegne sig grundlæggende færdigheder. Hver femte daginstitutionspædagog mener, at børn leger, fordi de ikke kan lade være, hvorfor 20% har markeret en dannelseslegeforståelse. Samlet set

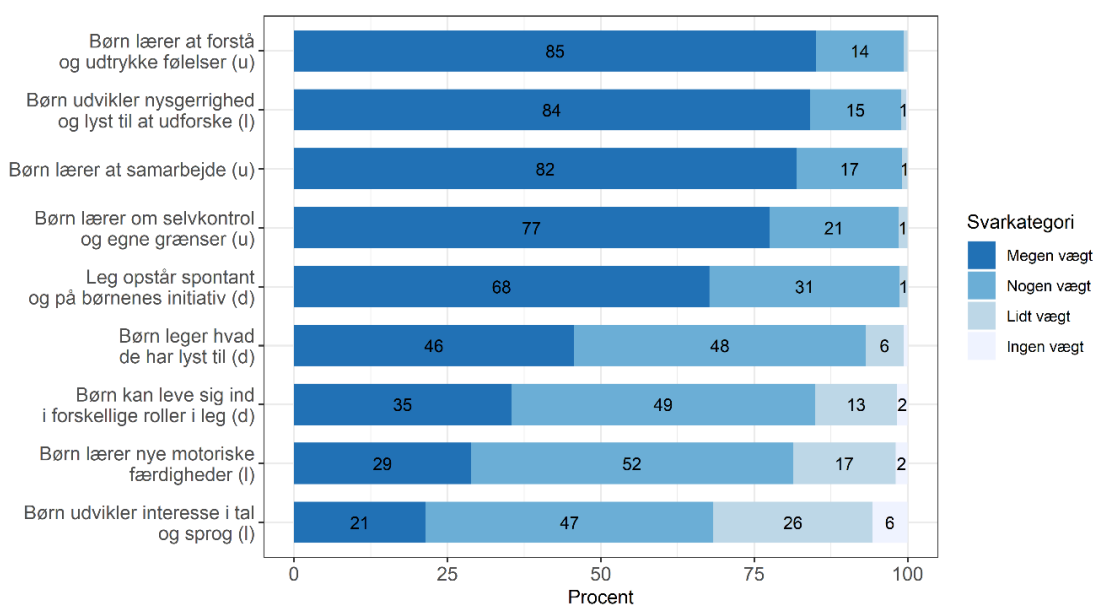
peger resultatet dermed på, at der er en tydelig forskel i udbredelsen af de tre legeforståelser.

Det andet spørgsmål i spørgeskemaet relateret til udbredelsen af legeforståelser lyder:

Når du ser børn lege i daginstitutionen, hvor stor vægt lægger du så på, at følgende hensyn bliver opfyldt?

Daginstitutionspædagogerne præsenteres for følgende ni indikatorer, fordelt på de tre legeforståelser, som i det digitale spørgeskema blev vist i vilkårlig rækkefølge. Svarmulighederne kan aflæses af Figur 2 herunder.

Figur 2 Vægtning af hensyn. Pct.



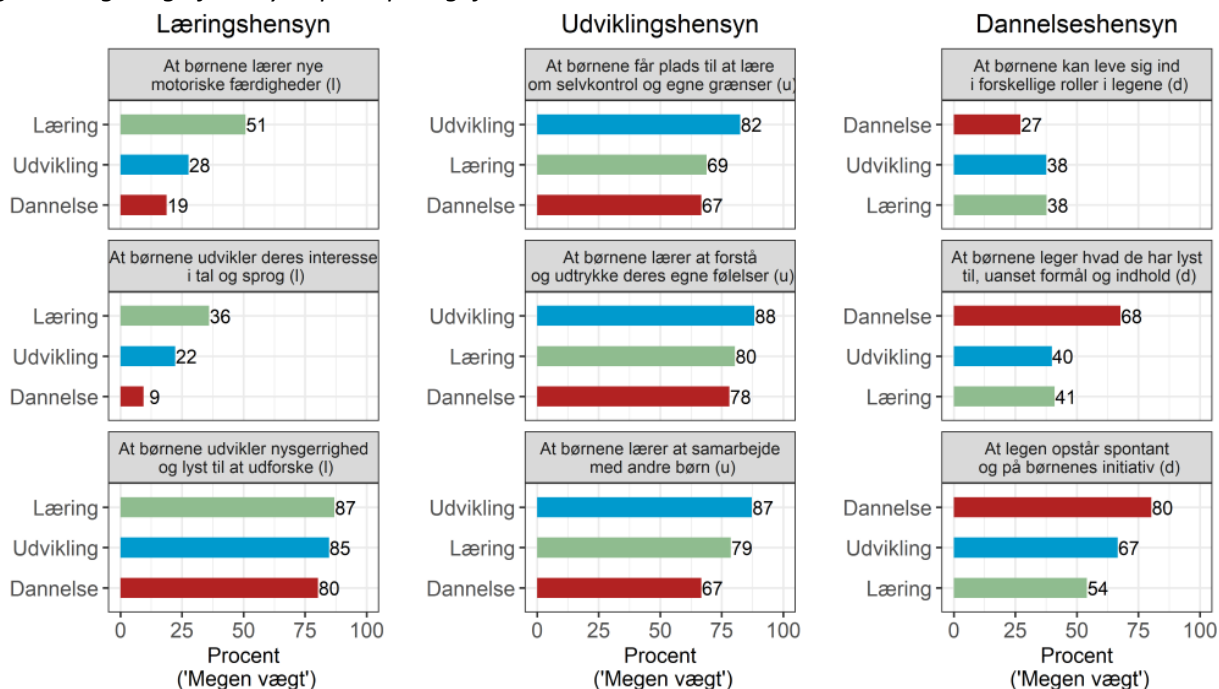
Note: N=471. Rangeret efter procentandelen, der har svaret 'Megen vægt'.

I Figur 2 rangeres daginstitutionspædagogernes svar efter, hvilke hensyn, i.e. indikatorer for hhv. læring, udvikling og dannelse, der tillægges mest vægt. Det kan aflæses, at tre ud af de fire øverste hensyn, tilhører kategorien udvikling. Udsagnene placerer sig i stort set samme rækkefølge, som opbakningen til legeforståelser peger på i Figur 1, dvs. at udviklingshensyn vægtes højest, dernæst dannelse og så læring. Dog falder læringsindikatoren "Børn udvikler nysgerrighed og lyst til at udforske", som det eneste udsagn uden for den nævnte rækkefølge. I bunden af figuren finder vi læringshensynet "Børn udvikler interesse i tal og bogstaver", som færrest pædagoger har tillagt megen vægt.

Figur 2 viser endvidere en manglende spredning, hvilket peger på, at det er svært at få daginstitutionspædagogerne til at vægte de ni udsagn over hinanden. Det er først fra den sjette indikator: "Børn leger hvad de har lyst til", at en begyndende spredning kan anes. Det peger på, at daginstitutionspædagogerne finder alle hensyn vigtige og meningsfulde.

Det næste spørgsmål bliver derfor, om de tre legeforståelser måler noget meningsfuldt? Hvis udbredelsen af de tre legeforståelser er meningsfuld, må vi forvente, at daginstitutionspædagoger, der vægter hensyn, knyttet til læring, også i højere grad vil bekendes sig til en læringslegeforståelse, sammenlignet med daginstitutionspædagoger, der vægter andre hensyn. Eller med andre ord: for at målingen er meningsfuld, må vi forvente, at daginstitutionspædagoger, der bekendes sig til en læringslegeforståelse, også vægter læringsindikatorerne højere end daginstitutionspædagoger, der har vægtet en anden legeforståelse. Det samme gælder naturligvis også for de to andre legeforståelser. I Figur 3 herunder illustreres sammenhængen mellem pædagogernes selvrappede legeforståelser og vægtning af hensyn.

Figur 3 Vægtning af hensyn opdelt på legeforståelse.



Note: $N_{\text{læring}}=61$, $N_{\text{udvikling}}=314$, $N_{\text{dannelse}}=96$. Hvert panel viser procentandelen, der har svaret 'Megen vægt' ift. vurdering af et hensyn opdelt på om de har en lærings-, udviklings- eller danneshensynforståelse.

I det følgende vil vi gennemgå Figur 3 efter de tre hensyn, i.e. indikatorer. Først beskrives resultatet af læringshensyn, dernæst resultatet af udviklingshensyn, og så afslutter vi med dannelsehensyn.

Det kan aflæses af Figur 3, at den selvrapporterede legeforståelse inden for et læringshensyn er konsistent, hvis vi ser på resultatet øverst til venstre. Det betyder, at pædagoger, der rapporterer, at de har en læringslegeforståelse, også i højere grad end andre pædagoger abonnerer på et læringshensyn. Vi ser samme konsistente resultat ved det andet læringshensyn, hvor pædagoger med en rapporteret læringslegeforståelse også vægter læringshensyn højere end pædagoger med anden legeforståelse. Svarfordelingerne er dermed som forventet på de to første hensyn, mens forskellene mellem de tre legeforståelser ikke er så tydelig ved det sidste udsagn. Uanset selvrapporteret legeforståelse, så peger resultatet på, at alle pædagoger vægter læringshensynet "at børn udvikler nysgerrighed og lyst til at udforske" næsten lige højt. Det er samme mønster, som vi også så i Figur 2, hvilket kan tyde på, at udsagnet ikke er en god indikator til at måle en legeforståelse.

I forhold til et udviklingshensyn, så kan vi aflæse af Figur 3, at der er sammenhænge i forventet retning på alle tre udsagn. Det betyder dermed, at pædagoger, der rapporterer at de har en udviklingslegeforståelse også i højere grad end andre pædagoger abonnerer på udviklingshensyn. Sammenhængen er relativ tydelig på første og sidste hensyn, og altså knap så tydeligt ved andet hensyn, "at børnene lærer at forstå og udtrykke deres egne følelser".

I forhold til et dannelsehensyn, så viser Figur 3 en forventet sammenhæng mellem dannelselegeforståelse og dannelsehensyn på to ud af de tre indikatorer. Der ser vi altså, at pædagoger, der rapporterer en dannelselegeforståelse, også i højere grad end andre pædagoger abonnerer på et dannelsehensyn. Ved første dannelsehensyn, "at børnene kan lege sig ind i forskellige roller i legene", ser vi, at pædagoger med både lærings- og udviklingslegeforståelse i højere grad end pædagoger med dannelselegeforståelse abonnerer på dette hensyn, hvilket tyder på, at udsagnet ikke fungerer i forhold til at måle sammenhæng mellem dannelselegeforståelse og dannelsehensyn.

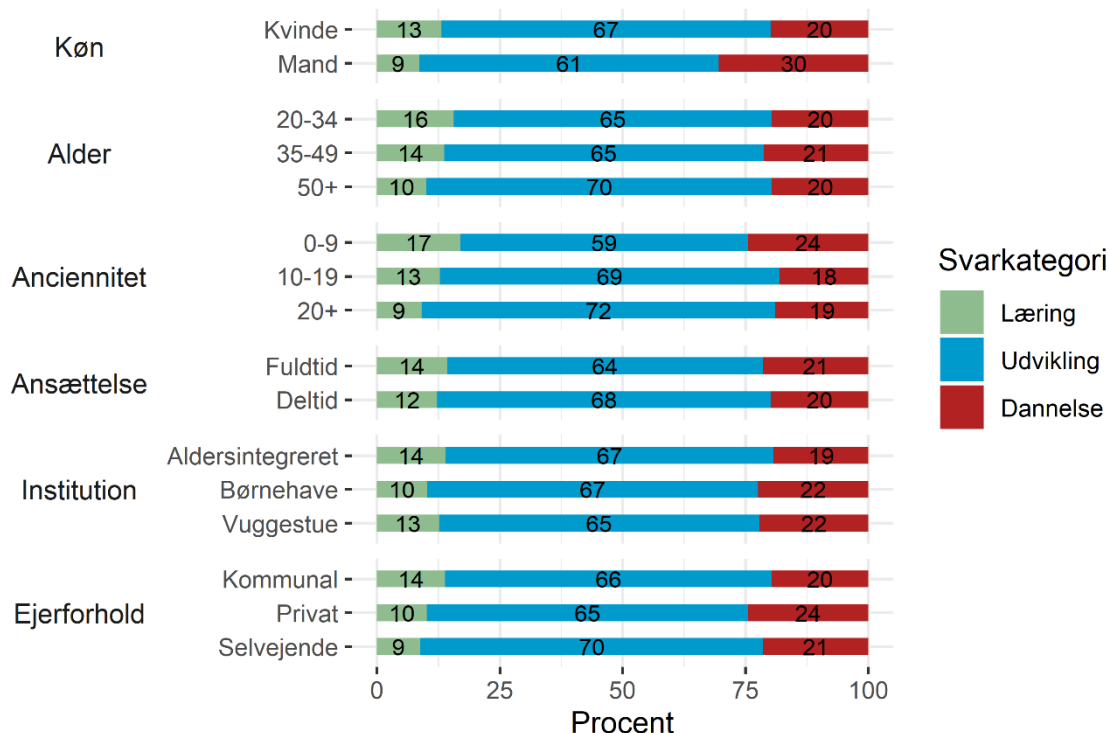
Samlet set viser Figur 3, at der er sammenhæng mellem pædagogernes legeforsståelser og de hensyn, som de har valgt. Dermed ser det ud til, at vi kan bruge spørgeskemaet til at måle noget meningsfuldt. Dog falder dannelsesindikatoren "At børnene kan leve sig ind i forskellige roller i legene" uden for sammenhængen. Denne indikator er prioriteret højere af pædagoger med både en lærings- og en udviklingslegeforståelse end af pædagoger med en dannelsesforståelse. Ligeledes ser det ikke ud til at læringsindikatoren "At børn udvikler nysgerrighed og lyst til at udforske" er en god indikator til at måle en læringslegeforståelse, da også pædagoger med hhv. en udviklings- og en dannelsesforståelse har prioriteret denne højt. Disse udsving kan betyde, at der fremadrettet er behov for at kvalificere indikatorerne, således at de mere entydigt måler legeforståelserne.

5.2.2 Karakteristika

Det andet undersøgelsesspørgsmål, som vi har valgt at opbygge og analysere vores spørgeskemaundersøgelse med, handler om, hvilke karakteristika ved de deltagende daginstitutionspædagoger, der hænger sammen med legeforståelse?

I Figur 4 herunder illustreres karakteristika ved de deltagende pædagoger, fordelt på selvrapporтерet legeforståelse.

Figur 4 karakteristika ved de deltagende pædagoger.



Note: $N_{\text{læring}}=61$, $N_{\text{udvikling}}=314$, $N_{\text{dannelse}}=96$.

Vi kan aflæse af Figur 4, at karakteristika som køn, alder og anciennitet hænger sammen med legeforståelse.

I forhold til køn kan det aflæses, at mænd i højere grad end kvinder abonnerer på en dannelseslegeforståelse. Det er således 30% af mændene, mod 20% af kvinderne, der bekender sig til dannelseslegeforståelsen. Her er det værd at minde sig selv om, at selv om fordelingen af mænd og kvinder i spørgeskemaundersøgelsen stemmer overens med pædagogpopulationen, så er der tale om en relativ lille gruppe, der abonnerer på dannelseslegeforståelsen. Det kunne derfor være interessant at undersøge dette forhold nærmere i en ny undersøgelse.

En anden karakteristika vedrører respondenternes alder. Her viser Figur 4, at de yngste pædagoger i alderen 20-34 år i højere grad er tilhængere af en læringslegeforståelse (16%) sammenlignet med de to andre aldersgrupper. Der er færrest hos de ældste pæ-

dagoger, der abonnerer på læringslegeforståelsen (10%). I sidstnævnte gruppe abonnerer flest på en udviklingslegeforståelse. Dette mønster fra de tre aldersgrupper viser sig også ift. anciennitet.

Vi kan nemlig også se en forskel i legeforståelserne på tværs af anciennitet. Således abonnerer 72% af pædagogerne, der har en anciennitet på mere end 20 år, sig til udviklingslegeforståelsen, mens det gælder for 59% af pædagogerne med en anciennitet på 0-9 år. Der er således en forskel på 13 procentpoint mellem de to grupper.

Ift. pædagoger med lav anciennitet ser vi, at omend udviklingslegeforståelsen dominerer, så er der mere spredning i denne gruppe; 17% af daginstitutionspædagogerne abonnerer således på læringslegeforståelsen, mens 24% abonnerer på dannelseslegeforståelsen.

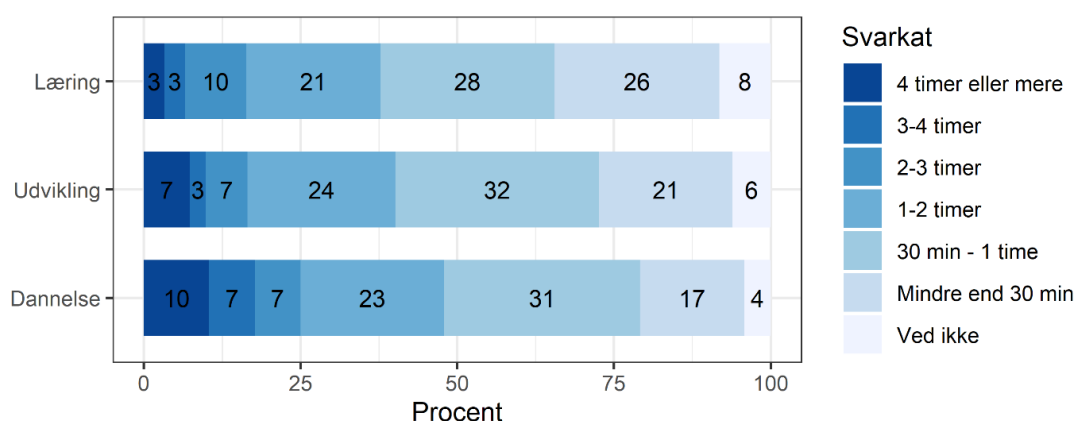
Det er imidlertid væsentligt at erindre, at der i spørgeskemaundersøgelsen er flere pædagoger med en høj anciennitet mellem 31 og 40 år, end der er i populationen (svarende til 11% mod 6%). Tilsvarende er der færre pædagoger med lav anciennitet mellem 0-10 år i undersøgelsen, end der er i populationen (svarende til 36% mod 45%), jf. Tabel 7. Hvis vi korrigerer for disse forhold, vil vi sandsynligvis få færre pædagoger, der bekender sig til en udviklingslegeforståelse end vores resultater viser, om end udviklingslegeforståelsen sandsynligvis forsat vil være dominerende.

Ud over karakteristika ved de deltagende pædagoger har vi også kigget på karakteristika ved de deltagendes pædagogers arbejdsforhold. Vi er interesseret i at undersøge, om der er sammenhæng mellem legeforståelserne og pædagogernes forberedelsestid? Vi har spurgt pædagogerne:

Hvor meget forberedelsestid (fx kontortid) har du pr. uge til fx administration, dokumentation, og planlægning af aktiviteter (dvs. tid væk fra børnene)?

Resultatet kan aflæses af Figur 5.

Figur 5 Pædagogers forberedelsestid, opdelt på legeforståelse. Pct.



Note: $N_{\text{læring}}=61$, $N_{\text{udvikling}}=314$, $N_{\text{dannelse}}=96$.

Det kan aflæses af Figur 5, at de fleste pædagoger svarer, at de har ml. 30 min. og en time til at forberede sig. Det kan også aflæses, at pædagoger, der har megen forberedelsestid, i højere grad bekender sig til dannelseslegeforståelsen end til de andre forståelser. Det gælder især kategorierne "fire timer eller mere" og "3-4 timer". Omvendt kan vi også se, at pædagoger, der har mindre end 30 min. forberedelsestid om ugen, i højere grad bekender sig til en læringslegeforståelse end til de andre legeforståelser. Det er også hos denne gruppe af pædagoger, at færrest har svaret, at de har 4 timer eller mere til forberedelse om ugen. Vi kan ikke, med denne undersøgelse, forklare disse mønstre. Kan det skyldes, at pædagoger, uden så megen forberedelsestid, i højere grad end pædagoger med lang forberedelsestid, trækker på koncepter, hvor der ofte fokuseres på børns læringsudbytte? Eller bruges læringsbegrebet oftere som belæg i situationer, hvor man oplever, ikke at have tid til at gennemtænke aktiviteter og forholde sig til sin børnegruppe? Eller er der andre faktorer på spil, som vi ikke spørger til her? Det kunne være interessant at undersøge resultaterne i Figur 5 nærmere, men det vil kræver en ny, mere detaljeret undersøgelse.

5.2.3. Sammenhæng mellem legeforståelse og handlinger

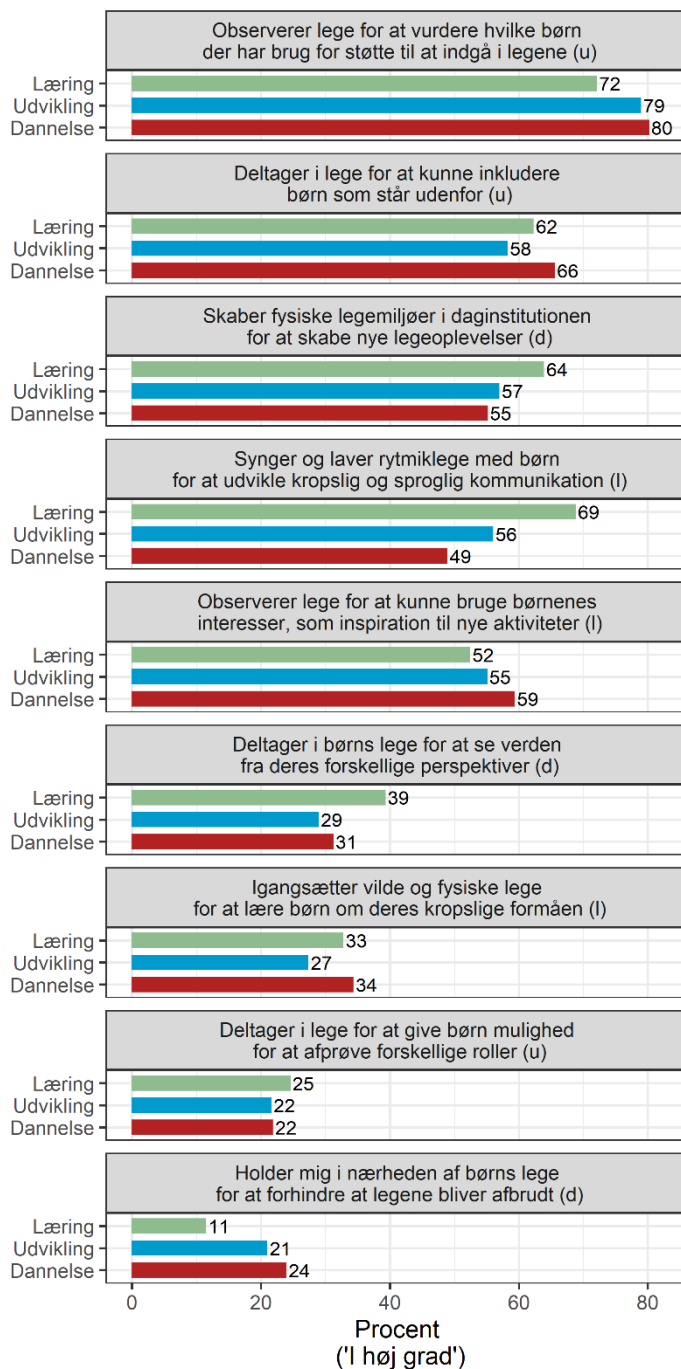
Med henblik på at undersøge, om der er sammenhæng mellem pædagogers legeforståelser og deres handlinger, har vi valgt at operationalisere handlinger ift. to spørgsmål i spørgeskemaet. Det ene spørgsmål vedrører pædagogernes adfærd og det andet vedrører pædagogers kommunikation i relation til leg. I det første spørgsmål har vi bedt pædagogerne vurdere deres egen adfærd på baggrund af følgende spørgsmål:

I hvilken grad gør du følgende i forbindelse med børns lege i daginstitutionen?

Pædagogerne kunne derefter vurdere ni udsagn baseret på en skala: I høj grad, i nogen grad, i lav grad og slet ikke.

De ni udsagn samt legeforståelse i () fremgår af Figur 6, hvor vi også kan aflæse resultaterne, rangeret efter procentandelen, der har svaret 'I høj grad'.

Figur 6 Pædagogers adfærd ift. leg opdelt på legeforståelse. Pct.



Note: $N_{\text{læring}}=61$, $N_{\text{udvikling}}=314$, $N_{\text{dannelse}}=96$.

Vi kan aflæse af Figur 6, at der ikke umiddelbart er en sammenhæng mellem legeforsståelse og selvrapporert adfærd. Vi kan altså ikke, på baggrund af analysen, sige, at pædagoger, der fx abonnerer på en læringslegeforsståelse, også i højere grad vælger en læringsadfærd. Til gengæld kan vi se en sammenhæng mellem prioriteringer af adfærd på tværs af de tre legeforsståelser. I lighed med de foregående figurer viser også denne figur, at adfærd, knyttet an til udvikling, prioriteres højest, og samtidig kan vi se, at det sker uafhængigt af legeforsståelse, jf. indikatorerne "Observerer lege for at vurdere hvilke børn, der har brug for støtte til at indgå i lege" og "Deltager i lege for at kunne inkludere børn som står udenfor". Begge indikatorer scorer højest blandt pædagoger på tværs af de tre legeforsståelser. Dog falder den tredje udviklingsindikator "Deltager i lege for at give børn mulighed for at afprøve forskellige roller" udenfor, og placerer sig som den næstmindst prioriterede.

Det ser altså ikke ud til, at der er en sammenhæng mellem pædagogernes legeforsståelser og de handlinger, som de prioriterer at gøre. I stedet ser det ud til, at pædagogerne har svært ved at prioritere, og her er det værd at bemærke, at vi kun har medtaget data fra svarmuligheden 'I høj grad' i Figur 6. I forhold til de fem første indikatorer har mere end halvdelen, strækkende fra 49% til 80% svaret 'I høj grad'. Det tyder altså på, at det er vigtige handlinger at gøre. Og her kan vi ane et muligt mønster. Det ser ud til, at de fem mest prioriterede handlinger i relation til børns leg i daginstitutioner vedrører inklusion af børn og læringsaktiviteter, mens de fire mindst prioriterede vedrører handlinger, der knytter an til deltagelse i børnenes lege.

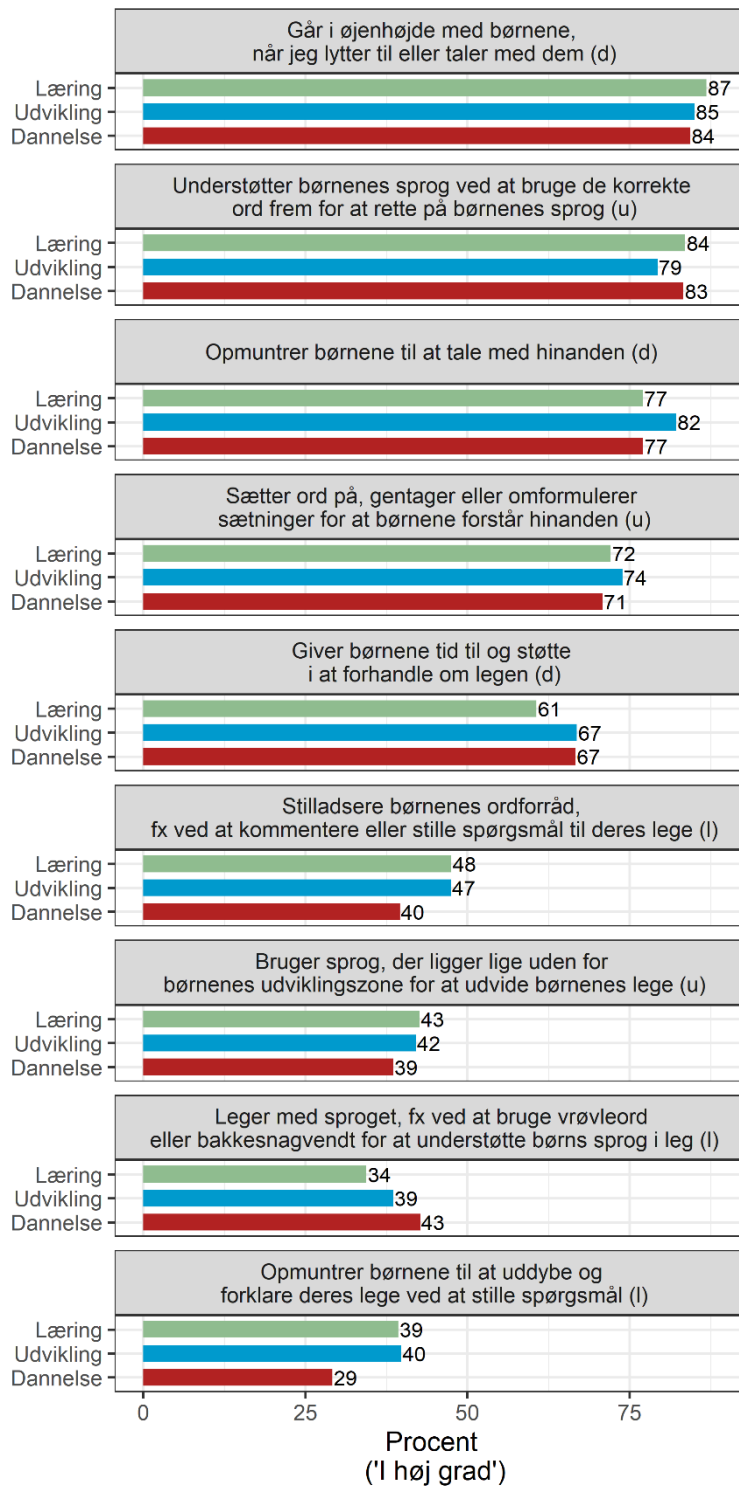
Det er væsentligt at understrege, at vi kun undersøger selvrapporert adfærd, og at vi derfor ikke kan udsige noget om, hvorvidt det samme resultat holder i forhold til reel, observerbar adfærd.

I det andet spørgsmål har vi bedt pædagogerne vurdere deres kommunikative handlinger på baggrund af følgende spørgsmål:

I hvilken udstrækning gør du følgende i din kommunikation med børnene?

Pædagogerne kunne derefter vurdere ni udsagn ud fra skalaen: I høj grad, i nogen grad, i lav grad og slet ikke. De ni udsagn samt legeforståelse i () fremgår af Figur 7, hvor vi også kan aflæse resultaterne, rangeret efter procentandelen, der har svaret 'I høj grad'.

Figur 7 Pædagogers kommunikation ved legeaktiviteter opdelt på legeforståelse. Pct.



Note: $N_{\text{læring}}=61$, $N_{\text{udvikling}}=314$, $N_{\text{dannelse}}=96$.

Det kan aflæses af Figur 7, at der ikke er en signifikant sammenhæng mellem legeforsståelse og selvrapporert, kommunikativ adfærd. Resultaterne peger på, at pædagogerne, uanset legeforsståelse, lægger vægt på de samme handlinger. Fx vælger pædagogerne i høj grad "At gå i øjenhøjde med børnene" ved interaktioner, ligesom de "Understøtter børns sprog ved at bruge korrekte betegnelser i stedet for at kommentere og rette på børnenes sprog". Hvis vi kigger på de fem mest prioriterede indikatorer, så tegner der sig et mønster ift. at pædagoger prioriterer kommunikative handlinger i relation til leg, der handler om at støtte børn i at kommunikere med hinanden fremfor at lære børn specifikke sproglige dimensioner, som fx ordforråd. Således placerer de tre læringsindikatorer sig blandt de fire mindst prioriterede handlinger. Det ser altså ud til, at pædagogerne er tilbageholdene med at bruge børns leg til at stilladsere børns ordforråd, og til at opmuntre børn til at sprogliggøre deres lege med henblik på at udvikle børns sprog. Dette mønster ser ud til at gælde, uanset legeforsståelse.

5.3. Opsamling

Som den første undersøgelse af sin art, ifølge vores kendskab, peger spørgeskemaundersøgelsen på, at det er både muligt og meningsfuldt at måle et begreb som legeforsståelse.

Pædagoger tilkendegiver forskellige årsager til, at leg er vigtig for børn – og dermed bliver det tydeligt, at der er forskellige legeforsståelser i pædagogisk praksis. Undersøgelsen viser også en markant forskel i udbredelsen af legeforsståelser; udviklingslegeforsståelsen er langt mest udbredt, og læringslegeforsståelsen, som ellers er mest dominant i policydokumenter, jf. kapitel 4, er mindst udbredt. Der viser sig også at være sammenhæng mellem karakteristika som køn, alder og anciennitet og legeforsståelse. Fx er det interessant, at mænd i højere grad end kvinder abonnerer på en dannelseslegeforsståelse, ligesom vi i forhold til pædagogernes anciennitet kan se en betydelig forskel, således at pædagoger med højst anciennitet i langt højere grad abonnerer på udviklingslegeforsståelsen sammenlignet med pædagoger med kortest anciennitet. Undersøgelsen tilvejebringer også interessante perspektiver på mulige sammenhænge mellem legeforsståelse og forberedelsestid. Vi kan se, at pædagoger, der har megen forberedelsestid, i højere grad

bekender sig til dannelseslegeforsståelsen end til de andre legeforsståelser, hvor pædagoger, der har lidt forberedelsestid, i højere grad bekender sig til en læringslegeforsståelsen end til de andre legeforsståelser.

Via undersøgelsen kan vi ikke påvise en sammenhæng mellem pædagogers legeforsståelse og deres handlinger. Det ser ud til, at der er andre faktorer end legeforsståelse, der spiller ind på pædagogernes handlinger. Fx ser udviklingshensyn og inklusion ud til at spille en dominerende rolle på tværs af legeforsståelser, ligesom kommunikative handlinger, der også anvendes uden for legens kontekst, prioriteres over sproglige handlinger i legens kontekst. Det kunne være interessant i en ny undersøgelse at stille skarpt på hvilke øvrige faktorer, der påvirker pædagogers handlinger, og hvorvidt en bevidstgørelse af egne legeforsståelser kan medvirke til en mere konsistent sammenhæng mellem legeforsståelse og handlinger i praksis.

Dette første forsøg på at indkredse et pædagogisk begreb som legeforsståelse via en kvantitativ måling har også illustreret nogle udfordringer. Det har fx vist sig at være svært at få pædagogerne til at vælge ét hensyn eller én handling frem for en anden. Der er også enkelte udsving i resultaterne, som kan betyde, at der fremadrettet er behov for at kvalificere indikatorerne. Med afsæt i analyserne af litteraturnedslaget (se kapitel 6) og af fokusgruppe- og individuelle interview (se kapitel 7) vil vi imidlertid allerede nu kunne kvalificere spørgsmålene og indikatorerne.

Kapitel 6 Legeforståelser – litteraturnedslag

Tilblivelsen af dagtilbudsloven og den styrkede pædagogiske læreplan er, som beskrevet i kapitel 4, blevet til som en demokratisk proces, hvor bl.a. pædagoger, forskere og repræsentanter for interesseorganisationer har deltaget i den ministerielt nedsatte mastergruppe, arbejdsgrupper og råd, hvorved særlige legeforståelser er rejst ind i policyteksterne. I kapitel 4 viste vi, hvordan der optræder tre forståelser af leg i den analyserede policy, og med kapitel 5 fik vi blik for udbredelsen af disse forståelser blandt daginstitutionspædagogerne. I dette kapitel vil vi med afsæt i et litteraturnedslag undersøge, om disse forståelser også kan spores i dansk legeforskning. Formålet med at udarbejde et litteraturnedslag er at optegne og kortlægge de stemmer, der inden for legeforskningen, kan sige noget om leg som hhv. læring, udvikling og dannelse.

6.1 Metodiske dispositioner - Litteraturnedslag

Vi har lavet en litteratursøgning, som ikke kan betragtes som fuldstændig, men snarere kan anskues som et nedslag i dansk forskningslitteratur knyttet an til børns leg og de fire begreber hhv. trivsel, læring, udvikling og dannelse fra formålparagraffen. Nedslaget kan karakteriseres som et 'overview'. Overview er en generisk term for den type af review, der opsummerer og gennemgår litteraturen og beskriver dens karakteristika (SDU Bibliotek, U.å.).

6.1.1 Litteratursøgning

Litteraturnedslaget er foretaget ved systematiske søgninger i de to danske databaser; Den Danske Forskningsdatabase og Bibliotek.dk. Vi har anvendt den samme søgestreng i begge databaser: (((leg*)) and (((triv*)) or ((lær*)) or ((udvikl*)) or ((danne*)))) Med søgestrengen har vi bevidst søgt efter alle fire begreber fra dagtilbudslovens formål for ikke at komme til at overse eller udelukke litteratur, der omhandler en forståelse af leg koblet til trivsel i.e. en eventuel trivselslegeforståelse.

Litteratursøgningen i Den Danske Forskningsdatabase er foretaget den 10. december 2020, umiddelbart før forskningsdatabasen ophørte pr. 1. januar 2021. Som det fremgår af Tabel 8 fandt vi i vores søgning 1105 poster. Litteratursøgningen i Bibliotek.dk er foretaget den 3. december 2020, hvor vi fandt 678 poster. Derudover har vi fundet enkelte poster i forlængelse af databasesøgningerne.

Næste trin i vores søgning, gældende for begge databaser, var at indkredse søgningen ift. publikationsår, hvor vi valgte perioden 2016-2020, som er sammenlignelig med policy-processen om den styrkede pædagogiske læreplan, hvor leg blev skrevet frem som grundlæggende. Dernæst valgte vi følgende in- og eksklusionskriterier:

- Publikationerne må have leg i overskriften eller i manchetten for at blive inkluderet
- Publikationer må vedrøre børn i alderen 0-6 år/børn i daginstitutioner
- Publikationerne må være baseret på forskning i børns leg
- Publikationerne må være skrevet på dansk og være fagfællebedømt

Vi har udelukkende valgt publikationer, som er fagfællebedømt eller som er skrevet af forskere, som tidligere har fået deres arbejde fagfællebedømt. Det betyder, at artikler fra tidsskrifter eller kapitler i antologier godt kan optræde på listen, såfremt forskeren tidligere har fået deres arbejde fagfællebedømt. Vi har ekskluderet artikler skrevet af journalister på baggrund af interview med de inkluderede forskere, da anvendte begreber kan være journalistens og ikke forskerens.

Database	Søgestreng	Søgedato	Afgrænset til publikationsår	Antal poster	Endelig medtaget
Den danske forsknings-database	((leg*)) and (((triv*)) or ((lær*)) or ((udvikl*)) or ((danne*))))	10.12 2020	2016 - 2020	1105	Læring: 5 poster Udvikling: 3 poster Dannelse: 9 poster
Bibliotek.dk	((leg*)) and (((triv*)) or ((lær*)) or ((udvikl*)) or ((danne*))))	3.12 2020	2016 - 2020	678	Læring: 6 poster Udvikling: 5 poster Dannelse: 17 poster

Tabel 8 Litteratursøgning.

I alt gennemgik vi 1783 poster, hvor af vi fandt vi 45 relevante poster, heraf 17 i den danske forskningsdatabase og 28 relevante poster i bibliotek.dk. Ud fra vores database-søgninger og identifikation af forskere har vi fundet yderligere 8 poster. Alle 53 poster fremgår af litteraturlisten.

6.1.2 Et litteraturnedslag

Med afsæt i de to databasesøgninger har vi identificeret en række studier, forskningsoversigter og forskningslitteratur, der tilsammen udgør stemmer om betydningen af børns leg, formidlet til pædagoger og pædagogstuderende.

Når vi som forskere skal indkredse og indplacere et komplekst genstandsfelt som børns leg i overordnede forståelseskategorier, vil der nødvendigvis ske en kompleksitetsreduktion og standardisering. Af respekt for den inkluderede litteratur har vi valgt at gå deskriptivt til værks og gengiver litteraturen med tydelige referencer og citater. Først derefter har vi indplaceret litteraturen under de tre kategorier hhv. læring, udvikling og dannelse for at vise sammenhænge og nuanceforskelle. Vi hævder således ikke, at de pågældende studier, forskningsoversigter og litteratur eksplicit hører til under den pågældende kategori, men at litteraturen kan genkendes i de tre forståelser, som vi tidligere har identificeret i policy og via spørgeskemaundersøgelsen. Gennem vores søgning har vi, i lighed med policy-analyserne, ikke kunnet identificere forskning der eksplicit knytter leg an til trivsel.

6.1.3 Tematisk analyse

Inspireret af tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), har vi valgt at formidle og opsamle litteraturnedslagets fund med afsæt i tre temaer. En tematisk analyse er et værktøj til at identificere mønstre i form af temaer på tværs af et større datamateriale. Med Braun og Clarke kan vi forstå et tema på følgende måde: "A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represent some level of patterned response or meaning within the data set" (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

Temaer er således mønstre af mening, som findes ved at se på tværs af materialet i relation til forskningsspørgsmålet. I dette kapitel vil vi undersøge den del af forsknings-

spørgsmålet, der har til hensigt at identificere dansk legeforskningslitteratur med henblik på senere analyser af sammenhænge mellem daginstitutionspædagogernes forståelse af og sprog for leg, og dansk forskningslitteratur om leg.

På baggrund af gennemsyn og -læsninger af den danske legeforskning, som vi har identificeret og samlet gennem vores litteraturnedslag, har vi valgt følgende tre temaer til at få øje på, hvordan pædagogerne taler om leg som hhv. dannelse, udvikling og læring:

a. legef forståelse

b. børnesyn

c. pædagogisk praksis

Indkredsningen af de tre temaer handler om at kunne identificere og sammenligne, hvordan forskningslitteraturen forstår leg, børn og pædagogisk praksis, og hvordan disse forståelser påvirker pædagogers forståelser, der er indeholdt i deres praksissprog for leg. De tre temaer vil dermed skabe bro til analyserne af pædagogers praksissprog i kapitel 7, netop for at kunne følge sammenhænge til dansk forskningslitteratur om leg.

Den tematiske analyse opbygges omkring følgende tre overskrifter i relation til hhv. læring, udvikling og dannelse; en legende læringsstemme, en udviklingspsykologisk stemme og en dannelses- og børnekulturel stemme, som samtidig udgør delafsnit i strukturen for den tematiske analyse. Hver 'stemme' består af en række studier og forskningsbidrag der, som førnævnt, beskrives deskriptivt, hvorefter vi har ledt efter mønstre i relation til de tre temaer dvs. legef forståelse, børnesyn og pædagogisk praksis. Formidlingen af disse tre temaer fungerer som opsamling på litteraturnedslaget's tre 'stemmer'. Afsnittet afsluttes med en generel opsamling på litteraturnedslaget's bidrag.

6.2. En legende læringsstemme

Med afsæt i de to databasesøgninger har vi identificeret den følgende litteratur, der forstår leg som legende læring, og som derved medvirker til at give stemme til læringslegef forståelsen. Vi har valgt at gruppere litteraturen herunder som en samlet stemme om legende læring. Selv om litteraturen kommer fra forskellige forskere, er det bemærkelsesværdigt, i hvor høj grad de optræder som en samlet stemme, der trækker på samme forståelse af leg, børn og samfundsmæssige behov.

6.2.1 Læring gennem leg

LEGO Fonden har udgivet en pjece "Det vi mener med: Læring gennem leg", der formidler deres legesyn med udgangspunkt i hvidbogen "Learning through play: a review of the evidence", skrevet af en række internationale forskere (LEGO Fonden, 2018). LEGO Fonden beskriver deres legesyn således: "vores syn på leg som værende afgørende for børns læring og hvordan legende oplevelser kan støtte børn med at udvikle kompetencer, der tjener dem selv, samfundet og verden hele livet." (LEGO Fonden, 2018, s. 4). Behovet for læring gennem leg begrundes i samfundets hastige forandringer, der stiller krav til nutidens børn om livslang læring og kompetenceudvikling. Derfor er det ifølge Fonden vigtigt, at børn motiveres til læring, og de opfordrer til at genopdage legen og gentænke læring (LEGO Fonden, 2018, s. 3). Fonden definerer leg således: "Når vi siger "leg", kan det betyde mange slags oplevelser, lige fra leg, hvor børnene får frihed til at udforske og opdage med minimale begrænsninger, til leg, som er mere styret eller struktureret." (LEGO Fonden, 2018, s. 11). LEGO-fonden opererer med tre typer af leg; "fri leg, styret leg eller leg med et bestemt læringsmål". De skriver, at et afgørende krav til børns læring gennem leg er, at "børn skal opleve at være udøvende og skal støttes mere end styres. Dette betyder, at man ser på børn som handlekraftige og give dem mulighed for at udfolde deres tanker og handlinger i en social kontekst, hvor andre har samme rettigheder." (LEGO Fonden, 2018, s. 11). Fonden præsenterer i pjecen fem karakteristika, illustreret med en blomst, der "bygger på evidens om hvordan børn bedst lærer (pædagogik) og hvordan man udvikler en legende tankegang." (LEGO Fonden, 2018, s. 12-13). De fem karakteristika er hhv. begejstring, aktiv deltagelse, mening, eksperimentering og social involvering. Videre beskriver de, hvordan man kan gentænke læringen således, at den baserer sig på en holistisk tilgang, som omfatter børns fysiske, sociale, følelsesmæssige, kognitive og kreative færdigheder (LEGO Fonden, 2018, s. 17-18). Afslutningsvis påpeger de, hvordan; "Legende oplevelser i de tidlige år giver mulighed for at lære de vigtige kompetencer, der kræves til læring gennem hele livet" (LEGO Fonden, 2018, s. 20).

6.2.2 Legende læring og lærerig leg

Professor emeritus i småbørnspædagogik Stig Broström optræder med i alt syv poster i vores databasesøgning. Broström er i sin forskning optaget af de overgange, som barnet

befinder sig i, når det skal bevæge sig fra hjem til dagtilbud eller skole. Han anskuer vuggestuen som den første del af et sammenhængende uddannelsesforløb, og beskriver hvordan leg er vejen til skoleparathed (Broström, 2019, s. 81). Med afsæt i den kulturhistoriske skole med bl.a. Vygotsky og Leontjev beskriver Broström virksomhedsformen leg, og hvordan "Leg er vejen til udvikling af højere psykiske strukturer og herunder en dynamisk parathed til skolen, det vil sige en parathed, der rækker videre end blot at kunne sidde stille og modtage en besked." (Broström, 2019). Han opremser fire karakteristika som kendetegner leg hhv. at den er indre motiveret, at virkeligheden suspenderes, at barnet i leg er autonomt og selvbestemmende, og at leg er kommunikation (Broström, 2019; Broström, 2020).

Med afsæt i de fire karakteristika definerer han tre forskellige legeformer; den frie leg, den lærerige leg og den legende læring (Broström, 2019).

Denne tre-delning anvendes også i en udgivelse sammen med Sarah Damgaard Warrer, hvor de beskriver udfordringen ved at knytte leg og læring sammen, og hvordan de søger at komme dikotomien overens ved at skelne mellem henholdsvis lærerig leg og legende læring (Warrer & Broström, 2017, s. 13). I den lærerige leg fremstår legen central, hvorfor det faglige element inddrages undervejs. Det forholder sig omvendt i den legende læring, hvor det faglige element fremstår som det centrale, der formidles i en legende form med henblik på at opnå indsigt i nye forhold eller tilegne sig nye færdigheder (Broström & Warrer, 2017).

Broström definerer fri leg som generelt fri for voksne, hvor børnenes leg er deres egen (Broström & Warrer, 2017; Broström, 2019). Han skriver; "Med vendingen fri leg anslås det perspektiv, at børn helt uden voksenverdens påvirkning kan sætte egne lege i gang og selv bestemme både, hvad de vil lege og med hvem og hvordan." (Broström, 2020, s. 3). Broström problematiserer, at den frie leg kun anskues uden voksenindblanding, da pædagoger kan indgå i legen, og udvikle dens kvaliteter. Han beskriver, hvordan pædagoger må gøre op med en romantisk forestilling om, at den frie leg altid er udviklende for alle børn, og i stedet vælger han, hvad han benævner, voksenstøttet leg. Begrundelserne for, at pædagogen søger indflydelse på legen, kan bl.a. være at støtte børn, som ikke råder over en tilstrækkelig samværskompetence, at støtte de "mange børn, som

enten ikke mestrer at indgå i legene eller indgår i legen på en for dem ikke-konstruktiv måde”, eller de børn, “som på en urimelig måde lader sig dominere og undertrykke i legen” eller hvis “den frie leg til tider går i tomgang og derfor ikke rummer et lærings- og udviklingspotentiale” (Broström, 2020, s. 4). Broström opfordrer til at: “Lad os forlade ’enten-eller-synet’ og udvikle et ’både-og-syn’. Jeg håber på, at der i barnehagerne kan skabes plads til og en balance af fri leg og voksenstøttet leg. For børnenes skyld.” (Broström, 2020, s. 6).

Når pædagoger skal organisere det pædagogiske indhold i relation til det, som Broström og Warrer benævner legende læring og lærerig leg, kan de anvende hhv. en baglæns og en forlæns didaktisk planlægning (Broström, 2017). Med baglæns planlægning forstår Broström “et reflekteret, organiseret og planlagt liv præget af didaktisk tænkning og en bevidst iværksat interaktion mellem børn og pædagoger med fokus på et pædagogisk indhold, et fælles tredje.” (Broström, 2017). Denne didaktiske tilgang kan anvendes i relation til legende læring. Hvor baglæns planlægning tager afsæt i pædagogiske didaktiske refleksioner, tager forlæns planlægning afsæt i her-og-nu-situationer. Med forlæns planlægning er udgangspunktet “at pædagoger løbende bliver inspireret til at gribe nuet og sammen med børnene at skabe et forløb med pædagogisk sigte.” (Broström, 2017). Denne tilgang kan anvendes som afsæt for lærerig leg.

I en artikel, sammen med Thorleif Frøkjær, anvender Broström skelnen mellem baglæns og forlæns planlægning til at beskrive, hvordan pædagoger kan skabe gode science-læringsmiljøer i daginstitutionen, som både kan tage afsæt i planlagte aktiviteter og her-og-nu-processer (Broström & Frøkjær, 2018).

6.2.3 Didaktisk planlægning

Lektor cand. psych. Thorleif Frøkjær anvender de to didaktiske begreber om baglæns og forlæns planlægning, når han sammen med hhv. Stig Broström og Steen Søndergaard skal indkredse en sciencedidaktik. Frøkjær optræder med i alt tre poster i vores litteratursøgninger.

Baglæns planlægning handler om en didaktisk tænkning, hvor pædagogen må planlægge på forhånd, fx ud fra læreplanens mål, mens forlæns planlægning handler om at kunne

planlægge ud fra den aktuelle situation. Frøkjær og Søndergaard skriver, at begge tilgange er nødvendige, og at de supplerer hinanden, og udgør en helhed. De skriver: "Man kan sige, at forlæns-planlægning ikke lader sig gøre uden baglæns-planlægning." (Frøkjær & Søndergaard, 2017). I deres samtækning af en science-didaktisk praksis kobler de digitale teknologier med leg, som i fx medieleg og leg med robotter.

Frøkjær beskriver i kapitlet Natur, udeliv og science i en bog om læreplanstemaer (Frøkjær, 2019), hvordan der hersker to tendenser til børns læring i det pædagogiske arbejde i Europa. Den ene tendens beskriver han som en fransk-engelsk tradition, benævnt 'early education approach', som vægter tidlig læring i strukturelt fastlagte rammer. Den anden tendens beskriver han som en nordisk socialpædagogisk tradition, hvor leg og læring indgår i et dynamisk og levende samspil. Frøkjær beskriver "et tydeligt dilemma mellem på den ene side de voksnes styring og på den anden side børnenes nysgerrighed og koncentration" (Frøkjær, 2019). Frøkjær mener, at det kræver en særlig færdighed hos de voksne at håndtere dette dilemma, således at børnene ikke snydes for erfaringer. Med henvisning til en publikation med Broström skriver Frøkjær, at "Pædagogen har altså en afgørende betydning for børns læring i børnefællesskaberne." (Frøkjær, 2019). Frøkjær konkluderer, at der er behov for "En pædagogik, hvor leg og læring går hånd i hånd med en praksis, som bygger på undersøgelser, eksperimenter og usædvanlige læreprocesser." (Frøkjær, 2019).

6.2.4 Legende læring

Professor i udviklingspsykologi Dion Sommer præsenterer i bogen "Leg - en ny forståelse" et 'nyt' legeparadigme eller legesyn, som han benævner legende læring, der baserer sig på et evolutions- og epigenetisk perspektiv. Her anskues leg som en evolutionær og grundlæggende drivkraft hos mennesket, og som et vigtigt læringsmedium, hvor barnet kan eksperimentere med det ukendte (Sommer, 2020). Med det epigenetiske perspektiv på leg, sætter Sommer fokus på betydningen af, hvordan ydre forhold i form af berigende legemiljøer kan forårsage biologiske processer, der kan tænde og slukke for gener (Sommer, 2020). Denne forståelse baserer sig ifølge Sommer sig på en gennemgang af international og dansk forskning (Sommer, 2020).

Ifølge Sommer eksisterer der i legeforskningen et uholdbart skisma mellem to distinkte og gensidigt udelukkende legesyn, hhv. legepuristen og legedidaktikeren. Hvor legepuristen ser legen som være til i egen ret, og som noget den voksne skal tillade, men blande sig udenom, ser legedidaktikeren derimod leg som tæt forbundet med læring, hvor den voksne har en vigtig rolle at spille (Sommer, 2020). Sommer skriver, at begge legesyn hviler på stolte fagtraditioner, og begge legesyn har deres berettigelse. Problemet med de to legesyn er, at hvis man vælger det ene legesyn til, så vælger man samtidig det andet legesyn fra. Sommer søger i sin bog at løse dilemmaet mellem disse to legesyn ved at betragte dem som komplementære, og ved at optegne en ny forståelse af leg, som han benævner legende læring. Sommer hævder, at der er "klokkeklar evidens for legende læring" i international forskning og konkluderer, at legende læring især påvirker barnets udvikling og læring inden for følgende områder: Social udvikling og selvkontrol, kreativitet, literacy og hverdagsmatematik. (Sommer, 2020). Sommer hævder, at leg skaber læring, fordi "I legen er børn netop særligt læringsmotiverede, fordi det, de foretager sig, opleves som dybt meningsfuldt." (Sommer, 2020). Sommer pointerer sammenhængen mellem leg og læring: "For at kunne lære gennem leg skal man også lære at lege" (Sommer, 2020). Det betyder at pædagogen, med Vygotskys begrebsbriller, skal placere sig i børns zone for nærmeste udvikling" (Sommer, 2020).

Sommer betegner børn som "menneskehedens 'fremtid i svøb'". Det, næste generation erfarer og lærer i legen, bliver særdeles vigtigt for dem (og for os alle) i fremtidens samfund." (Sommer, 2020). Videre skriver han om forholdet mellem leg og læring: "Leg kommer før læring og ikke omvendt" (Sommer, 2020). Sommer pointerer gentagne gange, at legende læring ikke er en instrumentel og målfokuseret tilgang - det er en anden tilgang til læring af viden, nemlig én tilgang, som handler om at skabe miljøer med en legende nysgerrighed og opdagelsestrang, hvor det er spørgsmål, der driver lysten til at søge svar og hente viden. (Sommer, 2020).

6.2.5 Sammenfatning af en teoretisk læringslegeforståelse

Når vi med afsæt i ovenstående litteratur skal forsøge at indkredse og sammenfatte hvordan vi kan forstå leg og læring har vi valgt følgende tre kategorier; legeforståelse, børnesyn og pædagogisk praksis.

Legeforståelse:

Den legeforståelse, der kan sammenfattes på baggrund af den inkluderede litteratur, kan karakteriseres som legende læring (Broström, 2019; Sommer, 2020) eller med den engelske betegnelse 'Playful learning', som LEGO-fonden anvender andetsteds. Både Sommer og LEGO-fonden hævder med referencer til international forskning, at der er evidens for legende læring eller læring gennem leg. Fælles for de refererede studier er en optagethed af at forene leg og læring. Sommer kalder det "et uholdbart skisma mellem to distinkte og gensidigt udelukkende legesyn", og plæderer for legende læring, mens Frøkjær bruger vendingen "Leg og læring går hånd i hånd" (Frøkjær, 2019), LEGO-fonden kalder det "læring gennem leg", og Broström taler om legende læring og lærerig leg, som en balance mellem fri leg og voksenstøttet leg – et både-og-syn (Broström, 2020).

Børnesyn

Det børnesyn, som kan iagttages på tværs af de inkluderede studier, er funderet i en forståelse af, at læring er væsentlig for at barnet kan klare sig i fremtidens samfund, ligesom samfundet er afhængige af børns læring. Behovet for læring gennem leg begrundes i samfundets hastige forandringer, der stiller krav til nutidens børn om (livslang) læring gennem leg. LEGO-fonden skriver: "vores syn på leg som værende afgørende for børns læring og hvordan legende oplevelser kan støtte børn med at udvikle kompetencer, der tjener dem selv, samfundet og verden hele livet." (LEGO Fonden, 2018, s. 4). Sommers børnesyn er også koblet til samfundet, han benævner børnene som "menneskehedens 'fremtid i svøb'". Det, næste generation erfarer og lærer i legen, bliver særdeles vigtigt for dem (og for os alle) i fremtidens samfund." (Sommer, 2020). Broström er i sin forskning optaget af de overgange, som barnet befinder sig i, når det skal bevæge sig fra hjem til dagtilbud eller skole. Han anskuer vuggestuen som den første del af et sammenhængende uddannelsesforløb, og beskriver, hvordan leg er vejen til skoleparathed (Broström, 2019).

Pædagogisk praksis

Sommer bruger betegnelsen 'berigende legemiljøer' til at indfange, hvordan ydre forhold kan støtte legende læring. Pædagoger, der skal lære børn at lege, skal placerer sig i børns zone for nærmeste udvikling (Sommer, 2020). Broström skriver om voksenstøttet leg, og forstår leg som et didaktisk rum, koblet til udvikling af højere psykiske strukturer og til skoleparathed. Ligesom Broström kobler Frøkjær leg og læring til didaktisk planlægning i det, som de kalder forlæns og baglæns planlægning. LEGO-fonden opfordrer til at give børn mange slags oplevelser, lige fra leg, hvor børnene får frihed til at udforske med minimale begrænsninger, til leg, som er mere styret eller struktureret.

6.3 En udviklingspsykologisk og sociokulturel stemme

Med afsæt i de to databasesøgninger har vi fundet følgende forskningslitteratur, der kan medvirke til at give stemmer til udviklingslegeforståelsen. Vi har valgt at gruppere litteraturen herunder som en samlet udviklings- og sociokulturel stemme, bestående af en række stemmer, som fx legen udvikler, leg som inklusion og leg som udviklingsrum. Som det vil fremgå, så tilfører de enkelte stemmer forskellige perspektiver på leg, som medvirker til at udvide og nuancere den legeforståelse, der kobler sig til udvikling. Fælles for alle studierne er, at de er funderet i udviklingspsykologien.

6.3.1 Legen udvikler

Den danske forskningsoversigt: "Pædagogisk indblik: leg i daginstitutioner" er fagfællebedømt, og udarbejdet af de to lektorer i pædagogisk-psykologi ved Aarhus Universitet; Ditte Alexandra Winther-Lindqvist og Lone Svinth. Oversigten omfatter 188 internationale empiriske studier af børns leg i daginstitutioner, udgivet i perioden 2010-18, som vurderes til at have relevans i en dansk daginstitutions kontekst.

Den legeforståelse, der skrives frem via de udvalgte studier, er en udviklingspsykologisk forståelse, hvor leg beskrives som "helt afgørende for barnets udvikling, læring og trivsel". (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019, s. 3). Legen ansues som "arena for social inklusion og trivsel" (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019, s. 3), hvor børns leg i selvorganiserede lege udvikler og træner deres sociale kompetencer, og hvor legen har et overskridende potentiale, dvs. de sociale relationer både afspejles og udvikles i børnenes lege. Gennem de inkluderede studier beskriver de, hvordan særlige grupper af børn, som fx generte børn eller børn med sociale og sproglige udfordringer, er udsatte for social eksklusion

og i risiko for at falde uden for legefællesskaber, og hvordan pædagogers deltagelse og støtte i leg er afgørende for børnenes inklusion. Endvidere viser de, hvordan børns engagement i leg er afhængig af de voksnes fysiske nærhed, ligesom kvaliteten af pædagogens samspil med børnene under leg har positiv indflydelse på børnenes engagement. (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019, s. 9). I forskningsoversigten er der fokus på, hvad børn kan udvikle i leg som fx sociale kompetencer, sprog, fantasifuldhed og kreativitet. Fx skriver de: "Børns fornemmelse for fællesskab og solidaritet udvikles gennem leg, og selv de mindste vuggestuebørn bruger deres krop, bevægelse, gestik, mimik, blik, ansigtsudtryk og stemmeleje til at kommunikere legesignaler og fornemmelse for fællesskab" (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019, s. 3). Forskningsoversigten fokuserer på, hvad leg udvikler hos børn, og samtidig inkluderer de studier, der undersøger de fysiske rammers betydning for leg, og hvordan pæagoger kan understøtte leg og skabe inklusion af børn, der ellers vil være uden for legen.

Ud over forskningsoversigten har Ditte A. Winther-Lindquist udgivet bogen "Kort og godt om leg" i 2020, hvor hun definerer leg som "naturlig og kulturelig" (Winther-Lindqvist, 2020, s. 11). Med denne betegnelse definerer hun leg som en naturlig menneskelig egenskab, og at den varierer afhængig af kulturer. Winther-Lindquist viser bl.a., hvordan kulturelle og etniske baggrunde påvirker børns lege og legefællesskaber. "Når vi nu kan se, at kulturelle baggrunde og livsbetingelser påvirker børns lege (hvad, hvordan, hvor længe og hvornår de leger), er det oplagt, at vi ikke bare tager for givet, at alle ser ens på leg og på legens værdi." (Winther-Lindqvist, 2020, s. 96). Videre skriver hun, at: "I dag mener jeg ikke, at vi kan forsvare at overlade legemiljøet og børns lege til børnene selv, for det er udtryk for en naiv og barndomsromantisk forståelse af, hvad leg er, dvs. nødvendigvis godt og naturligt. Leg er derimod kulturelt formet og dermed også et kulturelt formidlet medium, som både kan ekskludere og inkludere." (Winther-Lindqvist, 2020, s. 97). Winther-Lindquist beskriver, hvordan leg er et afgørende udviklingsrum for barnet, hvor det kan skabe sammenhæng mellem oplevelser og erfaringer fra det 'virkelige' liv, og afprøve dem i legens fiktive univers, og på den måde skabe identitet. Winther-Lindquist opfordrer til at udvikle en inter-etnisk og kritisk pædagogik for at undgå, at legefællesskaberne reproducerer de samfundsmæssige ulighedsskabende strukturer, ift. fx

køn, etnicitet, og seksualitet. Ifølge Winther-Lindquist bør pædagogen iagttage og deltage i børns lege, både for at kunne skabe mangfoldige og respektfulde legefællesskaber, og for at kunne støtte det enkelte barns alsidige personlige udvikling (Winther-Lindqvist & Aabro, 2019; Winther-Lindqvist, 2020). Ifølge Winther-Lindquist spiller de voksne i vuggestuen en afgørende rolle for, hvor længe, med hvad og hvordan, børn kommer ind i lege med hinanden (Winther-Lindqvist, 2020, s. 80). Hun skriver, at de voksne må fungere som børnegruppens fælles hukommelse, ift. hvordan der leges med tingene, og at legemiljøet er særligt sensitivt overfor, om de voksne er stabilt til stede og tilknyttet gruppen over længere tid.

Med henvisninger til Vygotsky og Sommer betegner Winther-Lindquist legen som en udviklingsdynamo, hvor "legens forskellige former samlet set bidrager til hele personlighedens udvikling (emotionelt, socialt, kognitivt, sprogligt, motorisk)" (Winther-Lindqvist, 2020, s. 30). Winther-Lindqvist udpeger en række legeformer og deres kendetegn i forskellige kategorier, som fx leg som kommunikation, genstandsrettet lege, konstruktionslege, forestillingslege og regellege, som hun knytter til barnets udviklingstrin og alder. Hun beskriver, hvordan de forskellige legeformer styrker forskellige sider af udviklingen, og pointerer, at alsidighed i børns adgang til forskellige typer af leg, er et nøgleord (Winther-Lindqvist, 2020, s. 30).

6.3.2 Leg som inklusion

Den anden forfatter af forskningsoversigten: "Pædagogisk indblik: leg i daginstitutioner", Lone Svinth, skriver i et antologikapitel om, hvordan pædagoger gennem et legende og lærende samspil kan øge chancelighed for børn i udsatte positioner (Svinth, 2020). Fokuset er på, hvordan børn i udsatte positioner kan inkluderes i børnefællesskaber via pædagogers deltagelse i den børneinitierede leg, og hvordan positive samspilserfaringer i den tidlige barndom, kan få positiv betydning senere i form af chancelighed. Argumentet henter Svinth bl.a. i udviklingspsykologisk og epigenetisk forskning, som peger på sammenhæng mellem barnets tidlige samspilserfaringer, hjernens opbygning og fremtidige personlige udviklingskapaciteter. Svinth peger på tre parametre for en sund socioemotional udvikling, som er, at barnet: "1) danner nære og trygge relationer, 2) oplever og er i stand til at regulere og udtrykke følelser, og 3) udforsker sine

omgivelser og lærer af denne udforskning.” (Svinth, 2020, s. 395). Disse parametre er børn i udsatte positioner især udfordret på, og de er derfor afhængige af pædagoger, der kan indgå i og udvikle, hvad hun kalder et legende og lærende samspil. Svinth peger på, hvordan pædagoger gennem deltagelse i børns leg, både kan styrke legefællesskabet og samtidig styrke de individuelle børns legekompeter og deltagelsesmuligheder, og derved reducere ulighed.

6.3.3 Personlige og sociale færdigheder

Lektor i psykologi Grethe Kragh-Müller optræder med tre poster i vores søgninger. Kragh-Müller er optaget af “...hvordan børns leg og sociale relationer konstitueres i daginstitutioner, samt hvordan pædagoger kan arbejde intervenserende i forhold til at understøtte og udvikle børns leg og sociale relationer med særlig fokus på at inkludere alle børn.” (Kragh-Müller, 2020, s. 14). Kragh-Müller definerer leg som “selvinitieret, fri, spontan, lystfyldt, tilfredsstillende i sig selv og uden ydre mål”, og tilføjer med referencer til Piaget, Vygotsky og Erikson, at “Selv om legen ikke har et ydre formål om at lære noget, kan man som iagttagere af legen se, at børn udvikler en lang række færdigheder gennem leg.” (Kragh-Müller, 2016; Kragh-Müller, 2020, s. 16). Med reference til Wintner-Lindquist skriver hun, at børn både udvikler personlige og sociale færdigheder. I legen udvikler barnet personlighed, selvoplevelser og identitet, og barnet udvikler social forståelse af at være sammen med andre børn. (Kragh-Müller, 2016, s. 37). Udover at undersøge de strukturelle og institutionelle betingelser for børns leg, herunder fysiske rammer og institutionslogikker (Kragh-Müller, 2018; Kragh-Müller, 2020), er Kragh-Müller særligt optaget af, at undersøge børnenes forudsætninger for at indgå i leg. Her peger hun på, at børn “der ikke er så gode til impuls- og følelsesregulering har svært ved at blive inkluderet i leg.” (Kragh-Müller, 2020, s. 30). Andre færdigheder, som fx sprog, koncentrationsevne, følelsesregulering, gode ideer til legen og fleksibilitet ift. at kunne inddrage andres ideer, fastholde egne ideer og lytte til andre, har også betydning for børns muligheder for at indgå i leg. I forlængelse deraf påpeger hun, at børn ikke har lige forudsætninger for at indgå i leg og børnefællesskaber, og at pædagogernes relationer til børnene, deres didaktiske overvejelser og deres tilrettelæggelse af legemiljøer, har stor betydning for udvikling af børnenes forudsætninger (Kragh-Müller, 2016; Kragh-

Müller, 2018; Kragh-Müller, 2020). I artiklen fra 2020 viser Kragh-Müller, hvordan børnenes individuelle forudsætninger og børnefællesskabet spiller en betydningsfuld rolle for børns legemuligheder og venskaber i daginstitutioner - som et dialektisk forhold.

6.3.4 En meningsfuld virkelighed

Lektor i psykologi Pernille Hviid optræder med to poster i vores søgninger, og giver stemme til en position, der kan udvide den udviklingspsykologiske forståelse af leg med et kulturelt eksistentielt perspektiv. Hviids ærinde er at overskride den funktionalistiske udviklingspsykologiske forståelse af leg (Hviid & Villadsen, 2017). Med det kulturelt eksistentielle perspektiv må vi medtænke den mening, som børnene tillægger legen "...at det må betyde noget for de legende, at de leger det, de gør. Det må også betyde noget for de legende, at de leger med dem, de leger." (Hviid & Villadsen, 2017, s. 34-35). Med dette perspektiv åbnes op for en udviklingspsykologisk forståelse, der også medtager den mening, som barnet søger og tillægger legen, og som samtidig fokuserer på, hvordan den mening skabes i en kulturel sammenhæng med andre legende. Hviid beskriver det som en dialektisk proces, der både skaber personlig og kollektiv kultur, og at ingen af de to faktorer kan reduceres til hinanden. Hviid "anbefaler bestemt professionel deltagelse i børns lege - og helst uden for voldsom styring eller overtagelse af meningsniveauet (Hviid & Villadsen, 2017, s. 37). I en tidligere artikel beskriver Hviid, hvordan "Legende børn skaber, for dem, meningsfuld virkelighed i legen. Det gør de ved at personliggøre den objektive virkelighed. De vrider virkeligheden i intenderende retninger. Når virkeligheden sådan ændrer sig, så ændrer det både den verden, den legende er i, og den legende selv." (Hviid, 2016, s. 90). Dermed påpeger hun, at leg er en "personliggjort og intentionel forholden sig til det sociale og kulturelle liv" (Hviid, 2016, s. 102).

6.3.5 Socialt samspil

Lektor emeritus i psykologi Ivy Schousboe anlægger et sociokulturelt perspektiv på leg, og beskriver legen som en indflydelsesrig aktivitet, der har en vigtig betydning for børns liv og udvikling, som rækker ud over selve legen (Schousboe, 2019, s. 155). Gennem legen kan børn skaffe sig indsigt i vigtige og komplekse forhold i deres hverdagsliv, og fremme deres indsigt i det sociale samspils mangfoldighed; "En vigtig måde for børn at udforske social kompleksitet på er ved at lege med den." (Schousboe, 2019, s. 156). Det

handler for børnene om at finde en balance mellem det prosoziale og antisociale, og den balance kan de udforske i legen, fx når de leger kontroversielle lege, herunder onde-lege og kamplege. Erfaringer med fx aggressivitet i lege kan støtte barnet i at kunne forholde til og "udvise en præcist doseret, aggressiv reaktion, der ikke sætter de indbyrdes relationer over styr, når det selv bliver udsat for aggressive handlinger" (Schousboe, 2019, s. 167). Schousboe skriver, at denne erfaring kan være nyttige i andre sammenhænge og senere i livet.

Schousboe præsenterer i kapitlet sin model over fantasilegens psykologiske struktur og arkitektur med legens tre dynamiske sfærer, og viser, med eksempler, hvordan børn simultant opererer med forskellige virkelighedssfærer, og hvad børn kan udvikle i fantasilegen. Hun nævner bl.a. kognitiv, emotionel og kunstnerisk bearbejdning, at kunne eksperimentere med og udvide subjektivt relevante temaer i fællesskaber, at blive revet med og oplevelse af fællesskab. Videre beskriver Schousboe, hvordan andre lege, som fx tit-tit-bøh-lege, både understøtter kommunikation og turtagning, men også de tidligere bearbejdnings af, at mor er væk, og at regellege handler om kamp og konkurrence. Endvidere nævner Schousboe, hvordan et udviklingsprojekt omkring 'legeværksteder', hvor pædagogerne gennem opbygning af konkrete legeværksteder, kan hjælpe børn i udsatte positioner med at knække legekoden og blive inkluderet i lege.

6.3.6 Leg som udviklingsrum

Susan Hart anlægger i bogen "Leg for sjov og alvor: et neuroaffektivt perspektiv" fra 2020 et evolutionært perspektiv på børns leg. Med afsæt i tilknytnings- og udviklingspsykologien med bl.a. Bowlby, Stern og Vygotsky, beskriver Hart, hvordan børn fødes med en trang til og en instinktiv forståelse for leg (Hart, 2020, s. 36). Hart er optaget af, hvad barnet udvikler via legen, og beskriver bl.a. hvordan "leg er et vigtigt udviklingsrum for alle menneskelige funktioner, som kan opøves." (Hart, 2020, s. 41). I bogen angiver hun, hvordan leg kan understøtte udvikling af specifikke færdigheder som fx motoriske, kognitive og sociale. Med reference til sin egen bog fra 2015 "Inklusion, leg og empati: neuroaffektiv udvikling i børnegrupper" skriver hun: "Da mennesket er et højt avanceret, velbegavet, socialt pattedyr, bruger menneskebørn meget tid på leg. Både i forbindelse med læring, hvor målet er at lære færdigheder som fx sprog eller matematik, men

også, når man skal lære at udvikle balanceevne og motoriske færdigheder og ikke mindst at indgå i sociale samspil med jævnaldrende.” (Hart, 2020, s. 41).

I bogen giver Susan Hart sammen med de øvrige forfattere, konkrete forslag til et lege-katalog over “lege og aktiviteter, der støtter udviklingen inden for de fem mentale organiseringsniveauer.” (Hart, 2020, s. 199). Legekataloget er henvendt til pædagoger, der vil styrke børns følelsesmæssige udvikling i dagtilbud, og kategoriserer kendte lege ift. de fem mentale niveauer.

6.3.7 Legens følelsesmæssige aspekter

Lektor Thomas Gitz-Johansen forstår leg og udvikling i et psykodynamisk perspektiv. Med dette perspektiv betones legens følelsesmæssige aspekter snarere end de kognitive, og samtidig “opfattes legen som barnets eget redskab for en indrestyret udvikling” (Gitz-Johansen, 2016, s. 11). Gitz-Johansen beskriver, hvordan “barnets indre følelsesmæssige processer bliver en slags motor for legen” (Gitz-Johansen, 2016, s. 12), og at især den frie leg gør børnene bedre i stand til at håndtere og udtrykke indre følelsesmæssige temaer. I artiklen skriver han også, hvordan den voksne kan iagttage legen for at “bruge legen som kilde til indsigt i, hvad der aktuelt rør sig i barnets intersubjektive verden.” (Gitz-Johansen, 2016, s. 11). Han betegner børnehvealderen som legens guldalder (Gitz-Johansen, 2016, s. 13). I en anden bog undersøger Gitz-Johansen (Gitz-Johansen, 2019), hvilken betydning legen har for vuggestuebørn, og betoner to sider af legen hhv. den følelsesmæssige og den relationelle. Det følelsesmæssige har at gøre med leghøst (playfulness) og glæden ved at lege, mens det relationelle handler om, at når mennesker leger sammen, så åbnes et intersubjektivt rum, hvor følelser og optagethed bliver udvekslet og justeret i samspil. På trods af Gitz-Johansens fremhævelse af, hvordan leg styrker barnets følelser, så konkluderer han, at “Legen er altså sit eget formål: man leger, fordi man har lyst til at lege.” (Gitz-Johansen, 2019, s. 38).

6.3.8 Sammenfatning af en teoretisk udviklings-lege-forståelse

På samme måde som i foregående afsnit sammenfatter vi forskningslitteraturen med afsæt i følgende tre temaer; legeforståelse, børnesyn og pædagogisk praksis.

Legeforståelse

Leg defineres som en naturlig menneskelig egenskab, og som noget, der varierer afhængigt af kulturer, hvorfor kulturelle og etniske baggrunde påvirker børns lege og legefællesskaber. (Winther-Lindqvist, 2020). Leg forstås både som "helt afgørende for barnets udvikling, læring og trivsel" og som en "arena for social inklusion og trivsel" (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019, s. 3). Leg betegnes inden for denne forståelse bl.a. som et vigtigt udviklingsrum (Hart, 2020), som en indflydelsesrig aktivitet (Schousboe, 2019) og en udviklingsdynamo, der bidrager til personlighedens udvikling (Winther-Lindqvist, 2020). Børn, som er inkluderet i leg, kan udvikle sig personligt, socialt og emotionelt (Gitz-Johansen, 2016; Hart, 2020; Kragh-Müller, 2016; Kragh-Müller, 2020; Schousboe, 2019; Svinth, 2020; Winther-Lindqvist, 2020), ligesom legen bl.a. fremmer børns kognitive, sproglige og motoriske udvikling (Hart, 2020; Winther-Lindqvist, 2020).

Børnesyn

Børnesynet tager afsæt i en forståelse af, at børn fødes med en trang til og en instinktiv forståelse for leg (Hart, 2020, s. 36). Barnet forstås her som et subjekt, der kan indgå i leg og i legefællesskaber, men som samtidig, afhængigt af dets alder og udviklingstrin, har brug for voksne, der kan inkludere dem i leg, fx ved at lære dem legekoder, regler og forhandling. Der er et særligt fokus på børn i udsatte positioner, og hvordan disse kan inkluderes i børnefællesskaber via pædagogers deltagelse i den børneinitierede leg, og hvordan positive samspilserfaringer i den tidlige barndom, kan få positiv betydning senere i form af chancelighed (Svinth, 2019). Det barnesyn, som kan identificeres på tværs af litteraturen, er således et syn på barnet som en 'becoming', der gennem leg kan lære at håndtere følelser, kan udvikle sociale og personlige kompetencer, få samspilserfaringer mv., og således blive klar til næste udviklingszone.

Pædagogisk praksis

Når leg forstås som socialt og kulturelt formet, kan leg både ekskludere og inkludere, hvorfor det vil være udtryk for "en naiv og barndomsromantisk forståelse" af leg, at overlade legemiljøet og børns leg til børnene selv (Winther-Lindqvist, 2020, s. 97). Pædagogers deltagelse og støtte i børns leg ansues således som afgørende for børns deltagelses- og udviklingsmuligheder, særligt for børn i udsatte positioner, der er i risiko for at falde uden for legefællesskaber (Svinth, 2019; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019).

Børns engagement i leg er afhængig af de voksnes fysiske nærhed. Ligesom kvaliteten af pædagogens samspil med børnene under leg har positiv indflydelse på børnenes engagement (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019) og legelyst (Gitz-Johansen, 2019). Pædagoger spiller en væsentlig rolle i at hjælpe børn med at knække legeskoder, indgå i leg og børnefællesskaber. Pædagoger bør deltage i børns lege ”og helst uden for voldsom styring eller overtagelse af meningsniveauet” (Hviid & Villadsen, 2017, s. 37). Gennem den inkluderede forskningslitteratur får vi eksempler på, hvordan pædagoger kan bruge særlige tilgange; legende og lærende samspil (Svinth, 2019), konkrete lege som fx fantasileg, regelleg og rolleleg (Schousboe, 2019; Winther-Lindqvist, 2020) eller konkrete metoder til at fremme børns udvikling fx legeværksteder (Schousboe, 2019) eller et legeskatolog (Hart, 2020). Der eksisterer således et kontinuum inden for denne legeforståelse, hvor pædagogens praksis kan være mere eller mindre instrumentel. Det tydeligste eksempel på dette forhold udspiller sig mellem Hviid, som taler om leg som meningsfuldhed og som noget, hvor pædagogen bestemt må deltage, men uden for voldsom styring eller overtagelse af meningsniveauet, og Hart, som i modsætning hertil anbefaler et legeskatolog med konkrete forslag til lege, der kan støtte børns udvikling inden for de fem mentale organiseringsniveauer.

6.4 En dannelses- og børnekulturel stemme

Med afsæt i de to databasesøgninger har vi fundet følgende litteratur, der kan medvirke til at give stemmer til dannelseslegeforståelsen. Litteraturen kommer fortrinsvis fra børnekulturforskningen, og tilbyder et mangfoldigt blik på leg som en selvbegrundet aktivitet, som ustyrlig deltagelse, som unyttig, som frivillig handling mv., ligesom der er fokus på legens magi, stemninger og paradokser. Ud over børnekulturforskningen er her også en sociologisk stemme om leg som demokratisk erfaring og som almindelig dannelse. Det er bemærkelsesværdigt, hvor megen forskningslitteratur, der er inden for denne forståelse i sammenligning med de to øvrige forståelser, og set i lyset af denne legeforståelses mindre udbredelse i policy og i spørgeskemaundersøgelsen.

6.4.1 Leg som børnekultur

Børnekulturforsker Flemming Mouritsen (2016a; 2016h) beskriver legen som en del af den vigtigste børnekultur, nemlig den som børn selv laver, og som foregår børnene imellem. Han betegner legekultur som en særegen kultursfære, hvor indholdet ud over leg er råb, fortællinger, gåder, vitsner, sange, remser mv. (Mouritsen, 2016a; 2016h). Børnekulturen arves fra "dem, der var børn før dem" (Mouritsen, 2016a, s. 449). Den overleveres gennem gentagelser, og selv om det ligner det samme, forandrer børnekulturen sig over tid i takt med forandringer i verden, samfundet, medierne og familierne. Noget forsvinder, noget laves om, og noget nyt kommer til.

Med afsæt i et eksempel med tre drenge beskriver Mouritsen (2016e), hvordan man kan forstå deres tid i børnehaven sammen som én lang leg spundet sammen af mange forskellige lege. Mouritsen betegner legen som et medium for deres samliv. "Det var som et langt omvekslende legeforsløb uden begyndelse og ende, eller ét felt, et landskab af leg, hvori de færdedes, og som de skabte, uanset afbrydelser, ferier, indgreb og indbyrdes kævlerier. De koblede sig med stor selvfølgelighed ind på strømmen, når de var sammen." (Mouritsen, 2016e, s. 423). Mouritsen beskriver drengenes leg som et rum, der var virksomt i børnehaven, men også når de var hjemme og alene. Han beskriver, hvordan rummet udvides ved at drengene enkeltvis forsætter legen hjemme, og tager input med derfra med i børnehaven. Videre skriver Mouritsen, at de voksne burde tage ved lære af børnene, og at legen burde være en pædagogisk hovedopgave. Han beskriver hvordan der sker en afviklingsproces, eller det han også kalder en afstumpningsproces, som sætter igennem i skolealderen. Selv om skolebørn er store legere, sker der en gradvis afvikling af legen, hvor legen gøres illegitim, og affærdiges som barnepjat. Hvor det at være moden til skole ikke forbindes med leg af hverken forældre, lærere eller af børnene selv.

I artiklen "Betragtninger om leg – løse og faste" (Mouritsen, 2016b) skriver Mouritsen om, hvordan leg er kommet til at blive forbundet med barndommen. Tidligere var leg også forbundet til de voksnes kultur, og henviste til et bredt spektrum af aktiviteter, danse, sange og sport. I dag er legen ikke længere værdsat; "Leg får status som krymmel

på barndommens lagkage, et overskudsfænomen” (Mouritsen, 2016b, s. 44). I dag mis-kendes eller glorificeres legen, i begge tilfælde er der tale om en ligegyldiggørelse. (Mouritsen, 2016b).

Legen er blevet hjemløs, skriver Mouritsen, og henviser til børns angivelse af, hvad de har lavet: ingenting og hvor de har været: ingen steder. Børn fornemmer den generelle manglende anerkendelse af leg. Mouritsen skriver videre, at legen i dag er blevet en stik-i-rend-dreng for andre interesser og motiver, og nævner den pædagogiske teori, som har indlæring som motiv, og udviklingspsykologien, der har udvikling som motiv.

”Den pædagogiske instrumentalisering af legen er i dag så gennemgribende, at vi nærmest opfatter det som en selvfølgelighed – en anden natur. I den forstand vurderes leg som overordentlig værdifuld, men netop fordi den underordnes som instrument for det, det egentlig kommer an på – indlæringen.” (Mouritsen, 2016b, s. 45).

Mouritsen beskriver, hvordan også udviklingspsykologien tillægger legen positiv værdi som et medium for børns udvikling i forskellige faser, fx barnets kognitive, motoriske og sociale udvikling.

Denne udviklings- og alderstænkning reducerer dels leg til et *symptom* på særlig alder. Det vil som tendens sige, at forstå den som udtryk for en *mangel* på alder, på voksendom. Dels betragtes leg som medium (evt. som et biologisk sådant) og i forlængelse heraf som instrument for stimulering af særlige evner, på bestemte tidspunkter (Mouritsen, 2016b, s. 46).

Han problematisere, at den udviklingspsykologiske instrumentalisering af legen har medført et fokus på parallellege og rollelege, og hvad barnet kan udvikle derigennem, og deraf følger, at børnene ’bunkes’ sammen med jævnaldrene, hvorved deres muligheder for at lege reduceres. Mouritsen skriver, at legen skal være sin egen herre. Og at der er behov for en historisk og kulturorienteret forståelse af legen, som modstykke til de fremherskende pædagogiske og psykologiske anskuelsesmåder (Mouritsen, 2016b; 2016c; 2016f).

Mouritsen beskriver legen som en fortælling, der opbygges mellem de deltagende. Legens praksis er samarbejde, den er fællesskab (Mouritsen, 2016d, s. 134). Børn udvikler vigtige færdigheder i legen ift. at udøve kultur. Mouritsen betoner, at det kræver færdigheder og 'know-how', som kun kan trænes i legen, at omforme dårlige legeprodukter som fx legetøjsindustriens skydevåben, actionsmen og ninja turtles, og samtidig kræver det voldsomme virkemidler at inddrage dem på nye måder i deres fælles lege, fortællinger og fiktioner, som fx en actionman på en bålrist (Mouritsen, 2016d, s. 136).

Mouritsen skriver, at det er de voksne, som definerer legens betingelser, dens rammer og rum. Det er her, de voksne kan sætte ind, ift. at give børn muligheder for at leve deres erfaringer ud. Det handler om at komme bag om vores ideologiske og belæringsorienterede filtre og forhåndsforståelser. Når de voksne skal gribe ind i legen, skal den voksne stå ved sine egne grænser og "ikke med det pædagogiske påskud, at ungerne skal lære dit, dat eller dut, eller at dét og dét er skadeligt." (Mouritsen, 2016g, s. 146)

"Den historie, børnene er i, kan være helt forskellig fra dén, den voksne ser. Her er ofte tale om spor, der krydser i et enkelt punkt. Den samme begivenhed kan betyde noget helt forskelligt alt efter synsvinkel." (Mouritsen, 2016g, s. 146).

Det er vigtigt at have øjnene med sig og se, hvad der rent faktisk foregår i legen. Mouritsen skriver, at der er utallige eksempler på, at de voksnes indgriben er skæve ift. situationerne.

6.4.2 Leg som selvbegrundet fænomen

Legeforsker Carsten Jessen betegner leg som "en særlig livssfære, en særlig måde at være i tilværelsen på, som vi kan konstatere eksisterer, men som hverken kan eller skal legitimeres med ydre formål eller forklares ved noget andet. Leg er et selvbegrundet fænomen, der bærer formålet i sig selv." (Jessen, 2018, s. 19). Hvad enten det er børn eller voksne der leger, er legen unyttig – den hverken skaber eller producerer noget. (Jessen, 2018, s. 19). Jessen advarer mod, at misforstå det, som at leg er formålsløs eller meningsløs. Med referencer til Gadamer skriver han, at formålet med leg er leg, og at for den legende er den konkret leg meningsfuld, "hvis den medfører den måde at være

i tilværelsen på, som Huizinga omtaler som »morskaben« og »intensiteten«. Den forståelse af legens mening tager den legendes perspektiv, og herudfra kan både leg, og aktiviteter i tilknytning til leg, defineres.” (Jessen, 2018, s. 19).

Med reference til eget tidligere arbejde (2008) definerer Jessen leg således: ”Leg er handlinger, vi udfører eller deltager i med det formål at skabe en virkelighedssfære, hvori vi frit og suverænt kan skabe og regulere stemninger (fysiske og psykiske spændingstilstande), som giver os specifikke, ønskede (lyst-)oplevelser, socialt og individuelt.” (Jessen, 2018, s. 20). Jessen opridser bl.a. følgende kendetegn for leg:

- Leg er ikke blot en fri handling, men også en aktiv, villet handling
- Leg er en social proces, hvor barnet lærer at lege gennem deltagelse i et socialt kulturelt fællesskab
- Leg kræver en indsats i form af forberedelse, viden, læring og øvelse for at lykkes
- Leg kræver aktører, der foretager sig en lang række målrettede handlinger i forbindelse med leg, som ikke i sig selv er leg, men har det formål at skabe grundlaget for legende oplevelser
- Leg er afhængig af en legekultur, hvor der er rum og tid til, at leg kan udfolde sig, og hvorigennem færdigheder, viden, kunnen og konkrete lege kan arves mellem deltagerne. I den forstand er deltagelse i legekulturen ikke bare en læreproces, men dannelse til at blive fuldgældig deltager i en kultur.

Motivet for at lege er at bringe sig selv i lystfyldte situationer, fordi de giver mening til vores liv (Jessen, 2018, s. 21). Jessen skriver at:

Leg er underlagt vores frie vilje, og mennesker leger, fordi vi vil legen. I legen forvalter vi vores liv frit og uden ydre formål, idet vi skaber den særlige form for levet liv uden for det »almindelige« liv, hvor den (livs-)lyst og (livs-)glæde, som er legens essens, hersker. Når vi er »i leg«, er vi med filosofen Friedrich Schillers ord fra 1795 »helt og fuldt menneske«. (Jessen, 2018, s. 21).

6.4.3 Leg som ustyrlig deltagelseskultur

Børnekulturforskeren Herdis Toft argumenterer med afsæt i den anarkistisk inspirerede franske filosof, Jacques Rancières demokratiforståelse, for at forstå leg som en ustyrlig, demokratisk deltagelseskultur, og som et livsnødvendigt fundament under vort samfund (Hansen & Toft, 2018; Toft & Hansen, 2017; Toft, 2018, s. 26). Med dette perspektiv tilføjer Toft en politisk dimension til forståelsen af legekultur, "eftersom der ikke er tradition for at tænke leg og politik sammen inden for legeforskningen." (Toft, 2018, s. 36). Målet er at forklare legens betydning i dannelsesmæssig og demokratisk henseende.

Leg som deltagelseskultur bliver realiseret igennem en praksis, hvor deltagerne, altså legerne, sammen gennem sociale og æstetiske læreprocesser oplever, erfarer og reflekterer over, hvordan det at overholde de i fællesskab forhandlede regler kan gå i spænd med det at overskride selvsamme regler og grænsedragninger. (Toft, 2018, s. 27).

Toft forstår leg som en deltagelseskultur og deltagelse "som en faktisk praksis, en udøven eller gøren demokrati, der får os til at se børns legekultur som en grundstamme i udviklingen af demokratiske deltagelseskulturer." (Toft, 2018, s. 26). "Leg er en værens- og gørensform, der kan suspendere lukkede kategorier som alder, køn, etnicitet, social status osv." (Hansen & Toft, 2018, s. 35). Børns legekultur er direkte demokrati, baseret på horisontale strukturer i modsætning til de institutionelle hierarkiske strukturer, der opretholder en magtfordeling mellem børn og voksne. Toft plæderer for, at leg skal anerkendes, ikke tæmmes, inddæmnes eller skolificeres. Hun kritiserer de "statsligt og kommunalt styrede institutioner, som danner ramme om børns leg "for at modarbejde demokratiseringsprocesser, når de sætter "ind med faste regler, som ikke står til forhandling, når man oplever løssluppen eller ustyrlig legeadfærd." (Toft, 2018, s. 27).

Med henvisning til Rancières skriver Toft, at dissens eller uenighed er et demokratisk vilkår, og at man misforstår fænomenet legekultur, hvis man tror at den skal "fremme en slags en(ig)hedskultur". "Men leg er ikke »for sjov«, leg sker ikke for »hyggens skyld«. Leg giver netop rum for uenighed, for konflikt – og for konfliktløsninger." (Toft, 2018, s. 27).

Toft referer til legeteoretikerne Huizinga og Caillois og fastslår, at leg er baseret på frihed og frivillighed i deltagelsen, hvor det at styre og at lade sig styre angår regelsætning og regelbrug i leg. I enhver legekultur indgår regelkonstruktioner, som bedst kan forstås som kommunikative konventioner for muligheder og grænser. Anvendelsen af reglerne er med til at bestemme og give legen betydning. Reglerne tilbyder dermed et mulighedsrum, hvor legens muligheder forhandles mellem og udfordres af deltagerne, og derved bestemmes legen og legens deltagelsesmuligheder. Toft tilbyder et dobbeltblik derpå, hvor regelbryderen på den ene side kan risikere at blive ekskluderet af legen, fordi hun får legens verden til at styrte sammen, men på den anden side kan kvalificere legen ved at udfordre, udvikle og tilpasse de fastlåste regler til de aktuelle legeres ønsker (Toft, 2018, s. 39).

Børns deltagelsesmuligheder afhænger af, hvorvidt de føler sig velkomne i (dag)institutionsrummet, og får muligheder for at skabe egne legesteder. I modsat fald bliver de stedløse (Toft & Nørgaard, 2015). Med den kulturelle legeteori, som Toft er en del af, forstås leg som noget, der opstår mellem "en række aktører, nemlig legende børn, fysiske rum, materialer, medier og teknologier, der hver især sætter muligheder og begrænsninger for legens konkrete udfoldelse." (Toft & Nørgaard, 2015, s. 14-15). Med begrebet pla(y)ce søges af indfange, hvordan børn kontinuerlig skaber, omskaber og genskaber legesteder gennem deres interaktioner. Begrebet Pla(y)ce er en sammensætning af 'play' og 'place' og betegner således et 'place-to-play' – et legested, som konstrueret af børn gennem transformative og transgressive legeprocesser (Toft & Nørgaard, 2015, s. 13).

Toft skriver om forholdet mellem børn og de voksne; "at de legende skifter mellem at sætte reglerne, overholde dem, eksperimentere med dem, bryde dem, reflektere over dem og nykonstruere dem i en uendelig konstruktionsproces. Og de voksne bekymrer sig om, hvordan man kan undgå, at leg bringer forstyrrelse af den rådende orden." (Toft, 2018, s. 39). Leg er ikke blot baseret på æstetiske udtryksformer, men er i sig selv æstetisk, og deler dermed en række virkemidler med kunsten, litteraturen og fiktionen (Hansen & Toft, 2018; Toft & Hansen, 2017). Gennem legens fiktion og den fælles fantasiver-

den, gennem underliggørelse og uvanthed, opstår forstyrrelser af børns måder at opfatte verden, sig selv og de andre på. I legen suspenderes den underliggende orden og børnene frisættes, og derved skaber legen et demokratisk rum, hvor barnet ligestilles som "demokratisk medborger på lige fod med alle andre." (Hansen & Toft, 2018, s. 42).

6.4.4 Legens paradoks

Lektor emeritus Tone Saugstad taler om legens paradoks; hvordan "der i legen ligger et vigtigt læringspotentiale, men at dette læringspotentiale samtidig ligger uden for didaktikkens rækkevidde." (Saugstad, 2017). Med reference til Huizinga og Aristoteles argumenterer Saugstad for, at det strider mod legens væsen at sætte den sammen med didaktikkens rationale – for når legen via didaktikken kobles sammen med læring - så ophører leg med at være leg. Saugstad anfægter ikke, at læring kan foregå som leg eller at der knytter sig værdifuld læring til legen. I artiklen argumenter hun for legens fundamentale betydning for såvel barnets, kulturens og samfundets udvikling, ikke som en didaktisk rationalitet eller en målelig nytteværdi, men som en langsigtet og dannende betydning (Saugstad, 2017, s. 7). Saugstad skriver, at leg har værdi i sig selv og henviser til bl.a. FN's konvention om børns rettigheder og Huizingas definition af leg. Saugstad definerer således leg som en social konstruktion, en nødvendig del af livet og som en frivillig handling skabt i frihed, drevet af glæden ved at lege, og som en mulighed for at lade sig opsluge af nuet. Med afsæt i Huizingas definition beskriver hun "legens måske nok største paradoks, nemlig at leg både er unyttig og betydningsfuld." (Saugstad, 2017, s. 9). Saugstad argumenterer for, at det er vigtigt, at legen får plads i det pædagogiske landskab, ikke som en støttestøtte til læring, men som en aktivitet med værdi i sig selv. Argumentet opbygger hun omkring tre elementer; legens væsen, legens læringspotentiale og dannende betydning og legens vilkår. Legens væsen handler om legens to væsentligste egenskaber; at leg er en ikke-instrumentel aktivitet og tilhører de basale livsyttringer, og er dermed ikke underlagt nødvendighedens tvang. Legens læringspotentiale kan ikke opgøres som nyttige kompetence med "Pisas målestok", men knytter sig til legens dannende og karakterudviklende betydning, fx læring af selvkontrol, selvdistance, behovsudsættelse, fordybelse, selvforglemmelse og indsigt i reglers betydning (Saugstad, 2017, s. 14). Legens vilkår handler om de overvejelser, pædagoger må gøre sig for at legen får rum til at udvikle sig optimalt; "For selv om leg ikke trives i skolens

didaktiske rum, så trives legen heller ikke i et vakuum.” (Saugstad, 2017, s. 14) Sugstad skriver, at legens vilkår måske er pædagogikkens største udfordring: ”For måske kendes udkommet af legen ikke forhånd og måske kan det heller ikke måles på efterkant?” (Saugstad, 2017, s. 14).

6.4.5 Leg som stemninger

Legeprofessor Helle Marie Skovbjerg ser legen som et almenmenneskeligt fænomen, der ikke alene angår barndommen, men grundlæggende handler om det at være menneske. Skovbjerg anlægger ”et æstetisk perspektiv på leg, der hviler på den grundantagelse, at legen først og fremmest er et mål i sig selv. Det vil sige, at når mennesker leger, så gør de det for at være i leg. At være i leg kan karakteriseres som en særlig måde at være til stede i verden på.” (Skovbjerg, 2017a, s. 44). Skovbjerg taler om leg som en eksistensform og som en livsfilosofi. Hun skriver, at ”Med et legeperspektiv, der insisterer på legens egenværdi bliver vigtigheden af det spontane, det uforudsigelige, det vilde og kaotiske i legen og selve omfavnelsen af legen som begivenhed tydelig.” (Skovbjerg, 2017a, s. 49).

Skovbjerg er inspireret af de danske legeteoretikere Flemming Mouritsen og Carsten Jessen, men anlægger derudover et socialanalytisk perspektiv på leg, inspireret af Lars-Henrik Schmidt (Skovbjerg, 2016; 2017a). Målet med det socialanalytiske perspektiv er både at tilbyde en kritisk læsning, samt et bud på nye perspektiver på leg, som rammer legens karakteristika (Skovbjerg, 2016, s. 9). I forlængelse af det socialanalytiske blik på legen, præsenterer hun et begreb om legestemning, som hun karakteriserer som ”et særligt modus, man er i. Det er ikke en personlig følelse, men derimod en måde, hvorpå man som leger står i forhold til verden, som man er en del af.” (Skovbjerg, 2016, s. 11). Det handler om at kunne tune sig ind i forhold til omgivelserne, til ting og til de mennesker, man er sammen med (Skovbjerg, 2016; 2017a; Skovbjerg, 2017b). Legens stemninger er knyttet an til praksis, og som en indstilling til leg og et legemod, baseret på en fundamental åbenhed over for, hvad der skal ske i legen (Skovbjerg, 2017a).

Med reference til FN's Børnekonvention om barnets ret til leg skriver Skovbjerg, at vi skal tage legen alvorlig, og at der er brug for at den pædagogiske praksis er med i oprøret og opgøret for at sikre legens egenværdi – også i fremtiden. Legen undermineres, hvis

den begrundes i relation til andre formål, som fx læring og sundhed. Leg, der virker, er leg, som er meningsfuld i sig selv. At tage legen alvorligt handler om at sikre de bedste rumlige, tidsmæssige og stridighedsmæssige kvaliteter. ”Vi skal insistere på, at legen er en kvalitet i menneskelivet, som vi skal og vil give gode betingelser.” (Skovbjerg, 2016, s. 103).

6.4.6 Leg som magi, meningsdannelse og samspil

Legeforsker Hanne Hede Jørgensen refererer til dagtilbudslovens formålsparagraf med en understregning af, at pædagogiske praksis skal tage udgangspunkt i børns perspektiver, og understøtte børns ret til leg og medbestemmelse. Jørgensen skriver, at et børnesyn, der værner om børns perspektiver og leg, ikke er et nyt børnesyn i pædagogprofessionen. ”Tværtimod har det dybe rødder i professionens kultur, hvor det forbinder sig til en forståelse af leg som et fænomen, der har værdi i sig selv.” (Jørgensen, 2018a, s. 35). I sin kobling mellem leg og børnesyn demonstrerer Jørgensen, hvordan pædagoger praktiserer et pædagogisk børnesyn, når ”det pædagogiske personale med afsæt i børns leg møder det enkelte barn samt gruppen af børn, og når hun eller han vurderer og tilpasser sin pædagogiske praksis herefter”. (Jørgensen, 2018a, s. 35).

Hanne Hede Jørgensen skriver om pædagogers deltagelse, at ”Pædagoger, der indgår i og kobler sig til børns lege, giver børnelivet en ramme, som bliver tryk og meningsfuld for børnene” (Jørgensen, 2018a, s. 45), hvorefter hun fortsætter: ”At indgå i børns legende samspil behøver ikke betyde, at pædagoger skal lege med. Det kan de gøre, men det kan lige så vel være et spørgsmål om lydhørhed, og at man justerer sin rammesætning efter legefællesskaberne” (Jørgensen, 2018a, s. 45). I en artikel med Anette Boye Koch skriver de, at legende samspil mellem pædagoger og børn, handler om at inddrage børns perspektiver. ”At indgå i det legende samspil, som børn praktiserer og inviterer til, kan således forstås som en inddragelse af børns perspektiver. På den baggrund har vi rettet fokus mod, hvordan pædagoger møder og inddrager det legende, som en integreret del af institutionens hverdagsliv.” (Jørgensen & Boye, 2018).

Inspireret af Skovbjerg opstiller Jørgensen tre aspekter, der er centrale, når pædagoger skal støtte børns leg og legeevner: 1) Legemedier, henviser til materialer, artefakter og legetøj, 2) Legepraksis, henviser til det der gøres i legen, og 3) Legestemningen, henviser

til afkodning af følelser, der er på spil i leg, og det at kunne afstemme sig derefter. Jørgensen skriver, at pædagoger støtter børns leg, når de anerkender børns *legemedier* og bidrager med nye. At de understøtter børns *legepraksis*, når de med deres kroppe viser, hvordan leg gøres. Og at de støtter udvikling af legestemning, når de skærmer børns lege for afbrydelser og lader børnene fordybe sig, eksperimentere og udfolde sig – også når der opstår konflikter eller vilde lege (Jørgensen, 2018b).

Pædagoger bør ifølge Jørgensen udvikle, hvad hun kalder en kultursensitiv støtte, og reflektere over de selvfølgeligheder, der ligger i (den danske) legekultur, for på den måde at kunne skabe legedeltagelsesmuligheder for børn med andre kulturelle baggrunde. Her opfordrer hun også pædagoger til at reflektere over, hvor meget udviklingspsykologien betyder for deres måde at forstå og stimulere børn på. Ligesom hun opfordrer til at rammesætte forældresamarbejdet, hvor forståelser af leg, barndom og læring kan komme i spil (Jørgensen, 2019).

Hanne Hede Jørgensen opfordrer til at bruge børns afbrydelser som støtte til leg. Det handler for pædagoger om spontant at gribe det, som bryder med den forudsigelige orden, fordi det giver muligheder for "at lege med inkongruens og dermed med forestillinger om, at alting kunne være anderledes." (Jørgensen, 2019, s. 176). Pædagoger bør gå med børns gode ideer, og støtte børns øvelser i 'laden-som-om'-praksisser, og videre opfordrer hun til at dyrke en latterkultur – latteren for latterens skyld. At støtte børn i at alting kunne være anderledes, handler for Jørgensen om opdragelse til demokrati (Jørgensen, 2019).

6.4.7 Leg som demokratisk erfaringsdannelse

Daginstitutionsforsker Kim Rasmussen skriver i artiklen *Små børns kropslige interaktion, kommunikation og leg*, at "...småbørn i et vist omfang lærer og erfarer demokrati i hverdagen i deres omgang med jævnaldrende og ligebyrdige, - hvis de ellers kan få lov til at lege uforstyrret, hvilket øjensynligt bliver mere og mere vanskeligt i disse år (...)" (Rasmussen, 2016, s. 33). Det demokratibegreb, som Rasmussen bruger til at indfange, hvordan helt små børn kan deltage i daginstitutionen, er et begreb om deltagelsesdemokrati eller direkte demokrati. I modsætning til repræsentativt demokrati, kan deltagelsesde-

mokratibegrebet indfange, hvordan demokrati praktiseres i små og nære sociale sammenhænge, som fx i en daginstitution. Med reference til Hal Koch hævder Rasmussen, at deltagelsesdemokrati typisk har haft et fokus på samtalen og den verbale kommunikation. Med artiklen ønsker Rasmussen at udvide denne demokratiforståelse til også at omfatte små børns kropslige kommunikation og leg som udtryk for deltagelsesdemokrati.

Rasmussen bruger begrebet demokratisk erfaringsdannelse "dels om den proces, hvor børn oplever, erfarer og lærer deltagelses-demokratiske evner (at give kropsligt udtryk for noget, at forstå, fortolke og forhandle med andre og for i fællesskab at styre og have indflydelse). Dels refererer begrebet til selve den demokratiske evne ("resultatet"), der fremkommer gennem processen." (Rasmussen, 2016, s. 35). I artiklen fokuserer Rasmussen på de 1-3 årige børn i vuggestuen og viser, hvordan de kommunikerer gennem øjenkontakt, kropslig interaktion, grin, lyde, blikretninger og gentagelser. Med et eksempel viser han, hvordan børn gennem grin bekræfter hinanden og skaber et børnefællesskab. Rasmussen påpeger afslutningsvis, at pædagogen spiller en vigtig rolle ift. at skabe en sikker base og støtte børnene i forhandlingerne. Han skriver, at pædagogen må veksle mellem "tilbageholdende nysgerrig observation" og at komme med "indlevende invitationer og forslag" baseret på indsigt i børnemiljøet generelt og de enkelte børn specifikt (Rasmussen, 2016, s. 39)

6.4.8 Leg som almindannelse og selvoverskridelse

Idéhistorikere Lars Geers Hammershøj skriver, at dannelse grundlæggende handler "om at blive menneske gennem samfund", og at "legen er som skabt til sådanne dannelsesprocesser" (Hammershøj, 2017, s. 175). Videre skriver han, at den generelle karakter af dannelsesprocesserne er selvoverskridelse i omgangen med den nære omverden, og i samværet med konkrete mennesker. Hammershøj beskriver, hvordan barnet i legen overskrider sig selv og bliver til en anden, og barnet oplever nye måder at være sammen med andre mennesker på (Hammershøj, 2013). Legen definerer han som det primære og gennemgående kendetegn ved børns aktiviteter og sociale adfærd for de 2-6 årige. Han betoner leg for legens egen skyld, og fremhæver samtidig, at: "Legen for legens egen skyld er med andre ord blevet vigtigere end nogensinde, idet legen er en øvelse i

selvoverskridelse i fremmede og fantasifulde verdener og derfor bereder individet til de nye vilkår for dannelse” (Hammershøj, 2013, s. 15).

Hammershøj beskriver, at legen for det første kan karakteriseres som en aktivitet, der er mål i sig selv, og ikke har et formål uden for sig selv, for det andet foregår i frihed og opstår spontant, og for det tredje er overvejende lystfyldt. Hammershøj sammenligner og finder legens karakteristika i overensstemmelse med dannelse. Om det lystfulde element sammenligner han også det med humor, kreativitet og selskabelighed (Hammershøj, 2017, s. 176). Hammershøj skriver, at barnet dannes til menneske gennem legen ved at gøre sig erfaringer af grundlæggende måder at forholde sig til den fysiske, sociale og kognitive verden på. Han fremhæver fantasilegen som selve indbegrebet af leg i barndommen, og knytter det an til selskabelighed, hvor barnet kan gøre sig erfaringer med at skabe sammen og opleve sammen med andre. Med referencer til sociologen Georg Simmel betegner han selskabelighed, som grundformen for socialitet og som samfundsmæssiggørelsens legeform (Hammershøj, 2017, s. 180). Hammershøj skelner mellem den oplevelse af selvoverskridelse og socialitet, som barnet kan erfare i legen, fx at være venner, med det at udvikle sociale kompetencer.

Hammershøj skriver endvidere: ”Legen er derfor vigtig, ikke primært fordi barnet gennem læreprocesser udvikler færdigheder og kompetencer, men fordi barnet gennem legen dannes til at forholde sig til sig selv, andre og til verden. Legen er med andre ord først og fremmest en dannelsesproces.” (Hammershøj, 2017, s. 176). Ligesom leg ikke skal reduceres til et middel for læring: ”Ikke at leg ikke kan være et effektivt middel til læring, men når den er det, er legen ikke længere sit eget formål, og så bliver legen også til noget andet” (Hammershøj, 2017, s. 188).

6.4.9 Sammenfatning af en teoretisk dannelses-lege-forståelse

Forskningslitteraturen sammenfattes på samme måde som i de to foregående afsnit med afsæt i følgende tre temaer; legeforsståelse, børnesyn og pædagogisk praksis.

Legeforsståelse

Leg forstås som et væsentligt element i børnekulturen, og som noget, der arves fra "dem, der var børn før dem" (Mouritsen, 2016b, s. 449). Leg og børnekulturen overleveres gennem deltagelse og gentagelser, men forandrer sig i takt med tiden og forandringer i samfundet. Både Mouritsen, Jessen, Toft, Saugstad, Skovbjerg og Jørgensen referer til den hollandske kulturteoretiker Huizinga og dennes definition af leg, som en modsætning til arbejde. De forstår leg som noget, der bærer værdi og mening i sig selv, leg for legens egen skyld, og som noget, der er forbundet med frihed og deltagelse i fællesskaber. Legen anskues således som et demokratisk rum, hvor barnet frisættes og ligestilles som demokratisk medborger. Børns legekultur forstås som grundstammen i udviklingen af demokratiske deltagelseskulturer, og kan suspendere sociale kategorier som alder, køn, etnicitet og social status. (Hansen & Toft, 2018). Det er direkte demokrati baseret på horisontale strukturer i modsætning til de institutionelle hierarkiske strukturer, der opretholder en magtfordeling mellem børn og voksne.

Børnesyn

Barnet anskues som et demokratisk subjekt med rettigheder og lyst til at lege. Det er et børnesyn, der værner om børns leg, perspektiver og ligeværd og er ikke et nyt børnesyn i pædagogprofessionen, tværtimod har det dybe rødder i pædagogprofessionens kultur (Jørgensen, 2018b). Barnets dannelsesprocesser er knyttet til legen og deltagelse i børnekulturen. Når barnet leger, suspenderes hierarkiske og institutionelle strukturer, hvorved barnet frisættes, og får muligheder for at deltage og skabe erfaringer med demokrati. Barnet forstås således som et ligeværdigt subjekt.

Pædagogisk praksis

Det er de voksne, der definerer legens betingelser, dens rammer og rum, og dermed begrænser eller udvider barnets muligheder for at lege og leve deres erfaringer ud. For pædagogen handler det om at tage legen alvorlig, og at sikre de bedste rumlige, tidsmæssige og stridighedsmæssige kvaliteter (Skovbjerg, 2017a). Det betyder bl.a., at skabe en legekultur præget af frihed, ligeværd, deltagelse og magi, hvor der er rum og tid til at børneinitierede leg kan udfolde sig. I modsætning til udviklings- og læringsforståelsen af leg, handler leg som dannelse ikke om didaktisk planlægning og intervention. Sugstad skriver, at legens vilkår måske er pædagogikkens største udfordring, "For måske

kendes udkommet af legen ikke forhånd og måske kan det heller ikke måles på efterkant?" (Saugstad, 2017, s. 14). Når pædagogen skal gribe ind i børns leg, bør pædagogen tilstræbe at komme bag om egne ideologiske og belæringsorienterede filtre og forhåndsforståelser, og stå ved egne grænser (Mouritsen, 2016g). Pædagogen bør være lydhør for og stemme sig efter legen, og udvikle en kultursensitiv støtte med afsæt i nu'et, i legens stemninger og børnenes perspektiver. Pædagoger kan altså kun deltage i børns leg på legens og de legendes betingelser, som en deltager i et fællesskab, og ikke som en 'overordnet' voksen med særlige didaktiske, lærings- eller udviklingsorienterede agendaer.

6.5 Litteraturnedslagets bidrag til legeforståelser

Vi har valgt at formidle vores litteraturnedslag inden for de tre legeforståelser med henblik på at undersøge, hvordan de forskellige bidrag medvirker til at understøtte vores kategorisering af legeforståelser. Selv om vores søgestreng inkluderede trivsel har vi ikke fundet belæg for at kategorisere en trivselslegeforståelse med litteraturnedslaget. Vores litteraturnedslag viser, at der er belæg for alle tre forståelser, og samtidig bidrager det med nuanceringer og udvidelser af de forståelser, som vi har hentet i policy. Især udvides det, som vi har valgt at benævne en dannelseslegeforståelse med righoldige beskrivelser af, hvordan leg kan forstås som en fundamental rettighed.

I indledningen skrev vi med Sommers ord om 'den gamle, men stadig aktuelle uforsonlighed mellem to meget forskellige legesyn' hhv. leg og læring. Med litteraturnedslaget har vi kunne identificere, men også modificere, hvordan disse to legesyn optræder med forskellig vægtning som legitimerende modpoler. Hvor litteraturen, der kobler leg med børnekultur og dannelse, advarer mod at bruge leg til læringslegitimerende formål, opfordrer litteraturen, der kobler leg og læring netop til at bruge legen som formål for læring.

Med vores analyser fandt vi at leg forbindes til både læring, udvikling og dannelse, som tre selvstændige forståelser, der ikke sammenblander læring og udvikling eller polariserer, som det sker, når vi forsætter med at tale om (fri) leg og læring som uforsonlige legesyn. Selv om den didaktiske tilgang både teoretisk og forskningsmæssigt forbindes med udviklingspsykologiens udspring (Jørgensen & Skovbjerg, 2020), så er der tale om

to forskellige didaktiske tilgange knyttet an til hhv. læring og udvikling, hvad vi også har tilstræbt at vise med vores gennemgang af litteraturen.

Hvor læring forbinder sig til en didaktisk planlægning baseret på mål, der ligger uden for legen, dvs. at bruge legen som middel til at opnå læring inden for fx science, sprog og motorik, så handler didaktik inden for udvikling om at kunne inkludere børn i legefællesskaber, og at udvikle på legen, således at den skaber rum for barnets sociale og personlige udvikling. Her er altså ikke tale om et ydre formål som ved læring, men som et indre formål i legen som udviklingsdynamo. Inden for den udviklingspsykologiske litteratur opfordres til at udskifte læringsperspektivet med et udviklingsperspektiv (Hart, 2020, s. 34) for at skabe blik for det, som barnet udvikler i legen.

Den læringslegeforståelse, vi har identificeret gennem policy, forstår leg både som et læringsmiljø, og som noget, der kan understøtte børns læring. Denne opdeling finder vi også hos Broström, som skelner mellem hhv. lærerig leg, hvor legen er central, og hvor den faglige læring inddrages undervejs, og legende læring, hvor læringen er central, mens legen inddrages som middel til læring. I forlængelse deraf taler Broström og Frøkjær om forlæns og baglæns planlægning.

Her er det værd at bemærke, at litteraturen om legende læring udgøres af LEGO Fondens pjece, baseret på deres review af international forskning i leg, ofte udviklet inden for andre kulturer og institutionsverdener end den danske og nordiske. Mens den øvrige litteratur kommer fra Broström, Frøkjær og Sommer, som forsker i leg koblet til andre fagfelter som udviklingspsykologi, science, læring og uddannelse. Fælles for litteraturen er, at den betragter leg og læring i relation til samfundets behov og udvikling, hvorved leg og læring begrundes i langsigtede og fremtidige perspektiver, fx skoleparathed.

I opposition til den didaktiske tilgang, som vi finder i litteraturen knyttet an til både læring og udvikling, anskuer litteraturen, der knytter an til dannelse, ikke leg som nyttig for hverken ydre eller indre mål, men som værdi i sig selv. Med litteraturnedslaget har vi fået blik for de kvaliteter, der er indeholdt i selve legen, og hvordan det forbindes til frihed, demokrati, ligeværd og til nu'et.

Hvorom leg som læring både kvalitativt og kvantitativt fylder mest i policy, fylder leg som udvikling mest i den pædagogiske praksis jf. spørgeskemaundersøgelsen, mens leg som dannelse derimod fylder mest i forskningslitteraturen.

Kapitel 7 Pædagogers praksissprog for leg

I dette kapitel vil vi præsentere en tematisk analyse af et empirisk materiale bestående af video-eliciterede fokusgruppeinterview og interview med daginstitutionspædagoger. Analysen fungerer både som en selvstændig analyse og som en opsamlende komparativ analyse, hvorigennem vi undersøger sammenhænge mellem pædagogers praksissprog for leg og de identificerede politiske forståelser af leg, som vi fandt gennem policy-analysen (kapitel 4), og de forskningsbaserede legeforsståelser, som vi fandt gennem litteraturnedslaget (kapitel 6). Som led i arbejdet med at undersøge pædagogers forståelser af og praksissprog for leg, har vi lavet videoetnografi i to prisnominerede daginstitutioner.

Udvælgelsen af de to deltagende daginstitutioner er sket med afsæt i nomineringerne til prisen Årets dagtilbud, som er en pris, der siden 2017 er blevet uddelt af Børne- og Undervisningsministeriet sammen med FOA, BUPL og KL. Den ene daginstitution, Grangård i Jelling, vandt prisen i 2017, og den anden daginstitution, Asebo i Vejle, var blandt de sidste tre nominerede, da årets dagtilbud blev kåret i 2019. Når vi har valgt de to daginstitutioner skyldes det, at andre har udpeget dem og vurderet, at de "udfører et solidt pædagogisk arbejde af høj kvalitet, hvor de pædagogiske vurderinger og den pædagogiske intention træder tydeligt frem i den daglige praksis og i udviklingen af børne- og læringsmiljøet. Den daglige praksis skal samtidig være funderet i den styrkede pædagogiske læreplan herunder det pædagogiske grundlag." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

Videoobservationer fra de to daginstitutioner er klippet sammen til små film med det formål at understøtte pædagogers refleksioner og samtaler i to fokusgrupper, benævnt pædagogcirkler, med hhv. vuggestue- og børnehavepædagoger. Ligeledes har vi interviewet udvalgte pædagoger fra de to daginstitutioner med afsæt i nogle af de samme videoklip. Derudover har vi deltaget på et personalemøde i begge daginstitutioner, hvor vi har vist videoklip, og videodokumenteret pædagogernes samtale om børns leg. Det empiriske materiale indgår i en fælles tematisk analyse, hvorved vi får mulighed for at kigge på tværs af materialet og undersøge, hvorvidt og hvordan de tre legeforsståelser, som vi har identificeret gennem policy-analysen og spørgeskemaundersøgelsen, kan

iagttages i pædagogernes samtaler, udsagn og pædagogiske og didaktiske begrundelser for børns leg. Kapitlet indledes med de metodiske dispositioner i forlængelse af rapportens metodologi.

7.1 Metodiske dispositioner

I dette afsnit præsenterer vi de metodiske dispositioner bag video-etnografi, fokusgruppeinterview, både i form af pædagogcirkler og personalemøder, samt individuelle interview med udvalgte pædagoger. Afsnittet afsluttes med de metodiske dispositioner vedrørende produktionen af tre undervisningsfilm.

7.1.1 Video-etnografi

Med henblik på at skabe materiale til at understøtte fokusgruppeinterview og interview med pædagoger, har vi benyttet os af video-etnografi, hvor både vi som forskere og pædagogerne fra de to daginstitutioner er gået på opdagelse i, og har videofilmet børns leg. Især har pædagogerne bidraget med mange gode eksempler på børns leg i alle mulige hverdagslige situationer; når børn er på tur, på badeværelset, laver voksenstyrede aktiviteter, spiser, synger, rydder op, tumler og er selv i puderum, på gangene og i huler. Når vi har valgt video, er det fordi, at:

“Med video får man mulighed for at optage og fastholde autentiske sociale aktiviteter, som de naturligt udfolder sig mellem mennesker, og man kan således studere sprog, kropslige handlinger, samt deltagernes brug af objekter, teknologier og artefakter.” (Davidsen & Kjær, 2018, s. 26)

Vi er inspireret af et interaktionistisk perspektiv, hvormed vi interesserer os for, hvordan leg kommer til udtryk blandt børn og pædagoger i det daginstitutionelle hverdagsliv (Davidsen & Kjær, 2018; Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). Dette i modsætning til fx et udviklingspsykologisk perspektiv, som vil interessere sig for, hvorfor barnet leger. Med videoetnografi kan vi gå på opdagelse med kameraer blandt børn og pædagoger.

“Video giver nemlig adgang til et andet blik ind i praksis end eksempelvis feltnoter, statistik, spørgeskemaer og interviews. I modsætning til disse metoder kan video tilbyde et konkret og detaljeret perspektiv, hvor personerne viser os, hvordan de forstår situationen gennem deres interaktion

med de andre tilstedeværende personer, rummet og tingene.” (Davidsen & Kjær, 2018, s. 20).

Med videoer kan vi få øje på ting, vi ellers ikke vil kunne se. Ved at zoome ind kan vi stille skarpt på detaljer, fx relationer og samspil, og ved at zoome ud kan vi se konteksten, som fænomenet, i det her tilfælde legen, udspiller sig indenfor.

Vores empiriske materiale består af mange timers videoobservationer fra to udvalgte daginstitutioner. Metodisk har vi gjort brug af forskellige typer af kameraer; iPads, mobiltelefoner, rumkameraer og GoPro-kameraer. Vi har eksperimenteret med forskellige brug af og placeringer af kameraer, fx har vi givet både pædagoger og børn mulighed for at filme, ligesom både vi og pædagogerne har opsat rumkameraer. De blev opsat i puderum, på gangarealer, i mindre afkroge i institutionen og andre steder, hvor den børneinitierede leg har fundet sted. Fordelen ved rumkameraerne er muligheden for uforstyrret at filme legens opståen og udfoldelse over et længere tidsinterval, hvor konteksten og materialitet er tilgængelig og synlig for analyser.

Derudover har vi især brugt Go-Pro-kameraer, som vi også har stillet til rådighed for pædagogerne i daginstitutionerne i perioderne mellem vores egne observationer. Når vi har valgt Go-Pro-kameraer er det pga. muligheden for at fastgøre kameraet på brystet eller på hovedet af børnene med et særligt seleudstyr. Vi får herved en unik indsigt i børnenes indbyrdes samspil, og for at indfange deres perspektiver og legekultur gennem kroppens rettedhed og bevægelser i legen (Hauge & Jørgensen, 2019; Schmidt & Rossen, 2020). Leg gennem børnenes videomateriale fremstår som et “oplevelt, foranderligt, kropsligt og socialt situeret fænomen” (Kjærsgaard & Buur, 2018, s.191). Vi kan næsten mærke vandet løbe gennem fingrene, når vi ser det gennem barnets Go-Pro-perspektiv, ligesom vi får et indblik i, hvor stejl bakken ser ud fra et 2-årigt barns perspektiv. Derudover har vi håndholdt filmet børnene, som har haft kamera på maven for at kunne indfange relationer og konteksten. Anvendelse af Go-Pro-kameraer, fastspændt på børnekroppe, har givet os mulighed for at følge børnenes spor i lege:

“Ved at inddrage børnenes perspektiver og følge deres spor opnår vi indsigt i, hvad børnene finder værdifuldt, og vi opnår ikke mindst en mere

nuanceret forståelse for den leg, der udfoldes i børnehaven.” (Hauge & Jørgensen, 2019, s. 23).

Vi og pædagogerne har haft en særlig etisk opmærksomhed på børnene ift. at få deres mundtlige eller kropslige accept. Vi har tilstræbt at opnå situeret samtykke undervejs, således at børnene er blevet gjort opmærksomme på, at vi vil filme, og at de har mulighed for at deltage eller lade være. Barnet er således blevet spurgt forud og børn, som enten verbalt har frabedt sig eller med deres kroppe har signaleret ikke-interesse eller utryghed, er blevet fravalgt. Vi har indhentet skriftlig samtykke fra de deltagende pædagoger og fra børnenes forældre forud for projektet jf. persondataloven.

Det empiriske materiale består, som nævnt, af mange timers videoobservationer. Af det righoldige materiale har vi udvalgt situationer, som vi formoder har at gøre med børns leg, og som foregår på tværs af daginstitutionernes hverdagslige rytme. Det betyder konkret, at vi har udvalgt situationer, hvor der kun er børn til stede, fx på legepladsen, eller situationer, som er styret af de voksne, fx samling og pædagogiske aktiviteter, eller hverdagslige rutinesituationer, fx spisesituationer eller oprydning. Disse situationer har vi klippet sammen til små videoklip, som vi har vist til pædagogerne i forbindelse med hhv. fokusgruppeinterview i pædagogcirklerne, individuelle interview med pædagoger fra de to børnehuse samt på to personalemøder. Antal af videoobservationer og videoklip fremgår af Tabel 9: g

	Videoobservationer (uredigeret)	Videoklip Personalemøde	Videoklip Interview med pædagoger	Videoklip Fokusgruppeinterview	Samlet antal videoklip
Grangård	141	13	6	13	15
Asebo	108	12	5	12	13
Vuggestue	149	10	6	13	13

Børne- have	100	15	5	13	15
----------------	-----	----	---	----	----

Tabel 9 Videoobservationer og videoklip

Som det fremgår af Tabel 9 så består det empiriske materiale af 108 videoobservationer fra Asebo og 141 videoobservationer fra Grangård fra vores database. Af disse videoobservationer har vi udvalgt hhv. 13 og 12 videoklip på tværs af vuggestue og børnehave, som har været anvendt på de to personalemøder. De samme videoklip har været anvendt i fokusgruppeinterviewene samt i de individuelle interview. Videoklippene kan dog variere i brugen, og således er der enkelte videoklip, som er blevet tilføjet eller fra- valgt undervejs. Det samlede antal klip dækker således over alle de anvendte klip på tværs af interviewformer.

7.1.2 Video-eliciterede fokusgruppeinterview

Kvaliteten i at anvende videoetnografi er muligheden for at indfange den situerede praksis. Der er gennem video et særligt potentiale i at indfange børn og voksnes interaktioner, deres kropslige ageren, sproglige ytringer samt de rumlige og materielle kontekster. Videomaterialet inviterer dermed udefrakommende, i det her tilfælde pædagoger i to fokusgrupper, ind i én, eller faktisk to, kulturer og praksisser for leg.

Målet med videoobservationerne var at skabe et empirisk materiale, der kunne understøtte pædagogers samtale om leg. Vi havde en formodning om, at pædagogers forståelse af og sprog for leg er tæt koblet til praksis, hvorfor vi havde brug for et materiale, der ville kunne eksemplificere børns leg i daginstitutioner. Samtalerne har fundet sted i to fokusgrupper, som vi har benævnt pædagogcirkler, der i løbet af efteråret 2020 har mødtes 3 gange. Det vender vi tilbage til.

En anden fordel ved videomaterialet er, at det har givet pædagogerne fra de to daginstitutioner mulighed for at gense tidligere filmede episoder med leg (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010), ikke som tidligere, men som 'formerly present' (Laurier & Philo, 2006), dvs. at pædagogerne får mulighed for at se og fordybe sig i børns lege, mens de udfolder sig (Schmidt & Rossen, 2020). Efter afslutningen af videoobservationerne i de to daginstitutioner har vi deltaget på et personalemøde, hvor pædagogerne i de to institutioner har fået mulighed for at gense nogle af de videoer, som de selv eller vi har filmet. Derved

har vi tilstræbt at skabe et emisk blik, dvs. et indefra perspektiv, som har tilladt os at (gen)se materialet gennem pædagogernes blik - de fik øje på noget andet og mere, end vi fik øje på. Især kunne de bidrage med et kulturelt blik på, hvordan institutionelle logikker og regler får betydning for børns leg, herunder den daginstitutionelle rytme, materialers tilgængelighed og rummenes indretning samt kendskabet til de pågældende børn. Især kendskabet til børnene har givet anledning til mange overvejelser og nye blikke på konkrete børn blandt pædagogerne.

De to personalemøder har både fungeret som led i forskningsformidlingen, hvor vi har formidlet udvalgte videoklip til det pædagogiske personale, og samtidig har vi anvendt møderne som del af analyserne, en samanalyse, hvor vi har bedt personalet om at analysere de udvalgte klip. Vi har filmet de to personalemøder med henblik på at fastholde pædagogernes indefraperspektiver og fortolkninger, og for at producere et empirisk materiale, der kan supplere materialet fra fokusgruppeinterviewene.

Vi har lavet 6 video-eliciterede fokusgruppeinterview - i de såkaldte pædagogcirkler. Benævnelsen pædagogcirkel er inspireret af teorien om forskningscirkler, der "har som mål at skabe et møde mellem forskningsbaseret og erfaringsbaseret viden." (Hecksher, Thomsen & Nordentoft, 2014, s.4). I stedet for et traditionelt fokusgruppeinterview, hvor forskeren stiller præfabrikerede spørgsmål, har vi valgt at organisere samtalerne efter idealerne i forskningscirkler omkring en åben dialog mellem deltagerne og respekt for de forskellige perspektiver, deltagerne hver især bidrager med. Et andet ideal er, at både praktikere og forskerne er indstillet på at ændre deres opfattelser af et fænomen - her børns leg - for i fællesskab at kunne udvikle ny viden.

En forskningscirkel består typisk af 5-8 personer, hvoraf én er forsker og cirkelns leder. Vi har således oprettet to pædagogcirkler, hvor Malene har ledt en cirkel med vuggestuepædagoger, og Christina har ledt en cirkel med børnehavepædagoger. For at skabe dynamik i cirklerne har vi udvalgt pædagoger fra forskellige daginstitutioner og kommuner. Vi efterlyste pædagoger til cirklerne på sociale medier, UCLs hjemmeside og via UCLs konsulentnetværk, og fik derigennem flere tilmeldte, end vi skulle bruge. Udvælgelsen af pædagogerne er sket efter følgende udvælgelseskriterier:

- Daglig praksis i hhv. vuggestue og børnehave

- Ansættelseskommune
- Køn - mand/kvinde
- Erfaring - kort/lang erfaring
- Institutionstype - kommunal/privat/selvejende

Det betyder, at vi først har sorteret tilmeldingerne i de to kategorier hhv. vuggestue og børnehave. Derefter har vi fordelt tilmeldingerne efter kommune, så vi har så mange kommuner repræsenteret som muligt. Derefter har vi sorteret efter køn og erfaring, og til sidst efter institutionstype. Kriterierne er opstillet for at skabe så stor variation som muligt i begge cirkler. Der var flere tilmeldinger, hvor pædagogerne matchede hinanden på de ovennævnte kriterier, hvorfor vi har trukket lod om pladserne.

På grund af Covid-19-situationen i foråret 2020 blev vi nødt til at aflyse to ud af fire planlagte pædagogcirkler, og i stedet gennemføre 3 pædagogcirkler i efteråret 2020. Covid-19-situationen gjorde desværre også, at vi fik to afbud umiddelbart før opstarten på cirkler, hvilket betød, at den ene cirkel kom til at bestå af 6 deltagere og den anden af 7 deltagere. Ligeså fik vi også et par afbud undervejs, også begrundet i Covid-19.

Hver pædagogcirkelmøde har taget to timer. På det første møde viste vi videoklip af børns leg fra hhv. vuggestue og børnehave, og vi spurgte åbent "Hvad får I øje på?", "Er det leg?", "Hvordan er det leg?" etc. Andet møde forløb tilsvarende, men her havde vi udvalgt eksempler fra rutinesituationer og vokseninitierede aktiviteter, for at undersøge og udfordre pædagogernes forståelse af leg i disse to settings. Ved det tredje og sidste pædagogcirkelmøde blandede vi deltagerne på tværs af de to oprindelige grupper, og bad dem tænke med på vores foreløbige indkredsninger af legeforståelser og data fra vores spørgeskemaundersøgelse.

7.1.3 Interview om didaktiske overvejelser

Ud over de videofilmede personalemøder og fokusgruppeinterviewene har vi også valgt at indfange pædagogernes didaktiske overvejelser bag enkelte udvalgte videoklip. Vi tog på genbesøg i de to daginstitutioner, udstyret med kameraer og en drejebog for video-eliciterede interview. Vi havde på forhånd udvalgt en række forskellige videoklip fra både vuggestue og børnehave med afsæt i de udsagn, som kom frem på de to personalemøder i begge daginstitutioner. Vi havde også, med afsæt i de valgte videoklip, udvalgt fire pædagoger fra hver daginstitution til interviewene.

Selve interviewet er foregået ved, at vi har vist videoklip på en iPad for en pædagog ad gangen, og bedt den pågældende pædagog reflektere over, hvad han/hun ser og begrundede sine refleksioner. Interviewene er alle videofilmet, og indgår i analyserne ligesom de danner baggrund for udvikling af tre undervisningsfilm.

På baggrund af de videofilmede interview med de udvalgte pædagoger fra hhv. Grangård og Asebo har vi udviklet tre undervisningsfilm, én med hver legeforsståelse som omdrejningspunkt. Filmene er blevet til i samarbejde med konsulent Lise Lau, som på tidspunktet for projektet, var ansat i UCL's afdeling for Digitalisering og IT. Undervisningsfilmene formidler de analytiske fund omkring de tre legeforsståelser gennem korte interview med de to forskere i projektet, udvalgte videoklip og interviewudsagn fra de interviewede pædagoger. Vi har indhentet samtykke fra de involverede pædagoger og forældrene til børnene på videoklippene forinden undervisningsfilmene er blevet offentliggjorte. Undervisningsfilmene er tilgængelige via projektets hjemmeside: <https://www.ucl.dk/forskning/anvendt-forskning-i-paedagogik-og-samfund/et-praksis-sprog-for-leg>

7.1.4 Anonymisering

Vi har valgt at offentliggøre de to daginstitutioner med deres navne for på den måde at takke dem for deres deltagelse, men vi har valgt ikke at offentliggøre de deltagende pædagoger og børns navne. Tværtimod har vi valgt at anonymisere dem. Det er ikke afgørende, hvem der siger hvad og fra hvilken daginstitution. Det er derimod afgørende, at det, der bliver sagt, kan forstås af andre uden bias koblet til køn, alder, etnicitet eller lignende. Af samme grund har vi valgt typiske danske kvindenavne fx Marianne, Kirsten, Kamilla og Lene som aliases for de involverede pædagoger, velvidende, at der kunne være mandlige pædagoger eller pædagoger med anden etnisk herkomst end dansk blandt de involverede. Ligeså har det været afgørende at tage etiske hensyn til barnet, hvorfor vi primært formidler det empiriske materiale i form af skriftlige sammendrag af de videoer, som vi har vist pædagogerne. Vi har valgt konsekvent at skrive barnet/børnene i de skriftlige sammendrag og i pædagogernes udsagn, og ikke anvende barnets navn eller kønslige kategorisering dreng/pige. Igen er det ikke afgørende, hvilket køn eller etniske oprindelse barnet/børnene har. Det er ikke børnene, der er centrale i dette projekt, men derimod pædagogernes forståelse af leg, børn og pædagogisk praksis.

Anonymiseringen gælder ikke de udarbejdede undervisningsfilm. Disse er blevet til med samtykke fra både forældre til de involverede børn samt de deltagende pædagoger.

7.2 De tre legeforståelser i pædagogers praksissprog for leg

Vi har valgt at analysere det empiriske materiale med afsæt i første del af forsknings-spørgsmålet, der handler om at undersøge, hvilke forståelser af og sprog for leg, som kan iagttages hos danske daginstitutionspædagoger. Med spørgeskemaundersøgelsen fandt vi, at de tre legeforståelser, som vi havde identificeret som diskurser i policy-analysen, kunne genfindes hos daginstitutionspædagoger. I dette afsnit vil vi undersøge, hvordan pædagoger taler om og begrundet børns leg med afsæt i de tre forståelser af leg hhv., læring, udvikling og dannelse, ligesom vi tager afsæt i de tre temaer fra kapitel 6 hhv. legeforståelse, børnesyn og pædagogisk praksis.

Til det formål har vi udvalgt et eksemplarisk videoklip, gengivet i skriftlig form til at illustrere hver af de tre legeforståelser, ligesom vi medtager det empiriske materiale, dvs. det transskriberede udsagn fra de interviewede pædagoger, som vi analyserer. På samme måde som i diskursanalysen, bruger vi analysen til at identificere de betegnelser, dvs. ord og begreber, som pædagogerne bruger til at legitimere deres handlinger med, og som samtidig indkredser deres forståelser af leg, koblet til praksis. Analysen afsluttes med at genbesøge og sammenligne legeforståelserne fra hhv. policy og litteraturnedslaget.

7.2.1 Læring

Med henblik på at undersøge hvordan pædagoger taler om leg knyttet an til læring, har vi valgt et videoklip, benævnt Billedlotteri, som vi har vist til tre pædagoger fra samme daginstitution. Ud fra videoklipet har vi interviewet de tre pædagoger individuelt og spurgt – er det leg?

Videoklip: Billedlotteri

Én pædagog og fem børn fra vuggestuen sidder i deres trip-trap-stole ved et bord og spiller billedlotteri. Hvert barn har en spilleplade med seks billeder og på midten af bordet ligger en bunke med røde kort. På skift skal et barn tage et billede op fra bunken og spørge hvem har ...? Pædagogen opfordrer barnet til, at sige hvad der er på billedet og

hjælper de øvrige børn med at svare selv og ikke svare på vegne af de andre børn. Børnene skiftes til at trække et kort fra bunken.

Situationen med billedlotteri er klippet sammen til et videoklip, som varer 1 minut og 38 sekunder, og er optaget af én pædagog fra daginstitutionen. På baggrund af videoklipet har vi interviewet den pædagog, Kamilla, som har igangsat aktiviteten samt to kolleger fra samme børnegruppe. Vi har transskriberet og gengiver i det følgende interviewene med de tre pædagoger, hvorefter vi analyserer deres udsagn.

Individuelt interview: Kamilla, pædagog

Mine tanker omkring legen... Jeg havde taget udgangspunkt i et barn (...) som er udfordret på nogle sproglige udtalelser. Og der har jeg prøvet at lave nogle lege for at barnet (navn og køn er anonymiseret, red.) gennem leg, kunne lære nogle af de udtalelser. Og så er barnet glad for at spille billedlotteri, og så havde jeg fundet en masse billeder med de ord, som barnet har svært ved at udtale, og så legede vi det ind den vej igennem. Hvor børnene de skal trække et kort, og de skal selv sige, hvad det er for en ting. Ikke bare sige den her, som barnet gjorde, men simpelthen italesætte hvad det er. Og det gik jo godt (smiler). Barnet elsker jo at spille billedlotteri, så der havde jeg jo valgt at tage den indgangsvinkel på det. Så barnet følte at det var leg, og ikke noget som det skulle.

Individuelt interview: Lene, pædagog

Det er er i hvert fald en leg med ord kan man sige. Men der er jo så meget andet i det også. Tænker jeg faktisk. Det der med at vente på tur. Nu kan jeg se på klippet, at der faktisk også er nogle, der har samme alder, men at der også er nogle af de små med. Så der er selvfølgelig også en masse læring i det. Og så kan man sige, at man kan selvfølgelig ikke forvente, at man har afkodet reglerne fra starten, men der er jo læring til næste gang, kan man sige.

Individuelt interview: Marianne, pædagog

Klipet med billedlotteri, det er det, som vi også gør og som vi også skal gøre som pædagoger. Vi skal sætte nogle rammestyrede aktiviteter. Fordi vi ved også, at det er der, hvor børn lærer. Så det er ikke nok at lege fri leg. Det er aldrig bare leg, hvor børnene leger selv, men det er også vigtigt at kunne sætte spot på nogle ting, hvor man laver en

ramme, og hvor børnene også lærer at være i den ramme. Og så er det jo en proces at kunne lære det og honorere, om det så er billedlotteri eller det er samling. Det kunne også være et klip, hvor en kuffert går rundt, måske hvis man holdt en samling eller andre ting, hvor det er at "Nu er det min tur, men jeg skal også vente på de andre." Og det ved man også, det her samspil ift. hvem er jeg ift. fællesskabet, men hvem er fællesskabet ift. mig. Så der er jo også nogle ting, vi ved forskningsmæssigt er enormt vigtige. Sådan noget som selvkontrol, at få det ind og få det øvet. Det er ikke noget, man bare lige får lært. Det kræver enormt mange ressourcer af børnene. Faktisk også af de voksne (smiler), hvis ikke man har fået det lært. Og derfor er det sindssygt vigtigt, faktisk allerede i daginstitutionen, at præsentere børnene for, hvordan man kan være i den følelse, det er, hvis det ikke lige er min tur fx. Eller frustrationerne i garderoben ift. hvis tøjet driller, at vi så kan være der. Men vi har faktisk også muligheden i de rammestyrede aktiviteter, at sætte en dagsorden, hvor vi kan udfordre dem, hvor de kan honorere det. Altså deres nærmeste udviklingszone. For det er enormt vigtigt, at de lærer at kunne mestre selvkontrollen. Forskningen viser faktisk, at selvkontrollen topper intelligens ift. det, de senere bliver præsenteret for i livet. Intelligens er også vigtig, men den anden del, altså selvkontrollen, det er faktisk en muskel, der skal oparbejdes og trænes. Og derfor er det vigtigt, at vi starter allerede, mens de er små.

Analyse af praksisprog koblet til læring

Når Kamilla skal begrunde, hvorfor det at spille billedlotteri med vuggestuebørn, har at gøre med leg, så taler hun om, at barnet "gennem leg, kunne lære" eller "legede vi det ind". Med afsæt i et barn med udtalevanskeligheder har Kamilla valgt aktiviteten med begrundelserne: "Barnet elsker jo at spille billedlotteri", og "Så barnet følte at det var leg og ikke noget som det skulle." Målet med aktiviteten er at få barnet til at italesætte billederne, og derved træne sin udtalelse.

Lene bruger vendingen "en leg med ord". Det, Lene bemærker, er, at billedlotteri-aktiviteten også handler om at lære at "vente på tur", at afkode regler og at de mindre børn kan lære af de større. Lene bruger konkret begrebet læring; "en masse læring i det", og "læring til næste gang".

Marianne forstår billedlotteri som en rammestyret aktivitet, som hun begrundet med "at det er der, hvor børn lærer", og som "det er det, som vi også gør og som vi også skal gøre som pædagoger". Hun sammenligner aktiviteten med samling, hvor formålet er "at kunne sætte spot på nogle ting, hvor man laver en ramme og hvor børnene også lærer at være i den ramme." For Marianne handler det om, at lære børnene at vente på tur, at indgå i et fællesskab, og at øve og mestre selvkontrol. Marianne siger, at selvkontrol skal "oparbejdes og trænes", og at "vi (pædagogerne red.) kan udfordre dem, hvor de kan honorere det. Altså deres nærmeste udviklingszone." Marianne taler om "at få det øvet. Det er ikke noget man bare lige får lært", og hun slutter af med at fremhæve, at det er "vigtigt at vi starter, allerede mens de er små".

Når de tre pædagoger med afsæt i det konkrete videoklip taler om leg og læring, anvender de samtidig ord og vendinger, som vi gennem policy-analysen har identificeret som tilhørende en læringsdiskurs/læringslegeforsståelse. Gennem policy-analysen fandt vi bl.a. udfordrende, planlagte/voksenstyrede aktiviteter, leg og læring, bredt læringsbegreb og nysgerrig, som nogle af de mest dominante betegnelser, som er i overensstemmelse med det praksissprog, som vi her kan identificere.

På samme måde kan vi se en overensstemmelse mellem pædagogernes praksissprog, og den legeforsståelse, som vi gennem vores litteraturnedslag har identificeret som en samlet stemme om legende læring. Både Broström, Sommer, Frøkjær og LEGO Fonden taler om læring gennem leg, legende læring mv., mens de også taler om leg som voksenstøttet leg, eller som mere eller mindre styrede/strukturerede aktiviteter. Både Broström og Frøkjær kobler leg og læring sammen med didaktisk planlægning.

7.2.2 Udvikling

I dette afsnit vil vi undersøge, hvordan pædagoger taler om leg knyttet an til udvikling, og vi har udvalgt et videoklip; Skadestuen, som vi har vist til én pædagog, som også optræder perifert i videoklipet. Ud fra videoklipet har vi interviewet den pågældende pædagog og spurgt – er det leg?

Videoklip: Skadestuen

Det er formiddag, og mindst ti børn fra børnehavens storegrupper leger i alrummet i forskellige mindre grupper. På videoklipet ser vi ét barn ligge på en stor måtte, mens et andet barn står på måtten og venter. To andre børn, Søren og Carsten, går på knæ fra måtten hen imod en pige i den anden ende af alrummet: det ene barn Søren siger højt, Sofie, Sofie, vi har én her, der er syg, Sofie, vi har én, der har brækket armen og slået sig. Kan du fikse det? Sofie, svarer, okay, jeg er lægen, og så løber hun hen mod barnet, der ligger på måtten. Imens siger pædagogen Tine: jeg henter noget forbindelse. Søren fortæller til lægen, Sofie, hvordan ulykken skete: han kørte på et skateboard, og så faldt han ned ... Der kommer flere børn til og Sofie siger: I skal vente i venteværelset. Hun løber væk fra madrassen, og viser, mens hun siger: Og venteværelset, det er her. Søren forsætter med at fortælle, hvad der er sket. Sofie siger I skal vente i venteværelset. Søren tager Carsten, som stadig går på knæ, med hen til venteværelset. Pædagogen Tine kommer tilbage med forbindelse og tape, og Sofie begynder at forbinde den brækkede arm på drengen, som tålmodigt har ventet på madrassen. Imens støder to andre børn til legen. De ti børn leger skadestue længe; efterhånden får Sofie forbundet alle arme, mens Tine kommer forbi i ny og næ, og spørger de syge, hvordan det går.

Situationen varede ca. 60 minutter, hvoraf 22 minutter blev optaget af én af projektets forskere. Optagelsen er klippet til et videoklip af en varighed på otte minutter og 11 sekunder.

Individuelt interview: Tine, pædagog

Tine sidder og ser videoen, hvori et barn spørger: hvor er Tine henne? Tine gentager spørgsmålet, mens hun smiler og ryster let på hovedet. Da videoen er slut, siger Tine igen: altså det der, hvor er Tine henne? (griner), så forsvandt jeg, men ...

Interviewer siger, at "du var jo alene med alle de her børn", hvortil Tine svarer ja (pause) ja.

Interviewer spørger, hvad Tine tænker om videoen...

Tine: Det er utroligt, så mange børn der er i gang. Egentlig med det samme tema, et legetema om skadestue. Man skal vente, som man skal i virkeligheden også, og så lægger jeg også særligt mærke til barnet, som fordeler rollerne, blandt den her egentlig ret store

børnegruppe. Og hvor dygtig barnet er til at holde gang i de roller, det så udstikker til de andre børn. Og der er ikke nogen, der – det er sådan en ting, jeg lægger mærke til – der er ikke nogen børn, der sådan bliver utålmodige, og ja, der kommer ikke konflikter rundt omkring i den her leg, og det synes jeg jo er fantastisk at se. Og der bliver krammet og rørt ved hinanden, og ja, det er ren idyl, sådan som jeg ser det (griner). Og nu den voksne, der så også har en mindre, men alligevel vigtig rolle i den her leg, kommer jo så med rekvisitter i forhold til, at den her leg også kan udvikle sig og holdes i gang. Og jeg ved jo så, at de et par uger forinden har været på skadestuen, og været nede og få de her forbindinger på. En mor fra Storegruppen, som er sygeplejerske, havde givet dem alle sammen forbindelse på, så de lærer jo også. Der er i hvert fald lagt et spor ud qua den her oplevelse, de har haft på skadestuen. Og det synes jeg er fedt at se, at de viderebringer den til deres leg i børnehaven. Den gør mig glad. Det giver mening. Også at børn skal ud og have nogle oplevelser, de skal se noget, vi skal tale med dem, vi skal fodre dem med viden, for det hele det giver jo grobund for nye lege, som de så selv justerer og får tilpasset deres interesser, og hvor de nu er. Og så er det fedt at se, at der er et barn, der er så dygtig, ja, at kunne instruere, kan man sige, de andre børn i en leg, som vist foregik i en time, den her leg med det her tema. Det er en god film, synes jeg.

Analyse af praksisprog koblet til udvikling

Når Tine i interviewet skal begrunde, hvorfor det er en "leg med det her tema", og at "det er en god video" så indleder hun med at sige: "Det er utroligt, så mange børn der er i gang. Egentlig med det samme tema, et legetema om skadestue." Tine bemærker, hvordan et besøg på en skadestue har "lagt et spor ud qua den her oplevelse, de har haft på skadestuen", og hvordan børnene "viderebringer den til deres leg i børnehaven". Samtidig fremhæver hun, hvordan der er sammenhæng mellem det virkelige liv og legen i børnehaven "Man skal vente, som man skal i virkeligheden også". Tine siger, at det "gør mig glad. Det giver mening" og ift. pædagogernes opgave påpeger hun: "Også at børn skal ud og have nogle oplevelser, de skal se noget, vi skal tale med dem, vi skal fodre dem med viden, for det hele det giver jo grobund for nye lege, som de så selv justerer og får tilpasset deres interesser, og hvor de nu er."

Tine lægger "særligt mærke til barnet, som fordeler rollerne, blandt den her egentlig ret store børnegruppe. Og hvor dygtig barnet er til at holde gang i de roller, det så udstikker til de andre børn". Hun kalder barnet for "så dygtig, ja, at kunne instruere, kan man sige, de andre børn i en leg". Og samtidig indleder Tine interviewet med at undre sig over sin egen rolle i legen. Hun bemærker, at børnene spørger efter hende, mens hun med en rysten på hovedet og et grin konstaterer, at så forsvandt jeg. I interviewet beskriver hun sin egen rolle som "en mindre, men alligevel vigtig rolle i den her leg". Det, at hun kommer med rekvisitter i form af forbindelse, er med til at "den her leg også kan udvikle sig og holdes i gang", og derfor undrer hun sig over, hvorfor hun "forsvandt".

Det sidste, som Tine lægger mærke til, er hvor lang tid legen forsætter, og hvor mange børn, der fastholdes i legen, uden at de mister tålmodigheden, eller at der opstår konflikter: "der er ikke nogen børn, der sådan bliver utålmodige, og ja, der kommer ikke konflikter rundt omkring i den her leg". Videre fremhæver hun hvordan "der bliver krammet og rørt ved hinanden". Tine kalder det "fantastisk", og betegner det som "ren idyl".

Når Tine med afsæt i det konkrete videoklip taler om leg og udvikling, bruger hun ikke udvikling som begreb til at begrunde, hvad børnene får ud af at lege. I stedet bruger hun begreber som legetema, fordele roller, lægge spor ud, sammenhæng til virkelige liv, legen udvikler sig mv. Med policy-analysen identificerede vi en diskurs, som kobler leg til udvikling, og vi fandt betegnelser, som på mange måder ligner de begreber, som Tine her anvender. Nogle af de betegnelser, som vi fandt i policy-analysen var; social udvikling/samspil, alle er med, legen fremmer, roller, fælles lege mv. Uden at Tine dog bruger nøjagtig de samme begreber er der ingen tvivl om sammenhængen mellem diskursens betegnelser og Tines praksissprog for leg.

Når Tine fremhæver; sammenhængen mellem virkelighed og legen i børnehaven, at alle børnene er med, barnets og egen rolle i leg, og at det giver mening, kan vi se spor af viden hentet fra forskningslitteraturen. Fx kunne det se ud, som om hun trækker på et sociokulturelt perspektiv (Schouesboe, 2019), når hun taler om hvordan børnene skaber sammenhæng mellem virkelighed og leg, eller et kulturelt eksistentielt perspektiv (Hviid & Villadsen, 2017), når hun også fremhæver, hvordan legen giver mening. Med Hviid kan man sige, at meningen i skadestuelegen skabes i en kulturel sammenhæng med andre

legende. Og med Schouesboe kan man sige, at børnene i fællesskab skaber et relevant tema, bliver revet med og oplever et fællesskab. Når Tine undrer sig over sin forsvinden fra legen, trækker hun også på en central pointe fra forskningslitteraturen omkring betydningen af pædagogens nærhed til eller deltagelse i børns leg. Fx taler Winther-Lindquist & Svinth (2019) om, hvordan børns engagement i leg er afhængig af de voksnes fysiske nærhed.

7.2.3 Dannelse

Med afsæt i et videoklip; Moon car, vil vi afslutte analyserne i denne delanalyse med at undersøge, hvordan en udvalgt pædagog taler om leg knyttet an til dannelse. Som i de foregående afsnit er dette baseret på et interview, hvor vi har spurgt den pågældende pædagog – er det leg?

Videoklip: Moon car

Børnehavebørnene er på legepladsen efter frokost. Det har regnet, og der har samlet sig store vandpytter forskellige steder på legepladsen. I videoklippet ser vi fire børn på række ræse af sted på moon cars, mens de griner højlydt. Børnene kører rundt om en høj på legepladsen for at få mere fart på deres moon cars. Da de rammer den store vandpyt råber ét af børnene: "Hallo, vi leger". På græsset ved siden af vandpytten står et barn med to kegler i hænderne, som barnet slår ned i græsset.

Situationen er klippet sammen til et videoklip, der varede ca. 15,5 sekunder og er optaget af én af projektets forskere.

Individuelt interview: Tine, pædagog

Det er en herlig leg. Og børn elsker vand og hoppe i vandpytter. De bliver draget af vand og det synes jeg også, at man kan se på videoen. Der er store smil, og de tager de her moon cars, og de skal bare hurtigst muligt ud at køre i de her store vandpytter, og mærke vandet sprøjte rundt om dem. Det synes jeg, er herligt at se. Det er leg! Man kan så sige, at det er en leg, der kan dele vandene blandt – måske blandt os voksne. (skifter stemme) Fordi de bliver jo våde. De bliver beskidte. Vi skal ind og have skiftet tøj på dem. Og har de nu skiftetøj med. (tilbage til egen stemme) I vores hverdag her i børnehaven, så kan

det godt nogle gange bremse de spontane lege i vand. Men i hvert fald som udgangspunkt – så elsker børn de her lege. Og det synes jeg, er det vigtigste. At tage udgangspunkt i deres behov, og deres lyst til leg i vand. Så som udgangspunkt synes jeg, at man skal lade det ske. Det der sker. Og man kan jo også se på videoen, at der sker forskellige lege. Der er forskellige regler. Der bliver sat forskellige regler op for børnene. Der er også en voksen, der siger ”Nu må du køre”. Fordi, at der ligesom skal være en eller anden form for orden i det, så de ikke støder sammen. Men børnene er egentlig gode til selv også at regulere og justere ift. ikke at komme til skade. Så kan det være, at de agerer politibetjente eller en stor dinosaur, der står og holder vagt (griner) eller noget andet, men jeg synes egentlig at børnene, de klarer det ret godt selv ift. det her med at forme legen. Så det kan virke som kaos en gang i mellem. Man kan godt komme ud lige fra pause ”Argh (virrer med hovedet) hvad sker der?” Der er vand over det hele, og de er mudrede og beskidte osv. Men der er faktisk en rigtig god mening i legen. I det som de selv har sat op. Så nej, jeg mener faktisk ikke, at vi voksne skal styre. Generelt skal styre for meget. Vi kan bidrage. Personligt kan jeg godt selv finde på at hoppe ud i en vandpyt. Og børnene synes bare, at det er fedt. At se os... Jeg kan jo godt huske, hvordan det er at være barn (griner), og at det faktisk er ret sjovt med de her vandpytter. Så det er egentlig det, som jeg synes, at vi må bidrage med. Og krydrer og være med til at glædes over, at det regner, og at der er store vandpytter.

Analyse af praksisprog koblet til dannelse

Når Tine begrundet, hvorfor det, der sker i videoklipet, er leg, fremhæver hun børnenes ”store smil”, at det gælder om at komme ”hurtigst muligt ud at køre i de her store vandpytter, og mærke vandet sprøjte rundt om dem”. Hun siger, at børn ”elsker” de her lege, og at det ”vigtigste” er ”at tage udgangspunkt i deres behov og deres lyst til leg i vand”. Hun fremhæver, at der er ”en rigtig god mening i legen”, og betegner det som ”en herlig leg”. Tine får øje på, hvordan der er forskellige lege i gang, og hvordan det umiddelbart kan forveksles med ”kaos”. Hun fremhæver, at børnene ”er egentlig gode til selv også at regulere og justere ift. ikke at komme til skade”, og hvordan de ”klarer det ret godt selv ift. det her med at forme legen”.

Om pædagogens rolle siger Tine "Så som udgangspunkt synes jeg, at man skal lade det ske", og videre siger hun "Så nej, jeg mener faktisk ikke at vi voksne skal styre. Generelt skal styre for meget. Vi kan bidrage." Måden, hun kan bidrage på, er ved at "være med til at glædes over at det regner og at der er store vandpytter", og at "krydrer" legen og ved at deltage i legen "personligt kan jeg godt selv finde på at hoppe ud i en vandpyt." Inspirationen til at deltage i børnenes vandpytlege henter hun fra barndommen: "Jeg kan jo godt huske, hvordan det er at være barn (griner), og at det faktisk er ret sjovt med de her vandpytter." Samtidig er hun opmærksom på, hvordan sådanne lege kan "dele vandene" blandt os voksne, og hvordan praktiske hensyn, til fx skiftetøj, kan komme til at "bremse de spontane lege i vand".

Leg koblet til dannelse er kun sparsomt beskrevet i policy. De betegnelser, som vi har kunnet identificere er; børne/legefællesskab, børneinitieret, fantasi, børns oplevelser, spontan leg, børns perspektiver m.fl. Disse betegnelser giver god genklang, når vi her ser, hvad Tine udtrykker, om end hun bruger lidt andre ord. Med Tines ord omkring pædagogers bidrag får vi udvidet forståelsen af, hvad det vil sige, at "den børneinitierede leg fremmes af det pædagogiske personale, som værner om børnenes initiativ, fantasi og virkelyst" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 16).

Når vi kobler Tines praksissprog for leg med litteraturnedslaget fund, ser vi tydeligt, hvordan Tines brug af begreber henter legitimitet deri. Selv om Tine ikke direkte taler om børnekultur, dannelse eller henviser til konkrete forskere, er det tydeligt, at Tines blik på det, der foregår på legepladsen, er styret af legeforståelser hentet herfra. Fx kan man næsten høre, hvordan Skovbjerg taler gennem Tine, ift. at kunne tune sig ind på legen, at insistere på det spontane og kaotiske i legen, og at omfavne legen (Skovbjerg, 2017a, s. 49). Eller hvordan Mouritsen taler gennem Tine, ift. at det er de voksne, som definerer legens betingelser, når Tine bliver optaget af de voksnes styring af legen og deres forskellige grænser.

7.2.4 Opsamling

Den første del af vores analyser af pædagogers praksissprog for leg viser, at vi kan spore de politiske diskurser i pædagogernes begrundelser af konkrete pædagogiske situationer som leg. Om end de ikke bruger nøjagtigt de samme begreber, diskursernes

betegnere, er der en sammenhæng. En sammenhæng, som viser sig i de måder, de bruger sproget på, og som afslører sig, når vi kigger efter de tre temaer; legefornståelse, børnesyn og pædagogisk praksis. På samme måde kan vi også se, hvordan de stemmer, som vi har identificeret gennem litteraturnedslaget, taler gennem pædagogerne. Med analyserne kan vi også se, hvordan pædagogerne tilføjer praksisproget et praksisnært og børnesensitivt perspektiv, som kommer til udtryk i deres kendskab til konteksten og de konkrete børn. Ligeledes tilføjer de praksisproget en affektiv dimension. De siger fx "at det gør mig glad, "det giver mening", og "børn elsker". Ligesom det affektive træder frem, når pædagogerne taler om børns deltagelse og engagement i leg. De siger fx, "det er fascinerende", "jeg er imponeret over", "det er fantastisk at se", og "det er en herlig leg". Umiddelbart ser det ud til, at den affektive dimension gælder alle tre legeforståelser.

I det følgende afsnit vil vi tykne vores analyse af den empiriske sammenhæng mellem pædagogers forståelse af leg, børn og pædagogisk praksis og sammenhængen til policy og forskningslitteraturen.

7.3 Legefornståelser skaber forskellige perspektiver

I dette analyseafsnit vil vi vise, med andre empiriske eksempler, hvordan de tre forståelser optræder i pædagogernes sprog og praksis, og dermed tykne legefornståelserne empirisk. Samtidig ønsker vi at vise, hvordan samme pædagogiske situationer kan ansues forskelligt. Derfor har vi valgt at formidle analyserne i dette afsnit gennem nye empiriske eksempler i form af transskriberede videoklip, grupperet under de tre legeforståelser, og med forskellige pædagogers udsagn. I lighed med de øvrige afsnit i denne rapport tager vi afsæt i rækkefølgen af de pædagogiske begreber fra formålsparagraffen, og starter således med læring, derefter udvikling og så dannelse.

7.3.1 Læring

Analysen tager afsæt i et videoklip, som vi her har valgt at benævne 'Ambulancen og tigeren'. Efterfølgende gengiver vi interview med tre pædagoger hhv. Marianne, Kamilla og Lene.

Videoklip: Ambulancen og tigeren

Det er en stille formiddag i vuggestuen. Én pædagog og et par børn sidder ved spisebordet, og spiser og taler sammen. Et barn leger henne ved vinduet. Det har en ambulance i venstre hånd, og en tiger i højre hånd. Ambulancen og tigreren hhv. kører og går hen ad vindueskarmen. Barnet bevæger sig, med ambulance og tiger i hænderne, hen mod glas-døren, hvor vindueskarmen slutter. Barnet stiller tigreren, og kører ambulancen ned på gulvet. Så tager det tigreren, og lader den gå ned ad væggen. Så stiller barnet tigreren, mens ambulancen kører op igen. Den venter i vindueskarmen, mens barnet lader tigreren gå op igen. Så henholdsvis kører og går ambulancen og tigreren hen ad vindueskarmen, for så at vende rundt, og bevæge sig mod vindueskarmens slutning igen, og gentager bevægelserne fra tidligere. Hele seancen fortsætter frem og tilbage i vindueskarmen, og op og ned af væggen. Barnet taler sagte med sig selv undervejs; barnet siger bil- og dy-relyde i flæng, mens det ind imellem kommenterer på bilens kørsel og tigrerens adfærd.

Situationen varede ca. 35 minutter, hvoraf 24 minutter blev optaget af én af projektets forskere. Optagelsen er klippet til en video af en varighed på ét minut og 53 sekunder.

Individuelt interview: Marianne, pædagog

Det er fascinerende at se på, hvad den her lille purk faktisk har styr på i forhold til at tigreren går og ambulancen kører. Og det kan synes som en lille ting, men når man ved, hvor meget små børn skal have styr på oppe i deres hoved, når de fx skal lære sprog, så er det faktisk et led i den sproglige udvikling, også at kunne skille de her ting af i kasser; at kunne splitte ting ad, men også at kunne samlet det igen i kategorier. Og det er faktisk kategorier, barnet arbejder med. Der er et dyr, der går, det har ben, og der er noget, der har hjul, det kan køre. Barnet arbejder egentlig med sig selv på den måde, kan man sige. Så har det styr på nogle andre ting også, hvis man tænker science ind. Så har barnet faktisk styr på, at jeg har ved bilen, når den kører lodret, og jeg holder også ved tigreren, når den går lodret, men jeg kan faktisk godt slippe det i vindueskarmen. Det er faktisk også imponerende, synes jeg. Det er igen mange ting, man skal have styr på. Barnet ved ikke, at der er noget, der hedder tyngdekraft, men det ved, hvordan det fungerer. Og i det her med de nye læreplaner, der synes jeg, at det er enormt vigtigt, at vi faktisk får det italesat i sådan nogle situationer, frem for at vi skal stille et eksperiment op, for så/ at sige, at nu har vi arbejdet med science. I min hverdag er det vigtigt at kunne se de der

ting, og så faktisk trække det ud, og sætte teorien på bagefter, i stedet for at opstille noget teoretisk, og skal ud og udføre det i praksis. Det er pædagogik for mig.

Individuelt interview: Kamilla, pædagog

Jeg ser et barn i fordybelse, et barn, der er fuldstændig opslugt af legen. Barnet kører jo med bilen, op og ned, og samtidig har det også en tiger i den anden hånd, det også skal have koordineret og flyttet rundt med. Barnet har det godt og er fuldstændig opslugt. Barnet skal have lov til at være i den leg, for det er helt væk, så det vil være synd at gå ind og afbryde, eller stille spørgsmål. Barnet skal have lov til at have den fordybelse. Det har måske brug for en pause, og bare være sig selv. Barnet har roen til at trække sig, og faktisk også mærke sig selv. At det har lyst til at være derhenne, og hviler godt i det. Det synes jeg er fedt. Det skal barnet have lov til.

Individuelt interview: Lene, pædagog

Først og fremmest lægger jeg mærke til, at barnet står selv. Og det kan man som pædagog godt blive fanget lidt i, hvorfor er det alene, men jeg tror faktisk, at det er valgt til her. Og barnet har faktisk både roen til det, men jeg tror faktisk, at barnet hygger sig med det. Og så bliver jeg selvfølgelig optaget af, at barnet har en leg. Det er helt tydeligt, at bilen har et formål, og tigreren. Bilen har hjul, som kører, og tigreren har de her [pause], du ved, det er meget bevidst, det barnet gør med den. Og så bliver barnet ikke forstyrret, og det synes jeg faktisk også er positivt. At barnet har faktisk lang tid til at fordybe sig i det her. Fordi det er jo også betingelserne i en vuggestue, det er at der er mange børn, som vil det samme, og som tager ting fra hinanden, og her har barnet lige fundet en stund, hvor der er ro. Så positivt. Kunsten er jo nogle gange at lade være med at blande sig.

Analyse af forskellige perspektiver

Når vi har valgt at indsætte denne pædagogiske situation under en overskrift om læring, er det jo ikke, fordi vi tydeligt kan se, at barnets leg med en ambulance og en tiger har at gøre med læring. Tværtimod forbindes læring ofte med vokseninitierede og planlagte aktiviteter, som jo også er en fremtræden betegnelse fra policy-analyserne. Når vi alligevel har valgt at bruge denne situation som eksempel på en læringslegeforståelse, så handler

det om Mariannes forståelse af og blik på situationen. Med Mariannes forståelse af barnets leg, som afsløres gennem hendes italesættelser af barnets handlinger, får vi nuanceret den forståelse af leg, som forbinder sig til læring. Hvor aktiviteten med billedlotteri fra forrige afsnit også var et eksempel på leg og læring, er dette et helt andet eksempel. Forskellen på de to pædagogiske situationer, og hvordan de forbinder sig til samme nodalpunkt om læring, kan vi finde teoretisk belæg for med Broström og Frøkjærs didaktiske begreber om forlæns og baglæns planlægning (Broström & Frøkjær, 2018, Frøkjær & Søndergaard, 2017). Hvor baglæns planlægning knytter an til planlagte aktiviteter som fx billedlotteri-aktiviteten, baseret på en didaktisk tænkning med afsæt i fx læreplanens temaer og læringsmål, så handler forlæns planlægning om at kunne planlægge ud fra den aktuelle situation, eller som i tilfældet her, hvor Marianne opfordrer til, med afsæt i læreplanen, at få "italesat sådan nogle situationer, frem for at vi skal stille et eksperiment op, for så at sige, at nu har vi arbejdet med science." Altså, at forlæns planlægning også handler om at kunne få øje på, at italesætte og dermed legitimere børns leg som læring.

Med eksemplet 'Ambulancen og tigeren' får vi dels mulighed for at tykne læringslegeforståelsen empirisk, men den nuancere også, hvordan læring kan forstås bredt, både som legende læring og lærerig leg (Broström, 2019). Med denne skelnen kan vi begribe, hvordan Mariannes forståelse af barnets selvinitierede leg med artefakter, forbindes til en lærerig leg med et læringsudbytte inden for læreplanens tema om natur, udeliv og science. Samtidig kan vi forstå, hvordan Kamillas forståelse af den planlagte billedlotteri-aktivitet kan forbindes til legende læring, hvor det at spille billedlotteri repræsenterer det legende, og hvor sprogudtale er målet for læringen.

Forskellige perspektiver på samme situation

Ud over Mariannes blik på legen som læring, får vi med Kamilla og Lene også øje på, at den samme situation kan betragtes forskelligt. Hvor Marianne tilsyneladende forstår barnets leg som lærerig leg, og opfordrer med egne ord til forlæns planlægning i stedet for baglæns: "I min hverdag er det vigtigt at kunne se de der ting, og så faktisk trække det ud, og sætte teorien på bagefter i stedet for at opstille noget teoretisk, (...) og udføre det i praksis. Det er pædagogik for mig."

Om end det ikke er helt så tydeligt, kunne det se ud til, at Kamilla trækker på udviklingslegeforsståelser, når hun betragter samme leg, fx siger hun: "Jeg ser et barn i fordybelse, et barn, der er fuldstændig opslugt af legen." Kamillas forståelse af barnet udtrykker hun således: "Barnet har det godt og er fuldstændig opslugt", "det har roen til at trække sig" og videre at "At barnet har lyst til at være derhenne, og hviler godt i det". Kamilla bruger begreber knyttet an til læreplanstemaet om den alsidige personlige udvikling, som hun giver udtryk for som fx "bare være sig selv" og at "mærke sig selv". Når hun skal begrunde, hvordan hun vil handle, lægger hun vægt på, at: "Barnet skal have lov til at være i den leg, for det er helt væk, så det vil være synd at gå ind og afbryde eller stille spørgsmål. Barnet skal have lov til at have den fordybelse."

Kamillas forståelse af, hvad der er på spil i dette barns leg, afviger fra Mariannes forståelse, og illustrerer dermed, at samme situation kan betragtes med forskellige perspektiver. Samtidig medvirker Kamillas udviklingslegeforsståelse til at tykne den forståelse, som vi fik blik for gennem eksemplet med skadestuen. Kamilla trækker på nogle af de samme forståelser, som Tine gjorde, da hun betragtede børns leg med skadestuen. Forståelser, der har at gøre med fordybelse, legekompeterencer, personlig udvikling mv. Forskellen er, at her har vi at gøre med et vuggestuebarn, der leger selv, mens skadestuelegen foregik mellem flere børn i børnehavealderen.

Ligesom Kamilla trækker også Lene på en udviklingslegeforsståelse, når hun betragter samme videoklip. Det første, som Lene lægger mærke til, er et barn, der leger alene: "Først og fremmest lægger jeg mærke til, at barnet står selv. Og det kan man som pædagog godt blive fanget lidt i, hvorfor er barnet alene, men jeg tror faktisk, at det er valgt til her." Lene bliver optaget af betingelserne for at lege i vuggestuen, og hvordan barnet griber dem til at lege selv: "fordi det er jo også betingelserne i en vuggestue, det er at der er mange børn, som vil det samme og som tager ting fra hinanden" Lene betegner det som positivt, at barnet kan lege selv, og siger om sin egen rolle: "Kunsten er jo nogle gange at lade være med at blande sig." Umiddelbart kunne det se ud som om, at Lene trækker på udviklingslegeforsståelsen, når hendes blik bliver rettet mod det at lege alene i modsætning til det at lege sammen. Med policy-analysen fik vi blik for, hvor dominerende det at lege sammen, er i udviklingslegeforsståelsen med betegnere som samspil,

alle være med og fælles leg, hvorfor det giver mening, at Lene som det første får øje på et barn, der leger selv. Og samtidig bemærker hun, at barnet har personlige forudsætninger for at lege selv; hun beskriver det som selvvalgt, og at barnet har "roen til det", at barnet hygger sig med det", og tillige bemærker hun, hvor "bevidst" det leger med ambulancen og tigreren. I modsætning til Mariannes måde at begrunde legen på som noget, der har at gøre med læring og at lære science, så får Lene, ligesom Kamilla, øje på, hvad barnet personligt udvikler ved at lege selv, og hun bemærker, hvordan barnet har udviklet forudsætninger dertil, ligesom hun bliver optaget af ikke at forstyrre barnet med spørgsmål.

Vi vil på ingen måde hævde, at de tre pædagoger er repræsentanter for og har en gennemgående legeforsståelse, som uafhængig af tid og kontekst, vil være den samme. Det har vi på ingen måde belæg for at sige. Den opmærksomme læser vil netop bemærke, at både Kamilla og Lene optræder med forskellige legeforsståelser, afhængig af de forskellige eksempler. Det interessante ved denne analyse er at vise, at der kan anlægges forskellige perspektiver på samme situation, og at disse perspektiver afslører, hvilke forsståelser af leg, barn og pædagogisk praksis, der er på spil.

7.3.2 Udvikling

I dette afsnit vil vi kigge nærmere på leg som udvikling. Analysen tager afsæt i et videoklip, som vi her har valgt at benævne 'Barbiedukker', hvorefter vi gengiver interview med to pædagoger hhv. Julie og Kirsten. Igen er formålet med analysen to-delt; nemlig at tykne den empiriske forståelse af udvikling, og at vise, hvordan samme situation kan betragtes forskelligt.

Videoklip: Barbiedukker

Tre børn fra børnehaven leger i et ny-indrettet rum. Det ene barn leger på en hylde på bagvæggen af rummet med en barbiedukke og noget stof, mens barnet fortæller om legen: "så ligger hun forsigtigt i sengen, dynen skal på. Og så..." Et andet barn, som leger med et barbiehus og en barbiedukke lige ved siden af siger højlydt: "Argh, jeg er så træt, åh, åh", mens barnet holder en barbiedukke op. Det første barn bliver afbrudt, og kigger på det andet barn. "Den har ingen seng – den kan ikke sove altså" forsætter det. Det

første barn vender sig om igen, og leger videre med sig selv. Et tredje barn står helt tæt på de andre, mens det betragter deres lege. Barnet holder en barbiehest i hånden.

Videoobservationen er foretaget af én af børnehavens pædagoger, og er klippet sammen til et videoklip på 2 minutter og 13 sekunder.

Individuelt interview: Julie, pædagog

Jeg har optaget videoen fordi at.. Der kan være stor forskel på, hvor børn er henne i legen, og ét af børnene, som vi faktisk fortrinsvis hører mest i videoen, er rigtig god til at skabe kontakt, og barnet er også rigtig god til at skabe de der rolige stemninger, hvor der er plads til flere. Hvor vi også har to børn, som leger lidt mere ude ved siden, men i og med at det her barn, som taler meget og intervenserer og fortæller meget. Det har jeg i hvert fald oplevet før, at det giver legemod for de andre. Det kan godt være, at de ikke har fornemmelsen helt at lege sammen, fordi det her barn som egentlig taler mest, det er sådan set i sit eget. Men jeg tror alligevel, at det gør at de andre føler sig trygge. Der er ikke nogen krav, der bliver stillet. Der bliver ikke stillet en masse spørgsmål, så man får faktisk mulighed for at være det, man er. Og det oplever vi i hvert fald tit, at det giver lidt ekstra mod. Når det er ... at man skal spørge andre om at lege. At man får nogle gode oplevelser. Barnet, som vi ser taler meget, er god til at skabe bro, børnene imellem. Så det var egentlig derfor, at det slog mig – at jeg ville prøve at sætte de tre børn sammen.

Interviewer: Gik det så som du havde...?

Jeg havde nok troet, at de ville ... altså barnet, som vi ser som initiativtagende. At det måske havde åbnet lidt mere op, og var begyndt at tage kontakt. Men på hver deres måde er det også nogle børn, ... som godt kan være lidt stille, men som også har hver deres ressourcer. Men jeg havde håbet på, at se måske lidt mere intervenserer børnene imellem. Og det så jeg ikke helt. (...) Men det her med at få skabt noget leg, det handler simpelthen også meget om tryghed, og også om at kunne give plads til hinanden, hvis man er udfordret.

Individuelt interview: Kirsten, pædagog

Interviewer: tre børn, der leger sammen - eller gør de?

Ja, det er lige præcis det, der er interessant. Jeg tænker, at man ... hvis man bare lige kommer forbi som voksen, det der hurtige blik, man kigger lige på de tre børn og tænker, de leger sammen. Men det er jo fx det, som video kan, at det der med, at man stopper op, og kigger på legen på en anden måde. Og jeg vil jo umiddelbart sige, at det er tre børn, der leger hver for sig, men i samme rum. Og måske hen af vejen, den samme leg, men de har, hvad skal man sige, hver sin retning. De to børn ser på hinanden på et tidspunkt, og har måske en idé om, hvad den anden leger, men der er ingen dialog om, hvad laver du, eller så gjorde vi sådan. Og så er der det tredje barn, som jeg umiddelbart tænker det ville rigtig gerne være med, men barnet har ikke mod på at spørge. Og her tænker jeg, at den voksne kan gå ind og være en god, hvad skal man sige, hjælpende hånd. Eller den der nysgerrighed, man kan komme med en uskyldig nysgerrighed. Stille de her spørgsmål, som kan gøre, at de lige pludselig får blik på mig, men måske også på barnet, der står her med sin hest og måske sagtens kunne være med, men måske ikke har den der kode til, hvordan kommer jeg ind i den her leg. Nogle børn ville umiddelbart sige ”og så kom min hest” (laver fagter og laver stemmen om). Men det har dette barn ikke, det er meget afventende. Barnet vil gerne inviteres ind, og det er jo det med at give barnet nogle redskaber til ”Hvordan kan jeg komme ind i den her leg?” Og at få de andre til at kigge op og se, at barnet rent faktisk står der. Fordi det er jo ikke mangel på vilje, at de ikke inviterer barnet ind. Jeg tror overhovedet ikke, at de lægger mærke til, at barnet er der. Det er her, hvor en voksen kunne gå ind og gøre en stor forskel – for alle tre børn faktisk. Ja.

Analyse af forskellige perspektiver

Det ser det ud til, at både Julie og Kirsten forstår børnenes leg med en udviklingslegeforståelse. De bliver begge optaget af, om børnene leger sammen, og hvordan de kan støttes i at udvikle en fælles leg. Men selvom de begge abonnerer på, hvad vi har benævnt som en udviklingslegeforståelse, så er det forskellige ting, som de bemærker, ligesom de i forlængelse deraf også foreslår forskellige pædagogiske handlinger.

Når Julie skal begrunde, hvorfor hun har sat de tre børn sammen og filmet deres leg, fremhæver hun, hvordan det ene af børnene har bedre legekompetencer end de to an-

dre, og hvordan hun forestiller sig, at barnet ville kunne skabe legerelationer, fordi "barnet er god til at skabe bro, børnene imellem". Julie fremhæver, hvordan dette barn "er rigtig god til at skabe kontakt og er også rigtig god til at skabe de der rolige stemninger, hvor der er plads til flere", og samtidig hvordan barnet "taler meget og intervensere og fortæller meget". Målet med at sætte de tre børn sammen er at skabe "legemod" hos de andre to ved at de "føler sig trygge. Der er ikke nogen krav, der bliver stillet. Der bliver ikke stillet en masse spørgsmål, så man får faktisk mulighed for at være det man er." Julie fremhæver, at børnene gennem legen kan udvikle sig ift. at få legemod, at tage initiativ, at turde åbne sig op og at skabe leg. Hun siger: "Men det her med at få skabt noget leg, det handler simpelthen også meget om tryghed og også om at kunne give plads til hinanden, hvis man er udfordret."

Hvor Julie har valgt at rammesætte en leg med barbie dukker, og bruge det ene barns legeressourcer til at inkludere de to andre børn i en fælles leg, så påpeger Kirsten derimod, hvordan børnene har brug for hjælp fra en voksen til at skabe en fælles leg.

Især bemærker Kirsten: "det tredje barn, som jeg umiddelbart tænker, det ville rigtigt gerne være med, men barnet har ikke mod på at spørge". Kirsten fremhæver, hvordan den voksne kan blive en "god hjælpende hånd" ift. at få barnet inkluderet i en fælles leg. Kirstens børnesyn afsløres, når hun siger om barnet: "det vil gerne inviteres ind", og om de andre to: "Fordi det er jo ikke mangel på vilje at de ikke inviterer barnet ind. Jeg tror overhovedet ikke, at de lægger mærke til, at barnet er der." For Kirsten handler det om at bruge "en uskyldig nysgerrighed, stille de her spørgsmål, som kan gøre, at de lige pludselig får blik på mig, men måske også på barnet, der står her med sin hest, og måske sagtens kunne være med". Kirsten fremhæver, hvordan hun som pædagog kan "gøre en stor forskel – for alle tre børn faktisk" ved at hjælpe med at knække "legekoder", og at give "nogle redskaber".

I det forgående afsnit med analyse af læring viste vi, hvordan der kan anlægges forskellige perspektiver på den samme situation. Vi viste, hvordan pædagoger med forskellige legeforsståelser vil aflæse den samme situation forskelligt. Med dette eksempel viser vi tillige, at samme legeforsståelser kan give sig udslag i forskellige handleperspektiver. Selv

om Julie og Kirsten tilsyneladende aflæser samme situation som udtryk for en udviklingslegeforsståelse, så vælger de tilsyneladende to forskellige handleperspektiver. Hvor Julie vil sætte en stærkere leger sammen med to mindre stærke legere, vil Kirsten deltage med spørgsmål og hjælp til at knække legekoder.

I spørgeskemaundersøgelsen fandt vi, at der ikke nødvendigvis var en sammenhæng mellem pædagogernes legeforsståelse og deres handlinger, og vi fandt, at de responderende pædagoger prioriterede hensyn til udvikling og inklusion over andre hensyn. Med dette eksempel får vi vist, hvordan et inklusionshensyn kan omsættes med forskellige handlinger.

7.3.3 Dannelse

Analysen tager afsæt i et videoklip, som vi her har valgt at benævne 'Eventyr med dukker', hvorefter vi gengiver interview med to pædagoger hhv. Kirsten og Julie.

Videoklip: Eventyr med dukker

Et barn leger med to hånddukker; en prinsesse og en prins, og en papkasse, der er omdannet til et slot. Barnet lægger en kerne op på papkassen og fører en dialog mellem de to dukker, som barnet holder i hver sin hånd. Man kan ikke høre hvad dukkerne siger, da en stor gruppe af børn er i gang med en meget højlydt vokseninitieret kampsportsaktivitet i baggrunden. Senere kommer en tredje dukke til.

Videoobservationen er foretaget af én af projektets forskere, og varer mere end 20 minutter, men er klippet sammen til et videoklip på 2 minutter.

Individuelt interview: Kirsten, pædagog

Først og fremmest er jeg imponeret over, at barnet kan skabe sit eget legeunivers på den måde, når der sker så mange andre ting omkring det. Altså, når jeg sidder med et voksenperspektiv, så tænker jeg; Hvordan kan barnet overhovedet være så fokuseret på dets lille leg i et hjørne af den her stue, hvor der sker så mange andre ting og hvor der er så meget anden snak? Men det er jo fordi, at barnet er fordybet i den her leg. Jeg tror, min umiddelbare tanke, er, at det ænser overhovedet ikke de andre børn. Barnet lader sig ikke forstyrre. Barnet mærker ikke, at de er der, fordi det er så optaget af sit eget legeunivers. Det synes jeg er meget fascinerende.

Interviewer: Vil du gå ind i legen?

... (tænkepause) Jeg tænker, at det er interessant at være iagttagere på den her leg, men jeg kunne godt forestille mig at ... i det øjeblik at der fx kommer et andet barn hen som er nysgerrig på, hvad er det, barnet leger. Så tror jeg, at det kan være en god idé som voksen, at være nysgerrig sammen med det andet barn, for at det ikke bare bliver et forstyrrende element. Det kunne jeg godt forestille mig, også med det kendskab, som jeg har til det andet barn. At det meget hurtigt kunne blive forstyrrende og ikke ... og man ville have svært ved at invitere den anden ind. Så tror jeg, at det er vigtigt som voksen at gå ind og hjælpe det her barn... begge børn med måske at få et fællesskab i den her leg. For det er jo en mulighed, da der er flere dukker. Der kunne jo godt være flere roller ud over dem, barnet selv har skabt.

Individuelt interview: Julie, pædagog

Noget af det, som vi kan se her ved barnet, og som det har været udfordret på, det er faktisk det her med at kunne komme i gang med at lege. Hvor barnet har haft rigtig mange pauser i løbet af dagen, hvor det ikke har vidst, hvad det skulle. Og det har faktisk også gjort, at barnet har været i mange konflikter med de andre børn, og det har haft rigtig meget at gøre med, kan vi se, at barnet måske ikke helt har vidst, hvad det kunne byde ind med. Og været i tvivl. Alt det, med de legekoder der er, og den måde, man kigger på hinanden, og det med at kunne holde ud, at der er nogen, der tager ens ting. Der har været rigtig mange ting, som har været rigtig svært, men nu er barnet begyndt at komme meget mere i gang med at lege. Men hvor vi fortrinsvis ser, at barnet leger selv, og det er også noget af det, som vi har talt rigtig meget om. Det med; Hvor længe skal man have lov til at lege selv? Og det er rigtig, rigtig svært at svare på, fordi... For det første skal vi jo kigge på, om barnet trives, og vi skal se, om der sker en progression i legen. Kan vi se, at når barnet er her i børnehaven, at der så faktisk sker noget. Det har vi faktisk gradvist kunne se. At vi til samling har haft om eventyr, og her er det jo prinsessen på ærten. Det med at få noget konkret, som man kan forholde sig til, og som man har set vi voksne være med til at skabe sammen med børnene. Det har ligesom givet barnet nogle flere legeelementer, det har kunnet bringe ind. Og så har barnet gået lidt, og øvet sig selv. Det næste skridt er jo så, at barnet skal øve sig i, at der kan være andre

med. Men for at der kan komme andre med, skal der også være et legeoverskud. Man skal have overskud med sig selv, og det er noget af det, som har været en udfordring. Men vi kan lige så stille se, at jo flere redskaber, som barnet får, og jo mere det får ... Der bruger vi jo meget vores samlinger, så børnene de kan anvende det bagefter i legen. Jo mere barnet kan få af det, jo mere overskud tror vi faktisk også på, at barnet får til at invitere de andre ind. På det her tidspunkt har det været vigtigt for barnet at få lov til at lege og øve sig og være i leg alene. For at barnet på sigt kan få nemmere ved at få andre med i legen.

Analyse af forskellige perspektiver

Den forståelse af leg, som præger Kirstens blik på videoklipet 'eventyr med dukker', er umiddelbart præget af en dannelseslegeforståelse. Kirsten bliver optaget af, hvordan barnet i videoen "kan skabe sit eget legeunivers", og hvordan det ikke lader sig forstyrre af alt det, der sker rundt omkring barnet.

Når Kirsten bliver spurgt, om hun vil gå ind i legen, aktiveres hendes kendskab til det konkrete barn, og Kirsten skifter tilsyneladende perspektiv og ordvalg, som kan genkendes som en udviklingslegeforståelse. Hvor hun først får øje på, og fascineres af et barn, der er fordybet i sit eget legeunivers, og som formår at lukke forstyrrelser fra andre ude, så får Kirsten nu øje på, hvordan barnets leg kan virke som en mulighed for at inddrage et andet barn. Vel at mærke, hvis hun som pædagog formår at hjælpe og dermed gøre det andet barn til mere end et forstyrrende element. I afsnit 7.4 kigger vi nærmere på udviklingsforståelsens udbredelse og Kirstens perspektivskifte.

Når Julie betragter samme leg taler hun en udviklingslegeforståelse frem, og hun bemærker et barn, som "fortrinsvis leger med sig selv", og som har udfordringer med at "komme i gang med at lege", og som har haft "mange konflikter med de andre børn". Julie forstår barnets leg som noget, der foregår som en pause fra det at skulle lege med andre. Det børnesyn, hun taler frem, fokuserer på et barn, der "ikke helt har vidst hvad det kunne byde ind med", og som har været i "tvivl". Når Julie skal vurdere "Hvor længe skal man have lov til at lege selv?" så skal "vi jo kigge på om barnet trives og vi skal se om der sker en progression i legen", eller når hun fremhæver, hvordan barnet "har gået lidt og øvet sig selv. Det næste skridt er jo så, at barnet skal øve sig i, at der kan være

andre med". Den udviklingspsykologiske forståelse af leg træder frem, når Julie taler om progression og næste skridt, ligesom den er fremtræden, når Julie taler om, at de voksne gennem fx samlinger, skal være med til give børnene "redskaber" og "legeelementer", de kan bringe ind i legen. Julie taler om, at børn "skal have legeoverskud med sig selv" for at kunne "invitere de andre ind". Når Julie betragter barnets leg, forstår hun den som en øvebane, til på sigt at kunne lege sammen med andre: "På det her tidspunkt har det været vigtigt for barnet at få lov til at lege og øve sig og være i leg alene. For at barnet på sigt kan få nemmere ved at få andre med i legen."

Med dette eksempel har vi ønsket at vise, hvordan udviklingslegeforståelsens fundering i legefællesskaber og inklusion skaber et særligt pædagogblik på de empiriske eksempler. Et blik, der zoomer ind på børn, der leger alene, og som giver sig udslag i en bekymring for, om barnet er ekskluderet, om det besidder legemod, legeoverskud, og om det kan invitere andre ind. I eksemplet med barnets leg med en ambulance og en tiger overvejer Lene, hvorvidt det er udtryk for et eget valg, at barnet leger selv, og også i nærværende eksempel overvejer Julie, om det er positivt, at barnet leger selv, og hun vælger at betragte det som en øvebane, for at barnet på sigt kan lege med andre børn.

7.3.4 Opsamling

I denne analyse har vi valgt at bruge andre empiriske eksempler fra vores videomateriale med de tilhørende individuelle interviews med pædagoger fra de to daginstitutioner. Vi kunne have valgt at inddrage andre eksempler eller at have taget afsæt i de udsagn, som er fremkommet i fokusgruppeinterviewene. Af pladshensyn har vi dog valgt, i denne analyse, at fokusere og komme i dybden med én analyse i stedet for at demonstrere bredden i materialet. Med analysen har vi tilstræbt at vise, hvordan pædagoger fra samme daginstitution, dvs. fra samme pædagogiske kultur, kan anskue en situation fra egen praksis med forskellige legeforståelser. Samtidig har vi også tilstræbt at vise flere empiriske eksempler på de tre legeforståelser.

Med eksemplet Ambulancen og tigeren har vi vist, hvordan læringslegeforståelsen også kan omfatte børns (alene)leg og eksperimenteren med artefakter. Pædagogen Marianes praksisprog kan dermed medvirke til at udvide den politiske diskurs/legeforståelse, hvor planlagte aktiviteter ellers ser ud til at dominere. Samtidig har vi med eksemplet

vist, at samme situation kan afkodes med forskellige legeforståelser. Her kunne det se ud til, at et barns aleneleg aktiverer et udviklings- og inklusionshensyn, og dermed får pædagogerne Lene og Kamilla til at afkode barnets leg med en udviklingslegeforståelse.

Med eksemplet Barbiedukker viser vi, at samme legeforståelse, i det her tilfælde udviklingslegeforståelsen, giver sig udslag i forskellige handleperspektiver. Eksemplet er illustrativt for den video-eliciterede empiri, hvor der generelt er sammenhæng mellem pædagogers aflæsning af legesituationer, legeforståelse og handlinger. Denne generelle sammenhæng fandt vi ikke i spørgeskemaundersøgelsen. Her fandt vi, at de respondende pædagoger prioriterer hensyn til udvikling og inklusion over andre hensyn. Med dette eksempel får vi vist, hvordan et inklusionshensyn kan omsættes med forskellige handlinger.

Med eksemplet Eventyr med dukker viser vi, hvordan udviklingshensynet trumfer pædagogens afkodning af legen med dannelseslegeforståelse, når legeforståelsen skal omsættes til handleforslag.

7.4 Udviklingslegeforståelsen dominerer

I forlængelse af de to foregående analyser vil vi i dette afsnit kigge nærmere på, hvordan udviklingslegeforståelsen dominerer i pædagogers praksisprog. Vi fik med spørgeskemaundersøgelsen indblik i, at hovedparten af de adspurgte, i alt 67%, foretrak udviklingslegeforståelsen, ligesom vi, med de foregående empiriske eksempler, har vist, hvordan udviklingslegeforståelsen sniger sig ind i pædagogernes afkodninger af børns leg. I dette afsnit vil vi kigge nærmere på, hvordan kontekstkendskab og kendskab til konkrete børn får betydning for pædagogernes selvpositioneringer.

Den første pædagog, som er interessant at kigge nærmere på, er Kirsten. Vi har interviewet hende med afsæt i videoklippene: Barbiedukker (afsnit 7.3.2) og Eventyr med dukker (afsnit 7.3.3). Hvor Kirstens kollega Julie, som har set samme to videoklip, taler med en gennemgående udviklingslegeforståelse, så skifter Kirstens praksisprog mellem en dannelseslegeforståelse og en udviklingslegeforståelse. Dette skifte så vi i eksemplet med Eventyr med dukker, hvor hun talte med en dannelseslegeforståelse, og eksemplet omkring Barbiedukker, hvor hun talte med en udviklingslegeforståelse.

Ud over de to nævnte videoklip har vi interviewet Kirsten med afsæt i et videoklip om børns kampleg.

Kort fortalt handler eksemplet med kamplegen om en gruppe af de ældste børnehavebørn, som hører MGP-musik og danser til. Efterhånden udvikler dansen sig mere til en fysisk leg, hvor børnene hopper ind i hinanden. En voksen henter en stor madras og igangsætter en kampleg med børnene. I videoklipet ser vi, hvordan børnene på skift kæmper to og to med hinanden, mens de andre børn agere tilskuere, der hepper. Den voksne styrer kampene efter de regler, som plejer at gælde.

Individuelt interview: Kirsten, pædagog

Det er umiddelbart en voksenstyret leg, men på børnenes præmisser. Jeg er helt sikker på, at den voksne her har, hun har, taget fat i det, som børnene kalder på, og så har hun skabt en ramme, så alle kan være med, og kan være med på en tryk og en rar måde. Så er hun rigtig god til også at have blik for, at der er to børn, som kæmper, og der er helt klart én af børnene, der har en højere status end den anden, fordi de (tilskuere, red.) siger barnets navn "Heja, Heja ... ". Og så er hun bare rigtig god til at sige begge børnenes navne, så der kommer sådan en god... begge børn føler sig mødt og hørt i det her. Kamplege er bare ... de giver... de frigiver noget energi på en måde så... hvad skal man sige... ja, så man får lært at passe på hinanden, og man får lov til at bruge de kræfter og den energi, som vi som voksne skal passe på ikke at være al for ... altså blive irriteret af. Fordi det fylder jo meget, kampleg eller børn, der løber rundt. Det der med at skabe en ramme, så man kan give plads til den leg, som rigtigt mange børn gerne vil. Ja, det synes jeg lykkes i det her tilfælde, ja.

Interviewer: Har du noget som du vil tilføje?

Jamen, altså det med at skabe gode steder for leg, og at have blik for børnenes forskellige lege og forskellige behov. Det med at huske på at tage børnenes perspektiv. For når børn leger, så gør de det ikke for at irritere os voksne. Og sådan kan man jo godt nogle gange opfatte det; Årgh, hvor de dog larmer (griner). Man skal simpelthen huske at stoppe op, eller sætte sig på sine hænder og kigge på, hvad er det så de leger. Så kan det godt være, at legen skal flyttes et andet sted hen, men man skal huske på, at de

gør det jo, fordi de har brug for at bruge deres kroppe og bruge deres sanser og, hvad kan man sige, afprøve sig selv i forhold til hinanden. At udfordrer sig selv og udfordrer hinanden. Og så udvikler legen sig nogle gange til den her rolleleg, hvor man også... som også afspejler noget af det, som de voksne gør. Men man skal hele tiden huske på at, "husk nu at tage børnenes perspektiv", så vi ikke render rundt, og er sådan nogle voksne, der synes at børnene skal passe ind i vores rammer, men at vi prøver at skabe nogle rammer, der er i overensstemmelse med, hvad de kalder på. Ja.

Med dette eksempel får vi øje på, hvordan Kirsten har en normativ fordring om børns leg og børneperspektiv, der er i samklang med det, som vi har indkredset som en dannelseslegeforståelse. Den normative fordring om børns demokratiske ret til leg kommer bl.a. til udtryk, når Kirsten taler om at være lydhør overfor, hvad børnene kalder på, så "vi ikke render rundt og er sådan nogle voksne, der synes, at børnene skal passe ind i vores rammer, men at vi prøver at skabe nogle rammer, der er i overensstemmelse med, hvad de kalder på." Det handler om at "at skabe gode steder for leg og at have blik for børnenes forskellige lege og forskellige behov." Som pædagog skal man ifølge Kirsten "simpelthen huske at stoppe op, eller sætte sig på sine hænder og kigge på, hvad er det så, de leger", og at huske "at tage børnenes perspektiv", og at huske på, at "når børn leger, så gør de det ikke for at irritere os voksne. Og sådan kan man jo godt nogle gange opfatte det".

På trods af denne fordring viser de tre eksempler, hvordan kontekstkendskab og kendskab til konkrete børn og legehierarkier nærmest fremtvinger et praksissprog hos Kirsten baseret på en udviklingslegeforståelse. Det er her værd at bemærke, at det ikke er Kirsten, der er interessant i sig selv, men udelukkende er interessant som repræsentant for en tendens til at prioritere udviklingshensyn over fx dannelseshensyn, som vi fandt i spørgeskemaet.

Gennem dette kapitel har vi vist, hvordan udviklingslegeforståelsen nærmest sniger sig ind i pædagogernes praksissprog, aktiveret af pædagogernes kendskab til konkrete børn og til konteksten. En udviklingslegeforståelse, der er funderet i begreber som børnefællesskaber og inklusion, og som skaber et fokuseret pædagogblik på barnet, der leger alene, og som giver sig udslag i en opmærksomhed på, om barnet er ekskluderet,

eller om det har de rette kompetencer til at kunne deltage i lege og børnefællesskaber. Denne opmærksomhed afsløres i pædagogernes tale og refleksion over, hvornår og hvordan man som pædagog kan intervenere, hvordan andre børn kan inviteres ind i legen mv. Udviklingslegeforståelsens opmærksomhed på børnefællesskaber og inklusion behøver ikke at komme til udtryk som en bekymring, om end den ofte gør det i vores materiale, men kan også komme til udtryk som en begejstring for børn, som i eksemplet med skadestuen, der formår at skabe en fælles leg.

7.5 Positionering

Med afsæt i positioneringsteori (Harré & Langenhove, 1999; Davies & Harré, 2014) undersøgte vi i policy-analysen (Schmidt & Slott, 2021) i kapitel 4, hvordan pædagogerne blev positioneret i den samfundsmæssige retorik. I dette afsnit vil vi undersøge, hvordan pædagogerne selv positionerer sig i deres (sam)tale, og hvordan det forbinder sig til den institutionelle praksis.

I kapitel 4 argumenterede vi for, at positioneringsteorien gør det muligt for os analytisk at se forbindelser mellem den samfundsmæssige retorik, den institutionelle praksis og den pædagogiske samtale. Vi har ikke empirisk belæg for at undersøge den enkelte pædagoes legeforståelse og sammenhæng til praksis; dette har ikke været vores ærinde. Tværtimod har vores ærinde været at identificere og beskrive legeforståelser på tværs af policy, forskningslitteratur og pædagogisk praksis, og at undersøge, hvor konsistente de er i pædagogers praksissprog. I de to foregående afsnit i dette kapitel har vi først demonstreret, 1) hvordan de identificerede legeforståelser kan genfindes i pædagogers praksissprog, og 2) hvordan forskellige legeforståelser kan bringes i spil på det samme empiriske eksempel, og 3) hvordan det kan give sig udslag i forskellige handlinger/handlingsforslag. I dette afsnit vil vi undersøge de forhold, der påvirker pædagogernes selvpositioneringer. Vi indleder med en analyse af sammenhængen mellem den samfundsmæssige positionering og pædagogernes selvpositioneringer.

7.5.1 Selvpositionering

Målet med denne analyse er at vise, hvordan pædagoger via policy positioneres i den samfundsmæssige retorik i relation til leg som læring. Derefter tager vi afsæt i et empi-

risk eksempel med en indendørs sandkasse til at vise, hvordan to pædagoger positionerer sig i sammenhæng dertil. Med vores empiriske materiale kan vi studere dette som en eksemplarisk case, hvor vi kan forfølge (selv)positioneringen fra videoklip, over individuelle interview til fokusgruppeinterview – både med pædagogerne fra den involverede daginstitution, og med pædagoger i pædagogcirklerne. Når vi har valgt kun at fokusere på leg som læring, så handler det om, at læring er det begreb og den legefors-else, der er mest udbredt i den samfundsmæssige retorik, jf. policy, og som dermed i højere grad sætter rammer for pædagogernes selvpositioneringer.

Som påvist i policy-analyserne i kapitel 4 fremstilles leg i relation til læring som et pædagogisk læringsmiljø, og som en legende og eksperimenterende tilgang til læring. I ministeriets vejledningsmateriale udfoldes tilgangen bl.a. således:

”Når det pædagogiske personale i dagtilbud målrettet arbejder med børnenes læring inden for fx bæredygtighed, digitalisering, naturfænomener, kultur eller lignende, skal den pædagogiske tilgang være baseret på en legende og eksperimenterende tilgang, for at læringens indhold og form giver mening for børnene” (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 20)

I citatet positioneres pædagogerne som dem, der skal arbejde målrettet med børnenes læring ift. fx bæredygtighed, naturfænomener og andre politisk bestemte læringsmål, som er angivet i de seks læreplanstemaer. Den tilgang, som ønskes, beskrives som ”en legende og eksperimenterende tilgang”. Et andet sted i samme vejledningsmateriale positioneres pædagogerne, som dem, der ”har ansvaret for at rammesætte” barnets processer: ”Legen og legende, nysgerrige tilgange er udgangspunktet for de processer, som barnet indgår i, og som det pædagogiske personale har ansvaret for at rammesætte” (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 16)

Når pædagoger positioneres i relation til policy gøres de ansvarlige for at rammesætte barnets lege- og læringsprocesser, ligesom de positioneres i relation til ambitionen om, at udvide læringsbegrebet via en legende og eksperimenterende tilgang. De betegnelser, der bruges til at indkredse legefors-else og positionere den pædagogiske tilgang, er bl.a. udfordrende, planlagte, legende, eksperimenterende og nysgerrighed (se evt. kapitel 4, Tabel 3).

Lad os igen tage afsæt i et empirisk eksempel og undersøge, hvordan to pædagoger positionerer sig selv og de handlinger, som de bør gøre, i relation til eksemplet. Afslutningsvist undersøger vi, hvordan de to selvpositioneringer har sammenhæng til den samfundsmæssige retorik.

Indendørs sandkasse

En pædagog fra vuggestuen har planlagt en aktivitet for fire børn; børnene sidder i højstole omkring et bord, hver med deres bakke med sand. Børnene mærker sandet løbe mellem fingere. I løbet af aktiviteten tilbyder pædagogen børnene forskellige materialer: vand, så sandet får en anden materialitet, grankogler, som sandet sætter sig fast i, kastanjer, som kan gemmes i sandet, etc. Børnene rører ved de forskellige materialer. De ser på hinanden, og på hvad de andre laver med deres sandbakker. På et tidspunkt kaster et barn sand i hovedet på et andet barn. Pædagogen siger "I skal ikke kaste, så man får det ind i øjnene, det er ikke så rart. Se Trine har fået det i øjnene, det er ikke så rart", efterfulgt af en pause og spørgsmålet "Er du okay, Trine?". Efter endnu en pause spørger pædagogen: Skal vi prøve at finde lidt vand? Senere begynder børnene at smide sand på væggene, hvor pædagogen beder børnene om at smide det på gulvet i stedet for, for ellers "skal vi til at gøre væggene rene igen".

Aktiviteten varede ca. 37 min i alt. Tilstede var pædagogen, de fire børn og forskeren, der optog videoen. Videoen er klippet med en samlet varighed på seks minutter og 44 sekunder.

Individuelt interview: Sarah, pædagog

Vi har i Grangård i lang tid eksperimenteret med naturens materialer for at få dem ind i legen, og så har vi skabt det her sanserum. Vores tanke med det rum var, at alt er tilladt i forhold til at arbejde med sanserne. Og det er en udfordring, også for mig, at skabe den ramme, hvor alt egentlig er okay. For man har sådan en følelse inden i sig selv, at nu er jeg simpelthen nødt til at sætte en stopper for det her, for ellers er det ude af kontrol. Men vi har også være nysgerrige på at arbejde med det der element, at være ude af kontrol, hvad sker der så børnene imellem?

Og som jeg synes, man kan se på videoen, så sker der rigtig meget børnene imellem, og specielt, nu hvor jeg kender dem, den der dybere relation til dem, jeg ved, hvilke udfordringer, de kan have. Og det er helt tydeligt, at der bliver rykket på noget der, som jeg ikke havde regnet med, at der ville blive rykket på. Men det er svært at turde slippe rammerne på den måde. (...)

Interviewer: Har leg en rolle i det, vi ser?

Jeg sætter rammen til at starte med, jeg har materialerne med ind og jeg ved sådan nogenlunde, hvor jeg vil hen med det til at starte med. Men hvis jeg styrer det for meget, hvis jeg er for rammesættende, så synes jeg ikke, at det sådan er leg, der kommer ud af det. Så bliver det mig, der siger. "nej, nu må du ikke, og du må ikke", og så ryger legen lidt. Men i og med, at vi bare lader dem lege med det, så kommer legen og den der indbyrdes (...), man kigger på hinanden, og man har det sjovt, glæde og det bliver bare fedt, altså. Det er indbegrebet af leg, synes jeg. Man skal kunne se, at det er sjovt. Altså, de hygger sig, og så får de hel masse med også, som er implicit i det, synes jeg.

Individuelt interview: Rikke, pædagog

Jeg får øje på fire børn, der eksperimenterer med sand og vand og kogler og kastanjer. (...) Jeg synes, det er spændende, når man præsenterer børn for et læringsmiljø, de ikke er i så tit, der kan jeg godt lide, at børnene får lov til at starte ud selv. Og jeg kan godt lide at se gennem videoen, hvordan børnene finder ind i en form for leg sammen. Jeg kan høre, at de griner, og det synes jeg er vigtigt, når børn de beskæftiger sig med noget. Jeg tror selv, at jeg havde grebet legen anderledes an, men vi er også et hus, hvor det er okay at gøre det forskelligt.

Interviewer: Hvad ville du have gjort?

Jeg ville fx have sat mig tæt på bordet, men jeg tror, at min kollega netop havde en idé med, ikke at sætte sig tæt ved bordet. (...) Der er nogle vejledninger undervejs, og det er fint, men det virker anderledes, hvis man som voksen måske er tættere på legen. Men det, jeg fæstnede mig mest ved, var at børnene havde det sjovt. Og det synes jeg er vigtigt, når børn de leger og sanser, at de gerne må have det sjovt.

Interviewer: Ville du have grebet ind noget før?

Nej, jeg ville ikke have grebet ind, jeg ville måske bare have hjulet legen i en lidt anden retning. Jeg tror, jeg havde nok stoppet før i forhold til at kaste med tingene, men det er ikke fordi jeg synes, det er forkert, jeg ville bare have dem til at bruge materialerne på en anden måde. Men sådan er man jo forskellig.

Jeg synes, vi er gode til at give børnene afvekslende læringsmiljøer, og det synes jeg er vigtigt, hvis vi skal lære små børn at lege. Man kan sige, i den her alder er de måske ikke så langt i deres direkte leg, som udeforstående kan se (...), men de gør sig alle mulige erfaringer i at være til, og i at beskæftige sig med alle mulige materialer og forskellige børn, som gør, at de med tiden vil blive gode legere. Og det er jeg glad for at se.

Analyse af selvpositionering

Hvis vi først kigger på Rikkens måde at positionerer sig selv på i sit interview, kan vi se, at der er overensstemmelse mellem hendes selvpositionering, og den positionering, hun tilbydes i policy, i relation til læring. Rikke afkoder formålet med den indendørs sandkasse, som "et læringsmiljø, de (børnene red.) ikke er i så tit", og målet med aktiviteten afkoder hun som at lære børnene om naturmaterialer – "at bruge materialerne på en anden måde". Den pædagogposition, som hun taler frem, er i det her eksempel en voksen, der bør være "tættere på legen", og som kan hjælpe "legen i en lidt anden retning." Hun ser også de "afvekslende læringsmiljøer", som en mulighed for at lære børn at lege.

Når Sarah skal begrunde, hvorfor hun har valgt at lave en 'indendørs sandkasse', så handler det om at skabe et sanserum, hvor børn kan eksperimentere med naturens materialer, og at "få dem ind i legen". Og samtidig påpeger hun, at deres "tanke med det rum var, at alt er tilladt i forhold til at arbejde med sanserne."

På den ene side positionerer Sarah sig selv i relation til læring, og som den, der skal "sætte rammen til at starte med", som har "materialerne med", og som ved, hvor hun vil hen med det. Ligesom hun er bevidst om, at hvis hun styrer for meget, så ryger legen. Den legeforståelse og selvpositionering, hun taler frem her, er i overensstemmelse med policy, hvor leg er midlet til børnenes læring, og hvor pædagogen positioneres som den, der skal rammesætte børns læring i relation til fx naturen og naturens materialer på legende og eksperimenterende måder. Sarah er bevidst om, at det er læringen, der er i

centrum, mens legen skal gøre det meningsfuldt, sjovt og hyggeligt. Sarah siger "Altså, de hygger sig, og så får de hel masse med også, som er implicit i det, synes jeg."

På den anden side positionerer Sarah sig selv i relation til leg og dannelse, hvor målet er at skabe et rum hvor "alt er tilladt", og "hvor alt egentlig er okay". Og hun fortæller om, hvordan der bliver rykket på noget, som hun ikke havde regnet med på forhånd. I forlængelse deraf positionerer Sarah sig selv som én, der skal kunne "være nysgerrige på" både at arbejde med "at være ude af kontrol", og på hvad der "sker børnene imellem", når der ikke er kontrol. Men samtidig påpeger hun, hvor svært det er for hende "at turde slippe rammerne på den måde". Sarah taler om en følelse "inden i sig selv, at nu er jeg simpelthen nødt til at sætte en stopper for det her for ellers er det ude af kontrol."

Det ser altså ud til, at Sarah positionerer sig selv i relation til to legeforståelser. Den ene legeforståelse forbinder sig tydeligt til policy og den legende og eksperimenterende tilgang til læring, mens den anden legeforståelse også forbinder sig til policy, men til leg som dannelse. I policy positioneres leg i relation til dannelse som et børne- eller legefællesskab, baseret på børns egne initiativer, og som noget, der typisk opstår spontant mellem børn. Her bliver den indendørs sandkasse ikke et rammesat og voksenstyret læringsmiljø, der skal give børn læring om naturens materialer, men en børneinitieret leg med materialer. I policy positioneres pædagogen som én, der skal respektere, anerkende og værne om børns leg.

Når Sarah i interviewet taler begge legeforståelser frem, bliver hun selv i tvivl om, hvordan hun skal positionere sig, og om og i givet fald hvornår, hun skal afbryde børnenes kasten med sand.

Vi har valgt dette nye eksempel med den indendørs sandkasse til at vise, hvordan der indlejret i både de policy-baserede legeforståelser og i de legeforståelser, som pædagogerne taler frem i interviewene, er en positionering, som angiver, hvordan pædagoger bør handle. Lad os opholde os lidt mere ved denne positionering og vise, hvordan den kommer til udtryk i den kollegiale samtale.

7.5.2 Kollegiale positioneringer

I dette afsnit vil vi kigge nærmere på eksemplet med den indendørs sandkasse og den deltagende pædagog Sarahs selvpositionering. Først ser vi, hvordan Sarahs kollegaer

samtaler om og positionerer Sarah, og dernæst, hvordan pædagoger i den anden pædagogcirkel samtaler om og positionerer Sarah.

Videoklippen med indendørs sandkasse blev vist på et personalemøde i Grangård. På personalemødet deltog både den daglige leder, pædagoger og pædagogmedhjælper, i alt 15 personer. Til stede var også de to forskere.

Undervejs, mens videoklippen afspilles, kan man se og høre, at det pædagogiske personale smiler og griner. Da videoklippen er slut, er der en pause, hvorefter pædagog A tager ordet, og der udspiller sig følgende samtale mellem Sarah og tre andre pædagoger. Vi har valgt at benævne pædagogerne med bogstaver af hensyn til anonymiseringen – dog har vi valgt at markere den deltagende pædagog ved at bruge dennes alias Sarah.

A: det er sjovt at man som pædagog kan tænke, at nu sætter vi bakker op og sand og materialer og man har måske én eller anden forestilling om, at så sidder de nok der og sanser med det, og føler og bygger ovenpå med det, og så tager de legen et helt andet sted hen. Så er det noget andet, de synes, hov ned på gulvet, væggene, hinanden.

Sarah: vi (kigger på den forsker som videoptog den indendørs sandkasse) sad og kiggede meget på hinanden i forhold til ikke at bryde ind. Jeg havde sådan en forhåbning om, at det ikke skulle blive sådan et nej-rum, for det kan det hurtigt blive, hvis man ikke må alt muligt. Men bare det at blive siddende var en udfordring.

B: som voksen kan man lave rammen med så små børn, og man kan også til dels bestemme, hvad der skal ske, men hvis man virkelig vil have børnene i spil, så har du egentlig ikke så meget at skulle have sagt, andet end som Sarah siger, at det ikke skulle være et nej-rum. Når Sarah siger, at man må gerne lægge den over på den anden bakke, og så gør børn jo egentlig det, de gerne vil, og så er det relationerne, der er på spil, som vi måske selv ville få rigtig meget øje på, os der kender børnene, hvis man så alle 37 minutter. Vi kan ikke lade være med at sidde og kigge på børnene, fordi vi kender dem, og vi snakkede også lige om, hvorfor barnet ville være derinde, fordi vi kender børnene. Men jeg tænker, at vi kan lave en ramme, og så være nysgerrige på, hvad børnene udfylder den ramme med.

C: men også det der med at man som pædagog kan sidde i et rum ... og på en eller anden måde går jeg ud fra - et kontroltab, og at hun egentlig lader det gå sin gang uden at du (kigger på Sarah) er alt for korrigerende og prøver at blive nysgerrig på, hvad er det egentlig børnene synes er interessant. Fordi det kan jo også blive meget, at de sidder og kaster og væggene og alt muligt, men at du kan være i det. Fordi du kan se, at det godt kan fungere.

En fjerde kollega spørger til, om Sarah har gjort det igen, hvortil Sarah, svarer, at det har hun ikke med samme gruppe, men med andre grupper, og at der sker noget vidt forskelligt hver gang.

Den position, der optræder i pædagogernes samtale, er knyttet an til en dannelseslegeforståelse, hvor pædagoger må følge børnenes spor, og dermed ikke kan bestemme eller styre, hvad der skal ske. Pædagog B siger, "hvis man virkelig vil have børnene i spil, så har du egentlig ikke så meget at skulle have sagt". Pædagog C taler også om, "at blive nysgerrig på, hvad er det egentlig børnene synes er interessant", og hun taler om "et kontroltab", og om at lade "det gå sin gang" uden at være "alt for korrigerende".

Inden Sarah når at fortælle, hvad hendes intentioner med den indendørs sandkasse var, så indleder pædagog A med at fremhæve det paradoksale i, at de didaktiske forestillinger, man som pædagog kan have med en aktivitet, bliver til noget helt andet i mødet med børnene. Hun påpeger, at selv om Sarah i videoen har sat bakker og sand og materialer frem, så tager børnene "legen et helt andet sted hen". Pædagog A aflæser aktiviteten som en leg, ikke legende læring, men en leg med materialer, som flytter sig hen på vægge og gulv. I forlængelse deraf fortæller Sarah, i lighed med sit interview, om hendes udfordring med ikke at bryde ind, og hendes "forhåbning om, at det ikke skulle blive sådan et nej-rum".

Som vi så i foregående analyse har Sarah positioneret sig selv mellem to positioner, hhv. en position knyttet an til læring, og en position knyttet an til dannelse, hvorved hun bliver i tvivl om, hvordan hun skal handle i den konkrete situation. Hvor læringspositionen vil angive en planlagt og voksenstyrende rolle, vil dannelsespositionen angive en rolle funderet i spontan og børneinitieret leg. I samtalen anerkender kollegerne udfordringen ved den ikke-styrende position knyttet an til dannelse, men aflæser ikke formålet med aktiviteten som en voksenstyret læringsaktivitet.

På det andet møde i pædagogcirklen for vuggestuepædagoger blev videoklipet *Indendørs sandkasse* også vist. Samtalen mellem de tilstedeværende pædagoger er transskriberet, og det følgende indeholder uddrag fra fire pædagogers samtale. De samtalende pædagoger får dels øje på, hvordan Sarah ikke ser ud til at deltage i legen, og dels hvordan hun bliver mere korrigerende undervejs.

Morten: Men hun er jo heller ikke som sådan deltagende i legen

Vibeke: Nej, det er det

Morten: Hun er bare sådan facilitator på den. Det var faktisk meget sjovt til at starte med, der tænkte jeg lidt, at det egentlig er fedt, at hun havde stillet nogle materialer til rådighed, og så var der i hvert fald ikke til at starte med, så mange begrænsninger, altså, hun sagde ikke, det skal du gøre, eller du må ikke putte (...)

Morten: Nej, så puttede de det ned på jorden, det var okay, så kom der lidt flere begrænsninger senere hen, men det var meget sjovt, det der med at flytte sandet, man er mest vant til at lege med udenfor, flytte det ind i et andet forum, og så se hvad der så sker, om hvordan børnene reagerer. Om de sætter materialerne sammen

Trine: Jeg synes, det er interessant, at hun sidder så langt væk.

Morten: Ja.

Trine: Jeg synes, hun var langt væk (...), men det var også lidt, som om hun havde taget

Vibeke: Hun havde taget et valg inden i hvert fald, om at hun skulle ikke være aktiv (...)

Tobias: De var i hvert fald gode til at eksperimentere med det, altså, de legede lidt med tyngdekraften og det ene og det andet (...), og det var sjovt, og de sagde jo selv, at de legede med sand.

Morten: Men børnene interagerer jo også med hinanden i legen, altså i, at de kaster det i hovedet på hinanden.

Vibeke: Men det gør de jo også i højere grad, fordi hun trækker sig, altså så de interagerer jo, så jeg tænker jo også det er godt. Det er jo interessant at der kunne være mindre: Hov nu sætter jeg lige noget over på hans, hvis det nu var hun stod der og styrede hvad det gik ud på, så ville de måske ikke se hinanden på samme måde, så ser de bare hende.

Morten: Det er rigtigt, men hun får også en anden rolle. Det der med når hun ikke er ... man kan jo godt være deltagene, uden at være styrende, heldigvis.

Vibeke: Ja, ja, det er rigtigt.

Morten: Men det er jo sikkert nogle overvejelser, hun har gjort sig.

Vibeke: Det tror jeg også.

I samtalen genkender pædagogerne aktiviteten som et læringsmiljø, hvor børn skal lære om naturens materiale gennem leg. Morten og Vibeke aflæser og anerkender indledningsvist Sarahs positionering ift. at facilitere et læringsmiljø, og for at rykke sandkassen indendørs, og dermed rykke rammerne for børns oplevelser af naturens materialer. Tobias får øje på, hvordan børnene eksperimenterer og leger med sandet og erfarer med tyngdekraften. Samtidig undrer pædagogerne sig over Sarahs manglende deltagelse i børnenes lege med naturmaterialerne, og de samtaler om fordele og ulemper ved hendes manglende deltagelse. Afslutningsvist taler Morten og Vibeke en pædagogposition frem, der handler om at "man kan jo godt være deltagene, uden at være styrende, heldigvis".

Med denne samtale kan vi få et praksisnært blik på, hvordan pædagogerne kan positionerer sig selv i relation til læringslegeforståelsen og leg som læringsmiljø. Helt konkret giver det anledning til at overveje, hvor tæt pædagogen skal sidde på børnene, og hvor aktiv og deltagende pædagogen må være, og hvor meget de må korrigere børnene?

7.6 Sammenfatning - Positionering og repertoire

Pointen med at undersøge legeforståelserne som diskurser i kapitel 4 var at vise, hvordan hver diskurs anviser pædagogen, hvordan denne kan tænke, tale og handle. Man kan forstå det som særlige regler eller koder for, hvordan daginstitutionspædagoger kan tænke, tale og handle på leg. I dette kapitel har vi vist, hvordan hver legeforståelse repræsenterer en kode, som er blevet til i et dynamisk samspil mellem policy, forskning og praksis. Når pædagogerne taler om børns leg trækker de på disse koder, ligesom de medvirker til at udvide og nuancere koderne. Med analyserne af interviewmaterialet har vi fået indblik i, hvordan pædagogerne udvider koderne med et praksisnært og børnesensitivt sprog, som især kommer til udtryk i deres kendskab til de konkrete børn, ligesom pædagogerne tilføjer koderne et affektivt sprog, når de skal begrunde og fremhæve legens værdi og børnenes engagement i legen.

Vi kan altså se, at pædagogernes praksissprog trækker på de forståelses- og talekoder, som de tilbydes gennem policy og forskningslitteratur, men samtidig kan vi se, at disse koder giver sig udslag i forskellige handlestrategier. Vi ser fx, at pædagogerne Julie og

Kirsten, som egentlig afkoder legesituationen med de tre børn og barbie dukker med en udviklingslegeforsståelse, har forskellige handleforslag, men inden for koden eller rammen af leg som udvikling. Pædagogerne er generelt meget gode til at afkode, dvs. forklare og begrunde, hvordan de forstår et givent eksempel, og udpege, hvordan de vil handle. Dog finder vi, at udviklingslegeforsståelsen dominerer både i spørgeskemaundersøgelsen og i analyserne af pædagogernes praksissprog, og at denne forståelse får betydning for og begrænser pædagogernes handlerepertoire.

Når pædagogerne trækker på de forståelses- og talekoder, som de får fra forskningen sker det implicit. I vores empiriske materiale finder vi ikke teoretiske referencer, når pædagogerne skal begrunde deres refleksioner over og handlinger i praksis. Når pædagogerne henviser til litteraturen sker der mere implicit, fx når de henviser til teoretiske begreber som nærmeste udviklingszone, eufori, eller når de henviser til legeprofessoren. Når vi kort nævner det her er det ikke for at fremhæve det som forkert, men for at vise, hvorfor vi måske overser eller misfortolker at pædagogers praksissprog for leg faktisk også er et fagsprog.

Kapitel 8 Konklusion: De tre legeforsståelser i praksis, teori og policy

Med denne rapport har vi formidlet analyserne af et empirisk materiale knyttet an til forskningsprojektet "Et praksissprog for leg", der er støttet af BUPL's forskningspulje. Når vi har valgt at benævne projektet et praksissprog for leg skyldes det, at begrebet praksissprog skal indfange den dobbelthed, hvormed praksis præger sproget, og sproget præger praksis. Gennem analyser af daginstitutionspædagogers praksissprog for leg i form af empiriske eksempler har vi vist, hvordan daginstitutionspædagoger forstår og fortolker børns leg, og hvordan de reflektere over mulige handletiltag.

Når pædagoger skal oversætte og omsætte dagtilbudslovens fordring om at gøre leg grundlæggende for den daginstitutionelle praksis, er det afgørende, at de bliver bevidste om, at leg kan forstås forskelligt, og at der dermed skabes forskellige muligheder for, hvordan pædagoger kan omsætte lovens fordring til pædagogisk praksis. Målet med forskningsprojektet "Et praksissprog for leg" har været at indfange og vise de forskellige forståelser af leg, som optræder både i den pædagogiske praksis, i policy-dokumenter

og i forskningslitteraturen. Formålet har været at bidrage til en udvidelse af et fagligt praksissprog om leg, og at skabe muligheder for et større handlerepertoire for pædagogerne, hvad enten det drejer sig om deltagelse i børneinitierede lege og spontane situationer, eller organisering af pædagoginitierede aktiviteter og rutinesituationer. I sidste ende handler det om at skabe flere, bedre og mere varierede legebetingelser for børn.

På baggrund af vores undersøgelse vil vi hævde, at forståelsen af leg indsnævres, hvis vi udelukkende forstår leg som en uforsonlighed mellem hhv. selvforvaltning og som voksenstyret instruktionspædagogik (Sommer, 2020, s. 31). Med afsæt i vores policy-antropologiske og empiriske undersøgelser vil vi argumentere for tre legeforståelser, som vel at mærke er analytiske kategorier, men som ikke desto mindre kan være med til at udvide forståelsen af leg. Dermed går vi i rette med Sommer o.a., der søger at overkomme uforsonligheden eller dikotomien, ved at argumentere for én overordnet forståelse af leg.

I denne rapport tilbyder vi således tre analytiske forståelser af leg; leg som læring, leg som udvikling og leg som dannelse.

8.1 De tre legeforståelser

Med det policy-antropologiske ærinde har vi ønsket at undersøge, hvordan legeforståelser udvikles i samspil mellem forskning, politik og daginstitutionel praksis. Vi har således lavet antropologisk feltarbejde, og indsamlet empirisk materiale via fire analyser hhv. policy-analyse, spørgeskemaundersøgelse, litteraturnedslag og video-eliciterede interview. Med afsæt i dette materiale har vi tilstræbt at indkredse, hvordan leg kan forstås i relation til daginstitutionens formål om at fremme leg som trivsel, læring, udvikling og dannelse. Som bekendt har vi ikke fundet et empirisk belæg for at skitsere en forståelse, funderet i leg som trivsel. I det følgende vil vi derfor formidle, hvordan leg kan forstås som hhv. læring, udvikling og dannelse.

8.1.1 Leg som læring

Når legen skal forstås som grundlæggende i forhold til at fremme børns læring, betegner det leg som lærerig leg, og som en pædagogisk tilgang; legende læring. Når leg anskues som lærerig leg, sættes der fokus på, hvordan barnet, gennem leg med sig selv eller

sammen med andre, eksperimenterer, undersøger og lærer om temaer, der ligger uden for legen, fx om naturen og naturens materialer. Når leg forstås som legende læring forbindes det med en didaktisk og pædagogisk tilgang, hvor pædagogen kan anvende leg til at motivere barnet til at lære. Lærerig leg og den legende tilgang bliver dermed 'midler' til at understøtte et mål om læring.

Når pædagoger skal positionerer sig i relation til den lærerige leg, handler det bl.a. om at skabe fysiske rammer, der kan understøtte børnenes leg og læring, og at tilbyde materialer, som børn kan inddrage i deres leg. På samme vis skal pædagogen lære barnet at undersøge og eksperimenterer, som del af legen, og støtte udviklingen af legens kvaliteter, fx ved at stille nysgerrige spørgsmål. Samtidig kan pædagogen bruge børns lærerige leg som pejlemærke til at understøtte børns læring i pædagoginitierede læringsaktiviteter. Når pædagoger skal positionerer sig ift. legende læring, handler det om at facilitere læringsaktiviteter, hvor legen er grundlæggende, dvs. at udvikle lege eller legende tilgange, der kan understøtte børns læring, fx gennem kropslige og musiske lege, eksperimenter, spil og konkurrencer.

Leg forstås som en evolutionær og grundlæggende drivkraft hos barnet, mens barnet forstås som kompetent, nysgerrigt og motiveret for læring gennem leg. Det barnesyn, som forbinder sig til læringslegeforståelsen, er funderet i en forståelse af, at læring er væsentlig, for at barnet kan klare sig i fremtidens samfund, ligesom samfundet er afhængige af børns læring. Læring gennem leg begrundes både politisk og teoretisk i samfundets hastige forandringer, der stiller krav til nutidens børn om (livslang) læring. Leg skal motivere barnet, og give det lyst til læring.

8.1.2 Leg som udvikling

Når leg knyttes an til børns udvikling og betegnes som grundlæggende, og som en værdi i sig selv, er det ud fra en forestilling om, at hvis børn har adgang til og kan deltage i leg, kan legen fremme børns sociale udvikling og personlige identitet. Leg forstås her både som et sociokulturelt udviklingsrum, og som rum for inklusion. Når leg forstås som et sociokulturelt udviklingsrum, sættes der fokus på, hvordan børns sociokulturelle baggrunde og livsbetingelser påvirker deres lege, og muligheder for at indgå meningsfuldt i

leg. Der er ydermere et fokus på, hvordan børn leger med og skaber sammenhæng mellem deres liv udenfor og inden for daginstitutionen. Når legen yderligere forstås som et rum for inklusion, sætter det fokus på de børn, som står uden for legen, og fokus på, hvordan inklusion i leg og børnefællesskaber kan medvirke til at øge chancelighed for børn i udsatte positioner, og fremme social, emotionel, sproglig, motorisk og personlig udvikling for alle børn.

Når pædagoger skal positionerer sig selv i relation til leg som udviklingsrum og som rum for inklusion, handler det om at sikre, at alle børn er del af lege- og børnefællesskaber, også dem i udsatte positioner. Pædagogerne må støtte børns udvikling af legekompetencer ved at støtte og udfordrer barnet inden for den nærmeste udviklingszone, fx ved at tilpasse lege og legerekvisitter til barnets alder, og at hjælpe børn med at knække legeskoder. Samtidig må pædagogerne være tæt på børns leg for at observere, hvad der er på færde børnene imellem, og for at støtte børnene i at udvikle legens kvaliteter, fx at hjælpe med at forhandle roller og tilbyde legerekvisitter.

Barnet forstås her som grundlæggende socialt og som et subjekt, der udvikler sig i børnefællesskaber, som pædagoger i daginstitutioner har ansvar for at rammesætte. Barnesynet er baseret på udviklingspsykologiske forestillinger, hvor barnet udvikler sig i takt med alderen og generelle udviklingstrin. Af den grund vurderes det, at barnet har brug for mere erfarne legere, fx ældre børn eller de voksne, der kan støtte dem i at afkode, udvikle og fastholde lege. Barnet udvikler sine legekompetencer i legen og ved at lege.

8.1.3 Leg som dannelse

Når legen forstås som grundlæggende i relation til barnets dannelse, er det som et demokratisk ideal og en grundlæggende rettighed, fastsat i FN's børnekonvention. Den spontane og børneinitierede leg forstås her som noget, der skal anerkendes, respekteres og gives betydelig plads. Leg er et selvbegrundet fænomen, der bærer formålet i sig selv, og den skal ikke begrundes i formål, der ligger uden for legen. Leg forstås endvidere som fundamentet i en demokratisk deltagelseskultur; i legen suspenderes sociale kategoriseringer som fx alder, køn, kultur og etnicitet.

Pædagogen positioneres som én, der skal værne om børns leg, og skabe gode betingelser for leg. Når pædagoger skal deltage i børns leg, skal de deltage på legens og de legendes præmisser, og må ikke forsøge at didaktisere og ændre legens præmis med ydre lærings- og udviklingsformål. Pædagoger kan bidrage til børns leg ved at give råstof til legen, fx i form af æstetiske legeremedier, og ved at interessere sig for legens indhold og de legendes perspektiver.

Barnesynet er baseret på en demokratisk forestilling om frihed og lighed, hvor leg betragtes som barnets fundamentale rettighed og udtryksform. Daginstitutionen anskues som rammen for børns legekultur, og som beskytter af den børneinitierede leg og børns spontane aktiviteter. Børns deltagelsesmuligheder afhænger af, hvorvidt de føler sig velkomne i daginstitutionen, og får muligheder for at skabe egne legesteder og at få legekammerater.

Når vi her skal samle op på og formidle de tre analytiske kategoriseringer af børns leg, er vi helt bevidste om, at det på ingen måde yder retfærdighed over for den mangfoldige forskningslitteratur, der findes i Danmark om leg. Det er her væsentligt at bemærke, at det ikke har været vores ærinde at skabe en fuldstændig og dækkende fremstilling af de tre legeforståelseskategorier. I forsøget på at indfange og kategorisere, sker der nødvendigvis altid en reduktion af kompleksitet, og man vil med rette kunne argumentere for, at vi kommer til at reducere og forenkle litteraturen unødigt. Når vi alligevel har valgt at vove forsøget, handler det om at skabe analyseblikke til at få øje på, hvordan pædagoger i de danske daginstitutioner arbejder med og kan arbejde med børns leg – men på forskellige måder. Vores ærinde har været at afselvfølge den normative fordring om 'leg som grundlæggende' fra dagtilbudsloven, og at vise, at der optræder forskellige forståelser af selvfølgeligheden, og at disse forståelser får betydning for, hvordan der kan tænkes, tales og handles på børns leg. Til det formål har vi brug for analyseblikke, hvilket har været vores ærinde med at kategorisere de tre legeforståelser. Vi håber, at de tre kategorier kan bruges som indspark til diskussionen af leg og læring, og som modvægt til de mange bestræbelser på at forene leg og læring i en universel legeteori.

8.2 Leg i policy, teori og pædagogers praksissprog

Med det policy-antropologiske ærinde har vores anliggende med projektet været at beskrive, hvordan særlige legeforståelser er blevet til, og hvordan de er til stede i både policy, forskning og pædagogers praksissprog. Det betyder, at de ovenfor skitserede legeforståelser er blevet til ved at analysere netop policy-dokumenter, forskningslitteratur og pædagogisk praksis, og forhåbentlig kan de selvsamme legeforståelser nu anvendes til at reflektere over og udvide pædagogers praksissprog.

I de følgende afsnit vil vi kort opsummere fundene fra de fire analyser, og vise deres forskellige bidrag til den samlede undersøgelse.

8.2.1 Leg i policy

Med vores policy-analyser har vi vist, at den fordring om leg som grundlæggende, som opstod med den reviderede dagtilbudslov fra 2018, forbindes til tre ud af de fire samfundsmæssige formål om at fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse. I vores analyser fandt vi, at leg kun forbindes til læring, udvikling og dannelse, og ikke til trivsel. Trivsel optræder således ikke i relation til leg på tværs af de analyserede policy-dokumenter, men forbindes primært med læring og sekundært udvikling.

Med afsæt i en kritisk diskursanalyse identificerede vi de tre legeforståelser som lege-diskurser hhv. en lærings-, en udviklings- og en dannelsesdiskurs, og vi har identificeret de betegnelser, der tilsammen medvirker til at opbygge diskurserne. Vi fandt, at læringsdiskursen er den, der både kvantitativt og kvalitativt er mest udbredt på tværs af de fem analyserede policy-dokumenter, sekundært udviklingsdiskursen, og at dannelsesdiskursen er den mindst udbredte. Faktisk er den helt fraværende i enkelte dokumenter.

Med afsæt i en positioneringsanalyse fandt vi, at i den samfundsmæssige retorik om leg, der spiller pædagoger, eller rettere det pædagogiske personale, en væsentlig, om end forskelligartet rolle i relation til leg, og at denne forskelligartethed kan forbindes til de tre diskurser. Både positioneringerne af pædagogen og identifikationen af betegnelserne hjalp os med at adskille de tre diskurser, og hjalp os med at skabe førnævnte analyseblikke til de videre analyser.

De tre identificerede diskurser har vi anvendt som afsæt for en spørgeskemaundersøgelse blandt daginstitutionspædagoger i Danmark med henblik på at undersøge, hvordan de tre diskurser sætter sig igennem i den daginstitutionelle praksis, og i pædagogers forståelse af leg. De tre legediskurser har vi i rapporten valgt at benævne som legeforståelser hhv. en læringslegeforståelse, en udviklingslegeforståelse og en dannelseslegeforståelse.

8.2.2 Leg i spørgeskema

Med afsæt i policy-analysen har vi undersøgt udbredelsen af de tre policy-baserede legeforståelser i pædagogisk praksis vha. en spørgeskemaundersøgelse blandt pædagoger i danske daginstitutioner. Spørgeskemaundersøgelsen viste, at udviklingslegeforståelsen er mest udbredt blandt daginstitutionspædagogerne med i alt 67%, mens hver femte, dvs. 20% af de adspurgte pædagoger, abonnerer på en dannelseslegeforståelse, og blot 13%, svarende til hver syvende daginstitutionspædagog, har sat kryds ved en læringslegeforståelse. Samlet set peger resultatet dermed på, at de tre legeforståelser kan spores hos daginstitutionspædagogerne, og at der er en tydelig forskel i udbredelsen af de tre legeforståelser. Da vi ikke har fundet anledning til at kunne beskrive indholdet af en legeforståelse knyttet an til trivsel, har vi i spørgeskemaundersøgelsen ikke været i stand til at medtage muligheden for at afkrydse i en sådan kategori. Det betyder, at spørgeskemaundersøgelsen kun kan vise, i hvor stort omfang hhv. læringslegeforståelsen, udviklingslegeforståelsen og dannelseslegeforståelsen eksisterer hos pædagogerne.

Undersøgelsen har vist tendenser ift. at faktorer som køn, alder og anciennitet påvirker pædagogernes legeforståelser. Der er fx lidt flere mandlige pædagoger, der abonnerer på en dannelseslegeforståelse end kvindelige pædagoger. I forhold til alder ser det ud til, at yngre pædagoger i højere grad abonnerer på en læringslegeforståelse end de ældre pædagoger, der i højere grad abonnerer på en udviklingslegeforståelse. Det er samme mønster, vi ser i relation til anciennitet. Vi kan også spore en tendens til sammenhæng mellem forberedelsestid og legeforståelse. Sammenhængen viser sig ved, at pædagoger, der har en kort forberedelsestid, i højere grad abonnerer på læringslegefor-

ståelsen, mens pædagoger, der har en længere forberedelsestid, i højere grad abonnerer på dannelseslegeforståelsen. Disse spor kunne være interessante at forfølge i videre undersøgelser.

Via spørgeskemaundersøgelsen kan vi ikke påvise en sammenhæng mellem pædagogers legeforståelse og deres handlinger. Det ser ud til, at der er andre faktorer, der spiller ind på pædagogernes handlinger end legeforståelser. Fx ser udviklingshensyn og inklusion ud til at spille en dominerende rolle på tværs af legeforståelser, ligesom kommunikative handlinger i relation til leg prioriteres frem for understøttelse af specifikke sproglige dimensioner, når det vedrører børns leg. Resultaterne peger imidlertid også på, at pædagogerne i spørgeskemaundersøgelsen generelt har svært ved at prioritere handlehensyn.

8.2.3 Leg i forskningslitteraturen

Med afsæt i dagtilbudslovens formål har vi foretaget en litteratursøgning i de to danske forskningsdatabaser Bibliotek.dk og Den danske Forskningsdatabase for at undersøge, hvordan leg forbindes med hhv. trivsel, læring, udvikling og dannelse. Vi har bevidst søgt efter litteratur, der også forbinder leg og trivsel, men i lighed med de politiske diskurser fandt vi ikke dansk forskningslitteratur, der understøtter en trivselslegeforståelse.

Vores ærinde med litteraturnedslaget var dels at undersøge, om der var forskningsmæssigt belæg for de tre legeforståelser, og dels at bruge forskningslitteraturen til at indholdsbestemme og nuancere de tre legeforståelser. Således er de tre skitserede kategoriseringer af legeforståelser i konklusionen lavet med afsæt i policy og med inspiration fra den mangfoldighed af forskningslitteratur, som vi har indsamlet via litteraturnedslaget.

Kombinationen af policy og forskningslitteratur har gjort det muligt at adskille læring og udvikling i to forskellige legeforståelser, ligesom vi har fået øje på, hvor sparsom litteraturen er på det, som i policy er mest udbredt, nemlig leg forstået som læring. Til gengæld bliver det tydeligt, hvorfor udvikling er den mest udbredte forståelse i pædagogisk praksis jf. spørgeskemaundersøgelsen, når vi med nedslaget får øje på den omfangsrige og anvendelsesorienterede forskningslitteratur, der findes i relation til børns leg og udvik-

ling i daginstitutioner. Paradoksalt er der dog flest poster i litteraturnedslaget, der forbinder leg til dannelse og børnekultur. Denne mangfoldighed af perspektiver på leg som dannelse har medvirket til, at vi overhovedet har kunne beskrive en dannelseslegeforståelse, da denne forståelse kun sparsomt er beskrevet i policy.

8.2.4 Leg i pædagogers praksissprog

Det empiriske videomateriale tillige med pædagogernes fortolkninger af selvsamme materiale har medvirket til, dels at bekræfte, at vores adskillelse af de tre legeforståelser kan spores empirisk, og dels at præcisere og nuancere vores beskrivelser deraf.

Med observationerne af børns alene-leg i vuggestuen fik vi blik for, hvordan leg kan ansues som et selvstændigt læringsmiljø jf. policy eller det som Stig Broström m.fl. kalder lærerig leg, og hvordan det kan begrundes retrospektivt. Med interviewene fik vi indblik i, hvordan pædagoger kan forstå og begrunde et barns leg med en ambulance og en tiger i en vindueskarm som læring om science og tyngdekraft, eller hvordan et andet barn, som kigger og taler om billeder på en væg, kan forstås som læring af sprog og tidlig læsning. Dermed nuanceres forståelsen af leg som læring, som andet og mere end voksenstyrede læringsaktiviteter. På samme vis illustrerer videoklip med hhv. en rydde-op-sang og en rydde-op-konkurrence, hvordan praktiske rutinesituationer kan gøres til legende læring. Vi har også set gennem videoklip med billedlotteri, hvordan sprogræning kan gøres legende, og hvordan en indendørs sandkasse kan danne ramme om børns legende læring og udforskning af naturens materialer.

Det var overraskende for os, hvor dominerende leg som udvikling var i pædagogers praksissprog, især når pædagoger skal betragte og begrunde børns leg fra egen daginstitution. Her fandt vi, at pædagogernes blik i høj grad blev styret af deres kendskab til børnene og børnenes individuelle udviklingsbehov, især udtrykt som en bekymring for børn, der leger alene. Denne bekymring gav sig udslag i pædagogiske og inkluderende interventioner, som fx når pædagoger sætter tre børn sammen i et rum med barbie dukker, eller i en begejstring, når børn formår at skabe udviklende lege i et fælles plot om skadestuen. Tendensen med en dominerende udviklingslegeforståelse i pædagogers praksissprog fandt vi tillige i spørgeskemaundersøgelsen.

Med analyserne af pædagogers praksissprog fandt vi en normativ fordring om leg som dannelse, der kommer til udtryk som en anerkendelse af, og respekt for børns lyst til at lege. Pædagoger, der abonnerer på denne legeforståelse, trækker bl.a. på egne erfaringer og følelser, fx positive erindringer om barndommens vandpyttelege eller glæde ved børns leg. Desværre ser det ud til, at denne forståelse nogle gange må vige for udviklingshensyn, og dermed bliver en hensigt snarere end en reel handling.

Samlet set viser de fire delanalyser en sammenhæng mellem pædagogers praksissprog for leg, og de forståelser af leg, som optræder i policy og i forskningslitteraturen.

8.3. Udvikling af handlerepertoire i relation til legeforståelserne

Med den policy-antropologiske undersøgelse har vi tilstræbt at vise, at pædagoger ikke kun positioneres i relation til læring, som man måske foranlediges til at tro, hvis man har studeret det daginstitutionelle hverdagsliv gennem de seneste år, men at de med den styrkede pædagogiske læreplans ankomst også positioneres i relation til leg. Og at denne positionering tager afsæt i tre forståelser af leg som hhv. læring, udvikling og dannelse.

Det er derfor bemærkelsesværdigt, at selv om leg koblet til læring er den mest udbredte forståelse i policy, så er udvikling mest udbredt i pædagogernes praksissprog. Leg som dannelse ser derimod ud til at være mest udbredt i litteraturen. Ideelt set bør pædagoger udvikle et handlerepertoire, der baserer sig på alle tre legeforståelser. Tillige bør der også udvikles en legeforståelse, der kobler sig til trivsel, og som dermed kan bidrage til den bredest mulige fortolkning og ligestilling af begreberne i daginstitutionens formål.

Legeforståelserne, som vi i første omgang hentede i policy, er i samklang med forskning og pædagogiske praksis, hvilket heller ikke bør undre, eftersom legeforståelserne er båret ind i policy-forhandlingerne af repræsentanter fra både forskning og praksis, bl.a. gennem Mastergruppens arbejdsgrupper. Vores undersøgelser viser således, at pædagogers praksissprog er skabt i et dynamisk samspil mellem policy, forskning og praksis. Som afslutning vil vi kort opholde os ved de tre legeforståelser og kigge på, hvordan samspil mellem policy, forskning og praksis kan bidrage til at udvide pædagogernes handlerepertoire.

Med henblik på at skabe et handlerepertoire i relation til læringslegeforsståelsen træder vi ind i et felt, præget af det, som Sommer kalder en uforsonlighed mellem fri leg og læring. Denne uforsonlighed ser ud til at påvirke pædagogernes praksis negativt, eftersom kun 13% har valgt denne legeforsståelse i spørgeskemaundersøgelsen. Politisk, og i dele af forskningslitteraturen, er der stærke interesse i at bringe uforsonligheden til forsoning, som bl.a. giver sig udslag i en insisteren på at koble leg og læring som et selvfølgelig tvillingepar i politiske strategier, eller at udvikle universelle kategorier, som fx legende læring og lærerig leg i forskningslitteraturen. Med afsæt i vores analyser vil vi argumentere for, både at droppe forestillingen om uforsonlighed mellem (fri) leg og læring, og forestillingen om at kunne forene leg og læring i en samlet og universel kategori. Når leg som læring kun bliver én legeforsståelse af flere mulige, giver det mulighed for at værdsætte og udvikle læringsmiljøer fx omkring de planlagte aktiviteter og samlingen med afsæt i barnets naturlige nysgerrighed og trang til at eksperimentere. Hvordan kan der udvikles en læringslegeforsståelse, der værdsætter leg som grundlæggende for barnets læring i daginstitutionen og således undgå den reducering og instrumentalisering af læring, som vi har været vidne til i daginstitutionelle praksis siden de første læreplaner.

Når vi læser de forskningsmæssige bidrag inden for udviklingslegeforsståelsen, er det ikke overraskende, at mange pædagoger abonnerer på denne legeforsståelse i spørgeskemaundersøgelsen, ligesom vi kan se, hvor udbredt det er i pædagogernes praksissprog. Der er en righoldig litteratur, der kobler leg til udvikling, og som forstår leg som et grundlæggende udviklingsrum og som rum for inklusion. Kendetegnet for megen af denne litteratur er, at den både leverer praksisnære definitioner af leg, og tilbyder handleanvisninger, fx i form af forskningsoversigter, legekataloger og legeværksteder. Som beskrevet i kapitel 7 er der behov for, at pædagogerne reflektere over, hvordan udviklingslegeforsståelsen ikke unødigt kommer til at dominere, og dermed fortrænger andre legeforsståelser og pædagogiske handlinger i den daginstitutionelle praksis. Vi håber, at kunne mane til eftertanke og refleksion over, hvad der sker der med børns muligheder for at lege selv, hvis børns aleneleg pr. automatik vækker bekymring, eller hvad der sker

med børns leg, hvis det anskues som et potentielt inklusionsrum, som pædagoger har ret til at intervenere i?

I relation til dannelse har vi vist, hvordan den reviderede Daginstitutionenslov tillige med FN's Børnekonvention leverer en demokratisk og normativ fordring om barnets ret til leg. Som beskrevet i indledningen til denne rapport ser det desværre ud til, at denne fordring tendentielt har betydet, at pædagoger er kommet til at overlade børns leg til dem selv, og som noget, der foregår i mellemrummene mellem andre aktiviteter i daginstitutionen. Det er måske en afledt konsekvens af den tidligere manglende politiske opmærksomhed, og af den manglende pædagogiske handleanvisning fra forskningslitteraturen. En stor del af forskningslitteraturen, som forstår leg som dannelse, er udviklet inden for det børnekulturelle felt, som traditionelt har været optaget af børns indbyrdes leg, og som først i de senere år er begyndt at interessere sig specifikt for børns leg i daginstitutioner, og dermed som et anliggende, der vedrører pædagoger. I modsætning til forskningslitteraturen, der knytter an til udvikling og læring, er litteraturen i relation til dannelse ikke specielt handleanvisende, og dermed lægger den op til et større fortolkningsarbejde for pædagogerne. Set i lyset af normeringen på daginstitutionsområdet og (den manglende) forberedelsestid for pædagoger ansat i daginstitutioner kan det godt vække bekymring. Som vores spørgeskemaundersøgelse viser, så er pædagoger, der har rapporteret om kort forberedelsestid, mindre tilbøjelige til at abonnere på en dannelseslegeforståelse. Hvis man politisk ønsker at leve op til daginstitutionens formål om at fremme børns dannelse og skabe rammer, der bakker op om børns demokratiske ret til leg, så kan det tyde på, at pædagoger bør have (mere) forberedelsestid, således at de selv kan omsætte forskningslitteraturen til praksis.

Vi håber med denne rapport at lægge op til, at daginstitutionspædagoger kan låne vores 'briller' i form af de tre analytiske kategoriseringer af legeforståelser, til at betragte deres pædagogisk praksis med, og at de forhåbentlig får øje på mangfoldige måder, hvorpå de gør leg til grundlæggende for både børns trivsel, læring, udvikling og dannelse. Og at de derigennem får anledning til at samtale med hinanden, og at udvikle og nuancere deres selvpositioneringer og praksissprog for leg.

Litteratur

- Aabro, C., & Schmidt, C. H. (2021). Pædagogpositioner, politisk styring og hverdagstrylleri. I T. Ellegaard, A. H. Stanek & L. Togsverd (Red.), *Styrket børnehavepædagogisk tradition eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan* (i tryk). Syddansk Universitetsforlag.
- Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven), LBK nr 1214 af 11/10/2018
- Børne- og Socialministeriet. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan: rammer og indhold*. Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Årets Dagtilbud 2020-2021*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/aug/200817-aarets-dagtilbud-2020-2021>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronwyn, D., & Harré, R. (2014). *Positionering: diskursiv produktion af selver*. Mindspace.
- Broström, S. (2017). Didaktik, leg og læring. I T. Ritchie & D. Tofteng (Red.), *Didaktik for pædagoger* (s. 38-54). Billesø & Baltzer.
- Broström, S. (2019). *Overgange og sammenhænge i børns liv*. Akademisk Forlag.
- Broström, S. (2020). Hurra for legen. *Barnehagefolk*, 37(1), 27-33.
- Broström, S., & Frøkjær, T. (2018). Science og gode læringsmiljøer. *0-14*, 28(1), 62-66.

- Broström, S., & Warrer, S. D. (2017). *Det ved vi om børns leg og eksperimenterende virksomhed*. Dafolo.
- Daidsen, J., & Kjær, M. (2018). Introduktion til videoanalyse. I J. Daidsen & M. Kjær (Red.), *Videoanalyse af social interaktion* (s. 13-35). Samfundslitteratur.
- Formandskabet for Rådet for Børns Læring. (2016). *Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud: sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6 årige*. Rådet for Børns Læring, Undervisningsministeriet.
- Frøkjær, T. (2019). Natur, udeliv og science. I C. Aabro (Red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: Baggrund, perspektiver og dilemmaer* (s. 119-141). Samfundslitteratur.
- Frøkjær, T., & Søndergaard, S. (2017). Sciencedidaktik, leg og digitale teknologier i dagtilbud. I T. Ritchie & D. Tofteng (Red.), *Didaktik for Pædagoger* (s. 145-161). Billesøe og Baltzer.
- Gitz-Johansen, T. (2016). Den frie leg som børns eget følelsesarbejde: En oversigt over og diskussion af det psykodynamiske perspektiv på børns leg. *BARN-Forskning Om Barn og Barndom i Norden*, 4, s. 9-25.
- Gitz-Johansen, T. (2019). *Vuggestueliv: omsorg, følelser og relationer*. Samfundslitteratur.
- Gulløv, E., Nielsen, G. B. & Winther, I. W. (Red.). (2017). *Pædagogisk antropologi: tilgange og begreber*. Hans Reitzel.
- Hammershøj, L. G. (2013). Hvorfor legen er vigtigere end nogensinde. I J. Z. Eyermann (Red.), *Leg gør os til mennesker: en antologi om legens betydning* (s. 6-18). 55° Nord.
- Hammershøj, L. G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzel.

- Hansen, D. R., & Toft, H. (2018). Leg som æstetisk demokratisk anliggende i (ud) dannelsesfeltet. *Kognition & Pædagogik*, 28(109), 34-44.
- Harré, R., & Langehove, L. V. (1999). *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Blackwell.
- Hart, S. (2020). *Leg for sjov og alvor: et neuroaffektivt perspektiv*. Hans Reitzel.
- Hauge, L. J., & Jørgensen, H. H. (2019). På sporet af børns perspektiver - børnehalebørns leg med GoPro og iPad i børnehaven. *BUKS-Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 36(63), 18.
<https://tidsskrift.dk/buks/article/view/115979>
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life*. SAGE.
- Hecksher, K., Thomsen, R. & Nordentoft, H. M. (2014). *Forskningscirkler: en introduktion til metoden og gode råd*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, København.
- Hviid, P. (2016). Legende liv og levende leg. I D. T. Gravesen & K. S. Iversen (Red.), *Pædagogik i dagtilbud* (s. 87-106). Hans Reitzel.
- Hviid, P., & Villadsen, J. W. (2017). Et kulturelt-eksistentielt udviklingspsykologisk perspektiv på leg. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 30-39.

- Jessen, C. (2018). Legen som fænomen og forskningsoptik - et essay om fortolkning og teori. *BUKS - Tidsskrift for Børne- Og Ungdomskultur Online*, 35(62), 9-24. <https://tidsskrift.dk/buks/article/download/107340/157023>
- Jørgensen, H. H. (2018a). Det pædagogiske børnesyn, legen og det gode børneliv. I Mortensen, T. H., Næsby, T. (Red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: grundbog til dagtilbudspædagogik* (s. 35-48). Dafolo.
- Jørgensen, H. H. (2018b). Leg som forskrift for god pædagogik. I H. H. Jørgensen & K. Tuft (Red.), *Pædagogers sprog: professionsviden, fagsprog og forskning* (s. 136-164). Akademisk Forlag.
- Jørgensen, H. H. (2019). Leg som meningskabelse. I L. H. Sønnichsen & H. H. Jørgensen (Red.), *Legens magi: om det professionelle arbejde med at forstå, inspirere, understøtte og rammesætte 1-6-årige børns leg* (s. 47-61). Akademisk Forlag.
- Jørgensen, H. H., & Boye, A. K. (2018). Legende samspil, frihed og rammer i det pædagogiske miljø—Narrative strukturer giver orienteringspunkter i hverdagen. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 2(1) <https://doi.org/10.7146/fppu.v2i1.105401>
- Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2020). "Det gjorde sygt, sygt ondt": design af inkluderende legemiljø i skolen i samarbejde med pædagoger. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 4(2), 109-121.
- Kampmann, J., & Ahrenkiel, A. (2021). Legen skal fylde, men hvorfor og hvordan? I T. Ellegaard, A. Stanek & L. Togsverd (Red.), *Styrket børnehavepædagogisk tradition eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan* (i tryk). Syddansk Universitetsforlag.

- Kjærsgaard, M., & Buur, J. (2018). Videoetnografi og design. I M. K. Jacob Davidsen (Red.), *Videoanalyse af social interaktion* (s. 185-218). Samfundslitteratur.
- KL. (2017). *Godt på vej: dagtilbuddets betydning*. KL.
- Kragh-Müller, G. (2016). Legens betydning for børns udvikling. I D. T. Gravesen & K. S. Iversen (Red.), *Pædagogik i dagtilbud* (s. 24-40). Hans Reitzel.
- Kragh-Müller, G. (2018). Det helt afgørende er - et godt børnemiljø. *0-14*, 28(1), 18-22.
- Kragh-Müller, G. (2020). Hvor fri er børns fri leg i børnehaven? Om børns venskaber og leg i daginstitutioner. *Psyke & Logos*, 41(1), 14-38.
- Krejsler, J. B. (2014). Pligten til lidenskabelig selvledelse. I M. Juelskjær (Red.), *Ledelse af uddannelse: at lede det potentielle* (s. 161-183). Samfundslitteratur.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2002). Hvorfor betyder tomme udtryk noget i politik. I C. Jensen & A. D. Hansen (Red.), *Det radikale demokrati: diskursteoriens politiske perspektiv* (s. 135-147). Roskilde Universitetsforlag.
- Laurier, E., & Philo, C. (2006). Natural problems of naturalistic video data. I H. Knoblauch, J. Raab, H. G. Soeffner & B. Schnettler (Red.), *Video-analysis methodology and methods, qualitative audiovisual data analysis in sociology* (s. 183-192). Peter Lang Frankfurt.
- LEGO Fonden. (2018). *Det vi mener med - læring gennem leg*. LEGO Fonden.
- Maguire, M., Shore, C. & Wright, S. (2001). Audit culture and anthropology. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 7(4), 759-763.

- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Master for en styrket pædagogisk læreplan: pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Mouritsen, F. (2016a). Bare barnepjat. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 59, 449-456.
- Mouritsen, F. (2016b). Betragtninger om leg - løse og faste. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, (60), 43-48.
- Mouritsen, F. (2016c). I dag er min mor død: legekultur og udviklingskonstruktion. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 60, 173-187.
- Mouritsen, F. (2016d). Drengelig og actionmen. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 60, 131-136.
- Mouritsen, F. (2016e). Energier under låg: børn fortæller. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 59, 421-434.
- Mouritsen, F. (2016f). De kan jo ikke forstå, at vi bare leger! *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 60, 295-298.
- Mouritsen, F. (2016g). Pigeleg - drengelig. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 60, 139-146.
- Mouritsen, F. (2016h). Projekt afvikling: børns legekultur og udviklingskonstruktionen. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 60, 91-100.
- Rasmussen, K. (2016). Småbørns kropslige interaktion, kommunikation og leg - Betragtet som demokrati i børnehøjde. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3), 32-40.

- Sarauw, L. L. (2011). *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*. University of Copenhagen.
- Saugstad, T. (2017). Leg - et pædagogisk paradoks. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 6-15.
- Schmidt, C. H. (2017a). En insisterende læringsdagsorden. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 72-82.
- Schmidt, C. H. (2017b). *Originale pædagoger. Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden*. Aarhus Universitet, DPU.
- Schmidt, C. H. (2019). Leg som mellemrumsaktivitet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 67-79.
- Schmidt, C. H., & Rossen, R. T. (2020). Spontane aktiviteter som pædagogisk læringsmiljø: Fra policy-begreb til pædagogisk faglighed. *BUKS-Tidsskrift for Børne-Og Ungdomskultur*, 64, 31-46.
- Schmidt, C. H., & Slott, M. (2021). Leg som læring, udvikling og dannelse. En policy-antropologisk undersøgelse af legediskurser i dansk dagtilbuds-policy. *Barn, Artikel indleveret til publicering*.
- Schousboe, I. (2019). Legens betydning for børns udvikling. I D. Cecchin (Red.), *Barndomspædagogik i dagtilbud* (2. udg., s. 155-176). Akademisk Forlag.
- SDU Bibliotek. (U.å.). *Type af review karakteriseret efter anvendt metode*. <https://www.sdu.dk/-/media/files/bibliotek/bibpdf/type+af+review+karakteriseret+efter+anvendt+metode.pdf>
- Shore, C. & Wright, S. (1997). A new field of anthropology. *Anthropology of Policy: Perspectives on Governance and Power* (1997), 1, 3-39.

- Shore, C., Davidson, M., Nielsen, G., Rata, E., Schertges, D. M. & Trahar, S. (2013). *Methodologies for studying university reform and globalization: Combining ethnography and political economy*. EPOKE/Aarhus University.
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Turbine Akademisk.
- Skovbjerg, H. M. (2017a). Idéhistoriske perspektiver på leg. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 42-50.
- Skovbjerg, H. M. (2017b). Leg og dannelse. I V. Nørgård (Red.), *Grundfaglig Viden Om Pædagogiske Miljøer Og Aktiviteter* (s. 97-118). Akademisk Publicering.
- Sommer, D. (2020). *Leg: en ny forståelse*. Samfundslitteratur.
- Staunæs, D. (2007). Subversive analysestrategier - eller governmentality med kjole, fjerboa og sari. I J. Kofoed & D. Staunæs (Red.), *Magtballader: 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse* (s. 252-268). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Staunæs, D., & Bjerg, H. (2011). Anerkendende ledelse og blussende ører. I M. Juelskær (Red.), *Ledelse af uddannelse: at lede det potentielle* (s. 207-234). Samfundslitteratur.
- Svinth, L. (2019). Når dagtilbud skaber inkluderende samspil og frugtbare deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(4), 67-91, 94.
- Svinth, L. (2020). Øget chancelighed for børn i udsatte positioner. I D. Cecchin & V. Sieling (Red.), *Pædagogers kompetencer: mellem etik, dannelse, relationer og metodologi* (s. 391-406). Akademisk.

- Thomsen, S. R., & Hansen, K. M. (2020). Stikprøveudvælgelse. I K. M. Hansen, L. B. Andersen & S. W. Hansen (Red.), *Metoder i statskundskab* (3. udg., s. 352-367). Hans Reitzel.
- Toft, H. (2018). Leg som ustyrlig deltagelseskultur - eller fortællingen om det demokratiske æsel
Resumé. *BUKS - Tidsskrift for Børne- Og Ungdomskultur Online*, 34(62), 25-46. <https://tidsskrift.dk/buks/article/download/107341/157024>
- Toft, H., & Hansen, D. R. (2017). *Ustyrlighedens paradoks: demokratisk (ud)dannelse til debat*. Klim.
- Toft, H., & Nørgaard, R. T. (2015). Tema 1: Pla(y)ceskabelse: når børn og robotteknologi mødes. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 14, <https://doi.org/10.7146/lom.v8i14.22069>
- Winther-Lindqvist, D. A. (2020). *Kort & godt om leg*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Winther-Lindqvist, D. A., & Aabro, C. (2019). Alsidig personlig udvikling. I C. Aabro (Red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: Baggrund, perspektiver og dilemmaer* (s. 43-65). Samfundslitteratur.
- Winther-Lindqvist, D. A., & Svinth, L. (2019). *Leg i daginstitutioner*. [https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk Indblik/Leg i daginstitutioner/Leg i daginstitutioner final.pdf](https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk%20Indblik/Leg%20i%20daginstitutioner/Leg%20i%20daginstitutioner%20final.pdf)
- Wright, S. (2017). Policyantropologi. I E. Gulløv, G. B. Nielsen & I. W. Winther (Red.), *Pædagogisk antropologi: tilgange og begreber* (s. 141-155). Hans Reitzel.
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed: børns leg i en institutionaliseret barndom*. Hans Reitzel.



Et praksissprog for leg

— En undersøgelse af daginstitutionspædagogers forståelser af og sprog for børns leg

Denne rapport formidler resultaterne fra forskningsprojektet "Et praksissprog for leg", der er støttet af BUPL's forskningspulje. Når vi har valgt at benævne projektet et praksissprog for leg, er det fordi at begrebet praksissprog skal indfange den dobbelthed, hvor praksis præger sproget og sproget præger praksis. Formålet med projektet er således at skabe viden om udbredelsen af forskellige legeforsståelser blandt landets daginstitutionspædagoger samt hvordan disse legeforsståelser påvirker deres sprog og handlinger i praksis.

Når pædagoger skal oversætte og omsætte dagtilbudslovens fordring om at gøre leg grundlæggende for den daginstitutionelle praksis, er det afgørende at de bliver bevidste

om at leg kan forstås forskelligt og dermed kan påvirke hvordan lovens fordring kan omsættes til pædagogisk praksis. Målet med forskningsprojektet "Et praksissprog for leg" har været at indfange og vise forskellige forståelser af leg som optræder både i den pædagogiske praksis, i policy-dokumenter og i legeteori. For derigennem at bidrage til en udvikling af et fagligt praksissprog om leg og at skabe muligheder for et større handlerepertoire for pædagogerne – hvad enten det drejer sig om deltagelse i børneinitierede lege og spontane situationer eller organisering af pædagoginitierede aktiviteter og rutinesituationer. I sidste ende handler det om at skabe flere, bedre og mere varierede legebetingelser for børn.

