

Forståelser af leg og legefaglighed i dansk politik, forskning og pædagogisk praksis for 3-5-årige børn i dagtilbud



The LEGO Foundation

CEA
VI FREMMER VIDEN

Tænk tanken DEA
Fiolstræde 44
1171 København K
www.dea.nu

Udgivelsesdato:
November 2020

Udarbejdet af:
Anders Skriver Jensen
Vibe Larsen
Trine Holst Mortensen
Hasse Herold Møller
Karen Prins

Opdragsgiver: Tænk tanken DEA og LEGO Fonden

Design: Spine Studio

Indhold

4	Forord
5	Indledning
7	Resumé
12	1. De politiske forståelser og prioritering af leg
24	2. Forståelser af børns leg i nyere dansk forskning
28	3. Interviewundersøgelse om pædagogers legeforsståelse og legefaglighed
38	4. Pædagogers praksis og legefaglighed
53	5. Afrunding
57	6. Anvendte metoder
60	Referencer

Forord

Legen er en central og vigtig del af alle børns liv. Det er en erfaring, der går på tværs af generationer. De senere år er legen også blevet et centralt begreb i dansk børnepolitik. Således fremgår det af den styrkede pædagogiske læreplan, som er grundlæggende for forståelsen af udviklingen af danske dagtilbud, at leg er berigende og givende i situationen – legen har en værdi i sig selv. Det er gennem legen, at børn udvikler sig og lærer om fx deres egen identitet, sociale normer, sprog og virkelyst.

Leg er dermed blevet alvor i dansk børnepolitik anno 2020. Men ved vi egentlig nok om legen? Hvordan understøttes den bedst? Og hvad kan begrænse eller ligefrem forhindre legen?

Formålet med denne rapport er at styrke videngrundlaget for at arbejde med leg i dagtilbud. Det er forhåbningen, at den kan være med til at kvalificere arbejdet med leg i såvel politik, uddannelse og praksis så alle niveauer, der har ansvar for børnenes hverdag, bedst muligt forstår og aktivt kan understøtte legens mange potentialer. Det gælder fx i forhold til de fysiske og sociale rammer, der er i dagtilbuddene, når børnene er på legepladsen eller spiser frokost. Og naturligvis mere generelt i forhold til at få den styrkede pædagogiske læreplan til at leve som en befordrende ramme for børns leg i dagtilbud.

Rapporten viser, at leg og professionel understøttelse af leg har mange facetter og sker inden for en ramme af forskellige opfattelser af leg i lovgivning, forskning og blandt pædagoger og forældre. På den baggrund håber vi, at rapporten vil inspirere til videre arbejde med en stærk og levende legefaglighed i danske daginstitutioner.

Kasper Ottosson Kanstrup

Vice President i LEGO Fonden

Stina Vrang Elias

Administrerende direktør i Tænk tanken DEA

Indledning

Rapporten "Forståelser af leg og legefaglighed i dansk politik, forskning og pædagogisk praksis for 3-5-årige børn i dagtilbud" er udarbejdet af Københavns Professionshøjskole på baggrund af en undersøgelse rekvireret af Tænketanken DEA i samarbejde med LEGO Fonden. Rapporten indgår som en del af et større vidensgrundlag om 0-6-årsområdet iværksat af DEA, LEGO Fonden og Småbørnsløftet.

Formålet med denne rapport er at skabe en sammenhængende forståelse af leg i danske dagtilbud, herunder legeforståelser hos centrale aktører, viden om forståelser af sammenhænge mellem leg, udvikling og læring hos de pædagogiske professionelle, og viden om, hvordan disse forståelser sætter sig gennem i en pædagogisk praksis som en legefaglighed, hvor legen understøttes og faciliteres af de pædagogiske professionelle med henblik på børns udvikling og læring.

Undersøgelsen har været foretaget som to delundersøgelser, hvoraf den første delundersøgelse har haft fokus på legeforståelser hos centrale aktører. Her er de *politiske forståelser* og prioriteringer af leg undersøgt gennem en policyanalyse af relevante politiske dokumenter, forståelser af leg i *dansk forskning* er undersøgt som et supplement til Danmarks Evalueringsinstituts kortlægning af skandinavisk forskning om leg fra 2017, og de *pædagogiske forståelser* af leg er undersøgt gennem kvalitative interviews med pædagoger suppleret med enkelte forældreinterviews i fem institutioner. I den anden delundersøgelse er legefaglighed i den pædagogiske praksis undersøgt gennem deltagende observationer i de fem institutioner,

som også indgik i den første delundersøgelse. Efterfølgende er empirien fra interviews og observationer analyseret og konstrueret som legetypologier, der er sammenholdt med LEGO Fondens legespektrum. Legespektret bygger på en gennemgang af international forskning om legepraksis og professionelles voksenroller i leg og bruges i denne undersøgelse med henblik på at nuancere praksisser i forhold til spektret samt perspektivere disse i en dansk kontekst.

Den samlede undersøgelse er udført af en forskergruppe fra Københavns Professionshøjskole fra Det Pædagogiske og Samfundsfaglige Fakultet, Institut for Pædagoguddannelse, og afrapporteringen er sket i et samarbejde med Tænketanken DEA og LEGO Fonden.

Københavns Professionshøjskole har mere end 20.000 studerende og udbyder 20 mellemlange videregående uddannelser og professionsbacheloruddannelser. Københavns Professionshøjskole har Danmarks største pædagoguddannelse, og på Institut for Pædagoguddannelse har der i en årrække været gennemført flere forsknings- og udviklingsprojekter om den pædagogiske praksis og om børns udvikling, trivsel og læring i dagtilbuddet. Københavns Professionshøjskole indgår aktuelt i efter- og videreuddannelse af pædagoger i den styrkede pædagogiske læreplan i 29 af regionens kommuner.

Rapporten indledes med et resumé af undersøgelsens samlede pointer fordelt på rapportens fire hovedafsnit, "De politiske forståelser og prioriteringer af leg", "Forståelser af leg i nyere

dansk forskning”, “Interviewundersøgelse om pædagogers legeforsståelse og legefaglighed” og “Pædagogers praksis og legefaglighed”. Efterfølgende udfoldes undersøgelsens resultater i rapportens hovedafsnit med eksempler fra empirien. Rapporten afrundes med perspektiver og konklusion på tværs af de fire delundersøgelser.

Resumé

Forord

Indledning

Resumé

1. De politiske forståelser og prioritering af leg

2. Forståelser af børns leg i nyere dansk forskning

3. Interviewundersøgelse om pædagogers legeforståelse og legefaglighed

4. Pædagogers praksis og legefaglighed

5. Afrunding

6. Anvendte metoder

Referencer

Undersøgelsens fire dele peger på følgende overordnede resultater:

1.0. Den politiske forståelse af leg – analyse af policydokumenter

Øget kvalitet: Analyserne peger på, at kvaliteten i dagtilbuddet samt en fortsat social ulighed i børns muligheder for et godt liv identificeres som centrale problemer, som man politisk **ønsker at løse**. Dette begrundede en revision af de pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004, hvilket udmøntede sig i den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018. Kvaliteten i dagtilbud skal styrkes, og det nationale kvalitetsniveau ønskes mere ensartet. Kvaliteten skal styrkes gennem bl.a. et prioriteret fokus på børns leg. Det politiske ønske om at øge kvaliteten i dagtilbuddet er ikke nyt, det er derimod måden, man ønsker at øge kvaliteten på.

Et bredere læringsbegreb: Politisk peges der på, at læring i dagtilbuddet har en øget tendens til at blive omsat til en mere snæver forståelse af læring. Man ønsker derfor, at der indføres et bredt læringsbegreb, hvor læring i mindre grad bliver til konkrete, voksenstyrede aktiviteter, som kun foregår i særlige tidsrum på dagen. Den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 skal derfor understøtte et bredt læringsbegreb i praksis. Denne forståelse af læring skal være gennemgående for hele dagen, hvorfor børns leg bliver et omdrejningspunkt i de pædagogiske læringsmiljøer.

Plads til leg: Når leg er blevet et centralt begreb i lovtæksten, kan det forstås på baggrund af et ønske om et bredere læringsbegreb og en større inddragelse af børnene. Det bliver en måde, hvorpå man kan opfylde et mål om mere fokus på børneperspektiver og børneinitierede aktiviteter, hvorfor leg fremskrives i policydokumenterne. Samtidig

er den politiske forståelse af leg og læring dobbelt. På den ene side er der et større ønske om et bredere læringsbegreb med flere børneinitierede aktiviteter og fokus på leg og hverdagsrutiner, end det var tilfældet i de pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004, og på den anden side ønskes det fortsat, at læreplanerne fungerer som planlægnings- og styringsredskab for den pædagogiske praksis med et lovpligtigt krav om at opfylde fastlagte læreplanstemaer.

Den mindre synlige leg: I bekendtgørelsen om uddannelse til processionsbachelor som pædagog fra marts 2014 er leg mindre synlig i kompetence-, videns- og færdighedsmålene end i den efterfølgende lovgivning på dagtilbudsområdet og den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018. Det fremgår kort af specialiseringsdelen dagtilbudspædagogik, at den færdiguddannede pædagog skal kunne inddrage børns leg. I udvalgte studieordninger fra to af de største pædagoguddannelser i Danmark er det professionelle arbejde med børns leg heller ikke fremtrædende, men nævnes ofte i en ligestillet rækkefølge med begreber som udvikling, trivsel og læring. Læring og læringsmiljøer fremhæves derimod såvel i bekendtgørelsen som i studieordningen. Der lægges ikke særligt op til en legende eller børneinitieret tilgang i kompetencemålene eller i de enkelte modulbeskrivelser.

2.0. Forståelser af leg i dansk forskning

Leg i to varianter: De teoretiske forståelser af leg i den danske forskning repræsenterer ikke entydige forståelser, men beskrives her som to overordnede teoretiske tilgange til leg. I den første tilgang betragtes leg som udviklende for barnet, hvor børn udvikler eller videreudvikler sig socialt og personligt gennem legen. Modsat kan leg også kræve visse sociale og personlige kompetencer, for at børn kan indgå i legen. Forståelser af leg

berører her i større eller mindre grad et udviklingsperspektiv. En anden gennemgående forståelse i forskningen berører leg ud fra et eksistentielt perspektiv. Her er legen for barnet måder at være menneske i verden på.

Få danske studier om leg: En kortlægning fra Danmarks Evalueringsinstitut i 2017 af skandinavisk forskning om leg og læring pegede på, at børns leg fortsat er et mindre forskningsfelt i Danmark. I det sidste årti er der dog udgivet flere danske studier om børns leg sammenholdt med kortlægningen i 2017 fra Danmarks Evalueringsinstitut. Det virker, som om der igen er en fornyet interesse for at skabe teoretisk og empirisk viden om leg.

3.0. Pædagogers og forældres forståelser af leg – interviewundersøgelse

Legen tilhører børnene: I refleksioner over legens særlige kendetegn lægger både pædagoger og forældre vægt på legen som en social praksis, hvor det er barnet/børnene, der igangsætter og leder. Med udgangspunkt i det, børnene har lyst til, og det, som interesserer dem, bestemmer børnene selv legens medier og praksis.

Pædagogen fungerer som legevejleder: På tværs af materialet italesætter pædagogerne forskellige vejledningspositioner i forhold til leg: fra indirekte vejledningspositioner, hvor den voksne forsøger at inspirere børnene gennem f.eks. indretning af lege-zoner og klargøring af bestemte legemedier/legetøj, til mere direkte vejledningspositioner, hvor den voksne f.eks. hjælper med konfliktløsning og/eller deltager direkte i legen (den voksne "leger med").

Legen kan understøtte børnenes sociale udvikling, bidrage til udvikling af fantasi og være en ramme, inden for hvilken hverdagens erfaringer kan bearbejdes: Pædagogerne udpeger særligt tre områder,

hvor legen har en klar sammenhæng med et lærings- og udviklingsudbytte for børnene: 1) Gennem forhandling af roller, idéer m.m. understøtter legen barnets sociale udvikling. 2) Ved at tilbyde et rum for eksperimenter, fantasi og laden-som-om understøtter legen barnets muligheder for at bearbejde erfaringer og indtryk fra hverdagen i familie og institution. 3) Legens æstetiske og fantasiprægede aspekter fremhæves som et mål i sig selv.

4.0. Pædagogisk praksis og lege-faglighed – observationsundersøgelse

Pædagogen inspirerer, vejleder og faciliterer børnenes leg: Det, som i interviewundersøgelsen blev udpeget som legevejledende handlinger på en skala fra indirekte til direkte vejledningsformer, går igen i observationsmaterialet, der samtidig tilføjer en nuancering: Vi ser ofte en glidende bevægelse mellem børnenes initiativer og pædagogernes responser og vice versa. Det er tydeligt, at det pædagogiske personale skaber muligheder og begrænsninger i børnenes lege, også selvom de ikke er en del af selve legen. Denne pointe peger på nødvendigheden af at nuancere opfattelser af leg som *enten* børneinitieret (såkaldt fri leg) *eller* vokseninitieret.

Materialitet og organisering spiller en afgørende rolle: Legetøj, vand, mudder, træ og papkasser er bare nogle af de elementer, der anvendes børnenes lege. I materialet ses det, både hvordan den enkelte pædagogs situationsbestemte vurdering skaber adgang til og/eller begrænsninger af legens materielle dimensioner, men også hvordan selve institutionens organisering (f.eks. stueopdeling, rutiner og hverdagsrytme) påvirker legen.

Legen er på en og samme tid en praksis i egen ret og et middel til pædagogiske observationer og interventioner: På den ene side er legen der, hvor børnene mere eller mindre frit udforsker et fælles

fantasiunivers, forhandler indhold og roller med hinanden, afprøver idéer og i det hele taget forsøger at have det sjovt med hinanden, undertiden med de voksne, og altid med de tilgængelige materialer. På den anden side er det tydeligt, at det pædagogiske personale undertiden også bruger legen som en anledning til at observere et eller flere børn og/eller målrettet yde støtte til et barn.

Tilsammen udgør interview- og observationsmaterialet grundlaget for en modelbaseret begrebsliggørelse af *legevejledning* som et centralt element i det, man kunne kalde *pædagogisk legefaglighed*. Modellen viser, hvordan legevejledning i praksis betyder, at det pædagogiske personale skal foretage nogle relativt komplekse afvejninger i relation til børnenes leg: Skal en given leg støttes direkte, skærmes eller afbrydes – hvorfor og hvordan? Hvornår griber institutionens rutiner og logikker ind i børnenes leg – og hvornår (og hvordan) understøtter hverdagens organisering børnenes perspektiver og initiativer? Hvordan håndterer det pædagogiske personale modsætningen mellem på den ene side at arbejde med legen som et mål i sig selv og på den anden side at bruge legen som en mulighed for at understøtte og/eller evaluere pædagogiske målsætninger? Modellen giver naturligvis ikke svarene, men tilbyder en ramme til refleksion og analyse.

Opsamling

På tværs af materialet bliver legen såvel politisk, teoretisk og pædagogisk til et grundlæggende forhold i børns liv og hverdag. Børns leg hænger sammen med forståelser af, hvad børn er, og hvad et godt børneliv er. Desuden knytter der sig en række forhåbninger til, hvad legen kan bidrage med, også i forhold til at udbrede et bredt læringsbegreb og løfte kvalitet i dagtilbud. Med vedtagelsen af den styrkede pædagogiske læreplan i 2018 blev legen

prioriteret politisk som en vigtig del af børns hverdag i dagtilbuddet. Dette fremgår af det fælles pædagogiske grundlag samt af formålet med og tilrettelæggelsen af de pædagogiske læringsmiljøer og de fastlagte læreplanstemaer. Det brede læringsbegreb skal balanceres mellem på den ene side børns leg som et mål i sig selv og på den anden side fastlagte læreplanstemaer med mål, som skal opfyldes.

Dobbeltheden kan genfindes i aktuelle teoretiske forståelser af leg, hvor leg både forstås i sin egen ret, samtidig med at børn udvikler sig gennem legen. Det samme genfindes i de pædagogiske forståelser og den pædagogiske legefaglighed, som udfoldes i det empiriske materiale. På den ene side forstås leg som den praksis, børn selv igangsætter og bliver optaget af, og det flow, der skabes gennem legen. På den anden side er et væsentlig formål med legen, at børn udvikler sig og lærer, hvorfor leg ikke altid kan have frit spil. Denne balancegang sætter sig igennem i den pædagogiske legefaglighed, hvor legen skal understøttes, faciliteres og vejledes, samtidig med at dagen også kan være struktureret og organiseret, sådan at børn lærer det, som det er politisk besluttet, at de skal lære. Bevægelsen fra et snævert læringsbegreb til et bredt læringsbegreb ser derfor ud til at ville møde disse udfordringer i praksis. Her indebærer de faglige overvejelser om organisering, materialitet og indretning desuden, at pædagogens praksis må balancere mellem hensyn til en række forskellige forhold, der åbner for forskellige faglige dilemmaer og modsætningsforhold. Pædagogen skal kunne igangsætte leg, lade børn lege og have en detaljeret opmærksomhed over for, hvornår legen eller relationen har brug for en indblanding, hvor pædagogen ordner, fjerner, trøster eller støtter børnene, så legen enten kan fortsætte eller afbrydes. Legefaglighed handler om at kunne håndtere og balancere mellem at være igangsætter, styre, holde øje eller helt holde sig ude. Pædagogen må løbende vurdere, hvordan en leg kan foregå eller ikke foregå og ikke foregår, før det bliver nødvendigt

at gribe ind. Samtidig skal pædagogerne have en løbende opmærksomhed på børns forskellige forudsætninger, herunder hvilke børn der gives mulighed for deltagelse, og hvilke der står udenfor.

Leg er sat på den politiske dagsorden med en tydelig prioritering. I den pædagogiske praksis har børns leg altid været til stede mere eller mindre, men har i perioder sandsynligvis været nedtonet pga. andre politiske prioriteringer. Forståelser af den gode leg i den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018, de teoretiske og pædagogiske forståelser og den beskrevne legefaglighed giver alle gode muligheder for at prioritere børns leg på andre og måske nye måder. Men det indebærer en forståelse af, at en pædagogisk praksis, der giver børn mulighed for at udfolde deres leg, er en kompliceret, krævende og også modsætningsfyldt praksis.

Til trods for mange paralleller og sammenfald mellem de politiske, teoretiske og empiriske perspektiver er der et ét sted, hvor forskellen er særligt stor – nemlig i forhold til legens placering og prioritering i den nuværende pædagoguddannelse. Her er den relativt lidt fremtrædende i sammenligning med f.eks. den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018. Her viser nærværende undersøgelse perspektiver og muligheder for at inddrage pædagogisk legefaglighed som balanceringer i en kompleks og modsatrettet hverdag som relevant at medtænke i den forventede kommende reform af uddannelsen.

1. De politiske forståelser og prioritering af leg

Forord

Indledning

Resumé

1. De politiske forståelser og prioritering af leg

2. Forståelser af børns leg i nyere dansk forskning

3. Interviewundersøgelse om pædagogers legeforståelse og legefaglighed

4. Pædagogers praksis og legefaglighed

5. Afrunding

6. Anvendte metoder

Referencer

I rapportens første afsnit beskrives de politiske forståelser af leg, som er fremkommet på baggrund af en analyse af de vedtagne love og bekendtgørelser fra perioden 2003-2018, samt udvalgte dokumenter om de politiske processer. Forståelserne af leg er undersøgt i policydokumenter om dagtilbuddet og om uddannelse til professionsbachelor som pædagog. Resultaterne udfoldes i de to afsnit, "Politiske forståelser og prioriteringer af leg i dagtilbud" og "Politiske forståelser og prioriteringer af leg i pædagoguddannelsen".

Politik er i rapporten defineret som en dynamisk proces, hvor den politiske praksis er problemudpegende og problemløsende. Politik handler dermed også om at udpege problemer for efterfølgende at løse dem gennem den førte og besluttede politik. I denne tilgang anskues politik som måden, et problem formuleres på i en given politik. Derved bliver det muligt at analysere og tydeliggøre de bagvedliggende politiske forståelser og prioriteringer af "problemet", f.eks. som i denne delundersøgelse i forhold til politiske forståelser af leg (Bacchi, 2009; Mik-Meyer, 2005; Plum, 2011).

Formålet har derfor været at identificere de problemudpegninger, der ligger bag beslutningen om den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 som en analyse af, hvordan leg forstås og prioriteres af de politiske aktører. Analysen er inspireret af Carol Bacchis metode *What's the Problem Represented to Be?* (også kaldet WPR-metode til policyanalyser) med spørgsmål om: Hvordan fremstilles "problemet" i det valgte materiale? I det følgende præsenteres resultaterne i kort form og udfoldes efterfølgende:

Øget kvalitet: Analyserne peger på, at kvaliteten i dagtilbuddet samt en fortsat social ulighed i børns muligheder for et god liv identificeres som centrale problemer, som man politisk ønsker at løse. Dette begrundede en revision af de pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004, hvilket

udmøntede sig i den styrkede pædagogiske læreplan i 2018. Kvaliteten i dagtilbud skal styrkes, og det nationale kvalitetsniveau ønskes mere ensartet. Kvaliteten skal styrkes gennem bl.a. et prioriteret fokus på børns leg. Det politiske ønske om at øge kvaliteten i dagtilbuddet er ikke nyt, det er derimod måden, man ønsker at øge kvaliteten på.

Et bredere læringsbegreb: Politisk peges der på, at læring i dagtilbuddet har en øget tendens til at blive omsat til en mere snæver forståelse af læring. Man ønsker derfor, at der indføres et bredt læringsbegreb, hvor læring i mindre grad bliver til konkrete voksenstyrede aktiviteter, som kun foregår i særlige tidsrum på dagen. Den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 skal derfor understøtte et bredt læringsbegreb i praksis. Denne forståelse af læring skal være gennemgående for hele dagen, hvorfor børns leg bliver et omdrejningspunkt i de pædagogiske læringsmiljøer.

Plads til leg: Når leg er blevet et centralt begreb i lovteksten, kan det forstås på baggrund af et ønske om et bredere læringsbegreb og en større inddragelse af børnene. Det bliver en måde at opfylde et mål om mere fokus på børneperspektiver og børneinitierede aktiviteter på, hvorfor leg fremskrives i policydokumenterne. Samtidig er den politiske forståelse af leg og læring dobbelt. På den ene side er der et større ønske om et bredere læringsbegreb med flere børneinitierede aktiviteter og fokus på leg og hverdagsrutiner end i pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004, og på den anden side ønskes det fortsat, at læreplanerne fungerer som planlægnings- og styringsredskab for den pædagogiske praksis med et lovpligtigt krav om at opfylde fastlagte læreplanstemaer¹.

1 I læreplanen fra 2018 er temaerne 1) Alsidig personlig udvikling, 2) Social udvikling, 3) Kommunikation og sprog. 4) Krop, sanser og bevægelse, 5) Natur, udeliv og science og 6) Kultur, æstetik og fællesskab (BEK nr. 968 af 28/06/2018).

Den mindre synlige leg: I bekendtgørelsen om uddannelse til processionsbachelor som pædagog fra marts 2014 er leg mindre synlig i kompetence-, videns- og færdighedsmålene end i den efterfølgende lovgivning på dagtilbudsområdet, den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018. Det fremgår kort af specialiseringsdelen i dagtilbudspædagogik, at den færdiguddannede pædagog skal kunne inddrage børns leg. I de udvalgte studieordninger fra to af de største pædagoguddannelser i Danmark er det professionelle arbejde med børns leg heller ikke fremtrædende, men nævnes ofte i en ligestillet rækkefølge med begreber som udvikling, trivsel og læring. Læring og læringsmiljøer fremhæves derimod såvel i bekendtgørelsen som i studieordningen. Der lægges ikke særligt op til en legende eller børneinitieret tilgang i kompetencemålene eller i de enkelte modulbeskrivelser.

1.2. POLITISKE FORSTÅELSER OG PRIORITERINGER AF LEG I DAGTILBUD

1.2.1. Indledende historisk kronologi

I 2004 vedtog den daværende regering lovgivning om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn) (Socialministeriet, 2004). Lovgivningen trådte i kraft i august 2004, og de første nationale læreplaner for børn i dagtilbud indførtes i Danmark. I 2007 fik dagtilbudsområdet sin egen lovgivning med lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v., dagtilbudsloven (Børne- og Socialministeriet, 2007). I 2008 evalueredes pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004 af bl.a. AKF og Danmarks Evalueringsinstitut for Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender (Andersen et al., 2008). Evalueringen viste, at læreplanerne generelt kunne siges at være en succes, selvom de ikke helt opfyldte lovttekstens formål. De skabte mulighed for en større systematik i det

pædagogiske arbejde. Men evalueringen pegede dog også på, at overvejelser om, hvordan børn i udsatte positioner kunne tænkes ind i læreplanstemaerne, var fraværende, samt at læreplanerne ofte var formuleret som et pædagogisk manifest, mere end det var formuleret som et pædagogisk arbejdsredskab, og der fortsat lå et stort arbejde med at få denne tænkning til at blive en del af den pædagogiske praksis (Andersen et al., 2008).

Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004 evalueredes igen i 2012, denne gang for Børne- og Undervisningsministeriet (EVA, 2012). Evalueringen pegede fortsat på, at læreplansarbejdet på trods af nationale forskelle og udfordringer skulle bibeholdes. For eksempel blev det påpeget, at lovgivningens mål om en dokumentations- og evalueringspraksis var mindre opfyldt og mere handlede om antal aktiviteter end en evaluering af børns læring, trivsel og udvikling, som var et af formålene med lovgivningen (EVA, 2012).

I 2016 nedsætter den daværende minister for Børn, Undervisning og Ligestilling et Kvalitetsforum for Dagtilbud (KFD), som skal drøfte, hvordan man politisk kan håndtere de udfordringer, der er på småbørnsområdet i Danmark, herunder mulighederne for en styrket læreplan. KFD indstiller, at der nedsættes en mastergruppe, hvilket sker i foråret 2016 ved Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Mastergruppen skal beskrive grundlaget for en revision af pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004 og af dagtilbudsloven fra 2007 (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b, 2016c). I rapporten lægges der op til et fælles og tydeligere retningsgivende grundlag for det pædagogiske arbejde, det, der senere omtales som det pædagogiske grundlag. Derudover lægges der op til en øget systematisk dokumentations- og evalueringspraksis (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Som led i policy processen indgår regeringen

i juni 2017 en bred politisk aftale, "Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet", om en revision af dagtilbudsloven fra 2007, med Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti.

I 2017 fremsætter Børne- og Socialministeriet et forslag af til ændring af dagtilbudsloven med lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen (Styrket kvalitet i dagtilbud, øget fleksibilitet og frit valg for forældre m.v.) (Børne- og Socialministeriet, 2017a, 2017b, 2017c). Lovgivningen vedtages i juli 2018 og udgør den nye dagtilbudslov fra 2018. Bekendtgørelsen pædagogiske læringsmål og indhold i seks læreplanstemaer udstedes efterfølgende i 2018 (Børne- og Socialministeriet, 2018a, 2018b). Den styrkede pædagogiske læreplan, som den fra starten omtales politisk, udgøres af dagtilbudsloven 2018 og sidstnævnte bekendtgørelse fra 2018 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

De væsentligste generelle forandringer er, at selve temaerne i læreplanen fra 2004 i nogen grad er bibeholdt, men gjort bredere, der er vedtaget et fælles pædagogisk grundlag, som skal give fælles pædagogisk retning, læringsmiljøer er blevet til pædagogiske læringsmiljøer, og læringsbegrebet er et bredt læringsbegreb. Dertil kommer, at børns leg er højt prioriteret og beskrevet som ét af de centrale elementer i det pædagogiske grundlag på følgende måde:

"Den pædagogiske læreplan skal udarbejdes med udgangspunkt i et fælles pædagogisk grundlag. Det fælles pædagogiske grundlag består bl.a. af elementer som barnesyn, dannelse, leg, en bred læringsforståelse, børnefællesskaber m.v., jf. dagtilbudslovens § 8, stk. 2, og skal kendetegne det pædagogiske læringsmiljø, barnet møder dagen gennem i dagtilbuddet" (Børne- og Socialministeriet, 2018 b, § 1 stk. 2).

Leg tillægges stor betydning, og som analyserne i nærværende rapport peger på, er det ikke tilfældigt, at netop leg bliver centralt i den politiske prioritering.

1.2.2. Anvendte dokumenter kronologisk efter årstal

- Socialministeriet (2004). *Lov om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn)*, 25 marts.
- Børne- og Socialministeriet (2007). *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*
- Andersen, J. et al. (2008). *Evaluering af lov om læreplaner – slutrapport*. København. EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009). *Evaluering af pædagogiske læreplaner i kommunalt perspektiv*. København. EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012). *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med læreplaner*. København. EVA.
- Børne- og Socialministeriet (2013). *Fremtidens dagtilbud: Pejlemærker for Task Force om Fremtidens Dagtilbud*.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016a). *Kommissorium for mastergruppen for styrkede pædagogiske læreplaner*. <https://sm.beru.dk/media/33112/kommissorium-for-mastergruppe-for-styrkede-paedagogiske-laereplaner-i-dagtilbud.pdf>. Hentet 16. maj 2020.
- Kvalitetsforum i Dagtilbuds arbejde (2016). <https://www.uvm.dk/dagtilbud/viden-og-udvikling/kvalitetsforum-for-dagtilbud>. Hentet 16. maj 2020.

- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016b). *Master for en styrket pædagogisk læreplan: Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål.*
- Børne- og Socialministeriet (2017a). *Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet* (aftaletekst med Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti).
- Børne- og Socialministeriet (2017b). *Forslag til lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskole (Styrket kvalitet i dagtilbud, øget fleksibilitet og frit valg for forældre m.v.).*
- Børne- og Socialministeriet (2018a). *Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskole (Styrket kvalitet i dagtilbud, øget fleksibilitet og frit valg for forældre m.v.)* (dagtilbudsloven 2018).
- Børne- og Socialministeriet (2018b). *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer.* BEK nr. 968 af 28/06/2018.
- Børne- og Socialministeriet (2018c) *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud. M.v. til børn og unge* (dagtilbudsloven nr 1214 af 11/10/2018)
- Børne- og Socialministeriet (2018d). *Den styrkede pædagogiske læreplan – rammer og indhold.*

Dagtilbudsloven og bekendtgørelsen fra 2018 udgør grundlaget for den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 og omtales i rapporten som den styrkede pædagogiske læreplan. Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004 vil blive refereret med denne benævnelse og ikke, som de ofte omtales, de pædagogiske læreplaner. Dog uden årstal.

1.3. LEGEN SOM GRUNDLÆGGENDE

Leg blev sat på den politiske dagsorden med vedtagelsen af dagtilbudsloven i 2018 og bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer i foråret 2018. Hvorvidt der var tale om en ny tilgang til begrebet eller en relancering af legens betydning, blev debatteret både før og efter vedtagelsen af loven. Det samme gjorde relationen mellem leg og læring (f.eks. BUPL, 2018; Kampmann, 2018). Et politisk fokus på små børns læring var velkendt fra pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004. Formålet var, at alle børn skulle have mulighed for leg, læring og udvikling, som der stod i bemærkningerne til lovforslaget (Socialministeriet, 2003). Men da lovteksten kom, var begrebet leg ikke placeret centralt, det var læringsbegrebet derimod. Inspirationen kom fra baggrundsmaterialer, såsom "Vidensopsamlingen om social arv" fra Socialministeriet (Ringsmose et al., 2003), hvor nationale og internationale erfaringer på småbørnsområdet var beskrevet. Konklusionerne pegede på, at jo tidligere man satte ind i forhold til små børn, jo større var sandsynligheden for, at den "sociale arv" kunne brydes. Den sociale ulighed havde en politisk opmærksomhed, og pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004 skulle derfor sikre høj kvalitet i dagtilbuddet for alle børn med en særlig opmærksomhed over for børn i udsatte positioner. Socialministeriet pegede på, at udsatte børn ville få gavn af den systematik, synlighed og kvalitetsændring, som lovgivningen fastsatte, og som arbejdet med pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004 ville bidrage med (Socialministeriet, 2003).

I årene efter kom flere politiske tiltag, som skulle understøtte, at kvaliteten i dagtilbud blev hævet nationalt. I 2006 indførtes en børnemiljøvurdering, og i 2007 blev et særskilt lovgrundlag med en generel formålsbestemmelse for dagtilbuddet indført i dagtilbudsloven (Børne- og Socialministeriet, 2007). I 2012 blev det politiske

reformprojekt Ny Nordisk Skole og Nyt Nordisk Dagtilbud præsenteret, hvor skole og dagtilbud fremover skulle bindes sammen på nye måder (Børne- og Undervisningsministeriet, 2012a). I forlængelse heraf etableredes udviklingsprogrammet "Fremtidens dagtilbud" i perioden 2013-2017 (Børne- og Socialministeriet, 2013).

En specifik anledning til politisk at overveje en revision af pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004 var Danmarks Evalueringsinstituts evaluering fra 2012. Evalueringen viste, at på trods af at læreplanerne blev evalueret som en forbedring af den pædagogiske praksis, var det sværere at omsætte lovteksten til praksis, og realiseringen af lovteksten faldt nationalt forskelligt ud fra institution til institution. Det betød, at den i praksis blev omsat til mange forskellige læringsforståelser og en meget forskelligartet forankring af læreplanstemaerne. Dertil kom som bekendt, at en systematisk dokumentations- og evalueringspraksis af børns læring, udvikling og trivsel var (næsten) fraværende (EVA, 2012). Derudover viste evalueringen, at der generelt ikke blev systematisk evalueret på læreplanstemaerne i praksis, og børn, der befandt sig i udsatte positioner, var stadig en udfordring for praksis. På den baggrund blev det besluttet af den daværende minister Ellen Trane Nørby, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, at der skulle ses nærmere på pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004.

1.4. KVALITETEN ER LAV

Det politiske ønske om at øge kvaliteten i dagtilbuddet fører bl.a. til, at børns leg bliver et centralt begreb i den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018. Kvaliteten er som bekendt problematiseret som værende for lav, og det skal der gøres noget ved. Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004 havde ikke løftet kvaliteten i den udstrækning, som man politisk havde ønsket. Dertil kom nye

forskningsresultater fra internationale aktører som EU og OECD samt nationale forskningsreviews, som understregede, hvor centrale småbørnsinstitutioner var, hvis den sociale mobilitet skulle øges, og uligheden skulle reduceres. Det kunne ske gennem en øget kvalitet i dagtilbud (Christoffersen, 2014; OECD, 2016). Den daværende minister Ellen Trane Nørby nedsatte i 2016 et forum for drøftelser af kvalitet, Kvalitetsforum for Dagtilbud, med repræsentanter af politikere, forskere, praktikere og interessenter (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016d). Det fornyede fokus på kvalitet ses i ministerens svar på et spørgsmål fra Socialdemokratiet om planer for dagtilbuddet:

"Kvalitetsforum for Dagtilbud har pr. dags dato afholdt to møder. Første møde blev afholdt den 27. januar 2016 og omhandlede udfordringer og muligheder ved den pædagogiske læreplan. Andet møde blev afholdt den 2. maj 2016 og omhandlede for det første drøftelser af mastergruppen for en styrket pædagogisk læreplans arbejde og for det andet drøftelser af initiativer i forhold til at understøtte god organisering af den pædagogiske praksis samt mindske u hensigtsmæssige proces- og dokumentationskrav på dagtilbudsområdet" (Nørby, 3. juni 2016, s. 1220).

Med ønsket om højere kvalitet, bedre social mobilitet og tidlig indsats nedsatte ministeren en mastergruppe, som bestod af bl.a. repræsentanter fra KL, Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL), BUPL's lederforening, Børne- og Kulturchefforeningen (BKF), FOA, Daginstitutionernes Landsforening (DLO) og Forældrenes Landsorganisation (FOLA). De skulle udarbejde et forslag til en styrket læreplan med overvejelser om, hvorvidt de daværende læreplanstemaer kunne håndtere de udfordringer, man politisk stod over for på dagtilbudsområdet. Kvaliteten kunne øges gennem et fælles pædagogisk grundlag og gennem læringsmiljøer af høj

kvalitet (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b, s. 14). Master for en styrket pædagogisk læreplan beskrev et fælles pædagogisk grundlag, som omfattede en række centrale begreber såsom dannelse, leg, det gode børneliv, børnefællesskaber og læringsmiljøer i dagtilbud. Mastergruppens arbejde blev afsættet for det videre arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan. Aftaleteksten, som blev indgået med den daværende regering og en række af de politiske partier, lagde op til en revision af dagtilbudsloven fra 2007 (Børne- og Socialministeriet, 2017a). I maj 2018 blev en ny dagtilbudslov (Børne- og Socialministeriet 2018) vedtaget og indført juli samme år. I kommissoriet (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016a) for mastergruppen blev leg fremhævet som ét af flere væsentlige begreber, som gruppen skulle forholde sig til. Kvaliteten i dagtilbud skulle øges, så alle børn kunne trives og lære, hvilket kunne ske gennem en styrkelse af pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004. Den styrkede pædagogiske læreplan lagde også op til en styrket indsats for børn i udsatte positioner.

1.5. DET SNÆVRE LÆRINGSBEGREB

Et andet gennemgående problem, som udpeges politisk, og som får betydning for måden, leg forstås på og udmøntes på i lovgivningen, er det, som her betegnes "det mere snævre læringsbegreb". Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn skulle sætte fokus på små børns læring, men evalueringen fra 2008 viste, at det i praksis ofte blev til en snæver forståelse af læring, hvor dagen og aktiviteterne blev struktureret og planlagt af de voksne (Andersen et al., 2008). Flere kvalitative forskningsstudier underbyggede dette (f.eks. Kampmann, 2014; Plum, 2011) Det pædagogiske arbejde kom til bestå af en mere undervisningsorienteret praksis med mange planlagte aktiviteter. I evalueringerne blev det vurderet,

at aktiviteter ikke nødvendigvis tilgodeså børnenes perspektiver og initiativer (Andersen et al., 2008; EVA, 2012). Dertil kom, at evalueringen fra 2008 også pegede på, at en evaluerings- og dokumentationspraksis mere handlede om aktiviteter end om børns læring, udvikling og trivsel (Andersen et al., 2008). Problemet med et mere snævert læringsbegreb understreges af diskussionerne i Kvalitetsforum for Dagtilbud (Nørby, 3. juni 2016, s. 1220). Det medfører, at et af nøglebegreberne i pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn, nemlig læringsbegrebet, omformuleres og nu betegnes som det brede læringsbegreb, eller som det formuleres i den endelige lovttekst "hvordan de pædagogiske læringsmiljøer understøtter børns brede læring". Politisk ser der ud til at være forståelse for, at et bredt læringsbegreb ikke bare erstatter et snævert læringsbegreb, men at det kræver andre ændringer af praksis. Det kan bl.a. ske ved politisk at skrive børnene og børnenes leg frem i en kommende revision af pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016):

"Legen og legende, nysgerrige tilgange er udgangspunktet for de processer, som barnet indgår i, og som det pædagogiske personale rammesætter" (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b, s. 11).

Det præciseres desuden, at legen er grundlæggende, fordi børn lærer og udvikler fantasi, sociale kompetencer m.m. gennem legen (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b). Kvaliteten i dagtilbud kan bl.a. løftes, ved at blikket rettes mod den brede læring – den læring, der foregår over hele dagen. Den politiske interesse for den brede læringsforståelse er ikke kun en national interesse, også internationalt pegede Verdensbanken i 2018 på, at børn lærer mindre, når deres dag er alt for struktureret, hvorfor en bredere forståelse af læring anbefales. Argumenterne hentes i internationale forskningsresultater, der ligger til grund for Verdensbankens

rapport (World Bank, 2018). I den danske politik bliver det brede læringsbegreb et spørgsmål om, at læring kan foregå hele dagen, også i de daglige rutiner:

“Den pædagogiske læreplan er først og fremmest et redskab til at skabe gode pædagogiske læringsmiljøer, og de brede pædagogiske læringsmål muliggøres alene gennem læringsmiljøets kvalitet” (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b, s.14).

På denne måde bindes kvalitet, pædagogiske læringsmiljøer og det brede læringsbegreb sammen, og når det samtidig medfører et fokus på inddragelse af børns perspektiver, børns deltagelse, børnefællesskaber og børneinitierede aktiviteter i lovteksten, virker det, som om svaret bliver et øget fokus på børns leg. Det kræver også, at det ikke kun skal skabes “rum for børns læring” som i dagtilbudsloven fra 2007 (Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender, 2007, § 8, stk. 4), men de pædagogiske læringsmiljøer skal også rumme forskellige aktiviteter:

“Det skal fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan det enkelte dagtilbud hele dagen etablerer et pædagogisk læringsmiljø, der med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner giver børnene muligheder for at trives, lære, udvikles og dannes” (Børne- og Socialministeriet, 2018a, s. 2).

De pædagogiske læringsmiljøer skal tage afsæt i dette brede læringsbegreb, og børns perspektiver skal inddrages i et større omfang. De børneinitierede aktiviteter kommer flere steder til at blive et synonym for leg, og det blander sig med forståelser af børnesyn og barnet som medskabende af sin egen læring. Her får det pædagogiske personale en rolle som værende rammesættende, fremmende, bidragende og igangsættende

– styrende, men ikke for voksenstyrende (Børne- og Socialministeriet, 2018a, 2018b).

1.6. EN ØGET SOCIAL MOBILITET

En anden væsentlig problemidentifikation er behovet for at øge den sociale mobilitet og nedbringe den sociale forskel i børns muligheder for et godt liv. Formålet med den styrkede pædagogiske læreplan adskiller sig på dette punkt ikke fra pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn. Formålet er stadig at løse en udsathedsproblematik, som betyder, at børn i udsatte positioner har sværere vilkår for social mobilitet end gennemsnittet af den danske befolkning.

“Gode dagtilbud gør en stor forskel for børns liv både her og nu og langt ind i børns voksenliv. Især for, at børn fra udsatte hjem får bedre livsmuligheder, når de har gået i gode dagtilbud” (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016b, s. 9).

Danmarks Evalueringsinstituts evaluering fra 2012 viste, at læreplansarbejdet på mange måder udfordrede arbejdet med børn i udsatte positioner i den pædagogiske praksis. En af pointerne fra evalueringen var, at det af flere læreplaner fra udvalgte dagtilbud ikke fremgik, hvordan man pædagogisk ville arbejde med børn i udsatte positioner, og hvilken pædagogisk opmærksomhed arbejdet krævede. Mastergruppen fremhæver desuden i sit arbejde, at undersøgelser havde vist, at gode læringsmiljøer ikke kun var til gavn for alle børn, men særligt for børn i udsatte positioner (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b, s. 15), hvilket i den styrkede pædagogiske læreplan blev formuleret som:

“Det skal endvidere fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan det pædagogiske læringsmiljø tager højde for børn i udsatte positioner,

så deres trivsel, læring, udvikling og dannelse fremmes” (Børne- og Socialministeriet 2018a, § 8, stk. 5).

Da legen er beskrevet som grundlæggende i lovgivningen og i det fælles pædagogiske grundlag (Børne- og Socialministeriet, 2018a, § 7), skal der også her rettes en særlig opmærksomhed mod børn i udsatte situationer. Det kan være børn, som er uden for legen, som ikke har de rette forudsætninger for at indgå i legen, og som derfor har brug for, at de voksne hjælper og bringer dem med ind i legen og i fællesskabet. Det kræver, at legen rammesættes af det pædagogiske personale, alt efter hvilke børn det drejer sig om. I “Master for en styrket pædagogisk læreplan” fremhæves det som en opmærksomhed (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b). Men i lovgivningen anføres det, ved at det pædagogiske læringsmiljø skal tilrettelægges, så det inddrager hensynet til børns forskellige forudsætninger (Børne- og Socialministeriet, 2018a, § 8, stk. 3). Dermed bliver børns leg til noget forskelligt, alt efter hvilke børn det drejer sig om, og kræver en pædagogisk balancering. Formålet er, som mastergruppen understreger, ikke at tage enkelte børn ud af fællesskabet, men at de netop skal kunne deltage i børne- og vokseninitierede lege og aktiviteter, hvilket vil understøtte deres læring (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b.). Legen forstås, som den også beskrives i dagtilbudsloven, som grundlæggende for børns aktive deltagelse og for børns udvikling, dannelse og trivsel. Derfor er den central, når kvaliteten skal øges i dagtilbuddet gennem de pædagogiske læringsmiljøer (Børne- og Socialministeriet, 2018a, 2018b). Men som mastergruppen skriver, skal der samtidig tages hensyn til, at pædagogerne skal kunne skabe muligheder for leg, samtidig med at de skal kunne gribe ind og rammesætte legen med særligt blik for de børn, som ikke er med i legen (Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling, 2016b).

1.7. POLITISKE FORSTÅELSER AF LEG SOM DOBBELTTYDIG

Undervejs i det politiske arbejde med lovtæksten til den styrkede pædagogiske læreplan bliver leg nævnt mange gange. I mastergruppen sidder flere af de faglige organisationer med, og de har længe argumenteret for, at leg igen blev sat på den politiske dagsorden. Derudover må det antages, at man politisk er inspireret af, at nyere forskning understreger legens betydning (BUPL, 2016, s. 1; Skovbjerg, 2010). I den færdige lovtækt fremgår det da også, som noget nyt, at leg er skrevet ind i selve formålsparagraffen, § 1: “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” (Børne- og Socialministeriet, 2018a, § 7, stk. 1).

I Børne- og Socialministeriets rammer og indhold for den styrkede pædagogiske læreplan udfoldes det, at leg har en værdi i sig selv, hvilket skal afspejles i tilgangen i de seks læreplanstemaer i den pædagogiske praksis.

”Legen har en værdi i sig selv og skal være en gennemgående del af et dagtilbud. Legen er også grundlæggende for børns sociale og personlige læring og udvikling, og legen fremmer bl.a. fantasi, virkelyst, sprog, nysgerrighed, sociale kompetencer, selvværd og identitet. (.....) Nogle gange skal legen støttes, guides og rammesættes, for at alle børn kan være med, og for at legen udvikler sig positivt for alle børn” (Børne- og Socialministeriet, 2018 c, s 18).

Det samme blev præciseret af mastergruppen i 2016, da den helt identisk skrev, at legen i sig selv er værdifuld og skal være en central del af dagtilbuddet (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b, s. 11). Når legen prioriteres,

er det ud fra en forståelse af, at børn gennem leg afprøver deres sociale kompetencer og sociale relationer, udvikler sig psykisk, eksperimenterer og lærer samt dannes. Med andre ord lærer og udvikler børn sig, mens de leger.

På trods af at legen får en mere fremtrædende rolle i dagtilbudsloven, den styrkede pædagogiske læreplan og de efterfølgende bekendtgørelser fra ministeriet (Børne- og Socialministeriet, 2018a, 2018b, 2018c), fremstår såvel forståelsen af leg som prioriteringen af leg indimellem dobbelttydig den politiske prioritering. På den ene side prioriteres legen – som *en værdi i sig selv, som en aktivitet, der foregår på børnenes præmisser og initiativer – på den anden side forstås legen som et middel til, at børn kan udvikle sig, lære og trives. Den har med andre ord et formål, der rækker udover legen i sig selv – f.eks. fremgår begrebet læring stadig flere gange i lovteksten end begrebet leg ved en simpel optælling.*

På den ene side forstås legen som grundlæggende og skaber politiske forhåbninger om at kunne styrke og forankre det brede læringsbegreb i de pædagogiske læringsmiljøer gennem et fokus på leg som gennemgående for dagen og aktiviteterne. På den anden side skal den pædagogiske praksis tilrettelægges, så de fastlagte læreplanstemaer opfyldes, og børns læring og udvikling dokumenteres og evalueres i højere grad, end det var tilfældet, da de pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn blev evalueret i 2012 (EVA, 2012). Det kan i praksis skabe tvivl om, hvor vægten skal lægges, og der kan være en tendens til, at antal aktiviteter og en mere struktureret læring kommer til at fylde i forsøget på at forstå og opfylde de politiske krav. Dertil kommer, at et bredt læringsbegreb medfører, at læring foregår hele dagen og alle steder, hvilket kan betyde, at det kan være ukonkret i en praksis. For hvis læring er alt og alle vegne, bliver det nemt utydeligt, hvad læring er, og hvordan børns læring skal kunne evalueres. Det kan skabe gode muligheder for at præcisere legens vigtighed

politisk og i praksis. Samtidig kan kravet om at evaluere børns læring blive til en evaluering af børns leg, som dermed får et mere konkret udtryk, end det er tænkt. Det kan få betydning for, om det er muligt at sætte en politisk dagsorden om vigtigheden af børns egen leg, og hvorvidt de politiske intentioner om et bredt læringsbegreb kan sætte sig gennem i praksis (Andersen et al., 2008; EVA, 2012). Der kan omvendt f.eks. være en risiko for, at leg kommer til at indgå i en mere snæver forståelse af læring, hvor børns perspektiver og initiativer nedtones, fordi leg forstås som et middel til at opnå et andet mål, end legen i sig selv kan bidrage til. De politiske forhåbninger til et øget fokus på børns leg viser sig også i de politiske forventninger til den pædagogiske profession:

“Børns spontane og selvorganiserede leg skal både anerkendes og respekteres og gives betydelig plads i hverdagen i dagtilbuddene. De voksne har samtidig et ansvar for at have en opmærksomhed på, hvordan legefællesskaberne blandt børnene udvikler sig. De voksne kan evt. rammesætte legen, så alle børnene trives i deres rolle, prøver nye roller og sociale kombinationer og har en oplevelse af at være med. Disse lege åbner også mulighed for at inddrage de børn, der eventuelt står uden for legen” (Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling, 2016b, s. 12-13).

Med andre ord skaber de mange politiske ambitioner med leg modsætninger i forhold til, hvordan legen bliver forstået og prioriteret politisk. Det gælder, når det fremgår, at:

- *Børn skal tilbydes et pædagogisk læringsmiljø med en bred tilgang til læring og en hverdag, hvor leg er grundlæggende. Det brede læringsbegreb betyder, at læring kan foregå det meste af dagen og i de fleste aktiviteter og legesituationer.*
- *Den pædagogiske praksis samtidig skal tilrettelægges ud fra læreplaner med fastlagte temaer*

og mål, hvor de pædagogiske læringsmiljøer skal kunne genkendes som værende af høj kvalitet.

Det signaleres derved et "både-og", som gør, at den politiske prioritering af leg muligvis svækkes i praksis, fordi praksis skal bevæge sig inden for denne flertydighed, hvilket vi senere i rapporten beskriver som en pædagogisk balancering mellem en lang række også modsatte forhold. Det dobbelttydige peger derfor på de kompromiser, som lovtæksten også er et udtryk for, som når leg beskrives ved både at have en værdi i sig selv, men samtidig som et middel til at opnå andre mål i dagtilbuddet. Den samme dobbelttydighed findes også i de teoretiske og pædagogiske forståelser af leg, som beskrives i de kommende afsnit.

1.8. POLITISKE FORSTÅELSER OG PRIORITERINGER AF LEG I PÆDAGOGUDDANNELSEN

Professionsuddannelsen til pædagog er landets største uddannelse med 17.000 studerende. Uddannelsen tager tre et halvt år og udbydes på seks professionshøjskoler. En tredjedel af uddannelsen består af praktik i den pædagogiske praksis. Uddannelsen er løbende blevet revideret med flere revisioner det sidste årti. Med den ny pædagoguddannelse fra 2014 ønskede man at hæve det faglige niveau, øge professionens handlekompetencer, styrke specialisering samt skabe større sammenhæng mellem uddannelse og arbejdsmarked. Det betød bl.a., at specialiseringerne skulle afspejle arbejdsmarkedets behov (Rambøll, 2012).

Revisionen af uddannelsen skete således på baggrund af evalueringen af pædagoguddannelsen fra 2006 på opdrag fra Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser. Evalueringen blev foretaget af Rambøll i samarbejde med forskere fra Danmarks Pædagogiske

Universitet i 2012. Efterfølgende blev der nedsat en følgegruppe, som skulle komme med konkrete anbefalinger i "En styrket pædagoguddannelse – anbefalinger fra Følgegruppen for pædagoguddannelsen" (Følgegruppen, 2012).

Med afsæt i evalueringen og følgegruppens forslag blev uddannelsen opdelt i moduler og i tre specialiseringer – dagtilbudspædagogik, social- og specialpædagogik og skole-fritidspædagogik, hvoraf den største specialisering er dagtilbudspædagogik. Der skulle arbejdes med kompetencemål, vidensmål og færdighedsmål i stedet for de tidligere centrale kundskabs- og færdighedsmål. Dette skulle skabe en større målrettedhed mod handlekompetencer og arbejdsmarkedsbehov. Modulopbygningen var et ønske om at skabe en uddannelse med variationer mellem uddannelsesstederne samt at give de studerende valgmulighed til at kunne sammensætte egen uddannelse.

Det overordnede formål var at løfte kvaliteten, således at de færdiguddannede pædagogers handlekompetencer blev styrket, så dette kvalitetsløft ligeledes kunne ses videreført til den pædagogiske praksis, bl.a. på dagtilbudsområdet (Følgegruppen, 2012; Rambøll, 2012). Den største ændring med den nye uddannelse var oprettelsen af de tre specialiseringer på baggrund af følgegruppens anbefalinger: "Specialiseringen foreslås omlagt, så den fremover får et øget omfang. Følgegruppen anbefaler, at der iværksættes forsøg med øgede specialiseringsformer inden for rammerne af enhedsuddannelsen" (Følgegruppen, 2012). Man ville som studerende stadig blive pædagog, men specialiseringen gav mulighed for, at man i uddannelsen kunne koncentrere sig om et område og få en særligt stærk faglighed inden for dette område.

1.9. LEGEN, DER FORSVANDT

Ændringerne i pædagoguddannelsen havde bl.a. til formål at udvikle professionen, således at kvaliteten i den pædagogiske praksis, med en særlig opmærksomhed på dagtilbuddet, blev løftet. Men i de politiske dokumenter om uddannelsen fra 2014-17 fremstår prioriteringer af børns leg i den pædagogiske faglighed ikke centralt, og børns leg er ikke fremhævet i kompetence-, videns- og færdigheds-målene. Det er værd at bemærke, at leg kun beskrives sporadisk i bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som pædagog og kun nævnes i bilagene, som beskriver kompetencemålene for specialiseringen. I specialiseringen dagtilbudspædagogik fremgår det, at de studerende på 0-5-årsområdet skal have følgende kompetencer:

“De vil i særlig grad have kompetencer til at skabe og udvikle pædagogiske miljøer og aktiviteter, hvor der på et pædagogisk fagligt grundlag skabes optimale betingelser for et stimulerende og trygt børneliv” (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017, bilag 2 til bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som pædagog s. 11).

Et blandt flere vidensmål er, at de studerende skal have viden om “det 0-5-årige barns trivsel, dannelse, leg og læring og udvikling”. Derudover skal de studerende have undervisning om leg, legeteorier og legekultur og skal i den tredje praktikperiode arbejde med systematisk og vidensbaseret refleksion over pædagogisk praksis. Det fremgår her, at vidensmålet er:

“Leg, bevægelse, natur- og kulturoplevelser, digitale medier samt skabende aktiviteterets betydning for 0-5-åriges dannelse, trivsel, læring og udvikling” (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017, bilag 2 bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som pædagog s. 13).

Formålet er, at de studerende efterfølgende i praksis skal skabe et børnemiljø, der giver børn mulighed for at udvikle sig fysisk, psykisk og socialt. Børn skal derudover præsenteres for æstetiske læreprocesser. Når leg nævnes i denne sammenhæng, er det ikke et særskilt begreb eller fremhævet begreb, men det indgår på lige fod i en opremsning af begreber som f.eks.

”pædagogiske overvejelser knyttet til børns leg, udvikling og læring” og må derfor forstås som ligestillet med de andre begreber, der nævnes (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017 bilag 2 bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som pædagog til , s. 11).

Det står i studieordningen for pædagoguddannelsen således: ”Modulet retter sig mod det 0-5-årige barns trivsel, dannelse, leg, læring og udvikling” (Studieordningen VIA, 2018, s. 45).

Dette gentager sig i andre studieordninger, hvor børns leg ikke fremstår som central for den pædagogiske praksis på samme måde som i dagtilbudsloven eller den styrkede pædagogiske læreplan lægger op til. I flere af modulbeskrivelserne for dagtilbudsspecialiseringen og fællesdelen forsvinder legen helt ud af teksten. I stedet fremhæves børns trivsel, udvikling og læring. Det fremgår ikke af dokumenterne, hvorvidt der tilstræbes en legende tilgang eller børneinitierede aktiviteter. Derimod ses fokuset på læringsmiljøer (Studieordningen, KP, 2018). Selv om leg ikke er fremtrædende i dokumenterne, er den samtidig prioriteret fra anden side på professionshøjskolerne.

Meget tyder derfor på, at lov om uddannelse til professionsbachelor som pædagog fra 2014 og særligt udmøntningen af specialiseringen i dagtilbudspædagogik har været centreret omkring pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn fra 2004. Der er aktuelt en ny evaluering på vej, hvorfor det bliver interessant at følge udviklingen.

2. Forståelser af børns leg i nyere dansk forskning

Forord

Indledning

Resumé

1. De politiske forståelser og prioritering af leg

2. Forståelser af børns leg i nyere dansk forskning

3. Interviewundersøgelse om pædagogers legefornstæelse og legefaglighed

4. Pædagogers praksis og legefaglighed

5. Afrunding

6. Anvendte metoder

Referencer

Når man anskuer den nationale forskning, som berører/beskæftiger sig med leg, ses der ikke én entydig forståelse. Alligevel peger meget på, at der kan konstrueres to hovedtræk, når der læses på tværs af forskningslitteraturen. Det vil i det følgende blive præsenteret som “leg som lærerig og udviklende” og “leg i egen ret”, hvilket er gengivet i nedenstående skema. Nuancerne og detaljerne kan ikke fremstilles i modellen. I læsningen på tværs af nyere dansk forskning er der søgt efter forskellige former for legeforståelser og legefaglighed samt koblingen mellem leg, læring og/eller udvikling i Den Danske Forskningsdatabase, Nordic Base of Early Childhood Education and Care samt efter snowballmetoden. Der er søgt på betegnelser som “leg”, “læring”, “udvikling”, “pædagogisk praksis” og “legefaglighed”. Nedenfor præsenteres søgningens resultater i kort form og beskrives efterfølgende i skemaet:

Leg i to varianter: De teoretiske forståelser af leg i den danske forskning repræsenterer ikke entydige forståelser, men beskrives her, på trods, som to overordnede tendenser i teoretiske tilgange til leg. I den første tilgang betragtes leg som udviklende for barnet, hvor børn udvikler eller videreudvikler sig socialt og personligt gennem legen. Modsat kan leg også kræve visse sociale og personlige kompetencer, for at børn kan indgå i legen. Forståelser af leg berører her i større eller mindre grad et udviklingsperspektiv. En anden gennemgående forståelse af leg i forskningen er leg forstået ud fra et eksistentielt perspektiv. Her er legen for barnet måder at være menneske i verden på.

Få danske studier om leg: En kortlægning fra Danmarks Evalueringsinstitut i 2017 af skandinavisk forskning om leg og læring pegede på, at børns leg fortsat er et mindre forskningsfelt i Danmark. I det sidste årti er der dog udgivet flere danske studier om børns leg sammenholdt med kortlægningen fra 2017 fra Danmarks Evalueringsinstitut. Det virker, som om der igen er en fornyet interesse for at skabe teoretisk og empirisk viden om leg.

2.1. SKEMA: LEGEFORSTÅELSER

Leg som udviklende og lærerig praksis

Leg forstås her bl.a. som en praksis, aktivitet eller handlen hos børn, hvorigennem børn kan udvikle personlige og sociale kompetencer. Dette er dog ikke ensbetydende med, at legen kun ses i en sammenhæng med barnets udvikling. Det er nærmere, at legen er vigtig i sig selv, hvor det fremhæves, at det er gennem leg, at børn udvikler særlige kompetencer. Børns leg sammen omfatter bl.a. forhandling, læring om at være sammen samt det at blive venner og uvenner. Det afprøves, hvad det vil sige at være deltagende, bestemmende og afventende. I legen udvikles og udøves fantasi, når børnene selv får lov at rammesætte legen. Muligheden for at lege frit socialiserer børnene til at blive en del af den sociale orden, at blive en god ven og løse forskellige problemer ved hjælp af sociale forhandlinger. Leg er derfor en udviklende praksis for børn, hvilket bl.a. kan iagttages, når børn leger fantasileg (Winther-Lindqvist, 2017). Leg udvikler børns fantasi og kreativitet, og leg udvikler børn socialt og personligt. Dermed tilegnes de fremtidige kompetencer, som børn har brug for (Nørgaard & Pedersen, 2018; Sørensen 2015). I studierne observeres børns leg enten som egen leg eller leg med særlige legetøj, såsom legetøj eller teknologier. Andre forskere peger på, at legen kan betragtes som en læringsdynamo, hvis legen foregår på barnets præmisser og er helhedsorienteret, hvilket med denne forståelse medfører, at barnet skal lege så meget som muligt selv uden for meget voksenindblanding Studier inden for temaet, som forstår leg som en udviklende og lærerig praksis, trækker ofte på (udviklings)psykologien som videnskab.

2.1.1. Referencer

Klitmøller, J., & Sommer, D. (2015). *Læring, dannelse og udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.

Møller, S. J. (2015). *A developmental psychological perspective on creative imagination in play: How different toys influence children's play*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.

Møller, S. J. (2016). Playfulness, Imagination, and Creativity in Play with Toys: A Cultural-Historical Approach. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 111-128.

Pedersen, M., & Nørgaard, R. (2018). Familien Robot kommer forbi – robotter som legevæsner og legemedier i børns teknologiske legekultur. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 35(62), 67-90 Hentet fra <https://tidsskri forhold tildk/buks/article/view/107334>.

Sørensen, M, C. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence i børnehaven*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Winther-Lindqvist D. A. (2013). Tilrettelæggelse af det fysiske legemiljø i daginstitutionen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 50(3), 23-34.

Winter-Lindqvist, D. A. (2014). Den sociale fantasilegs forandrende potentialer – symbolske og reale identiteter i børnehaven. I: H.T. Rasmussen & M. Øksnes (red.), *På spor etter lek – lek under moderne vilkår* (s.85-102). Bergen. Fagbokforlaget.

Winther-Lindqvist, D. (2017). The Role of Play in Danish Child Care. I: G. Kragh-Müller & C. Ringsmose (red.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years*. Springer.

Leg i egen ret

I de studier, hvor leg fremstår som en praksis i egen ret, er der fokus på de kvaliteter, legen har, når den ikke rettes mod et bestemt mål eller en aktivitet, der kan styres, men får lov at være en ustyrlig praksis. Legen er ikke vigtig, fordi den fører til en særlig udvikling eller særlige kompetencer, som kan bruges i barnets andre kontekster. Legen har en værdi i sig selv og er almenmenneskelig og knyttet til selve den menneskelige væren i livet. Deraf kommer et mere eksistentielt formål. Leg handler om at være menneske og blive menneske gennem leg. Det er ikke en forbigående aktivitet, men en samværs- og tilstedeværelsesform livet gennem og er derfor ikke kun forbeholdt børn. Inden for disse teoretiske forståelser af leg bliver leg betragtet som en legepraksis, der kan skabe forskellige stemninger. Det er disse stemninger, som fremkommer gennem legen, der så at sige udgør den forømtalte menneskelige væren i livet. Legen er vigtig for menneskers liv. Børn leger selv, de leger sammen med andre, og de leger med den materialitet (legemedier), der er til stede, hvorfor de legemedier, børn tilbydes eller selv finder, er et vigtigt element i det at skabe muligheder for leg. Det gælder, både når børn f.eks. bruger forskelligt legetøj eller iPads. Herigennem kan der på samme måde som i legen skabes en legestemning, som er vigtig i sig selv. Det centrale er altså ikke, at leg udvikler børn i en særlig retning, eller at børn lærer noget bestemt af legen. Derimod er det i stedet vigtigt, at de voksne også tør lade børn lege vilde og uforudsigelige lege, for at de kan komme i en legestemning (Skovbjerg, 2010, 2018). Det sker bl.a., når man har det sjovt sammen i en leg. Det kan også ske, når legemediet f.eks. er en teknologi, såsom en iPad, hvilket en del af disse studier under dette tema er optaget af. Her er forståelsen, at børn går til teknologien på anden vis end de voksne, hvis de gives lov til det, fordi

børn har en intuitiv, kropslig og legende tilgang til teknologierne (Schrøder, 2019). Den pædagogiske rolle skaber så at sige mulighederne for, at legen kan finde sted.

2.2.2. Referencer

Hauge, L., J. & Jørgensen, H. H. (2019). På sporet af børns perspektiver – børnehavebørns leg med GoPro og iPad i børnehaven. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 36(63), 10-26. Hentet fra <https://tidsskri.forhold.tildk/buks/article/view/115979>.

Jørgensen, H. H. (2019). Krig, død og ødelæggelse i børns leg – den slags leg, som bekymrer voksne. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* 36(63), 84-102. Hentet fra <https://tidsskri.forhold.tildk/buks/article/view/115983>.

Jørgensen, H. H., & Koch, A. B. (2018). Legende samspil. frihed og rammer i det pædagogiske miljø. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(1), 96-107

Skovbjerg, M. H. (tidl. Karoff) (2010). *Leg som stemningspraksis*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet

Skovbjerg, H. M. (2018) Wild Play and the Digital Swing. I: Green, L., Holloway, D., Stevenson, K. & Jaunzems, K. *Digitising Early Childhood* (red.). Cambridge. Cambridge Scholars Press, s. 139-156.

Schrøder, V. (2019). Digitale teknologiers kulturkraft i daginstitutionen – *børn og pædagogers teknologiforståelse*. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 3(1), 103-119

3. Interviewundersøgelse om pædagogers legeforståelse og legefaglighed

Forord

Indledning

Resumé

1. De politiske forståelser og prioritering af leg

2. Forståelser af børns leg i nyere dansk forskning

3. Interviewundersøgelse om pædagogers legeforståelse og legefaglighed

4. Pædagogers praksis og legefaglighed

5. Afrunding

6. Anvendte metoder

Referencer

Pædagoger er interviewet med henblik på at beskrive deres forståelser af børns leg, samt hvordan de forstår koblingen mellem leg og læring. Som supplement til pædagogernes perspektiver er der interviewet otte forældre, og disse interviews giver et fingerpeg om overlappende og/eller forskellige syn på børns leg, når de sammenholdes med pædagoginterviewene. Som det fremgår af resultaterne nedenfor, finder vi flere overlap mellem pædagogers og forældres syn på leg. Da interviewene af pædagoger har interviewundersøgelsens empiriske tyngdepunkt, er det også klip fra disse interviews, der bruges som illustrerende eksempler i den nedenstående fremstilling af undersøgelsens resultater.

Her præsenteres undersøgelsens tre hovedresultater, først i kort form og derefter med uddybning og nuancering:

Legen tilhører børnene: I refleksioner over legens særlige kendetegn lægger både pædagoger og forældre vægt på legen som en social praksis, hvor det er barnet/børnene, der igangsætter og leder. Med udgangspunkt i det, de har lyst til, og det, som interesserer dem, bestemmer børnene selv legens medier og praksis.

Pædagogen fungerer som legevejleder: På tværs af materialet italesætter pædagogerne forskellige vejledningspositioner i forhold til leg: Fra indirekte vejledningspositioner, hvor den voksne forsøger at inspirere børnene, f.eks. gennem indretning af legezone og klargøring af bestemte legemedier/legetøj, til mere direkte vejledningspositioner, hvor den voksne f.eks. hjælper med konfliktløsning og/eller deltager direkte i legen (den voksne "leger med").

Legen kan understøtte børnenes sociale udvikling, bidrage til udvikling af fantasi og være en ramme, hvori hverdagens erfaringer kan bearbejdes:

Informanterne udpeger særligt tre områder, hvor legen har en klar sammenhæng med et lærings- og

udviklingsudbytte for børnene: 1) Gennem forhandling af roller, idéer m.m. understøtter legen barnets sociale udvikling, 2) ved at tilbyde et rum for eksperimenter, fantasi og laden-som-om understøtter legen barnets muligheder for at bearbejde erfaringer og indtryk fra hverdagen i familie og institution, og 3) netop legens æstetiske og fantasiprægede aspekter fremhæves som et mål i sig selv.

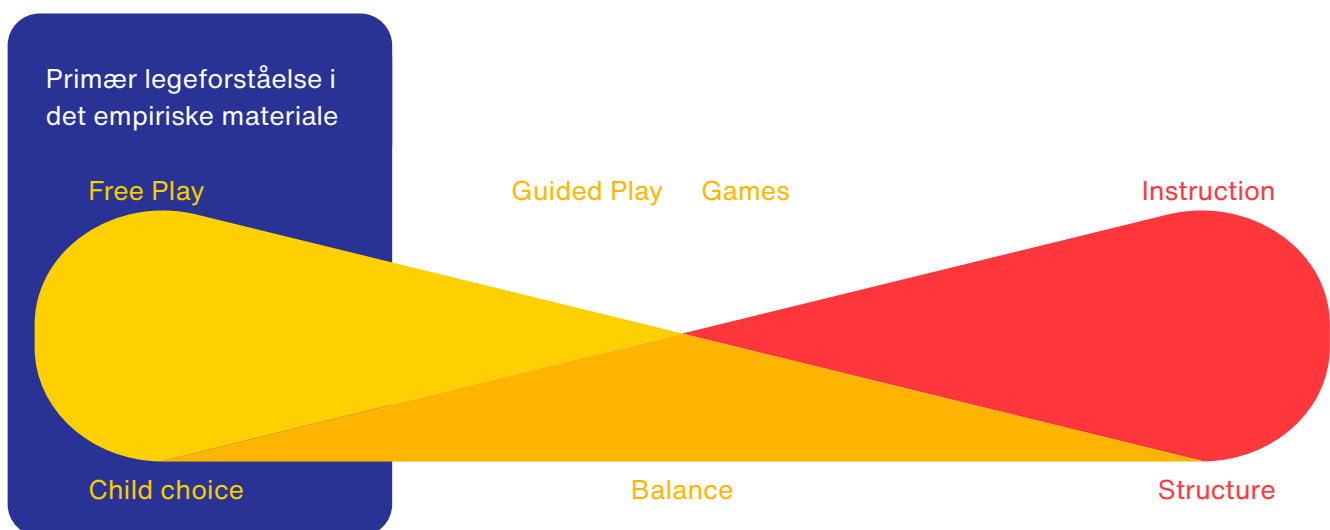
3.1. Legen tilhører børnene

Ifølge Jensen, Pyle, Zosh, Ebrahim, Scherman, Reunamo & Hamre (2019) kan leg og legefacilitering forstås ud fra et spektrum af legende praksisser *fra barnets (frie) valg til mere strukturerede, ofte voksendeterminerede aktiviteter. I nærværende rapport vil vi henvise til det spektrum under betegnelsen "LEGO Fondens legespektrum" eller blot "legespektret". Fordi legespektret i udgangspunktet er en typologi over alle legende praksisser, kan det fungere som et alment afsæt for interviews og observationer vedr. leg. Derudover har det været et af formålene med projektet at undersøge danske pædagogers forståelser af leg og legefaglighed i forhold til legespektret.*

Læst ud fra LEGO Fondens legespektrum viser interviewundersøgelsens empiriske materiale en legeforsståelse med tyngden på venstresiden af legespektret, hvor netop barnets/børnenes valg og øvrige muligheder for at forme legepraksisser står centralt:

FIGUR 1.

LEGO Fondens legespektrum, som viser legende praksisser på et spektrum fra fri leg (med vægt på barnets valg) til instruktion (voksenstrukturerede aktiviteter). De legeforsståelser, der primært tales frem af informanterne, befinder sig i kategorien "free play", som er indrammet med blå.



Modellens fire legende praksisser kan sammenfattes således:

- **Free play** (fri leg) er karakteriseret som den kategori af legende praksis, hvor det er barnet/børnene, der igangsætter og leder. Med udgangspunkt i det, de har lyst til, og det, som interesserer dem, bestemmer børnene selv legens medier og praksis. Fri leg er præget af børnenes aktive udforskning og deres bestræbelser på at finde nye idéer og betydninger.
- **Guided play** (vejledt leg) er enten forberedt og igangsat af en eller flere voksne, men videreført af børnene, eller igangsat af børnene, og den voksne leger med for at berige legen og understøtte børnenes deltagelse, udvikling og/eller forståelse inden for legens rammer. Den voksne tager initiativ til lege med blik for børnenes interesser og behov og spiller en mere direkte rolle i selve legens praksis. Det er dog i høj grad børnene, der træffer valg, og legen udvikler sig på børnenes præmisser.
- **Games** (spil) henviser til både brætspil og fysiske spil og konkurrencer. Et afgørende kendetegn er stærk rammesætning. Det er inden for denne ramme (spillets regler), at børn og voksne kan træffe valg. Regler tydeliggør mål (f.eks. hvem scorer flest points eller kommer først over målstregen) og virker således stilladserende på deltagernes (spillernes) interaktioner: Når man spiller efter reglerne, er det spillet, der leder og former legens praksis. Børn må have muligheder for at træffe valg undervejs i spillet.
- **Instruction** (instruktion) er den mest strukturerede praksis på spektret og står (til en vis grad) i modsætning til kategorien fri leg. Her er det den voksne, der fungerer som igangsætter og leder af aktiviteter med øje for barnets lærings- og udviklingsbehov. Barnet forventes at følge

den voksnes anvisninger og rammesætning og har som følge heraf en mindre grad af valgfrihed. Det betyder dog ikke, at børnene er passive; under den voksnes eksplicitte anvisninger og bestræbelser på at stilladser børnenes læring og deltagelse er børnene aktivt engagerede i aktiviteten. Kategorien instruktion beskriver således en praksis, hvor både børn og voksne er aktive og er optagede af noget, der interesserer børnene – kun således kan instruktionskategorien retfærdiggøres på et spektrum af legepraksisser.

Leg som fri leg, med dens betoning af børnenes interesser, selvbestemmelse og initiativ, er som nævnt stærkt repræsenteret i interviewmaterialet og et gennemgående pædagogisk bud på, hvad leg er. Som en pædagog fra Møllebakken formulerer det:

“Altså, jeg synes, det er, når børnene selv byder ind med f.eks. “skulle vi ikke” eller “så kunne vi ... moderen sagde” Altså lige så snart børnene selv tager nogle initiativer. Så synes jeg, så er det en leg for dem, for så har de taget ejerskab til det, så det ikke mig, der styrer det, vel” (pædagog, Møllebakken).

Citatet udtrykker legespektrets betoning af børnenes initiativer og valg. Leg forstås som børnenes egen, dvs. på børnenes egne præmisser og initiativ og desuden som noget, der er særligt kendetegnet for børns måde at være på i verden.

Legen skal udspringe af børnenes lyst og initiativ og er det modsatte af tvang, og når de voksne f.eks. bestemmer, at nu skal man sidde stille og gøre noget helt bestemt. Det betyder bl.a., at man ifølge pædagogerne skal være opmærksom på ikke at styre børns frie lege i retning af et mål, når man f.eks. griber ind i en leg:

“[...] i virkeligheden tænker jeg, at leg, det er meget på barnets eget initiativ. Hvad er det, de har lyst til at beskæftige sig med, hvorimod hvis det er de voksnes ønsker om, at man skal gøre et eller andet bestemt, på et bestemt tidspunkt, eller på en bestemt måde, så er det ikke en leg” (pædagog, Sølodden).

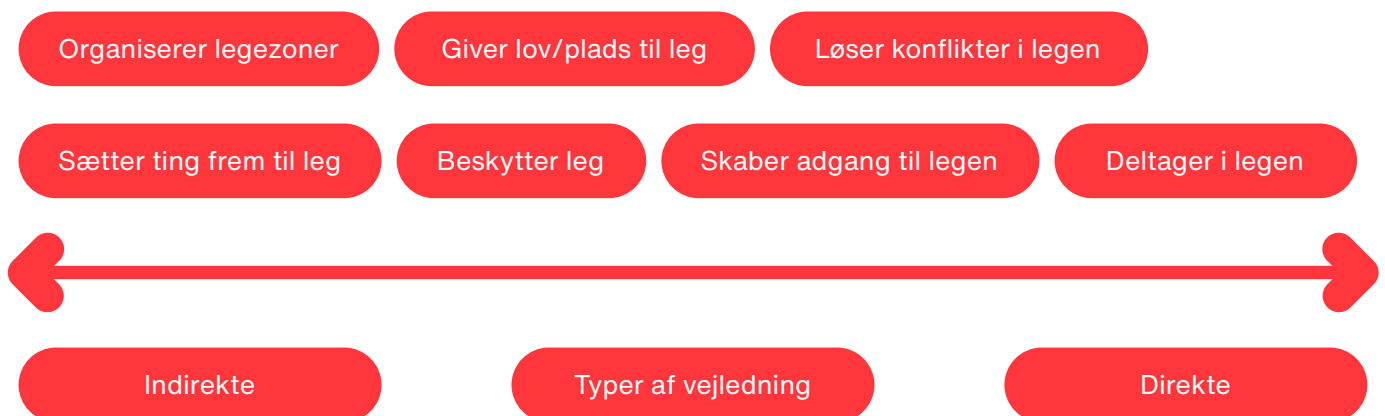
Det skal understreges, at kategorien fri leg ikke er den eneste, men den tydeligste type af leg, som pædagoger og forældre taler frem i materialet, når de opfordres til at komme med eksempler på forskellige typiske lege i hverdagen og i øvrigt indkredse legens kendetegn. At legen så at sige “tilhører børnene” og kan kategoriseres som “fri leg” på legespektret, betyder dog på ingen måde, at leg forstås som noget, der er helt fri for voksne. Materialet indeholder i høj grad informanternes nuancerede overvejelser over forskellige voksenpositioner, roller og opgaver i og omkring børnenes leg, hvilket behandles nedenfor.

3.2. Pædagogen fungerer som legevejleder

På tværs af materialet italesætter pædagogerne forskellige vejledningspositioner i forhold til leg. På den ene side kan voksne spille en indirekte rolle ved f.eks. at inspirere børnene gennem indretning af legezoner og klargøring af bestemte legemedier/ bestemt legetøj. Det kan handle om at tage spændende ting op fra kælderen, tage nogle spil ned fra øverste hylde og i det hele taget sørge for, at det fysiske læringsmiljø indbyder til forskellige former for leg. På den anden side kan den voksne også spille en mere direkte rolle og f.eks. hjælpe med konfliktløsning, komme med konkrete forslag til legens videre udvikling og/eller deltage direkte i legen (den voksne “leger med”).

Nedenstående model indfanger i overblikform nogle af de voksenpositioner, som tales frem i det empiriske materiale:

FIGUR 2. PÆDAGOGEN SOM LEGEVEJLEDER



Et udvalg af de legevejledende voksenpositioner, som findes i interviewmaterialet sat ind i et kontinuum mellem indirekte og direkte legevejledning.

På tværs af materialet peger pædagogerne på vigtigheden af løbende at observere børnenes leg og således få indblik i situationsbestemte muligheder og begrænsninger for de enkelte børns deltagelse. Det er bl.a. med afsæt i disse løbende observationer, at pædagogerne vurderer, hvilken type af rammesætning, involvering og vejledning der vil være hensigtsmæssig. Kontinuummet fra indirekte til direkte legevejledning skal således forstås som positioner og tilgange, som pædagogerne veksler mellem afhængigt af konteksten og den konkrete situation og ikke som en kortlægning af konkrete pædagogpositioner i materialet.

Modellen skal læses således, at jo længere mod højre man bevæger sig, jo mere er vejledningsformerne relateret til en konkret leg med et konkret indhold med nogle konkrete børn. Den mest direkte form er således, når den voksne "leger med" og side om side med børnene deltager i forhandlinger om legens form og indhold. Den voksne vejleder gennem sit eget gode eksempel på, hvordan man kan deltage i legen. Sammenlignet med LEGO Fondens spektrum over legende praksisser tilbyder legevejledningsmodellen en nuancering af begrebet vejledt leg (guided play). Legevejledningsmodellen udvider blikket på vejledt leg til også eksplicit at indfange de indirekte former for legevejledning og facilitering. Således forsøger modellen at bidrage til en tydeliggørelse af pædagogens forskellige roller og afvejninger, som rækker udover pædagogens direkte legeigangssættende initiativer og respons på børnenes udspil.

Som voksen er det dog, ifølge pædagogerne, vigtigt ikke at komme til at fylde for meget i legen:

“Jeg synes lidt bare, jeg skal helst være med som en krykkestok, og så kan jeg faktisk godt sige til børnene ‘nå, men jeg skal lige skrive det her, og så kommer jeg og er moderen om lidt’ og sådan noget” (pædagog, Møllebakken).

Med krykkestokken som billede beskriver pædagogen her, hvordan hun helst deltager i legen, så børnene (billedligt talt) kan støtte sig til hende. I eksemplet fortæller pædagogen, at selvom hun lige skal noget andet, så vender hun tilbage senere som moren. På den måde forsøger hun at give børnene plads til selv at forme legen, dog med vissheden om, at morrollen er besat.

Som flere andre af de interviewede pædagoger beskriver hun en ambition om at trække sig fra legen, så snart der ikke er brug for hende mere. Men ikke for tidligt, så legen går i stykker. Som en pædagog fra Bikuben formulerer det:

“[man skal] være god til og give hjælp, når der er brug for det, men man skal også være god til at trække sig tilbage, man skal heller ikke være for forstyrrende, så man skal være god til at have sådan en evne til at se, hvornår man skal hjælpe, og hvornår man ikke skal hjælpe. Og så synes jeg også, man skal være god til at inspirere, altså, man er nødt til også at give nogle redskaber til, hvordan man kommer i gang” (pædagog, Bikuben).

Stadigvæk tæt på den konkrete leg, men uden nødvendigvis at være direkte involveret i den, spiller den voksne en vigtig rolle som konfliktløser, som skaber deltagelsesmuligheder (og adgang) for børn, der helt eller delvist står uden for legen. Men undertiden også med forslag til indhold. Pædagogen nedenfor beskriver det som en opmærksomhed på at “flytte pickuppen”, hvis legen er gået i hak:

“Fordi der er nogle, der kører det der med, at det virker, som om det ikke udvikler sig. Det bliver ved med at være den samme slags, så skal man ligesom flytte pickuppen til næste level, eller hvad ved jeg. ‘Nå, men den her kat kunne jo også lave et bål’, eller hvad ved jeg” (pædagog, Møllebakken).

Mere indirekte har den voksne en funktion som en, der kan skabe adgang til attraktive legesteder samt give lov og plads til, at en bestemt leg kan udfolde sig efter børnenes ønsker. Det kan handle om at give en gruppe børn lov til at lege på trappen, i tumlesalen eller i en særlig niche. Og i forlængelse heraf også hjælpe børnene med at værne om denne leg og beskytte mod forstyrrelser og lignende.

Den mest indirekte form for legevejledning er kendetegnet ved at være forskellige tiltag vedr. det fysiske læringsmiljø på stuen, i fællesrum og på legepladsen, som de voksne organiserer og indretter med henblik på at inspirere børnene til forskellige lege, under hensyntagen til hvad der vurderes som hensigtsmæssigt og/eller i forlængelse af børnenes perspektiver.

3.3. Gennem leg kan børnene udvikle sig socialt, bearbejde erfaringer fra hverdagen og udvikle fantasi og nysgerrighed

På tværs af interviewene er pædagogerne optaget af de mange ting, som de mener, at børn får ud af at lege. Det drejer sig særligt om tre forhold:

- Legen som en praksis, der både udvikler og vedligeholder sociale kompetencer, bl.a. fordi forhandling om roller, praksis og medier ofte er integrerede aspekter af børnenes leg.
- Muligheden for at spejle sig gennem legen, dels i hinanden, men også i livets øvrige indtryk. Ved at tilbyde et rum for eksperimenter, fantasi og laden-som-om understøtter legen barnets muligheder for at bearbejde erfaringer og indtryk fra hverdagen i familie og institution.
- Legen som en tilstand, stemning og flow, der udvikler fantasi og nysgerrighed hos barnet, der stimulerer det til videre udforskning og omformning af dets omgivelser.

FIGUR 3. BARNETS UDBYTTE

De tre forskellige måder at tale om børnenes udbytte af legen kan udtrykkes i følgende model:

Barnets udbytte

Social Udvikling

Forhandling af roller

Udveksling
af idéer mht.
legens form og
indhold

Fantasi

Udvikler sin
nysgerrighed

Udvikler sin
forestillingsevne og
sine idéer om verden

Bearbejde erfaringer

Gennemlever
situationer fra hverdag
i familie og institution

Bearbejder følelser og
kropslige nonverbale
oplevelser

Figuren udtrykker de tre forskellige måder, der (i interviewmaterialet) tales om børns udbytte af legen.

Social udvikling

Leg beskrives af pædagogerne først og fremmest som central for børnenes sociale udvikling, deres forståelser for andres perspektiver samt deres evne til at indgå kompromiser og udvikle kompetencer til at udtrykke sig om, hvad de selv gerne vil. Særligt rollelegenes forhandlingsrum og legepraksis anses som centrale for udviklingen af sociale kompetencer, men også for børnenes sprog. Legens sociale styrke beskrives først og fremmest ved, at man er sammen med andre, at man skal have det til at fungere med andre børn, og at det kræver sociale kompetencer, samtidig med at det også udvikler sociale kompetencer.

“Altså det sproglige i det, altså at kunne bruge sproget selv også og så forstå andre, hvad de vil, altså kunne se andres intentioner og have den der kommunikation om, hvad der sker i den her leg – og forhandling, også i virkeligheden. ‘Så sagde vi, at du skulle over til købmanden’, ‘nej, for jeg vil faktisk hellere til frisøren’, eller altså, et eller andet. Altså, de kan kommunikere, hvad ønsker jeg, og hvad ønsker du, og kan vi indgå et eller andet kompromis her [...] ja, de lærer jo kompromiser og normer og samfundsmæssige spilleregler og turtagning. Det er jo gennem leg, at de får afprøvet alle de der ting og systemer, når de laver deres busrække, eller hvad de ellers kan finde på” (pædagog, Vesterby).

Selvom det undertiden kan være vanskeligt, så omtaler pædagogerne legens sociale dimensioner som vigtige for børnenes udvikling eller ligefrem som et naturligt menneskeligt behov: Børn lærer alle de sociale spilleregler om at forhandle og øver sig i at kommunikere, så andre godtager deres argumenter eller syn på en sag. De lærer, hvordan

man løser et problem, ikke altid at få sin vilje, og hvordan man bliver venner.

Bearbejde erfaringer

Det andet gennemgående tema er forståelser af leg som der, hvor børn lærer noget om at være sig selv, og hvor de får mulighed for at gennemleve det, de oplever, og måske ligefrem bearbejde det, de oplever. Pædagogerne beskriver, at børn afprøver situationer fra deres hverdag, herunder også de mere problematiske situationer. Børnene lærer desuden, ifølge pædagogerne, noget om sig selv gennem deltagelse i rollelegene, hvilket hænger tæt sammen med, hvilke roller man har mulighed for at indtage. Hvis man altid har den samme rolle, lærer man noget om at indtage en bestemt position. Man er f.eks. den, der altid skal være f.eks. hunden eller babyen, og det er nogle andre, der bestemmer. Det stiller derfor krav til pædagogernes opmærksomhed over for at støtte børns forskellige positioner i rollelegene.

“[...] Og der er de jo så individuelle, som alle mulige voksne er, altså, de har jo hver især deres personlighed, som de går ind i hele det her, altså, i det her tilfælde læringsmiljøerne, ind i institutionerne, ikke, og hvor jeg tænker, at de lærer at mærke sig selv i det, og hvis ... Jeg tænker, at der er nogle af dem, som har svært ved at mærke sig selv i det” (pædagog, Vesterby).

Derudover bearbejder børnene ifølge pædagogerne hverdagslivserfaringer hjemmefra gennem rollelegene, særligt i far, mor og børn-legene. Som en pædagog siger, så får legen ting til at falde på plads i børnenes hoveder, hverdagsituationer eller oplevelser, hvilket kræver eftertanke.

“Jamen, de tager jo tingene med. Hvis de nu har lavet mad derhjemme, jamen, så tager de det med herover og bruger det i legen og afprøver nogle

ting. Hvis der er nogle ting, børn er i tvivl om, så vil de gerne prøve at se, om de kan lege det samme som mor, hun måtte lave hjemme i køkkenet, jeg ikke må, jamen så prøver jeg at stå herovre i køkkenet og lave det” (pædagog Vesterby).

Det kan også være, hvis man lige har fået en lillebror, så holder man anderledes og mere “rigtigt” på dukken og efterligner måske mors og fars bevægelser i forhold til babyen.

Udvikler fantasi og nysgerrighed

Leg er desuden væsentlig for udviklingen af børns fantasi, kreativitet og nysgerrighed, der opfattes som et mål i sig selv, men samtidig også som noget, der indgår som centrale elementer i forhold til børns sociale udvikling og bearbejdning af erfaringer gennem leg. Det har betydning for, hvordan pædagogerne understøtter og vejleder i forhold til børnenes leg, og målet om at stimulere børns fantasi og nysgerrighed kan være en af grundene til, at pædagogerne foreslår idéer til legens videre forløb – når de “flytter pickuppen”.

“Ja, der tror jeg, man sådan skal åbne øjnene op for nogle andre ting, det tror jeg sådan set, vi alle sammen har rigtig godt af, at man ikke kører i det samme spor hele tiden, det tror jeg også, børn har, både for relationer og det sociale, men også for fantasien, altså, at man lige pludselig skal se nogle andre muligheder. Det tror jeg, at alle har godt af” (pædagog, Vesterby).

At have mulighed for at udforske, hvad der sker, når klodserne falder, når vandet løbet, når man hælder med sandet, stimulerer desuden barnets kreativitet og lyst til at undersøge mere.

“Det er også, hvis man skal sige med den leg, så tænker jeg, det også er at være kreativ. Og det er jo meget vigtigt i forhold til ingeniører og

alt muligt. Det siger de jo meget med legoklodser, det er danskere rigtig gode til, og derfor er de gode til sådan at tænke kreativt som voksne. Så derfor tænker jeg også, det er en vigtig leg. Ja, hvad skal man lige, for det kommer jo også an på, hvad for noget legetøj, man giver dem” (pædagog, Møllebakken).

Legen bidrager ifølge pædagogerne således til børnenes brede udvikling og med en mangfoldighed af læringsmuligheder. Samtidig fremstår det meget tydeligt på tværs af interviewene, at det er et mål, at legen hele tiden udvikler sig, at den bliver mere avanceret, og pædagogerne er derfor meget optagede af, hvordan de kan understøtte alt det, de mener, børn lærer af at lege. Idealet om, at legen skal udvikle sig, bliver tydeligt, når pædagogerne sætter ord på den gode leg.

“Det kan være nogle børn, som leger noget, som de ikke har leget før, det kan være en ny udvikling i legen. Det kan være et barn, som tidligere har haft svært ved at dele, som lige pludselig deler. [...], man kan høre begejstringen, man kan høre smilene, og man kan høre fantasien, der ruller derudaf, og legen bliver ved med at udvikle sig, altså der bliver ved med at blive bygget nye lag på, nye lag på ‘og så sagde vi, så gjorde vi, og så ...’” (pædagog, Vesterby).

Det giver pædagogen en særlig rolle i forhold til legen som en facilitator, som samtidig sørger for, at vedkommende ikke overtager legen. Legen har ikke nødvendigvis en funktion i sig selv, men der er et flow og en intensitet, som børn kan opnå gennem legen, og som i interviewene anses for værdifuld og berigende for børns udvikling.

4. Pædagogers praksis og legefaglighed

Forord

Indledning

Resumé

1. De politiske forståelser og prioritering af leg

2. Forståelser af børns leg i nyere dansk forskning

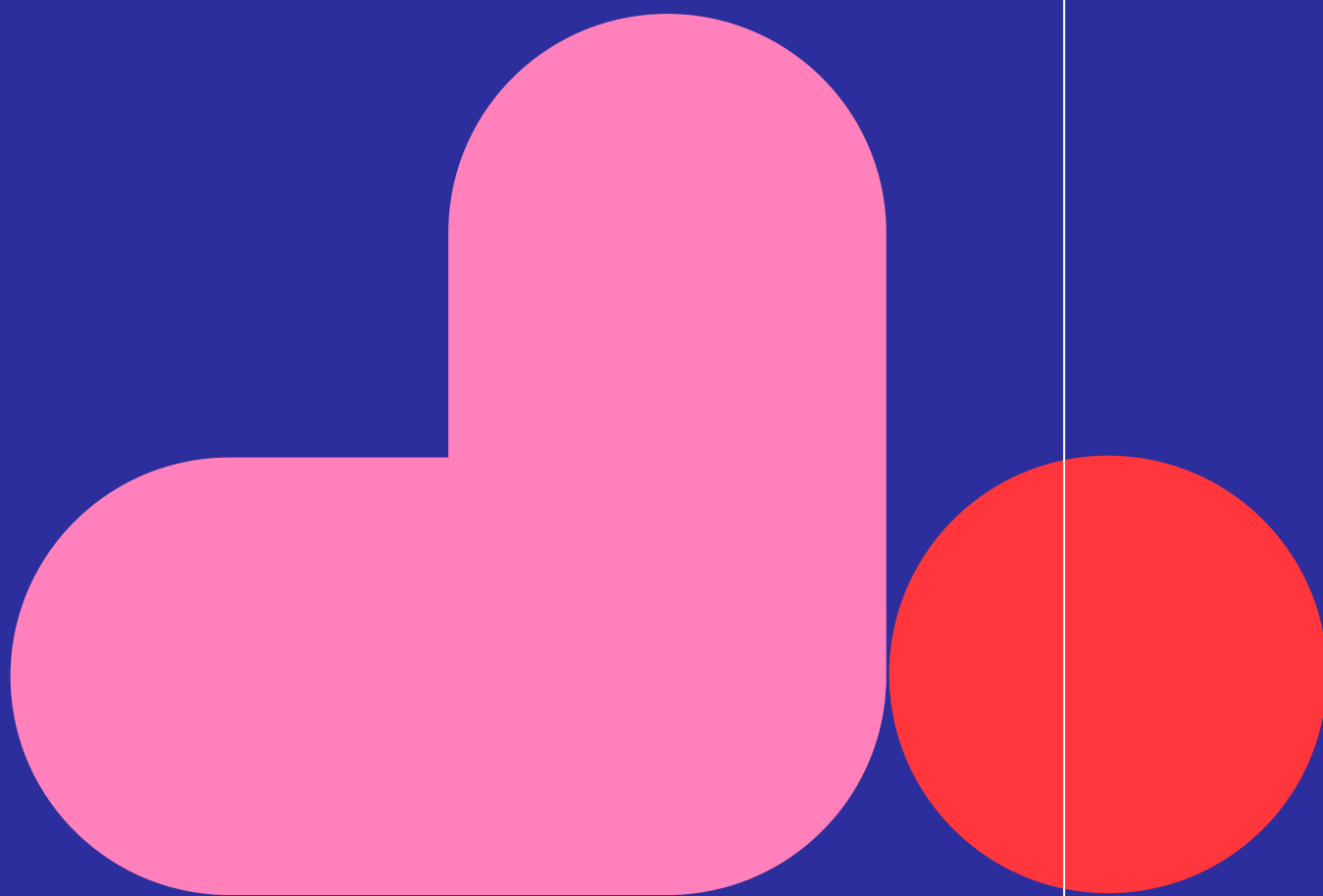
3. Interviewundersøgelse om pædagogers legeforståelse og legefaglighed

4. Pædagogers praksis og legefaglighed

5. Afrunding

6. Anvendte metoder

Referencer



I forlængelse af interviewundersøgelsen har projektet undersøgt den pædagogiske praksis i og omkring hverdagens leg. Formålet med analysen er at undersøge og begribe den forskel, det pædagogiske personale gør i forhold til børnenes lege i hverdagen. Vi har kigget på, hvad pædagogerne gør, og hvad de ikke gør, for derigennem at kunne identificere praktiske byggesten til det, som man kan kalde pædagogisk legefaglighed – ikke forstået som en særskilt, afgrænset faglighed, men som en integreret del af hverdagens spontane såvel som reflekterede pædagogiske handlinger. Læs mere i metodeafsnittet sidst i rapporten.

Resultaterne af analysen af observationsmaterialet kan opsummeres således:

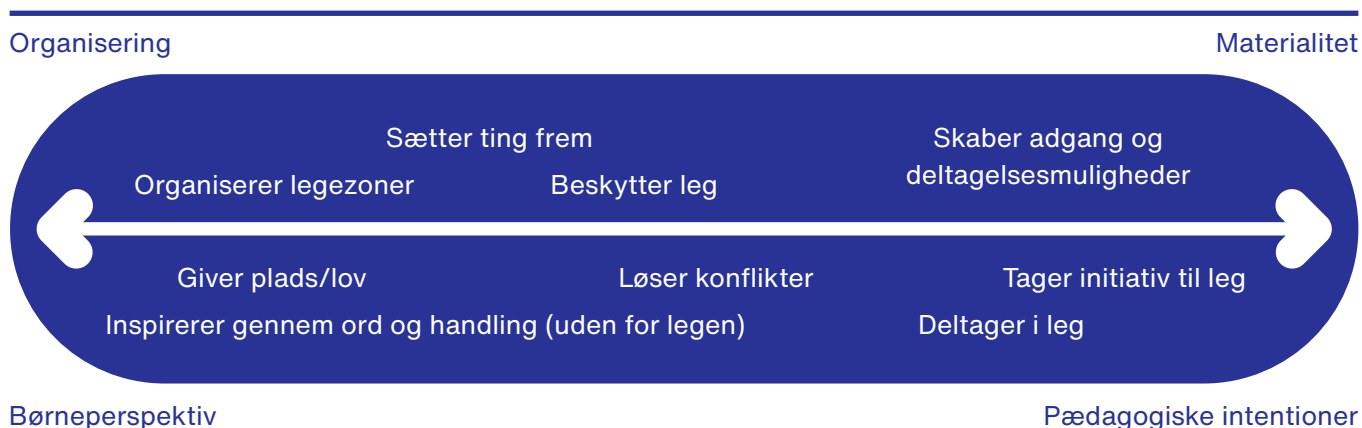
- **Pædagogen inspirerer, vejleder og faciliterer børnenes leg:** Det, som i interviewundersøgelsen blev udpeget som legevejledende handlinger på en skala fra indirekte til direkte vejledningsformer, går igen i observationsmaterialet, der samtidig tilføjer en nuancering af dette, idet materialet viser, at dette ofte er en glidende bevægelse mellem børnenes initiativer og pædagogernes responser og vice versa. Det er tydeligt, at det pædagogiske personale skaber muligheder og begrænsninger i børnenes lege, også selvom de ikke er en del af selve legen. Denne pointe peger

på nødvendigheden af at overskride en dikotomi mellem fri leg og voksenstyret leg.

- **Materialitet og organisering spiller en afgørende rolle:** Legetøj, vand, mudder, træ og papkasser er bare nogle af de elementer, der spiller ind i børnenes lege. I materialet ser vi, både hvordan den enkelte pædagogs situationsbestemte vurdering skaber adgang til og/eller begrænsninger af legens materielle dimensioner, og hvordan selve institutionens organisering (f.eks. stueopdeling, rutiner og hverdagsrytme) påvirker legen.
- **Legen er på en og samme tid en praksis i egen ret og et middel til pædagogiske observationer og interventioner:** På den ene side er legen der, hvor børnene mere eller mindre frit udforsker et fælles fantasiunivers, forhandler indhold og roller med hinanden, afprøver idéer og i det hele taget forsøger at have det sjovt med hinanden, undertiden med de voksne, og altid med de tilgængelige materialer. På den anden side er det tydeligt, at det pædagogiske personale undertiden også bruger legen som en anledning til at observere et eller flere børn og/eller målrettet yde støtte til et barn.

Modellen herunder formidler analysens resultater i oversigtsform:

FIGUR 4.



Modellen sammenfatter pædagogisk legefaglighed, som den kommer til udtryk i observationsmaterialet. Modellen viser således, hvordan det pædagogiske personale kan rammesætte, facilitere og vejlede legen på mere eller mindre direkte måder. Denne skala fra indirekte til direkte legevejledning kommer i praksis til udtryk i en institutionel kontekst, hvor børnenes intentioner, ønsker og behov mht. leg mødes af mere eller mindre eksplicite pædagogiske intentioner. Ligeledes påvirkes legen af institutionens organisering og hverdagslivets materialitet.

Ovenstående model skal ses som en videreudvikling og nuancering af de legevejledende positioner, som blev identificeret i interviewmaterialet. Som vi vil redegøre for i analysen nedenfor, ser vi i observationerne i høj grad de samme legevejledende voksenpositioner, som blev talt frem i interviewmaterialet. Derfor genfindes skalaen fra indirekte til direkte legevejledning i modellen, der formidler observationsmaterialet. Men observationerne giver også anledning til at udvide modellen, som først baserede sig alene på interviewdata; bl.a. ser vi i observationerne, at den voksne kan fungere som legevejleder og inspirator gennem ord og handling, som ikke direkte har noget med børnenes leg at gøre. Denne pointe blev ikke talt frem i interviewene. I observationsmaterialet ser vi også, at faktorerne organisering, materialitet, børneperspektiv og pædagogiske intentioner skaber muligheder og begrænsninger for legevejledningen i praksis. Derfor er disse faktorer markeret uden for den cirkel, der indrammer legevejlederpositionerne. Sammenlignet med LEGO Fondens spektrum over legende praksisser tilbyder modellen – som det også var tilfældet i analysen af interviewmaterialet – en udvidelse og nuancering af begrebet vejledt leg.

Nedenfor uddybes og begrundes ovenstående resultater, som de kommer til udtryk i de temaer, der har fungeret som omdrejningspunkt for analysen.

4.1. LEGEVEJLEDNING – KERNEN I PÆDAGOGISK LEGEFAGLIGHED

I interviewundersøgelsen italesætter pædagogerne forskellige vejledningspositioner i forhold til leg: fra indirekte vejledningspositioner, hvor det pædagogiske personale forsøger at inspirere børnene gennem f.eks. indretning af legezoner og klargøring af bestemte legemedier/legetøj, over positioner tættere på de konkrete lege, hvor den voksne (dog uden at være en del af legen) hjælper med konfliktløsning, til mere direkte vejledningspositioner, hvor den voksne deltager i selve legen (den voksne “leger med”). Der er ifølge pædagogernes udsagn ofte en glidende bevægelse mellem de forskellige positioner, hvilket observationsundersøgelsen understøtter og nuancerer.

Vejledning skal – i relation til begrebet legevejledning – forstås som et relativt bredt begreb, der rækker langt udover en mervidende og handleansvarende voksenposition (selvom dette også kan være en legevejledningsposition, f.eks. i forbindelse med konfliktløsning). Men med vejledningsbegrebet ligger der en pointe i, at pædagogen så at sige kan *lede legen på vej*, selv fra en indirekte position gennem rammesætning, indretning og forskellige former for inspiration. Ligeledes kommer inspirationen til at bruge vejledningsbegrebet fra kategorien “guided play” i LEGO Fondens hvidbog. Men som det vil blive demonstreret i det følgende, lægger observationsundersøgelsen op til en forståelse af vejledt leg, som ikke primært er defineret ved pædagogens (direkte) initiativ.

4.1.1. Indirekte legevejledning

I materialet ses det tydeligt, at pædagogerne spiller en vigtig, men undertiden indirekte, rolle som inspiratorer i forbindelse med børns leg. Gennem handlinger, fortællinger og (undertiden indirekte) interaktioner

med børnene inviteres der til leg med idéer og narrativer, der inspirerer børnenes legepraksis og brug af legemedier, som eksemplet illustrerer:

Pædagogen Thomas er i færd med at lave bål i et stort bålfad. To børn, Akim og Pelle (ca. fire år), er på en lille forhøjning i nærheden. De har også et bål, de passer: Bålet er en grøn spand, og de fylder brænde i, som er en blanding af mudder og små kviste, som de finder og graver frem blandt nogle træer. Akim siger: "Så sagde vi, at jeg hedder Thomas. Så kan du hedde Per", hvilket Pelle dog afviser: "Nej, jeg vil også hedde Thomas". Det går Akim med til. Liva og Hiba kommer op til "bålet" og spørger, om de må være med. Det må de gerne. Så hjælper de hinanden med at passe bålet, indtil pigerne får øje på noget i den anden ende af legepladsen og forlader legen igen.

Pædagogens rolle er en indirekte rolle i forhold til børnenes leg, men vigtig for legen. Pædagogen Thomas' primære fokus er at starte bålet op og vedligeholde bålet, og han er som sådan ikke ude i et legevejledende/legestøttende ærinde, men laver bål for at stege fiskefrikadeller. Samtidig er det tydeligt, at Akim og Pelle bruger Thomas' handlinger som inspiration til en leg, der efterligner det, Thomas gør. Udover at give børnene et konkret og fælles udgangspunkt for at forhandle og videreudvikle legens præmisser fungerer Thomas' bål og bålpassning som en narrativ ressource, der muligvis også spiller en rolle mht. at gøre legen synlig og tilgængelig for de tilkomne piger.

Udover det direkte samvær med børnene består pædagogens arbejde også i at tilrettelægge, indrette og organisere institutionslivet. I den forbindelse skal der løses en masse praktiske opgaver. En praksis, som i relation til børns leg er betydningsfuld, selvom det kan kategoriseres som daglige rutiner. Det er aktiviteter, der ikke har børns leg

som deres formål, men hvor den voksne skal løse én af de mange daglige opgaver, der er i institutionen, som det foregående eksempel med bålet. Når disse opgaver løses midt i børnelivet (fremfor på kontoret), tiltrækker de og inviterer børnene til at deltage og skaber samtidig afsæt for børnenes lege. Det kan være borde, der skal tørres af, en suppe, som skal laves, eller – som det fremgår af eksemplet nedenfor – en fastelavnsfest, der skal reklameres for:

Midt i gangen sidder medhjælperen Marianne og tegner. Hun er ved at lave en plakat, som skal reklamere for den kommende fastelavnsfest. Rundt om bordet sidder Phillip, Villads, Emil og Ezel. De er i gang med at farvelægge kopier af fastelavstegninger, som Marianne har produceret til dem. Der skal være fastelavnsfest på fredag, og Marianne tegner alle de udklædningsforslag, børnene kommer med. Nogle skal være prinsesser, andre en agurk, og en skal være et uhyggeligt dyr. Tre større piger, som alle snart skal i skole, er kommet til, og de vil gerne være med til at farvelægge selve plakaten. Hiba (ca. fire år) kommer forbi og fortæller, at hun er nødt til at tjekke, om alle tusserne virker, og hun viser, hvordan man kan prøve dem af på et papir. Børnene, der er i gang med at farvelægge tegningerne, diskuterer, hvilke farver der er rigtige at bruge. Det bliver til en leg, hvor dyr og uhyrer fra skabelonen bliver levende og går ud på bordet illustreret drenge-nes fingre. Hvilket dyr er farligst? Kan uhyrer spise de små dyr, eller er det omvendt? På et tidspunkt bliver diskussionen højlydt – "hov," siger Liva "skal vi ikke lige køle ned alle sammen", hvilket får Marianne op ad stolen og ud i køkkenet, hvor hun henter is i en pose. Børnene får nu posen rundt på skift og lægger den på panden – "sådan gør vi altid," siger Phillip. "Vi køler af," og så griner de. Bagefter fortsætter diskussionen om uhyrer og dyr, alt imens at illustrationerne bliver farvelagt.

Hverdagen i institutionen har mange af den slags særlige eller daglige gøremål, som ikke er betinget af, at børnene er med, men som ofte giver anledning til, at børn drages ind eller inddrager sig selv i aktiviteten, og hvor legen opstår som en sideløbende aktivitet eller bliver en del af selve det gøremål, som personalet udfører. Leg handler derfor også om at være sammen og se, hvad de voksne laver. Medhjælperens plakatproduktion danner i eksemplet afsæt for, at børnene starter og videreudvikler en leg.

Begge situationer, bålet og fastelavnsplakaten, er eksempler på aktiviteter, der som sådan ikke iværksettes med henblik på børnene og med et intentionelt formål om, at de skal gøre noget bestemt med det eller få noget bestemt ud af det. Samtidig finder det sted midt i institutionslivet, så det er tydeligt og synligt for børnene, og det finder sted på måder, hvor det er muligt at blive inddraget og blive medskabere af situationen. Thomas kunne have stegt fiskefrikadellerne i køkkenet og forbudt børnene at komme derud af sikkerhedshensyn. Marianne kunne have udformet plakaten på kontoret.

4.1.2. Direkte legevejledning

Andre gange igangsætter det pædagogiske personale bestemte aktiviteter med henblik på at vise børnene noget, eller at de skal lære noget. Samtidig fungerer det, personalet sætter i gang, ofte også som afsæt for, at børnene finder på lege eller videreudvikler lege. Eksemplet nedenfor viser, hvordan en pædagog tager initiativ til en leg:

Rolf (pædagog) er i gang med at hente nedløbsrør og viser nogle af de mindre børnehavebørn, hvordan man kan sætte dem sammen og få vand til at løbe nedad. Børnene tager over og bygger selv videre, alt imens at Rolf ligger på knæ og graver i sandkassen. Sammen med

Pelle opdager Rolf, at nedenunder sandkassen, hvis man graver dybt, kan man finde rødder fra det store træ. Rolf foreslår, at de sammen kan undersøge det. Nu begynder børnene at hente skovle, og de begynder at grave. De fritlægger rødderne og undersøger dem. De er lange, store og går langt ned i jorden. Bagefter dækker de dem til igen. Men det tager lang tid. Alt imens har de andre børn fået vandsystemet til at fungere, og flere børn er kommet til med spande fulde af regnvand. De løber ud i området og finder vand fra de mange vandhuller, som regnen er opsamlet i. Rolf rejser sig og ser på det vandsystem, børnene har fået bygget. Han fortæller, at vand altid vil løbe ned, og hvis rørene knækker eller ikke hælder nok, kan vandet ikke løbe. Han viser med et andet rør, hvordan man kan få vand til at stå stille. Det må prøves.

Pædagogen træder i første omgang ind som igangsætter og vejleder i en leg med vand og konstruktioner af rør til vandet, men bliver selv en del af legen, da det viser sig, at man kan fritlægge rødderne fra træet. Nu skal det undersøges, og det bliver til en del af en leg, der handler om at opdage hemmelige ting, der gemmer sig, og om at skjule og dække det til, så andre ikke finder det. I situationen ser vi, at pædagogen lader sig rive med af den leg, som opstår undervejs, og overlader vandsystemet og erfaringerne med at få det til at fungere til andre børn, der er kommet til. Pædagogen bliver et medlem af legegruppen på linje med børnene, og en situation, der kunne være omdannet af pædagogen til en naturaktivitet eller en undervisning i træer og rødder, forbliver legende i sin form, men med et undersøgende og nysgerrigt element.

Noget lignende ser vi i det følgende eksempel, hvor en pædagog tager initiativ til en restaurant, som hun efterfølgende selv besøger som gæst:

Rasmus (fire år) går alene rundt på legepladsen med en bageplade. Det ser pædagogen Anna, og siger opmuntrende: "Wow, du skal da bage en kage, Rasmus!" Rasmus ser lidt tøvende på bagepladen. Anna fortsætter: "Du må over og fylde sand i, og vand, og så skal den i ovnen." Rasmus kigger over på sandkassen og over på et udendørslegekøkken i træ, som bl.a. indeholder en ovn. Med en tilfreds mine bevæger han sig over i sandkassen og begynder at fylde bagepladen op. Anna sætter sig på en bænk i nærheden af legekøkkenet og snakker med nogle af de børn, som er tæt på. Fem minutter senere kommer Rasmus tilbage med en enorm sandkage, som nu skal bages i ovnen. Anna virker meget begejstret over udsigten til sandkage, og der vokser en leg frem, hvor Anna ikke bare skal smage sandkage, men ligefrem er gæst i en restaurant, hvor mellem fire og seks børn, blandet piger og drenge, inkl. Rasmus, er kokke, køkkenpersonale og tjenerne. Anne bestiller bl.a. kaffe, som tilberedes i en plastikkop af ingredienser fra sandkassen. Undervejs spiller Anna og børnene deres respektive roller som personale og gæst og bryder fra tid til anden ud af disse roller for at snakke om løst og fast. En dreng tørrer med en højtidelig mine bordet af med en skovl, mens han fortæller, at han "er vant til at gøre rent i køkkener". Samværet omkring bordet og legekøkkenet forløber i over 20 minutter. Personalet skifter positioner på legepladsen (en del af den aftalte organisering af voksenressourcerne om eftermiddagen), og da Anna således forlader legen, går børnene i restaurantlegen kort tid efter hver til sit.

Ovenstående er et eksempel på direkte legevejledning: Anna er medskaber af og deltager i legen, og som sådan skaber hun adgang til den for både Rasmus og børnene på bænken, som bliver en del af restauranten. I interviewundersøgelsen fortæller

pædagogerne som svar på spørgsmålet om, hvornår de sætter lege i gang, at det netop ofte er i situationer, hvor de bemærker et barn, der af forskellige grunde ikke lige er med i en leg, og at de igangsætter lege med henblik på at hjælpe barnet ind i legefællesskaber med andre børn. Andre gange skyldes det, at børnene ikke har idéerne eller den sociale adgang til en leg, hvorfor det bliver en pædagogisk opgave at understøtte det, f.eks. ved at lade børn lære hinanden at kende eller give dem indirekte idéer til, hvordan man kan bidrage i en leg og blive anerkendt som deltager i en leg. Legevejledning består derved af en vifte af forskellige praksisser, som kræver situationsfornemmelse og viden om de forskellige børn.

Selvom Annas praksis umiddelbart fremstår som et eksempel på en vellykket direkte legevejledning, er det væsentligt at være opmærksom på nogle underliggende problemstillinger: For det første ser det ud til, at Anna handler ud fra en formodning om, at Rasmus savner nogen at lege med. Det er jo langt fra sikkert, og det bliver ikke afklaret i situationen. Anna ser ikke ud til at undersøge nærmere, hvad der egentlig er Rasmus' forehavende, f.eks. ved at spørge ham, om han har lyst til at lege (med hende/andre). I stedet starter legen med, at Anna opmuntrer Rasmus til at bruge bagepladen til at bage en kage, hvorefter hun instruerer ham i, hvordan det kan foregå. Det kunne være, at Rasmus havde andre planer. Hun kommer således i sin iver efter at hjælpe ham i gang med en leg måske til at overse eller overskride hans egne oplevelser og intentioner.

4.2. LEG MED VOKSENDELTAGELSE – PÆDAGOGISKE DILEMMAER

Selvom den voksnes særlige tiltrækningskraft, som pædagogerne også fremhæver i interviewene, nok kan virke som en fremragende katalysator for legerelationer og sociale forbindelser mellem

børnene, ser vi også bagsiden i eksemplet ovenfor: Da Anna forlader legen, så falder legefællesskabet fra hinanden. På den anden side kan pædagogers deltagelse i børns leg også give pædagogerne mulighed for at fungere som rollemodeller for fordeling af definitionsmagten ved at vise, hvordan man som den, der finder på legen, kan give plads til børn, der af forskellige grunde kan have svært ved at gøre sig gældende i forhandlingerne om, hvad der skal leges, og hvordan legen skal udvikle sig.

Men dilemmaet kan også bestå i, at det kræver stor indsigt i, hvordan de forskellige børn deltager og kan deltage, hvor tiden og arbejdet med at være mange steder på en gang som pædagog ikke altid giver mulighed for at følge en situation og et forløb fuldt ud, men derimod oftere viser sig som øjebliksbilleder, hvor det er nemmere at tage fejl som den, der betragter en situation udefra. På tværs af eksemplerne ovenfor ser vi glidende overgange mellem børns initiativer og initiativer fra det pædagogiske personale – en dynamik, der veksler mellem initiativer og respons fra begge parter og mellem motivation og stimulation fra pædagogerne. Det er gennemgående, at situationerne udvikler sig undervejs og kan blive til noget andet end det oprindelige udgangspunkt. Man skal som pædagog kunne gribe situationen. Der er desuden heller ingen tvang – børnene motiveres til at deltage, inviteres ind i fællesskaberne, byder sig selv til og trækker sig igen. Pædagogen skal kunne fornemme bevægelserne.

I interviewundersøgelsen fremhæver pædagogerne det at kunne deltage i børnenes lege på børnenes præmisser som noget, de indimellem gør, og som de også nogle gange synes er vanskeligt. Det er samtidig noget, der adskiller dem fra forældrene i undersøgelsen, der hellere vil spille spil eller lege med klodser, når de leger med deres børn, end være med i en leg, hvor man indtager en rolle og "er" noget andet. Man kan sige, at det er en del af pædagogens faglighed, at han/hun kan lade sig rive med.

Udover evnen til at kunne det, handler det også om mulighederne for det. Hvis en pædagog skal stå på hovedet i sandkassen sammen med en gruppe børn og, ligesom børnene, glemme alt omkring sig, så kræver det, at der er andre pædagoger, der har overblikket over den samlede børnegruppe, og som vurderer, hvor der er brug for nogen, der trøster, ordner og hjælper.

4.3. RAMMESÆTNING OG KONFLIKT-HÅNDTERING – ET STED MELLEM INDIREKTE OG DIREKTE LEGEVEJLEDNING

Det empiriske materiale indeholder en del legevejledende praksisser, som falder mellem yderpunkterne indirekte og direkte legevejledning. Her er tale om noget, det pædagogiske personale gør i praksis, og som mere direkte påvirker børn i en konkret leg, sammenlignet med f.eks. klargøring af materialer, der kan forstås som en mere indirekte form for påvirkning af børns leg. Det pædagogiske personale griber ind, intervenerer eller forholder sig til konkrete lege, der er i gang på børnenes initiativ, men hvor der opstår forskellige udfordringer for børnene. Ofte er der tale om konflikthåndtering og/eller forskellige former for rammesætning, der har til formål at muliggøre og/eller beskytte særlige lege.

I nedenstående eksempel ser vi en medhjælper forsøge at hjælpe med en konflikt:

Klokken er tre på Kastanjestuen. Sussi, Marie og Karla på fire år og Linus på fem år leger i dukkekrogen. I babysengen sidder Linus. Han har puttet sig under et tæppe og sidder og snakker med sig selv. Sussi siger: "Baby skal sove, gå ud af sengen, Linus." Linus reagerer ikke umiddelbart, og Sussi råber: "Linus, baby skal sove, gå ud af sengen." Sanne (medhjælper) kommer over i dukkekrogen. Hun siger til Linus: "Linus, hvorfor sidder du i dukkesengen? Den er ikke til

at sidde i. Vi har lånt den, og vi skal passe godt på den. Den er til babyen.” Linus siger: “Jeg er lillebror.” Sanne fortsætter med at løfte Linus ud af dukkesengen. Han undslår sig og forsøger at blive i sengen. Hun holder fast og siger: “Vi finder noget andet, du kan lege med.”

Sanne reagerer og hentes ind i legen via Sussis råben til Linus: “Baby skal sove, gå ud af sengen.” Ved at løfte Linus ud af sengen understøtter hun, at pigerne kan fortsætte med deres del af legen. Samtidig ser det ud til, at hun måske kommer til at overse, at Linus selv oplever, at han er med i legen ved at sige “jeg er lillebror”, og med det forsøger at hævde sin ret til dukkesengen. Eksemplet viser, at det ikke nødvendigvis er enkelt og ligetil at understøtte alle børns leg på samme tid, bl.a. fordi man som voksen ikke altid ved, hvad der er gået forud, som i eksemplet, hvor Sanne har været i gang i den anden ende af stuen, indtil hun reagerer på Sussis høje råb og samtidig hurtigt skal beslutte sig for, hvorvidt og hvordan man skal gribe ind.

Sannes handlinger kan læses som et forsøg på at beskytte Sussis leg i dukkekrogen. Eksemplet viser, hvilke udfordringer der kan være mht. at skabe plads til og værne om alle børns lege, når de kolliderer med hinanden, og hvordan det pædagogiske personale må navigere i forhold til at høre mange børns forskellige perspektiver og skabe plads til, at alle kan være der. I eksemplet ser pædagogmedhjælperen ikke ud til at være specielt optaget af at sætte sig i Linus’ sted, men primært i de andre børns – særligt Sussis. Når det handler om at beskytte og skærme leg, ligger dilemmaet lige for: At sikre vilkårene for, at én legepraksis kan videreføres, er undertiden det samme som at begrænse eller forhindre en anden, særligt i institutionens hverdag, hvor der er mange børn og derfor potentielt mange forskellige lege- og børnefællesskaber, der skal deles om de tilgængelige ressourcer.

Ligeledes rejses spørgsmålet om, hvorvidt leg må være konfliktfyldt. Måske kan pædagogen i sin iver for at værne om “den gode leg”, der udvikler sig helt vildt og helst ikke må forstyrres, komme til at curle lidt og fjerne alle sten på vejen, f.eks. et barn, der kommer på tværs som en forstyrrelse. Derfor er det også interessant, hvornår og i hvilke situationer pædagogen lader konflikten blive et forhold i en leg, som kan løses, uden at legen skal stoppe.

Det empiriske materiale viser også, at børns leg giver en pædagogisk mulighed for at understøtte, korrigere og vise, hvordan man socialt er sammen. I interviewene bliver dette flere gange nævnt som en vigtig del af, hvad børn får ud af at lege. De udvikler sig socialt og psykisk gennem legen. De lærer, hvordan man må give plads til den anden, hvordan man indgår i en social relation med et andet menneske. Det ser vi også i observationsmaterialet, hvor det pædagogiske personale udviser opmærksomhed på, at leg handler om at kunne være sammen og indgå i sociale relationer:

Det er efter frugt på Slangestuen. Ninne og Vera på fire år har fundet kassen med dinoer og drager dem frem fra hylden. De står ved bordet på stuen. Ninne har taget alle dinoerne frem og har puttet dem ind under sin trøje: “Se!! Gæt, hvad jeg skal føde – er det en dreng eller en pige?” Hun vender sig mod Vera og stritter med den store mave. Vera tager en rød drage og siger “åh, dragemor vil have sin baby” og får dragen til at snuse til den tykke mave. “Så sagde vi lige, at dragen også skal føde en baby – giv mig nogle af dinoerne, Ninne.” Ninne beholder dinoerne inde under trøjen og vender ryggen lidt til Vera. Hun føder dinoerne og viser Vera, at det blev babydinoer. Vera spørger igen, om hun må få nogle af dinoerne og begynder at tage dem ud af hånden på Ninne. Ninne tager endnu hårdere fat og vender igen ryggen til Vera. Vera vender sig mod pædagogen Lisbeth, der siger:

“Ninne, se på Vera – hvad vil hun gerne? Lyt til hende! Man skal dele, ellers vil legen stoppe, og det er kedeligt.” Ninne kigger på Vera, lægger dinoerne og siger til Lisbeth, at hun gerne vil ind og lege på en anden stue. “Det er o.k., men husk lige at sige til Vera, at legen er stoppet, så hun ikke tror, I stadig leger”.

I eksemplet vender Vera sig direkte mod Lisbeth som et tegn på, at hun har brug for hjælp.

I modsætning til situationen med Linus i dukkesengen, opfordrer Lisbeth Ninne til at se på Vera i et forsøg på at hjælpe hende til at se situationen fra Veras side. Det handler om at skabe en social opmærksomhed hos Ninne. Legen kræver så at sige, at barnet kan indgå i en social relation, og det kræver, at man er klar over, kan se og fornemme, hvad der sker, når man f.eks. ikke vil dele sin fangst af dinoer. I modsætning til eksemplet med Linus i dukkesengen inviterer pædagogen her børnene til at forholde sig til hinanden, med henblik på at de efterhånden selv lærer at klare det.

4.4. NÅR ORGANISERING MØDER LEG – MULIGHEDER OG BEGRÆNSNINGER

Som det illustreres i modellen, er den enkelte pædagogs mere eller mindre direkte praksis som legevejleder indlejret i bl.a. den mere overordnede organisering af institutionen og hverdagen. Det er ikke altid, at den leg, der udvikler sig, kan få plads til at udvikle sig, fordi der er en aftalt rytme eller et program for dagen.

Nedenstående eksempel viser, hvordan dagens organisering omkring frokosten kan gribe ind i en leg:

Det er morgen på Vaskebjørnsstuen. Pædagogen Tilde har ved morgenbordet planlagt en tur i skoven med naturskattejagt. Samlingen er lige overstået, og de store børn har taget tøj på og

står med hinanden i hånden på en lang række. Pædagogen Maria står foran rækken med en kurv med æggebakker. Hun viser børnene, at der er tegninger af en regnorm, en gren, en grankogle, en vintergæk og et blad. Hun fortæller, at de nu skal i skoven, og at de med deres makker skal på skattejagt og finde tingene på billederne. Undervejs til skoven snakker børnene om at indsamle skrald og om, at en fra børnehaven engang er faldet i åen og fik våde bukser. Da gruppen kommer ned i skoven, fordeles børnene sig mellem træerne i makkerpar. De kigger under gamle træstammer efter biller og orme, de går på line på de faldne stammer. De balancerer med deres æggebakke og snakker om, hvis tur det er at holde den. De to pædagoger Tilde og Maria går rundt og hjælper med at finde de forskellige ting på billederne. På et tidspunkt sidder en gruppe børn sammen, og pludselig rejser Konrad sig og peger og råber: “Det der er vejen til ekkoet, det der er vejen til ekkoet”. Han løber afsted ud i skoven mod ekkoet. My løber efter og råber: “Der er ekkoet – kom, vi løber efter det”. Konrad og My råber “Møller” flere gange. De råber med høje stemmer, mens de løber. Flere børn løber efter og råber efter ekkoet, mens de griner og smider sig i de nedfaldne blade. Maria råber: “Alle børnene holder hånden på munden”. Børnene sætter sig ned i rundkreds og holder hånden på munden. Pædagogen siger: “Godt – nu går vi hjem. Vi skal nå hjem og spise”.

I eksemplet opstår en leg undervejs på skovturen, der ellers har som formål, at børnene skal lære noget om dyr og insekter, og de er gået afsted med en bestemt opgave. Legen slutter hurtigt, fordi det nu er tid til at gå hjem og spise. Situationen viser, at det ikke altid er muligt for pædagogerne at understøtte børnenes initiativer og lege, som skabes i kølvandet på de vokseninitierede aktiviteter, fordi der også er andre hensyn, de skal tage. Institutionens struktur og rytmer

skal ofte tilpasses og kan hindre, at legen bliver til mere end det, der kan nås inden for den afsatte tid, hvilket betyder, at man pædagogisk skal kunne agere inden for de rammer, der er til stede, og som ofte handler om fælles beslutninger i institutionen.

Dilemmaet opstår mellem at ville følge børnene i deres påfund, indskydelser og videreudvikling af legen og så et hensyn til at skulle følge den tidsrytme og den struktur, som institutionens dagligdag er organiseret efter. Det er med andre ord ikke altid muligt, selvom pædagogerne i interviewene fremhæver den leg, hvor der er mulighed for, at børn forsvinder ind i et flow af fantasi og optagetthed som det vigtigste, og som de gerne vil værne om. Observationsmaterialet supplerer her interviewundersøgelsen ved at vise, at kompleksiteten i hverdagen og de mange hensyn, der skal tages, ikke altid gør det muligt at leve op til de idealer, der udtrykkes i interviewene.

Nedenstående uddrag viser et andet eksempel på betydningen af samspillet mellem organisering, pædagogiske intentioner og barnets perspektiv:

Morten på fire år er på besøg fra nabostuen. Der er flere andre børn på stuen, en gruppe sidder ved et bord og spiller vendespil med en pædagog, en gruppe leger noget udklædningsleg i et hjørne under trappen, og en er i færd med at bygge en hule af nogle tæpper oppe på en balkon. Morten finder et ganske langt (ca. ti meter) og tykt tov på en hylde. Tovet er stift og filtret sammen, og Morten begynder at undersøge det. Han lægger tovet på gulvet mellem de andre børn og begynder at filtrere det op. Men det vil ikke lykkes – der er for lidt plads til at rulle tovet ud i sin fulde længde. Morten spørger pædagogen Karin, om han må lege med tovet ude på gangen. Men han får nej: "Vi er ikke så mange børn på stuen i dag, så vi skal øve os i at lege på stuen." Morten fumler lidt videre med

tovet og prøver så alligevel at trække det ud på gangen. Karin fanger Morten ind. Han må ikke gå uden for stuen med tovet. Morten spørger ud i rummet: "Hvem vil hjælpe mig med at strække den [tovet]?" Men der er ikke bid. Det er helt tydeligt, at tovet ikke kan "strækkes" herinde på stuen. Det ender nu alligevel med, at Morten delvist lykkes med at strække tovet ud. Han lægger det i en U-form op ad trappen inde på stuen. Men projektet strandede lidt, da tovet nu kolliderer med hulen oppe på balkonen og med de børn, som går op og ned ad trappen.

I sin leg med tovet møder Morten begrænsningerne i miljøets organisering og indretning. For det første gør de fysiske rammer på stuen og antallet af børn det vanskeligt for ham at forfølge ambitionen om at strække tovet ud. At Morten spørger Karin om lov til at tage tovet og derved legen ud på gangen, kan ses som en indikation på, at Morten – midt i sin udforskning af tovet – er bevidst om nogle af læringsmiljøets usynlige grænser, her grænsen mellem leg på stuen og leg på gangen. Karin afviser Mortens ønske, idet hun formulerer begrænsningen som en pædagogisk intention: Morten kan ikke lege på gangen nu, fordi han – og de andre børn – skal øve sig i at lege inde på stuen. Morten ser ud til at acceptere dette til en vis grad, om end han alligevel prøver at tage legen ud på gangen, hvor der er bedre plads. Legen starter og ender inde på stuen, og man kan se Mortens forsøg på at strække tovet ud via stuens trappe som både et billede på legens fleksibilitet og foranderlighed i mødet med læringsmiljøets organisering og indretning, men også som et billede på, hvordan Mortens leg tilpasses den konkrete rammesætning, og han indfrier således pædagogens målsætning om, at børnene skal øve sig i at lege på stuen.

Pædagogiske forståelser af leg sætter sig igennem i valg af og adgang til materialitet samt i organiseringen af dagen. Der er f.eks. forskel på, om dagen

er delt skematisk op, struktureret efter aktiviteter og daglige rutiner som samling, højtlesning, spil, kreative aktiviteter, eller om dagen er organiseret med få dagligt tilbagevendende aktiviteter med færre opbrud og afbrydelser. Det giver forskellige muligheder for børnenes leg og forskellige muligheder for børns deltagelse i legen.

Eksemplet nedenfor stammer fra en institution, der har organiseret hverdagen, så den forstyrrer børns egne lege mindst muligt.

Fra det store rum kommer man igen ud i det gennemgående gangareal, og i alle gangens kroge sidder eller ligger der børn og leger – enten alene eller med andre. I forlængelse af rummet er køkkenet. Her er børnenes køleskab og institutionens køleskab. Pædagogen fortæller, at børnene gerne må være i køkkenet, så meget de har lyst til, og bag køkkenbordet er en forhøjning, som børnene kan stå på – her gemmer to små piger sig, som har gang i en leg, der handler om at grine meget højt. Børnekøleskabet er forsynet med en snor, således at alle børn kan åbne køleskabet. Køleskabet er fuld af madpakker til frokost og til eftermiddagssnack. Børnene må spise, når de vil, og flere er allerede ude og hente deres madkasser – spiser en mad og lægger resten tilbage igen. Pædagogen fortæller, at alle bare sætter sig og spiser, når de har lyst, og kl. 11 tjekker personalet op på madkasserne og ser efter, at alle har husket at spise. Fra køkkenet kommer man ind i et mindre rum, som tilhører den anden børnehavegruppe, men også her er der forskellige børn, som leger og ikke nødvendigvis hører til samme gruppe af børn.

En flydende organisering som i ovenstående eksempel med færre opbrud giver mulighed for, at en leg, der er godt i gang, og som ser ud til at have meget aktivitet i sig, kan finde sted og fortsætte i lang tid. Samtidig kræver denne organisering en

pædagogisk opmærksomhed på, hvilke børn der har sværere ved at deltage i leg, hvem der er involveret og ikke involveret i leg, og hvad det kræver af energi og opfindsomhed af børnene at kunne blive i legen. Den pædagogiske rolle bliver både at organisere og strukturere dagen efter den planlagte pædagogik og samtidig være den, som ordner, trøster og fjerner det, der forstyrrer, hvis leg forstås som en aktivitet, der skabes i et flow.

Andre institutioner organiserer sig med indretning af rum, så de lægger op til forskellige typer af aktiviteter, der knytter sig mere eller mindre direkte til temaerne i læreplanen, og hvor børnene kan vælge, hvor de vil være. Hver formiddag er de voksne fordelt i hver deres rum, hvor de positionerer sig selv i en bestemt funktion eller aktivitet (f.eks. at lægge op til leg i familierummet, stå for tegneværksted i cafeen, bygge motorikbane i tumlerummet etc.). Derudover er der en flyver, der går rundt og samler børn op, der har svært ved at finde ud af, hvor de vil være. Det betyder, at lege opstår, udvikler sig og indimellem kommer på tværs af hinanden i forlængelse af børnenes bevægelse mellem de forskellige rum.

4.5. MATERIALITET – LEGEMEDIER

Papkasser, juletræer, skovle, pinde, legoklodser, spil, legestationer i skoven, barnevogne, dukkekroge, køkkenting, klæd-ud-tøj etc. indgår på tværs af observationerne som invitationer til børnenes lege og som referencer, som de kan forholde sig til og trække på. Børnene skaber på den baggrund selv de konkrete lege og mange forskellige situationer.

Det har regnet hele weekenden, så der er store vandpytter flere steder på legepladsen, der skråner lidt, og hvor der har samlet sig vand nede ved stakittet. Der er mange børn ude at lege, og de fordeler sig rundt omkring på legepladsen. Jeppe og Viggo (fire år) går ned til

den store vandpyt. De står længe på kanten af vandpytten og kigger på to ældre børn, der hopper i vandpytten. Pædagogen Susanne kommer ned med en gravko og lægger den i vandet. Jeppe tager gravkoen og en spand. Han giver spanden til Viggo, der putter vand i spanden. Viggo går op til en plantekasse og hælder vandet ud. Jeppe er kommet til og kører gravkoen gennem vandet: "Jeg er kongen – hent noget mere vand," siger han. "Der er for lidt vand." "Der skal være vand helt op til skyerne". Viggo går herefter mange gange ned og henter vand. Han hælder det ud, og Jeppe lader gravkoen flyde gennem vandet helt ned til den store vandpyt. De er koncentrerede og kigger op på mig: "Se vores vandfald." "Gravkoen drukner, se!" De løber ned i vandpytten og hopper i den. Legen slutter, da en pædagog påpeger, at en af drengene har fået en våd sok.

Ovenstående leg bliver netop mulig pga. tilstedeværelsen af vandpytter, men også fordi pædagogen sætter gravkoen frem og på den måde indirekte inviterer til, at børnene skal tage den med i legen. Det er desuden muligt, at legen kan fortsætte, lige indtil man får våde sokker. I Flere af institutionerne fået forældre til at komme med brugte juletræer eller fået bragt grene eller andet lignende materiale til institutionen, alt efter hvad de fysiske rammer giver mulighed for.

I nogle institutioner er der et stort udeareal, i andre er det mindre, og det skaber forskellige betingelser for den pædagogiske praksis. Legefaglighed handler derfor også om, hvad man tør give børn adgang til, og hvornår man tænker, det bliver for besværligt eller for farligt. Men det handler også om, hvordan man organiserer hverdagen. Er hverdagen uden for mange afbrydelser, som i det første eksempel, kan leg sættes i gang og fortsætte en hel dag. Til gengæld kræver det også, at børnene kan følge med, og at man pædagogisk kan skabe et opbrud, hvis der bliver behov

for det. Modsat giver en mere opdelt dag mindre mulighed for at fortsætte en leg i en uendelighed, men kan skabe plads for de børn, der har sværere ved at indgå i en leg. Det giver muligheder for en slags pause, fordi alle nu skal samles til frugt eller en voksenstyret aktivitet.

4.5. NÅR PÆDAGOGEN IKKE ER SYNLIG TIL STEDE

I løbet af dagen ser vi masser af eksempler på lege, som børnene iværksætter på eget initiativ og uden opfordring eller oplæg fra de voksne. Samtidig spiller pædagogernes indretning, organisering og rammesætning af institutionsmiljøet en stor rolle i de lege, der opstår, som en slags usynlig hånd, der indirekte understøtter børnenes lege.

Alle børn er på legepladsen sammen med tre voksne. Det har regnet. Nogle af børnene kører rundt på legepladsen på cykler, andre leger i sandkassen, mens andre leger med vand og hopper i vandpytter. Lasse, Villads og Ahmed fra samme stue (fem-seks år) sidder på hug omkring et stort hul i en træstamme, der ligger bagerst på legepladsen ved bålhytten. De kradser med pinde i hullet, der er fyldt med vand. Ahmed går frem og tilbage fra en vandpyt og fylder mere og mere vand i hullet. De snakker om vandet og vandets farve. "Det skal være orange, vandet." Villads henter en kop fra sandkassen og fylder vand i koppen. Børnene samles omkring koppen. "Ok, nu siger vi, at der var magi i vandet – det er ninjernes orange magi, der ligger i vandet." Villads kigger op på den voksne, der går forbi, og siger: "Vi er ninjær, der laver farve." De løber i samlet flok med koppen med det orange vand i hænderne om bag bålhytten, hvor de snakker om at være ninjær, og hvem af dem, der er stærkest. Næste dag på legepladsen leger de samme leg igen.

Det er gennemgående i materialet, at vi ser sådanne lege, der ofte leges over flere dage, og hvor pædagogerne ikke er synligt eller aktivt til stede, men hvor børnene alene styrer legens udvikling. De finder ofte sted på legepladsen, hvor der som regel er bedre plads, og børnene derfor kommer mindre på tværs af hinandens lege. Når pædagogerne ikke er synligt til stede som i eksemplet ovenfor, kan det forstås som et udtryk for, at pædagogerne vurderer, at der er tale om "en god leg", som det omtales i interviewdelen – en leg, "der udvikler sig helt vildt", og "hvor børnene bruger deres fantasi" – og at der derfor ikke er behov for "at flytte pickuppen", som er et af de udtryk, de bruger om de situationer, de mener, kører i ring. Det kan samtidig også ses som et udtryk for, at når pædagogerne skuer ud over legelandskabet og vurderer, hvad der er brug for, så falder blikket på og overvejelserne om at sætte noget i gang eller gribe ind i noget, netop på børn som Rasmus, der går rundt alene, eller på Sussi, der råber ad Linus, og i mindre grad på børn, der leger ninjaer og graver i vandpytter.

4.6. Leg som afsæt for vurdering og evaluering af børns trivsel, kompetencer og udfordringer

I interviewundersøgelsen fortæller pædagogerne om, hvad de mener, børn lærer af at lege, hvilket er ganske mange ting. Legen er meget vigtig for både børnenes læring, trivsel og udvikling, ifølge pædagogerne. Det er derfor også noget, der er vigtigt, at børnene kan finde ud af og ind i. Det betyder også, at børns deltagelse i leg eller deres udfordringer med det er en måde, hvorpå pædagogerne vurderer, om børn viser tegn på mistrivsel, f.eks. hvis et barn ikke deltager i lege med andre børn eller er i mange konflikter og helst vil være tæt på de voksne. I observationsmaterialet ser vi forskellige eksempler på, hvordan pædagogerne bruger legen

med henblik på at undersøge eller fremvise, hvilke kompetencer og udfordringer forskellige børn har.

I situationen nedenfor igangsætter pædagogen en bestemt leg med et bestemt barn, fordi hun ved, at det pågældende barns vanskeligheder formentlig vil vise sig.

Det er formiddag, og storegruppen er på legepladsen. Børnenes skal starte i skole til maj, og i dag har de fået besøg af den lærer, der skal modtage en del af børnene. Udover læreren er der kommet en psykolog fra PPR, der skal observere på Magnus' udfordringer. Vibeke og Hanne er de pædagoger, der i den sidste tid har været sammen med storegruppen. Hanne kalder børnene sammen og fortæller, at i dag skal de lege "to mand frem for en enke – løb". Hun spørger børnene, om de kender legen, hvilket ingen af børnene gør. Hanne fortæller, at børnene skal stille sig to og to på række. Der går lidt tid med, at børnene kommer på række, bl.a. med diskussioner om, hvem der skal stå sammen. Hanne fortæller om reglerne, og legen går i gang. Jakob og Ahmed er de første, der skal løbe frem og nå hinanden, før en af dem bliver fanget af "enken". De løber frem og når hinanden, uden at de bliver fanget. De griner og løber om bagerst i køen. Det er nu blevet Magnus og Villads' tur til at løbe. Hanne råber højt: "To mand frem for en enke – løb." De løber frem, og "enken" får fat i Magnus og fanger ham. Idet Magnus bliver fanget, falder han og slår sit ben. Han snøfter lidt og hinker hen mod de andre børn. Magnus siger, at hans ben gør ondt. Han hinker tilbage til rækken. Hanne råber til læreren fra skolen: "Det var det, jeg talte om før."

I eksemplet ser vi, hvordan pædagogen iværksætter en leg med henblik på at vise hhv. læreren og psykologen, hvad det er, hun mener, når hun taler om de problemer, som hun oplever, Magnus har.

Legen iværksættes her med et helt bestemt formål. En begrundelse kan være, at hun oplever, at det er svært at forklare og overbevise de andre fagpersoner om Magnus' udfordringer (se Munck, 2017). Eksemplet viser et konkret etisk dilemma, hvor pædagogen må balancere mellem på den ene side at sikre sig, at hhv. læreren og psykologen forstår problematikken, og dermed at Magnus kan få den hjælp, som han har brug for, også når han starter i skolen, og på den anden side risikoen for at udstille ham unødigt.

Nedenstående er et andet eksempel på, hvordan det pædagogiske personale iværksætter og deltager i lege med barnet med et andet formål end selve legen. Her drejer det sig om at undersøge barnets kompetencer:

Pædagogen Mikkel og Julie på fem år kommer ud på legepladsen efter frokost. De har hver en lille trillebør med. Julie kører sin trillebør ind i "katteburet" (to små fodboldmål sat sammen), hvor tre børn leger kat og killinger. "Kan I li' det, piger?" spørger Mikkel. Nej, siger de. "Så sig det til hende," siger han. De kigger lidt. Mikkel ruller ind foran Julie med sin trillebør, så hun ikke kan køre ind i katteburet. "Hvor skal vi køre dem hen?" spørger han. De lader den ene trillebør stå og parkerer den anden i sandkassen. Mikkel: "Hvad skal vi så lave – skal vi løbe om kap? Hvor skal vi starte?" De starter henne ved toilettet og løber ned i den anden ende af legepladsen og tilbage igen. Pigerne i katteburet råber: "Kom så, Mikkel, kom så, Mikkel". Pædagogen Dina tæller for. De kommer tilbage, Mikkel råber: "Jeg er lige bag dig, Julie!" Mikkel vælter forpustet om i sandkassen. Bagefter bygger de huse i sandkassen sammen med forskellige andre børn, der går til og fra. Mikkel henvender sig meget til Julie. Mikkel fortæller senere, at de har aftalt i personalegruppen, at han skal fokusere på at være sammen med

Julie. Selvom hun er fem år, er hun ny i institutionen. Hun er udadreagerende og ryger derfor ofte i konflikt med både børn og voksne. Ved at være sammen med hende i legene kan Mikkel få et indtryk af, hvad hun kan, og hvad der fungerer godt. På den måde kan de sammen i personalegruppen planlægge tiden i ældstegruppen efter sommerferien, så Julie får de bedst mulige rammer.

I eksemplet er Mikkel ved at lære Julie at kende og finde ud af, hvad hun kan, samt hvor og med hvem hun fungerer godt. Gennem legen kan han se nogle sider af hende, som måske kan være sværere at få øje på under måltidet eller i stærkt voksenstyrede aktiviteter, hvor Julie i mindre grad har mulighed for selv at byde ind. I begge eksempler skifter legen formål fra at handle om børnenes leg og deres udbytte af den til at handle om personalets behov for at undersøge og dokumentere børnenes udfordringer og kompetencer.

4.7. OPSAMLING

Med analysen har vi søgt at vise, hvordan pædagogers understøttelse af børns leg er en kompleks størrelse, der betyder, at de faglige overvejelser omkring organisering, materialitet og indretning samt pædagogens konkrete handlinger må balanceres mellem hensyn til en række forskellige forhold, der åbner for forskellige faglige dilemmaer og modsætningsforhold, herunder:

- Forstyrrelse vs. fordybelse
- Kedsomhed vs. kreativitet
- Konflikter vs. kontinuitet
- Børns egne forehavender og initiativer vs. pædagogiske intentioner

- Forskellige børns samtidige forehavender og initiativer vs. hverdagslivets rytmer og rutiner
- Muligheder for at være alene vs. forventninger om eller muligheder for deltagelse i et fællesskab.

Den pædagogiske legefaglighed udspiller sig som en situeret praksis, hvor pædagogen fra situation til situation må kunne vurdere med afsæt i ovenstående forhold, hvordan en leg skrider frem eller ikke skrider frem, og hvordan børn trives og udvikler sig i den, og desuden må kunne handle konkret inden for rammerne af en aftalt organisering. Det gælder både den organisering, man har besluttet i den enkelte institution, og de kulturelle rammer i form af selvfølgeligheder og logikker. Logikker og selvfølgeligheder, der opfattes som naturlige og ikke nødvendigvis diskuteres, men sætter betingelser for den pædagogiske praksis.

Resultaterne af analysen af observationsmaterialet kan opsummeres således:

- **Pædagogen inspirerer, vejleder og faciliterer børnenes leg:** Det, som i interviewundersøgelsen blev udpeget som legevejledende handlinger på en skala fra indirekte til direkte vejledningsformer, går igen i observationsmaterialet, der samtidig tilføjer en nuancering af dette, idet materialet viser, at dette ofte er en glidende bevægelse mellem børnenes initiativer og pædagogernes responser og vice versa. Det er tydeligt, at det pædagogiske personale skaber muligheder og begrænsninger i børnenes lege, også selvom de ikke er en del af selve legen. Denne pointe peger på nødvendigheden af at nuancere opfattelser af leg som enten børneinitieret (såkaldt fri leg) eller vokseninitieret.
- **Materialitet og organisering spiller en afgørende rolle:** Legetøj, vand, mudder, træ og papkasser er bare nogle af de elementer, der anvendes i børnenes lege. I observationsmaterialet ser vi, både hvordan den enkelte pædagogs situationsbestemte vurdering skaber adgang til og/eller begrænsninger af legens materielle dimensioner, men også hvordan selve institutionens organisering (f.eks. stueopdeling, rutiner og hverdagsrytme) påvirker legen.
- **Legen er på en og samme tid en praksis i egen ret og et middel til pædagogiske observationer og interventioner:** På den ene side er legen der, hvor børnene mere eller mindre frit udforsker et fælles fantasiunivers, forhandler indhold og roller med hinanden, afprøver idéer og i det hele taget forsøger at have det sjovt med hinanden, undertiden med de voksne, og altid med de tilgængelige materialer. På den anden side er det tydeligt, at det pædagogiske personale undertiden også bruger legen som en anledning til at observere et eller flere børn og/eller målrettet yde støtte til et barn.

5. Afrunding

Forord

Indledning

Resumé

1. De politiske forståelser og prioritering af leg

2. Forståelser af børns leg i nyere dansk forskning

3. Interviewundersøgelse om pædagogers legeforståelse og legefaglighed

4. Pædagogers praksis og legefaglighed

5. Afrunding

6. Anvendte metoder

Referencer

På tværs af rapportens materialer og på tværs af politik, praksis og teori bliver det tydeligt, at børns leg er et omdrejningspunkt, når den pædagogiske praksis handler om:

- At tage børns perspektiver
- At inddrage børn
- At gøre børn til aktive deltagere
- At give plads til børneinitierede aktiviteter

når det skal beskrives, hvordan børn udvikler sig, lærer, dannes og trives.

I materialet bliver legen såvel politisk, teoretisk og pædagogisk til et grundlæggende forhold i børns liv og hverdag. Børns leg hænger sammen med forståelser af, hvad børn er, og hvad et godt børneliv er. Desuden knytter der sig en række forhåbninger til, hvad legen kan bidrage med, også i forhold til at udbrede et bredt læringsbegreb og løfte kvaliteten i dagtilbud.

Med vedtagelsen af den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 blev legen prioriteret politisk som en vigtig del af børns hverdag i dagtilbuddet. Dette fremgår af det fælles pædagogiske grundlag samt af formålet med og tilrettelæggelsen af de pædagogiske læringsmiljøer og de fastlagte læreplanstemaer. De politiske forhåbninger til den forandring, der kan skabes i dagtilbuddets læringsmiljøer gennem leg, forekommer at være stor. Et bredt læringsbegreb skal på den ene side gøre legen mulig og på den anden side realisere et bredt læringsbegreb afhængigt af leg, fordi børn derigennem antages at blive inddraget og lære mest muligt. Udfordringen i praksis er, at det brede læringsbegreb skal balanceres mellem – på den ene side – børns leg som et mål i sig selv, og – på den anden side – fastlagte læreplanstemaer med mål, som skal

opfyldes (og hvor børns leg derfor undertiden skal evalueres, som et middel til læring).

Det brede læringsbegreb henviser til en variation af vokseninitierede og børneinitierede aktiviteter, herunder rutiner, hvor igennem læringsmiljøer kan strække sig over hele dagen. Politisk lægges der op til, at denne balance skabes gennem tilrettelæggelsen af de pædagogiske læringsmiljøer, som dog ikke er konkretiseret yderligere i lovgrundlaget for den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018.

Dobbeltheden kan genfindes i aktuelle teoretiske forståelser af leg, hvor leg både forstås i sin egen ret, samtidig med at børn udvikler sig gennem legen. Det samme genfindes i de pædagogiske forståelser og den pædagogiske legefaglighed, som udfoldes i det empiriske materiale. På den ene side forstås leg som den praksis, børn selv igangsætter og bliver optaget af og det flow, der skabes gennem legen. Det er præcis dér, børns aktiviteter udpeges som leg i materialet og i teorierne. På den anden side er et væsentligt formål med legen, at børn udvikler sig og lærer, hvorfor leg ikke altid kan have frit spil. Denne balancegang sætter sig gennem i den pædagogiske legefaglighed, hvor legen skal understøttes, faciliteres og vejledes, samtidig med at dagen også kan være struktureret og organiseret, sådan at børn lærer det, som det er politisk besluttet, at de skal lære. Bevægelsen fra et snævert læringsbegreb til et bredt læringsbegreb ser derfor ud til at ville møde disse udfordringer i praksis.

Undersøgelsens resultater kan på tværs ligeledes pege på, hvad der forstås som den gode leg i materialet, og hvori den består. Politisk skabes der rammer for den gode leg, men hvad der udgør den gode leg, er samtidig ikke konkretiseret i de politiske dokumenter. Her beskrives den mere overordnet og handler først og fremmest om, at legen prioriteres, og dagtilbuddet skaber muligheder for børns leg med en opmærksomhed på de forudsætninger,

børn har for at kunne indgå i en leg, samtidig med at rammen udgøres af læreplanstemaerne og det pædagogiske grundlag.

Det er til gengæld tydeligere i interviewundersøgelsen, hvor pædagogerne udfolder nuancerne i, hvad der forstås som den gode leg. Den gode leg defineres af de pædagogiske informanter som der, hvor barnet er aktivt i forskellige former for deltagelse, og hvor det som oftest indgår i en relation til andre børn. Den gode leg beskrives derfor som der, hvor barnet eller børnene er i et flow, hvor de glemmer alt omkring sig og indgår fuldt ud, hvor de har det sjovt, er optaget af det, som sker, og er koncentreret om legen. Det er her, de finder på, fantasierer, eksperimenterer, opdager og er nysgerrige. Legefagligheden handler derfor om at understøtte dette.

Den gode leg repræsenterer ifølge pædagogerne den primære aktivitet, hvor børn lærer, udvikler sig, dannes og trives, hvorfor den er prioriteret i de pædagogiske forståelser og i den pædagogiske legefaglighed. Denne beskrivelse af den gode leg ligger i tråd med forældrenes perspektiver på leg og de forventninger, forældrene har til deres børns hverdag i dagtilbuddet.

Legefaglighed handler derved om at kunne håndtere og balancere mellem at være igangsætter og deltager, at styre, holde øje eller helt holde ude. Pædagogen må løbende vurdere, hvordan leg foregår eller ikke foregår, før det bliver nødvendigt at gribe ind. Samtidig skal pædagogerne have en løbende opmærksomhed på børns forskellige forudsætninger, herunder hvilke børn der gives mulighed for deltagelse, og hvilke der står udenfor.

Når de empiriske resultater i denne rapport om legeførståelser og legefaglighed sammenholdes med LEGO Fondens spektrum for leg (jf. figur i afsnit 3.1) viser analyserne af materialet, at forståelser af leg

ligger i venstre side af spektret, dvs. hovedsagelig inden for den frie leg. Men som det er påpeget, er det en delvist anden fri leg end den, legespektret repræsenterer. Den frie leg defineres i legespektret som børneinitieret. I interviewundersøgelsen repræsenterer kategorien fri leg i stedet en mere kompleks forståelse, som også er genkendelig og nuanceres i observationsmaterialet. Her lægges der vægt på, hvordan børnenes initiativer hele tiden står i forhold til materialitet, rum og organisering, og hvordan der konstant er glidende bevægelser mellem pædagogernes initiativer og responser og børnenes ditto. Fri leg og vejledt leg er derfor ikke to uafhængige størrelser. I forlængelse heraf er det et åbent spørgsmål, om legen overhovedet nogensinde er fri. På den ene side ser vi masser af legende praksisser, som børnene initierer og videreudvikler. På den anden side realiserer børnene deres valg og initiativer (det, LEGO Fondens legespektrum identificerer som "child choice") inden for rammerne af legekontekstens materialitet og institutionens øvrige strukturelle og organisatoriske forhold.

Her indebærer de faglige overvejelser om organisering, materialitet og indretning, at pædagogens praksis må balancere mellem hensynet til en række forskellige forhold, der åbner for forskellige faglige dilemmaer og modsætningsforhold. Pædagogen skal kunne igangsætte leg, lade børn lege og have en detaljeret opmærksomhed på, hvornår legen eller relationen har brug for en indblanding, hvor pædagogen ordner, fjerner, trøster eller støtter børnene, så legen enten kan fortsætte eller afbrydes. Legefaglighed handler om at kunne håndtere og balancere mellem at være igangsætter, styre, holde øje eller helt holde sig ude. Pædagogen må løbende vurdere, hvordan en leg foregår eller ikke foregår, før det bliver nødvendigt at gribe ind. Samtidig skal pædagogerne have en løbende opmærksomhed på børns forskellige forudsætninger, herunder hvilke børn der gives mulighed for deltagelse, og hvilke der står udenfor.

Legefagligheden skal kunne balancere mellem de dilemmaer, som denne pædagogiske praksis indebærer:

- Mellem at lade børn fordybe sig og så gribe ind, når det bliver nødvendigt
- Mellem børns kedsomhed og deres kreativitet
- Mellem konflikter og den nødvendige kontinuitet
- Mellem børns egne initiativer og de pædagogiske intentioner
- Mellem børns ønsker og hverdagslivets rytmer og rutiner
- Mellem at få lov at være sig selv som barn og at være deltager i et fællesskab.

Disse balanceringer kan som nævnt være en del af et svar på, hvad pædagogisk legefaglighed er, og hvad der skaber den gode leg. Men de kan også være et svar på, hvad der karakteriserer en praktisering af pædagogiske læringsmiljøer med afsæt i den fælles pædagogiske grundfaglighed.

Derudover tilføjer observationsmaterialet indsigt i, at hverdagssituationer også giver anledning til leg – noget, som ikke nævnes i interviewene.

Leg er sat på den politiske dagsorden med en tydelig prioritering. I den pædagogiske praksis har børns leg altid været til stede mere eller mindre, men har i perioder sandsynligvis været nedtonet pga. andre politiske prioriteringer. Forståelser af den gode leg i den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018, de teoretiske og pædagogiske forståelser og den beskrevne legefaglighed giver alle gode muligheder for at prioritere børns leg på andre og måske nye måder. Men det indebærer en forståelse af, at en pædagogisk praksis, der giver børn mulighed for at udfolde deres leg, er en kompliceret, krævende og også modsætningsfyldt praksis.

I den nationale forskning ser der også ud til at være en øget interesse og støtte til igen at undersøge børns leg og den pædagogiske praksis i dagtilbudet. Støtten kommer fra flere aktører; således skal en stor bevilling fra LEGO Fonden til de danske professionshøjskoler i 2018 over de kommende fem år bidrage til, at der arbejdes med et udviklingsprogram, "Playful Learning".

Afsluttende bliver det interessant at se, hvad det kommer til at betyde i forhold til den ventede reform af pædagoguddannelsen, og hvordan de forskellige forståelser af og formål med leg i de respektive projekter får betydning for feltet.

6. Anvendte metoder

Forord

Indledning

Resumé

1. De politiske forståelser og prioritering af leg

2. Forståelser af børns leg i nyere dansk forskning

3. Interviewundersøgelse om pædagogers legeforståelse og legefaglighed

4. Pædagogers praksis og legefaglighed

5. Afrunding

6. Anvendte metoder

Referencer

Dokumentanalysen

De udvalgte policydokumenter i undersøgelsen er alle offentligt tilgængelige dokumenter fra perioden 2002-19. Perioden er valgt, da interessen har været at undersøge, hvordan leg politisk har været prioriteret fra de første pædagogiske læreplaner i dagtilbud for børn blev indført i 2004 til den styrkede pædagogiske læreplan blev vedtaget i 2018. Analysen er inspireret af Bacchis WPR-metode til policyanalyser med spørgsmål som: Hvordan fremstilles "problemet?". I analysen er der søgt på: børns læring og leg, hvilke identifikationer på leg og læring der findes i materialet, hvilke antagelser og præmisser der ligger til grund for denne identifikation eller forståelser, og hvordan de er opstået (hvilken beslutning ligger til grund?), hvad der tales om, hvordan og hvorfor der ikke tales om det, samt hvilke kategorier, typologier, dikotomier, nøglebegreber og logikker der fremgår af dokumentet.

Dansk aktuel forskning

Afsnittet om aktuel dansk forskning om leg er ikke en selvstændig kortlægning, men et supplement til den kortlægning, som Danmarks Evalueringsinstitut udarbejdede i 2017 om skandinavisk forskning om leg og læring. Med andre ord har intentionen været at supplere med den danske forskning, som er af nyere dato, eller som af andre grunde ikke var medtaget i Danmarks Evalueringsinstituts kortlægning. I gennemgangen af den aktuelle nationale forskning om leg har vi søgt i Den Danske Forskningsdatabase og Nordic Base of Early Childhood Education and Care og udelukkende udvalgt udgivelser, som fremgår af den bibliometriske forskningsindikator. Dette er suppleret med snowballmetoden gennem forespørgsler til ledende eksperter inden for området såvel som Den Danske Legetænk tank (Larsen et al., 2014, 2017). Vi har søgt på begreber og betegnelser som leg og læring, koblingen mellem leg/læring/udvikling/trivsel/ kompetencer/legeforsståelser og pædagogisk faglighed i relation til børns

leg. Litteraturen omfatter studier, som teoretisk og empirisk har undersøgt børns leg i dagtilbud med fokus på forståelser af leg, koblingen mellem leg og læring samt legefaglighed. Studier, som forholder sig til leg i andre kontekster end dagtilbud, er ikke medtaget i denne oversigt, og på samme måde er studier, der har leg som et sekundært fokus, fravalgt.

Interviewundersøgelse

Pædagoger er interviewet med henblik på at beskrive deres forståelser af børns leg, samt hvordan de forstår koblingen mellem leg og læring. Fem institutioner i tre forskellige kommuner geografisk fordelt på Sjælland og Fyn indgik i undersøgelsen, heraf tre integrerede institutioner og to børnehaver. I alt er der lavet interviews med 36 pædagoger. Som supplement til pædagogernes perspektiver er der interviewet otte forældre. Forældreinterviewene giver et fingerpeg om overlappende og/eller forskellige syn på børns leg, når de sammenholdes med pædagoginterviewene, men undersøgelsens design understøtter ikke en egentlig komparativ analyse af pædagogers og forældres syn på leg.

Observationsundersøgelse

Der er blevet gennemført observationer i hver af de fem deltagende institutioner. Både formiddage og eftermiddage er observeret. Det empiriske materiale udgøres således af feltnoter og beskrivelser af observerede situationer. Forskerholdet har over en række møder analyseret materialet med interesse for, om der kunne identificeres gennemgående analysetemaer på tværs af materialet. De fremvoksende temaer er løbende blevet sammenholdt dels med resultaterne fra interviewundersøgelsen og dels med det spektrum af legende praksisser, som identificeres i LEGO Fondens hvidbog.

Forholdet mellem interview- og observationsundersøgelsen

Interviewundersøgelsen og observationsundersøgelsen er to selvstændige, delvist forbundne undersøgelser. LEGO Fondens spektrum har spillet en rolle i både interviewguide, observationsguide og analyser, men begge analyser (interview- og observationsdata) har i høj grad været induktivt designet: Legevejledningsskalaen fra indirekte til direkte legevejledning "voksede frem" af analyser af interviewundersøgelsen og blev sidenhen videreudviklet og nuanceret i mødet med observationsdata. Den mest gennemgående model er således legevejledningsmodellen, som udvikles og nuanceres undervejs, jf. projektets design som to selvstændige undersøgelser.

Samtykke og GDPR-retningslinjer

Der er indgivet skriftligt samtykke fra alle informanter på baggrund af informationsskrivelse og gennemsyn af interviewguide. På baggrund af information til personalet har lederen i de enkelte institutioner givet skriftligt samtykke til observationsstudiet. Alle interviews er transskriberede, og observationer er udskrevet. Alle navne i såvel interviews som observationer er anonymiserede med skelen til den originale fordeling af køn og etnicitet. Særlige personlige kendetegn er slørede. I observationerne optræder der både pædagoger og pædagogmedhjælpere. Disse benævnes med deres titel eller benævnes samlet som det pædagogiske personale. Observationsnoter og transskriptionerne opbevares af Københavns Professionshøjskole efter GDPR-retningslinjerne. Alle dokumenter, der er anvendt, er offentligt tilgængelige dokumenter. Institutionernes navne er ændret til pseudonymer af hensyn til sikringen af anonymitet.

Referencer

- Andersen, P. Ø., & Kampmann, J. (2002). *Børns legekultur (3. oplag)*. København: Socialpædagogisk Bibliotek Gyldendal.
- Bacchi, C. (2009). *What's the problem represented to be?* Sydney: Pearson Australia.
- Brostrøm, S. (2015). Science in early childhood education. *Journal of Education and Human Development*, 4(2), 107-124.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2008). *Evaluering af lov om læreplaner – slutrapport*. København: EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009). *Evaluering af pædagogiske læreplaner i kommunalt perspektiv*. København: EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012). *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med læreplaner*. København: EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Vidensopsamling. Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskning*. København: EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Leg og læring i skandinavisk dagtilbudsforskning*. København: EVA.
- Følgegruppen (2012). *En styrket pædagoguddannelse – anbefalinger fra Følgegruppen for pædagoguddannelsen*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Fangen, K. (2011). *Deltagende observasjon (2. utgave)*. Oslo: Fagbokforlaget.
- FOA (2018). *Daginstitutionernes hverdag 2018. Årlig rapport udarbejdet af Bureau 2000*. Glavind, N., & Pade, S. København: Bureau Analyse og Forskning.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft – et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I: Larsen, K. (red.), *Arkitektur, Krop og Læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hauge, L., & Jørgensen, H. (2019). På sporet af børns perspektiver – børnehavebørns leg med GoPro og iPad i børnehaven. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 36(63), 10-26 Hentet fra <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/115979>.
- Jensen, H., Pyle, A., Zosh, M. J., Ebrahim, B. H., Scherman, Z. A., Reunamo, J., & Hamre, K. B. (2019). *Playfacilitation: the science behind the art of engaging young children*. Billund: The LEGO Foundation.
- Jensen, A. S. (2018a). *Faglig ledelse og organisering af læringsmiljøer*. I T. H. Mortensen & T. Næsby (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: Grundbog til dagtilbudspædagogik (pp. 59.71)*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jensen, A. S. (2018b). Educare: Practitioners' Views on Care, Upbringing and Teaching. In E. Johansson, A. Emilson, & A.-M. Puroila (Eds.), *Values Education in Early Childhood Settings* (pp. 199-214). (International Perspectives on Early Childhood Education and Development, Nr. 23). Berlin: Springer.

- Jensen, N. E. (2019). *Hverdagsliv i institutionen – regler, rutiner og ritualer. Sociologiske blikke på en pædagogisk praksis. Bidrag til antologi. In Press. København: Frydenlund.*
- Jørgensen, H. H. (2019). Krig, død og ødelæggelse i børns leg – den slags, som bekymrer voksne. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 36(63), 84-102. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/115983>.
- Jørgensen, H. H., & Koch, A. B. (2018). Legende samspil. Frihed og rammer i det pædagogiske miljø. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(1), 96-107.
- Kampmann, J. (2014). For en (gen)erobring af læringsbegrebet. I: *Aabro, C. (red.), Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg. København: Dafolo.*
- Klitmøller, J., & Sommer, D. (2015). *Læring, dannelse og udvikling. København: Hans Reitzels Forlag.*
- Kragh-Müller, G., & Ringsmose, C. (2015). *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner. En rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. DPU.*
- Larsen, V., & Jørgensen, N. J. (2017). *Review of Danish Research on Social Inclusion in Early Childhood Education (s. 1-12). Professionshøjskolen UCC. Anvendes i et internationalt samarbejde med Slovenien, Tyskland og Holland.*
- Larsen, V., Skibsted, E., Quvang, C., & Tetler, S. (2014). *Oversigt over forsknings- og udviklingsbaseret viden inden for området inklusion og specialpædagogik (s. 1-141). Den nationale faggruppe. Danske Professionshøjskoler.*
- Mik-Meyer, N. (2005). *Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme. I: Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (red.), Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter. København: Hans Reitzels Forlag.*
- Momsen, M. (2012). *En styrket pædagoguddannelse. Anbefalinger fra følgegruppen for pædagoguddannelsen. Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte.*
- Mortensen, T. H., Gravgaard, L. M., & Jensen, A. S. (2018a). *Pædagogers læringsforståelse i børnehaven. Workingpaper.*
- Mortensen, T. H., & Næsby, T. (red.) (2018b). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Grundbog til dagtilbudspædagogik. Dafolo.*
- Mortensen, T. H., & Jacobsen, L. (2017). *Eksterne og interne forståelser af den pædagogiske profession. I: Mortensen, T. H., & Dumstrei, B. (red), Grundfaglig viden og profession og samfund. Akademisk Forlag.*
- Møller, S. J. (2015). *A developmental psychological perspective on creative imagination in play: How different toys influence children's play. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet*
- Møller, S. J. (2016). Playfulness, Imagination, and Creativity in Play with Toys: A Cultural-Historical Approach. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 111-128.
- Møller, H. H., Andersen, I. H., Kristensen, K. B., & Rasmussen, C. S. (red.) (2018). *Leg i skolen (1. udg.). København: Unge Pædagoger.*
- Møller, H. H. (2019). Play and Learning-design in Pre-service Teacher Training Programs in Denmark: Agentialities and Entanglements. *Proceedings of the*

- Twenty-sixth International Conference on Learning. Queen's University Belfast,, July 24-26, 2019
- Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed af hvordan "pædagogisk faglighed" produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.*
- Prins, K. (2019). *På jagt efter det demokratiske: En pragmatisk kulturanalyse af muligheder og begrænsninger for børns demokratiske erfaringer i daginstitutionen. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet*
- Ringsmose, C et al. (2003) *Vidensopsamling om social arv. Socialministeriet.*
- Rambøll (2012). *Evaluering af pædagoguddannelsen. København: Rambøll.*
- Rambøll (2013). *Udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud. Socialstyrelsen. Fremtidens Dagtilbud (2013). Fremtidens Dagtilbud. Hjemmeside. Rambøll Management Consulting A/S.*
- Ringsmose, C. (2015). *Læring og læringsmiljøer i daginstitutioner. I: Cecchin D. (red.), Barndomspædagogik i dagtilbud (s. 301-319). København: Akademisk Forlag.*
- Rossholt, N. (2014). *Lekens tilblivelse i barnehagen. I: Hangaard Rasmussen, T. (red.), På spor etter lek (s. 176-190). Bergen: Fagbokforlaget.*
- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. DPU.*
- Rådet for Børns Læring (2016). *Den pædagogiske udvikling og kvalitet i dagtilbud. I: Beretning fra Formandskabet.*
- Skovbjerg, M. H. (tidl. Karoff) (2010). *Leg som stemningspraksis. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. DPU København.*
- Skovbjerg, H. M. (2018) *Wild Play and the Digital Swing. In. Green, L., Holloway, D., Stevenson, K. & Jaunzems, K. (red.) Digitising Early Childhood Cambridge: Cambridge Scholars Press, s. 139-156.*
- Schrøder, V. (2019). *Digitale teknologiers kulturkraft i daginstitutionen – børn og pædagogers teknologiforståelse. Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse, 3(1) s,103-119*
- Tanggard, L., & Brinkmann, S. (2015). *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015), Kvalitative metoder. En grundbog (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.*
- Togsverd, L. (2015). *Da "kvaliteten" kom til små børns institutioner. Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.*
- Triantafillou, P. (2016). *Analyse af dokumenter og dokumentation. I: Kristensen, J. C., & Hussain, M. A. (red.), Metoder i samfundsvidenskaberne. København: Samfundslitteratur.*
- Winther-Lindqvist, D. A. (2006). *Skal vi lege? Leg, identitet og fællesskaber i børnehaven. København: Frydenlund.*
- Winther-Lindqvist, D. A. (2013). *Tilrettelæggelse af det fysiske legemiljø i daginstitutionen. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 50(3), 23-34.*

Winter-Lindqvist, D. (2014). Den sociale fantasilegs forandrende potentialer – symbolske og reale identiteter i børnehaven. I: Rasmussen H. T., & Øksnes M. (red.), *På spor etter lek – lek under moderne vilkår* (s. 85-103). Bergen. Fagbokforlaget.

Winther-Lindqvist, D. (2017). The role of play in Danish Child Care. I: Ringsmose, C., & Kragh-Müller, G. (Eds.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (p. 95-112). Springer Press.

Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence*. Whitepaper, LEGO Foundation.

Aabro, C. (red.) (2014). *Læring i daginstitutioner – et erobringforsøg*. København: Dafolo.

RETSKILDER

Børne- og Socialministeriet (2007). Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven). Lov nr. 501. 06/06/2007

Børne- og Socialministeriet (2013). *Fremtidens dagtilbud: Pejlemærker for Task Force om Fremtidens Dagtilbud*.

Børne- og Socialministeriet (2015). *Vejledning om dagtilbud*. VEJ nr. 9109 af 27/02/2015 <https://www.retsinformation.dk/pdfprint.aspx?id=168574>.

Børne- og Socialministeriet (2017a). *Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet* (Aftaletekst med Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti).

Børne- og Socialministeriet (2017b). *Forslag til lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskole*.

(*Styrket kvalitet i dagtilbud, øget fleksibilitet og frit valg for forældre m.v.*). L 160.

Børne- og Socialministeriet (2018a). *Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskole (Styrket kvalitet i dagtilbud, øget fleksibilitet og frit valg for forældre m.v.)*. L 160.

Børne- og Socialministeriet (2018b). *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanste-mær*. BEK. Nr. 968 af 28/06/2018.

Børne- og Socialministeriet (2018c). *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 (2018d). *Den styrkede pædagogiske læreplan (2018d) – Rammer og indhold, 2018* <https://www.emu.dk/modul/den-styrkede-paedagogiske-laereplan---rammer-og-indhold>. Lokaliseret 16. maj 2020.

Børne- og Socialministeriet, & Danmarks Evalueringsinstitut (2018f). *Evaluerende pædagogisk praksis, 2018*. <https://www.emu.dk/modul/evaluerende-paedagogisk-praksis-0>

Børne- og Socialministeriet (2019). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*. LBK nr. 176. af 25/02/2019.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2011). *Task Force om Fremtidens Dagtilbud (2011). Baggrundsrapport fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012). *Task Force om Fremtidens Dagtilbud (2012). Fremtidens Dagtilbud. Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016a). *Kommissorium for mastergruppen for styrkede pædagogiske læreplaner*. <https://sm.beru.dk/media/33112/kommissorium-for-mastergruppe-for-styrkede-paedagogiske-laereplaner-i-dagtilbud.pdf>. Lokaliseret 16. maj 2020.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016b). *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 (MBUL) (2016c). *Kvalitetsforum for Dagtilbud*. København. <https://www.uvm.dk/dagtilbud/viden-og-udvikling/kvalitetsforum-for-dagtilbud>. Lokaliseret 16. maj 2020.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016d). *Kommissorium for kvalitetsforum for dagtilbud*. København.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2018). *Master for en styrket pædagogisk læreplan – Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål, 2018*. <https://www.emu.dk/modul/den-styrkede-paedagogiske-laereplan---rammer-og-indhold>. Lokaliseret 16. maj 2020.

Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender (2007). *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. L nr. 501.

Nørby, K (2016). <https://www.ft.dk/samling/20151/spoergsmaal/s1220/svar/1332185/1645260/index.htm>. Lokaliseret 16. maj 2020.

Socialministeriet (2003). *Forslag til Lov om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner*

i dagtilbud til børn). LFS 124 2003. Vedtaget 25. marts 2004

OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris.

OECD (2014). *Public Spending on Childcare and Early Education*. <http://www.oecd.org/els/family/database.htm> (14. december 2015).

OECD (2015a). *Starting Strong IV. Monitoring quality in early childhood education and care*. OECD Publishing, Paris.

Undervisningsministeriet (2010). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr. 1122 af 27/09/2010)* København. Undervisningsministeriet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr. 211 af 06/03/2014)* København. Undervisningsministeriet.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Lov om ændring af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser og lov om Danmarks Evalueringsinstitut og om ophævelsen af lov om uddannelse til professionsbachelor som pædagog (nr. 22 af 14/01/2014)*.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr. 354 af 07/04/2017)* København.

World Bank (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340> License: CC BY 3.0 IGO.

