



FORSKNING I PÆDAGOGERS PROFESSION OG UDDANNELSE

”Det gjorde sygt, sygt ondt”

Design af inkluderende legemiljø i skolen
i samarbejde med pædagoger

Hanne Hede Jørgensen

Lektor og ph.d.-studerende,
VIA University College & Designskolen Kolding
hhj@via.dk

Helle Marie Skovbjerg

Professor og ph.d., Designskolen Kolding
hms@dskd.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resume

Med afsæt i en pilotundersøgelse baseret på Design-Based-Research og etnografisk intervention præsenterer denne artikel et legedesign som ramme for studier af børns deltagelsesmuligheder i leg. Studiet tager udgangspunkt i legen som stemningspraksis og viser, at børns viden om at slå-for-sjov samt deres kendskab til et dø-dramatisk-narrativ har betydning for, om legen opleves som god, mens børn, der har forestillinger om virkelig, fysisk smerte, umiddelbart ikke oplever at være inkluderet i leg. Artiklen diskuterer afslutningsvis, hvordan børns viden om leg kan udgøre et pædagogisk potentiale, samt hvorfor legen bør sættes på den pædagogiske dagsorden i skole og SFO.

Abstract

"It hurts awesomely". Designing inclusive play environment in schools in collaboration with pedagogues

Starting from a pilot study based on Designed-Based-Research and ethnographic intervention this article presents a play design. The play design is based on play as a mood practice and frames a study on children's possibilities to participate in play. The study discloses how knowledge on hitting for fun and a narrative of dramatic death is significant for the children's experiences of good play. Children, however, who do not experience themselves included in play, tend to speak of real pain. Finally, the article discus the pedagogical potential of children's knowledge of play and why play ought to be part of a pedagogical agenda in schools and leisure time clubs.

Nøgleord

Legedesign, smerte, deltagelse, inklusion, pædagogisk praksis.

Keywords

Play design, pain, participation, inclusion, pedagogical practice

Indledning

En række studier viser, at der er børn i den danske folkeskoles indskoling, som ikke oplever sig som aktive deltagere i skolens liv (Koch & Lund, 2016; TrygFonden & Morgen, 2012; WHO, 2016). Studier af børns perspektiver på deres skoleliv, inklusiv SFO, peger på, at børnefællesskaber, venskaber og leg har stor betydning for deres hverdagsliv, deres deltagelse i skolens agenda og for oplevelsen af inklusion (Carter & Nutbrown, 2016; Hvidtfeldt, 2016; Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010). En del nyere studier peger imidlertid på, at ikke alle børn har samme mulighed for at deltage i leg, og der ser ud til at være en sammenhæng mellem

børns oplevelse af eksklusion i skolen og deres legedeltagelse og legekompetencer (Alenkær & Ainscow, 2013; Butler m.fl., 2016; Hess, 2006; Ludvigesen et al., 2005). Flere studier viser, at pædagogers deltagelse i børns leg kan understøtte børn i at få øje på hinanden som mulige legekammerater (Ludvigesen et al., 2005; Skovbjerg & Henningsen, 2017).

Artiklen her tager afsæt i pilotprojektet ”Må jeg være med? – om leg, fællesskab og inklusion i skolen”. Projektet knytter an til de ovenstående studier og er et 6 måneder langt tværfagligt studie, udført i et samarbejde mellem Aalborg Universitet, VIA University College, Aarhus Universitet, legefestivalen CounterPlay samt to danske folkeskoler, inklusiv deres SFO'er. Projektet er forankret i Design-Based-Research (Barab & Squire, 2004) og bygget op om etnografisk intervention og eksperiment (Criado & Estalella, 2015). Eksperimenterne er planlagt som en række legedesigns. Disse legedesigns er de etnografiske interventioner, hvorved projektet undersøger det komplekse samspil mellem pædagoger og børn i leg, sådan som det udspiller sig i indskolingen på to skoler. Pilotprojektet danner afsæt for et større designbaseret studie af pædagogers betydning for inkluderende legemiljøer.¹

Artiklen her formidler børns perspektiver på legedeltagelse. Det tager afsæt i de legedesigns fra pilotprojektet, der rammesætter fysisk leg. Vi viser, hvordan børn, der fandt legene gode, også er børn, der ubesværet engagerer sig og navigerer i legens orden. I en række børneinterviews udfolder dette sig bl.a. som et narrativ om, hvor sygt ondt, det gjorde at dø! Samtidig er børn, der ikke kunne lide legene, tilsyneladende mest optaget af, at deltagelse kunne gøre *virkeligt* ondt. Artiklen viser, hvordan henholdsvis legesmerte og virkelig, fysisk smerte har betydning for børns oplevelse af at være i leg. Afslutningsvis diskuteres, hvordan børns viden om leg kan udgøre et pædagogisk potentiale i skole- og fritidspædagogisk praksis.

Formål med projektet

I Norden er der en praktisk pædagogisk tradition for at betragte leg som børns foretrukne praksis – og udtryksform, der har værdi i sig selv, og som voksne ikke skal blande sig i (Jessen & Karoff, 2014; Øksnes, 2013). Parallelt hermed er der i og uden for Norden en stærk praktisk og videnskabelig tradition for at forstå, anvende og undersøge leg som didaktisk middel til udvikling og læring (Brooker, Blaise, & Edwards, 2014; Øksnes, 2012; Smith & Jaipaul, 2019). Teoretisk og forskningsmæssigt kan dette didaktiske perspektiv på leg forbindes med udviklingspsykologiens udspring (Sutton-Smith, 1997). I lyset af det neo-liberale paradigme og deraf følgende fremskrivning af læring og kompetence har leg som didaktisk middel imidlertid gradvist fået en mere dominerende placering i pædagogprofessionen. Risikoen her er, at der udelukkende fokuseres på legens læringspotentiale ud fra en umiddelbar og målbar nytteværdi (Saugstad, 2017, p. 7). Det betyder, at

1 Se projektets hjemmeside her: <https://www.designskolenkolding.dk/maajegvaeremed>

væsentlige kvaliteter i legen overses. Eksempelvis oplevelsen af at være med og deltage i en social praksis.

Pilotstudiet placerer sig inden for den kulturelt overleverede tradition, hvor med pædagogers praktiske forståelse af leg som værdi i sig selv sættes i forgrunden. Vi ved, at børn søger sammen i leg for at ekseperimentere, udtrykke sig, skabe mening og opleve sig i stemninger sammen. Vi ved også, at børn bliver bedre til at lege af at lege sammen med andre børn (Karoff, 2010; Mouritsen, 1996). Imidlertid har ikke alle børn samme forudsætninger for at deltage i leg. Derfor har de heller ikke samme muligheder for at opøve gode legefærdigheder (Butler et al., 2016; Kvello, 2013). Kort sagt skal man deltage i leg for at blive god til at lege, men paradoksalt nok er det svært at få adgang til leg, hvis ikke man allerede er god til at lege. Det er dette legeparadoks, som *Må-jeg-være-med-* projektet er optaget af at undersøge pædagogisk, fordi legeparadokset indikerer, at et barn, der har svært ved selv at komme i leg med andre, kan blive fastlåst i en position uden for skolens legemiljø og dermed være i legevanskeligheder. Vores ambition med projektet er at undersøge og kvalificere pædagogers handlemåder i forhold til leg, så flere børn får mulighed for at deltage. Det gør vi blandt andet ved at undersøge børns egen viden om at være i leg. Vi er optaget af, at skole- og fritidspædagoger får den legeviden, som børn har, fordi pædagogerne har brug for denne til at designe inkluderende legemiljøer i skolerne med. Vi ønsker også at bidrage til, at pædagogprofessionen kan få en stærkere og forskningsbaseret forståelse for, hvordan der kan handles pædagogisk i forhold til leg, uden at gøre legen til et didaktisk middel for læring.

Studiets teoretiske afsæt: Stemningsperspektiv på leg – det handler om at deltage

Teoretisk er projektet såvel som artiklen forankret i teori om leg som stemningspraksis (Karoff, 2013a, 2013b; Skovbjerg, 2016) og i teori om inklusion og deltagelse (Hedegaard Hansen, 2017). Som flere legeforskere peger på, er legen hverken som empirisk eller analytisk fænomen let at have med at gøre. Stemningsperspektivet på leg forstår leg igennem tre dimensioner: Legemedier (der angår redskaber til leg), legepraksis (der angår handlingerne i leg) og legestemning (der handler om de måder, legen opleves på). Ud over disse tre dimensioner arbejder stemningsperspektivet med en ide om *legens orden*. Med legens orden menes, at når der leges, foregår det altid inden for en logik, en måde hvor handling, legeredskaber og samværsformer ordnes på. Med stemningsperspektivet på leg tager vi udgangspunkt i en legeforståelse, hvor leg forstås som en praksis, karakteriseret af evnen til at tage del i, dele og bidrage til forskellige legestemninger, dvs. forskellige oplevelser i leg inden for legens orden. Legeforståelsen suppleres med en inklusionsforståelse, der betoner deltagelse i fællesskaber som et spørgsmål om ret såvel som forpligtigelse (Hedegaard Hansen, 2017), dvs. deltagelse i leg har alle børn ret til, og samtidigt må de, når de indløser denne rettighed, sige ja til

at forpligtige sig på legen. Denne pointe vender vi tilbage til. Pædagogisk arbejde med inklusion i den forståelse handler om at skabe muligheder for, at ethvert barn kan deltage. Præmissen for at kunne deltage aktivt i et legefællesskab handler først og fremmest om at have kendskab til det, der leges med, legemedier, samt viden om, hvilke handlinger der hører til – og som meningsfuldt kan udfolde sig inden for legens særlige orden.

Med betegnelsen legen som en særlig orden betones legen som et sted, hvor ting, ord og relationer har andre betydninger end i det almindelige hverdagsliv. Når børnene går i gang med fx at lege en sværdleg – som de gør i dette studie – så rammesættes betydninger på en særlig måde, der er meningsfuld inden for den ramme, som legen foregår i. Ud over at legen har en særlig orden for betydning, indeholder legen som nævnt legemedier. I sværdlegen for eksempel bliver legens medier sværd, skjold og børnenes kroppe. Analysen herunder peger endvidere på et særligt 'dø-dramatisk-narrativ' som legemedie. Praksis er begreb for alle de handlinger, som udføres i legen dvs. når et barn farer frem mod et andet barn i sværdkamp, når de slår imod et andet sværd, undviger og laver finter, bruger lyde og bevægelser, og når de med overdreven dramatik segner i kamp. Alle disse praksisser er helt nødvendige, for at legen kan foregå. Legestemning er begreb for den oplevelse, det er at være i legen, når man leger. Det er en oplevelse af at være i nuet, at være intenst til stede, at blive suget ind i legen, at være kropslig stillet ind på det, der sker. Samlet set er ideen i stemningsperspektivet, at børnene har et legemedie, det gør de noget med, og dermed opnår de legestemning (Karoff, 2013a; Skovbjerg, 2016). Det bliver altså i stemningsperspektivet helt afgørende, at man *handler* i forhold til legens orden for at være med. Heri ligger forpligtelsen. Men lige så afgørende er det, at man *oplever* at være del af den stemning, der er omkring legen.

Det er det komplekse samspil mellem at identificere, forstå og deltage i legens orden og samtidig at kunne bidrage og tilføje variation, samt betoningen af barnets oplevelse, som vi i projektet undersøger sammen med teori om inklusion. Hermed menes en inklusionsforståelse, hvor inklusions- og eksklusionsprocesser ses som dynamiske bevægelser og grundlæggende mønstre i enhver social praksis, dermed også i legens orden. Den pædagogisk praksis omkring legen diskuteres i forhold til denne kompleksitet. Ved sammen med børn og pædagoger at eksperimentere med leg inden for forskellige rammesætninger, altså forskellige ordner, og ved at rette et særligt fokus på børns perspektiver, ønsker vi at skabe viden om, hvordan pædagoger kan designe et børneliv, der understøtte legediversitet. Diversitet skal sikre, at flest mulige børn får mulighed for deltagelse (Booth & Ainscow, 2004; Tetler, 2000).

Studiets metode

Studiet er forankret i Design-Based-Research (DBR) (Barab & Squire, 2004) som overordnet ramme og i etnografisk intervention (Criado & Estalella, 2015). DBR

er en forskningsmetode, der gør det muligt for forskeren at deltage i en lokal praksis gennem særlige designs, som afprøves og justeres i en systematisk og iterativ proces sammen med de involverede praktikere. Med etnografisk intervention menes rammesætning af tværfaglige eksperimenter, der involverer et tæt, undersøgende og samskabende samarbejde med feltets deltagere, hvorved forskellige vidensformer sættes i spil, og hvor forskere og praktikere undervejs konstruerer det felt, vi sammen undersøger. DBR og etnografisk intervention lægger således op til en intervernerende strategi. Blandt andet fordi vi aktivt forholder os til og inddrager de relationer, vi danner med de deltagende praktikere og børn. Derudover også fordi vi initierer eksperimenter, hvormed vi skaber forstyrrelser i de daglige rutiner. Tværfaglighed i etnografisk intervention kan både handle om inddragelse af forskere med forskellige forskningsbaggrunde og ontologiske præmisser samt om inddragelse af praktikere. I vores studie er begge samarbejdsflader i spil. De indgår som forskningsstrategi og skal plejes og udvikles i erkendelse af, at faglig viden og ekspertise (viden om leg) er forskellig, og at der er brug for, at al ekspertise sættes i spil og får mulighed for at flyde sammen med henblik på at tegne feltet bredt (Reddy, 2009).

Vores forskningsdesign operationaliseres gennem en laboratorie-tankegang (Staunæs et al, 2014). Laboratorium forstås i overensstemmelse med DBR tilgangen som et iterativt afsøgende udviklingsrum i en situeret og dynamisk hverdag og ikke som ramme om et randomiseret forsøg. Studiets laboratorium er de nævnte legedesigns, der er planlagt sammen med pædagogerne og situeret i skolernes hverdagsliv. Det iterative består i, at vi justerer og gentager eksperimenter i en relativt stram organisering af tid og rum, mens det dynamiske aspekt handler om, hvordan legeeksperimenterne bevæger sig og forandrer på de rammer, vi har sat.

Konkret har vi som udgangspunkt for planlægning af legedesigns formuleret en række designprincipper for henholdsvis den fysiske leg og rollelegen med udgangspunkt i stemningsperspektivet og Hughes perspektiver på legeformer (Hughes, 2011). Det er vigtigt at understrege, at vi, pædagoger og forskere, kan designe til en type af leg, men ofte vil børnene selvfølgelig udøve andre typer af leg, når legen foregår (Skovbjerg, 2016; Skovbjerg & Bekker, 2018). Designprincipperne knyttede sig til *rum*, *tidsudstrækning*, *antal børn*, *materialer* og *pædagogens rolle*. Herudfra planlagde vi de i alt tolv interventioner på de to skoler.

Legedesigns i fysisk leg, som er artiklens omdrejningspunkt, indeholder *en sværdleg*, hvor børn og voksne med sværd udkæmper slag. Reglerne varierede fra sted til sted og fra pædagog til pædagog, men slåregler var de samme. Man må kun "slå for sjov" og ikke i hovedet. Dernæst *en boldleg*, kendt under to forskellige navne (Bombehold/Stjernekrig). Den går ud på, at børn fordelt på to hold og med små bolde skal få en stor bold ned over en målstreg. Reglen er, at man ikke må skyde efter hinanden. Endelig en *figur-med-krop-formningsleg*, der handler om, at børn og voksne sammen løber rundt i grupper, indtil en voksenleder fløjter. Herefter fortæller voksenlederen, hvilken figur grupperne med deres kroppe skal forme

fx en blomst, en elefant eller lignende. Rollelegdesignet indeholder *en køkkenleg, en skoleleg og en klæd-ud-leg*, som ikke yderligere udfoldes her.

Udover legedesigns har vi foretaget en systematisk litteratursøgning på leg og inklusion i skole og SFO. Vi har foretaget deltagerobservationer (Spradley, 1980) under legedesignsene, og efterfølgende har vi foretaget 45 episodiske børneinterviews (Flick, 1997) og 2 pædagog fokusgruppelinterview (Halkier, 2016). Artiklen analyserer empiri fra børneinterviewene, samt inddrager empiri fra pædagoginterviewene i den afsluttende diskussion.

Børnenes overordnede perspektiver på god og dårlig leg

Dette afsnit præsenterer analyserne fra vores arbejde med det empiriske materiale fra børneinterviewene. Børns oplevelse af leg ser ud til at være afhængigt af hvordan legen udvikler sig, og hvordan de kan lide eller ikke lide de skift, som legen foretager. Empirien peger ikke overraskende endvidere på, at oplevelsen af leg er individuel, men samtidig er der indikationer på, at børns oplevelser af leg grupperer sig omkring forhold, der også minder om hinanden. I det følgende afsnit vises, hvordan genkendelse og deltagelse i legens orden, ifølge børnenes egne udsagn, handler om slå- og undvigepraktisser samt et narrativ om kamp, smerte og død.

"Det gjorde sygt, sygt ondt", legesmerter som inkluderende faktor

"Jeg gør sådan... at jeg sådan undviger næsten alt, for når jeg ikke ser dem, så tager de bare fra ryggen af og så kan jeg ikke ... Så er jeg nødt til at gå der over eller der, og så bliver jeg mere ... så bliver jeg mere bevægelig, så jeg kan gøre det bedre næste gang."

Barnet fortæller ivrigt, og fortællingen understøttes af kroppens bevægelser. Som nævnt indledningsvis ved vi fra anden forskning, at børn bliver bedre til at lege af at lege. Vi tolker, at barnet her giver et eksempel på netop dette. I legen opøves en bestemt legepraksis inden for den særlige legeorden, hvor det at blive taget fra ryggen både anerkendes og bruges som anledning til at øve og forfine undvigemanøvrer.

En stor del af de interviewede børn, der finder sværdlegen god, bevæger sig i løbet af samtalen ind i et narrativ om kamp og undvigelse. De fortæller med ivrig stemmeføring om "at nedlægge baser" og "dræbe de andre". De sætter handlinger, motiver, intentioner m.m. ind i en bestemt sammenhæng, der tilsammen indgår i en fortælling om kamp, undvigelse, død og smerte, som de alle deler, deltager i og bidrager til. Deres fortællinger akkompagneres af overdrevne bevægelser, lidenksom-om-dramatisk mimik samt konkrete demonstrationer af slag og undvigemanøvrer og bemærkninger om, at det gjorde ondt. De lidenskabelige demonstrationer indikerer, at interviewsituationen kan aktivere den legestemning, børnene netop har været i, mens de legede. Når et barn i et interview glædestrålende fortæller om hvor sygt ondt, det gjorde at dø, kan vi ud fra stemningsperspektivet forstå det

som eksempel på, at han taler sig ind i legens orden og dermed i legens stemning. I det barnet gør det, tillægges sproget de betydninger, det har i legen. Det barn, der er i legestemning inden for en ramme af sværdleg, vil meningsfuldt kunne sige: "Det var en god leg, for jeg døde ikke så mange gange".

"De døde leger stadig" – genkendelse af legens orden

Vi har i det foregående afsnit belyst, hvordan nogle børn ser ud til at genfinde en legestemning i løbet af et interview. Imidlertid er der også børn, der helt nøgternt går i gang med at forklare den voksne interviewer, hvad der sker i leg. Således i følgende interviewuddrag med en dreng, der taler med helt stille stemme:

D: Jeg gik bare rundt og kæmpede og så kom jeg bare lige til at ramme dem, fordi jeg gerne ville have at de skulle være døde.

I: Hvad skete der så, når du dræbte dem? Hvad skulle de så gøre?

D: Så leger de bare stadig.

Efter at intervieweren og drengen har talt lidt om, at det er en leg, han har leget før, fortsætter interviewet på følgende måde:

I: Okay. Hvorfor var det du synes det var en god leg?

D: Fordi man slås.

H: Kan du godt lide at slås? Får I tit lov til at slås eller hvordan?

I: Nej.

H: Nej? Hvad sker der så, når I begynder at slås?

I: Så bliver man uvenner.

H: Men du blev ikke uvenner med nogen i dag?

I: Nej. Fordi det er en leg man leger.

Vi forstår denne dreng som en dreng, der ved, at legens orden er en anden end den orden, der er den almindelige tolererede omgangsform mellem børn i skolen. Vi ser ham som en dreng, der er vant til, at skolens normale, sociale spilleregler håndhæves af voksne. Voksne, som ikke vil have, at børn bliver uvenner. Drengens udsagn peger på, at deltagelse i en given orden, kræver genkendelse af hvilken orden, der er tale om, og dermed også viden om hvilke praksisser, der hører til og tolereres hvor. Det er kompleks viden om deltagelse i sociale praksisser.

Fra dårlig til god leg

Langt fra alle børn udtrykker sig klart om, hvad der hører til inden for og uden for legens orden. Nogle af de interviewede børn ser eksempelvis ud til først at opdage den særlige legeviden, der understøtter deltagelsen i leg undervejs i interviewet. Disse børn bevæger sig i løbet af interviewet fra at omtale en leg som dårlig til at omtale den som god. Gradvist taler de sig ind i narrativet om at dø-dramatisk, kæmpe og undvige, og så bevæger oplevelsen af smerte sig sammen med oplevelsen af at være i en god leg. Eksempelvis lægger en dreng ud med at tale om

sværdlegen som dårlig, fordi den gjorde ondt, men så begynder han at fortælle om, at han på et tidspunkt havde to sværd, ”jeg tog dem og gjorde sådan her mod A (han løfter armen og stikker), og så dræbte jeg ham. Jeg holdt mit andet sværd som forsvar, og så dræbte jeg ham med det første sværd.” Herefter siger han, at det var sjovt og en god leg.

Også i boldlegen er smerte parameter for oplevelsen af at deltage i leg. En pige fra 0. klasse indleder eksempelvis med at berette om, at boldlegen ikke var helt god ”for jeg slog mig også lidt”. Den smerte er en reel fysisk smerte. Men så fortæller hun videre om, hvordan hun opdager, at hun var god til at kaste: ”uden at blive ramt. Og så fik jeg en god ide, hvor jeg ikke blev ramt, hvor jeg sku’ hoppe og løbe og så undvige.” Mens hun fortæller, begynder hun at hoppe og svaje, og smilet vokser.

Vi tolker, at de to børn i løbet af eksperimentet har fået erfaringer med de helt basale legepraksisser, der hører disse lege til. Det er disse praksisser, der drager dem ind i legens orden, men det ser også ud til, at det først er i det øjeblik, de genfortæller legene, at de virkelig bliver klar over, at det faktisk var det med at gøre noget med legemediet, sværdene og bolden, og den praksis med at stikke eller kaste og undvige, der var det sjove. Interviewsituationen ser ud til at give dem mulighed for at afprøve narrativet om dramatisk kamp og død, og idet de afprøver narrativet, kommer de i legestemning. Dvs. i løbet af samtalen ændres deres oplevelse af legen.

”Det gjorde ondt”, virkelig, fysisk smerte som ekskluderende faktor

Der er også børn, der slet ikke oplever at komme i leg i løbet af eksperimenterne. Vi ved fra anden forskning, at en del børn enten vil trække sig eller søge beskyttelse hos voksne i forbindelse med tummel og vilde lege (Little & Wyver, 2010; Sandsester, 2009) Også i vores eksperimenter er der børn, der trækker væk og sætter sig uden for legen, og børn, der søger de voksnes hænder, pædagoger eller forskere. Børnenes udsagn peger på, at de ikke kan afkode det narrativ om smerte, død og kamp, som de andre børn bruger som et centralt legemedie, ligesom de ikke kan afkode legepraksis eller komme i den delte legestemning. Med andre ord kan børnene ikke samlet set afkode legens orden, ligesom de muligvis heller ikke har viden, der kan udspille sig i forhold til den pågældende orden.

Flere af de børn, der ikke kunne lide de fysiske lege, taler om at ”det gør ondt” eller at de ”slog sig”. Således fortæller én med gråd i stemmen om boldlegen: ”Det var hårdt, fordi man skulle hele tiden løbe, og mine fødder gjorde ondt”. Barnet løber nok med rundt, og ser således umiddelbart ud til at deltage. Men barnet oplever sig ikke i legestemning og er dermed ikke inkluderet. Den smerte, barnet refererer til og har erfaring med, er virkelig, fysisk smerte. Barnet kender tilsyneladende ikke til legesmerten. Det ser ikke ud til, barnet har opdaget, at der er en særlig laden-som-om-praksis, der hører denne leg til og kan opøves. Barnet

oplever sig derfor ikke som deltager i den særlige euforiske legestemning, som deles af de andre børn i boldlegen, og interviewsituationen vækker kun erindring om virkelig smerte.

Nødvendig legeviden – legesmerte

I flere af interviewene spørges om, hvordan man ved, hvordan man slår for sjov. Spørgsmålet afføder ofte et modspørgsmål: "Må jeg lige vise dig"? Herefter følger som regel en demonstration:

D: 'Ikke sådan her!' Drengen brøler og slår med knyttet hånd hårdt ind på interviewerens overarm. 'Men gerne sådan her'. Nu hvisker drengen, mens han med en finger prikker ind i overarmen.

Viden om hvordan man slår for sjov, beskrives også som noget, der kan aflæses i den andens ansigt. Følgende uddrag følger en slådemonstration:

*I: Ja okay. Det kan jeg godt mærke er for sjovt. Er det noget med at du kigger på ansigtet for at se om de bryder sig om det?
D: Nej fordi de gør det sådan, at jeg godt kan se det på ansigtet.
I: Okay hvordan kan du se det?
D: Sådan jeg kan bare se at de smiler stadig.*

Et andet barn beskriver det således:

*I: Hvad med de andre børn, synes de også, det var en god leg?
P: Det tror jeg. [...] Jeg så de havde smil på deres mund.*

Viden om legesmerte ser altså ud til at være noget børn opøver, mens de deltager i leg. De afprøver slå-for-sjov-teknikker og aflæser virkningen. Bemærkelsesværdigt er det, at de børn, der godt kan lide de fysiske lege, faktisk godt ved, der er en nødvendig legeviden, som de børn, der ikke kan lide legene, mangler. Ifølge et barn handler det bl.a. om at kende reglerne:

*I: Hvordan kan det være, at man ikke synes sværdlegen er god?
D: På grund af at man tror, det er alt for vildt, sådan at man hele tiden bliver ramt i hovedet. Men når man bliver ramt i hovedet, så dør den der ramte én.*

Børns udsagn tyder på, at genkendelse af legens orden er vigtig for børns deltagelse i leg. Samtidig ser det ud til, at der er væsentlig legeviden, som de børn, der har det svært i leg, ikke har, og som de kun kan få ved at tage del i legen. Vi vil afslutningsvis inddrage pædagoginterviews fra vores studie. Med disse vil vi perspektivere analysen til pædagogens rolle og argumentere for, at udviklingen af inkluderende legemiljøer i skole og SFO er en pædagogisk opgave.

Perspektiverende diskussion af pædagogens rolle

Som nævnt indledningsvis er vi optaget af, at skole- og fritidspædagoger får den legeviden, som børn har, fordi pædagogerne har brug for denne viden til at designe inkluderende legemiljøer i skolerne med. Ifølge vores pædagoginterviews er leg som praksisform med børns deltagelse som mål ikke umiddelbart på den pædagogiske dagsorden i skolen. Men heller ikke i SFO gøres legen til genstand for pædagogisk refleksion og handling, og den prioriteres ikke som en pædagogisk opgave, der skal sættes ressourcer af til. Pædagogerne fordeler sig typisk på faste aktiviteter, men sjældent på at deltage i børns leg. Desuden giver pædagogerne udtryk for, at SFO'en er børnenes "frirum", og derfor skal pædagogerne helst ikke blande sig i børns leg. Heller ikke selvom de kan se, at der faktisk er børn, der har svært ved at komme ind i eller blive i legen. Pædagogerne bruger primært legen til at observere på børn, og deres rolle bliver, jf. pædagogerne i vores projekt, at løse konflikter, når legen går i stykker, tilbyde trøst og rammesætte andre og mere pædagogstyrede aktiviteter til de børn, der trækker sig fra legen.

Med afsæt i vores analyser af børns legedeltagelse kan det diskuteres, om disse handlemåder i forhold til leg er de mest pædagogiske, dvs. det der understøtter det enkelte barn, børnefællesskabet og legemiljøet bedst.

Vi har indledningsvis i artiklen påpeget, at en del børn i dag ikke oplever sig som aktive deltagere i skolens liv, men også at der ser ud til at være en sammenhæng mellem børns deltagelse i leg og deres generelle deltagelse i skolens miljø. I analysen har vi vist eksempler på, at legen rummer de inkluderende og ekskluderende dynamikker, som kendetegner al social praksis, og at børn i leg får erfaring med disse dynamikker. Med udgangspunkt i børns udsagn peger vi på legens orden som et knudepunkt for deltagelse, både med hensyn til at finde vej ind i legen og for at kunne komme i legestemning med de andre børn.

Vores studie peger på fænomenet smerte som særlig interessant for den fysiske leg. Den fysiske legs orden rummer både viden om slå-regler, om et dø-dramatisk-narrativ og om særlige slå-og undvigepraktisser, som kan opøves og forfines i en balancegang mellem legesmerte og virkelig, fysisk smerte. Børnene giver desuden udtryk for, at de opøver fornemmelser for grænser ved at bruge hinandens ansigtsudtryk som målestok. På den baggrund kan vi konkludere, at der er en særlig form for legeviden, som danner grundlag for, at børn kan finde deltagelsesmuligheder i leg. Studiet viser, at børn ved et tilfælde kan opdage noget af det, der gør legen sjov og dermed tilegne sig den nødvendige legeviden. Det ser ud til, at samtaler, som fx en interviewsituation, kan understøtte oplevelsen af at være i legestemning omkring en særlig legepraksis. Men studiet viser også, at der er børn, der slet ikke har opdaget, at den megen tale om smerte er noget 'vi leger', og at disse børn tilsyneladende ikke søger eller finder deltagelsesmuligheder, fordi de er bange for, at det skal gøre rigtigt ondt. Endelig viser vores studie, at børn ved, hvad det er for en legeviden, som andre børn ikke har.

På den baggrund vil vi argumentere for, at børns legeviden indeholder et pædagogisk potentiale, og at det er op til pædagoger lokalt at undersøge børns viden om leg for at finde måder, hvorpå de kan støtte de børn, der ikke selv finder deltagelsesmuligheder i legen. Eksempelvis ved at designe legemiljøer, hvor øvelse af legens særlige praksisser som fx slå-og undvigemanøvrer og dø-dramatisk-narrativer, sættes i fokus. Afslutningsvis slås til lyd for, at legen sættes på den pædagogiske dagsorden i skolen, inklusivt SFO'en, blandt andet fordi den giver mulighed for at arbejde pædagogfagligt med børns deltagelse i skolens miljø i et helhedsorienteret perspektiv på tværs af skoletid og SFO-tid.

Litteratur

- Alenkær, R., & Ainscow, M. (2013). *Den inkluderende skole : en grundbog* (p. 352 sider). p. 352 sider. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. <https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2004). *Inkluderingshåndbogen* (K. Baltzer & S. Tetler, Eds.). DPU, Aarhus Universitet.
- Brooker, L., Blaise, M., & Edwards, S. (2014). The SAGE handbook of play and learning in early childhood. In *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. <https://doi.org/10.4135/9781473907850>
- Butler, C.W., Duncombe, R., Mason, C., Sandford, R., Butler, C.W., Duncombe, R., ... Sandford, R. (2016). *Recruitments , engagements , and partitions : managing participation in play. 4937*. <https://doi.org/10.1080/21594937.2016.1147287>
- Carter, C., & Nutbrown, C. (2016). A Pedagogy of Friendship : Young children ' s friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education*, 24(4), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1189813>
- Criado, T.S., & Estalella, A. (2015). Introduction Experimental Collaborations. In *Experimental Collaborations* (pp. 1–16).
- Flick, U. (1997). *Episodic interview*. (November), 1–25.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3rd ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hedegaard Hansen, J. (2017). Retten og pligten til deltagelse i den inkluderende skole. *Specialpædagogik*, 37(3/4), 28–35.
- Hess, L. (2006). I would like to play but i don't know how: A case study of pretend play in autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(1), 97–116. <https://doi.org/10.1191/0265659006ct299oa>
- Hughes, B. (2011). *A playworker's taxonomy of play types* (2ed ed.). Retrieved from <http://capitadiscovery.co.uk/brighton-ac/items/1041913>
- Hvidtfeldt, A. (2016). *Syddansk Universitet Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning Anja Hvidtfeldt Staneek Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning Hvis vi skal forstå børn og deres handlinger , har vi brug for et tæt- Børns fællesskaber og fællesskabernes betydn.*
- Jessen, C., & Karoff, H.S. (2014). *Tekster om leg*. Kbh.: Akademisk.
- Karoff, H.S. (2010). *Leg som stemningspraksis : ph.d. afhandling*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Karoff, H.S. (2013a). *Om leg: legens medier, praktikker og stemninger*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Karoff, H.S. (2013b). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76–86. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.805650>
- Koch, A.B., & Lund, J.H. (2016). Elevperspektiver på inklusion i skolen - "det er så vigtigt at blive spurgt!" *Specialpædagogik*, 36(2), 2–16.
- Kvælle, Ø. (2013). *Børn i risiko*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Little, H., & Wyver, S. (2010). Individual differences in children's risk perception and appraisals in outdoor play environments. *International Journal of Early Years Education*, 18(4), 297–313. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.531600>
- Ludvigesen, A., Creegan, C., & Mills, H. (2005). *Let's Play together: Play and inclusion. Evaluation of Better Play round three.*
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur : essays om børnekultur, leg og fortælling.* Odense: Odense Universitetsforlag.
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed : børns leg i en institutionaliseret barndom.* Kbh.: Hans Reitzel.
- Øksnes, M. (2013). Bare for moro. *Gjallerhorn Tidsskrift for Professionsstudier.*
- Reddy, D.S. (2009). Caught! The Predicaments of Ethnography in Collaboration. In J. D. Faubion & G. E. Marcus (Eds.), *Fieldwork Is Not What It Used to Be : Learning Anthropology's Method in a Time of Transition* (pp. 89–112). Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Sandseter, E.B.H. (2009). Children's Expressions of Exhilaration and Fear in Risky Play. *Canadian Journal of Family and Youth*, 10(2), 92–106.
- Saugstad, T. (2017). Leg - et pædagogisk paradoks? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2017(4), 6–15.
- Skovbjerg, H.M. (2016). *Perspektiver på leg.* Aarhus: Turbine Akademisk.
- Skovbjerg, H.M., & Bekker, T. (2018). *The Value of Play.* Designschool Kolding.
- Skovbjerg, H.M., & Henningsen, B.S. (2017). Kroppen i den digitale produktion. In S. Ejsing-Duun (Ed.), *Digital produktion: deltagelse og læring* (pp. 154 sider, illustreret). Frederikshavn: Dafolo.
- Smith, P.K., & Jaipaul, R.L. (2019). *The Cambridge handbook of play : developmental and disciplinary perspectives* (P.K. Smith & R.L. Jaipaul, Eds.). Cambridge, United Kingdom, New York, NY: Cambridge University Press.
- Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, E.J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275–293. <https://doi.org/10.1123/apaq.27.4.275>
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation.* Long Grove, IL: Waveland Press.
- Staunæs, D., Adriansen, H., Dupret, K., Høyrup, S., & Nickelsen, N.-C. (2014). *Læringslaboratorier og -eksperimenter.* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play* (pp. 1 online resource (x, 276 s.)). pp. 1 online resource (x, 276 s.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighed.* Kbh.: Gyldendal Uddannelse.
- TrygFonden, & Morgen, M. (2012). *Børneliv - ifølge danskerne* (p. 84). p. 84. TrygFonden & Mandag Morgen.
- WHO. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being* (p. 292). p. 292. WHO.