



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 63 2019 • Årgang 36 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Malene Børgesen og Mikkel Snorre Wilms Boysen

Betingelser for leg i daginstitutioner – med den styrkede læreplan

Resumé

I den styrkede pædagogiske læreplan (2018) fremhæves legens egenverdi, og legen anses som grundlæggende for børns trivsel, læring, udvikling og dannelse i daginstitutioner. Med udgangspunkt i den justerede lovgivning er det væsentligt at afdække legens betingelser anno 2018. I denne artikel præsenteres en kvalitativ empirisk undersøgelse med dette fokus, foretaget med pædagogstuderende som medundersøgere. Undersøgelsen er en del af et nyopstartet og eksperimenterende forskningsnetværk, hvor der arbejdes med at kombinere undervisningsaktiviteter og forskning på nye måder. I undersøgelsen genereres data fra 40 dagtilbud, i form af semistrukturerede interviews og deltagerobservationer ud fra et fællesgjort design. Empirien er behandlet gennem processer, hvor de studerende og forskere interagerer omkring udvalgte analysenedslag. I undersøgelsen fremskrives tre primære fund, der kan forstås som dilemmaer eller 'spænd', der interagerer med hinanden, og som pædagogikken skal håndtere. Disse fund betegnes *Orden og Kaos*, *Leg og rationalisering* samt *Divergent professionsnarrativ* og de diskuteres og perspektiveres yderligere i artiklen.

Nøgleord

leg; styrket læreplan; dannelse; professionsnarrativ; daginstitution

Introduktion

I det fælles pædagogiske grundlag, der er en del af den styrkede pædagogiske læreplan (2018), kan der identificeres mindst to mulige professionsnarrativer. På den ene side fremhæves legens egenverdi og legen knyttes her til barnets almene virkelyst og dannelsesvirksomhed. På den anden side anses legen som et middel til læring og udvikling. Med dette dobbelte blik på leg, reaktualiseres øjensynligt velkendte pædagogiske diskussioner og dikotomier (Skovbjerg 2017).

Mange i og omkring professionen tiljubler det fornyede fokus på legens egenverdi og fremhæver, at dette skift kan anses som en tilbagevenden til traditionelle danske og skandinaviske pædagogiske værdier (Vestergaard 2017). Denne tilbagevenden fremgår også af *Styrket læreplan, Rammer og indhold*, hvori det præciseres, at de nye tanker bygger på den danske dagtilbudstradition: »De nye regler står solidt på den danske dagtilbudstradition og skal derfor gerne vække genklang« (Børne- og socialministeriet 2018: 4). Andre påpeger, at der med introduktionen af den nye lovgivning udtrykkes langt større forventninger til legen, idet legen nu både skal være meningsfuld i sig selv OG styrke udvikling, læring, dannelse og trivsel (Holm 2018). I tråd med dette påpeger nogle interessenter, at loven er modsætningsfyldt, idet legens egenverdi fremhæves, samtidig med at kravet om læring dominerer lovteksten (Sørensen 2017).

Med baggrund i det nye lovmateriale kan der altså argumenteres for, at pædagoger skal favne forskellige forståelser af leg og forskellige pædagogiske værdier og tilgange. Særligt skal pædagoger på et kvalitativt såvel som et kvantitativt plan indtænke legen både som værensform og som middel til læring. Denne udfordring er ikke nødvendigvis let at imødekomme. Med henblik på at kvalificere og udvikle det pædagogiske arbejde i daginstitutioner er det derfor relevant at skabe viden om, hvorledes pædagoger aktuelt forstår og understøtter leg i pædagogisk praksis. Dette er formålet med nærværende undersøgelse.

Undersøgelsen er gennemført i november 2018 kort tid efter introduktionen af den nye dagtilbudslov. I undersøgelsen behandles det overordnede spørgsmål: »hvilke betingelser har leg aktuelt i dagtilbud?«. Dette tema danner afsæt for en række tilhørende forskningsspørgsmål:

- Hvilke forståelser af leg dominerer aktuelt i dagtilbud blandt pædagoger, og hvordan beskriver pædagogerne deres opgave i forhold til børnenes leg?
- Hvordan viser disse forståelser sig i praksis i samspillet mellem børn og pædagoger?
- Hvordan ser børn selv på leg og betingelserne for denne?

Undersøgelsen er udført som del af et forskningsnetværk med titlen »fra undervisning til forskning«, hvor der arbejdes med at skabe nye sammenhænge mellem undervisningsaktiviteter og forskningsaktiviteter (Boysen 2018a; Boysen 2018b). Med dette ærinde involveres en gruppe på cirka 40 studerende i empiriindsamlingsfase og analysefase. Ved at involvere mange undersøgere i processen er det intentionen at skabe kvalitativ viden om legens status og samtidig producere resultater, der til en vis grad kan generaliseres.

Artiklens to forfattere har i undersøgelsen indgået i forskellige roller. Malene Børgesen indtager en tovholderfunktion på undervisningsmodulet, hvori undersøgelsen er implementeret. Børgesen har i denne sammenhæng stået for pilotundersøgelse, undervisning,

empiriindsamling og fælles analyseprocesser med studerende. Mikkel Snorre Wilms Boysen har faciliteret undersøgelsens forankring og triangulering i forskernetværket og har desuden lavet fokusgruppeinterviews med studerende på holdet og deltaget i projektets afsluttende analysefaser. Med denne rollefordeling har det været ambitionen at styrke undersøgelsens validitet via en kombination af forskellige perspektiver.

I artiklen diskuteres først forskellige forståelser af leg og pædagogens rolle i forhold hertil. Dernæst undersøges legens betingelser i lyset af ny lovgivning. Efter dette gennemgås designets metodologi. I artiklens analysedel er der særlig vægt på at fremskrive tre centrale tematikker og analytiske fund, benævnt *Orden og Kaos*, *Leg og rationalisering* samt *Divergent professionsnarrativ*. Afslutningsvis diskuteres de forforståelser af leg, som øjensynligt former analysen, og undersøgelsens resultater sammenholdes med et lignende og samtidigt udført forskningsstudie med henblik på at fremme validitet.

Legens modpoler og pædagogens rolle

Inden for legeteori og legeforskning er en række forsøg blevet foretaget i forhold til at definere, kategorisere og favne legens forskellige aspekter (Huizinga 2006/1938; Mouritsen 1996; Sutton-Smith 1997; Sørensen 2015). De forskellige perspektiver har betydning for, hvorledes leg vurderes i en pædagogisk kontekst og for, hvilke roller pædagogen kan og bør indgå i med henblik på at styrke legen og legens værdi. I nærværende undersøgelse skal fremhæves to velkendte modpoler indenfor legeteori, som synes særligt væsentlige i forhold til undersøgelsens sigte.

For det første er legen på den ene side ofte forstået som mål i sig selv og på den anden side som et middel til læring. Ud fra den første vinkel er der tale om, at leg forstås som autotelisk, lystfuld, processuel og baseret på frivillighed. Man leger for at lege (Jessen 2018: 19). Ifølge den anden vinkel repræsenterer legen et læringspotentiale, der f.eks. kan omfatte specifikke videns- og færdighedsområder, såsom matematik, sprog og motorik (Brostrøm 2002; Konzack 2003; Vedeler 1987) eller mere generiske kulturelle værdier og koder (Vygotsky 1966). Disse to vinkler er ikke nødvendigvis modsatrettede. Et barn kan naturligvis lege en leg, der er lystfuld, processuel og samtidig lærerig (Sørensen 2015: 69). På den anden side kan et pædagogisk fokus på at fremme læring udfordre legens autoteliske implikationer (Brostrøm 2002: 466-467).

I forlængelse af ovenstående ses ligeledes forskellige tilgange til, hvorvidt pædagoger bør være rammesættende og guidende i forhold til børns leg (Jensen, Pyle, Zosh, Ebrahim, Scherman, Reunamo & Hamre 2019: 5). Med afsæt i et romantisk barnesyn opfattes legen som noget grundlæggende naturligt og alment menneskeligt, der fungerer bedst uberørt eller ikke-styret (Sørensen 2015: 116; Vedeler 1999). Ifølge dette blik kan voksenindblanding være potentielt ødelæggende for legen (Karlsen & Sigsgaard 2006: 87). Over for dette kan der med afsæt i den kulturhistoriske skole hævdes, at børn har brug for at blive vejledt og inspireret, og at pædagogen momentvis bør indtage en central rolle (Brostrøm 2002: 452; Lindqvist 2010; Sørensen 2015: 116).

De skitserede modsætninger repræsenterer et kontinuerligt omdrejningspunkt i den pædagogiske debat, aktuelt intensiveret pga. mangfoldige initiativer, der forsøger at drage nytte af legens læringspotentialer (Brostrøm 2002). Herdis Toft beskriver eksempelvis i artiklen »Leg som ustyrlig deltagelseskultur« (2018), hvordan den læringsorienterede

rammesatte leg udfordrer legens frie og ustyrlige væsen og dermed også dens demokratiske potentialer. Ifølge Toft ses således i stigende grad eksempler på, at legen inddæmmes, tæmmes, bremses og gøres til redskab for pædagogiske hensigter (ibid.: 26).

I nærværende undersøgelse er de forskellige forståelser og normative forestillinger om leg styrende for, hvorledes legen observeres og fortolkes (Jessen 2018) af de undersøgende studerende og forskere. De skitserede poler har derfor været ekspliciteret, diskuteret og uddybet blandt forskere og studerende før, under og efter den empiriske undersøgelse med henblik på at undersøge og italesætte forforståelser i feltet og blandt gruppen af undersøgere.

Den styrkede pædagogiske læreplan i et pædagogisk krydsfelt

Som nævnt i artiklens introduktion revitaliserer den styrkede pædagogiske læreplan en velkendt pædagogisk dikotomi, hvor legen både tillægges egenværdi og læringspotentiale. Dette betyder også, at pædagogens rolle udspændes mellem forskellige logikker og traditioner. I det følgende uddybes dette spænd med reference til relevant lovmateriale og aktuelle perspektiver på leg.

I *Master for en styrket læreplan* står det anført, at leg skal betragtes i sin egenværdi: »*Legen har en værdi i sig selv og skal være en gennemgående del af et dagtilbud*« (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016: 14). Dette kan i relation til et professionsnarrativ forstås som både nyt og gammelt. Nyt fordi det er en bevægelse væk fra det nuværende fokus på mål- og aktivitetsorienteret pædagogik; gammelt – reaktualiseret – fordi det netop aktualiserer et narrativ om barnets dannelsesvirksomhed. Det er en væsentlig pædagogisk opgave at sikre, at »...leg ... både anerkendes og respekteres og gives betydelig plads i hverdagen« (Børne- og socialministeriet 2018: 18). Leg i sin egenværdi er blevet en del af 'det fælles pædagogiske grundlag' og dermed styret og styrende: »*Det er nyt, at de enkelte elementer som leg, det brede læringsbegreb, børnesynet osv. er beskrevet så udfoldet i dagtilbudsloven*« (ibid.: 15).

I relation til legens egenværdi træder dannelsesbegrebet frem på ny i Masteren og i den nye formålsparagraf og bliver derfor gennemgående i *Rammer og Indhold* (Børne- og socialministeriet 2018). Dette betyder, at det professionelle narrativ er flertydigt. Hvis pædagogiske værdier som dannelse og barnets selvinitierede virksomhed på ny legitimerer pædagogikken, efter en periode med en skoleforberedende dagsorden, er en ny måde at tale om pædagogik nødvendig. Leg træder frem som symbol på dette. En central position er, at kilden til dannelse – i form af legen – er truet, som følge af eksempelvis strukturering i tid og materialer (Hammershøj 2012), mens det autoteliske fremhæves som det væsentlige set fra et børneperspektiv (Sørensen 2015).

Leg indgår konstant i en 'fireenighed', der foruden legen, består »...af planlagte aktiviteter, rutinesituationer og spontant opståede situationer« (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016: 11). Det er det, der udgør den nye almentanke om 'et bredt læringsbegreb', med 'læring hele dagen', i 'læringsmiljøer'. I dette rationale kan man argumentere for, at legen kobles meget nært til læring. Legen fastholdes som udgangspunkt for læring – der er målet. Således bliver leg midlet: »*Det pædagogiske personale skal bruge børnenes legeindhold som pejlemærker for, hvad der optager dem [og] hvad der kan være en udfordring for deres læring og udvikling*« (Børne- og socialministeriet 2018: 19). Men man kan også hæfte sig ved en bevægelse væk fra mål-middel-tænkningen; leg formuleres som grundlæggende for læring,

frem for middel for læring (Holm 2018): »Læring skal forstås bredt, og læring sker f.eks. gennem leg...« (Børne- og socialministeriet 2018: 14). Ifølge Holm (2018) befinder vi os lige nu mellem 'legende læring' og 'dannelse gennem leg, som formål i sig selv'. Leg ses desuden som helt grundlæggende for det gode børneliv (Børne- og socialministeriet 2018: 12). Legen fremmer den udvikling, der *for tiden* betragtes som værdifuld – f.eks. fantasi og virkelyst. Med henvisning til Hammershøj (2012) kan der være tale om en kreativitetspædagogisk drejning. Legen kan forstås som en kreativitetstype, hvilket giver legen værdi. Barnet skal i følge dette perspektiv gives rum og plads til at danne/skabe og blive dannet/skabt gennem legen.

Med *Masteren* og dokumentet *Rammer og indhold* ses, sideløbende med fremskrivningen af legens egenverdi, en optagethed af evaluering af læring – nu i kombination med læringsmiljøet. Der er fokus på det evaluerbare og målbare, eksemplificeret med kvalitetscirklen, der fastholder mål og aktiviteter (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016: 18). I master og lovgivning er leg ikke kun på spil i afsnittet om leg og legens egenverdi. Den er også på spil som en faktor for læring i afsnittet om læring. Det dobbelte blik er anskueligt (Togsverd 2018).

Forskningsdesign

Med henblik på at undersøge legens aktuelle status i daginstitutioner, blev der i undersøgelsen lavet observationer og interviews med pædagoger/børn i 40 institutioner i efteråret 2018. Undersøgelsen blev udført af to forskere samt 40 studerende. Med denne tilgang var det hensigten at skabe en kvalitativ undersøgelse, der samtidig indeholdt kvantitative implikationer. Derudover var det en væsentlig pointe ved undersøgelsesdesignet, at de mange medvirkende i empiriindsamlingsfasen og analysefasen potentielt kunne bidrage til at skabe øget triangulering og dermed styrke undersøgelsens validitet.

Metodologisk er undersøgelsen baseret på kvalitative tilgange og skriver sig ind i en fænomenologisk-hermeneutisk forståelsesramme (Gadamer 2007; Jessen 2018) med inspiration fra socialkonstruktivisme (f.eks. Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen 2005). Viden er altså i undersøgelsens optik relationelt skabt. I analysen benyttes tilgange og metoder hentet fra Grounded Theory metodologi (Charmaz 2006). Således diskuteres, kodes, kategoriseres, perspektiveres og trianguleres den indsamlede empiri løbende via analysesessions, med deltagelse af studerende og forskere. Undersøgelsens kombination af Grounded Theory metodologi og det fænomenologisk-hermeneutiske udgangspunkt giver nogle muligheder og udfordringer, der i særlig grad er relateret til antallet af undersøgere. Disse problematikker diskuteres nærmere i det følgende.

Grounded Theory og hermenutik

Et grundlæggende princip indenfor Grounded Theory er, at undersøgeren til en vis grad bør forholde sig åbent eller induktivt og derved konstruere teorier med direkte afsæt i det empiriske materiale (Glaser 1992: 67). Hermed er det ønsket at skabe en reel indsigt i et forskningsområde fremfor blot at reproducere eksisterende analyser og teorier. Inden for Grounded Theory kan dette ideal dog kritiseres for at være urealistisk eller naivt, idet undersøgeren, der indleder en forskningsproces »...will most certainly have some preconceived ideas relevant to the research area« (Bryant & Charmaz 2007: 20). Således

vil undersøgeren fra et epistemologisk perspektiv altid være begrænset af forforståelser (Chalmes, 1990). Indenfor Grounded Theory er der udviklet en række teknikker, som kan anvendes til at fastholde en induktiv tilgang og samtidig synliggøre forforståelsers betydning. Via memoer, kodning, kategorisering og komparation rammesættes en systematik, der har til hensigt at eksplicitere tolkningsprocesser og redegøre for sammenhænge mellem empiri, analyse og resultat. Ligeledes anvendes triangulering, hvorved et åbent og multipelt perspektiv understøttes.

I undersøgelsen spiller triangulering en helt særlig rolle, idet to forskere og 40 studerende deltager i den analytiske proces. Der er således mulighed for, at den enkeltes forforståelse kan forstyrres og udfordres af andre tolkningsmuligheder. Med afsæt i hermeneutikken (Gadamer 2007) og den kritiske hermeneutik (Ricoeur, Hermansen & Rendtorff 2002) kan der argumenteres for, at de mange optikker, hvorigennem undersøgelsens empiri selekteres og tolkes, kan styrke, kvalificere og nuancere vores forståelser. Yderligere er en fænomenologisk tilgang tilstræbt i den forstand, at der sigtes på at beskrive fænomener i en form, hvor stereotype tolkningskriterier og forforståelser til en vis grad forsøges reduceret (Zahavi 2001). Herved styrkes det induktive element, der er afsæt for Grounded Theory. Det skal dog understreges, at undersøgelsen, i tråd med ovenstående diskussion, ikke abonnerer på en forenklet form for 'naiv induktivism' eller empirisme (Chalmers 1990).

Med baggrund i ovenstående er undersøgelsen designet således, at forskeres og studerendes individuelle og gruppebaserede tolkninger hele tiden integreres, sammenlignes og diskuteres. Således fremlægges systematisk empiriske selektioner og fortolkninger i større og mindre grupper med henblik på at nuancere og udfordre bud på fortolkning. Ved at benytte denne tilgang etableres ligeledes en række sociale konstruktioner, hvorved analysen henter inspiration fra socialkonstruktivism (f.eks. Clarke 2005; Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen 2005; Haraway 1991; Wenneberg 2002). Mening skabes med afsæt i socialkonstruktivismen via interaktioner og relationer (Gergen 1999: 55), som i denne undersøgelse er gjort til genstand for særlig opmærksomhed og indtager et omdrejningspunkt i analysefasen. Med den særlige vægt på de mange aktører og deres forskellige tolkninger kan undersøgelsen ligeledes ses som et aktør-netværk inspireret projekt (Latour 2005). De mange undersøgelsesdeltagere, som også inkluderer de 40 interviewede pædagoger og de cirka 40 interviewede børn, repræsenterer forskellige tolkninger og perspektiver, der anses som ligeværdige udsagn og bud på fortolkning (ibid., s. 152). I undersøgelsen favnes således på den ene side en række forskellige tolkninger og samtidig forsøges det, med afsæt i Grounded Theory, at etablere en række generaliserbare fund.

Som præciseret i ovenstående ønskes det i denne undersøgelse at skabe validitet via kvantitet og samtidig fastholde induktive metodologiske tilgange. Denne balancegang er ikke uproblematisk, idet empiri-indsamlingen til en vis grad må rammesættes og systematiseres med henblik på at skabe rum for komparative analyser. Et sådant design kan naturligvis hæmme den åbenhed, hvormed de deltagende studerende observerer og interviewer. Til gengæld fastholdes en induktiv tilgang i forskernes indledende pilotundersøgelse (se nedenstående).

Undersøgelsesfaser

Undersøgelsen indeholder følgende faser. Først udføres en pilotundersøgelse, hvor en række observationer og interviews foretages af forsker i en enkelt daginstitution. I kombination med et produceret review på forskningsområdet, dannes her baggrund for et undersøgelsesdesign med fokus på en række specifikke fænomener og opmærksomhedspunkter. I anden fase, forberedes de studerende til at udføre undersøgelsen, bl.a. via undervisning i interview/observations-teknik og i forhold til den fænomenologiske tilgang. I tredje fase, udfører de studerende observationer og interviews i de medvirkende daginstitutioner. I fjerde fase opsamler og sammenligner de studerende i mindre grupper deres respektive data og analyse/kodning påbegyndes. I femte fase arbejdes videre med analyse/kodning under ledelse af forsker både i mindre grupper og i fællesskab på holdet.

De studerende indsamler empiri ud fra følgende undersøgelsesdesign: For det første indeholder designet en semistruktureret interviewguide, der søger at indkredse pædagogernes praksisbeskrivelser i forhold til fænomenet leg. For det andet indeholder designet en observationsguide, der tilstræber observationer af samspillet mellem børn og voksne i både voksenstrukturerede situationer, herunder overgangssituationer, og praksisser der i højere grad er domineret af børneinitieret aktivitet/leg. For det tredje indeholder designet bud på en indgangsvinkel til samtaler med børn under leg. I undersøgelsesdesignet er det konkretiseret, hvad de studerende skal se efter – eksempelvis en legende attitude hos børn i voksenstrukturerede situationer. Designet er gjort til genstand for fælles drøftelser før udførelsen af undersøgelsen med henblik på at sikre en fælles rettetthed hos alle undersøgere.

I analysefasen tilstræbes en vekselvirkning mellem de studerendes egne analyser og fælles betragtninger samt en konstant bevægelse mellem dele og helhed, som det hermeneutiske perspektiv kalder på. Empirien er indledningsvis kodet nært og med fokus på handling. Denne tilgang er inspireret af Grounded Theory i Charmaz's udgave (2006). I analysefasen ses i fællesskab på en kodning fra forskers pilotinterview, hvorefter de studerende i grupper på tre til seks studerende koder eget materiale. Således er alle studerende involverede i kodningsprocessen i mindst tre sæt data. Koderne gøres herefter til genstand for fælles drøftelse. Efterfølgende kategoriserer de studerende i grupperne deres nu fællesgjorte empiri, og genererer foreløbige analysekategorier. Disse analysekategorier deles igen på holdet i plenum og gøres til genstand for feedback, idet forsker indgår i alle gruppers kategoriseringsproces som sparringspartner. De studerende går derefter tilbage i gruppen og tykner analyserne. På denne måde arbejdes i en kollaborativ proces, der kvalificerer empirien og sikrer fælles vidensgrundlag. Processen fortsætter i iterative forløb, hvormed fund opstår, beskrives og nuanceres. De to forskere laver den endelige analyse med inddragelse af de studerendes materiale og søger samtidig sparring, triangulering og kvalitetssikring i forskningsnetværket »fra undervisning til forskning«.

Inddragelse af studerende

Både på universiteter og professionshøjskoler er der udviklet forskellige designs, hvor studerende medvirker i forskning (Boysen & Thers 2019; Damsholt, Jensen & Rump 2018; Scheel & Skaanning 2015; Schmidt 2018; EVA 2016). I relation til Damholts og Sandbergs kategorisering af sådanne designs er grundtænkningen i nærværende undersøgelse domineret af et såkaldt 'investorrational', hvilket betyder, at forskningskvaliteten er i fokus

(Damsholt & Sandberg 2018, s. 62-63). Med andre ord, selvom de studerendes læreproces er betydningsfuld, har forskningskvaliteten førsteprioritet. Alligevel er der naturligvis en række særlige betingelser, der gør sig gældende, idet de studerende er novicer i forhold til at observere og interviewe. Særligt er der tale om to væsentlige forhold.

Det første forhold er relateret til de studerendes forforståelser. Mange studerende er udpræget påvirket af en læringsdiskurs. I observationer og interviews leder de studerende således efter læring. På den anden side er flere studerende tilsyneladende også påvirket af et romantisk barnesyn, hvor pædagogens indblanding ses som potentielt ødelæggende for børns leg. I begge tilfælde bliver de studerendes position normativt reguleret/regulerende frem for undersøgende.

Det andet forhold omhandler de studerendes kritiske tilgang til det pædagogiske felt. I pædagogisk forskning har der været en tradition for at fokusere på det problematiske og kritisable. I dag ses der imidlertid stigende grad forskningsprojekter, der er optaget af det værdifulde og virkningsfulde, blandt andet med udgangspunkt i retninger som pragmatisme (Dewey 2005), 'appreciative inquiry' (Mejlvig 2012) og 'future forming research' (Gergen 2015). I undersøgelsen er de studerende opfordret til at se efter det positive såvel som det kritisable. Den indsamlede empiri tyder dog på, at de studerende har nemmere ved at registrere det kritisable frem for det værdifulde. Muligvis skyldes dette, at den analytisk kritiske tradition er så relativt dominerende indenfor pædagogik, uddannelse og forskning, at den er svær at balancere med en mere positiv optik (e.g. Hansen 2013). Under alle omstændigheder er det påfaldende, at de studerende i mindre grad nedskriver eksempler på vellykkede pædagogiske situationer.

Kvaliteten og validiteten af den producerede empiri er naturligvis udfordret af ovenstående problematikker. I processen er udfordringerne imødegået på forskellige måder. Først og fremmest er de studerendes tilgange, forforståelser og positioner genstand for italesættelse og refleksioner i de kollaborative analysesessions med forsker/underviser. Dette har betydet, at forsker/underviser og studerende har afprøvet forskellige perspektiver på den indsamlede empiri. Ligeledes bør det fastholdes, at det omfangsrige empiriske materiale er med til at sikre bredde og validitet i undersøgelsen. Således er de mange forskellige undersøgeroptikker, som de studerende repræsenterer, med til at kvalificere undersøgelsens pointer.

Analyseproces og emergerende fund

Analysestrategien og processen, der er gennemgået for at omforme data til viden og fund, er indkredset i det ovenstående. Herunder belyses de kategoriansæt, der har været undervejs i analysearbejdet. Underviser/forskers pilotundersøgelse har i undersøgelsen to formål. Dels en test af designets operationaliserbarhed i relation til at sikre et rammesat fokus på leg, bredt funderet i de i Styrket Læreplan fremhævede aspekter af læringsmiljøet. Disse aspekter er i designet operationaliseret i form af 'voksenstrukturerede situationer', 'børneinitierede situationer' og 'overgangssituationer' og yderligere konkretiseret med fokus på de voksnes ageren og italesættelser samt børnenes ageren og italesættelser/udtryk. Samtidig fremtræder pilotundersøgelsen som det, der kunne karakteriseres som første empiri-runde i en Grounded Theory proces. I denne funktion kan pilotundersøgelsens fremanalyserede hypoteser blive centrale for den retning, undersøgelsen tager. For at balancere dette er hypoteser først

præsenteret for de studerende efter deres empiri-indsamling, men inden deres analyseproces gik i gang. Derved fremstår de også som analysegreb. Kategorierne fremtræder som følger:

Voksenstrukturerede situationer:

- Det ser ud til at en (socialiserings)agenda ofte går forud for legen som tilgang
- En legende tilgang bruges til at genindfange børnene og søge at etablere et børneperspektiv

Børneinitierede (frie, svagt rammesatte) situationer:

- Legene er holdt og i ro – ellers er det ikke leg (i de voksnes øjne)
- De voksne 'besøger'/'overflyver' legene. De er både velkomne og forstyrrende
- Aktivitet og leg som tilgang flyder ind i hinanden i italesættelsen

Overgange:

- Børnene er velinstruerede og rutinstyrede – stien er relativt smal

De nævnte kategorier fremtræder via kodning og clustering (Charmaz 2006) af et interview og en observation. Et eksempel på koder fra en samling i børnehaven, hvor der siges velkommen til en ny dreng, og nogle børn spørges til deres ferie er: *regulerer, overhører dele, sorterer, kobler til barnet, udvider, opholder sig ved dele, socialiserer, fordeler, fastholder fokus, regulerer, fastholder rækkefølge, bremser kontakt, fastholder regler, fanger opmærksomhed, imødekommer, udvider, initierer kontakt, forventer særlig deltagelse*. Samlingsstunden genererer her koder, der via clustering og i relation til andre kodninger bidrager til både kategorien: »Det ser ud til at en (socialiserings)agenda ofte går forud for legen som tilgang« og kategorien »En legende tilgang bruges til at genindfange børnene og søge at etablere et børneperspektiv«. Dette indikerer kompleksiteten i praksis.

I analyseprocessen af det samlede materiale fastholdes fokus, på nær kodning uden teoriramme, dog med den fælles klangbund, at leg som fænomen kan betragtes fra forskellige perspektiver samt tilskrives forskellige betydninger, som det ses i Styrket Læreplan. Samtidig fastholdes en opmærksomhed på at sætte undersøgerens forforståelse i parentes (Gadamar 2007; Zahavi 2001). Analysestrategien er således gennemgået med de studerende på følgende måde: Materialet grupperes, og de studerendes umiddelbare indtryk af materialet fastholdes. Denne proces efterfølges af den nære, aktive kodning. På baggrund af de fremkomne koder, drøftet med underviser/forsker, påbegyndes en kategoriseringsproces, der bliver til delanalysernes overskrifter/fund. Pilotundersøgelsens kategoriseringer har derved fungeret som hypoteser, der kunne be- eller afkræftes efter kodningsprocessen, med åbenhed for andre fund. Således er pilotundersøgelsen i et vist omfang styrende for den samlede analyse. Pilotkategorierne kan følgelig betragtes som skridtet fra forskerspørgsmålets operationaliseringer til de fremkomne åbne kategorier. De hypoteser/kategorier, der i størst omfang vinder genklang, er '*de små rolige lege*', '*rutinestyring*' og '*en socialiserende agenda*'.

Gennem den samlede proces bliver observationskategorierne og operationaliseringen af forskningsspørgsmålet til følgende kategorier via pilotundersøgelsens indledende fund, men med fokus på en induktiv tilgang:

1. *Orden og kaos.* Fokus på orden frem for kaos synes dominerende i praksis omkring leg og udfordrer legen som form og æstetikken som udtryk.
2. *Leg og rationalisering.* Leg udfordres af fragmentering og fremmedstyring; et formål uden for legen selv kan udfordre børneperspektivet.
3. *Divergent professionsnarrativ.* En meningstilskrivning til legen som udtryksform står stærkt hos pædagogerne, der samtidig benytter sig af lærings- udviklings- og parathedsløgninger omkring legen.

Som eksempel kan nævnes en fra delanalysen begyndende kategori, at *'Der er mest fordybelse i den uforstyrrede leg'*, der siden bidrager til kategorierne *'Orden og Kaos'* og *'Leg og rationalisering'*.

I det følgende præsenteres de tre centrale kategorier, der er arbejdet frem i processen fra delanalyser til samlet analyse.

Orden og Kaos

Kategorien *'Orden og Kaos'* fremkommer på baggrund af fokuserede koder, der har at gøre med reguleringer. I datamaterialet ser vi således flere eksempler på, at legen, både i rammesatte situationer og i frie eller børneinitierede legeperioder, rettes til og 'gøres rigtig', f.eks. med spørgsmålet *»hov – hvor leger I henne?«*. Med opmærksomheden rettet mod legens modpoler og de forskellige forståelser i Styrket Læreplan, der er styrende i analyseprocessen, kan leg i sin form ses som kaotisk og uforudsigelig (Toft 2018). I det lys opfattes de observerede reguleringer som værende negative, hvilket bliver udslagsgivende for kategorien. Det at undgå kaos ses i materialet både forebyggende og regulerende. Elementer som sted, lydniveau, plads og hvor mange elementer, der indgår i legen, er styringsgreb, som træder frem i materialet. Også legetemaer reguleres – i ét eksempel i materialet accepteres skydelege ikke. Det acceptable er ofte stille og småt – f.eks.: *»Ikke løbe«* eller *»hov, du leger på tæppet«*. Det ser ud til, at der ikke er noget, der kan kategoriseres som 'fri leg', i sin kaotiske og uforudsigelige form. Leg er altid rammesat, mere eller mindre.

Pædagogen, som den afventende, der går bagved og først griber ind 'når det går galt', er en meget generel italesættelse, der fremkommer i stort set alle interviews. Idealet synes at være, at børnene formår selv at lege. Materialet peger på, at grænsen for hvornår det potentielt 'kan gå galt' og der skal gribes ind, er relativt snæver. Der fremkommer mange eksempler på, at pædagoger træder regulerende til for at få ryddet op. Rod/kaos bliver i praksisobservationerne en indikator for, at det potentielt kan 'gå galt' og at en foregribende indblanding derfor er nødvendig, hvorimod regulering i pædagogernes fortællinger i højere grad begrundes ud fra opståede konflikter mellem børnene. Pædagogerne trækker antagelig på en viden om, at rod kan generere konflikter, der dermed afværges. Her ser vi et eksempel på, at orden dominerer som rammesætter for leg:

Tre drenge sidder og leger med figurer, men lige pludselig vil de gerne have nogle magneter med i deres leg. De henter magneter, men bliver så opslugt af at bygge med magneterne, at de glemmer deres første legestation. Her kommer en af pædagogerne og spørger ind til, hvad der skal ske med deres figurer, hvortil drengene siger, at de skal derover og lege om lidt. Drengene bliver og bygger videre ved magneterne. Efter noget

tid kommer pædagogen igen og siger, at nu skal de altså vælge, hvad de vil lege med, fordi ellers skal de rydde én af tingene op. Drengene rydder den anden legestation op, og bagefter kommer de tilbage til magneterne og bygger lidt videre, men kort tid efter stopper de. (ex. fra observationsmateriale)

Den begyndende kategorisering peger på, at det vigtige bliver, at få børnene til at agere hensigtsmæssigt i relation til forventninger om adfærd. Således træder en socialiseringsdagsorden i forgrunden for fordybelsen og den kreative udnyttelse af de tilgængelige materialer. Pædagogen kan siges i denne situation at være udfordret af at skulle navigere i forhold til et dobbelt mål.

Dagtilbuddenes forskelligartede rammer og strukturer skaber i analysens perspektiv både muligheder og begrænsninger. Det kan forstås som en begrænsning, at når konflikter og kaos forebygges, og der 'rigtiggøres', mister vi det fandenivoldske, der måske har skabende potentiale (Toft 2018). Samtidig drages opmærksomheden i analyseprocessen mod potentialet i strukturen. Der er flere eksempler, der peger på, at det netop er strukturen, som skaber det fornødne overblik og gør børnene trygge. Børnene mestrer at forlade deres leg og vende tilbage til den igen til fordel for eksempelvis en badeværelsesrutine, der er genkendelig, og hvor pædagogen er imødekommende:

»Alle børn leger på stuen, mens de skiftevis og på forskellige tidspunkter bliver hjulpet ud af legen for at få en ny ble på, og tilbage igen. Trods det faktum, at legen virker løs og flere gange forstyrres, formår børnene alligevel at fordybe sig i legen enten alene eller sammen« (ex. fra observationsmateriale).

»Børn lærer at blive afbrudt«, siger en pædagog om netop denne observation. Dette fremtræder i analysen som en vigtig balance, der på forskellig vis er tydelig i hele materialet. Denne balance bliver også en opmærksomhed på pædagogens dilemmafyldte praksis. Afbrydelser er nødvendige, og potentielt udviklende, men samtidig kan de med blik for legens potentiale i sin frie, uspolerede (romantiserede) form være potentielt ødelæggende. Et eksempel på at tidsstrukturen trumfer børneperspektivet ses i det følgende:

En pige leger udklædningsleg og klæder den studerende/observerende ud. Med stor glæde vil barnet vise dette til pædagogen. Men initiativet overses, og der responderes med en tidsregulering – »vi skal ikke lege klæde ud nu, det er ved at være spisetid«. (ex fra observation)

I et andet eksempel gemmer to børn sig bag en sofa, for at undgå afbrydelsen. Børneperspektivet synes at forsvinde under tidsrammen. Måske overses det – måske trumfes det til fordel for orden/struktur. I andre tilfælde er der derimod fokus på at inkludere et børneperspektiv i de pædagogiske overgangssituationer: *»Børnenes interesse fanges med en sang, der inkluderer flere og flere børn, der så samtidig er klar til at skifte aktivitet«* (ex fra observation). En frugtbar og legende håndtering af behørigt tidsstrukturer og et dragende bud på balancen.

Måske kan afbrydelserne forstås som det, der i nogen situationer skaber kaos, der efterfølgende kalder på orden? Fordi børnene er fordybet i nuet og den leg, som de er i gang

med. I flere børnesamtaler fortæller børnene, at det, de lige er i gang med, når spørgsmålet falder, er det sjoveste de ved. Når de spørges til, hvordan man leger, demonstrerer børnene med bevægelse ved at løbe og 'fjolle'. Leg er det modsatte af at kede sig, og »...*man leger, når man må*«. Pædagogerne fortæller flere gange om at fravige planerne, når børnene er fordybet i leg – men det ses ikke tydeligt i observationsmaterialet. Det observeres, at børnene 'griber' frirum i overgange. Der opstår leg, men rutinen søges ofte genetableret. Eksempelvis i det følgende, hvor samling som voksenstyret aktivitet får forrang. Måske for at få ro – måske fordi det vurderes, at der er et særligt læringspotentiale, eller for nogen børn en tryghedsfaktor at vinde her:

Nogle af børnene finder bøger som de skal, men da en dreng og tre andre børn begynder en leg, bliver alle børnene fanget af den. Legen går ud på, at drengen er et monster, der sidder i en stol og gemmer sig, hvor hvert barn kommer på skift over til ham, for så at blive skræmt. Børnene griner højlydt og kan slet ikke stoppe igen. Da pædagogen kommer tilbage på stuen, forsøger hun at få ro på børnene og stopper legen. Børnene bliver bedt om at tage en bog og sætte sig ned og læse. Pædagogen går igen for at få styr på de sidste børn. Da hun kommer tilbage, er der stadig uro og hun beslutter sig for at starte samlingen. (ex fra observationsmateriale)

Vi ser også situationer, hvor pædagogerne understøtter legende 'kaos'. Der er i materialet eksempler på, at pædagogerne indtager en legende tilgang med børnene, eksempelvis fangeleg med børnene på legepladsen, spontane sanglege samt musiske aktiviteter rammesat af voksne. Et eksempel:

Pædagogernes mimik og kropssprog var på en legende måde – de levede sig ind i aktiviteterne og musikken, de dansede, hoppede og 'fjollede'. Pædagogerne mødte alle børnenes blikke i aktiviteten, gjorde store øjne og smilede, mens de sang og bevægede sig. (ex fra observationsmateriale)

Leg og rationalisering

'Leg og rationalisering' som kategori bliver til på baggrund af koder og clusters, der kredser om leg med et formål uden for legen i sig selv. Det kan tyde på, at børn og pædagoger til tider har forskellige forståelser af og ønsker til leg. Pædagogerne beskriver, at de understøtter med forskellig grad af deltagelse – dette ses også tydeligt i observationsmaterialet. Men i et børneperspektiv kan understøttelsen i nogle tilfælde se ud til at blive oplevet som overvågning. Børn ses flere gange forlade den sete/overvågede leg og opsøge usete legerum. I et eksempel søger to børn væk fra en voksenstyret spil-aktivitet, mens den voksne har styringen, og vender tilbage da legen 'sættes fri'. Måske sker skiftet, når 'aktivitet' bliver til 'leg'. Analysens forforståelse, som den fremtrådte i de indledende drøftelser med de studerende, peger på, at børn ofte drages af aktiviteter, hvor voksne deltager. Dermed skiller denne observation sig ud, og får derfor opmærksomhed i delanalysen, som også er vendt mod den rette og rettidige indblanding og understøttelse. Den vigtige balance er igen på spil; pædagogens vigtige rolle som inspirator er uhyre vanskelig at dosere passende, og det ses tydeligt hos børnene, når grænsen overskrides. De trækker deres deltagelse.

Pædagoger beskriver en del af deres funktion omkring børnenes leg som at tilbyde udvidelser og nye forståelser. Pædagogerne er generelt optaget af balancen. Vi ser mange eksempler på pædagogers kompetente navigeren i dette. Et eksempel er følgende:

Efter en svær afleveringssituation inspireres barnet Hanna til at kontakte et af de andre børn, så de kan lege. Pædagogen hjælper: »Måske kunne du spørge Pia om hun har lyst til at køre en tur i bilen med dig?« [...] »Ja, kom Hanna, du kan køre bil med mig«. Kort efter søger Hanna tilbage til pædagogen, som opmuntrende pointerer: »Hov, prøv at se, nu sidder Pia dér helt alene i bilen. Hoppede du lige af på vejen?« Hanna finder tilbage i legen. (ex fra observation)

I denne situation er pædagogen med til at inspirere til leg og fællesskab. I andre situationer er der risiko for, at legen domineres af et tilføjede læringsselement, der kommer til at virke forstyrrende. I et eksempel tilbyder en pædagog udvidelse af et barns dukkeleg ved at give dukken tøj på. Dette ser ikke ud til at bidrage til barnets leg. Bevægelsen synes at være 'fra børneinitieret til voksenpåvirket'. I et andet eksempel udvides en fri leg med noget, der kan tolkes som en læringsagenda i lyset af legens modpoler i Styrket Læreplan. I eksemplet opfordres børnene til at følge trafikale regler i legen: »bilerne kører denne vej på biltæppet« (ex fra observation).

Leg står i dette lys aldrig alene. I vores interviews med pædagoger italesættes leg konsekvent med et formål uden for legen. Legen – herunder børns ret til fri, børneinitieret leg, der italesættes i høj grad – rationaliseres således. Læring bliver legens outcome. I lyset heraf er børns medbestemmelse og den børneinitierede leg måske i en udsat position. Hvis børneperspektivet overses, opstår potentielt modstand, og vi mister paradoksalt potentialet, som legen jo netop tillægges.

Vi ser, at en legende tilgang øjensynligt fremmer opmærksomhed, indlevelse og nysgerrighed hos børnene. Et eksempel fra en observation, hvor observatøren registrerer og tolker på forskellige læringsmiljøer:

Børnene skal male og klippe julegaver. Ved det ene bord sidder børnene og maler på en flise, de må selv bestemme hvordan. De snakker og griner til hinanden og virker fordybet. Ved det andet bord skal der klippes juletræer. Her er ansigtsudtrykket hos børnene mere fastfrosset. Det ser ud som om, at det handler om, at der ikke er plads til egne initiativer i processen. (ex fra observation)

Pædagogerne fortæller selv, at de nogle gange oplever en presset pædagogik. Her mistes børneperspektivet. Det er en grundforståelse, at børn lærer gennem leg – derfor bruges leg i høj grad i tidsrum, hvor det pædagogiske formål er læring. Et eksempel, som flere fortæller om, er rim og remser i arbejdet med sproglig udvikling. Rationalet synes at være, 'læringstema – valg af aktivitet – tilførsel af legende tilgang'. Et andet eksempel er musiske aktiviteter, hvor børnenes perspektiver anerkendes med et »god ide«. Der findes gode eksempler på, at den legende tilgang gives plads, og at børnenes initiativer anerkendes. Her er et: »Fire piger tager taburetter frem og hopper på eget initiativ ned på madrassen på skift. Dette anerkendes og understøttes af pædagogen«. De voksenstyrede aktiviteter ser ud til at være

nemme for børnene at være i, når der er plads til grin og bevægelse, og de voksne motiverer ved at fjolle. Samtidig er det ifølge pædagogerne en væsentlig pædagogisk kompetence at kunne tilskrive legen et formål. En pædagog udtaler: »*Man skal tænke, 'hvad skal børnene ha ud af denne her leg'. Ikke bare lege for at lege*«. Legen bliver et værktøj for læring. Og fokusskiftet bliver et værktøj til at skabe professionsprog.

Divergent professionsnarrativ

Pædagogerne har et tydeligt professionsnarrativ. De fortæller i samtlige interviews om deres rolle som nærværende, fleksible og anerkendende voksne. De beskriver deres opgave i relation til at skabe glæde og trivsel. Det fremhæves som væsentligt at være i stand til at 'se' det enkelte barn. Både lærings- og udviklingsbegrebet står tydeligt frem i pædagogernes fortællinger om leg. Leg nævnes næsten altid sammen med udvikling. Det er primært det sociale og det sproglige, der nævnes. Hvorvidt dette fokus stammer fra professionen selv, eller fødes af debat og politiske strømninger, er interessant. Legen forstås i pædagogernes fortællinger som en øvebane. Særligt som socialiserende ramme. Børnene lærer at forhandle, tage tur, være empatiske. Børnene lærer livets spilleregler. Men samtidig, når legen skal retfærdiggøres, så tales der om læringspotentialer. Et eksempel til illustration: »*Altså ift. børns læring i sådan en situation og aktivitet, så er der ikke super meget læring*«. Legen har en tydelig potentiel funktion, og det beskrives, at pædagogens rolle er at udøve den rette indblanding; kompetenceforstørrelse og tydelig inspiration. Men også regulering. Den gode pædagog blander sig veldoseret.

Læreplaner som styringsramme, forstået som arbejdet med pædagogiske aktiviteter, har tendens til at fungere som 'metaforklaring', når professionsnarrativet præsenteres og balanceres. Samtidig fremtræder en forståelse af, at børnene lærer det, der er vigtigt, netop i legene frem for i det vokseninitierede. Det er tydeligt, at pædagogerne her balancerer et spænd: »*Leg er vigtig. Den er sjov og skaber udvikling. Men vi skal passe på, at det ikke bliver for meget leg, for vi skal også arbejde med skoleparathed*« (ex fra interview). Her bliver de to ting til modsætninger. De to forståelser figurerer ikke generelt som modsætninger – eller modpoler – men snarere som samtidige forståelser, der skal sikres plads i den pædagogiske hverdag. I den ene forståelse er der plads til børnenes input; i den anden forståelse træder det tydeligere frem, at pædagogen har dagsordenen. Legen beskrives også som et rum til 'at se hvor børnene er'. På den måde får legen endnu en funktion. Ud over at legen skal sikre læring og udvikling, skal den også fremme vurderingen af trivsel. Den frie leg er adgangsgiver og derfor vigtig.

Leg er ifølge børnene at have det sjovt. De fortæller at »*Man leger når man må*«. »*Man leger ikke, når man holder samling*«. Måske drives børn af kaos som voksne drages af orden? Eller også er den forestilling blot udtryk for reformpædagogiske og romantiserende forståelser af leg, der har været anslået gennem analysen. Undersøgelsen peger dog på, at visse typer af leg er under pres. Samtidig er pædagoger, politikere, børn og andre interessenter enige om, at legen er vigtig. Igen synes pædagogen spændt ud mellem forskellige dagsordner, rationaler og professionsnarrativer.

Forforståelser af legen

Som nævnt er det en fordel i nærværende undersøgelse, at mange studerende, pædagoger og institutioner på forskellig vis har deltaget i studiet, og at den primære tovholder på undersøgelsen kontinuerligt og særligt i analysefasen har samarbejdet med forskere i netværket »fra underviser til forskning«. På mange måder er materialet derfor trianguleret i flere faser. Alligevel synes materialet at fremstå relativt entydigt. På den ene side kan dette naturligvis skyldes, at de skitserede dilemmaer, som pædagoger må håndtere, er reelle på et ontologisk plan. På den anden side kan det også skyldes, at synet på leg og pædagogens roller er domineret af en række forforståelser, der styrer tolkning i entydig retning (Jessen 2018). Dette spørgsmål har været et omdrejningspunkt i de analyser, som artiklens to forfattere sammen har foretaget, efter at analyserne med studerende var afsluttet.

Den forforståelse af leg og pædagogiske idealer, der kommer til udtryk i analysen, synes at omfavne to temaer, der peger i hver sin retning. For det første synes der at være en romantisering/idealiserende af den 'frie leg' til stede og en deraf følgende skepsis i forhold til pædagogens interagerende rolle. Flere steder nævnes, at pædagogen forstyrrer leg ved sin indblanding. Der synes i mindre grad at være fokus på, at en forstyrrelse fra en voksen kan bibringe inspiration, læring eller kreativitetsfremmende benspænd. I tråd med dette tolkes en afbrydelse af en leg som en ulempe, tilsyneladende ud fra en forestilling om, at den ideelle leg strækker sig grænseløst i tid og rum. For det andet synes det at være en forestilling blandt studerende, at leg bør forstås i et udviklings- eller læringsperspektiv. Dette kan være årsagen til, at de studerende primært indsamler historier, der indeholder fortællinger og observationer, hvor leg sættes i relation til læring.

De studerendes blik (såvel som denne artikels forfatteres blik) er formet af mangfoldige forhold og kan naturligvis ikke forklares ud fra enkle årsagssammenhænge. Dog må der peges på to aspekter. I underviserens pilotundersøgelse fremhæves og præsenteres en række fund, der handler om, hvorledes legen på den ene eller anden måde begrænses. Dette perspektiv kan have været medvirkende årsag til at studerende har tolket pædagogers indblanding som potentielt begrænsende frem for potentielt udvidende for børnenes leg. Dernæst er det væsentligt at pointere, at didaktisk teori fylder meget på pædagoguddannelsen (Boysen 2010), særligt i det modul, der er placeret umiddelbart før forløbet, hvori nærværende undersøgelse er implementeret. Derfor er de undersøgende studerende trænet i at tænke i processer, hvor et specifikt læringsmål er omdrejningspunkt.

Med baggrund i ovenstående epistemologiske overvejelser har det været særligt relevant at triangulere og validere undersøgelsen yderligere. Dette er gjort via en sammenligning med et aktionsforskningsprojekt kaldet »magi i dagtilbud« foretaget i tre børnehaver, der ligeledes var i proces i efteråret 2018 i Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon (Sørensen, Winther & Boysen 2019). Denne metode, hvor generaliserbarhed tilstræbes via sammenligninger med andre forskningsprojekter, er velkendt og velbeskrevet indenfor Grounded Theory (Glaser 2007). Det særligt interessante ved at sammenligne med netop dette aktionsforskningsprojekt er, at dette er eksplicit baseret på appreciative inquiry og pragmatisme som videnskabelig metode (Mejlvig 2012). Derfor er dette projekt primært fokuseret på 'det der virker' frem for 'det der ikke virker' (Sørensen, Winther og Boysen 2019). Med baggrund i sammenligningen kan der peges på både valideringer, nuanceringer og afkræftelser i forhold til nærværende undersøgelses resultater. For det første synes der at

være stor lighed, hvad angår de dilemmaer pædagogen i dagligdagen må håndtere. Særligt synes det at være et udbredt dilemma, at pædagogen må balancere mellem at give børnene rum og plads til leg og samtidig lære børnene sociale spilleregler. I tråd med dette synes der også til tider at være opmærksomhed på, at legen ikke må blive for kaotisk. Dette skal dog ses i sammenhæng med det fysiske læringsmiljø. Således opfattes kaos ikke i sig selv som et problem og kan sagtens finde sted i miljøer designet til fysisk bevægelse eller på legepladsen. Når kaos afværger indendørs, er det ofte begrundet med et hensyn til andre børn. Desuden tolkes leg af pædagogerne i aktionsforskningsprojektet i et læringsperspektiv på samme måde som i nærværende undersøgelse. Men det er ikke det samme, som at legen ikke også anskues som en værdi i sig selv. Begge tolkninger er her i spil.

Endvidere er der også eksempler fra aktionsforskningsprojektet, der i højere grad sætter spørgsmål ved nærværende undersøgelses resultater. Først og fremmest omhandler dette pædagogernes indblanding som potentielt ødelæggende for legens værdi. I nærværende analyse er der både præsenteret eksempler på at pædagogers indblanding kan virke forstyrrende og inspirerende. I aktionsforskningsprojektet er der en overvægt af eksempler på, at pædagoger inspirerer til lege og indtager væsentlige roller i forhold til at opretholde legens kvalitet og intensitet. Dog skal det understreges, at pædagogerne også i aktionsforskningsprojektet beskriver deres rolle som primært støttende fremfor definerende. Det pædagogiske ideal er, at børnene skal mestre at lege selv.

Konklusion

Med afsæt i ovenstående er konklusionen på undersøgelsen, at pædagogisk praksis er udspændt mellem forskellige rationaler og traditioner. Således er de aktuelle betingelser for leg defineret af en række modpoler, der på den ene side fremhæver legens egenverdi og på den anden side forstår leg som et middel til læring. Dette er ikke i sig selv et problem. Problemet opstår, når der i den pædagogiske hverdag skal balanceres mellem de to modpoler. Her er der en tendens til, at leg som middel til læring opprioriteres, hvilket kan resultere i, at legesituationer afbrydes, rammesættes eller indsnævres på en måde, der ikke altid fremmer børnenes nysgerrighed, motivation og glæde. For at den styrkede pædagogiske læreplan kan nå i mål med de ambitiøse hensigtserklæringer er det derfor vigtigt med mere viden om, hvorledes de forskellige hensyn til legen kan kombineres (samme pointe ses hos Holm 2018 og Jensen, Pyle, Zosh, Ebrahim, Scherman, Reunamo & Hamre 2019). Nærværende undersøgelse viser mange eksempler på vellykkede pædagogiske interventioner og overvejelser, hvor det er lykkedes at kombinere legens forskellige formål og værdier. Men undersøgelsen demonstrerer også eksempler på dilemmaer og pædagogiske 'spænd', der kan være vanskelige at forene.

I artiklen er de pædagogiske modpoler udtrykt via de tre tematikker 'orden og kaos', 'leg og rationalisering' og 'divergent professionsnarrativ'. Det er ambitionen, at disse tematikker kan vække genklang og anvendes som afsæt i forhold til et praksisnært og anvendelsesorienteret udviklingsarbejde med henblik på at favne den styrkede pædagogiske læreplans intentioner. Samtidig kan de tre kategorier også ses som udtryk for en række forforståelser af leg og pædagogik, der har rod i traditionelle og velkendte dikotomier. Derfor er der også god grund til at udfordre de modsætninger, som artiklen ekspliciterer og taler frem. Under alle omstændigheder synes der med introduktionen af den styrkede pædagogiske læreplan at

være et intensiveret behov for at udvikle nye perspektiver og metodikker i forhold til legens mangfoldige roller i daginstitutioner.

Tak til de medvirkende pædagogstuderende. Uden dem var denne undersøgelse ikke mulig. Ligeledes tak til de mange medvirkende institutioner og pædagoger, der med åbne arme har inviteret de studerende indenfor med henblik på at bidrage til en fortsat diskussion af legens betingelser i den pædagogiske praksis.

Litteratur

- Boysen, M. S. W., & Thers, C. S. (2019). Does handoffs promote creativity? A study of a pass-the-baton approach to the development of educational games. *Thinking Skills and Creativity, volume 31* (March 2019), 262-274.
- Boysen, M. S. W. (2018a). Fra undervisning til forskning. Upubliceret arbejdspapir. Professionshøjskolen Absalon. [https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/fra-undervisning-til-forskning\(bc5a2d1c-8bd9-42bb-866b-1b387297fb5a\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/fra-undervisning-til-forskning(bc5a2d1c-8bd9-42bb-866b-1b387297fb5a).html)
- Boysen, M. S. W. (2018b). Fra crowd-sourcing til 'student-sourcing': Studenterinddragelse i aktionsforskning set i lyset af teorien om 'blind-variation and selective-retention'. Abstract fra NORDPRO 2018, København, Danmark.
- Boysen, M.S.W. (2010). Musikfaget på pædagoguddannelsen. In: Nielsen, F.V. (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010* (s. 85-102). Aarhus: Aarhus Universitet.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). Grounding Theory Research: Methods and Practices. In: A. Bryant & K. Charmaz (Red.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (s. 31-57). Los Angeles: SAGE Publications.
- Brostrøm, S. (2002). Børns lærerige leg. *Psyke & Logos, 2002, 23*, s. 451-469.
- Børne- og socialministeriet (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold.
- Chalmers, A. F. (1990). *Science and Its Fabrication*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Damsholt, T. & Sandberg, M. (2018). De frække spørgsmål, den gode investering eller noget, der passer ad helvede til. In: Damsholt, T., Jensen, H. N. & Rump, C. Ø. (Red.), *Videnskabelse på universiteterne – veje til integration af forskning og undervisning*. (s. 59-93). København: Samfundslitteratur.
- Damsholt, T., Jensen, H. N. & Rump, C. Ø. (2018). *Videnskabelse på universiteterne – veje til integration af forskning og undervisning*. København: Samfundslitteratur.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (Red.) (2005). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- EVA(2016). *Forskning og udvikling på professionshøjskolerne som vej til uddannelseskvalitet*. Danmarks Evalueringsinstitut.

- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode – grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Forlaget Academica.
- Gergen, K. J. (1999): *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Gergen, K. J. (2015). From Mirroring To World-Making: Research as future forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(3), 287-310.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2007). Doing formal theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Red.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (s. 97-113). Los Angeles: SAGE Publications.
- Hammershøj, L. G. (2012). *Kreativitet – et spørgsmål om dannelse*. Viborg: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, O. H. (2013). *Stemmer i Fællesskabet*. PhD afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge, and London: Free Association Books.
- Holm, C. (2018). Fremtidens dagtilbud skal være seriøst sjovt. *Asterisk nr. 86*, juni 2018, s. 2.
- Jessen, C. (2018). Legen som fænomen og forskningsoptik: Et essay om fortolkning og teori. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 62 (35), s. 9-24.
- Jessen, C. (2015). Læringsspil og leg (2. udgave). Lokaliseret d. 01.05. 2019 på http://carsten-jessen.dk/?page_id=250
- Jensen, H., Pyle, A. M., Zosh, J., Ebrahim, B. H., Scherman, A.Z., Reunamo, J. & Hamre, B. K. (2019). *Play facilitation: the science behind the art of engaging young children*. Denmark: Lego Foundation.
- Karlsen, H. H. & Sigsgaard, E. (2006). *Det dobbelte barn: klassiske tekster om barnets leg, indre liv & ydre verden*. Gjern: Forlaget Hovedland.
- Konzack, L. (2003). *Edutainment- leg og lær med computermediet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Mejlvig, K. (2012). Appreciative Inquiry: Anerkendende udforskning skaber mulighedsrum. In: G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (Eds.), *Aktionsforskning: en grundbog* (s. 215-228). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Huizinga, J. (2006/1938). *Homo Ludens*. Boston: Beacon Press.
- Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (2012). *Aktionsforskning en grundbog* (s. 215-227). Frederiksberg: Samfunds Litteratur.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press.
- Lindqvist, G. (2010). When Small Children Play: How adults dramatize and children create meaning. *Early Years: An International Research Journal*, 7-14.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Ricoeur P., Hermansen, M. & Rendtorff, J. D. (2002). *En hermeneutisk brobygger*. Århus: Klim.
- Scheel, L. S. & Skaanning, L. V. (2015). *Forskning ind i undervisning og uddannelse – i professionsuddannelser*. København: Metropol.

- Schmidt, L. S. K. (2018). Professionshøjskolerne – spørgsmålet om videnscirkulation og inddragelse af studerende. *Tidsskrift for professionsstudier*, (26), s. 54-61. <https://doi.org/10.7146/tp.v14i26.104809>
- Skovbjerg, H. M. (2017). Idehistoriske perspektiver på leg. In: *Dansk pædagogisk tidsskrift nr. 4*, s. 42-49.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sørensen, K. (2017): Forskere om forslag til ny dagtilbudslov: vigtige nye skridt. Lokaliseret d. 9. maj 2019 på <https://ruc.dk/nyheder/forskere-om-forslag-til-ny-dagtilbudslov-vigtige-nye-skridt>
- Sørensen, M. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence i børnehaven*, Ph.d. afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet
- Sørensen, M., Winther, S. W. & Boysen, M. S. W. (2019) (Work in progress). *Magi ind i dagtilbud*. BUPL.
- Togsverd, L. (2018). Læreplaner på et pædagogisk grundlag. In: Mortensen, T. H. & Næsby, T. (Red.) *Den ny styrkede læreplan – Grundbog til dagtilbudspædagogik* (s. 19-34). Frederikshavn: Dafolo.
- Toft, H. (2018). Leg som ustyrlig deltagelseskultur – eller fortællingen om det demokratiske æsel. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 62 (35), s. 25-46.
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vestergaard, M (2017, 19. oktober). Ny pædagogik efter 20 år – leg skal afløse læring i daginstitutioner. *JPonline*. Lokaliseret den 9. maj 2019 på <https://jyllands-posten.dk/indland/ECE9963902/ny-paedagogik-efter-20-aar-leg-skal-afloese-laering-i-daginstitutioner/>
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, 5 (3), 6-18, DOI: [10.2753/RPO1061-040505036](https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036)
- Wenneberg, S. B. (2002). *Socialkonstruktivisme: positioner, problemer og perspektiver*. København: Samfundslitteratur.
- Zahavi, D. (2001). *Husserls fænomenologi*. København: Gyldendal.
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed – børns leg i en institutionaliseret barndom*. København: Hans Reitzels Forlag.

Om forfatterne

Malene Børgesen, Adjunkt, Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon

Mikkel Snorre Wilms Boysen, Docent og PhD, Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon. E-mail: malb@pha.dk.

