

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 67 2023 • Årgang 39 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Hjørdis Brandrup Kortbek og Helle Hovgaard Jørgensen

Samskabelse om leg og litteratur

– Mellem ligestilling og kompetenceløft

Resumé

Denne artikel præsenterer en analyse af samskabelse mellem bibliotekarer, pædagoger og børn om nye måder at arbejde med børnelitteratur i børnehaven. Analysen tager udgangspunkt i et samskabelsesforløb i det landsdækkende forsknings- og udviklingsprojekt *LegeKunst*. Artiklen peger på, at der i *LegeKunst* optræder et paradoks mellem intentioner om samskabelse i ligestillede praksisfællesskaber på den ene side, og lokal fortolkning af samskabelse som kompetenceløft til det pædagogiske personale på den anden side. I det konkrete forløb kommer paradokset til udtryk i deltageres forskellige udtalte forståelser af leg, samskabelse og børnekultur, hvor pædagoger og bibliotekarer reflekterer over egen praksis, men ikke opnår en fælles forståelse af forhold mellem leg og litteratur. Med afsæt i analysen diskuteres, hvordan det er muligt at arbejde i og med paradokset mellem ligestilling og kompetenceløft, når børnelitteratur bliver brugt som afsæt for leg.

Nøgleord

samskabelse; leg; børnelitteratur; børnekultur; kulturformidling.

Indledning

I det landsdækkende forsknings- og udviklingsprojekt *LegeKunst* (2019-2023) skal kunst- og kulturformidlere, pædagoger og børn samskabe om udvikling af kunst og kultur i legende praksisser i dagplejer, vuggestuer og børnehaver. På projektets hjemmeside står der:

»LegeKunst giver et kompetenceløft til børnenes hverdagsvoksne gennem mødet med kunst og kultur i dagligdagen. Med aktionslæring som fælles metode og gennem forskning skabt sammen med praksis skubber vi til 'plejer' og får nye idéer til vores pædagogiske praksis, hvor vi fremmer og skaber større kvalitet i børns leg og dannelse med udgangspunkt i kunst, kulturaktiviteter og -oplevelser« (LegeKunst 2022).

Pædagoger skal med andre ord inspireres til nye måder at arbejde med kunst og kultur i pædagogisk praksis – med henblik på at skabe *»...kvalitet i børns leg og dannelse«*. Måden at arbejde med samskabelse i *LegeKunst* er beskrevet i en *Proceshåndbog for LegeKunst* udgivet af projektledelsen (*LegeKunst* 2021). På den ene side er *LegeKunst* et samskabelsesprojekt, hvor: *»...Børn, pædagogisk personale og kunstnere/kulturformidlere mødes i ligeværdige praksisfællesskaber – i en samskabende proces og i en fælles, undersøgende og eksperimenterende praksis« (LegeKunst 2021: 2)*. På den anden side skal *LegeKunst* skabe et kompetenceløft til børnenes hverdagsvoksne (*LegeKunst* 2022), som refererer til både pædagoger og kunstner (*LegeKunst* 2021: 11), men i praksis kan blive fortolket således, at kunst- og kulturformidlerne skal bidrage til det pædagogiske personales kompetenceløft *»...gennem mødet med kunst og kultur« (LegeKunst 2022)*. Scan nedenstående for at læse mere om *LegeKunst*.



<https://legekunst.nu/ressourcer-og-inspiration/>)

Dermed kan der opstå et paradoks i samskabelsen, idet udviklingsprojektet på den ene side indeholder en ambition om ligeværdighed mellem alle deltagende parter, men på den anden side kan kunstnere og kulturformidlere i projektet blive anset for at have kompetencer, der er særligt vigtige for projektet, og de kompetencer skal *»...løfte«* pædagogerne. Det kan (utilsigtet) skabe et hierarki mellem kulturformidlere og pædagoger. I bogen *LegeKunst* (2022) bidrager Astrid Kidde Larsen, Lise My Adamsen og Michael Sander med et kapitel om samskabelse i *LegeKunst*. Her argumenterer de for, at en procesmodel for samskabelse, der ikke tager højde for lokale kontekster, kan vanskeliggøre de ligeværdige meningsforhandlinger mellem deltagerne (Larsen et al. 2022). I denne artikel bidrager vi til diskussioner om forhold mellem samskabelse, leg og kulturformidling i børnehaven med afsæt i *LegeKunst*, og vi

skaber ny viden om forhold mellem projektets intentioner om samskabelse og fortolkning af samskabelse i konkrete forløb.

I efteråret 2021 påbegyndte et folkebibliotek et samarbejde med en børnehave i provinsen om udvikling af *LegeKunst*. I artiklen vil vi undersøge, hvordan det faglige møde mellem børnebibliotekarer og pædagoger forløb i *LegeKunst* i efteråret 2021 med henblik på at diskutere de paradokser, der opstår, når *LegeKunst* både handler om ligeværdige praksisfællesskaber og kommer til udtryk som kompetenceløft til pædagogisk personale.

Analysen tager udgangspunkt i børnehavens dokumentationsmateriale fra forløbet, deltagerobservationer i fire *Legekunst*-formiddage i efteråret 2021 samt optagelse af et evalueringsmøde i december 2021 (Brinkmann og Tanggaard 2020; Kawulich 2005).

Med afsæt i teorier om leg (Skovbjerg 2016; 2021; Toft 2012), samskabelse (Tanggaard & Dilling 2019; Larsen et al. 2022; Larsen & Larsgaard 2017) og kulturformidling (Balling 2021A; 2021B; Christensen 2022) stiller vi spørgsmålene:

- Hvordan kommer *LegeKunst*-aktiviteter til udtryk i den samskabende proces mellem bibliotekarer, pædagoger og børn?
- Hvordan kan vi arbejde i og med paradokset mellem ligeværdighed og kompetenceløft i samskabelse om leg, kunst og kultur?

I artiklen argumenterer vi for, at samskabelse om leg med afsæt i børnelitteratur kræver refleksion over, hvordan vi definerer og forstår leg samt refleksion over, hvordan vi forstår samskabelse som mere komplekse måder »...at skabe sammen« – mellem ligeværdighed og kompetenceløft.

Leg, kulturformidling og samskabelse

I *LegeKunst* er forhold mellem leg, kulturformidling og samskabelse centralt. Den danske legeforsker Helle Marie Skovbjerg beskriver, hvordan leg grundlæggende er karakteriseret ved at være *flertydig* og *paradoksal*. Leg er *flertydig*, da leg kan komme til udtryk på meget forskellige måder, der både kan opleves som harmoniske og destruktive (Sutton-Smith 2001; Jørgensen 2019), og leg er *paradoksal*, da legemuligheder skaber legemuligheder (Øksnes 2012). Børn leger for at lege, og dermed er legen formål i sig selv. På den måde adskiller leg sig fra læring, som har et formål nemlig at lære noget bestemt. Leg er åben og dermed dialogisk, og alverdens råstof i form af både forskellige verdener, mennesker, tid, genstande og forståelsesrammer kan indgå i legen (Hammershøj & Jørgensen 2022; Skovbjerg 2016; 2017). I *Proceshåndbog for LegeKunst* bliver leg defineret således: »Leg er karakteriseret ved at være lystfuld, foregå i frihed og være en aktivitet, der er et formål i sig selv... Legen er fri i den forstand, at det skal stå åbent, hvad der skal ske i legen« (*LegeKunst* 2021: 3). Projektet definerer på den måde et begreb, som med sin flertydighed vanskeligt lader sig definere (Skovbjerg 2021).

I *LegeKunst*-forløbet skulle børnebiblioteket samarbejde med børnehaven om legende kunst- og kulturformidling. Børnebiblioteket er den største kulturinstitution for børn i Danmark. Her formidles gratis kulturprodukter som litteratur, film, musik og teater for børn (Balling 2021B). Børnebibliotekerne formidler ikke kun kunst og kultur til børn inden for bibliotekets mure, men indgår i stigende grad i projekter, hvor aktiviteterne rykkes ud

af biblioteket med henblik på at arbejde med fortællinger på nye måder og nå nye brugere fx i byens rum og i samarbejde med andre kulturinstitutioner som museer og musikskoler (Balling 2021B; Sørensen & Kortbek 2018). Den danske biblioteksforsker Gitte Balling argumenterer for, at formidlingen i de danske børnebiblioteker har udviklet sig fra at have et afsenderperspektiv med fokus på bibliotekets formidling af især litteratur til en modtager, og til et mere modtagerorienteret perspektiv, hvor formidlingen foregår i en udveksling mellem afsender og modtager. Formidlingssituationen har i dag mere karakter af dialog, hvor modtageren, her barnet, bliver anset for at være en aktiv medskabere (Balling 2021A; 2021B). Børnebibliotekets deltagelse i *LegeKunst* indskrives sig i denne udviklingstendens.

Når formidlerens rolle er at gøre børnene til medskabere af formidlingen, så væver det tredelte børnekulturbegreb; børnekultur for, med og af børn, sig ind i hinanden (Mouritsen 1996; Juncker 2013). Den norske børnekulturforsker Torild Wagle Christensen argumenterer for, at der er brug for en fornyelse af kategorien »kultur for børn«, som i dag fremstår mere mangfoldig, end da det tredelte børnekulturbegreb blev til i 1990'erne. Kunst- og kulturformidlere søger at gøre op med den ensidigt afsenderfokuserede »kultur for børn« og skaber rammer for børns møde med kultur, hvor børnene både er medskabere og »selvskabere« (Christensen 2022). *LegeKunst* er udtryk for en ny måde at arbejde med »kultur for børn« i den forstand, at børnenes leg sammen og med de voksne skal være omdrejningspunkt for aktiviteterne.

Forhold mellem leg og kunst eller kulturformidling skal i *LegeKunst* udvikles i samskabelse mellem pædagoger, børn og i nærværende forløb bibliotekarer. Samskabelse bliver i *LegeKunst* defineret som »...at skabe noget sammen« (*LegeKunst* 2021: 3). Projektet bliver beskrevet som »...ligeværdig samskabelse«, der er karakteriseret ved: »...at skabe noget nyt, inspirere hinanden eller finde frem til kernen i et problem og løse det i fællesskab« (Ibid.). Videre bliver ligeværdig samskabelse defineret ved, »...at resultatet af samskabelsen ikke er givet på forhånd, og at alle aktører varetager en central rolle i samskabelsesprocessen« (Ibid.). I *LegeKunst*-forløbet er det kommunen, som vælger at deltage, hvorefter ledere i børnehaven og bibliotek har tilmeldt sig projektet. Lederne har derpå formidlet projektet til deres ansatte, som forventes at indgå i samskabelse med hinanden på tværs af fagligheder og sammen med børnene.

Lene Tanggaard og Josefine Dilling har forsket i samskabelse med børn, og de peger på, at samskabelsesbegrebet bliver brugt i meget forskellige sammenhænge fra en snæver forståelse af samarbejde mellem offentlige og ikke-offentlige aktører om velfærdsydelser til en bred forståelse af udvidet samarbejde i forskellige former (Agger og Tortzen 2015; Iversen 2017; Ulrich 2016). I *LegeKunst* handler samskabelse ikke om udvikling af konkrete velfærdsydelser, men om at udvikle legende processer i samarbejder mellem pædagoger, kulturformidlere og børn (*LegeKunst* 2021). Grundprincipperne i samskabelse er ligeværd, initiativ- og deltagelsesret. Når det handler om samskabelse med børn, så er børnesynet centralt, da barnet her ikke blot er objekt for observation eller indlæring men også et aktivt subjekt, som på linje med de voksne bidrager med sit perspektiv (Tanggaard & Dilling 2019). Astrid Kidde Larsen og Ann Kirstin Larsgaard, der forsker i samskabelse ud fra et pædagogisk perspektiv, beskriver, hvordan ligeværdsbegrebet rummer en forestilling om, at alle mennesker, på trods af forskellige ressourcer og forudsætninger, er lige værdige og det, de kan bidrage med, bør betragtes med lige stor værdi (Larsen & Larsgaard 2017). På den ene side er samskabelse

og ligeværdighed et mål i sig selv, men på den anden side betyder det ikke, at der ikke er asymmetri eller magt i samskabelse, da den voksne eller fagprofessionelle ofte ved mere og har et mål for øje. I forbindelse med samskabelse er der dog ekstra fokus på den gensidige deltagelse, og på at barnet kan tage initiativ i den pædagogiske proces (Tanggaard & Dilling 2019).

De professionelle er i nærværende *LegeKunst*-forløb to børnebibliotekarer, der kommer på besøg på to stuer i børnehaven, og som kulturelle fagprofessionelle i to forløb skal inspirere de tre pædagoger på stuerne. Som forskere i *Legekunst*-forløb bliver vi selv også en del af paradokset, fordi vi er med til at kvalificere aktiviteterne med henblik på at give andre et »... løft«. På den anden side får vi med vores deltagelse et indgående kendskab til paradoksets kompleksitet (Brinkmann og Tanggaard 2020).

I det følgende vil vi med afsæt i bibliotekarernes og pædagogernes deltagelse analysere, hvordan de to forløb på forskellig vis tematiserer samskabelsens paradoks mellem ligeværdighed og kompetenceløft med henblik på at diskutere, hvordan det er muligt at arbejde i og med paradokset.

»Hvad kunst og kultur kan være med til at gøre«

LegeKunst i børnehaven tager afsæt i en såkaldt »Snip«¹, hvor den pædagogiske leder beskriver, hvad de i institutionen er optaget af i deres pædagogiske arbejde netop nu. *LegeKunst*-aktiviteterne skal tage udgangspunkt i refleksionerne i snippen. I børnehavens Snip står der:

»Vi er blevet nysgerrige på hvordan vi kan udvikle vores hus til at fremme børns leg. ... Derfor er vi spændte på hvad kunst og kultur kan være med til at gøre for os og børnenes lyst til at eksperimentere. Hvad sker der med børnenes læring, hvis vi kan slippe os fri og være i det åbne sammen med børnene? Hvordan kan vi skabe noget, som fortsat kan være med til at inspirere børnene til at udtrykke og udvikle sig igennem leg på mangfoldige måder?«

Leg er med andre ord i fokus i børnehaven, og det er rammer for og inspiration til leg, som børnehaven i snippen giver udtryk for, at de vil skabe sammen med børnebibliotekarerne. I snippen knyttes legebegrebet til »børnenes læring«. Læringssynet er implicit betinget af at »...være i det åbne«, hvor pædagogerne »...slipper sig fri«. Det rejser spørgsmål om, hvad pædagogerne er bundet af, og hvad det vil sige at være i det lukkede. Den styrede lukkethed kan henvise til målstyring, hvor de voksne har et mål om, at børnene med de pædagogiske aktiviteter skal lære noget bestemt. Snippen illustrerer på den måde en kompleksitet i forståelsen af leg, hvor leg på den ene side er formål i sig selv, men samtidig er en del af en daginstitutionskontekst, hvor læring med henblik på at opnå et mål i flere år har været i fokus som central pædagogisk dagsorden (Schmidt 2018).

Den pædagogiske leder beskriver i snippen betydningen af, at børnene »...udtrykker og udvikler sig igennem leg«. Dette syn på leg kan afspejle et *konstruktivistisk læringssyn*, som indebærer, at læring betragtes som havende udspring i barnets personlige forudsætninger og relationer, følelser og fortrængninger og kun eksisterer i kraft af barnet. Læringsteoretikerne Jean Lave og Etienne Wenger argumenterer for, at læring skabes gennem indre refleksioner,

hvor egne og andres handlinger sættes i relation til den eksisterende virkelighedsopfattelse. Læring er i forlængelse heraf et socialt fænomen, som dermed også opstår i og med leg (Lave & Wenger 2003). En legende tilgang til læring indebærer med andre ord, at der er særlig opmærksomhed på handlinger, der kan siges at fremme leg (Næsby et al. 2021).

På den ene side er afsættet for *LegeKunst* en »Snip« formuleret af den pædagogiske leder, men på den anden side skal børnebibliotekarerne bibringe nogle kompetencer som gæst i børnehaven. Denne relation illustrerer den iboende kompleksitet i samskabelse, hvor idealet er ligeværdighed, men praksis er en asymmetrisk relation mellem fagligheder. Asymmetrien er dog ikke entydig i den forstand, at bibliotekarerne er mere magtfulde end pædagoger og børn. Bibliotekarerne er gæster i den pædagogfaglige kontekst, og de har ikke de pædagogfaglige kompetencer, som har betydning i børnehaven (Larsen et al. 2022). Larsen og Larsgaard beskriver, hvordan samskabelse er forhandling af kundskaber, hvilket gør usikkerheden i relationen mellem bibliotekarer og pædagoger til grundpræmis i den aktuelle samskabelsesproces (Larsen & Larsgaard 2017).

Samskabelsen i *LegeKunst*-forløbet i børnehaven var struktureret således, at bibliotekarerne deltog sammen med pædagogerne otte formiddage over otte uger², og herefter tog pædagogerne over og fortsatte *LegeKunst*-aktiviteterne fem formiddage over fem uger (*LegeKunst* 2021). Hjørdis deltog som forsker i fire af efterårets *LegeKunst*-gange: to gange hvor bibliotekarerne var primære ansvarlige, én gang hvor pædagogerne var primære ansvarlige men bibliotekaren deltog, og én gang, hvor pædagogerne selv forestod aktiviteterne. Som forsker i forløbet var Hjørdis »...observer as participant«, og det betød, at hendes rolle som forsker var kendt af både voksne og børn (Kawulich 2005). Hun deltog desuden i refleksionsmøder efter hver af de fire *LegeKunst*-gange. Udover feltnoter tager analysen udgangspunkt i optagelse af det afsluttende evalueringsmøde i november 2021. På mødet deltog pædagoger, medhjælpere, bibliotekarer, studerende og dagtilbudsleder. Hjørdis' feltnoter udgør sammen med deltagerens udtalelser til evalueringsmødet analysens empiriske materiale.

Kunsten at læse op

I efterårets forløb deltog to børnebibliotekarer, som vi kalder B1 og B2 sammen med tre pædagoger, som vi kalder P1, P2 og P3. De to børnebibliotekarer giver begge udtryk for, at de har en stor viden om børnelitteratur. De er desuden optaget af sprog og læring i relation til oplæsning. For børnebibliotekarerne er bogen og oplæsningen omdrejningspunkt for deres arbejde med *LegeKunst*.

Hjørdis deltager den anden gang i forløbet. B2 har planlagt, at hun vil læse en bog op for børnene inden for i et motorikrum i børnehaven:

»B2 beder alle børnene om at sætte sig på en stor madras på gulvet. Hun fortæller, at hun havde set, at de sidste gang legede røvere ude på legepladsen, og derfor har hun taget en bog om en bankrøver med, som hun vil læse for dem. B2 begynder at læse bogen, og nogle af de børn, som sidder lige foran hende følger med i bogen. En af pigerne begynder at kommentere tegningerne i bogen: 'Det en tyk mand'. 'Der er et farvet træ'. B2 siger: 'Mmm' og fortsætter med at læse. De fleste børn er meget urolige. De kigger væk fra bogen, og de tumler rundt med store byggeklods-puder, der ligger i rummet.

Uroen betyder, at det er svært at høre, hvad B2 læser. Ingen af børnene følger med i hele historien. Da en af drengene siger: 'Jeg vil lege', og løber væk fra madrassen, så svarer pædagogmedhjælperen: 'Du skal ikke lege nu'«.

B2 viser her, hvordan hun har iagttaget børnenes leg, og på baggrund af iagttagelserne har hun tematiseret legen som røverleg. Børnekulturforsker Herdis Toft argumenterer dog for, at leg ikke kan tematiseres uden blik for, hvad der skete i legen, hvad børnene gjorde, og hvad der var børnenes motivation i legen (Toft 2012). Måske oplevede børnene ikke legen som en røverleg, men var optaget af at fange hinanden, gemme sig for hinanden eller andet. B2 inddrager på den ene side børnenes leg, men hun gør dem også passive i den forstand, at hun tematiserer deres leg. I situationen bliver oplæsningen en kontrast til børnenes leg, hvor børnene enten kropsligt orienterer sig mod andre lege med puderne – eller som drengen direkte italesætter, at han »...vil lege« frem for den aktivitet, de er i gang med, som for ham ikke opleves som leg. *LegeKunst* er her en oplæsningssituation, hvor børnene skal sidde stille og være stille, imens bibliotekaren læser en bog, som hun har valgt til børnene. Efter oplæsningen opfordrer B2 børnene til at lege røvere. Det gør børnene dog ikke; de triller i stedet med store bolde eller bygger huler af de store puder. Børnene skaber altså deres egne lege uafhængigt af den tematiserede røver-fortælling.

Bibliotekarerne er optaget af, hvorvidt børnene lytter til historien, der bliver læst op, eller om de kan huske historien efterfølgende. Det læringssyn, som kommer til udtryk i situationen, kan i modsætning til *det konstruktivistiske læringssyn* i snippen forstås som et *indlæringssyn*, der handler om at videregive viden eller her bogen til børnene dvs. envejsskommunikation (Toft 2012). I praksis bliver det primære børnesyn *becomings* dvs. børnene bliver betragtet som tomme kar, der skal fyldes med viden (Juncker 2021).

Den norske børnelitteraturforsker Trine Solstad beskriver, hvordan vi har mange forskellige motiver for at læse fra fx adspredelse til kedsomhed. I forlængelse heraf, beskriver hun betydningen af læsning som en frigørende aktivitet, hvor læsningen ikke bliver en metode til indlæring af sprog og disciplinering. Ifølge Solstad, ligger dannelsespotentialer i samtaler, hvor børn sammen med en voksen får mulighed for at reflektere over billeder og tekst. Det er formidlerens rolle at skabe rum og rammer for samtalerne, så de kan udfolde sig i overensstemmelse med barnets interesser og erfaringer (Solstad 2021; Damber & Nilsson 2015). Med Solstad kan vi spørge, om der med den indlæringsfokuserede oplæsning bliver skabt rum for ikke-disciplinerende samtaler med børn, og om børnene kan få lov til at lege på egne præmisser, når de voksne vil give dem noget i form af børnebøger. I evalueringen formulerer B1 oplæsningens betydning:

»Jeg synes jo, det var interessant...hvad det er at billederne gør, for vi prøvede lidt af i starten for at man ikke hele tiden skulle vende bogen, og børnene så hele tiden skulle se, og 'jeg har ikke set', og der bliver for mange afbrydelser i historien, så valgte vi at lave eventyr, hvor der næsten ikke var nogen billeder, så de bare skulle lytte, men udviklingen til at de så så en bog, hvor der var understøttende tegninger og billeder, det er jo også forskellige litteraturformer, øhmm, det gav noget andet til dem«.

Bibliotekaren formulerer her, hvordan børnene forventes at lytte til børnebogen, som gerne »... skal give børnene noget«. Børnene ses altså ikke som medskabere af situationen, men som modtagere af oplæsningen. Bibliotekarerne giver begge udtryk for en afsenderorienteret formidling, hvor fokus er rettet mod det kulturprodukt, som de gerne vil formidle til børnene, nemlig børnebogen (Balling 2021B; Toft 2012).

På den ene side skaber B2 i situationen ovenfor ikke rum for samtale med afsæt i børnenes interesser og erfaringer men snarere en disciplinerende aktivitet, hvor børnene som *becomings* skal sidde stille og lytte (Juncker 2021; Solstad 2021). På den anden side kan den uforstyrrede oplæsning skabe en sammenhæng i fortællingen, som kan engagere børnene til at leve sig ind i fortællingen (Broström et al. 2012). Oplæsningen har dog ikke karakter af leg, der er lystfuld, foregår i frihed og er en aktivitet, der er et formål i sig selv (*LegeKunst* 2021).

I det samskabende møde med pædagoger og børn reproducerer bibliotekarerne primært egne kundskaber om børnelitteratur, hvilket betyder, at forhandlingen af kundskaber med de øvrige deltagere er vanskelig. Bibliotekarerne inviterer børn og pædagoger til at lytte til oplæsningen, men det betyder ikke, at de får indflydelse på oplæsningssituationen, som er styret af bibliotekarerne. Idet bibliotekarerne har rollerne som kompetenceudviklere, så har de også magten til at definere, hvordan formidlingen af børnelitteratur skal foregå (Larsen & Larsgaard 2017; Pestoff 2009).

Pædagoger og børn forsøger dog at indgå i forhandling af kundskaber i samskabelsen, og disse forhandlinger er med til at præge forholdet mellem ligeværdighed og kompetenceløft i forløbet, hvilket vi vil analysere i det følgende.

Kunsten at lege

I *LegeKunst*-aktiviteterne er pædagogernes opmærksomhed rettet mod børnene og deres leg, men de forsøger samtidig at give plads for bibliotekarernes faglighed. P2 beskriver til evalueringen sin oplevelse af efterårets forløb således:

»Det er spændende at se, hvordan man som voksen eller som pædagog eller som biblioteket tænker, at børnene skal have noget ud af en bog, det er det her, vi fokuserer på, det er det her, de har set, og det er sikkert det, de kommer til at lege med, men at de så tager noget helt andet med, end man havde tænkt«.

P2 beskriver, hvordan de voksne er optaget af »... at børnene skal have noget ud af en bog«, og på den måde giver hun udtryk for det underliggende fokus på afsenderperspektivet: Biblioteket som institution og formidler af litteratur (Balling 2021B). Det er de voksne, som forestiller sig, hvad børnene vil lege med, men børnene leger noget helt andet end forventet. Børnene udfordrer på den måde de voksnes forestillinger om, hvilken leg de kan inspirere til med oplæsningen, da børnene leger på egne præmisser (Toft 2012).

Det kommer også til udtryk den tredje gang i forløbet. B2 har taget laminerede tegninger af huler med fra forskellige børnebøger – foranlediget af børnenes interesse for huler i motorikrummet den foregående *LegeKunst*-gang. P2 og B2 følger børnene ud på legepladsen og opfordrer dem til i grupper at lave deres egne fortællinger med afsæt i tegningerne af huler. Den idé griber børnene ikke, men starter andre lege, hvor de samler grene eller kaster med flis, imens pædagogerne forsøger at fastholde børnenes opmærksomhed på tegninger

og fortællinger. I forsøget på at tage afsæt i børnenes interesser har B2 igen tematiseret børnenes leg, men børnene leger noget helt andet og skaber deres egne legende fortællinger (Toft 2012).

Selvom P2 har blik for, at de voksne ikke kan tematisere børnenes leg, lader hun sig alligevel inspirere af bibliotekarerne og forsøger at skabe forbindelse mellem børnebog og leg. Til evalueringen siger P2:

»Så har vi også snakket...igen...ja, valget af litteratur, hvor meget betydning det har i forhold til, hvor godt vi kender bogen og kan tage det til os og putte det ud i børnene...Man bliver udfordret på, hvordan man kan tage det med ud i legene«.

Børnehaven vil med *LegeKunst* gerne *»... fremme børnenes leg«* med afsæt i børnebøger; men i det P2 forsøger at *»... putte«* noget ud i børnene og dermed ikke ser børnene som aktive subjekter, der på linje med de voksne bidrager med deres perspektiver, indtager hun bibliotekarernes primære *indlæringssyn*, hvor de voksne mener at kunne overføre viden til børnene som *becomings*. Oplæsningen eller de laminerede billeder er tilrettelagt af de voksne, men P2 *»... bliver udfordret på«* *indlæringssynet*. P2 fortsætter:

»Noget af det vi har snakket om ... det har været det her med grænserne mellem den pædagogiske aktivitet og legen – altså det er en lidt flydende grænse, og hvordan øh kan vi blive klogere på eller mere opmærksomme på, hvordan vi slipper, så det ikke er en pædagogisk aktivitet, men faktisk er børnenes spor vi følger og legen«.

P2 vil gerne *»... slippe«* (styringen) for at give rum for *»...legen«* i *»...børnenes spor«* frem for at skabe *»...pædagogiske aktiviteter«*, der styrer børnenes leg. Leg bliver her adskilt fra de pædagogiske aktiviteter – den af pædagogerne og bibliotekarerne tilrettede oplæsning eller aktivitet – ligesom drengen før søgte væk fra oplæsningen, fordi han ville lege. Når P2 vil følge *»...børnenes spor«*, så giver hun udtryk for børnesynet *beings*, der anser børnene for at være kompetente i deres egen ret i modsætning til at opfatte børnene som *»...tomme kar«*, eller *becomings* (Juncker 2021). Oplæsningens præsenterede mål om, at børnene skal lytte til historien, og aktiviteten med de laminerede billeder, der skulle anspore børnene til at lave fortællinger med afsæt i billederne, udtrykker begge en grundlæggende kontrast mellem *konstruktivistisk læringssyn* og *indlæringssyn*.

I forsøget på samskabelse mellem pædagoger og bibliotekarer sker en transaktion af kundskaber, som skaber refleksion omkring egne kundskaber – i pædagogens tilfælde i relationer mellem styring og leg. Larsen og Larsgaard argumenterer for, at disse transaktioner kan skabe mulighed for udvikling og ændring i holdninger såvel som i handlinger. Samskabelse kan på den måde betragtes som processer, hvor der sker kontinuerlige transaktioner mellem de forskellige kundskaber i kraft af fortsatte forhandlinger om, hvilke kundskaber der skal værdsættes (Larsen & Larsgaard 2017).

Transaktionen af kundskaber mellem pædagoger, bibliotekarer og børn afspejler indbyggede, men udtalte konflikter, i forløbet. Det kommer fx til udtryk i pædagogernes eksperimenter med, hvor og hvordan oplæsningssituationen foregår. Pædagogerne oplever, at børnene har svært ved at finde ro under oplæsningen, og de forsøger at skabe mulighed

for aktiviteter under oplæsningen fx modellervoks, tegning eller (stille)leg med figurer, eller flytter oplæsning ned under et bord i forsøget på at styre børnene og deres kroppe i den stillesiddende aktivitet. Hjørdis deltager i *Legekunst*-gangen, hvor P3 læser op under bordene. Det er i slutningen af forløbet, hvor pædagogerne har overtaget varetagelse af *LegeKunst*:

»Børnene leger på stuen, da jeg kommer. P3 samler bordene midt i rummet og beder børnene om at sætte sig under bordene. De sidder tæt sammen. 'Det har I ikke prøvet før', siger P3 til børnene. Gardinerne trækkes for, så der bliver lidt mørkere på stuen.

'Nu er det lidt uhyggeligt', hvisker P1, '...men vi sidder tæt sammen, så vi passer på hinanden, og hvis jeg bliver lidt bange, så kan jeg holde i hånden'.

P3 sætter sig med en bog i kanten af bordhulen. 'I dag skal vi høre Vitello går med kniv'. Børnene bliver bedt om at være stille, så de kan høre historien.

P3 fortæller historien levende, og han kommenterer løbende på fortællingen, fx når Vitello taler grimt og bruger bandeord.

Mange af børnene lytter, men flere sidder uroligt og leger/taler med hinanden. Flere af børnene klager over, at de ikke kan se billederne i bogen.

P3 forsøger at få opmærksomhed og ro: 'Kan man lytte med sin mund? Shyyy! Du skal lytte. Det er ikke ok over for de andre børn ikke at lytte. Det er ikke ok at forstyrre'.

Barn: 'Jeg kan ikke se'.

P3: 'Har I nogen sinde ikke fået lov til at se? Nej. I skal bare vente. Hvis I kan mærke, at I har krudt i numsen, så må I gerne gå ind ved siden af og lege'.

Barn: 'Jeg kan mærke, at jeg har krudt i numsen. Mig og A har krudt i numsen'.

Mange børn går ind ved siden af og leger, og få børn bliver tilbage for at høre videre på historien om Vitello.

P3 beslutter at holde pause med oplæsningen og foreslår, at alle børn løber en tur ude på legepladsen. Nogen børn løber uden for, hvor P3 leger farlig hund, som prøver at fange dem. Andre børn bliver inden for sammen med P1 og leger hospital, hvor P1 er patienten«.

Situationen illustrerer forhandlingen af kundskaber, der finder sted, hvor pædagogen i sit samarbejde med bibliotekarerne har lært, at formidling af børnelitteratur handler om at læse op, og at det kræver ro og opmærksomhed fra børnene, så de kan lytte til og (ind)lære fortællingen i en *afsenderfokuseret* formidlingssituation. Her er det meningen, at legen først skal opstå, når børnene har (ind)lært fortællingen, som er målet for aktiviteten. Samtidig tager P1 og P3 også afsæt i deres *konstruktivistiske læringssyn*, hvor fokus er på barnet som *being* og på legen som havende formål i sig selv, når de skaber omsorgsfuld stemningsfuldhed under bordet, har blik for børnenes behov for at bevæge sig, deltager i legen som farlig hund – eller følger børnenes eget initiativ til hospitalsleg med en opmærksomhed omkring barnet som sam- og selvskaber (Lave & Wenger 2019; Solstad 2021).

Samskabelse om leg og litteratur

Analysen af *LegeKunst*-forløbet viser, at det er vanskeligt at »...fremme og skabe større kvalitet i børns leg og dannelse med udgangspunkt i kunst, kulturaktiviteter og -oplevelser« (*LegeKunst* 2022), når samskabelsen kommer til udtryk i et hierarki mellem deltagerne, hvor kunst- og kulturformidlerne skal give pædagogerne et kompetenceløft, og hvor de fagprofessionelle i forløbet ikke har en fælles forståelse af de flertydige begreber leg og børnekultur, som de samskaber om.

Bibliotekarerne har et fagligt fokus på børnelitteratur og oplæsning, og de prøver at knytte oplæsning an til leg uden kendskab til, hvordan leg kan forstås, og hvilket børnesyn de møder børnene med. Under evalueringsmødet giver bibliotekarerne udtryk for, at de har fået en opgave, som de oplever er lykkedes: Der er blevet læst børnebøger op i børnehaven og forsøgt leget med fortællingerne på forskellig vis.

Pædagogernes faglighed kommer til udtryk i deres opmærksomhed på »...at følge børnenes spor og legen«, men som følge af hierarkiet i samskabelsesprocessen bliver pædagogerne udfordret i deres forståelse af relationer mellem leg og voksenstyring. *LegeKunst* ender på den måde med at få karakter af indlæring (af børnelitteratur) frem for leg. I samskabelsens forhandling af kundskaber forsøger pædagogerne dog at inddrage børnenes perspektiver. P1 siger til evalueringsmødet:

»...Så kunne det være så sjovt, at vi endte ud i, at det faktisk var børnene der fortalte nogen historier for os«.

Ved på den måde at give fortællingen tilbage til børnene udfordrer P1 præmissen om, at børnebogen er udgangspunktet for leg.

For at arbejde i og med paradokset i samskabelse mellem ligeværdige praksisfællesskaber og kompetenceudvikling, må antagelser og forforståelser, om det der samskabelses om, blive drøftet og afprøvet. Samskabelse om leg, kunst og kultur er langt mere komplekst end det »...at skabe sammen«, da samskabelse er udtryk for »...forhandlede kundskaber« mellem deltagerne (Larsen et al. 2022). Tanggaard og Dilling argumenterer for, at samskabelse handler om midlertidigt at overgive sig til en art kaos, hvor det er de forskellige perspektiver og de fælles løsninger i de konkrete situationer, der bliver den nye viden (Tanggaard & Dilling 2019). Det kaos drøftelser om og eksperimenter omkring flertydige begreber som leg, børnekultur og samskabelse måtte afstedkomme kan gøre deltagerne klogere på, hvordan deres fagligheder kan supplere hinanden – og skabe rum for leg.

Noter

1. Dokumentationsmaterialerne i *LegeKunst* hedder *Snip, Snap, Snude* og *Så er den historie ude* (*LegeKunst* 2022).
2. De første fire uger er rollefordelingen: bibliotekar står for 75% og pædagogerne for 25%. De følgende fire uger: pædagogerne står for 75% og bibliotekarerne for 25%. De sidste fire uger: pædagogerne står for 100% (*LegeKunst* 2021).

Referencer

- Agger, A. og Tortzen, A. (2015). *Forskningsreview om samskabelse*. Roskilde Universitetscenter.
- Balling, G. (2021A). *Kulturformidling*. Samfundslitteratur.
- Balling, G. (2021B). Formidlingens kunst på folkebiblioteker. Dael, M.; Helmer-Petersen, J.; Juncker, B. (red.). *Børnekultur i Danmark 1945-2020*. Gads Forlag. s. 286-303.
- Boye, C. & Rasmussen, K. (2011). *Små børns sprog og læsning. Fra nul til syv år*. Akademisk Forlag.
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (red.). (2020). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, T. W. (2022). Kultur for barn. En lek blant voksne? *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*. Årgang 25, nr. 1. Universitetsforlaget: s. 77-94.
- Damber, U. & Nilsson, J. (2015). Högläsning med förskolebarn – disciplinerande eller frigörande? *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. M. Tengberg og C. Olin-Scheller, Gleerups Utbildning: s. 15-26.
- Hammershøj, L.G. & Jørgensen, H.H. (2022). Dannelse og leg. I: Hammershøj, L.G. (red.). *Legekunst: Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur
- Iversen, A.M. (2017). *Det paradoksale begreb: Hvad vi taler om, når vi taler om samskabelse. Og det vi gør...* Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitetsforlag.
- Jørgensen, H. H. (2019). Den kontrære legekraft. I: Toft, H. & Knudsen, K.E. (red.). *Leg og litteratur*. Syddansk Universitetsforlag.
- Juncker, B. (2021). Børnesyn under omvæltning. I: Dael, Merete; Helmer-Petersen, Jan; Juncker, Beth (red.). *Børnekultur i Danmark 1945-2020*. Gads Forlag. s. 68-91.
- Kawulich, B. B. (2005). Participant observation as a data collection method. *Forum: Qualitative Social Research* 6(2), Art. 43.
- Larsen, A.K. (2020). Samskabelse i daginstitutioner. Ph.d.-afhandling. Skolen for mennesker og teknologi. Roskilde Universitet.
- Larsen, A. K. & Larsgaard, A. K. (2017). Samskabelse kræver noget andet: Et studie af ligeværd i samskabelse. *Uden for nummer*. 34. s. 26-37.
- Larsen, A.K.; Adamsen, L.M.E. & Sander, M.N. (2022). Kunsten at deltage i samskabelse – om at praktisere samskabelse inden for rammerne af en samarbejdsmodel. I: Hammershøj, L.G. (red.). *Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- LegeKunst (2021). *Proceshåndbog for aktionslæring i dagtilbud*. Kulturprinsen.
- LegeKunst (2022). <https://legekunst.nu/> Kulturprinsen. Tilgæet d. 26. oktober.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur – essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag.

- Næsby, T.; Okslund, H.B.; Pedersen, B.S. & Skytte, K.B. (2021). *Legebaseret pædagogik: – om pædagoger og pædagogstuderendes deltagelse i børns leg i børnehaven*. Forskningsrapport. Pestoff, V. (2009). Citizens as Co-Producers of Welfare Services: Preschool Services in Eight European Countries. I: Brandsen, T. (red.). *Co-Production. The Third Sector and the Delivery of Public Services*. Routledge. s. 503-520.
- Schmidt, C. H. (2018). Original faglighed. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 17(1). s. 1-14.
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Turbine.
- Skovbjerg, H. M. (2017). Leg og dannelse. I: Mortensen, Trine Holst (red.). *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter*. Akademisk Forlag. s. 97-118.
- Skovbjerg, H. M. (2021). *Ti tanker om leg*. Dafolo.
- Solstad, T. (2021). Barns samtaler om bildebøger i barnehagen – en vei til oplevelser og dannelse. Löfström, K. (red.). *Børn i centrum for litteraturformidling*. Kulturministeriet.
- Sutton-Schmidt, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- Sørensen, A. S. & Kortbek, H. B. (2018). *Deltagelse som kunst- og kulturformidling*. Samfundslitteratur.
- Tanggaard, L. & Dilling, J. (2019). *Co-creation – samskabelse med børn i fokus*. CoC Playful Minds.
- Toft, H. (2012). Hvad gør børn med børnelitteraturen? I: Knudsen, K.E. (red.). *Hvad gør vi med børnelitteraturen?* Syddansk Universitetsforlag. s. 43-65.
- Ulrich, J. (2016). *Samskabelse – en typologi*. Clou Skriftserie. VIA University College.

Forfatterbiografier

Hjørdis Brandrup Kortbek er adjunkt på Pædagoguddannelsen ved UCL – Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Hun er ph.d. i Kulturstudier samt cand. mag i Kultur og formidling. Hjørdis har forsket i og publiceret om kulturel deltagelse og børnekultur samt bykultur og byudvikling.

Helle Hovgaard Jørgensen er docent i leg, børne- og ungdomskultur på UCL i afdelingen Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund. Hun er ph.d. med en afhandling om Børns leg med digitale medier i børnehaveklassen, tilknyttet Master i Børne- og ungdomskultur, SDU og magister i litteraturvidenskab. Har publiceret om Playful learning, lege- og børnekultur.

