

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 68 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Hanne Jensen og Kathrine Aarøe Jørgensen

To optikker på pædagogers roller og handlemuligheder i leg

– samspillet mellem et spektrum og metaforer

Resumé

I artiklen beskriver vi fund fra et forskningsprojekt, der fulgte deltagere på diplom-modulet *Leg, Kreativitet og Læring*, mens de øvede sig i at omsætte teori om legefacilitering til praksis. Projektet undersøgte tesen om, at det er muligt og givtigt at pege på et spektrum af forskellige positioner, voksne kan tage i leg, som skaber muligheder og veje ind i leg, også for børn. Datamaterialet bestod af feltobservationer og interviews med 26 pædagoger, samt en spørgeskemaundersøgelse besvaret af 165 diplom-deltagere. Pædagogerne udtrykte fra start, at selv om de mestrede flere positioner i leg, var det stadig udfordrende at deltage aktivt i leg med børn. Deres legepraksis var først et individuelt anliggende i institutionerne, men blev siden mere fælles; det hjalp pædagogerne til at bruge tid i roller, de fandt svære. Fundene viste også, at spektrum-optikken i sig selv kun siger lidt om det dynamiske samspil, der udfoldes undervejs i legen. Ved nærlæsning af feltnoterne opstod to overordnede metaforer med pædagoger som mere flygtige »sommerfugle« i forskellige legescenarier og som »legemagneter« for fælles, længere scenarier. Artiklen understreger, at et rigt legefagligt sprog støtter pædagogers handlemuligheder og intentionalitet i leg, og at det kræver rum og opbakning at blive fortrolige med sproget – teoretisk og i praksis.

Nøgleord

legefacilitering; roller i leg; professionel læring; læringskultur

Introduktion

I lighed med mange andre steder i verden udtrykker danske fagprofessionelle bekymring om større mistrivsel blandt børn. For nylig foretog fagforeningen BUPL en undersøgelse blandt mere end 20.000 pædagoger og pædagogfaglige ledere (Vilkårsundersøgelse, 2022). Gennem spørgeskemaet meldte halvdelen af pædagogerne i dagtilbud, at børnene i deres praksis i stigende grad har det svært. Det er en bekymring, der er til at føle på, og som mange aktører er rettet mod. Når pædagogerne selv uddyber problematikken, så kredser de især om børns gode samspil med hinanden, herunder kompetencer til og muligheder for at indgå i børne- og legefællesskaber (Hansen et al., 2021). Til spørgsmålet om, hvordan pædagoger kan understøtte børns leg og legefællesskaber, møder vi ofte to modsatrettede opfattelser. Det gælder særligt for den nordiske litteratur (Pramling et al., 2019; Winther-Lindquist & Svinth, 2019), men ses også internationalt (Pyle et al., 2017). I den første opfattelse af leg fremhæves dens egenverdi, at den har et formål i sig selv og er børnenes egen (leg er med andre ord »autotelisk«). En naturlig konsekvens er derfor, at voksne bør være varsomme med at blande sig i børns leg og endelig ikke træde i vejen for dens udfoldelse. Den anden legeopfattelse peger på, at leg og legende aktiviteter er særligt motiverende for børn og rummer vigtige lærings- og udviklingspotentialer. For at de potentialer kan udfoldes, har voksne vigtige roller med at tilrettelægge legen og miljøet omkring en tydelig hensigt samt aktivt at guide og støtte børnene undervejs, for at de får gavn af legen. Umiddelbart synes de to opfattelser svære at forene, og de fagprofessionelle er i høj grad overladt til selv at stå med dilemmaet.

Legefacilitering som pædagogisk praksis

I den seneste tid er der dog sket et nysgerrigt opbrud på området, hvor polerne, som de to opfattelser af leg kan siges at tegne, teoretiseres som et spektrum af praksisser med forskellige grader af børn og voksnes initiativ i legekontekster (Bork & Lund, 2020; King & Howard, 2016; Pramling Samuelsson & Björklund, 2023; Skovbjerg et al., 2022; Veraksa et al., 2021; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019; Zosh et al., 2018). F.eks. peger Bork og Lund (2020) på fire positioner, pædagogen kan dribble med for at støtte børns deltagelse i leg: Medspilleren og den spillende træner *i legen*, samt instruktøren og tilskueren *uden for legen*. Her kan vi se, hvordan positionerne udtrykker, hvorvidt det er børnenes eller de voksnes initiativ, der er i forgrunden. Et andet eksempel er det design-baserede projekt, *Må jeg være med*, hvor forskerne undersøgte inklusion, leg, og fællesskaber på helt nært hold blandt børn og voksne i indskolingen (Skovbjerg et al., 2022). Gennem et tæt samarbejde mellem forsknings- og praksisfeltet blev der udviklet konkrete designs eller aktioner, som så blev afprøvet ad flere omgange, og dermed skabte indsigter omkring mening og samspil i legesituationer. Et spændende og centralt fund i projektet var en klar forbindelse mellem den forståelse af leg, som udfoldes i pædagogisk praksis, og børnenes muligheder for deltagelse: »Hvis den pædagogiske praksis udfoldes omkring en forståelse af fri leg som voksenfri, betyder den legeforståelse, at de voksne ikke skal være med i, tæt på eller delagtiggjort i leg. Med den forståelse af legen frasiger pædagoger sig muligheden for pædagogiske handlinger i forhold til legen«. (Skovbjerg et al., 2022: 21).

Netop pædagogers handlemuligheder i leg var omdrejningspunktet for det forskningsprojekt, vi fortæller om i denne artikel. Projektet undersøgte tesen om, at det er muligt og givtigt at række ud over enten-eller opfattelser af leg ved at pege på et spektrum af forskellige roller eller positioner, voksne og børn kan tage i leg, og som skaber muligheder og veje ind i leg.

Baggrund og artiklens fokus

Projektet havde oprindeligt en international dimension, idet et »søster-projekt« startede samtidig i Colombia. Vores fælles forskningsinteresse kredsede om, hvad der sker, når pædagoger i dagtilbud øver sig i at facilitere børns deltagelse i og udvikling gennem leg ved at blive fortrolige med et bredt repertoire af pædagogiske positioner, og særligt med den svære balance i midten, hvor børn og voksne i højere grad deler og udveksler initiativ. Samarbejdet tog udgangspunkt i, at de to lande har hver deres pædagogiske afsæt: I Danmark har vi tradition for at vægte børns selvvalgte leg højt, mens voksenstyret praksis ses hyppigere i Colombia (Nores et al., 2018). Forskningsprojekterne forløb i 2020-21, netop som COVID-19 pandemien ramte verden. Undervejs valgte de to projekter derfor i mindre grad at følges ad for bedre at kunne imødekomme behov i lokale kontekster. Flere teoretiske begreber i projektet¹ henter dog fortsat inspiration fra den internationale litteratur.

I denne artikel har vi valgt at fokusere primært på, hvordan pædagogernes tilgange til legefacilitering udfoldede sig i praksis og over tid, idet tesen om et spektrum af praksisser både blev underbygget og udfordret undervejs i projektet. Derfor belyser vi legefacilitering som pædagogisk praksis ud fra to optikker: Den første er fortsat en spektrum-optik, som omhandler, hvilke roller pædagogerne tog i leg og deres refleksioner herom. Den anden optik udfolder de mønstre og metaforer for børn og pædagogers samspil i leg, der opstod undervejs i projektet. I artiklen fremhæver vi også tegn på, hvordan institutionernes læringskultur set i forhold til legepraksis ændrede karakter undervejs. I de kommende afsnit introducerer vi artiklens teoretiske begreber, samt projektets metode og design, analyse og fund. Undervejs diskuteres indsigterne i forhold til udfordringer og dilemmaer, som pædagoger i landets institutioner ofte støder på. Til slut samler vi op på, hvordan denne viden kan bidrage til at nuancere et legefagligt sprog for feltet.

Et spektrum af praksisser

At facilitere og deltage i børns leg kræver, at pædagogen kan læse legesituationen, skabe rum og muligheder, lege med på børnenes præmisser samt understøtte børns udvikling og læring i leg uden at tage over eller bryde deres legestemning (Zosh et al., 2018). Det kræver med andre ord lydhørhed, takt og intentionalitet sammen med en erkendelse af, hvilke pædagogiske positioner, der er mulige i legesituationen, og hvordan børns deltagelse bedst støttes. Som nævnt i artiklens introduktion findes der flere teoretiske modeller i litteraturen, hvor den underliggende logik dels omhandler balancen mellem børns valgfrihed og graden af den voksnes rammesætning, involvering og styring, og dels hvor tæt den voksne er på legen: *uden for legen* (dvs. ikke til stede, eller på kanten af legen) og *trådt ind i legen* (eks., Bork & Lund, 2020; Jensen et al., 2019; Skovbjerg et al., 2022; Zosh et al., 2018).

I projektet tog vi afsæt i samme spektrum-tænkning til at formulere en simpel model med fire pædagogiske positioner, der rummede legepraksisser, hvor 1) børns valgfrihed var i højsædet, en nuanceret midte med 2) samskabt og 3) guidet leg samt 4) planlagte aktiviteter ledet af voksne (se tabel 1 herunder). Positionerne spænder altså mellem børns initiativ og valgfrihed på den ene side (og dermed lav voksen-involvering) og større rammesætning på den anden (og dermed høj voksen-involvering).

Børneledet leg	Samskabt leg	Guidet leg	Voksenledet leg
Børnene vælger, hvad de vil lege og hvordan. Pædagogen observerer, stiller materialer til rådighed eller udfører andre opgaver imens (f.eks. administration).	<i>Leg er i forgrunden:</i> Børnene vælger, hvad de vil lege og hvordan. Pædagogen leger med som en ligeværdig partner uden at instruere eller overtage styring på legen.	<i>Læring er i forgrunden:</i> Pædagogen deltager i børnenes leg for at inspirere og understøtte deres læring og udvikling, men uden at instruere eller overtage styring på legen.	Pædagogen organiserer, starter og leder legen. Børnene følger planlagte lege og aktiviteter.

Tabel 1: Et spektrum af praksisser (modellen er tilpasset og kontekstualiseret ud fra Jensen et al., 2019.)

I midten af modellen er tydelige roller, hvor børn og voksne deler initiativ i legen – med henholdsvis leg og læring i forgrunden. I både samskabt og guidet leg antages den voksne at være med *inden for legen*, mens det ikke er tilfældet for børneledet leg. I voksenledet leg starter og styrer den voksne en aktivitet eller leg.

Især international forskning peger på, at der er et sammenfald mellem graden af rammesætning og struktur i legekontekster, og hvilke udviklings- og læringspotentialer, der understøttes hos børn. Når det gælder leg som en arena for børns sociale inklusion og trivsel, er vores viden endnu sparsom (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019), men vi kan godt pege på, at børn har glæde af en mangfoldighed af lege og aktiviteter. Dels har vi studier, som peger på, at yngre børns muligheder for at indgå i selvvalgte lege og aktiviteter, der ikke er strukturerede og fastsatte af voksne, understøtter bedre trivsel, social og følelsesmæssig udvikling (Barker et al., 2014; Whitebread, 2017). Dels ser vi et gennemgående tema om, at hvor der er en hensigt med børns udvikling og deltagelse i leg, der har voksne en central rolle i at være aktivt deltagende og løbende tilpasse støtten til situationen (Alfieri et al., 2011; Goble & Pianta, 2017; Skene et al., 2022).

Forskellige praksisformer

I projektet undersøgte vi de fire positioner fra tabel 1 på tværs af forskellige former for leg og aktiviteter, som typisk ses i dagtilbud. Kategorierne af praksisformer, som er listet herunder, blev valgt for at ramme bredt i forhold til praksisformer, der dels reflekterer temaer i Den Styrkede Pædagogiske Læreplan (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018), og dels rummer forskellige fordringer for børn og voksnes deltagelse, det vil sige forskellige typer af leg (selvvalgt leg, fantasi- og rolleleg og fysisk leg) og pædagogiske aktiviteter, herunder med fokus på science og sprog:

- *Børns selvvalgte leg:* Børn vælger mellem forskellige aktiviteter (f.eks. udendørsleg, læsehjørne, fantasilege, bygge med klodser, kunst/musik, natur/videnskab osv.)
- *Fantasi og rolleleg:* Børn deltager i fantasilege og rollelege
- *Fysisk aktiv leg:* Børn er fysisk aktive med deres kroppe (løber, hopper, tumler osv.)
- *Sproglige aktiviteter:* Børn eksperimenterer med at skrive (f.eks. ved at tegne, kopiere og bruge selvopfundet sprog)
- *Science-aktiviteter:* Børn udforsker natur/tekniske materialer (f.eks. dyr, planter, mekanik)

I hver praksisform kan pædagogen vælge at træde ind i en eller flere af fire positioner (se tabel 1). F.eks. kan en pædagog observere børns fantasi- og rolleleg (og dermed er legen 'børneledet') eller deltage som medlejer på lige fod med børnene (og da bliver legen samskabt). Pædagogen kan også træde ind i en leg, som en gruppe børn har startet, for bevidst at støtte et barn, der har svært ved at deltage (da bliver det guidet leg). Voksenledet 'børns selvvalgte leg' virker umiddelbart som en svær forening, men vi har dog i praksis set eksempler på, at voksne er blevet bedt af børnene om at starte og lede en leg, f.eks. et brætspil eller en fysisk aktiv leg. Her virker børnene til at nyde legens genkendelighed, og den voksnes måde at være i legen på. I datamaterialet kommer pædagogerne ligeledes ind på, at nogle roller bruges oftere i nogle legetyper end andre.

Tiltro til egne evner

Begrebet 'tiltro til egne evner' bruges især i international litteratur, og handler om at »tage temperaturen« på, hvad vi tror, vi er i stand til at realisere, når vi lærer noget nyt. Denne vurdering trækker både på vores motivation for det nye, vi lærer, men også på den kontekst vi forsøger at lykkes i (Bandura, 1997). F.eks. kan en pædagog, der er overbevist om, at børns egen leg er vigtig, gerne ville afsætte lange perioder til selvvalgt leg og alligevel have en følelse af lav tiltro til at kunne realisere denne praksis på grund af mangel på tid eller andre begrænsninger i arbejdssituationen. Tiltro til egne evner er derfor et nyttigt begreb i denne sammenhæng, fordi det både berører pædagogens motivation og tro på sig selv, men også det kontekstuelle aspekt af hvad der er muligt i lige præcis den institutionelle kontekst, pædagogen befinder sig i. Med afsæt i projektets fokus spurgte vi derfor ind til, hvordan pædagogerne vurderede deres tiltro til at påtage sig aktive roller i leg for at støtte børns læring og udvikling, og hvilke faktorer der lå til grund for deres vurdering.

Læringskultur

Tidligere forskning peger på, at en organisationskultur, der understøtter professionel læring, blandt andet er karakteriseret ved nysgerrighed, åbenhed og fokus på muligheder frem for begrænsninger (Laursen & Thomassen, 2017), noget som pædagogerne i projektet også fremhævede. Et andet aspekt er organisationens 'robusthed', når medlemmer stiller kritisk-konstruktive spørgsmål til praksis, handlinger og meningsskabelse, der tages for givet i organisationen. Derfor undersøgte vi i projektet, på hvilken måde pædagogerne oplevede, at deres nye idéer, praksiseksperimenter og implicite spørgsmål til praksis blev mødt af kolleger og ledere (Elkjær, 2021), herunder hvorvidt og hvordan tid til refleksion over deres legepraksis blev prioriteret i dagligdagen (Stringer, 2013).

Metodeafsnit

I det følgende præsenterer vi først projektets deltagere samt etiske overvejelser, forskernes position og projektets design. Derefter gennemgås metoder anvendt til dataindsamling og analysemetoder for både kvantitative og kvalitative data.

Deltagere i forskningsprojektet

Deltagerne var alle pædagoger, som havde takket ja til en plads på diplom-modulet *Leg, Kreativitet og Læring*, som udbydes på landets seks professionshøjskoler. Modulet har til formål at understøtte pædagogers legepraksis med børn i dagtilbud, herunder design af inspirerende lege- og læringsmiljøer med fokus på børnenes perspektiver samt pædagogers kompetencer til legedeltagelse og systematisk refleksion over egen praksis. Det er normeret til 10 ECTS-point og består af ti tematiserede sessioner, der tager afsæt i 8 fastsatte læringsmål og afsluttes med en intern prøve. I projektet deltog fire professionshøjskoler ved at udbyde gratis pladser på diplom-modulet til pædagoger i deres område. Professionshøjskolerne dækkede både nordlige, sydlige og østlige dele af Danmark, så de deltagende pædagoger dermed kom fra hele landet.

Diplom-underviserne tilrettelagde forløbet med afsæt i aktionslæring, hvilket betød, at sessionerne vekslede mellem teoretisk og forskningsbaseret viden, dialoger, øvelser og konkrete aktioner i praksis, hvor deltagerne afprøvede nye indsigter i deres egen institutionskontekst (Steen, 2020). Forud for en session blev deltagerne bedt om at dokumentere legesituationer eller en konkret aktion, som kunne inddrages i undervisningen, for eksempel ved at en børnegruppe tog billeder af gode legesteder eller ved at optage klip af typiske legesituationer eller egne eksperimenter med nye lege- og handlemåder. Underviserne på hver professionshøjskole satte deres eget præg på modulets indhold, men overordnet omhandlede temaerne forståelser af den 'gode' leg og legens formål og potentialer, børns deltagelse, fællesskaber, læring og udvikling – også i forhold til spørgsmål om køn og børn i udsatte positioner – samt den voksnes roller og det fysiske lege- og læringsmiljø. Deltagerne udforskede dermed legen som central for børns udvikling, dannelse og læring, og hvordan de selv kunne positionere sig i leg med børn samt afstemme roller løbende i takt med legesituationens skift i stemninger og indhold.

Alle 200 pædagoger, som deltog på diplom-forløb på tværs af landet, modtog et spørgeskema ved opstart, og 165 deltagere svarede på hele skemaet. Data herfra blev brugt til at danne et overblik over pædagogernes indledende viden, holdninger og tilgange til leg. Derudover blev 30 pædagoger inviteret til at deltage som fokuspædagoger i en mere dybdegående undersøgelse (10 pædagoger fra hver af følgende områder: 1) Nordjylland, 2) Sydjylland, 3) Fyn og Sjælland), hvoraf 26 deltog i hele undersøgelsen. Disse deltagere udgjorde 'vidensrige informanter' (Onwuegbuzie & Collins, 2007: 287), der kunne belyse mangfoldige perspektiver – og derfor dækkede de over pædagoger fra forskellige kontekster og baggrunde. Gennemsnitserfaringen lå på 16,5 år og spændte mellem 2 til 35 år; gennemsnitsalderen var 43,9 år og spændte fra 29 til 59 år. Tyve fokusdeltagere var kvinder (77%) og seks var mænd (23%). Deltagerne arbejdede både med vuggestuebørn og børnehavebørn, nogle med én aldersgruppe og andre med blandede grupper. Det er disse fokusdeltagere, vi følger i artiklen, når vi ser nærmere på, hvordan pædagogernes tilgange til legefacilitering udfoldede sig i praksis og over tid.

Etiske hensyn og forskerposition

På det tidspunkt, hvor forskningsprojektet fandt sted, var diplom-modulet *Leg, kreativitet og læring* blandt de ganske få efter-videreuddannelser for pædagoger, som fokuserede på leg i teori og praksis kombineret med aktionslæring som tilgang til professionel udvikling. Modulet var således en lovende kontekst for vores formål om at følge pædagoger i dagtilbud, der havde gode forudsætninger for at øve sig i legefacilitering gennem vekselvirkninger mellem teoretisk viden om leg og praksiseksperimenter. I projektet havde vi som forskere desuden en klar interesse i at kunne følge både en stor og mindre gruppe pædagoger samt i, at deltagerne kom fra flere steder i landet. Tidligt i processen inddrog vi derfor dagtilbudsledere og læringskonsulenter i dialog om muligheder for at sikre tilslutning. På baggrund af deres udsagn blev deltagerbetaling til diplom-modulet dækket som led i forskningsprojektet, mens de enkelte dagtilbud stod for at dække vikartimer. Ingen af artiklens forfattere havde økonomisk interesse i modulets afvikling.

Projektet fulgte etiske retningslinjer, der anbefales internationalt (BERA, 2018), samt europæiske regler om databeskyttelse (GDPR). Forud for projektets start blev information først delt skriftligt med medarbejdere på professionshøjskolerne og derefter på workshops, hvor undervisere og læringskonsulenter gav input til designet. Da de enkelte diplom-undervisere var blevet udvalgt, blev denne gruppe også informeret. Alle pædagoger gav informeret samtykke til at besvare spørgeskemaet, og alle fokusdeltagere gav yderligere samtykke til en dybtgående dataindsamling. Børn og deres familier blev også informeret. Alle fokusdeltagere og børn er tildelt pseudonymer for at sikre deres anonymitet.

Design og dataindsamling

Det endelige forskningsdesign anvendte en kvalitativt-drevet mixed-methods tilgang (Hesse-Biber, et al., 2015). Det vil sige, at kvalitative data – herunder pædagogers skrevne udsagn, interviews, og feltobservationer – var de primære kilder, men blev suppleret med kvantitativ dataindsamling og analyse (fornævnte spørgeskema samt optælling og sammenligninger på tværs af feltobservationer og interviews). Denne kombination af data og analyseformer gjorde det muligt at belyse »hvad, hvordan og hvorfor« i forhold til pædagogernes tilgange til legefacilitering og faktorer, der formede deres legepraksis over tid, og dermed svare på forskningsspørgsmålene (Onwuegbuzie & Collins, 2007).

Dataindsamlingen fandt sted i tre »bølger«. I den første bølge var formålet at tegne »landskabet« af legepraksis blandt hele gruppen af diplom-deltagere (herunder brug af de fire positioner i *børns selvvalgte leg, fantasi- og rolleleg, sprogaktiviteter, science-aktiviteter og fysisk aktiv leg*) sammen med deres tiltro til at bruge disse praksisser. Spørgeskemaet blev delt med alle deltagerne på første mødegang (inden der blev undervist), hvor 165 informanter som nævnt svarede på hele skemaet. Feltbesøg hos alle fokusdeltagere udgjorde datapunkt 1 og 2 (bølge 2 og 3). Under besøgene observerede forskerne pædagogernes legepraksis ud fra en semistruktureret guide, der blev efterfulgt af et interview med pædagogen (Kristiansen & Krogstrup, 2014; Kvale & Brinkmann, 2009). På den måde gik feltbesøgene i dybden med pædagogernes roller og intentioner om at understøtte børns udvikling, deres refleksioner omkring legefacilitering og om, hvorvidt nye tiltag i praksis blev mødt med støtte eller modstand fra kolleger og ledelse. Datapunkt 1 blev gennemført i foråret 2021, hvor 30 fokusdeltagere blev besøgt. Datapunkt 2 fandt sted mindst 3 måneder efter datapunkt 1 i efterår/vinter 2021 (ud fra hvornår modulerne sluttede).

Under hele studiet, og især under dataindsamlingen (forår og efterår/vinter 2021), kunne COVID-19-pandemien mærkes. For daginstitutionerne betød det, at der blev indført flere restriktioner, herunder opdeling af børn og pædagoger i mindre grupper – både inde og ude, og dette påvirkede både fokusdeltagernes legepraksis og forskernes observationer. De mange og ofte skiftende COVID-19-restriktioner betød også, at pædagogerne konstant måtte ændre arbejdsgange. Forskerne valgte at tilpasse sig pædagogernes dage, og derfor varierede tidspunktet for datapunkt 3 på tværs af studiets tre regioner, længden af observationerne blev afkortet i anden omgang (fra 1.5 til 1 time), ligesom praksis typisk foregik udendørs. Blandt fokusdeltagere valgte 4 at trække sig undervejs, og derfor blev data fra 26 pædagoger medtaget i analyserne. Her blev alle pædagoger først tildelt pseudonymer, og dernæst blev data fra spørgeskemaet og feltbesøgene delt via en digital platform, *Dedoose*, hvor forskerne kunne samarbejde om analyserne.

Analyse af data fra spørgeskemaet

Som nævnt ovenfor blev den større gruppe af diplom-deltagere spurgt ud om deres brug af de fire positioner i børns selvvalgte leg, fantasi- og rolleleg, sprogaktiviteter, science-aktiviteter og fysisk aktiv leg sammen med deres tiltro til at bruge disse praksisser (165 besvarelser). Data blev analyseret i Excel og ved hjælp af den statistiske open source-software Jamovi. Analyserne var beskrivende og så på fordelinger og gennemsnit. Manglende data blev håndteret med parvis sletning i specifikke analyser for at bibeholde så mange svar som muligt (Field, et al., 2012). Det vil sige, at hvis en respondent havde besvaret dele af spørgeskemaet, så blev disse svar medtaget, hvis alle spørgsmål, der indgik i en konkret analyse, var fuldt besvaret.

Til analysen af hyppigheden af hver leg/aktivitet blev data konverteret til binære variabler, hvor 1 angav, at legeformen eller aktiviteten blev anvendt ofte eller meget ofte, og 0 angav, at den ikke blev anvendt ofte eller meget ofte. Til analysen af pædagogernes repertoire (dvs. om de brugte få eller flere positioner i deres legepraksis) blev spørgsmål om hver af de fem typer leg og aktiviteter anvendt. Pædagogerne havde vurderet, hvor ofte de anvendte hver af de fire positioner for hver type leg/aktivitet, og svarene blev omdannet til binære variabler med koden 1 for den position, der anvendes nogle gange eller ofte, og 0 for den position, der sjældent blev anvendt. Fire variabler blev således summeret for hver pædagog med en score på mellem 0-4 for hver leg/aktivitet. En pædagoes repertoire blev defineret som bredt ved en score på 3 eller 4, som betød at pædagogen brugte 3-4 positioner nogle gange eller ofte i hver type leg/aktivitet. Til analysen af hver pædagoes tiltro til at lykkes med legefacilitering i egen kontekst (dvs. *self-efficacy*) blev hvert punkt på en sekspunktsskala bibeholdt og fordelingen af de 165 besvarelser opstillet i et simpelt diagram.

Analyse af data fra feltbesøgene

Disse analyser omhandler projektets 26 fokusdeltagere, og går i dybden med deres tilgang til legefacilitering, samt personlige og kontekstuelle faktorer, der formede deres praksis over tid. Med afsæt i kvalitativ indholdsanalyse (Elo & Kyngäs, 2008) udviklede forskerne et kodelæse, der afspejlede den litteratur og teori, som også lå til grund for observations- og interviewguides, der blev brugt til dataindsamling (dvs. en deduktiv proces). Efter de indledende analyser af data fra datapunkt 1 (spørgeskemaet og det første feltbesøg) blev

kodetræet tilpasset induktivt ved at tilføje nye koder, der fremkom af dataene, og ved at fjerne koder, der enten var blevet anvendt mindre end 10 gange eller som sås hos to eller færre fokusdeltagere. På den måde kom kodetræet til både at afspejle den eksisterende litteratur og data i forhold til legefacilitering sammen med vigtige faktorer i pædagogernes kontekster. Det endelige kodetræ kan ses i forskningsrapporten (se link i fodnote på side 3).

I marts og april 2022 blev de indledende fund delt med fokusdeltagere i regionale fokusgrupper. Her blev pædagogerne inviteret til at reflektere over, udfordre, uddybe og validere de forskellige fund (Creswell & Miller, 2000). Til sidst blev de kvalitative analyser færdiggjort ved at genbesøge data fra feltbesøg ud fra indsigter fra fokusgrupperne. Inspireret af de dynamiske skift vi så i pædagogernes legepositioner, valgte vi at tilføje en induktiv analyse i forskningsprojektets afsluttende fase for at undersøge mønstre og facetter i deres legefacilitering, som spektrum-optikken ikke umiddelbart belyste.

I denne analyse blev feltnoter fra alle observationer (før og efter diplommodulet) nærstuderet og inddelt efter måden hvorpå pædagogerne greb legesituationer an og over tid. Som det fremgår af resultaterne herunder, blev analyserne til et forslag til en supplerende måde at anskue legefacilitering som metaforer.

Resultater og konklusion

I de næste afsnit præsenterer vi først fund baseret på spørgeskemaet (før diplommodulet), herunder om pædagogernes positioner i leg, samt deres tiltro til egne evner. Derefter fortæller vi om indsigter fra feltbesøgene (observationer og interviews både under og efter diplommodulet). Undervejs diskuteres de to måder at anskue legefacilitering, dvs. spektrum-optikken og de opståede metaforer. Afsnittet afrundes med at præsentere fund om, hvordan pædagogerne oplevede deres institutioners læringskultur. I konklusionen reflekterer vi over projektets fund overordnet set, og hvordan det bidrager til forståelser af legefacilitering som pædagogisk praksis samt vigtige begrænsninger.

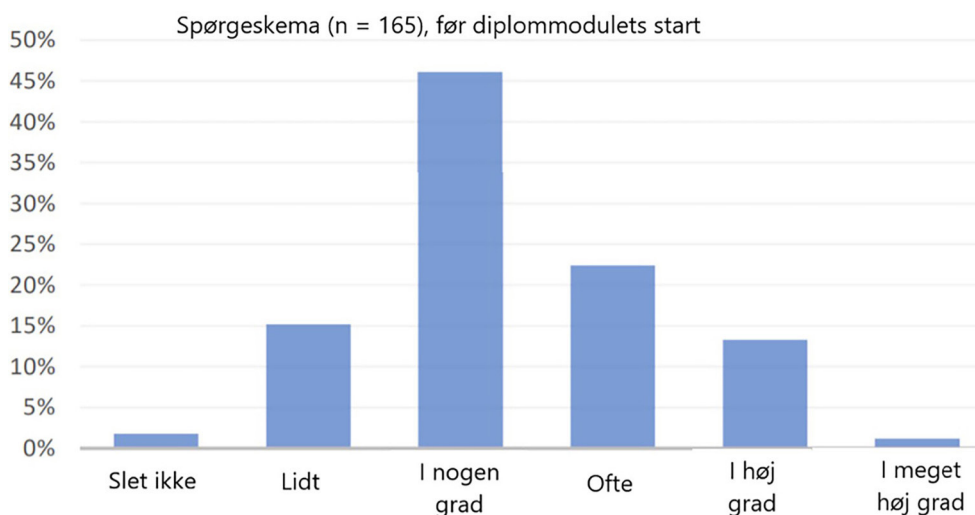
Første fund: Pædagogerne havde et bredt repertoire fra start

Spørgeskemaet afdækkede pædagogernes selvrapporterede legepraksis, herunder hvilke positioner de brugte mest i forskellige former for leg og aktiviteter: *Børns selvvalgte leg*, *fantasi- og rolleleg*, *sprogaktiviteter*, *science-aktiviteter* og *fysisk aktiv leg*. Overordnet sås en tendens, hvor de mere klassiske lege fyldte mest i praksis (f.eks. fysisk og fantasifuld leg), mens mere formel læring (sprog- og science-aktiviteter) fyldte mindre: 92% af pædagogerne svarede, at de engagerede børn i fysisk aktiv leg ofte eller meget ofte, mens cirka halvdelen engagerede børn i sprogaktiviteter ofte eller meget ofte. Fundet stemmer godt overens med nordisk praksis, der vægter børneperspektivet højt (Pramling Samuelsson & Björklund, 2023). Et mere overraskende og vigtigt fund var, at de fleste pædagoger gav udtryk for at bruge mindst tre af de fire positioner (*børneledet leg*, *samskabt leg*, *guidet leg* og *voksenledet leg*) nogle gange eller ofte på tværs af alle legeformer og aktiviteter. Fysisk aktiv leg var den kontekst, hvori flest havde et bredt repertoire (94% af pædagogerne svarede, at de brugte mindst tre af de fire positioner), og børns selvvalgte leg var den kontekst, hvori færrest havde et bredt repertoire (80 % af pædagogerne svarede, at de brugte mindst tre af de fire positioner). Med andre ord trak mange pædagoger på et bredt repertoire af pædagogiske positioner i leg, allerede inden de havde gennemgået diplom-modulet.

Andet fund: Leg er en udfordrende pædagogisk opgave

Selvom pædagogerne gav udtryk for at have et bredt repertoire fra start, oplevede de også, at det langt fra var en nem pædagogisk opgave at deltage i leg med børnene. Pædagogernes tiltro til deres egne evner inden for legefacilitering vidner herom. Som det ses i figur 1 herunder, havde størstedelen en mellem grad af tiltro til egne evner inden for legefacilitering, hvilket på sin vis står i kontrast til deres vurdering af at mestre tre eller flere positioner på tværs af legeformer og aktiviteter. Fundet tyder på, at pædagogerne som helhed (den store gruppe) ser det som givtigt, men komplekst, at deltage aktivt i leg for at understøtte børns udvikling og læring. I spørgeskemaet blev pædagogerne inviteret til at uddybe deres svar, og her beskrev de en række strategier, som hjalp dem med at lykkes med legefacilitering i en travl hverdag: ved at observere børnene og følge deres spor i leg, ved at stille materialer til rådighed, ved at italesætte legen og ved at gøre rutiner legende og ved at forsøge at være på forkant med konflikter.

Fælles for de strategier, som pædagogerne fremhævede, var, at de især handlede om at have blik for børnene og at trække på egne ressourcer, og på den måde fremstod legen i udgangspunktet som en individuel opgave. Før diplomstart nævner pædagogerne altså hverken institutionelle rammer, kollegaer eller ledelse som faktorer i deres legepraksis.



Figur 1: Pædagogernes tiltro til egne evner

Når vi genfinder pædagogernes tiltro til egne evner i det kvalitative materiale fra feltbesøgene i løbet af og efter diplommodulet, ser vi dog adskillige eksempler på, at pædagogerne får øjnene op for de begrænsninger, som deres individuelle tilgang til praksis har, når det kommer til leg. En af pædagogerne fortæller blandt andet:

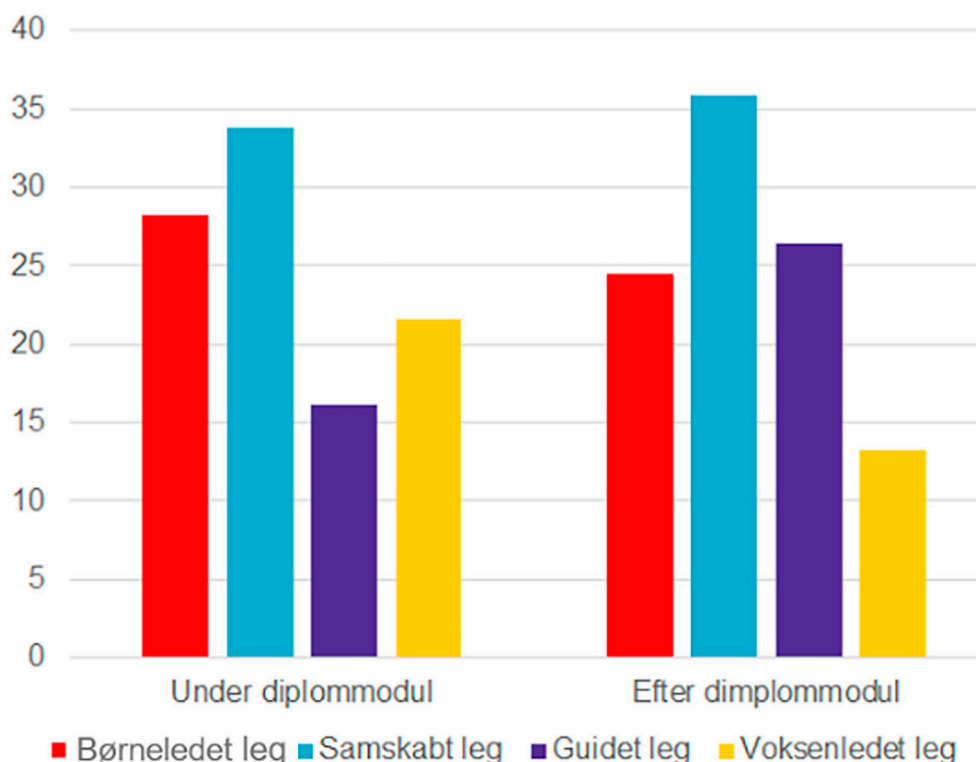
...altså jeg er jo ikke 100% nærværende ved den ene børnegruppe, når der er to, der egentlig efterspørger din opmærksomhed. Men det er et kompromis, ikke også, at det er bedre. end at de slet ikke får noget som helst, fordi så havde de gået ind, og så kunne jeg forestille mig, at de godt kunne have ignoreret der, hvor der var blevet bygget på tæppet og så tromlet ind over det, for simpelthen at få opmærksomheden. Så det, det er et

kompromis. Men det er ikke noget, jeg ønsker at se, jeg vil hellere være 100% et sted og så kunne sige, nej så må I lige gå over og lege her, eller så må I gå over til den eller I må. Det vil jeg hellere. (Interview med Mette, efter diplommodul)

Citatet bevidner, hvordan fokuspædagogen føler, at hun ikke har mulighed for at udøve den legepraksis, hun synes er optimal, på grund af institutionelle rammer – f.eks. normeringen. Hun er ikke ene om at beskrive, hvordan legen kan være en pædagogisk udfordrende opgave. Andre pædagoger peger f.eks. på »konkurrerende« fokusområder, som f.eks. motorik- eller sprogunderstøttende kurser, og hvordan det kan være en udfordring at forene kollegers specialområder med legen. Andre fokuspædagoger fortæller også, hvordan de prøver at optimere rammerne for legefacilitering ved f.eks. at aftale indbyrdes, hvem der har hvilke roller hvornår, som f.eks. legeren, brandslukkeren eller den praktiske pædagog.

Tredje fund: Over tid går rollerne ind imod midten

I lighed med spørgeskemaet fandt feltbesøgene samme brede repertoire hos fokuspædagogerne både under og efter diplom-modulet. Ved nærmere eftersyn kan man dog se, at pædagogernes brug af de fire positioner i leg ændrer sig over tid. Figur 2 viser, hvordan observationer af *børneledet leg, samskabt leg, guidet leg og voksenledet leg* fordeler sig på de to feltbesøg:



Figur 2: Observationer af de fire positioner under og efter diplom-modulet

Tallene er vist i procent og tegner et billede af, at tidligt i diplom-modulet fylder børneledet og samskabt leg mest, mens guidet og voksenledet leg fylder mindre. Denne tendens ændrede sig over tid, idet pædagogerne i højere grad bruger samskabt og guidet leg. Man kan sige, at deres roller i leg med børn, set som positioner, går ind mod 'midten'.

Ida er en af de pædagoger, der før diplommodulet foretrak at være observerende i børns egen leg. Undervejs i diplommodulet holder hun fast i legens store værdi for børnene selv, men begynder samtidig at øve sig i også at deltage aktivt i leg med børn ved at tage imod deres invitationer og samskabe legen på børnenes præmisser, bl.a. for at understøtte børns deltagelse og fællesskab. I citatet herunder fortæller Ida, hvordan hun bevidst begynder at deltage i en drengs selvvalgte leg:

Jeg synes faktisk at han er meget kompetent til at bruge sin fantasi og til at se, hvad hedder det, og kunne se at en pind lige pludselig bliver til en krokodille og sådan noget, ikke? Og han kommer med gode ideer, jamen hvad gør vi så, jamen vi finder nogle godbidder og afleder dens opmærksomhed osv, og det er ret godt fundet på (...). Så jeg synes, at jeg følger meget hans initiativ og lader være med at... Og indimellem så registrerer han jo også, at der kommer en blå bil, og en hvid bil, og det benævner han jo også, så han skifter hele tiden imellem og være, hvor vi er, og så, og så den konkrete verden og så indimellem. Det er ham, der styrer os ud og ind af fantasien, og det synes jeg er meget fedt at blive inviteret ind i. Jeg bruger den så på et tidspunkt til at få et andet barn, der står sådan lidt alene, til også at komme med, ikke? Det fungerer også fint, og det synes jeg, det er han jo også med på. At der er plads til andre børn i legen også. (Interview med Ida, under diplommodulet)

Der er mange eksempler på samskabt leg fra feltbesøgene. I uddraget herunder kan vi læse, hvordan fokuspædagogen Anna formår at være aktivt deltagende i en længerevarende samskabt leg med op til 13 børn:

Anna træder ind i en rolleleg ude på legepladsen, som alt i alt varer ca. en time. To børn vil gerne lege far, mor og børn, men uden et tredje barn som gerne vil være med. Anna træder ind i legen og agerer mægler i konflikten og foreslår, at hun leger dagplejemor og passer på det tredje barn, mens de to andre leger forældre. Børnene er med på ideen, og hurtigt kommer flere børn nysgerrigt til og vil være med. Nogle bliver dagplejebørn, andre bliver dagplejere, familien får en hund, og nogle børn vælger at åbne en skole. Legen foregår rundt omkring på legepladsen og udvikler sig konstant: den indeholder sanglege, konstruktion i sand og rolleleg. Anna hjælper børnene med at binde de forskellige narrativer sammen, og hjælper med at aktivere børn, der er ved at glide fra. Børnene går ud og ind af legen, og på et tidspunkt er 13 børn med i rollelegen (observation af Anna, efter diplommodulet).

Legen domineres af de to midterformer i spektret – samskabt og guidet leg – men der er også perioder, hvor Anna observerer børnene (børneledet leg) eller sætter retning (voksenledet). I det efterfølgende interview sætter Anna ord på, hvad der skete i den observerede leg, hvordan hendes rolle udviklede sig og hvorfor. Anna forklarer, hvordan hun bruger den samskabs leg til at hjælpe et bestemt barn, som nemt ryger uden for legen, med at skabe gode legerelationer:

...de havde faktisk en konflikt med Noah, fordi de ville ikke have ham med ind i legen, han kom og drillede dem, og de ville faktisk lege lidt selv. Og så snakker jeg med dem om det, for det sagde de også i går, at de vil gerne lege lidt selv. Så fik vi lige snakket om det, man kan faktisk ikke blive ved med at sige, at nu skal vi lege lidt selv, det gjorde jeg også i går. Men hvad er det egentlig, I leger? Så bliver jeg nysgerrig på, hvad de leger.

Så sagde hun at hun var mor og Villads var far. Og så siger jeg, men har mor og far ikke nogle børn? Nåh ja, det havde de også, eller det startede med, at han skulle være onkel, og så tænkte jeg på, ja så placerer de onkel et sted henne og så skal han passe sig selv alligevel, så legede de to sammen. Og så bliver jeg ved med at spørge, hvad så med børnene, skal I ikke have nogle børn? Og så sagde hun til sidst, så sagde hun, ja det skal de så. Og så kom Lærke lige dér samtidig med, og spurgte om hun må også godt være med. Og det greb de jo bare, så er det både Noah og Lærke, der har været børn til at starte med, og jeg skulle være dagpleje, og det passede, så kan Laura styre den, hun er simpelthen bare sådan en god leder, hun styrer bare hele flokken, synes jeg, og hun gør det bare så godt.

Så der er jeg, jeg tænkte bare på, en som Noah, han er også, ikke fordi han skulle bestemmes over, men han har heller ikke ret meget sprog, så for mig var det vigtigt at han skulle have nogle at lege med, og nu gav han udtryk for Laura flere gange, Laura. Fordi han er så glad for hende. At han skal have gode oplevelser i legen. (Interview med Anna, efter diplommodul)

Som det ses af Ida og Annas fortællinger, bruger begge pædagoger den samskabte leg til at understøtte børnenes fællesskaber men på vidt forskellige måder. Dette var et gennemgående tema for størstedelen af pædagogerne, nemlig at inklusion og fællesskaber sås som et af de helt store potentialer, der rummes i den samskabte leg.

Når vi studerer figur 2, ser vi altså en tendens, hvor fokus over tid bevægede sig væk fra spektrets to yderpunkter – børneledet og voksenledet leg – og hvor positionerne i leg bevægede sig 'ind mod midten'. Modsat Ida havde andre pædagoger som udgangspunkt et større fokus på voksenledet og guidet leg, som f.eks. pædagogen Natasja, der før diplommodulet ofte deltog i leg som den styrende, når hun arbejdede med pædagogiske læringsmål. I citatet her fortæller Natasja, hvordan hun aktivt øver sig i at lade børnene have kontrollen, når hun deltager i deres leg:

Det var også helt bevidst, at jeg ikke havde tænkt, at vi skulle noget bestemt. Jeg kunne sagtens have lavet nogle legemanuskripter og tænkt: 'Det er det her, vi skal, og det er den her vej, vi skal gå', men det er noget af det, som jeg også øver mig i for at følge børnenes spor, og hvad de har lyst. Så det var helt bevidst, at jeg spørger dem, hvad vi skal lege, når vi kommer ind. Og så ved de jo godt, at vi har nogle forskellige ting. Og vi havde siddet og leget med dyrene i formiddags, så jeg er sikker på, at det er derfor, at de griber fat i den igen. Og den udvikler sig jo også i noget andet, end hvad jeg havde tænkt. Altså køerne, de skulle så ikke ind i den der stald. (interview med Natasja, under diplom-modulet)

Tilsammen peger fund fra feltbesøgene på, at pædagogerne i høj grad øvede sig i – og lykkedes med – den svære balance i midten af spektret. Citaterne med Ida, Anna og Natasja tyder på,

at det hjælper at have et sprog, som et spektrum af pædagogiske positioner i leg kan udgøre. De tre pædagoger kan dermed nemmere arbejde med deres praksis og nuancere den ved aktivt at øve sig i andre positioner, end dem de normalt bruger. Samtidig så vi også, hvordan pædagogerne havde forskellige »legestile« eller personlig tilgang til leg, som spektrum-optikken ikke umiddelbart kunne belyse.

Fjerde fund: Pædagoger som lege-magneter og sommerfugle

Disse personlige tilgange til leg trådte frem undervejs i feltarbejdet. I første omgang bemærkede vi, hvordan pædagogernes brug af positioner i høj grad var dynamisk; de skiftede ofte mange gange inden for det samme legescenarie, som f.eks. denne scene med fokuspædagogen Ole kan illustrere:

Ole har planlagt at facilitere en købmandsleg, der både understøtter børnenes sociale samspil, sprog og matematiske forståelse. Han har bygget en købmandsdisk i børnehøjde med tomme æsker, mælkekartoner, pizzabakker og plastikpenge, og her inviterer han en gruppe børn til at lege med. Børnene vælger, hvordan varerne skal arrangeres, og hvem der er købmand, kunde og bank. Til at begynde med hjælper Ole børnene i gang med at hente penge i banken og handle, men snart udbryder et barn: 'Der kommer røvere!' Ole hopper med på legebuddet og siger: 'Jeg er politiet, hvem vil være betjent sammen med mig?' Et par børn melder sig, og nu går jagten på røverne med fart over feltet. Den samskabte leg fortsætter, indtil Ole vælger at trække sig, hvorefter leger ebber ud, og børnene i stedet igen leger købmandsleg. (Observation af Ole, under diplom-modulet)

I legescenariet skifter roller og lege flydende mellem hinanden og som respons til både børn og voksnes initiativer: Den voksenledede leg (Ole bygger købmandsdissen, hvor børnene opstiller varer) bliver til guidet leg (børnene vælger roller, henter penge og handler med voksenstøtte) og til samskabt politi-og-røver-leg, der munder ud i børnenes egen købmandsleg. Oles rolleskift tegner også en tråd til de læringspotentialer, han søger at understøtte: Først støttes børnene i at lære legens rammer og regler at kende (voksenledet), så kommer børnenes bidrag mere i spil (guidet leg) og så overtager børnene helt legen og giver den sit eget liv og sin egen form (børneledet leg).

Pædagogen Anna, som deltog i det tidligere beskrevne lange legescenarie, fortæller, hvordan det kan være udfordrende at følge planer for leg, og at børnene gentagne gange drager hende ind i legen igen, når hun forsøger at træde ud, og hvordan det påvirker hendes rolle i legen:

Det er faktisk den første, den der at jeg jo er instruktør, at jeg faktisk lige hjælper dem i gang. Og så de der roller, jeg skifter undervejs også. Hvor jeg jo egentlig, meningen var der jo egentlig, og det var min bagtanke også, at til sidst så skulle jeg trække mig, og se, om legen fortsætter eller ikke fortsætter. Men jeg blev jo ved med at blive hevet tilbage i legen. Og det kunne jeg egentlig ikke sige nej til. Så, altså, jeg har jo også været observatør eller den, der står ude på sidelinjen et stykke tid, ikke så meget, men lidt var jeg jo, det var min hensigt, at så skulle jeg være den, der står på sidelinjen lige og se, hvad det sker med legen. Men jeg bliver hevet tilbage, så det kunne jeg ikke. Så jeg var jo både legekammerat, og jeg var jo også observatør, og jeg var instruktør og. Så mine roller de skiftede undervejs. (Interview med Anna, efter diplommodul)

Selvom det er muligt at anskue pædagogernes roller i leg gennem de fire positioner (børneledet leg, samskabt leg, guidet leg og voksenledet leg), synes der at være mange andre nuancer i spil. Det besluttede vi at undersøge nærmere ved at nærstudere alle feltobservationer og induktivt danne mønstre i pædagogernes måder at indgå i leg. Herigennem opstod to overordnede metaforer for det dynamiske samspil mellem roller i leg. Nogle pædagoger understøttede spredte og mindre børnegrupper med en *'sommerfugle-tilgang'*, hvor de bevægede sig ind og ud af kortere legescenarier, som f.eks. pædagogen Ida, der først leger skib i 15 minutter med én dreng, hvorefter hun kortvarigt leger en fantasileg med en anden dreng, og derefter deltager i en sandkasseleg, som flydende skifter til en fødselsdagsleg. Ida svæver ud og ind og understøtter børnene i de forskellige lege. Andre pædagoger fungerede som *'lege-magneter'*, der tiltrak flere og flere børn ind i fælles og længere legescenarier. Disse scenarier havde ofte en bærende fortælling, der voksede med børnenes bidrag og påfund, som i eksemplet med Anna.

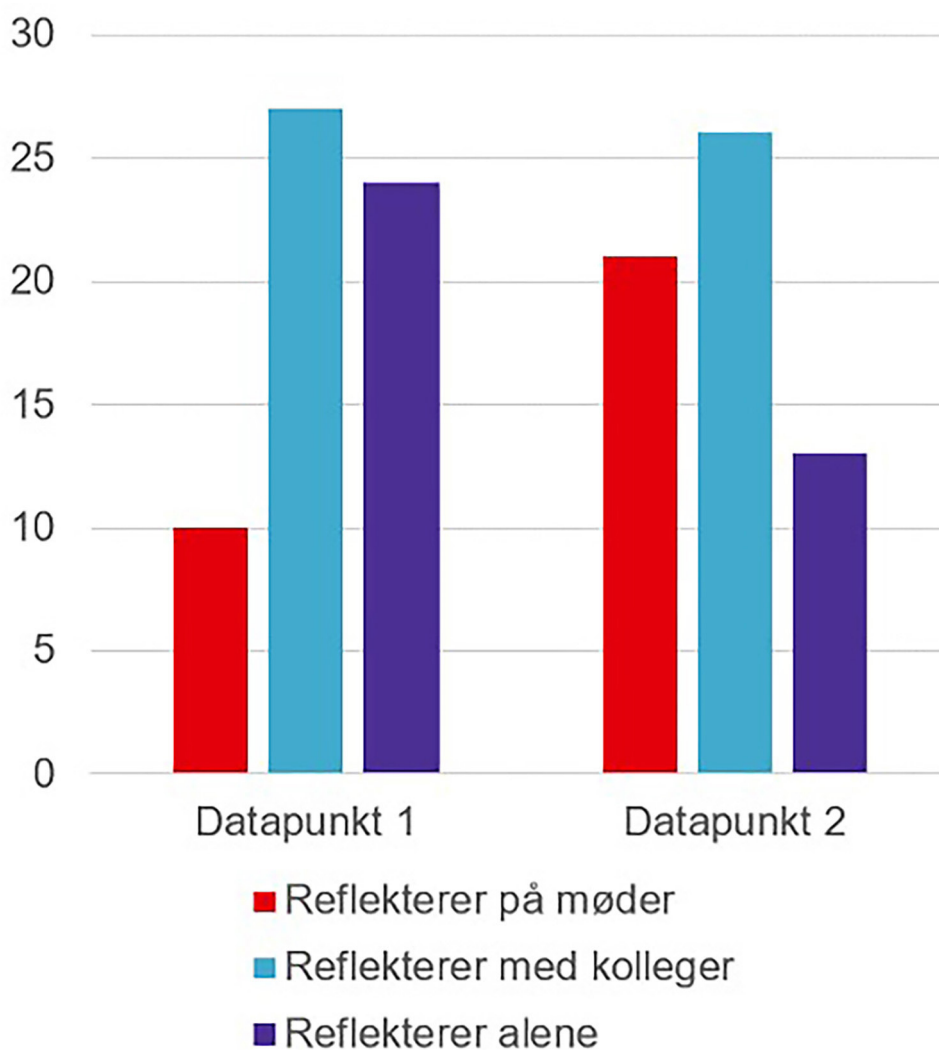
Voksenrolle	Sommerfugle	Lege-magneter
Guidende	Pædagogen styrer flere forskellige og kortere legescenarier eller aktiviteter. Børnegruppen er ofte konstant.	Pædagogen styrer længerevarende legescenarier. Børnene er aktivt engagerede, og børnegruppen er ofte konstant igennem aktiviteten.
Samskabende	Pædagogen er involveret i flere forskellige og kortere legescenarier med delt initiativ og forhandling. Pædagogen kan træde ind og ud af forskellige scenarier, hvor der indgår forskellige børnegrupper.	Pædagogen er dybt involveret i længerevarende legescenarier med delt børne- og voksen-initiativ. Scenarierne udvikler sig over tid, idet børnene aktivt byder ind med ideer, regler og narrativer, som pædagogen understøtter. Børnegruppen vokser undervejs.

Tabel 2: Oversigt over de to metaforer og tilhørende former for vokseninvolvering

I begge metaforer sås også to former for vokseninvolvering: En guidende voksenrolle, hvor pædagogen igangsatte og ledte legen, f.eks. ved at definere og forklare reglerne, ofte med en bestemt børnegruppe, og en samskabende rolle, hvor børn og voksne var fælles om legen, og hvor børnene blev understøttet til at træde ind og ud, lige som den bærende fortælling eller legens regler blev samskabt med børnenes bidrag. Ved denne induktive analyse opstod altså fire nye måder, hvorpå pædagogerne deltager i børnenes leg (se tabel 2 ovenover). Ved at gennemgå alle feltnoter viste der sig en tendens over tid, hvor flere af pædagogerne skabte de lange legescenarier sammen med børn. Dette fund går også godt i spænd med tendensen, som er beskrevet tidligere, hvor de midterste positioner blev mere fremtrædende over tid. En særlig pointe var, at børnene generelt virkede meget engagerede i netop de lange legescenarier. Den alternative metafor-analyse af pædagogernes involvering i leg er lovende, men har også sine begrænsninger, da den, lige som spektrum-tilgangen, udelukkende anskuer pædagogen ud fra en kort observationsperiode. Det vil derfor være givtigt at undersøge, hvordan mønstrene udfolder sig ved længere observationer og med et større datamateriale. Alligevel kan metaforerne bidrage til at nuancere den måde, hvorpå vi taler om leg, samt påpege den voksnes meget dynamiske roller i leg.

Femte fund: Fra individuel til fælles praksis

Som tidligere nævnt, så vi i begyndelsen et billede af, at pædagogerne oftest arbejdede individuelt med legefacilitering. Men som det ses i figur 3, viste analyserne af interviews med fokuspædagogerne, at legefacilitering generelt blev mere fælles, idet de i højere grad oplevede at reflektere sammen med kolleger og på møder frem for alene.



Figur 3: Oversigt over kontekst for refleksioner

Pædagogerne oplevede også en meget stærk motivation for at bruge deres nye viden og ideer om legefacilitering, når de så, at praksis-ideer blev spredt i institutionen, det vil sige, når kolleger aktivt brugte deres ideer om andre roller, re-design af legemiljøer og konkrete legescenarier. Pædagogen Mette fortæller herunder, hvordan både ledelse og kolleger støtter hendes tiltag:

Jeg synes, at vi har, at der er rigtig meget forståelse fra ledelsen. Også at det er, at man får lov til nogle ting, og at de har ja-hatten på, når man kommer og lytter og sådan noget altså. Det gør jo også, at man bliver mere tryk, jamen du må gerne gøre. Må vi gøre det, ja ja, men det gør I bare. Og nogle gange så, jamen så spørger man så sådan, må vi godt lege med vandfarver udenfor? Ja ja. Okay, men du vidste ikke, men du sagde ja, og så har de malet på fliser. Du sagde ja. Altså sådan noget. Og det er jo dejligt nok, at man får opbakning, når man får de her kreative indfald, eller hvad man nu får. Jamen, det må I gerne. Så det gør jo også, at man kan udvikle på sine ideer og på børnenes ideer, altså, uden at man hele tiden får et nej. Det synes jeg er rart.

(Interview med Mette, efter diplom-modulet)

Når der blev spurgt særligt ind til kollegaernes betydning for legepraksis, viste det sig også at give et ekstra løft til gejsten hos fokuspædagogerne, når især lidt »fjernere« kolleger løb videre med deres ideer. I nogle institutioner resulterede diplomuddannelsen også i meget konkrete tiltag designet til at støtte pædagogerne i at forbedre mulighederne for at deltage aktivt i børnenes leg. Ole fortæller bl.a., hvordan de i hans institution er begyndt at uddele klare roller pædagogerne imellem for at værne om fordybelse i leg, der ellers hurtigt vil kunne blive afbrudt:

Og jeg tænker, vi alle sammen kan nikke genkendende til det der med: Vi sidder i en god leg. Og så er der nogle, der græder. Eller nogen, der har skidt i bukserne, og... Og når vi ikke har nogle klare roller, så løber vi lidt alle sammen rundt som hovedløse høns, 'ik' også', fordi man er ikke sikker på: 'Er der nu nogle, der tager lille Frederikke, der har skidt i bukserne, eller skal jeg gøre det.' Og så går man fra, og så er det bare mega... Man kan ikke gribe den igen. Så er øjeblikket der dødt. (Interview med Ole, efter diplom-modulet)

Selvom opbakning fra ledere og kolleger var en vigtig forudsætning for, at forandring kunne finde sted, viste det sig også, at skeptiske kolleger havde en konstruktiv rolle: De inspirerede til at overveje og argumentere for nye tiltag, og fokuspædagogerne blev dermed selv skarpere på deres egen forståelse og tilgang til legefacilitering. Samlet set tegnes et billede af, at legefacilitering gik fra at være en individuel praksis til at blive central og noget, som institutionen var fælles om.

Konklusion

I denne artikel har vi undersøgt pædagogers handlemuligheder i leg ud fra tesen om, at det er muligt og givtigt at række ud over enten-eller opfattelser af leg gennem et spektrum af forskellige roller eller positioner, som voksne og børn kan tage i leg. I forskningsprojektet fandt vi, at de fleste pædagoger havde et bredt repertoire af positioner i leg fra start, og at det bestemt var muligt for fokuspædagogerne at blive fortrolige med midten – den samskabte og guidede leg – både i løbet af og efter diplom-modulet. Det er i sig selv et spændende og lovende fund, især når det ses i lyset af studier, som peger på, at legepraksis, hvor børn og voksne deler initiativ, er en svær balance at mestre (eks., Pyle et al., 2018).

Når vi skal indkredse, hvad der hjalp pædagogerne i nærværende projekt med at blive fortrolige med balancen i midten, så pegede de selv på, at de nye indsigter om leg, design af legemiljøer og roller i leg, som de fik på diplom-modulet, kunne bringes i spil gennem løbende aktioner og eksperimenter i praksis, hvor de samtidig fik afsat tid til at reflektere og også sammen med kolleger. De vigtigste faktorer handlede om tid, rum og tydeligt mandat fra ledere til at afprøve nye ideer i praksis og til at dedikere tid med børn i leg og om flere og løbende afprøvninger i praksis, hvor ideer blev finjusteret undervejs, samt om systematisk refleksion. Flere pædagoger understregede også, at det var mest givtigt at være en gruppe på rejsen i samtidighed, så fælles læring og refleksion blev styrket, og ideer bedre kunne spredes til resten af institutionen som fornyelse af dens legekultur. Skeptiske kolleger havde også en konstruktiv rolle, idet de gav anledning til, at diplom-deltagerne selv fik dybere indsigt. Dermed blev legefacilitering i højere grad til *en fælles praksis* i institutionerne.

Undervejs i projektet fandt vi også, at selv om et spektrum af praksisser ganske vist kan pege på et repertoire af pædagogiske positioner i leg, som kan understøtte børns deltagelse i leg på forskellige måder, så rummer det kun begyndelsen. Spektrum-optikken siger i sig selv kun lidt om det dynamiske samspil, der foregår mellem børn og voksne i gode legesituationer, hvor påfund og ideer beriger hinanden og kun lidt om, hvordan pædagoger kan handle intentionelt i deres legepraksis med børn. At placere pædagogiske positioner på en linje kan måske endda give et forkert indtryk af, hvordan legepraksisser reelt udfolder sig, især hvis en pædagog kun har lidt erfaring med at lege i forvejen (og her tænker vi også på pædagoger i udlandet, der gerne vil lade sig inspirere af nordisk praksis).

De mønstre, hvor pædagogerne udfoldede sig som »sommerfugle« og »lege-magneter«, var her både uventede og kærkomne og fortalte os mere om, hvad der er muligt, og hvordan »midten« ser ud. Derfor er det vigtigt med et rigt legefagligt sprog, idet det giver mulighed for at handle *med intentionalitet*. Metaforer, som dem vi indkredsede i projektet, kan give mentale billeder for og bevidsthed om bestemte former for leg og deltagelse, som man ønsker at skabe eller genkende. Andre studier beriger også vores legefaglige sprog i denne tid. Forskningsprojektet *Må jeg være med?* (Skovbjerg et al., 2023) bringer vigtige begreber som *legens nerve*, den helt særlige legefølelse vi får, når legen er rigtig god og opslugende, og *legens orden*, der handler om dens betydningsunivers og de regler og forventninger, man siger ja til, når man træder ind i legen (og som kan medskabes). Som forfatterne i 'Må jeg være med?'-projektet skriver: »Pædagogerne har haft mulighed for at imødekomme børnenes forskellige fysiske og følelsesmæssige behov i deres design af leg, hvilket betyder, at de børn, som er udfordret, i højere grad opnår adgang til deltagelse i leg og dermed øver sig i at fornemme og forstå processer, forhandlinger, stemninger og situationer«. (Skovbjerg et al.,

2023: 36). I samme tråd peger forskere som Chen og kolleger (2023) på, at gennem fokus på intentionalitet snarere end faste strategier eller modeller kan pædagoger planlægge og tilpasse deres praksis baseret på indgående forståelse af børns intentioner, nysgerrighed, behov, kontekst og indhold eller temaer. Denne konceptualisering af intentionel praksis fremhæver pædagogernes rolle i børns leg som flydende, responsiv og bevidst og giver mulighed for at se leg og voksnes hensigt, både med børns deltagelse og læring, som en integreret helhed i stedet for som modpoler.

Afsluttende bemærkninger

Det er vigtigt for os at pointere, at datagrundlaget i projektet udelukkende indfanger pædagogernes perspektiver, og at børnenes stemmer altså ikke indgår direkte. En interessant kobling i fremtidige studier kan være, hvordan børnenes perspektiver harmonerer med de voksnes, når det handler om de forskellige roller, som pædagogerne tager i leg – og om legens væsen, eller nerve og orden.

Projektet oplevede også flere begrænsninger undervejs, som er værd at fremhæve her til sidst, ikke mindst på grund af COVID-19-pandemien, som påvirkede både institutionernes praksis og forskningen. Den helt oprindelige hensigt med studiet var at kortlægge mønstre blandt en større gruppe pædagoger, der deltog i diplom-modulet 'Leg, kreativitet og Læring', og holde disse mønstre op imod dybdegående indsigter fra en gruppe fokusdeltagere. Begge grupper skulle følges under og efter diplom-modulet. På grund af de konstante ændringer, som pandemien medførte, måtte designet imidlertid ændres undervejs. Dermed giver projektet indsigt i fokusdeltagernes praksis og oplevede forandringsrejser, uden at disse mønstre klart kan spores for en større gruppe.

Stor tak til alle deltagere

På vegne af forskerholdet vil vi gerne sige tak til alle børn, pædagoger, undervisere og konsulenter, som bidrog med tid og indsigt, og gjorde projektet muligt.

Det fulde forskerhold i projektet var Hanne Jensen og Kathrine Aarøe Jørgensen fra LEGO Fonden, Julie Borup Jensen fra Aalborg Universitet, samt Randi Nygård Andersen, Merete Cornét Sørensen og Sofie Schmidt fra UC Absalon.

Projektet skete i tæt samarbejde med UC Absalon, UCSyd, UCN Act2Learn og UC Lillebælt, der både udbød diplommodulet og gav vigtig sparring omkring forskningens fokus.

Noter

1. Den fulde rapport for det danske forskningsprojekt kan findes via dette link: https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/169673896/Final_report_Practioner_Change_Journeys.pdf

Referencer

- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), s. 1-18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Co., New York.
- Barker, J. E. et al. (2014). Less-structured time in child'en's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology*, Volume 5, pp. 1-16. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00593/full?ga=1.242929867.851339493.1400829831>
- British Educational Research Association (BERA) (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* 4th edition, London. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Bork, G. B., & Lund, L. (red.) (2020, juni 15). *Pædagogens legedeltagelse er afgørende for børn i udsatte positioner*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. <https://www.ucviden.dk/da/publications/p%C3%A6dagogens-legedeltagelse-er-afg%C3%B8rende-for-b%C3%B8rn-i-udsatte-positio>
- BUPL (2022). *Vilkårsundersøgelse*. <https://bupl.dk/politik-og-presse/udspil-og-analyser/vilkaarsundersogelse-2022>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/den-styrkede-paedagogiske>
- Chen, M. Y., Rouse, E., & Morrissey, A. M. (2023). Intentionality and the active decision-making process in play-based learning. *The Australian Educational Researcher*, s. 1-16. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-023-00644-6>
- Creswell, J.W., & Miller, D.L. (2000) Determining Validity in Qualitative Inquiry, *Theory Into Practice*, 39:3, s. 124-130, DOI: [10.1207/s15430421tip3903_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Elkjær, B. (2021). Taking stock of »Organizational Learning«: Looking back and moving forward. *Management Learning*, 53(3), s. 582-604. <https://doi.org/10.1177/13505076211049599>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008), The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62: s. 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Field, A., Miles, J. & Field, Z. (2012). *Discovering Statistics Using R*. Ltd. 958 ed. Great Britain: Sage Publications.
- Goble, P. & Pianta, R. C. (2017). Teacher-Child Interactions in Free Choice and Teacher-Directed Activity Settings: Prediction to School Readiness. *Early Education and Development*, 28(8), pp. 1035-1051. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409289.2017.1322449>
- Hansen, J. H., Molbæk, M., Høybye-Mortensen, M., Jensen, C. R., Kristensen, R. M., Christiansen, A. M., & Sommer, L. (2021). *På tværs: en undersøgelse af samarbejdet om børn i mistrivsel*. NUBU Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge. <https://www.nubu.dk/wp-content/uploads/sites/40/2021/06/paa-tvaers-rapport-enkeltsider.pdf?x85613>
- Hesse-Biber, S. N., Baily-Rodriguez, D. & Frost, N. (2015). A qualitatively driven approach to multimethod and mixed methods research. In: *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. New York: Oxford University Press, pp. 3-20.

- Jensen, H., Pyle, A., Zosh, J.M., Ebrahim, H.B., Scherman, A.Z., Reunamo, J. and Hamre, B.K. (2019). *Play facilitation: the science behind the art of engaging young children*. White paper. The LEGO Foundation. <https://cms.learningthroughplay.com/media/ok2hjrbb/play-facilitation-the-science-behind-the-art-of-engaging-young-children.pdf>
- King, P., & Howard, J. (2016). Free Choice or Adaptable Choice: Self-Determination Theory and Play. *American Journal of Play*, 9(1), s. 56-70. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123860.pdf>
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2014). *Deltagende observation: introduktion til en forskningsmetodik*. 2 ed. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Laursen, E. & Thomassen, A. O. (2017). Capacity Building, Organisatorisk Læring og Den Lærende Organisation. In: *Samskabelse og Capacity Building i den offentlige sektor*. Hans Reitzels Forlag, pp. 75-104.
- Nores, M., Figueras-Daniel, A., Lopez, M.A. & Bernal, R. (2018), Implementing aeioTU: quality improvement alongside an efficacy study—learning while growing. *Ann. N.Y. Acad. Sci.*, 1419, s. 201-217. <https://doi.org/10.1111/nyas.13662>
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. (2007). A typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2), pp. 281-316. <https://eric.ed.gov/?id=EJ800183>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Springer Nature. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/23091>
- Pramling Samuelsson, I., & Björklund, C. (2023). The relation of play and learning empirically studied and conceptualised. *International Journal of Early Years Education*, 31(2), s. 309-323. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09669760.2022.2079075>
- Pyle, A., DeLuca, C. & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Rev Educ*, 5, s. 311-351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Pyle, A., Prioretta, J. and Poliszczuk, D. (2018). The play-literacy interface in full-day kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 46, pp. 117-127. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0852-z>
- Skene, K., O'Farrelly, C.M., Byrne, E.M., Kirby, N., Stevens, E.C. and Ramchandani, P.G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and metaanalysis. *Child Development*, 93(4), pp.1162-1180. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.13730>
- Skovbjerg, H. M., Hansen, J. H., Sand, A.-L., Jensen, J.-O., Lieberoth, A., Lasthein Lehrmann, A., & Jørgensen, H. H. (2022). »Må jeg være med?«: En forskningsrapport om leg, inklusion og fællesskab i skolen. Designskolen Kolding.
- Steen, K. (2020). *Playful learning in Danish municipalities*, Billund: The LEGO Foundation. <https://www.ece-accelerator.org/resources/playful-learning-danish-municipalities-professional-journeys-change-early-childhood-education-and-care-lego-foundation>

- Stringer, P. (2013). *Capacity building for school improvement: Revisited*. Springer Science & Business Media.
- Veraksa, N., Sheridan, S. and Colliver, Y. (2021). Balancing child-centred with teacher-directed approaches to early education: incorporating young children's perspectives. *Pedagogy, Culture & Society*, pp. 1-18. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2021.1955736>
- Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, Volume 1, pp. 167-168. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(17\)30092-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(17)30092-5)
- Winther-Lindqvist, D., & Svinth, L. (2019). Leg i daginstitutioner. Aarhus Universitetsforlag. Pædagogisk Indblik Nr. 3
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. *Frontiers in psychology*, 9, s. 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>

Forfatterbiografier

Hanne Jensen er Research Specialist ved LEGO Fonden med fokus på leg og legende tilgange i pædagogiske sammenhænge. Hun er oprindeligt uddannet lærer, og startede ved Fonden i 2012, hvor hun faciliterede workshops for pædagoger på Filippinerne, i Kina og Ukraine. Her opstod hendes interesse for, hvordan fagfolk og voksne kan engagere sig i lege- og lærerige oplevelser med børn, og hvordan kultur spiller ind. Fra 2014-19 tog hun en doktorgrad (EdD) ved University of Cambridge og har siden forsket i legende pædagogik og forandringsprocesser samt bidraget til evaluering og forskning i Fondens nationale initiativer i Danmark.

Kathrine Aarøe Jørgensen er Research Coordinator ved LEGO Fonden. Med rødder i sociologien arbejder hun inden for både kvantitativ og kvalitativ evaluering af Fondens indsatser i Danmark med særlig interesse for småbørns- og dagtilbudsområdet. Som en del af sin uddannelse interviewede hun børn og unge i Chile og her opstod interessen for kulturens betydning for praksis. Siden 2020 har Kathrine understøttet evaluering og forskning i LEGO Fondens programmatisk arbejde med læring gennem leg, senest som en del af forskningsteamet i 'Pædagogers Forandringsrejser', som stillede skarpt på de forandringsprocesser, som pædagogisk personale gennemgår når de øver sig i at facilitere børns leg.