

# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Fina Vilholm og Lene S.K. Schmidt

## Børns adgange til legefællesskaber og legedeltagelse – set i en børnekulturel optik

### Resumé

I artiklen belyses de former for samspil, der opstår mellem legekulturer, udsathed og børns legedeltagelse i situationer, hvor børn befinder sig i periferien af et legefællesskab. Legefællesskaber henviser først og fremmest til, når det baserer sig på den selvorganiserede leg. Vi analyserer, hvordan det tager sig ud, når legedeltagelse i fællesskaber er udfordret set ud fra børne- og voksenperspektiver. Det sker med afsæt i to danske forskningsprojekter fra 2022. Artiklens empirinære analyser er baseret på et langvarigt etnografisk feltarbejde i en daginstitution (3- 6 år) og et etnografisk dybdeinterview med en forælder til et børnehavebarn fra en anden daginstitution. I daginstitutioner skabes pædagogisk institutionelle miljøer, hvor der udvikler sig forskellige former for kulturelle og sociale praksisser. Vi belyser med afsæt i to forskellige institutionelle miljøer, hvordan samspil mellem legekulturer, udsathed og børns adgange til legefællesskaber er kontekstuelle og situationelle. Når børn står i periferien af legefællesskaber, viser vi således, hvordan legedeltagelse ikke kan henføres til de enkelte børn alene. Derimod spiller det sammen med, i hvilken udstrækning der i de pædagogisk institutionelle miljøer er et blik for legens orden og børnekulturer i et givet fællesskab, og hvordan det opleves set fra voksen- og børneperspektiver.

### Nøgleord

*børnekulturer; adgang til leg; legefællesskaber; legedeltagelse; udsathed; daginstitutioner*

### Indledning

I den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 bliver legen betonet som grundlæggende i et børneliv (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). Det er i tråd med FN's børnekonvention, hvor legen i artikel 31 (1989) er anerkendt som en rettighed på linje med retten til hvile og fritid. Hvis formuleringer i læreplanen tages bogstaveligt, betyder det, at børns egen leg og samvær har værdi, og at børn udvikler sig og lærer gennem den selvorganiserede leg og i legefællesskaberne. Det kan samtidig i pædagogisk praksis være dilemmafyldt at skabe institutionelle miljøer, der understøtter legefællesskaber og legedeltagelse for alle (Hedegaard Hansen et al., 2023; Jørgensen & Skovbjerg 2020). Dertil hører at selv mellem mindre børn kan der udspille sig socialt avancerede handlinger, der markerer hierarkisk orden for forskellige sociale positioner og relationer i legen (Cederborg, 2020). Legen kan også være socialt overskridende ved at de sociale relationer både afspejles og udvikles i legen (Winther-Lindqvist, 2017).

Et afsæt i børns kulturer omhandler, at børn skaber mening og lærer af hinanden i samspil med omgivelser og de pædagogiske betingelser, der er til stede i den institutionelle hverdag. Sådanne kulturproduktioner gøres og overleveres mellem børn i mundtlige og kropslige udtryk i form af en egen legekultur (Mouritsen, 2016b:457). Et afsæt i dette børnekulturbegreb betyder derfor, at børn opfattes som selvstændige og meningsskabende aktører, der indgår aktivt i omgivelser med egne perspektiver og erfaringer (Mouritsen & Qvortrup, 2002; Andersen & Kampmann 1996; James et al., 1998). I artiklen anvender vi begreberne om børns kulturer og legekulturer sammen med begrebet om legens orden (Huizinga, 1993:21), hvor leg forstås som en grundlæggende kulturform med en egen værdi og dynamikker, der giver mening for legens deltagerere, og som tilføjer legen en vis struktur. Denne struktur knytter legen til tid, rum og muligheder som nogle af de ydre betingelser, der står mere udenfor deltagerens indflydelse. Et legefællesskab i en daginstitution set i en kulturorienteret optik er således noget, der sker i et samspil mellem alle aktører – børn såvel som voksne- og i samspil med omgivelser og betingelser. Samtidig kan legen ses som et afprøvningsrum, hvor børn gør sig egne og fælles erfaringer med det levede og omkringliggende liv- (..) »...ikke som imitation af voksenaliv [men som] udtryk i og for det liv børnene pt. lever« (Mouritsen, 2016b, s. 46). Børns selvstændige etableringer og afprøvnninger af legekulturer bliver da betydningsfulde dimensioner i et børneliv, idet det giver mulighed for meningsskabelse med afsæt i børns egne forståelser og fortolkninger af den sociale virkelighed, og som gøres med afsæt i hvordan børn udtrykker sig. Disse afprøvnninger og erfaringer giver ligeledes betydningsfulde muligheder for børns oplevelse af at opnå kontrol over eget liv, som børn er optaget af (Corsaro, 2012).

I daginstitutioner er der pædagogiske rammer og miljøer, der understøtter de mundtlige og kropslige legekulturer i større eller mindre grad. Den pædagogiske hverdags organiseringer af institutionelle miljøer skaber nogle betingelser for legen og adgange til den, der imødegås og gribes på forskellig vis af børnene. De normer og forventninger, der eksempelvis er i et pædagogisk institutionelt miljø, har betydning for hvordan børn positioneres som legedeltagere og de adgange som der skabes til legefællesskaber i komplekse sociale og kropslige samhandlinger mellem de deltagende. Børn indtager en variation af kropsliggjorte og sociale *positioner*, som samtidig omfatter mere og andet end at være aktører, der opfylder en række bestemte forventninger og normer (Schmidt, 2017). For nogle børn opstår sværere adgange til og deltage i et legefællesskab end andre; det er legens paradoks, at legefærdigheder kræver adgang til legen, så det bliver muligt at øve sig og få erfaringer. Selvom der er børn

der står i periferien af legefællesskaber, er de stadig deltagere, da det at stå i udkanten også er en social position, og den er foranderlig. Her kan pædagoger indgå ved at understøtte børns forskellige veje og adgange til legedeltagelse og legefællesskaber med blik for legens perspektiv, dvs. med fornemmelse for legens orden, som den gøres og fortolkes af deltagerne (Skovbjerg, 2021). Det kan også ske på måder, hvor pædagoger ikke nødvendigvis indgår som den centrale figur i legen eller i samværet, dvs. hvor pædagogen kan komme til at overtage eller styre legen baseret på et voksenperspektiv (Ahrenkiel og Kampmann, 2022), men i stedet bevæger sig ind og ud af legen i skiftende roller der på forskellig vis understøtter legen. Fx ved at pædagogen veksler mellem at inspirere legen, igangsætte legen eller facilitere legen (Vilholm, 2022). Der kan samtidig være brug for, at det pædagogiske arbejde med at understøtte legekultur og legedeltagelse sker med en opmærksomhed på, at pædagogiske praksisser ikke udpeger enkelte børn som afvigende.

I praksis omhandler det, at pædagogiske indsatser, der iværksættes for børn i udsatte positioner, paradoksalt nok kan være med til at forstærke den udsathed, som indsatserne i udgangspunktet søger at mindske. Der kan også være en tendens til at forstå de børn, der står i periferien som passive, trods at de også er aktører i det sociale rum og stadig er deltagere. Eller der kan ske en individualisering ved at gøre det til et spørgsmål om, at det enkelte barn behøver at udvikle legekompeterer uden at medtage de legefællesskaber og kontekster, det sker i. Udsathed blandt børn kan imidlertid forstås som foranderlige positioner, der bliver til i et kontekstuel og multi-dimensionelt samspil mellem omverdenen, og hvor de ressourcer der kan være i det 'særlige', bliver overset (Warming, 2017).

I artiklen diskuterer vi, hvilke former for samspil der opstår mellem pædagogisk institutionelle miljøer for legekulturer, børns legefællesskaber og -deltagelse. Vi tager afsæt i forskningsspørgsmålet:

*Hvilke former for samspil opstår mellem legekulturer, udsathed og børns adgange til legefællesskaber i situationer, hvor børn befinder sig i udkanten af de fællesskaber?*

Spørgsmålet belyses dels fra et voksenperspektiv og dels fra et børnekulturelt perspektiv (Mouritsen, 2016a, 2026b) og et tilstræbt børneperspektiv (Warming, 2019). I et tilstræbt børneperspektiv gøres der et forsøg på at forstå og formidle børns interaktion og handlinger med hinanden som en måde at forstå og arbejde med børneperspektiver på.

### Børnekulturelle og situationelle perspektiver på legefællesskaber og legens orden

Forskningsfeltet om børns leg omfatter mange og vigtige bidrag. I nyere nordisk og dansk forskning spænder det eksempelvis over studier af legens flertydighed (Øksnes, 2011, Knudsen, Kristensen & Bundgaard 2023; Winther- Lindqvist 2023; Winther-Lindqvist & Svinth 2019), legerelationer (Greve, 2015), risikofyldt leg (Sandseter, 2015), legestemning (Skovbjerg, 2014), inklusions- og eksklusionsprocesser i leg (Hedegaard Hansen et al, 2023) og diskussioner om, hvorvidt legen er et mål i sig selv eller et middel for børns læring, udvikling og trivsel (Sommer, 2020; Canger et al 2017). Denne artikel placerer sig inden for et børnekulturelt og situationelt perspektiv, der bidrager med at belyse børne- og voksenperspektiver på at indgå i legefællesskaber og de dilemmaer, som det rejser, når der er børn, som står i periferien af disse fællesskaber. Børn søger sammen i leg for at eksperimentere og skabe mening og opleve legens forskellige udtryk som glæde, spænding, vildskab og uforudsigelighed (Huizinga,

1993). Børns kulturer som begreb refererer til et perspektiv på børn som sociale aktører, der selvstændigt og i fællesskab producerer og distribuerer kultur som legekulturer (Mouritsen, 2016a, 2016b). Barndom kan samtidig forstås som intergenerationel og situationsbestemt, og det kalder på empiriske undersøgelser af, hvad der sker i situationer mellem voksne og børn samt børn imellem (Qvortrup, 2009; Lidén, 2001). En sådan optik fremhæver, at daginstitutioner, de voksne og institutionelle rammer for de lege, der udfolder sig, har betydning for børnenes erfaringer og muligheder for at indgå i legefællesskaber.

Når børn gør kultur i legen, sker det således ved at inddrage omverdens betydninger til en ny kontekst, der giver mening i et børneperspektiv. Samtidig er kulturer dobbeltsidede, dvs. at mindre børn formes, men også selv former deres sociale virkelighed (Mouritsen, 2016b, s. 69). Det betyder, at et legefællesskab samtidig er et fællesskab, hvor børn lærer af hinanden og gør sig erfaringer i en situeret kontekst. Legekulturer er på den ene side udtryk for læreprocesser og på den anden side interaktion, der 'gør godt' ved at bringe velvære og spænding. Legen kan opleves som sjov, spændende eller opslugende og forløbe på måder, hvor deltagerne har en andel i legen de selv kan stå inde for. At være en del af et legefællesskab er derfor vigtigt både i et børneperspektiv og i mere udviklingsorienterede perspektiver rettet mod bevidsthed, identitet og sociale kompetencer. Legen gøres gennem en række sproglige og kropslige teknikker (Mouritsen, 2016b, s. 17), som børn lærer at mestre over tid og i det sociale samspil; legen må øves, hvilket kræver deltagelsesmuligheder. Dilemmaet består i, at deltagelse i legefællesskaber hænger sammen med legefærdigheder, som vanskeligt lader sig opøve uden en vis deltagelse. Deltagelse kan imidlertid forstås på forskellige måder; i et legeteoretisk perspektiv kan iagttagelse og imitation af andres lege være én måde at gradvis oparbejde legefærdigheder på, mens accept af mindre statusgivende roller i en periode kan være en anden- som en form for *legelære* (ibid, s. 143).

Dette indebærer, at legen, trods orden der binder legen til tid og gentagelser, og elementer af uforudsigelighed, spænding, glæde og bevægelighed, har regler, betydninger og indhold, der situationelt fastsættes af deltagerne (Huizinga, 1993). Der kan imidlertid være forskellige måder at deltage på og udvikle legefærdigheder på; at iagttage andres lege eller at overtage en leg fra andre kan være en måde at tilegne sig legen og dermed også skifte position fra en mere perifer deltagelse til fuld legedeltagelse. Børns adgang til legefællesskaber og selve deres deltagelse, legefærdigheder og forståelse for legens orden, er altså sammenvævede og overlappende processer.

### Metoder og empiri

I artiklen inddrager vi to forskellige forskningsprojekter til vores empiriske analyser. Det første forskningsprojekt er: *Børne- og legekulturer i praksis: Studier af leg, samvær og betingelser* (Vilholm, 2022). Det andet forskningsprojekt er: *Muligheder og barrierer i samarbejder om børn* (Schmidt et al 2022). I artiklen kombinerer vi de to forskningsprojekter, da det giver mulighed for at belyse de former for samspil der kan opstå mellem legekulturer og udsathed, samt hvordan det udspiller sig set fra børne-, pædagog- og forældrepositioner. Dette giver til sammen et indblik i legekulturer og situationsbestemte børneliv set fra forskellige aktørpositioner, og indblik i hvad forskellige institutionelle miljøer betyder for børns adgange til, – og veje ind i legefællesskaber.

Det ene er et ph.d.-projekt *Børne- og legekulturer i praksis: Studier af leg, samvær og betingelser* fra Roskilde Universitet. I ph.d.-projektet bliver der gennem et feltarbejde

empirisk undersøgt, hvordan børn i en daginstitutionel hverdagskontekst selv gør leg og samvær (Vilholm, 2022). Afhandlingen undersøger hvordan legen praktiseres i en børnekulturel sammenhæng med en særlig opmærksomhed på børns selvorganiserede leg og samvær. I artiklen trækkes på den del af afhandlingen, der fokuserer på hvorledes legekulturer skabes og overleveres mellem børnehavebørn. Afhandlingens empiriske del baserer sig på et feltarbejde i én kommunal børnehave i en periode på 10 mdr. Det længerevarende feltarbejde er valgt for at opnå et fortættet og nuanceret indblik i børns og voksnes sociokulturelle og levede virkeligheder (Ehn et al., 2016) og for at modvirke fejltolkninger, som kan være en risiko, når genstandsfeltet er mindre børn, der observeres (Spyrou, 2011). Feltarbejdet består af deltagende observationer, video- og lydoptagelser samt interviews med det pædagogiske personale. I artiklen er det især empiri fra feltarbejdets observationer, der følger legefællesskaber og børnehavebarnet Magnus' adgang til og deltagelse i disse og hans bevægelse fra at befinde sig i periferien af de legefællesskaber til andre måder at indgå i legen på. Det er mindre belyste dele i afhandlingen, men som er af betydning i et børnekulturelt perspektiv og som med denne artikel udfoldes og videreudvikles i kombinationen med det andet forskningsprojekt.

Det andet forskningsprojekt er ved Professionshøjskolen Absalon med titlen: *Muligheder og barrierer i samarbejde om børn*. I forskningsprojektet undersøges muligheder og barrierer i samarbejde om børn, når kontakten mellem professionelle og forældre er svær. Projektet er metodisk baseret på bl.a. etnografiske dybdeinterviews med 17 forældre, som har børn i daginstitutioner (0-6 år), skole og/ eller fritidsinstitutioner, der har det svært i de institutionelle og/eller hjemlige rammer (Schmidt, Krab & Jørgensen 2022; Schmidt & Krab, 2022). Forældrene er bl.a. interviewet om, hvad de oplever er vigtig for børns trivsel i forhold til børnefællesskaber, og hvilke dilemmaer de oplever, når der opstår marginaliserende gruppedynamikker (Schmidt et al 2022). I denne artikel er der udvalgt ét af interviewene som grundlag for analysen, da det netop sætter det oplevede liv som forældre i centrum, når ens barn står i udkanten af legefællesskaber. Gennem et dybdeinterview skabes indsigt i, hvordan en mor til barnet Signe oplever de pædagogiske og institutionelle miljøer for børnefællesskaber og Signes adgange til de fællesskaber. Denne del af artiklen er baseret på forskningsprojektets rapporters teori og metode og analyser af empiriuddragene fra interviewet med Signes mor (Schmidt et. al 2022).

Empirien fra de to forskningsprojekter som vi analyserer i denne artikel, er udvalgt, fordi de til sammen giver et indblik i legekulturer i børneliv og fortællinger om legefællesskaber set fra forskellige aktørpositioner som barn og voksne, hvor udsathed spiller en rolle i konkrete liv der leves, erfares og udfoldes. Det børne- og legekulturelle perspektiv bidrager med et blik for subjektpositioner, der giver agens til børn og til de voksne i børnenes liv. Denne tilgang udfordrer dermed forståelser af udsathed, der vedrører leg som noget der er iboende det enkelte barn, og som noget der primært er knyttet til fx familierne fremfor noget, der må ses i sammenhæng med hvorvidt og i hvilket omfang, der er adgang til fællesskaber. Fællesskaber betones således ikke som noget entydigt positivt men som socialt og kulturelt komplekst, og hvor der også er sociale problemstillinger om uligheder, fx i form af ulige adgange til at indgå i dem.

Det er således en komplementær analysetilgang, hvor artiklens forskningsspørgsmål er blevet til i en fælles metodologisk ramme ud fra en integration af teori, empiri og udviklingen af analyse (Moesby-Jensen, Krab & Schmidt, 2023). Herudfra er der tidligt fremanalyseret

en tematik om legekulturer, udsathed og børnefællesskaber. I analyser på tværs af de to forskningsprojekters empiri er anvendt etnografisk inspirerede metoder såsom kontrastering, dvs. at materialet sammenstilles på måder, der giver blik for systematik, nuancer og flertydigheder (Schmidt, Jørgensen & Krab 2022; Ehn & Löfgren 2006).

Etiske retningslinjer for GPDR er i begge forskningsprojekter kombineret med situeret etik, social situationsforståelse og lytning (Brinkmann, 2020). Det indebærer fx, at de deltagende har haft indflydelse på, hvor og hvordan interviews er foregået og hvorvidt og hvordan børns leg er observeret. Analyserne tager afsæt i to eksempler med børnene Magnus og Signe, som hver især befinder sig i periferien af legefællesskaber i deres daginstitutioner. De to eksempler er ud af et stort empirisk materiale udvalgt til dybdeanalyse, idet de på varierende vis giver indsigt i hvilke former for samspil der opstår mellem pædagogisk institutionelle miljøer for legekultur, børns legefællesskaber og adgang til dem, sådan som det opleves og erfares i levede liv. Dette omfatter hvordan det at befinde sig i udkanten af et legefællesskab er noget der bliver til i netop et sådan samspil og ikke er noget statisk eller noget der er iboende børnene selv som fx særlige individuelle egenskaber eller mangler på samme.

I de følgende empiriske analyser belyser vi samspil mellem legekulturer, børns adgange til legefællesskaber og udsathed. Vi diskuterer således forskellige legefællesskaber og adgange til dem set fra børne- såvel som fra voksenpositioner og -perspektiver. I empiri uddrag er voksne angivet med store versalier og børn med små versalier.

#### Magnus' deltagelse i legefællesskaber fra en perifer position

Drengen Magnus er begyndt i en kommunal børnehave efter et vuggestueforløb i en anden kommunal institution. I børnehaven er organiseringen anderledes bevægelig og mobil end i vuggestuen. Børnene er placeret i tre aldersopdelte grupper: Mindste-, mellem og storegruppen, men kan selvstændigt bevæge sig på tværs af grupper eller bevæge sig rundt indenfor eller udenfor i børnehaven. Organiseringen tager afsæt i en åben struktur og en pædagogisk tilgang om medbestemmelse og tilgængelighed for at fremme leg på tværs af alder, køn, rum og sted.

*Det er september og kl. er 9.00 i mindste-gruppens rum. Der er mange lege i gang i rummet samtidigt, og der er lege på tværs af de aldersopdelte børnegrupper: Både børn fra mindste-gruppen og store-gruppen leger hver deres lege i rummet. Rummet summer af interaktion mellem børn: Der er bevægelse, aktivitet og børn, der indimellem taler højt til hinanden. Magnus ligger hen over et bord med overkroppen og er optaget af et tøjdyr. Han har rettet hele sin opmærksomhed mod tøjdyret. Han ligner én, der 'er i sin egen verden'. Storm fra mindstegruppen står og taler til ham; han vil gerne lege med Magnus og spørger, om han vil lege? Magnus svarer ikke og fortsætter med at betragte tøjdyret på bordet (Vilholm, 2022).*

I den længere periode, hvor Magnus bliver fulgt gennem observationer, ses en dreng, der leger meget for sig selv. Magnus er optaget af objekter – som tøjdyret i ovenstående uddrag – eller lege hvor han er i bevægelse: Fra rum til rum eller ud og ind ad børnehaven. Ofte søger han ikke de andre børns leg, men virker optaget af egne handlinger. Over for pædagerne giver han ikke udtryk for, at han keder sig, eller at han savner nogen at lege med, sådan som mange af de andre børn på hans alder jævnligt gør. I et tilstræbt børneperspektiv ser det ud

til, at Magnus har det godt med denne måde at lege på, hvor legens forskellige dimensioner som bevægelse, gentagelse men også spænding og uforudsigelighed (Huizinga, 1993) ser ud til at give mening for ham.

Selvom Magnus deltager mindre aktivt i den sociale leg, er han perifer deltagende idet han bevæger sig rundt i -og mellem andres lege. I en børnekulturel optik er Magnus i en form for legelære med mulighed for at iagttage og gentage andres lege fra en position som én, de andre gerne vil lege med. Indimellem deltager Magnus i større fælleslege:

*Magnus, Hjalte fra mindstegruppen, Lucas og August fra mellemgruppen løber fra garderoben til mindstegruppens rum; ind i rummet, rundt og ud i gangen til garderoben. Bevægelsen fortsætter frem og tilbage. De løber, og der er én, der råber 'stop'. Så stopper gruppen et øjeblik og starter igen. Magnus følger med sidst i rækken af børn. Han kaster ting efter de andre, der løber. Hjalte beder ham om at stoppe. Sådan fortsætter legen, indtil Hjalte råber til Magnus, at han skal holde op med at kaste med ting. Kort efter falder Magnus fra, og 'løbe-stop legen' fortsætter uden ham. (Vilholm, 2019 feltnote)*

Eksemplet viser en situation, der er typisk for, hvordan Magnus deltager i fælles lege. Han deltager, men må forlade legen, fordi han ikke synes at følge de regler for legen, som resten af gruppen orienterer sig efter. Fra et tilstræbt børneperspektiv ser det ud, som om han har svært ved at afkode det, der i situationen anerkendes som legens orden af legegruppen. Eller at Magnus ønsker en anden orden. Men når han interagerer, sker det – uanset udgangspunkt – fra en mere perifer position i legehandlingen. I empirien tegner der sig et billede af Magnus som et barn, der færdes i en perifer position af børnefællesskabet, og som synes at have begrænset adgang til den sociale legs etablering fx forudgående forhandlinger om sted og indhold (Andersen og Kampmann, 1996). Samtidig viser de empiriske uddrag, at den perifere position ikke er en entydig position; der er situationer, hvor Magnus deltager fra en anden position. Eksempelvis når han forbinder sig med større kropslige og bevægelige lege, der er en del af legekulturerne i børnehaven. I løbet af observationerne iagttages ændringer i Magnus' måde at indgå i legefællesskaberne på:

*Børnene i rummet er optaget af lege forskellige steder i rummet og af forskellige objekter; nogle leger sammen, andre leger solo. Magnus kommer løbende ind i rummet med August fra mellemgruppen, der følger efter. Magnus kravler op på et af bordene og bevæger sig henover, kravler ned og op på et andet. August følger efter. De løber ud af rummet. Kort efter kommer en ny gruppe børn løbende ind i rummet på række. Det er stadig Magnus, der er i front og bestemmer retningen, men nu er der andre børn på tværs af alder, der følger efter ham i legen. Op og ned ad borde, hen over borde og ind under legehuset i rummet og ud igen. Børnene i rummet leger uanfægtet videre. Fra den løbende 'slange' af børn høres små hvin og latter. Børnene bærer på ting, mens de løber. Molly fra mellemgruppen løber bærende på et fuglebur, og Isac fra mindstegruppen løber med en rygsæk fyldt med køkkenting (Vilholm, 2022)*

Over en periode på omkring syv måneder ændrer Magnus' position i legefællesskaberne. Eksemplet viser en situation, hvor han igangsætter og styrer en efterfølgerleg på tværs af aldersgrupper. Magnus er også optaget af at konstruere forhindringsbaner indenfor ved at

opstille børnehavens mange små taburetter i rækker og cirkler til at gå og løbe på. Ofte er det Magnus, der starter sådan en leg, hvorefter andre børn deltager eller overtager legen. Legkulturernes kropslige og mundtlige udtryk videregives- og udvikles mellem børn (Mouritsen, 2016b) og eksemplet med Magnus viser hvordan legen med taburetter overleveres og distribueres mellem børn og på tværs af alder og køn. Pædagogerne understøtter og fastholder Magnus' mere deltagende position som legeleder, ved at det er legitimt at opstille den pladskrævende leg på arealer hvor mange færdes i institutionen, samt at der gives tid til at legen kan stå fremme og dermed videregives til andre børn.

### Pædagogers perspektiver på Magnus' legedeltagelse

Undervejs er pædagogerne særlig opmærksomme på Magnus' måder at indgå i legefællesskaberne på. I en uformel samtale fortæller to pædagoger, hvordan de oplever Magnus' position i børnehaven:

*Anders: »Han må ikke blive for speciel i forhold til de andre børn. Gry nikker, hun virker enig. 'Ja, han er lidt skør', siger hun og smiler. Begge pædagoger giver udtryk for, at Magnus ikke rigtig søger de andre børn i legen, men at de andre børn gerne vil ham. De fortæller, at det ofte er Magnus, der siger 'nej' til de andre børn, når de vil lege med ham. Og at han i det hele taget ofte siger 'nej' til mange ting; får han valget, bliver det tit til et nej. Pædagogerne taler om, at han også kan blive meget vred, ked af det, og at han virker utryk i nye omgivelser. Fx når mindstegruppen skal på tur eller er til fødselsdag hjemme hos én. Anders og Gry fortæller, at de følger Magnus. Jeg spørger Gry om, hun tror, der kan være noget andet i vejen med ham? Hun svarer: 'Nej, nej – han er bare lidt skør. Men han må altså ikke blive for mærkelig – heller ikke for de andre børn. Det er vigtigt, at han oplever, at han er en del af børnefællesskabet'« (Vilholm, 2019, feltnote).*

Den perifere position påkalder sig pædagogisk opmærksomhed. Pædagogerne giver udtryk for, at Magnus' adfærd og handlinger er genstand for drøftelser. Pædagogerne forsøger at balancere et hensyn til, hvordan de opfatter Magnus som individ og hans position i børnefællesskaberne, med et hensyn til hans adgang til og muligheder for at indgå i legefællesskaber. For pædagogerne er det vigtigt, at Magnus kan handle på måder, der ser ud til at give mening for ham, men uden at han fremstår som 'for mærkelig'. Pædagogerne iværksætter ikke særlige indsatser omkring ham, men vælger at se tiden an og holde øje med, hvordan legefærdigheder og trivsel udvikler sig. Det er en strategi, der i det daglige indebærer, at Magnus forsøges mødt på samme måde som andre børn i forhold til at understøtte legedeltagelse og relationsdannelse i børnegruppen. I Magnus' tilfælde anvender pædagogerne tid og viden om stedets legeskulturer som redskab til at skabe nye former for adgange og veje til at tage del i legene, så Magnus kan øve egne legefærdigheder. Det sker eksempelvis i leg med voksendeltagelse eller gennem voksenstyrede aktiviteter. Med tiden synes disse betingelser der er til stede for at Magnus kan øve legefærdigheder i kombination med at han tilbydes legedeltagelse, at resulterer i, at han selv opsøger den sociale leg i et andet omfang end tidligere, samt at han i mindre grad ender i konfliktfyldte legehåndlinger. Eksemplet med Magnus er en fortælling om, hvordan udsatte positioner kan være foranderlige og knyttet til begrænsede adgange og muligheder for at indgå i et legefællesskab, hvorved det enkelte barn får vanskeligere ved at øve den sociale leg. Børns kulturer i en daginstitution



udtrykkes gennem fælles leg, og det er derfor af stor betydning for at 'have det godt', at børn oplever at kunne deltage. Magnus er en del af børnefællesskaber, hvor han er positioneret som et barn med legemuligheder, om end han efter opstart i børnehaven synes at have vanskeligt ved at indgå i legeordenen og måske derfor ofte ender i konfliktfyldte situationer med andre. Over tid ændrer Magnus legefærdigheder sig, og han bevæger sig gradvis mod en mere deltagende position. I analysen ses, hvordan pædagogerne understøtter denne bevægelse ved at betragte legefærdigheder som kompetencer, der opøves over tid mellem børn, men som samtidig foregår i et samspil med de voksne. Når pædagogerne fortæller, at de »...holder øje med Magnus« henviser det bl.a. til en ekstra opmærksomhed på at udvikle hans leg sammen med ham. I praksis ses det for eksempel ved, at pædagogerne igangsætter en leg, som de bevæger sig ind og ud af og på den måde deltager på forskellig vis, hvor de gradvis indtager en mere perifer position i legen eller trækker sig. Hvor Magnus er et barn, der gradvist positioneres som en mere relevant legedeltager og legeigangsætter, ses det i næste afsnit, hvordan der set fra et forældreperspektiv er andre processer i spil for hendes barn Signe i et andet institutionelt miljø.

#### Signes legekuffert – et forældreperspektiv på adgang til legefællesskaber

I det følgende eksempel med Signe tager legefællesskaberne sig anderledes ud end i eksemplet med Magnus, og i hvilken udstrækning, der opnås adgang til disse. Det er Signes mor, der fortæller om legefællesskaber, sådan som hun oplever dem, og hvordan Signes legedeltagelse og adgang til fællesskaber begrænses. Hun beretter om, hvordan der i vuggestuen tidligt opstår en bekymring for Signes trivsel og udvikling og dynamikker i børnegrupper, som hun indgår i. Hun siger følgende:

*»Ja, men det er helt tilbage i vuggestuen, hvor vuggestuen kommer og spørger mig om, det er okay, at de kontakter en familierådgiver for ligesom at snakke med hende og finde ud af, hvad der kan ske, fordi Signe var rigtig udadreagerende, og det kan hun egentlig stadig godt være, men rigtig meget ved det her med, hvis hun ikke fik sin vilje, eller hvis der var nogle andre af børnene, som havde taget hendes legetøj, så slog hun dem, hun rev dem, hun skubbede. Men de kunne ikke sætte nogen sammenhæng i det. At det var fordi, 'at det her det skete', at det var derfor, hun reagerede sådan, fordi det var forskelligt fra dag til dag. Derfor så kontaktede vuggestuen allerede dengang familierådgiveren. Vi havde et møde, og da Signe så skulle til at gå i børnehave, der snakkede vi om, at hun skulle i Børnehuset (red. anonymiseret), fordi det er en ressource-børnehave, og så kunne man eventuelt søge om den her ressourceplads (Schmidt et al 2022, s. 71).*

Professionelles og forældres bekymring kan her forstås som en proces, der bliver til i forhandlinger, iagttagelser og udvekslinger om et barn, som ikke gør, som voksne forventer, at børn gør (Nilsen, 2017). Der er en række normer for, hvordan børn forventes at indgå i leg og samvær med andre børn og voksne. Signes mor fortæller om, hvordan en bekymring for hende opstår tidligt, og bl.a. i forhold til valget af børnehave omfatter overvejelser om muligheden af en ressourceplads. En ressourceplads referer til at børn indgår i daginstitutioner med ekstra personaleresourcer. Fra et voksenperspektiv bryder Signe med normer for kropslige og sproglige forventninger til at indgå i børne- og legefællesskaber, og samtidig positioneres hun som en legedeltager, der i forhold til de andre børn er udfordrende at indgå i et fællesskab med.

Moren fortæller således om en langvarig bekymring for Signes plads i børnegruppen og den kontakt, hun har med de andre børn, der også fortsætter i børnehavetiden. Der er et pædagogisk paradoks, som består i, at både pædagoger og Signes mor gerne vil hjælpe Signe ind i legene, men samtidig er det svært for Signe at blive 'god til at lege', hvis hun ikke får adgang til legen af de andre børn (Jørgensen & Skovbjerg, 2020). Set i et legeteoretisk og børnekulturelt perspektiv hvor legefærdigheder og adgange til at kunne tage del i legefællesskaber er sammenhængende, åbnes der for Signe ikke op for adgange til legedeltagelse og dermed er der mere begrænsede muligheder for at øve sig i at afkode legens orden i de fællesskaber, som hun står i udkanten af. I de måder Signes mor oplever der bliver fortalt om hendes datter på, oplever hun børnegruppen som noget, der bliver svært for Signe »...at komme ind i« og at de andre kan blive »...bange for hende«.

Pædagogerne og andre professionelle »...får øje« på Signe står i periferien af legefællesskaber, hvorimod moren oplever det som, det er vanskeligere for dem at skabe adgange og muligheder for Signe til at indgå i legefællesskaberne og dermed hjælpe børnene med at få øje på hinanden som mulige legekammerater. Signe positioneres ikke kun som en, der står i periferien af legefællesskaber, men også som en, der forstyrrer legens orden. I forhold til Signes børnehav hverdag fortæller moren bl.a., om hvordan der er afprøvet forskellige tiltag og indsatser, som er rettet mod at skabe bedre forhold for hende i institutionen, men som samtidig adskiller Signe fra legefællesskaber med andre børn:

*»De har jo selvfølgelig forsøgt nogle ting dernede for også prøve at hjælpe Signe. Jeg ved, at de prøvede at lave en kuffert til Signe, så når hun blev rigtig vred på de andre børn og så videre, så fik hun den her kuffert og fik lov at sidde med den. Og det, der var i den her kuffert, var ting, hun selv havde fået lov at vælge, som hun selv havde været rundt og finde, og det var ting, som de andre børn ikke kunne lege med på stuen. Så det var noget, Signe kun havde. Og det fungerede rigtig fint i hvad? Tre uger. Og så er det ligesom om, at så virkede det ikke mere. Og så stoppede de jo selvfølgelig med det...«.* (Schmidt et al 2022, s. 74)

Signes mor fortæller om, hvordan legekufferten bliver afprøvet som redskab til at ændre situationen for Signe. Det er en pædagogiske tilgang, der »...dispenserer« fra en institutionel norm om at kunne dele legetøj, idet noget legetøj midlertidigt defineres som Signes. Hun får her tildelt retten til ting, som ellers kan være genstand for børns konflikter, samtidig med at legekufferten indirekte adskiller hende fra interaktioner med de andre børn. Legekufferten og Signe sættes i et-til-et forhold til hinanden, dvs. som noget der ikke omfatter andre børn. Her udspiller legeparadokset sig set i morens perspektiv igen; fremfor at ændre Signes position fra perifer til en mere deltagende position i legefællesskaberne, synes legekufferten at forstærke en marginaliseret position for Signe yderligere. Selvom legekufferten giver privilegier til Signe- såsom adgang til bestemt legetøj- så bryder det med legens orden på en sådan måde, at det synes at fremhæve den perifere position hun tildeles fremfor at udfordre eller overskride den.

Hvor leg og fællesskaber ofte sættes i forbindelse med hinanden, bliver de to adskilte dele, i de måder hvorpå Signe positioneres. Det er det, som moren oplever, at pædagoger finder vanskelige at forbinde for og med hende. Moren fortæller samtidig, at pædagogerne arbejder med forskellige indsatser, og hvordan hun oplever dem i forhold til Signes adgang

til legefællesskaber. Moren oplever nærmest legekufferten som en »...forstærker« på det »...der ikke virker«, og at kufferten fjerner Signe fra legefællesskaber, og gør det vanskeligere for hende at få adgang til at øve lege og spilleregler for legens orden sammen med andre. Moren fortæller om, hvordan kufferten ikke længere tages i brug, da Signe taber interessen for den. Dette afspejler morens udsagn »...så stoppede de jo med det igen« og omtalen af at det fungerede i »...tre uger«. Da Signe taber interesse for legekufferten, genoptager hun selv forsøg på at være en del af det de andre børn er optaget af.

I et legekulturelt perspektiv har det betydning, at der skabes rammer for pædagogiske institutionelle miljøer til at kunne arbejde med børnefællesskaber såvel som især de enkeltes børns adgange og veje ind i dem. Signes position er influeret af, hvordan ikke kun leg rammesættes i det pædagogisk institutionelle miljø, men også de vilkår, som der er for i miljøet for at kunne skabe adgange til leg og gøre leg fælles og delt.

#### Afrunding – Signe og Magnus adgange til legefællesskaber og legedeltagelse

Leg gives, som vi indledte med, status i den pædagogiske læreplan og FN's børnekonvention. Pædagoger, forældre og børn befinder sig samtidig i pædagogisk institutionelle miljøer, der nødvendiggør komplekse hensyn til gruppe og individ. De spørgsmål vi i det følgende rejser, handler derfor ikke kun om at overveje hvad pædagoger, forældre og børn gør i forhold til legefællesskaber og hvordan aktørerne forhandler sammen indbyrdes. Det handler også om, hvilken politisk status og rammer der bredere set bliver givet til legefællesskaber i daginstitutioner, og især til at skabe varierede adgange til disse for de børn, der står mere i periferien af dem. De rammer der er for det sidste, er der brug for videre opmærksomhed på, ikke kun i de pædagogisk institutionelle miljøer, men også bredere set i forhold til rammer for at kunne arbejde med børnefællesskaber og enkelte børns veje ind i de fællesskaber. Det er således i det lys, at vores sidste afrundende afsnit må ses.

Vi har i artiklen belyst samspil mellem børnekulturer, legefællesskaber og udsathed som komplekse samspil, når børn befinder sig i periferien af et legefællesskab. Pædagogisk handler det om dilemmaer mellem at tilgodese *hele* børnefællesskaber og det *enkelte* barn, og som ikke er simpelt at balancere i praksis. Det handler også om, hvordan adgange og veje til tage del i børnefællesskaber som en legitim deltager kan udspille sig ulige for nogle børn. Det ses i eksemplerne med Magnus og Signe. Pædagogerne til Magnus og Signes mor forsøger på forskellig vis at tilnærme sig et børneperspektiv i forhold til legefællesskaber, hvad enten der er en pædagogisk indsats synliggjort for andre, eller når der ikke er det. Det pædagogisk institutionelle miljø som omgiver Magnus synes at forstærke positionen fra perifer til mere fuldbyrdet deltager i legefællesskaber, og at der samtidig hermed er andre børn, som gives mulighed for at se ham som relevant legedeltager. Derimod synes det pædagogisk institutionelle miljø rundt om Signe ifølge moren utilsigtet at forstærke, at børn betragter hendes position som én der står udenfor legefællesskaber eller i udkanten af dem. Signe gives i legekufferten remedier, der er attraktive, samtidig med at det forstærker at hun selv positioneres som det modsatte. Legefællesskaber og legens forskellige udtryk kan ikke selvfølgeliggøres som noget børn automatisk er en del af i institutionsmiljøer, når de er i daginstitutionen.

Signe og Magnus adgange til og veje ind i børnefællesskaber tager sig således forskellige ud. Hvor Magnus i det samspil der skabes mellem legekultur, – og fællesskaber gradvist opnår adgang til at blive positioneret som relevant legedeltager, synes det modsatte at forekomme i det pædagogisk institutionelle miljø som Signe befinder sig i. Begge pædagogisk institutionelle

miljøer indeholder dilemmaer. Ved Magnus overlades en del til ham selv i forhold til at få adgang til og opnå veje ind i børnefællesskaber. Ved Signe overlades mindre til hende selv. I begge pædagogisk institutionelle miljøer befinder pædagogerne sig i det dilemma at legekulturer er kropslige, mundtlige og interaktionelle udtryksformer der, på den ene side gøres af børnene og på den anden side overleveres mellem børnene, og at der sker noget *mellem* børn uanset om de voksne direkte eller indirekte interagerer dermed. De former for adgang og veje ind i legefællesskaber som børn tildeles, forhandler indbyrdes og selv indtager har betydning for, hvordan der i den daglige praksis kan blive arbejdet med legens forskellige udtryk og teknikker, som børn tager i brug i den sociale leg. For dem begge gælder, at de voksne er optaget af at fremme Signe og Magnus adgang og veje ind i legefællesskaber.

Vores analyser kalder på at have blik for børns veje og adgange ind i legefællesskaber og den sociale legs komplicerede logikker og dynamikker. Det er også det, som vi undervejs henviser til som legens orden (Huizinga, 1993) og legens perspektiv, hvor leg besidder en egenverdi som andet end 'det nyttige' (Mouritsen, 2016b, s. 237). Et sådant blik er optaget af, at børn er en del af fællesskaberne på måder, der ikke skaber eller forstærker udsathed og at mindske marginalisering.

At have muligheder for at indgå i den sociale leg fra forskellige positioner, er en væsentlig forudsætning for at blive en del af børnefællesskaber, hvor børn selvstændigt producerer kultur i samvær og i leg med hinanden. Vi åbner i artiklen op for, at børns positioner i legefællesskaber kan ses i relation til, hvilke muligheder de i konkrete situationer bliver givet for at indgå i dem. Men også hvilke muligheder, andre børn bliver givet for at opdage dem som relevante legedeltagere. Fx er både Magnus og Signe stadig deltagere, selvom de på forskellig vis befinder sig i periferien af legefællesskaber. At forstå børn som deltagere – også når de positioneres i legefællesskaber som at de *ikke* er det- er en af vejene til at åbne op for, at de bliver set og mødt som en del af det, der foregår.

### Perspektivering

Der er en lang tradition for lege- og børnekulturelle tilgange, som denne artikel bidrager til (Bl.a. Andersen & Kampmann, 1996; Corsaro, 2012; Mouritsen & Qvortrup, 2002). Det er som nævnt indledningsvist i artiklen forskningsmæssigt belyst, at legekulturer og -fællesskaber mellem børn indbyrdes kan være inviterende såvel som det modsatte, og at de voksne ikke er de der alene har indflydelse herpå. Vores bidrag består af at spørge til naturliggørelsen af at se legefællesskaber i institutioner og institutionsliv, som noget børn automatisk har adgang til, eller som noget der er positivt konnoteret. Når der opstår noget svært rundt om adgange til og veje ind i legefællesskaber for børn, bliver det ind imellem pædagogisk betragtet som særligt eller bekymringsvækkende. De børn, der i daginstitutioner befinder sig længere eller midlertidigt i udkanten af legefællesskaber, er dog stadig en lige så ordinær del af institutionslivet som øvrige børn. Selvom der kan være noget særligt på spil, er de børn en helt almindelig del af institutionerne, og det centrale er nærmere, de ulige vilkår der er for deres legedeltagelse. Hvorvidt, hvornår og hvordan noget opleves som at stå i periferien af et børnefællesskab, kan også variere alt efter aktørperspektiver. Det at være i udkanten af et fællesskab kan heller ikke automatisk sættes lig at befinde sig i en udsat position. Positioner er foranderlige, og udsathed forstærkes hvis blikket på bestemte børn fastlåses som sådan. I artiklen peger vi på, at i et tilstræbt børneperspektiv er positioner forbundet med legeadgang og legefærdigheder, sådan som de afkodes og opøves mellem børn. Adgange til

legefællesskaber er betydningsfulde for børnenes muligheder for at *gøre* egne legekulturer og ikke kun at opøve legefærdigheder. Artiklens analyser går tæt på legefællesskaber set gennem to konkrete børns adgang til dem, sådan som det i bestemte kontekster og situationer opleves fra børne og voksenpositioner. Det vil tage sig forskelligt ud i forskellige legefællesskaber og børneliv. Det kan derfor som en pædagogisk opmærksomhed i institutioner undersøges nærmere hvilke adgange til legefællesskaber der skabes og gives i de institutionelle sammenhænge og situationer. Det vi viser i artiklen er ikke nødvendigvis gældende i andre institutioner og børneliv på helt de samme måder, som for Magnus og Signe. Det vi rejser, til videre udforskning og overvejelser er, hvorledes det har betydning, om legefællesskaber og legedeltagelse er noget, som børn får adgang til at tilegne sig sammen med andre børn, eller om det er noget, barnet opleves at være alene om at skulle afkode.

### Kreditering

Mary Fonden har ydet én forskningsbevilling til projektet »*Muligheder og barrierer i samarbejde om børn*« i perioden 2020-2021, og Professionshøjskolen Absalon medfinansierer også projektet. Absalon er den part, der når frem til projektets forskningsresultater og har designet og udført projektets undersøgelse.

### Referencer

- Ahrenkiel, A. & Kampmann, J. (2022). Legen skal fylde men hvorfor og hvordan? I Stanek, A.H., Togsverd, L. & Ellegaard, T. (red.) *Styrket børnehavepædagogisk tradition – eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan* (s. 85-106). Syddansk Universitetsforlag
- Andersen, P. Ø., & Kampmann, J. (1996). *Børns legekultur*. Munksgaard. Socialpædagogisk bibliotek
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. Brinkmann, S. & Tanggaard L. *Kvalitative metoder* (3. oplag, s. 581-600). Hans Reitzels Forlag
- Børne- og Undervisningsministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan*
- Canger, T., Saugstad, T., Schmidt, L. S. K., & Øland, T. (2017). Homo Ludens – et opråb for legen: Redaktionel indledning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4.
- Cederborg, A.-C. (2020). »Young children's play: a matter of advanced strategies among peers«. *Early Child Development and Care*, 190(5):778-790.
- Corsaro, W. A. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, 2012, 4(4), 488-504
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2010). *Kulturanalyser*. Forlaget Klim
- Ehn, B., Löfgren, O., & Wilk, R. (2016). *Exploring Everyday Life. Strategies for Ethnography and Cultural Analysis*. Rowman & Littlefield.
- FN's Børnekonvention (1989). [https://www.unicef.dk/wp-content/uploads/2024/01/a5-folder\\_unicef\\_boernekonvention\\_fogra-39\\_2017\\_web.pdf](https://www.unicef.dk/wp-content/uploads/2024/01/a5-folder_unicef_boernekonvention_fogra-39_2017_web.pdf)
- Greve, A. (2015). Venskabsbegrepet. I Øksnes, M. & Greve, A (red.): *Barndom i barnehagen: Venskab*. (s. 41-57). Cappelen Damm Akademisk
- Hedegaard Hansen, J., Skovbjerg, H. M., Sand, A-L., Jensen, J-O., Jørgensen, H. H., & Andreas, L. (2023). Inklusions- og eksklusionsprocesser i leg. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 7(1), 52-62. <https://doi.org/10.7146/fppu.v7i1.136710>
- Huizinga, J. (1993). *Homo Ludens. Om kulturens oprindelse i leg*. Gyldendal.

- Knudsen, H. Kristensen, J. E. & Bundgaard Nielsen J. (red.) *Leg på spil i pædagogik og uddannelse*. Akademisk Forlag.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press.
- Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2020). »Det gjorde sygt, sygt ondt«: Design af inkluderende legemiljø i skolen i samarbejde med pædagoger. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2), 13. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507>
- Lidén, H. (2001). *Barn- tid – rom – skiftende positioner*. Trondheim: Fakultet for samfundsvitenskap og teknologiledelse, Socialantropologisk institut
- Mouritsen, F. (2016a). Mouritsens metode 1. En børnekulturforskers arbejde 1972-2012 (H. Toft & K. E. Knudsen, Eds.). I *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 59*, Syddansk Universitet.
- Mouritsen, F. (2016b). Mouritsens metode 2. En børnekulturforskers arbejde 1972-2012 (H. Toft & K. E. Knudsen, Eds.). I *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 60*, Syddansk Universitet.
- Mouritsen, F., & Qvortrup, J. (2002). *Childhood and children's culture*. University Press of Southern Denmark
- Nilsen, A. C. E. (2017). *Bekymringsbarn blir til: En institusjonell etnografi av tidlig innsats som styringsrasjonal i barnehagen*. Avhandling for graden doctor philosophiae i samfunnsvitenskap. Universitetet i Agder, Fakultet for samfunnsvitenskap.
- Qvortrup, J. (2009). *Structural, historical and comparative perspectives*. Bingley, Emerald
- Sandseter, E. B. H. (2015). *Boblende glæde og sug i maven: risikofylt leg i daginstitutionen*. I (red.) E.B.H. Sandseter: *Vildt og farligt. Om børn og unges bevægelsesleg*. (s. 15-31). Akademisk Forlag.
- Schmidt, L. S. K., Krab, J., & Jørgensen, C. (2022). *Muligheder og barrierer i samarbejde om børn: når kontakt mellem professionelle og forældre er svært*. Professionshøjskolen Absalon. <https://www.ucviden.dk/da/projects/muligheder-og-barrierer-i-samarbejde-om-b%C3%B8rn>
- Schmidt, L. S. K. (2017). *Krop, rum og pædagogik*. I P. Ø. Andersen, & T. Ellegaard (red.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (3. udgave, s. 421-442). Hans Reitzels Forlag.
- Skovbjerg, H. M (2021). *Ti tanker om leg*. Dafolo.
- Skovbjerg, H. M. (2014). *Legestemninger og det farefulde*. I: Rasmussen, T. (red.): *På Spor etter Lek – Lek under moderne vilkår* (s. 29-47). Fakkbokforlaget.
- Sommer, D. (2020). *Leg. En ny forståelse*. Samfundslitteratur
- Spyrou, S. (2011). *The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation*. *Childhood*, 18(2), 151–165.
- Vilholm, F. L. (2022). *Børne- og legekulturer i praksis. Studier af leg, samvær og betingelser*. Ph.d.-afhandling, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.
- Warming, H. (2019). *Børneperspektiv- en populær flydende betegner*. *Nordisk Tidsskrift for Pædagogikk og Kritik*, 5, 62–76.
- Warming, H. (2017). *Børnesyn og børneperspektiv*. I T. H. Mortensen (red.) *Grundfaglig viden om Pædagogiske miljøer og aktiviteter* (1 udg., s. 17-36). Akademisk Forlag.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2023). *Vi skal lege: eller ska' vi? I H. Knudsen, J. E. Kristensen, & J. Bundgaard Nielsen (red.), Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (s. 177-194). Akademisk Forlag.

Winther-Lindqvist, D. A. & Svinth, L. (2019). Leg i daginstitutioner. Pædagogisk indblik no 3, DPU, NCS og Århus Universitetsforlag,

<https://unipress.dk/udgivelser/1/leg-i-daginstitutioner/>

Øksnes, M. (2011). Lekens flertydighed – om barns lek i en institutionaliseret barndom. Cappelen Damm Akademisk.

#### Biografier

*Fina L. Vilholm ph.d. cand.mag. i pædagogik og adjunkt ved Professionshøjskolen Absalon, Center for Skole og læring. Arbejder med uddannelse, udvikling og forskning indenfor dagtilbud og skole. Er en del af forskningsprogrammet: Specialpædagogik og udsathed blandt børn og unge. Læs mere her: [ucviden/fina-lewenhaupt-vilholm](https://ucviden/fina-lewenhaupt-vilholm)*

*Lene S. K. Schmidt ph.d. og docent ved Professionshøjskolen Absalon, Center for Pædagogik, forskningsmiljøet: Pædagogisk arbejde med familier, børn og udsathed. Hun forsker i policy og praksis indenfor daginstitutionsområdet, pædagogers arbejde, barndom, familie- og børneliv samt forældreskab. Læs mere her: <https://www.ucviden.dk/da/persons/lene-skytthe-kaarsberg-schmidt>*

