



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 73 2026 • Årgang 42 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Mette Amalie Bundgaard og Thomas Roed Heiden

Fagdidaktiske legeprocesser i indskolingen – at inddrage børns legeerfaringer med tøjdyr i matematik og dansk

Resumé

Artiklen undersøger, hvordan tøjdyr kan fungere som medierende artefakter i fagdidaktiske legeprocesser i dansk og matematik i indskolingen. Med en sociokulturel ramme introduceres fagdidaktiske legeprocesser som en integrativ tilgang til undervisning gennem børns legeerfaringer. To mikroetnografiske cases viser, hvordan tøjdyr aktiverer børns legekultur. Den voksne initierer legen ved at inddrage tøjdyr, hvorefter børnene træder ind og bringer fantasi, kropslige og sproglige udtryk og kulturelle erfaringer i spil. Tøjdyrene fungerer som katalysatorer for en 'som-om'-verden, hvor grænser mellem fantasi og virkelighed, leg og fag midlertidigt opløses, og opstår som fagdidaktiske legeprocesser. Artiklen argumenterer for, at fagdidaktiske legeprocesser med tøjdyr kan transformere undervisning til en mere åben og sanselig læringsform, hvor børns erfaringer får reel betydning, og legen bliver en værdifuld faglig proces i sig selv.

Nøgleord: tøjdyr; fagdidaktiske legeprocesser; som-om-legeverden; børnekultur

Indledning

Den danske indskoling er fyldt med børn fra seks til ni år; i skolen kaldet »elever«. Børn er væsener, der udtrykker sig gennem særlige kulturelle udtryk med krop og sprog, med særlig adfærd og gennem udførelse af særlige interaktionelle, sociale aktiviteter med både andre mennesker og ting. Børn har en særlig udøvende kultur; en børnekultur, der er med til at definere børn som medlemmer af en specifik gruppe mennesker i samfundet (Juncker, 2006; Mouritsen, 1996). En del af børnenes kultur udføres som sproglige og kropslige legeudtryk, der involverer interaktioner med tøjdyr, og som 'pirrer' børnenes (og de voksnes) fantasifulde forestillinger (Sørensen, 2015). Børnene bringer deres legeskultur med ind i skolen, når de tager deres egne tøjdyr med hjemmefra. Men hvad sker der, når vi som forskere medbringer tøjdyr i feltarbejdet og gør dem til en aktiv del af undervisningen, så børnene får mulighed for at inddrage deres egne legeerfaringer og kulturelle udtryk i en ellers relativt »voksenkontrolleret« skoleverden? Artiklens omdrejningspunkt er en inddragelse af børns egen legeskultur med tøjdyr i de fagdidaktiske voksenstyrede læreprocesser i indskolingens faglige undervisning – her med fokus på skolefagene matematik og dansk, hvor fagdidaktik er relationen mellem de klassiske videnskabsfag (matematik og dansk) og undervisning i faget (Nielsen, 2002). Den faglige undervisning i fagene anskues dermed gennem de fagdidaktiske grundspørgsmål, altså *hvad* der skal undervises i, *hvorfor* der skal undervises og *hvordan* det kan gøres meningsfuldt for børnene (Klafki, 2001). Børnekultur forstår vi som en sociokulturel legeproces med æstetisk-symbolske udtryksformer (Vygotsky, 2002; 1966), hvor legen udfoldes i sociale interaktioner med andre mennesker og ting. Vi betragter således tøjdyrene som interaktionelle 'ting'; altså agenter der medvirker til at lege og sanse på børnenes præmisser. Tøjdyrenes lege-roller i undervisningen forbinder dynamisk det fagdidaktiske indhold og børnenes erfaringer ved at rammesætte det fagdidaktiske spørgsmål om *hvordan* i skolens store fag gennem etableringer af en fiktiv 'som-om'-legeverden (Fleer, 2021; Lindquist, 1995; Sæbø, 2003;). Det betragter vi som *fagdidaktiske legeprocesser*, hvor børns egen legeskultur får plads i skolens faglige undervisningen, så den bliver mere meningsfuld ved at inddrage deres hverdagserfaringer. Vi peger således ind i det dynamiske forhold mellem fagdidaktik, børnenes hverdagserfaringer og legeverdenen, for med Vygotsky (1966) at fremhæve legen som en ledende udviklingsaktivitet, der *kan* føre til læring, men også »blot« kan skabe mening og engagement for børnene gennem sin umiddelbare meningsløshed (Fleer, 2021; Juncker, 2006). Vi forstår således denne tøjdyrs-facilitering som en sanselig 'børne-poetik', der på en gang er dybt meningsskabende og samtidig potentielt meningsløs i curriculær forstand (Saugstad, 2017). Det handler om at skabe mere autonome lege- og læringsrum for børns egne oplevelser og erfaringer i skolens politiserede »voksenverden« som en tilgang til det fagdidaktiske spørgsmål om, hvordan undervisning kan gøres meningsfuld for børnene. De voksenstyrede læreprocesser bliver således i den faglige undervisning potentielt forvandlet til mere improviserede legeprocesser med tøjdyrene som meningsskabende artefakter fra børnenes hverdag uden for skolen. Tøjdyrene skaber en større åbenhed for det poetiske, kunstneriske, legende, »barnlige«, sanselige og lidt sære i mødet med skolens politiserede rum. Undervisningens *hvordan* bliver dermed medieret af både faglighed og af børnenes egen legeskultur i et fælles møde. Konkret leger børn og voksne i artiklen med tøjdyr i en faglig kontekst. Selvom tøjdyr er velkendte legeartefakter og til tider inddrages metodisk i pædagogisk forskning med børn (Ahlcróna, 2009; Mariegaard, 2021; Petersen,

2017), så er tøjdyrets rolle i skolens faglige undervisning mindre belyst. Vi har begge været på feltforsknings-besøg i indskolingen som en del af vores respektive ph.d-projekter. I vores empiri-indsamlinger anvender vi tøjdyr som interaktionelle artefakter på forskellige måder. Mette er matematikdidaktisk forsker og undersøger i samarbejde med børnehaveklasseledere mulighederne for matematiske ræsonnementer i børnehaveklassefaget. Den faglige undervisning rammesættes af en narrativ fortælling som børnene inddrages i, og som fysisk manifesteres gennem hovedpersonens tilstedeværelse som et tøjdyr (Bundgaard, under udarbejdelse). Thomas er litteraturredidaktisk forsker og følger indskolings-danskundervisning med fortolkning af billedbøger gennem procesdrama (Heiden, 2025). I sin forskning har Thomas anvendt tøjdyr som 'levende agenter' i performative undersøgelser i legeaktiviteter med krop, stemme og materialitet. I begge projekter har tøjdyrene således været vigtige redskaber i feltarbejdet og har vakt interesse for børnenes og de voksnes interaktioner med tøjdyrene i de fagdidaktiske legeprocesser. Artiklen undersøger derfor forskningsspørgsmålet: *Hvad sker der, når tøjdyr inddrages i fagdidaktiske legeprocesser i dansk og matematik i indskolingen?*

Den sociokulturelle legeforståelse og de fagdidaktiske legeprocesser

Artiklen anlægger en sociokulturel forståelse af leg som processuelle, kropslige aktiviteter med kulturelle redskaber i bred betydning, f.eks. legetøj eller sproglige udråb (Bateson, 1955/2001). Leg er en social proces, hvor børn (og voksne) improviserer og viderefører kulturelle traderinger, der er definerende og udviklende for dem som kulturel gruppe (Mouritsen, 1996). I denne optik udgør leg således en samling af meningsbærende aktiviteter, som børn bruger til at reflektere over og kommunikere med omverdenen. Flere sociokulturelle legeforskere (fx Fleer, 2021; Vygotsky, 1966, Hirsh-Pasek et al., 2010) fremhæver betydningen af 'som-om' i forhold til børnenes dannelse af erfaringer med at fastholde og bearbejde oplevelser og udvikle nye erkendelser af verden omkring dem. Legen åbner muligheder for at skabe nyt gennem 'som-om' -dimensionen (Guss, 2000, s. 15; Huizinga, 2002/1949; Skovbjerg Karoff, 2014; Sørensen, 2015). Legen fungerer således som drivkraft for børns læring og udvikling (Vygotsky, 1978). Disse lærings- og udviklingsaktiviteter med redskaber overleveres, repræsenteres og videreudvikles mimetisk i sociale fællesskaber på mere eller mindre 'skæve' og anderledes måder. Læring i et sociokulturelt perspektiv er i dette perspektiv børns (og voksnes) bevægelser fra ydre kropslig eksternalisering til indre bearbejdning af nye erfaringer i samspil med den sociale omverden (Sørensen, 2015, s. 40). Læring *kan* således være guidet og konstitueret af legen, men legen kan ikke styres eller rettes mod bestemte læringsmål – eller intentioner (Broström, 2002). Når tøjdyr, som børnene kender hjemmefra, inddrages en faglig sammenhæng, tages der udgangspunkt i børns egne erfaringer (Dewey, 2005). I praksis betyder det, at undervisningen ikke kun handler om fagligt indhold, men også om, hvordan dette bringes i spil. Det faglige indhold udfoldes og rammesættes således med inddragelse af børnenes hverdagserfaringer og legeskultur – her med tøjdyr. Legen skaber dermed et potentielt og dynamisk udviklingsrum for faglig læring; altså en *fagdidaktisk legeproces*. Med begrebet anskuer vi leg som en rammesættende 'som-om'-aktivitet i fagene med fokus på både læring, indlevelse og forestillingsevne. 'Som-om' forstås her som kropslige handlinger i en fiktiv legeverden med et dramatisk formsprog (Bolton, 2008; Pramling & Samuelsson, 2025; Sørensen, 2016; 2015). En fagdidaktisk legeproces er en mere eller mindre

improviseret leg, der kan rammesætte den faglige undervisning. Det faglige indhold indgår direkte eller indirekte med henblik på at understøtte læring, som kan opstå både planlagt og spontant uden eksplicit målstyring. Legen åbner et dynamisk udviklingsrum, hvor børn og voksne som deltagere bliver agenter i en meningsfuld social og kulturel aktivitet. Legen bliver en fagdidaktisk rammesætning, hvor 'legerne' har mulighed for at opleve »meningsløshed« i curriculær forstand, ved at give sig hen til legens 'som-om'- univers som en værdi i sig selv (Saugstad, 2017). I de fagdidaktiske legeprocesser kan børnene midlertidigt frigøre sig fra skolens voksenstyrede rammer og opnå en relativt autonom frisættelse gennem legen (Sørensen, 2015). Samtidig danner børnene potentielt erfaringer med fagenes indhold gennem legen. Denne 'lege-læring' er noget relativt ikke-rammesat, ikke-styret og lidt vildt, men for os et værdifuldt bidrag til skolens relativt politiserede forestilling om »rigtig« læring som noget logisk-rationelt. Legen fungerer både som rammesætning og som foranderlig og relativt autonom proces i undervisningen, hvor børnenes legeerfaringer inddrages. Tøjdyr fungerer her som en »brobygger« mellem fiktiv og real kontekst i legen (Bolton, 2008; Sørensen, 2016), som indebærer både trading og improvisation med børnenes egne legeerfaringer fra hverdagen (Mouritsen, 1996). I et sociokulturelt perspektiv kan tøjdyret således forstås som et medierende artefakt mellem barnet og den voksne (Ahlcrona, 2009), der bidrager til at opløse grænserne mellem legens agenter og skabe et fælles socialt handlings- og meningsrum. Børnene anvender i den fagdidaktiske legeproces deres forestillingsevne til at træde ind i en fiktiv verden, hvormed tøjdyret potentielt bliver en konkret invitation til legens univers. Når legen – og tøjdyret – bringes med ind i skolens undervisning, er det altså primært med et fagligt sigte. Dette betyder ikke at legen »overskygges« af den faglige læring, men at legen potentielt kan rammesætte læringsmuligheder. Dermed opstår en *fagdidaktisk* legeproces. Med begrebet fagdidaktiske legeprocesser ønsker vi således at fremhæve den rammesatte undervisnings-leg med tøjdyr som en værdifuld del af de faglige læreprocesser i indskolingen.

Nøglecases og mikroetnografi

Metodisk har vi anvendt videoempiri til gentagen iagttagelse af kropslige og sproglige handlinger (Hansen & Carlsen, 2017). Ét til to faste kameraer blev placeret i skolernes undervisningslokaler for at indfange de umiddelbare hændelser, der udspillede sig inden for kameraets synsfelt. Som metodisk analysestrategi til udvælgelse af videodata er vi inspireret af mikroetnografien (Erickson, 1982; Heiden, 2023; Hauer, 2020), hvor mere holistiske processer kan indfanges på mikroniveau og analyseres fra helhed til del (Erickson, 1982, s.218). Vi præsenterer artiklens »hvad sker der...« gennem to situationelle nøglecases (Thomas, 2011). Udvælgelsen af disse situationer er sket med henblik på at identificere, hvordan tøjdyrets tilstedeværelse medfører et interaktionelt samspil mellem objekterne børn-tøjdyr-voksen som en del af legeprocessen på en ikke-intenderet måde. Der er dermed tale om situationer, hvor børnenes legeerfaringer med tøjdyrene medfører noget både uventet og meningsfuldt (Erickson, 1986). Således er de to nøglecases eksempler på hvad der *kan* ske, når man inddrager tøjdyr i den faglige undervisning. Alle deltagere i de to nøglecases har givet GDPR-tilsagn til, at deres data anvendes til forskningsbrug, og alle er pseudonymiseret. Kun Thomas indgår i casen med sit rigtige navn.

Analysen af cases gennemføres fra makro- til mikroniveau (Hylander & Guvå, 2009). Hver nøglecase er et snapshot på få minutter af en undervisningssituation på makroniveau,

og vi anvender en åben, eksplorativ tilgang inspireret af grounded theory (Boolsen, 2025). Empirien analyseres på mezo-og mikroniveau gennem åben kodning og kategorisering med henblik på at udvikle teoretiske forståelser forankret i data frem for i ekstern teori (Hylander & Guvå, 2009). Tilgangen bruges til at udvikle begrebet fagdidaktiske legeprocesser som praksisnær teori og som analytisk strategi til at skabe indsigt i, hvad der *faktisk sker* i legeprocessen. Dette sker ved at identificere, beskrive og navngive betydninger, der træder frem i data gennem følgende trin:

- 1) Casene er gennemlæst hver for sig og opdelt i mindre meningsbærende enheder, som vi har forsynet med korte beskrivende stikord, som en del af vores åbne kodning.
- 2) Stikordene har ført os til en videre teoretisk refleksion og analyse, som vi fælles har diskuteret.
- 3) Mønstre og sammenhænge i de teoretiske refleksioner har vi afslutningsvis trukket frem på tværs af de to cases for at illustrere samspillet mellem børn, tøjdyr og voksne.

Rammesætning af case 1

Mette har i samarbejde med syv børnehaveklasseledere designet og gennemført 11 interventioner i forskellige børnehaveklasser over tre år. Otte interventioner var bygget op omkring en fiktiv historie, hvor børnene skulle hjælpe tøjdyrs-dragen Max med at blive klar til at holde fødselsdagsfest, ved at hjælpe med at løse matematiske og ikke-matematiske problemer, og dermed skabe mulighed for matematiske læreprocesser i undervisningsfaget. Børnehaveklasselederen havde en fysisk udgave af Max med i undervisningen; altså et stof-tøjdyr. Børnehaveklasselederen interagerede med stof-Max før og under oplæsningen, og ellers stod Max et sted i klasselokalet og observerede, hvad børnene lavede. Børnene havde i undervisningen mulighed for at opsøge Max og interagere med ham.

I case 1 følger vi børnehaveklasselederen Hanne og fem af børnenes i o.A., som er seks år. Vi kommer ind i casen efter at børnene parvis har opfundet en dans og har vist dansen til et andet par. Hanne har samlet op og er i gang med at oplæse sidste del af fortællingen. Hun har sat sig på en skammel foran tavlen. Max står på et bord, så alle børnene kan se ham. Rikke og Ilse har begge haft deres egne tøjdyr med, som står på bordet sammen med Max og kigger ud mod klassen. Alle børn sidder enten på et gulvtæppe eller lige udenfor det, og kigger op mod Hanne. Vi fokuserer på Hanne og de fire børn: Anne, Rikke, Signe og Lukas og deres kropslige og sproglige handlinger i forbindelse med læsningen af sidste del af dagens afsnit om Max.



Billede 2: Tøjdyrs-dragen Max som skal have hjælp til at planlægge sin fødselsdag (illustration: Falke Bundgaard).

»Du sagde vi skulle sove«

Børnene Anne og Lukas sidder og kigger op mod børnehaveklasselærer Hanne, mens hun læser. Signe sidder og vipper med kroppen, mens hun skiftevis kigger op i loftet og ned i gulvet. Lukas piller ved sine sokker, inden han lægger hovedet ned i sine hænder. Hanne læser de sidste linjer af historien: »Man kunne sikkert finde mange ting, der havde sådan et mønster. Måske på invitationer eller et andet sted i skoven. Ej, nu er det slut for i dag. Max bliver nødt til at sove, så han er frisk til fødselsdagen. Han har fået børstet tænder og ligger i sin seng. Han kan ikke lade være med at tænke lidt på i morgen. Han glæder sig så meget. Men det har faktisk også været ret sjovt at gøre klar til fødselsdagen. Bare han nu kan sove, tænker Max, inden han lukker øjnene i og drømmer om mønstre, der bliver til danse, og danse, der bliver til mønstre.« Hanne vender hovedet og kigger over på Max, mens hun siger: »Så godnat og sov rigtig godt«. Børnene begynder straks at rykke stille på sig. Anne kigger op mod Hanne: »Du sagde, vi skulle sove«. Anne læner sig op ad Rikke og lukker øjnene. Der kommer en høj snorkelyd et eller andet sted fra. Signe vælter stille og roligt til siden, lukker øjnene og ligger nu med bøjede ben og en knyttet hånd oppe foran hovedet. Imens har Lukas også lagt sig ned på siden med lukkede øjne. Hanne siger i et helt stille toneleje: »Ja, godnat med jer«. Rikke krøller sin trøje sammen og lægger den på gulvet foran sig. Hun lægger sig på maven med hovedet på trøjen, som var det en hovedpude. Imens har Anne lukket øjnene og lagt sit hoved på Rikkes ryg.

Rikke: »Av, Anne«.

Anne: »Du er bare en hovedpude«.

Lukas vender sig om på ryggen, ligger med lukkede øjne og griner stille. Lyden af snork og mund-prutter bliver højere. Signe ligger helt stille og smiler. Rikke forsøger at rejse sig på albuerne, og Annes hoved rykker sig. Rikke: »Anne, stop«. Rikke forsøger at rejse sig op, men Annes hoved ligger oven på hende. Anne: »Jeg snorker ikke«. Rikke: »Anne, det er ikke sjovt«. Anne: »Okay«. Hun sætter sig op og vender blikket mod Hanne. Rikke lægger hovedet på sin krøllede trøje igen. Der bliver stadig snorket højlydt. Lukas kommer med et højt snork og strækker armene op over hovedet. Signe ligger helt stille med bøjede ben og lukkede øjne og ligner en, der sover. Hanne: »Så må man godt lige vågne, fordi det aller, aller sidste...«. Anne: »Jeg var allerede vågen«. Lukas vender sig om på maven og sætter sig op, imens han siger: »Godmorgen«. Rikke bliver liggende og siger: »Jeg er træt«. Signe bruger hænderne til at skubbe sig selv op i siddende position, mens hun siger: »Kykyliky«, og kigger lidt rundt i klassen. Rikke rejser sig op og hvisker til Anne: »Godmorgen, Anne«.

Analyse

Casen starter voksenstyret med Hanne, der læser højt, mens børnene lytter. Oplæsningen rammesætter legeprocessen gennem skabelsen af en 'som om' fiktion. Et skift opstår, da Hanne kigger på tøjdyrs-Max og siger »Så godnat og sov rigtig godt«, hvormed hun træder ind i fiktionen gennem sin fysiske og sproglige interaktion med tøjdyret. Hanne indlever sig i den 'som om' verden hun lige har beskrevet; ikke kun gennem oplæsningen, men også via sin interaktion med tøjdyret. Tøjdyrs-Max går fra tilskuer til levende agent i legen. Max' indtrædelse som agent via Hanne skaber en situation, hvor børnene kropsligt initierer en grænseovergang til fiktionen. Herefter følger en sproglig overskridelse af grænsen, da Anne kigger op mod Hanne og siger: »du sagde, vi skulle sove«. Anne tolker Hannes sproglige udsagn til også at gælde hende – altså hvis tøjdyret skal sove skal vi (børnene) også. Annes relativt autonome reaktion »frisætter« børnenes handlinger og meninger. Nu er både tøjdyret, Hanne og børnene til stede i samme 'som om' legeverden, hvor grænserne er 'opløst', og alle er aktive agenter i legen. Legen intensiveres med kropslig og sproglig indlevelse fra deltagerne, hvormed de aktiverer deres forestillingsevne. Gennem dramaturgiske lege-virkemidler som overdreven snorken, mund-prutter og anden kropslig udfoldelse (fx *hvordan* man ligger, når man sover), så viser børnene, at de nu er i 'som om'-verdenen sammen med tøjdyret, som jo selvsagt også skal sove. Børnene er i legeproces med tøjdyret, som dermed er katalysator for børnenes indlevelsessevner. Samtidig giver det børnene mulighed for at bringe deres egne legeerfaringer i spil; både gennem anderledes kropslig udfoldelse og ved verbalt overdrevne lyde.

Hanne bekræfter sin deltagelse i legen, da hun i et stille toneleje siger: »Ja godnat med jer!«. Når hun henvender sig til børnene, agerer hun på legens præmisser og giver plads til deres indlevelse og forestillingsevne, hvilket øger deres autonomi i læringsrummet. Grænserne mellem legens aktører opløses, og legen bliver fælles som en del af det faglige handlings- og meningsrum. Børnene udvider legen ved at opfinde nye lege-elementer, som udspringer af deres autonome improvisationer, og samtidig forstærker deres indlevelse. Fx når Anne opfinder en Rikke-hovedpude, der i »virkeligheden« bruges ved sovning, men i legen er det Rikke, som forvandles. Da Rikke får nok af at være hovedpude, så udfordrer hun demonstrativt Annes forestilling om »hovedpude-Rikke« og uenigheden medfører, at

Anne træder midlertidigt ud af legen, mens Rikke forbliver i den. Dette tydeliggør for os børnegruppens skift mellem 'som om' og virkelighed.

Hanne initierer et nyt skift i legen ved at sige: »så må man godt lige vågne, fordi det aller, aller sidste...«, hvilket udvider rammerne inden for den 'som om', som de agerer i. Hanne vil således ikke afslutte legen, men fortsætte den på en ny måde med børnene. Anne (der gik ud af legen tidligere) siger: »Jeg var allerede vågen«. Hermed genindtræder hun i legen og accepterer de nye præmisser. Det samme gør Lucas og Signe ved højt at sige »godmorgen« og »kykyliky«, som markerer deres indtræden i den nye »morgen-leg«. Signes kulturelle udtryk er symbolsk; altså at når en »rigtig« hane siger »kykyli«, så er det »rigtig« morgen og det betyder, at menneskerne skal stå op. Rikke afviser umiddelbart at træde ind i den nye leg; »jeg er træt« siger hun, og bliver liggende. Hun holder altså fast i sin autonomi og forbliver udenfor legen en stund, inden hun til slut indtræder i den fælles leg ved at sige »godmorgen«.

Opsamling

Selvom casen indledes som voksenstyret, så åbner Hannes interaktion med tøjdyret for en fælles, improviseret legeverden, hvor børnene bringer egne legeerfaringer i spil. De deltager kropsligt og sprogligt, forhandler grænser mellem fantasi og virkelighed og udvikler legens indhold gennem kulturelle udtryk. Tøjdyret muliggør således en 'som om'-verden, hvor mennesker og tøjdyr fremstår som ligeværdige aktører. I takt med at børnene engagerer sig kropsligt og sprogligt i legen, så anvender de forskellige kulturelle udtryk, f.eks. handlinger, lyde og genstande forbundet med det at sove, til at udvide og nuancere legens indhold. Samtidig forhandler børnene aktivt grænserne mellem virkelighed/fantasi. Hanne deltager som medspiller, støtter børnenes initiativer og fastholder rammen. Dermed opstår et fælles menings- og handlingsrum, hvor kulturelle udtryk med krop og sprog fungerer som bærende elementer i meningsskabelsen. Selvom situationen ikke har et eksplicit matematisk indhold, viser den, hvordan børns deltagelse bekræfter konteksten som meningsfuld. Selvom matematik ikke optræder som selvstændigt fag i børnehaveklassen, er der i faghæftet stadig beskrevet matematikkens rolle i børnehaveklassen. Her står beskrevet, at børnene skal møde matematikken i en meningsfuld kontekst (UVM, 2019a). Samtidig er leg en grundlæggende pædagogisk tilgang, der skal gennemsyre al undervisning i børnehaveklassen. Så når børnene leger at de sover, træder de ikke kun ind i en legeverden; deres deltagelse viser også en accept af den fiktive historie som en meningsfuld kontekst som en del af undervisningens *hvordan*. Dermed er historien og dens manifestation ved tøjdyrs-Max rammesættende for at børnene anvender deres forestillingsevne ind i legens univers, og den giver herigennem børnene mulighed for at engagere sig i matematiske læreprocesser gennem leg. Legen bliver dermed et potentielt fagligt læringsrum – en fagdidaktisk legeproces, hvor børnene gennem indlevelse, forestillingsevne og voksen-interaktion 'opløser' grænserne mellem voksen- og børnekultur.

Rammesætning af case 2

Thomas har som litteraturredidaktisk forsker fulgt to indskolingsklasser i folkeskolens danskfag gennem tre undervisningsforløb, hvor børnene arbejder med fortolkning af billedbøger gennem procesdrama (Heiden, 2025). Efter hvert forløb har tre børn meldt sig frivilligt som deltagere i en performativ undersøgelse, hvor de arbejder videre med fortolkninger af den udvalgte billedbog fra forløbet (Heiden, 2024; Heiden & Jensen, 2025). I casen performer

Victor, Lone og Isabella på 8 år fra 2. klasse udvalgte procesdrama-aktiviteter med Thomas. Thomas har medbragt billedbogen *Tork & Hest: Den sovende prinsesse* (Jensen, 2021), en tøjdyrs-abe, en tøjdyrs-hest og en tøjdyrs-kanin; som alle tre er repræsentative karakterer fra billedbogen. Han har skabt en teaterscene med gaffatape på gulvet, hvor børnene på skift opsætter tøjdyrene på en stol til interview. I casen leger børnene og Thomas »den varme stol«; en oversætter-spørgsmåls-dramaleg, hvor tøjdyret sidder i stolen midt på scenen og svarer på spørgsmål fra deltagerne. »Den varme stol«-aktiviteten i casen er en rammesat procesdramaleg med roller (Sæbø, 2003), hvor eleverne på skift kan være i rolle som »tolke«, der oversætter tøjdyrenes dyre-sprog til menneskesprog, som alle deltagere kan forstå(!).



Billede 2: Tøjdyrs-kaninen (som i *Tork & Hest*-fortællingen faktisk er en hare-skurk!)
(Illustration: Ronja Roed Heiden)

»Jeg har ikke lyst til at tænke på det mere«

»Er der nogen, som kan finde ud af kanin-eller hestesprog« spørger Thomas. Han sidder på et bord foran teaterscenen sammen med Lone, mens Victor kaster rundt med tøjdyrs-aben på scenen og Isabella sidder på en stol ved siden af og griner skælsk. »Jeg kan kaninsprog« siger Lone begejstret, griber tøjdyrs-kaninen fra bordet og placerer den på den varme stol på teaterscenen. »Men Lone, hør lige, jeg havde tænkt, at den kunne sidde sådan her«, siger Victor og piller med kaninen sammen med Lone, så kaninen sidder klar til at blive interviewet. »Hvem har spørgsmål til kaninen?« spørger Thomas, mens han kigger rundt. »Hvor har kaninen lært at blive spion?« spørger Isabella listigt. Lone lytter grundigt og længe til kaninen, mens hun kigger ud i luften. »Den har lært det af aben«,

siger hun så. »iiiiiiw« fløjter Victor og ser fiffig ud. »Den er rimelig snedig, den abe« siger Thomas, mens han og Victor kigger på hinanden, og Isabella fniser. Lone styrer grundigt samtalen, mens hun kniber munden sammen og ser alvorlig ud. Victor, Isabella og Thomas skiftes til at række fingeren op og stille spørgsmål, og Lone oversætter kvalificeret kanin-sproget. Hvis spørgsmålet er lidt uklart for tøjdyrs-kaninen, så oversætter hun til kaninsprog med et »mf, mf« og sammenkneben mund. »Er det kaninlyde?« spørger Isabella nysgerrigt. Lone nikker afmålt, og Victor afprøver et kaninspørgsmål med et højlydt »mf, mf«. »Altså jeg har jo haft en kanin« siger han så pludselig, og kigger ned i gulvet. »Det har jeg også haft!«, siger Lone entusiastisk, mens hun smiler til tøjkaninen. »Nåh, tror I at de kender kaninen der?« spørger Thomas og peger på tøjkaninen. »Det tror jeg!«, siger Lone. »Altså min kanin, den flyttede hjemmefra« siger Victor så alvorligt og kigger rundt. »Den gik op i skoven og så....« »Ved tøjkaninen, hvor den er, tror du?« spørger Thomas mere alvorligt og kigger på Victor. »Du kan spørge den, om den ved, hvor...« siger Isabella engageret og peger på kaninen, men stopper så sig selv. Victor bliver helt stille og forknyt. Han sænker hagen ned på sit knæ og kigger ud i luften. »Jeg har ikke lyst til at tænke på det mere«, siger han hæst. »Nu er den væk«.

Analyse

Thomas indleder casen ved at spørge: »Er der nogen, som kan finde ud af kanin-eller hestesprog?«. Han inviterer således til en fælles 'som om' legeverden med enten kaninen eller hesten i »hovedrollen«. Dermed bliver både tøjdyr, børn og den voksne agenter i et fælles handlings-og meningsrum. Lone er den første, der overskrider grænsen fra virkeligheden og træder ind i 'som om' med krop og stemme. »Jeg kan kaninsprog« siger hun og placerer tøj-kaninen i den varme stol. Lone accepterer rammerne for legen, og hendes sproglige og fysiske udtryk gør tøjdyret til en 'levende' agent. Herefter aktiverer både Victor og Isabelle deres forestillingsevner og indtræder i legen; Victor med rammesætning af, hvordan kaninen skal 'sidde på stolen', og Isabella med et spørgsmål. Dernæst faciliterer Thomas børnenes spørgsmål og deltager selv ved at spørge. Lone indlever sig dybt i rollen som tolk, der kan kaninsprog, og trækker på sin forestillingsevne for at komme med et svar på det, som de andre deltagere spørger kaninen om. Grænserne mellem legens agenter er således 'opløst', og der er skabt et fælles menings- og handlingsrum. Når Lone kniber munden sammen og ser alvorlig ud, så kan det være hendes kulturelle forståelse af, hvordan man »bør« se ud, når man er tolk. Lone oversætter ikke kun, hvad kaninen svarer, men snakker også med kaninen på kaninsprog. Her trækker hun på kulturelle forståelser af, hvad det vil sige at kunne et sprog og forstærker sin lege-rolle som den, der mestrer kaninsprog. Lone bruger altså relativt autonomt lege-rollen til at udvide den oprindelige ramme. De andre deltagere både udfordrer og spiller med på udvidelsen. Viktor bryder fiktionen og træder ud af legen, da han siger: »Altså jeg har jo haft en kanin«. Lone kobler sig på denne refleksion, og et øjeblik virker det, som om legen slutter. Så siger Thomas: »Nåh, tror I at de kender kaninen der?« Thomas forsøger at ændre legen i forhold til Victors udtryk; ved at tale ind i den kulturelle forståelse af, at man potentielt kan kende andre, der ligner en selv (når man er kanin, så kender man selvfølgelig mange andre kaniner!). Spørgsmålet trækker Lone ind i den nye leg, når hun siger: »Det tror jeg!«. Victor derimod afviser kropsligt den nye indtræden ved at forblive alvorlig. Thomas forsøger igen at trække ham tilbage i legen ved at inddrage tøjdyret og sige

»Ved tøjkaninen, hvor den er, tror du?« Isabella tager imod Thomas' invitation og forsøger at trække tråde tilbage til den tidligere leg, men hun stopper. I situationen relaterer Victor altså lege-virkeligheds-erfaringen til sin egen erfarede virkelighed, og bevæger sig således fra legen over i en mere 'virkelig' position. Victor er til slut ude af legen, mens resten forbliver i den.

Opsamling

Det er den voksne, der rammesætter legen og inviterer både børn og tøjdyr med ind i det fælles handlings-og meningsrum. Børn og voksen engagerer sig i legeverdenen, hvor tøjdyret som »patient« markerer overgangen fra virkelighed til fiktion. Legeprocessen giver legens agenter mulighed for at indleve sig i 'som om' og samtidig bevares deres autonomi i forhold til udvidelser af legen. Børnenes kropslige og sproglige deltagelse viser, hvordan de bruger deres forestillingsevne og legeskulturelle erfaringer til at skabe mening. Undervejs skifter rollerne; Victor bevæger sig ud af legen ved at relatere situationen til sin egen virkelighed, og markerer en overgang mellem leg og virkelighed. Legen fremstår som en faglig proces, hvor deltagerne kontinuerligt forhandler roller, grænser og betydning i forhold til billedbogen som indhold, deres egne legeerfaringer, 'skole' og den voksnes forståelser. Den viser, hvordan børn gennem kropslige udtryk og kulturelle erfaringer aktivt skaber og opretholder en fælles 'som om'-verden, hvor grænserne mellem voksen/skolekultur-og børnekultur opløses. For Victor sker en form for empatisk »med-læring« gennem mediering af virkelighed og legefiktion med tøjdyrs-kaninen, der mimetisk repræsenterer tabet af hans kæledyrs-kanin, som forsvandt i skoven. Med henblik på danskfagets formål i folkeskolen om at fremme elevernes indlevelsessevne og æstetiske forståelse (UVM, 2019b), så forstår vi Victors samtale med tøjdyrskaninen som læring gennem en eksternaliseret oplevelse, hvor indlevelse er grundlæggende for den potentielt internaliserede nye erfaring.

Sammenligning

Begge cases viser, hvordan tøjdyret fungerer som et centralt omdrejningspunkt i etableringen af en fælles 'som om'-verden, hvor grænserne mellem børnenes og den voksnes forestilling om »skole« opløses. Det er den voksne, der skaber kontakten til tøjdyret og dermed åbner for en fiktiv legeverden. I case 2 med Thomas sker det eksplicit gennem spørgsmålet om, hvem der kan tale kanin- eller hestesprog, mens det i case 1 med Hanne sker mere implicit, idet hendes henvendelse til tøjdyret bliver fortolket af børnene som en invitation til leg. I begge cases fungerer tøjdyret som mediator, der inviterer børnene ind i det fælles legerum. Dermed fremstår tøjdyret som en præmis for legen, ikke en konsekvens. Børnene reagerer på invitationerne ved at trækker på egne legeerfaringer, hvor de inddrager særlige legeskulturelle elementer, indlevelse og forestillingsevne – fx når Lone opfinder et kaninsprog, og Anne en Rikke-hovedpude – og udvider dermed legens rammer og faglige muligheder gennem improvisation. I begge cases bevæger børnene sig mellem virkelighed og fiktion, foranlediget af tøjdyrets tilstedeværelse. Tøjdyret fungerer altså som et meningsfuldt bindeled mellem virkelighed og fantasi, når børnene inddrager elementer fra både deres lege- og virkelighedsverden: Snorkelyde, bevægelser, kropssprog, egne tøjdyr og personlige legeerfaringer. Det er gennem tøjdyrets tilstedeværelse, at 'som om' legeverdenen bliver »virkelig« for deltagerne. Samtidig er fysisk interaktion med tøjdyret ikke en forudsætning

for, at tøjdyret er meningsskabende; dets symbolske rolle er tilstrækkelig til at aktivere børnenes forestillingsevne. I case 1 er det faglige indhold ikke tydeligt, men eleverne oplever rammesætningen som meningsfuld, hvilket er centralt for at realisere intentionen om leg som en integreret del af undervisningen i børnehaveklassen, og dermed engagere børnene i matematiske læreprocesser med afsæt i deres hverdagserfaringer. I case 2 er det faglige indhold mere direkte koblet til danskfaget, men det er fortsat den fagdidaktiske legeproces, der forbinder fag og børnenes virkelighed. Begge cases viser, at børn udfordrer hinanden, når legens retning ændres – som når Rikke afviser Annes brug af hende som hovedpude, eller når Victor bevæger sig ud af legen ved at relatere til »den alvorlige« virkelighed. Trods brud fortsætter legen, og der er plads til, at nogle midlertidigt træder ud, mens andre forbliver. De voksnes roller har også fællestræk: Begge initierer legen, men deltager derefter på børnenes præmisser og fastholder en ramme, der lader legen udvikle sig. Denne vekselvirkning mellem voksenstyret initiativ og børnestyret udfoldelse skaber et læringsrum med relativt ligeværdige agenter; en kerne i den fagdidaktiske legeproces.

Diskussion: De »levende« tøjdyr?

Hvad sker der så, når tøjdyr inddrages i fagdidaktiske legeprocesser med børnene i dansk og matematik? I artiklen tildeler vi tøjdyrene et børnekulturelt æstetisk erfaringspotentiale, der inddrager og styrker børnenes forestillingsevne og egne handlemuligheder i den faglige undervisning. Det bliver på sin vis tøjdyrene, som faktisk faciliterer de fagdidaktiske legeprocesser, selvom de »blot« er taktile materialiteter. I case 2 er det f.eks. kaninen, som i legen taler »rigtigt« gennem Lone i den sociale praksis-interaktion mellem børnene, tøjdyret og Thomas. Tøjdyrene fremstår således som 'næsten-levende' agenter placeret i skolens politiserede praksisser i bred betydning, hvor også rum, ideer om leg og skole, genstande som borde, stole og penalhuse, forestillinger om dyr, mennesker, monstre og sociale diskurser indgår i komplekse, betydningsskabende og 'næsten-levende' poetiske sammenvævninger omkring tøjdyrene (Heiden & Jensen; 2024; Jørgensen & Nielsen, 2023). Dermed trækker vi på inspiration fra nymaterielle perspektiver (se f.eks. Fawns, 2022; Niccolini & Pindyck, 2015; Schröder et al, 2022; Toft, 2021) i forhold til at forstå leg med tøjdyrene som poetiske animeringer af det ikke-menneskelige gennem deres sociale relation med mennesker; altså gennem børnenes og de voksnes konkrete lege med tøjdyrene. Når børn indgår i en voksenkontrolleret situation, så opstår en umiddelbar barriere for, at børnenes egen »hemmelige« kultur kan inddrages. I de to cases er det voksne der har kontrollen, når der initieres kontakt til tøjdyret og dermed åbnes der op for den fiktive 'som om' verden. Trods denne voksenkontrol er det *ikke* den voksne, der kontrollerer legen – det sker i et fællesskab mellem børn-tøjdyr-voksne. Inddragelsen af tøjdyrene som legekulturelle objekter i forskningen er således vores poetiske greb til at opretholde børnenes (og måske de voksnes) indre legekultur ved at udfordre den voksne skoleverdens politiserede og »kedelige« diskurser med børnenes egne, mere frie og poetiske legeerfaringer. Gennem inddragelsen af tøjdyret i den faglige undervisning sker der samtidig et brud med forståelsen af legekultur som noget, der kun tilhører børnene. Da børnene og de voksne i rummet interagerer med tøjdyret, så skabes der fagdidaktiske processer i undervisningen, hvor legekulturen bliver fælles for alle. Er artiklens implicite nymaterielle epistemologi om tøjdyrs 'levende' agens så umiddelbart forenelig med den sociokulturelle forståelsesramme, hvor menneskers udvikling og læring

primært forstås som målrettede aktiviteter i socialt samspil med *andre mennesker* (se f.eks. Dalsgaard, 2007; Saljö, 2003; Wertsch, 1994)? Som vores sociokulturelle analyse viser, så skaber tøjdyrene gennem deres tilstedeværelse aktiv deltagelse for børn og voksne i den faglige undervisning, uanset om der i situationen er et specifikt »menneskeligt« fokus gennem faget. Tøjdyrets tilstedeværelse skaber nye muligheder for børnenes indlevelse i legeverdenen gennem tøjdyret som 'antropomorf agent'. Således skabes en interaktionel forbindelse mellem faget og børnene egne legeerfaringer. Dermed mener vi ikke, at vi nedtoner børnenes eller lærernes oplevelse af menneskelig agens med anvendelsen af tøjdyrene. Vi optoner derimod børnenes menneskelige agens ved at inddrage deres kulturelle praksisforståelser af verden i undervisningen; gennem tøjdyrene som antropomorfe repræsentanter for en mere medmenneskelig fælles eksistens. Således inddrager vi børnenes legeerfaringer i undervisningen, og søger dermed at bidrage til nye faglige forståelser ved at præsentere kulturelle udtryk og materialiteter i mere »levende« former (Ingold, 2024; Jørgensen, 2019; Mouritsen, 1996). Det ses f.eks. i case 1, hvor eleven Ilse på eget initiativ selv medbringer to af dragen Max' særlige tøjdyrs-gæster til fødselsdagen, og er dybt engageret i den faglige undervisning gennem tøjdyrene som stoflig erfaringsform.

Konklusion

Når tøjdyr inddrages i en fagdidaktisk legeproces, så åbner det muligheder for at inddrage elevernes legeerfaringer i undervisningen, og dermed skabe rammer for nye legeprocesser. Tøjdyret bliver en katalysator for relativt autonome åbninger i den faglige undervisning, der giver plads til børnene legeerfaringer og improvisationer. Børnene tager selv initiativ til at udvide og ændre legens rammer, fx ved at opfinde nye børnekulturelle udtryk, der relaterer sig til den fiktive situation. I legeprocessen bringer børnene altså deres kulturelle forståelser og hverdagserfaringer i spil. Tøjdyrene fungerer som et medierende og meningsskabende objekt, der muliggør skabelsen af en fælles 'som om'-legeverden, hvor både børn, tøjdyr og voksne deltager næsten ligeværdigt, og som samtidig er med til at skabe en meningsfuld ramme for det fagdidaktiske indhold. Der opstår altså et særligt fagligt læringsrum, hvor grænserne mellem leg/læring, fantasi/virkelighed og voksen/barn midlertidigt opløses, og hvor den fagdidaktiske legeproces folder sig ud. Samtidig viser casene, at børnene har en fleksibel tilgang til legens grænser uden at fællesskabet brydes. I legeprocessen er der således plads til forskellige grader af deltagelse og fortolkning. Når den voksne går med i legen på børnenes præmisser, så opstår et fælles handlings- og meningsrum. Den voksne bevarer sammen med tøjdyret en rammesættende funktion, men giver også plads til børnenes fortolkninger og kreative bidrag. Inddragelsen af tøjdyr bidrager til at transformere undervisningen fra en traditionel voksenstyret aktivitet til et fælles lege-lære-rum, hvor børnenes hverdagskulturelle erfaringsverden får reel indflydelse på, hvordan den faglige situation udspiller sig. Kort sagt: Legens egenverdi bliver essentiel; både i forhold til børnenes engagement i at 'lege for at lege' og også til at fremhæve de fagdidaktiske muligheder for nye forståelser af skolens store fag gennem rammesat leg med noget umiddelbart »sært og mærkeligt« og samtidig hverdagsagtigt som tøjdyr.

Referencer

- Ahlcrona, M. F. (2009). *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Ph.d.-afhandling, Acta Universitatis Gothoburgensis.
<http://hdl.handle.net/2077/20889>
- Bateson, G. (1955/2001). The theory of play and fantasy. I G. Bateson (Ed.), *Steps to an ecology of mind* (s. 75-80). University of Chicago Press.
- Bolton, G. (2008). *Drama för Lärande och Insikt*. Göteborg: Bokförlaget Daidalo
- Boolsen, M. W. (2025). Grounded theory. I S. Brinkman & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (4. Udg.). Hans Reitzel.
- Broström, S. (2002). Børns lærerige leg. *Psyke & Logos*, 23(2), 19.
<https://doi.org/10.7146/pl.v23i2.8599>
- Dewey, John. *Demokrati og uddannelse*. 1. bogklubudgave., Gyldendals bogklubber, 2005.
- Erickson, F. (1982). Audiovisual Records as a Primary Data Source. *Sociological Methods & Research*, 11(2), 213-232. <https://doi.org/10.1177/0049124182011002008>
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. I Wittrock, M. (red.), *Handbook of Research on Teaching* (s.119-161). MacMillan.
- Fleer, M. (2021) Conceptual Playworlds: The role of imagination in play and learning, *Early Years*, 41(4), 353-364. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1549024>
- Guss, F. (2000). *Drama performance in children's play-culture: The possibilities and significance of form*. Ph.d.-afhandling, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Hansen, R., & Carlsen, D. (2017). Videoobservation - et empirisk blik på undervisning. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(1), 47-72. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i1.27692>
- Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse -en teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk*, Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.
- Heiden, T.R (2025). *Stor drama med de små : Begivenheder med litteraturundervisning, indskolingselever og procesdrama i folkeskolens danskfag*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Heiden, T.R. (2024). Kunstbaseret performanceforskning med indskolingsbørn, *Tidsskrift for Æstetik og Pædagogik*, (2)1, 1-14. [Visning af: Kunstbaseret performanceforskning med indskolingsbørn \(tidsskrift.dk\)](https://doi.org/10.5617/adno.10723)
- Heiden, T.R. & Jensen, M.P. (2024). »Teksten bryder frem«: tekst-som-begivenhed i danskfaget. *Acta didactica Norden*, 18(3), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.10723>
- Heiden, T.R. (2023). Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive: hvordan indskolingselever træder i rolle i dramatisk fiktion. *DRAMA*, 60(3), 1-13. <https://doi.org/10.18261/drama.60.3.3>
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. (2010). *A Mandate for Playful Learning in Preschool*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001>
- Huizinga, J. (2002/1949). *Homo ludens: a study of the play-element in culture* (7th ed.). Routledge.
- Hylander, I. & Guvå, G. (2009). Grounded theory som teorigenererende metodologi, i T.B Jensen & G. Christensen (red.). *Psykologiske og pædagogiske metoder*, (s.269-292) Roskilde universitetsforlag.
- Jensen, L. (2021). *Tork & Hest: Den sovende prinsesse*, Jensen & Dalgaard.

- Juncker, B. (2006). *Om processen: det æstetiskes betydning i børns kultur*. Tiderne Skifter.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsese teori og didaktik: nye studier*. Klim.
- Jørgensen, H. H., & Nielsen, M. P. (2023). Fortællekraft og legekraft: – Materialer, aktørskab og lytning i LegeKunst-forløb. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 39(67), 55-69, <https://doi.org/10.7146/buks.v39i67.137350>
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: a didactic study of play and culture in preschools*. Ph.d-afhandling, Uppsala Universitet.
- Mariegaard, S. (2021). *Kontinuitet i inquiry-baserede scienceerfaringer fra daginstitution til indskoling: Et pragmatisk studie af inquiry-baseret science som udgangspunkt for at skabe kontinuitet i børns erfaringer i institutionelle overgange*. Ph.d-afhandling, Syddansk Universitet. https://www.ucviden.dk/files/174618382/Ph.d._Stine_Mariegaard_.pdf
- Mouritsen, F. (1996). *Børnekultur – legekultur*. Odense Universitetsforlag.
- Nielsen, F. V. (2002). *Almen musikdidaktik* (2. udg.). Akademisk Forlag.
- Petersen, K.S. (2017). Det dukkegestaltede interview: »Hej med dig, Muffin« – om børne-interview med inddragelse af en hånddukke, i J. Kampmann, K. Rasmussen, & H. Warming, H. (red.). *Interview med børn* (1. udgave.) (s. 17-33). Hans Reitzel.
- Pramling, N. & Samuelsson, I. (2025) Engaging children in what-if thinking through read-aloud conversations in early childhood education forsustainability, *European Early Childhood Education Research Journal*, 33:2, 211-222, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2024.2437760>
- Saugstad, T. (2017). Leg – et pædagogisk paradoks. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 6-15. Artikel 1.
- Skovbjerg Karoff, H. (2014). Legestemninger og det farefulde, i T.H. Rasmussen (Ed.), *På spor efter lek* (s. 29-46), Fakhboksforlaget.
- Sæbø, A. B. (2003). *Drama i Barnehaven*. Universitetsforlaget
- Sørensen, M. C. (2016). Præsentation: Om læring, drama og æstetisk fordobling. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 33(61), 12. <https://doi.org/10.7146/buks.v33i61.23390>
- Sørensen, M.C. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence i børnehaven*. Ph.d-afhandling, Aarhus Universitet.
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. I *Qualitative Inquiry* 17(6), (s.511-521) <https://doi.org/10.1177/1077800411409884>
- Toft, H. (2021). Connected play as intra-action: Doing CupSong with YouTube. I M. Alasuutari, M. Mustola & N. Rutanen (Eds.), *Exploring Materiality in Childhood* (s. 55-72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003024705-4>
- UVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2019a). *Børnehaveklassen – Faghæfte 2019*. EMU Danmarks læringsportal, lokaliseret 12/3 2026 på emu.dk
- UVM (Børne-og Undervisningsministeriet) (2019b). *Dansk Fælles Mål*, EMU Danmarks læringsportal, lokaliseret 12/3 2026 på [GSK Fællesmål i Dansk \(emu.dk\)](https://www.gsk.dk/fellesmaal-i-dansk)
- Vygotsky, L. S. (1966). *Play and it's Role in the Mental Development of the Child*. Lokaliseret den 9/10 2012 fra Marxism Internet Archive (marxists.org) 2002: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harward University Press.

Vygotsky, L. S. (2002). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (3. udg.). Daidalos.

Biografier

Mette Amalie Bundgaard er lektor i matematik på læreruddannelsen ved Københavns Professionshøjskole og Ph.d.-studerende ved Aarhus Universitet, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Afdeling for Fagdidaktik, Pædagogisk Filosofi og Generel Pædagogik. Hun er tidligere folkeskolelærer i matematik, hvor hun har undervist på alle årgange. I det meste af hendes forskning er det matematiske ræsonnementer for de yngste børn, der er omdrejningspunktet, og hun udfordrer gerne den klassiske forståelse af, hvordan matematikundervisning bør foregå og hvad der kan være matematisk når man arbejder med børn.

&

Thomas Roed Heiden er lektor, Ph.D ved læreruddannelsen og Center for Anvendt Skoleforskning ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Han er også postdoc og ekstern lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) ved Aarhus Universitet, Afdeling for Fagdidaktik, Pædagogisk Filosofi og Generel Pædagogik. Han er tidligere folkeskolelærer i indskolingen med dansk og musik, og har omfattende praksiserfaring med yngre børn, musikteater og drama. Hans forskningsinteresser er dramapædagogik, dramaleg, litteraturdydidaktik og posthumane/nymaterielle perspektiver.