

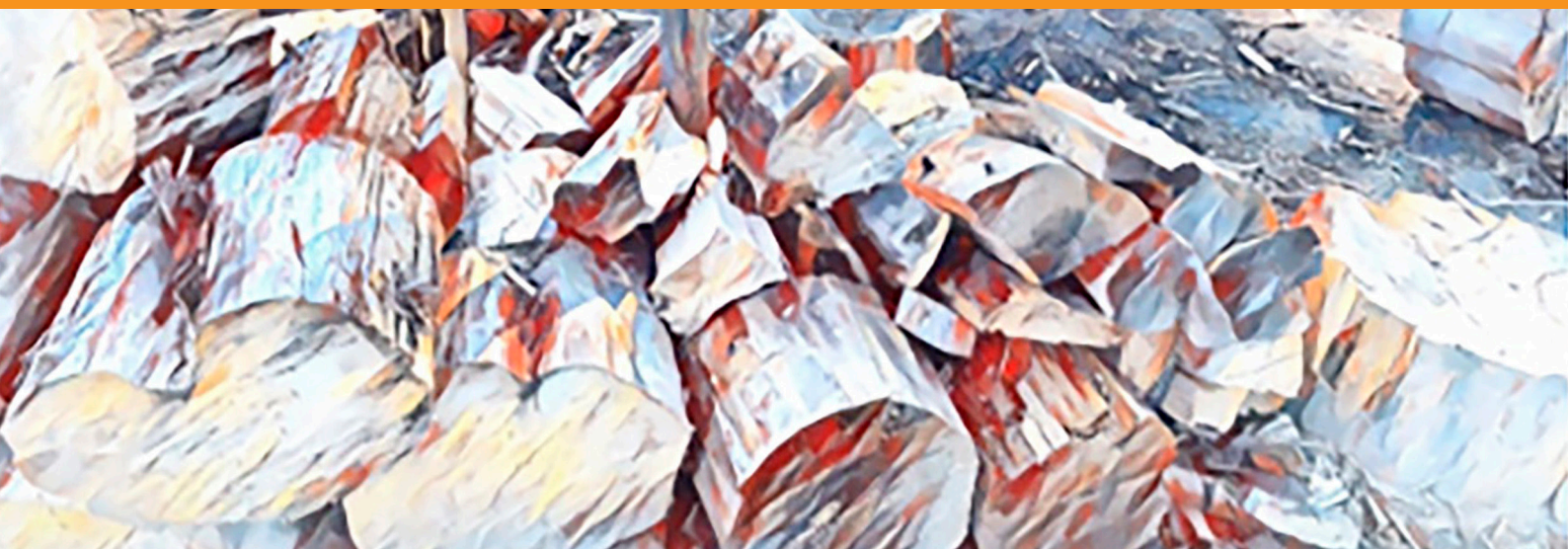


BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Tema: Nye stemmer og perspektiver på legens alsidighed

Redaktion: Kim Holflod og Lars Dahl Pedersen





tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 68
tema: nye stemmer og perspektiver på legens alsidighed
redaktion: kim holflod og lars dahl pedersen
layout og tilrettelæggelse: alfred christen iversen
foto og grafik: forfatterne eller anført
foto omslag: jennifer ann skriver
skriftbrug: brødtekst/georgia, rubrik/formata, omslag, sidetop og -bund/calibri

issn online/issn trykt
2446-0648 / 0907-6581

tidsskriftredaktion: herdis toft, alfred christen iversen, klaus thestrup, kim jerg,
helle hovgaard jørgensen, ane bjerre odgaard, lousia haugaard pedersen,
hjørdis brandrup kortbek

tidsskriftet udgives af
BUKS – børne- og ungdomskultursammenslutningen
c/o institut for kultur- og sprogvidenskaber, det humanistiske fakultet
syddansk universitet, c/o herdis toft, campusvej 55, 5230 odense.
www.buks.dk

tidsskriftet udgives med støtte fra kulturministeriets
bevilling til almenkulturelle tidsskrifter

mekanisk, fotografisk eller anden mangfoldiggørelse af dette tidsskrift er ikke
tilladt ifølge dansk lov om ophavsret

tidsskriftet giver mulighed for, at forfattere kan få fagfællebedømmelse af deres
artikler

© BUKS og forfatterne

Indhold

Forord: Nye stemmer og perspektiver på legens alsidighed <i>Kim Holflod og Lars Dahl Pedersen</i>	07
Bevægelses-sanglege med familier på asylcentre – glæde, nærvær og understøttende samspil Katarina Lamhauge, Maise Johansen og Helle Winther	15
Refleksiv dramaturgi som veiviser i kunstpedagogisk arbejde sammen med barnehagebarn <i>Hanne Wiseth</i>	35
»Det skal ikke se rigtigt ud« – Et koreografisk designeksperiment om den flertydige legende krop <i>Lars Dahl Pedersen og Ole Lund</i>	53
»Man skal måske også passe på, at sanserne de ikke overtager det hele« – implikationer af pjat på læreruddannelsen <i>Lotte Agnes Lausen, Oline Pedersen og Helle Marie Skovbjerg</i>	75
Crafting Inclusive Playful Learning Environments: Exploring Affective Strategies and Atmospheres <i>Jennifer Ann Skriver</i>	89
Legende sociale læringsmiljøer giver plads til autistiske børns perspektiver <i>Ella Paldam, Sophie Aabjerg Rand, Stine Strøm Lundsgaard, Martine Lind Jensen, Klara Krøyer Fomsgaard, Line Gebauer & Rikke Steensgaard</i>	111
To optikker på pædagogers roller og handlemuligheder i leg – samspillet mellem et spektrum og metaforer <i>Hanne Jensen og Kathrine Aarøe Jørgensen</i>	133
Digital leg i dagtilbud: Praksiseksempler fra et legekulturelt og praksisorienteret perspektiv <i>Louisa Haugaard Pedersen</i>	155
Øer af leg i et hav af læring – når pædagogstuderende designer for leg med teknologi <i>Martin H. Brunsgaard</i>	171
Perspektiver på legedeltagelse og legepraksis i grønlandske børnehaver – mellem risikofyldte, grænseudforskende og farlige lege <i>Kim Holflod</i>	195

Artiklen af Louisa Haugaard Pedersen er en formidlingsartikel, resten er fagfællebedømt.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Kim Holflod & Lars Dahl Pedersen

Forord: Nye stemmer og perspektiver på legens alsidighed

Hvordan ser leg og det legende ud, og hvordan føles det – for dig? Hvad giver det muligheder for, hvad forandrer det, hvad betinger det – og hvorfor sættes legen i spil på nye måder i samtiden? I dette nummer af BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur – har vi samlet en række artikler, der på vidt forskellige måder undersøger, problematiserer, tematiserer, kritiserer og ikke mindst udforsker leg. Leg som fænomen, som begreb og som oplevelse; som måder at være og lære sammen på og som perspektiver på at blive til nogen. Nummeret viser legens mangfoldighed og mangfoldige udtryk, og forfatterne er optagede af pædagogik og uddannelse, mellem teori og praksis og anderledes perspektiver på og forbindelser mellem kropslighed, affektivitet, pjat, styring, kunst, dannelse, relationer, læring – og leg.

Leg er et almenmenneskeligt fænomen, som langt de fleste nok har praktiske erfaringer med. Legeforskeren Thomas S. Henricks fremhæver, at leg forstås og udvikles forskelligt af forskellige mennesker; det gøres indimellem med klare retninger i aktiviteter, men ofte ad helt uforudsigelige veje, forbundet med latter og fjolleri, samvær og udforskning – og samtidig knyttet til de højeste tinder med litterær, kunstnerisk og videnskabelig skabelse (Henricks, 2020: 117). Legeforskning bliver derfor et kollektivt og tværvideenskabeligt foretagende. Selvom leg ikke er så svær at identificere, da vi let genkender leg som forbundet med f.eks. forestilling, fantasi, udforskning, spekulation, socialisering og konstruktion, så opstår der alligevel udfordringer, når den skal defineres. Leg er et flertydigt fænomen (Eberle, 2014; Sutton-Smith, 1997; Øksnes, 2012), og det bliver ikke simplere, når vi udfolder leg som legende. Hvis legen er bestemte handlinger og aktiviteter, er noget legende snarere en indstilling eller attitude – til situationer, kontekster og verden – der projicerer elementer fra leg ind i situationer og praksisser, som ikke nødvendigvis er leg (Sicart, 2014). Vi kan også sige, at legende omgange med situationer og kontekster er leg med legens rammer (Sutton-Smith, 1997: 148), med dens muligheder, kendetegn, kvaliteter, teksturer, former og beskaffenhed. Samtidig er det legende flerstemmigt og deraf svært at få entydigt sprog for (Holflod, 2022; Skovbjerg & Jørgensen, 2021). Thomas S. Henricks (2020) viser netop, at leg og noget legende som fænomener og begreber bevæger sig på tværs af videnskabelige grænser og perspektiver: Vi ser det f.eks. med antropologen Gregory Bateson (1972), for hvem leg er kommunikation og metakommunikation – og dermed et sprogligt og relationelt perspektiv på leg; anderledes med psykologen Lev Vygotsky (1933), som kæder leg sammen med børns udvikling og er tæt forbundet med den kultur, de er del af. Vi ser det hos Hans-Georg Gadamer (2007), som i sin hermeneutik inddrager leg, også i forståelsen af spil, musik, dans og skuespil, der i sin natur inviterer den legende til at sætte sine forforståelser og fordomme på spil. For pædagogen Friedrich Frøbel (1980) er leg en både naturlig og essentiel aktivitet for børn, den er den grundlæggende måde, hvorpå de udforsker og erfarer verden omkring dem; for psykologen Jean Piaget (1962) er leg forbundet til udvikling, fordi man heri øver og raffinerer sine evner til at forstå og være i verden; for den russiske litterat Mikhail Bakhtin (1981) implicerer leg grundlæggende anti-strukturelle perspektiver, der bryder med rutiner og sociale ordener – gennem karneval og uorden. Leg er mangfoldig og alsidig – som fænomen, begreb og oplevelse – og har mange mulige formål og kvaliteter: dannelse, relationer, udvikling, kommunikation, fællesskaber, læring, væren og bliven.

Vi kan måske sige, at leg og dets afledning legende derfor må undersøges og forstås tværdisciplinært, som også den kendte legeforsker Brian-Sutton Smith (1997) plæderer for. På tværs af aktuel og tidligere forskning er det muligt at identificere, at leg har mange

karakteristika, udtryksformer, og ja, kvaliteter. I legen etableres andre verdener, end dem vi ellers befinder os i. Et fænomenalt fællesskab i, omkring og forbundet af leg, som muliggøres i en legeverden, hvor legen forandrer, fordobler og absorberer virkeligheden:

Play is a fundamental phenomenon of existence, just as primordial and independent as death, love, work and ruling, but it is not directed, as with the other fundamental phenomena, by a collective striving for the final purpose. It stands over and against them, as it were, in order to assimilate them to itself by portraying them. We play seriousness, play genuineness, play actuality, we play work and struggle, play love and death. And we even play play. (Fink, 2016: 21)

I legen udforsker og forandrer vi andre eksisterende fænomener – og endda også legen selv. Vi leger med legens rammer. Leg er ikke nyt – heller ikke i pædagogik, udvikling, relationer eller uddannelse – men med dette nummer bringer vi en række nye perspektiver på det, der er forbundet til legs og det legendes flertydige og flerstemmige karakteristika og de teoretisk rummelige og tværdisciplinære muligheder. Man kan derfor spørge, hvorfor vi overhovedet vil vandre på og vogte ved de omstridte grænser for leg, når det er et nærmest illusorisk fænomen. Scott G. Eberle (2014) udtrykker – med afsæt i professor i litteratur og filosofi Mihai I. Spariosu – at leg aldrig kan indfanges af en enkelt videnskabelighed; leg transcenderer alle fagligheder (Eberle, 2014: 218). Derfor kan vi erfare, at legeforskning i anden halvdel af det 20. århundrede bliver mere og mere tværfagligt og transfagligt funderet. Det sker i samtaler mellem filosofi og adskillige andre videnskabelige fagområder, der undersøger, hvad leg er, og hvorfor det er vigtigt for mennesker – og hvordan den generelt forbindes til udvikling af frihed som menneskelig væren, til udvikling og læring samt til grundlæggende indre værdier i leg (Sundsdal & Øksnes, 2021: 2). Det kræver således forståelser, perspektiver og balanceringer mellem legens æstetik og funktionalitet, når den både skal være noget i sig selv og gøre godt for noget (Skovbjerg, 2016). Sådanne modsætninger og spændinger kan fortælle os om evindelige udfordringer i at få sprog for leg og det legende med kontinuerlige perspektiver på ikke at låse det fast i bestemte positioner, artikulationer og forståelser. Den franske litteraturteoretiker og filosof Roland Barthes taler om ‘atopos’ som længsler efter det ubestemmelige og uklassificerbare (Barthes, 1990: 36-37), og måske kan leg og det legende bedst begrebsliggøres som atopos, som det usædvanlige, mærkelige og unikke vi ikke kan klassificere i fælles forståelser og sprog, selvom vi forsøger.

I dette nummer ser leg ud på mange forskellige måder, der lyder og føles forskelligt. Vi erfarer heri, at legebegrebet er fleksibelt og kan udfoldes med hermeneutiske og fænomnologiske blikke, med stemningsperspektiver og grænseperspektiver, som sproglighed og kommunikation, som affektive og relationelle rum. Nummeret viser en mangfoldighed, en alsidighed i, hvordan man i forskning og udvikling kan gribe leg som væren, forståelse, erkendelse og mangfoldige tilgange til nogen og noget. Vi ser i tiden større nationale udviklings- og forskningsprojekter om blandt andet leg, kunst og æstetik i dagtilbud (LegeKunst), om legende tilgange på pædagog- og læreruddannelsen – og i dagtilbud og skole (Playful Learning) samt om legs koblinger til og mulighedsrum for inklusion og deltagelse (Må jeg være med?). Leg og legende tilgange aktualiseres både nationalt og internationalt i videnskabelige, pædagogiske og samfundsmæssige debatter, der anskueliggør potentialer,

virksomheder, betydninger og udfordringer mellem leg og legende tilgange i forskning, udvikling og praksis knyttet til vidt forskellige uddannelsessystemer og institutionelle praksisser. I dette nummer af BUKS blomstrer legen og det legende på anderledes måder: gennem perspektiver på udsathed, pædagogisk handling, pjat og orden, nye praksisser, dans, kropslighed og teknologi, vilde og farlige lege, professionsdannelse, interventioner, anderledes viden, anderledes mulighedsrum og anderledes måder at være (sammen) og høre til på.

Artikler, der vil og kan noget

De første tre artikler i dette nummer tematiserer på forskellige måder bevægelse, musikalitet og teater, og hvordan kunst, kropslighed og relationer kan forstås i, med og gennem legeteoretiske og -empiriske perspektiver. I *Bevægelses-sanglege med familier på asylcentre – glæde, nærvær og understøttende samspil* (2024) undersøger Katarina Lamhauge, Maise Johansen og Helle Winther familier på asylcentre, som befinder sig i sårbare situationer præget af kompleksiteter mellem traumatiske baggrunde, nutidige udfordringer og usikre fremtider. I artiklen fremstilles en praktikerforskningsstilgang med inspiration fra hermeneutisk-fænomenologiske og kunstbaserede metoder til at undersøge mulige potentialer i at anvende bevægelses- og sanglege i tilknytningsprocesser med småbørnsfamilier. De undersøgte familier står i usikkerhed og uvished, og selvom det kan være belastende for samspillet og relationen mellem forældre og børn og for børns tilknytning, kan musikalske og kropslige lege skabe rammer for nye øjeblikke af selvforglemmelse og genopdagelse. Artiklen bygger på et kortvarigt projekt, men viser alligevel, hvordan leg, musik og bevægelse kan understøtte tilknytningsprocesser og familiære relationer. Den er derfor et centralt, sensitiverende og vigtigt bidrag til forskning og praksis om relationer, fælleshed, udvikling og tilknytning omkring familier på asylcentre.

Hanne Wiseth ser med et tredelt (kunstner, pædagog og forsker) blik i sin artikel *Refleksiv dramaturgi som veiviser i kunstpædagogisk arbejde sammen med barnehagebarn* (2024) på sin egen deltagelse i og ledelse af fire drama- og kunstpædagogiske værksteder med børnehagebørn. Med inspiration fra performancekunst forstås leg her som en aktivitet med forskellige og omskiftelige roller og deltagelsesmuligheder. Artiklen tilbyder en analyse af de udfordringer, der kan opstå, når kunstneriske og pædagogiske valg bliver konkurrerende, og hvordan disse valg både kan opmuntre og hindre inddragelsen af børn i legende samspil.

Lars Dahl Pedersen og Ole Lund undersøger i artiklen »*Det skal ikke se rigtigt ud*«: *Et koreografisk designeksperiment om den flertydige legende krop* (2024), hvordan pædagogstuderende kan overkomme udfordringen med at kunne og turde vise sig frem som legende kroppe over for hinanden. Analysen tager afsæt i fem faser i tilblivelsen af et legende undervisningsdesign som en form for læringsarena, hvor studerende øver sig i at omfavne legens, kunstens og fantasiens flertydighed både gennem bevægelser og ord. Artiklen peger med en række guidende principper og tilgange på, at bevægelsesopgaver med en grad af ubestemthed og drilskhed kan give voksne mod på at indgå i legende fællesskaber.

I de følgende tre artikler finder vi et fokus på det stemningsfulde og dybt relationelle, mellem pjat, affekt og konstruktioner, der skaber anderledes potentialer i uddannelse og skole for at lære fagligt stof, erfare verden, deltage og kommunikere. Lotte Agnes Lausen, Oline Pedersen og Helle Marie Skovbjergs artikel »*Man skal måske også passe på, at sanserne de ikke overtager det hele*« – *Implikationer af pjat på læreruddannelsen* (2024) trækker

på legestemningsperspektivet i et studie af, hvordan pjat i undervisningen udfolder sig og opfattes. Når studerende lader sig rive med i overskridende, vilde og pjattede praksisser, opfattes det ofte som en forstyrrelse af fagligheden med et underliggende ideal om, at det legende i undervisningen skal være koblet til en vis seriøsitet. Artiklen peger på, at der er muligheder gemt i pjattet, som kan vise uventede steder hen til gavn for både fællesskab og faglighed i de kommende læreres undervisningspraksis.

Jennifer Ann Skriver bidrager i artiklen *Crafting Inclusive Playful Learning Environments: Exploring Affective Strategies and Atmospheres* (2024) med et affektivt perspektiv på det legende med udgangspunkt i en kunstnerisk undervisningspraksis ude i en skov i Jylland, hvor pædagogstuderende over en uge arbejder med medborgerskabsprincipper i praksis. Artiklen søger at bygge bro mellem legende undervisning og affektiv tænkning ved at pege på, hvordan atmosfærer af inklusion kan fremme forbundethed og indlevelse. Samtidig belyser artiklen den subjektive karakter af komfort og sikkerhed, hvilket omvendt kan resultere i atmosfærer af udelukkelse, når den legende tilgang til undervisning foregår i ukonventionelle læringsrum.

I den næste artikel, *Legende sociale læringsmiljøer giver plads til autistiske børns perspektiver*, undersøger Ella Paldam, Sophie Aabjerg Rand, Stine Strøm Lundsgaard, Martine Lind Jensen, Klara Krøyer Fomsgaard, Line Gebauer og Rikke Stensgaard (2024), hvordan man kan skabe motiverende læringsmiljøer for autistiske børn, der giver mulighed for, at de kan engagere sig i social refleksion. Artiklen tager afsæt i forsknings- og praksisprojektet CollaboLearn (2018-2022), der undersøgte potentialer i legende læring i en specialpædagogisk kontekst, og den fremstiller, hvordan børn og voksne fælles konstruktioner konkretiserer sociale problemstillinger og løsningsmuligheder. Gennem denne artikel præsenterer forfatterne potentialer i legende tilgange i specialektoren, hvor modeller – konstruktioner – skaber muligheder for, at autistiske børn lettere kan indgå sociale refleksioner, tage ejerskab heri samt anvende modellerne til at mediere deres oplevelser og erfaringer. En central og afsluttende pointe er, at samskabelse af sociale læringsmiljøer med autistiske børn er meningsfuldt og muligt, og at legende læringsmiljøer kan bidrage til, at voksne udvikler muligheder for bedre at høre autistiske børns stemmer. Artiklen er således et inspirerende og centralt bidrag til aktuelle diskussioner af, hvordan det er muligt at styrke autistiske menneskers deltagelsesmuligheder i og adgang til sociale fællesskaber.

I de sidste fire artikler præsenteres forskellige undersøgelser af og perspektiver på pædagogisk praksis og uddannelse. Hanne Jensen og Kathrine Aarøe Jørgensen tager i artiklen *To optikker på pædagogers roller og handlemuligheder i leg – samspillet mellem et spektrum og metaforer* (2024) fat om pædagogers rolle i børns leg med udgangspunkt i diplommoduliet Leg, Kreativitet og Læring, som udbydes på landets seks professionshøjskoler. Artiklen peger på, at det ikke altid er retvisende at placere pædagogiske positioner på en linje (børneledet, samskabt, guidet og voksenledet leg) i forhold til, hvordan legepraksisser rent faktisk udfolder sig i praksis. Ved at gå induktivt til værks ses et mere nuanceret billede af pædagogers dynamiske roller. Her tilbyder artiklen to overordnede metaforer, hvor pædagogers deltagelse dels kan forstås som understøttende 'sommerfugle' og dels som tiltrækkende 'lege-magneter'.

Louisa Haugaard Pedersen (2024) bidrager i dette nummer med en empirisk baseret formidlingsartikel om leg med teknologi i dagtilbud. Vi bliver (for)ført ind i en teknologisk

verden, der stedsligt og rumligt rækker ud over den enkelte institution og dens børn, når vi drager på virtuelle rejser langt væk i pædagogiske rum og aktiviteter. Når teknologi skaber muligheder for at tage på bjørnejagt i Alaska eller lave stopmotion-aktiviteter med robotter, erfarer vi dels, at teknologi-inspireret leg kan finde meningsfuld og udviklende anvendelse i dagtilbud og dels, at det legepædagogiske repertoire kan udvides markant gennem reflekteret og engageret inddragelse af digitale medier og værktøjer. Artiklen er et inspirerende bud på, hvordan pædagogisk praksis kan udvikle teknologipædagogik til at inspirere og berige børns leg og voksnes facilitering eller deltagelse i samme.

Martin Helt Brunsgaard argumenterer i sin artikel *Øer af leg i et hav af læring – når pædagogstuderende designer for leg med teknologi* (2024) for, at rum til fordybelse og tilegnelse af håndværksmæssig viden og kunnen er essentiel på pædagoguddannelsen, hvis kommende pædagoger skal kunne understøtte leg på legens præmisser. Artiklen tager afsæt i en intervention på pædagoguddannelsen, hvor de studerende efter undervisning i design for leg med teknologi udvikler og afprøver legedesigns med børn i deres praktik. Der opstår en problematik, når de studerende i deres praktik kommer til at gøre leg til midlet og læring til målet. Derved peger artiklen på, at der i den nuværende pædagoguddannelses prioritering af kompetencemål og teoretisk viden ligger en udfordring i at give de studerende tillid til, at legen er god nok i sig selv.

I nummerets sidste artikel *Perspektiver på legedeltagelse og legepraksis i grønlandske børnehaver – mellem risikofyldte, grænseudforskende og farlige lege* (2024) undersøger Kim Holflod, hvad der sættes i spil i grønlandske børnehaver, når børn leger vildt og farligt, og hvordan legedeltagelse, legepraksis og det pædagogiske personales forbindelser til dette ser ud. Artiklen diskuterer leg som grundlæggende relationel kommunikation og som undersøgende omgange med grænser – det, der er højt og lavt, hurtigt og langsomt, vildt og roligt. I artiklen analyserer Holflod kortere etnografiske feltarbejder i grønlandske børnehaver og adresserer dels traditionelle balanceringer mellem fri og styret leg, dels anderledes perspektiver på leg og omsorg. Det fører i artiklen til at foreslå nye begreber at tænke og tale med om pædagogisk omsorg med afsæt i teoretiske og empiriske perspektiver på leg: som omsorg for nuet og omsorg for fremtiden.

Mellem indtryk, udtryk og aftryk

Hvad kendetegner og implicerer artiklerne for forskning, udvikling og praksis? For viden om leg og det legende? Og hvilke mulighedsrum eller anvendelsesmuligheder åbner de nye perspektiver op for? Som berørt foroven, ser legen forskellig ud. Den føles forskellig og finder anvendelse på forskellige måder. Som leg og som legende. I dette nummer af BUKS præsenteres vi for vidt forskellige udtryk – som musikalske, poetiske, empiriske, visuelle, sanselige og kunstneriske måder at forstå og repræsentere på – der beriger vores indsigt i, hvad leg og det legende er eller kan være. Gennem 10 artikler tilbyder dette nummer nære empiriske fortællinger om, hvordan vi kan udforske, rekonfigurere og bebo praksis og uddannelse, hvordan det kan fordre nye og meningsfulde relationer, deltagelsesmuligheder, læreprocesser og erfaringer. Nummeret lægger sig således i forlængelse af adskillige udgivelser i BUKS, f.eks. fra projektet *LegeKunst* (2023), *Designing for Play in New Nordic Childhood* (2022) og *Den Fænomenale Leg Fortsætter* (2019), der kontinuerligt udvider vores muligheder for at forstå leg og for at skabe væsentlige aftryk – videnskabeligt, praktisk, pædagogisk og filosofisk – i uddannelse, praksis, forskning og udvikling.

Med dette BUKS-nummers stemmer ønsker vi hermed at advokere for en rummelighed, for de mange og forskellige oplevelser af leg og det legende – sommetider endda i kamp med hinanden – og du inviteres til at læse og lege med.

Referencer

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. University of Texas Press.
- Barthes, R. (1990/1977). *Kærlighedens forrykte tale*. 2. udgave. Politisk revy.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books.
- Brunsgaard, M. H. (2024). Øer af leg i et hav af læring – når pædagogstuderende designer for leg med teknologi. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(68), 171-193. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i68.143610>
- Eberle, S.G. (2014). *The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play*. *American Journal of Play*, 6, 214-233.
- Fink, E. (2016). *Play as symbol of the world: And other writings*. Indiana University Press.
- Fröbel, F. (1980). *Småbørnspædagogik: udvalgte arbejder*. Nyt Nordisk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udg. 3. oplag). Academica.
- Henricks, T. S. (2020). *Play Studies: A Brief History*. *American Journal of Play*, 12 (2).
- Holflod, K., (2022). *Voices of Playful Learning*, *The Journal of Play in Adulthood* 4(1), 72-91. <https://doi.org/10.5920/jpa.1007>
- Holflod, K. (2024). *Perspektiver på legedeltagelse og legepraksis i grønlandske børnehaver: Mellem risikofylde, grænseudforskende og farlige lege*. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(68), 195-212. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i68.143525>
- Jensen, H. & Jørgensen, K. A. (2024). *To optikker på pædagogers roller og handlemuligheder i leg – samspillet mellem et spektrum og metaforer*. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(68), 133-154. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i68.143608>
- Lamhauge, K., Johansen, M. & Winther, H. (2024). *Bevægelses-sanglege med familier på asylcentre – glæde, nærvær og understøttende samspil*. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(68), 15-34. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i68.143602>
- Lausen, L. A., Pedersen, O. & Skovbjerg, H. M. (2024). *»Man skal måske også passe på, at sanserne de ikke overtager det hele« – implikationer af pjat på læreruddannelsen*. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(68), 75-88. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i68.143605>
- Paldam, E., Rand, S. A., Lundsgaard, S. S., Jensen, M. L., Fomsgaard, K. K., Gebauer, L. & Steensgaard, R. (2024). *Legende sociale læringsmiljøer giver plads til autistiske børns perspektiver*. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(68), 111-132. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i68.143607>
- Pedersen, L.D. & Lund, O. (2024). *'Detskalikke serigtigtud': Etkoreografisk designeksperiment om den flertydige legende krop*. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(68), 53-74. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i68.143604>
- Pedersen, L. H. (2024). *Digital leg i dagtilbud: Praksis eksempler fra et legeskulturelt og praksisorienteret perspektiv*. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(68), 155-170. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i68.143609>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton.

- Sicart, M. (2014). *Play Matters*. MIT Press.
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Aarhus: Turbine Forlaget.
- Skovbjerg, H. M. & Jørgensen, H. H. (2021). Legekvaliteter: Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 14(24) <https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.127125>
- Skriver, J. A. (2024). *Crafting Inclusive Playful Learning Environments: Exploring Affective Strategies and Atmospheres*. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(68), 89-109. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i68.143606>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2021). *The Value of Play in Education*. Oxford University Press.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1933). *Play and Its Role in the Mental Development of the Child*. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Wiseth, H. (2024). Refleksiv dramaturgi som veiviser i kunstpedagogisk arbeid sammen med barnehagebarn. *BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 40(68), 35-51. <https://doi.org/10.7146/buks.v40i68.143603>
- Øksnes, M. (2012). Legens flertydighed, børns leg i en institutionaliseret barndom. Hans Reitzel.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Katarina Lamhauge, Maise Johansen & Helle Winther

Bevægelses-sanglege med familier på asylcentre – glæde, nærvær og understøttende samspil

Resumé

Familier, der bor på asylcentre, vil være i udsatte positioner med traumatiske fortider, udfordrende nutider og uvisse fremtider. Forælder-barn-relationen har i hele verden en afgørende betydning for børns udvikling. Denne relation er udfordret i familierne grundet deres belastende livssituation. Dette studie undersøger, hvordan holistiske bevægelses-sanglege kan have potentiale til at understøtte tilknytningsprocesser i familier med 0-3-årige børn. Studiet tager afsæt i en praktikerforskningstilgang og er inspireret af hermeneutisk-fænomenologiske og kunstbaserede metoder. Bevægelses-sanglege er udviklet til familier med udgangspunkt i udviklings-, bevægelses- og musikpsykologi og afprøvet med seks familier, som bor på asylcentre. Processerne med familierne er undersøgt gennem sceniske beskrivelser og transformeret til musiske fortællinger for at berige og nuancere formidlingen. Bevægelses-sanglege viser potentiale til at skabe øjeblikke af deltagelse, nærvær og glædesfyldte samspil mellem forældre og børn. Studiet peger også på udfordringer med bevægelses-sanglege. Derfor er det vigtigt at være varsom i arbejdet med forældre og børn i udsatte positioner.

Nøgleord

flygtninge; sang; bevægelse; tilknytningsprocesser; helhedsorienteret kropssyn; kunstneriske metoder

Introduktion

Familier ramt af belastninger, der svækker deres ressourcer, er familier i udsatte positioner (Dencik et al., 2008). Børn i disse familier er i risiko for ikke at få den omsorg og støtte, som de har behov for, da belastningen påvirker forældrenes ressourcer og helbred (Dencik et al., 2008). En forælders evne til at interagere følsomt og hensigtsmæssigt med sit barn kan hænge sammen med forældrenes psykiske helbred og ressourcer (Bowlby, 2012). Familier på asylcentre kan være i en udsat position med en traumatisk fortid, udfordrende nutid og uvis fremtid. Familier på asylcentre har ofte levet et liv som flygtninge, og det rummer mange udfordringer, der sætter familien som enhed, forældrenes helbred samt børnenes trivsel og udvikling under pres (Crowley, 2009; Morantz et al., 2011; Almqvist & Broberg, 2003, Fazel & Stein, 2002).

Barnets vigtigste udviklingsopgave er at danne tætte samhørighedsbånd til sine omsorgspersoner (Hart, 2009: 100). Fra livets start søger spædbarnet kontakt til og interaktion med sin omverden, herunder særligt sine primære omsorgspersoner (Hart, 2008). Børns samspilserfaringer i den tidlige barndom har stor betydning for deres udvikling, da hjernens plasticitet her er størst (Hart, 2009, 2017). Tilknytningsmønsteret udvikles sammen med forældrene og afspejler den omsorg og opmærksomhed, som barnet oplever (Bowlby, 2012). Forældre er således børns vigtigste omgivelser i de første leveår. Tilgængelighed, nærvær og glædesfyldt samspil er betydningsfulde elementer i en tryk tilknytning og en understøttende social, følelsesmæssig, kognitiv og motorisk udvikling (Bowlby, 2012; Hart, 2009; Stern, 2000). Manglende omsorg og støtte, især i spædbarnsperioden, kan medføre tilknytnings- og udviklingsmæssige konsekvenser for børn (Hart, 2009). Derfor kan det være relevant at undersøge, hvordan der kan skabes samspil præget af tilgængelighed, nærhed og glæde, som kan understøtte børns tilknytningsprocesser og udvikling.

Musik og bevægelse er kropslige kommunikationsformer, der kan samle, støtte og styrke mennesker og familier. Musik og bevægelse anvendes som redskaber i både interventioner og terapi i arbejdet med forælder-barn-relationer (Brisola et al., 2019; Ericksen et al., 2018; Holck, 2007; Doonan & Braüninger, 2015; Kedem & Regev, 2021; Crooks & Mensinga, 2021; Winther et al., 2023).

Denne artikel beror på et mindre forskningsprojekt med familier, der bor på asylcentre. Forskningsprojektet undersøger, hvilke potentialer holistiske bevægelses-sanglege kan have til at understøtte forælder-barn-relationen i den tidlige barndom. Empirien er indsamlet gennem en praktikerforskningstilgang og med hermeneutisk-fænomenologisk inspirerede metoder. Derudover anvendes kunstneriske metoder i udviklingen af projektets bevægelses-sanglege og i formidlingen af projektet. På baggrund af praksisfortællinger med glædesfulde samspil og nærvær viser artiklen, hvordan bevægelses-sanglege kan have potentiale til at understøtte forælder-barn-relationen og fremme forældrenes ressourcer som omsorg og nærvær. Artiklen viser også, hvilke udfordringer bevægelses-sanglege rummer. Artiklen anbefaler at bygge videre på dette projekt for at undersøge, hvordan bevægelses-sanglege kan understøtte forælder-barn-relationen i familier i en udsat position især i den vigtige tidlige alder 0-3 år, som er helt essentiel for at arbejde med tilknytningsprocesser.

Familier på asylcentre, tilknytningsprocesser, bevægelse og musik

Forskning viser, at familier, der bor på asylcentre og har været på flugt, er en målgruppe, der har mange traumatiske og stressfyldte oplevelser. Oplevelserne kan sætte dybe og uhensigtsmæssige spor i familien (Crowley, 2009; Morantz et al., 2011; Almqvist & Broberg, 2003, Fazel & Stein, 2002). I en rapport af Røde Kors (2019) berettes om udbredte symptomer på psykisk mistriksel, angst og depression hos henholdsvis børn og forældre på asylcentre i Danmark. Selvom børn er robuste under alle flugtfaserne (Crowley, 2009), befinder de sig i en risikozone for at udvikle et utrygt tilknytningsmønster og psykiske lidelser grundet forældrenes fysiske og psykiske tilstand (Crowley, 2009; Dalgaard et al., 2015; Morantz et al., 2011; van Ee et al., 2016). Det er gennem forældrene, relationen og interaktionen, at barnet udvikler et trygt eller utrygt tilknytningsmønster (Bowlby, 2012) og udvikler sig kognitivt, emotionelt og motorisk (Stern, 2000). Van Ee et al. (2016) påpeger med deres studie en sammenhæng mellem flygtningeforældres PTSD-symptomer og en usikker tilknytning hos deres børn (1,5-3,5 år), der er født efter flugten. Sammenhængen finder også Dalgaard et al., (2015), der har undersøgt flygtningefamilier med 4-9-årige børn. Derudover finder de, at traumer og PTSD-symptomer kan overføres fra forældre til børn (Dalgaard et al., 2015). Disse studier påpeger, at selvom børnene ikke har været del af traumatiske oplevelser, kan flygtningesituationen og den psykiske belastning påvirke forælder-barn-relationen, barnets udvikling og børns tilknytning negativt (Dalgaard et al., 2015; van Ee et al., 2016).

Forskning viser, at musik og bevægelse er anerkendte tilgange til interventioner og terapi med flygtninge (Dhillon & Dillon, 2020; Woodhouse & Conricode, 2017; Baumgarten et al., 2023; Millar & Warwick, 2019; Koch & Weidinger-von der Recke, 2009; Marsh, 2017; Beck & Mumm, 2015; Edwards, 2011; Winther et al., 2023). Studierne viser dog ikke, hvordan musik og bevægelse i samspil og tilpasset familier på asylcentre kan understøtte tilknytningsprocesser mellem 0-3-årige børn og deres forældre. I det følgende vises forskningsfund i krydsfeltet mellem bevægelse/idræt, flygtninge- og asylfamilier, musik samt tilknytningsprocesser.

Bevægelse og idræt kan udgøre et mødested, en måde at være sammen på og noget at være sammen om (Dhillon & Dillon, 2020; Stone, 2018). Idræt kan skabe glæde, give en oplevelse af at høre til og kan fungere som et afbræk fra de bekymringer, der er knyttet til hverdagen som flygtning, da idræt rummer potentiale til at optage opmærksomhed, rette fokus mod et fælles mål og udgøre bindeled til nuet (Spaaij, 2015; Stone, 2018; Whitley et al., 2016; Woodhouse & Conricode, 2017). Forældres og børns deltagelse i dans og bevægelse har også potentiale til at understøtte relationer og samspil (Doonan & Braüninger, 2015; Kedem & Regev, 2021; Crooks & Mensinga, 2021). Både Doonan & Braüninger (2015) og Kedem & Regev (2021) fandt, på baggrund af et danse- og bevægelsesterapeutisk forløb med børn op til 3 år og deres mødre, at deltagelsen understøttede mødrenes afstemning af børnene og fremmede forståelse og tålmodighed. Mødrene oplevede forløbet og aktiviteterne som et trygt rum til at nære relationen (Doonan & Braüninger, 2015). Mødrene oplevede, at det koncentrerede samvær med deres børn skabte plads og rammer til at opleve relationen på et dybere plan end tidligere (Kedem & Regev, 2021). Crooks og Mensinga (2021) påpeger danse- og bevægelsesinterventioners potentialer til at adressere tilknytningsudfordringer og understøtte forælder-barn-relationen, da tilgangen inddrager kroppen, relationen og rummet i arbejdet med bl.a. tryghed, tillid og afstemning.

Vlismas et al., (2013) har i et studie undersøgt, hvilken indflydelse musik og bevægelse har på forælder-barn-relationen med udgangspunkt i en undersøgelse af 96 førstegangsmødre og deres børn på 2-6 måneder. Efter fem uger udviste de mødre, der havde deltaget i et musik bevægelsesforløb, til forskel fra kontrolgruppen og en legegruppe, en øget interaktionsfrekvens og dyadisk reciprocitet, en mere positiv opfattelse af mor-barn-tilknytningen samt en forbedret Infant Directed Speech (IDS), som er en melodisk og følelsesmæssigt præget talestil med gennemsnitlig højere og større udsving i toner (Vlismas et al., 2013). Studiet her er designet til førstegangsmødre, og ikke forældre i en udsat position, som familier på asylcentre.

Moving Families er et større forskningsprojekt, som omhandler legende og holistiske bevægelsesaktiviteter for familier, der har til formål at styrke familieenheden (Sandahl & Winther, 2016; Baumgarten et al., 2023; Winther et al., 2023). Studier fra forskningsprojektet peger på, at legende og holistiske bevægelsesaktiviteter kan skabe et rum for familier på asylcentre med fokus på nuet, glæde og kontakt mellem forældre og børn i alderen 3-6 år, og at de kan have potentiale til at understøtte tilknytningsprocesser. Studierne har endnu ikke vist undersøgt musik i samspil med de holistiske og legende bevægelsesaktiviteter for de 0-3-årige og deres forældre.

Musik kan ligesom bevægelse og idræt udgøre et mødested, hvor glæde, fællesskaber og nye oplevelser blomstrer (Millar & Warwick, 2019; Marsh, 2017; Beck & Mumm, 2015; Mumm, 2009). I en livssituation præget af usikkerhed, stress og psykiske udfordringer, kan musikken åbne for et nærvær, der baner vej for nye oplevelser og måder at være sammen på som familie (Jacobsen & Wigram, 2007; Mumm, 2009). Spædbørn udviser en skærpet opmærksomhed over for temporale lyd-mønstre, rytmer og melodier i tale og musik, og de udviser imitations-, synkroniserings- og timingevner, der er af høj betydning for den kommunikative udvikling (Deckner et al., 2003; Malloch, 1999; Trevarthen, 1999). Spædbørns udvikling kan understøttes ved brug af musik og bevægelse, da disse ofte er præget af rytmiske, musiske og reciproke samspil (Ericksen et al., 2018; Holck, 2007). Det dyadiske samspil, der ofte understøttes af musiske elementer (Malloch & Trevarthen, 2009), giver et vigtigt udgangspunkt i arbejdet med forælder-barn-relationen for musikterapeuter og musiske interventioner (Ericksen et al., 2018; Holck, 2007; Trevarthen 1999; Deckner et al., 2003; Jacobsen & Wigram, 2007).

Igennem en forælders sang til sit barn kommunikerer følelser, accept og tilgængelighed, der fremmer intimitet og nærer relationen (Brisola et al., 2019). I en undersøgelse af mødres egen oplevelse af at synge for deres børn fandt Creighton et al. (2013), at mødre netop oplevede intimitet og nærhed med deres barn gennem sang. I interaktionen med spædbørn adapterer voksne (IDS). Spædbørn foretrækker IDS, herunder især deres forældres, fremfor Adult Directed Speech (ADS), som er talestilen mellem voksne (Creighton, 2011; Edwards, 2011). Den sunde forælder-barn-relation er karakteriseret ved en gensidighed og syngende stemmekvalitet, hvorimod bl.a. depressive mødre udviser lavere og dybere stemmeleje, længere pauser og dårligere timing i samspillet med barnet. Samspillet og stemmens kvalitet kan have betydning for barnets tilknytningsadfærd og kognitive udvikling (Holck, 2007).

Samlet set viser forskningen, at relationen mellem børn og forældre på asylcentre kan være udfordret grundet familiers situation og/eller livet som flygtning. Samtidig viser forskning, at musik og bevægelse kan skabe et helle i en svær tid og understøtte og udvikle relationen mellem små børn og forældre. Dog viser litteratursøgningen, at krydsfeltet mellem musik i samspil med holistiske bevægelsesaktiviteter for 0-3-årige børn og forældre på asylcentre er

et underbelyst område. Dette forskningsprojekt vil derfor bidrage med en undersøgelse af, hvordan bevægelses-sanglege kan have potentiale til at understøtte forælder-barn-relationen i familier med 0-3-årige børn på asylcentre.

Hermeneutisk-fænomenologi, praktikerforskning, kunstbaserede metoder og interviews

Med inspiration fra Max van Manens hermeneutiske fænomenologi (van Manen, 1990) og Maurice Merleau-Pontys (Merleau-Ponty, 2002, 2016) holistiske kropssyn og fænomenologi, er der i projektet arbejdet med kroppen som centrum for oplevelse og undersøgelse af verden. Igennem praktikerforskning, en induktiv forskningstilgang, hvor man både er praktiker og forsker i egen praksis (Jarvis, 1999), er processerne med familierne undersøgt igennem praksisfortællinger og kunstneriske forskningsmetoder (Winther, 2015a; Roberts, 2009). Tilgangen bygger på, at vi gennem kroppen og væren i verden beretter om vores oplevelser af øjeblikket, følelser, engagement og relationer (Merleau-Ponty, 2002). Den hermeneutisk-fænomenologiske tilgang anerkender det levede liv. Med kropsfænomenologiens terminologi har »den levede krop« betydning for, hvad der i øjeblikket opleves, og hvilke aspekter af oplevelsen der er refleksiv adgang til (van Manen, 1990; Merleau-Ponty, 2002, 2016). Nedskrivning og den dekontekstualisering af oplevelserne, som det medfører, har været en del af den fænomenologiske reduktion og en måde at fremhæve det essentielle i øjeblikket. Den hermeneutiske og kontinuerlige bevægelse mellem del og helhed påvirker de enkelte oplevelser og muliggør, at der over tid kan skabes en dybere forståelse for det undersøgte (van Manen, 1990).

Praksisfortællinger er projektets primære empiri. Praksisfortællinger er fortællinger fra praksis, som den kropsligt er oplevet af forskeren, hvilket i dette projekt omhandler oplevelser med og af familierne. Fortællingerne formidles gennem sceniske beskrivelser, gennem æstetiske levende observationer, der skrives ned (Winther, 2015a). Beskrivelserne er skrevet så tæt på kroppen som muligt, indeholdende den sansemæthed og rigiditet, som det har været muligt at gengive (Winther, 2015a; van Manen, 1990). Beskrivelserne er skrevet umiddelbart efter hver undervisningsgang, hvor alle indtryk og betydningsfulde øjeblikke er beskrevet med afsæt i projektets undersøgelsesspørgsmål, som er forælder-barn-samspillet. Med de sceniske beskrivelser er der efterstræbt en form for verbalt filmklip af omgivelser, stemninger, samspil, bevægelser og udtryk. Både helheder, helt små bevægelser og udtryk har betydning for beskrivelsen og forståelsen af familiernes oplevelser og afdækkes gennem vekslingen mellem at beskrive rummet fra en vidvinkel og at komme helt tæt på specifikke samspil (Winther, 2015a). Der er arbejdet med stor transparens i forskersubjektets processer og beskrivelser for at understøtte den gennemgående og overordnede troværdighed i projektet.

I samarbejde med en musiker er de sceniske beskrivelser, som fremhæves i analysen, transformeret tilbage til et kropsligt og musisk sprog, inspireret af Performative Social Science (Roberts, 2009), for at berige og nuancere formidlingen (Eisner, 2008; Leavy, 2015). Musikken som et kropsligt sprog kan nå ud, hvor en skriftlig beskrivelse kan være mangelfuld (Winther & Berg, 2021; McNiff, 2008; McMahan, 2016). Musik vækker følelser, der kan understøtte kropslig involvering, forståelse og oplevelse af mening for lytteren (Carless & Douglass, 2010, 2011; Eisner, 2008; McNiff, 2008). De musiske elementer, der er anvendt i de musiske fortællinger, er harmoni og disharmoni, tekstur, mono- eller polyfoniske melodier, rytmer, pauser og stilhed, dynamik, forskellig tonekvalitet og instrumenter

(Leavy, 2015), der for forskeren afspejler de oplevede stemninger, atmosfærer, intensiteter, spændinger, følelser, emotionelle udtryk, bevægelser og deltagere i fortællingen, som kan være svære at formidle på skrift. Både de sceniske beskrivelser og den dertil udviklede musik er fortællinger fra praksis, blot med forskellige formidlingsredskaber. De omtales derfor begge som praksisfortællinger. Det er væsentligt at fremhæve, at musikken er formidlingen af forskerens egen oplevelse af øjeblikket med familierne. Udviklingen af musikken er sket gennem udforskning af ovenstående elementer som lyde, melodier og rytmer, der har vækket resonans i forhold til forskerens konkrete oplevelse og følelse knyttet til praksisfortællingen. I musiske praksisfortællinger, der er foregået under en bestemt leg, vil der være referencer til sanglegens melodi, som er valgt med henblik på at sætte den musiske ramme for oplevelsen. Det er vigtigt at pointere, at der ikke er én rigtig måde for lytteren at opleve musikken på. Musikkens funktion er at være et formidlingsredskab, der kan forstærke fordybelse under oplevelsen og slå på en anden oplevelsesmæssig streng, end den skriftlige fortælling kan. Musikken inviterer således læser og lytter til at føle og farvelægge egen oplevelse på baggrund af vedkommendes egen »levede krop«.

Der er også foretaget interviews med to sundhedsplejersker, der har daglig kontakt med familierne. Interviewene bidrager med indblik i deres faglige viden og erfaringer med familierne. Sundhedsplejerskerne er projektets nøglepersoner og har muliggjort både adgang og rekruttering af familier i et felt, hvor der både er sproglige barrierer og mange etiske hensyn at holde for øje (Cain & Trussel, 2019).

Asylcentre og etik

Projektet har fundet sted på et af Danmarks asylcentre og er et projekt under det større forskningsprojekt Moving Families (Moving Families, 2023). Den ene af forskerne har været i feltet og har indsamlet empiri og komponeret musikken, mens de to andre har udviklet det overordnede projekt og den tilhørende forskning og praksis. Familierne har givet informeret samtykke om at gennemføre forskningsprojektet. For at beskytte familierne er både stedet, hvor forløbet har fundet sted, og de deltagende familier anonymiseret. Af samme årsag er der heller ikke foto eller videooptagelser af projektet.

Lege med musik, sang og bevægelse

Bevægelsessanglege i projektet er udviklet med afsæt i udviklings-, bevægelses- og musikpsykologi til projektets målgruppe: familier på asylcentre med 0-3-årige børn. Jf. tilgangen i Moving Families er interaktion og kontakt mellem barn og forælder i centrum. Legene inviterer til nærhed og samspil, der kan give barnet oplevelsen af samhørighed, tilgængelighed og omsorg (Moberg, 2006; Winther, 2009, 2014; Winther 2015b). Bevægelsessanglegene er altså rammesat til at støtte tilknytningsprocesser gennem en enkel koreografi og rytmisk støttende musik. Bevægelsessanglegene er videreudviklet med henblik på at skabe dybde i interaktionen mellem forældre og barn, og på at det samtidig er muligt for børn og forældre at deltage og hurtigt at kunne genkende sange og bevægelse, så de også kan synge og bevæge sig uden for projektets rammer.

Musikken til bevægelses-sanglegene kan høres [her](#).

Ud fra projektets holistiske kropssyn er bevægelse et flerdimensionelt fænomen bestående af fysiske, mentale, psykologiske, emotionelle, sociale, kulturelle og spirituelle dimensioner (Winther, 2017). Bevægelse anses således ikke blot som en fysisk aktivitet, men også en ressource, hvorigennem mennesker skaber kontakt til sig selv og hinanden. Bevægelse går forud for det verbale sprog og kommunikerer følelser og oplevelser, som kan forstås på tværs af alder og kulturer. Kærligheden mellem forælder og barn har en stærk kropslig forankring (ibid.), som kan være stivnet grundet ydre omstændigheder, men som der kan pustes liv i igennem bevægelse. Gennem den koreograferede bevægelse i legene, guides forælderen bl.a. til at røre, dufte, se og danse med barnet. Bevægelsen guider forældrens fokus på barnet, der kan give barnet oplevelser af at blive set og mødt, hvilket er essentielle elementer i en tryk tilknytning.

Musikken og sangen i legene udgør en rytmisk ramme for aktiviteterne, der kan være med til at vække og opretholde børnenes opmærksomhed og understøtter, sammen med bevægelsen, samspillet mellem forælder og barn. Inden for musikterapi anvendes musik som et redskab til at understøtte forælder-barn-samspillet i familier med psykiske vanskeligheder gennem det, der kaldes *musikalsk forstærkning*. Musikken guider og forstærker samspillet, hvorigennem oplevelsen af samhørighed også fremmes (Holck, 2014). Projektet er ikke terapeutisk, men anvender musik og bevægelse til at skabe nærvær, kontakt og samspil.

Musik anses også som et holistisk og flerdimensionelt fænomen, der både er lyd, har en fysiologisk og psykologisk indflydelse på mennesker, er meningsbærende, socialt og interaktivt (Bonde, 2011). Når der er sang i legene, er teksten enkel og gentagende og supplerer bevægelserne. Dette er, for at det skal være nemt at deltage, og for at kontakten til barnet er i centrum fremfor udførelsen af bevægelse og sang.

Der er mange faktorer, der spiller ind i, hvordan musik opleves, og hvilken musik der foretrækkes. Musikoplevelser, præferencer og oplevede følelser ved lytning af musik er individuelle og påvirkes af faktorer såsom den lyttende selv, lyttesituationen, samspil mellem lytter og musik, kontekst, tidligere musikoplevelser og musikkens struktur (Bonde, 2014; Christensen, 2014; Juslin et al., 2010). Lytterens indre og personlige tempo spiller også ind i musikoplevelsen og det foretrukne musiktempo (Bonde, 2011). Da forskeren ikke på forhånd kendte familiernes baggrund og ej heller vidste, hvilke familier der mødte op til forløbet, har det ikke været muligt at tage udgangspunkt i ovenstående faktorer i udviklingen af musikken. Der vides dog, at en stor del af familierne på asylcentre i Danmark er af mellemøstlig oprindelse, hvorfor musikken også er inspireret af mellemøstlig musikkultur og instrumenter.

På trods af de mange faktorer, der spiller ind i musikoplevelser, følelser og præferencer, er der musikalske karakteristika, der har tilbøjelighed til at fremme en bestemt fysiologisk og psykologisk respons på tværs af lyttere (Wigram & Bonde, 2014). Der er på den ene side potentielt beroligende og afspændende elementer og på den anden side stimulerende og spændingsskabende elementer. Der er gjort brug af begge dele i sanglegene med overvejende inspiration fra de beroligende og afspændende elementer. Lydbilledet er enkelt, og musikken gentagende, stabil og for det meste forudsigelig, hvilket er potentielt beroligende elementer (Wigram & Bonde, 2014). Begrundelsen bag dette er ønsket om at skabe rammer for ro og fordybelse for familierne, samt at familier med traumatiske oplevelser kan have et forhøjet stressniveau, der bl.a. gør dem følsomme over for støj (Beck, 2014). Derfor består sanglegene yderligere af musiske karakteristika, der har potentiale til at fungere

som støttende, smertedæmpende og angstreducerende. Disse karakteristika er, udover de førnævnte beroligende elementer, et langsomt tempo, en enkelt opbygning og en BPM, beats per minute, <60 (Bonde, 2014). Rolig musik har også potentiale til at trøste mennesker. Det kaldes *vuggesangseffekten*, hvilket hentyder til musikkens beroligende og trøstende effekt (Holck, 2014).

Størstedelen af musikken foregår i et langsomt tempo, hvilket også er et beroligende element og kan gøre det nemmere for familierne at følge med. De potentielt stimulerende elementer kommer til udtryk ved et højere tempo og små overraskelsesmomenter i nogle af sanglegene, som også understøttes af bevægelsen, og som kan være til stor glæde for børn og forælder-barn-interaktionen (Christensen, 2014; Hart, 2009). Rækkefølgen af bevægelses-sanglegene var den samme hver gang, og der er skift imellem lege, der går op og ned i tempo og 'arousal'-niveau, da dette stimulerer og styrker opmærksomheden (Hart, 2009). Små børn er meget åbne overfor musikalske udtryk, men tiltrækkes i høj grad af musik med højt tempo (Bonde, 2011). Dette kan være en udfordring i projektets sanglege, der i høj grad har et langsomt tempo for at fremme ro og afspænding blandt de voksne. Nogle af de langsomme sange kan med fordel stige lidt i tempo med tiden, og når de er indlært, for at imødekomme børns naturlige præference for musik i hurtigt tempo (Bonde, 2011).

Rammerne

Forløbet med bevægelses-sanglege har været et tilbud til familier på asylcentre med 0-3-årige børn. Seks familier har deltaget i projektet, der forløb over tre uger og fire undervisningsgange af omkring 20 minutters varighed. Kun mødre har deltaget, og børnene har været mellem 6 måneder og 3 år. Aldersspændet er en udfordring, fordi der er store udviklingspsykologiske og motoriske forskelle på børn i aldersgruppen 0-3-årige. For eksempel kan fire måneder gamle babyer ikke bevæge sig rundt, mens 3-årige børn kan hoppe og løbe rundt selv. Selvom alle aktiviteterne rummer mange udførelsesmuligheder, viste det sig at være udfordrende at skabe et rum, hvor familierne udførte aktiviteterne på deres egen måde, der ikke nødvendigvis var den samme som familien ved siden af.

Bevægelses-sanglegene er foregået i en kreds, hvor alle vender ind imod hinanden. Dette er valgt med udgangspunkt i litteratur, der viser, at kredsen har en inkluderende form, hvor alle kan ses og være med på samme tid (Karampoula et al., 2018; Winther 2015b; Winther et al., 2023). Forskeren der har været i felten, indsamlet empiri og komponeret musik, har afholdt forløbet og igangsat bevægelses-sanglegene med familierne. Forskeren har under legene fået assistance af en anden instruktør og de to sundhedsplejersker. Forskeren har således deltaget og været sammen med familierne under sanglegene og forsøgt at støtte familierne i situationer, hvor det har været svært at deltage. Som praktikerforsker påtager man sig rollerne praktiker og forsker, der bidrager med både nærhed og distance til det undersøgte fænomen (Jarvis, 1999). På den ene side muliggør nærheden sansemættede beskrivelser af praksis set helt inde fra. På den anden side kan netop nærheden udfordre forskerøjet og distancen i øjeblikke, hvor praktikerrollen fylder meget. Det er derfor vigtigt at arbejde med gennemsigtighed og være opmærksom på både at være subjektivt involveret og helt tæt på praksis og at skabe en distance gennem analyse og teori (ibid.). Videooptagelser af forløbet er også en måde at imødekomme forskerens potentielle oplevelsesmæssige udfordringer. Det har dog ikke været en mulighed.

Fortællinger fra et musisk bevægelsesforløb for flygtningefamilier

Projektet undersøger, hvordan bevægelses-sanglege kan have potentiale til at understøtte forælder-barn-relationen i flygtningefamilier. I det følgende vil læseren derfor bevæge sig igennem et oplevelseslandskab, der først forsøger at give en forståelse af projektets målgruppe, dernæst en analyse af bevægelses-sanglegenes potentialer og afslutningsvis udfordringer. Der er fokus på fire udvalgte temaer, der er valgt på baggrund af kodning af praksisbeskrivelser med afsæt i den hermeneutisk-fænomenologiske tilgang. Temaerne belyses både gennem skriftlige og musiske praksisfortællinger. Når begge optræder, refererer de til den samme oplevelse. Temaerne er: 1. Mødet med målgruppen, 2. Under den tunge kappe bor en kærlighedsfuld og glad mor – om nærvær og kontakt, 3. Et rum uden bekymringer – samspillet som helle. 4. Når nærværet fører til overraskelser og afstemte samspil.

Mødet med målgruppen

Jeg ankommer til det rum, hvor bevægelses-sanglegene skal afholdes. Det er første gang. Det er et lille rum med udsigt over de smukke omgivelser udenfor. Vi er højt oppe. Vinduet ind mod gangen er dækket til, så man hverken ser ind eller ud. Vi forstyrres ikke her. Der er stille og dejligt varmt. Vi ruller måtter ud på midten af gulvet. Sundhedsplejerskerne og jeg. Jeg tænder den rolige vuggeviser, som skal køre i baggrunden, når familierne ankommer. Vi sætter os ned og venter på, at der måske kommer nogen.

(...) Pludselig høres en lyd på gangen. Det er svært at høre, hvad det er. Noget, der ruller. Meget langsomt. (...) Synet af en kvindekrop med en barnevogn møder os i døråbningen. Hun siger ikke noget, retter sig ind over barnevognen og tager et lille barn op. Jeg rejser mig op og siger smilende »hej«. (...) Med højre hånd peger jeg på mig selv og siger mit navn. Kvinden ser nu op på mig og vi får øjenkontakt. Hun giver mig et lille smil, siger sit navn, »Tara«, og peger på sig selv. Så siger hun datterens navn, »Ezma«, som hun rykker lidt frem imod mig, mens hun bærer hende i sin favn. Jeg gentager navnene. Så kigger Tara ned igen og siger ikke mere. Smilet er væk, og udtrykket bliver fjernt. Med barnet i favnen bevæger hun sig langsomt hen imod yogamåtterne. Der er noget tungt over hende. Og barnet.

Praksisfortælling *Mødet* (Lamhauge, 2020): [Musisk praksisfortælling](#)

Den første del af praksisfortællingen kan være med til at give læseren et indblik i forløbets rammer og vilkår. Forskeren har bevægelses-sanglegene klar og er sammen med sundhedsplejerskerne klar til at tage imod familierne – dog uden at vide, hvem, eller hvor mange der kommer.

Efter et stykke tids venten kommer der nogen, og et møde finder sted. Ikke blot med en mor og hendes barn på et halvt år. Men også med en tyngde. Børn og forældre på asylcentre lever under vilkår og har oplevelser i bagagen, der kan have uvished, frygt og sorg til følge. I praksisfortællingen oplever praktikerforskeren en tyngde, der hænger over kvinden og barnet, som tolkes ud fra hendes stilhed og tunge og langsomme adfærd. Der kan være mange grunde til, at moren og datteren fremtræder, som de gør, men det kan hænge sammen med, at de bor på landets asylcentre og bærer på en fortid på flugt, mulige traumer, forskellige bosteder, afvisninger og usikkerhed om fremtiden, som kan sætte sig spor i deres adfærd og helbred.

Forældre på asylcentre kan derfor være i en udsat position. Og forældrene er børnenes mest betydningsfulde og indflydelsesrige omgivelser. Børn påvirkes af deres forældre og deres håndtering og påvirkning af belastede situationer. Spædbørn spejler naturligt deres forældres følelsesmæssige tilstand grundet manglende evne til at regulere og distancere sig fra andres følelser (Stern, 2000). Bevægelses-sanglege kan understøtte nærvær og regulering af følelser fra forældre til barn, på trods af at forældrene står i en belastet situation.

Usikkerhed og bekymringer om fremtiden kan også skygge for nærværet og opmærksomheden på børnene, som tilfældet kan være hos moren i næste fortælling. Fortællingen er fra øjeblikket, før vi går i gang med bevægelses-sanglege, hvor vi sidder og venter på, at der måske kommer andre.

(...) Taras ansigt er udtryksløst. Overkroppen hænger. Ezma (Taras datter på et halvt år) spræller med arme og ben, åbner munden og siger nogle lyde, mens hun med lysende øjne stadig ser op på sin mor. Tara stirrer stadig ud i luften. Hun lader til at være et andet sted og synes ikke at lægge mærke til Ezma. Ezmas bevægelser, ansigtsudtryk og lyde aftager, og blikket flakker nu rundt i rummet.

Praksisfortælling *Manglende kontakt* (Lamhauge, 2020): [Musisk praksisfortælling](#)

Ezma spræller, siger lyde og ser op på sin mor. Hun synes at forsøge at få kontakt og opmærksomhed ved hjælp af emotionelle udtryk og bevægelser, som netop er spædbørns kommunikationsmiddel og første sprog (Stern, 2000; Hart, 2009). Spædbørn opsøger naturligt kontakt til deres omsorgspersoner (Hart, 2009). Forskeren ved ikke, hvad moren tænker og oplever i øjeblikket. Det er ikke nødvendigvis noget, der kan tilskrives flygtningesituationen, da det også kan være et øjeblik, hvor hun har andre tanker, der ikke vedrører flygtningesituationen. Dog kan det tolkes som et billede på familiernes situation på flygtningecentrene.

Sundhedsplejerskerne på asylcentret beskriver, hvordan nogle af beboerne er så traumatiserede og belastede, at de har svært ved at være nærværende og responderende over for deres børn. Et nedsat og udfordrende samspil, som bl.a. er udbredt hos depressive mødre, kan have betydning for børns tilknytningsadfærd og kognitive udvikling (Holck, 2007). Affektiv afstemning er en udtrykt deling af børns indre tilstand (Stern, 2000), som har betydning for deres oplevelse af at kunne føle det samme som andre og ikke at føle sig alene i sin affekt. Manglende afstemning kan medføre, at børn føler sig forkerte eller uelskede (Hart, 2009). Sundhedsplejerskerne fortæller også om, at forældrene, som forældre er flest, ønsker en god relation til deres barn. Det fortæller de bl.a. ved at referere til oplevelser, hvor sundhedsplejerskerne selv har haft god kontakt til børnene på asylcentret og kan mærke, hvordan forældrene også gerne vil have denne kontakt. Netop det hjælper sundhedsplejerskerne også forældrene med på asylcentre. Og netop det kan legen, musikken og bevægelsen også hjælpe med gennem fokus på nuet, der får den naturlige forælder-barn-kærlighed til at finde vej. Det vil følgende fortællinger give indblik i.

Under den tunge kappe bor en glad og kærlighedsfuld mor – om nærvær, kontakt og samspil. Fra at skildre den belastning og tyngde, der kan være en del af målgruppen, vil de følgende fortællinger beskrive øjeblikke, der rummer bevægelses-sanglegenes potentialer. Øjeblikke, hvor der åbnes for en strøm af nærvær, ro, energi, glæde og kærlighed.

»Nu skal vi have massage«, siger jeg højt og smilende og kigger på de mødre og børn, som er mødt op. Alma, der er her for første gang med sin søn Andrei, griner og siger »ahaaa«. Tara, der sidder ved siden af hende, nikker med et lille, høfligt smil til mig og kigger ned igen. Fløjteintroen indtager rummet, og med ét lyser Taras øjne pludselig op. Hun løfter hovedet, kigger op, ranker ryggen og smiler. Hun begynder med det samme at ae Ezma ned ad kroppen. Ezma ligger på ryggen foran Tara. Ezma bliver meget optaget af sin glade mor og et smil breder sig på de små læber. Aktiviteten går i gang. »Solen skinner, solen skinner«.

Praksisfortælling *Genkendelsesglæde* (Lamhauge, 2020): [Musisk praksisfortælling](#)

Praksisfortællingen giver et billede af, hvordan musik i dette øjeblik kan vække og sætte kroppe i bevægelse. Selvom det kun er anden gang, at Tara deltager, viser beskrivelsen, at sang og bevægelse bliver genkendt. Legenes enkelhed har netop det formål at fordre deltagelse og genkendelse. Praksisfortællingen giver også en scenisk beskrivelse af, hvordan den følelsesmæssige kommunikation mellem mor og datter fremmes gennem morens nærvær og bevægelse, og hvordan morens kropssprog ændrer sig, når musikken begynder at spille. Fra at sidde og kigge ned lyser moren op i øjne og krop og bliver fuldt til stede med kærlighed og glæde, der rammesætter det efterfølgende samspil med datteren. *Stemthed* (Fink-Jensen, 1998) beskriver en tilstand med intenst nærvær og sanseudveksling mellem krop og omverden, der sker på baggrund af sanseoplevelser og kommer til udtryk gennem en artikulering – et kropsligt udtryk – som følge af stemtheden. I beskrivelsen ses det, hvordan Tara udtrykker glæde, som også præger samspillet med Ezma. I beskrivelsen ligner det, at Ezma spejler sin mors glæde og at de to, mor og datter, mødes i en gensidig og følelsesmæssig kontakt. Det kan være et udtryk for, at de deler et nærværende og glædesfyldt øjeblik, som kan bidrage til et gensidigt kærlighedsforhold (Hart, 2009). Udover at bevægelse er spædbørns kommunikationsmiddel og første sprog, er det, ifølge Stern (2000), også måden, hvorpå de oplever og forstår verden. Sterns (2000) begreb »vitalitetsaffekter« kan beskrives som følelseskvaliteter i bevægelse. Vitalitetsaffekterne knytter sig ikke til bestemte kategoriaffekter som sorg og glæde, men er kvaliteter som eksplosiv, crescendo, aftagende, endeløst og susende, der udfoldes over tid. Alle kan formidle de forskellige kategoriaffekter (Stern, 2000). Praksisfortællingen kan tolkes som et eksempel på, hvordan Taras nonverbale bevægelsesforløb med tydelige følelsesmæssige udtryk modtages af Ezma, der forstår glæden og smiler tilbage til sin mor.

Musik kan vække minder og bevægemønstre (Bonde, 2014), og både musik og bevægelse forstærker kontakten til vores følelser (Bonde, 2014; Wigram & Bonde, 2014; Winther, 2014; Juslin et al., 2010). Derfor kan kontinuitet og gentagelse skabe stor glæde, hvis det forbindes med noget rart. Med glæden følger mange kvaliteter og potentialer til at understøtte forælder-barn-relationen. Glæde opleves let, varm, forløsende og fremmer en åbenhed, der kan understøtte tilknytning og fællesskabsfølelse. Glæden stimulerer yderligere kreativitet

og bevægelsesglæde og skaber forbindelse til kærligheden (Winther, 2014). Bevægelse skaber derfor både kontakt til egne følelser og kommunikerer dem til omverdenen på et sprog, som det lille barn forstår.



Et rum uden bekymringer – samspillet som helle

Flere praksisfortællinger viser, hvordan forløbet med sang- og bevægelseslegene har åbnet op for nærværende samspil mellem barn og forældre, der har båret præg af selvforglemmelse og fuldstændig tilstedeværelse. Den næste praksisfortælling er et eksempel på samspillet:

(...) »Mine øjne kan se dig«. Nazira skiftevis synger og nynner med fra start og peger på sine øjne. Imens er Maise helt stille og optaget af morens bevægelser. Når Nazira kommer syngende ned til Maisas ansigt til »se dig«, smiler og spræller hun, og Nazira smiler. »Og min næse kan dufte dig«. Nazira peger på sin næse og datteren er igen helt stille, men ser op på sin mor med sine store, runde og dybe øjne. Nazira kommer igen helt ned til hende til »...kan dufte dig«, mens hun snuser rundt på Maisas hals og mave. Denne gang griner Maise, mens hun spræller med både arme og ben. Nazira griner også. »Mine ører kan

høre dig«. Nazira peger på sine ører med store øjne som udtrykker, at der skal til at ske noget spændende. Maisa er helt stille. Hun har stadig blikket rettet mod moren. (...). »Det er godt, du er her«. Nazira lægger sig nu let ned over Maisa og giver hende et knus. Hun bliver liggende. Maisa smiler og ligger stille nu. Hun giver nogle »aaah« babylyde fra sig. Jeg kan se Naziras ansigt fra siden. Hun smiler og har lukket øjnene. De andre i rummet sætter sig op, men de to bliver liggende. De ligger som to brikker, der passer perfekt sammen.

Praksisfortælling *Mor-barn-boblen* (Lamhauge, 2020): [Musisk praksisfortælling](#)

Fortællingen viser et samspil, som kan være et udtryk for, at Nazira og Maisa er en del af hinandens verdener og nuer. Deres samspil er glædesfyldt og gensidigt regulerende. I beskrivelsen kan det se ud til, at de befinder sig i deres egen boble, som også kendetegner en tilstand af *flow* (Czikszentmihaly, 2002), hvor tid og sted ophæves, og aktiviteten, man foretager sig, bliver formål i sig selv og kilde til glæde og nydelse (ibid.). I flow-tilstande føles alt nemt, og man flyder med sin energi (ibid.), hvilket kan skabe modvægt i en livssituation, hvor energien nemt punkteres, nedlukkes eller afbrydes af bekymringer, angst og sorg. Når bevægelses-sanglegene trækker på kropslige ressourcer, sang og bevægelse, kan de være med til at muliggøre flow-oplevelser. Ifølge Czikszentmihaly (2002) er kroppen nemlig et flowredskab. Hvis vi bruger den, involverer og engagerer os i verden, besidder den uanede muligheder for flowoplevelser (ibid.). Dette understøttes af neuropsykologien, der bl.a. finder, at bearbejdelse af musik aktiverer størstedelen af hjernen (Bonde, 2011). I praksisbeskrivelsen kan det tolkes, at Naziras deltagelse i sanglegen forankrer hende i øjeblikket, hvor der for hende kun synes at eksistere Maisa og deres fælles lille leg. Fortællingen beskriver også, at Nazira udtrykker nærvær og glæde i samspillet, som Maisa responderer på med smil og latter. Selv efter musikken stopper, og de andre sætter sig op, er Nazira og Maisa fortsat i gang med legen.

Samspillet mellem Nazira og Maisa har også elementer af spænding. Der synes at opbygges spænding i sansesangen når Nazira synger om sine kropsdele, og Maisa er helt stille og ser op på sin mor. Spændingen synes udskiftet med en forløsning, når Nazira er helt nede hos Maisa, der griner og spræller. Forventning om musikalske højdepunkter fremmer frigivelsen af dopamin, der regulerer både opmærksomhed, lyst, hukommelse og motivation (Bonde, 2011). Spændingsopbyggende lege, der har elementer af »nu kommer jeg og tager dig«, som skabes i vekslinger mellem afstand og nærhed, gør det ligeledes. Højintensive glædestilstande er essentielle i udviklingen af tilknytningsbåndet (Hart, 2009). I beskrivelsen synes Maisas glæde og spænding i legen at motivere Nazira i hendes deltagelse, der stiger i engagement. Det samme synes at ske hos Maisa. Sammen med musikken og bevægelsen, rejser Nazira og Maisa i fællesskab gennem spænding og forløsning, der er til stor glæde for dem begge og ender i et roligt øjeblik. Fortællingen belyser samspillet og afstemningens betydning i mødet og legen. Deres glæde ved deltagelsen afhænger og opretholdes af hinandens afstemte respons.

Når nærværet fører til overraskelser og afstemte samspil

Praksisfortællingerne fra forløbet viser, at der under vuggevise bevægelses-sanglegen har spredt sig ro hos familierne. Det viser sig gennem beskrivelser af, hvordan både børn og voksne har fundet ro og sluppet af på deres måtter. Ro, nærvær og tryghed er de bedste forhold for spædbørns udfoldelse og udvikling samt forældres sensitivitet og responderende samspil (Bowlby, 2012; Hart, 2009; Moberg, 2006). I den følgende fortælling ses en praksisfortælling fra vuggevise og bevægelses-sanglegen:

Vuggevisen har omfavnet rummet. Roen har spredt sig. Tara sidder på knæ med Ezma i sin favn og vugger hende fra side til side. Deres blikke er som limede til hinanden. Tara begynder at nynne med på vuggevisen (...). Ezma ligger helt afslappet i morens favn og betragter hende. Efter et øjeblik nynnens begynder Ezma nu at give lyde fra sig. »Aaah«, siger hun henover Taras nynnen, mens hun ser sin mor dybt i øjnene med et koncentreret blik. Tara stopper med at nynne og løfter smilende sine øjenbryn. Hun ser glad og overrasket på sin datter, der nu er stille et øjeblik. Tara begynder at nynne igen på en måde, der minder om Ezmas nynnen lige før. Så begynder Ezma igen at give lyde fra sig. Tara griner stille og ser kærligt på sin datter, mens hun fortsætter. Ezmas lyde flettes sammen med morens nynnen. I en organisk bevægelse fortsætter de. Det ene øjeblik skiftes de til at give lyde fra sig og synge, og det næste øjeblik flyder de afsted sammen. De synger til og med hinanden. Som en smuk og naturlig mor-barn-duet.

Praksisfortælling *Mor-barn duet* (Lamhauge, 2020): [Musisk praksisfortælling](#)

Fortællingen belyser først en dyb kontakt mellem Tara og Ezma og herefter et brud på det forventede, der forstærker kontakten og samspillet. Øjenkontakten, som Tara og Ezma har gennem hele fortællingen, er en intens form for kommunikation, der både øger arousal-niveauet og fremkalder stærke følelser (Hart, 2009). Det kommunikative samspil, der opstår, når Ezma begynder at »synge« med, kan kendetegne indgangen til »...et nuværende øjeblik« (Stern, 2004), som er små øjeblikke, hvor et intenst nærvær indtræder, og et forandringspotentialer opstår. Al opmærksomhed rettes mod den umiddelbare og kropslige oplevelse i det sansende og bevidst gennemlevede nu. I samspil kan denne intense opmærksomhed fremme oplevelsen af anerkendelse og nye opdagelser af hinanden, der kan styrke relationen. Nuværende øjeblikke kan besidde et forandringspotentialer, da udvikling og muligheden for forandring ifølge Stern (2004) ligger gemt i oplevelsen af nuet. Selvom nuværende øjeblikke blot er af få sekunders varighed, har de indflydelse både bagud og frem i tid og derfor også på relationer (Stern, 2004).

Malloch & Trevarthen (2009) kalder spædbarnets evne til at indgå i samspil for *kommunikativ musikalitet* – en medfødt evne, der biologisk og psykologisk ligger til grund for den menneskelige kommunikation og tidlige tilknytning (Hart, 2008, 2009; Holck, 2014). Øjeblikke med kommunikativ deling af følelsetilstande mellem omsorgsperson og spædbarn understøtter barnets tilknytning, selvregulering, selvværd og selvtilid (Hart, 2008; Mumm, 2017; Stern, 2004). Hart (2017) beskriver også disse små gentagende subtile samspil for mikroreguleringer, der baner vej for mødeøjeblikke, som er fuldt afstemte samspil og oplevelser af intens nærhed og forbundethed.

Imitationen, som Tara møder sin datter med, kan understøtte et samspil, da imitation kan motivere børn til at fortsætte med en adfærd og opretholde deres opmærksomhed (Holck, 2014). Det kommunikative og afstemte samspil kan give børn en oplevelse af at blive set og mødt, som netop er elementer i en tryk tilknytning.

Bevægelses-sanglegenes udfordringer

Fra at have belyst sang- og bevægelseslegenes potentiale til at skabe nærvær, glæde og understøttende samspil med potentiale til at understøtte tilknytningsprocesser, vil udfordringerne ved projektet nu udfoldes. Projektet har vist, at det er væsentligt, at bevægelses-sanglegene planlægges og designes med varsomhed og med afsæt i bevægelses-, musik- og udviklingspsykologi. Vi vil her fremhæve tre udfordringer, som projektet har vist: aldersspænd, tryghed i rummet og tid til at få deltagernes egne oplevelser og ideer med.

Flere praksisfortællinger fra projektet viser, hvordan 3-årige børn kan bevæge sig rundt i rummet til bevægelses-sanglegene, og børnene på under 1 år kun kan ligge stille. Børn, der kunne gå, undersøgte rummet og legede til fods til forskel fra de børn, som ikke kunne bevæge sig endnu. I projektet kunne det skabe forvirring for både børn og forældre, men det viste også, at der er mulighed for at tilpasse alle sang- og bevægelseslegene, så de kan udføres af forskellige aldre. Det vil dog kræve flere gange for børn og forældre at vænne sig til rummet og forskellige måder at deltage på, hvilket leder videre til næste udfordring. For nogle, især nye familier på asylcentret viser praksisfortællingerne fra projektet, at der er brug for længere tid til at finde tryghed og ro i det nye rum: et bevægelses-sanglege univers. Med projektets korte varighed har det ikke været muligt at undersøge, hvordan bevægelses-sanglegene opleves af forældre og børn. Der påpeges potentialet for, at et fremtidigt projekt kan undersøge, hvordan man kan arbejde med og udvikle bevægelses-sanglege med afsæt i deltagernes oplevelser og ideer.

Konklusion

Artiklen giver indblik i et forskningsprojekt, der undersøger, hvilke potentialer bevægelses-sanglege kan have til at understøtte forælder-barn-relationen i familier på asylcentre med børn i alderen 0-3 år. Bevægelses-sanglege er udviklet til projektet på baggrund af udviklings-, bevægelses- og musikpsykologi og med henblik på at danne rammer for øjeblikke, hvor forælder-barn-samspillet er i centrum. Livssituationen hos familierne på centret er uvis og belastende, hvilket kan udfordre forældrenes nærvær og samspil med børnene og derigennem forælder-barn-relationen og børns tilknytning og udvikling. Bevægelses-sanglegene kan skabe rammer om glædesfulde samspil, der skaber bindeled til nuet, selvforglemmelse og nye opdagelser af hinanden. Legenes simple og gentagende karakter har også potentiale til at skabe genkendelse og invitere til deltagelse.

Artiklen peger også på udfordringer ved at lave bevægelses-sanglege med børn og forældre i en udsat position. Aldersspændet fra 0-3 år kan være en udfordring og kræver, at bevægelses-sanglege vises og gennemføres på forskellige måder af praktikerforskeren og deltagerne. Samtidig er det en udfordring på kort tid at skabe et trygt rum for familierne i udsatte positioner, hvilket gør det tydeligt, at bevægelses-sanglege skal designes varsomt og med afsæt i bevægelses-, musik- og udviklingspsykologi.

Artiklen peger samlet på, at holistiske bevægelses-sanglege kan have potentiale til at understøtte samspil, tilknytningsprocesser og forælder-barn-relationer i familier i udsatte

positioner. Studiet understøtter tidligere forskning, der påpeger musikkens og bevægelsens potentiale til at skabe kontakt til nuet, følelser og hinanden. Disse potentialer bør udfoldes og nuanceres gennem et længerevarende studie for at kunne støtte familier og børns udvikling i eksistentielt udfordrende livssituationer. Bevægelses-sanglege er relevante for alle familier, der er ramt af belastninger, da udfordringen af forældres nærvær over for deres børn går på tværs af familier i udsatte positioner. Det, der kom til syne under forløbet – kropslige, nærværende, legende og glædesfulde samspil gennem musik og bevægelse – er universelt og muligt for alle at opleve. Dette var et kortevarende projekt, som viser potentialet for et længerevarende forskningsprojekt, der undersøger og afdækker, hvordan leg, musik og bevægelse kan understøtte familieenheden og børns tilknytning.

Projektsang

Referencer

- Almqvist, K., & Broberg, A. (2003). Young children traumatized by organized violence together with their mothers – The critical effects of damaged internal representations. *Attachment and Human Development*, 5(4), 367-380.
- Baumgarten, L. G., Johansen, M., & Winther, H. (2023). Holistic movement activities with refugee families: the importance of attachment processes. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 18(1), 4-21.
- Beck, B. D. (2014). Musikterapi med flygtninge. I: L.O., Bonde (Red.) *Musikterapi: Teori – uddannelse – praksis – Forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark* (s.358-367) Klim.
- Beck, B. D., & Mumm, H. (2015). Forskning i musikterapi—Posttraumatisk stressbelastning (PTSD). *Dansk Musikterapi*, 12(1), 10-20.
- Bonde, L. O. (2011). *Musik og menneske: Introduktion til musikpsykologi*. 2. udgave. Samfundslitteratur.
- Bonde, L. O. (2014). Musik som analogi og metafor. I: L.O., Bonde (Red.) *Musikterapi: Teori – uddannelse – praksis – Forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark* (s.159-174) Klim.
- Bowlby, J. (2012). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Taylor and Francis.
- Brisola, E. B., Cury, V. E., & Davidson, L. (2019). Mother–Infant Relationships Mediated by Singing. *The Humanistic Psychologist*, 47(3), 273-284.
- Cain, T. F., & Trussell, D. E. (2019). Methodological challenges in sport and leisure research with youth from refugee backgrounds. *World Leisure Journal*, 61(4), 303-312.
- Carless, D. & Douglas, K. (2010). Songwriting and the Creation of Knowledge. I: Bartleet, B. & Ellis, C. (Red.) *Music autoethnographies making autoethnography sing: making music personal*. (s.23-36) Bowen Hills, Qld: Australian Academic Press.
- Carless, D., & Douglas, K. (2011). What's in a song? How songs contribute to the communication of social science research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(5), 439-454.
- Czikszentmihaly, M. (2002). *Flow – The Psychology of Happiness*. Riders & Co.
- Christensen, E. (2014). Hjerneforskningen og dens relevans for musikterapien. I: L.O., Bonde (Red.) *Musikterapi: Teori – uddannelse – praksis – Forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark* (s.64-80) Klim.
- Creighton, A. (2011). Mother-infant musical interaction and emotional communication: A literature review. *The Australian Journal of Music Therapy*, 22, 37-50.

- Creighton, A. L., Atherton, M., & Kitamura, C. (2013). Singing playsongs and lullabies: Investigating the subjective contribution to maternal attachment constructs. *The Australian Journal of Music Therapy*, 24, 17-38.
- Crooks, A. & Mensinga, J. (2021). Body, Relationship, Space: Dance Movement Therapy as an Intervention in Embodied Social Work with Parents and their Children. *Australian Social Work*, 74(2), 250-258.
- Crowley, C. (2009). The mental health needs of refugee children: A review of literature and implications for nurse practitioners. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 21(6), 322-331.
- Dalgaard, N. T., Todd, B. K., Daniel, S. I. F., & Montgomery, E. (2015). The transmission of trauma in refugee families: Associations between intra-family trauma communication style, children's attachment security and psychosocial adjustment. *Attachment and Human Development*, 18(1), 69-89.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2003). Rhythm in Mother-Infant Interactions. *Infancy*, 4(2), 201-217.
- Dencik, L., Jørgensen, P. S., & Sommer, D. (2008). *Familie og børn i en opbrudstid*. Hans Reitzels Forlag.
- Dhillon, K. K., & Dillon, S. (2020). Drumming and dancing: Creative movement for Convention refugee youth in a physical activity space. *Sport, Education and Society*, 25(3), 318-331.
- Doonan, F., & Bräuning, I. (2015). Making space for the both of us: How dance movement therapy enhances mother-infant attachment and experience. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 10(4), 227-242.
- Edwards, J. (2011). The use of music therapy to promote attachment between parents and infants. *The Arts in Psychotherapy*, 38, 190-195.
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. I: J. Knowles & A. Cole (Red.) *Handbook of the arts in qualitative research*. (s.3-12). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ericksen, J., Loughlin, E., Holt, C., Rose, N., Hartley, E., Buultjens, M., Gemmill, A. W., & Milgrom, J. (2018). A therapeutic playgroup for depressed mothers and their infants: Feasibility study and pilot randomized trial of community hugs. *Infant Mental Health Journal*, 39(4), 396-409.
- Fazel, S., & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Arch Dis Child*, 87, 366-370.
- Fink-Jensen, K. (1998) *Stemthed – en basis for æstetisk læring*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Hart, S. (2008). Tilknytningens betydning – et indblik i neuroaffektiv udviklingspsykologi. *Psylogiinformation*, 36(2) 23-40.
- Hart, S. (2009). *Den følsomme hjerne: Hjernens udvikling gennem tilknytning og samhørighedsbånd* (1. udg). Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S. (2017). Introduktion til neuroaffektive processer i musikterapi I: Lindvang, C. & Beck, B. D (Red.) *Musik, krop og følelser – neuroaffektive processer i musikterapi*. (s.120-137) Frydenland Academic
- Holck, U. (2007). Musikterapi i lyset af musikalske træk i tidlige dialoger. *Psyke & Logos*, 28, 408- 426.
- Holck, U. (2014). Kommunikativ musikalitet – et grundlag for musikterapeutisk praksis. I: L.O., Bonde (Red.) *Musikterapi: Teori – uddannelse – praksis – Forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark* (s.130-137) Klim.

- Jacobsen, S., & Wigram, T. (2007). Music Therapy for the Assessment of Parental Competencies for Children in Need of Care. *Nordic Journal of Music Therapy*, 16(2) 129-143.
- Jarvis, P. (1999). *The Practitioner-researcher: Developing Theory from Practice*. Jossey-Bass Publishers.
- Juslin, P.N., Liljeström, S., Västfjäll, D. & Lundqvist, L. (2010). How does music evoke emotions? I: P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.) *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Application* (s.606-639) Oxford.
- Karampoula, Elena & Panhofer, Heidrun. (2018). The Circle in Dance Movement Therapy: A literature review. *The Arts in Psychotherapy*, 58, 27-32.
- Kedem, D. & Regev, D. (2021) Parent-child dance and movement therapy (PCDMT): mothers' subjective experiences. *Body, Movement and Dance i Psychotherapy*, 16(2) 136-149.
- Koch, S.C. & Weidinger-von der Recke, B. (2009). Traumatized refugees: An integrated dance and verbal therapy approach. *The Arts in Psychotherapy*, 36, 289-296.
- Lamhauge, K. (2020) Musiske bevægelsesaktiviteter med flygtningefamilier – en styrket forælder-barn-relation. København: Københavns Universitet. Institut for Idræt og Ernæring.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice*. 2. udgave. Guilford Publications.
- Malloch, S. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Rhythms, musical narrative, and the origin of human communication*. *Musicae Scientiae*, 13-18.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative Musicality. Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford University Press.
- Marsh, K. (2017). Creating bridges: Music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 19(1), 60-73.
- McMahon, J. (2016). Creative analytical practices. I: B. Smith & A. C. Sparkes (Red.) *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (s.302-312). Routledge.
- McNiff, S. (2008). Art-Based research. I: J. Knowles & A. Cole (Red.) *Handbook of the arts in qualitative research*. (s.30-40). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception: An introduction*. Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2016). *Kroppens fænomenologi (1.del af »Perceptionens fænomenologi«)* (2.udgave, 2.oplag). DET lille FORLAG.
- Millar, O., & Warwick, I. (2019). Music and refugees' wellbeing in contexts of protracted displacement. *Health Education Journal*, 78(1), 67-80.
- Moberg, U., M. (2006) *Afspænding, ro og berøring – Om oxytocins lægende virkning i kroppen*. Akademiske Forlag, København.
- Morantz, G., Rousseau, C., & Heymann, J. (2011). The Divergent Experiences of Children and Adults in the Relocation Process: Perspectives of Child and Parent Refugee Claimants in Montreal. *Journal of Refugee Studies*, 25(1), 72-89.
- Moving Families (2023). Forskningsprojekt Moving Families, Familieidræt, trivsel og tilknytningsprocesser i udsatte familier. [Moving families – Københavns Universitet \(ku.dk\): https://nexs.ku.dk/forskning/idraet-individ-samfund/krop-laering-og-social-forandring/bevaegelse-laering-og-social-forandring/moving-families/](https://nexs.ku.dk/forskning/idraet-individ-samfund/krop-laering-og-social-forandring/bevaegelse-laering-og-social-forandring/moving-families/) (01.09.23)
- Mumm, H. K. S. (2009). Et pusterum på asylcentret—En pædagog's oplevelse med musikterapi på Brovst Asylcenter. *Dansk Musikterapi*, 6(2), 13-15.

- Mumm, H. K. S. (2017). Kom lad os danse – regulering og afstemning i musikterapi med urolige børn i en skoleparathedegruppe. I: Lindvang, C. & Beck, B. D (Red.) *Musik, krop og følelser – neuroaffektive processer i musikterapi*. (s.120-137) Frydenland Academic.
- Roberts, B. (2009). Performative Social Science: A Consideration of Skills, Purpose, and Context. *Forum, qualitative social research*, 9(2).
- Røde Kors. (2019). *Trivsel hos børn på udrejsecenter Sjælsmark. En psykologisk undersøgelse*. TRYK KLS Pure print A/S.
- Sandahl, C., & Winther, H. (2016). Familieidræt: Bevægelse, udvikling og livgivende øjeblikke for store og små. *idrottsforum.org*.
- Spaaij, R. (2015). Refugee youth, belonging and community sport. *Leisure Studies*, 34(3), 303-318.
- Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden: Et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. (2004). *Det nuværende øjeblik – I psykoterapi og hverdagsliv*. Hans Reitzels Forlag.
- Stone, C. (2018). Utopian community football? Sport, hope and belongingness in the lives of refugees and asylum seekers. *Leisure Studies*, 37(2), 171-183.
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychology and infant communication. *Musicae Scientiæ*, 155-215.
- van Ee, E., Kleber, R. J., Jongmans, M. J., Mooren, T. T. M., & Out, D. (2016). Parental PTSD, adverse parenting and child attachment in a refugee sample. *Attachment and Human Development*, 18(3), 273-291.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Taylor and Francis.
- Vlismas, W., Malloch, S., & Burnham, D. (2013). The effects of music and movement on mother– infant interactions. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1669-1688.
- Winther, H. (2009). *Bevægelsespsykologi. Kroppens sprog og bevægelsens psykologi med udgangspunkt i danseterapiformen Dansergia*. Københavns Universitet.
- Winther, H. (2014). Grundfølelsernes liv og funktion i idræts- og bevægelsesundervisning – Et allestedsnærværende læringspotentiale. *idrottsforum.org*.
- Winther, H. (2015a). Praktikerforskning. I: L.F. Thiing & L. S. Ottesen (Red.) *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (2.udgave). Munksgaard.
- Winther, H. (2015b). Leg og bevægelsesglæde – et universelt læringspotentiale. I: Winther, H., Engel, L., Nørgaard, M. & Herskind, M. (Red.) *Fodfæste og Himmelkys: Undervisningsbog i Bevægelse, Rytmisk Gymnastik og Dans* (2. udg.), (s.223-238) Værløse: Billesøe og Baltzer.
- Winther, H. (2017). Bevægelse og flow i børn og unges lære-, være- og udviklingsprocesser. *Unge pædagoger*, 1.
- Winther, H. & Berg, M. (2021). Kunstnerisk baserede forskningsmetoder: om kreative og bevægende tilgange til bacheloropgaver, specialer og forskningsprojekter. *idrottsforum.org*.
- Winther, H., Johansen, M. & Baumgarten, L. (2023). Moving Families – bevægelse og leg i en terapeutisk setting. I: Winther, H., Toft, K. & Køppe, S. (Red.) *Kunst, krop og terapi* (s.307-326) Hans Reitzels Forlag.

- Wigram, T. & Bonde L. O. (2014). Fysiologiske reaktioner på musik. I: L. O. Bonde (Red.) *Musikterapi: Teori – uddannelse – praksis – Forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark* (s.218-228) Klim.
- Whitley, M. A., Coble, C., & Jewell, G. S. (2016). Evaluation of a sport-based youth development programme for refugees. *Leisure/Loisir*, 40(2), 175-199.
- Woodhouse, D. & Conricode, D. (2017). In-ger-land, In-ger-land, In-ger-land! Exploring the impact of soccer on the sense of belonging of those seeking asylum in the UK. *International Review for the Sociology of Sport*, 52(8), 940-954.

Tegning: Anni Arge Lamhauge

Musik: Helena Sigurdsdóttir Lamhauge og Katarina Sigurdsdóttir Lamhauge

Forfatterbiografier

Katarina Sigurdsdóttir Lamhauge er cand.scient. i Humanistisk-samfundsvidenskabelig idrætsvidenskab med sidefag i psykologi ved Københavns Universitet. Hun har en efteruddannelse i rytmik fra Rytmikhuset og udvikler, komponerer og tilbyder bevægelses-sanglege med forælder-barn-relationen i centrum i sin egen virksomhed. Hun har været rundt på flere af landets flygtningecentre med sine lege. Katarina er ansat som Videnskabelig assistent ved Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet, hvor hun følger projekt Moving Youth, der med en samskabende tilgang undersøger, hvordan man kan skabe en mere eksperimenterende og fællesskabende bevægelseskultur blandt børn og unge. Katarina er derudover projektleder for Sociale indsatser i Hovedstadens Svømmeklub, hvor hun arbejder med at styrke udsatte boligområder i København gennem bevægelsesfællesskaber.

Maise Johansen er ph.d. studerende ved Institut for Idræt og Ernæring Københavns Universitet. Hun har en kandidat i idræt og samfundsfag fra Københavns Universitet og har en tillægsuddannelse i journalistik og formidling fra Danmarks Journalisthøjskole. Maise har skrevet et prisvindende speciale om flygtningebørns udvikling i samarbejde med Røde Kors. Maise har specialiseret sig inden for udvikling af børn og unge i udsatte positioner både i Danmark og internationalt. Maise koordinerer og underviser i et projekt med helhedsorienteret familieidræt for flygtningebørn og deres forældre på Røde Kors Asylcentre.

Helle Winther er lektor Ph.d. ved Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet. Hun er desuden eksamineret danse- og kroppsykoterapeut. Helle underviser og forsker i dans, bevægelsespsykologi, danseterapi og kroppens sprog i professionel praksis. Helle er også certificeret danse- og kroppsykoterapeut og supervisor. Hun har i mange år arbejdet med at udvikle helhedsorienterede og glædesfulde bevægelsesaktiviteter. Herunder også leg, dans og familieidræt for børn og familier i sårbare positioner. Helle er desuden forfatter og redaktør på otte bøger og antologier og har publiceret et stort antal danske og internationale videnskabelige artikler. Helle har modtaget Gerlevprisen i 2019. Derudover har hun tidligere modtaget tre underviserpriser, herunder en »Harald«, prisen som årets underviser på Københavns Universitet.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Hanne Wiseth

Refleksiv dramaturgi som veiviser i kunstpedagogisk arbeid sammen med barnehagebarn

Sammendrag

Hensikten med artikkelen er å undersøke, hvordan a/r/tografen sikrer retning og framdrift i et kunstpedagogisk prosjekt i barnehagen, samtidig som barnas deltagelse, medskaping og lek ivaretas. Datamaterialet er hentet fra gjennomføringen av fire utforskende verksteder, der strategier fra egenskapt teater ble anvendt for å utvikle fantasiunivers i samspill med barnehagebarn. I artikkelen analyseres to sekvenser av leksamspill ved bruk av dramaturgisk analyse (Guss, 2017) og dramaturgi som praksis-teori (Knudsen, 2018; Lid, 2018; Szatkowski, 2017, 2019). Analysen viser hvor i forløpet og på hvilken måte a/r/tografen fremmer eller hemmer medskaping fra barna, og hvilke konsekvenser dette får for det videre leksamspillet. Artikkelen ser på utfordringer ved å være en deltagende forsker sammen med barnehagebarn, der konflikten ligger i konkurrerende hensyn knyttet til kunstneriske og pedagogiske valg. I drøftingen vil jeg diskutere om bruk av dramaturgi som praksis-teori kan hjelpe a/r/tografen å navigere i spennet mellom kunstneriske og pedagogiske hensyn, og hvordan aktiv og bevisst bruk av rollereversering kan skape framdrift i leksamspill med barn.

Nøkkelord:

a/r/tografi; egenskapt teater; kunstpedagogikk; performative fellesskap

Vi har akkurat ankommet dinosaurhula, jeg i rollen som Rapunsel, barna som seg selv. Vi er på et viktig, men farlig oppdrag. En dinosaur har tatt ørene til Elefanten Potsji, og vi skal få dem tilbake. Nå står vi foran dinosaurhula og Rapunsel foreslår at barna brøler for å vekke dinosaur. Barna BRØLER! Dinosaur, en papirfigur ført av meg, kommer ut og BRØLER! Barna rykker tilbake. »Oj, ble det litt voldsomt, tenker jeg, nei da, det går fint, og jeg spiller videre«. Dinosaur spør barna hva de gjør i skogen. Ingen svarer. Dinosaur spør en gang til. Da trer en gutt ikledd en blå trøye med påskriften POLITI fram og sier: »Jeg er politi«, han tar dinosaurfiguren ut av hånda mi og løper av sted med den. »Ok, tenker jeg«. Så spør Rapunsel de gjenværende barna på nytt om de vil være med inn i hula. De rister på hodet. »Hva gjør jeg nå?« tenker jeg. Hodet begynner å spinne, jeg står der delvis som Rapunsel, delvis som dinosaur. Fire barn og en politimann kikker forventningsfullt på meg. Pedagog fra barnehagen står auventende sammen med barna, og veileder står i et hjørne og filmer seansen. Jeg begynner å stresse, vi MÅ jo finne ørene, vi MÅ jo komme oss tilbake til den opprinnelige planen! Så går Rapunsel bort til politimannen. (Utdrag av dypdykk 1)

Innledning

Denne artikkelen baserer seg på en studie gjennomført i forbindelse med forskningsprosjektet *Levende Fantasiunivers – Egenskap teater som metode i kunstpedagogiske prosesser i barnehagen*. Studien er forankret i et performativt forskningsparadigme (Haseman, 2006: 102), hvor jeg som forsker har en a/r/tografisk tilnærming. Som a/r/tograf, heretter betegnet som artograf, plasserer jeg meg i en kunstbasert forskningstradisjon (Leavy, 2018, 2020). Datamaterialet denne artikkelen behandler består av fire utforskende verksteder der egenskap teater ble brukt som strategi for å utvikle fantasiunivers i samspill med barnehagebarn. Egenskap teater er en norsk oversettelse av det engelske begrepet *devising theatre*, en form for teater der det sceniske materialet jobbes fram fra bunnen av, altså ikke med utgangspunkt i et ferdig manus (Heddon & Milling, 2006; Haagensen, 2014). Fortellingen som presenteres ovenfor er et utdrag fra et leksamspill i det tredje verkstedet og et avgjørende punkt for utviklingen av min forskerrolle. Denne leksekvensen utgjør en av to leksamspill som blir analysert i artikkelen. De to sekvensene analyseres dramaturgisk, først ved bruk av strategier utviklet av Faith G. Guss (2017) for å lese og tolke ulike lag i barns fantasilek. Deretter tar jeg et skritt tilbake og ser på leksekvensene refleksivt ved bruk av dramaturgi som praksis-teori (Knudsen, 2018; Lid, 2018; Szatkowski, 2017, 2019). Dette for å synliggjøre hvilke *virkende handlinger* som legger føringer i gjennomføringen av verkstedene. Artikkelen støtter seg på teori om dramaturgi, performance kunst og det å se på teater og lek som en hendelse (Fischer-Lichte, 2008; Gladsø et al., 2015; Guss, 2015; Sauter, 2008). Erika Fischer-Lichtes begreper *feedbacksløyfe*, *rollereversering* og *performativt fellesskap*, står sentralt. For å koble prinsippene og strategiene fra performance kunsten til kunstpedagogisk arbeid ser jeg til Guss (2001, 2015, 2017), som på ulike nivå bygger bro mellom teaterkunsten og leken, og videre knytter dette til lek- og kunstpedagogisk arbeid i barnehagen.

Hensikten med artikkelen er å undersøke utfordringer ved å være en deltagende aktør i kunstpedagogisk arbeid sammen med barnehagebarn, og jeg diskuterer hvordan artografen i møte med barna gjør pedagogiske og kunstneriske valg som påvirker forskningsprosessen.

Forskningsspørsmålet denne artikkelen behandler er:

Hvordan sikrer artografen framdrift og retning på prosjektet samtidig som barnas deltakelse, medskapning og lek ivaretas?

Dramaturgi som praksis-teori

Dramaturgi handler om hvordan vi komponerer og forteller historier, og hvordan dramaets komponenter kommuniserer eller får virkning (Gladsø et al., 2015; Guss, 2017; Lid, 2018). Tradisjonelt har dramaturgi og dramaturgisk analyse vært knyttet til oppbygning og analyse av dramatisk tekst og forestillinger. I senere tid har vi fått et utvidet dramaturgibegrep, og hva som defineres som dramatisk tekst og forestilling har utviklet seg og rommer et bredt spekter (Lid, 2018; Pavis, 2014). I denne artikkelen definerer jeg også lek som dramatisk tekst. Konseptet dramaturgi som praksis-teori beskrives av både Tore Vagn Lid (2018) og Janek Szatkowski (2017, 2019). Begge søker et utvidet dramaturgibegrep hvor dramaturgi ikke bare benyttes til å analysere scenetekst eller kunstneriske virkemidler, men hvor dramaturgi anvendes refleksivt og på den måten blir et prosessuelt verktøy. Lid viser til betydningen av dramaturgibegrepet som *virkende handlinger*. Ettersom dramaturgibegrepet er utvidet, må en også se på de virkende handlingene i en utvidet forstand. »*Refleksiv dramaturgi blir slik en type teoretisk praksis som forsøker å lokalisere og artikulere de handlingene som (refleksivt) setter grenser for det estetiske, men som ofte selv ikke er tilstrekkelig del av kunstens og scenekunstnerens selvførelse*« (Lid, 2018, s. 16). Refleksiv dramaturgi kan på denne måten både bidra til å utvikle det kunstneriske uttrykket og kunstnerens bevissthet rundt egen prosess. Dette samsvarer med Szatkowskis tenkning, der han knytter dramaturgi som praksis-teori opp imot det han kaller en *rekursiv prosess* (2019, s. 155). I en rekursiv prosess bidrar utøverens refleksjon-over-handling til å identifisere enkelthendelser som kan føre til endret praksis. Ved å bearbeide den kunstneriske prosessen refleksivt hevder Szatkowski at utøveren, her artografen, utvikler sin intuisjon. På den måten blir utøveren bedre rustet til å agere i-handling ved tilsvarende situasjoner (2019, s. 161).

Lek som hendelse

Når jeg benytter begrepet lek i denne artikkelen sikter jeg til barns fantasilek og lekens spontane og bevegelige form (Guss, 2015), hvor mitt syn på lek er forankret i et drama- og teaterfaglig perspektiv. Beskrivelsen Torben Hanggard Rasmussen gjør av lek finner jeg i den forbindelse interessant:

Leken er et forløp, en bevegelse, som kan gå i mange retninger. (...) Leken kan i overveiende grad være preget av progresjon, digresjon eller regresjon. Det er som geologiske lag som trykkes opp, skyves til siden eller trykkes ned. Snart er den ene tidsmessige handlingsdimensjon i forgrunnen, snart den andre. Her skiller leken seg fra andre former for handling eller forløp, hvor målet eller endepunktet er mer entydig. Leken er et flertydig, ambivalent fenomen (Rasmussen, 1996, s. 42).

Bevegelsene Rasmussen her beskriver, kunne vel så gjerne vært en beskrivelse på hva en performance er: et forløp som skapes i samspill med de som deltar, en hendelse som oppstår her og nå. Videre er begge en type forløp som opptrer i en form for fiksjonalisering. Fiksjonaliseringen skaper et skille mellom det som er reelt og det som skjer på liksom, dette skillet er viktig for barna når de deltar i lek (Gladsø et al., 2015, s. 215). Fiksjonaliseringen kan ses på som en ramme, eller en kontrakt som hele tiden er under forhandling i takt med lekens utvikling. Disse rammene kan forhandles fram gjennom dialog, men de forhandles vel så gjerne fram gjennom et symbolsk og kroppslig formspråk, gjennom metakommunikasjon (Gladsø et al., 2015; Guss, 2015; Rasmussen, 1996). Et viktig poeng med å sammenlikne lek med performance, heller enn med teateret i tradisjonell form, er forholdet til publikum. Der teateret søker å vise fram noe for noen, søker performance kunsten en mer deltagende form, som i likhet med leken, er til for dem som leker. Barns måte å delta på er forskjellig, og utspiller seg både gjennom tilbaketrasket observasjon og mer synlig og hørbar aktivitet. Å tillate ulike former for deltagelse åpner for at barna kan delta på egne premisser. Det deltagende prinsippet er grunnleggende dersom en skal kunne legge til rette for medskapning. Medskapning innebærer at bidragene fra barna får en reel virkning på det som utspiller seg, og at hendelsen eller leken skapes i en fram og tilbake bevegelse mellom deltagerne. Dette utdypes videre i neste avsnitt.

Feedbacksløyfer og rollereversering

Gjennomføringen av verkstedene i denne studien kan sammenliknes med en performance, og det er derfor interessant å se til Erika Fisher-Lichtes begreper *feedbacksløyfe* og *rollereversering* (2008). Begrepene sikter til interaksjon og rollebytter som oppstår mellom utøver og tilskuer i en performance, der deres interaksjon og felles kroppslige tilstedeværelse skaper hendelsen. I dette samspillet er det en fram og tilbake bevegelse mellom utøver og tilskuer, der tilskuer responderer på det utøveren gjør og vis versa, og denne bevegelsen kaller Fisher-Lichte for feedbacksløyfe. For at feedbacksløyfen skal fungere er den avhengig av at begge parter kan ta styring og initiativ, utøveren må gi fra seg makten og la seg lede av tilskuerne, og la de opprinnelige rollene bli reversert. Utøveren blir da tilskuer og tilskueren utøver. I likhet med feedbacksløyfen går rollereverseringen i en fram og tilbake bevegelse, hvem som leder er ikke alltid like tydelig, og det kan beskrives som en kollektiv handling (2008, s. 55). Det oppstår da et *performativt fellesskap* (2008, s. 51-55). Dette fellesskapet holdes i live så lenge feedbacksløyfen og rollereverseringen er i spill. I denne framstillingen kan man få inntrykk av at feedbacksløyfer og rollereversering fører til lik maktbalanse mellom utøver/tilskuer eller artograf/barn, men det stemmer ikke. Hverken i en performance eller i kunstpedagogisk arbeid kan man viske ut maktbalansen. Som utøver og arrangør av hendelsen kan man ta makten tilbake. Artografen har her et ansvar for å ivareta deltakerne og det som utspiller seg. Dette er særlig viktig når barn er involvert (Rhedding-Jones et al., 2008, s. 54).

Metode

Studien ble gjennomført våren 2021 og besto av fire verksteder. Underveis i verkstedene var jeg deltagende sammen med barna, i form av å lede forløpene, fortelle og spille for barna, og delta i lek sammen med barna. Pedagogene fra barnehagen ble invitert til å delta der de opplevde det som naturlig. Verkstedene hadde en varighet på ca. 25-45 minutter og ble gjennomført på Lydhør i Kongsgården barnehage, en prosjektarena for utforskning av kunst og kultur for og med barnehagebarn. En barnegruppe på fem til syv barn sammen med en til to pedagoger fra en barnehage i Norge deltok i prosjektet. Grunnet Covid-19 situasjonen og sykdom var det noe variasjon i hvilke barn som deltok i de ulike verkstedene. Av samme årsak ble også prosjektperioden forlenget der tre verksteder ble avholdt med en ukes mellomrom mens det fjerde verksted ble avholdt etter et opphold på tre uker. Siste og avsluttende verksted måtte dessverre avlyses.

Datamaterialet

Verkstedene ble dokumentert gjennom foto, videoopptak og forskningslogg. Totalt er det et materiale på 100 bilder og 103 minutter videoopptak. I etterkant av hvert verksted førte jeg en spontan forskningslogg, totalt 25 håndskrevne sider, som senere ble utdypet i samspill med refleksjoner, bilder og videomateriale. Umiddelbart etter hvert verksted ble det gjennomført en refleksjonssamtale med veileder og en av pedagogene fra barnehagen, samtalene ble loggført. Figurer og andre elementer som ble skapt underveis i prosjektet, eksempelvis objekter og rekvisitter i papir, regnes også som del av datamaterialet.

Artografi

I dette prosjektet har jeg som forsker en artografisk tilnærming (Springgay et al., 2008), og går inn i forskningen med et tredelt blikk, et kunstnerisk, et pedagogisk og et forskerblikk. I ulike faser av prosjektet kan én av rollen være mer fremtredende, men de ulike rollene vil hele tiden påvirke hverandre og må derfor sees i relasjon til hverandre. Artografisk forskning er situert i mellomrommene, der kunnskapsproduksjonen skjer i møtene mellom teori, utprøving, kroppslig erfaring og kritisk refleksjon som i sum utgjør et living inquiry (Irwin & Springgay, 2008, s. xxi). En god oversettelse til norsk er vanskelig å finne, men begrepet kan oversettes med levd eller erfart utforskning/undersøkelser. Living inquiry omfatter både forskningskontekst, artografens forforståelse og levde erfaringer med det som utspiller seg i de spesifikke forskningssituasjonene, og refleksjoner som oppstår underveis og i etterkant av forskningen. Innsikten og kunnskapsproduksjonen utvikler seg underveis i forskningen og artografens tilnærming og strategier kan derfor endre seg i løpet av prosjektet, og kan sees i relasjon til kroppsphenomenologiske og hermeneutiske prinsipper (Gadamer, 2012; Merleau-Ponty, 1994).

I dette prosjektet utfolder det tredelte blikket som kunstner, forsker og pedagog seg på følgende måter: Den kunstneriske praksisen består av utarbeidelse av et kunstnerisk konsept, i form av å være forteller, figurfører, dramaturg, dramatiker og skuespiller. Som forsker har jeg utarbeidet de metodiske inngangene, dokumentasjons og analysestrategier. I rollen som pedagog inngår den didaktiske planleggingen, blikket for barnas deltagelse og medskapning, og hvor min deltagelse i leksamspillet kan defineres som en lekleder og medleker. I alle rollene utfører jeg kritisk refleksjon både i og over handling.

Prosjektets artografiske mål og verdier

Den artografiske tredelingen har til hensikt å utfylle hverandre, men kan også føre til et spenningsfelt av konkurrerende interesser. Forskeren kan da bli stående i en konflikt mellom kunstneriske og pedagogiske hensyn. Som kunstner hadde jeg klare forventninger til meg selv om kvaliteten på eksempelvis fortelling, dramaturgi og figurføring. Som pedagog ønsket jeg at barna skulle oppleve trygghet, glede og spenning, og at det ville føre til aktiv deltagelse i verkstedene. Dette spenningsfeltet kan sees i sammenheng med den alltid aktuelle diskusjonen knyttet til verdisyn innenfor lek, drama og teater (Guss, 2001, 2015). For meg har det vært viktig å holde fast på kunstneriske innganger i utviklingen av leksamspill, samtidig som lekens spontane og bevegelige form skal få plass. Det å navigere i disse konkurrerende interessene har også en forskningsetisk dimensjon, hvor man som deltagende forsker må være sitt etiske ansvar bevisst. I dette prosjektet har målet vært at vi skal utforske og være skapende i fellesskap, der deltagernes subjektive bidrag til sammen danner et felles uttrykk. Min subjektive forståelse vil naturligvis påvirke fortolkningen, samtidig er dette noe av kjernen i artografisk forskning (Irwin & Springgay, 2008: xxi-xxiv).

Refleksjonssamtalene med veileder og pedagog i etterkant av verkstedene er også en del av de forskningsetiske vurderingene. Det å skape god dialog med pedagogen har vært et ledd i ivaretagelse av barna, og samtidig bidratt til at opplevelsen og tolkningen av verkstedene ikke blir stående i et subjektivt vakuum. I et forsøk på å balansere kunstneriske, pedagogiske og etiske hensyn utviklet jeg i forkant av gjennomføringen et rammeverk for prosjektet bestående av artografiske mål og verdier:

Mål:	Verdier:
Anvende strategier fra egenskapt teater.	Barnas ideer og bidrag skal være godt representert i fantasiuniverset.
Utvikle en fortelling.	Barna skal få mulighet til å delta og være medskapende.
Skape et fantasiunivers, inkludert utvikling av karakterer og rom.	Barns impulser og lek kan ta historien/prosjektet i nye retninger.
Ha en åpen og improviserende holdning i samspillet med barna.	



Bilde 1-4: De fire verkstedene. 1: materialinstallasjon som utgangspunkt, 2: dramapedagogiske øvelser for kontekstbygging, 3: fortelling og interaktiv løype basert på barnas ideer, 4: repetisjon av verksted 3 med nye tilførte elementer og endring i rollen som artograf.

Foto: 1: Lise Hovik, 2-4: Hanne Wiseth.

Presentasjon av verkstedene

Første verksted: Barna ble invitert inn i en materialinstallasjon av papir, der de fikk utforske fritt. I leken som utspilte seg oppstod det anslag til både sted, karakterer og handling.

Andre verksted: For å forsterke anslagene fra første verksted, ble det her gjennomført en dramapedagogisk økt der jeg benyttet kontekstbyggende øvelser (Neelands & Goode, 2000: 9). Øvelsene hadde til hensikt å utvide de ulike elementene, for eksempel stedet, gjennom kollektive øvelser som lydkulisser, tegninger og bevegelse. På denne måten fikk jeg bedre tak i barnas ideer.

Tredje verksted: En fortelling basert på barnas ideer dannet utgangspunktet, deretter fulgte en interaktiv løype som barna ble invitert med på.

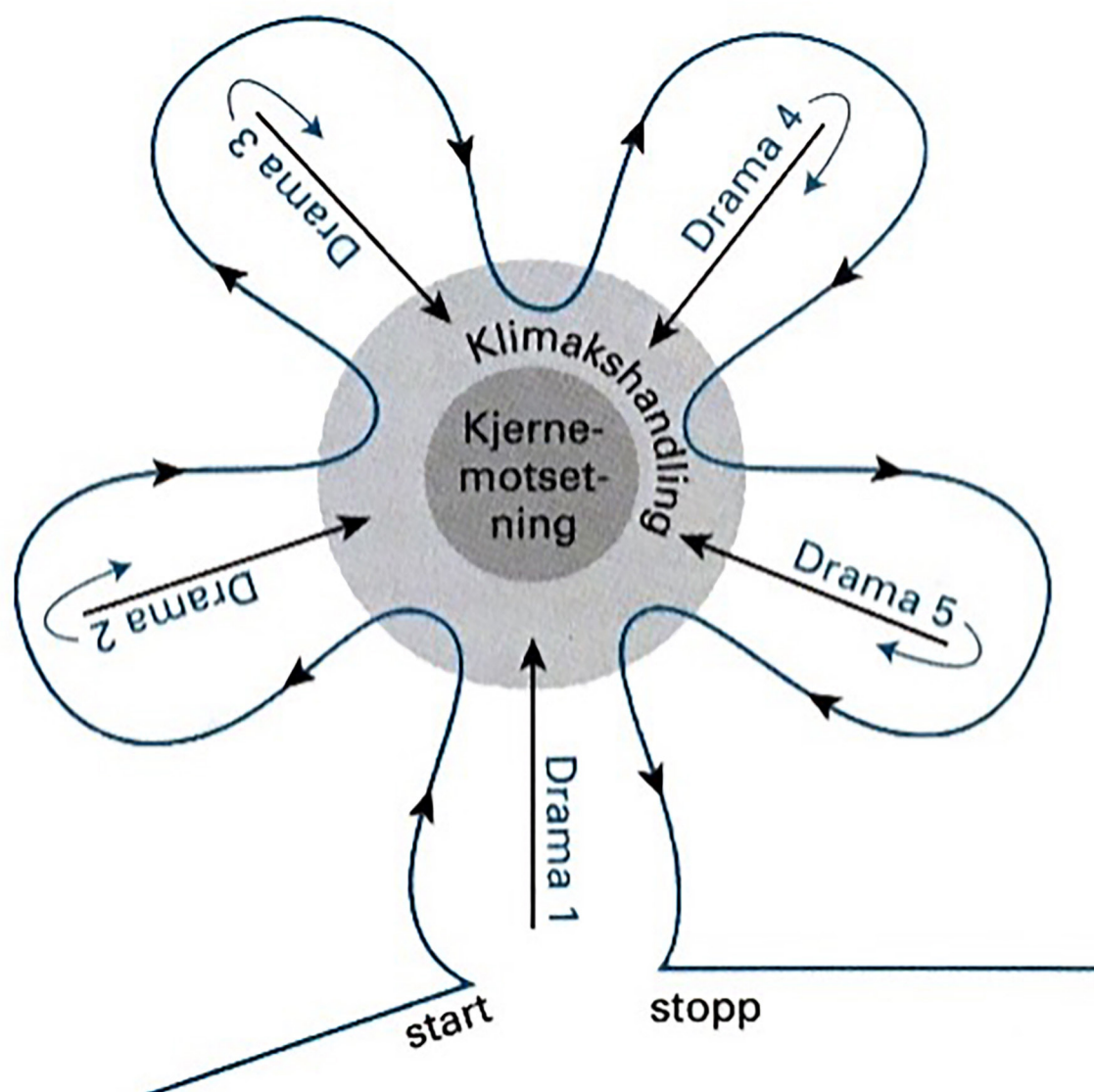
Fjerde verksted: Gjennomføringen ble planlagt tilsvarende det tredje verkstedet, men med fokus på artografens rolleutøvelse.

Analyse

I denne artikkelen har jeg valgt ut to sekvenser fra verksted tre og fire som jeg går nærmere inn på og gjør det jeg kaller et dypdykk inn i situasjonen. De to situasjonene er valgt på grunn av at de har vært avgjørende for måten jeg har utviklet min rolle som artograf. De to situasjonene er transkribert ut ifra videomateriale og forskningslogg, og videre analysert ved bruk av dramaturgisk analyse (Guss, 2017) og refleksiv dramaturgi (Knudsen, 2018; Lid, 2018; Szatkowski, 2019).

Dramaturgisk analyse

Dramaturgisk analyse kan beskrives som en tolkningsprosess, der en ser på hvordan ulike lag av mening er komponert. Dette innebærer å identifisere hvilke elementer som utgjør den dramatiske teksten (her leken), og hvordan disse elementene kommuniserer med tilskuer/deltager. Guss viser hvordan dramaturgisk analyse gjør det mulig å analysere ulike lag i barns fantasilek, og hvordan barn skaper både innhold og form i leken (2017: 155-179). Guss hevder at barns fantasilek ofte har en sirkulær og episodisk struktur, hvor det for barna er mer interessant å gjenta og utforske en spenningstopp, heller enn å avslutte narrativet (2017: 161-164). Dette prinsippet tar jeg med meg inn i den videre analysen sammen med modellen *episodisk, sirkulær gravitasjonsmodell* (se figur 1). Modellen viser hvordan et enkelt element/objekt fungerer som en handlingsdriver og komponent for utallige lekseksjoner. Kjernemotsetningen trekker barnets interesse inn mot det samme punktet gang på gang, og for å utforske eller løse problemet skapes nye fortellinger eller leksekvenser »...i en evig fortellende sirkel« (Guss, 2017: 165). I analysen benytter jeg begrepene *aktive handlinger* og *virkende handlinger*, der jeg definerer aktive handlinger som fiksjonskomponenter, handlinger som opererer innenfor fiksjonen. De virkende handlingene er handlinger som får virkning på et overordnet plan, og på den måten legger føringer eller premisser for verkstedet i sin helhet.



Figur 1: Gravitasjonsmodellen, hentet fra (Guss, 2017: 165)

Dypdykk 1: Møtet med en dinosaur

Til det tredje verkstedet har jeg forberedt en fortelling og lagt opp til en interaktiv løype som barna blir invitert med på. Jeg forteller historien i rollen som Rapunsel. Rapunsel har fått et brev fra elefanten Potsji, der han forteller om da han møtte en dinosaur i skogen, og at dinosauren brølte så høyt at han mistet ørene. Nå er ørene borte og han tror dinosauren har tatt dem. Potsji ber Rapunsel og barna om hjelp til å finne ørene. Barna vil gjerne hjelpe, men før vi går inn i skogen dukker en liten modig mus opp, en tøyfigur som føres av meg. Musa råder oss til å lage en trylledrikk som kan beskytte ørene våre dersom vi møter dinosauren. Vi finner fram en tryllegryte, og barna lager og drikker trylledrikk. For å komme til dinosaurhula må vi følge en sti av svarte steiner, barna er ivrige og plukker opp steinene mens vi går på stien. Da vi kommer fram stiller de opp i en halvsirkel, men holder litt avstand til hula. Rapunsel foreslår at alle må brøle for å varsle dinosauren om at vi er her. Barna BRØLER! Dinosauren, (en papirfigur, formet i første verksted og styrt av meg), kommer ut av hula og brøler tilbake

til barna. Barna rykker bakover. Dinosauren spør barna hvem de er og hvorfor de er i skogen. Ingen svarer. Dinosauren spør igjen, og et av barna (Tim), tilfeldigvis kledd i en blå skjorte, med krage og påskriften POLITI, trer frem og sier: *»Jeg er politi!«* Han griper dinosauren og løper bort med den. Jeg står igjen og fortsetter i rollen som Rapunsel og spør barna som står foran hulen om de vil være med meg inn i hula og lete etter elefantørene. Barna rister på hodet. Rapunsel går bort til Politiet og forhandler litt, og vi blir enige om at dinosauren kan komme tilbake til hula slik at vi kan finne ut hvor elefantens ører er. Da dinosauren er tilbake i hula begynner barna spontant å plukke steiner, kvister og annet de finner i rommet og mater dinosauren med dette. Ett av barna (Emil) sier: *»Jeg mater dinosauren med dødelige steiner!«*. Jeg spiller på dette tidspunktet dinosauren og dinosauren svarer: *»Dødelige steiner! Jeg vil ikke spise dødelige steiner!«* En av de andre voksne i rommet ser plutselig elefantørene og sier: *»Se, er ikke det ørene?«* Det blir en forhandling mellom barna og dinosauren, barna skal få ørene hvis de kan finne noe dinosauren kan pynte opp hula si med. Barna løper rundt og plukker det de kan finne i rommet, de gir dette til dinosauren og får ørene som vi tar med tilbake til elefanten Potsji. Deretter får barna leke fritt med rekvisitter og det de finner av interesse i rommet.

- ⇒ Brøle fram dinosauren
- ⇒ **Politiet tar dinosauren**
- ⇒ Gå inn i hula?
- ⇒ Forhandlinger med politiet
- ⇒ **Mate dinosauren med dødelige steiner**
- ⇒ Ørene blir oppdaget
- ⇒ Forhandling om ørene
- ⇒ Bytte til seg ørene
- ⇒ Ta med ørene tilbake til Potsji

Figur 2: Aktive handlinger i sekvensen møtet med dinosauren.

Analyse av dypdykk 1

Umiddelbart etter gjennomføring av det tredje verkstedet kjenner jeg på en skuffelse over at løypa ikke gikk som planlagt, uten å kunne sette fingeren på hva som gikk galt. I etterkant av gjennomføring har jeg en ustrukturert refleksjon over elementer som stikker seg fram, og samtale med veileder og pedagogen fra barnehagen. Vi begynner å nøste i hvilke elementer som fungerte og ikke, og hva som kan være årsak til dette. Deretter i den systematiske analysen gjør jeg først en gjennomgang av verkstedet i sin helhet, der jeg forsøker å identifisere og kategorisere ulike komponenter i verkstedet. Det første jeg ser på er fiksjonskontrakten (Gladsø et al., 2015: 193), og da om den oppleves som sterk eller svak. Vurderingen av hvordan fiksjonskontrakten fungerer er basert på min opplevelse av formidlingen og samspillet med barna. I møtet med dinosauren oppstår et interessant paradoks, der jeg opplever fiksjonen som sterk og at barna lever seg inn i det som skjer, men at spillet likevel stanger. Sekvensen blir videre brutt ned til de aktive handlingene, se figur 2. Ved å bryte ned sekvensen og finne de aktive handlingene, er det mulig å identifisere hvor handlingen har framdrift og hvor den stopper opp (Lid, 2018). Hvem som tar initiativ til de ulike handlingene, trer også fram. Gjennom dette ser jeg barnas tilbud og forsøk på løsning, der det å ufarliggjøre dinosauren blir et gravitasjonspunkt som barna vender tilbake til. Vi får også demonstrert hvordan barna søker lekens sirkulære form, i kontrast til artografens behov for å komme tilbake på løypen og fullføre narrativet.

Som artograf-i-handling opplever jeg selv at jeg er improvisatorisk i møte med barna. Jeg aksepterer og spiller med på innspillene fra barna. I rollen som Rapunsel går jeg i forhandlinger med politiet, og som dinosaur responderer jeg på de dødelige steinene. Jeg aksepterer, men beriker ikke situasjonen, og jeg blokkerer muligheten for at innspillene kan ta form og få betydning for forløpet. Å anvende dramaturgien refleksivt tydeliggjør hvilke handlinger som får virkning, og gjennom dette ser jeg at jeg lar mitt behov for å fullføre løypen etter planen overstyre verdiene jeg har satt for prosjektet. De kunstneriske målene blir førende for verkstedets forløp, og jeg klarer ikke i situasjonen å se mulighetene som barna bringer inn. Som et resultat av dette bestemmer jeg meg for å gjennomføre et tilnærmet likt forløp i neste verksted, men med endringer i min rolle som artograf.

Dypdykk 2: Jeg fant et brev

I det fjerde verkstedet vil jeg undersøke hvordan jeg kan justere min rolle og deltagelse i samspillet med barna. Verkstedet planlegges som en repetisjon av verksted tre, med endringer i egen rolle gjennom større bevissthet for rollereversering (Fischer-Lichte, 2008). Intensjonen er å se etter de stedene der barna tar initiativ, og la barna lede an. Jeg har også et blikk på hvor jeg blir invitert til å delta og på hvilken måte. I de tidligere verkstedene har enkelte barn trukket seg litt ut til siden og observert de andre barna. Jeg har tolket dette som et uttrykk for at de synes leken blir litt voldsom med tanke på lydnivå og intensitet/energi. Samtidig har jeg sett at de viser interesse for de små objektene og figurene, eksempelvis tøyfiguren lille modige mus. På bakgrunn av dette har jeg laget et bordteater, med papp- og origamifigurer, bestående av skogen, karakterer og gjenstander vi møter i fortellingen. For å introdusere dette, bruker jeg bordteateret når jeg forteller historien om Potsji. Barna kommer raskt bort og samler seg rundt bordteateret. De begynner å flytte figurer og bidrar med innspill til fortellingen. Det oppstår en samfortelling der vi veksler på å fortelle, og barna får styre

mer og mer. Etter en stund reintroduserer jeg tryllegryta og vi går inn i rommet ved siden av der skogen og dinosaurhulen er utformet. I det vi går inn i skogen går barna over i fri lek og utforsker dinosaurhula og elementene i rommet. Barna som tidligere har trukket seg tilbake gjør dette nå også. Jeg setter fram bordteateret og barna som ikke deltar i frileken i skogen kommer og leker med de små figurene. Etter hvert samler alle barna seg rundt bordteateret og det utvikler seg flere leksenario, som i ulik grad spinner ut av fortellingen og de tidligere presenterte elementene. Et scenario jeg finner særlig interessant er leksekvensen *jeg fant et brev!* Sekvensen er transkribert fra filmopptak.

Barna har samlet seg rundt bordteateret, det er en myldrende lek som oppstår. Noen leker med dinosaurene, noen finner en jente med brudekjole, noen leker individuelt og andre i par eller små grupper. Jeg har på dette tidspunktet trukket meg ut av leken og står litt bak og observerer. En jente (Ada) finner et sammenrullet miniatyrbrev og roper: »*Jeg fant noe! Jeg fant, jeg fant noe, brev her. Jeg fant et brev!*« De andre barna er opptatt med sin lek rundt bordteateret så jeg svarer: »*Oi, ta det med i skogen*«.

Ada: *Jeg fant et brev. Jeg fant et brev. Ada kommer bort og viser meg brevet.*

Jeg: Skall vi lese det? Kan du lese det? Hva står det i brevet tror du?

Ada: Askepott har mistet hendene sine.

Jeg: Askepott har mistet hendene sine?

Ada: Så står det at... *Et annet barn kommer bort med en dinosaur og hun mister tråden.*

Jeg: Så står det hva for noe?

Ada: Det står at askepott har blitt død av å miste fotene sine.

Jeg: Uff, men kanskje vi kan lage en trylledrikk for å hjelpe askepott da?

Ada: Mm.. men ellers blir askepott en frosk.

Jeg: Hvis hun drikker dette her? *Peker på tryllegryta.*

Ada nikker.

Jeg: Tørr hun å prøve det da?

Ada: Nei.

Jeg: Ikke det?

Ada: Trollet har spist askepott. I skogen der. *Peker på origamiskogen.*

Jeg: I skogen der ja.

Et barn kommer bort og trenger hjelp med en dinosaurfigur. Ada ruller sammen brevet, legger det på gulvet, snur seg bort og går seg en runde før hun kommer tilbake og plukker opp brevet igjen.

Ada: Oj, jeg fant noe.

Jeg: Hva fant du?

Ada: Jeg fant et brev!

Jeg: Hva står det i brevet da?

Ada: Her står det at trollet har spist alle prinsessene i slottet.

Jeg: Har det det?

Ada: Vi må fange trollet, og få ut alle prinsessene fra trollet sin mage.

Emil: Jeg er en slem prinsesse. *Holder opp en av figurene.*

Jeg: Men her er det en prinsesse som er fanget av et troll.

Ada: Det sto i brevet.

Jeg: Ja, det sto i brevet. Klarer vi å redde ut prinsessene da?

Ada: Nei, de er helt inne i magen til trollet. *Hun kommer plutselig på tryllegryta, går bort til den og tar tak i tryllegryta.* Hvis han drikker dette, kommer alle prinsessene ut.



Bilde 5: Samfortelling og lek rundt bordteateret. Foto: Lise Hovik.

Ada og Emil tar med seg tryllegryta og går inn i rommet vedsiden av, inn i skogen, og begynner å lete etter trollet. De definerer det som tidligere har vært Potsjis tre som trollet. Flere barn blir med på leken. To av gutten, Emil og Noah, holder fast trollet, mens Ada rører i tryllegryta og mater trollet med trylledrikk.

Ada: Åh, nå kommer alle prinsessene ut av magen!

Jeg: Å, så bra!

Emil: Brøler!

Jeg: Åhh.

Ada: Wææ, wææ.. *Løper ut av rommet og tilbake til bordteateret.*

De to guttene bærer trollet inn i rommet med bordteateret. De brøler mens de stamper trollet i bakken, og fortsetter leken med trollet inn i det andre rommet.

Ada: *Kommer i døråpningen inn til skogen. Jeg fant et brev!*

Jeg: Enda et brev?

Ada: Ja.

Jeg: Hva står det i brevet?

Ada: Okei, jeg skal lese.

Jeg: Ja. Få høre hva som står i brevet.

Ada *stiller seg opp for å lese. Emil og Noah kommer forbi med trollet.*

Ada: *Ser seg litt rundt. Emm.. at askepott er slem og har kastet alle prinsessene i vannet.*

Ada fortsetter denne leken om og om igjen, hun finner nye brev og hvert brev er startpunktet for en leksekvens. I dette engasjerer hun flere barn i leken, som så tar den lille sekvensen og videreutvikler den til sin lek, mens hun selv går videre og finner nye fortellinger.

Analyse av dypdykk 2

I analysen av dypdykk 2 har jeg sett på hvordan barnet skaper disse små leksekvensene, og på hvilken rolle de andre i rommet, barn og voksne har i utviklingen av leken. I diktningen av disse små leksekvensene anvender jenta elementer tidligere presentert i fantasiuniverset og setter dem i en ny kontekst. Askepott og prinsessene kan kobles til Rapunsel, de manglende armene til elefantørene, trollet en trussel i likhet med dinosauren, trylledrikken som et hjelpende redskap og brevet. Brevet fungerer i denne sekvensen som en handlingsdrivende komponent, og bidrar til å skape en episodisk og sirkulær form på leken. Selv fungerer jenta som en dramatiker og regissør. Den dramaturgiske strukturen jenta skaper kan sees i relasjon til gravitasjonsmodellen (Guss, 2017: 165), der brevet blir kjernen, og de ulike sekvensene spinner ut ifra jentas fantasi om hva som står i brevet. Samtidig er det interessant å se hvordan enkelte av disse episodene fungerer som impuls til videre lek hos noen av de andre barna. Gravitasjonsmodellen som dramaturgisk struktur er derfor ikke dekkende for situasjonen i sin helhet, men må komplimenteres med *spin-off* sekvenser. Det som også kommer fram her er at jentas utømmelige interesse for å skape nye historier ut ifra brevet, sannsynligvis ikke ville oppstått eller fått næring til å fortsette så lenge uten vokseninvolvering. Det som er med og driver sekvensen er spørsmål som »hva står i brevet?« og »hva skal vi gjøre med det?«. Dette understrekes også av *spin-off* sekvensene hvor de andre barna som blir med, finner den enkelte leksekvensen interessant nok til at de fortsetter med denne leken, mens jenta selv til stadighet vender tilbake til brevet og nye historier.

Diskusjon

De to verkstedene utspiller seg helt forskjellig, og det er flere faktorer som spiller inn. I det fjerde verkstedet er barna for eksempel kjent med historien og de vet at dinosauren er en papirfigur, noe som fjerner usikkerheten og redselen knyttet til skogen og hula. I tillegg er det en stor endring i atmosfæren som skapes tidlig i dette verkstedet da barna samler seg rundt bordteateret. En kan selvfølgelig aldri gjøre en kopi av et verksted, da måten disse verkstedene er gjennomført på kan sees på som en hendelse, noe som skjer der og da. Dette er også noe Szatkowski trekker fram, når han påpeker at en gjennomført prosess aldri kan endres, men en kan gjøre endringer i måten en gjennomfører prosessen (2019: 159).

Ved å se på de to leksekvensene refleksivt blir det tydelig for meg at det er ulike komponenter som får være virkende i de to verkstedene. I møte med dinosauren er det de kunstneriske målene og artografens makt i form av å styre forløpet, som får være virkende. I det fjerde verkstedet får rollereversering og feedbacksløfene være virkende komponenter. Dette viser at å anvende rollereversering som en aktiv og bevisst strategi får en tydelig virkning. Den kontinuerlige vekslingen mellom å være lekleder og medleker ga en jevnere maktbalanse, og en hyppigere fram og tilbake bevegelse i leksamspillet. Bevegelsen i rollen som artograf ble også mer dynamisk, og den kunstneriske og pedagogiske kompetansen fikk rom til å utfylle hverandre. Dette påvirket videre leken. Barna responderte på dette ved at de tok initiativ når de fikk anledning, og lot seg lede i de sekvensene artografen tok initiativ til det. Det oppsto da et performativt fellesskap (Fischer-Lichte, 2008: 51-55). Jeg tolket også at barnas opplevelse av å få delta og påvirke historien førte til at de hadde en friere og mer lekende tilnærming til de ulike elementene og situasjonene som oppstod. I møtet med dinosauren ble barnas draging mot gravitasjonspunktet i form av å fange eller drepe dinosauren blokkert. Mens her gjør rollereverseringen det mulig for barna å utforske spenningsmoment de selv finner interessant, slik som utforskningen av brevet. Det tredje verkstedet kan ut ifra dette defineres som en hendelse med noe deltagelse, men med lav grad av medskaping. Mens det fjerde verkstedet i større grad kan sees i sammenheng med beskrivelsen til Rasmussen (1996: 42) av leken som et forløp, eller en hendelse der rollereverseringen åpner for at en feedbacksløfe kan etableres, og dermed legge til rette for reel medskaping fra barna.

De to dypdykkene er interessant fordi de viser hvordan prosjektets mål og verdier settes i spill, og hvordan jeg som *artograf-i-handling* ikke ser at jeg jobber imot egne intensjoner i prosjektet. Å definere hvilke handlinger som har vært virkende har også synliggjort maktbalansen mellom utøver og deltager, eller artograf og barn, og har videre gjort det mulig å anvende rollereversering på en aktiv og bevisst måte i dette samspillet. Et grep jeg opplevde som svært fruktbart og en nøkkel for å skape framdrift og samtidig ivareta medskaping og lek. Det å definere, eller jobbe fram et sett verdier har fungert som en rettesnor og veiviser underveis. Utviklingen av prosjektets verdier kan videre sees i relasjon til den rekursive prosessen, hvor analyse og refleksjon over gjennomført verksted kan gi ny innsikt og bevissthet i tilsvarende situasjoner. Eksempelvis i møtet med dinosauren der jeg responderer på innspillene fra barna. I situasjonen opplever jeg at jeg er improvisatorisk i dette samspillet, mens jeg i refleksjon-over-handling ser at jeg egentlig blokkerer innspillet for å komme meg tilbake på min egen historie. I analysearbeidet av denne situasjonen kjente jeg på en flauhet over at jeg i-handling ikke så hvordan min reaksjon blokkerte barnas innspill, og at jeg ikke klarte å gjennomføre i tråd med de verdiene som var utarbeidet. Det er da lett å lene seg på

Szatkowskis utsagn *»It is not possible to create and reflect at the same time«* (Szatkowski, 2019: 161). Her peker han på hvordan man i situasjonen handler intuitivt, samtidig viser Szatkowski til hvordan refleksjon og analyse kan fortette de analytiske instinktene og videre fungere korrigerende i en skapende prosess (2019: 162). Det er også interessant å se dette i relasjon til forskningsetiske vurderinger. Tidligere har jeg skrevet at forskerens subjektive opplevelse er en del av kjernen i artografisk forskning. Samtidig beskriver jeg her at det er nettopp den subjektive opplevelsen i-handling som ikke samsvarer med prosjektets mål og verdier.

Ved å anvende dramaturgi som praksis-teori og som et refleksivt verktøy kan en både zoome inn på enkelt hendelser og zoome ut på verkstedet i sin helhet, eller hele rekken av verksteder. På den måten anvendes dramaturgi som en plattform for å analysere både på mikro- og makronivå. *»På mikroniveaue kan forskeren isolere og undersøge de prosesser, som oppstår i møte mellom deltager og kunstpraksis, og måden de kommunikerer på«* (Knudsen, 2018: 47). Analyser av de isolerte situasjonene ved bruk av dramaturgiske verktøy og ut ifra prosjektets helhetlige verdier, har gitt meg som artograf ny kunnskap som igjen har påvirket prosjektets verdier og helhetlige utvikling.

Avslutning

Hensikten med artikkelen har vært å undersøke hvordan artografen sikrer retning og framdrift i et kunstpedagogisk prosjekt i barnehagen samtidig som barns deltagelse, medskaping og lek ivaretas. Ved å analysere to spesifikke situasjoner og se på hvordan ulike rolleutøvelse påvirker leksamspillet, har jeg forsøkt å vise kompleksiteten og paradokset som oppstår mellom å skape framdrift i et prosjekt og samtidig åpne for medskaping og lek. Det å se på leken som en hendelse har gjort det mulig å anvende prinsipper fra performance kunsten, både som anvendt strategi og som teoretisk fundament. Dramaturgi som refleksivt verktøy og analysestrategi har videre bidratt til å synliggjøre hva og hvordan valg har fått virkning, som igjen har ført til prosessuell utvikling. Artikkelen bidrar med dette til kunnskapsutvikling innen drama- og kunstpedagogisk praksis i barnehagen. Gjennom å diskutere ulike måter den voksne kan posisjonere seg, gir artikkelen konkrete verktøy til bruk i lekende samspill med barn. Arbeidsmåten som skisseres er relevant for alle voksne, som deltar i kunstpedagogiske samspill med barn, det være seg dramapedagogen, kulturarbeideren eller barnehagepersonalet.

Noter

1. Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå SIKT), og de etiske standardene er godkjent av samme instans, foreldre/foresatte til barna som deltok har samtykket til barnas deltagelse i prosjektet, barna har også gitt sitt samtykke til å delta og til at det ble filmet og tatt bilder underveis.

Referencer

- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: A new aesthetics*. Routledge.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: Forestillinger om teater* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Guss, F. G. (2001). *Drama performance in children's play-culture: The possibilities and significance of form* [Doktoravhandling, Høgskolen i Oslo]. Oslo.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I: Lekens dynamiske verdener*. Cappelen Damm Akademisk.
- Guss, F. G. (2017). *Barnekulturens iscenesettelser II: Dramaturgiske spiraler*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue »Practice-led Research«, (no.188)*, 98-106. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1329878X0611800113>
- Heddon, D. & Milling, J. (2006). *Devising performance: A critical history*. Palgrave MacMillan.
- Haagenen, C. (2014). *Lived Experience and Devised Theatre Practice: A study of Australian and Norwegian theatre students' devised theatrical practice* [Doktorgradsavhandling, NTNU/QUT].
- Irwin, R. L. & Springgay, S. (2008). A/r/tography as Practice-Based Research. I S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo & P. Gouzouasis (Red.), *Being with A/r/tography* (s. xix-xxxiii). Sense Publishers.
- Knudsen, K. N. (2018). Forskeren som dramaturg– dramaturgi som refleksiv metodologi. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1032>
- Leavy, P. (Red.). (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. The Guilford Press.
- Leavy, P. (2020). *Method Meets Art* (3. utg.). Guilford.
- Lid, T. V. (2018). *Refleksiv dramaturgi: Etyder for et (scene) kunstfelt i endring*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.48>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, Overs.). Pax Forlag.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Pavis, P. (2014). Dramaturgy and Postdramaturgy. I K. Pewny, J. Callens & J. Coppens (Red.), *Dramaturgies in the New Millennium: Relationality, Performativity and Potentiality* (s. 14-36). Narr verlag.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Orden og kaos* (E. M. Jørgensen, Overs.). Forsythia.
- Rhedding-Jones, J., Bae, B. & Winger, N. (2008). Young children and voice. I G. MacNaughton, P. Hughes & K. Smith (Red.), *Young children as active citizens: Principles, policies and pedagogies* (s. 44-59). Cambridge Scholars.
- Sauter, W. (2008). *Eventness* (2. utg.). STUTS.
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (Red.). (2008). *Being with A/r/tography*. Sense Publisher.

Szatkowski, J. (2017). Manifesto for a wide-range theory of dramaturgy. *Peripeti nr. 26*, 10-28. https://www.peripeti.dk/pdf/peripeti_26_2017.pdf

Szatkowski, J. (2019). *A Theory of Dramaturgy*. Routledge.

Forfatterbiografi

Hanne Wiseth er stipendiat i drama ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH), og er tilknyttet Ph.d. programmet estetiske fag ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Gjennom Ph.d. studien Levende Fantasiunivers forsker hun på kollektive og skapende prosesser i barnehagen. Hennes forskningsinteresser er teater for og med barn, dramapedagogikk og samskapt prosesser.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 68 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Lars Dahl Pedersen og Ole Lund

»Det skal ikke se rigtigt ud« – Et koreografisk designeksperiment om den flertydige legende krop

Resumé

I artiklen præsenterer vi resultater fra fem undersøgelsesrunder af et designbaseret forskningseksperiment i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen, hvor vi med særligt fokus på tilskuerrøller undersøgte og eksperimenterede med pædagogstuderendes interaktionsformer, så det at udtrykke sig og kommunikere med åbenlyse bevægelser kunne ske på spontane og legende måder. Baggrunden for eksperimentet er, at mange pædagogstuderende har svært ved at være kreative og legende med deres kroppe og bevægelser, på trods af at dette udgør et væsentligt aspekt ved den pædagogiske faglighed, nemlig det at kunne gøre, handle og sætte ting i gang med fysisk fremtoning og udtryk. Mere specifikt undersøger vi derfor, hvordan pædagogstuderende kan overkomme udfordringen med *at kunne* og *turde* vise sig frem som legende kroppe over for hinanden. I designeksperimentet bruger vi et kunstgreb inspireret af et videokunstværk, som vender blikket tilbage på tilskueren og arbejder med en synlig, fantasifuld og medlevende aktivitet hos tilskuerne. Vores analyser peger på, at komplekse bevægelsesopgaver med en grad af ubestemmelighed og drilskhed kan rette de studerendes opmærksomhed mod et fælles tredje, hvis mening ingen fuldstændigt besidder, som kan give studerende mod på at indgå i legende og uforudsigelige fællesskaber, hvor man viser sig frem uden fokus på, at man skal se rigtig ud.

Nøgleord

koreografi; leg; krop; dans; designbaseret forskning; pædagoguddannelsen

Indledning

Når vi bryder ud i spontane bevægelser med hinanden, f.eks. i latterens groteske og ukontrollerede bevægelser, skaber vi sammen en unik, legende og øjeblikkelig koreografi, som hverken er indøvet eller planlagt på forhånd. Men det er ikke altid legende let at lade sig blive set, imens man bruger sin krop på overraskende, anderledes og ukontrollerede måder. Et af de steder, hvor det kan være svært at arbejde med denne slags kropslighed og legende bevægelser, er i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen. Derfor ønsker vi i denne artikel at undersøge, hvordan pædagogstuderende kan overkomme udfordringen med *at kunne* og *turde* vise sig frem som legende kroppe over for hinanden. Det gør vi med udgangspunkt i analyser af et designeksperiment på pædagoguddannelsen, der havde til hensigt at øve studerende i at begå sig i et legende, uforudsigeligt og spontant rum.

Vi vil med artiklen sætte spot på de pædagogstuderendes kroppe og kropslige interaktion som tiltræknings- og omdrejningspunkt for, at noget legende kan opstå. Med det vil vi vise mere deltagende måder, hvorpå pædagoger kan spille en rolle i igangsætning og rammesætning af legende aktiviteter. At kunne gøre, handle og sætte ting i gang med fysisk fremtoning og udtryk bliver nemlig fremhævet som et vigtigt, men indimellem overset aspekt ved den pædagogiske faglighed (Lund, 2017; Lund & Jensen, 2020; Togsverd & Aabro, 2021:169). Hertil knytter sig også det at kunne være en legende krop, som for eksempel når man indgår i relationer med børns umiddelbare legen og væren.

Designeksperimentet er en del af en designbaseret forskningstilgang, som indebærer gentagende interventioner, iterationer i undervisningen, hvor vi som forskere og undervisere arbejder sammen med studerende om en problemstilling og dens innovationspotentiale. Konkret præsenterer vi i artiklen, hvordan eksperimentet udvikledes gennem en serie af fem iterationer, som undervejs undergik justeringer og ændringer foretaget over 1 1/2 år. Fokus for analyserne er primært processen, hvor vi løbende fik respons, som vi gjorde noget med. Ved at analysere processen skaber vi indblik i nye, udvidende og supplerende indsigter, der opstod hen over forløbet. De fem iterationer udgør ikke kun en forfinelsesproces i skabelsen af et enkelt færdigt undervisningsdesign, men bidrager særligt hver især til at nuancere billedet af, hvordan studerende oplever og kan tilskyndes til at arbejde med deres egen legende krop foran hinanden.

Inden resultaterne præsenterer vi kort artiklens teoretiske legeforsståelse med fokus på legens bevægelser og tiltrækningskraft. Derefter undersøger vi på tværs af de fem iterationer, hvordan forøgelse af kompleksiteten og flertydigheden i undervisningsrummet kan virke tillokkende på de studerendes lyst til at være legende kroppe med og foran hinanden. Afslutningsvis diskuteres det specifikke designeksperiments fund i forhold til litteraturen om legende tilgange på videregående uddannelser, hvor fænomener som afskærmning, 'safe spaces' og magiske cirkler fremhæves som væsentlige i studerendes leg og samspil. Samlet set ønsker vi med artiklen at bidrage til en forståelse af, hvad der skal til for at få studerende og kommende pædagoger til at turde være legende foran og sammen med hinanden.

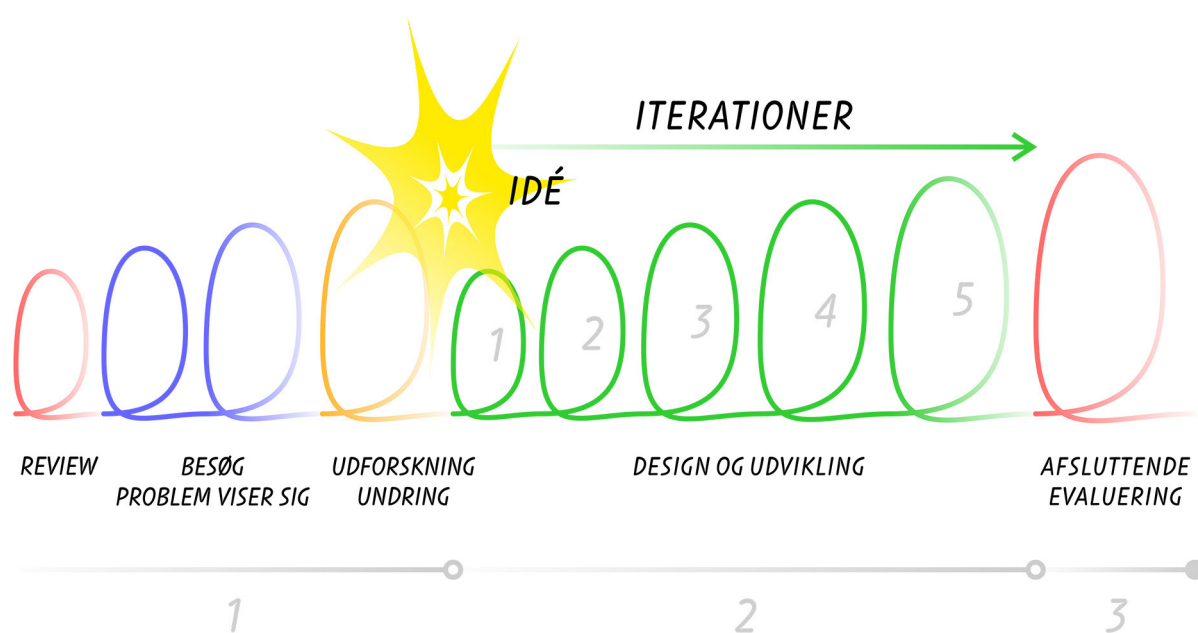
Designbaseret forskning som teoriinformeret metode og fremgangsmåde

Artiklen præsenterer en del af den forskning, som er udført under det nationale forsknings- og udviklingsprojekt Playful Learning (Playful Learning DK, 2021a, 2021b). Projektet sætter fokus på legende tilgange til undervisningen på alle lærer- og pædagoguddannelser i Danmark. Mere præcist tager artiklen udgangspunkt i undersøgelser, som blev gennemført som led i Lars Dahl Pedersens ph.d.-projekt, hvor han aktivt bruger sin baggrund som danser og koreograf til at undersøge og fremme pædagogstuderendes kapacitet til at bruge deres kroppe i legende bevægelsespraksisser.

Artiklens empiriske materiale er skabt gennem designeksperimenter (Barab & Squire, 2004; Christensen et al., 2012) og korttidsetnografiske interventioner (Pink & Morgan, 2013). Designtilgangen giver mulighed for skift og ændringer, efterhånden som interventionen udfolder sig, og kan beskrives som at have et glidende forskningsfokus med en fortsat tilpasning (Krogh et al., 2014: 39) og rammesætning (Sumartojo & Pink, 2018). På den ene side arbejder designbaseret forskning med at udforske og udvikle løsninger på praksisproblemer, som i dette tilfælde er pædagogstuderende, der bliver forlegne og stivner, når de får til opgave at improvisere kropsligt foran hinanden på deres uddannelse (Pedersen, 2023a). På den anden side kan designeksperimenterne bidrage til grundlæggende forståelser af fænomener, der er relevante for andre uden for forskningskonteksten (McKenney & Reeves, 2012: 19), hvilket i dette tilfælde er en nærmere forståelse af forudsætninger og betingelser for voksnes leg.

Det empiriske materiale består ud over feltnoter og interviews særligt af videooptagelser delt og opstillet gennem platformen IRIS Connect, som giver mulighed for at dele, genbesøge, gen-analysere og diskutere materialet i dybden. Al data er indhentet i henhold til gældende GDPR-regler, ligesom pædagogstuderende skriftligt har samtykket i at deltage. Projektet følger i det hele taget *The Danish Code of Conduct for Research Integrity*.

Mere konkret gennemførte vi designbaserede undersøgelsesprocesser med pædagogstuderende i form af et eksperiment i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen. Hver iteration handlede om at løse og tematisere en problemstilling og blev efterfulgt af analyse, evaluering og refleksion, som førte til nye problemstillinger og re-designs af interventionen. For at forstå undersøgelsens designforløb har vi ladet os inspirere af Susan McKenney og Jan van den Akkers visualisering af konkrete designcirkler i forskellige designfaser (McKenney & van den Akker, 2005) og nedenfor tegnet, hvordan vores eksperimenter er forløbet:



De fem iterationer, som denne artikel primært omhandler, udgør en midter-fase i design-processen. Før denne fase havde primært Pedersen deltaget i andre undervisningssammenhænge på pædagoguddannelsen og sammen med undervisere og pædagogstuderende undersøgt, hvilke udfordringer og udviklingsmuligheder der opstår i undervisningsrummet, når der arbejdes med kropslighed og bevægelse. Netop i disse indledende designeksperimenter udtrykte flere studerende, at de havde svært ved at være kreative og legende med deres kroppe og bevægelser – og dette særligt i forbindelse med fremvisninger (Pedersen, 2023a). I efterfølgende eksperimenter ønskede vi derfor at udvikle et koreografisk design, hvor der arbejdes med at nedtone den mulige forlegenhed og vurdering, der kan opstå i forbindelse med fremvisninger.

Vi har fundet inspiration i koreografi-begrebet for at udvikle undervisningsdesigns, som kan skabe muligheder for, at legende bevægelser kan opstå. Vi foreslår en bred opfattelse af begrebet koreografi, der kan rumme og beskrive den dynamiske og spontane kropslige kommunikation (Foster, 2011), som opstår, når vi bevæger os fysisk sammen i legesituationer (Pedersen, 2023b). Læseren inviteres således til at forestille sig, at de fysiske bevægelser, der spontant udføres under en leg, efterfølgende kan forstås som en koreografi. Vi kalder altså de legende, uperfekte og improviserede bevægelsesmønstre, hvor de studerende øver sig i at kunne træde frem med foran hinanden, for koreografier. I vores designeksperimenter bliver disse legende koreografier en form for læringsarena for de studerende, hvor de kan stifte bekendtskab med det vilkår i pædagogisk arbejde, der handler om, at pædagogen altid ses og opleves af andre i sin praksis.

I vores koreografiske design iscenesættes tre forskellige og særligt deltagende publikums- og bevægelsesroller, deltagerne efter tur bliver bedt om at indtage. Den ene af de tre roller i det koreografiske design er inspireret af den hollandske kunstner Rineke Dijkstra's videoværk *I See a Woman Crying (Weeping Woman)* (2009-2010), hvor en gruppe børn betragtes, imens de med stor fantasi og i munden på hinanden beskriver et kunstværk, som vi, der betragter børnene, ikke ser. Ud fra Dijkstra's kunstgreb, der vender fokus tilbage på tilskuerne, har

Pedersen designet en aktivitet med yderligere to roller i undervisningsrummet (optrædende og oplevere), som forklares mere detaljeret i vores analyse nedenfor.

I konstruktionen af aktiviteten benyttede Pedersen sig særligt af en kunstnerisk tilgang og forståelse inspireret af filosofen Jacques Rancière og dennes tekst om den frigjorte beskuer (Rancière, 2021). Teksten sætter fokus på den stillesiddende tilskuers aktivitet. Når der f.eks. mellem en lærer og en elev er et undervisningsstof, så er der ifølge Rancière også mellem optrædende og tilskuere en tredje ting, »som ingen ejer, og hvis mening ingen er i besiddelse af, som befinder sig mellem dem og udelukker enhver identisk viderebringelse« (Rancière, 2021: 24). Relationen imellem de optrædende og tilskuerne beskrives således som »...et fællesskab af fortællere og oversættere« (Rancière, 2021: 32). Eksempelvis kan børnene i Dijkstra's video siges at være nysgerrige og fantasifulde oversættere af det, de ser på kunstværket. I aktiviteten på pædagoguddannelsen ville vi ligeledes gerne øve de studerende i at være nysgerrige og fantasifulde tilskuere. Netop ved at synliggøre tilskuernes aktivitet var det vores håb, at de optrædende ville opleve deres tilskuere som nogen, der gik med på legen i modsætning til at virke afkoblede, afstandtagende og måske vurderende. Kunstens flertydighed betyder med Rancière, at de optrædende og tilskuerne kan forstå og opleve kunstværket eller performancen forskelligt, uden at nogens mening er mere rigtig end andres, og fællesskabet består så i at kunne dele disse forståelser og oplevelser med hinanden.

Til at guide designprocessen udledte vi ud fra Dijkstra og Rancière to overordnede designprincipper (Edelson, 2002; McKenney & Reeves, 2012: 35):

1. Aktiviteten skal stimulere en synlig fantasifuld aktivitet hos tilskueren, og
2. Det flertydige kropsudtryk skal fremmes.

Designprocessen var samskabende og søgte derved at etablere et fællesskab med deltagerne, de studerende, (Christensen et al., 2012: 6-7) drevet af et etisk princip om »...*beneficence*« (Ylipulli & Luusua, 2019: 3), dvs. at vores resultater skal være til gavn for de studerende og pædagoguddannelsen. Allerede i den første iteration bidrog en studerende i en refleksion til at gøre det andet designprincip mere praksisnært, så det med den studerendes egne ord blev ændret til: »*Det skal ikke se rigtigt ud*«. De to principper fulgte os igennem alle fem iterationer og blev efter hver iteration suppleret af nye justeringer, benspænd og regler, som havde til hensigt at ændre og udvikle designet yderligere.

Interventionen i undervisningen foregik enten over 1 eller 2 sammenhængende og hele undervisningsdage på en af landets pædagoguddannelser på valgmodulerne. Sundhedsfremme og bevægelse (iteration 1-4) og Kreative udtryksformer (iteration 5). Det var primært Pedersen, der varetog undervisningen. I de første to iterationer deltog underviseren Morten (pseudonym) sammen med Pedersen, og i de to efterfølgende iterationer deltog både Pedersen og Ole Lund. Den sidste og femte iteration blev faciliteret alene af Pedersen. Der blev arbejdet med det specifikke koreografiske design i den sidste del af hver undervisning, mens den første del havde til formål at give de studerende erfaringer med at deltage i kreative bevægelseslege, der bl.a. bestod af rammesatte improvisationer ud fra credoet 'alle bevægelser kan blive til dans' (Winther, 2015; Ravn, 2001). Improvisationerne var bygget op omkring relationer imellem deltagerne, dels med henblik på at skabe et trygt legerum og dels med idéen om, at små benspænd kan være med til at frembringe spontane og uventede bevægelser og dermed bryde den måde, vi er vant til at bevæge os på.

Legens bevægelser og tiltrækningskraft

Artiklens teoretiske legeforsståelse er særligt inspireret af Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 2007) blik på legen som en aktivitet, der ligesom et kunstværk kan gøre noget ved os:

Spillet struktur lader den spillende gå op i spillet og fritager ham hermed for det initiativ og den opgave, der udgør tilværelsens egentlige anstrengelse. Dette viser sig også i den spontane trang til gentagelse, der opstår hos de spillende, og i spillets bestandige fornyelse, der præger dets form. (Gadamer, 2007: 104).

Gadamer peger på, at spillet eller legen på en måde er hinsides den legendes kontrol. Det er legen, som leger med os og ikke omvendt: »Det er spillet, der tryllebinder spilleren, fanger ham og holder ham i spil«. (Gadamer, 2007: 106). Den, som leger, må altså kunne give sig hen til legen. Det er svært at kaste sig ud i legende bevægelser, hvis man ønsker at være i kontrol og på forhånd har bestemt sig for, hvordan man vil bevæge sig. For nærmere at forstå, hvad der sker under leg, trækker vi på begrebet 'participatory sense-making' (De Jaegher & Di Paolo, 2007), som bl.a. har rod i kropsfænomenologien (Merleau-Ponty, 2014). Begrebet peger på, at menneskers interaktion ikke kan reduceres til individuelle handlinger eller hensigter (De Jaegher & Di Paolo, 2007: 494). Vi er derimod indblandet og sammenfiltret i hinandens liv på en grundlæggende sanselig og fysisk måde. Det sker, fordi vi ikke kun oplever hinandens kroppe og bevægelser som blot og bar fysik. De er derimod bærere af intentioner, følelser, stemninger osv. der, når vi omgås andre, trænger ind i og direkte påvirker vores måder at opfatte og handle i verden på (Lund et al., 2023). Under leg med andre får denne sammenfiltrering så meget momentum, at vi kan opleve det som et fælles tredje, der opnår sit eget liv (Fuchs & De Jaegher, 2009: 471) og som på inciterende vis trækker spontane bevægelser ud af os. At begive sig ud i leg sammen med andre indebærer en risiko, idet man ikke på forhånd kan vide eller kontrollere, hvad udfaldet bliver, men det er ifølge Gadamer også denne risiko, som kan virke tiltrækkende og pirrende på os, samt nære vores lyst til at lege med.

En måde til at forstå, hvordan legende bevægelser ser ud, og hvordan de udspiller sig, er eksemplet med den ustyrlige latter, som kan få os til at miste kontrollen og drive os ud i groteske bevægelser (Eichberg, 2013). Groteske og vilde bevægelser kan altså være en indgangsdør til det legende og tydeliggøre, at her foregår noget, som er separeret fra virkeligheden. Ydermere nuancerer lattereksemplet Gadamer's idé om, at det er legen, som leger med os og ikke omvendt, at leg kendetegnes ved refleksagtige og før-refleksive bevægelser mere end frivillige og kontrollerede bevægelser (Sutton-Smith, 1997: 183). Med Gadamer's ord er legen »...en bevægelse frem og tilbage, som ikke har noget fastlagt endemål« (Gadamer, 2007: 103). På den måde er legende aktiviteter beslægtede med improvisationspraksisser, som bl.a. benytter sig af spontane »...turn-taking strategies« (Preston, 2013) som en form for uforudsigelige og kropslige samtaler.

Brian Sutton-Smith (Sutton-Smith, 1997) påpeger, at trods forskellige legeteoriers modstridende retorikker om leg er et fællestræk ved legen dens variabilitet. Det betyder også, at legende kropsbevægelser varierer i deres størrelse og udtryk og måske ikke altid kan genkendes på én bestemt fremtoning. Sutton-Smith påpeger ydermere, at børns leg i kraft af øget institutionalisering og overvågning ofte opstår som en protest imod den leg, de voksne

helst ser dem lege, og som modtræk opstår skjulte lege under skrivebordet, på toilettet, bag de voksnes ryg som drillerier og lege af mere forbudt karakter (Block & King, 1987; Sutton-Smith, 1997: 121). Således spiller det at tage kontrol og initiativ også en rolle. At tage kontrol over hvilken legesituation man vil indgå i, skjult eller offentligt, kan være en væsentlig faktor for, at det bliver sjovt at lege. De studerende i det aktuelle designeksperiment er ikke børn, men som vi udforsker i den følgende analyse, er de på lignende vis konfronterede med deres uddannelses og ikke mindst forskernes og undervisernes syn på, hvordan og hvilke legende bevægelser, der har kvalitet og kan praktiseres og stimuleres i undervisningsrummet.

Analyse

Her præsenterer vi resultater fra de fem iterationer i det koreografiske eksperiment samt de refleksioner og efterfølgende justeringer og ændringer, vi lavede undervejs. Gennemgående og næsten uændret for alle fem iterationer er en særlig opstilling af stole i rummet og inddeling af de studerende i tre roller. De tre hold er placeret hvert deres sted i rummet. De *optrædende* (1) er ude på gulvet med god plads til at bevæge sig. Et stykke derfra sidder *tilskuerne* (2), som bruger deres stemmer til at tale om det, de ser, de optrædende gør. I mellemgrunden ser vi den tredje rolle *opleverne* (3), som betragter og lytter til tilskuerne, imens de sidder med ryggen til de optrædende. Efter lidt tid afspilles et stykke musik og 'opleverne' skal så ud på gulvet og optræde ud fra det, de har hørt tilskuerne udtrykke om det, de har set. De to andre grupper kigger nu på.



Pædagogstuderende i gang med den legende koreografi i den femte iteration

Som før nævnt var det vores idé at stimulere en synlig fantasifuld aktivitet hos de umiddelbart stillesiddende tilskuere, så de optrædende i mindre grad oplevede tilskuernes blikke som ikke-deltagende og udefra bedømmende. En del af eksperimentet gik ud på at afprøve koreografien flere gange, og efter hver runde reflekterede forskere, undervisere og studerende over det, der var sket og diskuterede evt. justeringer, som kunne afprøves i den efterfølgende runde. Inden aktiviteten gik i gang, lavede de optrædende som regel nogle små aftaler for, hvordan deres optræden skulle forløbe.

Første iteration: Gæt og grimasser og tilbageholdenhed

I empirien fra den første iteration lægger vi særligt mærke til, at de studerende følte et behov for at udtrykke sig så præcist som muligt gennem bevægelser og ord. Det er f.eks. tydeligt i følgende uddrag fra feltnoterne, som gengiver, hvad de fire studerende, der var tilskuere, fortalte om den gruppe, der optrådte ude på gulvet:

Jeg ser, de er delt op i to.

Jeg kan se fire mand, der står på række, hvor de to yderste laver ballet, og de to til venstre sidder ned og græder.

Med armene over kors, ja. De er sure. Trætte af noget, tror jeg. Fortvivlede.

Og nu begynder de at danse ovre i det glade miljø.

Og de danser meget. Det er rigtig flot.

Og nu går de triste rundt.

Vi lægger her mærke til, at de studerende bl.a. beskrev bevægelserne ud fra kvantitative kriterier (f.eks.: »...de er delt op i to«, »...fire mand«) og gerne ud fra synlige, nøgterne og tekniske kriterier (f.eks. »...til venstre«, »oppe og nede«). Desuden lægger vi mærke til en tilbøjelighed til at beskrive bevægelserne ud fra psykologiske stereotyper og forsimplinger (f.eks. at være sur, trist, glad). Vi ser dette som et udtryk for et underliggende behov for at ville skabe klarhed og præcision om, hvordan bevægelserne skal forstås med henblik på at hjælpe den lyttende gruppe (opleverne) til at reproducere bevægelserne, når de kom ud på gulvet.

Behovet for at ville klarlægge og præcisere skulle vise sig at blive et gennemgående tema, som vi observerede og arbejdede med hen over alle de fem iterationer. Vi valgte, som skærpelse af designet, at skubbe til de studerendes tendens til at forstå eksperimentet som en form for gæt og grimasser, og for at undgå, at de studerende havde en opfattelse af, at 'sandheden' om bevægelsernes udtryk alene lå hos én af grupperne (ofte den gruppe, som først optrådte). Det var her, en studerende foreslog at præcisere vores andet designprincip til mere praksisnært at lyde: »Det skal ikke se rigtigt ud«.

Ud over de studerendes tilbøjelighed til at ville reproducere de optrædendes bevægelsesudtryk præcist, lagde vi også mærke til en akavethed hos de studerende, hvilket blev synligt ved deres måder at være kroppe i rummet på. Dette skete på trods af, at vi havde forsøgt at skabe et design, der netop skulle muliggøre, at de studerende turde vise sig frem for hinanden. I flere tilfælde virkede de studerendes bevægelser tøvende og tilbageholdende. Vi så også flere studerende der, når de skulle bevæge sig foran de andre, karikerede deres bevægelser eller påtog en smilende facade, hvilket kan tolkes som et forsøg på at ville afmontere situationens akavethed.

I denne iteration fik de studerende, der skulle optræde, næsten ingen forberedelsestid. Det kan have påvirket de studerendes deltagelse og været en af årsagerne til, at de ofte forblev tøvende og knapt så legende. Hen mod anden iteration formulerede vi derfor en regel om, at 'de studerende skal gives forberedelsestid og rum til at skabe egne rammer for bevægelser, de selv forstår og oplever som legende'.

Anden iteration: Stram koreografi og underviserens deltagelse

I empirien fra anden iteration vil vi særligt fremhæve nogle ændringer af eksperimentet, som blev initieret af de studerende selv, og som bidrog til yderligere indsigter i, hvad der skal til, for at studerende kan og tør stå frem foran hinanden i ekspressive bevægelsesudtryk. I det ene tilfælde skete dette i en situation, hvor turen til at optræde kom til en gruppe på tre studerende. Da Pedersen bad dem om at starte deres optræden, lød det fra dem: »...vi har planlagt det til musik, må man sætte musik på«? Pedersen tøvede en smule, men indvilligede i at sætte den popsang på, som de studerende havde øvet til:

De tre studerende står diagonalt forskudt og bliver hele tiden stående på samme sted med front ud mod tilskuerne, imens de løfter hælen på den ene fod og vipper med kroppen i rytme til musikken. Så udfører de nogle aftalte og ens bevægelser med deres arme lidt forskudt af hinanden. Anna står forrest i dansen og har både øjenkontakt til tilskuerne og kigger indimellem tilbage på sine meddansere. Alle tre smiler. Det er også Anna, der tæller for i musikken, så de efter aftale først starter med at vippe foden efter de første 32 takt-slag. Deres fødders vippen til musikken sætter sig spor op igennem deres kroppe.

Efter at begge grupper har danset, klapper de andre, og en af de studerende, som lige har danset, spørger ud »...er det rigtigt?« En af tilskuerne svarer: »...det var spot on«. Flere har rejst sig op fra stolene og viser til stor morskab de forskellige versioner af bevægelserne foran hinanden.

I denne situation lægger vi mærke til, at de *optrædende* tilsyneladende havde det sjovt med at lave dansen og tydeligvis også havde det sjovt med at fremvise den for de andre. De studerende virkede til at være relativt komfortable med at skulle fremvise deres bevægelses-koreografi. Det gjaldt både de *optrædende* og de *oplevelende*. Begge grupper viste højere grad af indlevelse og engagement, end vi f.eks. observerede i første iteration. Det syntes at ske, selvom bevægelserne virkede relativt stramt koreograferede, minimale og kontrollerede.

Pedersen oplevede i situationen, at de studerendes fastlagte og ens bevægelser ikke var i overensstemmelse med den måde, hvorpå han havde tænkt sig eksperimentet. Han oplevede at stå i et dilemma, hvor han på den ene side mest havde lyst til at stoppe de studerende og korrigere deres tilgang, men på den anden side kunne han også se, at de studerende havde det sjovt. Endvidere syntes de, udover at være aktivt involveret i eksperimentet, også at have taget ejerskab over det og formet det på deres måde. Desuden lægger vi mærke til, at denne gruppes bevægelses-koreografi så ud til at have en afsmittende indvirkning på de andre studerende samt give dem anledning til spontant at tale om deres oplevelser med bevægelserne, uden at det var nødvendigt for underviseren og Pedersen at initiere dette. Med Sutton-Smith kan man sige, at de studerende tog sagen i egen hånd og skabte deres leg i kontrast til deres underviseres præferencer for det legende i undervisningsrummet.

Det andet tilfælde af ændringer af eksperimentet, som også i høj grad blev igangsat af de studerende, foregik i en situation, hvor de studerende inviterede underviseren og Pedersen til at deltage (i stedet for at stå på siden):

Charlotte og Sandra har fået underviseren Morten til at være med i deres dans. En af de studerende udbryder: »Wuu, Morten«. Der er en munter stemning i lokalet, imens alle grupper taler afslappet og lidt forberedende om den næste omgang. Pedersen inviteres med i oplever-gruppen og overgiver musikansvaret til Anna fra tilskuerholdet. Charlotte siger: »...en to tre nu«. Morten, Sandra og Charlotte bevæger sig fra hver sin tæppeflise over til en anden, imens de laver tre forskellige bevægelsesmønstre.

Senere i en fælles refleksion fortalte de studerende følgende om, hvordan de oplevede ovenstående:

Maj: »Det gør også noget, når I (undervisere) deltog, at I ikke bare stod og gloede på os: 'hey, nu vil vi også gerne være med, nu kan I lige gå ud og sidde'. 'Nå okay'. Det var bare fedt«.

Anna: »... så ser man lige, du (Pedersen) kan et eller andet vildt, 'uh, det skal jeg også kunne det der'. Det gør bare et eller andet, og sådan tænker børn helt sikkert også«.

Vi lægger mærke til, at undervisernes deltagelse i eksperimentet bidrog til, at det var mindre akavet at udtrykke sig i ekspressive bevægelser foran hinanden, og at de studerende følte sig komfortable i eksperimentet. De studerende oplevede, at underviserne fandt det interessant og tillukkende selv at deltage og ikke blot observerede eksperimentet og de studerende »udefra«, samt at underviserne (særligt Pedersen) indimellem bidrog med nogle vilde og overraskende (måske uigennemskuelige, men tillukkende) bevægelser. Det skal i den forbindelse bemærkes, at de studerende kendte ham fra et andet eksperiment, hvilket allerede fra starten af anden iteration bidrog til at lette stemningen. Det kunne pege på, at designet ikke kan stå alene – og ikke i sig selv er en garanti for, at det legende opstår, men at det legende også afhænger af deltagernes indbyrdes relationer. Gadamer skriver, at tilskuere kan udgøre en fare for legens egen dynamik (Gadamer, 2007: 108). Ved at deltage i aktiviteten mindsker underviserne risikoen for, at de studerende kan opleve at være stillet til skue, og muliggør at de kan hengive sig til aktivitetens 'frem og tilbage'-bevægelse (Gadamer, 2007: 103). Derved gav iterationen nogle svar i forhold til designeksperimentets udfordring om at undersøge, hvordan det kan lade sig gøre for pædagogstuderende at øve sig i den del af pædagogisk praksis, der handler om at kunne tage legende og kropslige initiativer under overværelse af andre (f.eks. børn, forældre og kollegaer).

Blandt andet på baggrund af ovenstående valgte vi i den efterfølgende iteration at arbejde ud fra en ny regel: 'forskerne og underviserne skal ofte danse med i eksperimenterne'. Vi valgte desuden at udfordre de studerendes lyst til typer af dans, hvor alle bevæger sig på samme måde, som dog førte til morskab og leg, men som vi antog også kunne modarbejde det, der var intentionen med designeksperimentet, nemlig at de studerende brugte deres krop på mere forskellige måder. I relation hertil antog vi, at hvis de studerende bevægede sig mere overraskende, anderledes og ukontrolleret, kunne det stimulere tilskuernes fantasi. Vi formulerede derfor også følgende nye benspænd: 'de studerende skal tilskyndes til at bruge forskellige frem for ens kropsudtryk, når de bevæger sig sammen' og 'tilskuerne skal ikke kun udtrykke sig med ord, men også med lyde'.

Tredje iteration: Vilde bevægelser og sjove lyde

I empirien fra den tredje iteration lægger vi særligt mærke til, at krævende regler i form af benspænd og forhindringer var med til at gøre de studerende mere selvstændigt udtryksfulde og vildere i deres udtryk både som tilskuere og optrædende. Vi erfarede dog også, at krav om mere avancerede kropsudtryk og kunstneriske tilgange afstedkom forstærkede reaktioner hos de studerende i to forskellige retninger. Den ene del af de studerende følte sig meget tiltrukket af, at opgaverne blev mere udfordrende at udføre, imens den anden del af de studerende reagerede med tydeligere rådvildhed over for de tvetydige og krævende opgaver. Det kan eksemplificeres med den følgende episode:

Pedersen inviterer de studerende, der har lyst til at være med til at danse en bevægelsesimprovisation med inspiration fra hans egen professionelle dansepraksis. Line, Pia og Mette melder sig hurtigt og introduceres for tre benspænd. Et af disse var 'spol hinandens bevægelser tilbage', som betyder, at man skal lægge mærke til sine meddanseres bevægelsesforløb og derefter udføre dem baglæns. De optrædende starter og fra tilskuerne lyder det bl.a.:

Ild og vand

av, av, av, av, rap

Det ligner mig, der er fuld

[opleverne bryder ud i grin]

Jeg ved ikke, hvad der foregår

De gør ikke noget synkront

Kroppen siger bbvebebeveve

Bang

Og puuuhhh

Og splash

Splash bang

Og hiarhhh

Og nu er vi bare...

Nu er det bare ild og, nej olie og vand

Uuuuhh

Sådan lidt dyrisk

Uh ah Uh ah

Spoler tilbage af en film

Shyu shys

Håh ihaihaaaa

Og bare snoork

»Det blir svært«, siger Fie på oplever-holdet. »Jeg ved slet ikke, hvad vi skal gøre«, lyder det fra Juliane. Rikke siger, imens hun griner, »...kan vi lige tage den forfra?«. Alle griner. Da et rytmisk, elektronisk stykke musik afspilles, rejser Rikke sig hurtigt op, klapper i sine hænder og udbryder højt et »NÅ!«, og alle fire løber så trippende ud på gulvet. Derimod laver de optrædende store gadedrengehøp til musikken tilbage til stolene.

Fie, Rikke, Juliane og Maria bevæger sig rundt på gulvet, imens de kommenterer »...og så olie og vand« »...og så ned på gulvet og splash«, osv.

I denne episode lægger vi mærke til, at de optrædendes bevægelser og tilskuernes groteske lyde smittede af på opleverne og gav dem mod til at kaste sig selv ud i en relativ uhåndgribelig bevægelsesopgave. Det, som vi i andre sammenhænge har set resultere i stivnet forlegenhed (Pedersen, 2023a), blev her oplevet som mindre akavet. Det betød ikke, at det akavede helt forsvandt, men det vilde, groteske og humoren så ud til at gøre de studerende i stand til at forlige sig med den uhåndgribelige opgave. Set med Eichbergs beskrivelse af den groteske krop (Eichberg, 2013), kan de vilde og skøre bevægelser ses som et tegn på leg, og dermed at andre regler er på spil i forhold til at gebærde sig. At det i situationen var uhåndgribeligt virkede til og med dragende. Det sås i de studerendes let fnisende løb og glid i strømpesokker ind på gulvet. Således udtrykte de studerende en fælles fryd ved at deltage i den udfordrende og legende koreografi, omend fryden kom til udtryk i to forskellige kropsligheder: stolt og erobrende/ubekymrede gadedrengeløb i den ene ende af spektret og listende med en smule forsigtighed i den anden ende.

Vi begyndte ret spontant til sidst i iterationen at eksperimentere med, at tilskuerne også skulle rejse sig op, når de havde noget at sige om de optrædendes bevægelser på gulvet. Det fik os til at overveje, hvordan tilskuernes kropslige udtryk kunne komme mere i spil. Inden den næste iteration valgte vi således at justere eksperimentet med en ny regel om, at *'tilskuerne skal udtrykke sig med krop og lyde'*.

Fjerde iteration: Afskærmning

Det, som særligt træder frem i empirien fra denne iteration, er nogle deltagerbetragtninger om det koreografiske eksperiments indvirkning på den måde, man føler sig set af sine medstuderende:

*Man føler ikke, at der er nogle øjne, der kigger på en. Der er en række, der skærmer. Vi kan egentlig ikke se tilskuerne, vi kan bare se nogle rygge. Og så får man noget mere fri leg og bevægelsesglæde ved, at der ikke er nogen øjne, der kigger på en. Eller det er der, men det lægger man bare ikke mærke til, fordi det er skjult.
(Barbara, pædagogstuderende)*

Vi finder det interessant, at Barbara godt vidste, at hun blev kigget på, men alligevel fandt det mere trygt at danse på grund af den afskærmning, situationen skabte. Alice supplerede med at sige:

Når man ved, at man ikke sidder her for at bedømme dem, der danser derude, så giver det også en ro, fordi man ved, de skal egentlig bare tolke på bevægelserne eller beskrive dem. De skal ikke sådan sige god eller dårlig, mærkelig eller andet.

I begge disse udsagn finder vi tegn på, at de optrædendes bevægelser blev mere frigjorte og spontane ikke kun af, at en del af deres medstuderendes øjne var vendt væk fra dem, men også af at de mærkede, at deres medstuderende betragtede dem på en særlig måde. Ifølge Alice

oplevede hun sig mødt af et blik, der var ude på at beskrive og tolke snarere end at bedømme. Det peger på, at disse tolkende og beskrivende blikke skabte et trygt rum, hvor risikoen for at føle sig bedømt og udstillet var minimeret. En tredje studerende, Rose, bemærker dog, at denne afskærmning i forhold til bedømmende blikke forsvandt, når man som oplever skulle ud og danse:

Det var straks sværere for mig, for der var der ikke den der mur. Lige pludseligt vendte alle sig om, og så var det som om 'har jeg nu hørt rigtigt', og man vil jo gerne ramme det. Sådan har jeg det, måske lidt perfektionistisk.

Dette udsagn understregede for os, at designet på daværende tidspunkt stadig rummede et element af, hvad det egentlig havde til hensigt at gøre noget ved, idet opleverne stadig skulle bevæge sig og præstere foran medstuderende, der på sin vis havde færdiggjort deres opgaver og bare kunne læne sig tilbage og se til, og derfor kunne situationen opleves relativt uafskærmet.

Ud fra ovenstående analyse valgte vi at justere eksperimentet til den femte iteration ved at gøre aktiviteten uendelig, dvs. uden en tydelig slutning, så der altid er en række af studerende med ryggen til, og at alle er i gang med noget, så længe eksperimentet foregår. På intet tidspunkt vil der være nogen, der kan læne sig tilbage og se passivt til, men i stedet vil man fortsætte med at cirkulere mellem de tre roller: de optrædende glider over i rollen som tilskuere, imens tilskuerne overtager rollen som oplevere, og opleverne skal ud på gulvet og optræde.

Femte iteration: Uendelighed, selvoverskridelse og samskabelse

I empirien fra den sidste og femte iteration lagde vi særligt mærke til, hvordan det nu gennemprøvede design virkede i dets uendelige format. Vi observerede, at der opstod en lethed i de studerendes udførelse af aktiviteten. Ved at lade fortolkningen af det, som de første optrådte med, fortsætte i en kæde af fortolkninger, var det som om, noget ansvar blev taget af de optrædendes skuldre. Efterhånden stod ingen som ejere af bevægelserne. Vi kan forstå det med Gadamer, som skriver om skuespillet i lighed med legen, at det beholder sin autonomi, selv om der er en kunstner, som fremfører det, og det har en oprindelig ophavsmand (Gadamer, 2007: 110). Til forskel fra de tidligere iterationer, hvor de studerende ofte fokuserede på de første optrædendes intentioner, blev fokuset i denne sidste iteration således ændret til at fokusere på, at alle var deltagere på lige fod og flydende skiftedes til at være optrædende, tilskuere og oplevere – oversættere og fortolkere – i et fælles legende univers.

I forhold til de første fire iterationer, som gennemførtes med studerende på valgmodulet »Sundhedsfremme og bevægelse«, så gennemførtes den sidste iteration med studerende på valgmodulet »Kreative udtryksformer«. Det var en gruppe studerende, som følte sig hjemmevante i at arbejde med kreative udtryk. En af dem, Maria, udtrykte forskellen således:

Vi er flere på holdet, som også har valgt det, fordi vi gerne vil prøve at gå ud over os selv, selv om vi ikke har nogle særlige egenskaber inden for musik eller andet.

I den indledende snak med de studerende, fortalte de i modsætning til de forrige hold, hvordan de både i deres fritid og i undervisningen var vant til at praktisere kreative aktiviteter, som kunstmaling, musik-samspil, dans og lignende. På et tidspunkt i undervisningen demonstrerede de studerende, hvordan de formåede at overføre deres kreative erfaringer fra andre felter til den konkrete legende aktivitet. Her udtrykte tilskuerne sig udelukkende gennem lyde. Lydene fyldte rummet ud som et soundtrack, og de optrædende var med deres bevægelser både ophav til lydene og lod sig samtidig påvirke tilbage af de lyde, der fremkom. De studerendes interaktion bar også præg af en særlig humoristisk lethed:

<p>De optrædende: <i>Ea tager skridt til siden, imens hun ryster sine håndled lidt sam- ba-agtigt.</i> <i>Irene bouncer op og ned i skridt fremad med bølgebevægelser i armene.</i> <i>Sigrid danser trippende i en valserytme baglæns.</i> <i>Ea bevæger sig gentagende frem og tilbage med store dybe skridt.</i> <i>Irene står i hjørnet og lader sin krop vokse sig stor og udstrakt.</i> <i>Sigrid træder nogle dybe skridt baglæns og omfavner sig selv med sine arme.</i> <i>Ea laver gentagende store drejninger hen over gulvet.</i> <i>Sigrid hopper med samlede ben ind mod midten, og de andre går trippende rundt med skarpe retningskift.</i> <i>Ea laver spjættende bevægelser med sine arme op mod loftet, imens hun bevæger sig sidelæns.</i></p>	<p>Tilskuerne: <i>dikkedikkedikkedikke</i> <i>uuuuuuuuuu</i> <i>siuuuuuuu</i> <i>vuf vuf vuf</i> <i>vem a vem a vem</i> <i>Kraa kraa kraaah</i> <i>WHOAAAHH</i> <i>swip swop swip swop</i> <i>AaahhH</i> <i>Viuu Viuu Viuu</i> <i>buppedibub</i> <i>digge digge digge</i> <i>u la la</i> <i>Ah uh Ah Ah uh Ah</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

I den afsluttende snak om aktiviteten fremhævede flere af de studerende, at selv om de var vant til at arbejde med kreative udtryksformer og overskride sig selv, så betød opbygningen og inddragelsen af dem i undervisningen meget for oplevelsen. Den studerende, Peder, fremhævede, at for-øvelser som at gå og bevæge sig rundt i rummet sammen gjorde, at »man kommer i sync med hinanden«. Og Maria fremhævede betydningen af medbestemmelse i undervisningen:

*Det var fedt. Det bliver tit i undervisningen sådan 'nu gør I det, og I skal bare følge trop'.
Det var i stedet sådan 'kunne vi gøre sådan her, og hvad er jeres input?' At man selv
kommer i spil. Også i forhold til, at vi skal jo ud og føre det videre.*

Maria fremhævede her en væsentlig pointe, som også peger tilbage på alle de tidligere iterationer: at de studerende er medskabere i udformningen af den legende koreografi. Medbestemmelsen betyder, at de studerende selv er med til at bestemme den situation, hvor det føles okay at kunne 'træde ud af sig selv' og lade sig opsluge af den legende aktivitet, som eksemplet med de studerendes lyd-soundtrack oven for vidner om.

Resultaterne fra de fem iterationer bærer overordnet set præg af en forfinelsesproces i form af skabelsen af et legende undervisningsdesign. På den anden side kan hver iteration også forstås som en afprøvning af designet i forskellige miljøer og versioner, hvor hver enkelt afprøvning viser aspekter af, hvordan studerende oplever og kan tilskyndes til at arbejde med

deres egen legende krop foran hinanden. Nedenstående tabel giver et overblik over de fem netop analyserede iterationer med de to tilhørende designprincipper, tilføjelse af regler samt antal studerende:

Det legende koreografiske undervisningsdesign		
Designprincip 1: Aktiviteten skal stimulere en synlig fantasifuld aktivitet hos tilskueren.		
Designprincip 2: Det flertydige kropsudtryk skal fremmes.		
Iteration	Antal stud.	Nye regler og benspænd
1.	13	Det skal ikke se rigtigt ud.
2.	8	De studerende skal gives forberedelsestid og rum til at skabe egne rammer for bevægelser, de selv forstår og oplever som legende.
3.	11	Forskere og undervisere skal danse med i eksperimenterne.
		De studerende skal tilskyndes til at bruge forskellige frem for ens kropsudtryk, når de bevæger sig sammen.
4.	28	Tilskuerne skal ikke kun udtrykke sig med ord, men også med lyde.
		Tilskuerne skal udelukkende udtrykke sig med krop og lyde.
5.	12	Aktiviteten skal være uendelig, så ingen på noget tidspunkt kan læne sig tilbage og se passivt til.

I det følgende afsnit vil vi på tværs af de fem iterationer udlægge, hvad 'forøgelse af kompleksiteten og flertydigheden i undervisningsrummet' gør ved de studerendes kropslighed og indbyrdes relationer.

Kompleksitet, flertydighed og bortkomstens poesi

En gennemgående tematik, som viser sig på tværs af analyserne, går ud på, at det ikke i alle tilfælde handler om at reducere kompleksiteten i undervisningens bevægelsesaktiviteter. Når man skal understøtte studerende i at kunne og turde vise sig frem for hinanden som legende kroppe, er det ikke blot et spørgsmål om at lægge meget klare regler for, hvordan man skal bevæge sig. Faktisk kan man indvende, at netop det at følge enkle bevægelsesregler eller stramme bevægelseskoreografier kan komme til at begrænse de studerende i forhold til at blive legende og i stedet indsnævre den enkeltes spillerum i forhold til at bevæge sig på nye og anderledes måder. På baggrund af analysen kan vi sige, at komplekse bevægelsesopgaver med deres større grad af ubestemmelighed og ukontrollerbarhed kan virke som en pirrende drivkraft (Gadamer, 2007: 105; Lund, 2020), der kan understøtte, at de studerende kaster sig ud på gulvet som legende kroppe med og foran hinanden.

For at forstå dette finder vi det relevant at kigge på danseren og koreografen William Forsythe's arbejde. Forsythe arbejder i flere af sine værker med at sløre dele af bevægelsesproget for sit publikum. Det gør han f.eks. ved at forvrænge et ellers ofte genkendeligt balletsprog. Det kan konkret ses i bevægelsernes kompleksitet og de dansendes altid forskellige bevægelser, som gør det umuligt for tilskueren at overskue helheden. Derudover danser danserne i Forsythes koreografier ofte ind og ud af mørke. I et interview har Forsythe beskrevet denne tilgang som en 'bortkomstens poesi' [*poetry of disappearance*]:

I like to hide, make uncertain that which takes place on stage [...] and to extend that which I call the poetry of disappearance. People are always frightened that things will disappear. But life without death, light without obscurity, would be terrifying. Shadow is that which permits imagination. (Sulcas, 1991).

På denne måde gør Forsythe op med en mere traditionel opfattelse af koreografi, som en serie af trin, der let kan erindres og genskabes. I stedet opstår en anden form for koreografi, der blotlægger det ufærdige, uigennemskuelige og uendelige (Gilpin, 1995). Et andet eksempel er Forsythes videoværk *Solo* (Forsythe, 1997), som i nærbilleder viser hurtige bevægende udsnit af den dansende Forsythes snoede krop, hvilket gør hans bevægelser umulige helt at overskue. Tilskueren nægtes dermed at få det fulde overblik og må acceptere en vedvarende følelse af tab og manglende evne til at absorbere helheden pga. kompleksiteten (Fabius, 2009: 667).

Når tilskuerne i den femte iteration producerede et soundtrack af flertydige og rytmiske lyde, efterlod de deres medstuderende, der sad med ryggen til, med smil på læben og draget af situationen med en lyst til at bringe sig selv ud på ukendt farvand. De flertydige lydudtryk skabte ligeledes forbløffelse hos opleverne i den tredje iteration, som efterfølgende i strømpe sokker smågrinende trippede ud på gulvet. Selv om disse studerende ikke altid handlede med store og selvsikre bevægelser, forblev de optagede og indfanget af aktiviteten i kraft af dens flertydige karakter.

Denne flertydige form for legende aktivitet kan også relateres til, hvordan nogle kunstværker kan påvirke beskuerens kropslige balance (Brinck, 2017: 211). Professor i filosofi Ingar Brinck understreger her kroppens betydning for vores interaktion med kunstværker (Brinck, 2017). Brinck fremhæver bl.a. kunstneren Yves Kleins serie af monokrome blå malerier, som med deres intensive blå farve kan give beskueren en oplevelse af at blive trukket ind i lærredet og således opløse grænsen mellem kunstværk og beskuer og skabe en tilstand af øget sensibilitet (Brinck, 2017: 211). På en måde kan et kunstværk altså siges nærmest at agere som en levende agent, der møder dig, beskueren, i en legende og opslugende interaktion.

I modsætning til interaktion med kunstværker, f.eks. malerier, handlede indeværende undersøgelses koreografiske undervisningsdesign om at skabe det legende ud af interaktion med andre kroppe uden brug af materialer, hvilket flere forskere (Schröder et al., 2022; Whitton, 2018) inden for Playful Learning-feltet peger på er væsentlige i forhold til at skabe legerum. Vores empiri viser, at grænsen mellem de optrædende og tilskuerne synes at opløse sig, når tilskuerne opleves som engagerede, deltagende og nysgerrige. Med udgangspunkt i begrebet 'participatory sense-making' (De Jaegher & Di Paolo, 2007) kan det fremstilles, at der bliver skabt rammer for, at et fælles og dermed flertydigt tredje mellem deltagerne kan opnå så meget momentum, at den fælles dynamik, der udvikler sig imellem de optrædendes ekspressive kroppe og tilskuernes nysgerrige blikke kommer til at erstatte den medierende og inddragende rolle, som f.eks. kunstværker eller legematerialer ellers kan have.

Malerier, der bringer beskueren ud af balance, og dans, som frarøver tilskueren overblikket, kan dermed relateres til det legende. Tænk igen på latteranfaldets ustyrlige rytme som et kendetegn ved en legende krop. Ifølge Eichberg udfolder en sådan krop sig i et spontant udbrud, der står i kontrast til fitnesskulturens kontrollerede smil og kroppe (Eichberg, 2013). I vores materiale har vi dog set flere forskellige typer af legende kroppe i spænd mellem det kontrollerede og løsslupne. Eksempelvis fremstod de tre studerende, som i den anden iteration havde indøvet deres dans til et stykke musik, kontrollerede, men gav samtidigt udtryk for, at de havde det sjovt.

I forhold til det u håndgribelige og komplekse peger forsker i game design, Sebastian Deterding dog på, at alt for ubestemmelige og frie rammer kan virke udstillende særligt for voksne, idet man kan opleve sig blottet af, at der er meget få eller ingen rettesnore at læne sig op ad eller gemme sig bag (Deterding, 2018). Vores analyse viser dog, at særlige fysisk-sanselige interaktionsformer kan understøtte, at studerende finder sig til rette i situationer med komplekse bevægelsesopgaver.

Diskussion

Litteraturen om legende tilgange til læring og undervisning på videregående uddannelser (Playful Universities / Higher Education) understreger betydningen af, at man i designs, der har til hensigt at skabe legende situationer for voksne, indarbejder foranstaltninger, som kan reducere risikoen for, at deltagerne oplever forlegenhed ved at deltage (Deterding, 2018; Nørgård et al., 2017) og peger dertil på betydningen af at skabe »...safe spaces«, hvor de studerende kan »...feel relaxed and comfortable with fellow students« (Nørgård et al., 2027: 276). Det viser en allerede eksisterende opmærksomhed i litteraturen på den udfordring at kunne og turde vise sig frem som legende kroppe over for hinanden, som vi med denne artikel kaster lys over.

Ligesom vores analyser peger nævnte studier også på indramningens betydning for, at situationer med voksne udvikler sig legende (Deterding, 2018). Beskrivelserne hos Deterding lægger særligt vægt på at forstå indramning som normer, strukturer, know-how, principper, der er givet på forhånd og går forud for de konkrete og kropslige interaktioner, der foregår under selve den legende aktivitet. Mere specifikt synes særlige *bevidsthedsstyrende* foranstaltninger og indramninger (Deterding, 2018: 272-273) at kunne nedtone eller omdirigere deltagerens gensidige bevidsthed om hinanden. F.eks. synes maskering af deltagerne eller mørklægning af rummet at kunne nedtone oplevelsen af at blive set og vurderet af andre og dermed bidrage

til, at ingen føler sig udstillet. Vores undersøgelse kan udbygge denne idé ved at pege på måder at afskærme og bevidsthedsstyre de deltagende på, hvor sløringen ikke sker i konkret forstand (ved f.eks. at maskere, mørklægge, etc.), men ved at deltagernes opmærksomhed omdirigeres til at være optaget af det tredje, der er mellem f.eks. de optrædende og tilskuere, som ingen af parterne fuldstændigt ejer, eller hvis mening, man fuldstændigt besidder.

Andre studier foreslår, at afskærmningen og understøttelsen af det legende kan ske i form af såkaldte *magiske cirkler*, der ikke kun skal forstås som et konkret og fysisk markeret rum, men som »...*a socially constructed liminal space created during play*« (Nørgård et al., 2017: 274) og en »...*fuzzy social process*« (Remmele & Whitton, 2014: 121), hvilket lader til at betyde, at afskærmning sker i form af en slags fælles forestilling. Som en væsentlig forudsætning for, at magiske cirkler opstår, nævnes det, at de deltagende indtager det, der bliver beskrevet som en »...*lusory attitude*« (Suits, 2005), der kan beskrives som den psykologiske indstilling, der kræves af den legende for at kunne indgå i legen, eller som det hedder hos Nørgaard, Toft-Nielsen og Whitton: »...*the willingness to accept the normal systems of logic or ethics may not apply, as temporary new ones, pertaining to the magic circle at hand, replace them*«. (Nørgård et al., 2017: 274). Ud fra disse formuleringer kan man godt få den opfattelse, at denne legende attitude er noget, som deltagerne individuelt vælger at tage på sig. Skabelsen af magiske cirkler og safe spaces, synes således at bero på den enkelte studerendes (individuelle) vilje og beslutsomhed. Kort sagt: at de tager ja-hatten på og finder kreativiteten og det legende frem inde i sig selv.

En sådan læsning vil måske tilskynde undervisere til forstå det legende som noget individuelt og relativt utilgængeligt inde i den studerendes indre psykologi. I kontrast hertil foreslår vores designeksperiment, at det legende ikke bare opstår i hovederne på de enkelte deltagere i kraft af deres individuelle viljestyrke og handlekraft, men også ud af måden, hvorpå de i konkret kropslig forstand umiddelbart koordinerer deres bevægelser i forhold til hinanden. Derfor er det nødvendigt at arbejde med magiske cirkler og afskærmning på et grundlæggende mellem menneskeligt/-kropsligt niveau, hvor det måske nærmere handler om at skabe et udvidet kropsligt 'space', hvor grænserne mellem deltagerne opløses, end et afgrænset 'safe space' som værner om den studerendes individuelle vilje. På baggrund af analysen kan vi sige, at modet til at være en legende krop sammen med andre opstår i aktiviteten, når de kommende pædagoger mærker deres handlinger flette sig sammen, og den relationelle dynamik, der er imellem dem, får momentum og bliver styrende (Fuchs & De Jaegher, 2009: 471).

En sidste pointe er, at den legende krop ikke altid har behov for materialer, artefakter og udklædning for at kunne blive legende, som Deterding (2018) og Nørgård et al. (2017) netop foreslår som brugbare tilgange i legende designs for at undgå, at forlegenhed opstår. Legende tilgange med materialer i undervisningsrummet kan afgjort være en katalysator for, at studerende tør at deltage. Men det mere fysiske legende og direkte dansende samspil, vi i denne artikel behandler, har et særligt nærvær og en sanselighed, som materialer og indretning af fysiske omgivelser ikke nødvendigvis tilskynder.

Afslutning

Med vores designeksperiment, som er formet af et kunstgreb, der vender tingene på hovedet – og blikket tilbage på tilskueren, eksperimenterede vi med pædagogstuderendes interaktionsformer i undervisningsrummet, så det at udtrykke sig og kommunikere med åbenlyse bevægelser kunne ske på mere spontane og legende måder.

Analyserne af eksperimentets fem iterationer underbygger den indledende præmis om, at pædagogstuderende indimellem føler det akavet at være legende kroppe over for hinanden, hvilket betyder, at de holder sig selv tilbage. Analyserne viser dertil, at de studerende ofte udviser et behov for at udtrykke sig klart og præcist, og ligeledes er tilbøjelige til at reproducere hinandens bevægelsesudtryk. Det kan spænde ben for, at flertydige, fantasifulde og legende fællesskaber opstår.

Analyserne peger dog også på, at komplekse bevægelsesopgaver med en grad af ubestemmelighed og drilskhed kan virke attraktive og give de studerende særligt mod på at indgå i legende og uforudsigelige fællesskaber, hvor man viser sig frem for hinanden. Det kræver imidlertid aktiviteter/bevægelsesopgaver, der ligesom kunstværker kommer til at udgøre *en levende agent*. Mere præcist handler det om at omdirigere deltagerens opmærksomhed til at være optaget af et fælles tredje, som ingen af parterne fuldstændigt ejer, eller hvis mening ingen fuldstændigt besidder. Her kan underviserens egen deltagelse i bevægelsesopgaverne, tilbageholdenhed i forhold til at ville kontrollere begivenhederne, samt accept af at de studerende er medskabere af det legende, udgøre vigtige forudsætninger. Men særligt vigtigt er det at stimulere en synlig fantasifuld og medlevende aktivitet hos de studerende, der undervejs indtager tilskuerens rolle.

Samlet set peger analyserne på, at fremvisning som element i undervisningen ikke nødvendigvis bør undgås, hvis man vil arbejde med studerendes legende udtryk og bevægelser. En grundbetingelse behøver heller ikke at være, at man afskærmer de studerende på materiel og/eller rumlig vis. Det er i stedet mere fundamentalt, at man på et førrefleksivt og reflekslignende niveau – altså før noget bliver vurderet som rigtigt eller forkert – formår at sætte noget i *spil* mellem de deltagendes kroppe. Ligesom vi kender det fra kunsten og legens verden.

Tak til alle involverede pædagogstuderende og til Dosio Dosev fra Asta studio for rentegning af vores designdisplay.

Referencer

- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s. 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Block, J. H., & King, N. R. (1987). *School play: A source book*. Garland Publishing.
- Brinck, I. (2017). Empathy, engagement, entrainment: the interaction dynamics of aesthetic experience. *Cognitive processing*, 19(2), s. 201-213. <https://doi.org/10.1007/s10339-017-0805-x>
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. (2012). Tema 2: Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 5. <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>

- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory Sense-Making: an enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6, s. 485-507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>
- Deterding, S. (2018). Alibis for Adult Play: A Goffmanian Account of Escaping Embarrassment in Adult Play. *Games and Culture*, 13(3), s. 260-279. <https://doi.org/10.1177/1555412017721086>
- Edelson, D. C. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *The Journal of the learning sciences*, 11(1), s. 105-121. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4
- Eichberg, H. (2013). Laughter in popular games and in sport. The other health of human play. *Gesnerus*, 2013(1), s. 127-150. <https://doi.org/10.1163/22977953-07001009>
- Fabius, J. (2009). Seeing the Body Move. In J. Butterworth & L. Wildschut (red.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (1. udg.). Routledge.
- Foster, S. L. (2011). *Choreographing empathy: kinesthesia in performance*. Routledge.
- Forsythe, W. (1997). Solo. Lokaliseret den 17. februar på https://www.williamforsythe.com/filmspaces.html?&no_cache=1&detail=1&uid=23
- Fuchs, T., & De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4), s. 465-486. <https://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4>
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udg. 3. oplag). Academica.
- Gilpin, H. (1995). William Forsythe: Where Balance is Lost and the Unfinished Begins. In *Parkett* (Vol. 45).
- Krogh, P. G., Markussen, T., & Bang, A. L. (2014). Ways of Drifting—Five Methods of Experimentation in Research Through Design. In *Research into Design Across Boundaries* (Vol. 1, s. 39-50). Springer India. https://doi.org/10.1007/978-81-322-2232-3_4
- Lund, O. (2017). Being Pulled into the Drama: How Early Childhood Educators Motivate Children by Way of Bodily Contact and Movements. *American Journal of Educational Research*, 5(12), s. 1200-1207.
- Lund, O. (2020). Lidenskab: lidenskabelige bevægelser i pædagogisk praksis. I O. Lund, & J-O. Jensen (red.), *Sans for bevægelse: livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 149-167). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, O., & Jensen, J-O. (red.) (2020). *Sans for bevægelse: livsnerven i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Lund, O., Pedersen, L. D., Boysen, M. S. W., & Skovbjerg, H. M. (2023). At skabe meningsfuld legende undervisning: en bevægelses-filosofisk undersøgelse af legende tilgange til undervisning på pædagoguddannelsen. *Nordic Studies in Education*, 43(3), s. 197-213.
- McKenney, S., & Reeves, T., C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203818183>
- McKenney, S., & van den Akker, J. (2005). Computer-Based Support for Curriculum Designers: A Case of Developmental Research. *Educational technology research and development*, 53(2), s. 41-66. <https://doi.org/10.1007/BF02504865>
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, overs.). Routledge.

- Nørgård, R. T., Toft-Nielsen, C., & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6(3), s. 272-282. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1382997>
- Pedersen, L. D. (2023a). Legens (u)mulige koreografier på pædagoguddannelsen. I H. Knudsen, J. E. Kristensen, & J. B. Nielsen (red.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (s. 231-248). Akademisk forlag.
- Pedersen, L. D. (2023b). Playful Choreographies and Choreographies of Play: New Research in Dance and Play Studies. *American Journal of Play*, 15(1), s. 60-81. [4]. <https://www.museumofplay.org/journalofplay/issues/volume-15-number-1/>
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing: Short-Term Ethnography. *Symbolic interaction*, 36(3), s. 351-361. <https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Playful Learning DK. (2021a). *Forskning*. Hentet 7. Juni 2023 fra <https://playful-learning.dk/forskning/>
- Playful Learning DK. (2021b). *Om Playful Learning-programmet*. Hentet 7 June 2023 fra <https://playful-learning.dk/om-programmet/>
- Preston, B. (2013). *A Philosophy of Material Culture: Action, Function, and Mind* (Vol. 48). London: Routledge.
- Rancière, J. (2021). *Den frigjorte beskuer og Det sanseliges deling* (P. Borum, overs.). Informations Forlag.
- Ravn, S. (2001). *Med kroppen som materiale: om dans i praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Remmele, B., & Whitton, N. (2014). Disrupting the magic circle: The impact of negative social gaming behaviours. I *Psychology, pedagogy, and assessment in serious games* (s. 111-126). IGI Global.
- Schrøder, V., Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2022). Socio-materielle sammenfiltringer med legekvaliteter i playlab. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 15(26). <https://doi.org/10.7146/lom.v15i26.133944>
- Suits. (2005). *The grasshopper: games, life and utopia*. Broadview Press.
- Sumartojo, S., & Pink, S. (2018). *Atmospheres and the experiential world: theory and methods*. Routledge.
- Sulcas, R. (1991). William Forsythe: The poetry of disappearance and the great tradition. *Dance Theatre Journal*, 9(1), s. 4-7.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Togsverd, L., & Aabro, C. (2021). Pædagogers faglighed – fortællinger i nyere dansk forskning *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (1). <https://dpt.dk/temanumre/2021-1/paedagogers-faglighed-fortaellinger-i-nyere-dansk-forskning/> (s.158-174).
- Winther, H. (2015). Alle kan danse – improvisation, gruppedynamik og energi. I H. Winther, L. Engel, M.-B. Nørgaard & M. Herskind (red.), *Fodfæste og Himmelkys* (s. 154-178). Billesø og Baltzer.
- Whitton, N. (2018). Playful learning: tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26(0). <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>
- Ylipulli, J., & Luusua, A. (2019). Broadening Horizons of Design Ethics? Importing concepts from applied anthropology. *Nordes* (8).

Forfatterbiografier

Lars Dahl Pedersen er adjunkt ved Center for Pædagogik på Professionshøjskolen Absalon og ph.d.-stipendiat ved Aarhus Universitet (DPU) og VIA University College i det nationale forskningsprojekt Playful Learning Research. På Absalon er han tilknyttet forskningsmiljøet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde«. Ud over en kandidatgrad i fænomenologi og bevidsthedsfilosofi fra Københavns Universitetet i 2016 har han en baggrund som udøvende moderne danser og koreograf uddannet fra Den Danske Scenekunstscole i 1999. Lars forsker i kroppens og bevægelsens betydning for leg og læring og er særligt optaget af at forstå legens spontane bevægelser imellem mennesker som koreografi.

Ole Lund er ph.d. i idræt og lektor på pædagoguddannelsen på VIA University College. På VIA er han tilknyttet forskningsprogrammet »Krop, idræt og bevægelse« ved Forskningscenter for Pædagogik og Uddannelse. Ole er også seniorforsker i det nationale forskningsprojekt Playful Learning Research. I sin forskning er han særligt optaget af de sanseligt og emotionelt oplevede dynamikker og kræfter, som opstår i grupper af mennesker og som det enkelte gruppe-medlem mærker og bliver påvirket af, selvom man har svært ved at beskrive, hvad der sker og hvorfor.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Lotte Agnes Lausen, Oline Pedersen og Helle Marie Skovbjerg

»Man skal måske også passe på, at sanserne de ikke overtager det hele« – implikationer af pjat på læreruddannelsen

Resumé

Hvad sker der, når undervisning med legekvaliteter på læreruddannelsen bliver pjattet? Gennem et nærempirisk studie af tre undervisningssituationer med legekvalitet på læreruddannelsen sætter artiklen fokus på de måder, hvorpå pjattet udfolder sig og på, hvilke fortolkninger der knytter sig til udfoldelsen. Artiklen bidrager til en diskussion af, hvilke implikationer disse fortolkninger kan have for lærerstuderende i deres kommende pædagogiske praksis. Dette fører frem til et forslag om nuancering af fortolkningerne af pjat i undervisning, idet der her argumenteres for, at pjat og den euforiske legestemning både er vigtige komponenter for at give det legende liv og ilt til at fortsætte, og at der gemt i det pjattede også ligger nogle uventede faglige åbninger.

Nøgleord

euforisk stemning; ro; kontrol; rammesætning; playful learning; legekvalitet

Introduktion

Legende tilgange til undervisning er kommet på dagsordenen på professionshøjskolerne i Danmark. Særligt i forbindelse med det nationale udviklings- og forskningsprojekt – Playful Learning (PL) – der begyndte i 2018 på alle landets lærer- og pædagoguddannelser (Playful Learning, 2021). Her eksperimenteres og forskes i måder at arbejde med et legende perspektiv på undervisning i en bred vifte af fag. Som en del af PL havde den ene af artiklens forfattere (Lausen) et ph.d.-projekt om leg i læreruddannelsen (Lausen, 2023). I forbindelse med dette ph.d.-projekt har vi på tværs af empirisk materiale fra projektet fået øje på situationer, som har udviklet sig pjattet, hvilket har vakt vores nysgerrighed. Nysgerrigheden knytter sig til at forstå pjat i sig selv i undervisningssammenhænge, men ikke mindst også til reaktionerne derpå og fortolkningerne deraf, idet det viser sig, at disse ofte handler om noget andet: nemlig ro og kontrol. Artiklen arbejder ud fra tre undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan ser pjat ud i undervisning med legekvalitet på læreruddannelsen?

Hvordan fortolkes pjattet?

Hvilke implikationer kan disse fortolkninger have?

De to første spørgsmål behandles i artiklens analyse, mens det sidste rejses i diskussionen. For at kunne åbne pjattet for analyse, vil vi benytte et perspektiv på leg som stemningspraksis (Karoff, 2013; Skovbjerg, 2021a) med særlig interesse for den euforiske stemning inden for dette teoretiske perspektiv. Den euforiske stemning som teoretisk perspektiv vil hjælpe til at forstå pjattets betydning for udfoldelsen af det legende, og gennem nogle konkrete empiriske situationer går vi helt tæt på, og ser hvad der sker, når pjattet opstår, og når det efterfølgende fortolkes i de lærerstuderendes og deres underviseres refleksioner. Intentionen er derfor ikke at vurdere, hvorvidt pjattet er dårligt eller godt, eller hvordan det kan undgås eller fremmes, men i stedet er artiklens centrale forskningsbidrag at vise, at produktive fortolkninger af pjattet kan bidrage til, at det faglige indhold på læreruddannelsen åbner sig på nye og interessante måder for de studerende.

Teoretisk rammesætning

Legebegrebet er vanskeligt at definere entydigt, og i en uddannelseskontekst bevæger forskere sig ofte uden om dette (Jensen et al., 2022). Ser vi på definitioner af legebegrebet, er der en kvalitet, der synes at gå igen, og som har særlig interesse i denne artikel – at legen også er kendetegnende ved *overraskelsen* (Andersen et al., 2022), *overskridelsen* (Sutton-Smith, 1997) og *det skøre* (Karoff, 2013; Skovbjerg, 2021a). Det vil sige, at legen har en kvalitet, som handler om at udfordre gældende normer og transformere situationer. Med afsæt i stemningsperspektivet på leg (Skovbjerg, 2021b, 2021a) vil vi tematisere dette transformerende og overskridende aspekt ved det legende med henblik på at forstå de praksisformer i undervisningsrummet, som vi har mødt i det empiriske materiale, og som bliver opfattet som pjattede og nogle gange forstyrrende. Det er med særlig interesse for den euforiske stemning, idet netop denne vil kunne hjælpe til at forstå pjattets betydning, når der arbejdes med legende tilgange til undervisning på læreruddannelsen.

Stemningsperspektivet er et almenmenneskeligt perspektiv på leg, der ikke alene er knyttet til barndommen, men peger på legen som en generel livsaktivitet, som mennesker udøver hele

livet. Stemningsperspektivet består af en række begreber, der kan bruges til på en nænsom måde at indfange legeforståelsen: *Legeorden*, der er begrebet for den ramme for mening, der skabes af leg og samtidig skaber leg. *Legemedie*, der er de materialer, der anvendes, som på en gang er med til at sætte legeordenen og sættes af legeordenen. *Legepraksis*, der er alle de handlinger, der udføres i legen med legemedierne, og som er med til at sætte legeordenen. Som Karoff (2013) formulerer det:

Legepraksis er begreb for den måde, som man gør og laver legen, dvs. alle de typer af adfærd som kropslige og mentale aktiviteter, brugen af ting, måder at forholde sig på, følelser og motiver for adfærd. Praktikker er måder at være krop på, måder at tænke på, måder at bruge ting på, måder at føle på og måder at blive motiveret på. (s. 93)

Det vil sige, at jeg har et legemedie, og det gør jeg noget med, inden for en betydnings-sammenhæng, og såfremt det samspil er meningsfuldt, så opleves der *legestemning*, der er den særlige værensoplevelse, som legen fremkalder. Det er vigtigt at understrege, at stemning ikke kommer indefra og heller ikke udefra. Derimod er det netop samspillet og sammenhængen mellem legeorden, legemedie og legepraksis, der får legestemningen til at ske. I stemningsperspektivet arbejdes der med fire typer af legepraksisser, der peger på fire typer stemninger, og som nævnt indledningsvist, så er det særligt den euforiske stemning, der i denne sammenhæng er af interesse.

I legestemningsperspektivet er fire typologier for, hvorledes legestemning udfolder sig mellem legemedie, praksis og legestemning (se figur 1.)

Legepraksistyper	OVERSKRIDELSE	FREMVISEN	SKIFT	GLID
Legestemningstyper	Euforisk	Opspændt	Højspændt	Hengiven
Karakteristika for praksisser	Ekstrovert og ekspressivt, overskridende	At vise sig frem for andre, show, performance og bling	Krop og sanser påvirket, bevægelse og entusiasme	Stærk repetitiv rytme, rolig og mere introvert

Figur 1. Legestemningstypologier, figur med inspiration fra Karoff (2013, s. 97)

I legestemningsperspektivet rammesættes og muliggøres pjattet som udøvelsesform af legepraksissen OVERSKRIDELSE. Disse legesituationer af denne type legepraksis er kendetegnet ved, at man hele tiden vil forsøge at udfordre det, som man netop har gjort. Hvis der eksempelvis er blevet fortalt en joke, som alle griner af, så skal næste joke være endnu vildere og overskridende sammenlignet med den forgangne. Man vil ikke nøjes med at grine af det foregående, men finde på noget, der overgår det, der lige er fortalt. Besvarelsen fra andre, der er en nødvendighed for at overskridelsen kan leve videre i legesituationen, viser sig ved at være stærkt præget af afstand til det foregående. Lykkes denne overskridelse af det foregående og et nyt indfald, så vil man opleve den euforiske legestemning.

Overskridelse er kardinalpunkt for at den euforiske stemning kan opstå. Forklaringen af overskridelsen kan uddybes gennem Karoffs (2013) pointe:

Overskridelseskarakteren er kendetegnet ved, at den bevæger sig væk fra de forventelige gentagelser, og med fart og driftighed sker der noget uventet. Ofte har der vist sig en træghed over gentagelserne i det foregående, og i nogle tilfælde er legen næsten ved at gå i stå, inden overskridelsen sker, og pjattet på sin vis bringer fut i gentagelserne gennem overskridelse af nye gentagelser. (s. 100)

Overskridelsen sker, når de forrige gentagelser er blevet for kedelige, og dem der er med i legen ikke kan se meningen længere. Det vil sige, at overskridelsen godt kan »komme« fra de andre stemninger, og så bliver det dem, der overskrides fra. Stemningen må løftes, og der skal bidrages med en overskridelse af forrige legepraksis, ofte gennem noget uventet, for at dette kan ske. Pjattet, kan med udgangspunkt i teorien om leg som stemningspraksis, forstås som en måde at holde ved på og en måde at fortsætte legepraksisser på. Det sker gennem en overskridelse af praksisser forbundet med disse, så legestemningerne ikke dør ud. Der er nogen, der må overdrive, vrænge eller drille – pjattet må tage over.

De fleste har erfaringer med pjattet fra egen skoletid, hvor pjattet som oftest opstod, når aktiviteter der skulle arbejdes med, forekom for træge og kedelige, ofte til stor irritation og forstyrrelse for dem, der stadig var fordybet i opgaverne og ofte også for læreren. Pjattet kan gennem overskridelseskarakteren for at opnå den euforiske stemning ses som en udfordring for undervisningsrummet, da den henter sin mening inden for legeordenen, altså legens sammenhæng og ikke i en funktionalistisk logik, hvor det vi gør, skal bidrage til noget, der ligger udenfor de praksisser, vi er sammen om (Karoff, 2013, s. 102).

Når arbejdet med at designe for legende undervisning tænkes ud fra det teoretiske blik på leg som stemningspraksis, bliver det tydeligere, at pjat og overskridelsespraksisser er et af redskaberne for, at legestemning kan vare ved, og dermed er et vigtigt bidrag for at muliggøre det legende.

Metodisk rammesætning

I løbet af 2020-2021 udarbejdede den ene af forfatterne af denne artikel, Lausen, designeksperimenter med undervisere på læreruddannelsen. Designeksperimenterne var en delafetlængerevarende samarbejde mellem forsker og undervisere i at være eksperimenterende og undersøgende på arbejdet med legende tilgange til undervisning. Designeksperimenterne er blevet skabt på baggrund af design-based researchs metodologiske ramme (Brown, 1992; McKenney & Reeves, 2019). Her er den primære metodologiske strategi en vægning af designeksperimenter, der udtænkes og gennemføres i et nært samarbejde mellem praksisfelt og forsker, hvor samarbejdet om designeksperimenterne med praksisfeltet gennem samskabelsesprocesser muliggør skabelsen af såvel situeret og anvendelsesorienteret viden som teoretisk viden (Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005).

To designeksperimenter med legekvalitet (Skovbjerg og Jørgensen, 2021), designet og gennemført i fællesskab med undervisere på læreruddannelsen samt et refleksionsinterview med en underviser efter endt designeksperimentforløb, danner den empiriske baggrund for de uddrag, der her er medtaget i artiklen. Designeksperimenterne havde til intention at udforske åbent, hvordan der kan skabes en legende og tryk ramme (Apter, 1990) i undervisningen på læreruddannelsen ved at undervise hinanden som lærerstuderende på en kreativ måde med inspiration fra teoretiske perspektiver i fagene. I disse designeksperimenters

tilfælde var det henholdsvis i fagene innovation og entreprenørskab i skolen samt i almen undervisningskompetence. Pjat og den euforiske stemning var altså ikke en del af intentionen med udarbejdelsen af designeksperimenterne, men udsprang af selve udfoldelsen af designeksperimenterne, der beskrives nærmere i det senere. Underviserinterviewet var planlagt som et refleksionsinterview på baggrund af et af designeksperimenterne nævnt i artiklen. Her var formålet med interviewet, at interviewer og underviser sammen reflekterede over designeksperimentets udfoldelse, og hvilke tanker det medførte om det legende i undervisningseksperimentet. Det empiriske materiale består således af materiale fra den konkrete undervisningspraksis, samt fra en interviewsituation, hvilket bidrager til en forskelligartethed i det empiriske materiale benyttet i artiklen. Samtidig er det empiriske materiale sammenhængende, da materialet fra underviserinterviewet skal ses i forlængelse af designeksperimentet, som der reflekteres over i forbindelse med interviewet. Undervisningsforløbene samt interview blev optaget og herefter transskriberet med pseudonymer (Grinyer, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009) af den ene forfatter.

Analysestrategien i artiklen bestod i praksis af, at vi som forfattere i fællesskab kodede det empiriske materiale med afsæt i overskridelsespraksisser. Det vil sige, at vi identificerede de steder i det empiriske materiale, hvor de studerende gjorde noget, der overskred eksisterende praksisser. Det var med henblik på at identificere den euforiske stemning. I analysen af det empiriske materiale blev vi i det fælles arbejde med at analysere situationer i materialet, hvor overskridelser og pjat synes at opstå og leve, særligt opmærksomme på de måder, hvorpå den euforiske stemning udfoldede sig i de studerendes arbejde i undervisningen, hvordan de studerende udviser en stærk fornemmelse for, hvordan den euforiske stemning opstår, og hvordan de studerende og underviser efterfølgende italesætter, fortolker samt reflekterer over de overskridelser og det pjat, der opstår i undervisningssammenhænge. I analysen af materialet er omdrejningspunktet altså den euforiske stemning og dennes stemningstypologi, og hvor der i materialet viser sig andre stemningstypologier og eventuelle refleksioner over disse, er de dele blevet fravalgt til fordel for et mere koncentreret fokus på det centrale omdrejningspunkt for denne artikel.

Analyse

I den følgende analyse vil vi søge at svare på to af artiklens undersøgelsesspørgsmål: Hvordan ser pjat ud i undervisning med legekvalitet på læreruddannelsen? Og hvordan fortolkes pjattet? Dette vil vi gøre gennem fem tematiske nedslag i det empiriske materiale: 1) *Udfoldelsen af pjattet*, der skaber et indblik i, hvordan en sådan udfoldelse af pjattet kan se ud i klasserummet, 2) *Fornemmelsen for pjat*, der peger på, hvordan de studerende har en stærk forståelse for, hvordan udfoldelsen af pjattet kommer i stand gennem den euforiske stemning, 3) *Stram rammesætning*, der omhandler de studerendes fortolkninger af pjattet, og hvad de studerende deraf mener er hensigtsmæssigt at gøre ved det, 4) *Det legende kan stikke af*, der handler om, hvordan det legende i undervisningssammenhæng er koblet til idealet om en vis seriøsitet og dermed udfordres af pjattet, og endelig 5) *Idealet om ro og koncentration*, som handler om, hvordan studerende italesætter et ideal om, at der skal være ro og så lidt forstyrrende elementer som muligt for, at elever kan koncentrere sig. Disse analyser af, hvordan pjat ser ud og fortolkes i en læreruddannelsessammenhæng, fører videre til en diskussion af implikationerne af disse fortolkninger.

Analysen er inspireret af en tidligere artikel af Karoff (2013), hvor også stemningsperspektivet bruges som greb i forståelsen af børns leg med henblik på at udforske pjattet nærmere. De to artikler har primært analysegrebet til fælles, mens konteksten, deltagerne samt problematikken er forskelligartet.

Analyse 1: Udfoldelsen af pjat

Oplevelsen af at humor, pjat og sjove kommentarer er vævet sammen med det faglige indhold på læreruddannelsen træder frem, når lærerstuderendes undervisning følges på tæt hold. Undervisere synes både at have en positiv indstilling til små humoristiske kommentarer i løbet af lektionerne og er ofte også bidragende til disse i en vis udstrækning. Humoristiske glimt og øjeblikke af pjat synes på den måde velkomne. På trods af dette trækkes der indimellem en grænse, hvor det humoristiske og pjattede bliver fortolket som værende for meget og for useriøst, og i det følgende er et eksempel på dette i undervisningspraksis på læreruddannelsen.

En dag i undervisningen skal de studerende undervise hinanden online. Designet er sådan intenderet, at en studiegruppe skal agere 'lærere' og de andre studerende skal agere 'elever'. 'Lærerne' har givet to andre grupper af lærerstuderende ('elever') en opgave, der går ud på at indrette en tidstypisk dansk dagligstue under anden verdenskrig. Omdrejningspunktet for den tænkte undervisning, som de udøvende studerende skal afprøve, er historie på femteklasseniveau i en legende, kreativ og afprøvende ramme. De studerende, der har udtænkt undervisningen, fortæller, at opgaven skal forestille at være del af et større forløb for en femteklasse, der i en længere periode har beskæftiget sig med Danmark under krigen.

Da alle tre grupper mødes igen efter de to 'elevgrupper' har arbejdet med deres indretning af en dagligstue fra 1940'erne, er der grin og højt humør fra den ene gruppe, gruppe b. Dialogen er understøttet af grin både med og uden mikrofonen tændt i det online undervisningsrum, og på gruppemedlemmernes webkameraer er det tydeligt at se på deres kropssprog, hvordan de griner højt flere gange. Gruppe b fortsætter deres høje humør i fællesrummet, inden de skal præsentere. Her siger et af gruppemedlemmerne eksempelvis: »Jeg skal have slettet min historik på Google lige om lidt«. Til den kommentar spørger en af de studerende fra gruppe a om det virkelig er så slemt, hvortil de fleste studerende i det fælles grupperum griner. Det, der får dem til at grine sådan, er, at gruppe b i løsningen af opgaven har præget deres bud på et tidstypisk hjem fra besættelsestiden med en hel del nazistiske symboler. Fremlæggelsen forløber således:

Da det bliver gruppe b's tur til at præsentere deres færdige produkt for resten af de lærerstuderende, er de tilbageholdende med at dele deres skærbillede. I et uddrag fra transskriptionen af undervisningen får vi indblik i, hvordan dialogen forløber i situationen:

Anders [a]: [Studerende fra gruppe a stopper med at dele skærm] Så lader jeg de andre dele deres... deres lækre produkt.

Freya ['lærer']: – Er der nogen fra den anden gruppe, der lige deler. William?

...

Nikolaj [b]: – Det er der ikke rigtig nogle af os, der har lyst til. [flere griner]
[Et gruppemedlem fra gruppe b deler til sidst skærm]

William [b]: – Ja, kan I se det her?

- Rikke: – Det kan vi i hvert fald.
- Freya [’lærer’]: – Ja, det er en fryd for øjet.
- William [b]: – Ja. Vi startede med at sætte nogle tilhørende, øh noget Richs kaffe og nogle mærker og noget ind og nogle møbler til den her bette stue og mørklægge vinduerne og prøve at fjerne noget lys og sådan noget. [griner] ... Og så [griner] hænger der nogle herrer på væggene. Øh ja.
- Freya [’lærer’]: – Hvem er det William, der på væggene?
- William [b]: – Jamen ovre til venstre der hænger Tordenskjold (griner).
- Freya [’lærer’]: – Og de andre?
[flere griner med slukket mikrofon]
- William [b]: [griner, rømmer sig] det kan være, der er andre i gruppen, der vil..
- Niels [b]: – Jamen altså, vi er jo også i det bedre borgerskab, men det er kommet under krigen fordi, at vi er jo hjemme ved en gullaschbaron og en tyskerkollaboratør, en sympatisør til Der Deutsche Reich. Så, så de sidder og tjener fedt på krigen.

Undervisningen er online, og mediet hvorigennem opgaven skal udføres er et online program, hvor billeder fra nettet kan klippes ind og på den måde formgive indretningen af dagligstuen. De studerende i gruppen sætter forskellige historiske personer ind i indretningen af deres dagligstue, blandt andet som nævnt en del nazistiske tilhængere, der særligt dominerer deres indretning. De bruger altså på den måde billederne som materiale til at overskride praksisserne og få fart på pjattet. Selv om opgaveformuleringen lød på at indrette et *tidstypisk* dansk hjem, som det kunne se ud under krigen, benytter gruppen billeder fundet på nettet af historiske personer, der ikke ligefrem karakteristisk kan siges at hænge i et typisk dansk hjem i den periode. Billederne bruges i stedet som redskaber til at overskride den gentagelse, det er at tilføje nye billeder som indretning i deres dagligstue. Da de to ’elev’-grupper og ’lærer’-gruppen mødes igen i det fælles onlinenum til præsentation af deres færdige produkt, bringer gruppe b samtidig en euforisk stemning, der allerede er bygget op gennem deres gruppearbejde, med ind i fællesrummet. Der grines og pjattes og ved at være tilbageholdende med at vise deres produkt frem på skærmen, synes de studerende at holde pjattet i live ved at være undvigende og samtidig grine af situationen. Gruppens adfærd, som det at være tilbageholdende, grinende, rømme sig og metaforisk kaste bolden videre til de andre i gruppen, kan samlet ses som en videreførelse af den euforiske stemning. Udfoldelsen af den euforiske stemning bliver på den måde videreført i samspil mellem de materialer, de studerende har taget i brug i gruppearbejdet, gruppens samspil i deres arbejde, den måde det bliver modtaget på og den måde, hvorpå de indbyrdes i gruppen får præsenteret det for de andre. Overskridelseskaraktern af deres praksisser får pjattet til at leve videre i visheden om miskendelsen af pjattet, da miskendelsen blot synes at bekræfte, at der her har fundet en overskridelse sted.

Analyse 2: Fornemmelsen for pjat

Da de studerende i gruppe b er færdige med at præsentere deres produkt, spørger en af de studerende, der i undervisningssituationen agerer lærer, hvor mange danskere der realistisk levede sådan, som de har indrettet deres dagligstue. En af de studerende fra den pjattede ’elev’-gruppe reflekterer følgende:

William [b]: – Altså, hvis man fjerner al komikken fra det, så tror jeg, at det her med... mørklægningen og aviser på lys og sådan noget over lyset. Så nogle af tingene som altså spiller godt ind i forhold til sådan det tidsmæssige, også med Richs kaffen og mærkerne og alt det her. Ovnene, der skulle holdes gang i for at have det bare nogenlunde.

Rikke [’lærer’]: – Ja.

William [b]: – Så der er selvfølgelig nogle af elementerne, der er sådan lidt pjat, men vi kom til at snakke om til sidst, at vi synes jo egentlig at vi kom rimelig godt i gang med at løse opgaven, og så, så måske nåede vi et punkt, hvor vi synes, vi var færdige og så blev det måske lidt pjattet.

Rikke [’lærer’]: – Så gik der lidt drengegruppe i den.

*William [b]: – Med Hitler der retter på et billede af kongefamilien.
[flere griner]*

Den studerende, der agerer lærer i undervisningssituationen, hjælper gruppens refleksioner tilbage til det faglige omdrejningspunkt ved at spørge til, hvor realistisk det egentlig er, at danskere boede med store portrætteringer af den daværende fjendemagts overhoveder, og gennem dette spørgsmål rummes i nogen grad den overskridelse, som de studerende har foretaget af den intenderede opgave.

Den studerende, der er elev i situationen, bidrager med nogle refleksioner, der først og fremmest følger spørgsmålet om, hvilke elementer der kan anses for at være af mere realistisk karakter, og herefter reflekterer den studerende videre over den metodiske rammesætning, og hvordan gruppearbejdet gled over i pjat, da arbejdet skred frem og blev mere og mere trægt i gruppen som tiden gik. Ud fra oplevelsen af selv at være i opgavens udførelse synes det muligt for den studerende at reflektere over, hvordan pjattet udfoldede sig i gruppen gennem det at have været i den euforiske stemning. Ud fra denne oplevelse peger den studerende fra ’elev’-gruppen på, hvordan de nåede et punkt, hvor gruppen var ved at være færdige med at løse den stillede opgave. Praksissen, de studerende er i gang med i forbindelse med opgaven, går i stå og noget andet og mere må til for, at de kan fortsætte med opgaven. Legestemningen kunne ikke af deltagerne i gruppen videreføres indenfor samme praksisramme og må overskrides for at opgaven kan få nyt liv og de kan vedblive med opgaven. På den måde reflekterer den studerende over det punkt, hvor en overskridelse af opgavens ramme finder sted, og viser derved at have en klar forståelse for, hvordan pjattet udvikler sig netop gennem en overskridelse af rammen for de praksisser og medier, der i første omgang tilhører opgaven. Det tyder altså på, at mekanismer og teknikker fra legen bruges til at komme ud af en træghed, der forekommer ved de praksisser, der foretages, og at det har de studerende her en italesat forståelse af. Den studerende, der reflekterer over overskridelsen, peger selv på, at overskridelsen finder sted i et forsøg på at tilføre liv til opgaven igen og blive ved den, selv om gruppen egentlig oplever, at de er ved at være færdige.

Analyse 3: Stram rammesætning

Situationen med undervisningen, hvor gruppe b har leget med udførelsen og været pjattet, giver anledning til nogle fortolkninger af, hvad der kunne være hensigtsmæssigt at gøre ved det. Den studerende fra 'lærer'-gruppen fortæller om en oplevelse fra sin praktik i folkeskolen:

Freya ['lærer']: – Ja, men jeg har jo prøvet at lave et lignende forløb i en ottende klasse i en praktik, og der lavede drengene altså fuldstændig samme nummer. Der hang, der var hagekors på væggene, og der hang en tysker nede i kælderens ... Så det er meget realistisk det her. Og jeg tror også at det er derfor, mig og Julie har snakket om, at det er måske bedre, at det er aimet mod en femte klasse, for man har lidt en ide om, at de måske er lidt nemmere at styre. Lidt nemmere måske og holde fra at blive for fjollede

...

Rikke ['lærer']: – Vi snakkede faktisk også, imens I sad og arbejdede, der snakkede vi også om det her med at måske rammesætte det noget mere og fortælle, hvilken familie er det egentlig I skal lave en stue til. Så I ikke kan få lov at bestemme, at det er nogle, der måske [holder med] tyskerne. At man ligesom er med til at hjælpe eleverne lidt på vej med, hvad de skal lave.

Det er interessant, at køn tilsyneladende fungerer som en indforstået social kategori koblet til pjat, hvad ses både med brugen af udtrykket, 'så gik der drengegruppe i den', som ingen opponerer imod, og det efterfølgende eksempel, hvor der drages en parallel til en ottende klasse, hvor drengene lavede 'fuldstændig samme nummer'. Det ser ud til, at pjattet gøres mere forventeligt for drengenes (her mændenes) vedkommende og dermed jo også mere tilgængeligt.

Derudover er det interessant, at der blandt de studerende tales forskellige muligheder for kontrol frem. For det første har de valgt, at elevgruppen er en femte klasse frem for en ottende klasse, fordi de er *nemmere at styre og holde fra at blive for fjollede*. Samtidig reflekterer de også over, om man kunne styre opgaven endnu mere ved at give eleverne nogle bestemte typer af familier, som de ville skulle indrette dagligstuer til, så eleverne *ikke kan få lov at bestemme*. Stram rammesætning for derigennem at få en øget grad af kontrol og bestemmelse med arbejdsopgaver til eleverne er således de løsninger, der tales frem af de studerende.

Derimod bliver de muligheder, der spontant kan opstå gennem pjattet og overskridelsen af opgaven, ikke italesat eller reflekteret over efterfølgende.

Analyse 4: Det legende kan stikke af

Det næste tematiske nedslag følger et lignende spor, idet det handler om refleksioner over undervisning, der *stikker af*. I et interview med en underviser gengives et eksempel fra en undervisningssituation, hvor pjattet og den euforiske stemning udfoldede sig gennem de studerendes arbejde med en lignende opgave, men med et andet tema. Underviseren fortæller:

...det gik ud på, at folkeskoleelever de skulle kunne sige, hvordan ser et værelse ud, hvor der bor en Venstre-mand i forhold til en fra Alternativet. Og der er det jo interessant, de studerende jo var gode til at sætte sig ind i, nå men så skulle der være et rødt gulvtæppe for eksempel der ved SF ... Det er jo så, at de gik helt altså, altså det var i forhold til Dansk Folkeparti, at de næsten gjorde det til et nazistisk værelse og et hagekors kom pludselig ind. Altså, så det jeg prøver at give udtryk for, det der med at de også legede så meget med, at det bare blev for vildt ... Altså så, så det er et eksempel på, at det så til sidst blev helt til pjat ... Men at det er jo lige så interessant, fordi det der med, at noget kan kamme helt over, så det bliver til noget helt pjat, det er jo også det, der kunne ske i folkeskolen, så er det jo igen med den der balance, for det er jo sådan et udtryk for, at så bliver det for uformelt... Og for langt væk fra fagligt indhold. Så det jeg vil skitsere, det er også bare, at et element ved det legende er jo også, at det legende også kan stikke af.

Underviserens gengivelse af undervisningssituationen giver et billede af, hvordan studerende her i deres arbejde med den stillede opgave stærkt karikerer virkeligheden eller endda kan siges at skabe en karikering af fordomme om virkeligheden. De studerende synes her at karikere fordommene om politiske partiers partiprogrammer, og hvis denne aktivitet anskues gennem et legeordensperspektiv, bliver det muligt at forstå denne aktivitet som det modsatte af virkelige holdninger, som de studerende måtte antages at have, men nærmere at aktiviteten for de studerende er klart rammesat som leg (Bateson, 2000; Karoff, 2013). Inden for legen er pjattet legitimt, og her kan der leges med virkelighedens rammer, uden at det opleves, at der måtte opstå konsekvenser uden for legen (Apter, 1990, s. 15). Underviseren pointerer, at de studerende i høj grad var i legen gennem sin understregning af, at de studerende *legede så meget med*.

I den euforiske stemning er kvaliteten af praksisserne vurderet inden for legens rammer, men har trange kår ved en nyttevurdering uden for denne rammesætning (Karoff, 2013). Gemt i de potentialer, der må være for at inddrage det legende i undervisningen er, som underviseren her pointerer, også potentialet for at det kan stikke af, i forhold til det konkrete faglige indhold, som undervisningen omhandler. Hvis pjattet hører til inden for legens praksisformer, hvorigennem det legende henter sine kvaliteter (Skovbjerg & Jørgensen, 2021), så opstår muligheden for, at det også kan stikke af – som et af de karakteristika ved den euforiske stemning, der skabes gennem den tilhørende overskridende praksis. Balancen mellem det faglige indhold og det uformelle påpeger underviseren som vigtigt, og den balance er der en risiko for falder ud til fordel for det uformelle og pjattede i det legende. Som Sutton-Smith (1997) peger på, er der for hver forståelse af legen en tilhørende forståelse af, hvad der anses som god leg og som dårlig leg (Sutton-Smith, 1997: 204). Her bliver pjattets egenskaber, som at der kammer over, det der kan blive for vildt, for pjattet og for uformelt, sværere at se foreneligt med, hvad der på den anden side kan ses som en efterstræbelsesværdig måde at være legende på i en undervisning, der er præget af kvaliteter fra legen, men stadig har fagligheden i centrum og dermed fastholder en vis formalitet. Der kan tilsyneladende være tale om et ideal omkring, at det legende skal være koblet med en vis seriøsitet, når det kommer til legende praksisformer i undervisningen.

Analyse 5: Idealet om ro og koncentration

Vi vender blikket mod en anden undervisningssituation end den ovenstående. Her underviser en gruppe studerende resten af deres medstuderende på holdet i et forestillet forløb for folkeskoleelever omkring Christoffer Columbus i et fysisk undervisningslokale. Igen er der tale om et designeksperiment med legekvalitet, hvor en del af de studerende har været 'lærere' og de andre 'elever'. I undervisningen har de med afsæt i teori om æstetiske virkemidler afprøvet brugen af sand, tang og vand i en undervisning tænkt til folkeskoleelever i femte klasse. Gruppen har som start på undervisningen placeret tang og sand på bordene. 'Lærerne' giver 'eleverne' den opgave, at de skal sætte sig under bordene og skrive et brev ud fra forestillingen om, at de er besætningsmedlemmer på Columbus' skibe. Mens 'eleverne' er i gang med brevskrivningen under bordene, sprayer 'lærergruppen' vand fra små sprayflasker ud over dem for at bidrage til fornemmelsen af stemningen til søs. I den efterfølgende refleksionsrunde reflekterer nogle af de studerende over de æstetiske virkemidler, der blev benyttet i situationen:

Nanna ['lærer']: – *Og så snakkede vi også lidt om, det var den, jeg var med til at lave, at vi diskuterede det bagefter, at der var nogle ting, hvor vi kom til at snakke om, at det forstyrrede måske mere, end det hjalp med at sætte dem ind i universet, altså for et eksempel det der med den vandflaske, at det kunne vi hurtigt se, at det bliver forstyrrende. Altså man skal passe på med ikke at overgøre det for meget.*

...

– [Hvor] det var mere enkelt for et eksempel med den der video, som de bliver sat til at se stille og roligt i den sidste omgang, hvor der kan man få lov til at koncentrere sig om at se det.

...

Oliver ['elev']: – *Lige da Nanna var ved at fortælle, der kom der noget vand der. [flere i klasserummet griner]*
– Så tænkte jeg okay, der gik jeg lige glip af, eller der hørte jeg ikke lige, hvad der skete, så det er også det der med, at man skal måske også passe på, at sanserne de ikke overtager det hele, altså det der med at have for mange sanser i spil på samme tid. Men jeg synes ideen, den var genial, altså, det er ikke det. Det er bare det der med, at det kan godt skabe noget forstyrrelse, også i forhold til de ting, der ligger her ikke også [tang, skaller og sand ligger på bordene]. Jeg tror en femte klasse, de kan ikke lade være med sådan lige at sidde og pille ved et eller andet her, fordi det er så spændende ikke også, det er noget nyt.

Jens ['elev']: – *Det kunne vi jo heller ikke.*

De studerende viser i deres fortolkninger en særlig veludviklet forståelse for, at metoder og materialer skal rammesætte det faglige indhold. Hvad de studerendes refleksioner peger på er samtidig, at der ikke i deres tanker om metoder og materialer levnes ret megen plads til såkaldt forstyrrende elementer, der i dette tilfælde er de æstetiske virkemidler, som undervisningsemnet omhandler. De studerende, der her reflekterer over deres oplevelser

med sand, tang og vand, taler om, hvordan de materialer, der tages til hjælp for at udfolde undervisningens emne kan *overgøres* eller *sanseligt overtage*, så det fører til *forstyrrelser*. De taler derimod ikke om, hvordan materialerne kan være understøttende for hensigten med undervisningen, heller ikke senere i forløbet. Idealet, der tales frem, synes at være, at der ikke skal pilles ved noget, og at undervisningen i folkeskoleklasser skal rammesættes og styres som en rolig og stille aktivitet, der giver lejlighed til koncentration. At pille ved noget, at have for mange materialer og sanser i spil på samme tid, italesættes som for meget og som at overgøre det metodiske.

Diskussion

På baggrund af ovenstående analyser af fortolkninger af pjat i uddannelsen af lærere, rejser vi her en diskussion af de mulige implikationer af disse fortolkninger.

I ovenstående empiriske situationer tegnes et billede af, hvorledes de studerende har en meget veludviklet fornemmelse af, hvordan den euforiske stemning opstår og lever, og hvordan pjat er med til at løfte træge stemninger og undgå kedsomhed i opgaverne. Refleksioner og fortolkninger over metoder og tilgange, der muliggør at rumme pjattet, når det opstår i undervisningssituationer i de studerendes kommende praksis, er i ovenstående empiriske uddrag dog fraværende.

De fortolkninger, som de studerende og underviser her trækker på i refleksioner over en undervisning, hvor den euforiske stemning opstår, synes at udgøre en udfordring for undervisning med legekvalitet, når vi ved, at det legende får ilt til at fortsætte gennem netop denne stemning. At der må være en seriøsitet forbundet med det legende bidrager altså til, at især pjattet har svære mulighedsbetingelser, når det kommer til undervisning med legekvalitet. Fortolkninger af pjattet og den uro, som studerende danner i ovenstående undervisningssituationer, bidrager til at gøre pjattet svært tilgængeligt for refleksioner, der rækker ud over, at pjattet så vidt muligt skal undgås gennem styringsprincipper og rammesætning. Refleksioner oven for handler primært om at minimere pjattet og få den under kontrol. Ro, fordybelse og koncentration, men samtidig også at det legende må være koblet til en vis seriøsitet, står altså tilsyneladende så stærkt som ideal, at idealet uforvarende kan komme til at skygge for de muligheder, der kan være gemt i pjattet. Igennem et sådant ideal om ro, fordybelse og seriøsitet kan implikationerne være, at der først og fremmest lukkes ned for, at det legende kan være ved, og at engagementet for opgaverne ebber ud. Underviseren nævner i interviewet om et af designeksperimenterne, at der skal være en balance mellem det formelle og det uformelle i undervisningssituationen. Den balance synes gennem de studerendes fortolkninger af pjattet i høj grad at falde ud til fordel for det formelle. Der er et stort fokus på ro og stram rammesætning, hvor roen blandt andet kobles til at kunne sikre koncentration. Den måde at fortolke pjattet på, implicerer samtidig, at der ikke er øje for, at der faktisk kan være en kobling til faget gemt deri. Dette ses i det empiriske materiale primært i form af *fravær*, der kan forstås som bolde, man kunne have grebet, men ikke gjorde. Eksempelvis kunne man i situationen med indretningen af dagligstuen som tidstypisk under besættelsen have grebet pjattet og talt om, hvordan dem, der sympatiserede med tyskerne, mon egentlig indrettede sig under krigen, eller i situationen med partiværelsesindretningen kunne man have talt om fordomme i forhold til partier, og endelig kunne sanseligheden i tang, sand og vand have ledt til drøftelser af, hvordan æstetisk og sanselig omgang med et emne kan bidrage til en dybere forståelse af dette.

Vi ser således, at det stærke ønske om passende seriøsitet, kontrol, stram rammesætning og ro kan stå i vejen for noget, der kan vise sig givtigt i de studerendes kommende praksis, og som pjattet kan understøtte: det være sig for fællesskabet i klassen, for at skabe dynamik i undervisningen og for at vise nye uventede steder hen i det faglige indhold.

Afrunding

Gennem en analyse af undervisningssituationer ud fra det teoretiske perspektiv om leg som stemningspraksis har vi i artiklen peget på måder, hvorpå pjattet gennem legens dynamikker udfolder sig. Denne analyse har samtidig muliggjort en læsning af, hvorledes pjattet i undervisningssammenhænge italesættes og håndteres gennem styrings- og rammesætningsprincipper. Endelig har vi i diskussionen set nærmere på, hvilke implikationer der kan være af ønsket om at håndtere pjat gennem stærk styring og rammesætning.

Forslaget i denne artikel er, at den euforiske stemning og pjattet må tages seriøst som et mellemmenneskeligt vilkår for, hvordan legestemninger i undervisning med legekvalitet udvikler sig. Pjattet fører ikke nødvendigvis altid produktive overskridelser med sig i undervisningssammenhænge i forhold til det faglige emne. Forhåbningen er dog, at der kan skabes plads til en højere grad af nuancering i refleksioner over og fortolkninger af pjattet. Dermed er artiklens ærinde i højere grad at muliggøre, at der ikke udelukkende i undervisningen tages udgangspunkt i refleksioner over, hvordan pjattet kan udgrænses og kontrolleres, men at der også i undervisningen på læreruddannelsen reflekteres over strategier for, hvordan pjattet og den euforiske stemning kan rummes, og hvad det kan bidrage med, når det hele bliver det rene pjat.

Referencer

- Andersen, M. M., Kiverstein, J., Miller, M., & Roepstorff, A. (2022). Play in predictive minds: A cognitive theory of play. *Psychological Review*, 130(2), s. 462-479. <https://doi.org/10.1037/rev0000369>
- Apter, M. J. (1990). A structural-phenomenology of play. I J. H. Kerr & M. J. Apter (Red.), *Adult Play: A reversal theory approach* (s. 13-30). Swets & Zeitlinger.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s.1-14.
- Bateson, G. (2000). A Theory of Play and Fantasy. I *Steps to an ecology of mind* (s. 177-193). University of Chicago Press.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), s. 141-178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Grinyer, A. (2002). The Anonymity of Research Participants: Assumptions, ethics and practicalities. *Social Research Update*, 36(1), 4.
- Jensen, J. B., Pedersen, O., Lund, O., & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review. *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), s. 1-22. <https://doi.org/10.1177/14740222211050862>
- Karoff, H. S. (2013). Pjat og den euforiske stemning. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 57, s. 91-104.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2.). Routledge.
- Lausen, L.A. (2023). *Playing With Ways of Knowing: Play, Atmosphere and Experience in Danish Teacher Education*. Ph.d.-afhandling. Designskolen Kolding
- Playful Learning. (2021). *About the Programme*. Playful Learning. <https://playful-learning.dk/english/>
- Skovbjerg, H. M. (2021a). *On Play*. Samfundslitteratur.
- Skovbjerg, H. M. (2021b). *Perspektiver på leg*. Turbine.
- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2021). Legekvaliteter: Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 14(24), s. 1-12. <https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.127125>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), s. 5-23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>

Forfatterbiografier

Lotte Agnes Lausen, Ph.d. Lotte Agnes' interesseområde er blandt andet forskning i pædagogiske implikationer af legende tilgange til undervisning, samt hvilke muligheder og udfordringer legende atmosfærer i undervisningen kan bidrage med i videregående uddannelse. Lotte Agnes har været tilknyttet forskningsprojektet Playful Learning Research Extension.

Oline Pedersen er ph.d. og docent på Pædagoguddannelsen og i forskningscentret In- og eksklusion i pædagogisk praksis på Professionshøjskolen UCN. Oline er særligt optaget af in- og eksklusionsprocesser og i den forbindelse optaget af, hvordan magt udspiller sig i hverdagens interaktioner i velfærdsprofessionel praksis. Hun er blandt andet tilknyttet forskningsprojekterne Playful Learning og Playful Learning Praxis.

*Helle Marie Skovbjerg er professor på Designskolen Kolding og leder af forskningsprojekterne Playful Learning Research og Playful Learning Praxis Forskning. Helle Marie har igennem de seneste år arbejdet med at udvikle stemningsperspektivet på leg blandt andet gennem bøgerne *On Play* (2021) og *Perspektiver på leg* (2016).*



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 68 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Jennifer Ann Skriver

Crafting Inclusive Playful Learning Environments: Exploring Affective Strategies and Atmospheres

Abstract

This article contributes new critical perspectives to Playful Learning, an emerging educational field rooted in inclusivity, democratic principles, and adaptability. It seeks to bridge the gap between playful learning and affective thinking, exploring how atmospheres can enhance inclusivity within higher educational contexts. Specifically, it investigates artful teaching practices in the Social Education Study Program at a University College in Denmark to uncover affective strategies that foster inclusivity within playful approaches. The article establishes the potential of integrating affect-based thinking in playful learning. It navigates the complexities of the magic circle of play and contextualizes the study within the broader landscape of art education and atmospheres. Drawing from a situated relational approach to affect, it introduces the concept of affective arrangements and atmospheres, showcasing their influence on agency and inclusion. The empirical analysis presents two ethnographic vignettes demonstrating how intentional design choices create atmospheres of inclusion. By shedding light on the interplay between affect, atmospheres, and inclusivity, this article contributes to the emerging field of Playful Learning. It offers critical insights for educators striving to create inclusive playful learning environments.

Keywords

higher education; playful learning; artful educational practices; magic circle; affect; atmospheres of inclusion

Introduction

Within the evolving landscape of educational theory, Playful Learning has emerged as a vibrant field of research and practice. Championing more inclusive, engaging, and meaningful learning experiences (Nørgård et al., 2017; Whitton, 2022), playful learning is considered a responsive strategy to counteract the negative influences of neoliberal governmental logic (Jensen et al., 2022; Koeners & Francis, 2020; Nørgård et al., 2017). Playful learning carries values rooted in inclusivity, democratic principles, and adaptability to change (Nørgård et al., 2017). At its core, it seeks to create safe, collaborative spaces where learners can develop trust within a magic circle of play (Nørgård et al., 2017; Whitton, 2018; Whitton & Moseley, 2019; Whitton, 2022). This metaphor of the magic circle revolves around the idea that play establishes a safe possibility space for learning, where experimentation is nurtured, failure is accepted, and learning is facilitated. While the magic circle metaphor helps conceptualize play spaces, scholars highlight the importance of acknowledging its potentials and limitations (Whitton, 2018). Its application in the real-world context of higher education is fraught with challenges, as creating truly safe spaces for all learners, devoid of power dynamics and tensions, might be an unattainable goal (ibid.). Acknowledging and addressing these challenges is crucial for cultivating inclusive and equitable playful learning environments.

This article aligns with the »turn to affect« (Clough & Halley, 2007) within the humanities and social sciences. The article identifies an unexplored avenue for enhancing inclusivity within playful learning – the lens of affective thinking. Atmospheres generated by affective arrangements (Slaby et al., 2019), with their power to shape human agency and social dynamics, present an improved approach to navigating the complexities of inclusivity. By investigating how atmospheres can be harnessed through artful teaching practices in the Social Education Studies Program¹ at a Danish University College, this article seeks to uncover affective strategies that promote inclusivity within playful approaches. In this article, I concentrate on the training of social educators in Denmark. This sector, including policymakers, educational researchers, and practitioners, is increasingly turning towards playful learning as an alternative to current neoliberal educational practices. Here playful learning emerges as a hopeful alternative ethos, promoting relationality and community over individualism and embracing a safe, enjoyable present over an uncertain future (ibid.). To frame the article, I concentrate on the combination of play and practices of artful teaching and learning in Social Education Studies and ask:

How can an investigation into artful teaching practices, utilized in the creation of affective and embodied spaces for democratic education in the Social Education Studies Program, reveal affective strategies that promote inclusivity?

How can these discoveries enhance the progression of more inclusive methodologies within playful learning?

The article's structure unfolds as follows: It begins by establishing the potential of integrating affect-based thinking in playful learning, grounded in the practice of staging affective states of mind and body to enhance learning (Staunæs, 2016). It then navigates the complexities surrounding safety as a foundation of the magic circle, particularly when aiming for

inclusivity. It contextualizes the study within the broader landscape of art education, engaging with contemporary discussions of the role of affect in art education and growing interest in the potential of atmospheres. Moving forward, it draws from the work of esteemed scholars, primarily Slaby, Mühlhoff, and Wuschner (2019) and Krueger (2021), to develop the theoretical orientation centered around atmospheres of inclusion. It then elaborates upon the methodological approach employed in the study, providing insight into the chosen research framework, and afterward presents the study's setting. Following this, the article presents the research project that serves as the foundation for the empirical content discussed later. The latter half of the article is devoted to the empirical content, showcasing it through two ethnographic vignettes. The vignettes are followed by a discussion that explores the interplay between atmospheres and affect within the context of an art-pedagogical unit known as Burning Man. Finally, the article highlights the potential of harnessing atmospheres to cultivate more inclusive spaces for playful learning.

Affective dimensions in playful learning: navigating comfort, safety, and inclusivity

The relatively unexplored potential of affective thinking within playful learning emerges from efforts to infuse play's fundamental qualities into educational encounters for enhanced learning experiences (Nørgård et al., 2017; Whitton, 2018). This shift emphasizes not only teaching and cognitive skills, but also the orchestration specific affective states of minds and bodies for enhanced learning (Staunæs, 2016). The transformation of the educational environments, such as through physical play labs and playful milieus², particularly evident in Denmark's professional college sector, far from leaving actors unaffected, is conducive to engendering and shaping certain ranges of playful comportment among actors. Deliberate efforts to orchestrate playful and social atmospheres inculcate affects in students, nurturing more playful processes of affective subjectification (Valero et al., 2019) that contrast the current neoliberal governance through affect in higher education. Within this context, affective states of minds and bodies are regarded as fueling meaningful learning processes. Playful learning revolves around establishing safe, collaborative spaces, within which learners can cultivate trust by engaging within a »magic circle« of play. However, creating truly safe playful spaces for all learners that promote a sense of safety and comfort while reducing distress and worry remains a challenge, demanding a continuous commitment to inclusivity.

The affective turn complicates the idea that comfort can serve as a reliable foundation for inclusive learning. Influential figures such as bell hooks (2014), Sara Ahmed (2014; 2004; 2007), and Michalinos Zembylas (2016) inspire the understanding of the impossibility of assuming universally safe, welcoming, and caring learning atmospheres. According to Zembylas (2016; 543), comfort is a highly subjective experience, shaped by an individual's cultural background, experiences, and personal context, making it impossible to gauge by a universal standard. Ahmed (2004: 10) argues that our perceptions are subject to the angle of our emotional state upon entering a space. This perspective underscores the contextual and dynamic nature of our interactions. Drawing on bell hook's insights on atmospheres of racism, Ahmed elucidates the complexity of how race changes affective encounters (Ahmed, 2010). Zembylas (2016, p. 543) further points out that for those individuals facing systematic injustices, feelings of trust and safety are not prerequisites for participation but privileges stemming from existing power structures. Recent explorations into the affective and embodied

dynamics of playful learning by Skriver & Jensen (2023) have revealed how marginalized individuals may not perceive play spaces as genuinely safe, potentially inhibiting their full engagement. Power imbalances and past discrimination can contribute to skepticism regarding the magic circle's safety assurances (ibid.). This skepticism to engage fully within the boundary of the magic circle emerges from an acute awareness of the complex dynamics that underlie emotions within certain spaces (Ahmed, 2014; 2004; 2007; Skriver & Jensen, 2023). While playfulness can foster a sense of communal connection and involvement, it may also inadvertently obscure underlying disparities and inequalities (Skriver, 2023), including the ongoing privilege associated with whiteness (Ahmed, 2007). Such insights call for a deeper consideration of the diverse affective and embodied experiences of learners, moving beyond the notion of the learner as a disembodied subject and recognizing the complex interplay of emotions, power structures, and cultural contexts in learning environments. By embracing affect-based theories, educators have the opportunity to challenge the traditional notion of emotions as purely private affairs and emphasize their contextual and collective nature. This approach enriches our understanding of the power dynamics within playful learning, paving the way for more socially aware and inclusive educational practices.

The turn to affect and the arts in education: exploring new horizons

Art educators are increasingly interested in the affective dimensions of pedagogy (Thompson & Hall, 2021). Artful and performative approaches in education use the arts as a lens, staging affective episodes that prompt students to delve into complex inquiries involving self, others, and the world (Østern & Knudsen, 2019). Affect theory provides insights into affect as a construct based on a fundamental relationality between bodies and objects, emphasizing the ontological precedence of dynamic interactions (Slaby, 2016, p. 4). From an affect theoretical standpoint, the world is replete with affects, operating on registers of awareness that often elude conscious reasoning. As succinctly stated by Siegworth (2020: 87), *»Affect arrives at every moment of contact, of body world encounter«*, entangling us in experiential-experimental complexities and sensorial training. Affect and pedagogy are intrinsically intertwined. Scholars and practitioners engaged in arts-driven work have integrated affect-based perspectives to illuminate the reciprocal relationship between bodies and affects (Harris & Jones, 2020; Hickey-Moody, 2013a; 2013b), redefining the inherently affective nature of learning (Hickey-Moody, 2013b). This shift disrupts the traditional Cartesian concept of a self-contained, rational subject, welcoming a perspective that perceives human and non-human assemblages as porous and permeable (Blackman, 2012). It enables viewing a body as a dynamic process, continually shaped by affects, rather than a static, self-contained entity being acted upon from without (Clough & Halley, 2007; Massumi, 2015). This perspective empowers educators to harness the collective affective power of bodies learning together (Harris & Jones, 2020), sparking *»...adventures into the unknown«* (Mendus et al., 2020: 20) and reshaping perceptions of self and the world (McLaren & Welsh, 2020). Crucially, this orientation equips educators to address persistent inequalities and power dynamics within classrooms driven by factors like race, class, ability, gender, and whiteness (Harris & Jones, 2020). In addition to these advancements, there is an increasing interest in exploring the atmospheres generated by affective arts practices, objects, and spaces, and the possibilities they open up (Mesías-Lema et al., 2020; Thompson & Hall, 2021). This focus on affective

thinking brings into the spotlight the materiality of learning (Mulcahy, 2019), encouraging a broader view of agency that includes not only individuals but also objects, spaces, places, and atmospheres (Krueger, 2021). Such perspectives enable us to begin to understand and value the regulatory role of atmospheres, which holds significant potential for enhancing playful learning practices.

Affective arrangements and the concept of atmosphere

Affective arrangements and the concept of atmosphere have gained prominence within the framework of situated affectivity. »Affective arrangements«, introduced by Slaby, Mühlhoff, and Wuschner (2019), encompasses diverse elements forming unique affective textures through local patterns of affective dynamics. This concept, rooted in a relational understanding of affect, illustrates the dynamic interplay of affect across a diverse array of individuals, objects, artifacts, spaces, discourses, behaviors, expressions, or other materials, which coalesces into a coordinated configuration of mutual affecting and being affected (Slaby et al., 2019: 109). These formations are held together by affect relations, triggering and guiding new affect dynamics while influencing individual dispositions and harnessing energies and potentialities for the overall setup (ibid.). As a theoretical tool, this concept sheds light on local socio-material settings where affective dynamics emerge and continuously evolve (Slaby et al., 2019: 3). It aids researchers in understanding ongoing affective relationality across various settings and facilitates in-depth analyses of the nuances of these relational dynamics. This understanding extends to both the entities coalescing within these settings to generate relational affect, manifested as affective resonance or dissonance, and simultaneously, the overall 'feel,' affective hue, or atmosphere that prevails in such locales, which are born from affective arrangements (ibid.) and constitute a form of affect in their own right (Anderson, 2009). As Mühlhoff (2019: 188) describes, atmospheres possess affective resonance – a relational processual phenomenon in which reciprocal modulation occurs between interactants. Atmospheres exhibit contagious qualities, enveloping a multiplicity of bodies within their scope (Riedel, 2019).

Atmospheres, agency, and inclusion

As Krueger conceived (2021), atmospheres correspond to affective arrangements and align with situated affectivity. Integrating critical phenomenological perspectives into this framework, Krueger cultivates a perspective of the interplay between atmospheres and agency. Krueger describes atmospheres as intimately tied to their surroundings and capable of eliciting certain atmospheric experiences, including the emotional expression and behavior accompanying them (ibid.). Atmospheres encapsulate the broad affective tonality prevalent in a particular time and place, imbuing the world with a distinct »...*tone of feeling*« (ibid.: 113). Atmospheres emerge when individuals are present and poised to engage with them in some way (ibid.), making them inherently experiential. They actively regulate the emotional experience and behavior of those within affective arrangements, shaping the character and intensity of the interpersonal connections forged (ibid.: 115). Simply put, they can expand or restrict the ways we connect and share with others.

Krueger draws on Ahmed's (2007) work to propose that the circulation of affects within atmospheres has an orienting effect. Atmospheres coordinate shared experience and

behavior, generating and upholding normative expectations that orient bodies within a given context (ibid., p. 116), shaping what actions to take and how to execute them. Krueger asserts that atmospheres »*do things*« (ibid.: 112) by furnishing possibilities that orient us and help or hinder us as we »...*find our way*« (Ahmed, 2006) in the world. This regulative work involves opening and closing possibilities for emotional experience, behavior, and social connection. Atmospheres emotionally orient the bodies they encounter, aiding bodies in fitting into their world in different ways and conditioning how individuals connect or fail to connect with others (Krueger, 2021). Affective arrangements serve an important social function by creating »...*atmospheres of inclusion*« (ibid.: 118), as they make us feel at home in an individual sense and »...*help us find our way to and with others*« (ibid.: 118, original italics). Atmospheres of inclusion are designed to bring people together and enrich and intensify their sense of interconnectedness, providing cues of a landscape of shared arrangements bodies can *together* fit into and take shape within (ibid.). This social-regulative work is often unobtrusive but vital.

Affective arrangements can also give rise to atmospheres that induce disorientation, unsettling one's sense of embodiment, agency, and affect at a deep level, leading to a feeling of not fully being at home where one happens to be (Slaby, 2016). This discomfort may be intentional or not. Disorientation encompasses a discomfort and an inability to navigate, extending beyond lack of information (Krueger, 2021: 118). It involves the sense of being lost, often accompanied by bodily discomfort, and signifies being out of sync with one's surroundings (ibid.: 119). Such experiences are multidimensional and indicate a loss of familiarity and direction. While some disorientations are more privileged and easily overcome within inclusive environments, others are more intense and have profound practical and political consequences (ibid.). Critical phenomenologists have explicitly drawn our attention to powerful connections between bodily discomfort, disorientation, and the politics of space, linking them to the exclusion of particular bodies from arrangements (e.g., Ahmed, 2006; 2007; Fanon, 1986; Yancy, 2016). Affective arrangements can potentially inadvertently generate atmospheres of exclusion (Krueger, 2021). Furthermore, they can be intentionally configured to create exclusionary atmospheres (ibid.). Atmospheres of exclusion constrain certain bodies, limiting their agency and emotions and disturbing them at a pre-reflective level (ibid.). Krueger's exploration of atmospheric dynamics and agency offers insights into the role of affect in shaping human agency and the dynamics of inclusion and exclusion within complex social contexts.

Summing up these conceptual advancements, I would like to briefly highlight the potential that the notion of affect and the atmospheres of inclusion offer to the emerging playful learning field. Firstly, a situated perspective of affect underscores the relational nature of affect, emphasizing the importance of dynamic interactions. It embraces the perspective that affect continually shapes bodies, disrupting the notion of self-contained subjects. Secondly, the concept of affective arrangements underscores the interplay of affect across various elements, giving rise to unique affective textures in diverse settings. These arrangements, expressed through local patterns of affective dynamics, contribute to the creation of atmospheres and atmospheric experiences. Thirdly, Krueger's viewpoint links atmospheres with agency and inclusion. Atmospheres possess the potential to either expand or restrict connections among individuals. They orient bodies within contexts, guiding behavior, shaping interpersonal

connections, and exerting regulative influence. Inclusive atmospheres provide cues of shared arrangements, fostering a sense of belonging and promoting interconnectedness. However, atmospheres can also induce disorientation, planned or otherwise, with varying degrees of impact. This emphasizes the necessity of a delicate balance to ensure inclusivity.

A note on the method

This study is part of the author's Ph.D. research, focusing on artful educational practices in the professional education of social educators within the Social Education Studies Program at a Danish University College. These practices are interlinked with play and learning, recognized by both the program's educators and the researcher. Employing a post-qualitative approach to research at the intersection of ethnography and affect studies, the methodology involves a decentered researcher practice for ethical engagement with affective dynamics. Fieldwork manifests as an embodied and affective undertaking that moves beyond traditional data collection approaches (Gherardi, 2022; Gunnarsson & Bodén, 2021). The generation, analysis, presentation, and discussion of the empirical material is understood as a process of composing (Stewart, Kathleen, 2013). In this article, I aim to present a research account that is connective to the empirical material and sensitive to my affective experiences during the research process (Michels & Steyaert, 2017). In Table 1, I present an overview of my compositional endeavor, revealing how the writing of the respective vignettes is based on various sources of data collection and how I interpreted them in various clusters of concepts (ibid.).

Generating empirical material

Through affective ethnographic research (Gherardi, 2019), the author accompanied two educators and three diverse groups of students in enacting three iterations of the week-long art pedagogical unit: *Burning Man* (see table next page).

The students embarked on the unit without prior preparation beyond knowing the location. Commencing with introductions to participant roles and the presentation of the ten guiding dogmas, the students were encouraged to explore the space at their own pace and form affinity groups based on shared interests. Progressing through stages such as introductions, idea generation, collaborative artmaking, and the culmination of the unit in celebration, I accumulated a substantial corpus of empirical material detailing the educator's spatial and conceptual design efforts and the unfolding of the art-pedagogical unit over three enactments. My exploration of participant experiences involved on-site interviews and follow-up interviews. Over three iterations of the unit, I generated extensive data, including hours of audio-visual recordings, numerous on-site interviews, shorter interactions, and several follow-up interviews. I also collected documents like didactic considerations and project outlines in collaboration with educators. In addition, I documented my own experiences through auto-ethnographic (Bødker & Chamberlain, 2016) audio recordings and generated several pages of field notes capturing my affective encounters. The utilization of audio-visual and audio recordings not only facilitated the creation of »notes« attuned to the sensory dimensions of socio-material contexts (Pink, 2015) but also provided a valuable lens through which to explore the phenomenon of atmospheres.

Empirical material				Process of analysis	Results
Video ethnography	Audio ethnography/ Autoethnography	Interviews	Documents		
- Recordings of: - 1 team interview with both educators - 2 on-site walking interviews with individual educators		3 interviews (1-2 hours) with educators responsible for the design of the art pedagogical unit	- Planning documents - PowerPoint presentation of the unit from educators - Notes from workshop with the educators	Reconstructing the process of designing the art pedagogical unit, by way of tracing the affective capacities of the site and how they were anticipated in the design process (see e.g., Anderson, 2014)	Vignette »Setting the tone« tells of the spatial work by the educators that explores the affective capacities of the forest as a site for the enactment of the art pedagogical unit Burning Man
- Recordings of the pedagogical unit (3.64 hours) - Photographs of the pedagogical space - Photographs of students' artmaking process	4 autoethnographic audio recordings of observations			Associational and poetic reconstruction of the first day of the burning man unit (based on aesthetic and affective exploration of the empirical material) (see e.g., Bøhling, 2015; Gibbs, 2015; Stewart, 2007; 2014)	Vignette »Emerging atmospheres of inclusion« shows how temperature affects mood and furnishes different possibilities that <i>orient</i> some students, helping them as they find their way to and with others, and simultaneously <i>disorients</i> others, hindering them as they find their way, while the arrangement cues interconnectedness and prompts differing affective involvement among individuals, resulting in students taking responsibility for an altered collective atmosphere of inclusion

Table 1: Processes of data generation and analysis for atmospheres of inclusion in the Burning Man unit

Data analysis and writing research accounts

Informed by Michels and Steyaert's work on composing atmospheres urban art interventions (2017) and Anderson's assertion that understanding the formation of atmospheres involves grasping how diverse elements come together (2014), I approached the art-pedagogical unit as an affective arrangement. I started by zooming in on the educator's work with the spatial design and the aesthetic form of the affective arrangement, which contributed to communal cohesion, the overall pedagogical goal of the unit. I was affected by the changing atmospheres generated by the arrangement during each unit iteration. As a researcher, I experienced the impact of the cool temperatures on the first day of each fall and spring unit and the sensory impressions from the forest. This experiential involvement shaped my understanding of the atmospheric encounters curated for the students. From my own insider experience, I was curious to engage with the various responses of the participants. A theme that prompted systematic analysis was the tension between the inducement of orientation and disorientation on the first day, affecting participants' agency to varying degrees. After transcribing interviews, I conducted a close reading, bracketing key passages to highlight designed and accidental aspects and their interrelationship. A similar process was applied to video recordings and fieldwork documents. Supplementary to the coding process, I incorporated my conceptual sensibilities to evaluate my evolving grasp of inclusive atmospheres. Through iterative coding and conceptual refinement rounds, influenced by reviewer feedback, I refined my interpretation of the art-pedagogical unit in facilitating the convergence of entities and yielding local coalescence of relational affect within a broader atmosphere of inclusion (Krueger, 2021). I distinguished between educator-facilitated interactions and serendipitous participant engagements to explore how chance events contributed to the composition of »...we space« (Krueger, 2011). Recognizing that the writing process itself was an affective experiment, I transformed clusters of interpretation into vivid vignettes, interweaving analytical categories, interviews, observations, quotes, and my emotional perspective. Moreover, I integrated vignettes and image collage into the article to enable readers to immerse themselves in these instances of affective encounters (Anderson, 2014).

The setting

This study centers on an art-pedagogical unit called Burning Man, collaboratively developed by researchers and educators skilled in aesthetic learning methods. Integrated into a local University College's Social Education Studies Program, it forms a key part of the democracy and citizenship curriculum. Inspired by the annual festival of the same name, where participants gather to construct a temporary metropolis dedicated to art, self-expression, and self-reliance, the Burning Man unit mirrors this ethos by incorporating festival elements, including ten dogmas outlining principles of interaction. Serving as a conceptual pivot point, this approach enables experiments with democracy through co-creative arts-based methods. Taking place in a forested area outside of the University College, this week-long experiment challenges students and educators in unconventional ways, providing an opportunity for democratic learning and interventionist art practices. The Burning Man unit commences by actively engaging students, playfully opening an experimental space, an atmosphere where imagination can flourish, and thought experiments can unfold (Michels et al., 2020). Participants engage collaboratively in artmaking and aesthetic learning (Jensen, 2017),

embodying democratic principles and fostering a contingent community through social dialogue and collaboration. At its core, the unit focuses on personal freedom and community dynamics, allowing for expressive autonomy while fostering a sense of responsibility towards the larger community. The unit concludes with celebratory festivities, culminating in the ceremonial burning of the Burning Man installation. An integral component involves guiding students to collaborate on joint projects within public spaces or communities. This experience offers students the chance to work alongside diverse groups of citizens, translating theoretical knowledge into a practical understanding of democracy and citizenship principles. During the featured iteration of Burning Man, educators, social educator students, and students with immigrant or refugee backgrounds³ collaborated to form a contingent community for the unit's duration.

Atmospheres in Burning Man

This section presents and analyses the empirical material. It features two vignettes that explore how affect is modulated within an art-pedagogical affective arrangement to produce an inclusive atmospheric quality of experience. I seek to show how the affective arrangements atmosphere emerged from two elements: the attempt to design the pedagogical encounter through spatial design and aesthetic form and the serendipitous outcome of encounters in the unit's enactment.

Vignette 1: Setting the overall tone

Since its introduction in 2013, the Burning Man unit has experimented with the spatial experience of community-based art practices, often in collaboration with the public community or within a public space. In experimenting with spaces and collaborative art processes, a temporary metropolis dedicated to art, self-expression, and self-reliance known as Black Rock City became a point of reference for designing an art-pedagogical unit. Now an integrated part of the democracy and citizenship curriculum within the Social Education Studies Program, the Burning Man unit brings social educator students and their educators affectively together in a distinct pedagogical space set apart from the traditional educational setting. Bringing the intervention to a faraway location is anything but coincidental. Situated within a state forest in Jutland, the space holds intentional significance in setting the tone for the immersive encounter and fostering a contingent community. The departure from the norm is described by one of the educators:

We take them out into a learning space that is completely different from what they are used to – it sets the tone for Burning Man.

From the educators' perspective, the secluded forest setting is pivotal in fostering a cohesive atmosphere, addressing a challenge previously faced within the University College's premises. Through the process of exploring various spaces, the educators found that the forested backdrop contributes to communal cohesion, which is harder to achieve within the constraints of the College's environment. In addition to this, the educators stated that the dynamic style of the Burning Man unit did not seem to fit in the more serious affective arrangement of the University College. Through experimenting with spaces, the educators

gained expertise and a feeling for where the unit could be held that allowed for the principle of radical expression and enabled the creation of a contingent community. In that sense, the educators' work became attuned to the possibilities of the space and the affective capacities it produced. Educator two reflects on the pedagogical significance of the forested environment, drawing parallels to Astrid Lindgren's universe in *Ronia, the Robber's Daughter*:

The backdrop of the space is fundamental. We tried to set it up at the University College, where we also had access to workshops and so on, but it was just as if it was difficult to keep people together. The fact that we are in a space where we can't just walk away from each other – or at least you must make a strong decision not to be here. In the forest, people stay together. The fact that you are tied together in that place... The scenery and the atmosphere it creates... It's a bit like Ronja Robber Daughter's⁴ universe. I think the Burning Man we had at the University College gave us the courage to try it out at some other locations because it was so difficult to gather people together there.

As inferred from the educators' insight, the atmosphere of the pedagogical space is far from inert; it actively shapes the students' perceptions and behaviors. The educators contemplate the potentiality of holding the unit in other locations. Yet, it makes sense for them to hold it in the forest, as it is evident that the space plays an active role in shaping the possibilities that emerge:

We have talked about it, but it makes good sense to do it in the forest... the location and the physical setting is an active player. They matter for what emerges. We talked about what if it rains...? Then we might have to go inside, and then we might be in some rooms in the sports hall, and so on. Then other things will happen and then the experience will become something else. It doesn't have to be in the forest... But the setting offers something important to what becomes possible.

The second instructor expresses his conviction that the space itself matters, as does the fact that it contrasts starkly with what the students experience in their everyday lives.

It matters that it is different than what the students do daily.

Beyond the distinctive setting, the Burning Man unit starts by intensifying and rearranging the relationship between educators and their students. This endeavor treats equality as a foundational condition for cultivating a contingent community. Operating from non-hierarchical social forms, Burning Man is framed as a collaborative and self-directed educational venture emphasizing freedom and community. Educator two reflects on the distinctive affective style of the Burning Man unit, revealing the diverse responses it evokes among students:

It can be difficult for some of them since it can seem quite unstructured... We don't come and tell them what to do. It's really a big challenge for some that they have to figure it out themselves. Nothing happens if they don't come up with it themselves. There are some

who would almost like to have the week in a spreadsheet... And for others, it is a colossal freedom to gain. But that freedom can also be scary.

With its non-hierarchical form and operating from radical inclusion and equality as a precondition for collaborative artmaking, the Burning Man unit grants a great deal of leeway in how participants choose to engage. This allows for a considerable range of expression, behavior, and emotion. The educators explain that the extent of freedom the project offers elicits varied reactions. As educators highlight, students entering the affective arrangement of Burning Man might need practice and time to acclimate to its unique affective style and overcome their sense of disorientation regarding the unit's organization. During this transitional phase, a complexity of affective dynamics can circulate in the arrangement's atmosphere. To this instructor, one adds:

The students have to wait until something comes along. But just like the students, we also have to wait for the students to either come up with something or for their fellow students to invite them to dance.

Engaging in the process of perceiving and comprehending the affective arrangement from within as part of it and focusing on tuning into atmospheric qualities demands patience from both students and educators. Patience emerges as a crucial element that significantly influences the affective dynamics within the overall arrangement. Educator two, therefore, underscores the significance of conveying to the students the legitimacy of peripheral engagement and the value of patience as they navigate their path:

This legitimate peripheral participation means that it is legal and legitimate to stand out in the periphery until one becomes confident in oneself and in others and in what the project is about. It is important that we have some patience with that process.

Vignette 2: Emerging atmospheres of inclusion

On the week of the Burning Man unit, the weather was ideal. Blue skies and cool fall weather. The week-long unit followed on the heels of COVID-19 lockdowns in Denmark. Entering fieldwork, I vividly recall arriving at the remote forested location of Burning Man on a crisp October morning in the fall of 2020. I ventured down an unfamiliar earthen path that led into the forest. The initial atmosphere had a more-than-human quality about it. Walking along the path, I became enveloped in the atmosphere of the forest. This was not a passive encounter; the atmosphere engaged me at a deeply affective level. Each step was accompanied by sensory impressions of the perfectly azure sky overhead, the sun filtering through the trees, and the earthy scent of the forest floor mingling with the tangy aroma of coniferous needles. Somewhere in the trees, a joyous chorus of birds echoed from the branches above, a symphony that resonated through the air. These impressions stirred an affective response in me, evoking a sense of familiarity and triggering an affective resonance of place that put me at ease within the space.



Figure 1. A visual composition of images enhanced with filters used to highlight the author's attunement to atmospheric nuances of the Burning Man unit.

As I began to meet the students entering the space, it became increasingly evident that the atmosphere was more than just a backdrop; it actively shaped the perceptions and behavior of the arriving students. Observing the bodily demeanor of some of the students, it was clear that the atmosphere facilitated an affective response that rendered some of them comfortable within the environment. Conversely, there were students whose responses suggested a degree of discomfort. Their clothing indicated unpreparedness for the coolness of the morning, and their remarks, expressions, and bodily comportment revealed their heightened sensitivity to the chilly temperature. Both groups represented a diverse mix of genders and ethnicities.

Upon entering the space of the pedagogical intervention, a lively scene greeted me. Students were gathered in animated conversation while educators stood nearby, awaiting

the final arrivals. The atmosphere emanated warmth and exhilaration, with a palpable sense of excitement permeating the air. In the ensuing moments, educator one addressed the assembled group, delivering an introduction to the unit:

This week, we are no longer your instructors, we are co-creators creating together a strong experience that we all can take with us from this space or will want to leave behind. It will all depend on us. Nothing happens if we don't make it happen.

This announcement triggered a small buzz among the group, and I discerned the students' rapt attention. Their participation and role in this endeavor were crucial, as the success hinged significantly on their active engagement. Educator one presented a set of ten guiding dogmas that would coordinate the patterns of shared experience and behavior throughout the unit. The dogmas encompassed *radical inclusion, unconditional gift-giving, avoidance of monetary transactions, embracing radical self-sufficiency due to the remote location, fostering radical self-expression, mutual assistance, leaving no trace, full participation, and cultivating presence for both oneself and others*. Further into the day, the instructors guided the students through the physical space, pointing out opportunities for various activities. From metal smithing to wood carving, wood-fired pottery to food preparation over an open fire, a plethora of options lay before them. The forested pedagogical space emerged as a potent arrangement designed to immerse participants, channel their affective capacities, and cultivate radical creative expressions that coexisted in tension with considerations of radical inclusion within a communal framework. After introductions, students were given time to form affinity groups and seek inspiration for gift-giving and involvement in interventionist art practices. This allowed students to adjust to the arrangement's affective style and acquaint themselves with its atmospheres. Educators understand that participation cannot be coerced but only encouraged, necessitating patience while students engage their affective capacities. During this time, a complexity of affective dynamics circulated within the arrangement's atmosphere.

After initial introductions, the educators relinquished their guidance, allowing the students to forge their paths. As if responding to an unspoken cue, most of the students began forming small clusters, engaging in animated discussions, and sharing their developing ideas. Amidst this lively exchange, I stood alongside them, attuned to their conversations as they built on one another's ideas. These students exhibited active participation and their contributions were met with genuine consideration. Additionally, some students displayed initial uncertainty about their direction, requiring exploration across multiple groups before finding their definitive direction. Gradually, the groups began to refine their ideas, one by one detaching from the larger assembly and embarking on explorations of the surroundings. In a brief period, select affinity groups established their presence, positioning themselves around stations where they intended to work.

On this first day, the forest's atmosphere, particularly the temperature, appeared to wield a differing influence over the student's agency. Those who had come well prepared for the cold and were attuned to the forest's ambiance seamlessly delved into their tasks, driven by unfazed determination. Meanwhile, less prepared individuals found their momentum disrupted. The temperature acted as an interruption, testing the students' capacity to affect

and be affected within the space. While all students found themselves enveloped by an atmosphere that preceded their involvement, a subtle shift occurred among those students who had anticipated the cold. Attuned to the discomfort of their peers, these students initiated a transformation in the unevenness of the prevailing atmosphere. Intrigued by their actions, I shadowed them as they worked within a nearby log structure, inquiring about their activity. They were in the process of building a fire. Curious about the purpose behind their actions, I questioned them. They elaborated that they had noticed fellow students had arrived ill-equipped for the cold, prompting them to initiate their gift-giving endeavor with a warming fire. In a matter of moments, the log structure was enveloped by a friendly atmosphere. More students gathered around the fire's glow, warming themselves and sharing their thoughts about their encounters with the space.

One of the students by the fire describes the atmosphere in this way:

It's so good to get out after being in for so long. It's nice... Also, just the sounds out here. There is the fire – then there are birds – we are not used to that at all. It creates a completely different atmosphere.

A second student describes it like this:

It's a freezing atmosphere.

The students' cheeks are rosy, and they are standing, hands outstretched in front of the fire together, staring into the embers while carrying on a lively conversation. I am keen to hear their impressions.

The first student responds again:

Yeah... But I think it's also more relaxed, somehow.

A third student responds:

»Don't you think it's very individual? I miss the smell of McDonald's... I'm not so much into the woods or the smell of smoke on my clothes.

Although unforeseen, the students' re-composition of the atmosphere prompted by the cold weather and the subsequent dialogic exchange near the fire was not only anticipated but also fostered by the design. For example, using the dogmas gave the students cues of a landscape of shared arrangements, shaping their actions as they found their way together. Consequently, the atmosphere effectively accomplishes what the educators anticipated by animating the unit's overall feel and affective tonality while also regulating actions at the individual and collective levels and determining the range of social possibilities present or absent within the specific context.

Discussion

In the empirical analysis, I retraced how an atmosphere of inclusion emerged, brought on by a collaborative art pedagogical intervention. The analysis provided the understanding that atmospheres of inclusion emerge from the intentional design choices of the educators of the art pedagogical intervention and the participants' engagement with them in serendipitous encounters. Something happens through this interplay within the affective arrangement: atmospheres emerge and evolve, evoking different moods and influencing students' capacity to affect and be affected.

Vignette one describes how the separation from traditional educational arrangements enables educators to experiment with the affective tonality of the forested pedagogical space to imbue the unit with a distinct tone or feeling (Krueger, 2021: 113) and encourage different affective engagement that aligns with the unit's goals. The educators' experience tells them that the forested environment is integral to creating an atmosphere that can both foster an immersive encounter and a contingent community. This choice emphasizes the importance of the physical environment in shaping affective experience and social connection (ibid.: 112). The contrast between the forest and the traditional educational environment highlights how the unconventional setting influences the affective arrangement, encouraging communal cohesion and a sense of togetherness in a shared »...we space« (Krueger, 2011), an endeavor that is harder to achieve in the traditional educational setting. The design intentionally creates an atmosphere where students and educators collaborate equally, fostering an inclusive community where everyone's contributions are valued. The emphasis on freedom and community regulates the emotional experience and behavior of the students within the arrangement (Krueger, 2021: 115). It encourages diverse expressions, behaviors, and emotions, allowing participants to engage in ways that resonate with them. The non-prescriptive approach contributes to openness and acceptance, generating normative expectations that orient bodies (ibid.: 115) even as it evokes varied student reactions. This recognition of diverse reactions promotes an atmosphere of understanding and respect for differences. The emphasis on legitimate peripheral participation encourages inclusivity by acknowledging different levels of engagement and allowing participants to become part of the community gradually. Overall, the vignette underscores the significance of intentional design choices in creating atmospheres of inclusion within the Burning Man unit. These choices include experimenting with spaces, creating distinct educational environments, prioritizing non-hierarchical social forms, emphasizing freedom and community, and recognizing and accommodating diverse reactions to the designed atmosphere.

Vignette two describes an emerging atmosphere of inclusion within the week-long educational unit inspired by the Burning Man festival. The passage begins as I recount my experience entering the forested location on a crisp October morning. Walking an unfamiliar path and becoming enveloped in the atmosphere highlights the strong connection to nature the atmosphere triggered in me. As the engagement with the natural environment triggers an affective response, I allow myself to be moved by the sensorial effects of the forest, voluntarily engaging in affective resonance with the atmosphere (Mühlhoff, 2019), which aids me in fitting into the world in a specific way (Krueger, 2021: 116). As students arrive, their interactions with the atmosphere become noticeable to me. Some students seem comfortable and engaged, while others show discomfort due to the cool weather. The students

varied responses to the atmosphere indicate it is more than just a backdrop – it actively shapes their perceptions of what is possible, influencing their behavior (ibid.: 113). Within the pedagogical space, a contagious atmosphere (Riedel, 2019) of warmth and exhilaration emerges as students gather and educators introduce the unit. The declaration that »...*we are no longer your instructors; we are co-creators*« establishes an inclusive environment where collaboration and shared experience are central. The guiding dogmas, including principles of radical inclusion and mutual assistance, contribute to an atmosphere that encourages active participation, coordinating shared experience and behavior (Krueger, 2021: 116). Students form affinity groups and align themselves with the prevailing atmosphere. The freedom to choose their path and the presence of diverse options ensures that each student can find their place within the unit (ibid.: 118).

Vignette two goes on to describe how it becomes clear that the weather affects students' agency and engagement on the first day. Those who are well-prepared for the cold weather seamlessly immerse themselves in their tasks, while those less prepared experience disruptions and become momentarily disoriented, however at a privileged level (ibid.: 118). This aspect highlights the atmosphere's effect on individual agency and the way it catalyzes students' interaction and support, intensifying interpersonal experiences (ibid.: 119). A group of students noticing their peers' discomfort takes collective action to build a fire and create a warmer, more inclusive atmosphere. This act of care and consideration reshapes the atmosphere and fosters a sense of community. The students' interactions around the fire generate discussions and exchanges that deepen their connection to the space and each other. The vignette includes student voices expressing different responses to the atmosphere, showcasing the diversity of experiences and perspectives. This diversity reinforces the inclusive nature of the atmosphere and helps the students find their way to and with others (ibid.: 118), acknowledging that individuals have unique affinities and reactions to the space. The vignette highlights how the designed atmosphere accomplishes the educators' intentions. The atmosphere animates the overall feel of the unit and shapes the range of social possibilities. This demonstrates how a consciously created atmosphere can influence participants' interactions and experiences positively. In summary, the vignette captures an atmosphere of inclusion through the interaction of individuals with the physical environment, the intentional design of the overall tone of the unit, the design of the educational space, and the collective actions of students. This atmosphere encourages diversity, collaboration, and care, fostering participants' sense of belonging and shared experience.

Conclusion

In summary, this article explores the potential of affect thinking for the design of more inclusive playful learning encounters. The article establishes the potential for integrating affect-based thinking in playful learning and highlights the complexity of creating safe and inclusive playful spaces for all learners, recognizing the subjective nature of comfort and safety. Furthermore, the article explores the role of affect in art education and its potential to shape educational experiences. It discusses affective arrangements and their influence on human agency and social dynamics, introducing the idea of atmospheres of inclusion to foster belonging and interconnectedness while also acknowledging the potential of atmospheres of exclusion. The empirical analysis focusing on the art-pedagogical unit Burning Man illustrates

how intentional design choices, including the physical environment, non-hierarchical social forms, and attention to freedom and community in tension, contribute to creating inclusive atmospheres. The vignettes within the analysis demonstrate how these atmospheres shape and are shaped by individual and collective experiences, promoting diversity, collaboration, and care.

This article underscores the significance of affective thinking and atmospheres of inclusion in the realm of playful learning. It calls for a nuanced understanding of comfort, safety, and inclusivity within the magic circle of play. The article sheds light on the potential for creating more inclusive educational spaces by examining the interplay between atmospheres, affect, and agency. Ultimately, it emphasizes the importance of intentional design choices in fostering a sense of belonging and shared experience within playful learning environments.

Acknowledgements

I would like to thank the anonymous reviewers for their challenging and thought-provoking comments. Special thanks go to the educators and students from the University College without whose openness and trust this research could not have been undertaken, and to the pedagogical staff at the pedagogical space, while anonymized here, you know who you are. Thanks go to Julie Borup Jensen and Oline Pedersen for their expert guidance during their supervision of my PhD.

Notes

1. In Denmark, the Social Education Program is a 3.5-year professional bachelor education equipping prospective social educator students with competencies in pedagogics, learning, caregiving, development, and innovation that prepare them for coming professional work in nurseries, after-school centers, 24-hour treatment and residential homes for children and youth, or people with various impairments or the elderly in institutions and psychiatric clinics. See Social Education (pedagogue): [https://www.ucn.dk/english/programmes-and-courses/social-education-\(pedagogue\)](https://www.ucn.dk/english/programmes-and-courses/social-education-(pedagogue)).
2. See Playful Learning: <https://playful-learning.dk>
3. Students with immigrant and refugee backgrounds participating in Burning Man in the fall of 2020 were enrolled in a preparation course for the Social Education Program. In Danish, the preparation course for immigrants and refugees is called *Forberedelseskursus for indvandrere og flygtninge* (FIF).
4. *Ronia Robber Daughter* is the English translation of a children's novel from 1981 by Swedish author Astrid Lindgren.

References

- Ahmed, S. (2014, Sept. 15). Atmospheric Walls. <https://feministkilljoys.com/2014/09/15/atmospheric-walls/>
- Ahmed, S. (2004). Collective feelings: Or, the impressions left by others. *Theory, Culture & Society*, 21(2), pp. 25-42.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2007). A phenomenology of whiteness. *Feminist Theory*, 8(2), pp. 149-168.
- Ahmed, S. (2010). Killing joy: Feminism and the history of happiness. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 35(3), pp. 571-594.
- Anderson, B. (2009). Affective atmospheres. *Emotion, Space and Society*, 2(2), pp. 77-81.
- Anderson, B. (2014). *Encountering affect: Capacities, apparatuses, conditions*. Routledge.
- Blackman, L. (2012). *Immaterial bodies: Affect, embodiment, mediation*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446288153>.
- Bødker, M., & Chamberlain, A. (2016). Affect Theory and Autoethnography in Ordinary Information Systems. In M. Özturan, M. Rossi, & D. Veit (Eds.), *ECIS 2016 Proceedings Article 178* Association for Information Systems. AIS Electronic Library (AISeL). <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/795340>
- Bøhling, F. (2015). The field note assemblage: Researching the bodily-affective dimensions of drinking and dancing ethnographically. In: B.T. Knudsen & C. Stage (Eds.), *Affective methodologies: Developing cultural research strategies for the study of affect* (pp. 161-180). Springer.
- Clough, P. T., & Halley, J. (2007). *The affective turn: theorizing the social*. Durham, NC, and London, Duke University Press.
- Dernikos, B. P., Lesko, N., McCall, S. D., & Niccolini, A. D. (2020). Affect's First Lesson: An Interview with Gregory J. Seigworth. In Dernikos, B.P., Lesko, N., McCall, S.D., & Niccolini, A.D. (ed.) *Mapping the Affective Turn in Education* (pp. 87-93). Routledge.
- Fanon, F. (1986). *Black Skin, White Masks* (Translated by Charles Lam Markman. ed.). Pluto Press.
- Gherardi, S. (2019). Theorizing affective ethnography for organization studies. *Organization*, 26(6), pp. 741-760.
- Gherardi, S. (2022). Atmospheric Attunement in the Becoming of a Happy Object: 'That Special Gut Feeling'. In Simpson, B., & Revsbæk, L. (Eds.). *Doing process research in organizations: Noticing differently*. Oxford University Press, Incorporated.
- Gibbs, A. (2015). Writing as method: attunement, resonance, and rhythm. *Affective methodologies: Developing cultural research strategies for the study of affect* (pp. 222-236). Springer.
- Gunnarsson, K., & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.
- Harris, A., & Jones, S. H. (2020). *Affective Movements, Methods and Pedagogies*. Routledge.
- Hickey-Moody, A. (2013a). Affect as method: Feelings, aesthetics and affective pedagogy. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.). *Deleuze and research methodologies. Deleuze and Research Methodologies* (pp.79-95). Edinburgh University Press.
- Hickey-Moody, A. (2013b). *Youth, arts, and education: Reassembling subjectivity through affect*. Routledge.

- Hooks, B. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Jensen, J. B. (2017). Arts-Involving Burning Man Festival as Co-Creation in Social Education Studies. In T. Chemi & L. Krogh (Eds.), *Co-creation in higher education: Students and educators preparing creatively and collaboratively to the challenge of the future*. Springer. (pp. 151-166). Brill.
- Jensen, J. B., Pedersen, O., Lund, O., & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review. *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), pp. 198-219.
- Koeners, M. P., & Francis, J. (2020). The physiology of play: Potential relevance for higher education. *International Journal of Play*, 9(1), pp. 143-159.
- Krueger, J. (2011). Extended cognition and the space of social interaction. *Consciousness and Cognition*, 20(3), pp. 643-657.
- Krueger, J. (2021). Agency and atmospheres of inclusion and exclusion. In Trigg, D. (ed.) *Atmospheres and Shared Emotions* (pp. 111-132). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003131298>
- Larsen, M. A. (2019). Hygge, Hope and higher education: a case study of Denmark. *Higher Education and Hope: Institutional, Pedagogical and Personal Possibilities*, pp. 71-89.
- Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. John Wiley & Sons.
- McLaren, M., & Welsh, S. (2020). Affect and discovery: Transformative moments of confrontation in performative pedagogies. In Harris, A. (ed.) *Affective Movements, Methods and Pedagogies* (pp. 205-218). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003005377>
- Mendus, A., Kamen, M., Kamen, A., Buchanan, S., Earle, A., Luna, A., & McLaughlin, K. (2020). 'They call teachers by their first names!': An ethnodrama of pre-service teachers visiting innovative schools. In Harris, A. (ed.) *Affective Movements Methods and, Pedagogies* (pp. 219-233). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003005377>
- Mesías-Lema, J. M., López-Ganet, T., & Calviño-Santos, G. (2020). Atmospheres: Shattering the architecture to generate another educational discourse in art education. *International Journal of Education & the Arts*, 21(6), pp. 1-26.
- Michels, C., Hindley, C., Knowles, D., & Ruth, D. (2020). Learning atmospheres: Re-imagining management education through the dérive. *Management Learning*, 51(5), pp. 559-578.
- Michels, C., & Steyaert, C. (2017). By accident and by design: Composing affective atmospheres in an urban art intervention. *Organization*, 24(1), pp. 79-104.
- Mühlhoff, R. (2019). Affective resonance. In Slaby, J., & von Scheve, C. (ed.) *Affective Societies: Key Concepts* (pp. 189-199). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351039260>
- Mulcahy, D. (2019). Pedagogic affect and its politics: Learning to affect and be affected in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(1), pp. 93-108.
- Nørgård, R. T., Toft-Nielsen, C., & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6(3), pp. 272-282.
- Østern, A., & Knudsen, K. N. (2019). *Performative approaches in arts education: Artful teaching, learning and research*. Routledge.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. Sage.
- Riedel, F. (2019). Atmosphere. In Slaby, J., & von Scheve, C. (ed.) *Affective societies* (pp. 85-95). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351039260>
- Skriver, J. A. (2023). Hauntology and Affective Encounters with Whiteness in Artful Educational Practices in Denmark. *Apria*. doi: 10.37198/APRIA.05.06.A3

- Skriver, J. A., & Jensen, J. B. (2023). Mechanisms of inclusion and exclusion: Illuminating the dynamics of affect in practices of artful teaching and learning in social education in Denmark. *Arts and Humanities in Higher Education*, 0(0), <https://doi.org/10.1177/14740222231200409>.
- Slaby, J., Mühlhoff, R., & Wüschner, P. (2019). Affective Arrangements. *Emotion Review*, 11(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/1754073917722214>
- Slaby, J. (2016). Mind invasion: Situated affectivity and the corporate life hack. *Frontiers in Psychology*, 7, p. 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00266>
- Staunæs, D. (2016). Notes on inventive methodologies and affirmative critiques of an affective edu-future. *Research in Education*, 96(1), pp. 62-70.
- Stewart, K. (2007). *Ordinary affects*. Duke University Press. Durham NC,
- Stewart, K. (2013). Studying unformed objects: The provocation of a compositional mode. *Cultural Anthropology*, 30, <https://culanth.org/fieldsights/studying-unformed-objects-the-provocation-of-a-compositional-mode>.
- Stewart, K. (2014). Road registers. *Cultural Geographies*, 21(4), pp. 549-563.
- Thompson, P., & Hall, C. (2021). 'You just feel more relaxed': An Investigation of Art Room Atmosphere. *International Journal of Art & Design Education*, 40(3), pp. 599-614.
- Valero, P., Jørgensen, K. M., & Brunila, K. (2019). Affective subjectivation in the precarious neoliberal academia. In D. Bottrell, & C. Manathunga (Eds.), *Resisting Neoliberalism in Higher Education: Seeing through the Cracks* (Vol. 1, pp. 135-154). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95942-9_7.
- Whitton, N. (2018). Playful learning: tools, techniques and tactics. *Research in Learning Technology*, 26, <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>
- Whitton, N. (2022). A Manifesto for Playful Learning. In Whitton, N. *Play and Learning in Adulthood: Reimagining Pedagogy and the Politics of Education* (pp. 87-124). Springer.
- Whitton, N., & Moseley, A. (2019). *Playful learning: Events and activities to engage adults*. Routledge.
- Yancy, G. (2016). *Black bodies, white gazes: The continuing significance of race in America*. Rowman & Littlefield.
- Zembylas, M. (2016). Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: Contributions of the affective turn. *Cultural Studies of Science Education*, 11, pp. 539-550.

Author Biography

Jennifer Ann Skriver authored this article while appointed as a PhD fellow at the Department of Culture and Learning at the University of Aalborg, working for Playful Learning Research, a research extension of the LEGO funded Playful Learning Program. She received a bachelor's degree in education from University College Lillebælt and a master's degree in Nordic Visual Studies and Art Education from Aalborg University and OsloMet. Her current field placement is with the Playful Learning Praxis. She is deeply committed to the transformative power of the arts in education and interested in critical, affirmative, and artful approaches to playful learning.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Ella Paldam, Sophie Aabjerg Rand, Stine Strøm Lundsgaard, Martine Lind Jensen, Klara Krøyer Fomsgaard, Line Gebauer og Rikke Steensgaard

Legende sociale læringsmiljøer giver plads til autistiske børns perspektiver

Resumé

Hvordan kan vi skabe motiverende læringsmiljøer, hvor autistiske børn engagerer sig i social refleksion? Denne artikel præsenterer en analyse af en specialpædagogisk metode til social refleksion, som er udviklet sammen med autistiske børn og deres pædagoger og lærere i forsknings-praksisprojektet CollaboLearn. Inspireret af konstruktionistisk pædagogik består metoden i en refleksionsrutine, hvor børn og voksne sammen bygger modeller, der repræsenterer de sociale dynamikker, som opstår under konstruktionsleg. Modellerne gør sociale problemstillinger og løsningsforslag konkrete og håndgribelige, og de kan gemmes og modificeres løbende, når børnene finder frem til nye løsninger sammen. Artiklen præsenterer en analyse af tre modeller, som fokuserer på 1) tilblivelsen 2) anvendelsen og 3) børnenes sociale refleksioner. Analysen viser, at refleksionsrutinen understøtter, at autistiske børn indgår i social refleksion sammen. Ved at gøre abstrakte sociale dynamikker synlige og konkrete er det muligt for børnene at gøre deres eget og andres perspektiv tilgængeligt for andre børn og voksne.

Nøgleord

autisme; social læring; legende læring; refleksion; konstruktivisme; specialpædagogik.

Introduktion

Autistisk socialitet

Autismespektrumdiagnoser er karakteriseret ved gennemgribende udfordringer i social kognition og kommunikation samt manglende fleksibilitet i adfærd og interesser, som medfører omfattende og til tider handicappende problemer. Forskningen i autisme har traditionelt beskæftiget sig med at forstå alt det, autistiske mennesker ikke kan. Atypisk social adfærd har siden diagnosens begyndelse været blandt hovedkriterierne. Lægevidenskaben og neuropsykologien har kortlagt de socialkommunikative funktionsproblemer og undersøgt de underliggende årsager (f.eks. Baron-Cohen et al., 1985; Frith, 1989; Happé et al., 2006; Wing & Gould 1979), og den pædagogiske praksis har fokuseret på at lære autistiske børn neurotypisk social adfærd (f.eks. Cohen & Hought 2013; Legoff et al., 2014).

I de seneste årtier er den medicinske forskning blevet suppleret af socialvidenskabelig forskning i, hvad det vil sige at leve med en autismediagnose (f.eks. Di Paolo et al., 2018; Milton 2012; Ochs & Solomon 2010; Solomon & Bagatell 2010). Sociologer og antropologer har vist, at autistiske personer hverken er asociale eller socialt inkompetente. Tværtimod viser undersøgelser, at autistiske mennesker er akkurat lige så motiverede for at indgå i sociale fællesskaber og venskaber, som alle andre mennesker (Brauminger & Kasari 2000; Calder et al., 2013; McConachie et al., 2018). Men de sociale normer i samfundet gør det svært at bringe deres særlige måder at interagere på i spil. Autistiske mennesker misforstås ofte af deres omgivelser, og derfor er sociale situationer krævende og udtrættende, hvilket risikerer at medføre social isolation og ensomhed.

Gennem undersøgelser af, hvordan autistiske mennesker oplever sociale situationer, er det muligt at karakterisere en række strategier, som er udbredte. Feltet arbejder derfor i dag med autistisk socialitet, som adskiller sig fundamentalt fra neurotypiske mennesker (Ochs & Solomon, 2010). For at forstå autistisk socialitet er det afgørende, at autistiske menneskers perspektiv er udgangspunktet i udviklingen af forsknings- og interventionsdesigns (Happé & Frith, 2020; Pellicano & Stears, 2011).

De amerikanske antropologer Elinor Ochs og Olga Solomon oplyste i 2010 på baggrund af kvalitative undersøgelser en række kriterier, som kan understøtte autistiske menneskers deltagelse i sociale situationer:

- Kortere handlingsorienterede dialoger med familie/bekendte
- Moderat til hurtigt taletempo
- Beherskede følelser
- Mindre fokus på ansigt-til-ansigt interaktion
- Objektiv viden i samtaleemnerne
- Et konkret fælles tredje at interagere omkring, f.eks. objekt eller dyr
- Andre kommunikative medier såsom musik, kunst, pege, vise m.m. til at supplere den verbale kommunikation.

Autismespektrumdiagnoser er gennemgribende for et menneskes udvikling, og tilegnelse af sociale kompetencer skal understøttes aktivt for at lette funktionelle vanskeligheder. Ochs og Solomon peger på, at kriterierne kan lette autistiske menneskers deltagelse i sociale situationer, så de kan tilegne sig sociale erfaringer, som er afgørende for deres udvikling.

Det Dobbelte Empatiproblem

Den nyere socialvidenskabelige forskning i autisme viser, at autistiske mennesker følger andre interaktionsstrukturer, som ofte ikke tilgodeses i neurotypisk interaktion og interventioner med et mål om læring af bestemte sociale færdigheder. Det er netop, hvad Det Dobbelte Empatiproblem belyser:

Autistic empathy is no less compassionate, no less thoughtful, no less 'human' than non-autistic empathy: it is simply different (Heyworth, 2020).

Autistiske mennesker oplever verden på andre måder, udtrykker følelser på andre måder, kommunikerer på andre måder, interagerer på andre måder og skaber relationer på andre måder (Di Paolo et al., 2018). Og disse forskelle kommer neurotypiske mennesker let til at tolke som manglende empati. I 1980-90'erne undersøgte forskere en hypotese om, at autistiske mennesker mangler empati rent neurologisk (f.eks. Baron-Cohen et al., 1985). Siden har undersøgelser vist, at der snarere er tale om, at autistiske menneskers sanseapparat fungerer på en anden måde, hvilket betyder, at information fra omgivelserne processeres på en anden måde. Det kan medføre store vanskeligheder i sociale situationer, særligt når interaktionen er med neurotypiske mennesker (Lawson et al., 2014; Pellicano & Burr, 2012).

Det Dobbelte Empatiproblem understreger, at den manglende indsigt i hinandens sind og adfærd er gensidigt: Den oplevede sociale virkelighed for neurotypiske mennesker kan virke unaturlig for autistiske mennesker, og heraf følger gensidige misforståelser (Milton, 2012). Den sociale autismeforståelse supplerer den medicinske forskning ved at understrege behovet for at skabe udviklings- og læringsmiljøer, som giver plads til autistiske menneskers perspektiver, så vi kan mødes ligeværdigt og med forståelse for hinandens forskelligheder (De Jaegher, 2020). Grundantagelsen er, at hvis autistiske mennesker får mulighed for at udvikle strategier ud fra deres egen socialitet, vil de i mindre grad blive udtrængte af at indgå i og tilpasse sig til interaktioner med neurotypiske mennesker.

Der er i disse år en stigende interesse for legende læring i både forskning og praksis. Leg er en del af børns hverdag, og udviklings- og neuropsykologer undersøger legens betydning for børns udvikling i en række domæner (Andersen et al., 2023; Gopnik & Wellman, 2012; Lillard et al., 2013). Forskningen peger på, at leg fordrer aktiv deltagelse, fordi den er drevet af indre motivation (Gibson et al., 2021; Oudeyer & Smith, 2016). Legende miljøer giver gode betingelser for en klassisk konstruktionistisk læringsmodel, hvor læring foregår gennem en cyklus af børns egne erfaringer, aktive udforskning og fælles refleksion (Mardell et al., 2023; Papert, 1980; Resnick, 2017). Både nationalt og internationalt udvikles legende læringsmaterialer (f.eks. Mardell et al., 2016; Parker et al., 2022), men legende læring bruges kun i begrænset omfang i specialpædagogikken (Gibson et al., 2021).

Kan leg løse Det Dobbelte Empatiproblem?

Projektet CollaboLearn (2018-2022) havde til formål at undersøge potentialet i legende læring i en specialpædagogisk kontekst. Projektet var et samarbejde mellem forskere ved Interacting Minds Centre ved Institut for Kultur og Samfund ved Aarhus Universitet og pædagoger og lærere på Langagerskolen (en specialskole for børn med autismspektrumdiagnoser) og Højvangskolen (en alment skole med en blandingsform) i Aarhus Kommune. Projektet

arbejdede primært ind i specialskolens socialfaglige forløb og blev siden implementeret til en vis grad i fag som dansk, natur/teknik og idræt. Denne artikel præsenterer en analyse af en metode til legende social refleksion, som blev udviklet i projektet.

CollaboLearn-projektet anvendte en konstruktivistisk tilgang, hvor læring og udvikling ikke er en transmissionsproces, men en konstruktionsproces. Den lærende konstruerer sin viden gennem aktiv deltagelse, refleksion og mulighed for at lære af egne fejl. De konstruktivistiske principper om, at viden ikke kan »hældes« ud over andre, og at erfaringer fra andre ikke bare kan overføres, matcher den socialvidenskabelige forskning i autistisk socialitet. De legende læringsmiljøer i CollaboLearn-projektet tog derfor udgangspunkt i to grundelementer: sociale aktiviteter bygget på konstruktionsleg og legende refleksionsrutiner. De to elementer giver til sammen autistiske børn mulighed for at få og fortolke egne sociale erfaringer.

Helt konkret anvendte vi seks klassiske konstruktionslege (byg en model, byg broer, byg tårne, byg skjult, byg under et tema og byg kuglebaner) som udgangspunkt for at designe læringsaktiviteter, der gav børn mulighed for at deltage sammen i fire forskellige sociale konstellationer: sololeg, parallelleg, regelbaseret leg (spil) og fri samarbejdsleg (<https://collabolearn.dk/legeaktiviteter/>). Hver læringsaktivitet fungerer i alle fire konstellationer og giver dermed den voksne mulighed for at facilitere børnene alt efter deres kompetenceniveau på klassiske sociale parametre, som traditionelt er udfordrende for autistiske mennesker såsom kommunikation, emotionel afstemning, mentalisering og forhandling. Det konkrete sociale læringsmål for aktiviteten kan tilpasses løbende alt efter pædagogens faglige vurdering af børnenes udfordringer.

I projektet blev børnenes interaktion filmet og analyseret løbende, så det blev muligt at få øje på den ikke-verbale kommunikation, som let kan overses af facilitatoren i situationen. Gennem analyserne kunne børnenes handlinger og reaktioner hele tiden indarbejdes i nye versioner af læringsmaterialet, hvorved relevansen af materialet løbende forbedredes. Fra begyndelsen tog projektet udgangspunkt i Det Dobbelte Empatiproblem, og materialet er udarbejdet til at sikre børnenes perspektiv ind i udviklingsprocessen. Men allerede tidligt i projektet opdagede vi, at det er vanskeligt at stilladsere autistiske børns interaktion uden at påtvinge den voksnes neurotypiske sociale normer.

I en kvalitativ interaktionsanalyse fandt vi, at facilitatoren utilsigtet overså børnenes sociale handlinger i en konstruktionsleg, fordi hun fokuserede på verbal kommunikation (Paldam et al., 2022). Videoanalysen viste, at børnene koordinerede deres fælles byggeproces ved hjælp af flere ikke-verbale kommunikationsstrategier, som facilitatoren ikke opdagede, fordi hun var optaget af at få dem til at tale sammen. Selv om hele formålet med aktiviteten var at tage udgangspunkt i børnenes socialitet og derfra stilladsere børnenes sociale interaktion, endte facilitatoren alligevel med at overse deres kommunikation, fordi den ikke stemte med hendes underliggende antagelser og ambitioner.

Selvom børnene var motiverede for at deltage i konstruktionslegen, og den gav dem mulighed for at få sociale erfaringer ved at bygge sammen, var det ikke lykkedes at skabe et læringsmiljø, som gav plads til social refleksion og reel udforskning på deres præmisser. Analysen gjorde det klart, at facilitatorens socialitet var styrende snarere end børnenes. Denne konklusion fik os til at kigge i nye retninger for at understøtte børnenes fælles refleksion på

en måde, som omfavnedes deres perspektiv bedre. Kun ved at stilladsere børnenes sociale refleksion kunne vi understøtte en reel udforskning og opbygning af deres sociale strategier.

Legende refleksionsrutiner

For at gøre plads til ikke-verbale kommunikationsstrategier i den sociale refleksion tog vi inspiration i projektet Making Learning Visible, som er et samarbejde mellem praktikere fra den norditalienske by Reggio Emilia og forskere fra Project Zero ved Harvard Graduate School of Education (Giudici et al., 2001). I Reggio Emilia har man i over 50 år arbejdet med at samskabe læringsmiljøer med børn ved at tage udgangspunkt i den sanselige og kropslige måde, som små børn forstår verden på. Pædagogerne arbejder målrettet med at skabe rammerne omkring børns læring ved at dokumentere deres udforskning af et bestemt fænomen i verden og bruge den til at opbygge læringsforløb ud fra.

Metoden kaldes dokumentation, og den handler om at skabe en fælles proces i en læringsgruppe, hvor de voksne indtager en dobbeltrolle som både pædagoger og med-lærende. Frit oversat fra Project Zeros definition dokumenterer vi læring, når vi bruger forskellige formater og materialer til at observere, indfange, fortolke og dele processen og produktet for at fordybe og udvide læringen (Krechevsky et al., 2013). Observation kan altså aldrig stå alene. Læringen fordybes først, når vi fortolker og deler vores indtryk med andre.

I Reggio Emilia bruger pædagogerne ofte fotos, tegninger og notater til at indfange børnenes udforskning. Vi besluttede os for at forsøge os med at bruge modeller bygget af både voksne og børn til at indfange den sociale læring. Ud af dette udviklingsarbejde voksede fire refleksionsrutiner baseret på konstruktionsleg (<https://collabolearn.dk/refleksion>). Ordet *rutine* skal her forstås som en fast ramme omkring en fælles byggeproces, som danner udgangspunkt for refleksion over sociale strategier eller læringsmål, som både børn og voksne kan tage initiativ til. Der er altså ikke et fast, forudbestemt indhold, men derimod en struktur for en art objekt-medieret kommunikation. Refleksionsrutinerne gør den sociale refleksion synlig og manipulerbar. De bringes i anvendelse enten før, under eller efter en legeaktivitet, og fungerer altså som en slags timeout, hvor gruppen sammen undersøger elementer af interaktionen.

I artiklen her fokuserer vi på én af refleksionsrutinerne, som vi kalder *læringsfigurer*. Den består ganske enkelt i at bygge små modeller af de sociale dynamikker, som er i spil i en konstruktionsleg. I analysen nedenfor bruger vi tre modeller som eksempler, der repræsenterer hhv. emotionel afstemning, verbal kommunikation og tålmodighed. Modellerne er enten bygget af den voksne, bygget af barnet eller bygget gennem en fælles proces. Fordelen ved modellerne er, at de kan gemmes til en anden dag, og de kan ombygges og remixes, så de passer til andre situationer eller nye dynamikker, som opstår i gruppen. De kan også tages med til andre steder, hvor de samme sociale dynamikker kan være i spil mellem børnene.

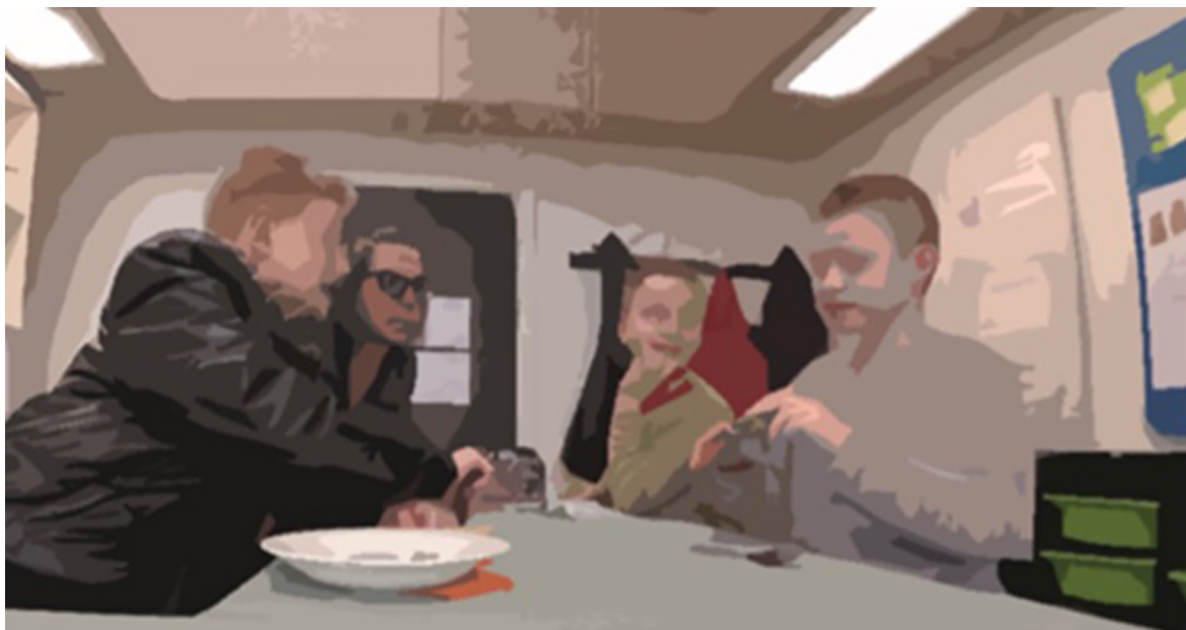
Gennem modelleringen af børnenes strategier bliver deres perspektiv fysisk til stede i læringsmiljøet. Rutinen gør, at børn og voksne sammen skaber et fælles tredje, fordi de tager udgangspunkt i børnenes sociale erfaringer, udfordringer og strategier fra det legende læringsmiljø. Vi udviklede og anvendte rutinen for at undersøge, om sådanne refleksionsrutiner sætter de autistiske børn i stand til både at fastholde opmærksomheden i læringsrummet samt begribe og reflektere over deres læring.

Analysen nedenfor viser, hvordan læringsfigurer kan give de autistiske børn en stemme i sociale fællesskaber og lade dem erfare og reflektere ud fra deres socialitet.

Metode

Artiklens data består af transskriberinger af videooptagelser, hvor en neurotypisk psykolog faciliterer legesessioner med autistiske børn (se figur 1). Legesessionerne bestod af én til to legeaktiviteter fra CollaboLearn-materialet suppleret med refleksionsrutiner både før, under og efter aktiviteterne. Videooptagelserne i denne analyse stammer fra tre læringsforløb med ugentlige sessioner (30-90 min. varighed) over ti uger med autistiske børn (n = 18, 8 til 13 år) i små grupper (2-6 børn).

Forløbene varede fra august 2018 til november 2019. Projektgruppen kendte ikke detaljerne i børnenes diagnoser ud over de aspekter af deres udfordringer, som pædagoger og forældre fortalte om i sparringssamtaler. Hver børnegruppe blev valgt i samarbejde med skolens personale, psykologer og forældre. Alle forældre underskrev aftaler om informeret samtykke, og de deltog i samtaler før og efter forløbet. Undersøgelsen blev godkendt af De Videnskabsetiske Komitéer for Region Midtjylland i september 2018. Der er løbende ført dialog om projektet med børnene, deres forældre og skolens personale.

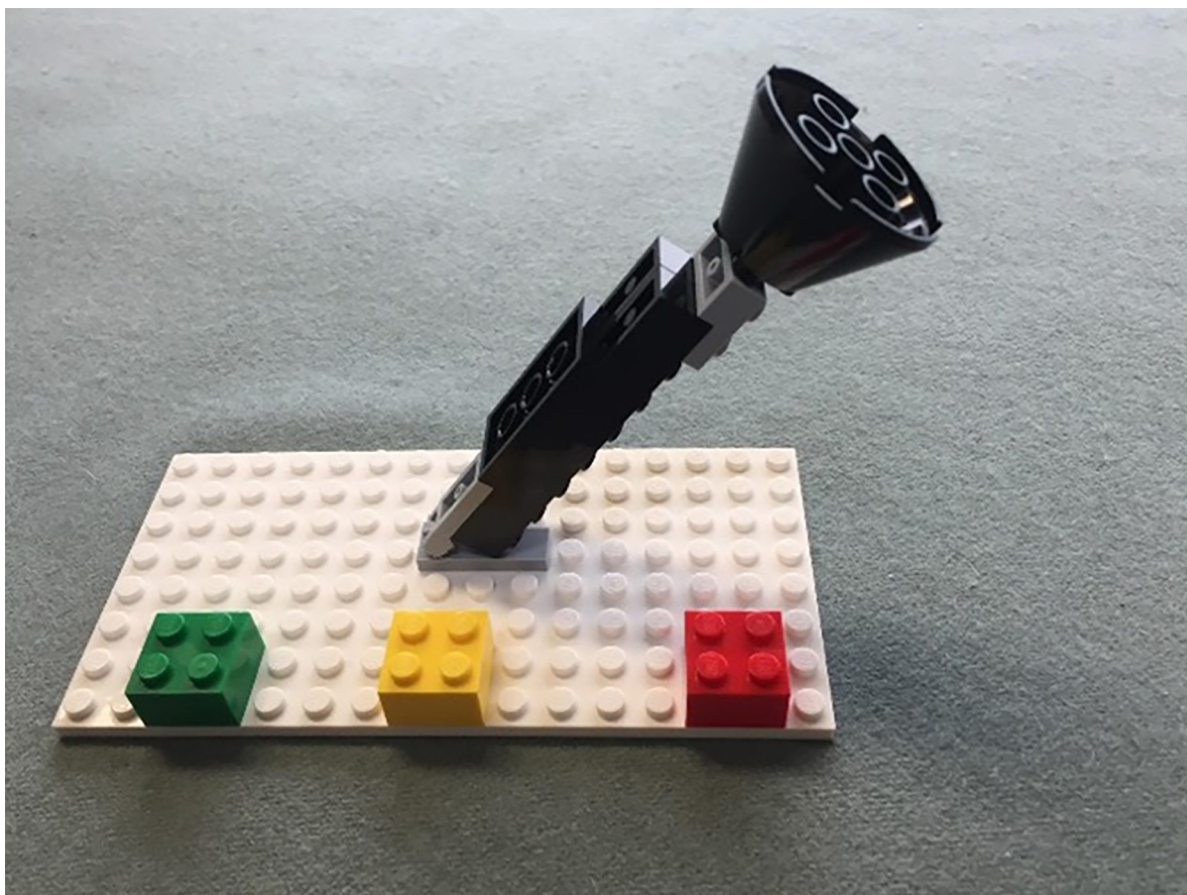


Figur 1: Anonymiseret billede fra videooptagelserne

Transskriberingen fokuserer udelukkende på at fange børnenes relativt initierede opmærksomhed på eller interaktion med læringsfigurerne, f.eks. ved at kigge, røre, pege på, tale om, lege med osv. I alt i projektets 11 børnegrupper blev 51 modeller kreeret under læringsforløbene. De fleste figurer blev kun brugt én gang, hvorimod andre blev en vedvarende del af det sociale læringsmiljø. Modellerne i denne artikel er bygget af legoklodser, men vi har også anvendt andre materialer såsom modellervoks, plusplus-brikker, skumklodser og papir. Børnenes navne er anonymiseret i analysens eksempler.

Analyse

Analysen fokuserer på tre modeller: Gearstangen, Ordkanonen og Tålmodighed. Figurene er udvalgt, fordi de blev brugt flittigt i legesessionerne af både børn og voksne. Analysen fokuserer på modellernes 1) tilblivelse 2) anvendelse og 3) børnenes sociale refleksioner.



Figur 2: Gearstangen har et indbygget mekanisk led, så den kan flyttes mellem den grønne, gule og røde klods

Gearstangen

Gearstangen blev bygget af den voksne facilitator for at visualisere den hastighed og den energi, som børnene havde og brugte under legesessionerne. Eksemplerne her kommer alle fra den samme børnegruppe. Gennem sit arbejde med børnene havde facilitatoren observeret, at forskelle i børnenes energiniveau indimellem medførte konflikter eller problemer med at koordinere den fælles proces. Modellen gjorde det muligt for facilitatoren at dele sin observation af tempoforskelle med børnene. Samtidig kunne børnene anvende figuren til at justere og forhandle legeaktivitetens tempo ved at placere gearstangen ved grøn, gul eller rød klods.

Ex 1a: Gearstangen introduceres (session nr. 3, 12 min)

Facilitator: – Jeg synes, den er mega sej, den jeg har bygget her, for prøv at se, hvad den kan [bevæger stangen fra grøn til rød].

Er der nogen, der kan se, hvad det ligner?

Chris: [rækker hånden op].

– Det ligner en rumraket med røg, der kan bøje sig til hver side.

Anders [rækker hånden op].

Facilitator: – Hvad tænker du, Anders?

Anders: – En kanon og et truthorn.

Asbjørn: – Jeg tror godt, jeg ved, hvad det er. Det er sådan en, som, det er sådan en termometer næsten. Ej jeg er så sur, ej jeg er så glad.

[Bevæger stangen fra den ene til den anden side].

Facilitator: – Nu nærmer vi os. Det her, det er faktisk en gearstang. Forestil jer sådan en bil, nu sidder jeg og kører bil.

[laver lyde som en bil] ...så går jeg lige ned i gear.

[flytter stangen, og Chris rækker ind over for at gøre det samme]...så går jeg lige op i gear.

Chris: – Nu tror jeg, jeg ved, hvad du mener. Er det så, hvis man er på det mindste tempo, og så man lige går op i det højeste tempo igen.

Facilitator: – Det er rigtigt, det er noget med tempo at køre.

Eksempel 1a herover viser, at figuren umiddelbart fik børnene til at røre ved den og til at tænke over den, selvom det var facilitatoren, der havde bygget den. Hun introducerede den for børnene ved at invitere dem til at dele deres tanker om modellen. Gearstangen havde en dynamisk egenskab, som gjorde det muligt at bevæge den fra grøn til gul til rød zone og omvendt. Både Asbjørn og Chris rørte ved figuren i eksempel 1a.

Ex 2a: Børnene forhandler med Gearstangen (session 3, 24 min)

Facilitator: – Jeg kan godt se, når I kører i fuld gear, så er det svært at bygge.

Chris: [rører ved stangen].

Anders: [rører ved stangen og kører den frem og tilbage].

Asbjørn: [råber instruktioner].

Facilitator: – Jeg tror, at det her højeste gear, det gør, at I kommer til at råbe helt vildt.

Chris: – Ja.

Asbjørn: [fortsætter instruktionerne].

Anders: [begynder at pjatte igen].

Facilitator: – Anders, nu kører du herop [flytter Gearstangen mod rød klods] og Asbjørn er her [flytter Gearstangen mod grøn klods].

Asbjørn: [fortsætter med instruktionerne].

Anders: [prøver at afbryde].

Facilitator: – Anders, er det okay, spørger du, at jeg lige afbryder, fordi han [Asbjørn] er lige ved at forklare Chris noget.

Anders: – Forklare. Hvad betyder det?

Asbjørn: [trækker Gearstangen mod grøn klods].

Facilitator: – Hov, hvad gør Asbjørn nu? Prøv at se, hvad Asbjørn gjorde.

Chris: [griner].

Anders: [griner og prøver at trække stangen tilbage mod rød klods].

Facilitator: – Nej, Asbjørn satte den herved. Så spørger vi: Asbjørn, skal vi gå ned i gear?

Anders: [kigger op på Asbjørn].

Chris: – Mit gear, den er også på den grønne.

Asbjørn: [viser Chris og Anders manualen og fortsætter instruktionerne].

Eksempel 2a herover viser, hvordan facilitatoren anvendte figuren til at beskrive sin observation af den sociale situation, mens Asbjørn og Anders forsøgte at regulere situationen ved at bevæge stangen mod henholdsvis grøn og rød zone. Det viser, at børnene oplevede, at de kunne bruge figuren til at udtrykke deres perspektiv. Børnene fik således mulighed for selv at kommunikere deres oplevelse (tanker og følelser) og samtidig forhandle de sociale dynamikker i konstruktionslegen gennem figuren.

Ex 3a: Børnene afstemmer med Gearstangen (session nr. 3, 30 min)

Facilitator: *[trækker Gearstangen mod rød klods].*

– *Nu synes jeg, I kører op igen.*

Asbjørn: – *Sæt tempoet heeelt ned*

[trækker stangen mod grøn klods].

Chris: – *Ned, ja tak, det var bedre.*

(...)

Chris: *[rører ved Gearstangen]*

– *Nu begynder jeg at hidse lidt op.*

Facilitator: – *Nu kan du mærke, at tempoet går lidt op igen*

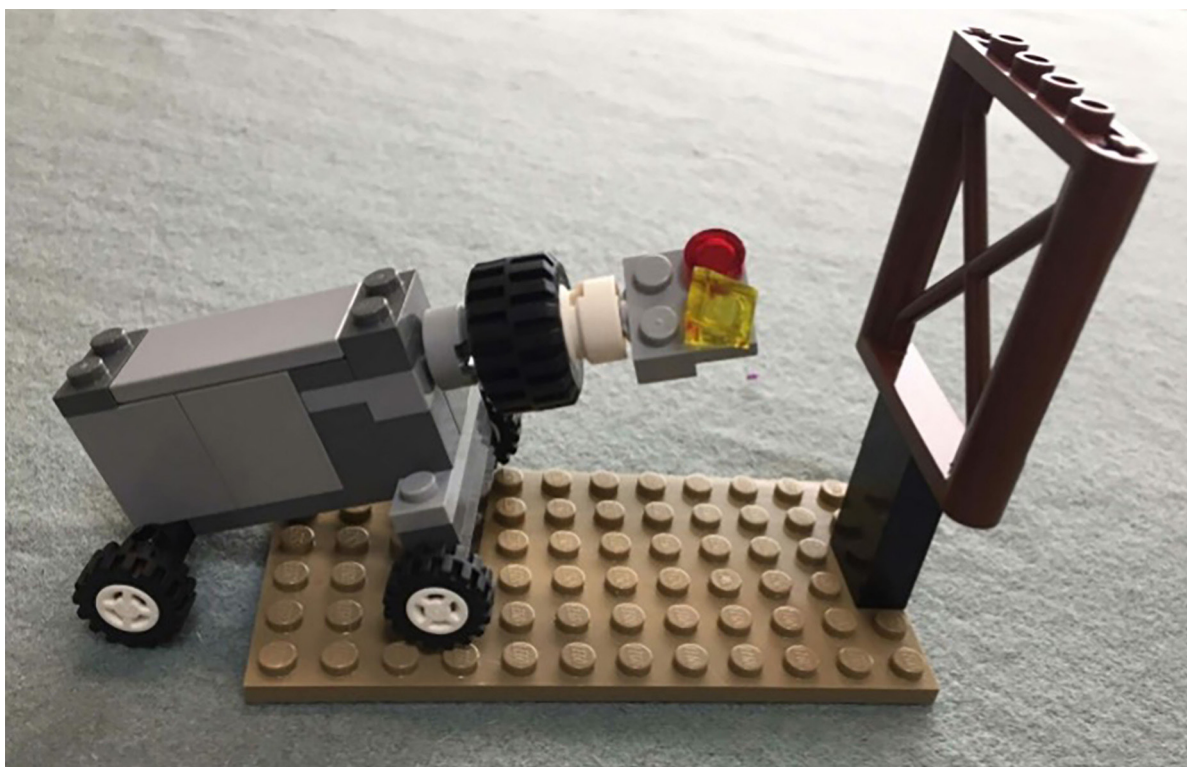
[bevæger stangen mod rød klods].

Asbjørn: – *Nu ved du, hvordan det føles at være mig.*

Chris: – *Ja, nu føles jeg ligesom dig.*

I eksempel 3a herover brugte Chris figuren til at dele med de andre, at han var i gang med at regulere sine emotioner, da han rørte ved gearstangen, mens han sagde »*Nu begynder jeg at hidse lidt op*«. Asbjørn og Chris var kort forinden blevet enige om, at stangen skulle være ved grøn klods. Gearstangen gav Chris mulighed for at udtrykke, at han var på vej væk fra grøn, og samtalen mellem Asbjørn og Chris viser, at de aktivt afstemte efter hinanden.

Opsummering: Gearstangen visualiserede og konkretiserede de sociale dynamikker, som opstod i interaktionen mellem børnene. Børnenes sprogbrug og anvendelse af modellens dynamiske egenskaber viser, at børnene forstod læringsfiguren som en metafor for den energi og det tempo, som var i byggelegen. Børnene brugte både modellen til at beskrive deres egen tilstand, den fælles tilstand i gruppen samt til at forhandle om den tilstand, som de ønskede at skabe mellem sig. Gearstangen fungerede altså både som en model *af* og en model *for* de sociale dynamikker, og børnene brugte både den deskriptive og den præsriptive funktion aktivt.



Figur 3: Ordkanonen kan løftes fra den lyse plade, som nettet sidder fast på

Ordkanonen

Ordkanonen blev bygget af facilitatoren. Det var én af de helt tidlige modeller, som blev bygget for at understøtte verbal kommunikation mellem børnene. Den blev brugt i flere grupper, og eksemplerne i denne analyse kommer fra to forskellige børnegrupper. Nogle af børnene fandt Ordkanonen meningsfuld, og andre gjorde ikke. Derfor blev den i nogle grupper ændret og modificeret sammen med børnene, f.eks. til en isbuffet af ord.

Eksempel 1b viser, at børnene rørte ved og stillede spørgsmål til modellen, og at de umiddelbart forstod fortællingen i den. I eksempel 2b samlede Felix og Oscar modellen op og rettede den mod hinanden. Felix skød først på Oscar, og derefter samlede Oscar kanonen op for at skyde mod Felix. I det øjeblik brugte facilitatoren modellen til at vise, at Oscars rolle var at fange ordene frem for at skyde tilbage, og Oscar viste, at han forstod ved at tage de yderste klodser af kanonen. Herefter gik Felix i gang med at forklare.

Ordkanonen lagde op til direkte verbal kommunikation om det fælles byggeprojekt. Det var dog ikke den kommunikationsform, som børnene foretrak, og dermed repræsenterede modellen facilitatorens ønske om at indføre en social strategi. Den håndgribelige repræsentation gjorde det muligt for børnene at undersøge den og dele deres tanker om den. Eksempel 3b viser, hvordan modellen satte børnene i en anden gruppe i stand til at reflektere med handlinger i stedet for ord. David og Mark foretrak at tale sammen på engelsk. De talte begge flydende engelsk, selv om dansk er deres modersmål. Pædagoger og lærere på skolen arbejdede med at få børnene til at tale dansk, og dette prøvede facilitatoren at understøtte ved hjælp af både Ordkanonen og en anden læringsfigur, som repræsenterede dansk. I eksemplet var facilitatoren ved at opsummere dagen og rose børnene, og børnene gik ind i refleksionen og udtrykte i fællesskab, hvorfor de foretrak at tale engelsk. David brugte Ordkanonen til

at forklare den følelse, som det at tale dansk gav ham, og da facilitatoren ikke forstod hans forklaring, hjalp Mark til. Eksemplet illustrerer således Det Dobbelte Empatiproblem, hvor kommunikationen mellem de autistiske børn og den neurotypiske voksne i første omgang ikke fungerede. Modellen medierede kommunikationen og hjalp med at overkomme misforståelsen, fordi børnene fik en alternativ måde at dele deres tanker på. Dermed opstod en situation, hvor både børn og voksne kunne reflektere sammen.

Ex 1b: Ordkanonen introduceres til David & Mark (session 3, 6 min)

David: [rører ved figuren]

– Hvorfor ser den sådan her ud?

Facilitator: – Ja, jeg har prøvet at bygge en kanon, som kan skyde med ord...

David: [laver skyde- og eksplosionslyde].

– Det ligner mere, den ligner, den er fra Star Wars, ligesom bipbipbip, boom!

Facilitator: – Og det er faktisk, fordi at i denne her samarbejdsøvelse, så er det nemlig en fordel, hvis man skyder med så mange ord, man kan. For jo nemmere bliver det at...

Mark: – Okay, det kunne jeg rigtig godt forstå. Så vil det sige, vi skal snakke, så meget vi kan?

Facilitator: – I hvert fald sætte så mange ord på forklaringer, som man kan, for så er det

Ex 2b: Ordkanonen bruges af Felix & Oscar (session 3, 42 min)

Facilitator: Sæt nogle flere ord på

[flytter Ordkanonen over til Felix]

– Brug dine ord.

Felix: [tager figuren op og retter den mod Oscar]

– Den er sort. Den er sort, Oscar

[Felix sætter figuren ned igen].

Facilitator: – Du skød alt for hårdt. Skyd ham med nogle flere ord. Han mangler nogle ord.

Felix: – Jeg skyder, Oscar

[retter figuren mod Oscar].

Oscar: [tager figuren og vender mod Felix]

– Jeg skyder igen.

Facilitator: – Nej, du skal fange ordene. Du skal jo finde (klodserne, ed.).

Felix: – Grib dem.

Oscar: – Så tager jeg ordene

[tager klodserne på spidsen af Ordkanonen].

Felix: – Grib ordene

[Felix begynder at forklare, hvordan klodsen i manualen ser ud].

Ex 3b: Ordkanonen bruges af David & Mark (session 5, 37 min)

Facilitator: – Jeres samarbejde var super godt i dag, fordi I hyggede jer, I var gode til at sige til hinanden, hvad...

David: – Og det var også engelsk.

Facilitator: – I var hjælpsomme, og ja, det meste af tiden der var I faktisk sådan her...
[holder en anden læringsfigur, der repræsenterer at snakke dansk]
...så indimellem gik Mark lidt ind på dansk, David tog lidt på dansk indimellem, men det meste af tiden, var det faktisk på engelsk. Gad vide, hvorfor det var det? Det undrer jeg mig over.

David: – Måske på grund af det her
[tager fat i Ordkanonen].

Facilitator: – Fordi du skal bruge så mange ord?

David: [tager enden af kanonen af, som om den skyder det af og lader stykket falde ned på bordet]

– Måske på grund af det her, vent...

[tager igen spidsen af kanonen af og lader som om, den flyver og falder].

Facilitator: – Hvad betyder det?

Mark: – Når ordkanonen fyrer, så fyrer den ikke rigtig langt nok.

David: – Ja.

Facilitator: – Den fyrer ikke langt nok.

David: – Ja, og så os, os og så æ...

[holder en hånd for enden af bordet og tager spidsen af kanonen og viser, at den ikke kan nå hånden].

Mark: – Den prøver at skyde med dansk hen til os, men den når ikke helt.

Facilitator: – Når det er danske ord, så skyder den ikke særlig langt eller hvad?

Mark: – Nej, den skyder lige præcis halvt så langt.

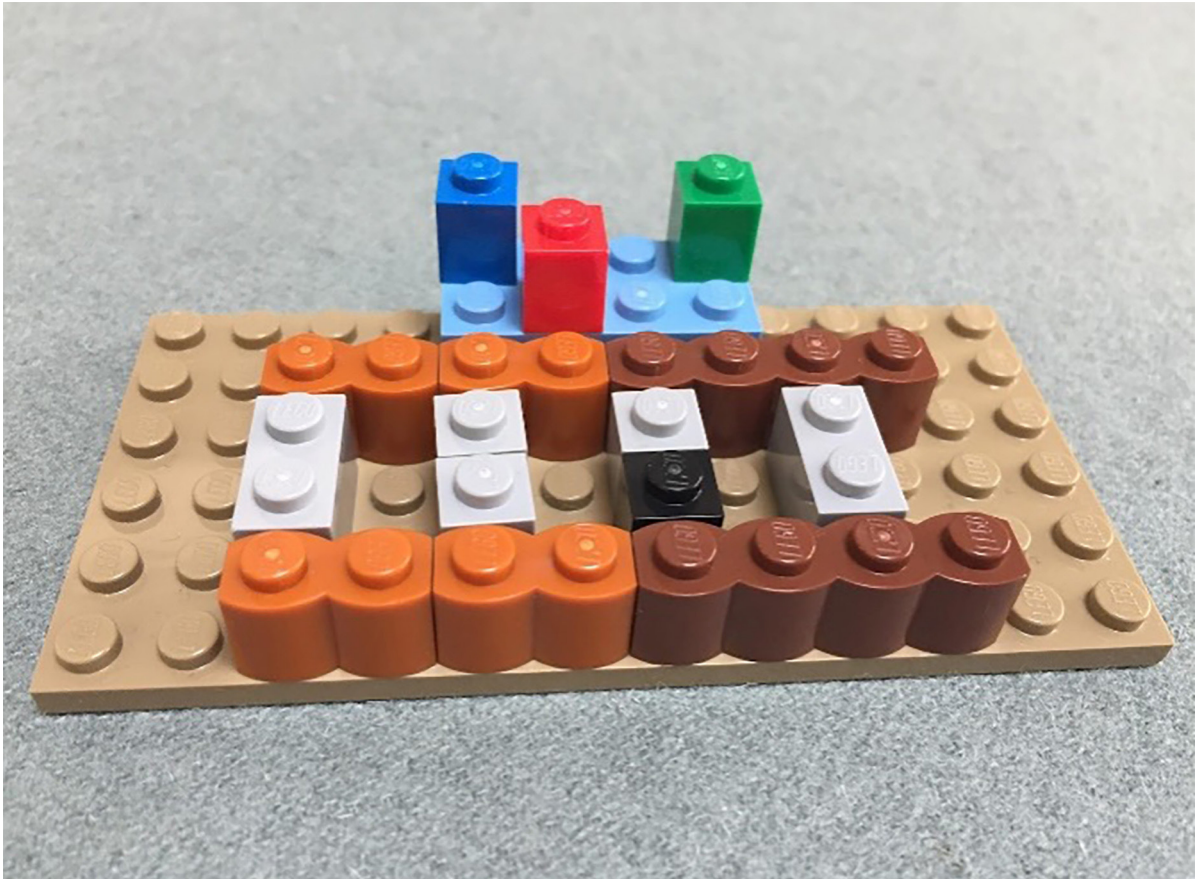
Facilitator: – Så hvis det er engelske ord, så skyder Ordkanonen langt bedre?

Mark: [tager fat i spidsen af kanonen og lader den flyve til enden af bordet forbi Davids hånd]

– Pheew.

David: – Ja.

Opsummering: Børnenes brug af ordkanonen viser, at de forstår facilitatorens metaforer, og at de gennem en legende tilgang forbliver engagerede i en situation, hvor den voksne har et læringsmål om verbal kommunikation, som ellers er svært at arbejde med for børnene. Særligt i eksempel 3b bruger børnene figuren til at hjælpe hinanden med at give udtryk for et ønske om at tale engelsk. Det viser, at børnene lytter til og forstår både hinanden og facilitatoren. De to børn arbejder sammen, reflekterer sammen og forsøger sammen at bruge et nyt sprog til at kommunikere deres oplevelse af situationen for en voksen, som de ikke kender særlig godt. Både begrænset metaforbrug (forestillingsevne), samarbejde, empati og fælles refleksion er ellers nogle af de karakteristika, som kendetegner autismespektrumdiagnoser (se f.eks. Jørgensen, 2018).



Figur 4: Tålmodighed blev bygget af et barn, som selv tog initiativ til modellen

Tålmodighed

Tålmodighed blev bygget af Asbjørn, der var lidt ældre end de to andre børn i legesessionerne, og han havde også deltaget i legeaktiviteterne flere gange. Figuren blev kun brugt af denne ene gruppe. Asbjørn tog selv initiativ til at bygge modellen i session nummer 7 for at udtrykke sin utålmodighed. På et tidspunkt under byggeaktiviteten rejste han sig og gik hen og byggede modellen. Han gav den til facilitatoren med ordene: »Sådan, så har jeg lavet en metafor for tålmodighed«. Eksempel 1c viser, at facilitatoren bad ham om at forklare, hvad han havde bygget, da det var tid til refleksionsrutinen.

Ex 1c: Tålmodighed introduceres til Asbjørn, Anders og Chris (session 7, 81 min)

Facilitator: – Ved I hvad drenge? Jeg mangler også en ting...

[tager Tålmodighed]

...for prøv at se den her mærkelige figur. Den kræver en lille forklaring, Asbjørn.

Asbjørn: – Det er en togbane, hvor nogen venter på et tog, der ankommer. Det er tålmodighed.

Facilitator: – Arh, det er godt tænkt. Kan I se, det er en togbane? Det er togs Skinner, og her der står Asbjørn, Chris og Anders og venter på toget, og det kan bare være mega kedeligt og stå og vente og vente, for toget er jo ikke kommet endnu, så derfor...

Chris: – Ja, eller ham her...

[holder en LEGO-figur i vejret]

...han hedder Chucky.

Facilitator: – Chucky. Asbjørn, det er mega god metafor det her for tålmodighed.

Chris: – Metafor...

Facilitator: – Metafor, det kan man sige, det er et billede:

Tålmodighed var en statisk model, som blev bygget sent i forløbet og derfor kun blev taget i brug i de efterfølgende to legesessioner. Selvom Chris og Anders i første omgang ikke reagerede på modellen, blev det tydeligt i de senere sessioner, at alle tre børn kunne forholde sig til den.

I eksempel 2c og 3c brugte de den til at reflektere over, hvornår man er tålmodig, og hvordan det føles. Asbjørn byggede modellen til at illustrere tålmodighed i en turtagningsbaseret byggeproces, men Chris bragte den også i spil i forhold til at være tålmodig i andre situationer, nemlig når han selv var utålmodig efter at være med i legesessionerne. Det tyder altså på, at Chris var i stand til at overføre sin læring fra én situation til en anden.

De tre klodser på modellen repræsenterede de tre børn. I eksempel 2c tog Chris ejerskab over modellen ved at reflektere over, hvilken af de tre klodser han gerne ville være. I eksempel 3c blev modellen til et udtryk for en konkret social strategi, som Chris brugte ved at røre ved figuren på et tidspunkt, hvor Anders bad ham om at vente. Opsummering: Togs Skinnerne var en børneskabt model. Asbjørn tog uopfordret initiativ til at bygge modellen. De andre børn forstod og brugte aktivt modellen til at afstemme med Asbjørn i senere situationer. Togs Skinnerne viser, at de tre autistiske børn evner social refleksion i denne situation, hvor læringsmiljøet anvendte en konstruerende, legende og visuel tilgang til interaktion. Barnets eget initiativ samt børnenes efterfølgende brug af modellen i senere sessioner viser, at denne gruppe tog ejerskab i læringsmiljøet og var i stand til at overføre fælles læring fra én session til den næste.

Ex 2c: Tålmodighed bruges af Asbjørn, Anders og Chris (session 8, 1 min)

Facilitator: – Og den her byggede Asbjørn sidste gang. Det, synes jeg, er et fantastisk billede. Den handlede om...

Asbjørn: – Tålmodighed.

Facilitator: – Tålmodighed..

Chris: – Til når toget kommer

Facilitator: – Ja, det her det er dig og Anders og Asbjørn, der står og venter på toget, og nogle gange så skal man vente og vente og vente..

Chris: – Jeg vil nu hellere være den røde i midten
[prikker på den røde klods].

Facilitator: – Du må også være den røde. Det er fordi, at nogle gange i Klub Klods, der skal man vente. Sidste gang der var du virkelig god til at vente, selvom det var svært. Men det skal man også, når man samarbejder.

Chris: – I dag der var det virkelig svært for mig at vente til, jeg skulle herved (til legesessionen).

Facilitator: – Ja, det er også tålmodighed [peger på figuren].

(...)

Chris: – Men, øh, hvornår kører – hvor har du den her?

[rækker over efter figuren og tager den op]

...toget er lige passeret forbi, fordi det er ikke noget tog, så er det nødt til at vente en halv, så er det nødt til at vente 42 timer på, når den næste kommer. Det er på onsdag (næste legesession). På onsdag så kommer toget igen. Så er det bare med at komme på plads.

Ex 3c: Tålmodighed bruges af Asbjørn, Anders og Chris (session 9, 17 min)

Asbjørn: [venter på, at Chris og Anders får bygget noget færdigt, lægger hovedet på bordet].

Facilitator: [sætter figuren på bordet]

– Det er en hård opgave at vente på toget.

Asbjørn: – You know I am getting kind of tired of constant having to go down here.

Facilitator: – Why?

Asbjørn: – Because I don't really have that same spirit as when we started.

(...)

Chris: [kommer hen med en klods]

– Hvad med den her?

Anders: – Prøv lige og vent.

Chris: [rører ved Togs Skinnerne]

– Hvad med den her?

Anders: – Prøv lige og vent.

Diskussion

Analysen viser, at de autistiske børn var i stand til at indgå i fælles social refleksion i et legende og åbent læringsmiljø. Deres refleksion indebar emotionsregulering, emotionel afstemning og strategisk forhandling. Refleksionsrutinen gjorde børnenes sociale strategier visuelt og håndgribeligt til stede i læringsmiljøet, og selve modelleringen af figurerne fungerede som objektmedieret kommunikation. Vi så, at børnene aktivt brugte både Gearstangen og Tålmodighed i kombination med deres verbale sprog til at reflektere over deres egen mentale tilstand og til at udvise empati og forståelse for hinandens oplevelse og emotioner.

Denne form for social kognition om andre menneskers sindstilstande er blandt diagnosekriterierne (DSM-5 og ICD-11), og én af autismeforskningens centrale teorier har i årtier været, at det netop er manglen på denne form for kognition, som er den underliggende årsag til autisme (se f.eks. Baron-Cohen, 2002). Vi mener, at analysen udfordrer teorien ved at vise, at børnene udtrykker empati for hinanden, når vi skaber et læringsmiljø, som inviterer dem til at reflektere ud fra deres autistiske socialitet. Artiklens ærinde er ikke at undervurdere, at autistiske mennesker lever med store sociale udfordringer, som kan være invaliderende. Vi ønsker derimod at foreslå, at social læring kan understøttes bedre, når autistiske mennesker får mulighed for at udforske interaktion på egne præmisser som supplement til øvrige specialpædagogiske tiltag.

Refleksionsrutinen lever op til Ochs og Solomons kriterier ovenfor (se side 3), idet den skaber mulighed for at anvende ikke-verbal kommunikation gennem et fælles tredje, som behandler de sociale strategier og emotioner som objektive fakta. Modellen giver helt naturligt mindre ansigt-til-ansigt samtale, og den giver børnene mulighed for at udtrykke deres tanker gennem handlinger såsom at røre eller ombygge den.

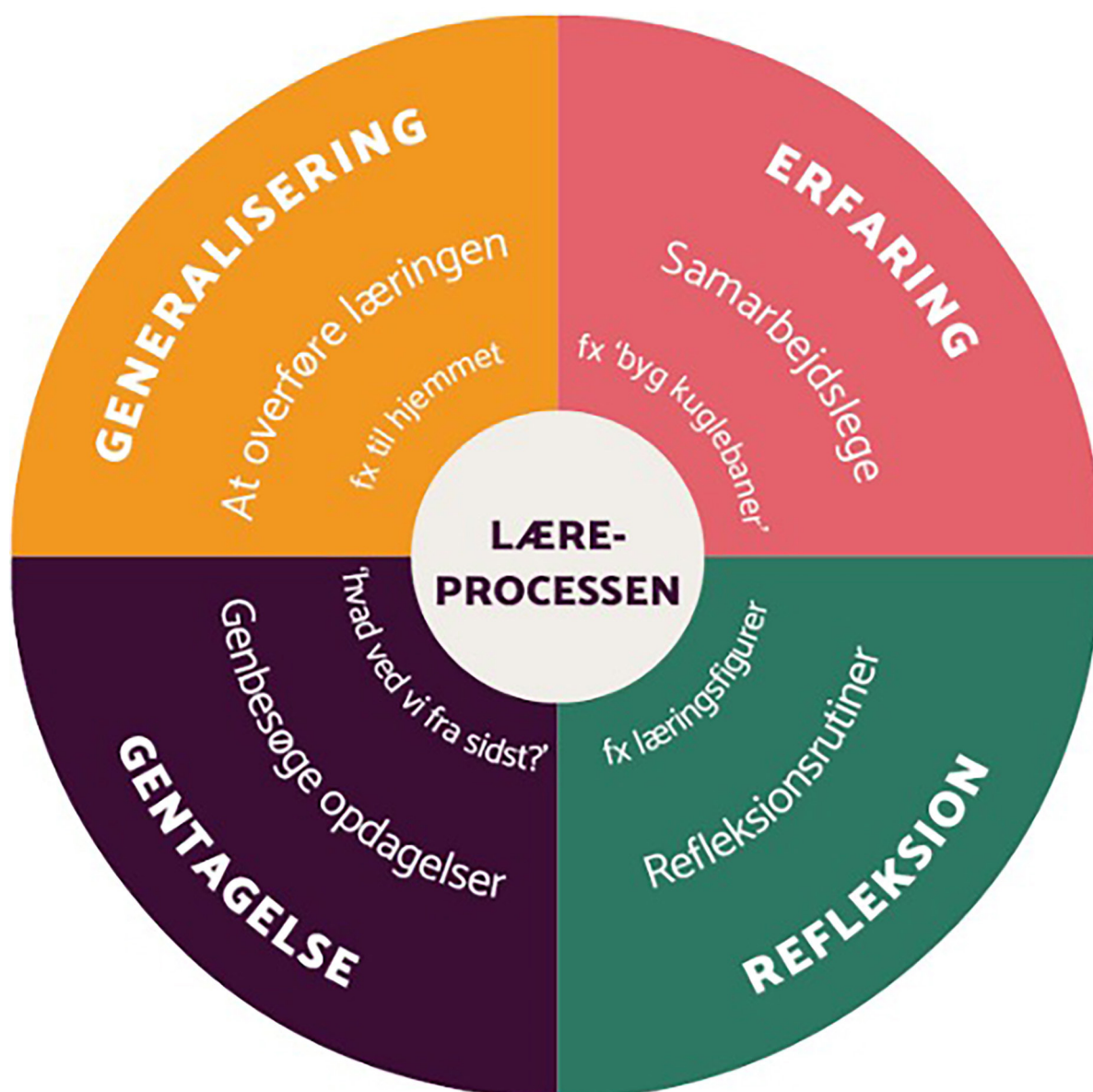
Vi så desuden, at børnene brugte Ordkanonen aktivt til at overkomme Det Dobbelte Empatiproblem i refleksionen over oplevelsen af at tale dansk. I situationen overtog de modellen og brugte den til at ændre emnet for den samtale, som facilitatoren havde indledt. De ændrede bevidst Ordkanonens fortælling, så den gik fra at være 'I skal skyde med jeres ord til hinanden' til 'kanonen kan ikke skyde langt nok, når vi taler dansk'. Situationen er bemærkelsesværdig, fordi børnene samarbejdede om at forklare facilitatoren deres perspektiv. På den måde viste de, at de forstod hinandens intention i interaktionen, og at de var klar over, at facilitatoren ikke forstod dem.

Analysens implikationer

Analysen understreger, at autistiske børn har en stemme, som voksne facilitatorer let kan overhøre, hvis de ikke aktivt leder efter måder at bringe deres autistiske socialitet i spil. I CollaboLearn-projektet blev implikationen af vores erfaringer med at bruge refleksionsrutinen, at vi målrettede udviklingsprocessen mod at skabe inspirationsmateriale til pædagoger og lærere, som kommer hele vejen rundt i et klassisk konstruktivistisk læringssyn (se Figur 5). Inspirationsmaterialet ligger frit tilgængeligt licenseret som creative commons på websiden www.collabolearn.dk, og vi ser det som ét bud ud af flere på, hvordan vi understøtter autistiske børns deltagelse og ejerskab i skolen.

Refleksionsrutinerne gjorde, at vi begyndte at arbejde med, hvordan børnene kunne få mulighed for at vende tilbage til legeaktiviteterne, så de kunne gentage og videreudvikle de sociale strategier, som de blev bevidste om gennem den fælles refleksion. Vi udviklede som

beskrevet ovenfor hver af de seks grundlege, så de fungerer i de fire sociale konstellationer, og for hver leg udviklede vi tre versioner. Vi opdagede nemlig, at mange af børnene hurtigt begyndte at kede sig, hvis vi gentog den samme aktivitet hver gang. Der er i alt 72 legeaktiviteter, som giver rig mulighed for variation, og for at børn, pædagoger og lærere kan videreudvikle og remixe aktiviteterne, så de er meningsfulde for dem.



Figur 5: CollaboLearn-projektets læringscirkel: erfaring, refleksion og gentagelse bindes sammen af dokumentationsprocessen, hvor børnene opdager, fortolker og deler deres oplevelse af de sociale dynamikker, som opstår mellem dem. Over tid opbygger de generaliserbar læring, som kan overføres til nye situationer.

Konklusion

Analysen peger på potentialet i legende tilgange i specialektoren. Et afgørende spørgsmål er, hvordan nye legepraksisser udvikles, så de er bæredygtige i den enkelte skoles kultur. I CollaboLearn-projektet har samskabelse mellem forskning, praksis og børn gennemsyret udviklings- og implementeringsprocessen.

Analysen fokuserer på 3 ud af i alt 51 modeller, som blev bygget i løbet af projektet. Vi så, at modellerne satte børnene i stand til at indgå i fælles social refleksion, som omfattede emotionsregulering, emotionel afstemning og strategisk forhandling. Børnene tog ejerskab i refleksionen med facilitatoren og brugte modellerne til at dele deres oplevelse af læringsmiljøet. Børnene viser et socialt kompetenceniveau i analysen, som man typisk ikke forbinder med autistiske børn, formodentlig fordi de i det legende læringsmiljø får mulighed for at kommunikere på deres egne præmisser. Det er dog vigtigt at pointere, at de tre eksempler er blandt de mest velfungerende modeller. Der blev også bygget modeller, som børnene ikke reagerede på, muligvis fordi de ikke var meningsfulde eller relevante for børnene i den sociale situation.

Analysen viser, at det er muligt at samskabe sociale læringsmiljøer med autistiske børn, hvor misforståelserne mellem forskellige former for socialitet kan imødekommes som et tovejsproblem. Det ser ud til, at legende læringsmiljøer kan understøtte, at voksne bliver bedre til at høre autistiske børns stemmer. Det er et vigtigt skridt på vejen, hvis vi ønsker at styrke autistiske menneskers adgang til sociale fællesskaber i vores samfund.

Referencer

- Andersen, M. M., Kiverstein, J., Miller, M., & Roepstorff, A. (2023). Play in predictive minds: A cognitive theory of play. *Psychological Review*, 130(2), s. 462-479.
- Baron-Cohen S., Leslie A. M. & Frith U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition* 21(1), s. 37-46.
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences* 6(6), s. 248-254.
- Brauminger N. & Kasari C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development* 71(2), s. 447-456.
- Calder L., Hill V. & Pellicano E. (2013). 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism* 17(3), s. 296-316.
- Cohen, S & Hough, L (2013). *The ASD Nest Model –A Framework for Inclusive Education for Higher Functioning Children with Autism Spectrum Disorders*. Shawnee: AAPC Publishing.
- CollaboLearn (2022). *Kom i gang med: Legende læringsmiljøer*. URL: www.collabolearn.dk
- Di Paolo E., Cuffari E. & De Jaeger H. (2018). *Linguistic bodies: The continuity between life and language*. MIT Press.
- De Jaegher, H. (2020). Seeing and inviting participation in autistic interactions. *OSF Preprints*, 7 October 2020. <https://doi.org/10.31219/osf.io/bhjfc>
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Basil Blackwell.

- Gibson, J. L., Pritchard, E., & de Lemos, C. (2021). Play-based interventions to support social and communication development in autistic children aged 2-8 years: A scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments* 6. <https://doi.org/10.1177/23969415211015>
- Giudici C., Rinaldi C., Krechevsky M. (2001). *Making learning visible: children as individual and group learners*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education; Reggio Children.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (2012). Reconstructing constructivism: Causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory. *Psychological Bulletin* 138(6), s. 1085-1108.
- Happé F., Frith U. (2020). Annual research review: Looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 61(3), s. 218-232. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>
- Happé F., Ronald A., Plomin R. (2006). Time to give up on a single explanation for autism. *Nature Neuroscience* 9(10), s. 1218-1220.
- Heyworth, M. (2020). Milton's 'double Empathy Problem': A Summary for Non-academics, *Reframing Autism*. <https://reframingautism.org.au/miltons-double-empathy-problem-a-summary-for-non-academics/>
- Jørgensen, M. (2018). Mennesker med autismspektrumforstyrrelser har primært vanskeligheder med at kommunikere med andre og indgå i sociale sammenhænge, *Videnscenter for Autisme*: www.autismeforeningen.dk/videnscenter/artikler/temaartikler/autismespektrumforstyrrelser/ (4. okt '23)
- Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M. & Wilson, D. (2013). *Visible Learners: Promoting Reggio-Inspired Approaches in All Schools*. John Wiley & Sons.
- Lawson R., Rees G., Friston K. J. (2014). An aberrant precision account of autism. *Frontiers in Human Neuroscience* 8, article 302. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00302>
- LeGoff D. B., de la Cuesta G. G., Krauss G. W., Baron-Cohen S. (2014). *LEGO®-based therapy: How to build social competence through LEGO®-based clubs for children with autism and related conditions*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin* 139(1), s. 1-34.
- Mardell B., Wilson D., Ryan J., Ertel K., Krechevsky M., Baker M. (2016). *Towards a Pedagogy of Play: A Project Zero Working Paper*. <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/Towards%20a%20Pedagogy%20of%20Play.pdf>
- Mardell, B., Ryan, J., Krechevsky, M., Baker, M., Schulz, S. & Constant, Y. L. (2023). *A Pedagogy of Play: Supporting Playful Learning in Classrooms and Schools*. Cambridge, MA: Project Zero. <https://pz.harvard.edu/resources/pedagogy-of-play-book>
- McConachie H., Mason D., Parr J. R., Garland D., Wilson C. & Rodgers J. (2018). Enhancing the validity of a quality of life measure for autistic people. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 48(5), s. 1596-1611.
- Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: The 'double empathy problem.' *Disability & Society* 27(6), s. 883-887.
- Ochs, E. & Solomon, O. (2010). Autistic sociality. *Ethos* 38(1), s. 69-92.
- Oudeyer, P. Y., & Smith, L. B. (2016). How evolution may work through curiosity-driven developmental process. *Topics in Cognitive Science* 8(2), s. 492-502.

- Paldam, E., Roepstorff, A., Steensgaard, R., Lundsgaard, S. S., Steensig, J., & Gebauer, L. (2022). A robot or a dumper truck? Facilitating play-based social learning across neurotypes. *Autism & Developmental Language Impairments* 7. URL: <https://doi.org/10.1177/23969415221086714>.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. Harvester Press.
- Parker, R., Thomsen, B. S. & Berry, A. (2022). Learning Through Play at School – A Framework for Policy and Practice. *Frontiers in Education* 7, article 751801.
- Pellicano E., & Burr D. (2012). When the world becomes ‘too real’: A Bayesian explanation of autistic perception. *Trends in Cognitive Sciences* 16(10), s. 504-510. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.08.009>
- Pellicano E. & Stears M. (2011). Bridging autism, science and society: Moving toward an ethically informed approach to autism research. *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research* 4(4), s. 271-282.
- Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects Passion Peers and Play*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Solomon O., & Bagatell N. (2010). Autism: Rethinking the possibilities. *Ethos* 38(1): s. 1-7.
- Wing L., Gould J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 9(1), s. 11-29.

Forfatterbiografier

Ella Paldam er formidlingschef ved Science Museerne på Aarhus Universitet og adjungeret lektor ved Interacting Minds Centre ved Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet. Hun var med til at stifte projektet i 2018, og 2022 ledte hun forskningsdelen af CollaboLearn-projektet. Hun har en baggrund i religionsantropologi og har siden 2017 forsket i legende læring, interaktion og samarbejde.

Sophie Aabjerg Rand er projektmedarbejder ved Science Museerne på Aarhus Universitet, hvor hun koordinerer et engineeringdidaktisk nationalt formidlingsprojekt. I CollaboLearn koordinerede hun udviklingen af projektets hjemmeside, analyserede data samt faciliterede udviklingsworkshops. Hun har en baggrund i Cognitive Science og IT-didaktisk design fra Aarhus Universitet.

Stine Strøm Lundsgaard er pædagogisk vejleder i Langagerskolens konsulentteam, hvor hun bl.a. arbejder med den videre forankring af CollaboLearns materiale på skolen. Hun var ansat i projektet fra 2019-2022, hvor hun arbejdede med dataanalyse samt med at understøtte pædagoger og læreres arbejde på skolerne.

Martine Lind Jensen er i gang med kandidatuddannelsen ved cognitive science på Aarhus Universitet. Hun var ansat i CollaboLearn i 2021 og 2022 til at gennemføre systematisk kodning og statistisk analyse af videodata fra projektet. Hun deltog desuden i udviklingsarbejdet som facilitator af kreative processer.

Klara Krøyer Fomsgaard er i gang med kandidatuddannelsen ved cognitive science på Aarhus Universitet og er ansat til grafisk formidling ved Science Museerne, Aarhus Universitet. Hun var ansat i CollaboLearn i 2021 og 2022, hvor hun udviklede grafisk formidling, deltog i dataanalyse og faciliterede udviklingsworkshops.

Line Gebauer er privatpraktiserende psykolog med speciale i autisme. Hun er uddannet psykolog og har en ph.d. i neuropsykologi om sprogprocessering hos autister fra Center for Music In The Brain ved Aarhus Universitet. Hun var én af initiativtagerne til CollaboLearn, og sikrede samarbejdet mellem universitetet og Langagerskolen.

Rikke Steensgaard er adjunkt ved VIA University College, hvor hun arbejder med efteruddannelse af sundhedsplejersker. Hun var medstifter af CollaboLearn og var ansat i projektet 2018-2023 både ved Aarhus Universitet og ved Langagerskolen. Hun faciliterede både børns sociale læring samt personalets faglige udvikling hele vejen igennem projektet. Hun er uddannet psykolog med speciale i autisme.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Hanne Jensen og Kathrine Aarøe Jørgensen

To optikker på pædagogers roller og handlemuligheder i leg

– samspillet mellem et spektrum og metaforer

Resumé

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

Nøgleord

legefacilitering; roller i leg; professionel læring; læringskultur

Introduktion

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

Legefacilitering som pædagogisk praksis

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

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

Baggrund og artiklens fokus

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

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

Et spektrum af praksisser

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

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

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

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

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

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

Forskellige praksisformer

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

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

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

Tiltro til egne evner

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

Læringskultur

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

Metodeafsnit

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

Deltagere i forskningsprojektet

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

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

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

Etiske hensyn og forskerposition

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

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

Design og dataindsamling

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

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

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

Analyse af data fra spørgeskemaet

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

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

Analyse af data fra feltbesøgene

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

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

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

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

Resultater og konklusion

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

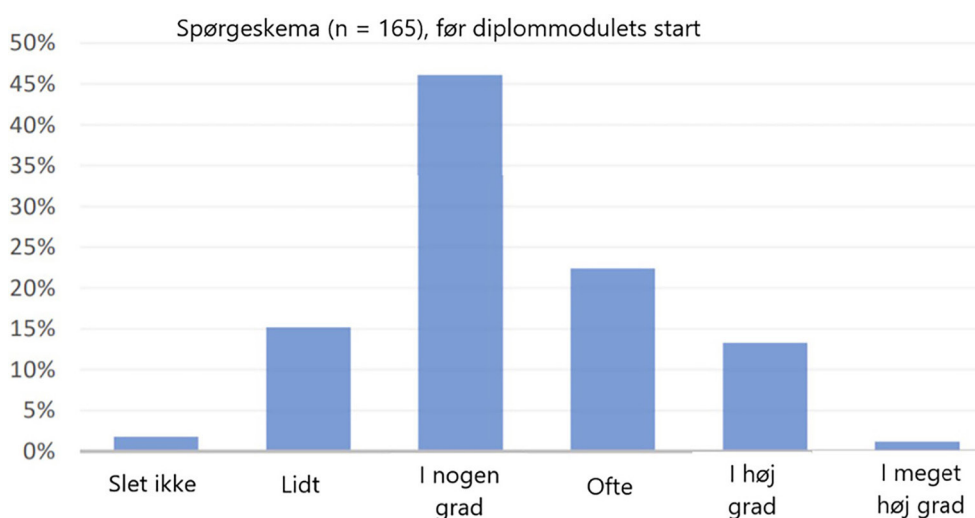
Første fund: Pædagogerne havde et bredt repertoire fra start

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

Andet fund: Leg er en udfordrende pædagogisk opgave

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

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



Figur 1: Pædagogernes tiltro til egne evner

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

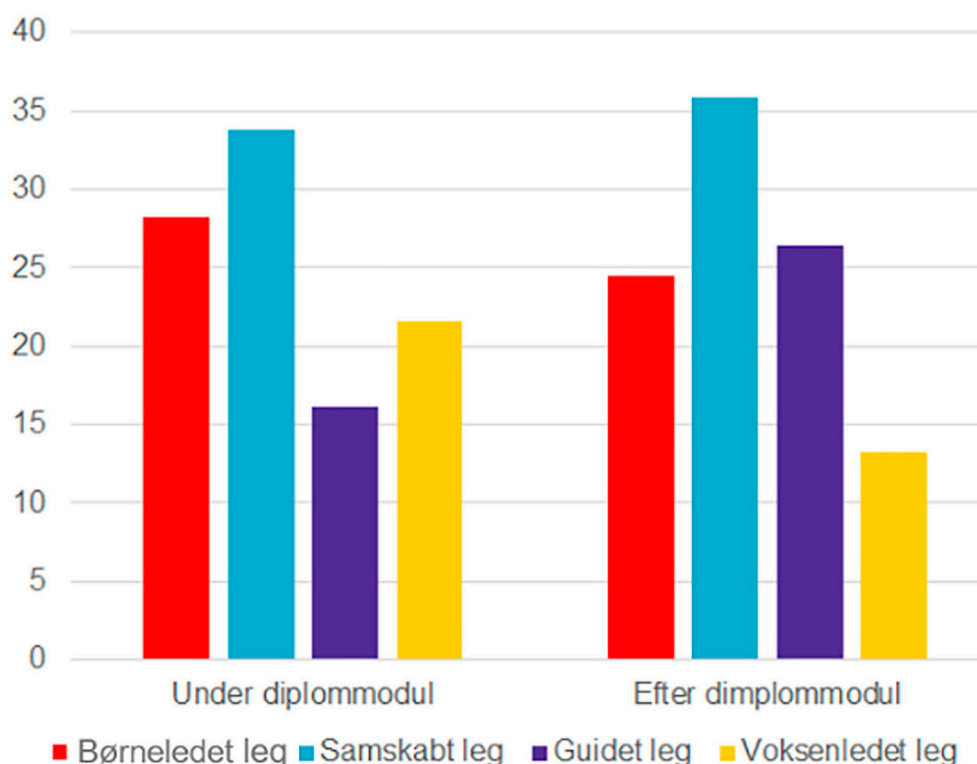
...altså jeg er jo ikke 100% nærværende ved den ene børnegruppe, når der er to, der egentlig efterspørger din opmærksomhed. Men det er et kompromis, ikke også, at det er bedre. end at de slet ikke får noget som helst, fordi så havde de gået ind, og så kunne jeg forestille mig, at de godt kunne have ignoreret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

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

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

Tredje fund: Over tid går rollerne ind imod midten

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fjerde fund: Pædagoger som lege-magneter og sommerfugle

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

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

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

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

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

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

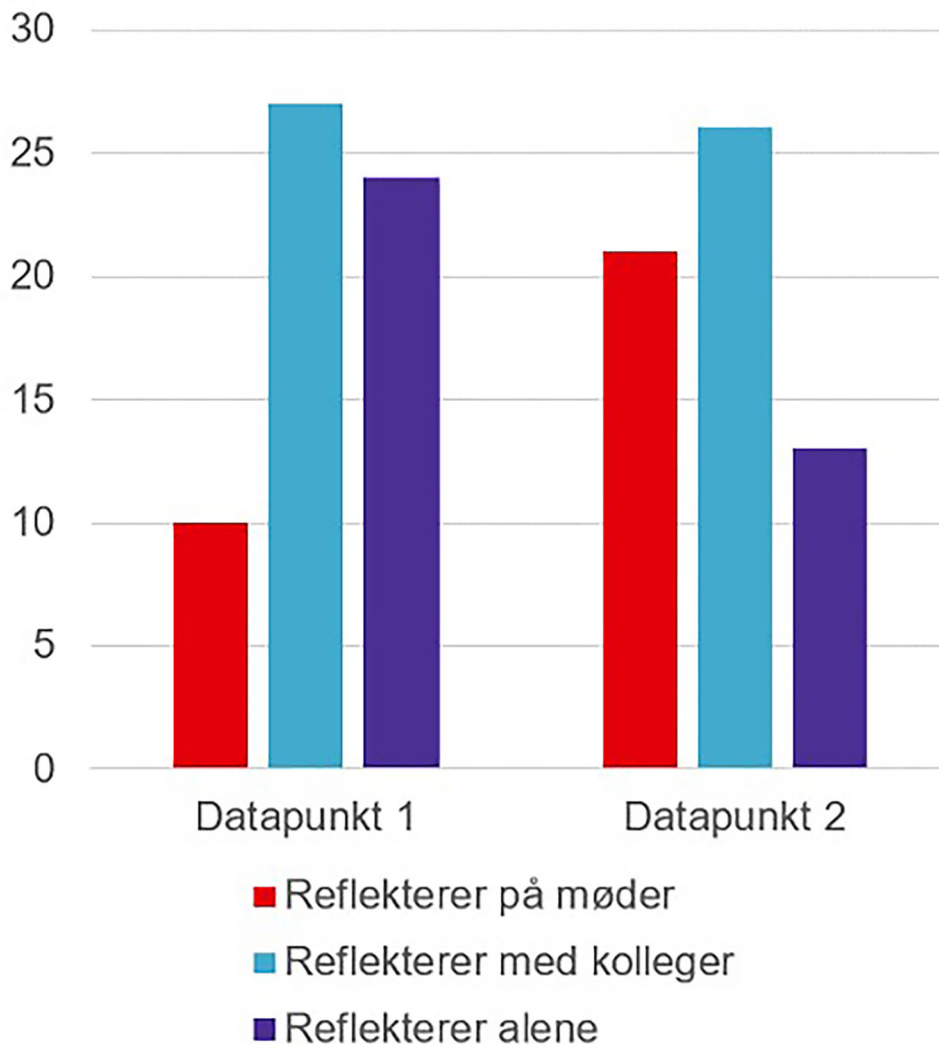
Voksenrolle	Sommerfugle	Lege-magneter
Guidende	Pædagogen styrer flere forskellige og kortere legescenarier eller aktiviteter. Børnegruppen er ofte konstant.	Pædagogen styrer længerevarende legescenarier. Børnene er aktivt engagerede, og børnegruppen er ofte konstant igennem aktiviteten.
Samskabende	Pædagogen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

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

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

Femte fund: Fra individuel til fælles praksis

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



Figur 3: Oversigt over kontekst for refleksioner

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

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

(Interview med Mette, efter diplom-modulet)

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

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

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

Konklusion

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

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

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

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

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

Afsluttende bemærkninger

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

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

Stor tak til alle deltagere

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

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

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

Noter

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

Referencer

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

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

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

Forfatterbiografier

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

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

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Louisa Haugaard Pedersen

Digital leg i dagtilbud: Praksiseksempler fra et legekulturelt og praksisorienteret perspektiv

Resumé

I denne artikel præsenteres en række pædagogiske aktiviteter, der afspejler måder at implementere digital leg i danske dagtilbud. Formålet er at inspirere pædagogisk praksis og beslutningstagere til at overveje potentialer ved at integrere og understøtte digital leg inden for rammerne af danske dagtilbud. Dette gøres ved at gennemgå konkrete eksempler på, hvordan pædagoger og børnehavebørn udfolder en mangfoldig praksis for digital leg. Eksemplerne omfatter legende aktiviteter med interaktive gulve, tavler, tablets, pædagogiske robotter samt forskellig software, herunder videoredigeringsprogrammer, Google Earth og YouTube. Gennem eksemplerne viser artiklen, hvordan pædagogerne formår at engagere børnene i legende aktiviteter ved at kombinere digitale redskaber med fysiske oplevelser og fællesskaber. Undersøgelsen er baseret på et praksisorienteret og legekulturelt perspektiv, og den udspringer fra tre ugers feltarbejde i tre danske børnehaver, der blev udført i 2016, samt en uges feltarbejde i en dansk børnehave i 2017.

Nøgleord

digital leg; legekultur; børneperspektiv; dagtilbudspædagogik; digital pædagogik; digital dannelse

Indledning

Leg er i vor tid vævet sammen med digitale medier og teknologier, som er blevet naturlige elementer i børns leg og hverdagsliv, hvorfor f.eks. legeforskere gennem de sidste 20 år har argumenteret for at tænke dem ind i den pædagogiske hverdag i danske dagtilbud (Jessen, 2000; Johansen, 2014, 2022; Johansen & Larsen, 2019; Sørensen & Olesen, 2000). Samtidig ser vi i kommunale kontekster en kontinuerlig hensigt om, at integrere digitale medier og teknologier i dagtilbudspædagogikken med henblik på at fremme de mindste børns digitale kompetencer gennem leg og læring (FOA et al., 2015; Implement Consulting Group & KL, 2020; KMD Analyse, 2013; Rambøll Management Consulting & Implement Consulting Group, 2014). Det diskuteres i en række rapporter på området, at dagtilbuddene må tilpasse pædagogikken til den nye virkelighed med digitale medier for at klargøre børn bedst muligt til et digitalt samfund. Samtidig fremstiller aktuelle rapporter om pædagogisk anvendelse af digitale medier og teknologier samt gældende læreplaner, at medier kan blive meningsfulde ressourcer i børns leg og digitale dannelse (Børns Vilkår, 2018, 2019; EVA, 2018; Socialt Udviklingscenter SUS & Implement Consulting Group, 2015; Størup et al., 2020).

I denne artikel belyser jeg derfor potentialer i digital leg i en dansk dagtilbudskontekst gennem praksisnære undersøgelser af børnehavebørns digitale leg og deres ikke-digitale lege. Omdrejningspunktet for artiklen er at vise konkrete eksempler på digital leg med børn og pædagoger, som kan inspirere pædagogisk praksis. Det empiriske materiale er baseret på to deltagende observationsstudier, hvorfra jeg henter artiklens praksiseksempler.

I min gennemgang præsenteres en bred vifte af eksempler, der viser forskellige tilgange til at facilitere leg og fortælling med en række forskellige digitale medier og teknologier. Dette omfatter brugen af interaktive gulve, tavler, tabletter, pædagogiske robotter samt forskellige typer software, såsom videoredigeringsprogrammer, Google Earth og YouTube. Derudover viser jeg med eksemplerne at digitale legekontekster ikke nødvendigvis indebærer asociale og stillesiddende aktiviteter, men derimod kan finde sted i legende samspil mellem børn og voksne, der aktivt anvender deres kroppe og omgivelser. De udvalgte praksiseksempler giver ikke endegyldige svar på, hvad god digital pædagogik er, men med artiklen fremstiller jeg, hvordan man konkret og pædagogisk kan skabe meningsfulde aktivitetsmuligheder med digitale medier og teknologier gennem sociale, fysiske og legende tilgange i dagtilbud.

Et praksisorienteret og legekulturelt perspektiv

I denne artikel finder jeg inspiration i at kombinere en praksisorienteret tilgang til leg med medier med et legekulturelt perspektiv for at undersøge børnehavebørns digitale og ikke-digitale leg. Disse teorier er hver især før blevet anvendt af forskere i forbindelse med empiriske studier af børns leg med digitale medier og teknologier i dagtilbud og i hjemmet, som jeg derfor har valgt at lade mig inspirere af (Jessen, 2000; Johansen, 2008, 2014; Johansen & Skovbjerg, 2010; Karoff, 2013; Karoff, 2010; Thestrup, 2013). Min kombination af de to perspektiver har til formål at bidrage med en udvidet og nuanceret beskrivelse og forståelse af, hvad der sættes i spil i børnehavebørns digitale og analoge legekontekster.

Det praksisorienterede legeperspektiv

I den praksisorienterede position betragtes leg ud fra en tredeling mellem legestemning, legepraksis og legemedie. Jeg trækker på medielegeforskeren Stine Liv Johansens position (Johansen, 2014), som er influeret af legeforskeren Helle Marie Skovbjergs stemningsperspektiv på leg med medier og praktikker (Johansen & Skovbjerg, 2010; Karoff & Johansen, 2009; Karoff, 2013). Stemningsperspektivet er en ny dimension i forståelsen af leg, da man retter fokus mod legens stemninger og ikke blot legens forskellige former. Børn leger nemlig typisk på tværs af former, og lege skifter også let form undervejs i et legeforløb. Styrken ved denne position er, at den kan give et dybere indblik i, hvordan børn oplever leg gennem både deres praktikker og stemninger (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019).

Med denne forståelse betragter jeg børns leg med et redskab ud fra en tredeling mellem en legestemning, legepraksis og et legemedie (Johansen, 2014; Karoff, 2013). Legestemningen er selve følelserne i legen mellem dem, der leger, og legepraksissen er børnenes handlemåder, der følger bestemte regler og rytmer, mens legemediet er det redskab, der bruges til at lege med, som typisk består af fysiske objekter og materialer, men også kan være immaterielle og virtuelle. Det vil sige, at leg med analoge såvel som digitale redskaber defineres ud fra, hvordan børnene bruger disse i deres legepraksis til at opnå en legende stemning. Digitale redskaber dækker også over software og hardware, som for eksempel en interaktiv tavle eller en app. Denne forståelse anvender jeg som et grundlæggende perspektiv til at anskue, hvordan børnehavebørn interagerer med det pågældende legemedie, og hvilken stemning børnene i de forskellige legekontekster manifesterer.

Det legekulturelle perspektiv

For at opnå en dybere forståelse af legen har jeg udvidet den praksisorienterede tilgang med et legekulturelt perspektiv. Dette perspektiv giver mulighed for at analysere børns leg med medier ved hjælp af begreber fra børnekulturteori, som kan nuancere forståelsen af legens udførelse og stemning. Jeg har ladet mig inspirere af børnekulturforskeren Flemming Moritsens begreber om legekultur og legens tre refleksionsformer (Mouritsen, 1996, 2002, 2003).

Legekultur er de normer, værdier, traditioner og praksisser, der kendetegner, hvordan lege udfolder sig i en bestemt gruppe, kontekst eller samfund. Legekultur er en social og kulturel dimension af leg, der påvirker, hvordan børn og voksne interagerer, hvilke legeformer der prioriteres, og hvordan legen forstås. For eksempel kan børnehavers legekulturer variere. Det er blandt andet vigtigt at forstå den konkrete legekultur i et dagtilbud for at kunne støtte og inspirere børns leg på en meningsfuld måde. Jeg anvender legekulturbegrebet til at anskue, hvordan børn kultiverer sig gennem materielle og immaterielle produktioner i sociale netværk og aktiviteter, hvor voksne også kan medvirke. Dette omfatter legekulturelle begreber som råstof, formler og transformation. *Råstof* repræsenterer den viden eller inspiration, der bruges til at skabe legens indhold, tema eller regler, og det kan komme fra sociale netværk, populærkultur eller dagligdags situationer. Råstoffer kan bearbejdes ved at kopiere eller transformere disse til at passe ind i legens sammenhæng og udvikle legens forløb. Derudover er der *formler*, som er procedurer, der kendetegner specifikke ritualer i visse lege. Formler kan ændres ved at udvikle nye historier, regler eller andre *transformationer* af legens form og indhold, for eksempel gennem improvisation.

Legekulturen kommer desuden til udtryk som en reflektiv praksis mellem legens deltagere. Den første refleksionsform fungerer som en form for kommunikation og ramme for konkrete aktiviteter som leg og fortælling. Den anden form består af refleksive positioner, roller og måder at forholde sig til legen på, som børnene skifter imellem under legen. Den tredje er den æstetiske refleksionsform, som handler om kvaliteten af det, der skabes i legen. De metoder og teknikker, som børnene bruger i deres leg, afspejler normer og værdier inden for deres specifikke legekultur. Legekulturen tilegnes og udvikles af de enkelte børn og fungerer som en samling af færdigheder, som de kan anvende i deres leg. Børnenes refleksionsformer i legen afspejler deres legekulturelle praksis og bidrager til dybere forståelse af medier og teknologi gennem kreative, ekspressive og æstetiske legeprocesser. Med andre ord kan børns legekultur og refleksionsformer med forskellige redskaber belyse nogle af de kompetencer, som børnene er ved at tilegne sig.

Den praksisorienterede og legekulturelle forståelse af leg giver mulighed for at opnå en sociokulturel og materiel forståelse af, hvordan børn deltager i leg med digitale og ikke-digitale redskaber. Samtidig hjælper dette perspektiv med at belyse, hvordan fysiske og institutionelle rammer påvirker legens betingelser inden for danske dagtilbud.

Deltagende observationsstudier af børns legekultur

Det empiriske materiale er baseret på deltagende observationer i tre danske dagtilbud i løbet af 2016 og i et enkelt i 2017. Samlet set udgør datagrundlaget en måneds observationer, hvor der blev tilbragt en uge i hver børnehave. Under besøgene blev der gennemført semistrukturerede observationer og løbende samtaler med både de deltagende børn og det pædagogiske personale. Formålet med dette forskningsdesign har været at udvide eksisterende teorier om digital leg til at opnå dybere empirisk forståelse af digital leg som fænomen i en dansk dagtilbudskontekst.

I de to deltagende observationsstudier, har jeg derfor koncentreret mig om at undersøge, hvordan børns legekultur manifesterer sig i praksis i dagtilbud med henholdsvis digitale og ikke-digitale redskaber. Hensigten var at nærstudere de sociokulturelle mønstre for både ligheder og forskelle i, hvordan børnehavebørn praktiserer leg med de to typer redskaber. Jeg indsamlede observationerne i tæt kontakt med legekonteksternes forløb og lavede samtidig skriftlige beskrivelser af disse, som dernæst blev systematiseret i en kronologisk rækkefølge af begivenhederne i en feltdagbog. Under processen havde jeg ofte løbende dialog med både børn og pædagoger, hvor de delte indsigter om deres oplevelser. Min tilgang var inspireret af det etnografiske feltarbejdes tilgang og metoder for bedst muligt at udforske betydningsskabelser og sammenhænge, der manifesterede sig i børnenes legeprocesser og -praksisformer med henholdsvis de digitale og ikke-digitale redskaber (Charmaz, 2014; Gulløv & Højlund, 2003; Krogstrup & Kristiansen, 2017).

De tværgående tematikker

De tværgående tematikker repræsenterer de empiriske analysers centrale fund, som er afledt fra de to deltagende observationsstudier. I det empiriske materiale er de fremtrædende temaer på tværs af legekonteksterne samarbejde og konflikt i legen, både blandt børnene indbyrdes og mellem børn og pædagoger. Samlet set viser de tematiske mønstre, at de digitale legekontekster i høj grad var struktureret af pædagoger, hvorimod de ikke-digitale legekontekster i høj grad var struktureret indbyrdes af børnene.

På tværs af det empiriske materiale var et væsentligt forhold, at børns adgang til og brug af digitale redskaber var både styret og begrænset af de voksnes rammesætning og regulering. Børnene havde generelt ikke direkte adgang til selv at udvælge digitale redskaber, som de havde med de analoge, hvor de indbyrdes kunne vælge, hvad og hvordan de ville inddrage disse i deres leg. Dette har ført til, at observationerne af legekontekster med digitale redskaber ofte involverede en voksen og i varierende grad påvirkede legens indhold og forløb samt selve udvalget af de digitale redskaber.

Det var også en gennemgående tematik, at redskaberne blev anvendt på en fleksibel og eksperimenterende måde. Børn og pædagoger legede ikke kun med de fysiske og digitale materialers egenskaber og funktioner, men de demonstrerede også en legende tilgang til selve legen. Redskaberne blev ikke kun brugt som værktøjer, men som en måde at interagere sammen på. Dette betød, at de interagerede socialt og dynamisk, hvor de forhandlede og fortolkede sig frem til legens indhold og rammer.

De tværgående tematikker antyder, at det kunne være værd at undersøge nærmere, hvordan en pædagog kan indgå i en eller former for roller, som i højere grad tager udgangspunkt i at bevæge sig efter børnenes niveau i en fælles udforskning og brug af digitale redskaber til at udvikle meningsfulde digitale lege og miljøer med afsæt i børnenes perspektiver.

Derudover kan det være relevant at undersøge legemiljøer i dagtilbud, hvor børn har direkte adgang til en bred række digitale redskaber for at blive klogere på, hvordan børnehavnens digitale leg udfolder sig, når børn i højere grad får mulighed for selv at tage initiativ til at udvikle og praktisere digitale legeformer, indhold og forløb. Det er dog vigtigt at bemærke, at selv med en børnecentreret tilgang til leg, vil legen uundgåeligt være påvirket af voksenstrukturer og -regler.

I det følgende gives en praksisnær gennemgang af fire praksiseksempler: (1) Bjørnejagt i Alaska med Google Earth og YouTube, (2) Leg med et interaktivt gulv (3) Stopmotion med pædagogiske robotter og (4) Gemmeleg med tabletter

Bjørnejagt i Alaska med Google Earth og YouTube

En interaktiv tavle, også kendt som et smartboard, er en teknologisk tavle, der kan bruges på flere pædagogiske måder. Den består typisk af en stor skærm, der fungerer som en tavle, og den kan registrere berøringer og bevægelser fra brugere ved hjælp af en berøringsskærm eller en digital pen. Nedenstående illustrerer, hvordan en pædagog anvendte stuens interaktive tavle til at skabe en form for dramapædagogisk fortælling i samarbejde med en gruppe børn. Først satte pædagogen scenen ved at introducere aktiviteten og inddrog børnene i processen med at finde og teste brugen af Google Earth på tavlen, hvorefter en fælles udforskning udfoldede sig.

De skal på jagt, fortæller pædagogen. Han går ind på Google Earth, så børnene kan se, hvor de skal på jagt henne. De skal sidde i rundkreds, fortæller pædagogen.

Barn 1: – Kan vi prøve at tage hen på spidserne af Jorden?

Pædagog: – Nordpolen?

Barn 1: – Ja.

Pædagog: – Det kan vi da godt.

Barn 2: – Der er ikke noget...

Barn 3: – *Hvad med under vandet?*

Pædagog: – *Nej, lad os prøve Sydpolen.*

Barn 1: – *Ja.*

Barn 3: – *Hvorfor er der ingen huse?*

Pædagog: – *Fordi der er rigtig, rigtig koldt, så der er ingen, der gider at bo der. Men det er heller ikke godt, hvis det bliver for varmt... I dag skal vi til Alaska.*

Barn 4: – *Er der mega, megakoldt eller mega, megavarmt?*

Pædagog: – *Det er koldt.*

Barn 5: – *Vi skal på bjørnejagt!*

Barn 6: – *Vi skal på halloweenjagt!*

Pædagog: – *Nej, bjørnejagt (...)*

Pædagogen begynder at beskrive, hvad de skal gøre, når de går på jagt. Alle børnene imiterer pædagogens bevægelser. (...) De skal over en vandstrøm, hvor de må skubbe til laks for at komme igennem, beskriver pædagogen. Så kommer de til skoven, hvor de lægger sig ned, tager 'geværet' frem. Børnene lægger sig ned lige som pædagogen, og lader som om de sigter med geværet. Her ligger de stille i nogen tid. Pædagogen udbryder: – ÅH!, og det samme gør børnene lige som pædagogen. Så fortæller pædagogen, at det bare var en elg. Den skal de ikke skyde. (...) De begynder igen at sigte. Nu er der en bjørn, ifølge pædagogen. Pædagogen udbryder: – Der er den! Skyd! Børnene skyder. De laver lyde og bevægelser, som om de skyder med geværer, mens de ligger på gulvet. Pædagog: – Og så løber vi! Børnene sætter sig hurtigt op og klapper sig hurtigt på lårene, lige som pædagogen. (...)

Derefter begynder pædagogen at tænde for den interaktive tavle. Han går ind på YouTube, hvor børnene nu skal fortælle om de dyr, som de lige har set i skoven på bjørnejagten. De ser flere korte videoer om ulve, elge og laks i Alaska, hvor børnene også beskriver, hvordan de kan se, at det er koldt.

(Uddrag fra feltdagbog)

Google Earth og YouTube blev brugt til at skabe en kombination af virkelige og fiktive elementer i legens historie, hvilket er et typisk legekulturelt greb, som var med til at give børnenes oplevelse både mening og spænding før, under og efter fortællingen. Børnene fik indledningsvis mulighed for at afsøge forskellige dele af Jorden på Google Earth, der fungerede som en fælles legekulturel refleksion over rammen og også over råstoffet for aktiviteten. Man kan sige, at begyndelsen startede med en improvisation, da man startede med at forfølge en umiddelbar idé fra et barn, der var med til at understøtte en refleksion over ramme og et råstof for den legende fortællings fiktive univers, før pædagogen igangsatte selve bjørnejagten.

Under fortællingen var alle børnene i høj grad engagerede, og fulgte nøje pædagogens beskrivelser ved at imitere hans bevægelser og lyde, der afspejlede legens formel for, hvordan legen skulle praktiseres. Man kan se den anden refleksionsform i spil, da der er en tydelig fordeling af rollerne mellem børn, som leger at spille en jæger lige som pædagogen, og pædagogen, som samtidig også har rollen som fortæller. Efterfølgende udforskede pædagogen og børnene YouTube-videoer af de dyr i Alaska, som de havde stødt på i fortællingen, hvilket førte til en videre refleksion over, hvad de kunne koble til fra fortællingen med videoerne.

En tavle til dans, højtlesning og historieproduktion

I feltarbejdet erfarede jeg forskellige aktiviteter med den interaktive tavle. Børnene fandt sammen med pædagogen videoer fra MGP på YouTube, som de dansede til og udviklede lege ud fra. For eksempel kunne de lege stop-dans, hvor pædagogen efter en vis tid skulle stoppe videoen, og alle børnene skulle så stå helt stille. Desuden kunne legene inspireres af andre videoer og emner, der interesserede børnene. Pædagogen brugte også tavlen til at vise noget, der kunne inspirere børnenes leg eller besvare deres spørgsmål. Brugen af tavlen fungerede som en kilde til inspiration og et lager for viden, der stimulerede børnenes nysgerrighed og samtidig hjalp med at udvikle deres leg. Generelt gav pædagogen børnene mulighed for at improvisere og udforske deres egne interesser ved hjælp af den interaktive tavle, hvilket gjorde aktiviteterne mindre fastlagte og mere åbne for kreativitet og børnenes perspektiver.

Pædagogen udnyttede tavlen som et alsidigt værktøj til at skabe historier og fremme kreative samarbejder blandt børnene. Sammen sad de omkring tavlen og formulerede ideer, samtidig med at de tegnede og udviklede deres fælles historie. Børnene blev aktivt involveret ved at kunne bidrage ved tavlen og gemme deres kreative input digitalt til senere brug.

Tavlen blev også brugt til højtlesning, hvor alle børnene kunne følge med i illustrationerne på hver side af bogen, som blev projiceret op på tavlen. Pædagogen deltog aktivt i højtlesningsoplevelsen ved at sidde sammen med børnene og løbende inddrage dem i samtaler om historien. På den måde udvidede tavlen rammerne for engagement og kreativ refleksion.

Pædagogens kreative brug af tavlen som et interaktivt redskab understreger værdien ved at udnytte teknologi og fysiske medier som en integreret del af lærings- og legemiljøet. Det kan skabe en stimulerende og engagerende pædagogisk praksis, der understøtter samarbejde, kreativitet og fordybelse hos børnene.

Leg med et interaktivt gulv

Et interaktivt gulv er udstyret med teknologi, så det kan registrere og reagere på bevægelser, typisk ved at projicere billeder og lyde, når folk går på det eller rører det. Det kan bruges til pædagogiske formål om at skabe engagerende oplevelser gennem fysisk aktive eller fordybende aktiviteter. Lige som den interaktive tavle kan fordybende aktiviteter, som de her udfoldes, bestå af højtlesning med øje for at styrke dialogen mellem en større gruppe børn og pædagog. Det foregik ligesom tavlen ved at projicere en enkelt side fra en bog, hvor børnenes læseoplevelse blev udvidet med kropslige og sansende erfaringer, da de aktivt brugte kroppen til at røre ved og spørge til bogens illustrationer.

Det interaktive gulv blev desuden brugt til at facilitere forskellige typer af spil, hvor børnene brugte deres kroppe og evner til problemløsning. Med andre ord udforskede børnene samspillet mellem deres egne strategiske evner og motorik i samarbejde med andre børn og i konkurrence mod andre. I nedenstående uddrag udfolder der sig en spilaktivitet, som blev guidet af en pædagog.

Nu følger alle fem børn med i, hvad der sker i spillet. De står rundt om det interaktive gulv. Et barn sætter sig i sofaen og kigger. Nu spiller de to mod to. Efter de har spillet, vælger et andet barn et nyt spil. De vil have de andre børn med. (...) Nu er der tre børn i gang på gulvet, og to løber rundt uden om det interaktive gulv, mens de ser på. Mens børnene træder på gulvet, ser de ned og ikke på hinanden. Bagefter taler de om den knogle

[En virtuel knogle], de har vundet sammen med pædagogen. Pædagogen fortæller, hvem der må spille nu. (...) Flere børn kommer ind igen og vil være med. Nu er der 12 børn i rummet. Der er høj aktivitet, når spillet er slut. (...) Igen da spillet stopper, står alle og følger med. Pædagogen fordeler nye grupper.

(Uddrag fra feltdagbog)

Skiftevis fulgte en gruppe børn med fra sidelinjen, mens andre spillede i par mod hinanden, hvilket skabte en fælles undersøgelse af spillets funktioner og regler. Et legekulturelt træk kom til udtryk ved, at pædagogen dirigerede spillets rammesætning, regler og fordeling af deltagende børn. Undervejs reflekterede børnene over betydningen af spillets visuelle elementer, som for eksempel knogleikonet.

Generelt var spillene bygget op omkring, at man skulle hoppe rundt på gulvet for at løse et spil ved at trykke på bevægende elementer. Man kunne spille sammen med andre og mod andre børn på samme tid. Spillenes tematikker og universer kunne skifte udtryk og form, hvor en stor del af de udvalgte spil var bygget op efter det samme princip.

Det næste uddrag giver et eksempel på, hvordan børnene uden en voksen i fællesskab undersøger og forhandler gennem legekulturelle refleksioner under brug af to forskellige spil.

Der er tre børn. Først spiller to af dem sammen, hvor de fanger balloner. Så bliver det det tredje barns tur, som spiller alene, mens de andre sidder i sofaen. (...) Et fjerde barn kommer ind, og de andre børn tager imod hende og fører hende hen på det interaktive gulv. Barnet begynder at hoppe sammen med de andre. Et af børnene foreslår et nyt spil, men de er usikre på, om de må. Et af børnene siger, hun gerne vil spille det, som de spiller nu, men to af de andre børn [barn 1 og 2] vælger at skifte. Barn 3 fortæller Barn 4, hvad man skal gøre i det nye spil. Barn 4 siger, hun har det svært med det spil. Barn 3 spiller mod Barn 4, men hjælper hende med at spille spillet på samme tid. (...) De vil spille det med balloner igen, siger Barn 3. Det vil barn 1 og 2 ikke, og de går. Barn 3 og 4 spiller videre på ballon-spillet. De skiftes. Barn 4 siger til Barn 3, at det er hendes tur. Barn 3 siger, at han bare hjælper hende. Barn 3: – Se, du har fået flere [balloner] end mig! Se du fik så mange 1... og 10. Der står 110 balloner på gulvet.

(Uddrag fra feltdagbog)

Børnene starter med at spille ballonspillet sammen. På trods af usikkerhed vælger barn 1 og 2 at undersøge et nyt spil. De to andre børn deltager også, selv om den ene udtrykker at ballonspillet foretrækkes. Det nye valg af spil fører til en kollektiv undersøgelse, hvor især barn 3 hjælper barn 4 med at deltage i legen gennem opmuntring og løbende forklaring af spillets funktioner og regler. Efterhånden fører undersøgelsen og de legekulturelle refleksioner mellem børnene til, at barn 1 og 2 forlader fællesskabet, da de ikke længere finder spillet spændende og engagerende for deres legeinteresse.

Barn 3 og 4 vælger at prøve ballonspillet igen, hvor de reflekterer over tallene og ballonikonernes betydning for deres hoppepraksisser. Det er et særligt karakteristisk legekulturelt træk, at barn 3 indtager rollen som en læremester i legen, der hjælper barn 4 ved at forklare spillets regler, teknikker og betydninger, så barn 4 overvinder den svære deltagelse i legen. For eksempel forklarer barn 3, hvilket resultat barn 4 har opnået i spillet, og at barn 4

har klaret det bedre end ham, som en måde at motivere og indføre barn 4 i spillets legekultur. Legescenariet viser den dynamiske natur af børns leg, hvor valg, udforskning og fællesskab spiller en central rolle. Det fremhæver også vigtigheden af, hvordan børn samarbejder og lærer af hinanden for at skabe meningsfulde legeoplevelser.

Stopmotion med pædagogiske robotter

I løbet af mit feltarbejde erfarede jeg yderligere, hvordan et typisk digitalt værktøj som en tablet ofte blev anvendt til at skabe og dele historier mellem børn og pædagog ved hjælp af forskellige apps. Et af eksemplerne omhandlede produktionen af stopmotionfilm med de pædagogiske robotter kaldet BeeBots.

En stopmotionfilm er en animationsmetode, hvor billeder tages enkeltvis af et objekt eller en figur, der flyttes minimalt mellem hvert billede. Når disse billeder afspilles i hurtig rækkefølge, skaber det en illusion af bevægelse. En pædagogisk robot som BeeBot er designet til at understøtte leg og læring for børn i dagtilbud og grundskolen. Typisk er pædagogiske robotter programmerbare og udstyret med sensorer og interaktive funktioner, som gør det muligt for børn at interagere med dem. Målet med pædagogiske robotter er at gøre læring mere interaktiv og engagerende, men deres formål og design kan i høj grad variere.

De forskellige redskaber i denne pædagogiske aktivitet tilbød i princippet rig mulighed for at understøtte børns kreative tænkning og samarbejde gennem stopmotion-fortællingen med den pædagogiske robot. Det startede med, at pædagogen rammesatte den pædagogiske stopmotion-aktivitet gennem en dialogisk video-gennemgang:

Når filmen stoppes, rækker børnene hånden op for at svare. De beskriver for pædagogen og de andre børn, hvad der sker og hvorfor. Pædagogen stopper et par gange med 30 sekunders intervaller under filmen. Når børnene fortæller, bruger de ca. et minut på at beskrive, hvad der er sket i filmen. Dette løber op på 10 minutter cirka. Nu opsummerer pædagogen filmens handlinger for børnene. Zebraen blev forvandlet til en zebra, der så anderledes ud, men var stadig en zebra. Pædagogen går nu hen til bi-robotterne og fortæller, at det kunne være spændende at lave bi-robotterne om til en zebra-robot. Børnene råber: – Ja! Så robotterne får nogle hvide skaller på, hvor pædagogen fortæller, at man kan tegne mønstre på dem. Pædagogen spørger om de ved, hvad mønstre er. Børnene råber sammen i kor: – Nej! Pædagogen forklarer at mønstre er lige som det zebraen fik i filmen.

(Uddrag fra feltdagbog)

Pædagogens brug af filmen fungerede som et råstof til børnenes design af robotterne, hvor hun trækker på både fiktive og virkelige elementer gennem brug af zebraen, der får ændret sit karakteristiske mønster til et fiktivt mønster. Pædagogens anvender her legekulturelle refleksionsformer til at fastholde børnenes opmærksomhed og stemningen af nysgerrighed ved at vise bidder af en film og derefter spørge til børnenes perspektiver på, hvad de forstår og bemærker ved filmens indhold, som efterfølgende skal bruges til skabende praksisser med robotternes skaller og stopmotionfilm.

Bagefter arbejdede børnene i par, hvor de designede robotternes udseende ved at anvende råstoffet fra filmen til at tegne mønstre på dens skaller, så de transformerede robotten til

deres egen. Når den var færdig, skulle grupperne samarbejde om at lave en film. Da brugte de tabletterne til at tage billeder af deres robotfigur, som blev guidet af pædagogen, så de kunne finde og teste funktioner, som gav det ønskede udtryk til deres film.

Børnene, der bliver først færdige med at tegne, tager deres robotter og henter deres skaller, når de er færdige med at tørre. De går hen til pædagogen, som sætter en tablet fast til noget LEGO, så den står op selv. LEGO-konstruktionen fungerer som et kamerastativ. (...) Så foreslår pædagogen børnene, hvad de kan gøre, så det ligner, at robotterne, går ud af skærbilledet. Det vil børnene gerne. Bagved er de tre andre børn begyndt at lave deres film med den anden pædagog. Nu prøver barn 2 at være den, der tager billede med tabletten. De har rykket robotterne i en position, som gør dem klar til at få taget et billede. Pædagogen roser barnet og siger til det andet barn i gruppen, at det kan rykke på robotterne igen. Da barnet er ude af skærbilledet, siger pædagogen til det andet barn, at det kan tage et billede. Pædagogen gentager instruksenen, så de kan tage flere nye billeder. Pædagogen nævner, at det også er hårdt arbejde, og det giver børnene hende ret i. Da børnene er færdige med at gentage rykningerne, så robotterne til sidst er ude af skærbilledet, hjælper pædagogen dem ved at fortælle, hvor de skal trykke for at kunne se filmen.

(Uddrag fra feltdagbog)

Processerne omkring filmproduktionen forankres som en længere transformationsproces med løbende refleksioner over både det funktionelle og æstetiske resultat. Børnene eksperimenterer med at iscenesætte deres robotfigurs bevægelser og tage billeder i filmprogrammet, så det skaber det ønskede resultat. Mange af børnene er engagerede og fordybende i processerne, men stemningen bliver efterhånden også præget af, at flere undervejs oplever det som en omstændelig skabelsesproces for at udtrykke deres ideer. Pædagogens vejledning viser sig at være central for at understøtte, at de enkelte gruppers filmproduktionen forbliver en fordybende aktivitet, men er også afgørende for, at børnene gennemfører produktionen af deres film.

Børnenes praksisser afspejler aktivitetens sværhedsgrad; det kræver tid og øvelse for, at børnene kan opnå en større lethed i at producere denne type film. Denne øvelse omfatter tid til at teste programmets funktioner, så de får rum til at eksperimentere gennem lege med filmiske virkemidler og fortælleformer. Der var efterfølgende også andre eksempler med børns brug af stopmotion, hvor børnene i stedet tog billeder af deres tegninger, som de satte sammen til en film. Børnene arrangerede tegningerne i den ønskede rækkefølge, og tilføjede bagefter musik efter deres eget valg.

Derudover kan man diskutere værdien ved at bruge bi-robotten, da dens funktion som robot ikke kom i spil, men i princippet kunne have været hvilken som helst genstand. I stedet for at gøre brug af robotens egen kørsels-funktion, havde man valgt at anvende stopmotion til at skabe dens bevægelser. I denne aktivitet er der i højere grad fokus på, at børnene prøver at udforske koblingen mellem analoge og digitale aspekter ved at eksperimentere med forholdet mellem filmprogrammet og et analogt objekt. I det hele taget viser dette eksempel, hvordan stopmotion-teknikken blev valgt som et alternativ til robotens bevægelsesmuligheder, hvilket førte til en eksperimentel tilgang, hvor børnene kunne udforske grænserne mellem et fysisk objekt og digital teknologi samt erfare kvalitetene ved at kombinere disse.

Gemmeleg med tabletter

I forlængelse af den pædagogiske brug af tablets viser dette eksempel en anden meningsfuld måde at udnytte teknologiens mobilitet, der skaber mulighed for en mere fleksibel pædagogisk praksis. Med afsæt i institutionens fysiske og udendørs omgivelser, har pædagogen taget billeder af bestemte områder, som børnene skal ud at finde. De sættes til at arbejde i grupper med en tablet, hvor de i fællesskab skal på udforskning, eller hvad pædagogen selv kaldte for gemmeleg.

*De er i alt syv børn. Et af dem får tabletten i hænderne, så de kan sammenligne billedet med det, de finder i virkeligheden. To af børnene følger med det barn, som holder tabletten, mens fire andre løber i den anden ende af haven. Pædagogen gør dem opmærksom på, at de skal sammenligne med det, billedet viser, og de bør derfor følge med barnet, som holder tabletten. De samles mere som en gruppe efter bemærkningen. Man kan se, at de alle orienterer sig for at finde det, der stemmer overens med billedet på skærmen. De første tre billeder, som pædagogen har taget, finder børnene uden pædagogens hjælp. Børnegruppen deles dog igen, hvor pædagogen gør dem opmærksom på, at der kun vil blive sagt 'koldere' og 'varmere' i forhold til der, hvor tabletten er. Alle børnene samles igen. De lytter efter pædagogens signaler på, om de er tættere på målet. Dette gentages med det næste billede, de skal finde på tabletten.
(Uddrag fra feltdagbog)*

I dette eksempel træder børnene indledningsvist ind i en udforskende stemning, hvor de eksperimenterer med forskellige improviserede strategier for at identificere det specifikke sted, som det enkelte billede på tabletten repræsenterer. Dette afspejler en spændt og nysgerrig stemning, hvor børnene aktivt eksperimenterer og tilpasser deres tilgang til opgaven.

Pædagogen spiller en afgørende rolle i at forme stemningen omkring aktiviteten. Over tid guider pædagogen børnene ved hjælp af legekulturelle refleksioner, som hjælper dem med, hvordan de kan samarbejde mere effektivt, samtidig med at det bidrager aktivt til at opretholde en legende stemning ved at signalere, om børnene er tættere eller fjernere fra det ønskede mål. Dette fremmer ikke kun den legende interaktion, men understøtter også børnenes evne til at samarbejde og løse udfordringer i fællesskab inden for den givne legekontekst.

Samlet set viser dette eksempel, hvordan pædagogisk brug af tablets kan skabe et stimulerende lege- og læringsmiljø både inde og udendørs, der fremmer samarbejde, kreativitet og udforskning blandt børnene. Det fremhæver også vigtigheden af en støttende pædagogisk tilgang til at skabe engagerende og meningsfulde legeoplevelser for børnene, der motiverer dem til at forholde sig undersøgende til og med teknologien.

Perspektiver og anbefalinger

Tag styringen og udforsk de digitale legemuligheder

De fire eksempler viser potentialet i, at børn og pædagoger sammen eksperimenterer med en bred vifte af teknologier og medier. Disse teknologier og medier bruges til at udforske og udfordre deres egenskaber for at støtte og berige legen på både kendte og nye måder. Vi kan betragte redskaberne i disse eksempler som værktøjer, der ikke blot støtter, men også videreudvikler traditionelle legeformer, som f.eks. gemmeleg. Samtidig skaber de muligheder for legeaktiviteter, der kombinerer og bevæger sig på tværs af elementer fra regelleg, konstruktionsleg, parallel-leg, rolleleg og lignende.

De eksempler, vi har set, illustrerer også potentialet ved at integrere digitale redskaber i pædagogiske aktiviteter som højtlesning og fortælling. Her åbner større interaktive flader nye døre, idet de muliggør, at større grupper børn kan opleve historier i sociale fællesskaber og samtidig interagere med historien gennem brug af deres kroppe og omgivelser, som lader dem opleve historier på engagerende måder.

Eksperimentér gennem leg

Det er vigtigt, at man som pædagog sammen med børnene er med til at stille krav til, hvad man vurderer er vigtigt, for at de digitale redskaber kan hjælpe med til at understøtte børnenes leg på en meningsfuld måde. Dette kan integreres som en naturlig del af pædagogikken ved eksperimenter gennem leg, hvorigennem man udforsker og udvikler legemuligheder med diverse digitale medier og teknologier. Dette skal ses som en naturlig del af dagtilbuddets legemiljø og pædagogiske aktiviteter, hvor både børn og voksne sammen styrer processen ved at følge deres nysgerrighed og legens interesser. På denne måde kan man arbejde hen mod, at digital leg bliver en del af børnenes og pædagogernes legerepertoire.

Man skal ikke forvente, at de digitale redskaber i sig selv inviterer eller inspirerer børnene til leg, og at brugen alene kan understøtte børns læring og udvikling. Børns digitale lege er komplekse, men de er heller ikke unikke i forhold til andre legeformer, hvilket betyder, at redskaberne ikke skal erstatte pædagogens rolle (Arnott, 2017). Tværtimod er pædagogens rolle central for at støtte og berige kvaliteten af børns digitale legeoplevelser. For at skabe en optimal legeoplevelse anbefales det derfor, at pædagogen tager afsæt i den aktuelle børnegruppes måder at organisere og praktisere leg på eller med andre ord i deres aktuelle legekultur. Dette vil give pædagogen gunstige forudsætninger for at guide og støtte børnenes interesser og legeprocesser ved brug af digitale redskaber.

Gode råd til at skabe et digitalt legemiljø

Et par opmærksomheder til at hjælpe med at skabe god plads til digital leg gennem børnenes eget perspektiv:

- Drøft i personalegruppen børnenes direkte og voksenstyrede adgang til digitale redskaber
- Drøft med børnegruppen børnenes adgang og brug af digitale redskaber til leg
- Bed børnene om en rundvisning i legemiljøet ude og inde
- Observer børnenes lege og lad det inspirere nye digitale lege
- Følg børnene og lad dem test nye medier og teknologier på tværs af hinanden

Bliv inspireret af praksisnær forskning om digital leg i dagtilbud

Der findes en række danske studier med konkrete eksempler på digital leg i dagtilbud, hvor man f.eks. har anvendt green screens, håndholdte projektorer og lavet fangelege med digitale kameraer (Thestrup, 2018; Thestrup et al., 2009; Vifin Vejle, 2016). Disse studier understreger vigtigheden af at eksperimentere og være kreative i pædagogisk praksis med digitale redskaber som en integreret del af den almindelige pædagogiske praksis i dagtilbud. Derudover opfordrer de til at bygge legene på børnenes hverdagsliv og interesser, hvilket inkluderer inspiration fra kommercielle og populærkulturelle medier som legetøj, computerspil, tegnefilm og sociale platforme. Denne tilgang fremmer en åbenhed over for nye digitale redskaber, som konstant udvikler sig og opmuntrer til nysgerrighed omkring, hvordan de kan inspirere og støtte legende aktiviteter mellem børn og mellem børn og voksne.

Der er også et voksende landskab af pædagogiske robotter målrettet børn i dagtilbud, som kalder på mere empirisk forskning i en dansk dagtilbudskontekst. I dansk regi findes der f.eks. et mindre empirisk studie, som har undersøgt en række forskellige typer af pædagogiske robotter, og hvordan man gennem leg kan lære, hvordan en robot fungerer og kan styres gennem forskellige måder at programmere på (Pedersen & Nørgård, 2018). Inden for amerikansk forskning har man udviklet og udforsket børns legende og skabende brug af pædagogiske robotbyggesæt, hvor disse er understøttet af et børnevenligt programmeringsprogram. Derudover har man designet og testet træklodser med computerenheder, så de mindste børn har mulighed for at lære at programmere en robot uden brug af en skærm (Sullivan et al., 2013, 2017; Sullivan & Bers, 2016). Disse internationale erfaringer tilføjer vigtig viden til det voksende felt af digitale legemuligheder i danske dagtilbud, og de opfordrer til en fortsat udforskning af, hvordan digitale redskaber bedst kan anvendes til at inspirere og støtte legeaktiviteter mellem børn og mellem børn og voksne i dagtilbuddene herhjemme.

Samlet set indikerer studierne behovet for yderligere forskning og eksperimenter inden for pædagogisk brug af digitale medier og teknologier i danske dagtilbud, og hvordan disse kan berige børnenes leg og læring. Ønsker man flere gode råd og inspiration til at tilrettelægge, facilitere og værdsætte digital leg i dagtilbud, kan man gå på opdagelse i følgende anbefalinger på hjemmesider, rapporter, videoer og podcast.

Hjemmesider

- [Skærmguiden](#) med anbefalinger til fagfolk til bl.a. dagtilbud. Udgivet af Børns vilkår i 2023
- Medierådet for Børn og Unge: [De første digitale skridt](#). Udgivet i 2022.
- En samling af viden om og inspiration til [digital leg](#), som er udviklet af SUS fra 2015-2018.
- Casestudier med videoer af makerspaces i dagtilbud og indskoling, og guides til digitale lege [Link til casestudier](#) [Link til guides](#)

Rapporter

- Størup, J. O., Winter-Lindqvist, D. A., & Lieberoth, A. (2020). *Hvem sidder dér bag skærmen... Og hvem hjælper? – National kortlægning af brugen af digitale medier i børnehaver og vuggestue*. DPU. (Se side 71) [Link til rapport](#)
- Børns Vilkår. (2019). *Digital Dannelse i Børnehøjde: Del 2. Digitale medier i børnehaven*. [Link til rapport](#)
- Børns Vilkår. (2018). *Digital Dannelse i Børnehøjde: Del 1. Børnehavebørns hverdag med digitale medier* [Link til rapport](#)
- EVA. (2018). *Digitale dagtilbud* (EVA TEMA: Nr. 12). Danmarks Evalueringsinstitut [Link til rapport](#)
- Socialt Udviklingscenter SUS & Implement Consulting Group. (2015). *Brug af digitale redskaber i dagtilbud: Resultater fra praksisnær forskning* [Link til rapport](#)

Videoer og podcast

- Vifin Vejle (2016). *Den store opdagelsesrejse for de helt små* [Link](#)
- Thestrup, K. (2018). *The Green Screen Experiments* [Link](#)
- Podcast af Jacob Knudsen og Klaus Thestrup (2022). *Legepladsen: Medieleg fortalt gennem 10 genstande* [Link](#)

Kreditering

En kæmpe tak til de deltagende dagtilbud for deres engagement og inspiration.

Referencer

- Arnott, L. (2017). Framing technological experiences in the early years. I *Digital Technologies and Learning in the Early Years (1)*. SAGE Publications.
<http://www.myilibrary.com?id=1012097>
- Børns Vilkår. (2018). *Digital Dannelse i Børnehøjde: Del 1. Børnehavebørns hverdag med digitale medier*. <https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2018/12/Digital-Dannelse-Del-1.pdf>
- Børns Vilkår. (2019). *Digital Dannelse i Børnehøjde: Del 2. Digitale medier i børnehaven*. <https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2019/01/Digital-Dannelse-Del-2.pdf>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd edition). Sage.
- EVA. (2018). *Digitale dagtilbud* (EVA TEMA: Nr. 12). Danmarks Evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/eva-tema-digitale-dagtilbud>
- FOA, – Fag og arbejde, Glavind, G., & Pade, S. (2015). *Daginstitutionernes hverdag*. <https://www.foa.dk/~media/faelles/pdf/rapporter-undersogelser/2015/daginstitutionernes%20hverdag%202015%20pdf.pdf>
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Implement Consulting Group & KL. (2020). *Anvendelse af digitale redskaber i dagtilbud: En undersøgelse om anvendelsen af digitale redskaber i en pædagogisk praksis*. KL. <https://hjernenhertet-dk.ramboll.com/-/media/files/rdk/hjernenhertet/undersogelse-om-anvendelsen-af-digitale-redskaber-i-dagtilbud.pdf?la=da>
- Jessen, C. (2000). Det kompetente børnefællesskab: Leg og læring omkring computeren. I B. H. Sørensen & B. R. Olesen (Red.), *Børn i en digital kultur* (s. 147-159). Gads Forlag.
- Johansen, S. L. (2008). *Seere i bleer: Små børns møde med medier*. Aarhus Universitet.
- Johansen, S. L. (2014). *Børns liv og leg med medier*. Dafolo.
- Johansen, S. L. (2022). *10 tanker om digital dannelse*. Dafolo.
- Johansen, S. L., & Larsen, M. C. (2019). *Børn, unge og medier*. Samfundslitteratur.
- Johansen, S. L., & Skovbjerg, H. M. (2010). *What is Play Media?* https://www.researchgate.net/publication/339442016_What_is_Play_Media
- Karoff, H., & Johansen, S. L. (2009). Materiality, Practice, Body. *Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design and Children*.
<https://doi.org/10.1145/1551788.1551840>
- Karoff, H. M. (2013). *Om leg: Legens medier, praktikker og stemninger*. Akademisk Forlag.
- Karoff, H. S. (2010). *Leg som stemningspraksis*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.
- KMD Analyse. (2013). *Den digitale daginstitution: En temperaturmåling og vurdering af daginstitutioners digitale tilstand og potentiale*.
- Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (2017). *Deltagende observation*. Hans Reitzels Forlag.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag.
- Mouritsen, F. (2002). Child culture: Play culture. I F. Mouritsen & J. Qvortrup (Red.), *Childhood and Children's Culture* (s. 14-42). University Press of Southern Denmark.
- Mouritsen, F. (2003). Æstetisk refleksivitet og refleksionstyper i børns former for narrative udtryk og leg: En analyse af rolleleg som fortælling. I J. Gleerup & F. Wiedemann (Red.), *Pædagogisk forskning og udvikling* (s. 181-203). Syddansk Universitets Forlag.

- Pedersen, M. B., & Nørgård, R. T. (2018). Familien Robot kommer forbi: Robotter som legevæsner og legemedier i børns teknologiske legekultur. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 35(62), s. 61-90.
- Rambøll Management Consulting & Implement Consulting Group. (2014). »It og digitale medier er kommet for at blive«: Kortlægning af digitale redskaber på dagtilbudsområdet. Socialt Udviklingscenter SUS & Implement Consulting Group. (2015). *Brug af digitale redskaber i dagtilbud: Resultater fra praksisnær forskning*.
- Størup, J. O., Winter-Lindqvist, D. A., & Lieberoth, A. (2020). *Hvem sidder dér bag skærmen... Og hvem hjælper? – National kortlægning af brugen af digitale medier i børnehaver og vuggestue*. DPU. <https://ebooks.au.dk/aul/catalog/view/385/259/1336-3>
- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: Learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), s. 3-20. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9304-5>
- Sullivan, A., Kazakoff, E. R., & Bers, M. U. (2013). The Wheels on the Bot Go Round and Round: Robotics Curriculum in Pre-Kindergarten. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 12.
- Sullivan, A., Strawhacker, A., & Bers, M. U. (2017). Dancing, Drawing, and Dramatic Robots: Integrating Robotics and the Arts to Teach Foundational STEAM Concepts to Young Children. I M. S. Khine (Red.), *Robotics in STEM Education* (s. 231-260). Springer International Publishing, s. 231-260. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57786-9_10
- Sørensen, B.H., & Olesen, B.R. (Red.). (2000). *Børn i digital kultur: Forskningsperspektiver*. Gads Forlag.
- Thestrup, K. (2013). *Det eksperimenterende fællesskab: Medieleg i en pædagogisk kontekst*. Aarhus Universitet.
- Thestrup, K. (2018). *The Green Screen Experiments*. <https://www.youtube.com/watch?v=jSua22fSUBk>
- Thestrup, K., Henningsen, L., & Jerg, K. (Red.). (2009). *Billedbevægelser: Medieleg i en daginstitution* (Bd. 53). BUKS: Tidsskrift for Børne og Ungdomskultur.
- Vifin Vejle (2016). *Den store opdagelsesrejse for de helt små*. <https://www.youtube.com/watch?v=1E2tBN6pyow>
- Winther-Lindqvist, D., & Svinth, L. (2019). *Leg i daginstitutioner*. DPU, Aarhus Universitet: Nationalt Center for Skoleforskning: Aarhus Universitetsforlag. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Leg_i_daginstitutioner/Leg_i_daginstitutioner_final.pdf

Forfatterbiografi

Louisa Haugaard Pedersen er cand.mag. i pædagogik fra Københavns Universitet med speciale i leg og læring. Hendes interesse bevæger sig inden for pædagogisk og didaktisk materialitet i formelle og uformelle lege- og læringsmiljøer. Hun har gennem tiden udført flere empiriske studier af blandt andet kendetegn, ligheder og forskelle i børns digitale og ikke-digitale legekultur i dagtilbud og skoler. Derudover har hun erfaring med udvikling og brug af makerspaces fra EU-projektet MakeEY og har deltaget i forskningsprojekter inden for vuggestue- og dagplejeområdet via Trygfonden's Børneforskningscenter og DPU.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Martin H. Brunsgaard

Øer af leg i et hav af læring – når pædagogstuderende designer for leg med teknologi

Resumé

Artiklen beskriver en undersøgelse af en transferproblematik, der handler om, hvordan pædagogstuderende formår at omsætte undervisning i at designe for leg med teknologi til pædagogisk praksis i praktikken. I undersøgelsen er der foretaget en intervention, hvor studerende på baggrund af undervisning i legedesign har udviklet og afprøvet et legedesign for et robotværksted med børnegrupper i deres praktik. Erfaringerne fra interventionen viser, at de studerendes teknologiske viden og kunnen har betydning for deres muligheder for at understøtte leg på legens præmisser. Desuden viser empirien eksempler på dannelsesprocesser, hvor de studerende må overskride sig selv for at finde frem til måder at forholde sig på, der er befordrende for legens udfoldelse. Hermed peger undersøgelsen på en grundlæggende utakt mellem intentionen om at uddanne legefaciliterende pædagoger og et kompetenceorienteret uddannelsesparadigme, der prioriterer teoretisk viden på bekostning af håndværksmæssig kunnen, og som opfatter transfer som kognitiv overførelse af viden og kunnen mellem kontekster.

Nøgleord

legedesign; professionsdannelse; pædagoguddannelse; leg; playful learning; teknologi

Indledning

Legedesign har i de seneste år etableret sig som en disciplin, der forener indsigter fra legeforskningens begrebsliggørelse af leg i et deltagerperspektiv med designforskningens bestræbelse på aktivt at skabe rammer for menneskelig handlen (Skovbjerg, 2022). Legedesign handler således om at skabe rammer for, at leg kan opstå, men med en åbenhed, som giver deltagerne mulighed for at skabe variationer af og inden for designrammen (Gudiksen & Skovbjerg, 2020). Legedesignforskningen viser indtil videre eksempler på, at disciplinen finder anvendelse inden for så forskellige områder som ungdoms- og videregående uddannelse (Gad Christiansen, 2020), demokratisk kapacitetsopbygning (Poulsen, 2020) samt organisationsudvikling (Gudiksen, 2020).

I kontekst af pædagogprofessionen kan legedesign siges at udgøre en tredje vej mellem didaktisk instrumentalisering af legen og romantisering af den frie og spontane leg som børneneseget domæne (Jørgensen, 2019; Øksnes & Sundsdal, 2017). Inden for det pædagogiske område har legedesignforskningen især haft fokus på, hvordan pædagogen ved at designe for leg kan skabe inkluderende legemiljøer og understøtte børns deltagelsesmuligheder i legen (Jensen et al., 2022; Jørgensen & Skovbjerg, 2020; Sand et al., 2022; Skovbjerg et al., 2022). I denne forskning har fokus primært været på, hvad legedesign kan gøre for børnene, og i mindre grad på, hvad det fordrer af de professionelle at skulle designe for leg med et deltagerperspektiv for øje.

I denne artikel præsenterer jeg en undersøgelse af pædagogstuderendes perspektiv på at agere i rollen som legedesignere. Det gør jeg med afsæt i følgende undersøgelsesspørgsmål: Hvordan formår pædagogstuderende at omsætte undervisning i at designe for leg med teknologi til pædagogisk praksis i en praktikkontekst? I forlængelse heraf diskuterer artiklen, hvordan pædagoguddannelsen fungerer som uddannelsesmæssig kontekst for at klæde de studerende fagligt på til rollen som legedesignere i praksis.

Artiklen er baseret på en undersøgelse, hvor der er foretaget en intervention på tværs af pædagoguddannelsens to læringsrum – undervisningsrummet og praktikrummet. I undervisningen har 20 studerende på uddannelsens specialisering i skole- og fritidspædagogik fået en praktisk og teoretisk introduktion til at designe for leg med teknologi. Efterfølgende har de studerende udviklet og afprøvet legedesigns med børnegrupper i deres praktik. Artiklens empiriske materiale består af observationer fra to studerendes praksisafprøvnings af et legedesign for et robotværksted med Lego WeDo som den anvendte teknologi. Afprøvningserne fandt sted over tre dage på to forskellige skoler og med to forskellige børnegrupper. På baggrund af afprøvningserne er der udarbejdet individuelle kvalitative interviews med to studerende. Desuden indgår de to studerendes praktikportfolier i datamaterialet. Empirien er indsamlet i forbindelse med et afsluttende projekt på masteruddannelsen i IKT og Læring på Aalborg Universitet.

Playful learning

Der har inden for de senere år været en stigende interesse for, hvordan legende tilgange til læring kan vinde indpas på videregående uddannelser og give studerende erfaringer med at handle i åbne og uforudsigelige kontekster (Nørgaard, Toft-Nielsen & Whitton, 2017; Whitton, 2018). Denne ambition finder man også i det hjemlige Playful Learning-program (PL), der er et partnerskab mellem LEGO Fonden og lærer- og pædagoguddannelserne på

Danmarks seks professionshøjskoler. Visionen bag PL er, at pædagoger og lærere, der selv er blevet undervist gennem legende tilgange, vil have forudsætninger for »...at styrke børns kreative, eksperimenterende og legende tilgang til verden og deres livslange lyst til at lære« (Playful Learning, 2023). Da denne vision er parallel (men ikke identisk) med ambitionen i nærværende undersøgelse, er det relevant at perspektivere og positionere denne artikel i forhold til PL.

PL-programmets følgeforskning har især haft fokus på professionsuddannelsernes undervisning som det første led i den kædereaktion, der skal brede sig til landets daginstitutioner og skoler (se f.eks. Winther Oreskov & Sønnichsen, 2023). Et fokus i forskningen har desuden været at udvikle begreber, der kan anvendes til at sprogliggøre og tematisere det legende i formelle og professionsrettede undervisningskontekster (se f.eks. Skovbjerg & Jørgensen, 2021 eller Holflod, 2022). Skovbjerg & Jørgensen (2021) udvikler således begrebet om *legekvaliteter*, der ifølge dem både kan anvendes til at spørge til legekvaliteter ved eksisterende undervisning og som afsæt for udvikling af fremtidige didaktiske designs.

Såvel i den internationale som i den hjemlige PL-forskning er det dog sparsomt med undersøgelser af, hvilke spor den legende tilgang til undervisningen afsætter i de studerendes egen pædagogiske praksis. Som Boysen et al. (2021) påpeger i et review af forskningslitteraturen om PL i de pædagogiske professionsuddannelser, er der en generel antagelse om, at de legende tilgange til læring kan og vil blive overført til praksiskonteksten. Men det er noget, som bliver »...assumed rather than tested in the referred articles« (Boysen et al., 2021: 8).

En undtagelse er Morgan og Kennewells (2006) undersøgelse af, hvad en legende tilgang til IKT-undervisningen på læreruddannelsen betyder for de studerendes måde at arbejde med IKT på i praktikken. Deres konklusion er, at den legende tilgang på uddannelsen praktisk talt ingen spor sætter (Morgan & Kennewell, 2006). Der er altså et behov for at undersøge, hvordan man på uddannelsen kan understøtte de studerende i at overføre viden om og erfaringer med leg mellem undervisningens og praktikens læringsrum. Det er ærindet i nærværende artikel, som dog på to væsentlige punkter adskiller sig fra intentionen i PL-programmet.

Med Sicarts (2017) skelnen mellem leg (play) og det legende (playfulness) kan man sige, at PL har fokus på det legende som en tilgang til aktiviteter, som ikke er leg (f.eks. videregående uddannelse), mens denne artikel handler om legedesign som en måde at gøre leg som aktivitet til målet for pædagogisk handling. Heraf følger den anden forskel, som handler om forholdet mellem mål og midler. Boysen et al. (2021) peger på, at PL-didaktikker har det med at blive både mål og middel for undervisningen. Man kunne også sige det på den måde, at formen, dvs. den legende tilgang, bliver identisk med indholdet. I nærværende sammenhæng er legedesign et undervisningsindhold, som må tilrettelægges didaktisk med det mål, at de studerende bliver i stand til at rammesætte børns leg med teknologi i deres praktik.

Sådan en undervisning må naturligvis tilrettelægges, så formen afspejler indholdet, dvs. den må (også) have legekvalitet for de studerende (Skovbjerg & Jørgensen, 2021). Spørgsmålet er, hvilke spor dette sætter i de studerendes praksis.

Teoretisk rammesætning

Artiklen belyser således en grundlæggende transferproblematik i professionsuddannelserne. I en kognitivistisk og kompetenceorienteret transferforståelse defineres transfer som »... anvendelse af viden og kunnen lært i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng« (Wahlgren & Aarkrog, 2012: 16). På baggrund af erfaringerne fra undersøgelsen argumenterer jeg i denne artikel for, at uddannelsen af de studerende til at designe for leg kun delvist kan forstås inden for rammerne af et kompetenceorienteret transferbegreb. At uddanne de studerende til rollen som facilitatorer af leg fordrer også, at uddannelsen skaber rum for de studerendes professionsdannelse.

Artiklen trækker her på Hammershøjs (2017) forståelse af dannelse som forholdelsesmåde, ifølge hvilken »...dannelse handler om måden at forholde sig til sig selv, andre og verden på« (Hammershøj, 2017: 36). Dannelse udgør ifølge Hammershøj (2017) den tredje dimension af uddannelse, hvor viden og evner udgør den første og anden dimension. Viden og evner tilegnes gennem læreprocesser og relaterer sig til henholdsvis uddannelsens indhold og mål, mens dannelse som forholdelsesmåde angår uddannelsens formål og ændres gennem dannelsesprocesser.

Et vilkår for dannelse i dag er ifølge Hammershøj (2017), at modsætningen mellem menneskedannelse og samfundsnytte ophæves, så dannelsen udvides til også at omfatte det samfundsnyttige. Det er i relation hertil, at Hammershøj (2017) lancerer begrebet *professionsdannelse*, der dels handler om udvikling af dømmekraft og vilje til at arbejde, hvilket angår den måde, man forholder sig professionelt i professionen på; dels handler professionsdannelse om en skabende måde at forholde sig åbent til det nye på og derigennem være kreativ og innovativ. Begrebet professionsdannelse udgør den ene del af den teoretiske ramme for analysen af empirien, hvor analysen især har fokus på, hvordan de studerende i rollen som facilitatorer af leg udvikler dømmekraft og kreativitet i forhold til leg som en åben og undersøgende proces. Artiklens betegnelse for denne proces er *Playful Bildung*, hvilket både knytter an til PL-programmets ambition om at fremme leg og legende tilgange på pædagoguddannelsen, men samtidig rummer en positionering i forhold til programmets fokus på læringsaspektet.

Skovbjerg Karoffs (2012) forståelse af leg som stemningspraksis udgør den anden del af den teoretiske ramme for artiklens empiriske analyse. Hun definerer leg som »...handlinger, vi udfører og udøver, og som har til hensigt at skabe eller bevare stemninger« (Skovbjerg Karoff, 2012: 12). For at udføre disse handlinger må den legende være i besiddelse af legeviden forstået som viden om, hvad man gør i legen. I leg er viden altså tæt forbundet med handling, og legeviden er karakteriseret ved at være situeret viden, hvis værdi kun kan vurderes ud fra den legeorden, hvori den anvendes (Skovbjerg, 2021). For arbejdet med legedesign i en uddannelseskontekst betyder det, at uddannelsen kan bestræbe sig på at bibringe de studerende et repertoire af legeviden, men det kan ikke forudsiges, hvilken legeviden de studerende vil få brug for i konkrete legesituationer.

Ifølge Skovbjerg (2021) er videnstilegnelse i legen nært forbundet med det pædagogiske begreb om dannelse. Med afsæt i Klafki peger Skovbjerg (2017) på, at dannelsesbegrebet rummer en spænding mellem den formale dannelse, hvor dannelse knyttes til en bestemt indstilling, og den materiale dannelse, der forudsætter tilegnelsen af en særlig viden. Legedannelse handler altså både om indstilling og viden, fordi den åbne indstilling til legen og

de andre er en forudsætning for, at legen faktisk kan folde sig ud. Samtidig har deltagerne brug for viden om legens udtryksformer og om materialernes anvendelsesmuligheder (Skovbjerg, 2017). Spørgsmålet er, hvordan denne dialektik mellem indstilling og viden gør sig gældende i de studerendes rolle som facilitatorer af leg, og hvilken betydning legeviden om teknologien har for de studerendes muligheder for at understøtte leg på legens præmisser.

Design-Based Research

Undersøgelsen er tilrettelagt med inspiration fra Design-Based Research (DBR) (Barab & Squire, 2004; Christensen et al., 2012; Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2018), men den metodologiske ramme er tilpasset det forhold, at undersøgelsen går på tværs af undervisningens og praktikkens læringsrum. Derfor har visse elementer af DBR fået større vægt end andre.

DBR er situeret forskning med fokus på at forstå »...*the messiness of real-world practice*« (Barab & Squire, 2004: 3), hvilket i nærværende sammenhæng har været de studerendes praksis i praktikken. DBR er således blevet anvendt som »...*mode of inquiry*« til at skabe viden om praktikkens domæne gennem en designdrevet intervention i dette domæne (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2018: 450). Intentionen har været at undersøge, hvad der sker, når studerende skal omsætte viden og erfaringer fra undervisningen til en praktikkontekst, hvor de skal designe for børns leg med teknologi.

I denne proces har jeg samarbejdet med de studerende, som i høj grad har været »...*co-participants*« (Barab & Squire, 2004: 3) med ansvar for at udarbejde og afprøve det legedesign, der udgjorde kernen i den designdrevne intervention. De studerendes aktive rolle i designprocessen, hvor jeg primært fungerede som faglig vejleder, betyder, at jeg primært har indtaget rollen som teoriformulerende, observerende og analyserende forsker.

I løbet af de tre dage, som interventionen varede, foretog de studerende løbende revisioner af designet, men processen har ikke været så iterativ, som det ellers er normen i DBR (Barab & Squire, 2004; Christensen et al., 2012). Det skyldes, at undersøgelsen har haft mindre fokus på at udvikle et design med lokal robusthed og mere på at skabe en generel viden om de lære- og dannelsesprocesser, som foranlediges af en praksis, hvor studerende skal designe for børns leg. Hvor DBR har et dobbeltsigte mod at forstå og forandre praksis (Christensen et al., 2012), så har målet i dette projekt været at forstå de studerendes praksis i praktikken med henblik på at kunne skabe forandringer i uddannelsens undervisningsrum.

Et centralt element i arbejdet med DBR er designprincipper. Designprincipper kan defineres som teoretisk funderede grundantagelser, der anvendes til at guide processen med at udvikle det design, som afprøves gennem interventionen (Paavola et al., 2011).

Hanghøj et al. (2019) påpeger, at designprincipper skal balancere mellem hensynet til projektets overordnede mål og behovet for at give praksisfeltets aktører tilstrækkeligt handlerum til at udforske deres egne ideer med udgangspunkt i den givne kontekst. Denne balancegang har været særlig vigtig i dette projekt, hvor principperne har skullet være anvendelige for de studerende til at dokumentere, at de, som der står i praktikkens læringsmål, kan »...*tilrettelægge, gennemføre og evaluere differentierede læreprocesser inden for udvalgte områder, herunder inddrage børn og unges perspektiv*« (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, jf. BEK nr. 354 af 07/04/2017, herefter kaldet Bekendtgørelse vedr. pædagoguddannelsen). Designprincipperne har primært haft til formål at fungere som transferunderstøttende didaktiske trædesten mellem undervisningens

og praktikkens rum, og en decideret evaluering eller justering af principperne har derfor ikke været en del af processen.

Den designbaserede intervention i praktikkens læringsrum har været struktureret med udgangspunkt i modellerne fra Christensen et al. (2012) og Barab & Squire (2004). I *kontekstfasen* har jeg på baggrund af domænespecifik viden om legedesign og teknologi formuleret projektets designprincipper. I *labfasen* har de studerende med afsæt i principperne og vejledning fra mig udarbejdet et legedesign for et robotværksted med Lego WeDo som den anvendte teknologi. I *interventionsfasen* har de studerende afprøvet legedesignet med børnegrupper på deres praktiksted. I *refleksionsfasen* har jeg analyseret den indsamlede empiri med henblik på at kunne svare på artiklens undersøgelsesspørgsmål.

Designprincipper

Legedesignteorien, som den formuleres af Gudiksen og Skovbjerg (2020), udgør det primære teoretiske grundlag for interventionens designprincipper. Legedesign kan karakteriseres som en pædagogisk tredje vej mellem legen som didaktisk mulighed, hvor legen er et middel til f.eks. læring og udvikling, og den såkaldt frie leg, der i pædagogiske kontekster ofte overlades til børnene selv (Jørgensen, 2020). Når man skal designe for leg som en åben og uafsluttet proces, handler det ifølge Gudiksen og Skovbjerg (2020) om at etablere en strukturerende ramme for legens praksis og inden for denne ramme at give plads til deltagerens mulighed for at skabe variationer i designet.

Gudiksen & Skovbjerg (2020) skelner mellem to roller i processen med at designe for leg: en *play design facilitator* og en *play experience facilitator*. Hvor førstnævnte tilrettelægger designet forud for legen, er sidstnævnte til stede, når designet udfoldes i praksis. I en pædagogisk kontekst vil pædagogen kunne indtage begge roller, og i begge roller vil pædagogens opgave være en konstant afvejning af balancen mellem at sætte begrænsninger og at sætte fri for begrænsninger. I rollen som legeoplevelsesfacilitator vil pædagogen dog kunne foretage denne afvejning med et situationsbestemt blik for de legendes praksis her og nu.

Legedesign handler om at skabe legekvalitet for nogen (Gudiksen & Skovbjerg, 2020), og i nærværende sammenhæng handler det om at skabe legekvalitet for børn i indskolingsalderen. For at medtænke børneperspektivet trækker designprincipperne desuden på Mouritsens (1996) forskning i børns legekultur, der bl.a. peger på børns evne til at improvisere over forskellige legeformler, hvilket gør, at de i legen kan gentage en formel for så i næste øjeblik at improvisere over den, så den udfoldes anderledes. Sandvik og Thestrup (2018) påpeger, at denne evne til at gentage og forandre også gør sig gældende i børns leg med medier og teknologi.

Endelig er designprincipperne teoretisk funderet i den konstruktionistiske traditions optagethed af at designe teknologier og kontekster for børns arbejde med digital konstruktion i form af kodning (Papert, 1980; Resnick & Rosenbaum, 2013). Inden for denne tradition har Bers (2008) videreudviklet Papert og Turkles (1991) idé om epistemologisk pluralisme til en designidé om at skabe kontekster for børns leg med digital konstruktion, der kan appellere både til »...*little storytellers*«, som er optagede af at skabe fortællinger med teknologien, og »*little engineers*«, som er optagede af logiske og matematiske udfordringer. Legedesignteorien, legekulturforskningen samt den konstruktionistiske tradition udgør det teoretiske fundament for interventionens designprincipper:

1. *Skab et overordnet narrativ/en strukturerende metafor, som deltagerne gennem deres leg med teknologien kan knytte an til, bygge videre på og udvide.* (Gudiksen & Skovbjerg, 2020; Mouritsen, 1996; Bers, 2008)
2. *Sørg for, at deltagerne både har mulighed for at lære teknologien at kende ved at gentage eksisterende brugsmåder (f.eks. byggevejledninger og skabeloner) og at improvisere og eksperimentere med nye og ukendte måder at anvende teknologien på.* (Mouritsen, 1996; Sandvik & Thestrup, 2018)
3. *Arbejd med indlagte udfordringer, der har flere løsningsmuligheder, og som giver anledning til feedback på de valgte løsninger.* (Gudiksen & Skovbjerg, 2020; Resnick & Rosenbaum, 2013)
4. *Etabler et fællesskab omkring arbejdet med teknologien, hvor deltagerne kan dele viden og færdigheder med hinanden.* (Gudiksen & Skovbjerg, 2020; Resnick & Rosenbaum, 2013)
5. *Indtag rollen som legeoplevelsesfacilitator, der fremmer designets legekvaliteter ved at sætte begrænsninger eller sætte fri for begrænsninger ud fra en situationsbestemt vurdering af legens forløb.* (Gudiksen & Skovbjerg, 2020)

Implicit i designprincipperne er også indeholdt interventionens grundlæggende antagelser om relationen mellem leg og teknologi: Teknologi indgår som et legeredskab (Skovbjerg, 2016), der som et hvilket som helst anden kulturelt artefakt kan gøres til genstand for en undersøgelse gennem legens gentagende og forandrende bevægelser (Sandvik & Thestrup, 2018). Robotkonstruktionssættet Lego WeDo er valgt som teknologi, fordi den både understøtter legekvaliteter som at udforske og eksperimentere med teknologien og at fortælle historier med den (Resnick & Rosenbaum, 2013; Bers, 2008).

Forståelsesorienterede metoder

Den intervenserende dimension i DBR er funderet i pragmatismens erkendelsessyn, hvor handling og ikke mindst refleksion over handling er grundlaget for viden (Goldkuhl, 2011). Et DBR-projekt inddrager dog også forståelsesorienterede metoder, der har rødder i interpretivistiske videnskabsteoretiske paradigmer (Goldkuhl, 2012). Denne artikel er således baseret på empiri indsamlet gennem deltagerobservation af de studerendes afprøvninger og individuelle interviews med de studerende på baggrund af observationerne.

Mine observationer har fokus på de studerendes samspil med børnene og på, om dette samspil understøtter børnene i leg med teknologien. På dette mikrosociale niveau (Sunesen, 2020) vælger jeg en ikke-struktureret tilgang ud fra en forståelse af legen som handlinger, hvor nogen i konkrete situationer gør noget med noget for at skabe legens stemninger (Skovbjerg, 2016). I mine observationer har jeg bestræbt mig på at indfange disse situationer i deres helhed med pen og papir, for så i den umiddelbart efterfølgende renskrivning af feltnoterne at beskrive dem så detaljeret som muligt.

I de opfølgende semi-strukturerede interviews med de studerende har jeg været optaget af at undersøge de lære- og dannelsesprocesser, som erfaringerne fra robotværkstedet har givet anledning til. Interviewet opfatter jeg her som en del af disse processer, hvor viden skabes gennem refleksion over handling i interviewets sociale interaktion (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Jeg har søgt at understøtte denne refleksion med en spørgestrategi, der – med afsæt i

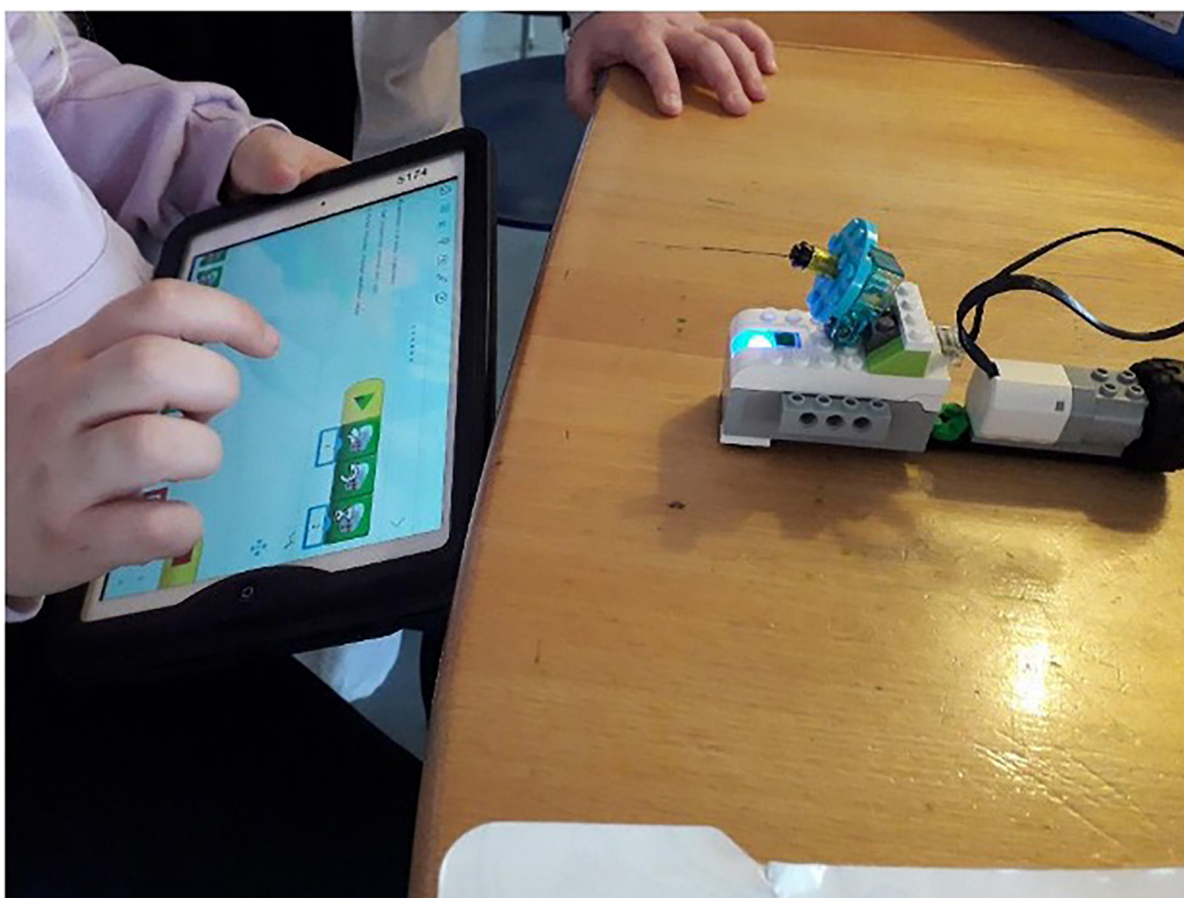
pragmatismen (Dewey, 2005) – bevæger sig fra forudgående erfaring over intention forud for handling til refleksion på baggrund af handling.

Jeg har i analysen af empirien gjort brug af en abduktiv tilgang forstået som en vekselvirkning mellem teori og empiri med fokus på brud, der kalder på en ny forståelsesramme (Sunesen, 2020) I den første kodning af observationsnotater og interviews har jeg anvendt interventionens designprincipper og inden for disse kategorier kodet henholdsvis børnenes og de studerendes handlinger. Herigennem er jeg blevet opmærksom på betydningen af de studerendes teknologiske viden samt på situationer, hvor de studerende må handle på baggrund af ikke-viden. Dette »brud« har kaldt på en videreudvikling af den teoretiske ramme med begreberne legeviden, dømmekraft og kreativitet (Hammershøj, 2017; Skovbjerg, 2021), der har været styrende for den analyse, som præsenteres i de følgende afsnit.

Er der leg på Mars?

Med udgangspunkt i designprincipperne udarbejdede de to studerende, Camilla og Gitte, et legedesign for et robotværksted med LEGO WeDo som anvendt teknologi. Det centrale element i designet var en storyline om en NASA-mission, der skulle undersøge, om der kunne bo mennesker på Mars. Storylinen var inddelt i tre dele med et tema til hver af de tre dage, aktiviteten forløb over: forberedelse til rumrejsen, udforskning af Mars og bosætning på Mars. I forhold til det andet designprincip om gentagelse og forandring havde de studerende indtænkt en progression i storylinen, så børnene på førstedagen lærte teknologien at kende ved at konstruere og programmere en satellit med udgangspunkt i en byggevejledning, mens de på anden- og tredjedagen fik stadig mere frihed og flere valgmuligheder i forhold til teknologien. I vejledningsprocessen indarbejdede Camilla og Gitte desuden mulige programmeringsudfordringer (jf. det tredje designprincip), som de kunne bringe på banen under legens konkrete udfoldelse i praksis.

Gitte og Camilla afprøvede hver for sig legedesignet med mindre børnegrupper på henholdsvis N-skolen og G-skolen, hvor de var i praktik. Børnegruppen på N-skolen bestod af 2 drenge og 2 piger i 8-9 årsalderen, mens gruppen på G-skolen bestod af 3 piger på 10-11 år. Afprøvningen foregik i skoletiden, hvor de involverede børn blev taget ud af deres skemalagte undervisning, men rammen omkring robotværkstedet var uformel. På N-skolen foregik afprøvningen i SFO'ens lokaler og på G-skolen i et tiloversblevet lokale med masser af gulvplads til kropslig udfoldelse.



Billede 1: Programmering af satellitrobot

Afprøvningen af det samme legedesign med to forskellige målgrupper demonstrerede tydeligt den legedesignteoretiske indsigt, at man ikke kan designe leg. Man kan kun designe *for* den, og når man gør det, skal man gøre det på en måde, som skaber rum for deltagerdrevet emergens (Gudiksen & Skovbjerg, 2020). Børnene på N-skolen gik således fuldt ud ind på fortællingen om rumrejsen til Mars og skabte variation i designet ved at bringe deres legekultur i spil på måder, som involverede konstruktionsleg, fantasileg og fysisk interaktion med robotterne. Pigerne på G-skolen brugte derimod designets åbenhed til at gøre den fysiske og digitale konstruktionsleg til omdrejningspunkt for selvfortælling og kollektiv forhandling af identitet, og i denne legepraksis spillede narrativet om Mars-missionen en mere perifer rolle.



Billede 2. Kæder bliver til hår, og kilerem bliver til hårelastik, når Marie fra G-skolen gør konstruktionslegen til omdrejningspunkt for selvfortælling om køn og identitet.

På spørgsmålet »Er der leg på Mars?« kan der altså svares bekræftende. Det kan siges at være en kvalitet ved legedesignet og de to studerendes facilitering af det, at designet har kunnet rumme så forskellige måder at lege med teknologien på. I det følgende skal vi se nærmere på, hvordan Gitte og Camilla formår at omsætte deres erfaring med og viden om legedesign til en konkret legefacerende pædagogisk praksis.

Legens orden og videnspraksis

Skovbjerg (2021) peger med begrebet legedannelse på dialektikken mellem en åben indstilling og en legeviden, der er tæt knyttet til legens handlinger. Empirien viser flere eksempler på, at denne spænding mellem indstilling og viden er på spil i de studerendes rolle som rammesættere og facilitatorer af leg; måske i særlig grad, fordi det drejer sig om leg med teknologi, der fordrer viden om materialernes anvendelsesmuligheder.

I et legedannelsesperspektiv handler rollen som legefacerator om gennem sine handlinger at være et forbillede, så deltagerne kan tilegne sig viden om legens praksis og udtryksformer (Skovbjerg, 2021). På N-skolen gør Gitte f.eks. brug af kropslige strategier, når hun illuderer rumrejsen som en fysisk bevægelse hen til skolens danserum, der med en »hemmelig bevægelse« transformeres til en portal, som på magisk vis teleporterer børnene til Mars. På G-skolen har Camilla udsmykket det ellers noget spartanske rum med solsystemets planeter og rumraketter og iført sig en hvid kittel for at anslå narrativets rumrejse-tema, og med sin

entusiastiske stemmeføring og gestik går hun fuldt ud ind i rollen som den, der skal tage børnene med på en Mars-mission. Med sådanne kropslige, verbale og materielle strategier etablerer Gitte og Camilla et udkast til en legeorden, hvor fantasilegens handlinger giver mening, men det er vel at mærke en orden under stadig tilblivelse (Skovbjerg & Sand, 2022). Børnene overtager ikke bare denne orden, men genskaber og rekonstruerer den løbende gennem handlinger i praksis, hvor de samtidig bliver til forbilleder for hinanden. Et eksempel på dette ses i følgende uddrag fra feltnoterne, der er taget fra afprøvningens første dag, hvor børnene på N-skolen ud fra en byggevejledning har konstrueret en satellitrobot, som de skal bruge til at lytte efter en NASA-robot, der er forsvundet på Mars.



Billede 3: Drengenes dans om robotten

På et tidspunkt rejser drengene sig fra bordet og tager deres satellitrobot med hen i den anden ende af lokalet. Vi skal over og udspionere nogen, siger Lars så højt, at alle kan høre det. De placerer sig på en lille trappe på tærsklen til et andet rum. Midt i rummet er en stor søjle, som gør, at de ikke kan se de andre ellers ses af dem. De kan dog stadig høre hinanden. Vi leger, at jeg udspionerer dig, siger Lennart til Lars så højt, at alle kan høre det.

Imens har pigerne også bevæget sig væk fra bordet og sat sig i en sofa med iPad'en. Satellitrobotten har de placeret på gulvet. De har fundet ud af, hvordan de kan ændre på, hvor lang tid motoren kører. Nu eksperimenterer de med forskellige tidsindstillinger.

– Hey drenge, vi har sat den til 999 sekunder, siger Signe til Lennart og Lars, der i mellemtiden har bevæget sig væk fra trappen og tættere på pigerne. Signe løber rundt om robotten imens.

– Vi har sat den til sådan en million sekunder, siger Lennart, imens han hopper rundt om drengenes robot. Lars giver sig til at hoppe med, og sammen giver de sig til at hoppe og danse rundt om robotten, som de har programmeret til at cirkle rundt om sig selv. Det ser ud som om, de prøver at komme så tæt på robotten som muligt med fødderne uden at ramme robotten.

Pigerne har også sat deres robot til at cirkle rundt om sig selv. Imens løber Signe i en cirkel rundt om robotten.

– Jeg er hurtigere end robotten. Jeg vandt over den, siger Signe så højt, at alle kan høre det.

GITTE iagttager børnenes leg. På et tidspunkt siger hun til dem, at de skal passe på robotterne

Lennarts' og Lars' spionsatellit er et blandt talrige eksempler på, at børnene på N-skolen knytter an til og udvider legedesignets narrativ. I et legedannelsesperspektiv kan man sige, at de med Gitte som forbillede har tilegnet sig en viden om legens handlinger og udtryksformer, og fortællingen om spionsatellitten udgør deres bud på legens praksis. Lennarts højlydte verbalisering af legen antyder, at det ikke bare skal opfattes som en leg, drengene har med hinanden, men også som et bud på en fælles legepraksis. Drengenes leg overtrumfes dog af pigerne, hvis bud på en legepraksis består i at interagere fysisk med robotterne. Herfra kan man iagttage, hvordan børnene bliver forbilleder for hinanden, når de på skift kommer med bud på legens praksis. Drengenes bud er 'dans om robot uden at træde på den', mens Signe hurtigt byder ind med 'kapløb med robot'.

Ovenstående legesituation illustrerer også, hvordan legens videnspraksis er karakteriseret ved en tæt forbindelse mellem det, de legende ved, og det, de skal bruge denne viden til (Skovbjerg, 2021). Børnene opbygger i situationen en fælles legeviden om, hvordan de kan ændre motorens tidsindstilling, og denne programmeringsviden forbindes straks med en praksis, der har legekvalitet for børnene. Med Skovbjerg (2016) kan man sige, at børnene bruger deres viden til at udføre handlinger, som skaber forskellige legestemninger: fra den hengivne, hvor pigerne eksperimenter med WeDo-appen i sofaen, over den højstemte, da Signe løber om kap med robotten, til den euforiske, da drengene danser i faretruende nærhed af robotten.

Gittes indtager en iagttagende rolle i forhold til den spontane og emergerende legepraksis, og herfra må hun som legeoplevelsesfacilitator udøve dømmekraft i forhold til legen: Skal jeg, eller skal jeg ikke sætte begrænsninger for legen? Hun vælger det sidste – med en venlig formaning til børnene om at passe på robotterne. I andre situationer spiller de studerende dog en mere aktiv rolle i forhold til legens udfoldelse ved at udvide narrativet eller ved – som i den følgende situation – at byde ind med viden om teknologiens anvendelsesmuligheder.

Pigerne har sat sig i sofaen igen med iPad'en. GITTE går over til dem.

– Ved I, at man også kan få den til at lave lyde, spørger hun.

Det ved pigerne ikke, så GITTE viser dem programmeringsblokken med nodetegnet, som de sammen prøver at sætte ind i kodenstrengen. Pigerne afprøver på egen hånd forskellige lyde. En af lydene, synes de, lyder som en prut, hvilket får dem til at grine meget højt.

– Hør, den prutter på Mars, siger Signe højt.

Drengene bliver nu opmærksomme på, hvad pigerne har gang i. Signe viser dem, hvordan de har fået robotten til at sige lyde. Drengene giver sig nu også til at lege med forskellige lyde. Blandt de forprogrammerede lyde finder Lars lyden af rindende vand.

– Lennart, hold op med at tisse så meget, siger han til sin ven.

Situationen udspiller sig i umiddelbar forlængelse af børnenes dans om og kapløb med robotterne, og pigerne har fundet tilbage til den hengivne legestemnings rolige praksis. Med den nye viden, som Gitte bringer i spil, foretager pigerne et skifte i retning af den euforiske og pjattede stemning, og dette bud på en ny praksis overtages og videreføres straks af drengene. Sådanne stemningsskift er ifølge Skovbjerg (2016) benziner på legens bål, der er med til at fastholde legens relevans for deltagerne.

Pointen i nærværende sammenhæng er, at det er Gitte, der ved at spille ind med ny legeviden muliggør stemningsskiftet. Det er desuden interessant, at da Camilla på G-skolen gør sin børnegruppe opmærksom på samme mulighed, så bruger de denne viden til at skabe en lydleg, der går ud på at optage og afspille musik og lydclip, som de kender fra YouTube. Den samme viden får altså en helt anden værdi, når den situeres i forskellige legeordere: For børnene på N-skolen bliver den anvendt til at skabe en stemning med fokus på det frække og forbudte, mens pigerne på G-skolen ser den som en mulighed for at investere deres personlige livsverdener i teknologien (Ziehe, 2014).

Gitte og Camilla har et repertoire og et beredskab, når det handler om fantasilegen, der sætter dem i stand til at gribe og spille med på børnenes udspil til udvidelser af narrativet. Til gengæld oplever de sig til tider udfordret i forhold til den digitale dimension af konstruktionslegen, der fordrer viden om teknologien og dens anvendelsesmuligheder. Det gør det vanskeligt for dem at formulere udfordringer, som kan holde legen relevant for børnene, og det gør det svært for dem at hjælpe børnene med de emergende udfordringer, som legens spontane udfoldelse giver anledning til. De har med andre ord lettere ved at facilitere leg for børnene som små historiefortællere end som små ingeniører (Bers, 2008).

Ifølge Skovbjerg (2017) er det en pædagogisk opgave at sikre bredden i legedannelsen, hvilket indebærer, at pædagogen yder omsorg for legen ved at sikre så bredt et legerpertoire som muligt. I nærværende sammenhæng, hvor det handler om at rammesætte børns leg med robotteknologi, indebærer dette også en bredde i forhold til både fantasilegen og den fysiske og digitale konstruktionsleg. Gitte og Camilla kommer langt ved at mobilisere en åben indstilling, når de sammen med børnene prøver sig frem uden at vide, hvor den fælles undersøgelse af teknologien vil bringe dem hen. Den empiriske analyse peger dog på, at viden om teknologien og dens anvendelsesmuligheder er nyttig, når der skal ydes omsorg for legen ved at udvide det repertoire af viden, som er tilgængelig for legens praksis.

Professionsdannelse

I det foregående har det primært handlet om at undersøge, hvordan de studerende kan fungere som vidensformidlere på legens præmisser, dvs. det materiale aspekt af legedannelsen. I det følgende skal det handle om det formale aspekt af de studerendes professionsdannelse forstået som den måde, hvorpå man forholder sig professionelt i professionen.

Hammershøj (2017) peger på praktikken som et sted, hvor de studerende har mulighed for at gøre konkrete erfaringer med, hvordan man forholder sig professionelt i sin profession. I denne optik er praktikken ikke kun et læringsrum, men i høj grad også et dannelsesrum. I deres praktik gør Gitte og Camilla således erfaringer med at forholde sig som facilitatorer af legesituationer i robotværkstedet, og deres refleksioner over dette i interviewene peger på, at netop disse erfaringer har givet anledning til ændrede forholdelsesmåder. Her peger Gitte og Camilla på hver deres personlige begrænsninger, som de må overskride for at kunne handle i rollen som legefacilitatorer. For Gittes vedkommende drejer det sig om at kunne give sig hen til legen og være »fjøllet«. I interviewet siger hun således:

Generelt synes jeg, det er lidt svært, for man skal virkelig åbne sig op for, at nu skal man også selv blive fjøllet. Man skal virkelig være åben for, at man ikke bare sidder der i et hjørne og siger 'ja, det er fint børn'. Man skal virkelig være klar på at være på. Det er da lidt udfordrende, synes jeg godt nogle gange, det kan være. (Interview I, Gitte)

I rollen som legefacilitator gør Gitte erfaringer med måder at forholde sig til sig selv, børnene og sin praksis på, der er nye for hende. Det er i den forbindelse bemærkelsesværdigt, at hun i den praksis, som hun er en del af, ikke finder nogle forbilleder for denne måde at forholde sig professionelt på. Adspurgt om hendes kollegaer er gode til at lege, svarer Gitte således:

Nej, ikke rigtigt. For man har det lidt sådan, at det der med at lege, det klarer børnene selv, og hvis de mangler et eller andet at lave, så kan de jo komme hen og spille et spil. Så jeg tror, det er det, der er hos mange, nogle pædagoger er selvfølgelig megagode til at lege, men mange de er ikke så gode til det. (Interview I, Gitte)

En efterlignelsesværdig forholdelsesmåde finder Gitte derimod hos sin medstuderende Camilla:

Men jeg tror også, det er fordi, altså, jeg kigger meget på andre også, og jeg er vant til at være i gruppe med Camilla, og Camilla hun er den her humørbombe, der bare kan. Altså hun kan, og hun kaster sig bare ud i det, hvor det, jeg tænkte, den rolle skal jeg også prøve, og det er lidt svært, når man ikke normalt gør det. (Interview I, Gitte)

Ved at danne sin forholdelsesmåde ud fra et forbillede får Gitte en oplevelse af, at denne måde at forholde sig professionelt i professionen på faktisk giver mening i lyset af formålet – at facilitere leg:

Jeg synes faktisk, at jeg klarede det fint. Også fordi, nu spejlede jeg mig jo lidt i børnene og så, at de syntes det var fedt. Så jeg tænkte, at så må jeg jo gøre noget rigtigt. (Interview I, Gitte)

Med denne erfaring af en ny måde at forholde sig til sig selv, børnene og sin praksis på kan Gitte selv træde ind i rollen som et efterlignelsesværdigt forbillede. I slutningen af interviewet giver hun således følgende råd til medstuderende, der skal designe for børns leg:

Ja, og så også bare at give lidt slip, for det er ikke så farligt, det der med at lege, for når man er voksen, så kan man godt tænke, 'arj, jeg er voksen, jeg skal ikke lige ud og lege, det er jo for børn'. Det er slet ikke så farligt at lege. (Interview I, Gitte)

For Camilla kræver det ikke selvoverskridelse at give sig hen til legen. Hun oplever derimod en udfordring, når hun skal udøve professionel dømmekraft i situationer, hvor der skal sættes rammer og begrænsninger for at fremme legens udfoldelse. Også hun finder i løbet af de tre dage frem til en forholdelsesmåde, hvor hun i rollen som facilitator kan sætte rammer på en måde, som er befordrende for legens udfoldelse.

Professionsdannelse handler om åbenhed over for at forholde sig til udfordringer på nye måder, og som det fremgår af den empiriske analyse, udviser både Gitte og Camilla denne åbenhed. Fra hver deres udgangspunkt dannes de ved at gøre erfaringer, der ændrer deres måde at forholde sig professionelt på i retning af at være lege-faciliterende pædagoger. Empirien synes således at bekræfte Hammershøjs (2017) pointe om, at praktikken er et velegnet rum for den slags dannelseserfaringer.

Diskussion

Udgangspunktet for denne artikel har været et ønske om at undersøge, hvordan pædagogstuderende formår at omsætte undervisning i at designe for leg med teknologi til pædagogisk praksis i en praktikkontekst. Erfaringerne fra interventionen synes umiddelbart positive i forhold til intentionen om at sætte de studerende i stand til at designe for leg – på Mars og alle mulige andre steder. Gitte og Camilla viser sig med andre ord i stand til at foretage transfer af læring om legedesign fra undervisningen til deres egen praksis.

Den empiriske analyse af interventionen peger dog samtidig på, at rollen som legefacilitator giver anledning til selvoverskridende dannelsesprocesser, som ikke kan begribes inden for en kognitivistisk og kompetenceorienteret forståelse af transfer. Ifølge denne forståelse af transfer som anvendelse af viden og kunnen lært i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden (Wahlgren & Aarkrog, 2012). Dette giver anledning til at overveje, hvad pædagoguddannelsen som uddannelsesmæssig kontekst betyder for intentionen om at klæde de studerende fagligt på til rollen som legedesignere. Denne kontekst er nemlig rammesat af en kompetencemålsstyret uddannelsesbekendtgørelse, der, på linje med en kognitivistisk transferforståelse, definerer kompetence som en evne til at anvende viden og færdigheder i konkrete situationer (Bekendtgørelse vedr. pædagoguddannelsen).

Jeg vil i den følgende diskussion sætte erfaringerne fra undersøgelsen og de empiriske fund i relation til pædagoguddannelsen som uddannelsesmæssig kontekst for interventionen. Til den ende tager jeg udgangspunkt i de tre udfordringer, som ifølge Wahlgren (2013) er på spil, når der skal skabes transfer mellem uddannelse og praksis inden for et kompetenceorienteret uddannelsesparadigme: 1) at lære studerende at oversætte abstrakt viden og teori til praksis, 2) at lære studerende at reflektere teoretisk over deres praksiserfaringer, samt 3) at skabe sammenhæng mellem det, der sker i undervisningen, og det, der sker i praktikken/praksis.

At kunne oversætte teorien

Der findes en omfattende mængde af litteratur, som fra forskellige faglige perspektiver teoretiserer over legen som fænomen. Et fællestræk i en stor del af denne litteratur er betoningen af legens dobbelte natur af orden og uforudsigelighed (Rahbek, 2020). Set fra et pragmatisk underviserssynspunkt er en af styrkerne ved legedesignteorien, at den forener og formidler en række af disse teoretiske perspektiver på leg i en handlingsanvisende teori for, hvordan f.eks. pædagoger kan skabe rammer for leg. For Gitte og Camilla er det således relativt let med designprincipperne som didaktiske trædesten at omsætte teoriens anvisninger til et konkret legedesign.

Det er desuden bemærkelsesværdigt, at de i processen med at oversætte teorien til praksis både trækker på viden og kunnen, som de har fra undervisningen, og som de medbringer fra andre kontekster. Camilla bruger f.eks. begrebet »...*world building*« om arbejdet med at skabe legedesignets narrative univers, hvilket er et begreb hun har med sig fra sin fortid som kunstskelelev. Når Gitte og Camilla vælger at skabe et narrativ om en rumrejse til Mars, er de muligvis inspireret af de legedesigns, som de har afprøvet i undervisningen. Men de trækker i lige så høj grad på deres (praksis)viden om trends i børns legekultur i form af mobilspillet *Among Us* og fortællinger om NASA's landing af *Perserverance* på Mars. I rollen som legefacilitatorer bringer de desuden et repertoire af legeviden i spil i form af kropslige, materielle og sproglige strategier. Ud fra empirien kan det ikke afgøres, om de overfører disse strategier fra undervisningen, eller om der er tale om et personligt beredskab, der bygger på tidligere legeerfaringer. Man kan dog didaktisk argumentere for, at erfaringer med legedesign og legekvaliteter i undervisningen kan være med til at mobilisere de studerendes personlige repertoire af legeviden og pege på dets relevans for praksis.

I den empiriske analyse så vi, hvordan de studerendes teknologiske viden og kunnen var en forudsætning for, at de kunne agere som formidlere af legeviden på legens præmisser, og vi så, hvordan Gitte og Camilla oplevede at være udfordret på denne viden. Her var der altså ikke nogen viden og kunnen at overføre. Der er to aspekter af dette empiriske fund, som det er værd at opholde sig ved. På den ene side formår Gitte og Camilla rent faktisk at handle i de situationer, hvor de oplever at være på niveau med børnene, hvad angår den teknologiske legeviden. Det gør de ved at mobilisere en åbenhed for at udforske teknologien sammen med børnene. På den anden side viser analysen, at det fungerer som benzin på legens bål, når Gitte og Camilla er i besiddelse af legeviden om teknologiens anvendelsesmuligheder, som de kan spille ind med. Det ligger i legens åbne natur, at man ikke kan forudsige præcist, hvilken legeviden studerende vil få brug for i konkrete legesituationer. Alligevel er det relevant at spørge, om viden om f.eks. kodning er en særlig legeviden, som de studerende skal tilegne sig gennem uddannelsen, eller om den lige som de kropslige, materielle og sproglige strategier skal henregnes til et personligt repertoire, som den studerende selv må medbringe eller tilegne sig på egen hånd.

Dette spørgsmål peger ind i en aktuel diskussion om, hvilke vidensformer der skal stå centralt i pædagoguddannelsens praksis. I denne debat kritiseres den gældende bekendtgørelse bl.a. for en uhensigtsmæssig vægtning af teoretiske vidensformer på bekostning af æstetiske erfaringer og værkstedsmæssig kunnen (Hjermitslev et al., 2021; BUPL, 2019). Erfaringerne fra denne undersøgelse peger på, at pædagogiske praktikere i rollen som legedesignere også har brug for håndværksmæssig viden og kunnen i forhold til de materialer og teknologier,

som legen tager i brug. I forbindelse med projekt LegeKunst kommer Hooge et al. (2022) frem til en tilsvarende konklusion i deres undersøgelse af daginstitutionspædagogens rolle i børns leg med æstetiske formsprog.

At kunne teoretisere over praksis

Den anden transferudfordring består ifølge Wahlgren (2013) i at lære studerende at reflektere teoretisk over deres praksiserfaringer. Grundtanken er, at erfaringer er kontekstspecifikke, og ved at koble dem med teori bliver det muligt at se ligheder mellem erfaringer gjort i én sammenhæng og handlemuligheder i en anden.

For de pædagogstuderende i praktik finder den løbende opsamling af og refleksion over erfaringer sted i den studerendes arbejdsportfolio, og til den afsluttende praktikprøve udvælger den studerende elementer fra portfolioen som dokumentation for sit arbejde med praktikkens videns-, færdigheds- og kompetencemål. Både Gitte og Camilla valgte at medtage robotværkstedet som en del af deres praktikopgave, og jeg inddrager opgaverne her, fordi de giver et interessant perspektiv på den transferproblematik, som artiklen belyser.

Det er således interessant at iagttage, hvordan der i praktikopgaverne sniger sig en læringsdiskurs ind i refleksionerne. F.eks. har Gitte »*Robotværksted – læring i leg*« som overskrift på sit afsnit om projektet, og undervejs skriver hun: »Ideen med dette projekt var, at børnene gennem legen skulle lære at programmere det Lego WeDo, som vi arbejdede med«. Det skal retfærdigvis siges, at hun også gør opmærksom på, at der findes et børneperspektiv på legen, men det er læring gennem leg-perspektivet, som dominerer. Det samme gør sig gældende for Camilla, der om robotværkstedet skriver, at »...vi undersøgte, om læring understøttet af leg med et digitalt medie kan føre til en bedre forståelse af det digitale input«.

Der er i begge tilfælde tale om gode opgaver, som dokumenterer, at de studerende har opfyldt kompetencemålet for praktikken. I lyset af hvor gode de studerende var til at designe for og i praksis facilitere leg samt til i interviewene at reflektere over egne forholdelsesmåder i relation til legen, er det dog nærliggende at spørge: Hvorfor gør de studerende leg til midlet og læring til målet, når hele interventionen har handlet om at gøre det modsatte?

En mulig forklaring er, at de studerende retrospektivt etablerer en forståelsesramme, der er styret af kompetence-, videns- og færdighedsmålene for pædagoguddannelsens specialisering i skole- og fritidspædagogik. I målene for Gitte og Camillas praktik hedder det således, at den studerende skal have viden om »...*didaktik og metodik knyttet til læring*« og kunne »...*motivere, lede og samle børn og unge om konkret læring*« (Bekendtgørelse vedr. pædagoguddannelsen, bilag 3). Praktikkens betoning af didaktik og læring må ses i sammenhæng med en skole- og fritidspædagogisk specialisering, der primært har fokus på at bibringe de studerende viden og kunnen, som kan kvalificere deres handling i en skolekontekst (Ankerstjerne, 2021).

Specialiseringen i skole- og fritidspædagogik var et nyt tiltag i uddannelsesbekendtgørelsen fra 2014 og skal ses i sammenhæng med den samtidigt gennemførte reform af folkeskolen. Reformen tiltænkte pædagogerne en ny rolle i skolen, hvor de skulle medvirke til at løfte inklusionsopgaven og bidrage til en længere og mere varieret skoledag (Ankerstjerne, 2021). Denne politiske ambition afspejler sig i specialiseringens videns- og færdighedsmål, hvor skolepædagogiske begreber som didaktik, læring og klasseledelse dominerer på bekostning af fritidspædagogiske kernebegreber som deltagelse, fællesskaber og dannelse.

Med den norske uddannelsesforsker Pär Nygren (2004) kan man sige, at der eksisterer en utakt mellem interventionens fritidspædagogiske insisteren på legens egenverdi og bekendtgørelsens målsætning om at imødekomme praksisfeltets behov for didaktisk kompetente skolepædagoger. Med en parafrase over Ziehe (2007) kan man sige, at Gitte og Camillas robotværksteder fremstår som øer af leg i et hav af læring.

At skabe sammenhæng mellem uddannelse og praksis

Den tredje transferudfordring handler om at skabe sammenhæng mellem uddannelse og praksis (Wahlgren, 2013). I nærværende sammenhæng har tilnærmelsen mellem uddannelse og praksis fundet sted, ved at de studerende har gjort sig praktiske erfaringer gennem afprøvningen af forskellige legedesigns i undervisningen. Med Skovbjerg og Jørgensen (2021) kan man sige, at afprøvningen af legedesigns har bragt legekvaliteter i spil i undervisningen. Legedesignteorien er i undervisningen blevet brugt til at udpege, hvad der konkret har skabt disse kvaliteter og dermed til at synliggøre sammenhængen mellem uddannelse og praksis. Så langt kan erfaringerne fra interventionen rummes inden for rammerne af en kognitivistisk transferforståelse, der betoner tilstedeværelsen af identiske elementer som et middel til at træne de studerende i transfer ved at lære dem at meta-tænke (Wahlgren, 2013; Wahlgren & Aarkrog, 2012).

Med udgangspunkt i de empiriske fund vil jeg dog argumentere for, at der er andet og mere på spil end metakognitive evner til at se ligheder mellem forskellige kontekster, når de studerende skal omsætte deres erfaringer med og viden om legedesign til praksis. I analysen så vi således, hvordan det var gennem selvoverskridende processer, at de studerende nåede frem til forholdelsesmåder, der var befordrende for legens udfoldelse. I forbindelse med projektet LegeKunsts undersøgelse af pædagogens rolle i børns leg kommer Hoffmann et al. (2022) frem til en parallel erkendelse, når de karakteriserer pædagogernes legedeltagelse som »...dannelsesrejser, hvor de har udfordret sig selv på deres forholdelsesmåder med hensyn til åbenhed, opmærksomhed og handlekraft«. (s. 86)

Hammershøj (2017) peger på praktikken som et privilegeret rum for sådanne dannelsesprocesser, men dette udelukker ikke, at der kan designes didaktisk for, at de kan finde sted i undervisningens rum. I et professionsdannelsesperspektiv ville argumentet for didaktisk at tilrettelægge undervisning med legekvaliteter være, at det kan give anledning til dannelsesprocesser, hvor den studerende udvikler dømmekraft og kreativitet i forhold til legen, når denne skal handle i åbne og uforudsigelige situationer. Herigennem vil studerende kunne gøre erfaringer med forskellige forholdelsesmåder, spejle sig i hinandens forholdelsesmåder og potentielt finde efterlignelsesværdige forbilleder. Legekvaliteter i undervisningen handler altså ikke (bare) om en mere effektiv eller lystbetonet måde at lære på, men om at skabe rammer for *Playful Bildung*.

Professionsdannelse forstået som forholdelsesmåder angår uddannelsens formål (Hammershøj, 2017). Også her kan man pege på en utakt (Nygren, 2004) mellem bestræbelsen på at ud-danne legefacerende pædagoger og en kompetenceorienteret uddannelsesbekendtgørelse, der er formuleret ud fra et ønske om at styre outputtet i form af de praksisrelevante kompetencer (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014). Et af kritikpunkterne i den aktuelle debat om pædagoguddannelsen er, at 2014-bekendtgørelsen savner en tydeligere formålsorientering (Hjermitsev et al., 2021). Hammershøj (2017) er inde

på det samme med et mere generelt sigte, når han kritiserer de videregående uddannelsers formålsbeskrivelser for at være for uklare og mere have karakter af kompetencemål.

For at være retningsgivende for professionsdannelsen må formålet angive et ideal for, hvordan man forholder sig professionelt i professionen (Hammershøj, 2017). Et bud på et professionsdannelsesideal for pædagoguddannelsen kunne være en forholdelsesmåde, hvor *man vil den anden noget med udgangspunkt i det, den anden selv vil*. Det er et ideal, som også kan rumme den legefaciliterende pædagogs åbenhed for at udøve dømmekraft og kreativitet i konkrete legesituationer. Og det er et ideal, som rummer muligheden for, at legens fælles deltagerdrevne undersøgelse af, hvad det vil sige at være menneske i verden, bevæger sig steder hen, som ingen af parterne havde forudset eller intenderet.

Afslutning

Denne artikel har haft fokus på at forstå, hvad der sker, når pædagogstuderende designer for leg med teknologi i kontekst af pædagoguddannelsens praktik. Et DBR-projekt handler dog også om at forandre og udvikle praksis, og jeg vil afslutningsvist knytte nogle overvejelser til, hvordan erfaringerne fra projektet kan inddrages i det videre arbejde med legedesign på pædagoguddannelsen. Hvis pædagogstuderende skal undervises i legedesign og anvende det i praktikken, vil det være nødvendigt at konfrontere og reflektere de grundlæggende modsætninger, som denne artikel har afdækket.

For det første må undervisningen eksplicitere modsætningen mellem at gøre leg til mål for handling (som er grundtanken i legedesignteorien) og at gøre leg til middel for handling (som bekendtgørelsen lægger op til). De studerende må gennem uddannelsen opbygge en fagligt funderet tillid til, at legen er god nok i sig selv. Kun sådan kan de skabe øer af leg, der ikke oversvømmes ved det første bølgeskulp i læringshavet.

For det andet må det overvejes, hvordan der inden for rammerne af den nuværende – eller en eventuelt kommende – bekendtgørelse kan skabes rum for fordybelse og tilegnelse af håndværksmæssig viden og kunnen. I denne artikel har det handlet specifikt om viden og kunnen i forhold til digital konstruktion, men det gælder generelt, at pædagogen må have et bredt repertoire af legeviden, f.eks. inden for fortælling, drama, værkstedsfag eller bevægelse, der kan bringes i spil, når pædagogen skal drage omsorg for legen.

For det tredje må der inden for rammerne af en kompetenceorienteret bekendtgørelse skabes rum for dannelsesprocesser, hvor de studerende kan gøre erfaringer med nye måder at forholde sig til sig selv og verden på. Ligesom legen er dannelsen orienteret mod et formål og fremmed over for mål- og outputstyring. Uddannelsen må derfor (også) tilrettelægges ud fra en formålsstyret pædagogik, der danner til forholdelsesmåder, som er åbne og befordrende for legens udfoldelse i pædagogisk praksis. Den må være Playful Bildung.

Referencer

- Ankerstjerne, T. (2021). Mellem skole og fritidspædagogik. I: H. H. Hjerimitslev, B. Morthorst Rasmussen & L. Togsverd, L. (Red.), *God og dårlig pædagoguddannelse – 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse*. DPP Forlag.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s. 1-14.
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. BEK nr 354 af 07/04/2017. Lokaliseret på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>
- Bers, M.U. (2008). ENGINEERS AND STORYTELLERS. Using Robotic Manipulatives to Develop Technological Fluency in Early Childhood. *Contemporary Perspectives on Science and Technology in Early Childhood Education*, pp. 105-125, Information Age Publishing.
- Boysen, M. S. W., Sørensen, M. C., Jensen, H., von Seelen, J., & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful learning designs in teacher education and early childhood teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 120, [103884]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103884>
- Brunsgaard, M.H. (2021). *ER DER LEG PÅ MARS? – når pædagogstuderende designer for leg med teknologi*. [Masterafhandling. Aalborg Universitet]. Det Digitale Projektbibliotek. https://projekter.aau.dk/projekter/files/415043102/Er_der_leg_pa_Mars_masterprojekt.pdf
- BUPL (2019). *Styrk pædagoguddannelsen for børnene skyld*. <https://bupl.dk/pjece/2019-bupls-uddannelsespolitik>
- Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T. B. (2012). Design-Based Research: introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring og Medier (LOM)*, årg. 5, nr. 9. <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Ejsing-Duun, S., & Skovbjerg, H. M. (2019). Design as a Mode of Inquiry in Design Pedagogy and Design Thinking. *The International Journal of Art & Design Education*, 38(2), pp. 445-460. <https://doi.org/10.1111/jade.12214>
- Gad Christiansen, L. (2020). Designing for Play in Youth-based Educational Situations. I: S. Gudiksen & H.M. Skovbjerg (Red.), *Framing play design: A hands-on guide for designers, learners and innovators*. BIS Publishers.
- Goldkuhl, G. (2011). Design research in search for a paradigm: pragmatism is the answer. *European Design Science Symposium*. Springer, pp. 84-95.
- Goldkuhl, G. (2012). Pragmatism vs interpretivism in qualitative information systems research. *European Journal of Information Systems*, 21:2, pp. 135-146
- Gudiksen, S. (2020). Play Design Methods in Organizational Development. I: S. Gudiksen & H.M. Skovbjerg (Red.), *Framing play design: A hands-on guide for designers, learners and innovators*. BIS Publishers.
- Gudiksen, S. & Skovbjerg, H.M. (2020). Uncovering the Qualities of Play Design. I: S. Gudiksen & H.M. Skovbjerg (Red.), *Framing play design: A hands-on guide for designers, learners and innovators*. BIS Publishers.
- Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.

- Hanghøj, T., Krog Skott, C., Nielsen, B. L., & Ejsing-Duun, S. (2019). Developing Design Principles for Game-Related Design Thinking Activities. L. Elbaek, G. Majgaard, A. Valente, & S. Khalid (Red.), *Proceedings of the 13th International Conference on Game Based Learning*, ECGBL 2019 (s. 308-316). Academic Conferences and Publishing International. Proceedings of the European Conference on Games-based Learning <https://www.ucviden.dk/en/publications/82883d23-36af-40b5-85e9-62aa791c09ee>
- Hjermitslev, H.H, Morthorst Rasmussen, B. & Togsverd, L. (2021). Indledning. På vej mod en god pædagoguddannelse. I: H. H. Hjermitslev, B. Morthorst Rasmussen & L. Togsverd (Red.), *God og dårlig pædagoguddannelse – 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse*. DPP Forlag.
- Hoffmann, M., Nielsen, J.B., Sørensen, M.C., Rasmussen, A.R. & Henriksen, M. (2022). Pædagogens rolle i legen. I: L.G. Hammershøj (red.), *Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Holfod, K. (2022). Playful learning and boundary-crossing collaboration in higher education: a narrative and synthesising review. *Journal of Further and Higher Education*, DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2142101>
- Hooge, J., Vanghøj, D., Rasmussen, A.R. & Henriksen, M. (2022). Improvisation og leg med æstetiske formsprog. I: L.G. Hammershøj (red.), *Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Jensen, J.-O., Jørgensen, H. H., Sand, A.-L., Hansen, J. H., Lieberoth, A., & Skovbjerg, H. M. (2022). Deltagelsesmuligheder i kreativ leg: Et design based research-studie af leg i skolen. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 38(66), 16. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133771>
- Jørgensen, H.H. (2020). Leg på den pædagogiske dagsorden – igen. *Pædagogisk Ekstrakt*, nr. 16, januar 2020. Tema: Længe leve legen! <https://issuu.com/paedagogiskextrakt/docs/paedagogisk-extrakt-16-legen-laenge-leve>
- 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), s. 13. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507>
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Nyt Nordisk Forlag.
- Morgan, A. E. & Kennewell, S. E. (2006). Initial teacher education students' views on play as a medium for learning—a divergence of personal philosophy and practice. *Technology, Pedagogy and Education*, 15:3, pp. 307-320, <https://doi.org/10.1080/14759390600923691>
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Syddansk Universitetsforlag.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Gyldendal Akademisk.
- Nørgård, R. T., Toft-Nielsen, C., & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6(3), pp. 272-282 <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1382997>
- Winther Oreskov, S., & Sønnichsen, L. H. (2023). Underviserens arbejde med at skabe deltagelse i undervisning med legekvalitet. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 7(1), pp. 62-69. <https://doi.org/10.7146/fppu.v7i1.13671>

- Paavola, K., Lakkala, M., Muukkonen, H., Kosonen, K. & Karlgren, K. (2011). The roles and uses of design principles for developing the dialogical approach on learning. *Research in Learning Technology*, Vol. 19, No. 3, November 2011, pp. 233-246.
<https://doi.org/10.3402/rlt.v19i3.17112>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*. Basic Books, Inc. Publishers.
- Papert, S. & Turkle, S. (1991). Epistemological Pluralism and the Revaluation of the Concrete. I: I. Harel & S. Papert (Red.), *Constructionism*. Ablex Publishing Cooperation.
- Playful Learning (2023). Lokaliseret d. 30.8.2023 på: <https://playful-learning.dk/>
- Poulsen, M. (2020). Designing for Playful Citizenship. I: S. Gudiksen & H.M. Skovbjerg (Red.) *Framing play design: A hands-on guide for designers, learners and innovators*. BIS Publishers.
- Rahbek, J. (2020). Designing for Playful Tension. I: S. Gudiksen & H.M. Skovbjerg (Red.) *Framing play design: A hands-on guide for designers, learners and innovators*. BIS Publishers.
- Resnick, M., & Rosenbaum, E. (2013). Designing for Tinkerability. I: M. Honey & D.E. Hunter (Red.) *Design, make, play*. Routledge.
- Sand, A.-L., Jensen, J.-O., Skovbjerg, H. M., Jørgensen, H. H., Hansen, J. H., & Lieberoth, A. (2022). Når børn fælles skaber – om børns materialiserede samvær i leg. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 38(66), s. 18. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133772>
- Sandvik, K., & Thestrup, K. (2018). Skolen som makerspace: leg og læring i kreative rum. I: H. Herold Møller, I. Halling Andersen, K. Bjerring Kristensen, & C. Stendal Rasmussen (Red.) *Leg i skolen: en antologi*. Forlaget UP – Unge Pædagoger. Unge Pædagogers serie Vol. B No. 125.
- Sicart, M. (2014). *Play Matters*. The MIT Press.
- Skovbjerg, H.M. (2016). *Perspektiver på leg*. Forlaget Turbine.
- Skovbjerg, H.M. (2017). Leg og dannelse. I: T.H. Mortensen (Red.), *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter*. Akademisk Forlag.
- Skovbjerg, H.M. (2021). *10 tanker om leg*. Dafolo.
- Skovbjerg, H. M. (2022). Forord BUKS nr. 66. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 38(66), s. 4. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133768>
- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2021). Legekvaliteter: Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 14(24). DOI: <https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.127125>
- Skovbjerg H.M. & Sand A.L. (2022). Play in School – Toward an Ecosystemic Understanding and Perspective. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, 2022. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.780681/full>
- Skovbjerg, H. M., Hansen, J. H., Sand, A.-L., Jensen, J.-O., Lieberoth, A., Lasthein Lehrmann, A., & Jørgensen, H. H. (2022). »Må jeg være med?«: En forskningsrapport om leg, inklusion og fællesskab i skolen. Designskolen Kolding. https://issuu.com/designskolen_kolding/docs/_m_jeg_v_re_med_forskningsrapport
- Skovbjerg Karoff, H. (2012). *Om leg. Legens medier, praktikker og stemninger*. Akademisk Forlag.

- Sunesen, M.S.K. (2020). *Sådan laver du undersøgelser. Videnskabsteori, metode og analyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Thestrup, K., & Sandvik, K. (2019). De næste makerspaces: principper for en fremtidig forandring. I: H. Toft & H. Hovgaard Jørgensen (Red.), *Den fænomenale leg fortsætter*. BUKS, Børne- og ungdomskultursammenslutningen. BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, Nr. 63, Bind. 36.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Ny pædagoguddannelse stiller større krav til studerende*. <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshøjskoler/professionsbacheloruddannelser/paedagoguddannelsen/ny-paedagoguddannelse-stiller-storre-krav-til-studerende>
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer. Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag.
- Wahlgren, B. (2013). Studerende skal trænes i transfer: transfer er et nøglebegreb i professionsuddannelserne. *Vera: tidsskrift for pædagoger*, 2013(63), s. 48-53.
- Whitton, N. (2018). Playful learning: tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>
- Ziehe, T. (2007). Øer af intensitet i et hav af rutine: Nye tekster om ungdom, skole og kultur. Politisk Revy.
- Ziehe, T. (2014). Betydning af orientering mod selv-verdenen: aktuelle træk i de unges identitetsudvikling. I: K. Illeris (Red.), *Læring i konkurrencestaten: kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2017). Leg er ikke en forberedelse til livet – om leg i SFO og skole. I D.T. Gravesen (Red.) *Pædagogik i skole og fritid*. Hans Reitzels Forlag.

Forfatterbiografi

Martin H. Brunsgaard (f. 1972) er uddannet cand.mag. (dansk og film- & medievidenskab) og master i IKT og Læring. Han er ansat som lektor på UC SYD's pædagoguddannelse i Aabenraa, hvor han underviser på og er tovholder for specialiseringen skole- og fritidspædagogik. Han er optaget af pædagogens rolle i forhold til børns leg, især når legen involverer teknologi som legeredskab. Desuden er han optaget af fritidspædagogik og spørgsmålet om fritidspædagogikkens samfundsmæssige opgave og formål før, nu og i fremtiden. Aktuelt deltager han i forskningsprojektet UniUng: Et undersøgelsesfællesskab om ungdoms- og fritidspædagogik i Fredericia Kommune. I denne sammenhæng har han gennemført en etnografisk undersøgelse af liverollespil som fritidspædagogisk samværsform.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Kim Holflod

Perspektiver på legedeltagelse og legepraksis i grønlandske børnehaver – mellem risikofyldte, grænseudforskende og farlige lege

Resumé

Denne artikels formål er at undersøge og diskutere, hvordan leg ser ud i grønlandske børnehaver, og hvordan det pædagogiske personale heri deltager i børns institutionaliserede leg. Artiklen indledes med en kulturhistorisk kontekstualisering af børnehaveområdet i Grønland med perspektiver på leg, opdragelse og udvikling i oprindelige samfund. Det empiriske afsæt er et kortvarigt og reflektivt etnografisk feltarbejde i tre børnehaver i Nuuk, Grønland samt samtaler og interviews med personale og ledere om værdier, perspektiver og forståelser knyttet til børns leg og voksnes deltagelse i den. Inspireret af reflektiv tematisk analyse udvikler jeg i artiklen to temaer: 1) *Balanceringer mellem formålsdrevet og fri leg* samt 2) *Leg med og på kanten af grænser – lystfuld og farefuld leg*. Temaerne illustrerer dels *generelle* perspektiver på børns leg og voksnes deltagelse i den og dels *specifikke* kultur- og kontekstsensitive analyser og refleksioner over risikofyldt og grænseudforskende leg som pædagogisk opmærksomhed i grønlandske børnehaver. I artiklens diskussion udfolder jeg tegn på et særligt legepædagogisk anliggende om 'omsorg for fremtiden' som anderledes fra en traditionel 'omsorg for nuet'-pædagogik. Artiklen bidrager med undersøgelser af leg og pædagogik i en grønlandsk kontekst, hvilket er underbelyst i pædagogisk forskning om børns leg og voksnes deltagelse i den.

Nøgleord

leg; pædagogik; risikofyldt leg; Grønland; dagtilbud; omsorg

Introduktion

Du skal jo tænke på, at når nogen tager ud i fjeldet eller fjorden, er det altså ikke nødvendigvis alle, der kommer hjem igen. Og derfor er det også rigtig vigtigt, at der er nogle grundting, du har fået ind. For ellers overlever du ikke.
(Pædagogisk personale i børnehave I, Nuuk)

Citatet er fra et interview i en daginstitution i foråret 2022, hvor jeg opholdt mig i Nuuk i Grønland. Her var jeg på besøg i tre børnehaver for at observere dagligdagens pædagogiske praksis og tale med pædagoger og ledere om lokale og kulturelle syn på leg og pædagogik. Til interviewet havde jeg på baggrund af flere dages observationer og adskillige samtaler med pædagogisk personale givet udtryk for, at jeg lagde mærke til ganske mange risikofyldte (Kvalnes & Hansen Sandseter, 2023; Sandseter, 2009) og grænsesøgende (Nippert-Eng, 2005) lege blandt børnene, såsom intense lege med fart, højder og balancering eller med vild tumlen og hårde materialer, og at personalet sjældent standsede disse legetyper, selv om de meget tydeligt var opmærksomme på dem. Derfor spurgte jeg undervejs i interviewet, om det muligvis havde at gøre med implicite og kulturelle forståelser af legepædagogik om, at det var vigtigt tidligt at udforske og kende sine egne grænser og ens egen formåen. Ovenstående citat er en del af svaret herpå, og det har ført til denne artikel, hvor jeg undersøger og diskuterer, hvordan leg ser ud i grønlandske børnehaver, og hvordan det pædagogiske personale heri deltager i børns institutionaliserede legepraksis. I artiklen undersøger jeg dels generelle perspektiver på legepædagogik mellem formålsdrevne og autoteliske perspektiver og dels, hvordan risikofyldte og grænsesøgende lege kommer til udtryk i hverdagens pædagogiske kontekster, i børnenes lege, og hvordan personalet forholder sig til dette. Artiklen viser analyser af empirisk materiale fra et kortvarigt og refleksivt etnografisk feltarbejde (Davies, 2007; Pink & Morgan, 2013) i tre børnehaver i Nuuk, hvor jeg skrev feltnoter og gennemførte deltagende observationer, interviews og uformelle samtaler med personale og ledere.

Winther-Lindqvist fremhæver, at leg er kulturhistorisk variabel i både indhold og udtryk, og det er relevant for denne artikels blik på dens genstandsfelt, som jeg vil berøre med afsæt i følgende citat:

Den kulturelle indstilling skinner hele tiden igennem den måde, vi tænker, opfatter og betydningssætter ting på, uden at vi bemærker det. Først når det, vi opfatter som selvfølgelig og helt naturligt, konfronteres med en helt anderledes opfattelse et andet sted, hos et andet folk, viser det naturlige sig pludselig som kulturelt frem for universelt.
(Winther-Lindqvist, 2020: 18)

Her skelnes således mellem legens *naturalighed* og *kulturelighed*. Det har betydning for denne artikel og dens empiriske produktion, analytiske læsninger og diskussion af tematikker, at jeg anskuer et genstandsfelt udefra med kulturel og normativ bagage. Det udfoldes i artiklens diskussion som en problemstilling, der toner og giver retning for artiklen som helhed – i idéudvikling, empiri, analyser og skrivefaser. Et grundlæggende afsæt for artiklen er, at leg er kulturhistorisk variabel (Winther-Lindqvist, 2020), og at den er foranderlig og flertydig (Sutton-Smith, 1997; Øksnes, 2012), hvorfor leg i grønlandske kontekster antageligt ser

anderledes ud, end den gør i danske og nordiske kontekster, og at den ligeledes er forskellig fra institution til institution, der har forskellige kulturer, rytmer, rutiner og pædagogiske tilgange.

I artiklen indleder jeg med en kulturhistorisk kontekstualisering af børnehavområdet i Grønland samt perspektiver på leg, opdragelse og pædagogik i oprindelige¹ samfund med særlig opmærksomhed over for såkaldt risikofyldte, grænsesøgende og farlige lege (Arn fjord, 2021; Briggs, 1970; 1998; 2010; Gray, 2009, 2011). Dette relaterer jeg i artiklens diskussion til nordisk og dansk børnehavpædagogik og forståelser af leg heri (EVA, 2017; Schmidt & Slott, 2021; VIVE, 2021; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). I artiklen udfolder jeg bestemte legeteoretiske perspektiver, der finder anvendelse i artiklens analyser. Her trækker jeg navnlig inspiration fra et sprogligt-kommunikativt legebegreb (Bateson, 1972), et stemningsperspektiv (Skovbjerg, 2016), karakteristika for risikofyldt leg (Kvalnes & Hansen Sandseter, 2023; Sandseter, 2009) og et fokus på grænseleg (Nippert-Eng, 2005) til at undersøge og diskutere legeforståelser og legepraksisser samt værdier og perspektiver forbundet med børns institutionaliserede leg og voksnes deltagelse i den. I artiklen konstruerer jeg analytiske temaer med afsæt i refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022) forbundet med 1) *Balanceringer mellem formålsdrevne og fri leg* samt 2) *Leg med og på kanten af grænser – lystfuld og farefuld leg*. Til slut diskuterer jeg perspektiver på farlig, risikofyldt og grænseudforskende leg samt refleksioner over et muligt anderledes legepædagogisk anliggende om at skabe og udøve ‘omsorg for fremtiden’, der potentielt adskiller sig fra en mere traditionel nordisk ‘omsorg for nuet’-pædagogik.

Denne artikel skal læses som en udforskning af leg og pædagogik i en grønlandsk kulturel kontekst, som er historisk og aktuelt påvirket af kolonisering, internationalisering og nationale og lokale traditioner (Jensen, 2016). Derigennem er det min hensigt at belyse, repræsentere og nuancere mulige forståelser af og perspektiver på legepædagogik som deltagelse og praksis i udvalgte grønlandske børnehaver ved at udfolde og udvikle teoretisk forankrede og empirisk drevne begreber at tænke og tale med for forskning og praksis.

Leg, pædagogik og dagtilbud i Grønland

Den grønlandske børnehavehistorie som institutionaliseret praksis er tæt forbundet med børneorganisationen Red Barnet, som i 1949 oprettede den første egentlige børnehave i Nanortalik, og som frem til 1968 etablerede adskillige børnehaver og småbørnsstuer i hele Grønland (Arn fjord, 2021: 46-48). I 1954 vedtog den danske regering med afsæt i et forslag fra daværende udenrigsminister Hans Hedtoft, at Red Barnet fik det fulde ansvar for oprettelse og drift af nye børneinstitutioner i Grønland. I 1968 havde Red Barnet 20 pasningsinstitutioner i Grønland med i alt omtrent 100 medarbejdere og 1.000 børn (Strand, 2005: 71). Først i 1974 påbegyndte Red Barnet overdragelse af drift af børnehaver til de grønlandske myndigheder og herunder Arbejds- og Socialdirektoratet, der i stadig højere grad ønskede at hjemtage og varetage området, og i 1975 var alle institutionerne overgået til det grønlandske selvstyre (Strand, 2005: 70-72). I dag administreres førskoleområdet, og altså dagtilbudsområdet, af Uddannelsesstyrelsen under Selvstyret, Naalakkersuisut. I gældende lovgivning, Inatsisartutlov nr. 16 af 3. december 2012 om pædagogisk udviklende tilbud til børn i førskolealderen, fremskrives følgende formål med dagtilbud om at:

- 1) udvikle barnets muligheder i relation til personlighed, evner og psykiske og fysiske formåen fuldt ud,
- 2) udvikle barnets respekt for menneskerettighederne og de grundlæggende frihedsrettigheder og for de principper, der er nedfældet i De Forenede Nationers Pagt,
- 3) udvikle barnets respekt for dets forældre, dets egen kulturelle identitet, sprog og værdier, og for de nationale værdier i det land, hvor barnet er bosat og i landet, hvorfra barnet oprindeligt stammer og for kulturer, der adskiller sig fra barnets egen kultur,
- 4) forberede barnet til et ansvarligt liv i et frit samfund i en ånd af forståelse, fred, tolerance, ligestilling af kønnene og venskab mellem alle folk, etniske, nationale og religiøse grupper og
- 5) give barnet muligheder for oplevelser og aktiviteter, der bidrager til at stimulere barnets fantasi, kreativitet og udvikling og respekt for naturen. (Inatsisartut, 2012)

Formålene med dagtilbud adskiller sig således fra den danske dagtilbudslov og de heri beskrevne formål (BUVM, 2022) ved at have et tydeligere udviklingspsykologisk perspektiv og fremhævede værdier om frihedsrettigheder, menneskerettigheder og respekt for samfund, kultur og natur. Derudover er grønlandske daginstitutioner guidet af syv nationale pædagogiske principper, Tunngaviit 1-7 (Naalakkersuisut u.å.), der er et fælles nationalt grundlag for pædagogisk arbejde, som med afsæt i sociokulturelle læringsteorier tematiserer: 1) Fælles produktiv aktivitet, 2) Sproglig udvikling og begyndende skrive- og læsefærdigheder, 3) Skabe sammenhæng, 4) Komplex tænkning via spørgsmål, 5) Læring gennem dialog, 6) Modellering, Visualisering og Demonstration og 7) Børnestyret aktivitet (Naalakkersuisut, u.å.). Disse principper er tæt knyttet til læringsmål, som det pædagogiske personale kan understøtte, men er samtidig rettet mod børns udvikling med afsæt i deres egne ønsker og spontanitet (jf. Tunngavik 7). Det er i Tunngaviit 1-7 relevant at bemærke, at børns leg ikke eksplicit fremskrives, selv om det er en central del af hverdagens praksis og relateret til konstruktionslege ved f.eks. at modellere og visualisere (jf. Tunngavik 6).

FN erklærede i 1979, at året var et internationalt børneår, som også blev markeret i Grønland. Det foranledigede, at Socialpædagogisk Seminarium og Grønlands Landsmuseum udfærdigede en udstilling og et skrift krediteret seminarielærer Jørgen Pjettursson om legetøjs og legs nationale betydning gennem tiderne (Grønlands Landsmuseum, 1979). I skriftet fremstilles leg både som funktionel og autotelisk. Leg er med til, at børn lærer at udtrykke fantasi og følelser om omverdenen, om samspil med andre mennesker samt at udføre funktioner og aktiviteter, som senere i livet kommer dem til gode (Grønlands Landsmuseum, 1979: 7). Alligevel er legen også »... spontan og interessebetonet og ikke lærepræget, hverken som den opleves, eller som den udfoldes« (Grønlands Landsmuseum, 1979: 7). Det fremhæves videre, at legen kan igangsættes eller faciliteres af voksne, men når først børnene leger, er det deres egen aktivitet: ustyrlig, livlig og udtryksfuld (Grønlands Landsmuseum, 1979: 9).

Psykologen Peter Gray har gennem en årrække skrevet om legs udtryk, kulturelle værdier samt evolutionære og samfundsmæssige formål i jæger-samler-samfund og blandt oprindelige folk (Gray, 2009). Han fremhæver bl.a., at børn er frie til at udforske, undersøge og lege, og at de gennem disse aktiviteter udvikler viden, færdigheder og værdier i forhold til egen kultur. En central pointe heri er, at leg ikke blot er flugt fra virkeligheden, men er muligheder for at konfrontere og håndtere livets usikkerhed, fare og besvær (Gray, 2009: 479). Antropologen Jean Briggs har undersøgt opdragelse, leg og familier i inuitkulturer over flere årtier (Briggs,

1970, 1998, 2010) og fremhæver, at der i oprindelige samfund historisk udfolder sig et resonant samspil mellem tilgange til andre mennesker og til de fysiske omgivelser. Verden ses som ustabil, foranderlig og udfordrende, hvorfor det bliver centralt for børn at være og lære i usikre situationer og omgivelser: »As individuals they create uncertainty, increase it, and test the limits of danger and of their own ability to endure. They are disposed to play with uncertainty, with danger, and with fear« (Briggs, 2010: 262). En nyere forskningsartikel om risikofyldt leg forbundet med Canadisk inuit diskuterer i forlængelse heraf, at børn i arktiske miljøer ofte leger selvstændigt udenfor, uden forældres deltagelse – og at det er en helt central tilgang til, at børn kan lære, hvordan naturen og miljøet er forbundet til og påvirker mennesket (Bauer & Giles, 2018: 239).

Denne artikel er inspireret af et feltarbejde i tre grønlandske børnehaver, hvor jeg observerede hverdagen og talte med pædagogisk personale om legebædagogiske forståelser og børns risikofyldte og grænseudforskende lege, som tit var helt almindelige og centrale dele af den pædagogiske hverdag. Ovenstående kontekstualisering tematiserer således perspektiver på leg og pædagogik i Grønland *specifikt* og i oprindelige samfund og inuitkulturer *generelt* om relationer mellem leg, opdragelse og udvikling samt deres forbindelser til risikofyldte og udforskende legetyper.

Kommunikation, fremvisning og grænser i leg

Denne artikel er begrebsligt og teoretisk inspireret af forskellige forståelser af leg relateret til risikofyldte, kommunikative, kropslige og grænseudforskende perspektiver. Det første perspektiv handler om en social og kommunikativ definition af leg med afsæt i antropologen Gregory Bateson. Bateson udfolder i »A Theory of Fantasy and Play« i værket *Steps To An Ecology Of Mind* (1972) en sprogligt-kommunikativ legeforsståelse, hvor deltagere i leg kontinuerligt både verbalt og nonverbalt forhandler legens grænser og status. Det foregår som direkte kommunikation og metakommunikation mellem legens deltagere om, hvorvidt den pågældende aktivitet er leg. Det er med andre ord en social og kommunikativ rammesætning og fordobling af virkeligheden mellem det reelle og fantastiske, hvori et rum for leg skabes. Legen bliver således en kontekstuel og situativ rammesætning, en *framing*, hvori legen og dens status fortolkes. Det implicerer, at legen ikke er en særlig aktivitet, men snarere må forstås som en særlig form for kommunikation. Denne sociale og kommunikative forhandling af, hvorvidt noget er leg, artikuleres på følgende måde:

These actions in which we now engage do not denote what those actions for which they stand would denote. (...) It appears from what is said above that play is a phenomenon in which the actions of »play« are related to, or denote, other actions of »not play«.
(Bateson, 1972: 185-86).

Det er væsentligt for denne artikels teoretiske afsæt, at legen rammesættes og forhandles som ikke-virkelig af sine deltagere, og deraf på hvilke måder den forholder sig til virkelighed eller fantasi. I metalogen² *About Games and Being Serious* (1972) udfolder Bateson ovennævnte temaer. I denne tekst møder læseren en fiktiv samtale mellem en far og dennes datter, der handler om, hvorvidt selve deres samtale er leg, og om den er uden regler, hvori de diskuterer og forhandler grænserne og reglerne for deres kommunikative leg: »The point is that the

purpose of these conversations is to discover 'the rules'. It's like life – a game whose purpose is to discover the rules, which rules are always changing and always undiscoverable« (Bateson, 1972: 19-20).

Det er dermed centralt i Batesons legeperspektiv, at legen er omskiftelig, åben og kontinuerligt rammesættes af sine deltagere, hvorved legens status som leg også forhandles. Det relaterer sig til den tyske filosof Eugen Fink, som i *The Oasis Of Happiness: Toward An Ontology of Play* diskuterer, hvordan legens åbenhed medvirker til, at legen også leger med sig selv: »*We play at being serious, we play truth, we play reality, we play work and struggle, we play love and death – and we even play play itself*«. (Fink et al., 1968: 22). For Fink er leg et fænomenalt fællesskab, der står over for en ontisk verdensforståelse: leg foregår ikke i ren subjektivitet uden referencer til omverdenen, men indeholder både forestillede (imaginært subjektive) og virkelige (ontisk objektive) elementer (Fink et al., 1968: 27). Det betyder, at der således er et mindre skarpt skel mellem legens verden og virkelighedens verden, som også Batesons metakommunikative legeperspektiv illustrerer.

Det andet legeteoretiske perspektiv vedrører temaer forbundet med fremvisning og performativitet (Skovbjerg, 2016), dionysisk og vild leg (Sicart, 2014) samt (risikofyldt) leg med grænser (Nippert-Eng, 2005; Sandseter, 2009). Hvor afsnittet forinden var særligt orienteret mod en bestemt forståelse af leg som en kommunikativ og social forhandling og fordobling af virkeligheden med afsæt i Bateson og udfoldet gennem Fink, så er dette afsnit mere tematisk orienteret og sammenkobler forskellige perspektiver på leg. Helle Marie Skovbjerg fremhæver, at leg er en almenmenneskelig aktivitet, at den har sin egen værdi, og at der er brug for et reflekteret pædagogisk sprog for leg, som kan indfange legs nuancer og ramme erfaringer med leg (Skovbjerg, 2017: 102-3). Her plæderer hun for at forstå leg som stemninger, legens værensformer, der udgøres af legemedier (redskaber) og legepraksisser (handling). Legestemning beskriver, hvordan man er til stede, når man leger – og begrebet er forbundet med fire legepraksisser og fire legestemninger:

Glid → Hengiven

Skift → Højstemt

Fremvise → Opstemt

Overskride → Euforisk

(Skovbjerg, 2017)

I det følgende udfolder jeg navnlig »skift → højstemt«, der viser sig særligt relevant i forhold til at undersøge og få sprog for leg i grønlandske børnehaver. Denne stemnings- og praksistype er kendetegnet ved, at kroppen er i centrum, hvor der skiftes mellem fart, højde, retning og intensitet. Her er hele kroppen i bevægelse, og stemningen udtrykkes gennem begejstring, fysiske tilkendegivelser (råb, latter og skrig), mens kroppens bevægelser skifter mellem forandring og gentagelse (Skovbjerg, 2017, 2016). Det vedrører dermed et mod til at gå ind i det usikre og være både kropsligt tilstedeværende og udforskende og derigennem lære om egen krop samt dens formåen og grænser. I forlængelse af dette kan Miguel Sicart inddrages, når han i *Play Matters* (2014) udfolder, at leg er risikofyldt og grænsesøgende: »*Play is also an activity in tension between creation and destruction. Play is always dangerous, dabbling with risks, creating and destroying, and keeping a careful balance between both*«. (Sicart, 2014: 9)

I leg befinder vi os således mellem apollinske og dionysiske tendenser, mellem orden og kaos. Sicart er inspireret af Friedrich Nietzsche og af, hvordan apollinsk kontrollerbarhed og ædruelighed modsættes af dionysisk irrationalitet, passion og kropslighed. Leg er dermed også vild, farlig, ukontrollerbar, grænsesøgende og grænsetransformerende, og i risikofyldt leg kan børn udvikle nye indsigter i egen kropslige formåen samt justere legens progression dertil (Kvalnes & Hansen Sandseter, 2023: 35). For at udvide disse perspektiver inddrages Christina Nippert-Eng og hendes begreb 'boundary play' (2005), som her oversættes direkte som 'grænseleg'. Nippert-Eng udtrykker, at leg gennem udforskninger af grænser også indeholder kontinuerlige evalueringer og konstruktioner af sociale og kulturelle handlinger (Nippert-Eng, 2005; Sicart, 2021). Grænseleg er en relationel leg, der dels forholder sig til eksisterende grænser i givne situationer og kontekster og dels omgår og forhandler dem på ny. Nippert-Eng mener, at grænseleg er en særlig legetype tæt knyttet til rumlighed og omgivelser, som også kan involvere risikable og farlige øjeblikke:

In fact, like all play, boundary play may include a mixture of more serious, risky, or threatening moments and elements. These may be interspersed with those that are perceived as more purely fun, safe, or harmless ... One rather hidden dimension that contributes to the mixture of serious-risky–playful-harmless dimensions in the play is the duration of the play and the perceived duration of its consequences.
(Nippert-Eng, 2005: 308)

I denne artikel tages begrebet grænseleg med ind i analyserne for at belyse, hvordan legende omgange med grænser, såsom farligt/ufarligt eller sikkert/usikkert, udfolder sig i børns vilde og risikofyldte legepraksisser. Sandseter (2009) har undersøgt og kategoriseret børns risikofyldte leg som bl.a. spændingsfyldte og risikable omgange med højder, fart og potentielt farlige redskaber og steder. Et centralt element er i dette, at voksne ikke nødvendigvis bør begrænse børns engagement i risikable og udfordrende lege, men snarere har et pædagogisk ansvar som omsorgspersoner for, at børne kan møde risici og udfordringer i trygge rammer (Sandseter, 2009: 5). Grænseleg bliver i artiklen derfor brugt som et analytisk begreb til at diskutere, hvordan voksnes legedeltagelse kan udfoldes som et handlerum mellem omsorg og tillid. Leg kan indebære potentielle farer for, at børn kommer til skade i virkeligheden, hvilket Winther-Lindqvist med inspiration fra Sandseter bruger som definition på risikofyldt leg (Winther-Lindqvist, 2020: 63). Her argumenterer hun for, at børn i børnehavealderen særligt tiltrækkes af farlige lege, fordi de medfører spændinger, der fører til både frygt og fryd (ibid. 63-64). Hun plæderer videre for, at den risikofyldte leg faktisk *ikke* er farlig, idet den også lærer børn om det ukendte og uvisse, om deres egen formåen og grænser for samme (ibid. 65), og altså at børn i risikofyldte lege kan lære at mestre svære aktiviteter i leg (Sandseter, 2009: 10). Dette trækkes i denne artikels diskussion frem som en central pointe i undersøgelse af grønlandske legepraksisser og voksnes deltagelse i dem.

Refleksivitet, dialog og deltagende etnografi

Det metodiske afsæt for artiklen og dens analyser er inspireret af et kortvarigt og refleksivt etnografisk feltarbejde (Davies, 2007; Pink & Morgan, 2013) i tre børnehaver i Nuuk, Grønland. Den etnografiske tilgang heri er mere deltagende end rent observerende, hvorfor det empiriske materiale herfra udtrykkes som deltagende observationer med mål om at komme tæt på praksis og observere den (Szulevicz, 2020: 99-100) med forskerens tilstedeværelse og situationelle handlinger forstået som et aktivt refleksivt element i forskningsprocessen (Davies, 2007: 63-64, 81). De deltagende observationer og feltarbejdet er korttids-etnografisk *inspirerede* og forstås i denne artikel som kort og intens deltagelse i praksis og praktikernes hverdag, og da jeg ikke deltager over længere tidsperioder, går jeg ud over en konventionel etnografisk indstilling som deltagende observatør til også at deltage aktivt og stille spørgsmål til forståelser og praktiseringer af leg i de pågældende situationer og kontekster (Pink & Morgan, 2013). En sådan intensitet og deltagelse udfolder Pink og Morgan som hverken meningsfuld eller anvendelig over længere tid (Pink & Morgan, 2013: 353). Det empiriske materiale er således tre dages deltagende observationer i hver af de tre børnehaver med tilknyttede 11 fokuserede observationer på omkring 2 timer (forbundet med de institutionelle hverdagsrytmer mellem samlinger, spisetidspunkter m.v.) med visuel (billeder) og skriftlig (feltnoter) dokumentation herfra. Jeg deltog med andre ord over hele dage med fokuserede observationer orienteret mod, hvilke legetyper, -mønstre og -praksisser der fandt sted mellem børn, og hvordan det pædagogiske personale deltog i dem.

Med henblik på at udfolde iagttagelser, sætte ord på observerede handlinger og praksisser samt opnå dybere kontekstuel viden foretog jeg også fire dialogiske samtaler og interviews (Holflod, 2022; Tanggaard, 2009), både formelle og uformelle, med personale og ledere om værdier, perspektiver og forståelser knyttet til børns institutionaliserede legepraksisser og voksnes deltagelse i den. Med inspiration fra det amerikanske forsknings- og udviklingsprojekt 'Pedagogy of Play' spurgte jeg ind til, *hvordan leg ser ud, og hvordan personalet oplever leg i konkrete situationer*, hvortil det dialogiske perspektiv handler om at åbne et samtalerum, der introducerer, udvider og uddyber forskellige stemmer om og perspektiver på leg (Wegerif, 2007). Da jeg ikke taler grønlandsk og blot forstår enkelte begreber og sætninger, har det påvirket og udfordret deltagelse og observationer, som dels har haft en mere non-verbal karakter, og dels er blevet nødvendigt styrket gennem samtaler og interviews med pædagogisk personale under og efter observationer. Det har samtidig betydning for, hvordan jeg tilgår et sprogligt-kommunikativt legeperspektiv i denne kontekst, da jeg derfor er særligt opmærksom på kommunikation, der rækker ud over det talte sprog såsom gestikulationer, mimik og bevægelser.

Det empiriske materiale fra deltagende observationer og feltnoter samt dialogiske samtaler og interviews har dannet afsæt for at udvikle og konstruere artiklens analytiske temaer. I bearbejdning og analyse af empiri er jeg inspireret af refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022, 2019, 2006) som en fleksibel og rekursiv tilgang, der fremskriver forskerens både subjektive og kvalificerende position i forskning, og at forskeren konstruerer tematiske fortællinger gennem læsninger og bearbejdninger af sit empiriske materiale (Braun & Clarke, 2022: 13-14). Disse positioner vedrører f.eks. eksisterende kendskab til Grønland ved at have boet der i længere tid, legeteoretiske placeringer og inspirationer samt pædagogiske antagelser – og dermed de faglige og personlige livserfaringer og positioner der altid er til stede og påvirkende.

Denne artikels analyser udfolder to temaer: 1) *Balanceringer mellem formålsdreven og fri leg* samt 2) *Leg med og på kanten af grænser – lystfuld og farefuld leg*. Braun og Clarke fremhæver, at forskeren må forholde sig aktivt til sin egen refleksive position såvel som valg af tilgange til analytiske bearbejdnings. I arbejdet med det empiriske materiale har jeg indledningsvist været orienteret mod *semantiske* og tekstnære læsninger, som kan kategoriseres som en induktiv og bottom-up tilgang. Analytiske opmærksomheder er derfra kontekstualiseret og kvalificeret i eksisterende teori og forskning, hvorfor de analytiske læsninger efterfølgende udvikles som *latente*, når jeg i større grad anvender egen viden og baggrund samt eksisterende forskningslitteratur til at forstå, udvide og kvalificere temaer og kontekst (Braun & Clarke, 2022). Artiklens analyser er derfor empiri-drevne, hvilket også er med hensigt om at repræsentere genstandsfeltet sensitivt jf. min egen refleksive positionering (Braun & Clarke, 2022; Davies, 2007) og indlejrede kulturlighed (Winther-Lindqvist, 2020), som jeg læser og forstår igennem.

Til sidst vil jeg kort kommentere på etik og forskningsintegritet i de studier, der danner afsæt for denne artikel. Inden de empiriske undersøgelser blev forskningsprojektet godkendt af forskningsetisk råd samt pædagogisk råd i Grønland. Jeg har ligeledes leveret børneattest til den lokale forvaltning. Derudover har jeg samarbejdet med den pågældende kommune samt kommunale dagtilbudsledere og deltaget i indledende og introducerende møder for at komme i kontakt med institutioner om at undersøge legepraksisser. Disse institutioner er derfor tidligt informeret om og inddraget i forskningsærinde og -spørgsmål. Derudover vedrører etik, som jeg tilgår det her, f.eks. også en opmærksomhed over for egen positionering, de spørgsmål jeg stiller i praksis og min rolle heri samt min håndtering af iagttagelser og erfaringer derfra efter undersøgelserne. Etik er i denne henseende noget, der forvaltes i alle dele af forskningsprocessen (Kofoed, 2021: 66), hvor det således er lige centralt før, under og efter undersøgelserne, fra indledende planlægning med myndigheder og institutioner til samarbejde med praksis og empirisk produktion samt til de i skrivende stund forskningsetiske processer og overvejelser om kultur- og kontekstsensitiv formidling.

Analyse

Denne artikels analytiske temaer illustrerer først generelle perspektiver på børns leg og voksnes deltagelse i den, hvilket fører videre til mere specifikke samt kultur- og kontekstsensitive analyser af og refleksioner over leg og pædagogik i grønlandske børnehaver. Disse analyser og refleksioner knyttes til undersøgelser af relationer mellem inuit-kultur, pædagogik og leg og i forlængelse heraf et særligt grænseudforskende pædagogisk perspektiv på børns institutionaliserede leg. Første delanalyse om *balanceringer mellem formålsdreven og fri leg* skal læses som brede observationer og beskrivelser af, hvordan leg ser ud, som praksis og deltagelse, i den pågældende kontekst. Dette gøres for at rammesætte de empiriske situationer og for at vise, at der selvfølgelig er andet på spil end grænseleg og risikofyldte lege, som den efterfølgende analyse tager fat i. I dette afsnit berører jeg ligeledes tematikker om legebædagogiske muligheder og det pædagogiske personales deltagelse. Anden delanalyse tematiserer, når børns leg foregår på grænsen: mellem det farlige/ufarlige, sikre/usikre, høje/lave eller f.eks. mellem det vilde/rolige. En central pointe i dette er, at børnene søger grænserne og udforsker dem. De danner heri erfaringer med deres egne grænser og formåen, og dermed hvor deres grænser går, og hvornår det ikke længere er sjovt, underholdende eller giver sus i maven. Derudover er en pointe, at de voksne pædagogisk reflekteret og bevidst

lader dem gøre det, også selv om det ser farligt ud. Heri udfolder jeg det risikofyldte og farlige i legepædagogiske perspektiver og sætter spørgsmålstegn ved, hvornår og hvordan det er farligt samt dets pædagogiske kvaliteter og implikationer.

Balanceringer mellem formålsdrevne og fri leg

De fleste dage i børnehaverne var ensartede. De fulgte samme struktur. Ved 9-tiden var der fælles samling med alle børnene, som inden da ofte var engagerede i forskellige lege, de selv igangsatte, styrede og udfoldede. I samlingerne deltog stuens børn og pædagogiske personale. De begyndte med, at alle sad i rundkreds og faldt til ro. De voksne initierede herfra forskellige samtaleemner, aktiviteter og lege, som ofte omhandlede at stille spørgsmål og integrere bevægelselementer. Det lændede sig typisk op ad 'Tunngaviit' og især fælles produktiv aktivitet, kollaborativ sproglig udvikling og kompleks tænkning gennem spørgsmål og læringsdialoger (Tunngavik 1, 2, 4 & 5). Efter samling, som varede 15-30 min., var der mange deltagerdrevne legemuligheder, jf. Tunngavik 7 om børnestyret aktivitet, og faciliterede aktiviteter som konstruktionslege, jf. Tunngavik 6 om modellering, visualisering og demonstration. Med andre ord var de syv pædagogiske principper for læring og udvikling tydelige elementer i hverdagens planlægning og strukturer. Ved frokost var der kontinuerligt fokus på fælles spising og ofte indledende sange, mens der efter frokost igen var deltagerdrevne leg, voksenfaciliterede aktiviteter og undertiden udendørs aktiviteter på institutionernes legepladser eller enkelte længere ture. Observationerne foregik i vinteren 2022, hvorfor legepladser og gader var snedækkede. De følgende feltnoter beskriver to situationer fra forskellige børnehaver, som udfolder en samling og en fælles voksenfaciliteret aktivitet.

De voksne kalder børnene til samling, og efter kort tids tumult er både børn og voksne samlet og sidder i en stor rundkreds. En voksen indleder en aktivitet, hvor børn og voksne synger sammen. De voksne synger for, mens børnene prøver at følge med. De kender dog sangene og må have prøvet det før. Sanglegene fører over i nogle sproglege, hvor de alle rejser sig. Det er sociale lege, som foregår i fællesskabet. Det handler om tal og om at kunne tælle til 10 eller mere (og foregår i øvrigt først på grønlandsk, så på dansk og til sidst på engelsk), mens de bevæger sig rundt og er fysisk aktive. Børnene opmuntres af de voksne og roses. Den flersproglige pædagogik er interessant, da læringshensigter træder tydeligt frem, og børnene synes at mestre en hel del sprog. De voksne etablerer et tæt forhold mellem leg og læring, hvor aktiviteten her er fælles, social og foregår ved at synge og tælle sammen i kor. (Feltnoter, Institution II, Nuuk, 14.3.2022).

...

Den voksne initierer kort efter spising en fælles aktivitet i rundkreds, hvor de alle – børn og voksne – står op og holder i hånd. De slipper hinandens hænder, strækker sig med hele kroppen, klapper, mærker efter, bøjer sig, bruger benene. Det er gymnastik, hvor de bruger hele kroppen. De tæller til ti og så hurtigere igen og igen. Det er en aktivitet med leg og læring, hvor børnene bevæger sig og er aktive, mens de øver sig i ord og at tælle. En anden voksen kommer ind og er med. Hun deltager med det samme. De tramper rundt i rundkredsen og griner. Børnene stønner og synes det er hårdt, men de skal også lave squats med udstrakte arme. Imens snakker de om det, øver sig i at stå på et ben og så på

*det andet. De fortsætter og bliver instrueret i at sidde i skrædderstilling. De skal prøve at meditere og nynne imens, men de griner også af det. Der er høj stemning. Alle børnene er med i den fælles leg og de morer sig og viser sig frem.
(Feltnoter, Institution I, Nuuk, 7.3.2022).*

Feltnoterne er eksemplariske, idet de illustrerer aktiviteter, der gik igen på tværs af observationsdagene. Det var faste elementer, at børnene øvede tal og ord sammen på flere sprog med udpræget voksenstyring. Der var gennemgående læringsorienteringer i at udvikle flere sprog samtidigt og forankre det i kropslige og performative (tumble-)lege og aktiviteter og i at facilitere legeaktiviteter omkring konstruktion, modellering og æstetiske læreprocesser. Hvis man anlægger et legetypologisk blik på dette (Hughes & Melville, 2002), er en central iagttagelse, at det er enkelte legetyper, de voksne navnlig initierer; legetyper forbundet med kropslighed, sociale aktiviteter og konstruktioner, hvori f.eks. mere stille, indadvendte, dvælende, sensoriske eller fantasi- og forestillingsbetonede lege var sjældne. Med afsæt i observationer og samtaler med pædagogisk personale indikerer det et begrænset legebædagogisk repertoire, der er nært forbundet med Tunngaviit og lærings- og udviklingsfremmende aktiviteter, og deraf følger, at børnenes repertoire af muligheder indsnævres for at »...sikre, at legen udfolder sig inden for daginstitutionens regler og normer« (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019: 32). Et sådan perspektiv fremhæves i et forskningsoverblik som mulige pædagogiske bekymringer omkring voksnes deltagelse i børns leg, når den instrumentaliseres og gøres til redskab for læring (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019: 33), bliver til legeretorikken *leg som udvikling* (Sutton-Smith, 1997), der som fleksibelt redskab tjener andre mål i livet (Øksnes, 2012: 110), og som tematisk taler ind i kontinuerlige diskussioner af pædagogiske og institutionelle spændinger mellem formålsdrevet leg og legens egenværdi (EVA, 2017; Skovbjerg, 2016).

I et interview med en af pædagerne udfolder vedkommende denne balancering mellem styring og frihed i dagtilbud, og at der løbende sker pædagogiske refleksioner over, hvordan personalet dels vil understøtte børns frie leg og samtidig skal sikre rammer for børns læring og udvikling ift. institutionelle og strukturelle betingelser:

*Vi er nødt til at tage udgangspunkt i barnets leg, for det er jo på den måde, barnet lærer på (...) Jeg synes, legen er udgangspunktet for at kunne se ting i et andet perspektiv, at lege med perspektiver og lege med sin egen rolle i forhold til de perspektiver. (...)
En af institutionernes fordele er, at vi kan sætte nogle rammer for børnene. En af institutionernes ulemper er, at vi sætter rammer for børnene. For vi kommer også let til at begrænse dem i at have et større spektrum af følelser, oplevelser og sansninger, fordi vi bliver meget styrende som voksne. (Pædagogisk personale i børnehave I, Nuuk).*

Citatet fortæller om, hvordan børn gennem leg udvikler sig og etablerer muligheder for at danne erfaringer med nye perspektiver og sig selv. Det vidner også om en aktuel dobbelthed i de besøgte børnehaver om at balancere institutionel styring og facilitering med børnedrevne aktiviteter, hvor de kan tilegne sig bredere affektive oplevelser og erfaringer med egen formåen og egne grænser. Det er forbundet med næste delanalyse, der tematiserer leg med og på kanten af grænser – både personlige og rumlige – som mulighedsrum for at danne

vigtige erfaringer til nytte i den pågældende kultur og kontekst (Briggs, 2010; Gray, 2009; Grønlands Landsmuseum, 1979; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019).

Leg med og på kanten af grænser – lystfuld og farefuld leg

Legeforskerne Lars Geer Hammershøj og Helle Hovgaard Jørgensen udfolder, at nyere forskning i leg illustrerer grundlæggende kendetegn ved leg som selvinitieret, drevet af deltagernes frihed og forståelser af leg som fri fra virkeligheden og som formål i sig selv (Hammershøj & Jørgensen, 2023: 33-35). I dette er det karakteristisk, at leg er lystfuld, er spændt ud mellem skabelse og ødelæggelse (Sicart, 2014) og samtidig også kan være forbundet med det både usikre og farefulde (Hammershøj & Jørgensen, 2023: 35). I nærværende kontekst står det farefulde, det risikable og det grænseudforskende nært forbundet med legs lystfulde kendetegn, når denne undersøgelses observationer og feltnoter viser, at børn i grænseudforskende og farefulde lege metakommunikerer om dens virkelighedsstatus (Bateson, 1972) og deltager i højspændte kropslige situationer mellem forandring og gentagelse for at opleve og erfare det usikre og udforskende (Skovbjerg, 2016):

...Herinde er der mere gang i den. Der er fri leg og vilde lege med puder, ribber, bolde og lignende. Flere børn kravler op ad ribben. Den tårner sig op ad en væg og gulvet nedenunder er hårdt. Der er ikke stole eller puder forneden. De kravler ned og op igen. Ned og op igen. De gentager handlingen. Flere børn kommer til og kravler op, så der er fem børn i toppen af ribben. Børnene samles deroppe, taler sammen og udfordrer hinanden til at springe ned. De griner med hinanden, råber og larmer, maser og skubber for at komme øverst. Der er langt ned fra det øverste af ribben. Jeg kigger på pædagogerne, som sidder lidt derfra og laver perleplader med nogle andre børn. Dør er mere stille. Jeg prøver at se, om de ser legen på ribben. Den ældre pædagog, som sidder ved bordet og har ansigtet mod børnene og ribben, kigger undertiden op. Hun ser dem og deres leg. Hun er opmærksom og lader dem fortsætte deres leg uden indblanding fra en voksen. Børnene fortsætter deres leg ved ribben i samme stemning som før, indtil der er samling, hvor de fleste hopper det lange stykke ned til gulvet og løber hen til fællesområdet. (Feltnoter, Institution II, Nuuk, 15.3.2022).

I situationen kommunikerer børnene både verbalt og kropsligt, at de leger, og selv om det foregår i et virkeligt rum, markerer de, at det er for sjov og ikke virkeligt. Legens deltagere fordobler virkeligheden mellem det reelle og fantastiske (Bateson, 1972; Fink et al., 1968). I legen udforsker børnene forskellige grænser mellem det farlige og ikke-farlige, det høje og lave (i ribberne) og skift mellem sikkerhed i at holde fast med hele kroppen og springe ud i usikkerheden (Briggs, 2010; Nippert-Eng, 2005; Skovbjerg, 2016). Børnene udforsker og forhandler kontinuerligt grænserne i legen og dens tilhørsforhold til rummet omkring dem. Det er sammenligneligt med 'leg med store højder' (Kvalnes & Hansen Sandseter, 2023; Sandseter, 2009), hvor legens deltagere udforsker et objekts højde, stejlhed, mestringsmuligheder og den overflade, man kan falde ned på. I flere observationer er det et centralt opmærksomhedspunkt, at de voksne ikke, eller i hvert fald sjældent, intervenserer. Børnene får mulighed for at udleve legen på egne vilkår. Det betyder imidlertid ikke, at det pædagogiske personale ikke ser dem og deres handlinger, men snarere at børnene etablerer

et rum til selv at udforske egne grænser og formåen, til at mærke efter hvornår det bliver for vildt, usikkert, og hvor deres grænser går. I en nylig rapport om dagtilbud i Grønland, peger VIVE (2021) også på, at omsorg for barnets trivsel og udvikling er gennemgående og afgørende pædagogiske kendetegn. I et interview udfolder en pædagogisk leder, at børnene da også synes at få lov til mere, til at afsøge og eksperimentere med egne grænser, end hvad man f.eks. forventer i danske eller skandinaviske børnehaver:

Jeg har lagt mærke til, og det synes jeg desværre er ved at forsvinde lidt, at børn får lov til meget mere. Når de leger på ydersiden af blokken, eller hopper fra isflage til isflage på Storesøen, eller leger fange på store sten. De fik ikke at vide: Nej! Lad nu være! De fik faktisk før meget større frihed til at kunne udleve legens univers. Der er en forståelse af, at opdragelse går i generationer. For du skal jo ikke ret mange generationer tilbage, før det var et fangersamfund, og den måde du kom frem på var i kajak. Det vil jo ikke give nogen mening at have et faldunderlag inde i en institution, når det, børnene kommer ud og leger i, er fjeldet. På den måde er der jo en anden nødvendighed i legen. En nødvendighed i, at børnene jo skal lære, at hvis du falder og slår dig, så gør det ondt. (Pædagogisk personale i børnehave II, Nuuk).

Når den interviewede refererer til 'blokken', handler det om et større boligområde i Nuuk, mens Storesøen findes ved den sydgrønlandske by Qaqortoq. Feltnoterne ovenfor og dette interview-citat eksemplificerer gennemgående iagttagelser i observationer og samtaler med personale, som ræsonnerer med tidligere beskrevne kendetegn ved leg i oprindelige samfund, hvor den besad særlige udviklings- og samfundsmæssige formål i at udforske og lære om egen kultur og at konfrontere sig med livets usikkerheder og farefulde elementer (Gray, 2009). Det vidner om et samspil mellem leg og opdragelse, der tematiserer verdens foranderlighed og usikkerheder; i leg lærer børn om egne forhold til frygt, farer, kropslighed og udholdenhed (Briggs, 2010) samt om relationer og gensidige påvirkninger mellem sig selv som individer og kollektiver, natur og miljø (Bauer & Giles, 2018). I de institutioner, jeg besøgte og observerede, var det et fællestræk, at personalet meget gerne ville fortælle om, hvad de gjorde og foretog sig, og hvorfor. Flere gange fremhævede pædagoger metaforerne om 'girafsprø' og 'ulvesprø' som et pædagogisk pejlemærke om at hjælpe, lytte og tale med børnene og i mindre grad til dem. At undgå at instruere og ikke råbe eller være for direkte over for dem med hensigt om at være understøttende og på højde med dem. I disse samtaler såvel som observationerne kom det til udtryk, at de voksne var opmærksomme på børnene i deres mere vilde lege, selv om de ikke påvirkede dem. Det indikerer en anderledes omsorgsforståelse, end der ellers ofte udtrykkes i børnehavepædagogik, hvor omsorg for børnene lidt kategorisk kobles til fremtiden frem for nuet. Gennem farefulde, risikofyldte og grænseudforskende lege erhverver børnene muligheder for at udforske, eksperimentere med og lære om, hvad de kan, ikke kan, hvornår noget er på grænsen for dette, og hvornår noget overskrider grænsen. Det er et legepædagogisk interessant anliggende, når legen bliver redskab for omsorg for fremtiden og i mindre grad for nuet. I nuet gør det måske ondt at afsøge og overskride grænser, mens det kan understøtte, at fremtiden lettere kan håndteres.

Diskussion og afrunding

I en større undersøgelse af forståelser af og sprog for børns leg blandt danske daginstitutionspædagoger fremhæver forfatterne, at: »*Det børnesyn, som kan iagttages på tværs af de inkluderede studier, er funderet i en forståelse af, at læring er væsentlig for at barnet kan klare sig i fremtidens samfund, ligesom samfundet er afhængigt af børns læring*«. (Schmidt & Slott, 2021: 63). Det relaterer sig til denne artikels diskuterende ærinde om et anderledes legepædagogisk anliggende i 'omsorg for fremtiden', hvori perspektiver på farlig, risikofyldt og grænseudforskende leg potentielt adskiller sig fra en mere traditionel 'omsorg for nuet'-pædagogik. Det betegnes som pædagogiske nybrud, når dagtilbud og heri børnehaver aktivt og reflekteret tager pædagogisk hånd om risikofyldt og farefuld leg som et rum for at muliggøre udvikling. Et eksempel på dette er Børnehuset Troldhøj i Danmark, hvorom Dansk Center for Undervisningsmiljø skriver: »*For Børnehuset Troldhøj i Roskilde er risikofyldt leg den centrale tilgang til at støtte børns udvikling og trivsel. Børnene lærer deres egne grænser at kende og opbygger mod til at skubbe til grænserne gennem en aktiv udforskning af dem. Med bevidst brug af rammerne skubbes til børnenes formåen og mod*«. (DCUM, u. å.)

Dette børnesyn relaterer sig til denne artikels analyser af leg med og på kanten af grænser som et særligt legepædagogisk element i børns aktiviteter og voksnes deltagelse i dem, som blev observeret og diskuteret i tre børnehaver i Nuuk, Grønland. Denne artikel skal læses som en udforskning af leg og pædagogik i oprindelige kulturer og samfund, hvilket endnu er underbelyst i pædagogisk forskning om børns leg og voksnes deltagelse og roller i den. Artiklens bidrag er således ikke en generel kortlægning af, hvordan en grønlandsk legepædagogik ser ud eller praktiseres – det vil kræve større og længere undersøgelser, som integrerer både *etiske* og *emiske* forskningsperspektiver i udvikling af kultur- og samfundssensitiv viden (Kwame, 2017: 224). Den bidrager dog med nye perspektiver på voksnes institutionaliserede deltagelse i børns leg og dets mulige pædagogiske implikationer, når pædagogisk personale udfolder et handlerum mellem omsorg og tillid, hvor børn kan udforske og eksperimentere med egne grænser (Nippert-Eng, 2005). Artiklens analyser viser også udfordringer i at balancere mellem legens funktionalitet og æstetik, når den både skal være noget i sig selv og gøre godt for noget (Grønlands Landsmuseum, 1979; Skovbjerg, 2016) i de pågældende dagtilbud. Personalet italesætter bekymringer over, hvorvidt de muligvis begrænser børns leg og deraf deres mulighedsrepertoire ift. at lege, deltage og være sammen på sanselige, fantasifulde og grænseoverskridende måder. Det er forbundet med mine observationer af, hvordan læring og udvikling er centrale elementer i hverdagens pædagogiske praksisser såvel som i de nationalt guidende pædagogiske principper.

Til sidst i denne artikel vil jeg kort berøre min egen forskerposition, da den er en integreret del af både handlinger og aktiviteter i børnehaverne såvel som en dimension af samtaler og interaktioner med pædagogisk personale. Til en fælles aktivitet (Institution III) sad børnene og pædagogerne i rundkreds på gulvet. Gennem en voksenstyret samtale trænede de navne, tal, datoer og årstider, hvor børnene i fællesskabet øvede sig og lærte sammen. Jeg sad også på gulvet sammen med de andre, og en dreng kom hen og ville sidde hos mig. Han spurgte, hvad jeg var, og pædagogerne talte lidt om, hvad 'forsker' hedder på grønlandsk, så de kunne introducere mig ordentligt til børnene. Jeg var 'ilisimatoq' og dermed tydeligvis udefra. Forskning i oprindelige samfund, kulturer og pædagogikker er historisk blevet foretaget af

folk udefra (Smith, 2021), og for mit vedkommende implicerer det, at jeg forsker gennem egen 'kulturlighed' (Winther-Lindqvist, 2020) og dermed fortæller empiriske og analytiske historier derigennem. Andre har imidlertid andre historier:

Indigenous peoples across the world have other stories to tell which not only question the assumed nature of those ideals and the practices that they generate, but also serve to tell an alternative story: the history of Western research through the eyes of the colonized. These counter-stories are powerful forms of resistance which are repeated and shared across diverse Indigenous communities. (Smith, 2021: 2).

Studier af andre kulturer kan bidrage med indsigt i egen kultur og i denne sammenhæng også i egen daginstitutionspraksis. I forskning om og med oprindelige folk må man imidlertid stille sig reflekteret over for egen kulturlighed, for dennes indvirkning på undersøgelser, være opmærksom på sin egen position og være transparent og handle med tydelig forskningsintegritet, hvilket f.eks. er gjort gennem denne undersøgelses forskningsetiske forløb. Det er alligevel en udfordring at udvikle og kommunikere viden fra en udefrakommende position, når lokal og kulturbåren epistemologi og viden let kan misforstås (Pidgeon & Riley, 2021: 13). Derfor skal denne artikel ikke læses som et bud på en generel kortlægning af, hvordan en grønlandsk legebædagogik ser ud, forstås eller praktiseres. Den bidrager med en særlig fortælling gennem empirisk materiale (Braun & Clarke, 2022), som kan være med til at udvide det legebædagogiske felt i Grønland og oprindelige samfund og kulturer ved at udvikle analytiske pointer og begreber til at tænke og tale på nye måder om og i de pågældende kontekster.

Noter

1. I artiklen anvender jeg begrebet 'oprindelige' om folk, kultur og samfund, hvor andre muligvis ville anvende 'indfødte'. I en international kontekst benyttes »indigenous« om folk af afstamning fra et særligt sted eller om tidlig beboelse af land og territorier inden kolonisering. Frem for at definere, hvilket begreb der bør anvendes, må en meningsfuld tilgang være at lytte til, hvordan nogen identificerer sig – og i denne undersøgelses kontekster og situationer er 'oprindelig' primært anvendt. Se desuden Barten & Mortensen (2016) for en uddybet begrebslig diskussion af anvendelsen »oprindelig« i en grønlandsk kontekst.
2. En metalog er her en samtale om et problematisk emne, hvor deltagerne ikke kun diskuterer problemet, men hvor samtalestrukturen også som helhed er relevant for emnet.

Referencer

- Arnfjord, I. (2021). *Daginstitutionernes historiske opstart i Grønland – Red Barnet Danmarks virke i Grønland i perioden 1945-1975*. Ilisimatusarfik, Grønlands Universitet.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.
- Barten, U., & Mortensen, B. O. G. (2016). Er grønlændere et oprindeligt folk i folkeretlig forstand? *Nordisk Administrativ Tidsskrift*, 93(1), pp. 5-19.
<https://www.djoef-forlag.dk/sites/nat/index.php>
- Bauer, M., & Giles, A. (2018). The need for Inuit parents' perspectives on outdoor risky play. *Polar Record*, 54(3), pp. 237-240. <https://doi.org/10.1017/S0032247418000360>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, pp. 77-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11:4, pp. 589-597.
DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Briggs, J. L. (1970). *Never in anger: portrait of an eskimo family*. Harvard University Press.
- Briggs, J. L. (1998). *Inuit Morality Play: The Emotional Education of a Three Year Old*, New Haven and London, Yale University Press.
- Briggs, J. (2010). Ethnographic Case Study: Inuit Morality Play and the Danish Medical Officer. In C. Worthman, P. Plotsky, D. Schechter, & C. Cummings (red.), *Formative Experiences: The Interaction of Caregiving, Culture, and Developmental Psychobiology* (pp. 284-292). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511711879.025>
- Børne- og Undervisningsministeriet, BUVVM (2022). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LBK nr. 985 af 27/06/2022.
- Davies, C. A. (2007). *Reflexive ethnography a guide to researching selves and others* (2. udg.). Routledge.
- Danmarks Evalueringsinstitut, EVA. (2017). *Leg og læring i skandinavisk dagtilbudsforskning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret [30.9.2022] på: <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/leg-laering-skandinavisk-dagtilbudsforskning>
- Dansk Center for Undervisningsmiljø, DCUM (u.å.). *Praksis eksempel: Børnehuset Troldhøj*. Lokaliseret [24.3.2023] på: <https://dcum.dk/vaerktoejer-og-inspiration/praksis eksempel-boernehuset-troldhoej>
- Fink, E., Saine, U., & Saine, T. (1968). *The Oasis of Happiness: Toward an Ontology of Play*. *Yale French Studies*, 41, pp. 19-30. DOI: <https://doi.org/10.2307/2929663>
- Gray, P. (2009). Play as a Foundation for Hunter-Gatherer Social Existence. *American Journal of Play*, 1, pp. 476-522.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3, pp. 443-463.
- Grønlands Landsmuseum (1979). *Meeqqat pinnguaatillu. Børn og legetøj*. Udg. i anledning af det internationale børnear af Grønlands Landsmuseum.
- Hammershøj, L. G., & Jørgensen, H. H. (2023). Dannelse og leg. I *Legekunst: Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud* (red. L. G. Hammershøj). Samfundslitteratur.
- Holfod, K. (2022). Co-creating playful learning designs for interprofessional higher education: Dialogic perspectives on design-based research, in Lockton, D., Lenzi, S., Hekkert, P., Oak,

- A., Sádaba, J., Lloyd, P. (eds.), *DRS2022: Bilbao, 25 June – 3 July, Bilbao, Spain*. <https://doi.org/10.21606/drs.2022.282>
- Hughes, B., & Melville, S. (2002). *A Playworker's Taxonomy of Play Types*. London: Playlink.
- Inatsisartut (2012). *Inatsisartutlov nr. 16 af 3. december 2012 om pædagogisk udviklende tilbud til børn i førskolealderen*. Lokaliseret [26.3.2023] på: <http://lovgivning.gl/lov?rid={D7143525-45A9-460E-918A-8DBA1D289E93}#>
- Jensen, L. (2016). Approaching a Postcolonial Arctic. *KULT – Postkolonial Temaserie*, 14, pp. 49-65.
- Karoff, H.S. (2013) Play Practices and Play Moods. *International Journal of Play*. 2(2). Pp. 76-86.
- Kofoed, J. (2021). Hvis universitetet var en biotop: – et essay om forskningsetik. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(33), pp. 62-73. DOI: <https://doi.org/10.7146/TFP.V17I33.129167>
- Kvalnes, Ø., Hansen Sandseter, E.B. (2023). Experiences, Mastery, and Development Through Risk. In: *Risky Play. Critical Cultural Studies of Childhood*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25552-6_3
- Kwame, A. (2017). Reflexivity and the insider/outsider discourse in indigenous research: my personal experiences. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 13(4), pp. 218-225. <https://doi.org/10.1177/1177180117729851>
- Naalakkersuisut (u.å.). *Tunngaviit 1-7*. Lokaliseret [24.3.2023] på: https://iserasuaat.gl/emner/foerskole/tunngaviit?sc_lang=da
- Nippert-Eng, C. (2005). Boundary Play. *Space and Culture*, 8(3), pp. 302-324. <https://doi.org/10.1177/1206331205277351>
- Pidgeon, M., & Riley, T. (2021). Understanding the Application and Use of Indigenous Research Methodologies in the Social Sciences by Indigenous and Non-Indigenous Scholars. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 17(8). <https://doi.org/10.22230/ijep.2021v17n8a1065>
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: Intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), pp. 351-361. <https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Sandseter, E.B.H. (2009). Characteristics of risky play, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9:1, pp. 3-21, <https://doi.org/10.1080/14729670802702762>
- Schmidt, C. H., & Slott, M. (2021). *Et praksissprog for leg: en undersøgelse af daginstitutionspædagogers forståelser af og sprog for børns leg*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Sicart, M. (2014). *Play matters*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Sicart, M. A. (2021). Playthings. *Games and Culture: A Journal of Interactive Media*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/15554120211020380>
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Aarhus: Tubine Forlag.
- Skovbjerg, H. M. (2017). Leg og dannelse. I V. Nørgård (red.), *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter* (1 udg., s. 97-118). Akademisk Publiserings.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Bloomsbury Academic & Professional.
- Strand, C. (2005). *Red Barnets historie: en fortælling om 60 års udvikling og arbejde*. Red Barnet.

- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg., s. 97-115). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2009). The Research Interview as a Dialogical Context for the Production of Social Life and Personal Narratives. *Qualitative Inquiry*, 15(9), pp. 1498-1515. <https://doi.org/10.1177/1077800409343063>
- VIVE (2021). *Dagtilbud i Grønland – Analyse af forhold med betydning for børnemiljøet*. København: Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. Lokaliseret [30.9.2022] på: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/dagtilbud-i-groenland-15990/>
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic Education and Technology: Expanding the Space of Learning* (Vol. 7), Springer Science and Business Media, New York, NY.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2020). *Kort og godt om leg*. Dansk Psykologisk Forlag A/S. Kort & godt.
- Winther-Lindqvist, D., & Svinth, L. (2019). *Leg i daginstitutioner*. Aarhus Universitetsforlag. Pædagogisk Indblik Nr. 3.
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed, børns leg i en institutionaliseret barndom*. København: Hans Reitzel.

Forfatterbiografi

Kim Holflod er adjunkt ved Pædagoguddannelsen, Københavns Professionshøjskole samt postdoc ved DPU, Aarhus Universitet. Han forsker dels i samarbejde, deltagelse og relationer på tværs af faglige, professionelle og sektorielle grænser og dels i legende, eksperimenterende og spekulative metoder i pædagogik og uddannelse. Han er aktuelt med i forsknings- og udviklingsprojekter om tværsektoriel kultur- og spiludvikling (Horizon Europe-projektet EPIC-WE) samt legende tilgange til læring i skolen (Playful Learning Praxis Research). Derudover er han styregruppemedlem og redaktør i Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab (DJES) samt styregruppemedlem i Center for Higher Education Futures (CHEF) ved Aarhus Universitet.

