LANDSKABER FOR LEG, KUNST OG UDFORSKNING

BUKS – TIDSSKRIFT FOR BØRNE- OG UNGDOMSKULTUR
NR. 69 2024



REDAKTION
LOUISA HAUGAARD PEDERSEN
HELLE HOVGAARD JØRGENSEN
KLAUS THESTRUP

LANDSKABER FOR LEG, KUNST OG UDFORSKNING

tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 69
tema: landskaber for leg, kunst og udforskning
redaktion: louisa haugaard pedersen, helle hovgaard jørgensen og klaus thestrup
layout og tilrettelæggelse: alfred christen iversen
foto og grafik: forfatterne eller anført
omslag og kolofon-grafik: louisa haugaard pedersen
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, louisa 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: Landskaber for leg, kunst og udforskning 07
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150380
Louisa Haugaard Pedersen, Helle Hovgaard Jørgensen og Klaus Thestrup

Materialitet, kreativitet og legende læring i dagtilbud, skoler og biblioteker

Prosessmodell for utforskende praksis – barn som medskapere 17
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150383
Anette Sofie Bernsen og Elin Thoresen (fagfællebedømt)

Ludic reading is 20 minutes a day?
– Adding a socio-material perspective to ludic reading 37
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150385
Maria Lyndgaard Petersen, Lene Tanggaard og Karen Feder (fagfællebedømt)

Et landskab af leg – hoved, hjerte og hænder i spil 55
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150386
Pernille Lomholt og Celine Ferot (formidlingsartikel)

Exploring and crossing boundaries in education – tinkering as an approach
to breaching children's formal and informal learning processes 77
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150387
Niels-Peder Osmundsen Hjøllund, Martin Thun Klausen og Lasse Remmer (fagfællebedømt)

Kreative læringsmiljøer online
– Makerspaces på tværs af skoler fra Australien, Danmark og England 91
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150388
Louisa Haugaard Pedersen (fagfællebedømt)

Legens sociale og kulturelle kompleksitet i dagtilbud

The Importance of the Teachers' Role in Imaginative Play 119
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150389
Liv Ingrid Aske Håberg og Hege Holmqvist Synnes (fagfællebedømt)

Crosss Cultural Research – Interkulturelle perspektiver på børns lege 133
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150390
Kaare W. Nielsen og Kim Jerg (formidlingsartikel)

Aldersbestemte pædagogikkers betydning for børns legekultur
– Danske og norske pædagogers refleksioner om legekulturen
i aldershomogene og aldersheterogene dagtilbud 145
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150391
Lisa Annika Brandt (fagfællebedømt)

Børns adgange til legefællesskaber og legedeltagelse – set i en børnekulturel optik 159
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150392
Fina Vilholm og Lene S.K. Schmidt (fagfællebedømt)

Pædagogiske udforskninger af drama og kunst for børn og unge
Er der et hul i bogen? – om dramaleg, handlende fortolkning og (dør-)tærskler 175
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150393
Thomas Roed Heiden (fagfællebedømt)

Materielle og relationelle invitationer i forskningsnetværket BLÆK
(Børn, leg æstetik og kunst) 191
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150394
Hanne Kusk, Henriette Blomgren, Lise Hovik, Helle Hovgaard Jørgensen og Ann-Hege Lorvik Waterhouse (formidlingsartikel)

Brolopperne: håbefulde fortællinger, om verdener der bliver til med teater, børn og pædagoger som skabende fællesskab 213
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150395
Pernille Welent Sørensen og Mette Langberg (formidlingsartikel)

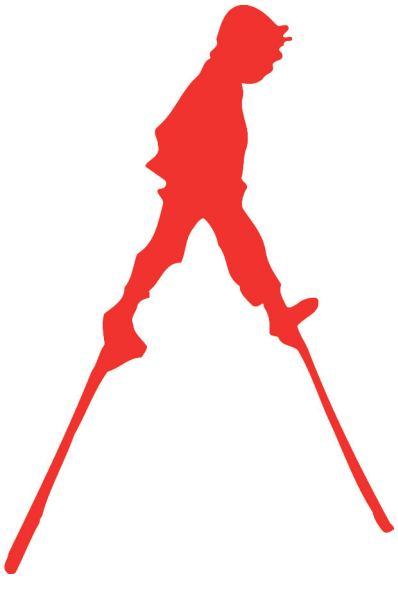
Wonderful and Dangerous Entanglements Between Youth Culture, Contemporary Art and Present Pedagogics 233
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150397
Mikkel Snorre Wilms Boysen, Pernille Welent Sørensen, Hanne Hauer og Vibeke Frost (fagfællebedømt)

En legende og poetisk afslutning
Legemester – en digtsuite om at lege sammen med børn 249
https://doi.org/10.7146/buks.v40i69.150399
Klaus Thestrup

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Louisa Haugaard Pedersen, Helle Hovgaard Jørgensen og Klaus Thestrup

Forord: Landskaber for leg, kunst og udforskning



I en verden i konstant forandring er landskaberne for leg, kunst og udforskning mere dynamiske end nogensinde. Så hvordan skaber man rum, der inspirerer børn og unges læring, nysgerrighed og kreativitet? Og hvordan navigerer børn og unge såvel som fagprofessionelle i disse dynamiske og transformative miljøer?

Med afsæt i BIN-Norden konferencen, som blev afholdt i Bergen i maj 2023, præsenterer dette temanummer Landskaber for Leg, Kunst og Udforskning en række spændende bidrag, som spænder fra poesi, formidlingsartikler til akademiske værker fra forskere, kunstnere og fagprofessionelle, der bygger videre på konferencens temaer og diskussioner.

I nummeret har vi valgt at inddele de mange spændende artikler inden for tre tematikker: 1) materialitet, kreativitet og legende læring i dagtilbud, skoler og biblioteker, 2) legens sociale og kulturelle kompleksitet i dagtilbud, og 3) pædagogiske udforskninger af drama og kunst for børn og unge. Endelig afsluttes temanummeret med en digtsuite om at være legemester.

Herigennem dykker vi ned i, hvordan disse landskaber formes og påvirker børn og unges oplevelser, kreativitet og sociale færdigheder til deres måde at engagere sig i kunst og læring på. Disse landskaber omfatter alt fra virtuelle makerspaces og fysiske steder som klasselokaler, teaterscener og værksteder samt de sociale og kulturelle kontekster, der former børn og unges oplevelser. Her undersøger vi balancen mellem struktureret læring og fri udforskning, og hvordan forskellige aktører – pædagoger, lærere og kunstnere – skaber stimulerende rum, der er både inkluderende og inspirerende for børn og unge.

Med fokus på både æstetiske og didaktiske perspektiver, inviterer vi dig til at udforske, hvordan man kan understøtte børn og unge i en verden, der er i konstant bevægelse. Gennem poesi, et væld af billeder og tekster baseret på både forskning og praktisk erfaring – præsenteret på engelsk, dansk og norsk – kan du tage del i en rejse gennem disse mangfoldige landskaber.

Vi håber du nyder rejsen.

Louisa Haugaard Pedersen, Helle Hovgaard Jørgensen & Klaus Thestrup.

Materialitet, kreativitet og legende læring i dagtilbud, skoler og biblioteker

De første fem artikler udforsker, hvordan de fysiske rammer og materialer i dagtilbud, skoler og biblioteker spiller en central rolle i at støtte kreativitet og legende læring. Materialer som farver, teksturer og værktøjer er ikke blot rekvisitter; de er aktive elementer, der inviterer børn til at eksperimentere, skabe og udforske.

I den første artikel *Processmodell for utforskende praksis – barn som medskapere,* undersøger Anette Sofie Bernsen og Elin Thoresen, hvordan børn i alderen 1-5 år kan være medskabere i børnehavens rum og legemiljø, med fokus på samskabende og udforskende processer mellem børn og personale.

I den efterfølgende artikel *Ludic reading is 20 minutes a day? – Adding a socio-material perspective to ludic reading* undersøger Maria Lyngaard Petersen, Lene Tanggaard og Karen Feder, hvordan socio-materialitet understøtter børns legende læsning gennem et samarbejdsprojekt mellem skoler, biblioteker og pædagogiske læringscentre, med fokus på betydningen af de fysiske og sociale omgivelser, der rækker ud over den enkelte.

I *Et landskab af leg – hoved, hjerte og hænder i spil*, der er skrevet af Pernille Lomholt og Celine Ferot, udforskes undervisningslandskabet og didaktisk praksis gennem observationer fra Play@Heart-projektet. Med fokus på tinkering, materialiteter og dialogisk pædagogik undersøger artiklen, hvordan legende tilgange påvirker skolekulturen, og argumenterer for en pædagogisk forandring, hvor eleverne inddrages som med-designere.

Derefter kommer vi til den næste artikel *Exploring and crossing boundaries in education – tinkering as an approach to breaching children's formal and informal learning processes*. Her undersøger Niels-Peder Osmundsen Hjøllund, Martin Thun Klausen og Lasse Remmer, hvordan tinkering er blevet brugt i undervisningen på to danske folkeskoler. Her får vi et indblik i, hvordan lærere og konsulenter sammen har designet aktiviteter baseret på tinkering, som kan udvide elevdeltagelsen og integrere uformelle læringsmetoder i skolens formelle undervisning.

Louisa Haugaard Pedersen bidrager med artiklen *Kreative læringsmiljøer online: Makerspaces på tværs af skoler fra Australien, Danmark og England*, som kaster lys over et pilotprojekt, hvor makerspaces fra Australien, England og Danmark samarbejder online gennem tinkering og legende aktiviteter. Projektet udforsker, hvordan elever og lærere delte og udviklede kreative processer på tværs af landegrænser ved hjælp af analoge og digitale medier.

Legens sociale og kulturelle kompleksitet i dagtilbud

De næste fem artikler kaster lys over legens dybe sociale og kulturelle dimensioner i dagtilbud, der giver indblik i, hvordan leg fungerer som en kompleks social praksis, der ikke kun reflekterer, men også former børns sociale relationer og kulturelle forståelser.

I den første artikel *The Importance of the Teachers' Role in Imaginative Play,* præsenterer Liv Ingrid Aske Håberg og Hege Holmqvist Synnes en undersøgelse af norske børnehaver, der handler om, hvordan lærere kan støtte fantasifuld leg. Den viser blandt andet, hvordan traditioner og manglende kompetence kan hæmme legens potentiale, mens lærere, der fungerer som aktive legepartnere, kan styrke børns kulturelle udtryk gennem leg.

I den anden artikel *Crosss Cultural Research – Interkulturelle perspektiver på børns lege* peger Kaare W. Nielsen og Kim Jerg på, at i danske dagtilbud oplever personalet, at kulturelle forskelle påvirker børns leg. Artiklen introducerer tværkulturel forskning og opsummerer

indsigter fra fire eksperter, der kan hjælpe med at forstå og forbedre kultursensitive legepraksisser i dansk pædagogik.

I *Aldersbestemte pædagogikkers betydning for børns legekultur – danske og norske pædagogers refleksioner om legekulturen i aldershomogene og aldershetereogene dagtilbud,* undersøger Lisa Annika Brandt, hvordan aldersopdelte og aldersblandede grupper påvirker legekulturen i dagtilbud. Baseret på interviews med ni pædagoger fra Norge og Danmark, viser analysen, hvordan aldersbestemt pædagogik skaber forskellige betingelser for børns leg og argumenterer for, at alder er en vigtig faktor i børne- og legekultursforskning.

Fina Lewenhaupt Vilholm og Lene S.K. Schmidt bidrager med artiklen *Børns adgange til legefællesskaber og legedeltagelse – set i en børnekulturel optik,* hvor de undersøger, hvordan legekulturer, udsathed og børns deltagelse påvirkes, når børn er i periferien af selvorganiserede legefællesskaber. Artiklen viser, at legedeltagelse påvirkes af institutionernes fokus på legens orden og børnekulturer samt kontekstuelle faktorer, som opleves forskelligt af både voksne og børn.

Pædagogiske udforskninger af drama og kunst for børn og unge

De næste og sidste fire artikler fokuserer på, hvordan pædagogiske tilgange inden for drama og kunst kan integreres i undervisningen og dagtilbud, og hvordan de bidrager til en dybere læring og personlig udvikling. Gennem praktiske eksempler og teoretiske indsigter belyses, hvordan drama og kunst kan berige børns og unges læringsmiljøer og åbne op for nye måder at engagere sig i læring og selvudtryk.

I *Er der et hul i bogen? – om dramaleg, handlende fortolkning og (dør-)tærskler* af Thomas Roed Heiden, undersøger han, hvordan dramaleg i indskolingens litteraturundervisning påvirker elevernes oplevelse af fiktion. Gennem to eksempler, hvor 1. klasse-elever og lærere bruger procesdrama og lærer-i-rolle med en billedbog om hekse, vises, hvordan eleverne kan udfordre skolens diskurser og udtrykke egne følelser gennem æstetiske formudtryk.

I den kreative artikel *Materielle og relationelle invitationer i forskningsnetværket BLÆK (Børn, leg æstetik og kunst)* af Hanne Kusk, Henriette Blomgren, Lise Hovik, Helle Hovgaard Jørgensen og Ann-Hege Lorvik Waterhouse. Artiklen introducerer BLÆK-netværket (Børn, Leg, Æstetik og Kunst) gennem en konkret figur: en blød, hvid stofpose med et blåt bånd fundet ved det første møde. Artiklen struktureres omkring fem invitationer, der udforsker netværkets opbygning og udvikling: 1) stofposen som symbol på det skjulte forskningsfelt, 2) garnnøgler som udtryk for netværkets start, 3) blå tråde som forbindelser, 4) eksperimenterende knuder og frø, og 5) blæk og tråd på rejse mod formidling. Disse invitationer undersøger møder mellem materialer, kroppe og steder i netværket.

Efterfølgende kan man læse et legende digt af Klaus Thestrup, der er inspireret af Blæk-netværkets eksperimenter og kreativitet.

Dernæst kan man komme på tur med *Brolopperne: håbefulde fortællinger, om verdener der bliver til med teater, børn og pædagoger som skabende fællesskab,* der er skrevet af Pernille Welent Sørensen og Mette Langberg. Artiklen udforsker partnerskabet mellem dagtilbuddet Brolopperne og Det Kongelige Teater, som sigter mod at integrere scenekunst i daginstitutionen. Her præsenteres tre perspektiver: pædagogers og ledelsens synspunkter, Det Kongelige Teaters børneteams perspektiver, og en forskeroplevelse med et barn fra Brolopperne. Målet er at invitere til refleksion over de nye muligheder, samarbejdet åbner op for mellem børn, voksne og teater.

Artiklen *Wonderful and Dangerous Entanglements Between Youth Culture, Contemporary Art and Present Pedagogics* af Mikkel Snorre Wilms Boysen, Pernille Welent Sørensen, Hanne Hauer og Vibeke Frost undersøger forbindelser mellem nutidskunst, trends i børne- og ungdomskultur, og pædagogiske metoder i danske fritidsklubber, gymnasier og pædagoguddannelser. Gennem temaerne kreativitet, refleksion og tid analyseres, hvordan nutidskunst opfylder unges behov for deltagelse og inklusion, samtidig med at den konfronterer nutidens samfundsudfordringer som tidsmangel og akademisering.

En legende og poetisk afslutning

Til sidst afrundes temanummeret med *Legemester: en digtsuite om at lege sammen med børn,* hvor Klaus Thestrup i en række digte skildrer, hvad en voksen kan byde på i mødet med børn i en pædagogisk sammenhæng. En pædagog, en lærer eller en forælder kan sagtens lege med, være del af det pædagogiske landskab og være betydningsfuld for børnene, hvis hun eller han faktisk vil og kan lege.

Landscapes for play, Art and Exploration

In a world that is constantly changing, the landscapes for play, art and exploration are more dynamic than ever. How do we create spaces that inspire children's and young people's learning, curiosity, and creativity? And how do children, young people, and professionals navigate these dynamic and transformative environments?

Based on the BIN-Norden conference held in Bergen in May 2023, this special issue *Landscapes for Play, Art, and Exploration*, presents a range of exciting contributions, spanning from poetry and informative articles to academic works by researchers, artists, and professionals who build on the conference's themes and discussions.

In this issue, we have chosen to categorize the many interesting articles into three themes: 1) materiality, creativity, and playful learning in early childhood education, schools, and libraries; 2) the social and cultural complexity of play in early childhood education; and 3) educational explorations of drama and art for children and young people. The issue concludes with a suite of poems about being a master of play.

Through this, we delve into how these landscapes are shaped and how they influence children's and young people's experiences, creativity, and social skills in their engagement with art and learning. These landscapes encompass everything from virtual makerspaces to physical spaces like classrooms, theatre stages and workshops, as well as the social and cultural contexts that shape children's and young people's experiences. Here, we explore the balance between structured learning and free exploration and how various agents – educators, teachers, and artists – create stimulating spaces that are both inclusive and inspiring for children and young people.

With a focus on both aesthetic and didactic perspectives, we invite you to explore how to support children and young people in a world that is constantly changing. Through poetry, a multitude of images and texts based on both research and practical experience – presented in English, Danish, and Norwegian – you can embark on a journey through these diverse landscapes.

We hope you enjoy the journey.

Louisa Haugaard Pedersen, Helle Hovgaard Jørgensen & Klaus Thestrup.

Materiality, Creativity and Playful Learning in Early Childhood Education, Schools and Libraries

The first five articles explore how the physical settings and materials in early childhood education, schools and libraries play a central role in supporting creativity and playful learning. Materials like colours, textures and tools are not just props; they are active elements that invite children to experiment, create, and explore.

In the first article, *Process Model for Exploratory Practice – Children as Co-creators*, Anette Sofie Bernsen and Elin Thoresen examine how children aged 1-5 can be co-creators in the spaces and play environments of preschools, focusing on co-creative and exploratory processes between children and staff.

In the subsequent article, *Ludic Reading is 20 Minutes a Day? – Adding a Socio-material Perspective to Ludic Reading*, Maria Lyngaard Petersen, Lene Tanggaard, and Karen Feder investigate how socio-materiality supports children's playful reading through a collaborative project between schools, libraries, and educational learning centers, emphasizing the importance of physical and social surroundings that extend beyond the individual.

In the text *Playful Landscapes – Head, Heart, and Hands in Action*, written by Pernille Lomholt and Celine Ferot, the educational landscape and didactic practice is explored through observations from the Play@Heart project. Focusing on tinkering, materialities and dialogical pedagogy, the article examines how playful approaches influence school culture and argues for an educational shift where students are involved as co-designers.

Next, we move to the article *Exploring and Crossing Boundaries in Education – Tinkering as an Approach to Breaching Children's Formal and Informal Learning Processes*. Here, Niels-Peder Osmundsen Hjøllund, Martin Thun Klausen, and Lasse Remmer explore how tinkering has been used in teaching at two Danish primary schools. We gain insight into how teachers and consultants have jointly designed activities based on tinkering, which can expand student participation and integrate informal learning methods into the school's formal education.

Louisa Haugaard Pedersen contributes with the article *Creative Learning Environments Online: Makerspaces Across Schools from Australia, Denmark, and England*, which sheds light on a pilot project where makerspaces from these three countries collaborate online through tinkering and playful activities. The project explores how students and teachers shared and developed creative processes across borders using both analogue and digital media.

The Social and Cultural Complexity of Play in Early Childhood Education

The next five articles shed light on the deep social and cultural dimensions of play in early childhood education, offering insights into how play functions as a complex social practice that not only reflects but also shapes children's social relationships and cultural understandings.

In the first article, *The Importance of the Teachers' Role in Imaginative Play*, Liv Ingrid Aske Håberg and Hege Holmqvist Synnes present a study of Norwegian preschools, focusing on how teachers can support imaginative play. It shows, among other things, how traditions and lack of competence can hinder the potential of play, while teachers who act as active play partners can enhance children's cultural expression through play.

In the second article, *Cross-Cultural Research – Intercultural Perspectives on Children's Play*, Kaare W. Nielsen and Kim Jerg point out that in Danish preschools staff experience that cultural differences affect children's play. The article introduces cross-cultural research

and summarizes insights from four experts that can help understand and improve culturally sensitive play practices in Danish pedagogy.

In *The Impact of Age-Determined Pedagogies on Children's Play Culture – Danish and Norwegian Educators' Reflections on Play Culture in Age-Homogeneous and Age-Heterogeneous Early Childhood Education*, Lisa Annika Brandt examines how age-segregated and age-mixed groups influence play culture in preschools. Based on interviews with nine educators from Norway and Denmark, the analysis shows how age-specific pedagogy creates different conditions for children's play and argues that age is an important factor in the research of children's play cultures.

Fina Lewenhaupt Vilholm and Lene S. K. Schmidt contribute with the article *Children's Access to Play Communities and Play Participation – Viewed from a Children's Cultural Perspective*, where they investigate how play cultures, vulnerability, and children's participation are affected when children are on the periphery of self-organized play communities. The article shows that play participation is influenced by institutions' focus on the structure of play and children's cultures, as well as by contextual factors that are perceived differently by adults and children.

Educational Explorations of Drama and Art for Children and Young People

The next and final four articles focus on how educational approaches within drama and art can be integrated into teaching and early childhood education, and how they contribute to deeper learning and personal development. Through practical examples and theoretical insights, the articles highlight how drama and art can enrich children's and young people's learning environments and open up to new ways of engaging in learning and self-expression.

In *Is There a Hole in the Book? – On Dramatic Play, Active Interpretation, and (Door-) Thresholds* by Thomas Roed Heiden, he examines how dramatic play in primary school literature teaching affects students' experience of fiction. Through two examples where first-grade students and teachers use process drama and teacher-in-role with a picture book about witches, it is shown how students can challenge school discourses and express their own feelings through aesthetic expressions.

The creative article *Material and Relational Invitations in the BLÆK Research Network (Children, Play, Aesthetics and Art)* by Hanne Kusk, Henriette Blomgren, Lise Hovik, Helle Hovgaard Jørgensen and Ann-Hege Lorvik Waterhouse introduces the BLÆK network (Children, Play, Aesthetics, and Art) through a tangible figure: a soft, white fabric bag with a blue ribbon found at the first meeting. The article is structured around five invitations that explore the network's structure and development: 1) the fabric bag as a symbol of the hidden research field, 2) yarn balls as expressions of the network's beginnings, 3) blue threads as connections, 4) experimental knots and seeds, and 5) ink and thread on a journey towards communication. These invitations examine meetings between materials, bodies, and places within the network.

Afterwards, you can read a playful poem by Klaus Thestrup, inspired by the experiments and creativity of the BLÆK network.

Next, you can join *Brolopperne: Hopeful Tales about Worlds Being Created with Theatre, Children, and Educators as a Creative Community*, written by Pernille Welent Sørensen and Mette Langberg. The article explores the partnership between the early childhood education centre Brolopperne and the Royal Danish Theatre, which aims to integrate performing

arts into the institution. Three perspectives are presented: the viewpoints of educators and management, the perspectives of the Royal Danish Theatre's children's team, and a researcher's experience with a child from Brolopperne. The goal is to invite reflection on the new opportunities the collaboration open up between children, adults and theatre.

The article *Wonderful and Dangerous Entanglements Between Youth Culture, Contemporary Art and Present Pedagogics* by Mikkel Snorre Wilms Boysen, Pernille Welent Sørensen, Hanne Hauer, and Vibeke Frost examines the connections between contemporary art, trends in youth culture, and pedagogical methods in Danish after-school clubs, high schools and teacher training programs. Through the themes of creativity, reflection and time, the article analyses how contemporary art meets young people's needs for participation and inclusion while confronting today's societal challenges such as time pressure and academisation.

A Playful and Poetic Conclusion

Finally, the special issue concludes with *Master of Play: A Suite of Poems About Playing Together with Children*, where Klaus Thestrup, in a series of poems, depicts what an adult can offer in encounters with children in an educational context. A social educator, a teacher or a parent can easily play together with children as a central part of the educational landscape and through that be important to children if they actually want to and are capable of playing.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Anette Sofie Bernsen og Elin Thoresen

Prosessmodell for utforskende praksis – barn som medskapere

Resymé

Artikkelen utforsker hvordan barn fra 1-5 år kan være medskapere i barnehagens rom og lekemiljø. Søkelyset er på samskapende og utforskende prosesser mellom barn og barnehagepersonale. En prosessmodell for utforskende praksis, *Palettmodellen,* hvor barn inviteres inn som medskapere i modellens syv faser, er blitt utprøvd av barnehagepersonalet i tre barnehager. I studien tar vi i bruk en tilnærming som a/r/tografer, hvor vi som dramapedagoger inntar feltet med utgangspunkt i tre roller: kunstnere (a), forskere (r) og lærere (t) ved innhenting av datamaterialet. Vi er inspirert av Deleuze og Guattari's (1987) konsept *rhizom* eller *rhizomatisk tenkning*, som åpner for en bevegelig prosess. Metodene består av deltakende observasjoner ført i logg av personalet, løpende samtaler med personalet, forskerdagbok, fotografier, intervjuer og fokusgruppeintervjuer. Studien indikerer en vei for en mer utforskende pedagogisk praksis, hvor barn som medskapere ivaretas og fremmes i skapende prosesser.

Nøkkelord

palettmodell; utforsking, medskaping; samskaping; barnehagens rom

Introduksjon




Bilde 1-2: Barn som medskapere i prosjekt om eget uteområde.

I Norge har barn i barnehagen rett til å delta i planleggingen og vurderingen av barnehagens aktiviteter, noe som er forankret i FNs barnekonvensjon art 12 nr. 1. (Barnekonvensjonen, 1989). Denne retten til deltakelse har blitt mer tydeliggjort i barnehagen, drevet fram av bevisstheten rundt FNs barnekonvensjon (Emilson & Johansson, 2017). Samtidig har interesse for forskning om barns rettigheter og deres deltakelse i egen barnehagehverdag økt (Clark, 2010, Pettersvold, 2015, Warming, 2019, Østrem, 2012). Det samme har forskning på det fysiske miljøets betydning for barns trivsel (Grindheim, 2014; Moser & Olsen, 2012; Nordtømme, 2019; Sando & Sandseter, 2020). Flere studier peker på hvordan ulike fysiske miljøer og materialer appellerer til barn på forskjellige måter, og har en direkte innvirkning på deres måte å utforske og samhandle med de tilgjengelige materialene (Ilje-Lien, 2020; Nordtømme, 2019; Waterhouse, 2021). Andre studier fokuserer på barns deltakelse i utformingen av lekemiljøer og rom i barnehagen, hvor forskeren selv er aktiv i å inkludere barns stemmer og perspektiver (Clark & Moss, 2011).

Fra et kunstnerisk ståsted har Lise Hovik, professor i drama og teater, rettet sitt forskningsfokus mot kommunikasjon og deltakelse i interaktive scenekunstprosjekter for barn både i teaterkontekst og i barnehager. Dette har bidratt til økt forståelse for hvordan interaksjon kan åpne for å gi barn muligheten til å være medskapere og bidragsytere i et mer sanselig og kunstnerisk univers (Hovik, 2014; Hovik & Henning, 2019; Nagel & Hovik, 2017). Forskning på barn som samarbeidspartnere i kunstneriske samarbeid, meddesignere i og for lek (Druin, 2002, Skovbjerg, et.al, 2022) har også fått økt oppmerksomhet. Design for lek søker å skape lekemuligheter for barn og sikre meningsfull deltakelse med støtte fra personalet (Jørgensen & Skovbjerg, 2020; Sand et.al, 2023).

Men til tross for økende oppmerksomhet på barns deltakelse og barnehagens fysiske miljø viser det seg at barns innflytelse i deres daglige liv i barnehagen blir nedprioritert til fordel for planlegging og rutiner (Bae, 2004; Emilson, 2008; Grindheim, 2014; Ree 2020; Sandseter & Seland, 2016). Et behov for økt innsikt om målrettede pedagogiske praksiser som kan skape stimulerende fysiske miljøer i barnehagen og samtidig styrke profesjonsrollene er identifisert (Børhaug et.al, 2018; Nilsen et.al, 2022).

I lys av tidligere forskning og behov for mer kunnskap om betydningen av barns rolle som medskapere i utforskende praksis i barnehagen, ble følgende forskningsspørsmål utformet

for denne studien: *Hvordan kan en prosessmodell for utforskende praksis bidra til at barn blir medskapere av barnehagens rom og lekemiljø?*

Å være *medskaper* kan knyttes til begrepet *samskaping*, som er en innovativ og kreativ prosess der deltakerne samarbeider på nyskapende måter (Hammershøj, 2023). Kreativitet involverer i denne sammenheng generering av nye ideer, mens innovasjon handler om å realisere disse ideene. I denne studien utforskes det hvordan en modell kan fungere som et verktøy for utforskende praksis, og på hvilke måter den kan hjelpe med å realisere barnas tanker og ideer**.** Vi belyser hvordan et fellesskap som eksperimenterer sammen (Thestrup, 2022) i åpne skapende prosesser gir rom for barns ideer. På denne måten bidrar vår artikkel med et konkret eksempel på hvordan en anvender barns perspektiver aktivt, som en viktig ressurs til å designe fysiske lekemiljøer i en barnehagekontekst. Artikkelen utfordrer og utvider med dette forståelsen av hvordan en kan gjøre barnekultur til en aktiv og naturlig ressurs i den pedagogiske praksisen ved å praktisere ulike prosesser for, med og av barn (Mouritsen, 2002).

Forskningsdesign og metodologisk tilnærming

I studien benyttes en a/r/tografisk metodologisk tilnærming, noe som betyr at vi som forskere inntar feltet med utgangspunkt i tre roller: kunstnere (artists), forskere (researchers) og lærere (teachers). Vi har derfor vært i en utforskende, åpen og uforutsigbar prosess, som ikke er underlagt faste kriterier (Irwin & Springgay 2008; Waterhouse et.al. 2019). Som forskere med dramafaglig og kunstpedagogisk bakgrunn, som arbeider ved barnehagelærerutdanningen, har vi hatt som mål i denne dynamiske prosessen, – å utforske en prosessmodell i et forskerfellesskap med barnehagepersonalet.

Studiens teoretiske tilnærming bygger på Gilles Deleuze og Fèlix Guattaris (1987) konsept rhizom. Rhizomatisk tenkning gir oss et ikke-lineært perspektiv på forskning og praksis, et perspektiv som er med å danne grunnlaget for analysen i artikkelen. Rhizomatisk forståelse innebærer at kunnskap ikke følger en lineær struktur, men heller forgrener seg som røttene til planter som vokser rhizomatisk. De kan oppstå og spre seg på ulike måter og fra ulike kilder i et nettverk og er i stadig utvikling. Dette er i tråd med Deleuze og Guattaris oppfatning av verden som et bevegelig og dynamisk sted, som skiller seg fra de mer hierarkiske strukturer (Myhre & Waterhouse, 2023, s.48).

Artikkelen belyser en syv trinns Palettmodell for utforskende praksis, som først tredde fram i en pilotstudie (Bernsen, 2017), hvor femåringer fra en førskolegruppe deltok som medskapere og designere av et nytt lekerom for ett-toåringene (se figur 1)



Figur 1: Modell fra pilotstudie (Bernsen, 2019).

I pilotstudien fremkom det at det eksisterte «*...en metode og et rammeverk som kan følges – fra idémøte, samtaler, på let etter materialer, bearbeiding av materialer, kreativ workshop til opplevelsesrom*» (Bernsen, 2017, s. 137). Den første utgaven av modellen ble introdusert i antologien *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen* (Bernsen, 2019). Deretter ble den presentert til et personale som var aktive deltakere i et forskningsprosjekt om endringer av barnehagens lekemiljø (Bernsen et al., 2021). Erfaringer og resultater fra disse prosjektene har bidratt til å forme prosessmodellen som denne artikkelen presenterer (se figur 2).



Figur 2: Prosessmodell som ble utprøvd i barnehagene.

Palettmodellen består av syv faser; – fra oppstartsfase til innsiktsfase. Fasene er gitt hver sin farge for å visualisere sammenhenger og overganger i prosessen. Bruk av betegnelsen *palett* er inspirert av det velkjente verktøyet en kunstmaler benytter seg av i sin maleriske og skapende prosess, der palettens fysiske flate, utvalget og sammensettingen av fargene danner et grunnlag for resultatet. Benytter en kunstmaler bare én farge i sin palett, kan dette på sikt virke ensformig. Ved å benytte flere farger, åpnes det for en større variasjon som kan invitere til en mer utforskende og skapende prosess. Selv om modellens faser er ordnet i et sirkulært system, er det ikke nødvendig å følge dem i nummerert rekkefølge. Piler mellom fasene indikerer at det er rom for vekselvirkning. Likt en kunstmaler som eksperimenterer med paletten sin, kan prosessen være åpen for verdifulle overraskelser underveis. Da må en gjerne bevege seg tilbake noen steg for å iverksette nye ideer og uttrykk underveis. Gjennom kreativ utforskning kan nye retninger og ikke-lineære forskningsveier utvikles (Deleuze & Guattari, 1987). Dette har utfordret både oss som a/r/tografer og barnehagepersonalet. Vi har vært i situasjoner hvor vi har vært søkende og utforskende, og veien har utviklet seg mens vi beveget oss gjennom prosessen.

Metode og kontekst

Palettmodellen (figur 2) ble utprøvd i tre barnehager i perioden april 2023 til april 2024. De tre barnehagene var alle private barnehager plassert i to ulike kommuner. Én av barnehagene, som også er inspirert av tenkningen til Reggio Emilia om rommet som *en tredje pedagog* (Carlsen, 2021), var relativt erfaren med prosjektarbeid. De to andre gav uttrykk for at prosjektarbeid ble lite praktisert. I prosjektet ble omtrent 80 barn og 18 fra personalet fra seks avdelinger involvert, tre småbarnsavdelinger og tre avdelinger for de eldste barna. Barn som ikke hadde gitt samtykke til deltakelse i fotografering ble inkludert i prosessene når forskerne ikke var til stede. Barnehagepersonalets oppgave var å prøve ut modellens ulike faser i flere runder over en periode på ni måneder. I henhold til innsamling av datamateriale har vi som a/r/tografer hatt ulike roller. Førsteforfatter har vært ansvarlig for den overordnete prosessen, som har inkludert oppstartsmøter, introduksjoner og kunstneriske veiledninger med personalet, samt organisering og analyse av datamateriale. Andreforfatter har hovedsakelig vært medforsker og analysepartner i planlegging og gjennomføring av fokusgruppeintervju. Datamaterialet ble samlet inn i et partnerskap med personalet. Etter hver runde med eksperimentering noterte personalet ned sine deltakende observasjoner og refleksjoner i logger, og dokumenterte ved hjelp av video og fotografier. Beslutninger om ansvar og dokumentasjonsformer kom til i et samarbeid mellom forskere og personalet i oppstarten av prosjektene. Som a/r/tografer samlet vi datamateriale gjennom forskerdagbok, løpende samtaler med personalet, intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015) og fokusgruppeintervjuer (Jordhus-Lier, 2023) etter hver runde med utprøving. Det ble også prøvd ut det vi kalte et *vandrende fokusgruppeintervju*. Samtalen foregikk da mens personalet viste forskerne iscenesatte tematiske rom i barnehagen. Alle intervjuene ble dokumentert ved lydopptak (til sammen 4,11 timer) og deretter transkribert for analyse. Datamaterialet ble analysert gjennom en induktiv analyseprosess hvor vi beveget oss i det konkrete og spesifikke som var utprøving av modellens faser, til det mer generelle, til personalets refleksjoner og erfaringer.

Fra flere modeller til én modell

Palettmodellens tilblivelse oppstod med utgangspunkt i tidligere forskningsprosjekter og som resultat av flyktige og planlagte møter med teorier og modeller som enten ble introdusert eller skapt over tid. Flere modeller og parametere innenfor disse har påvirket og inspirert Palettmodellens utforming, som eksempelvis Malcolm Ross (1978) modell for *skapende prosesser*. Ross' modell identifiserer flere nødvendige komponenter. Leken fremheves som en nøkkelkomponent, og er en viktig del av måten en utforsker og eksperimenterer på. I modellen hans er leken plassert ytterst, og omslutter hele den skapende prosessen. Impuls er plassert som kjernen. Impulsen fungerer som drivkraft bak den skapende prosessen, og plasseringen av leken ytterst i modellen understreker betydningen av leken som fri og en viktig del av barns kultur (Skovbjerg, 2021; Sundsdal & Øksnes, 2015). Ross (1978) fremhever viktigheten av at leken kan være en vei for å skape noe nytt. Lek kan, i lys av dette, ha potensiale for nyskaping når barn får medvirke i skapende prosesser.

Palettmodellen er utviklet med utgangspunkt i et semantisk teorisyn, som forklarer at modeller og teorier er abstrakte og forenklede beskrivelser av virkeligheten (Kvernbekk, 2005). Modellutviklingen i denne studien tar utgangspunkt i det ønskede fenomenet, altså i modellens intensjon om å fremheve barn som medskapere i barnehagen. Barna er derfor plassert i kjernen av modellen. Kontekstuelt befinner Palettmodellen seg innenfor

barnehagefeltet, hvor den blir utprøvd av både barn og voksne innenfor barnehagens rammer. I det semantiske teorisynet er modeller ekstralingvistiske størrelser, som betyr at modeller kan være universelle og ikke trenger å være begrenset av for eksempel språk og kultur (Kvernbekk, 2005). Palettmodellen vil kunne tas ut av sin opprinnelige kontekst for å tilpasses og brukes andre steder enn kun i barnehagekonteksten, hvor målet er deltakere som medskapere.

Barn som medskapere gjennom en syv trinns Palettmodell – intensjon og analyse

I den videre teksten vil modellens syv faser bli analysert og diskutert med utgangspunkt i fasenes intensjon og analyse av datamateriale fra tre barnehager. Barnehagene vil heretter benevnes med B1, B2 og B3.

Fase 1 Fra Oppstart til Idémøte og tilbake igjen

Palettmodellens første fase benevnes med begrepet *Oppstart*. I den opprinnelige modellen ble begrepene *samling*, *inspirasjon* og *impuls* benyttet. Denne oppstartsfasen representerer den nødvendige drivkraften for den påfølgende kreative prosessen (Ross, 1978, s. 63-64).

I de første samtalene med personalet diskuterte vi mulige kunstneriske og praktiske løsninger for oppstart – om det skulle være materialer, bøker, video, sang, bilder, natur- og kulturopplevelser eller annet som barna interesserte seg for. Intensjonen bak denne fasen var at personalet skulle enes om å presentere noe, som deretter skulle lede inn i et idémøte. I den praktiske utprøvingen av modellen ble fase 2 innlemmet i fase 1, da noen i personalet opplevde det som mer naturlig i en skapende prosess hvor barn skulle medvirke. To av barnehagene (B2 og B3) benyttet personalets møterom i oppstarten, et rom som barna vanligvis ikke hadde tilgang til (se bilde 3).



Bilde 3: Dokumentasjon fra barnehagepersonale. Idémøte på møterommet i B2.

Personalet uttrykte at dette romvalget skapte begeistring blant barna. I begge disse barnehagene ble det vist bilder fra Pinterest og Google som inspirasjon før de gikk videre til fase 2 med utvelgelse av barnas ideer. Personalet i B3 fortalte at barnas ideer kom fortløpende, og bar preg av å være fantasifulle. Barna i B3 fikk ansvar for å designe et vannprosjekt, og fikk på den måten mulighet til å hjelpe personalet til å tenke litt utenfor tradisjonelle behov og rammer (Druin, 2002). Barna ønsket blant annet å lage flere vannstasjoner rundt omkring i uteområdet. De hadde ideer om vannrør gjennom et tre og vannrør gjennom en elg. Barnehagelærer i B3 fortalte også om andre observasjoner av samme barnegruppe. Ved en tur til sjøen, mens de lyttet til bølgeskvulp, uttrykte flere av barna: *«Her bor Blekkulf, vi vet at han bor her»*. Barna assosierte lyden av bølgeskvulp til blekkspruten Blekkulf, – en miljødetektiv og fiktiv karakter som har vært kjent fra norsk barnelitteratur og TV siden 1989. Ideer knyttet til Blekkulf ble derfor inkludert i det videre prosjektet.

Barnehagelærer i B3 fortalte at hun igangsatte prosjekter med å spørre barna *«…kan dere hjelpe meg?»*. Hun uttrykte at intensjonen med det var å åpne for barns ideer og tanker om et konkret tema eller aktivitet. Barns innspill ble da ivaretatt både i oppstart og underveis i prosjektene. Dette viser en prosess som ikke følger et lineært forløp, men som er åpen for det uforutsette og justeringer underveis. Som i den rhizomatiske tenkningen (Irwin et.al, 2006), åpnes prosessene for det umiddelbare og det spontane i barns uttrykksformer.

I B1 fortalte barnehagepersonalet at prosjektstart ble til etter å ha observert toåringers entusiasme for en sang om tusenben. Mengder med knapper ble tatt med i uteområdet sammen med papp til å utforske og lage skisser på. På denne måten fungerte uteområdet som et ute-møterom.




Bilde 4-5: *Dokumentasjon fra barnehagepersonale: Idémøte i ute-møterom i B1.*

B1 prøvde ut modellen i flere omganger med ulike oppstarter. Personalet fortalte at de inviterte barna til et mer planlagt idémøte, med en utstilling av bilder utvalgt av personalet (se bilde 6). Personalet noterte deretter ned hvor barna beveget seg og hva de uttrykte, noe som igjen ble utgangspunkt for videre ideer. En toåring gikk til et bilde av en slange, pekte på det og sa: *«Vi skal si til mamma at jeg vil kjøre til et sånt land. Et slikt land der de har slanger»* (utdrag fra intervju).




Bilde 6-8: Dokumentasjon fra barnehageansatt: Idémøte med toåringer i B1.

Observasjoner av fysiske handlinger og bevegelser fikk betydning for den videre prosessen. Mellom barna og barnehagepersonalet oppsto det en interaktiv kommunikasjonsform (Nagel & Hovik, 2017). Personalet uttrykte selv at de gav fra seg noe av kontrollen og lot barna være medskapere i prosessen. På bakgrunn av analyse av datamaterialet ble fasen *Oppstart* sitt innhold endret og forenklet til inspirasjon og idémøte, da disse begrepene ble oppfattet som uklare.

Fase 2 Fra Idémøte til Idéutvelgelse

I den opprinnelige modellen handlet denne fasen om å velge ut noen av ideene som kom som forslag (Bernsen, 2019). I den nye modellen er det lagt til et element hvor disse ideene ikke bare velges ut, men også struktureres. I B3 ble observasjoner av de yngste barnas (0-2 år) interesse rundt fargene og figurene i billedboken *Babblarna* utgangspunkt for det videre arbeidet. Personalet valgte å gå videre med det observasjonene hadde vist, selv om de var redd for at det kunne oppfattes som en «lett løsning», da dette var en bok personalet vurderte som «kanskje litt enkel». Med utgangspunkt i billedboken kom ideen om å transformere mange fargerike kluter og sokker for å skape karakterene i boken. Dette var materialer som barna allerede var kjent med. Personalet så muligheter for å bruke allerede kjent materiale til å engasjere de aller yngste.

I kreative prosesser kan det noen ganger være lurt å begynne med noe enkelt, for å deretter evaluere og eksperimentere videre. Det handler om å åpne opp for muligheter og akseptere ideer ved å tenke eller si *«Ja, og…»*, noe som Sawyer (2007) betegner som den første regel i improvisasjon. Ved å ha dette som prinsipp kunne personalet utvide og bygge videre på barnas ideer, noe som opplevdes litt utfordrende for enkelte. I analysen av samtaler om utvelgelse av ideer ble det et fremtredende punkt at ansatte som arbeidet med de yngste ofte tok mer ansvar i selve idéutvelgelsen enn de som arbeidet med de eldste barna. I analysen av datamaterialet var innspillene fra personalet at de vurderte det som mer naturlig og hensiktsmessig i forhold til den videre prosessen at *Idémøte* ble flyttet til fase 1. Kategorien *idémøte* ble derfor flyttet til fase 1, og fase 2 fikk betegnelsen *Idéutvelgelse* med mål om å velge inn og velge vekk ideer før inngang til fase 3.

Fase 3 Innsamling/forberedelse til Innsamling

Intensjonen bak fase 3 er å invitere barn, personalet og foreldre til å sammen samle inn mengder av materialer, objekter og utstyr som potensielt kan brukes i den videre prosessen. Barna fikk i oppdrag å lete både hjemme, ute og inne i barnehagen. I B3 ble barna invitert med på en jakt etter kluter rundt omkring i barnehagen. To av barnehagene henvendte seg til bedrifter i nærmiljøet og fikk gratis materialer, som papp og planker i tre. Foreldre bidro med hatter, sokker, tekstiler og et akvarium. I den originale modellen hadde denne fasen betegnelsen *Innsamling/forberedelse*. Under analysen av datamaterialet kom det fram at personalet opplevde det forvirrende at *forberedelse* ble brukt som betegnelse, da de opplevde at de hadde gjort det allerede i fase 1 og 2. Det ble besluttet å kun benytte betegnelsen *Innsamling* for å tydeliggjøre denne fasens intensjon.

Fase 4 Kreativ workshop med lekende utforskning



Bilde 9-10: Dokumentasjon av Fase 4 – Kreativ workshop: toåringer i lek i B2.

I Fase 4, med betegnelsen *Kreativ workshop*, er intensjonen å gi barna rom til å utforske de innsamlede materialene. Tanken er at nye ideer kan oppstå i barns lekende utforsking av mengder av materialer og utstyr, som deretter bearbeides og innarbeides i den videre prosessen. Analyse av datamaterialet viste at personalet ble inspirert av egne observasjoner av barnas nye oppdagelser i møtene med materialene. Personalet reflekterte om oppdagelsen av lekens verdi og betydningen av barns motivasjon i denne fasen. Lekende utforsking omsluttet hele den skapende prosessen (Ross, 1978, s. 63 -64), og gav ledetråder for den videre veien. Dette var noe som personalet i alle de involverte barnehagene uttrykte var spesielt gjeldende i fase 4, uavhengig av hvilken alder de medvirkende barna hadde. En barnehagelærer delte at dette var noe hun vanligvis overså i sine tidligere prosjekter. I stedet for å la barna bruke tid på å utforske i denne fasen, var personalet mer orientert mot praktiske løsninger, fremdrift og sluttpunkt. Under gjennomgang av modellens faser ble tidsbruk et element som ble trukket fram – at modellen åpnet for refleksjon og bevisstgjøring om viktigheten av å dvele og bruke god tid i slike utforskende og samskapende prosesser.

I analyse av datamaterialet knyttet til fase 4 ble det tydelig at modellen åpner muligheter for andre former for kommunikasjon enn bare verbalspråklig kommunikasjon. Bruken av modellen kan legge til rette for mer utvidete samspillsmønstre og interaksjonsformer (Nagel & Hovik, 2017), der barna medvirker aktivt, både gjennom verbale uttrykk og kroppslige bevegelser og handlinger.




Bilde 11-12: Dokumentasjon fra B2, bearbeiding og ferdigstilling.

Fase 5 Bearbeiding

I fase 5 er intensjonen at barna, i samspill med personalet, får muligheten til å bearbeide materialene de har samlet inn. I denne fasen skaper barna figurer, objekter eller konstruksjoner som de kan introdusere inn i en iscenesettelse av et rom i barnehagen. Personalet er her med som veiledere og medskapere med begrenset kontroll på hvor disse prosessene vil ende.

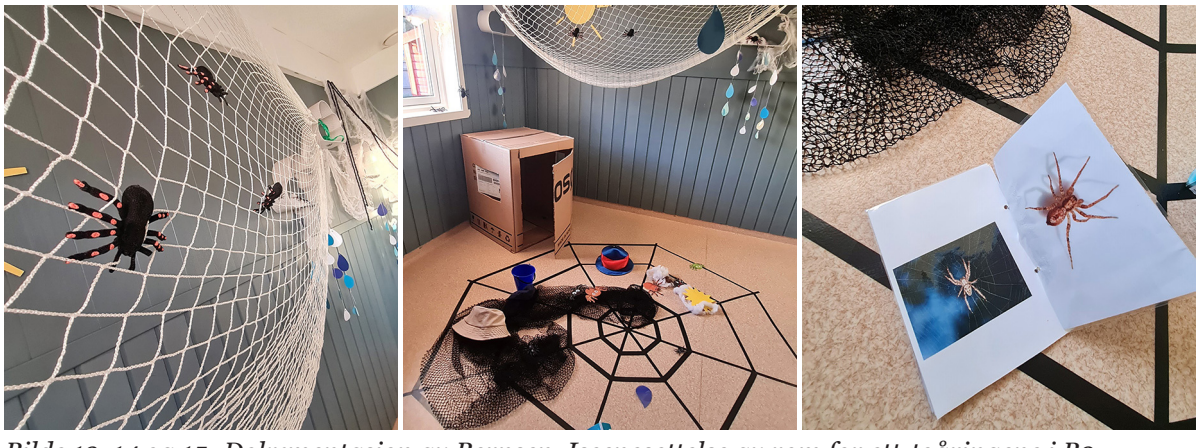
I denne fasen handler det om å ha en nysgjerrig holdning til mulighetene som viser seg i bearbeidingen av materialene. Nysgjerrighet og åpenhet hos personalet er i denne fasen viktig, slik at det som oppstår i prosessene kan tilføre nye retninger som kan integreres. Pilene i modellen viser her til muligheter for å kunne gå tilbake ett eller flere faser for å kunne ivareta nye ideer. I to av barnehagene reflekterte personalet over at det kunne være utfordrende å skille mellom fase 4 og 5. Nye ønsker og ideer fra barna kunne plutselig dukke opp i fase 5 som de da måtte tilbake til fase 4 for å utforske. Det kunne derfor være fordelaktig for dem å bevege seg mellom fase 4 og 5.

Fase 6 Tematisk iscenesettelse

I denne fasen ble de innsamlede og bearbeidete materialene konstruert og organisert sammen med barna i nye iscenesatte rom. Intensjonen er her at barna vil kunne se egne løsninger ta form og de får mulighet til å vise frem ideene sine. I B1 ble sangen om tusenben satt opp som en liten forestilling til foreldrene med ett-toåringene, hvor blant annet mopper med nye knappeøyne ble med som figurer. Personalet fortalte at barna ved tidligere anledninger hadde unngått lignende aktiviteter, men at barna denne gang var mer deltakende.

I B2 ble et rom på avdelingen til ett-toåringene iscenesatt som et temarom om edderkopper. Personalet fortalte at barna i de tidligere fasene fikk se video av edderkopper (fase 1), og de fant edderkopper ute i naturen. Avdelingen fikk også et akvarium av noen av foreldrene, og barna fant levende edderkopper ute sammen med annet naturmateriale som de hadde i akvariet (fase 3). Ett-toåringene gikk sammen med de voksne på leting etter mat til de

levende edderkoppene. Fra personalet ble det uttrykt; *«Jeg har i alle fall en variert jobb. Jeg hadde ikke trodd at jeg skulle lete etter døde fluer for å mate edderkopper»*. Barna studerte og utforsket deretter edderkopper og spindelvev (fase 4) ved hjelp av hatter, bøtter, melkekartonger og edderkopp-leker. Observasjoner av barnas interesse for sangen *Lille Petter Edderkopp* ble også med i prosessene. Barna fikk lage små edderkopper av dorull, kitt, piperensere, papptallerken og edderkoppmuffins (fase 5). Under iscenesettelsen (fase 6) ble rommet transformert med blant annet sort tape på gulvet, garn, ulike tekstiler, lekeedderkopper, laminerte edderkopper, hatter, regndråper og sol (se bilde 13, 14 og 15).



Bilde 13, 14 og 15: Dokumentasjon av Bernsen. Iscenesettelse av rom for ett-toåringene i B2.

Analysen av datamaterialet knyttet til denne fasen viste at barns tilnærminger til de iscenesatte rommene skapte nye forståelser for barns lek i personalgruppene. Barn fikk felles lekereferanser i rommene som resulterte i mer dramatisk lek og mer felleslek. Personalet trodde dette kunne bero på at barna gjennom prosjektet og i iscenesettelsen av sitt eget lekemiljø opplevde større eierskap.

Fase 7 Innsikt

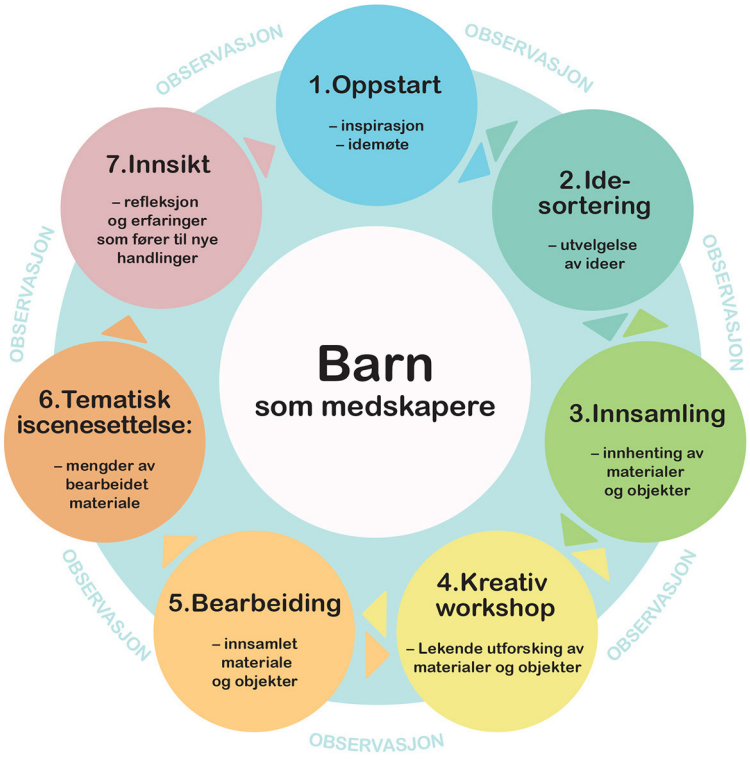
I denne fasen har barnehagepersonalet mulighet til å dele sine erfaringer med resten av personalgruppen. Underveis i prosessene ble diskusjoner og oppdagelser dokumentert ved hjelp av bilder, video og loggføring. Disse ble brukt som refleksjonsverktøy for læring i personalgruppen før igangsettelser av nye prosesser. I B3 ble det laget en prosessvegg med bilder, Post-it lapper og tekst på avdelingen for å lettere kunne imøtekomme motstand i personalet. Prosessveggen synliggjorde fasene, tankene, ideene og planene som kunne gjennomføres. En i personalet uttrykte at denne veggen var et godt hjelpemiddel for henne til å ikke bare forstå prosessene bedre, men veggen ble en «visuell påminning» i hverdagen. Dette peker på viktigheten av inkluderingsprosesser både i oppstart, underveis og i avslutning av prosjektprosessene (Bernsen, et. al 2021).

En i personalet i B1 uttrykte at hun tidligere hadde ønsket å gjøre noe for å inkludere barn i flere skapende prosesser på egen avdeling, men opplevde utfordringer med å få aksept fra kollegaer. Ved å presentere Palettmodellen kunne hun tydeligere forklare prinsippene bak modellen, samt avklare forventninger og gjøremål i et slikt prosjekt. Modellen fungerte i dette eksempelet som et visuelt verktøy som bidro til forståelse og en vei til å overvinne barrierer hos kollegaene.

I alle barnehagene førte den første utprøvingen av modellen til ønsker om å gjenta utprøving i flere omganger inne og ute, med ulike tema. Nye utprøvinger tok utgangspunkt i sko, fiskegarn, sjøliv, sandkassen, trehus i skogen og høytider.

Ny Syv trinns Palettmodell for utforskende praksis

Denne studien har utforsket hvordan barn kan engasjeres som medskapere av barnehagens rom og lekemiljø gjennom en prosessmodell for utforskende praksis. Som a/r/tografer har vi sammen med barnehagepersonalet fått erfaringer og søkt kunnskap om samskapende prosesser. Barna fikk oppleve å bevege seg sammen med personalet i det åpne og uforutsette, og denne åpningen for det uplanlagte førte til nye ideer og tanker som videre ble utforsket. Som et resultat ble en ny modell utformet (se figur 3).



Figur 3: Palettmodellen – designet av Anette Sofie Bernsen i samarbeid med Torkell Bernsen, førsteamanuensis ved Institutt for Design ved Universitet i Bergen.

Palettmodellen ble i prosjektet brukt som et prosessverktøy for å starte og gjennomføre skapende og lekbaserte prosjekter. Modellen består av syv faser med et startpunkt (fase 1) og et sluttpunkt (fase 7). Fasene imellom (2-6) trenger ikke å følge et typisk lineært handlingsmønster, men heller være vekselvirkende og dynamisk. Pilene i modellen er ment å vise at en i prosessen kan bevege seg fram og tilbake mellom fase 2 og 6. Dette er i tråd med Deleuze og Guattaris (1987) *rhizomatiske* tenkning, hvor skapende prosesser kan tenkes å være kontinuerlige og bevegelige. Nye retninger oppstår, uten en begynnelse og slutt, og påvirkes av menneskelige og affektive hendelser og opplevelser. Det betyr at modellen kan

åpne for det uforutsette, hvor overraskende ideer kan oppstå og inkluderes. Å tenke nytt og kombinere nye elementer fordrer en åpenhet i personalgruppen, samt en vilje til å endre etablerte rutiner for å realisere nye ideer (Hammershøj, 2023).

Modellen kan åpne for muligheter, men den kan også ha begrensninger hvis modellen følges strengt og systematisk. En kan da bli låst av dens faser og begrense den kreativiteten som kan oppstå i utforskningen. En annen utfordring er risikoen for å overse enkelte barns ideer fordi en ønsker å fremskynde prosessene for å raskere nå et sluttprodukt. I analysen av fasene ble det tydelig at *observasjoner* ble vurdert som et gjennomgående nødvendig element for personalet. Observasjoner av barnas interesser ble tydelige utgangpunkt for tema i prosjektene. Observasjon var noe personalet ønsket å bruke mer tid på i nye runder med prosessmodellen. I tillegg ønsket de å igangsette et prosjekt hvor de eldste barna laget et lekemiljø for de aller yngste barna. Dette peker på et felles ønske om å ha prosjekter som reflekterer barns interesser, og som tar barns ideer i bruk. Observasjoner av barns interesser motiverte de videre prosessene og fasene. Personalet i alle tre barnehager ga uttrykk for sin interesse i å følge disse impulsene videre, hvor en av dem uttrykte: *«Jeg bruker mye tid på å observere barna for å finne ut hvor de er, som er spesielt viktig i starten for å finne ut hva man skal»*. Personalet var altså oppmerksomme på barnas uttrykksformer og tolket deres verbale og kroppslige bidrag gjennom observasjon (Warming, 2019, Clark, 2010; Nagel & Hovik, 2017; Ilje-Lien 2021), uten at det var innført som en tydelig kategori i den modellen de ble presentert for. Som følge av dette er observasjon nå integrert som en omsluttende sirkel og kategori i den nye modellen.

Palettmodellens visuelle representasjon, med barna plassert i sentrum viste seg å fungere som et verktøy for å synliggjøre barnas betydningsfulle rolle i skapende prosesser. I fokusgruppesamtalene kom det fram at barns plassering i kjernen av modellen åpnet for nye refleksjoner om barns deltakelse i barnehagens pedagogiske praksis. Barn kan risikere å få en passiv rolle og bli betraktere, mens de voksne beholder kontrollen og styringen i en pedagogisk praksis der variasjon i deltakerformer er mer begrenset (Nagel & Hovik, 2017). Palettmodellen kan, gjennom sine faser, åpne for flere deltakerformer og vil kunne ivareta en større bredde fra barnas idérepertoar.

Personalet opplevde at arbeid med modellen bidro til å overkomme eventuell motstand. Uttrykk som: *«Det er morsommere å være på jobb»* ga uttrykk for personalets økte engasjement. De fikk delta i unike og overraskende oppgaver, som for eksempel å jakte på døde fluer for å mate edderkopper. Ved at barna, gjennom sine ideer og tanker, fikk mulighet til å være drivkraften i de skapende prosessene, ble personalets oppfatning av egen rolle endret. Personalet uttalte: *«Vi måtte gå litt i oss selv, at vi ikke kom med ideene, for det var ungene sitt. Det var de som skulle føre det videre. Vi er vant til å ordne og styre, men nå må vi tenke litt annerledes«*. Ett av studiens viktigste funn er derfor knyttet til hva som kan skje med særlig de aller yngstes engasjement og roller som medskapere når personalet lar barnas ideer lede an. Å designe et fysisk lekemiljø for, med og av barn fremsto som meningsfullt både for barn og voksne. Studien og utprøvingen av prosessmodellen speiler og forsterker betydningen av å følge barns spor i et eksperimenterende fellesskap (Thestrup, 2022). Personalet kan, ved å gi rom til barns ideer og lek, og selv tre tilbake i designprosesser i barnehagen, bedre ivareta barns kreative og kulturelle uttrykksformer. Funn fremhever Palettmodellens relevans og prosesstenkningens mulige betydning for nordisk tenkning om inkludering av alle barn i samskapende prosesser i barnehagen.

Avslutning

Det finnes flere ulike tilnærminger for å inkludere barn i barnehagens virksomhet, og Palettmodellen kan være én av dem. Palettmodellen skiller seg ut fra andre modeller ved at den legger vekt på barns innflytelse og medskapende rolle. I modellen er barna plassert i sentrum. Barns tanker og ideer inkluderes i alle faser og på alle nivåer. I studien ble modellen et verktøy for personalet til å igangsette kreative og skapende prosesser, og ble en motivasjonsfaktor for både barna og personalet. Gjennom utprøvingene ble personalet mer bevisst sin egen rolle, og gjennom kritisk refleksjon fikk de en bredere forståelse av barns reelle muligheter for deltakelse i beslutningsprosesser. Basert på barnehagepersonalets refleksjoner fremheves viktigheten av å våge å være i det uforutsette, i det lekende, spontane og utforskende. Personalet må også arbeide med å bruke tid til å dvele ved de utforskende fasene for å kunne fremme barn som medskapere. Et annet moment som ble trukket fram var deres behov for å prøve ut modellens faser i nye runder som et kompetansehevende grep. I lys av dette kan det tenkes at gjentagende utprøving av modellen kan føre til at prosessene blir en internalisert del av barnehagens pedagogiske tenkning. Den kan åpne opp samskapingsprosesser for personalet som ønsker å søke seg ut i friere terreng, i det verdifulle som det uforutsigbare kan bringe inn. Som et kritisk punkt er det derimot viktig å være oppmerksom på at introduksjoner av slike modeller ikke stenger for personalets pedagogiske skjønn. Studien antyder at det fortsatt er et behov for å belyse og utforske nærmere hvordan personalet kan åpne for barns deltakelse i barnehagens daglige virksomhet. Palettmodellen kan tilpasses og brukes i ulike sammenhenger og retninger, med ulike mål og tema enn kun utforming av barnehagens rom og lekemiljø. En slik tilpasning og bruk i andre sammenhenger kan øke dens relevans og nytteverdi, og være et bidrag i tenkningen om nordisk barnekultur.

Referanser

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie* (HiO-rapport 2004 nr. 25).[Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo]. OsloMet Skriftserien. https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/62

Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8

Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havenes, A., Hornslien, Ø., Hoås, M. K., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf

Bernsen, A. S. (2017). Lekne føtter i nye roller. Barnehagelærer som igangsetter med barnehagebarn som deltakere i demokratiske prosesser. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T.-H. Allern (Red.), *Drama, teater og demokrati: i barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (s. 125-138). Fagbokforlaget.

Bernsen, A. S. (2019). Barnas lekerom i forandring. I I.-L. Møen & E. Thoresen (Red.), *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen* (1. utg., s. 73-85). Fagbokforlaget.

Bernsen, A. S., Langøy, A. & Eilifsen, M. (2021). Iscenesettelse av barnehagens lekemiljø – fra nye erfaringer til eksperimenterende og utforskende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Volum 7, 287–302. https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2706

Carlsen, K. (2021). *Reggio Emilia: atelierkultur og utforskende pedagogikk* (1. utg.). Fagbokforlaget.

Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal of Community Pscychology* 115-123. https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y

Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children. A guide to understanding and using the mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers. NCB.

Druin, A. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour & Information Technology*, 21(1), 1-25. https://doi.org/10.1080/01449290210147484

Deleuze, G. & og Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.

Jordhus-Lier, D. (2023). *Fokusgrupper som metode* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2020). »Det gjorde sygt, sygt ondt«: Design af inkluderende legemiljø i skolen i samarbejde med pædagoger. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 4(2), 13. PP. 109-121. https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507

Emilson, A. & Johansson, E. (2017). Values in Nordic early childhood education -demo-cracy and the child's perspective. I Fleer, M. og van Oers. B. (red.) *International handbook of early childhood educatio*n (p. 929-954). Springer.

Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* (Doktorgradsavhandling). Göteborgs universitet.

Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.

Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar*. [Doktorgradsavhandling, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet].

Hammershøj, L. G. Red. (2022). *Legekunst*. Samfundslitteratur.

Hammershøj, L. G. (2023). Samskabelse som kunsten at skabe og forandres sammen. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 39(67), 12. https://doi.org/10.7146/buks.v39i67.137351

Hovik, L. (2014). *De Røde Skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. (Ph.d.-avhandling) [NTNU, Trondheim].

Hovik, L. & Henning, A. H. (2019). Lydhørt Samspill – Oppmerksomhet på lyd ved bruk av ReMida-materialer med de aller minste i barnehagen. *DRAMA: Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*. Volum 56, 1, 28-35.

Ilje-Lien, J. (2020). *Sårbarhet i møte med den tause Andre. En Kristeva-inspirert utforsking av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst* (Doktorgradsavhandling) [Høgskolen i Innlandet]. https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2655022

Irwin, R.L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70–88. https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500

Irwin, R. L & Springgay, S. (2008). *Being with a/r/tography*. Sense.

Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogiske teoridannelse*. Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Moser, T. & Olsen, K. H. (2012). Barnehagens fysiske miljø i nyere faglitteratur: et systematisk litteratursøk for tidsrommet 2000-2010. I A. Krogstad, K. Høyland, T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 287-304). Fagbokforlaget.

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.

Myhre, C. O. & Waterhouse, A. H. (2023). *Metodologiske ut-viklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. Fagbokforlaget.

Nilsen, T. R., Bjørnestad, E., & Hannås, B. M. (2022). Utvalg og tilgjengelighet av lekemateriell og barns lekemuligheter i det fysiske innemiljøet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3). https://doi.org/10.23865/nbf.v19.287

Nagel, L. & Hovik, L. (2017). Sesam – et kunstnerisk forskningsprosjekt om interaktive dramaturgier i scenekunst for barn. I L. Hovik & L. Nagel (red.), *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn* (s.31-54). Fagbokforlaget.

Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk: En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet*. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen Sørøst-Norge] http://hdl.handle.net/11250/2373513

Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring. En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene*. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer]. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/275517/PhD3%20Pettersvold.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ree, M. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2684927

Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. Heinemann Educational Books

Sand, A-L.; Skovbjerg, H.M.; Jensen, J-O.; Jørgensen, H.H. & Bekker, T. (2023). Can I design for play? How pedagogues design for childrens`s play situations in school. *The Design Journal. An International Journal for all aspects of design*. Volume 26, 2023 – issue 4. PP. 536-557.

Sando, O. J. & Sandseter, E. B. H. (2020). Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 69. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494419307078?via%3Dihub

Sandseter, E. B. & Seland, M. (2016). Children`s experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and Care institutions. *Child Indicators Research*, 9 (4) (2016), pp. 913-932. DOI: 10.1007/s12187-015-9349-8

Sawyer, K. (2007). *Group Genius. The creative power of collaboration*. Basic Books.

Skovbjerg, H. M., Bekker, T., Grindheim, L. T. & Sand, A.-L. »Editorial introduction to Designing for Play as Cultural Production in Childhood. Seeking new grounds«. *Conjunctions*, vol.9, no.2, 2022, pp.1-8. https://doi.org/10.2478/tjcp-2022-0007

Skovbjerg, H.M. (2021). *On Play*. Samfundslitteratur.

Skovbjerg. H. M. & Jørgensen, H. H. (2021): Legekvaliteter. Udvikling af et begreb om det legende i lærer-og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring og Medier*. Nr. 24.

Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol 1 1-11. http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.89

Thestrup, K. (2022). A Platform for Playing – Experimenting communities and open laboratories in a global perspective. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 38(66), 16. https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133784

Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol 5, 62-76. https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424

Waterhouse, A.-H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen*. [Doktorgradsavhandling, USN]. https://hdl.handle.net/11250/2758549

Waterhouse, A.-H. L., Søyland, L., & Carlsen, K. (2019). Eksperimentelle utforskinger av materialer og materialitet i transmaterielle landskaper. *FormAkademisk*, 12(1). https://doi.org/10.7577/formakademisk.2648

Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5). https://doi.org/DOI: https://doi.org/10.23865/jased.v1.982

Østrem, Solveig (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.

Bibliografier

Anette Sofie Bernsen er høgskolelektor i drama ved NLA Høgskolen i Bergen og stipendiat på deltid ved Universitet i Sørøst-Norge, i programmet pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole. I 2005 startet hun som underviser ved barnehagelærerutdanningen, hvor hennes forskningsinteresse over tid har vært rettet mot utforskende og samskapende prosesser i barnehagens rom og lekemiljø, med barn og barnehagepersonale som medskapere og medforskere.

Elin Thoresen er barnehagelærer og førsteamanuensis i drama og anvendt teater ved Institutt for Kunstfag ved Høgskulen på Vestlandet i Bergen. Hun forsker, veileder og underviser i barnehagelærerutdanning, noe hun har gjort siden 2004. Interessefeltene hennes er særlig knyttet til kunstpedagogisk utviklingsarbeid og hvordan lekende pedagoger og improvisasjon i ledelse kan virke inn i slike prosesser. Hun har vært redaktør for boken Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen, og som forsker har hun spesialisert seg på barnehagepersonalets kompetanse knyttet til lek, kompetanseheving og roller i ulike ledelsesprosesser.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Maria Lyndgaard Petersen, Lene Tanggaard og Karen Feder

Ludic reading is 20 minutes a day? – Adding a socio-material perspective to ludic reading

Abstract

This article presents unexpected findings about children's experiences with ludic reading, discovered through a collaborative project involving schools, libraries, and Pedagogical Learning Centres (PLC). The findings reveal that while children's ludic reading experiences often reflect a goal-oriented, functional approach typical of educational contexts, they also seek social, playful, and immersive reading environments. This article explores how a socio-material approach can illuminate these findings, which existing literature does not fully address. The research question guiding this study is: How can a socio-material perspective on ludic reading inform professionals in rethinking initiatives to enhance children's ludic reading? The methodology involves analysing these unexpected findings, termed 'stumble data,' derived from empirical material based on child-centred methods. The results suggest that a socio-material perspective can bridge the contexts in which ludic reading occurs. The article concludes that this perspective provides new explanatory frameworks and practice opportunities by integrating social and material elements that have not been sufficiently explored in the literature.

Keywords

ludic reading; socio-materiality; child-centred methods



Image 1: 'Hug Me', a prototype from the project Læselyst og Læserum, designed by Nina Gjødsbøl Ruder. Photo by Katrine Worsøe, Design School Kolding.

Introduction

This article examines the role of socio-materiality in supporting children's ludic reading – a concept that extends beyond mere individual engagement to include the significance of the physical and social environments in which ludic reading occurs. The overall framework and findings in this article are based on a project called *Læselyst og læserum* (Ludic reading and reading spaces) involving librarians, artists, designers, reading advisors, and children. This collaboration, funded by the Danish Agency of Culture and Palaces, aimed to address the decline in children's ludic reading (Hansen, Hansen & Pettersson, 2021). through a project involving Kolding Library, four Pedagogical Learning Centres (PLC), Design School Kolding's Play Lab, and the University of Southern Denmark. The overall project resulted in several innovative prototypes, such as a large book where children explore and activate their senses while engaging with a story, an octopus-like collection of huggable cushions for group reading (see Image 1), adventurous bunk beds with individual light settings, and secret codes and missions in the library, exemplify collaborative efforts to enhance children's ludic reading.

The initial aim of the project focused on enhancing the accessibility of library and PLC systems for children and improving the match between the individual child and book to promote ludic reading. However, child-centred design methods revealed that children expressed a desire for spaces where they could engage in ludic reading with their peers in soft, cave-like surroundings. Additionally, the language used by the children to describe ludic reading primarily reflected the demands of a school context. These findings surprised us and highlighted a gap in existing theoretical frameworks, which failed to account for why ludic reading, according to the children, is predominantly a shared experience among peers. Moreover, it became evident that ludic reading extends across various environments or

aspects of children's lives, connecting different contexts, and necessitating an interdisciplinary approach (Lyndgaard, Feder, Tirsgaard, Brink & Johansen, 2024). This article argues that integrating a socio-material understanding into the concept of ludic reading is crucial. This addition would ensure a sensitivity to children's environments, contexts, and relationships, thereby enabling professionals around children to better support and enhance their engagement in ludic reading. Through this approach, it also becomes possible to avoid the imposition of a scholastic and goal-oriented understanding of ludic reading that might otherwise dominate the children's experience.

The term *ludic reading*, as used in this article, is derived from Victor Nell's (1988) definition:

»It is free activity standing outside ordinary life; it absorbs the player completely, is unproductive, and takes place within circumscribed limits of place and time (Caillois, 1961; Huizinga, 1938/ 1950). Ludic reading (from the Latin ludo, I play: Stephenson, 1964) is therefore a useful descriptor of pleasure reading, reminding one that it is at root a play activity, and usually paratelic, that is, pursued for its own sake« (Apter, 1979 in. Nell, 1988, p. 7).

While ludic reading is significant in its own right, as per Nell's (1988) definition, it also plays a vital role in fostering children's imagination, empathy, and ability to immerse themselves in narratives (Lund & Skyggebjerg, 2021). To get an overview of the concept of ludic reading, we rely on Henriette Romme Lund and Anna Karlskov Skyggebjerg's (2021) comprehensive review of the concept of reading for joy. Our findings in this article indicate that children's understanding of ludic reading is deeply intertwined with the functional aspects of school contexts and encompasses atmospheres and materiality as integral element. Ludic reading, therefore, cannot be fully understood as an individual activity alone; the material environment plays a crucial role in stimulating and providing new and more inclusive, child-centred practice opportunities for professionals working with children's ludic reading. A central argument in literature is that the social and the material are 'mutually enacting' (Jones, 2013; Tanggaard, 2013, 2016), a perspective we find essential for enabling children's ludic reading.

In working with children's ludic reading, it is crucial to involve the children themselves to ensure a genuine understanding of their reading experiences, rather than merely reflecting the agendas and assumptions of the involved professional adults (Fails, Guha & Druin, 2013). The engagement of children can vary greatly, and this article's findings are based on data collected through a child-centred design approach as formulated by Feder (2020).

The research question guiding this article is: *How can a socio-material perspective on ludic reading inform professionals in rethinking initiatives to increase children's ludic reading?*

To address this question, we first define the concepts of ludic reading and the socio-material perspective. We present the context of the study and describe how we use the notion of *stumble data* to explain the unexpected findings that emerged from the overall project. We analyse these findings from three perspectives: those of the children, the professionals, and the contextual. This analysis leads to a discussion of the functional approach in schools and its impact on children's ludic reading, as well as the potential for a socio-material perspective to open up new practice opportunities for professionals working with children and ludic reading.

Ludic reading is a multifaceted concept

Lund and Skyggebjerg (2021) have reviewed the research on ludic reading from 2005 and onwards and conclude that the concept of ludic reading must be considered multifaceted. The concept encompasses the *joy* of reading for pleasure and *understanding* a text. Additionally, it involves the immediate *desire to read*, a *habit*, or a *general appreciation* for reading. Furthermore, *reading competence*, the ability to read, decode, and comprehend text, also influences ludic reading. Similarly, being able to assess whether one's own reading abilities match the text's level, defined by Nell (1988) as c*orrect book selection*, is crucial. Another central factor is having *access* to literature. Lastly, one's *goals* for reading influence ludic reading. Ludic reading can furthermore be understood from both an individual and a collective perspective and encompasses a developmental perspective, as described by Nell (1988) (see Lund and Skyggebjerg for further references). According to Lund and Skyggebjerg (2021), this makes ludic reading a quite comprehensive, even multifaceted concept, which can be complex to address.

Ludic reading with playful roots

Victor Nell (1988) describes pleasure reading as a form of play. He defines it, as initially stated, as a free activity standing outside ordinary life. It absorbs the reader completely, is unproductive (Nell, 1988). The notion of *ludic reading* is therefore a useful descriptor reminding one that it is at root a play activity and pursued for its own sake, as defined in the introduction.

Nell's (1988) studies involved a total of 162 readers, which included 33 ludic readers. Nell (1988) focused on individual reading, immersion within the book, and engagement with fiction. Nell's (1988) research was grounded in perceiving ludic reading as a cyclical progression defined by several factors, also termed as three antecedents for ludic reading: reading ability, positive expectations, and correct book selection. Nell's cyclical understanding expands the concept of ludic reading to encompass pre-, during, and post-stages, showcasing that ludic reading is in continual development and subject to ongoing renegotiation by the individual. Ludic reading is regarded as an individual experience but is dependent on the immediate environment since reading competence often develops through education and inspiration provided by teachers, educators, parents, or others. The same applies to fostering a positive attitude towards reading and correct book selection, where encounters with compelling stories are often initiated and influenced externally. This suggests that the genesis and cultivation of ludic reading also occur collaboratively with others (Nell, 1988).

A socio-material perspective on ludic reading

Lund and Skyggebjerg (2021) present various perspectives on ludic reading, such as gender differences, the emphasis on fiction and non-fiction literature, and the role of the physical book as a reading medium, as well as the correlation between reading pleasure and reading competence, considering it as a measurable concept. They explore silent reading and read-aloud practices. However, the review does not explore the relationship between surroundings and different settings *where* children read, except for a mention that »*students will be particularly engaged in silent reading when involved in the design of reading environments and in the selection of reading material*« (Brok & Geer, 2018 ac. Lund & Skyggebjerg, 2021). Building upon Nell (1988) and Lund and Skyggebjerg's (2021) review, ludic reading can be

described as cyclical, in perpetual development, and dependent on specific antecedents, multifaceted in both individual and collective aspects. While these perspectives provide valuable insights, they may fall short of fully capturing the role of the environments in which ludic reading occurs.

We argue that ludic reading happens within particular environments and that the way it is supported in one context, such as schools, influences children's ludic reading in other settings. Therefore, we propose expanding the concept to include a socio-material perspective, which emphasizes the interconnectedness of social and material factors in enabling ludic reading.

This socio-material lens helps elucidate how the playful and paratelic nature of ludic reading is nurtured by the dynamic interplay between social contexts and material conditions. By integrating these factors, we can better understand how environments both shape and are shaped by the playful engagement in reading.

According to Anezka Kuzmicova (2016), one reason why the environment has been neglected in the ludic reading experience is that narrative reading is primarily regarded as a means of decoupling one's consciousness from the environment. However, Kuzmicova (2016) stresses the importance of connecting the reading room and sensory input to the content of the book to enhance mental imagery:

»In class, early readers could be exposed to sensory (auditory, tactile, olfactory, etc.) stimuli corresponding to the settings of a narrative they read. This may yield special benefits for the comprehension of narratives set in distant regions and cultures that would otherwise not, or not adequately, inform their mental imagery« (Kuzmicova, 2016, p. 25).

In addition, she states that teachers and librarians could capitalize on the insight that struggling readers could benefit from a better alignment between the book and the environment, primarily by trying to change the environment rather than the book (Kuzmicova, 2016). Schilab and Walker (2020) describe this view as *embodied reading*, which is attuned to the complexities of reading situations, including their cultural meanings as expressed in various historical contexts. This approach replaces traditional subject-object relations with multifaceted, multi-level interactions. Both Kuzmicova (2016) and Theresa Schilab and Sue Walker argue that connecting the content with the environment can enhance the understanding of written words (Schilab & Walker, 2020). These perspectives emphasize sensitivity to the environment and embodied reading; however, they do not focus on *ludic reading*.

Other research connects reading, and especially literacy, with a socio-material perspective. Kathy A. Mills & Barbara Comber (2013) argue in *Space, Place, and Power: The Spatial Turn in Literacy Research* that place matters to literacy because the meanings of our language and actions are always materially and socially situated in the world (Mills & Comber, 2013; Scollon and Scollon, 2003). They state that one cannot interpret signs—whether an icon, symbol, gesture, word, or action—without considering their associations with other meanings and objects in places. Mills and Comber (2013) map out an emergent strand of literacy research that foregrounds place and space as constitutive, rather than a backdrop for the real action, and in this case, literacy. However, the argumentation is relevant for ludic reading as well. Mills and Comber (2013) see space and place as relational and dynamic, not as fixed and unchanging but socially produced and subject to negotiation, reimagining, and remaking.

They document a shift in literacy studies towards the materiality of lived, embodied, and situated experience.

While literacy focuses on the fundamental skills of reading and writing, ludic reading is more related to a deeper and more enriching reading experience, as defined by Nell (1988). When adding a socio-material perspective to ludic reading, it engages with the idea that ludic reading is more than just a cognitive activity or mental exercise. Instead, it emphasizes that engaging in ludic reading is a comprehensive and holistic experience that involves the entire body situated in a specific space and place. The reader connects not only with the content of the book and the narrative but also with the physical environment and the people around creating a sensation or experience of reading that brings joy. Essentially, this perspective highlights the multisensory and immersive nature of ludic reading, suggesting that it encompasses more than just the intellectual aspect but involves a person's entire being in a particular setting. The socio-material perspective can reconnect the ludic reading experience with the environment that enables this experience. More precisely, it entails exploring the movements of ideas and the ongoing and productive re-associations that occur in relational spaces during the process of ludic reading. This stresses the need to include other and new perspectives when working with ludic reading (Tanggaard, 2015; Hvidtfeldt, 2019). The theoretical argument here is that ludic reading is consciously or unconsciously facilitated by the environment. The socio-material perspective becomes relevant when seeking to understand ludic reading in practice by analysing associations and connections between people, spaces, and materials as they appear in the actual process (Tanggaard, 2016; Hastrup, 2011; Hvidtfeldt, 2019).

Method and data collection

In the overall project *Ludic reading and reading spaces* the data collection centred on children's stories, fairytales, letters, drawings, as well as interviews and workshops with both children and the professionals (librarians, teachers and reading consultants). The methods were rooted in the principles of the Nordic Child Culture Perspective and child-centred design methods. These perspectives emphasize children's agency, creativity, and participation, ensuring that their voices and experiences are at the centre of the research process (Sommer, Samuelsson, & Hundeide, 2010; Dael, Juncker & Helmer-Petersen, 2021; Mouritsen 1996; Feder, 2020). By integrating these principles, the project aimed to foster an inclusive and democratic approach that respects and values children's perspectives. See appendix 1 for complete overview of the data collection, the methods, the number of involved from each target groups and documentation and image 2 portraying children writing a fairytale as one of the methods.

This data material was systematically themed and organized, leading to the formulation of design principles. These principles, reflecting both child-centred methodologies and the Nordic Child Culture Perspective, were subsequently presented to teachers, librarians, artists, and designers. This presentation formed the basis for the development of prototypes such as sensory books, huggable pillows (see image 1), adjustable bedside lamps, and interactive library features, all designed to support and enhance children's ludic reading experiences as mentioned in the introduction (see Designschool.dk for the design principles).

However, some findings in the original project could not be adequately explained by existing theoretical frameworks. Therefore, the methodology of this article is informed by the concept of 'stumbling data' (Tanggaard & Brinkmann, 2017; Tanggaard, 2016). Stumbling data

refers to unexpected findings that emerge during research, which may not align with initial hypotheses or theoretical expectations. This concept highlights the value of serendipitous discoveries in research, offering insights that might be overlooked. Stumbling data can lead to significant theoretical and practical advancements by challenging existing assumptions and opening new avenues for exploration (Tanggaard & Brinkmann, 2017; Tanggaard, 2016).

This concept of stumbling data is grounded in John Dewey's pragmatic epistemology. Dewey's philosophy emphasizes the role of experience and experimentation in the process of knowledge construction. According to Dewey (1938), knowledge is not a static set of truths but rather an evolving process shaped by interaction with the environment and the resolution of problematic situations. Stumbling data aligns with this view by recognizing that unanticipated findings can prompt new questions and insights, thereby contributing to the dynamic and iterative nature of research. Dewey's focus on the practical consequences of knowledge and the value of empirical experience underpins the importance of embracing unexpected data as a means of advancing theoretical and practical understanding (Dewey, 1938, Tanggaard, 2016, Tanggaard & Brinkmann, 2017).

Our analysis focuses on the stumbling data and findings, which we categorize into three analytical perspectives: 1) the children's views on ludic reading, 2) the professionals' discoveries, and 3) ludic reading across different contexts. We use empirical examples from the overall dataset (see Appendix 1) and provide context for each finding included in the analysis. Rather than presenting the entire dataset from the overall project, we delve into the three specific 'stumbles'. By exploring these unexpected insights, we aim to uncover new dimensions of ludic reading and offer guidance to professionals for developing initiatives that better support children's engagement with ludic reading.



Image 2: Children writing the fairy tale of Karla, who has lost the joy of reading. Photo by Pia Viuff Schytz.

Analysis

Ludic reading according to the children – play, friends and caves

The first 'stumbling' occurred when we analysed the children's drawings: One method we used to gain insight into the children's perspective on ludic reading involved asking them to create drawings of where they would read, titled »My place« and »Our place« (see images 3 and 4). The instruction was to draw a place where they would sit and read purely for the pleasure of reading, without being told or expected to do so. We discovered a recurring emphasis on the desire to be with friends, highlighting a sense of coziness, tranquillity, comfortable room temperature, and an overall pleasant, quiet atmosphere. There was a focus on creating an enveloping environment, often illustrated in cave-like settings (see image 4), incorporating elements such as bean bags, sofas, blankets, and cushions.



Image 3: An example of a drawing with the title 'My place' with 1) a sofa in a school hallway, 2) McDonald's, and 3) their personal space. Photo by Pia Viuff Schytz

.

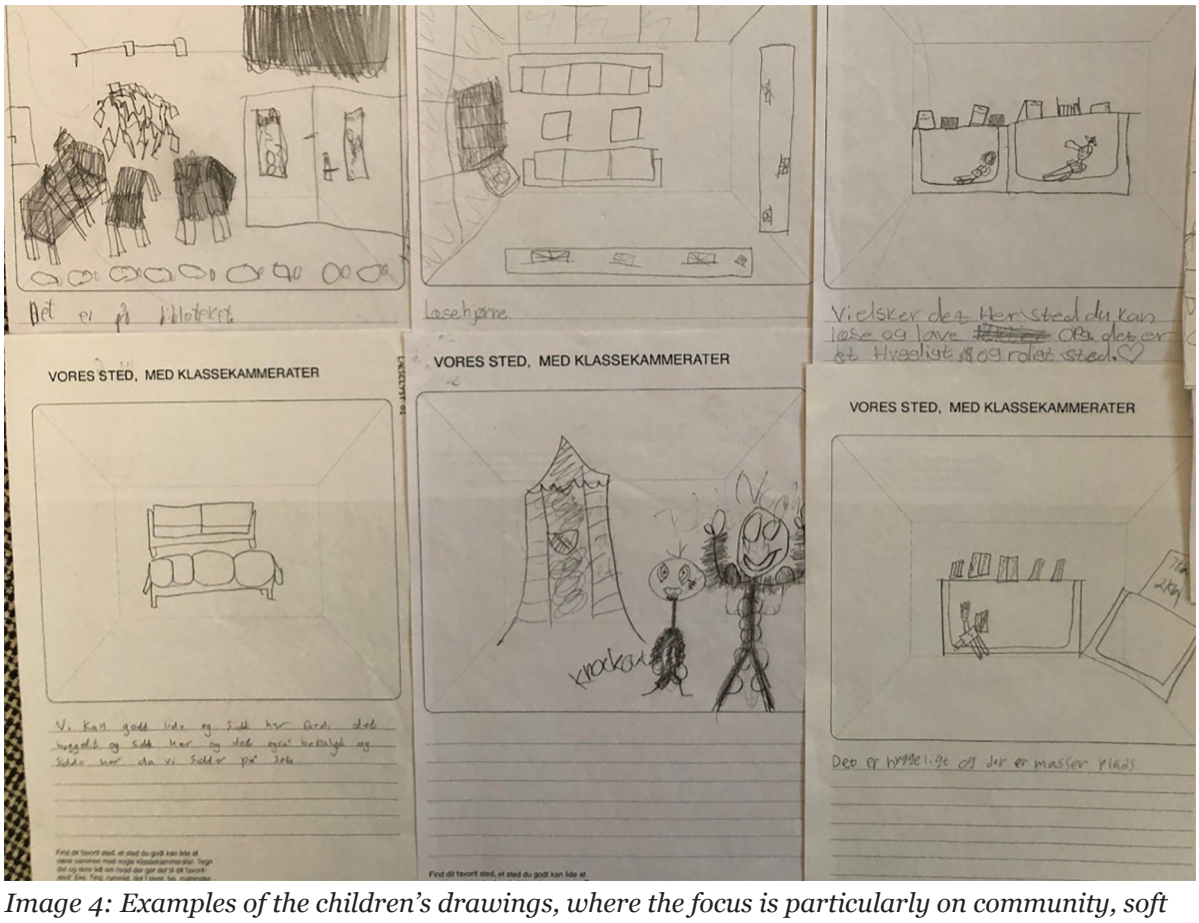


Image 4: Examples of the children's drawings, where the focus is particularly on community, soft and enveloping surroundings. Photo by Pia Viuff Schytz.

Interestingly the drawings centred around smaller groups of children actively participating in playful activities like soccer, table tennis, swings, basketball, or imaginative role-playing. The children expressed their desire to create enduring positive memories with friends and enjoy shared experiences. In line with Nell's (1988) definition of ludic reading, it appears that the children equate ludic reading with playful activities, not as an individual pursuit as one might expect, but as a shared playful activity.

The emphasis on creating a cozy environment suggests that well-being and a sense of togetherness can positively contribute to children's desire for ludic reading. By contextualizing the analysis of children's illustrations within the framework of socio-materiality, we can examine how both physical and social elements in children's environments impact ludic reading. Elements such as bean bags, sofas, and blankets become not only physical objects but also social symbols of camaraderie and shared reading experiences. Social interactions and the material environment work together to shape children's ludic reading. Socio-materiality provides us with an analytical tool to understand how the physical and social dimensions of children's surroundings interact to influence their ludic reading creating a sensitivity towards the surroundings and possibilities for opening for new ways to activate imagination, empathy, and ability to immerse themselves in narratives (Lund & Skyggebjerg, 2021). The drawings also reveal omissions, as not a single child depicted a desk and chair within a classroom setting.

The professionals – »Is there room for two?«

The second »stumbling« was the lack of participation and involvement of children in the professionals' practices aimed at enabling ludic reading, as well as insufficient interdisciplinary collaboration across areas of focus and contexts, specifically between schools, PLCs, and libraries. A significant aspect of the overall project involved professionals collaborating with the children and experimenting with solutions or prototypes to enable ludic reading. During one instance, a researcher visited a PLC, where a reading advisor was actively working on a cardboard cave. She told the researcher:

»It's interesting that you've come now because I just had a group of children test my prototype. You know what they said to me? They really liked it, but they asked, 'Is there room for two inside otherwise it's not something for us?' So, now I'm in the process of expanding it«. (see image 5)



Image 5: A prototype in cardboard to facilitate ludic reading. Photo by Pia Viuff Schytz

The prototype not only corresponds with various elements emphasized in the children's drawings but also embodies a key principle in Nordic Child Culture Perspective and child-centred design methods (Sommer, Samuelsson, & Hundeide, 2010; Dael, Juncker & Helmer-Petersen, 2021; Mouritsen 1996; Feder, 2020). Additionally, the reading advisor introduces an unexpected dimension compared to the initial vision in the overall project. While the project initially revolved around finding the perfect match between a child and a book, its progress revealed that matching is indeed important. However, more significantly, the focus shifted towards creating an environment conducive to shared reading experiences, fostering relational aspects to ludic reading in collaboration with the children.

This field observation illustrates how the material environment, represented here by the cardboard reading cave, functions as both a physical and symbolic space for reading. This space is not merely an object in itself, it also creates a social dimension where children express the desire of *social* lucid reading. Socio-materiality is evident here through the connection between the physical material (a cardboard cave) and its social significance (the potential for shared reading experience). A socio-materiality perspective comes into play and enables a shift in the focus from matching the individual with the perfect book to creating an environment that facilitates shared reading and possible ludic reading. The material environment can invite and form possibilities for ludic reading. Material and the physical environment are not just background elements but active agents in shaping children's ludic reading.

Several professionals expressed that they have learned '*they can ask the children*' when they develop solutions for enabling ludic reading. While professional fields may be divided by locations and areas of focus, children's lives do not have the same divisions. They move across different arenas and should be co-creators and informants in finding solutions for themselves, especially when it comes to fostering a greater interest in ludic reading, which is a practice that transcends the boundaries between leisure, school, and libraries. Ludic reading goes beyond professional divisions and physical locations, as it is an experience of activating the imagination and immersing oneself in narratives (Lund & Skyggebjerg, 2021), know no boundaries. The professionals might benefit from a more holistic and socio-material understanding, when working to increase children's ludic reading.

A contextual perspective on ludic reading: »Ludic reading is twenty minutes a day«

The third unexpected finding (or stumbling) in the data was that most of the children in the project expressed that ludic reading was '*20 Minutes a day´*. It turns out that this phrase originates from a school context, where students are tasked with reading twenty minutes a day. As we write this article, one of the researchers receives a message (see image 6) from a teacher in her son's 1st grade class that confirms this phrasing:

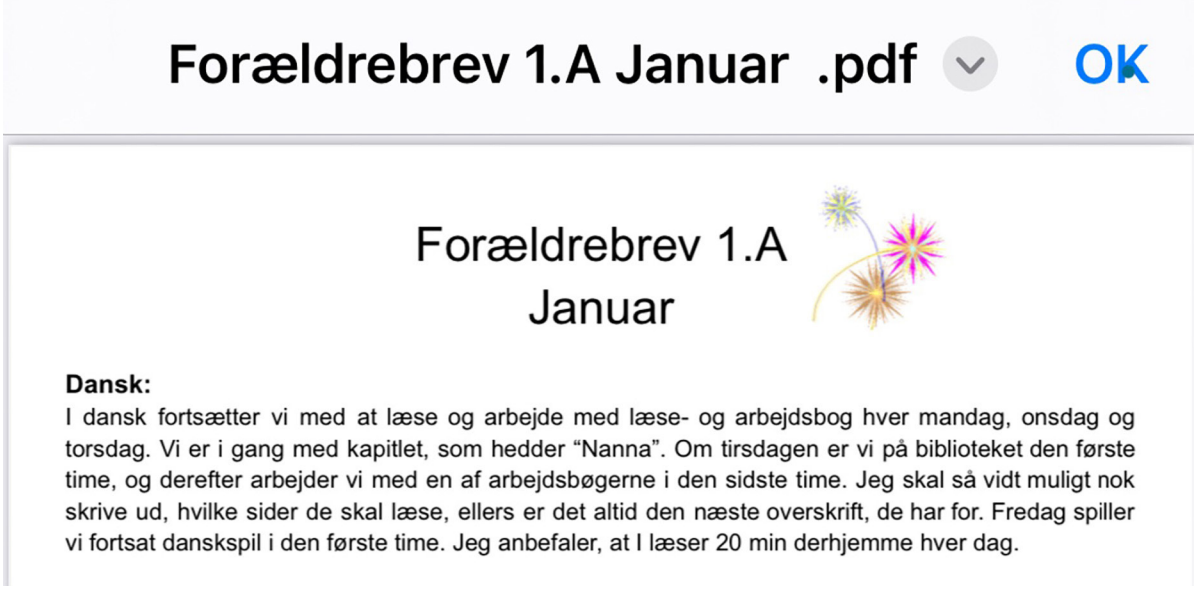


Image 6: Information letter from school, January 2024.
Photo by Maria Lyndgaard (translated to English:

Translated to English it says:

»In Danish, we continue to read and work with the reading and workbook every Monday, Wednesday, and Thursday. We are currently working on the chapter titled 'Nanna'«. On Tuesdays, we spend the first hour at the library, and then work on one of the workbooks during the last hour. I will try to specify which pages they need to read; otherwise, it will always be to the next heading they have. On Fridays, we continue to play language games during the first hour. I recommend that you read for 20 minutes at home every day« (Letter from teacher see image 6).

While learning to read undoubtedly involves elements of duty, discipline, and goal-based motivation (see Lund and Skyggebjerg, 2021), equating these with ludic reading is misleading, as they are fundamentally different. The children cannot easily distinguish between learning to read and ludic reading, as their experience is more practical than theoretical. The aim is not to impose precise terminology for these distinctions, but rather to understand how their conflation might reveal what dominates the children's reading experiences.

A socio-material perspective can connect the children's arenas, enabling professionals to do the same becoming a valuable tool in bridging these different arenas and involving professionals in a collaborative effort to support children's ludic reading. Imagine if the homework was: »*…share a story with a friend, notice where the reading is joyful or make a reading cave with blankets during the weekend, or read with a friend, or go to the library*«. The children's equation between ludic reading and »…it's 20 minutes a day« is reminder that their voices are important, and that maybe the playful in ludic reading have been neglected:

»Dear ludic reading. I'm sorry to say this to you, but it has started to become boring; there's no fun anymore«. (Excerpt from a break-up letter by a group of 8th graders. Translated from Danish see original in image 7).

The goal is not simply for ludic reading to be 'fun,' but rather to consider whether children are pointing out something important. Paratelic practices, such as ludic reading, may be under pressure from an instructive and functionalistic discourse.

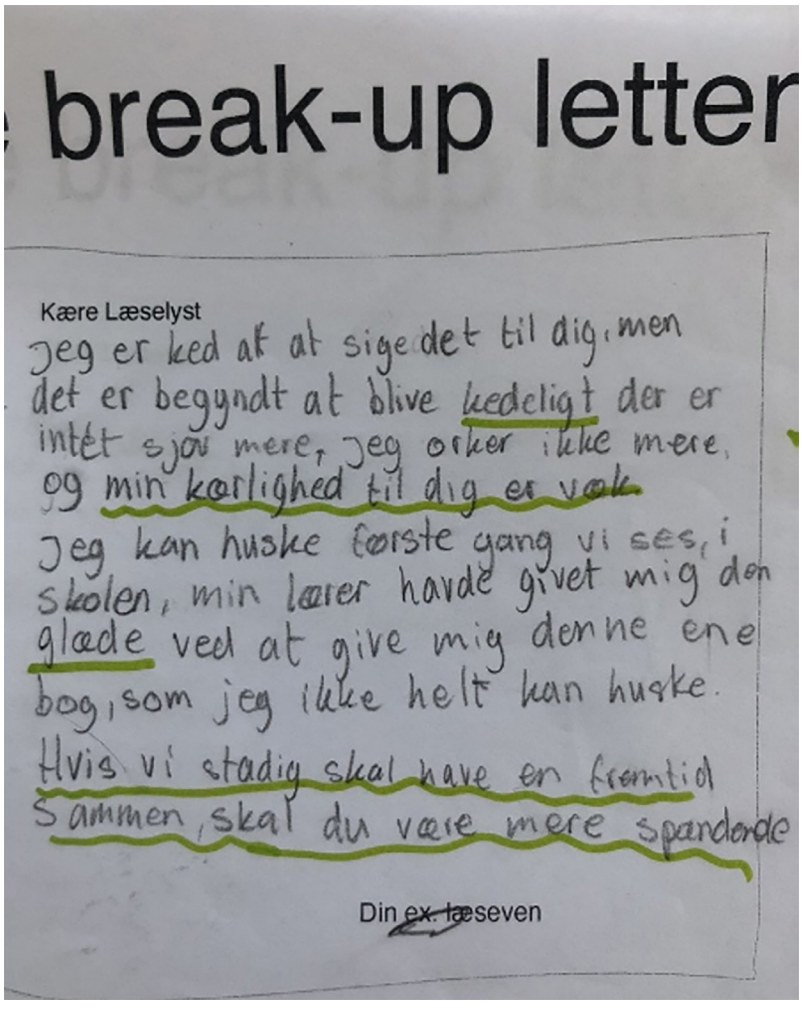


Image 7: An example of a break-up letter to Ludic reading (in Danish).
Photo by Pia Viuff Schytz

In English: »I'm sorry to say this to you, but it has started to become boring; there's no more fun. I can't stand it anymore and my love for you is gone. I remember the first time we met at school; my teacher had given me the joy of giving me this one book, which I can't quite remember. If we are still going to have a future together, you need to be more exciting. Your ex-reading friend«.)

Discussion

It is crucial to understand that the goal is not merely to make ludic reading »fun«, but to recognize that the paratelic element – although it may be more diffuse – is equally important. We should focus on how environments shape and promote learning in general, rather than viewing them as passive settings. This includes curiosity about what children's contexts can teach schools and vice versa. Interdisciplinarity becomes central, and combined with a child-centred approach, it can provide insights into what actually works. It is essential that contexts support each other rather than being unintentionally in conflict.

Ludic reading is a complex concept that requires a nuanced understanding. Instead of merely limiting the understanding to the individual child, there is significant value in employing a socio-materialist approach. This approach expands our perspective from individual competencies and preferences to also include the environment, children, and literary materials as active factors. The socio-materialist approach makes it possible to support playful elements in ludic reading initiatives and emphasizes relational and material aspects as integrated parts of the work to promote ludic reading (Nell, 1988; Tanggaard, 2014, Hastrup, 2011). However, adding to the theoretical and already multifaceted notion of ludic reading may be insufficient if professionals find themselves in frameworks that do not allow for changed practices or, for example, child involvement. It requires courage to involve children and to dare to invest in the paratelic over the measurable (Tanggaard, Feder, Lyndgaard & Grøn, 2022).

It can quickly become up to the individual professional to create a reflective space that encompasses both their own and children's thoughts on ludic reading and how it can be promoted. This is not about sidelining the professionals' knowledge and experience but about applying it in a learning environment that can accommodate unpredictability and unexplored opportunities, while also supporting and guiding children through their literary experiences with ludic reading. However, it can become a solitary and potentially unsuccessful endeavour if the effort relies solely on the individual teacher, librarian or reading advisor or if conflicting understandings of ludic reading are at stake.

To support children's ludic reading, a socio-materialist understanding can act as a bridge between different aspects of children's lives. This approach enables innovative solutions and promotes a collaborative approach across these domains. It indicates that professionals across contexts could benefit from working together and discussing their understanding of ludic reading, as well as ways to support each other across domains. Thereby avoiding competition and instead expand children's understanding and experiences with literature from *twenty minutes a day* to more inclusive, playful, and exploratory practices.

Efforts to promote ludic reading face challenges beyond conflicting agendas and differing interpretations of what ludic reading entails. However, this article does not address the impact of e.g. social media and technology. The »twenty minutes a day« initiative may arise not only from a telic understanding but also from necessity, as ludic reading is under pressure from several competing agendas within children's leisure time.

Conclusion

This article reveals that integrating a socio-material perspective into the study of ludic reading – beyond the individual engagement to include the physical and social environments – can significantly enrich our understanding and practice. The research highlights that children's experiences with ludic reading are influenced by their desire for social, playful, and immersive environments, rather than solely being goal oriented as often seen in educational contexts. Unexpected findings from the collaborative project underscore the importance of creating environments that support shared reading experiences. The analysis of 'stumbling data' shows that children prefer spaces that foster coziness and social interaction, such as soft, cave-like settings, and that their concept of ludic reading is closely tied to these physical and social dimensions. Additionally, the realization that ludic reading is often equated with a set duration from school contexts reveals a disconnect between institutional practices and the more playful, immersive nature children desire. By applying a socio-material perspective, professionals can

bridge different contexts – schools, libraries, and other learning environments – and develop more holistic approaches to support ludic reading. This perspective encourages the creation of environments that integrate both social and material elements, offering new opportunities to enhance children's engagement with reading. The findings suggest that instead of viewing ludic reading through a purely functional or scholastic lens, it is essential to consider how the interplay of physical spaces and social interactions shape children's reading experiences. This approach can guide professionals in crafting environments that truly support and enrich children's enjoyment and immersion in reading.

References

Brok, L.S. & Geer, S.L. (2018: 20. april 2020). Stillelæsning – Hvad viser international forskning?

Dael, M., Helmer-Petersen, J. & Juncker, B. (red.) (2021). Børnekultur i Danmark 1945-2020, kap. 1.2, ss. 42-67. København: Gads Forlag.

Dewey, J. (1938). Logic: The theory of inquiry. New York, NY: Henry Holt & Co.

Fails, J. A., Guha, M. L., & Druin, A. (2013). Methods and techniques for involving children in the design of new technology for children. *Foundations and Trends® in Human–Computer Interaction, 6*(2), 85-166. https://doi.org/10.1561/1100000018

Feder, K. (2020) Exploring a Child-Centred Design Approach – from tools and methods to approach and mindset. Ph.d.-afhandling.

Hastrup, K. (2011). Topografiske Infiltrationer: Udfordringer til en Realistisk Samfundsvidenskab. *Nordiske Udkast*, *38*((1/2)), 5-16.

Hansen, S. R., Hansen, T. I., Pettersson, M. (2021). Børn og unges læsning 2021 (1st ed.). Aarhus Universitetsforlag.

Hvidtfeldt, D. L. (2018). Concerted Creativity: Emergence in the Socio-(Im)Material and Intangible Practice of Making Music. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, *52*(2), 228–240. https://doi.org/10.1007/s12124-017-9406-6

Jones, M., (2013) '9 Untangling Sociomateriality', in Paul R. Carlile et al (eds), How Matter Matters: Objects, Artifacts, and Materiality in Organization Studies.

Kuzmicova, A. (2016). Does it Matter Where You Read? Situating Narrative in Physical Environment. *Communication Theory*, *26*(3), 290–308.
https://doi.org/10.1111/comt.12084

Laughey, W., Brown, M., Ariel L., Duenas, A., Gabrielle, F., M. (2021). Love and Breakup Letter Methodology: A New Research Technique for Medical Education. Medical education 55.7 (2021): 818–824.

Lund, H. R., & Skyggebjerg, A. K. (2021). Børns læselyst. Pædagogisk Indblik, 13, 13-34.

Lyndgaard, M., Feder, K., Tirsgaard, M., Brink, R. G., & Johansen, H. H. (2024). Kan man designe sig til mere læselyst for børn? *Viden om Literacy*, 34.

Mills, K.A. and Comber, B. (2013). Space, Place, and Power: The Spatial Turn in Literacy Research. In International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture (eds K. Hall, T. Cremin, B. Comber and L.C. Moll).
https://doi.org/10.1002/9781118323342.ch30

Mouritsen, F. (1996). Legekultur: Essays om børnekultur, leg og fortælling. Odense Universitetsforlag.

Nell, V. (1988). The Psychology of Reading for Pleasure: Needs and Gratifications. *Reading Research Quarterly, 23*(1), 6-50. doi:10.2307/747903

Schilhab, T., & Walker, S. (2020). *The materiality of reading* (1. edition). Aarhus University Press.

Scollon, R., and Scollon, S.W. (2003) Discourses in Place: Language in the Material World. London: Routledge.

Sommer, D., Samuelsson, I. P., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3316-7

Tanggaard, L. (2012). »Stumble Data: The Value of Unexpected Findings in Research«. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(2), 115-129.

Tanggaard, L. (2013). The Sociomateriality of Creativity in Everyday Life. Culture & Psychology, 19(1), 20–32.

Tanggaard, L. (2015). The socio-materiality of creativity – a case study of the design process in design work. In V. P. Glaveanu, A. Gillespie, & J. Valsiner (Eds.), Rethinking Creativity – Contributions from social and cultural psychology (pp. 110–124). London: Routledge.

Tanggaard, L. (2016). Stumbling. In: Glăveanu, V.P., Tanggaard, L., Wegener, C. (eds) Creativity – A New Vocabulary. Palgrave Studies in Creativity and Culture. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137511805_19

Tanggaard, L. (2016). FAQ om kreativitet. Denmark: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2017). Methodological implications of imagination. In T. Zittoun & V. Glaveanu (Eds.), *Handbook of imagination and culture*. Routledge.

Tanggaard, L., Feder, K., Lyndgaard, M., & Truelsen, L. Grøn, (2022). Når design skaber nye muligheder i skolen. *Unge Pædagoger*, *83*(4), 20-28.

Web

Designskolen.dk: https://www.designskolenkolding.dk/l%C3%A6selyst-l%C3%A6serum, hentet d. 07.08.24

Appendix

Method for data collection	**Description/purpose**	**Target Group**	**Documented by**
10 Probe-kits for professionals working with ludic reading	Through a set of different assignments e.g. filming their context, answering questions, and describing their role etc., we tried to get a sense of the everyday and understanding of ludic reading as well as the already established initiatives to enable ludic reading	Professionals both teachers, reading specialist, librarians and PLC advisors	A data set from each professional including video material
'The troll Lix' A fairy tale about the troll Lix who has lost its joy of reading	A fairy tale where the third graders are helpers and experts on how to enable ludic reading. They help writing the adventure being asked e.g. 'which obstacles are preventing ludic reading', or 'which three things can help LIX', or 'who is the hero/heroine' in the tale	25 third grade students	An A3 poster with their answers
Karla's adventure An adventure about Karla who has lost the joy of reading	A fairy tale where the third graders are helpers and experts on how to enable ludic reading. They help writing the adventure being asked e.g. 'which obstacles are preventing ludic reading', or 'which three things can help Karla, or 'who is the hero/heroine'	Two fifth and sixth grades from two different schools	20 fairy tales since the students worked together to fill in the fairy tale
The love-letter (Laughey, Brown, Ariel, Duenas, Gabrielle, 2021).	A love-letter to ludic reading with questions like 'When did you first meet?' 'How do you imagine your future together', 'what kind of experiences and where' 'yours forever…'	Three 8th grades in two different schools	25 letters since the students worked together in small groups to write the letters
The break-up letter. (Laughey, Brown, Ariel, Duenas, Gabrielle, 2021).	A break-up letter to ludic Reading with questions like 'Mention the reasons why you are not in love/happy about ludic Reading anymore, 'What would you rather do than spend time with ludic Reading' 'what should ludic Reading do for you to have a future together? '	Three 8th grades in two different schools	23 letters since the students worked together in small groups to write the letters
My place	A drawing exercise where the students draw their favourite places with ludic reading in mind. The paper has lines where they can write a few words	Third grade fourth grade fifth grade sixth grade eighth grade	55 drawings distributed in the different class levels

Our place	A drawing exercise where the students draw their favourite places together with their friends with ludic reading in mind. The paper has lines where they can write a few word	Third grade fourth grade fifth grade sixth grade eighth grade	55 drawings distributed in the different class levels
Participant observation	Visiting the PLC's and the libraries involved in the project as well as visits to DOKK1 a public library in Aarhus and LÆR a children's department at the main library in Copenhagen	Getting a sense of the systems and use of the PLC's and public library	Pictures and fieldnotes
Informal interviews	Interviewing the Danish teachers, librarians and other professionals when conducting the data collection	the professionals in the arenas being investigated	Audio and fieldnotes.

Table 1: Overview of data collection, target groups and documentation

Biographies

Maria Lyndgaard is a psychologist with a cand.psych. degree and currently works as a research assistant at Design School Kolding in the Lab for Play & Design. She is working on a Ph.D. project that investigates the relationship between learning and performance metrics. Maria's research interests particularly focus on learning and educational psychology for both children and adults. In collaboration with Lene Tanggaard, she is responsible for data collection and co-authoring publications in a research project that explores children, school, and art programs.

Lene Tanggaard is the Rector of Design School Kolding and a Professor of Educational Psychology at the Department of Communication and Psychology at Aalborg University, where she specializes in creativity and learning research. She has published several books and scientific articles on these topics, including her recent works, A Little Book on Why Most Parents Should Do Much Less Than They Think and Creativity Behind the Scenes. Lene is an active member of various commissions and councils, such as the Welfare Commission and the Danish Council for Research and Innovation Policy (DFIR). She is also leading the KUMULT! research project, which explores a cultural initiative within schools. Lene frequently speaks at conferences and engages in discussions about the experiences of children and young people.

Karen Feder is Associate professor at Design School Kolding in the LAB for Play & Design, where she also leads the Master's program in 'Design for Play'. With a background in pedagogy and interaction design, Karen holds a PhD in child-centered play design, with her thesis titled Exploring a Child-Centered Design Approach – From Tools and Methods to Approach and Mindset. Her research focuses on the intersection of design, play, and children, emphasizing how adults can become more attuned to children's needs and perspectives through playful approaches.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Pernille Lomholt og Celine Ferot

Et landskab af leg – hoved, hjerte og hænder i spil

Resumé

Denne formidlingsartikel udforsker undervisningslandskabet og den didaktiske praksis ved hjælp af observationer fra udviklingsprojektet Play@Heart opsamlet i en feltdagbog. Projektet hører under Playful Learning programmet, som er støttet af LEGO fonden, opsamlet i en feltdagbog. Gennem feltdagbogen følger vi 5.klasse gennem en skoledag. Når skoleklokken ringer ind, bliver læseren taget med på en rejse, hvor eleverne gennem aktiviteter bruger hoved, hænder og hjerte til at skabe meningsfulde processer. Læreren reflekterer over oplevelserne og ser både udfordringer og muligheder ved åbne opgaver og tinkering. Gennem dialogisk praksis og materialiteter som medierende artefakter skabes didaktiske designs med øvebaner for dybdelæring. Når klokken ringer ud, inviteres vi til en samtale på lærerværelset om dagens skiftende landskaber, set gennem feltdagbogen. Centralt for samtalen er krydsfeltet mellem legende tilgange, tinkering og materialitet i didaktiske designs.

Nøgleord

dialogisk undervisning; materialitet; tinkering; kreativ tænkning; dybdelæring; teknologiforståelse

Denne artikel undersøger legende tilganges påvirkning på en skole og børnekultur, hvor der er fokus på tinkering, materialiteter og dialogisk pædagogik. Den udforsker behovet for en pædagogisk forandring og argumenterer for en dialogisk praksis, der placerer eleverne som med-designere. Tinkering, materialiteter og dialogisk praksis er medvirkende til at fremme dybdelæring og handlekraft gennem praktiske erfaringer. Dermed kan eleverne i den rette læringskultur deltage i en proces, hvor de går fra at være med-didaktiske designere til at være egne skabere af en meningsfuld praksis. Dette kan ske gennem en børnekultur, hvor det er børnenes perspektiv og mening, der skal have plads til at udfoldes og trives. Didaktiske designs, hvor elever øver sig i skolen, kan selvfølgelig være tilrettelagt for både at være *for* børn og *med* børn, men det, der er artiklens hensigt, er at undersøge hvordan der kan skabes en læringskultur, hvor elever skaber og indgår i meningsfulde netværk og aktiviteter, der er skabt *af* børn (Mouritsen, 2002, s.16).

Artiklen afsluttes derfor med anbefalinger til at styrke en pædagogisk og didaktisk praksis, hvori eleverne kan øve sig i legende tilgange, materialiteter, tinkering og dybdelæring gennem dialogiske greb. Legen som en medierende faktor, der kan understøtte elevens egen faglige og sociale udvikling, står dermed centralt i artiklen med det formål at pege på, hvordan legende tilgange kan være med til at skabe en ny lærings- og børnekultur.

Skolen står centralt i samfundet, og skolens formål er at afspejle samfundets værdier, kulturændringer og intentioner (Løgstrup,1981). Skolens hverdag er en fælles erfaringsramme. Lyde, artefakter, rutiner, dufte, fag. Det hele er kropsligt indlejret og kan hentes frem på et sekund. De værdier og kompetencer samfundet finder væsentlige repræsenteres i skolen i form af fagenes indhold og pædagogiske og didaktiske metoder. Selve Folkeskolens formål (UVM 2020) er en politisk formuleret tekst, hvori forskellige perioders skiftende politiske og pædagogiske holdninger og værdier gennem tiden er kommet til udtryk. Så ved at holde øje med folkeskolens formål og tekster om folkeskolen, kan der iagttages tegn på, hvilke diskurser og strømninger der præger samfundstænkningen, og hvilke der tidligere har været i fokus (UVM 2020).

I øjeblikket (2024) sker en bevægelse væk fra skolereformen 2014, hvor målstyring og synlige mål stod centralt. I regeringsudspillet *Forberedt på fremtiden* (2023) skrives et skoleliv frem, hvor eleverne skal opleve meningsfuldhed, motivation og et stærkt fællesskab (s. 33). Eleverne skal – helt i tråd med folkeskolens formålsparagraf – være en del af noget, og være *nogen* før de bliver til *noget*. Der tegnes et billede af et skoleliv, hvor deltagelsesmuligheder og læring sker i fællesskab. Et skoleliv der præges af motivation, trivsel og demokratisk dannelse. Den gode undervisning, som fx beskrevet af *Oldenburg Dekalogen* (Schelde, 2004) eller Hilbert Meyer (2005), danner rammen om elevernes udvikling gennem fællesskabende og meningsfulde aktiviteter. Kendetegnene er, groft sagt, at der er hoved, hænder og hjerte til stede i den gode undervisning. Dette forekommer også i nyere forskning og pædagogiske udgivelser fx hos Louise Klinge (2018) og Mette Pless (2019) med særligt fokus på relationskompetence og motivation.

I denne artikel undersøges potentialerne i krydsfeltet mellem hoved, hjerte og hænder. Empirien hentes fra projektet Play@heart, hvor man undersøger legende tilgange til teknologiforståelse på 12 skoler i Danmark, der er en del af Playful Learning programmet støttet af LEGO Fonden (Playful-Learning.dk). Hver skole har indrettet et playspace, der er et fysisk rum særligt indrettet til at øve sig i legende tilgange til teknologiforståelse. Deltagerne eksperimenterer og udvikler gennem didaktiske designs, der indeholder sekvenser med

teknologier og inddrager eleverne som didaktiske medskabere. Skolerne forsøger at skabe gryende nye didaktiske forståelser i feltet mellem fag, legende tilgange og teknologiforståelse. Materialiteter og rum, der forstyrrer, skaber og udvikler gennem legende tilgange, er centrale. De digitale teknologier har en central plads som en del af materialiteterne. Det er på 4 udvalgte skoler i projektet, at forfatterne har samlet materiale i form af observationer af undervisning og interviews med lærere til feltdagbogen.

Werner Jank og Hilbert Meyer er inspirationen i denne artikel til at skelne mellem forskellige typer af praksisdimensioner og læringen i disse. Jank og Meyer fremhæver i deres begreb om teoretisk indsigt med hoved, hjerte og hænder en holistisk tilgang til læring (Jank, 2002, p.137).

– »Hovedet« repræsenterer i denne sammenhæng det talte, tænkte og skrevne i læreprocesser. Det vil sige den teoretiske viden og intellektuelle forståelse, hvor eleverne tilegner sig information og teoretiske begreber.
– Hjertet« refererer til den følelsesmæssige forbindelse og engagement i læringen. Det handler om det meningsfulde – elevens holdninger, meninger og betydninger. Her udvikles empati, værdier, og et etisk grundlag for at forstå, hvordan viden påvirker og relaterer sig til menneskers liv og samfund.
– »Hænderne« symboliserer den praktiske anvendelse af viden eller nærmere det handlende – både med materialiteter, samarbejde og gennem praksis. Det er evnen til at omsætte teori til handling gennem øvelser, eksperimenter eller projekter. Dette sikrer, at den tilegnede viden ikke kun forbliver teoretisk, men også bliver integreret og anvendt i virkelige situationer.

Tilegnelsen af teoretisk viden sker ifølge Jank og Meyer ikke kun via hovedet men også gennem kroppen. Læring er en sanselig, helhedsoplevelse og den teoretiske viden opstår bla. i et samspil mellem det rum læringen foregår i, de personer, der indgår i situationen og en sammenstykning af tidligere læring og erfaringer fra tidligere lignende situationer (Jank. 2002, p.143-145). Det digitale perspektiv lejrer sig både i hovedet og gennem kroppen, fordi teknologierne både rykker ved etiske problemstillinger, kræver viden om hensigtsmæssig brug og fysiske færdigheder ved anvendelsen af teknologierne i undervisningen. Dette ligger fint i tråd med skolerne i Play@Hearts undersøgende tilgange til legende tilgange til teknologiforståelse.

Det er en kompleks og sjov udfordring at eksperimentere med både det legende og teknologiforståelse, og det kræver præcis det, som Jank og Meyer tilskriver: en holistisk tilgang til læring. Det centrale fokus og spørgsmål i denne artikel bliver derfor at undersøge det kreative, (fælles)skabende og processuelle potentiale i krydsfeltet mellem hoved, hjerte og hænder og *hvordan* dette potentiale understøttes af materialiteter og dialogiske tilgange? Hvordan kan børn og unge, gennem en skolekultur hvor det legende og holistiske står centralt, opleve en skole der er meningsfuld og fællesskabende?

Undervejs i artiklen præsenteres didaktiske nærbilleder af en skolehverdag i en »feltdagbog«. De didaktiske nærbilleder er bundet sammen i en fortælling. I kursiv får læseren et indblik i det, der kan sanses, og som beskriver situationen for den didaktiske kontekst. Gennem de udvalgte uddrag fra feltdagbogen fra 5.a, får læseren dermed et indblik i en hverdag med hoved, hænder og hjerte.

Inde på skolen er børnene gået til egne klasser. Deres flyverdragter, skiftesko og gymnastikpose hænger i garderoben. Vi går igennem en gammel glasdør. Her bor mellemtrinnet, ingen flyverdragter, men dørene er pyntet. En klasse har alles hænder klippet ud i karton med navne på døren. Den næste dør har en stor plakat på døren. 5. a. står der. Velkommen. Vi går ind.

Vi er gæster i dag, på besøg i praksis, hvor tingene sker i virkeligheden. Vi er på jagt efter, hvordan eleverne gennem undervisning knytter meningsfuldhed og handlen til praksis. Vi ser på undervisningen gennem et kalejdoskop – alt ligger i et fint mønster, men ak! så rystes det, og nye kalejdoskopiske brudflader dukker op.

Det teoretiske kalejdoskop som metode

Vi har valgt en række perspektiver, der hver især bidrager til at skabe overgange, overskridelser og forbindelse til hånd-hoved-hjerte. Teknologiforståelse som teknologifantasi, legende tilgange og tinkering er bagvedliggende forståelser, der ikke fremdrages betydeligt i analysen af vores cases, fordi vi i denne sammenhæng har fokus på den dialogiske praksis, der kan understøtte eleverne som medskabere og i den sammenhæng deres refleksionsprocesser.

Derfor foldes teknologifantasi, det legende og tinkering ud i nedenstående og skal opfattes som ramme for lærings- og didaktiske forståelser for artiklen. Dialogiske processer, dybdelæring og forholdet til materialiteter indeholdes i analyserne af de tre cases.

– Teknologifantasi, det legende og tinkering
– Teknologifantasi og teknologiforståelse

Teknologiforståelse er en ny faglighed i udvikling med mange forskellige perspektiver og stemmer. Disse perspektiver kommer fra forskellige vidensområder, herunder STEM (Science, Technology, Engineering, Math), som fokuserer på færdigheder som modellering og programmering, og STS (Science, Technology, and Society), som har et mere humanistisk udgangspunkt (Ferot & Lomholt, 2023).

Artiklen fokuserer på et specifikt perspektiv baseret på Rikke Toft Nørgårds HUM/ARTS udvidelser (Nørgård, 2020 s.76). Disse dimensioner skaber en flerstemmighed i forhold til de mere traditionelle STEM-forståelser og Undervisningsministeriets s fire kompetenceområder (EMU 2024) for faget teknologiforståelse:

STEM+D-områder	HUM/ARTS-udvidelser
Digital myndiggørelse (forestillede alternativer til det eksisterende)	Nordisk/kritisk digital pædagogik (fællesskab, dialog, det fælles gode)
Digital design og designprocesser (service design og sandsynlige fremtider)	Spekulativ design og designfiktioner (provotypes, hvad-nu-hvis?, fremtidsfantasier)
Computationel tankegang (at tænke som en datalog)	Computationel kreativitet og poetisk computation (eksperimenterende algoritmisk kreativitet)
Teknologisk handleevne (instrumentelt, funktionelt, praktisk)	Æstetisk programmering og tekno-kulturel praksis (æstetisk programmering og kreativ kodning)

Redigeret udgave af Nørgård (2020)

»Teknologifantasi« refererer ifølge Nørgård (2020) til den måde, hvorpå samfundet forestiller sig teknologiske fremskridt, muligheder og konsekvenser. Dette omfatter både positive og negative aspekter af teknologisk udvikling samt, hvordan disse forestillinger påvirker vores daglige liv, værdier og beslutningsprocesser. Samtidig fremmer dette begreb en tilgang til teknologi, der opmuntrer til kreative processer inden for forståelsen af teknologi, hvilket vil blive uddybet senere i artiklen.

Nørgård (2020) argumenterer for, at teknologiforståelse ikke blot er en passiv eller objektiv opfattelse af teknologi. Det er snarere en aktiv proces, hvor vi skaber narrativer, forestillinger, fantasier og fortællinger om, hvordan teknologi vil forme vores fremtid. Disse fantasier kan blive påvirket af kulturelle, sociale og politiske faktorer og have en betydelig indflydelse på, hvordan samfundet adopterer, tilpasser sig eller afviser teknologiske innovationer. Når lærere introducerer eleverne for begrebet teknologifantasi, får de mulighed for at afprøve ideer og tanker, undersøge indlejrede intentioner og reflektere over, hvordan et skift i disse intentioner kan påvirke teknologien (Ferot & Lomholt, 2023).

Legende tilgange

Helle Marie Skovbjergs (2013) teori om legende tilgange til undervisning indeholder legekvalitet og legestemninger. Legekvaliteterne er de karakteristiske træk ved en leg. Disse kvaliteter inkluderer ting som fx frihed, fordybelse, spontanitet, kreativitet og samarbejde. Når disse kvaliteter opstår i legen, skaber de en mere dybdegående og berigende oplevelse, og der opstår en legestemning, som beskriver de forskellige følelsesmæssige tilstande, børn oplever under leg:

- intens
- spændt
- hengiven
- euforisk

Stemningerne kan variere i intensitet og kombineres på tværs af legesituationer. Hun forklarer, hvordan stemninger forstås:

»Stemningen overfalder. Den kommer hverken 'indefra' eller 'udefra', men stiger op af selve i-verden-væren som en måde at være i verden på« (Skovbjerg, 2013, p.106).

I forhold til undervisning opfordrer Skovbjerg til legende tilgange, der inkorporerer disse legestemninger og -kvaliteter i undervisningsmiljøet. Dette kan omfatte at skabe et rum, der opmuntrer til fri leg, eksperimenteren og udforskning, hvor børn kan udvikle deres kreativitet og samarbejdsevner. Legende tilgange til undervisning fokuserer på at skabe en atmosfære, der stimulerer børns nysgerrighed og engagement, samtidig med at det giver dem mulighed for at udvikle sig på deres egne præmisser gennem leg. Legen kan være medskaber af en skoledag, der bliver meningsfuld og motiverende gennem medskabelse af didaktiske øvebaner. Legens status som nødvendig og nyttefuld, som værdifuld øvebane til at blive menneske, giver fra et børneperspektiv eleverne mulighed for at blive aktivt handlende i eget liv, og gennem lege, samskabe, lære og være (Brostrøm, 2018).

Tinkering

Tinkering er vores bud på en tilgang til undervisning, hvor stemninger som Skovbjerg peger på, kan opstå. Mitch Resnick og Eric Rosenbaum (2013) beskriver tinkering som en tilgang til læring, hvor eleverne deltager i eksperimenter og udforsker materialer ved at skabe ting. Tinkering repræsenterer et krydsfelt mellem fri leg og en makerkultur (Resnick, 2017, s. 251) og er ofte en mere kaotisk proces end en struktureret designproces. I denne tilgang eksperimenteres der med materialer, teknologier og idéer uden nødvendigvis faste regler eller klart definerede mål. Resnick hævder, at tinkering fremmer nysgerrighed, leg og kreativitet og opmuntrer eleverne til at lære gennem fejl og gentagne forsøg.

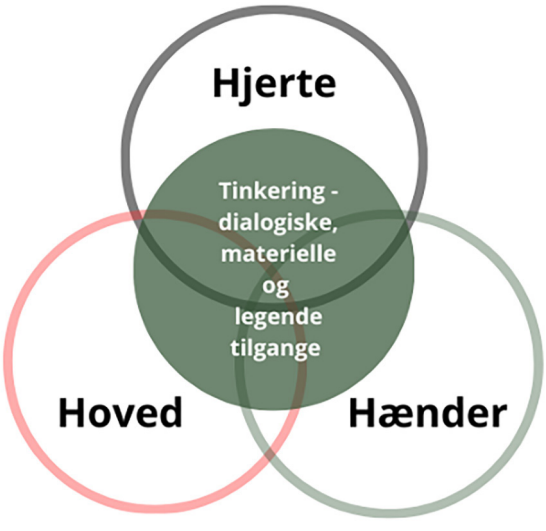
»Tinkering is undervalued (and even discouraged) in many educational settings today, but it is well aligned with the goals and spirit of the progressive – constructionist tradition – and, in our view, it is exactly what is needed to help young people prepare for life in today's society« (Resnick & Rosenbaum, 2013, p.164).

Resnick betoner, at tinkering ikke kun omhandler fysiske objekter, men også digitale værker og systemer. Han ser tinkering som afgørende for udvikling af færdigheder som problemløsning, samarbejde og kreativ tænkning. Han opfordrer til at skabe en læringskultur, hvor fejltagelser og eksperimentering betragtes som naturlige elementer i læringsprocessen. Gennem tinkering kan eleverne opnå en dybere forståelse for, hvordan ting fungerer, og hvordan de kan skabe og ændre dem (Resnick, 2017, p.250).

I forhold til teknologiforståelse med teknologifantasi som centrum, kan tinkering som en legende tilgang udgøre et solidt fundament for både læring og en didaktisk metode til at arbejde med digital teknologi og forståelsen heraf. Resnicks beskrivelse af tinkering understreger vigtigheden af at inkorporere praktisk eksperimentering, både fysisk og digitalt, i undervisningen for at fremme kreativ tænkning, problemløsning og læring gennem praksis. Samtidig er det en udfordring, at der endnu ikke er udviklet et sprog, der præcist integrerer tinkering og teknologiforståelse i fagprofessionelle sprog. Det vil sige, at det er vigtigt for både lærere, pædagoger og elever at vide, hvordan tinkering beriger de faglige genstandsfelter. Dialogiske greb i tinkeringprocesser understøtter et gryende fagprofessionelt sprog – for både elever og lærere.

Tinkering, teknologifantasi – det legende er sammen med dialogiske processer og materialiteter tilsammen et kalejdoskop af perspektiver på de processer, der sættes i gang i undervisningen ikke kun på de skoler vi besøger, men over hele landet. De opdagelser vi har gjort undervejs, er mundet ud i nedenstående model:

Tinkering – hoved, hænder og hjerte



Modellen kan fungere som en tænketeknologi, forstået som »(...) en refleksionsmodel til konkret omsættelse til egen praksis og understøttelse af systematisk og struktureret arbejde« (VIVE, 2020) for samtaler og undersøgelser af, hvor hoved, hjerte og hænder mødes og hvor der med tinkering, dialogiske processer, med materielle og legende tilgange kan analyseres undervisning.

Dette konkretiseres i følgende undersøgelsesdesign:

1. fase – observation af undervisning og interview med lærere
2. fase – udvikling af dialogisk værktøj
3. fase – afprøvning af værktøj med observation, lydoptagelser og tilbagemelding fra deltagende lærere
4. fase – iteration – redesign af dialogværktøj

I faserne er der brugt flere forskellige metoder til dataindsamling. En del af empirien består af observationer af undervisning i 4. og 5. klasser på to forskellige skoler, hvor elever og lærere har arbejdet med tinkering, materialiteter, dialogiske processer og teknologifantasi i mindre dele af kreative processer. En anden del af empirien består af interviews med lærerne på de to skoler. Endelig er samlet forskellige former for mobiletnografi såsom underviseres digitale lyddagbøger, fotos og optagelser af elevernes samtaler. Mobiletnografi er en forskningsmetode, der udnytter mobile teknologier i dette tilfælde smartphones til at indsamle data om mennesker i deres naturlige kontekst (Albrechtsen, 2023; Gjedde, C., Glavind, J. & Hansen, L. 2023). Det er samtidig en metode, hvor respondenterne – børnene – ikke forstyrres af observatørens tilstedeværelse, der kan påvirke situationen og dermed data. Samtidig er det en metode, der kræver, at der i vurdering og fortolkning af data træffes valg, derfor bygger artiklen også på forskellige former for data, for at underbygge vores fund og fortolkninger.

Modellen »Hoved, hjerte og hænder« er en visualisering af et design, hvor feltdagbog og analyser følges ad. Det er med det blik, vi er tilbage i 5.a.

En skoledag i 5.a: »hoved, hjerte og hænder«

Klokken er lidt i 8, og det myldrer med børn fra alle sider. Nogle kommer på cykel, mens andre har været her i skolegården lidt længere tid. De leger en leg på multibanen. Legen har vist sine egne regler, der er to bolde i spil. Det er blevet koldt, der er flyverdragter, vanter og frosten står om børnenes ånde, når de råber »spil mig« og »kom igen«. En gårdvagt står med neongul overtrækstrøje på. Hun skæver op mod det store ur midt på hovedbygningen: nu ringer det ind. Børnene løber mod forskellige indgange og på ganske kort tid er skolegården tom. Vi går med ind på skolen.

I 5.a skal de til at starte et forløb. De skal både idegenerere, opfinde, udvikle, afprøve. Det summer af snak i klassen. Vi kigger på tavlen. Der er duks-ordning, skema, klasseregelsæt: man skal være gode ved hinanden. Klassen er indrettet, så eleverne sidder i grupper af 4. Langs væggen er der lave reoler, hver elev har et rum med en kasse. Klassen læser »Ulveland«. Der er også en reol med materialer. Sakse, blyanter, papir, aviser, snor og en kasse med alt muligt: et dukkehoved, en samling klodser, glaskugler, ispinde osv.

Nu kommer læreren. Hun har en spændende kasse med.

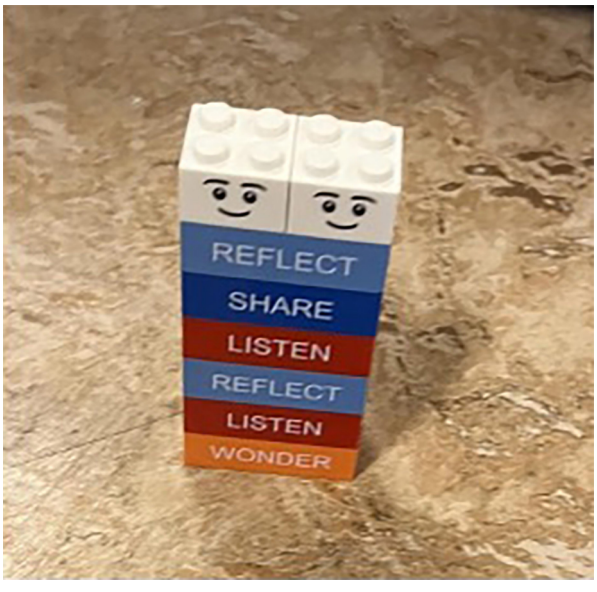
Første didaktiske nærbillede: Dansk – Vi fanger ulve

Læreren sætter kassen ned. 5. klasse samles for at arbejde med idégenerering. Læreren rømmer sig, og siger så: *»5 ulve er undsluppet i Zoo. I skal finde en god måde at få ulvene tilbage i deres indhegning!!«*

Eleverne er straks klar til at løse problemet i mindre grupper. De er sammen i grupper af tre-fire elever. Ved det ene bord sidder en gruppe, der straks kaster sig over opgaven, ivrig efter at udforske ideer og at skrive idéer ned på post-it undervejs for at fastholde alle idéerne.

En anden gruppe har lidt sværere ved at komme i gang. Læreren stiller åbne spørgsmål og med anerkendende tilgang til elevernes forsøg på at løse opgaven kommer også denne gruppe videre. Når alle grupper har fundet på ideer, skal de udvælge og berige idéerne med andres perspektiver på løsninger.

Selvom der stadig er nogle elever, der kæmper, begynder alle at have en retning i kraft af samtalerne om, hvordan idéerne og løsningerne kan blive endnu bedre, og en stemning af diskussioner og engagerede udbrud breder sig i rummet. Den sidste øvelse inden eleverne skal gå til løsninger er at bygge deres proces fra: »…ingen idé til et bud på en idé« med LEGO Creative Process Toolkit. Det er først på dette tidspunkt, at tool kittet bliver introduceret og eleverne går i gang med at bygge og tilføje de klodser, som de mener mangler, for at forklare deres proces. De færdige visualiseringer af deres processer fremlægges for resten af klassen.



Hvad får eleverne mulighed for at øve sig i, når de fanger ulvene?

Øvelsen i denne case kan være med til at skabe et sprog for både progressionen i det processuelle og for det samskabende. Eleverne kan opbygge et sprog sammen, og samtidig få øje på hvordan kreativ tænkning, materialitet og samskabelse kan skabe meningsfuldhed. Det kræver, at eleverne får mulighed for at reflektere over egne strategier og skabe nye veje med henblik på dybdelæring (Mercer & Wegeriff, 2020, Sølvik og Glenna, 2021).

Dialogisk praksis

Dialogisk praksis tager her udgangspunkt i Olga Dysthe (Dysthe, 1997;2020) . I dialogisk praksis er det et grundlæggende princip at læring sker gennem dialog. Hos Dysthe ses især tre elementer som centrale for en ægte dialog, hvor alle stemmer kan blive hørt:

- Autentiske spørgsmål
- Optag (elevsvar bruges efterfølgende i dialogen)
- Høj værdisætning (alle svar er legitime og kan som udgangspunkt bruges i dialogen)

Legende tilgange, og både det stedbaserede anslag og en opgave som kan løses på mange forskellige måder, er motiverende og medskabende. Alt er muligt, og måske netop derfor er

det dialogiske særligt vigtigt at betone: eleverne må lære at bedrive »ægte« optag (se boks »Dialogisk praksis«) og værdisætte hinandens ideer/stemmer, så ejerskab for projektet går fra jeg til vi (Dysthe 1997). Samtidig giver materialiteterne, LEGO, pap, papir, saks, lim og andre ting som eleverne vælger at inddrage, en medierende mulighed for dialog.

Det ses eksempelvis i elevernes arbejde med LEGO Creative Process Tool kit. Her er overskridelsen af den måde eleverne plejer at anvende LEGO i første omgang en barriere i anvendelsen, og den nemme deltagelse ved at bruge en kendt materialitet kan være en udfordring. Eleverne kan øve sig i at være fantasifulde ved at kombinere materialiteter, arbejde med tinkering i skabende processer eller øve sig i at »se« materialiteten. Hvad er det – form, farve, mulige funktioner og gerne i kombination med andre materialiteter. Fantasiarbejdet har til hensigt at give materialiteterne deres eget liv, frigøre dem fra indlejrede intentioner og funktioner. Materialiteterne kan være med til at bestemme, hvordan en kreativ proces udformer sig og et produkt tager form. Materialiteten får derved en »stemme« og giver feedback til eleven i processen, i stedet for at blive anvendt efter elevens intention og forståelse af materialiteten (Petersen, 2018)

5.a er enige om at det var sjovt at fange ulvene. Det kan være svært at få gode ideer, men det hjælper, når man er flere sammen og kan hjælpe hinanden. Det var en god time, og øjnene skinner. Klokken ringer, og på et sekund er klassen tømt for elever. Undtagen Sofie, hun sidder tilbage og læser i »Ulveland«. En anden elev sidder også for sig selv og læser. Det kan være vigtigt at få plads til at trække sig ind i sig selv efter sådan en højspændt time.

Andet didaktiske nærbillede: Matematik – 5.a udvikler spil

Da læreren træder ind i lokalet efter frikvarteret, er klassen en livlig blanding af lydhørhed og afventende miner. Nogle dele af lokalet er grupper af elever i samtale, deres stemmer fyldt med idéer. De peger og gestikulerer livligt, som om de forsøger at male deres tanker i luften. Andre elever lytter til den introduktion, læreren er gået i gang med efter pausen. I denne time skal eleverne lave en spilleplade til kortspillet UNO. De skal finde på idéer til, hvordan den skal se ud og hvorfor.

Eleverne skal gå i gang uden særlig instruktion for læreren har en forventning om at eleverne kender kortspillet og eleverne skal ikke over-instrueres.Til at dokumentere deres idégenereringsproces skal eleverne igen bruge LEGO Creative Process Tool kit. Det står allerede på bordene fra undervisningens start.

På bordet ved vinduet sidder en gruppe, der synes at være en smule fortabte. Nogle af eleverne stirrer forvirret på LEGO toolkittet foran dem og bruger meget energi på at udtrykke deres tanker uden held. Der er lidt forvirring blandt eleverne, der lige har brugt tool kittet til noget andet. Læreren går rundt i rummet og forsøger med støtte og vejledning at hjælpe de elever, der kæmper med at finde vej gennem deres tanker.

Langsomt og med tålmodighed og støtte fra læreren, begynder eleverne at forme deres tanker i retning af en spilleplade. En af eleverne starter på at programmere en smule på computeren, og gruppen finder energi til at begynde at bygge og diskutere, hvordan deres proces fra idé til spilleplade begyndte at tage form.



Timen slutter med en præsentation af nogle af elevernes processer ud fra LEGO-procesværktøjet, hvor eleverne får mulighed for at udtrykke deres tanker og følelser omkring processen.

Hvad øver eleverne sig i, når de skaber et spil?

Eleverne får mulighed for at øve sig i kreative tænkningsstrategier ved at opleve, handle og erfare med hjertet først og at gå gennem en proces moduleret over Resnicks læringsspiral. Spiralen er kort fortalt en model, hvor eleven bevæger sig gennem 5 faser af den kreative proces: at forestille sig, at skabe, at lege, at dele og at reflektere (Resnick, 2017 p.11). Faserne er ikke separate, men i interaktion og gentages i konstante loops. Tinkering er en god mulighed for at kombinere kreativ tænkning og en åben proces for at skabe øvebaner for dybdelæring (se boksene om dybdelæring), hvor eleverne gennem arbejdet med materialitet og sprog frembringer nye strategier og forståelser. En skolekultur med tid og forståelse for dybdelæring kan være medvirkende til at eleverne kan fordybe sig og knytte forståelser an til andre fag og kompetenceområder. Dette kan legende tilgange og tinkering være en mediator for. (Gamlem & Rogne, 2017; Sunesen, Gamlem & Kirkegaard, 2021).

Dybdelæring 1
Dybdelæring er en særlig tilgang til læring, som handler om gradvis udvikling og forståelse inden for et fag-, videns-, eller kompetenceområde.
Det sker ved "(...)at eleverne gradvist udvikler deres forståelse af begreber og sammenhænge indenfor et fag-, videns- eller kompetenceområde. Udvikling af dybdelæring sker ved at knytte nye idéer til allerede kendte begreber og principper." (Gamlem & Rogne, 2017, s.8)

Dybdelæring 2
Dybdelæring fordrer meta kompetencer, som kreativitet og kritisk tænkning (Sunesen, Gamlem & Kirkegaard, 2021). I det didaktiske design kan der planlægges, så der er øvebaner for dybdelæring. I loops indlægges øvelser, hvor eleverne gennem refleksioner og kreativ tænkning tilegner sig, og anvender viden på tværs af emner og fag til at løse opgaver, de oplever som meningsfulde. Kreativ tænkning, som indebærer refleksion over egen læringsstrategi, er bærende for dybdelæringen (Gamlem & Rogne, 2017 s. 8).

»Det er sjovt at lave spil«, siger en dreng i fodboldtrøje. Og han kender faktisk mange spil. Han nævner en masse. Hans sidemakker ser lidt overvældet ud. »Dem kender jeg altså ikke, men jeg har lige lært et nyt i dag!!« Det viser sig at være det spil eleverne ved et andet bord har udviklet. En dreng siger, at det minder om et stigespil, han har derhjemme. De tager deres madpakker op af tasken, og snakker videre mens de spiser.

Tredje didaktiske nærbillede: Natur og teknologi – vi bygger kuglebane!

Det er efter frokostpausen, og 5. klasse samles i skolens playspace. Et udvalg af materialer er spredt ud over bordene. Nogle elever sidder allerede afventende, mens andre stimler sammen og udveksler idéer i forhold til, hvad der mon skal foregå i dette modul?

En elev sidder stille med hænderne i skødet og kigger skævt til de elektroniske dele og robotter i lokalet. I den anden ende af lokalet er der en gruppe af elever, der diskuterer ivrigt, hvad skal der foregå i playspacet.

Læreren begynder undervisningen med kort at introducere til aktiviteten: Lav en kuglebane, der skal sættes sammen med de andre gruppers bane til en stor fælles bane. Hun forklarer også eleverne, at de i løbet af processen skal give deres projekt videre til en anden gruppe, der herefter skal bygge videre. Det er de modtagne gruppers opgave ved fælles hjælp at finde ud af, hvordan kuglebanen fungerer og selv bygge videre på den.

Læreren går rundt i lokalet og giver en hjælpende hånd til de elever, der har svært ved at få ideer. Læreren stiller åbne spørgsmål og forsøger at guide dem gennem tankerne, opmuntrer dem til at tage chancer og eksperimentere.



Langsomt begynder de første konstruktioner at tage form rundt om i lokalet. Men nogle grupper af elever har svært ved at blive enige om deres idé. Derfor forsøger læreren at understøtte eleverne ved at sætte sig sammen med dem og lave endnu en stilladseret idegenereringsproces, og en fælles refleksion hjælper eleverne videre i deres proces.

I løbet af timen bliver lokalet fyldt med lyden af opdagelser og overraskelser. Nogle elever har fundet løsninger på deres første forsøg, mens andre stadig udforsker og søger efter den helt rigtige vej. Efter en kort pause midt i undervisningen laver læreren et fælles loop, hvor projekterne skal gives videre.

Hvad øver eleverne sig i og med, når de bygger en kuglebane sammen?

Det kan være en udfordring at arbejde med forskellige typer af materialiteter uden forforståelser – men forforståelser kan også være en barriere som med LEGO Creative Process tool kit i øvelserne med Fang ulvene (hoved) eller Spillepladen (hjerte). Da LEGO som materialitet er kendt af eleverne til bestemte typer af leg, kræver det en omstilling at skulle anerkende, at LEGO nu er et procesværktøj. Fordelen ved LEGO er, at eleverne kender det, de kender funktionaliteten. Men det er også ulempen, da de skal overskride fra kendt kontekst til ukendt land, og se LEGO i et nyt lys. Det kræver et didaktisk blik på materialiteten, før den

inddrages i undervisningen. Hvad er elevernes forforståelse og forkundskaber? Er det fordel eller ulempe? Kan eleverne nemt overskride til nye greb og arbejde fantasifuldt, legende og skabende eller spænder forforståelsen af materialiteten ben for processen?

Dialogiske greb kan medvirke til at skabe en synliggørelse af begrebernes tilstedeværelse i faglige læreprocesser. At anvende for eksempel kriterierne for kreativ tænkning i processer giver deltagerne, både lærere og elever, mulighed for at etablere en fælles forståelse.

Materialitet

Det håndgribelige og forhåndenværende er med til at understøtte det skabende og idérige. Derfor er en mangfoldighed af materialiteter og ægte dialoger en måde, hvorpå der kan arbejdes med det skabende og æstetiske som en meningsfuld vej til dybdelæring (Petersen, 2018). Eleverne får mulighed for at arbejde med materialiteten i sig selv, men også at genskabe og arbejde med at tilsidesætte artefakters tildelte normativitet. En materialitet eller artefakts indlejrede intentionalitet og normativitet kan være så indgroet at eleven slet ikke tænker over at der kunne være andre måder at bruge materialiteten på (Petersen, 2018 p. 88).

Samskabelse og Materialitet

Eleverne øver sig i samskabelse og kollaboration, der »(...) støtter en socialkonstruktivistisk opfattelse af læring som en fælles konstruktion af viden (...)« (Bang & Dalsgaard, 2005), hvor dialogen er det bærende element til at få samarbejdet om samskabelsen til at fungere. Det ses når eleverne skal overgive deres projekt til en anden gruppe, hvor de ikke får lejlighed til at forklare deres intention med konstruktionen, men det er den gruppe, der modtager, som skal analysere og diskutere sig frem til hvad konstruktionen kan og hvad de gerne vil have den skal kunne. Dette fungerer i undervisningen, hvis eleverne er forberedt på, at projektet skal gives videre, ellers kan nogle elever opleve deres arbejde som meningsløst.

Materialitet
Materialitet forstås her i bred forstand, som alle former for ting og sager som ikke kun er ting og genstande, men også stemninger, lys, lyd og temperatur mm. Materialitet ses som artefakter i form af kroppe og genstande herunder indretning af læringsrum, som kan inddrages i undervisningen med henblik på at skabe kreativ tænkning og fremme dybdelæring (Petersen, 2018).

Eleverne i øvelsen om kuglebanen kan ikke blive enige om deres ide, og har måske heller ikke det sprog, der skal til for at beskrive den proces, der leder til ideens udførelse. Derfor understøtter læreren i eksemplet dem ved at gentage idegenereringsprocessen og samler op på de ideer der kommer i spil. Da eleverne ikke kan spejle sig i og genkende processen, modellerer læreren mulige løsninger. Læreren søger gennem et dialogisk modelleringsprincip at give eleverne de første erfaringer med at arbejde selvstændigt i en gruppe, få ideer der inddrager materialiteter og arbejde sammen om dette. Næste skridt kunne være at udvikle kriterier sammen med eleverne: hvad er en god idégenereringsproces? Hvordan ved man, at man arbejder med gode ideer? Hvordan arbejder man i en gruppe?

Mening som fælles mål

At skabe mening med undervisningen generelt og aktiviteten i særdeleshed er central for læring, og i undervisningen sker der hele tiden en forhandling af mening mellem elever og lærer. Det handler om den måde, som elever i et fællesskab skaber, deler og forhandler om mening i deres interaktioner med hinanden og med det, de arbejder med (Wenger, 1998). Når eleverne skal overgive deres projekter til hinanden, er det derfor vigtigt, at læreren har forklaret, hvorfor dette er et meningsfuldt element i aktiviteten.

Klokken ringer ud, og 5.a drøner ud. En har glemt at sætte stolen op, så læreren sukker blidt og gør det. Vi kigger rundt i klasseværelset. Her har 5.a virkelig været på opdagelse i dag, de har haft hoved, hænder og hjerte i brug.

Kom, lad os gå til personalerummet, siger læreren. Vi har vist brug for en kop kaffe. Vi sætter os i de bløde møbler og spørger: Hvad kan vi tage med fra i dag?

Tilbageblik på landskabet af leg – hoved, hjerte og hænder i spil

Det er jo ret typisk at nogle af eleverne har uro, når de møder nye opgaver, og jeg har altså også nogle elever, som har meget brug for at vide, hvad næste skridt er. De der åbne opgaver skal man lige øve sig i, siger hun, og tager et sip af kaffen.

Nogle elever og undervisere oplever en uro og overskridelse i kroppen, når undervisningen er anderledes. Dette ses også i forbindelse med de legende tilgange, hvor eleverne oplever, at når de har det sjovt – så er det ikke *rigtig* undervisning. Billedet af læring genkendes ikke og opleves ikke som meningsfuld i konteksten »skole«.

Den kalejdoskopiske kombination af legende tilgange, tinkering, materialiteter og dialogiske processer i didaktiske design, kan for nogle deltagere være en *for stor* udfordring og overskridelse. Derfor er det også væsentligt at sætte ord på, da ukendte processer og perspektiver nemt kan opleves meningsløse og frakoblede fra skolekonteksten.

I dansk skolekontekst findes endnu ikke et præcist fagsprog, der omhandler kreativitet, materialitet, tinkering og teknologiforståelse. Dette besværliggør at genkende, hvad tinkering bidrager med ind i de faglige genstandsfelter. Der er altså ikke et fast sprog, der tillægger disse begreber og processer en forhandlet læringsmæssig værdi. Der er ikke enighed om betydningen af tinkering og materialitets værdi på samme måde, som der f.eks. er om læsning og matematik. Da både tinkering og materialiteters betydning endnu er forholdsvis »sprogløse«, kræver det en stor didaktisk fantasi, vovemod og dialogisk praksis at invitere begreberne ind i de pædagogiske processer blandt lærere og elever.

Når eleverne er didaktiske meddesignere i åbne processer, hvor de selv er skabende og udøvende, kan det medvirke positivt til at forbinde hoved, hjerte og hænder i processerne, at anvende dialogiske tilgange systematisk og tydeligt. Eleverne kan arbejde med konkrete principper om optag, autentiske spørgsmål, læringsmakkere og sætningsstartere med henblik på at udvikle et refleksivt og værdifuldt sprog (Dysthe, 1997), der kunne understøtte dybdelæring og kreativ tænkning.

Læreren sætter koppen ned. Hun siger: »Det er en udfordring for mig at finde på opgaver og øvelser, hvor eleverne kan øve sig med hinanden og også sætte fagene i spil. Og jeg ved jo faktisk ikke så meget om de andre fag, såeh… men jeg har opdaget, at der er øjeblikke, hvor eleverne er helt fordybede i processen og bare arbejder. Det kunne jeg godt tænke mig at planlægge mere undervisning, der skaber mulighed for.

En dialogisk praksis med fokus på øvebaner for dybdelæring gennem processer med materialiteter og tinkering, kræver en didaktisk nytænkning. Det er centralt at besøge og genbesøge fagenes metoder og sætte dem i anvendelse gennem problemstillinger med masser af muligheder for at højere grad at spørge »Hvad nu hvis«?

Det ville måske ændre elevernes opfattelse af undervisning, hvis udviklingen af transversale kompetencer og dybdelæringsprocesser, der sætter kompetencerne i spil i et problemfelt, forekom ofte, så det var øvebaner for processer og dermed genkendelige. Eleverne kunne derigennem erfare at læring sker i fællesskab, både mellem dem og andre elever, og dem og læreren, men også i interaktion med genstandsfeltet og materialiteterne. Hvis aktiviteten endvidere er meningsfuld og skaber mening for ikke bare eleven selv, men også for

omverdenen, øver eleverne sig også i at være demokratiske medborgere, som beskrevet i folkeskolens formålsparagraf. (Løgstrup, 1981; UVM, 2006).

Et gryende sprog for deltagelse i en meningsfuld skole gennem åbne læreprocesser med tinkering og materialiteter, fremkommer ved at udvikle dialogisk praksis, inddrage eleverne som didaktiske meddesignere, og dermed skabe en ny kultur og bevidsthed om meningsfuld undervisning hos eleverne.

Det har været en lang dag, vi sætter kopperne i opvaskeren. Læreren siger: »Altså, det er jo meget man kan gøre bare i klasseværelset, man behøver jo ikke lave rummene om, men det ville nu være dejligt med et mere levende klasserum med forskellige muligheder. Vi taler lidt om, hvad man kunne gøre næste gang 5.a skal arbejde med hoved, hånd og hjerte. Vi giver læreren et par ideer og anbefalinger (se i artiklens slutning).

Et par uger senere er der mail fra læreren. Hun skriver: Siden besøget har jeg prøvet nogle af øvelserne igen og nu føler jeg mig meget bedre hjemme i dem. Jeg har aftalt at mødes med en kollega, så de også kan prøve øvelserne i B. klassen. For resten oplever jeg, at når eleverne først har lært at f.eks. LEGO kan bruges til refleksioner, så går det meget bedre. Sætningsstarterne virker og gentagelser virker. Jeg glæder mig helt til at samarbejde med min kollega. Nu giver det faktisk mening. Og tak for jeres besøg.

Besøget hos 5.a har givet en masse at tænke over. Jagten på folkeskolens formål og de nye fællesskabede handlinger og praksisser er kun lige begyndt. Vi er stadig i en bevægelse fra et dominerende paradigme om målstyret undervisning med fokus på test og effektivitet mod en generelt mere eksperimenterende, undersøgende og fællesskabende undervisning. Det er en bevægelse, der tager tid, før den er toneangivende på de fleste skoler (Lund & Robinson, 2018). Bevægelsen er også på vej ind fra dagtilbud til skole:

»(...)det er glædeligt at ikke bare fri leg, men også målrettet voksenstøttet leg har en opblomstringsperiode i dagtilbud. Nu er det skolens tur. Både til at skabe betingelser for børnenes egne frie og ustyrlige lege og til i større målestok at inddrage legen i undervisningen og de målrettede læreprocesser« (Brostrøm, 2018).

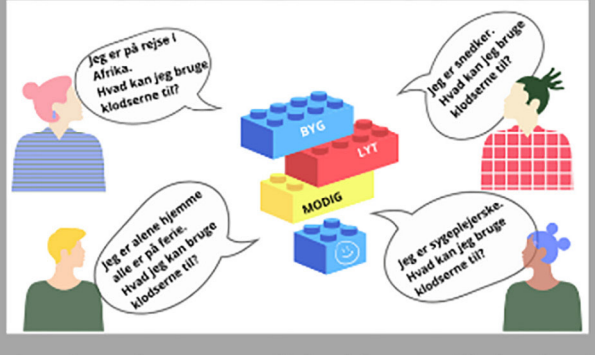
Bevægelsen er i gang, den er allerede startet i 5.a og på andre Play@Heart skoler, i makerspaces og i undervisning, hvor lærerne tager livtag med didaktiske udfordringer og skaber øvebaner for sig selv og eleverne. Fra børnenes perspektiv vil en ny læringskultur, hvor det legende og de legende tilgange har større plads, give en børnekultur, hvor skolen er ramme om et meningsfuldt møde, og hvor børn kan øve sig i at være og lære.

Idéer til øvelser i undervisningen

Tips til hvordan man kan arbejde med hoved, hænder og hjerte
Skab kendskab til materialiteter ved at introducere dem, give god tid til anvendelse og mulighed for at øve sig. En designproces kan skabe små øvebaner, hvor eleverne træner brug af analoge og digitale materialiteter.

En Grubletegning er en måde at se problemstillinger, begivenheder, materialiteter og roller på. Lad eleverne "spille" de forskellige roller på grubletegningen så de kommer til at se materialiteten med nye øjne.

- Lad eleverne selv finde på Grubletegninger, eller find eksempler på grubletegninger i litteraturlisten.
- Brug dialogiske greb til at skabe et fælles sprog. Et greb er Makkere, hvor eleverne 2 og to får mulighed for at øve sig i at tale og at lytte. Giv tænketid, så eleverne får mindst 1 minut til at tænke over spørgsmål alene, og lad dem så tale om, hvad de har tænkt sammen.



Brug sætningsstartere, der giver eleverne mulighed for at stille konkrete spørgsmål og øve sig i at lytte:

- Hvad tænkte du om materialiteten og hvad den kunne bruges til?
- Kan det tænkes på andre måder?
- Hvad er det bedste ved din idé?
- Hvad er det ved din idé, der kan kombineres med f.eks. min idé eller materialiteten?
- hvis du bare kunne bestemme og alt var muligt, hvordan skulle vi så gøre nu?
- Er der andre der har tænkt på materialiteten på den måde som du gør?

Sætningsstartere virker bedst, når de er udviklet konkret til den præcise kontekst og på baggrund af kriterier. Start med at have et par sætninger du altid bruger og lad eleverne medudvikle flere, som I altid kan bruge i klassen.

Legende tilgange skal eleverne møde ofte og gerne gennem spil, scenarie didaktik, storyline og ved at udvikle på lege, de allerede kender og bruger udenfor skolen. Legende tilgange skal være meningsfulde og motiverende og det fordrer, at eleven har mulighed for at være medskabende.

Ekstramateriale

Hjemmeside, med idéer til at understøtte undervisning i kreative processer:
Qualification and curriculum authority https://www.qca.org.uk/
Creativity: find it, promote it:
https://www.literacyshed.com/uploads/1/2/5/7/12572836/1847211003.pdf

Grubletegninger

Hvis du synes det kunne være sjovt og meningsfuldt at arbejde med grubletegninger i din undervisning, så kan du tjekke linket. Der ligger mange præfabrikerede grubletegninger. Du kan også lave nogle selv.
https://astra.dk/undervisning/skab-engagement-og-forundring-med-grubletegninger/

Links til relevante sites

EMU – teknologiforståelsesfaget (2024)
https://emu.dk/grundskole/teknologiforstaaelse

Playful-Learning.dk
https://playful-learning.dk/projekter-om-leg-og-laering-for-boern-playful-learning/

Referencer

Regeringen (2023): *Forberedt på fremtiden II Frihed og fordybelse* – et kvalitetsprogram for folkeskolen
https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf23/okt/231011-forberedt-på-fremtiden-2-web.pdf

UVM (2006): folkeskolen formål https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal)

UVM (2020): Folkeskolens udvikling efter reformen. En vidensopsamling om folkeskolereformens følgeforskningsprogram 2014-2018. https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf21/maj/210528-folkeskolens-udvikling-efter-reformen-en-vidensopsamling-om-folkeskolereformen.pdf

VIVE (2020): Plads til forskellighed. Inkluderende fællesskaber. https://emu.dk/sites/default/files/2020-12/Plads%20til%20forskellighed%20-%20Inkluderende%20fællesskaber_0.pdf

Albrechtsen, C. & Pedersen, H.L. (2023) *Detaljerig Mobiletnografi – trin for trin*. Samfundslitteratur

Bang, J. & Dalsgaard, C. (2005). *Samarbejde – kooperation eller kollaboration?* Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse, 2. årgang, nr. 5, 2005

Brostrøm, S. (2018): *Fri leg og lærerig leg i skolen*. I Møller, H. H., Andersen, I. H., Bjerring Kristensen, K., & Rasmussen, C. S. (red.) (2018). Leg i skolen: en antologi. Unge Pædagoger. Unge Pædagogers serie B Bind 125

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære*. Klim.

Dysthe, O. (2020). Lærerens betydning og rolle i dialogisk pædagogik: casestudie fra en præstationsorienteret skolevirkelighed. I: O. Dysthe, I. J.
Ness, & P. O. Kirkegaard (Red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 143-176). Klim.
Ferot, C. & Lomholt, P. (2023). Tinkering, kreativ tænkning og dialogisk undervisning – Øvebaner for teknologiforståelse i praksis. En flerfoldig stemme i skolen. In Unge Pædagoger, nr. 4, 2023, s. 71-83
Gamlem, S. M. & Rogne, V.M. (2017). Dybdelæring i skolen. Dafolo.
Gjedde,C., Glavind, J. & Hansen, L.(2023) *Mobiletnografi – en vej til viden om psykisk sårbare unge?* CEPRA-striben, Nr. 32, August 2023
Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktiske Modeller – Grundbog i didaktik*. Gyldendals Lærerbibliotek.
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. 109-120
Klinge, Louise. (2018). »*Relationskompetence*«. Aarhus Universitetsforlag. En del af serien Pædagogisk rækkevidde (11).
Lund. L. & Robinson, S. (2018) *Når lærere bliver forandringsskabere via didaktisk dialog*. Kognition & Pædagogik, 28/108
Løgstrup, K. E. (1981). *Professor dr. theol. K.E. Løgstrups forelæsning på Danmarks Lærerhøjskole den 21. september 1981. Gengivet fra* »*Skolens Formål – debat om skolens opgave*«. Red. Peter Lauridsen og Ole Varming. DLH 1985.
Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (Red.). (2020). *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. Routledge/Taylor & Francis Group.
Meyer, H. (2005) Hvad er god undervisning? Gyldendals lærerbibliotek, Gyldendal
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.
Nørgaard, Rikke Toft, (2020). *Teknologifantasi*. Kvan, 117 årg. 40
Pless, M. (2019). *Unges motivation i udskolingen*. I: T. N. Rasmussen, & A. Søndberg (red.), Motivation: i klasseledelse, relationer og didaktik (s. 235-252). Kvan.
Petersen, M. K. (2018). *Rapid prototyping: Hvad kan mennesker og ting sammen*. I: M. Martinussen & K. Larsen (Red.), Materialitet og læring (s. 75-98). Hans Reitzels forlag.
Resnick, Mitchell, (2017). *Lifelong Kindergarten – Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. Mit Press Ltd
Resnick, M., & Rosenbaum, E. (2013). *Designing for Tinkerability*. In Honey, M., & Kanter, D. (eds.), Design, Make, Play: Growing the Next Generation of STEM Innovators, pp. 163-181. Routledge.
Schelde, M. (2004) *Oldenburg Dekalogen – 10 kendetegn ved god undervisning*. Kvalitet i undervisningen. Skolen i Morgen, nr 6, april 2004 https://www.inter-ped.no/Bergen/Oldenburg_Dekalogen.pdf
Skovbjerg, H. (2013) *Om leg: Legens medier, praktikker og stemninger*. Akademisk Forlag
Sunesen, M. S. K., Gamlem, S. M., & Kirkegaard, P. O. (2021). *Hvad ved vi om deeper learning?* Kognition & pædagogik, 31(121), 46-58.

Sølvik, R. M., & Glenna, A. E. H. (2021). *Teachers' potential to promote students' deeper learning in whole-class teaching: An observation study in Norwegian classrooms*. Journal of Educational Change. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09420-8

Wenger, E. (1998), *Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press

Biografier

Pernille Lomholt Christensen er lektor på Professionshøjskolen Absalon og underviser i Efter- og Videreuddannelsen i moduler, der kredser om teknologiforståelse, digital understøttelse og didaktisk design i eksperimenterende læringsmiljøer. Hun er også en del af projektet Play@Heart og Tech&Play, der er en del af Playful Learning projektet. Her undersøger hun i samarbejde med de deltagende lærere og skoler muligheder for legende tilgange til teknologiforståelse i undervisningen.

Celine Ferot er konsulent i UCL. Her arbejder hun på Center for Undervisningsmidler, med særligt fokus på innovation, kreativ tænkning og dialogisk praksis. Hun underviser på moduler, der har fokus på playful learning, innovation og kreativt læringsdesign og læringsmiljøer. Celine er en del af Play@heart konsulentgruppen og underviser på Play@hearts diplommodul, hvor hun sammen med de studerende undersøger, hvordan man kan vejlede i legende tilgange til teknologiforståelse. Hun er en del af Playful Learning ambassadørgruppen på UCL.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Niels-Peder O. Hjøllund, Martin Thun Klausen og Lasse Remmer

Exploring and crossing boundaries in education – tinkering as an approach to breaching children's formal and informal learning processes

Abstract

This article explores the integration of tinkering as an approach to learning and teaching in the context of two Danish public schools. Tinkering, traditionally associated with informal learning, is examined for its potential to widen participation, and align with informal learning processes within a formal educational setting. The study, part of the larger Tech&Play project, investigates the characteristics of tinkering in formal learning settings and examines the roles of children and teachers in tinkering processes.

The article introduces the Positioning Wheel, a reflection tool, to understand the roles and positions of children and teachers in experimental learning practices. It combines this with the Facilitation Field Guide developed by the Tinkering Studio to create a pedagogical and didactical framework. The findings indicate that tinkering encourages diverse participation and engagement, particularly in cross-curricular and thematic approaches. However, challenges arise in sustaining the tinkering approach within longer lesson plans and subject-specific contexts.

The study suggests that while tinkering enhances motivation and flexibility in formal learning, further experiments are needed to fully explore its potential within the formal education system. The Positioning Wheel proves useful in analyzing the positioning of learners, emphasizing the importance of dynamic roles in pedagogical practices.

Keywords

tinkering; formal learning; education; positioning wheel; experimental learning

1. Introduction

This article describes and analyzes a study where tinkering has been utilized as an approach to learning and teaching in the setting of two Danish public schools. In the study, teachers and consultants have been exploring and designing learning activities with tinkering as a mode of teaching. We argue that in a formal learning setting tinkering can be used to widen the scope of participation for pupils and a way of working more in line with informal learning processes.

The study has been undertaken as part of a larger development and research project that has revolved around playful approaches to technology and technological comprehension. Technological comprehension was first introduced in Danish schools as an experiment from 2019-2021. It has not yet been fully implemented as a subject or as part of subjects in schools. More information can be found via this link: https://www.emu.dk/grundskole/teknologiforstaaelse). In this context playful approaches are many faceted and depart from research and development work done in both Danish and international settings (e.g. Jørgensen et. Al., 2021; Skovbjerg, 2016; Zosh et. al., 2017). Specifically in this article we view playful approaches as an approach that experiments with form and materials and as an approach that is less controlled by the teacher and more relies on collaboration between participants. Some research and development work has been done within tinkering. Especially in an American context work has been done to understand the phenomenon and how it relates to learning settings (e.g. Petrich et. al. 2013, Resnick & Rosenbaum 2013). Some of the dominating ideas on tinkering as a concept originate from the US and are often used in STEM contexts (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) where scientific phenomena are explored through tinkering (Thimotheou & Loannau 2019).

An overwhelming portion of the research conducted has focused on activities in informal educational contexts, outside of regular school settings, such as afterschool activities, museums, libraries, summer camps, etc (Thimotheou & Loannau 2019). The word ”tinkering” or ”to tinker” is used in many different arenas. Especially within formal science education, the term ”tinkering” is used to refer to repairing something or fixing something that is broken. This means that many articles do not delve deeper into the concept of tinkering itself but use it solely as a colloquialism, referring to the early ”tinkerers” who tinkered with things (Thimotheou & Loannau 2019). The concept of tinkering, as a learning process, is very vaguely described, and it is difficult to find models or frameworks that describe tinkering as a purposeful learning process or as an educational process. Tinkering is often linked to design processes in makerspaces, where a given complex problem must be solved, and therefore not to a learning process through which one acquires knowledge, skills, attitudes, and/or values (Vossoughi & Bevan, 2014).

Although the concept of tinkering is vaguely defined in the context of education and learning, a lot of the ideas often refer to an understanding of learning theory that is in line with constructivism (Piaget, 1968) and constructionism (Papert, 1980). With this outset we would like to contribute to an understanding of how tinkering can play a role in the formal learning setting. Therefore, our study has taken its outset in the following questions.

- What are the characteristics of tinkering in formal learning settings?
- What are the roles of children and teachers in tinkering processes?

2. Method of the study and the interventions

Our inquiry is part of the research and development project Tech&Play, that is funded by the Lego Foundation and the Danish University Colleges. The project was started as an extension of the project Play@Heart. It has been running from the middle of 2022 and is expected to terminate in December 2024. The project investigates different ways of engaging playfully with technology and technology comprehension in schools in Denmark. In our study, pedagogical consultants and researchers from University College Copenhagen and teachers from two public schools have tried tinkering approaches to open more possibilities for participation for children. Focus of the study has been on learning processes and positioning of teachers and children when using tinkering as an approach in school.

By employing ideas from design research (Gravemeijer & Coob 2006, Christensen et al. 2012) different aspects of tinkering have been tested to study and reflect on the learning processes in the given context of the formal learning setting. The idea here is to test designs that are developed in collaboration between teachers and consultants. Designs have been developed using the ELYK model (Christensen et al. 2012).

The model follows a four-stage approach, where the first stage is building domain knowledge. The second stage is designing learning processes and approaches that test the tinkering approach. The third stage is testing these approaches in practice. The fourth stage is reflection among the participants followed by redesigns of the learning processes. The approach of employing design research in education, takes on two different paths. Where one focuses more on development of curriculum, we follow the idea of approaching design research in education with a stronger focus on learning processes (Prediger et al. 2018).

Concretely the study was performed by consultants and teachers at two different schools. Three experiments were designed in collaboration between the consultants and the teachers. One experiment revolved around language teaching in 9th grade in lower secondary school (udskolingen). The aim of this experiment was to support students in becoming more daring in their use of English language. It was tried out across several lectures. The two other experiments revolved around constructing programmable robots in a 5th and 6th grade. In the experiment in 5th grade the children from one school designed, built, and programmed robots with the aim of being able to draw different shapes and lines on paper.

In the experiment 6th grade children from another school worked with constructing programmable machines for a thematic week on the future of a city. Through these experiments teachers tried to think more in line with the framework that will be presented in section 3 in this article. After the experiments, interviews with the children were conducted. (e.g Brinkmann & Tanggaard 2015, Kvale & Brinkmann 2009). This way the team of teachers and consultants got the children's and youngsters' view on what they thought tinkering is and how it worked for them in their learning processes. The analysis in the article will take its departure in the framework described in the next section of the article. Combined with the interviews of the children and youth, we will discuss perspectives on how the tinkering approach can be used in a formal learning setting. We will point to some of the positive perspectives, but also point to issues arising when you try to integrate an informal approach into the formal setting of school.

3. What is tinkering and how does it relate to learning?

Tinkering has long been related mostly to informal learning settings and free time activities for children and youth (Marsh et al. 2017). The idea of tinkering as a mode of inquiry and production has been mostly associated with the maker movement and thought of as a way of working in a less focused way with investigating and repairing concrete things. Even though tinkering can be and has been seen as something that does not necessarily entail an approach to learning or as something that incorporates aspects of learning it is an approach that, according to Mitch Resnick (Resnick, 2017), has a long history and introduces both a making aspect as well as a thinking aspect.

»Tinkering is not a new idea. From the time the earliest humans began making and using tools, tinkering has been a valuable strategy for making things. But in today's fast-changing world, tinkering is more important than ever. Tinkerers understand how to improvise, adapt, and iterate, so they're never hung up on old plans as new situations arise. Tinkering breeds creativity« (Resnick, 2017 p. 136).

Following this we argue that tinkering is an approach that is in line with constructionist learning approaches as a way of approaching children's adaptation and incorporation of concepts and competencies. This learning approach argues that by actively engaging in construction of knowledge and by incorporating activities and testing both existing knowledge and trying out new ideas, learners will, through this process, arrive at new and deeper understanding of concepts, the world, and their own position in it (e.g Piaget, 1968; Papert, 1980).

Whereas the constructionist approach does not as such call for certain activities, it does call for a more learner-centered approach that combines well with the tinkering approach in that Resnick and Rosenbaum points to tinkering as an »*approach [that] is characterized by a playful, experimental, iterative style of engagement, in which makers are continually reassessing their goals, exploring new paths, and imagining new possibilities*« (Resnick & Rosenbaum 2013, p. 164).

We point towards the importance of formal learning being also driven by learner intentions and by an approach that opens the space for participating in more diverse ways and through a wider range of activities. This does not mean that learning in school can and should be only constituted as separate active interactions with materials. It must also constitute a whole, where activities go hand in hand with thinking and reflection. As Presicce (2017) points out tinkering is not merely activities; they are closely tied with the constructionist approach to learning.

»Obviously, tinkering is not opposed to thinking. Tinkering is a way of thinking, making, and interacting with phenomena. It's both a pedagogy and a playful disposition in approaching a problem or designing an artifact, that follows an explorative process guided by whim, imagination, and curiosity« (Presicce, 2017).

We view the tinkering approach in formal learning setting as one that puts the learners' process at the center stage. It opens more possibilities for learners to drive their learning in a direction that motivates and calls for a curious inquiry into what a given material and

phenomena entails. Thereby tinkering can help build knowledge as part of the process of meddling with the phenomena.

As one of the children in our interviews puts it »*Tinkering is figuring out how it works, making it better, opening it up, looking at it*« (interview, 5th grade student).

By making the learning experience and inquiring into how things work, the children build knowledge by investigating and reflecting on what they experience as opposed to building knowledge by being told how things are. This also differentiates the tinkering approach from a more instructional approach to education. It thereby calls for a stronger reflection, both by child and adult on what kind of roles and positions come into play.

To help this process, we employ the use of the positioning wheel to understand and dive into what kind of roles and positions come into play in the process. The positioning wheel works with roles and positions for both children and adults. In the next section we will give an overview of the wheel and the utilization of it.

3.1 The Positioning Wheel

The positioning wheel is a pedagogical reflection tool developed by Christensen and Klausen (Christensen & Klausen 2018) to help teachers and children reflect on what roles and positions come into play as part of working within experimental learning practices (Christensen & Klausen, 2020). As they suggest their article, when working with different approaches in a formal learning context we: »*Need to develop dynamical positions in pedagogical practice when children are supposed to take part in experimental learning practices – and learn in collaboration with other children*« (Christensen & Klausen, 2020 p. 32, our translation).

In our study the wheel has been used as a tool for reflection among participants, when discussing the setup of experiments and as a tool in the postprocessing of experiments. It has been a way of getting participants perspectives on if and how the experiments have pushed their practice.

The wheel consists of two discs that can be combined in different ways. At the outside of the wheel there are four different pedagogical positions and at the inside are four different roles for teachers. The four positions on the outside are as follows: *Curiously inquiring, constructive participant, teammate in communities, and critically receptive*. These four points to the different positions a pupil can take in working with others in a practical collaboration. When *curiously inquiring* you are investigating things, assumptions, and perspectives on a given task, material, or piece of context. When being a *constructive participant,* you are creating new ways of viewing things or applying knowledge in a practical manner. Being a *teammate in communities* refers to the process of taking an active part in the learning community and thereby also interacting with the other members of the community. The last position *critically receptive* refers to the process of listening and thinking with the community and so could be viewed as a position where one is not necessarily active but listens and maybe receives feedback from peers.

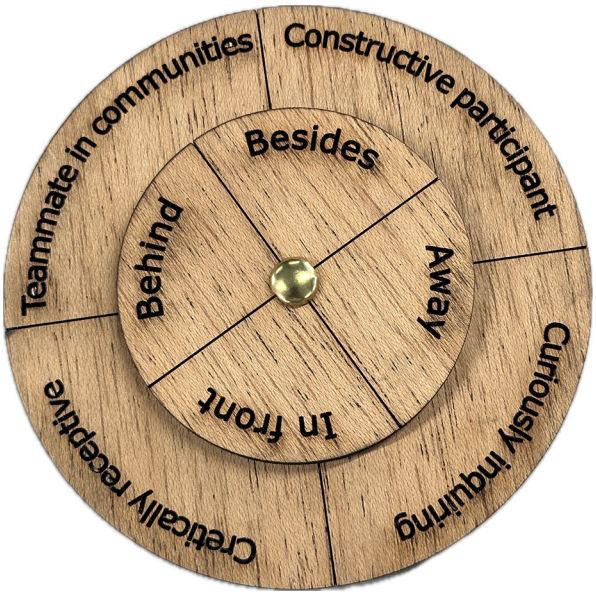
The four roles on the inner disc are inspired by the work of Basil Bernstein (1996), especially the three positions, in front, besides, and behind are often viewed as different pedagogical approaches, for the teacher to approach the learning situation (Bayer & Chouliaraki 2001). We would here like to stress that the translation of the roles from Danish to English can be problematic. In the Danish language there is an action associated with the wording ‘gå foran’ etc. in English this action does not necessarily shine through. We have decided not to use the

translation 'go in front', but simply the wording 'in front'. The positions do, as explained in the text, have a connotation of an active and reflected choice of position.

Where the *in front* role can be seen as an instructional approach to the teacher's role. The *besides* role we see as a participating approach, where the teacher takes part in the community and maybe sometimes pitches in with guidance. The *behind* role we view as an approach where the teacher stays behind the learners and intervenes as little as possible, and even follows the ways which the learners take. The *away* role is added as an underpinning of the teacher's option not to take part in the community at all. Here the teacher will go away and leave the community of learners to their own devices.



Figure 1 : Klausen og Christen 2018



Our translation. The categories correspond in position to the Danish wheel.

In our study we have tried to use the positioning wheel, but also combine the ideas from this with some specific characteristics that have been developed by Bevan et al. (2014). The positioning wheel has been of importance to the reflections done as part of revising the designs of the different experiments. When learners engage in a tinkering process a reflective approach by the teacher is necessary, since it is easy to fall back into the role of a teacher that knows and has answers to all questions. Therefore, further development of the positioning wheel aimed at tinkering and children's positions in tinkering processes have been of importance. The idea of the positioning wheel is to engage teachers and pupils in a reflection process, diving into what happens in the learning process. When focusing on positionality and, as described in the introduction, the way play has a role in the project where this study was conducted, the more student centered, and experimental approaches of tinkering and play can be important aspects in formal learning. What we try to do with this approach is to open the playing field for new possibilities of participation and approaches in schools (e.g. Zosh et al. 2018).
According to Bevan et al. (2014) tinkering as an approach can bring some new dimensions to the front in learning. The dimensions they point to are engagement, initiative, social

scaffolding, and development of understanding. Within these dimensions there are several indicators that we can notice as the learners work with tinkering.

What Learning in Tinkering Looks Like

Learning Dimension	Learning Indicator During tinkering activities, learners …
Engagement	• spend time in activities • display motivation or investment in activities
Initiative and Intentionality	• set their own goals • seek and respond to feedback • persist to achieve goals • take intellectual risks or show intellectual courage
Social Scaffolding	• request or offer help to solve problems • inspire or are inspired by new ideas or approaches • make physical connections to the work of others
Development of Understanding	• express a realization through affect or utterance • offer explanation(s) for a strategy, tool, or outcome • apply knowledge • strive to understand

Figure 2: Bevan et. al. 2014 p. 32

Even though not all the above dimensions and indicators necessarily show themselves, our analysis suggests that the interviewed children experience that some of their peers tend to come to the front when working with tinkering approaches.

On the one hand, the learner's experience in working with tinkering approaches is important to look at and understand. The above model, showing dimensions and indicators can help us analyze these. On the other hand, the way teachers facilitate the tinkering process also plays a role in the learning experience. The Tinkering Studio in San Francisco, California (2015) has developed a facilitation guide that can shed some light on how teachers can work with tinkering in a learning setting. The illustration below shows the steps that they believe are necessary to undertake facilitating a tinkering process.

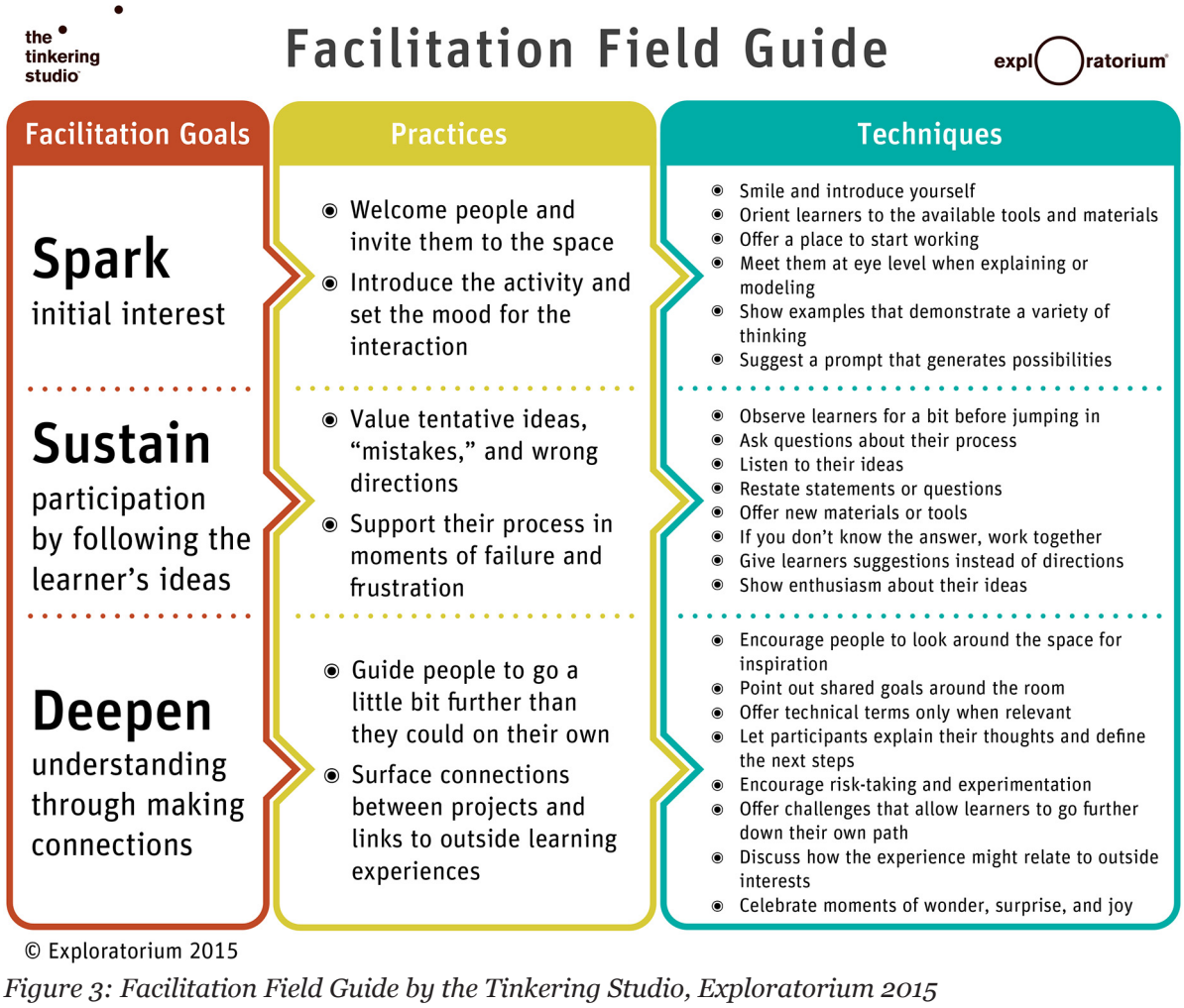


Figure 3: Facilitation Field Guide by the Tinkering Studio, Exploratorium 2015

What this guide focuses on is a three-step process that makes learners work with their own interests and focus, in that process leads them towards a deeper understanding of a given phenomenon. As Sebastian Martin the Research and Development lead at the Tinkering Studio puts it in an interview we did with him in November 2023: »*Tinkering is thinking with your hands. Learners follow their own idea. Learners choose what they want to learn*« (Hjøllund et. al, November 2023).

He also points out that tinkering is a »*Direct experience with a phenomenon, and with materials and tools in front of you*« (Hjøllund et. al, November 2023). According to Sebastian Martin, tinkering is not led by the facilitator or teacher. It is an experience, that develops the learner's understanding of a given material or phenomenon. As an adult facilitating these processes, one must be aware of the more informal and unintended learning that can take place. Sebastian Martin points to the idea that »*Learning can happen for the educator as well as for the learner*« (Hjøllund et. al, November 2023).

By building on the ideas of the positioning wheel and combining this with the facilitation field guide developed by the Tinkering Studio, we work with a framework combining the roles and positions of teachers and children with the ideas of a facilitator aspect, that goes from spark, through sustain, to deepen. By combining these views, we look at and try to understand how and what children experience when working in more informal processes in the school setting.

4. Finding and discussion

The findings in the study points to the ways in which teachers traditionally position pupils and children as first and foremost learners, who must adjust to very specific ways of learning. By this we mean that the dominant approach in schools often has the teacher as the one who knows and the children as those who are to be taught. This can be the case indeed, but often learners will have different ways of learning and different ways of participating. When we approach school as a 'same for all' approach, we can end up in a situation where many children do not necessarily play an active role in the learning process.

What the tinkering approach does to learning processes is to open up the playing field and engage pupils and children in a different manner than is normally seen in a Danish school context. The experiment in the 9th grade shows that the pupils approach language in different ways when using a more playful and tinkering-like approach, as has been the case in the experiment conducted in the 9th grade. The teacher points to the fact that youth are normally »*…very aware of what perfect English is, because a lot of the things they consume, in regard to entertainment is in English*« in line with this the youth can have a hard time expressing themselves, while others are watching and listening. This lends itself to the general idea that youth are socially very aware of how others view them regarding social positioning and culture. (e.g. Buckingham, 2008; Hjøllund, 2017 chapter 6). The way that their outside school culture blends with the classroom has implications on their social courage in class and therefore has some effect on their learning processes and how they interact with each other inside the class. When introducing a fortune teller as a spark (figure 3) for the learning experience, the pupils play around with language in a different setting than normal. A fortune teller is a folded paper toy that works by folding the paper and drawn upon the sides. It can be colors or small sentences, that tells you to do certain things. For more elaborate description, see: https://scoutlife.org/hobbies-projects/funstuff/166945/how-to-make-a-paper-fortune-teller/.

The fortune teller toy had colors on the outside and by spelling colors the students gently led into collaborating with each other on the subject matter. On the inside of the fortune teller there were different questions that related to the subject matter of the day's lesson.

»It's usually not something that you use in class, but something that you played with when you were younger. I think it's like a fun way to do something that otherwise would have just been on paper and written down« (interview, 9th grade student).

The interviewee points to the alternative ways of using materials and approaching the subject matter as something that gives a new view on how to work with language class.

Analyzing this through the lens of the positing wheel, we see that the initiation of the activity, or spark, sets up the learners to be *teammates in communities, curiously inquiring*, and *critically receptive*.

What happens when the teacher uses a more playful and tinkering like approach is that the young people tend to be more courageous in trying out language, as some of the social and learning barriers are less distinct.

Also, in acquiring new materials, learning spaces and subject matter, the tinkering approach proves powerful, as the approach lowers the barriers for participation. This points to the idea that tinkering and playful approaches open the field for participation in a wider sense than is normally seen in the formal learning setting. The tinkering approach takes aspects of informal

learning and situates this as a natural part of formal learning. As one of the interviewees puts it:

»I just get happy about it. I feel like a kid again« (interview, 9th grade student).

Even though the above quote points to a setting, where youth are set up for a playful and playlike experience, the tinkering approach is not without difficulties. In a formal learning setting it can be difficult to bring forth the *sustain* phase of the tinkering approach. Moving from an activity where the students use the fortune teller to play with language to an activity where the students must define terms on a worksheet, one could argue that the teachers still position themselves very much *in front*, because of the predetermined phases in the lesson. In our view this points to some of the shortcomings of utilizing tinkering as an approach in formal learning.

The tinkering approach does work well within shorter activities, where the teacher lets the students play around with parts of the subject matter, but it is difficult to plan for tinkering in longer lesson activities, as there is always a given content that the formal schooling that result in a predefined outcome. What this means is that it is difficult for teachers to leave children and youth to their own devices for longer periods of time, due to constrictions in lesson plans and schedules. Where the experiment with the youth in 9th grade shows some promises of a tinkering-like approach, it also shows the difficulties of incorporating given subject matter into an approach that has learners' interest and their own goal setting as a central feature.

The other two experiments of the study show some other aspects of tinkering, that have interesting implications for what the approach highlights when utilized in a formal learning setting. Both these experiments were done as part of more cross-curricular activities. Where the experiment in fifth grade was done to give children an introduction to programming and robots, the experiment with the sixth graders was done as part of a thematic week that was more focused on working with a phenomenon, than working with specific subject matter content. As one of the children points out: »*The whole way of learning was different, a bit more of doing something yourself instead of being given assignments*« (interview, 6th grade student). By working in a more cross-curricular way and within a theme, rather than with a specific subject, there is an opening for working more in line with some of the basic aspects of tinkering. The thematic work lends itself to the idea that you approach a phenomenon and play around with it through iteration, following imagination and trying out different aspects. (e.g. Resnick 2017, Presicce 2017).

While working within the freer frame of a thematic approach the children experience and work with aspects of tinkering, they tend to describe the work as something that is less controlled and fun. As one of the children said: »*It's fun to work this way because it's more free and more independent, and you can try out things*« (interview, 5th grade student). The boy points to one of the central aspects of working with a tinkering approach. The idea that you try out things and see where the different tries take you. Here the children work with setting their own goals, investing time, and displaying motivation. These aspects can be seen as indicators pointing within the learning dimensions of engagement and initiative that Bevan et al. 2014 points to as part of tinkering. The learning dimension of social scaffolding can also be observed in the work of the children in the experiments. One girl points to that when they worked with drawing robots she says:

»We find a good distribution between us when we work together. When we know what we want to do, we each take responsibility for our part, and we share ideas along the way. We were good at listening and dividing tasks« (interview, 5th grade student).

In this she points to central aspects of the social scaffolding (see figure 2), by specifically addressing that they share ideas along the way. As well as pointing toward social scaffolding aspects she also points to indicators under the learning dimension of initiative and intentionality. As she says in the interview, they actively seek and respond to feedback, and they persist to achieve goals.

Another aspect of tinkering that the children point to is the idea that you do not necessarily have to have a set goal at the outset. As one of the children said: »*I like tinkering because you don't have to come up with an idea before you start. We invent and create something*« (interview 5th grade student). Here he points to what we see as a central aspect of tinkering. When working with a tinkering approach it is the phenomena and materials at hand that lead you to think of ideas and set goals.

This aligns with a constructionist approach as set forth by Papert (1980). It is the experimentation with materials and the matter that moves your thinking and learning. In this way, the process of learning becomes more of an experimental matter than a straightforward process that leads you from point A to point B.

It is not as such a fixed matter where you go and how you get there. The phenomenon that you are working with can take you in many directions, so you must be open to where it takes you and work iteratively.

Viewing the experiments through the lens of the positioning wheel we find that these experiments shed light on how children are actively working with the four positions of the wheel when the tinkering approach is utilized. They point out how they are switching in between the different aspects. At one point they will work as *teammates in communities* as we saw the girl point to, by dividing tasks in between them. They are also positioned as c*uriously inquiring* when they try out different things in their process. They are positioned as *constructive* participants when they give each other ideas of how to move forward. Lastly, they are through these processes also being positioned and positioning themselves as *critically receptive* when receiving feedback from peers and the teacher.

5. Conclusion

What we have tried to show throughout this article is how tinkering can be incorporated as an approach in the formal learning system. The study finds that tinkering as an approach can be integrated into formal learning, but that it is not without issues. Tinkering integrates well when working in a more thematic direction and less subject specific. This means that in thematic work in school, tinkering can be a strong tool. It positions the children in a way that leans toward a more free exploration, where they can try out ideas and work with more purpose-oriented aspects of formal school. What we also find is that tinkering is harder to incorporate in more subject specific contexts.

These contexts are very controlled in the sense that it is by the outset specifically decided what the subject matter is. Here the tinkering approach can, as we pointed to in the discussion, work well as small learning activities but has some problems when working within a longer lesson plan. Our study of trying to integrate the tinkering approach in formal learning settings, does

show some promises in the way that especially the children point to heightening of motivation and a more flexible way of working that they find engaging. In our investigation we also point to the aspects of how the positioning wheel can be a useful way of analyzing the positioning of children in the learning context.

Our study, though small in context and scope, points towards some of the promising perspectives of incorporating tinkering in a formal setting, but more experiments are needed to further explore all the potentials of tinkering in the formal learning setting. This article and the findings can be a tool for teachers starting work with more experimental approaches to learning. We point toward some of the things that the teachers need to consider, when working with less closed learning processes. Reflecting on roles and positions is an important part of opening the learning processes towards a more student centered and open-ended teaching. In our study and in this article, we have tried to show how tinkering can be used in formal a formal learning setting. As mentioned, we believe that the approach studied can contribute to formal learning and to teachers approach toward a more open-ended learning process – but it is also clear that more research and development is necessary to fully integrate tinkering as an approach in formal learning. In some ways the tinkering approach needs to be adjusted, so that it can work within a formal setting. Similarly, the structure of formal learning and the roles and positions of teachers and students need to be adjusted.

References

Bayer, M., & Chouliaraki, S. L. (red.) (2001). Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt. Akademisk Forlag.

Bernstein, B. (1996). Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique. London: Taylor and Francis.

Bevan, B., Petrich, M., & Wilkinson, K. (2014). Tinkering is serious play. *Educational Leadership*, *72*, 28-33.

Brinkmann, S. Tanggaard, L.(red.) 2015, *Kvalitative metoder – en grundbog* (2. udgave) København: Hans Reitzel

Buckingham D. (2008). *Youth identity and digital media*. MIT Press.

Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (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*(9). https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140

Christensen, O., & Klausen, M. T. (2020). Roller og positioner i eksperimenterende praksisser: udvikling af aktiv teknologiforståelse. *Unge Pædagoger*, *2020*(1), 69-77

Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (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*(9). https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140

Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective.In J. Akker, K. Gravemeijer,S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), Educational design research (pp. 45-85). London: Routledge *(11) (PDF) Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges.*

https://www.researchgate.net/publication/283905863_Design_research_with_a_focus_on_learning_processes_an_overview_on_achievements_and_challenges [accessed May 30 2023].

Hjøllund, N-P. O. (2017). *Begærets Subjekt og Informationskompetence: En re-installering af subjektet*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Hjøllund, N-P. O., Klausen, M.T, Remmer, L. (2023) Interview with head of Research and Development, Sebastian Martin.

Jørgensen, H.H., Skovbjerg, H.M.,and Eriksen, M.A.(2021) Appropriating a DBR model for a 'research through codesign' project on play in schools – to frame participation, in Brandt, E., Markussen, T., Berglund, E., Julier, G., Linde, P. (eds.), *Nordes 2021: Matters of Scale*, 15-18 August, Kolding, Denmark. https://doi.org/10.21606/nordes.2021.49

Klausen, M. T. og O. Christensen (2018): »Det er fedt at lære af hinanden – med Micro: Bit i pædagogisk praksis. Folkeskolen.dk. Fagblad for undervisere. Lokaliseret d. 30.11.23 på: https://www.folkeskolen.dk/639186/ det-er-fedt-at-laere-af-hinande—-med-microbit-ipaedagogisk-praksis

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Interview: introduktion til et håndværk. Hans Reitzels forlag

Marsh, J., Kumpulainen, K., Nisha, B., Velicu, A., Blum-Ross, A., Hyatt, D., Jónsdóttir, S.R., Levy, R., Little, S., Marusteru, G., Ólafsdóttir, M.E., Sandvik, K., Scott, F., Thestrup, K., Arnseth, H.C., Dýrfjörð, K., Jornet, A., Kjartansdóttir, S.H., Pahl, K., Pétursdóttir, S. and Thorsteinsson, G. (2017) Makerspaces in the Early Years: A Literature Review. University of Sheffield: MakEY Project.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*.

Parker, R. & Thomsen, S.B. (2019) *Learning Through Play A study of playful integrated pedagogies that foster children's holistic skills development in the primary school classroom,* The LEGO Foundation.

Petrich, M., Wilkinson, K., & Bevan, B. (2013). It looks like fun, but are they learning? I: *Design, make, play* (s. 50-70). Routledge.

Piaget, Jean (1968). *Six Psychological Studies*. Anita Tenzer (Trans.), New York: Vintage Books.

Prediger, S., Gravemeijer, K., & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. *ZDM*, *47*. https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3

Presicce, C. (2017). *Explorations in computational tinkering*.

Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.

Resnick, M., & Rosenbaum, E. (2013). Designing for Tinkerability. In Honey, M., & Kanter, D. (eds.), *Design, Make, Play: Growing the Next Generation of STEM Innovators*, pp. 163-181. Routledge.

Skovbjerg, H.M. (2016) Perspektiver på leg. Aarhus: Tubine Forlaget.

Timotheou, S., & Loannou, A. (2019). On making, tinkering, coding and play for learning: A review of current research. *Human-Computer Interaction – INTERACT 2019: 17th IFIP TC 13 International Conference, Paphos, Cyprus, September 2-6, 2019, Proceedings, Part II 17*, 217–232.

Tinkering studio, Exploratorium (2015) *Facilitation Field Guide, Exploratorium 2015* https://www.exploratorium.edu/sites/default/files/files/facilitation_field_guide.pdf

Vossoughi, S., & Bevan, B. (2014). Making and tinkering: A review of the literature. *National Research Council Committee on Out of School Time STEM*, *67*, 1-55.

Zosh JM, Hirsh-Pasek K, Hopkins EJ, Jensen H, Liu C, Neale D, Solis SL and Whitebread D (2018) Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. *Front. Psychol.* 9:1124. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01124

Zosh JM, Hirsh-Pasek K, Hopkins EJ, Jensen H, Liu C, Neale D, Hirsh-Pasek, K, and Whitebread D (2017) Learning through play: a review of the evidence, The LEGO Foundation.

Biographies

Niels-Peder Osmundsen Hjøllund is a senior consultant and researcher at the University College Copenhagen. He is senior researcher, and part of the project management team in the Play@heart project. He has a background in research and development work with a focus on children, youth, and their use of technology and media. Niels-Peder has a PhD from the University of Copenhagen in information studies, where he has researched the influence of social media on teaching practices and how information literacy can be viewed through the lens of psychoanalysis. For the last eight years he has worked with and researched technology comprehension in public schools and professional development within both technology comprehension and playful approaches to learning.

Martin Thun Klausen is an educator and researcher at University College Copenhagen, where he is an integral part of the Future Classroom Lab. With a focus on playful learning, Martin has been deeply involved in projects such as Play@Heart and Tech&Play, which emphasize innovative educational spaces, technological understanding, and experimental practices.
With a background as a trained primary school teacher and 18 years of experience in the school system, Martin brings a wealth of practical knowledge to his academic pursuits. He holds a master's degree in ICT and Learning, where his research focused on creativity, meaningfulness, and dynamic roles and positions in education.

Lasse Remmer is an educator and researcher specializing in educational technology and future classroom practices. He works at the Future Classroom Lab at University College Copenhagen, where he plays a key role in developing and implementing new teaching methodologies. Lasse is actively involved in the experimental subject "Teknologiforståelse" and promotes hands-on learning through Playspace and Makerspace initiatives in schools. In the Play@Heart and Tech@Play projects, his focus is on integrating playful approaches to technology comprehension, fostering creativity, and enhancing students' engagement with digital technology. He holds a master's degree in ICT and Learning, where his research focused on New Nordic Tinkering in formal education.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Louisa Haugaard Pedersen

Kreative læringsmiljøer online – Makerspaces på tværs af skoler fra Australien, Danmark og England

Abstract

Denne artikel tager afsæt i et pilotprojekt med tre lokale makerspaces, der blev forbundet gennem legende og skabende aktiviteter, som tilsammen udviklede et online makerspace, der fungerede som en tværmedial legeplads og læringsplatform for lærere og elevers kommunikation, processer og produktioner. De deltagende skoleklasser i indskolingen var fra Australien, England og Danmark, og deltog i pilotprojektet kaldet *The Global Makerspace project*, som var en del af EU-projektet *Makerspaces in the early years: Enhancing digital literacy and creativity*. Artiklen præsenterer en empirisk analyse af lærerne og elevernes maker-aktiviteter ud fra et konstruktionistisk og legekulturelt perspektiv til at beskrive og fortolke, hvordan de tre lokale maker-fællesskaber tilsluttede sig ét online maker-fællesskab, og praktiserede kreative læringsmiljøer fysisk og online. Resultaterne viser elevernes tilgang til at kommunikere og konstruere på tværs af makerspaces bestod af en række legekulturelle strategier og kreative læringsprocesser som tinkering til at udveksle erfaringer, produktioner og eksperimenter. På den måde blev en Google+-gruppe til en platform for kreativitet. Eksperimentet havde til formål at udforske potentialet for, hvordan fællesskaber med lærere og elever på tværs af tid, rum og landegrænser kan samarbejde online om at dele og udvikle med forskellige analoge og digitale medier og teknologier.

Nøgleord

digital leg; digital læring; makerspaces; onlinefællesskaber; læringsmiljø; grundskolen

Indledning

Denne artikel bygger på et pilotprojekt i forsknings- og udviklingsprojektet *Makerspaces in the early years: Enhancing digital literacy and creativity* (MakEY). Det overordnede EU-projekt havde til formål at fremme forståelsen af, hvordan makerspaces kan bidrage til at støtte udviklingen af digitale kompetencer og kreativitet blandt små børn fra 3-8 år, da der generelt har manglet opmærksomhed på udvikling af digitale kompetencer blandt små børn og empirisk forskning omkring potentialet ved makerspaces som fænomen, rum og pædagogik for små børn (Marsh et al., 2017, 2019).

Projektets casestudier undersøgte forskellige typer af makerspace-kontekster med partnere i syv EU-lande (Danmark, Finland, Tyskland, Island, Norge, Rumænien og England) og Australien, Canada, Colombia, Sydafrika og USA (Blum-Ross et al., 2020; MakEY-website, 2017; Sandvik & Thestrup, 2017). I det danske delprojekt havde man som ambition at udfordre og udvide makerspace-begrebets amerikanske forståelse af leg, læring og konstruktion, som kendetegner sig ved at den legende tilgang anvendes som et redskab til at opnå læring, og hvor maker-aktiviteter har tendens til at være individuelt drevet og produktfokuserede. I den forbindelse udforskede det danske projekt, hvad der kendetegner et meningsfuldt makerspace og læringsfællesskab for børn i indskolingen i maker-aktiviteter, hvor leg og eksperimenter med medier og teknologier som omdrejningspunktet (Thestrup & Pedersen, 2019; Thestrup & Sandvik, 2018).

Det danske forskningsfokus var derfor rettet mod at studere processerne i og omkring fællesskabet og samarbejdet, foruden det undersøgende og legende aspekt i eleverne og lærernes konstruktionsprocesser med analoge og digitale medier og teknologier. Dette blev undersøgt gennem flere pædagogiske eksperimenter, hvor denne artikel formidler en empirisk analyse af ét af de danske pilotprojekter, kaldet *the Global Makerspace Project*, der fandt sted i efteråret 2018, og tog afsæt i forskningsspørgsmålet:

Hvordan kan børn og lærere i indskolingen kommunikere, lege og eksperimentere sammen i makerspaces på tværs af landegrænser?

Dette involverede tre lokale skole-makerspaces fra Australien, England og Danmark. Målet var at udforske potentialet for, hvordan lærere og elever på tværs af tid og sted, sammen kan være kreative og skabe online med brug af forskellige kombinationer af medier og teknologier. Dette undersøges ud fra et konstruktionistisk og legekulturelt perspektiv til at beskrive og fortolke, hvordan de lokale maker-fællesskaber tilsluttede sig ét online maker-fællesskab, og praktiserede kreative læringsmiljøer fysisk og online. Der findes stadig kun få eksempler på forsknings- og udviklingsprojekter, som har studeret makerspaces i en onlinekontekst. Især med fokus på skoleelever i indskolingen, hvorfor denne artikel, der bygger på empiri fra 2018, fortsat bidrager med et relevant indblik i organiseringen og praksissen for, hvordan fysiske makerspaces kan forbindes og praktisere et digitalt maker-fællesskab i en skolekontekst.

Mod en skolepædagogik for leg og digital skabelse

I årenes løb har der været interesse for digital skabelse, design og kreativitet, og etablering af fabrikationslaboratorier og makerspaces, hvor børn og unge skaber artefakter med for eksempel 3D-printere og laserskærer (Blikstein, 2013; Thestrup & Sandvik, 2018). Makerspace-begrebet er tæt forbundet med et 'maker movement', der har haft betydelig

indflydelse i USA (Resnick & Rosenbaum, 2013). I den danske skoleverden er makerspaces kommet i fokus som et særlig type læringsmiljø, hvor børn og unge kan udvikle deres evner til at tænke og skabe digitalt og kreativt (Thestrup & Sandvik, 2018). I skolesammenhæng forbinder man typisk et makerspace med den formelle type af makerspaces, hvor teknologiske færdigheder som programmering og kompetencer inden for STEM (science, technology, engineering, math) er i fokus. Makerspaces kan forstås som specifikke fysiske og formelle rum, hvor man skaber gennem lineære og begrænset processer, men det kan også forstås som et mindset, hvor man er kreative skabere gennem kreative processer, der kendetegner sig som åbne processer med multilinearitet, cirkularitet, afbrydelser og afvigelser.

Inden for denne pædagogik forstås elever som 'makers', der designer sig frem til en større forståelse af, hvordan digitale medier og teknologier virker og kan bruges, gennem legende og skabende aktiviteter (Honey & Kanter, 2013; Iversen et al., 2017; Marsh et al., 2017). Grundlæggende trækker denne læringsforståelse på John Deweys pragmatiske 'learning by doing' og Seymour Paperts læringssyn konstruktionisme. Her forstås det at skabe som sociale, fysiske og mentale tilstande, hvor man lærer gennem virkelighedsnære erfaringer, som er både personlige og meningsfulde. Ud fra denne forståelse handler læring ikke kun om at forberede børn på, hvad de skal kunne, men også om at lære at engagere sig i den verden, der er omkring dem (Peppler et al., 2016). Makerspaces anses derfor for at rumme et potentiale, der kan frisætte skolers traditionelle undervisningsformer og fokus på målstyring, ved at anerkende at faglige kompetencer kan læres gennem kollektive, kreative og undersøgende processer (Resnick & Rosenbaum, 2013; Thestrup & Sandvik, 2018).

Artiklens teoretiske begrebsramme er inspireret af uformelle maker-fællesskaber som beskriver et makerspace som en legeplads, og maker-aktiviteter som leg (Davies, 2017). Maker-aktiviteter kan finde sted i faciliteter, der kaldes makerspaces, som er socialt sammensatte enten i et fysisk eller virtuelt sted. I et makerspace kan man udvikle og eksperimentere med ideer, skabe og dele personlige eller fælles projekter i et fællesskab (Peppler et al., 2016). Et virtuelt makerspace kan fungere som en digital legeplads, hvor legen består i socialiseringen af forbindelser, eller nærmere det sociale i at skabe, der også kan kaldes 'forbundet leg' (Kafai and Fields, 2013). På den måde kan onlinemiljøer forstås at tilbyde et rum for skabelse af kreativitet i sociale netværk (Rafalow, 2016).

Digital skabelse og legekulturel transformation

Projektets begrebsramme til at studere fysiske og virtuelle makerspaces på tværs af nationale skolekontekster, trækker på en nordisk pædagogisk forståelse af et skabende og undersøgende fællesskab gennem begrebet *det eksperimenterende fællesskab*, der bygger videre på den danske børnekultursforsker Flemming Mouritsens begreb *legekultur* med medier og teknologier (Mouritsen, 1996; Thestrup & Sandvik, 2018). Begrebet *det eksperimenterende fællesskab*, er med tiden blevet udvidet med begrebet *det åbne laboratorie* til at nuancere onlineaspektets betydning i denne form for legende og undersøgende fællesskab og kommunikation med børn og voksne på tværs af landegrænser (Sandvik, 2017; Thestrup, 2017, 2018, 2019b, 2019a).

Til at analysere den empiriske samling fra pilotprojektet, har jeg også valgt at koble en amerikansk konstruktionistisk læringsforståelse af leg, design, kreativitet og digital læring (Resnick, 2017; Resnick & Rosenbaum, 2013) med en nordisk legeforståelse af legekultur og børns legestrategier til medier og teknologier (Caprani & Thestrup, 2010; Mouritsen, 1996a,

2001, 2002, 2003; Thestrup, 2013). Med hensyn til legeaspektet kunne man have brugt nyere nordiske legeteorier (Karoff & Jessen, 2014). Grunden til at jeg har valgt at tage afsæt i Mouritsens nordiske legekultursperspektiv, hænger sammen med at mit primære fokus orienterer sig inden for en børnekulturel interesse, der er rettet mod at studere elevernes legekulturelle strategier og kreative læringsprocesser i deres interaktioner og materielle produktioner fysisk og virtuelt.

Fænomenet makerspaces har som nævnt rødder i en pragmatisk og konstruktivistisk læringsforståelse. Det handler grundlæggende om at man lærer gennem sociale og materielle interaktioner, hvorigennem man tilegner sig ny viden gennem konkrete erfaringer. Læringsaktiviteterne kan bestå af fx øvelser og eksperimenter, som man udfører alene eller i et samarbejde, der resulterer i en personlig konstruktion af ny viden hos den enkelte. Der findes flere former for konstruktivisme, der trækker på de klassiske konstruktivistiske læringsteorier af Jean Piaget og Lev Vygotsky (Andersen, 2012). Disse består af forskellige sociokulturelle læringsperspektiver på, hvordan man forstår at konstruere viden på. For eksempel er det den amerikanske computerforsker Seymour Papert som har udviklet retningen konstruktionismen. Den trækker på de grundlæggende aspekter i konstruktivismen i forhold til at forstå at det at skabe viden gennem erfaringer med fysiske og digitale ressourcer (Andersen, 2012; Kafai, 2005; Papert, 1980). Ifølge Papert er den centrale pointe at den enkelte lærer bedre, når man er motiveret til at lære, da man bliver aktivt engageret i tilegnelsen af ny viden.

Jeg har valgt at tage afsæt i Mitchel Resnicks teori om kreativitet, som bygger videre på Papert's konstruktionisme. I samarbejde med Papert og selvstændigt, har Resnick arbejdet videre med konstruktionismen, hvor han har udforsket børns kreative læringsprocesser i både fysiske og onlinekontekster. Her trækker jeg særligt på hans kreative læringsspiral, hvor børn lærer at forme deres egne idéer, teste dem, eksperimentere med forskellige tilgange, modtage input fra andre og danne nye ideer baseret på deres erfaringer (Resnick, 2017, s. 12–13). Ud fra dette perspektiv, lægger jeg vægt på begrebet tinkering, som er en åben og iterativ proces til at eksperimentere og gå legende til værks med at udforske og udvikle nye forståelser, muligheder og løsninger (Resnick & Rosenbaum, 2013). Dette perspektiv på kreativ læring, bruger Resnick blandt andet til at anskue børns sociale og kreative praksisser på onlinemiljøer som Scratch Junior (MIT Media Lab, 2024b) og den seneste OctoStudio (MIT Media Lab, 2024a).

Dette perspektiv af Resnick bruger jeg til at forstå og beskrive det at forbinde eller 'connecte' i et fællesskab online, kan forstås som at skabe i sig selv, hvor det digitale sted fungerer som en platform for kreativitet (Gauntlett, 2018). Et onlinefællesskab forbindes gennem en konstruktion; såsom at dele en fælles interesse, som man udtrykker sig ved at poste ideer og kreationer med hinanden. På den måde understøtter et onlinemiljø en måde at forbinde flere kulturer af kreativitet gennem processer som for eksempel har karakter af tinkering (Gauntlett and Thomsen, 2013, Resnick & Rosenbaum, 2013).

Man kan sige at leg fungerer som en måde at forbinde på; leg kan potentielt være et nøglekort til at forbinde legekulturer på en digital platform, hvorved børn kan udtrykke og udveksle ligheder og forskelle i deres individuelle og fælles forståelser af legekulturer. Ifølge Flemming Mouritsen består børns legekultur blandt andet af at improvisere, gentage og forandre over forskellige legeformler (Mouritsen, 1996). Det gælder også børns medieleg, hvor de kan gentage såvel udvikle nye måder at bruge medier til at understøtte deres leg

(Thestrup, 2019b). Her kan man også tale om tværmediale praksisser, når legen bevæger sig på tværs af medier (Sandvik, 2018).
Mouritsen kalder den kulturelle viden for en formel, der kræver øvelse, før man kan improvisere (Jørgensen, 2018; Mouritsen, 2002). Man skal lære at lege ved at lege, som for eksempel med diverse typer af medier og teknologier. Derefter kan legen improviseres og transformeres forskelligt ved at tilføje en regel eller en rytme og så videre. En formel tjener som materiale, enten fysisk eller immaterielt, der anvendes til at guide en præstation ved hjælp af teknikker og information. Improvisation, derimod, er en teknik, der ændrer en eksisterende formel, såsom at modificere sangtekster eller ændre rytmen i en sang. Formler, der improviseres ud fra, kan formes af inspiration fra mange kilder, såsom film, tv-serier, computerspil, tegnefilm, musik og litteratur.

Når man i dette projekt stræber efter at forbinde makerspaces online, kan det anskues som legekulturer der skal forbindes. Her forklarer Mouritsen nærmere om legekultur som et lokalt og globalt fænomen:

»Legekultur er på én gang helt lokal og ekstremt global. Børn leger overalt; det er en karakteristisk menneskelig udtryksform; og de leger forskelligt overalt. […] Gennem legekulturens medium er selv den treårige i den lokale børnehave i kontakt med den store verden. Samtidig er den treårige helt lokal og knyttet til situationen og den lokale tradition«(Mouritsen, 2002, s. 25-26. Egen oversættelse).

Leg er en universel praksis, men kan praktiseres og forstås forskelligt afhængig af den lokale legekultur. Legekulturen udtrykkes ikke i en fast form eller som et produkt, men manifesteres i situationer, der afhænger af børns deltagelse, aktivitet og opbygning af færdigheder for at skabe leg (Mouritsen, 2002). Man kan sige Google+ gruppens platform potentielt tilbyder muligheden for at udveksle og transformere forskellige lokale legekulturer til en forbundet legekultur online. Som en platform for kreativitet, når for eksempel klasselokaler bruges som åbne laboratorier (Gauntlett & Thomsen, 2013; Thestrup, 2017, 2022). Traditioner som ritualer, normer og værdier inden for en legekultur overføres normalt mundtligt fra børn til børn. Leg er en kulturel form for udtryk og kommunikation med andre; man deler og opnår viden om bestemte måder at deltage i en legeaktivitet på (Mouritsen, 2002). En legekultur har måder at inkorporere medier som digitale værktøjer på; de internaliseres i legens særlige forum og bruges af børnene til at udtrykke sig og forholde sig til hinanden (Caprani & Thestrup, 2010; Thestrup, 2013). På samme måde adopteres steder ind i legekulturen; børn kan gennem deres leg omdanne rum til særlige arenaer.

Tilgangen Next Practice Labs

Det danske projekts forskningsdesign var inspireret af aktionsforskning, der tog afsæt i den praksisnære forskningstilgang, Next Practice Labs (Thestrup et al., 2015). Dette er en måde, hvor forskeren går undersøgende og samskabende til værks med sine informanter, ved at deltage aktivt sammen med for eksempel lærere og elever, når de eksperimenterer med en digital pædagogisk praksis.

Denne praksisnære tilgang bygger på begreberne *det eksperimenterende fællesskab* (Caprani & Thestrup, 2010; Thestrup, 2013) og *det åbne laboratorium* (Sandvik, 2017; Sandvik & Thestrup, 2017; Thestrup, 2018, 2019a), der fungerede som det danske projekts

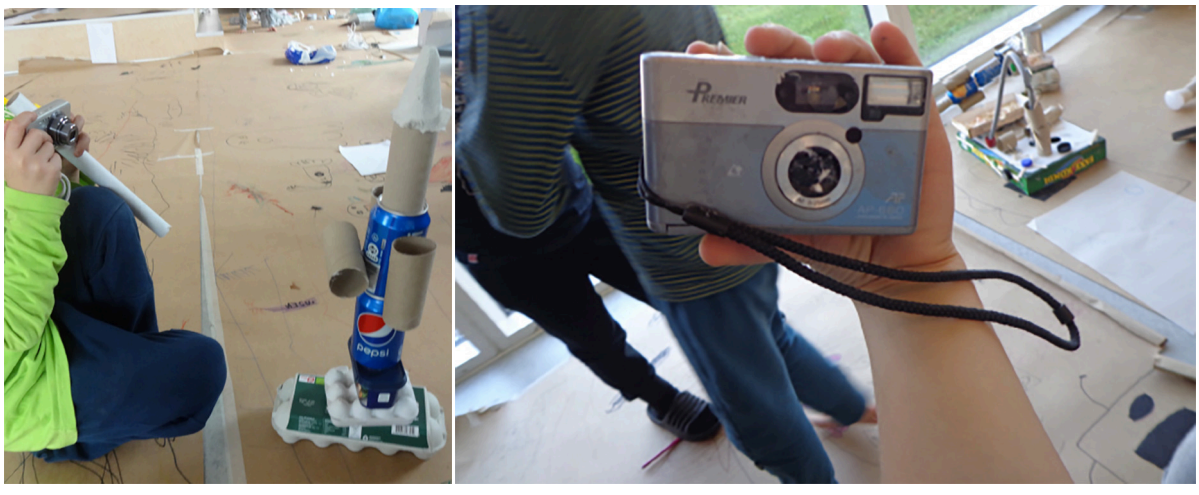
grundbegreber til at udvikle videre på praksisformen og forståelsen af makerspaces. Disse henter inspiration fra amerikanske og nordiske sociokulturelle begreber for steder, leg, læring og digital skabelse som *lærende praksisfællesskaber*, *legekultur* og *digital kreativitet* (Gauntlett, 2018; Gauntlett & Thomsen, 2013; Lave & Wenger, 1991; Mouritsen, 1996; Mouritsen, 2002; Potter & McDougall, 2017). Med disse som afsæt var det sigtet at udvide praksissen og forståelsen af makerspaces som et åbent laboratorium, der kombinerer et fysisk og virtuelt rum. *Et åbent laboratorium* dækker over et sted for de aktiviteter, der udføres af et eksperimenterende fællesskab i fysiske og virtuelle kontekster. *Et eksperimenterende fællesskab* er en gruppe, der sammen undersøger spørgsmål til og med alle former for medier og teknologier gennem eksperimenter.

Afsættet i denne tilgang betød at forskningsmetoderne i pilotprojektet, omfattede feltobservationer og fotos med inspiration fra visuel etnografi og deltagende observation (Krogstrup & Kristiansen, 2017; Pink, 2018). Jeg deltog i den pædagogiske planlægning og afvikling af de pædagogiske processer sammen med lærere, pædagoger og elever, som en konstruktivistisk forankret forsker (Dick, 2007; Townsend, 2013). I denne eksplorative tilgang var fokus rettet mod at opbygge og udvide udvalgte teoretiske begreber, hvor disse forstås som en konstruktion skabt gennem forskerens associationer til dataene (Charmaz, 2014, 2016). Dette havde til formål at forstå og tolke de betydninger, der forbinder deltagerne med deres kreationer, steder og hinanden (Gulløv & Højlund, 2003).

Den visuelle etnografi var særligt valgt for at danne en 'thick description' af de komplekse og dynamiske processer mellem elever, voksne og materialer mellem fysiske og virtuelle kontekster. I denne sammenhæng betyder det at fotos fungerer som en integreret del af de skrevne feltnoter, der sammen danner grundlag for et dybdegående indblik i den sociale og kulturelle virkelighed som undersøges. Fotodokumentation står ikke alene for analyse, men er et supplement, der skal gøre beskrivelserne tættere af interaktioner og produktioner af sociokulturelle og materielle praksisser i virtuelle og fysiske kontekster. Med forbehold for at den fotografiske praksis og dokumentation ikke i sig selv er en garanti for en tættere beskrivelse. Det kræver sensitivitet og opmærksomhed på receptionen af fotografierne, da det har afgørende betydning for selve afkodningen (Rasmussen, 2013b).

Digitalkameraer blev brugt af både mig selv og eleverne som en reflekterende praksis, som gav eleverne mulighed for at udtrykke deres egne perspektiver på udviklingen af det lokale makerspace og maker-aktiviteterne, herunder hvad de havde lyst til at dele med eleverne i Australien og England (Pink, 2013; Rasmussen, 2013b, 2013a, 2014). På den måde fik børnene mulighed for at ytre sig visuelt. Undervejs før og under ugen med det fysiske og virtuelle makerspace, foretog jeg semistrukturerede foto-eliciterede interviews med eleverne, hvor jeg stillede åbne spørgsmål til fotografierne (Rasmussen, 2013a).

Jeg spurgte også eleverne om de havde lyst til at hjælpe mig med at tage fotografier af deres aktiviteter, og at de gerne måtte skiftes undervejs om at tage billeder. Den eneste regel eleverne fik var ingen billeder af ansigter af hensyn til GDPR. Billederne viser nedenfor et eksempel af en elev i aktion med at tage et foto af en kreation, som jeg har taget (billedet til venstre), og et af elevernes egne fotos (til højre).



Figur 1: Eleverne hjalp med at tage billeder af deres aktiviteter og kreationer

Mine fotografier havde til formål at dokumentere observationer af maker-aktiviteter og interaktioner, hvor elevernes fotografier tilføjede en ekstra dimension. Nærmest en meta-dimension af min egen fotografiske praksis og dokumentation. Her fik jeg desuden indblik i, hvordan eleverne selv anskuede maker-aktiviteterne og hvad de valgte at dokumentere i den forbindelse. Disse observationer blev sat ind i et Word-dokument, der fungerede som en samlet digital feltjournal, der bestod af transskriberede håndskrevne notater og fotografier taget af mig selv og eleverne, samt screendumps af interaktioner på den virtuelle platform. Den løbende opbygning af den digitale feltjournal fungerede som en løbende reflekterende og dynamisk dokumentationsproces, der resulterede i en omfattende empirisk samling til den følgende analyse af materialets karakteristiske mønstre og tematikker.

Overblik over de tre skolers makerspaces

Pilotprojektets deltagere bestod af en folkeskole i Aarhus, Danmark, en folkeskole i Melbourne, Australien, og en folkeskole i Sheffield, England. Eleverne var alle i børnehaveklassealderen. Cirka 135 elever (6-8 år) i alt var involveret. Dette hænger sammen med elever fra flere indskolingsklasser på de respektive skoler deltog løbende i projektet. I fire dage var der indlæg og udvekslinger mellem skolerne, der udgjorde maker-aktiviteter både online og offline. Man indledte forberedelser nogle uger før, hvor man blandt andet testede digitalt udstyr som VR og 3D scanning samt lavede indlæg i Google+ gruppen. Da pilotprojektet blev afviklet, havde projektlederen arrangeret at studerende fra IT-didaktisk design fra Aarhus Universitet, fulgte med på platformen, som en del af deres undervisning.

I dette pilotprojekt havde hvert makerspace forskellige typer materialer og teknologier til rådighed, men alle blev etableret som midlertidige pop-up makerspaces. Inden projektstart, havde de tre makerspaces valgt at bruge universet som et fælles tema som ramme. Hensigten var at gøre det lettere at inspirere hinanden på kort tid.

England

I England brugte man tablets, 3D scanning og virtual reality (VR) til at tegne digitale universer, og kombinerede analoge materialer med digitale. Deres maker-aktiviteter blev indledt med at eleverne byggede med ler, sølvpapir og andre analoge materialer til at skabe deres egne rumskibe. Dernæst blev rumskibene 3D-scannet og sat ind i VR, hvor eleverne

tegnede universer, som de derefter delte i Google+ gruppen. Senere ville eleverne tegne på tablets. Maker-aktiviteterne fandt sted i et af skolens kreative værksteder med et smartboard, som viste Google+ gruppen.

Australien
I det australske makerspace byggede forskere, lærere og elever små universer af papkasser, hvor der blev brugt lavteknologisk elektronik som en lyskæde. Maker-aktiviteterne skiftede mellem et klasseværelse og et større fællesrum. Klasseværelset havde et smartboard, der blev brugt til at følge Google+ gruppen. Tablets blev også brugt til at skrive kommentarer og spørgsmål på platformen, samt til at tage fotografier eller lave tegninger i softwareprogrammer, som derefter blev udvalgt og delt.

Danmark
I det danske makerspace deltog to klasser, der fandt sted i skolens fællesrum; et stort rum med to vægge med store vinduer fra gulv til loft. De digitale teknologier bestod af kameraer og computere. Derudover blev der brugt projektorer i klasseværelset og fællesrummet til at vise platformen for Google+ gruppen, så eleverne kunne følge med i nye indlæg.

Den empiriske samling

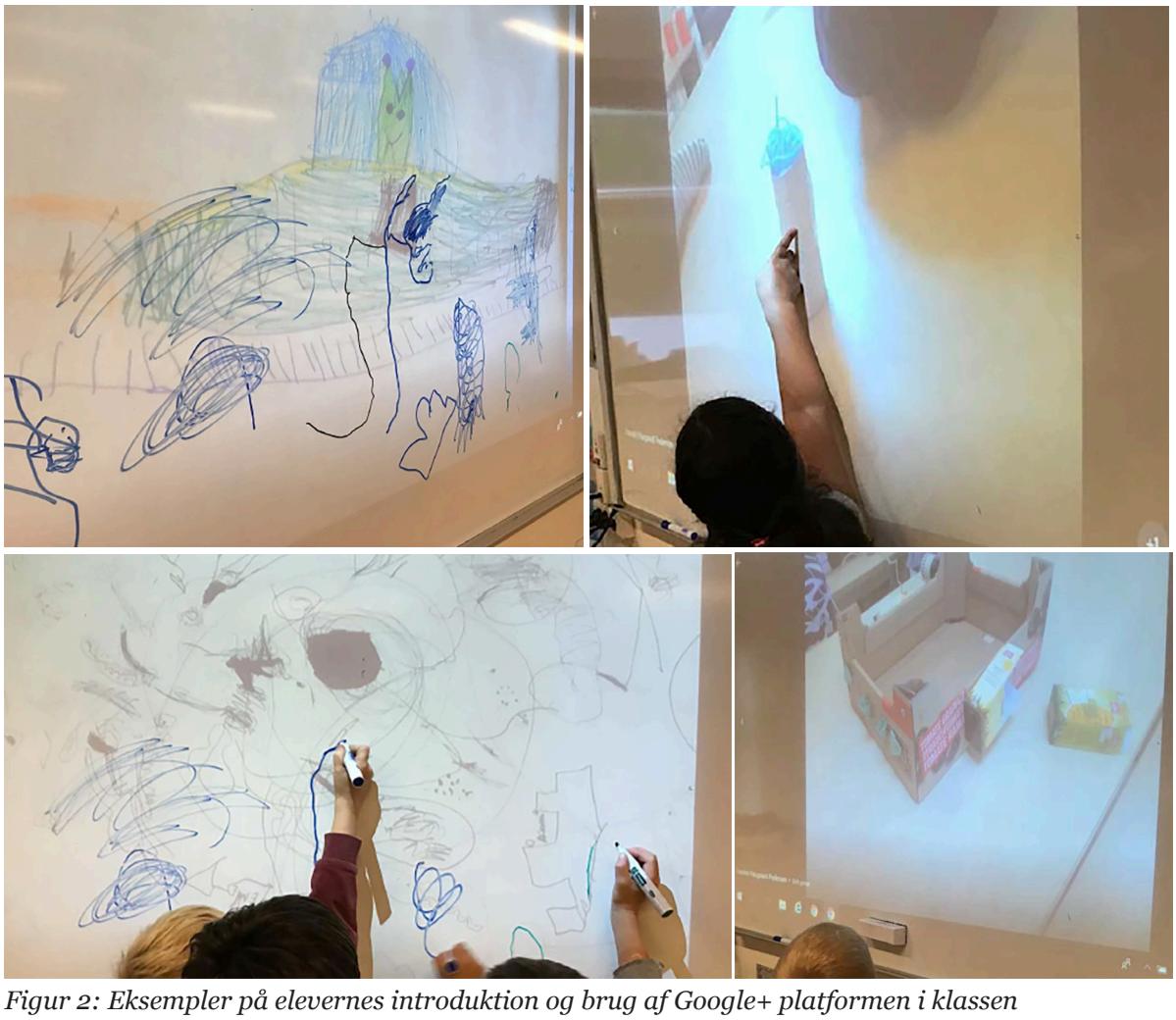
Pilotprojektet udmøntede sig i to digitale feltdagbøger: en om den almindelige skoleuge og den anden om ugen med det globale makerspace, som indeholder transskriberet feltnoter og fotos af aktiviteter fra den almene skoleuge og øvelser på maker-aktiviteter. Den ene feltdagbog bygger på deltagende observationer af den almene skoleuge og øvelser til Global Makerspace-ugen (GM-ugen), så lærere og elever kunne teste ideer og måder at bruge Google+ gruppen, der forløb sig over en måned. To uger før GM-ugen, testede alle tre skoler måder at bruge platformen ved at dele indlæg af forskellige maker-aktiviteter. F.eks. delte den danske skole billeder af deres konstruktioner af Minions i modellervoks, hvor den engelske skole sendte billeder af deres konstruktioner af rumskibe med ler og brug af augmented reality. Den anden feltdagbog bygger på GM-ugen. Derudover udarbejdede jeg syv billedserier om det danske makerspace og makerspacet online.

	Feltdagbog for en typisk skoleuge	*Feltdagbog for GM-ugen*	*7 billedserier for GM-ugen*
Periode	4.9. - 5.10.18	8. - 11.10.18	8. - 11.10.18
Indhold	Transskriberede håndskrevne observationsnoter, planer og aftaler, tegninger, fotos	Transskriberede håndskrevne observationsnoter, planer og aftaler, fotos	Fotos taget af LHP og elever
Orden	Kronologisk orden efter dato	Kronologisk orden efter datoer	Syv temaer som dels giver overblik og dels zoomer ind på maker-aktiviteter og ordnet efter dato

Overblik for den empiriske samling

Etableringen af det lokale makerspace

I Danmark fandt det lokale makerspace sted i skolens fællesrum, mens klasselokalerne blev brugt til at rammesætte igangsættelsen af dagens aktiviteter. De første to dage startede med præsentationer, der introducerede Google+ gruppen, hvor indlæg fra engelske og australske elever var tilgængelige. I løbet af de næste fire dage byggede eleverne kreationer til deres papirbaserede univers, såsom rumskibe lavet af genbrugsmaterialer som pap, plastik, mobiltelefoner og computerkomponenter. Nedenfor kan man se eksempler på, hvordan eleverne diskuterede eller tegnede videre på egne eller andres indlæg på platformen.



Figur 2: Eksempler på elevernes introduktion og brug af Google+ platformen i klassen

Fællesrummet blev omdannet til det lokale makerspace med store papirruller på gulvet og gennemsigtigt A4-papir på vinduerne i samarbejde med elever, pædagoger og lærere. En projektor blev brugt til at vise Google+ gruppen og fungerede som en kilde til motivation og et medium til at dele og kommunikere elevernes kreationer. Eleverne skabte eller tog billeder af deres kreationer, delte dem online og fulgte med i kommentarer og indlæg fra de andre makerspaces. Nedenstående billedrække viser, hvordan dette tog form, herunder et billede af projektoren, der viser Google+ gruppen.



Figur 3: Etableringen af det lokale makerspace i fællesrummet

De to fotorækker (figur 2 og 3) er et udtræk af forskellige fotos fra felten, hvor figur 3 viser, hvordan rummet blev transformeret og iscenesat af eleverne i samarbejde med lærere og pædagoger gennem materialer, herunder forskellige typer af papir og tape, hvilket gav anledning til at eleverne selv kunne nyfortolke rummet ved at tegne deres ideer på forskellige elementer fra et univers. Uanset hvor eleverne var i rummet kunne de orientere sig i, hvad der skete på Google-platformen, der blev vist med projektoren.

For eksempel var man opmærksom på om de andre elever fra England eller Australien skrev kommentarer på de danske indlæg eller om de engelske og australske elever delte nye indlæg af deres makerspaces. På figur 2 kan man se elevernes forskellige forsøg på at begribe online-platformen, hvor eleverne blandt andet tegnede videre på deres egne fotografier. Undervejs i forløbet gennemgik jeg sammen med nogle grupper af eleverne deres valg af fotos til indlæg, der viste deres kreationer og transformation af det fysiske rum. Dette gav anledning til en kreativ refleksion over, hvordan de formidlede deres miljø til de andre elever, som ledte til ideer til at skabe nye opslag, som eleverne ville dele med de engelske og australske elever.

De danske maker-aktiviteter

I løbet af de fire dage sad eleverne i mindre grupper, mens de arbejdede på deres individuelle konstruktioner. Grupperne samledes ofte på gulvet, hvor de udvekslede ideer, materialer og værktøjer. Idéudvekslinger og fremvisninger af hinandens kreationer fandt sted løbende mellem grupperne.

I det lokale makerspace, der blev faciliteret i fællesrummet, stod et stort bord som en central materialestation, hvor eleverne kunne hente forskellige materialer og værktøjer. Det bestod af forskellige typer af ikke-fungerende teknologiske objekter herunder telefoner, blendere og lignende, foruden forskellige metal, pap og plastik genstande som dåser, papruller, madkasser, mælkekartonslåg, som eleverne selv havde haft med hjemmefra. På bordet havde lærerne også bidraget med en række forskellige materialer som piberensere, træpinde, lim og lignende til at bygge med. Eksemplerne nedenfor viser to af de mange rumskibe, som eleverne skabte ved at kombinere de mange forskellige materialer og genstande.



Figur 4: Byggeprocesser af rumskibe

En gruppe elever arbejdede i det samme sofahjørne på deres respektive rumskibe i projektets alle fire dage. Det fungerede som et særligt kreativt område for elevgruppen, hvor de kunne udtrykke og udøve deres egen lokale skabende legekultur og kreative læringsprocesser. I dette kreative læringsmiljø kunne eleverne kunne teste og forme deres ideer med konkrete materialer, mens de udvekslede perspektiver og ideer med deres klassekammerater. Hvilket undervejs også udviklede sig til inspirerende og konstruktive udvekslinger med eleverne fra England og Australien på platformen.

Undervejs demonstrerede eleverne kreative læringsprocesser at have flere lighedstræk med Resnicks spiral for kreativ læring. De arbejdede ud fra en åben problemstilling om at skabe en konstruktion ud fra temaet universet og med brug af åbne materialer, hvor eleverne løbende iterativt designede, testede og raffinerede deres individuelle projekter. Derudover testede de løbende diverse materialer og redskaber til at bygge med i takt med nye ideer til at videreudvikle og raffinere deres projekter. Eksemplet nedenfor til venstre giver et indblik i den samme gruppes samarbejde om at afsøge byggemuligheder med de forskellige materialer

og genstande, som de har hentet til 'deres eget byggehjørne'. Eksemplet til højre viser en af rumskibene bliver taget rundt i 'universet'.



Figur 5: Byggeproces og rumskib

Generelt blev materialerne fra bordet eller rettere, materialestationen, transporteret af eleverne hen til deres egne kreative hjørner eller grupperinger, hvor de eksperimenterede og skabte deres rumskibe på mere eller mindre deres egne betingelser sammen med deres klassekammerater. Figuren nedenfor viser et glimt af den såkaldte materialestation.



Figur 6: Materialestation og limpistolstation

Maker-aktiviteterne ville skifte mellem at arbejde sammen med deres klassekammerater i små grupper rundt omkring i fællesrummet eller skabe ved to borde, hvor lærerne vejledte i brugen af limpistoler og maling. Disse to borde fungerede som to fabrikationsstationer, hvor der blev limet og malet en række forskellige kreationer. Billedet til højre viser limpistolstationen i aktion.

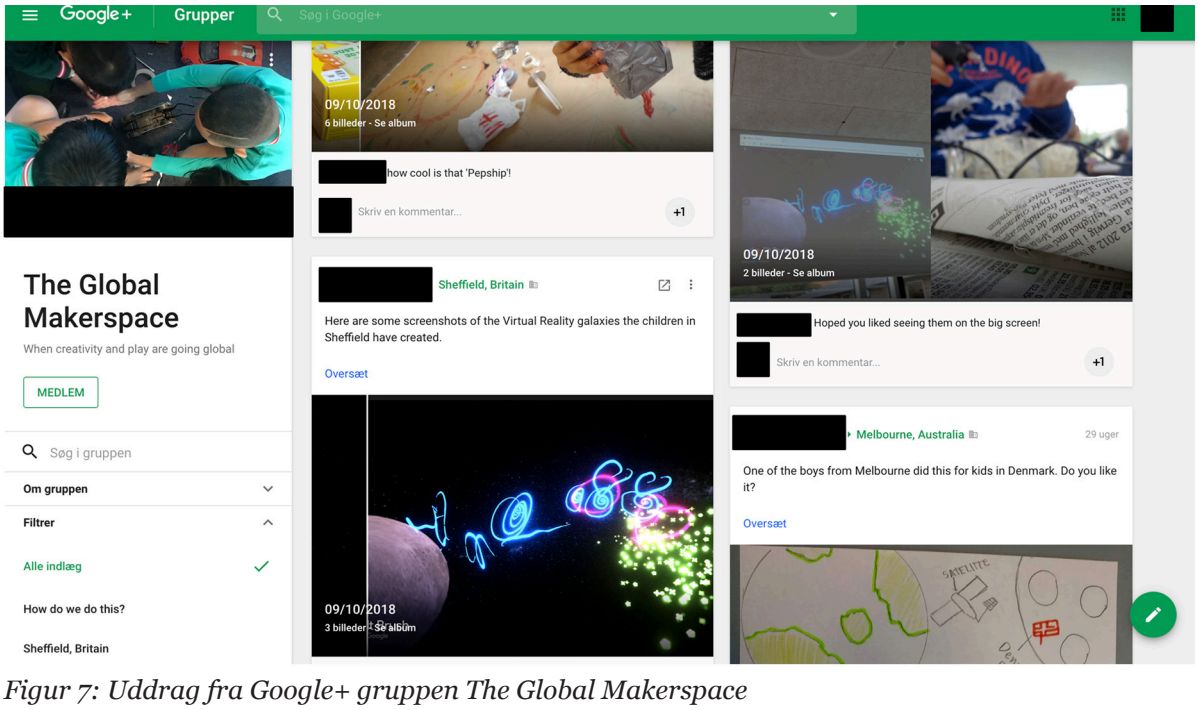
Som et kreativt læringsmiljø rummede det danske makerspace flere former for værksteder, hvor eleverne havde mulighed for at udfolde deres kreative læringsprocesser med at designe,

eksperimentere og teste deres egne ideer om, hvordan deres rumskibsprojekter skulle se ud og fungerer. I praksis bevægede eleverne sig i flere små elevgrupper af, hvad man kan kalde eksperimenterende fællesskaber, hvor de udvekslede teknikker og æstetiske udtryk af, hvordan et rumskib kunne sættes sammen. Maker-aktiviteterne i det danske makerspace demonstrerer flere træk ved de teoretiske rødder fra John Dewey og Seymour Papert i forhold til at lære ved at skabe gennem en eksperimenterende praksis og personlig interesse (Peppler et al., 2016).

Det globale makerspace i praksis

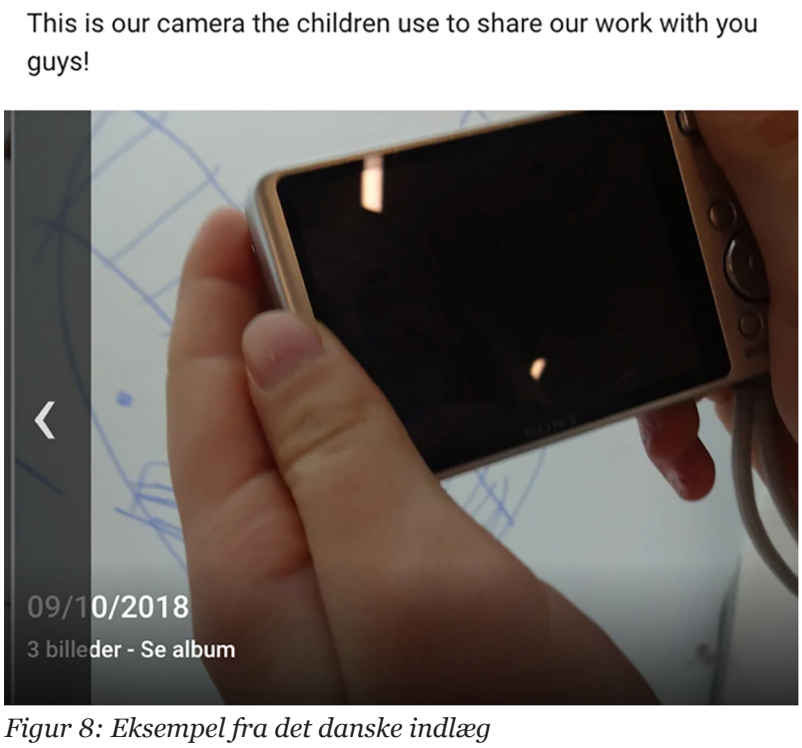
Efterhånden som alle tre makerspaces kom i gang med deres maker-aktiviteter, kom der flere og flere indlæg på platformen, der gav anledning til udvekslinger af ideer, spørgsmål og kommentarer. De legende indlægsudvekslinger omdannede det lokale til globale maker-aktiviteter og omvendt via den digitale platform. I praksis blev Google+ gruppen vist i det store fællesrum, mens eleverne byggede og tog billeder. Løbende lavede de indlæg eller kommentarer og spørgsmål til de andres indlæg i samarbejde med de voksne. Disse praksisser fungerede som udforskende tilgange til at eksperimentere med forbindelsen mellem det lokale makerspace og det online. Man kan sige eleverne løbende forsøgte at associere forbindelser mellem det, de skabte i deres eget fællesrum med det, de delte på gruppen.

De danske elever agerede sammen med de voksne som et eksperimenterende fællesskab, der stillede spørgsmål og testede de fysiske og virtuelle muligheder samt kombinationen af de to til at skabe og kommunikere både internt og eksternt. Jo mere kommunikationen og udvekslingen med de to andre makerspaces voksede, og efterhånden blev til en logisk del af aktiviteterne i det lokale makerspace, formåede det danske makerspace at etablere et åbent laboratorie. Nedenfor kan man se et eksempel på Google+ gruppen.



Figur 7: Uddrag fra Google+ gruppen The Global Makerspace

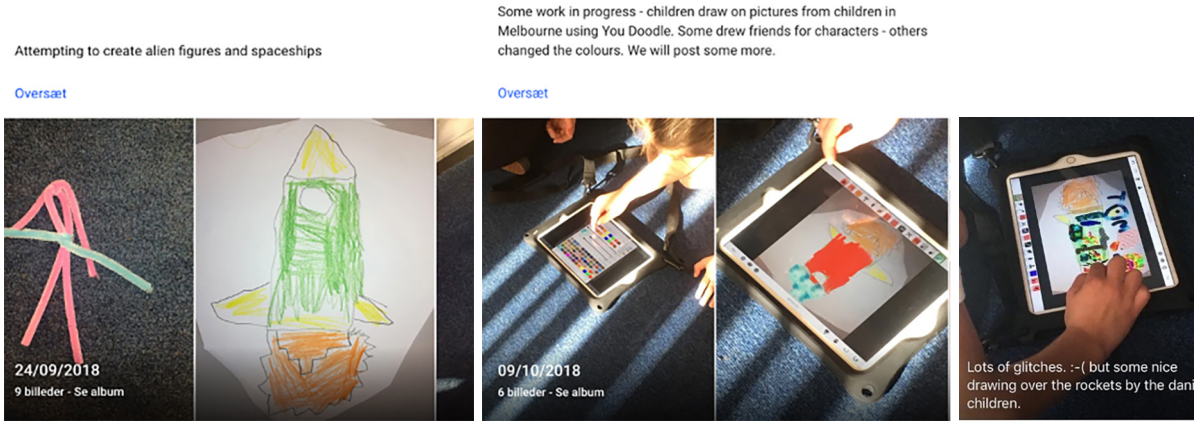
Undervejs blev eleverne i de tre makerspaces nysgerrige på, hvordan de forskellige makerspaces dokumenterede deres maker-praksisser. Nedenfor kan man se et eksempel på det danske indlæg, der prøver at vise og forklare, hvordan de brugte digitalkameraer til dette formål.



Figur 8: Eksempel fra det danske indlæg

Denne udforskning og nysgerrighed demonstrerer en legekulturel strategi, da de danske, engelske og australske makerspaces' forskelligheder bliver til et råmateriale for elevernes udforskning og eksperimenter med, hvordan de kan dele deres fysiske projekter, viden og ideer online. Derudover kan man sige eleverne får mulighed for at forfølge deres egne interesser, hvilket også understøtter udfoldelsen af deres kreative læringsprocesser med at skabe og dele deres personlige projekter og interesser.

Efterhånden så man eksempler på eleverne brugte indhold fra hinandens indlæg til at skabe nye kreationer både digitalt og fysisk, som de efterfølgende ville dele processer og resultatet af på Google-platformen. I nedenstående kan man se et dansk indlæg, der bliver transformeret af engelske elever.



Figur 9: Et dansk indlæg transformeres af engelske elever

Ovenstående case-eksempel demonstrerer legende transformationsprocesser mellem de to makerspaces, hvor de engelske elever har brugt det danske indlæg som et råmateriale til at improvisere en anden måde at skabe videre på den danske tegnings udtryk med et digitalt tegneværktøj. Denne kreative tilgang og transformation gennem leg med materialer og redskaber afspejler også det som Resnick vil betegne som tinkering (Resnick, 2017). De engelske elever udforskede og manipulerede de danske billeder med en anden teknologi til at skabe noget nyt.

I løbet af pilotprojektet så man to centrale case-eksempler som demonstrerede en lignende tinkering-proces og transformationsproces samt brug af legekulturelle strategier til at udfolde deres kreative læringsprocesser, hvor alle tre makerspaces deltog. De næste to case-eksempler giver et indblik i, hvordan disse kreative og legekulturelle processer udfoldede sig mellem de tre lokale eksperimenterende fællesskaber af lærere og elever. De tre makerspaces' praksisser viser det man kan forstå som åbne laboratorier. Man kan sige at disse to centrale case-eksempler også afspejler en form for tinkering med forståelsen af makerspaces som fænomen.

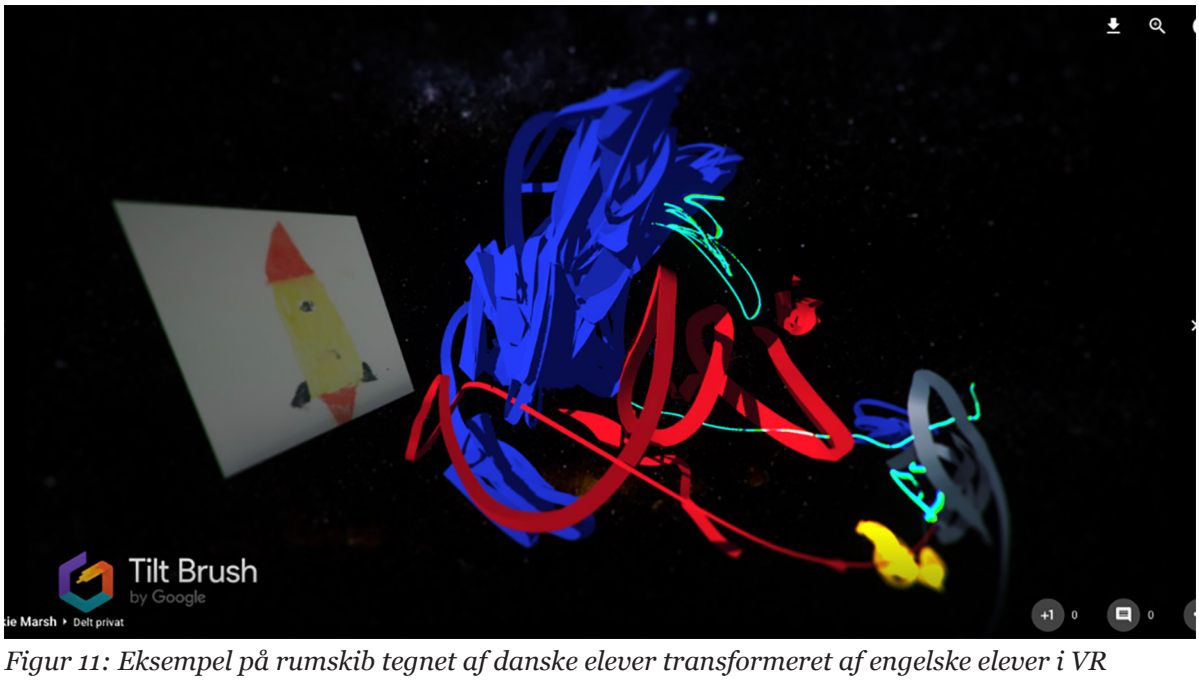
Eksempel 1: Et rumskib på tværs af medier

I løbet af GM-ugen delte det engelske makerspace en række forskellige universer tegnet i VR. Det danske makerspace havde bagefter delt, hvordan nogle af de britiske indlæg med disse tegninger blev vist i Danmark, som en inspirationskilde til de danske elevers skabelsesprocesser. Dette kan ses i indlægget med fotografiet af en, der limer et rumskib sammen, ved siden af fotografiet af projektoren som viser Google+ gruppen (Figur 7). Det engelske makerspace inddrog også elementer fra det danske makerspace i deres VR-tegninger, der nærmere kan kaldes en legende transformation. Transformationen bestod af et rumskib, der blev tegnet på det transparente dokument på vinduerne i det danske makerspace. Et indlæg af de danske elever blev delt med nedenstående billeder. Intentionen med dette indlæg var at vise de to andre makerspaces, hvordan de danske elever omdannede fællesrummet til deres eget univers med planeter og rumskibe.

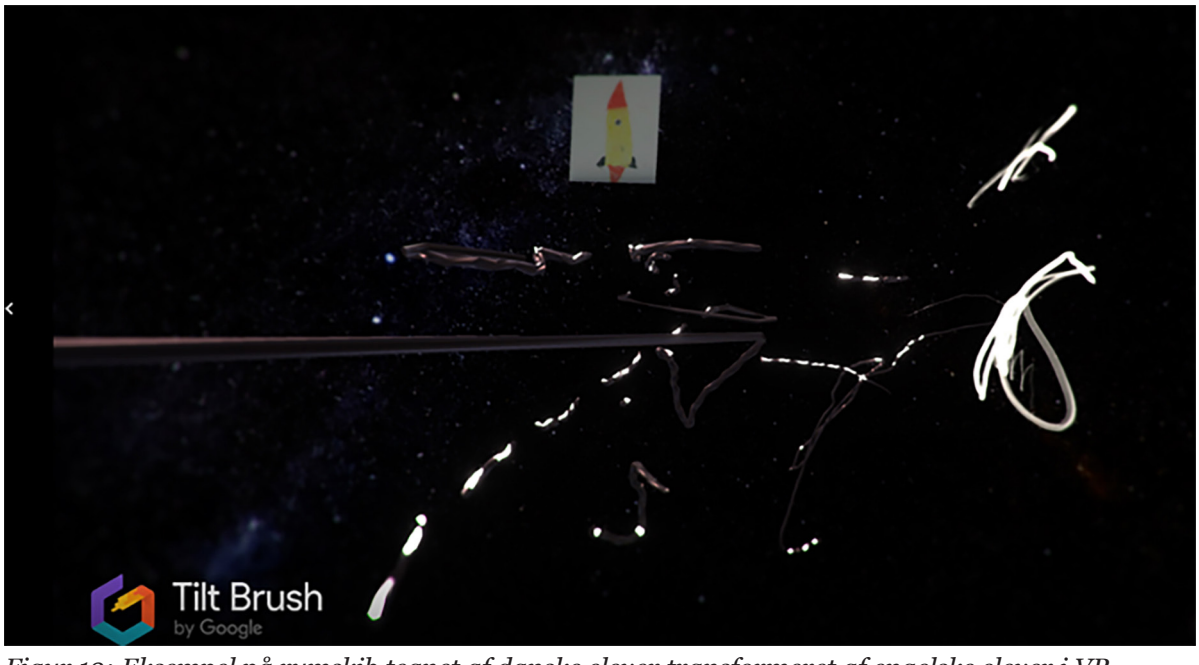


Figur 10: Billeder af rumskibet der blev delt på Google+ gruppen

Bagefter delte det britiske makerspace en transformeret version af rumskibet i flere VR-universer. De engelske elever havde valgt rumskibet fra indlægget og tilpasset deres forskellige VR-universer og tilføjet mere til tegningen. Det analoge og de digitale universer var blevet blandet sammen til i ét univers. De to billeder nedenfor illustrerer to eksempler på denne VR-transformation.



Figur 11: Eksempel på rumskib tegnet af danske elever transformeret af engelske elever i VR



Figur 12: Eksempel på rumskib tegnet af danske elever transformeret af engelske elever i VR

Da disse billeder blev delt, fandt de danske elever det interessant at se, at noget fra deres eget lokale makerspace var blevet transformeret af nogen andre, med andre redskaber og til noget andet. Denne udveksling demonstrerer, hvordan en legende strategi til at dele, eksperimentere og transformere hinandens personlige projekter formes mellem de to makerspaces, der forbinder det lokale med makerspacet online, ved at dele indlæg om deres kreative processer og brug af hinandens kreationer. Man kan sige både de danske og engelske elever demonstrerede legekulturelle strategier ved at bruge indlæg som råmateriale til at genere ideer til at udvikle deres egne konstruktionsprojekter ved at improvisere over det, der blev vist på platformen. Denne praksis med at transformere videre på hinandens indlæg fortsatte efterfølgende med at føre til nye ideer og kreationer mellem de tre makerspaces.

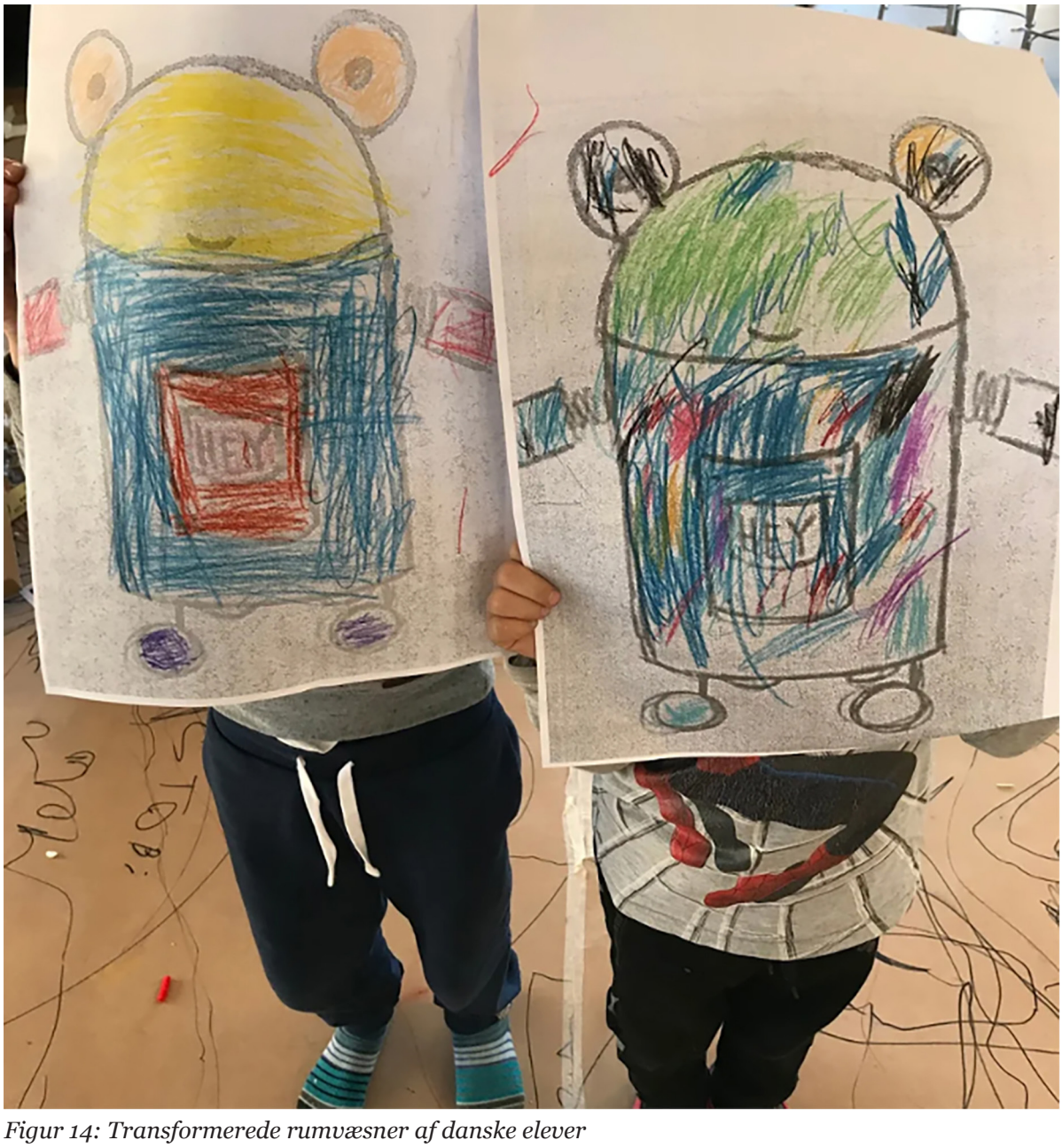
Eksempel 2: Fra rumvæsen til robot

I løbet af de fire dage udforskede og eksperimenterede eleverne med ideen om et lokalt makerspace sammen med det globale makerspace. Byggeprocesserne og deling af disse afspejlede en legende udforskning af og eksperimenter med deres lokale teknologier og materialer, og de andres. Et andet eksempel på en digital legende transformation, der blev lavet mellem alle tre makerspaces, begyndte med et indlæg fra en dansk studerende fra Aarhus Universitet.



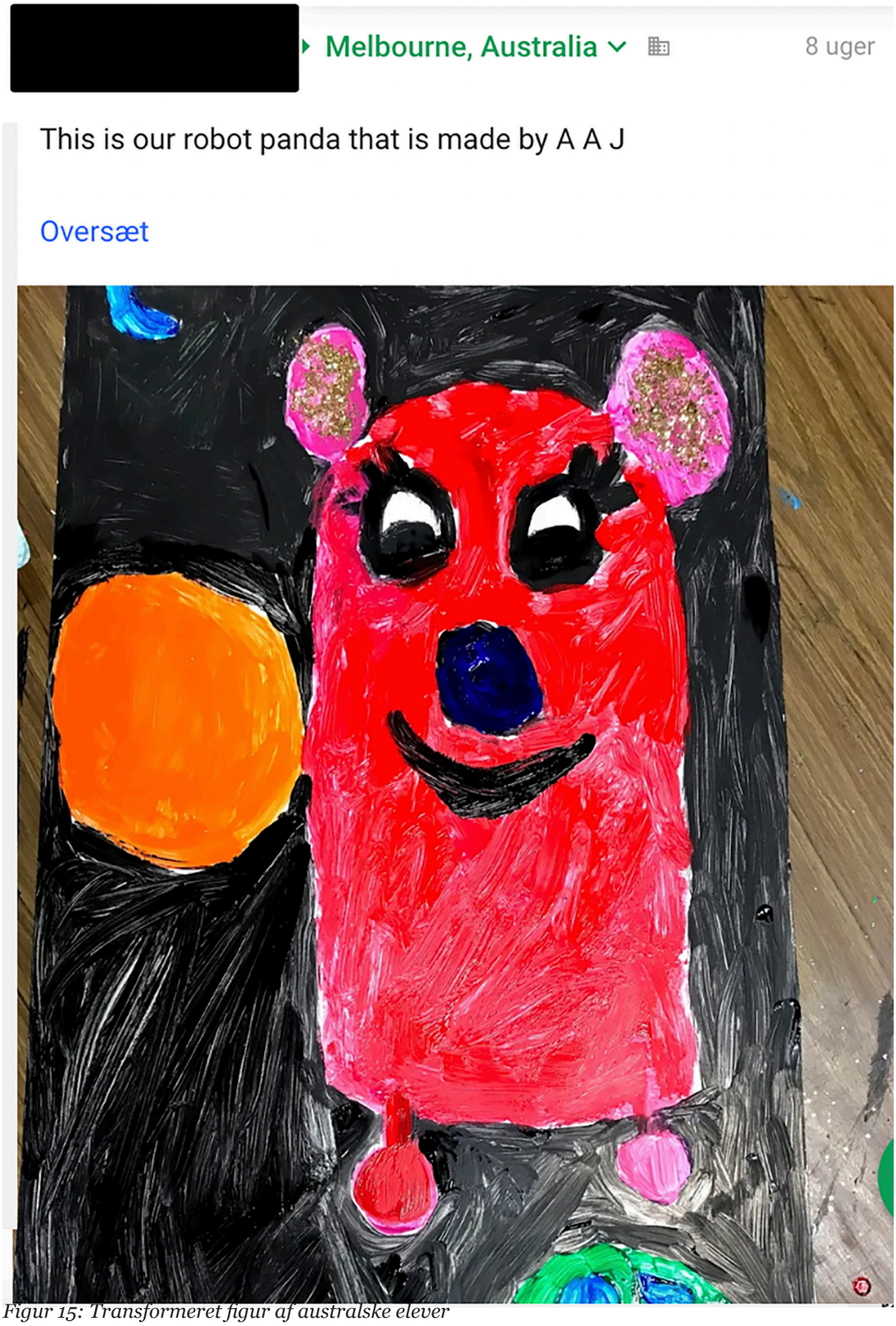
Figur 13: Post af en dansk studerende fra Aarhus Universitet

En af de danske lærere valgte billedet ud med nogle elever og besluttede sig for at udskrive billedet af den tegnede figur fra indlægget. Allerede dér transformerer læreren elementer fra et opslag til et individuelt billede. Hun opskalerer en større version på skolens printer og udskriver det til flere eksemplarer, så eleverne kunne farvelægge det. Eleverne viste, hvordan de omdannede dette billede til en skabelon, hvor de fortolkede videre på indholdet og udtryk med deres egne ideer og sammensætninger af farver. Derefter blev billedet nedenfor delt på gruppen.



Figur 14: Transformerede rumvæsner af danske elever

Denne idé til at bruge tegningen af rumvæsenet inspirerede de australske elever. De blev nysgerrige efter, hvordan de danske elever havde formået at omdanne et indlæg til en fysisk tegning. Mellem de danske elever blev denne figur forstået som et rumvæsen, mens de australske elever havde en anden fortolkning af den samme figur, som nedenstående billede viser.



Figur 15: Transformeret figur af australske elever

Ifølge de australske elever havde de gjort figuren til 'en robotpanda' (Figur 19). Indlægget viser også, at de australske elever omdannede med maling, og ikke med farvekridt som i Danmark. Derefter inspirerede transformationen eleverne i England, der også besluttede sig for at skabe en robot.



Figur 16: Figur transformeret af de engelske elever

Denne gang blev figuren transformeret gennem en tegnesoftware på en tablet af en engelsk elev. Dette gav anledning til en dialog mellem de engelske og australske elever; en engelsk kommentar om to elevers fantasi om, hvad robotten gør, og en tredje foreslår et navn til den. Det australske makerspace svarer, at de også har lavet en robot baseret på den samme figur.

De to case-eksempler på tinkering og legende transformationer mellem de tre makerspaces viser, hvordan forbindelserne mellem det lokale og det globale makerspace blev formet gennem legende og kreative praksisser på tværs af forskellige medier og teknologier. De havde alle tre makerspaces tendens til at transformere digitale og analoge materialer via tinkering med visuelle kreationer, som en form for fælles sprog. På samme måde syntes aktiviteten om at lave indlæg og det sociale aspekt som kommentering og deling af ideer at påvirke de lokale aktiviteter, fordi det globale makerspace syntes at fungere som en platform for kreativitet, der giver plads til opbevaring af viden og indhold for leg og kreativitet, som eleverne, lærerne og forskerne brugte til at informere deres individuelle lokale makerspace og aktiviteter.

Konklusion

Projektet om det globale makerspace kaster lys over potentielle strategier for at skabe og praktisere online og lokale makerspaces som kreative læringsmiljøer i en skolekontekst. Samarbejdet mellem de tre lokale maker-fællesskaber blev understøttet af elevernes legekulturelle strategier, og som har formet maker-aktiviteter og produktioner på tværs af de tre elevgrupper. Her har ligheder og forskelle mellem de lokale makerspaces fysiske rammer, kreationer, materialer og teknologier informeret aktiviteterne og skabt den forbindende praksis online, der har udgjort en platform for kreativitet og leg.

Nærværende artikel har udforsket forskellige aspekter af de kreative processer som fandt sted mellem de tre makerspaces. Gennemgangen af de empiriske case-eksempler viser, hvordan brugen af Mouritsens begreber på legekulturelle strategier - råmateriale, formel og improvisation - giver et indblik i transformations- og tinkeringprocessen, hvor form og indhold kan forvandles på forskellige legende måder. Gennem eksemplerne i det globale makerspace kan man se, hvordan lokale makerspaces kan trække inspiration fra hinanden gennem brug af legekulturelle strategier, hvor inspiration fra andres materialer og metoder bruges som råmateriale til nye kreationer og måder at kreere på. Det legekulturelle perspektiv gav desuden indblik i, hvordan eleverne etablerede nye formler til at skabe og dele information. Derudover demonstrerede eleverne også at improvisere hyppigt over måden at skabe og dele indhold mellem de fysiske og virtuelle kontekster, samt tilgangen til at bruge digital kommunikation til at informere den lokale maker-praksis og læringsmiljø.

Man kan sige at disse legekulturelle praksisser indebar en kompleks sammensmeltning af de forskellige legekulturelle strategier bestående af råmateriale, formel og improvisation, der gav eleverne mulighed for at eksperimentere, transformere og skabe på tværs af lokale makerspaces. Således blev de tre makerspaces forbundet gennem elevernes tinkering og legekulturelle praksisser og som var med til at forme Google-platformen til et kreativt læringsmiljø, som understøttede de tre lokale læringsmiljøer. Set med Resnicks perspektiv på kreativ læring, demonstrerer projektets læringsmiljøer at understøtte elevernes kreative udforskning af forbindelsen mellem dem og de andre elevers perspektiver og praksisser samt deres lokale makerspaces' materialer, teknologier og kreationer. Elevernes legekulturelle strategier understøtter og bevæger sig inden for de karakteristiske processer, der kendetegner sig ved Resnicks kreative læringsspiral herunder deres tinkering med diverse typer af

materialer og teknologier på tværs af fysiske og virtuelle sfærer. I dette tilfælde bevægede elevernes kreative læringsprocesser sig ikke i en lineær og stringent rækkefølge, men snarere på kryds og tværs mellem den kreative læringsspirals elementer.

Projektet illustrerer, at selvom sprogbarrierer og tidsforskelle kan udgøre udfordringer, kan de også give anledning til kreative løsninger, der udvikler sig til en form for legekultur og tinkering, som bevæger sig på tværs af fysiske og virtuelle kontekster. Denne form for læringsmiljø kan berige den legende praksis til at skabe og eksperimentere mellem fysiske og digitale materialer i makerspaces, der fungerer som eksperimenterende fællesskaber og åbne laboratorier, hvor voksne og børn samarbejder og udforsker kreativt. Gennem elevernes legekulturelle strategier og tinkering blev den digitale platform anvendt som et pædagogisk-didaktisk redskab til at dele, inspirere og etablere forbindelser på tværs af forskellige kulturer og sprog. Billeder og opslag fungerede som formler, der motiverede og guidede elevernes leg, samtidig med at de åbner for kreativ improvisation og individuel fortolkning. I sidste ende viser projektets erfaringer, hvordan legekulturelle strategier som udveksles på tværs af lokale makerspaces og kombineres online, kan tage form og skabe dynamiske og kreative læringsmiljøer i en skolekontekst.

Fremtidsudsigterne for makerspaces i skolen

Efter MakEY har EU Kommissionen udgivet en rapport om potentialet for makerspaces rolle i det europæiske uddannelsessystem (Vuorikari et al., 2019). Her anses makerspaces og kreative aktiviteter som særdeles velegnede til uddannelser og til at imødekomme de europæiske nøglekompetencer for livslang læring. I den forbindelse har man udarbejdet et bud på forskellige scenarier for, hvordan makerspaces og læring gennem skabelse kan forventes at finde sted i 2034. På baggrund af den eksisterende viden om makerspaces som fænomen og erfaringer i forskellige institutioner, peger rapporten på at der stadig er behov for yderligere forskning og evaluering på området for at opnå en tværgående viden om, hvilke metoder der fungerer effektivt under forskellige betingelser.

I dansk kontekst er der i de seneste 5 år sket en rivende udvikling inden for legeforskning og STEM-forskning om FabLabs og makerspaces i grundskolen. På nærværende tidspunkt foregår der en større systematisk evaluering af danske grundskolers makerspaces frem til 2025, der skal skabe empirisk viden om muligheder og udfordringer ved implementering af makerspaces og deres betydning for praksis og læring samt makerspaces fremtidige potentiale for skoleområdet generelt (Buus, 2021; UC Viden, 2021). Derudover er der for eksempel de to nationale programmer Playful Learning fra 2018, og som stadig er i gang (Playful learning, 2021), og Teknologiforståelse fra 2018 til 2021 (Tekforsøget, 2021), som blandt andet har udforsket og udviklet praksisnære metoder til, hvordan pædagoger og lærere kan designe, facilitere og evaluere engagerende og kreative læringsformer gennem designmetoder og legende tilgange i skolen. Efter programmet for teknologiforståelse har man etableret et videnscenter for digital teknologiforståelse, der skaber og formidler viden om undervisning og læring med teknologi, som for eksempel pædagogisk-didaktisk brug af fabrikationsteknologier og kunstig intelligens (Videnscenter for digital teknologiforståelse, 2024). Dog mangler der stadig empirisk forskning inden for, hvordan lærere og pædagoger kan anvende rum og materialitet som pædagogisk-didaktiske læringsmidler (Schrøder & Jørgensen, 2022). Området mangler desuden på begge uddannelser, hvilket forekommer

udfordrende for at opnå en bæredygtig implementering af makerspaces og innovative læringsmiljøer generelt, som FabLabs og PlayLabs i grundskolen.

Makerspaces i skoleregi er stadig et nyere praksis- og forskningsfelt, hvor man skal være opmærksom på, det er en amerikansk pædagogik, der ikke nødvendigvis kan omsættes direkte til en dansk skolekontekst såvel andre europæiske skolekontekster. I MakEY udarbejdede man et litterature review om makerspace-feltet, hvor man blandt andet kortlagde forskellige typer af makerspaces i forskellige kontekster som skoler, biblioteker og museer (Marsh et al., 2017). Et makerspace på en skole kan som udgangspunkt være et formaliseret rum med en formel tilgang til læring, men læringen kan udvikle sig til en mere uformel praksis, som kan minde om den uformelle læring som man kender den fra biblioteker, museer og nordiske børnehaver. Ifølge MakEY-projektets nordiske deltagere bemærkede man flere overlap mellem makerspaces og den nordiske børnehaveforståelse af åbne processer, kreativitet og skabelse (Marsh et al., 2019). En interessant retning, set fra Resnicks perspektiv, som argumenterer for at al uddannelse bør bygge på og integrere børnehavers legende tilgang til udforskning og eksperimenter (Resnick, 2017).

Vil man arbejde med makerspaces i skolen eller andre institutionelle kontekster, er det uundgåeligt at en legende og undersøgende pædagogik og didaktik skal inkluderes i den eksisterende pædagogik og læringsmål, hvor der med sandsynlighed vil forekomme kontraster. Det er derfor centralt at man som en del af implementeringsprocessen, er opmærksom på den pædagogik, som man er vant til og den pædagogik, som man bevæger sig mod, når man vil arbejde med makerspaces som en pædagogisk-didaktisk metode og som læringsrum (Marsh et al., 2017, s. 22-23). På den måde kan man blive opmærksom på, hvordan man pædagogisk og didaktisk bevæger sig mod at rammesætte og facilitere kreative læringsfællesskaber med legende og eksperimenterende aktiviteter – som for eksempel på tværs af landegrænser gennem virtuelle og fysiske kontekster. Et aspekt, som stadig mangler at blive udforsket nærmere teoretisk og praktisk, herunder sociale og faglige muligheder og implikationer ved at arbejde på tværs af landegrænser i virtuelle og fysiske kontekster inden for skoleområdet.

Kreditering

En kæmpe tak til alle de deltagende skolers lærere, pædagoger og elever for at gå til hele projektet med stor iver, nysgerrighed og opfindsomhed.

Projektet har modtaget støtte fra the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under grant agreement No 734720.

Referencer

Andersen, F. Ø. (2012). *Konstruktivisme*. Alinea. https://www.alinea.dk/tvaerfagligt/artikel/konstruktivisme

Blikstein, P. (2013). Digital Fabrication and »Making« in Education—The Democratization of Invention. I C. Büching & J. Walter-Herrmann (Red.), *FabLab, Of Machines, Makers and Inventors* (s. 203-222). transcript Verlag.

Blum-Ross, A., Kumpulainen, K., & Marsh, J. (Red.). (2020). *Enhancing digital literacy and creativity: Makerspaces in the early years* (First edition). Routledge.

Buus, L. (2021). *Kortlægning af folkeskolernes adgang til makerspaces*. Aarhus Universitet, VIA University College, Epinion. https://www.ucviden.dk/da/projects/makerspaces-i-folkeskolen

Caprani, O., & Thestrup, K. (2010). Det eksperimenterende fællesskab: Børn og voksnes leg med medier og teknologi. *Læring og Medier*, *3*(5), 1-39. https://doaj.org/article/aba105d1075948f895b345a91f1f92d3

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd edition). Sage.

Charmaz, K. (2016). Shifting the Grounds—Constructivist Grounded Theory Methods. I J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A. E. Clarke (Red.), *Developing Grounded Theory, The Second Generation* (s. 95-136). Taylor and Francis.

Dick, B. (2007). What Can Grounded Theorists and Action Researchers Learn from Each Other? I A. Bryant & K. Charmaz (Red.), *The SAGE handbook of grounded theory* (Paperback ed., reprinted, s. 398-416). Sage Publ.

Gauntlett, D. (2018). *Making Is Connecting: The Social Power of Creativity, from Craft and Knitting to Digital Everything*. (2nd ed.).

Gauntlett, D., & Thomsen, B. S. (2013). *Cultures of creativity: Nurturing creative mindsets across cultures* [Main report]. The LEGO Foundation. https://www.hacerlobien.net/lego/Cre-003-Cultures-Creativity.pdf

Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). At analysere stedets betydninger. I *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 130-151). Gyldendal.

Honey, M., & Kanter, D. (Red.). (2013). *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators*. Routledge.

Iversen, O. S., Smith, R. C., & Dindler, C. (2017). Child as Protagonist: Expanding the Role of Children in Participatory Design. *Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children*, 27–37. https://doi.org/10.1145/3078072.3079725

Jørgensen, H. H. (2018). Medieleg i skolen: Media literacy i et legekulturelt perspektiv. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, *62*(35), 92-105.

Kafai, Y. B. (2005). Constructionism. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (s. 35-46). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.004

Karoff, H. S., & Jessen, C. (2014). *Tekster om leg*. Akademisk Forlag.

Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (2017). *Deltagende observation*. Hans Reitzels Forlag.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

MakEY-website. (2017). *MakEY - About*. https://makey.sites.sheffield.ac.uk/about

Marsh, J., Nisha, B., Velicu, A., Blum-Roos, A., Hyatt, D., Jónsdóttir, S. R., Levy, R., Little, S., Marusteru, G., Ólafsdóttir, M. E., Sandvik, K., Scott, F., Thestrup, K., Arnseth, H. C.,

Dýrfjörð, K., Jornet, A., Kjartansdóttir, S. H., Pahl, K., Pétursdóttir, S., & Thorsteinsson, G. (2017). *Makerspaces in the Early Years. A Literature Review* (s. 139). University of Sheffield: MakEY Project. http://makeyproject.eu/wp-content/uploads/2017/02/Makey_Literature_Review.pdf

Marsh, J., Wood, E., Chesworth, L., Nisha, B., Nutbrown, B., & Olney, B. (2019). Makerspaces in early childhood education: Principles of pedagogy and practice. *Mind, Culture, and Activity*, *26*(3), 221-233. https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1655651

MIT Media Lab. (2024a). *Project Overview: OctoStudio*. MIT Media Lab. https://www.media.mit.edu/projects/octostudio/overview/

MIT Media Lab. (2024b). *Project Overview: Scratch Jr*. MIT Media Lab. https://www.media.mit.edu/projects/scratchjr/overview/

Mouritsen, F. (1996). Børns kulturproduktion. I *Legekultur* (s. 63-76). Odense Universitetsforlag.

Mouritsen, F. (2001). Refleksivitet og refleksionstyper i børns udtryksformer. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, *43*(At forske i en bevægelig verden), 173-192.

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.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Peppler, K. A., Halverson, E., & Kafai, Y. B. (Red.). (2016). *Makeology – Makerspaces as Learning Environments (Volume 1)*. Routledge.

Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography* (3rd edition). SAGE.

Pink, S. (2018). *Doing Sensory Ethnography*. https://doi.org/10.4135/9781446249383

Playful learning. (2021). *Playful Learning | Lyst til at lære*. https://playful-learning.dk/

Potter, J., & McDougall, J. (2017). Third Spaces and Digital Making. I *Digital media, culture and education, theorising third space literacies* (s. 37-59). Palgrave Macmillan.

Rasmussen, K. (Red.). (2013a). Forskellige typer projekter, hvor børn fotograferer. I *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier: En antologi baseret på erfaringer og indblik i forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde Universitetsforlag.

Rasmussen, K. (Red.). (2013b). Forskerens fotografiske feltnoter: Et bidrag til »thick description«. I *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier: En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde Universitetsforlag.

Rasmussen, K. (2014). Children Taking Photos and Photographs: A Route to Children's Involvement and Participation and a »Bridge« to Exploring Children's Everyday Lives. I G. B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G. S. Goodman, & N. K. Worley (Red.), *The SAGE Handbook of Child Research* (s. 443-470). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446294758

Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.

Resnick, M., & Rosenbaum, E. (2013). Designing for Tinkerability. I M. Honey & D. E. Kanter (Red.), *Design, Make, Play: Growing the Next Generation of STEM Innovators* (s. 163-181). Routledge.

Sandvik, K. (2017). *Makerspaces as open labs and experimenting communities: Approaches to makerspaces*. https://makeyproject.files.wordpress.com/2017/05/makey-report-sheffield-0417.pdf

Sandvik, K. (2018). *Tværmedial kommunikation: Producent-, bruger- og hverdagsperspektiver*. Samfundslitteratur.

Sandvik, K., & Thestrup, K. (2017). *Challenging makerspaces*. NordMedia, Finland. https://static-curis.ku.dk/portal/files/186091046/thestrup_sandvik_paper_nordmedia2017_final_version.pdf

Schrøder, V., & Jørgensen, H. H. (2022). *Rum og materialitet: Et uudforsket felt på pædagog- og lærereuddannelsen*. Playful learning. https://playful-learning.dk/wp-content/uploads/2022/12/DA-19.dec_Booklet_RumMat_FINAL.pdf

Tekforsøget. (2021). *Teknologiforståelse i folkeskolen*. www.tekforsøget.dk. https://xn--tekforsget-6cb.dk/

Thestrup, K. (2013). *Det eksperimenterende fællesskab: Medieleg i en pædagogisk kontekst* [Ph.D.-Afhandling]. Aarhus Universitet.

Thestrup, K. (2017). Makerspaces as open laboratories. I J. Marsh, K. Kumpulainen, B. Nisha, A. Velicu, A. Blum-Ross, D. Hyatt, S. R. Jónsdóttir, R. Levy, S. Little, G. Marusteru, M. E. Ólafsdóttir, K. Sandvik, F. Scott, K. Thestrup, H. C. Arnseth, K. Dýrfjörð, A. Jornet, S. H. Kjartansdóttir, K. Pahl, … G. Thorsteinsson, *Makerspaces in the Early Years – A Literature Review* (s. 58-62). MakEY-project.

Thestrup, K. (2018). We do the same, but it is different. The open laboratory & play culture. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, *35*(62), 47-60.

Thestrup, K. (2019a). Digital Citizens: How pres-chool teachers and children communicate in a digital and global world. I C. Gray & I. Palaiologou (Red.), *Early learning in the Digital Age* (s. 136-147). SAGE Publications.

Thestrup, K. (2019b). How preschool teachers and children communicate in a digital and global world. I C. Gray & I. Palaiologou (Red.), *Early learning in the digital age* (s. 136-148). SAGE Publications Ltd.

Thestrup, K. (2022). A Platform for Playing: Experimenting communities and open laboratories in a global perspective. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, *38*(66). https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133784/178849

Thestrup, K., Andersen, M. P., Jessen, C., Knudsen, J., & Sandvik, K. (2015). *Dannelse i en digital og global verden: Digitale redskaber skal understøtte barnets lærings- og dannelsesproces* (Delaftale 3). Aarhus Universitet, KL & Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. https://www.vifin.dk/images/pdf/publikationer/delrapport%203-dannelse%20i%20digital%20verden.pdf

Thestrup, K., & Pedersen, L. H. (2019). Makeative makerspaces: When the pedagogy is makeative. I A. Blum-Ross, K. Kumpulainen, & J. Marsh (Red.), *Enhancing digital literacy and creativity: Makerspaces in the early years* (First edition). Routledge. https://www.routledge.com/Enhancing-Digital-Literacy-and-Creativity-Makerspaces-in-the-Early-Years/Blum-Ross-Kumpulainen-Marsh/p/book/9780367197889

Thestrup, K., & Sandvik, K. (2018). Skolen som Makerspace: Leg og læring i kreative rum. I I. H. Andersen, H. H. Møller, K. B. Kristensen, & C. S. Rasmussen (Red.), *Leg i skolen, en antologi* (1. udgave, s. 212-234). UP.

Townsend, A. (2013). The Processes of action research. I *Action research, the challenges of understanding and changing practice* (s. 10-24). Open University Press.

UC Viden. (2021). *Makerspaces i folkeskolen*. UC Viden - Professionshøjskolernes Videndatabase. https://www.ucviden.dk/da/projects/makerspaces-i-folkeskolen

Videnscenter for digital teknologiforståelse. (2024). *Videnscenter for digital teknologiforståelse*. Videnscenter for Digital Teknologiforståelse. https://tekforstaa.dk/

Vuorikari, R., Ferrari, A., & Punie, Y. (2019). *Makerspaces for education and training: Exploring future implications for Europe*. Publications Office of the European Union.

Biografi

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 evaluering af og materialitet i formelle og uformelle lege- og læringsmiljøer. Gennem tiden har hun udført observationsstudier af børns digitale og ikke-digitale legekulturer i både børnehaver og folkeskoler. Derudover har hun erfaring med makerspaces fra EU-projektet »MakEY«, og har deltaget i forskningsprojekter inden for vuggestue- og dagplejeområdet via TrygFonden's Børneforskningscenter og DPU. Senest har hun deltaget initiativet i »Leg på plejehjem« med dagtilbud drevet af foreningen Samværd. Hun har også deltaget i det forberedende arbejde i pilotprojektet »Kvalitetsstærke legemiljøer i dagtilbud« af Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) i partnerskab med LEGO Fonden.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Liv Ingrid Aske Håberg og Hege Holmqvist Synnes

The Importance of the Teachers' Role in Imaginative Play

Abstract

This study of Norwegian kindergartens investigates how teachers may support imaginative play, drawing on Vygotsky's approaches to play and teachers' positioning in play in terms of different roles. For this study, the empirical investigations were organized as both observations and focus group interviews. The sample was two kindergartens with in total 12 teachers and 44 children aged 3-5 years. The study was conducted in November 2021-April 2022. The analyses point to three main findings; firstly, changes according to daily schedule and content may have effect on play, secondly, the teacher's role may be an obstacle in play, and thirdly, the teacher's role may be a driving force in play. In the discussion of these findings, questions are raised about traditions and a lack of competence together can lead to children not receiving sufficient support in imaginative play. However, when the teachers are a play partner who both add new fictional elements and support the fiction by »lending« their experiences, the play's potential and opportunity space is utilized. The conclusion is that the quality of the teachers' role and involvement will have an impact on children's cultural expression in play.

Keywords

kindergarten; Vygotsky; imaginative play; observation; focus group interview

Introduction

Institutions within early childhood education and care (ECEC) aim to care for children, child culture, play and learning. The period from birth to the age of 6 has increasingly been considered significant in children's development and culture. Teachers playing with children in kindergarten may inspire the cultural expressions in children's play like songs and narratives.

The great emphasis on play and the value of the teacher's participation and facilitation off imaginative play in kindergarten are the foundation for this study. The study is conducted in a Norwegian context, and it is typical that the concept of kindergarten (in Norwegian 'barnehage') does not distinguish between children under or over the age of three. Kindergarten in Norway is therefore a pedagogical and educational opportunity offered to all children from the age of one until schooling starts at six (Kunnskapsdepartementet, 2017).

The study carried out interviews and observations in two kindergartens. The two occupational groups teachers and assistants are represented, and to ensure anonymity they are both referred to in this study as teachers. The study draws on Vygotsky's approaches to play and how imaginative play can support children's development, (Vygotsky, 1995).

Vygotsky and play

In cultural history theory, play is the child's most important activity for developing awareness of the world (Lindqvist, 1997). According to Hammershøj and Jørgensen (2023), there is no consensus in play research on a specific definition of play, but some common criteria are highlighted. These can be that play should be joyful, be separate from reality, be characterized by freedom and that play is an end in itself (33-35). Vygotsky points out that *»Play is the child's school of life, which nurtures the spiritual and the physical«* (1995, 83, translated from Swedish). Play is significant for the formation of character and the development of the worldview of the child.

Imagination is the successor to children's play (Vygotsky, 1998). When imagination, play, and reality are intertwined in children, play becomes an important means of developing abstract thinking, will, and emotions. Everything that is created out of the imagination is based on reality and previous experiences (Vygotsky, 1995). According to Vygotsky, the richer the reality, the richer the imagination. When we do not have our own experience, we can »borrow« the experience from others (Vygotsky, 1995). This relates to his idea that we develop in a social setting and the concept of the zone of proximal development (Vygotsky 1978).

Even if the imagination is based on experience, it is not simply about copying reality; it creates something new: *»From our point of view, imagination is a transforming, creative activity directed from the concrete toward a new concrete«* (Vygotsky, 1998, 163). Children's play is also a preparation for artistic creativity (Vygotsky, 1994). Vygotsky (1995) claims that drama is the form that is closest to the child's play, and in play, the child does not distinguish between the various subject-specific parts but makes the script simultaneously as the story is played out. The pedagogical conclusion is that kindergarten teachers must create possibilities for the child to have experiences so that the imagination becomes richer.

Context

Kindergartens have been given a more preventive function in Norwegian society (Kunnskapsdepartementet, 2017). About 93% of the Norwegian child population aged 1-5-year-olds attend kindergarten (SSB, 2023). Therefore, it is clear political pressure for kindergarten to lay the foundation for social equalization, especially through the learning of language skills, before starting school for six-year-olds (Håberg, 2017). Friedrich Froebel, who founded the first kindergarten in Germany in 1837, highlighted the children's essential need to play. The intersubjective interactions between teachers and children were largely emphasized (Brostrøm, 2004; Johansson, 2004). Froebelian pedagogy has been revised around the world and taken a direction, of the *»...free play movement«* (Brehony, 2009, 599). Free play is a session on the day when the children may choose what they want to do and who they want to be with (Håberg, 2017). Scandinavian kindergarten pedagogy was largely transformed into a child-centered pedagogy, which emphasized the kindergarten teacher's role as facilitator, also in play (Brostrøm, 2004; Johansson, 2004).

Cultures and roles of play

Gjems and Alvestad (2021) found that kindergartens may be characterized by linear or circular cultures. In the linear culture, play is seen as the children's domain, and the teachers are involved in the play to a small degree. Small playgroups are only tabled when the children themselves request them. The circular culture, by contrast, emphasizes flexible daily schedules, and the teachers acts as leaders in organized playgroups. Gjems and Alvestad (2021) pointed out that the linear culture to a lesser extent supports children's learning because the children may miss several opportunities to take part in narrative and explorative interactions.

According to Sæbø (2020), teachers should alternate between different educational roles in play. Sæbø (2020, p. 69) divides the functions into seven different roles: Play -facilitator, -planner, -starter, -maintainer, -helper, -conflict resolver and, but not least, play-partner. She describes the roles as functions depending on the purpose of the teachers' participation. For example, as a facilitator, you will ensure that the physical room will stimulate play and as play planner you want to plan and organize the play but not participate in the play itself (Sæbø 2020, 69). Play partner is perhaps the most important role as the teacher enters the play because she wants to, and in this interaction with the children, the teacher can experience play's intrinsic value and interaction on many levels (Sæbø, 2020, p. 70). According to Nielsen (2023, p.112) few teachers participate in play because they often take the position as play planners and are not sensitive to which role is required of one at any given time. This is also consistent with findings from Greve et al. (2023). In this context, this study can contribute knowledge about *the teacher's role in imaginative play in kindergarten*.

Method

This study is based on empirical investigations of Norwegian kindergartens. Given that the topic of the study is how teachers support imaginative play in kindergarten a qualitative approach is relevant (Kvale & Brinkmann, 2015). Such an approach can lay the groundwork for capturing nuances and opens up to the informants' experiences and reflections because variables and categories are, to a small extent, predetermined (Postholm, 2010).

Observations and focus group interviews

For this study, the empirical investigations were organized as both observations and focus group interviews, which are compared to give a picture of how the teachers support the children's play. Together, such combinations may provide, as Fetterman (2010) pointed out, a touch of ethnographic approach, in which the purpose is to *»...try to make sense of what they have collected in terms of both the native's view and their own scientific analysis«* (Fetterman, 2010, 22). Fangen (2010) claimed that observation is a very fundamental form of research because observations give first-hand experiences that provide knowledge of the particular in the meaning of the unique and detailed.

Further, focus group interviews were chosen to obtain the informants' own perspectives, not only as individuals but as a collegial community (Halkier, 2015). We chose to make the interview semi-structured so that the broad outlines and order of the questions were made in advance but with an opening for the informants' inputs, views, and reflections (Kvale & Brinkmann, 2015).

According to Fetterman (2010), comparing information from several sources and testing one against the other has value for the quality of the information. Hammersley claimed that by comparing interview data and observation data, the data material becomes complex and context sensitive, in addition to the fact that *»...relying on interviews alone is rarely advisable«* (Hammersley, 2008, 100).

Sample

Regarding conducting thorough analyses within the framework of the study, two kindergartens were considered sufficient (Saunders et al., 2018). To identify the relevant kindergartens, the research question was initially presented to a person responsible for development work aimed at kindergartens, who then gave us the names of two relevant kindergartens. We contacted the chairs of these kindergartens by email; they were positive about the study and subsequently asked all the teachers in their kindergartens if they were interested in participating in the study. Chairs are considered key people or gatekeepers, a metaphor for people who are central to a field, guard the gate into the field, and have the resources to mediate contact with other people (Fangen, 2010; Hammersley & Atkinson, 1996). Upon the chairs' permission, all the teachers in the same kindergarten were asked to take part in interview.

The two kindergartens in the sample are anonymized and are given the titles Kindergarten A and Kindergarten B in the study. Both kindergartens are located in the countryside with proximity to both nature and city. Kindergarten A has five departments with about 100 children, while Kindergarten B has seven departments with about 150 children. The kindergartens themselves decided which departments should be included in the study. In Kindergarten A, the observations took place in the department for the four- and five-year-olds, while in Kindergarten B, the observations took place in the department for the three- and four-year-olds. The sample in the focus group interviews, however, consisted of teachers in all departments.

	Kindergarten A	Kindergarten B	Total
Observations	7 teachers 24 children	5 teachers 20 children	12 teachers 44 children
Interviews	3 teachers	4 teachers	7 teachers

Table 1 Sample in each kindergarten

We provided information about the willingness to participate by handing out an information letter and a notification form, which the teachers signed before the interviews took place in November 2021 (Kindergarten A) and January 2022 (Kindergarten B). Before this, an information letter, interview guide, and notification form were submitted to the Norwegian Centre for Research Data (NSD).

Given that the study examines the teacher's role in play, it was also necessary to obtain permission from the parents of the children. Children were not the subject of research, but it was still important to pay adequate attention to account for children's vulnerability in research (Einarsdóttir, 2007). In the representation of observations, we therefore considered that the teachers' actions and statements were being emphasized.

Conducting the study

The study started with one interview in each kindergarten, followed by several observations. It was decided that both authors would conduct the interviews. The interviews were recorded because *»Memory fades quickly, however, and unrecorded information will soon be overshowed by subsequent events«* (Fetterman, 2010, 116-117). The interviews were largely about how the teachers facilitated play.

For practical reasons, one of the authors carried out the observations. However, the transcription, analysis, and writing of the article were done together. Hammersley and Atkinson (1996) pointed out that the role that researchers choose to take is important for how observations are interpreted. In this study, partially participatory observation was chosen so that the observer was present in the room, sat by herself, and took notes. When the children got in touch, she answered their questions well but did not take part in the play herself.

The observations normally took place between 9 and 11 a.m., during which the day program was at free play, and each observation lasted for about 60-90 minutes.

	Kindergarten A	Kindergarten B	Total
Interviews	1	1	2
Days of observations	8	7	15

Table 2 Numbers of interviews and days of observations in each kindergarten

The observations were recorded continuously by the author who carried out the observations. A logbook of ideas and reflections on experiences during the observations was maintained. According to Fetterman (2010), such notes are written for one's own part and not for the audience. The use of a logbook led to increased attention to one's own choices, interpretations, and reflections and thus to one's own interpretive role in the various phases of the project.

The observer experienced saturation of observations and ended the data collection after 15 days in the two kindergartens. This is in line with Saunders et al. (2018, 1899), who indicated that *»…decisions about when further data collection is unnecessary are commonly based on the researcher's sense«*.

Analysis

The preparation for analysis started with transcribing the interviews and writing observation notes on a PC. As transcription provides proximity to data and a basis for new discoveries, we chose to personally transcribe the interview recordings. According to Hammersley and Atkinson (1996), analytical ideas can emerge while working with observation notes and transcribing.

The two data sets sets – interviews and observations – were coded separately. The interview data were first read through thoroughly several times and then divided into one main finding in each of the two kindergartens. In kindergarten A, the main finding is related to changing the daily schedule, while in kindergarten B, the main finding is about the relationship between planned theme areas and children's input about the play. Both findings are categorized as changes that effect play. The observation data was also thoroughly read through and further divided into two main findings, which cut across the two kindergartens. One finding is examples when the teacher's role function as an obstacle in play while the other finding gives examples of teacher's role function as a driving force in play.

Verification

Maxwell (1992) defined reliability as a research process carried out in a credible and trustworthy manner, and validity refers to conclusions about findings and not primarily to data or methods. He argued that good qualitative research derives much of its validity through the researcher's ability to produce and establish confidence in conclusions about findings. Emphasis is therefore placed on a thorough description of the study's research process. In accordance with the study's qualitative approach, both the analysis process and categorization are presented. Generalization is not relevant in qualitative studies; however, Stake (2000) pointed out that findings can inspire, thereby promoting a naturalistic generalization.

Results

Findings 1: Changes that affect play

We chose to conduct observations of the kindergartens in the morning because lots of free play occurred at this time. The informants in kindergarten A said that they previously had a daily plan, which extensively divided the day into many activities. However, this had changed: *»Now we have chosen to have quite open days, simply. We do not have a very tight structure«*. As an example, the informant said that circle time, which they previously conducted in the morning, was currently conducted just before lunch *»…precisely so as not to break up the play more than necessary during the day. Then, we rather, take the circle time just before the meal, when we still have to break up«* (Kindergarten A).

The informants claimed that a fragmented daily plan could be destructive and an obstacle to free play, and when they used such a plan, they had taken it with them throughout the day. Since the changes in the rhythm of the day, the informants experienced a different sense of

calmness during the day: *»I feel we own our time more now. Now it is in a way, our day from start to finish, and then it is a little more like lowered shoulders«* (Kindergarten A).

In Kindergarten B, so much emphasis was not placed on changing the rhythm of the day to achieve more coherent time for play, but rather that the content throughout the day should be in accordance with the children's own interests. The informant in this kindergarten said that a lot of work was done with themed work.

The kindergarten had an annual cycle, in which the same themes were dramatized, played, and talked about again year after year, with some annual adjustments. The informants experienced that children's play is affected by the experiences the kindergarten facilitates. For example, *»When we go down to the shore to look for crabs, the children play about being crabs back in kindergarten«* (Kindergarten B).

The informants emphasized that circumstances that could change the plan were considered. They shared that, conversations with the children that resulted in the topic of the next circle time, different from what had been planned, or experiences on a trip that gave impulses, could change the planned arrangements. The informants said that this meant that they recognize the themes and experiences in the children's play.

Even when a theme had been thoroughly planned, the teachers may not work out the plan if the children were very busy with other things: *»We teachers were very interested in having a theme, The Huckybucky Forest [a well-known Norwegian children's book]. We might have done everything right, but the children may have no interest in the theme. They could be very interested in something else, so we must change the plan«* (Kindergarten B).

The main impression of the interviews was that both the rhythm of the day and the content were changed to allow good conditions for play.

Finding 2: The teacher's role as an obstacle in play

Finding 2 is based on observations. The area inside both kindergartens consisted of a large room surrounded by several smaller rooms. The smaller rooms could be closed with a door, while the large rooms could not be physically closed.

We found that sometimes the teacher can prevent play from developing beyond the starting point of the play. When the teacher is not influenced by children's input, the play does not develop. And in one case, we can even discuss whether it develops into play at all. We present two examples of these scenarios.

Considerations from a chair

In one of the side rooms, a teacher was sitting in a chair. She played music from her mobile phone, and 4-5 children ran around. Upon closer inspection, the observer discovered that they were listening to music from a familiar story and that the children were playing, that they were different characters from the story.

In the story, some of the characters chased each other, and the children did the same in the play. One of the children wore a cloak and ran after the other children. In the room was a small corner table, the top of which the children used as the »free« zone, where they were safe from being taken by the character in cloak. The children took turns being the different characters in the story and chasing each other around.

The teacher sat on a chair the entire time, while the music played from her cell phone. Once, she picked up a plastic toy from the floor and threw it to one of the children and said:

»It is now time«. The child threw the toy back, and the teacher accepted and said nothing more. After the music from the story stopped, the children flocked around the teacher who still had the cell phone in her hand.

Suddenly, one of the children said: *»I have seen a book at home about a human eaten by a shark«*. The teacher replied: *»Fortunately, that is rare. It is more common for a human being to be kicked by a donkey than for a human being to be eaten by a shark«*. The children did not respond further to the play but spread around the room. The teacher's comment seemed to puncture the play, as the conversation did not develop any further.

Trail master

In this case, the observer sat down to observe two children playing a boardgame at one of the tables in one of the smaller rooms. There was also a teacher present who watched the game. Then, one of the children got up and started running into a wall so that he crashed. The other child joined in this physical play and did the same. The teacher left the room to get something. One child said to the other: *»Shall we do it again?«*

The teacher came back into the room, bringing pillows and mattresses and made a small trail. She told the two boys she would monitor their run time for them. Before they could run, she told them how to run the trail and then demonstrated it to them. When the children started running through the trail, she monitored the time taken by each boy.

In both of these examples, the teachers had the role of initiating or monitoring the play. Nielsen (2023, p. 112) claims that when the teacher remains in these roles, the consequence is that they do not participate in the play. Sæbø (2020) emphasizes the value of teachers being able to juggle between different pedagogical roles in play. Then they start out as initiators and may end up as play partners. Improvisation is a fundamental skill the teachers need to be able to play (Greve et al., 2023). These two examples show how the teacher can prevent the play from developing when they are unable to change their pedagogical role in the play.

Findings 3: The teacher's role as a driving force in play

Finding 3 is based on observations. In several observations, we observed that the teachers played together with the children. They seemed to attract more children during the actual play. Common to the two following observations is that the children came up with the initiative or suggestion on which the teacher acted.

The baby's vomit and vomit

In one of the side rooms, a play had been going on for a while before the observer had entered. A teacher with some children sat around a table with plastic cups and plastic food. One of the children cooked in a small kitchenette and served fictitious food and plastic food to the teacher.

Several children entered the room, picking up some of the baby dolls lying around. Suddenly, one of the children started a play of a baby doll throwing up. Three other children played with the dolls, while the teacher and the child in the kitchen play were still busy with the food next door. The children who played with the dolls made statements such as *»The doll vomit on the bed«, »...on the floor«* and *»...the washing machine is here«*. One of the children *»... washed«* away the vomit with a spoon on the floor and then addressed the teacher: *»Take him to the doctor, but first he must eat ice cream. It is very dangerous for babies«*.

The teacher entered the children's fiction by including the three children in the kitchen play; they sat at the table while the baby dolls kept being sick. The teacher continued the play by serving food and helping to put diapers on the baby dolls.

After a while, the teacher left the room to get paper towels. One of the last children to arrive started throwing the plastic food on the floor. Some of the other children followed their example, and among other things, a cup ended up on the floor. When the teacher returned to the room, she calmly picked up the cup and continued to play without reprimanding the children. The play continued until the observation ends.

»The Laserman«

When the observer entered one of the smaller rooms, two teachers and eight children played in a fiction that she did not quite understand.

A boy knocked on the door, one of the teachers opened it, and the children in the room said: *»Ah, it's the Laserman!«* The children and the teacher played, following a rule that the person who came in was the »Laserman«. However, one of the children said to the last child to arrive: *»That is not the way the game is played«*. The teacher then explained that X (the name of the child) did not understand whether the »Laserman« was good or bad.

The play stopped briefly, and the teacher said to one of the children: *»Can you let them know that they have to sniff us up?«* The child then turned to the rest of the group of children and said: *»We have to sniff them up«*.

The teacher acted on the children's initiative and provided information so that misunderstandings between the children were resolved. The observer had the impression of a complex play with many simultaneous turn-taking roles. One teacher drove the play forward by being a part.

In both of these examples, we see teachers who are able to improvise and alternate between several pedagogical roles (Greve et al., 2023; Nielsen, 2023; Sæbø. 2020). This results in the teacher's role as a driving force in play.

Discussion

Sensitivity according to daily program and content

In both kindergartens, the informants said that emphasis was placed on a certain sensitivity with regard to following the children's input. This applies to both the organization of time and activities, and to topics that the children find captivating and interesting. Creating such a framework for children's play may strengthen imaginative play because of cohesive time and because the theme evokes something in the child. This is in accordance with a circular culture emphasized by Gjems and Alvestad (2021). Such a culture is characterized by flexibility in the program, and it is one in which the teachers take responsibility for adding something to the children's play. It is not enough for the children to organize their own playing time; the teachers must also contribute. Giving room to change the schedule and content of the kindergarten is also in accordance with the curriculum for all Norwegian kindergartens because it emphasizes the child as a subject and that they should have an influence on the kindergarten offer.

It may also be relevant to point out that even if play is on the schedule, this is not sufficient to ensure that all children are included in the play. Greve et al (2023) claim that it should be respected that not all children can play with someone (p. 222). When teachers get involved

in play, on the other hand, it becomes easier for children who cannot find playmates to participate. Coherent time for play, with opportunities to try out different groupings (play ensembles, p. 222) can therefore support both individual children's participation in play and create safe play relationships between the children.

At the same time that the kindergarten must facilitate the children's play, the children must be educated for and prepared for an unknown future, of which not even the teachers have a complete overview. Gamlem and Rogne (2016) pointed out that creativity, collaboration, and communication are relevant skills that may be central to the future. Finding new and sustainable solutions for people, states, nature, and climate is challenging, but the ability to be creative can be crucial. To develop creativity is therefore important, and imaginative play may support this skill (Rasmussen, 2023).

Sensitivity according to taking part in children´s imaginative play

The study found several examples of teachers who did not alternate between different educational roles (Sæbø, 2020, p. 69) in play. Some looked at the play from the outside and showed little interest and commitment while others were deeply involved. It could be several possible reasons for this. Greve et al. (2023) point out that the status of play may have an impact on teachers' involvement in play. Thoresen (2019) emphasizes that teachers often are afraid of destroying the play. This may be an expression of the belief that children should be allowed to play in peace with little interference. Such a view finds support in traditional Scandinavian pedagogy, which has placed great emphasis on the child's autonomy and initiatives (Håberg, 2017). When the ideal is to give neither instructions nor advice (Johansson, 2004), the children are left alone to design the play. For some children, preferably those with good language and social skills, it is easy to get involved in imaginative play, while others may need support from teachers. Regarding social equalization, a passive, non-playful teacher role will be most unfortunate for children who come from a home environment with little stimulation.

Support through explanations and an expanded universe

The study finds several examples of how the teachers cleared up misunderstandings and acted so that there was a good flow in the play. For example, in the observations of the »Laserman«, it turned out that one of the children needed role clarification—was the Laserman good or bad? The teacher then explained, that is, the teacher meta-communicated. A similar observation can be made when new children joined the play.

The children were from three to five years old and had different verbal skills. Therefore, it is essential that teachers support communication in the play, as Vygotsky emphasized. Language is a tool for developing children's mental processes, according to Vygotsky (Rieber, 2004). In play, children develop their linguistic repertoire, but development does not take place in a vacuum. Children may not sufficiently explain something to each other; it is also necessary that significant others with more knowledge and competence contribute to the communication (Vygotsky, 1995).

The study also finds many examples of teachers actively participating in play, taking on roles, and adding elements. In the story of babies who vomit, the teacher showed how to put on a diaper. She demonstrated with a »real« diaper. The teacher also expanded the play by entering into a dialogue with the children, such as when she asked what was for dinner. She

accepted the child's fiction when she got a cake in response. Although this was not a realistic answer, by the teacher taking part in the child's fiction, she was helping to expand and extend the play. When the child lacked sufficient knowledge, the teacher went in and demonstrated. This can be an expression of lifting the child into the proximal developmental zone by lending her experiences to the child (Vygotsky, 1995).

In another scene in this case, when the teacher was served coffee, she said that the coffee was a little hot. Then, the child went and got fictitious water. In contrast to the experience of the child in the story *Considerations from a chair*, who said that he had a book at home about a shark that eats humans, the teacher came up with a rational and fact-based answer. This comment did not seem to develop the play in the same way as the coffee cup comment.

However, in the story *The baby's vomit and vomit*, the teacher was involved in the play, even if the theme was not realistic. She accepted the children's fiction and was fully involved, and she did not make any rational statements, such as that then the ice had melted. This seemed to have caused the play to continue; it did not stagnate the play. This can be an example of the relationship between fiction and reality. Vygotsky (1995) emphasized that everything that is created out of the imagination is based on reality and previous experiences; therefore, the richer the reality, the richer the imagination.

The teacher's role as an obstacle in play

In both study's cases in which the teacher played music on her phone or set up an obstacle course with certain rules, the play did not develop beyond a running play. This form of play is perceived as the simplest (Olofsson, 1993). In both cases, the children became fictional characters, but the course of action did not go further than running one after the other. Even if the children had used a good Norwegian children's book, given our extensive universe, it is interesting that when the teacher turned on the music without adding anything more, the children seemed not to master playing the complexity of the story. This is not satisfactory, even from the starting point of a rich literary universe. When the teacher does not go beyond his or her role as initiator of play (Sæbø, 2020), we observed that the teacher became less of an active play partner. This is supported by Nielsen (2023, p. 112), which finds that the teacher's position as a supervisor or initiator means that teachers are less likely to participate in play.

In the example of the Trial master, the teacher decided what the content should be like. The teacher set the trial, explained the rules, and showed the children how to run through the trial. The children were invited in to participate, but there was no development and no more children joined in. If we follow Hammershøj and Jørgensen's (2023, p. 33-34) points about what play should contain, one can ask the question whether »...trail master« developed into play. Their first point is that play should have freedom, and in this example the children were shown exactly how it should be carried out without the teacher opening up the children's input. Our point in including this example is to show how the teacher can be an obstacle to the development of play, or that the activity may remain an activity and not develop into play at all. Having knowledge of how to support play by taking on functional roles such as play-facilitator, -planner, -starter, and -maintainer and play-partner (Sæbø, 2020, p. 69) may help teachers taking part in the children's imaginative play to a greater extent. Thus, the teacher must be a mediator between the fictional world and the real for the play to develop (Lindqvist, 1997).

Conclusion

The main finding of this study is the value of the teacher's ability to change his involvement in play according to the context.Teachers' involving in play do not necessarily lead to more imaginative play. We also found that when the teacher is a play partner who both adds new fictional elements and supports the fiction by »lending« their experiences, the play's potential and opportunity space is utilized.

An empirical approach with the use of observations and empirical data, such as this study, can contribute to more knowledge about the phenomenon of play in kindergartens. The study's empirical material and discussions are largely linked to Vygotsky's theories on imaginative play. The study can have transfer value to other contexts and help to highlight the central importance of teachers in children's play.

References

Brehony, K. J. (2009). Transforming Theories of Childhood and Early Childhood Education: Child Study and the Empirical Assault on Froebelian Rationalism. *Paedagogica Historica 45*(4–5), 585-604.

Brostrøm, S. (2004). *Pædagogiske læreplaner: At arbejde med didaktik i børnehaven*. [Pedagogical Curriculums: Working with Didactics in Kindergarten]. Systime Academic.

Einarsdóttir, J. (2007). Research with Children: Methodological and Ethical Challenges. *European Early Childhood Education Research Journal 15*(2), 197-211.

Fangen, K. (2010). *Deltagende Observasjon. [Participatory Observation]*. Fagbokforlaget.

Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-Step*. Sage.

Gamlem, S. M. & Rogne, W. M. (2016). *Læringsprosesser – dybdeforståelse, danning og kompetanse*. [Learning Processes-in-Depth Understanding, Formation and Competence]. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Gjems, L. & Alvestad, M. (2021). Pedagogisk innhold og tilrettelegging i barnehagen. [Educational Content and Facilitation in the Kindergarten]. In L. Gjems & M. Alvestad (Eds.), *Pedagogisk kvalitet i barnehagen* (p. 74–91). Universitetsforlaget.

Greve, A., Bergvik, E. & Kristensen, K. O. (2023): *Sammen i lek*. [Together in play]. Fagbok-forlaget

Halkier. B. (2015). Fokusgrupper [Focus groups]. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.). *Kvalitative Metoder. En grundbog* (p. 137-152). Hans Reitzels Forlag.

Hammershøj, L. G. & Jørgensen, H. H. (2023): Dannelse og leg. [Eduction and play]. In L. G. Hammershøj (Ed.), *Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.

Hammersley, M. (2008). *Questioning Qualitative Inquiry: Critical Essays*. Sage.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. [Field Methodology]. Ad Notam Gyldendal.

Håberg, L. I. A. (2017). Barnesentrert pedagogikk i barnehagen [Child-centered pedagogy in kindergarten]. *Prismet, 63*(4), 305-318. DOI: https://doi.org/10.5617/pri.5861

Johansson, J-E. (2004). Friedrich Wilhelm August Fröbel: fritt tänkande ochsamhandlande barn. [Fröbel: Free Thinking and Interacting Children]. In K. Steinsholt & L. Løvlie (Eds.) *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det post-moderne* (p. 260-273). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Framework Plan for Kindergartens*. https://lovdata.no/dokument/SFE/forskrift/2017-04-24-487

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. [The Qualitative Research Interview]. Gyldendal Akademisk.

Lindqvist, G. (1997). *Lekens Muligheter* [The Possibilities of Play]. Ad Notam Gyldendal

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational* Review *62*(3), 279– 300.

Nielsen, J. B. (2023) Fantasileg og pædagogens deltagelse. [Imaginative play and the teacher's participation]. In L. G. Hammershøj (Ed.): Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud. Samfunslitteratur

Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet* [Play for Life]. Dreyers Forlag Oslo AS.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. [Qualitative Method: An Introduction with a Focus on Phenomenology, Ethnography and Case Studies]. Universitetsforlaget.

Rasmussen, A. R. (2023). Kunsten at lege – Hvordan dramapædagogiske tilgange i børnehaven kan fremme empati, fantasi og kreativitet. [The art of play – How drama pedagogical approaches in kindergarten can promote empathy, imagination and creativity]. *BUKS 39*(67), 149-159.

Rieber, R. W. (2004). Problems of General Psychology. Thinking and Speech. In R. W. Rieber & D. K. Robinson (Eds.), *The Essential Vygotsky* (p. 27-31). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T, Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H. & Jinks, C. (2018). Saturation in Qualitative Research: Exploring its Conceptualization and Operationalization. *Qual Quant 52*, 1893-1907.

SSB. 2023. *Barnehager* [Kindergartens]. Accessed May 28. 2024, from: Fakta om barnehager – SSB

Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 435–454). SAGE.

Sæbø, A. B. (2020). *Drama i barnehagen* (3. utg.). [Drama in kindergarten (3rd edition)] Universitetsforlaget

Thoresen, E. (2019). Virker du? – Den lekende pedagogen. [Do you work? – The playful educator]. In I. L. Møen & E. Thoresen (Eds.), *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen* (p. 17-29). Fagbokforlaget.

Vygotsky, L. S. (1994). Imagination and Creativity of the Adolescent. In R. v. Der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (p. 266-288). Blackwell Publishers.

Vygotsky, L. S. (1995). *Fantasi og kreativitet i barndomen* [Imagination and Creativity in Childhood]. Daidalos.

Vygotsky, L. S. (1998). Imagination and Creativity in the Adolescent. In R W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volum 5 Child Psychology,* (p. 151-166). Plenum Press.

Biografier

Liv Ingrid Aske Håberg er utdannet barnehagepedagog og har en PHD i pedagogikk. Hun underviser i spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen (NLA University College). Håberg har gjennomført flere tverrfaglige forskningsprosjekter knyttet til musikk, drama, lek og læring.

Hege Holmqvist Synnes underviser i drama på barnehagelærerutdanningen og i teater på bachelor i teater og drama ved høgskolen i Volda, Volda University College.
Synnes har forsket på bruk av drama og dramatiske virkemiddel i barnehagen. Et fokus har vært fantasitrening og «igansettere» av lek og estetiske samtaler. I tillegg er hun utøvende scenekunstner.

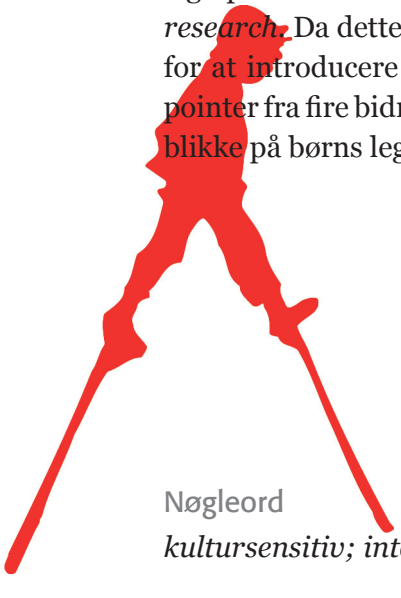
BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Kaare W. Nielsen og Kim Jerg

Crosss Cultural Research – Interkulturelle perspektiver på børns lege

Resumé

I flere danske dagtilbud har personalet erfaring med, at børn med forskellige kulturelle baggrunde leger på forskellige måder, og at forskelligheden i børnenes afsæt for at lege udfordrer deres muligheder for at lege sammen. Vi er optaget af, hvordan vi kan forstå og kvalificere lege-praksisser i disse dagtilbud, en optagethed der har ført os til international, *cross-cultural research*. Da dette perspektiv synes at være fraværende i en dansk sammenhæng, har vi sat os for at introducere til international, *cross-cultural research*. Vi præsenterer konklusioner og pointer fra fire bidragydere, der kan danne grundlag for at drøfte betydningen af kultursensitive blikke på børns lege i dansk pædagogik.



Nøgleord

kultursensitiv; interkulturel; cross-cultural research; børn; leg

For mange år siden undrede pædagogmedhjælper og senere aktiv politiker Jesper Kinch-Jensen sig over, at tosprogede børn – børn med anden etnisk baggrund end dansk – legede anderledes end etnisk danske børn:

Vi så store forskelle på de danske børn og de traditionelle arabiske og tyrkiske børn. De leger ikke ret meget sammen på tværs af kulturer – og hvis de gør, er det kun i korte sekvenser. De to-sprogede børn leger tydeligt mindre end danske børn i starten. De står ofte og kigger på de danske børn og er meget alene (Kinch-Jensen, 1996, s.44).

I de mellemliggende år antager vi, at mange andre pædagogisk ansatte har gjort sig erfaringer med disse eller beslægtede fænomener. Måske har observationerne været mere påfaldende i forbindelse med pludseligt opståede flygtningestrømme – når der kom børn fra Afghanistan, Syrien, Somalia, Ukraine med videre. I sammenligning er dagligdagens variationer måske mindre markante? Men en af udfordringerne er netop, at kulturel variation kan være vanskelig at få øje på.

På mange måder har verden forandret sig siden Kinch-Jensen skrev. Uanset hvordan kulturel variation erfares i danske institutioner, er der ikke noget overvældende udbud af interkulturelle blikke på børns leg at spore i danske tekster, der retter sig mod fx dagtilbud.

Rettet mod skoleområdet er det muligt at finde eksempler på børns lege fra andre steder i verden (OXFAM, 2020; globalskole, u.år). I omtale af et dagtilbud beskrives en kultursensitiv tilgang, navnlig om sprog og læsning (Larsen, 2023). Den eneste kilde, vi ved af, er en artikel af Hanne Hede Jørgensen (Jørgensen, 2019). Her peges der generelt og relevant på vigtigheden af en kultursensitiv tilgang til børns lege. Med førskoleområdet for øje vil vi gerne udvide det billede.

Vores vej til at studere kulturelle variationer i børns lege går via den internationale såkaldte *cross-cultural research*. I den faglige og forskningsbaserede danske litteratur om leg, er vi ikke stødt på disse perspektiver.

Mens kultursensitive blikke i almindelighed synes at være en selvfølge i vor tid, er vi stødt på aspekter i denne forskning, som tåler bevågenhed i en dansk sammenhæng. Visse steder er den måske endda påkrævet? Måderne, de tilgår fænomenerne på, og deres fund kan inspirere til *hvordan* vi kan nærme os lege i interkulturel forstand, og *hvad* man kan få øje på.

Hvis man ser på nogle af de mange vurderingsmaterialer, der anvendes i danske dagtilbud (Tegtmejer m.fl., 2023), er kultursensitive blikke fraværende. Her vurderes børns legeadfærd på, hvordan de passer ind på generaliserede udviklingstrin. Hvis forskelle i børns ageren – herunder i lege – kommer af forskelle i kultur og klassebaggrund, frem for biologisk og psykologisk modning, så udstikker programmerne en misvisende kurs.

Et barn, der leger på andre måder, end den lokale norm anlægger (Houmøller, 2018), risikerer at blive mødt med den opfattelse, at det er en fejl og mangel ved barnets evne til at lege – noget de ikke kan (Jerg, Nielsen & Pallesen, 2024). Vi finder det dybt bekymrende, hvis disse børn og deres lege falder uden for de standarder, der er til rådighed, og disse ikke suppleres af andre forståelser. Det er her, vi ser muligheder i den internationale *cross-cultural research*. Studiernes aktualitet kan ikke læses i kildernes alder, men i de perspektiver deres metoder tilbyder.

Den internationale forskning i leg i et flerkulturelt perspektiv, kaldet *Cross Cultural Research*, giver en kritisk synsvinkel på hovedparten af den internationale legeforskning.

Dermed udfordrer den måske også hovedparten af nyere dansk legeforskning? Vi søger at tegne nogle konturer af denne forskning ved at inddrage konkrete eksempler. Vi uddrager især pointer fra Suzanne Gaskins og Artin Göncü, der begge i mere end 30 år har forsket i og skrevet om leg i et cross-cultural perspektiv (Gaskins & Goncü, 1988). Vi præsenterer Jaipaul L. Roopnarine (2015) og hans komparative studier af legeforskning fra mange ikke vestlige lande. Og endelig omtaler vi Berit Zachrisens afhandling (2013, 2015ab) om emigrantbørns leg i en norsk børnehave.

Børns leg og den kulturelle kontekst

Gaskins og Göncü (1998) konstaterer med afsæt i tekster af Piaget og Vygotsky, at ingen af de to psykologer har formuleret en komplet dækkende teori om leg, højst nogle forskellige frugtbare bidrag til en sådan teori. Ingen af deres teorier giver svar på, om der er kulturelle forskelle på lege, og hvilke vi skal forvente at opdage, når vi forsker i leg i et flerkulturelt perspektiv. Som de skriver, baserer både Piaget og Vygotsky deres generaliseringer om børn og leg på erfaringer med legende børn i deres eget miljø. Nu som dengang er udfordringen at undersøge børns lege på en måde, der er sensitiv over for den kulturelle kontekst (Gaskins & Goncü, 1988). Her vil vi se stort på, at studiet er foretaget for mange år siden. Piagets og Vygotskys endnu ældre tekster anvendes jo også i dag. Først vil vi pege på, hvad de får øje på i betoningen af den kulturelle kontekst.

I slutningen af 1980'erne var Gaskins halvandet år på feltarbejde i en mexicansk landsby. Hun studerede hverdagslivet i beboernes hjem og samlede blandt andet data om børnenes måder at lege på. Derefter beskrev hun de forskelle, hun oplevede, der var, på vestlige børn og mayabørns lege (Gaskins & Göncü, 1992). En af forskellene var legens kontekst: I Yucatanske maya-børns livsverden var tid til og mulighed for leg begrænset af pligter, arbejde eller skole. Da legen foregik inden for husholdningen, var der et begrænset udbud af legekammerater, disse bestod primært af medlemmer af slægt og familie. Legene blev ofte organiseret og ledet af de ældre børn, der samtidig fungerede som babysittere. Legen var ikke værdsat som noget særligt blandt voksne. Legen var tålt som en aktivitet, der forhindrede børn i at gå i vejen, men skulle altid vige for pligter.

Gaskins skriver, at mayabørnenes symbolske, lade-som-om-leg ved første øjekast lignede vestlige børns lege; fx far, mor og børn. Ved nærmere øjesyn hentes råstoffet til legen, samtlige lege-elementer, fra den synlige del af de voksnes hverdagsliv. Tre 6-10-årige piger leger fx, at de laver tortilla – tager i byen på indkøb – køber majs – fejer – henter vand ved brønden – gør sig klar til dans – vasker tøj – syr – rider og ser tyrefægtning. Legene er karakteriseret ved imitation af virkeligheden og gentagelse. Der er meget lidt udvikling, variation eller kompleksitet i legeforløbene.

Hvad var det så, maya-børn aldrig gjorde, som er karakteristisk for vestlige børn? Maya-børn lod ikke som om, de var dyr, trold eller lignende fiktive figurer. De legede aldrig babyer – eller personer, der var yngre end dem selv. Der optrådte ikke fiktionsfigurer, fiktive personer eller fiktive ting i deres leg, fx flyvende tallerkner. Maya-børnene brugte de aktuelt tilstedeværende genstande og de aktuelt tilstedeværende børn i forskellige kendte roller fra hverdagslivet. Men der foregik ikke nogen repræsentation i form af transformation af genstande – eller personer.

Det var også iøjnefaldende, at de voksne aldrig deltog i eller syntes at være underholdt af børnenes lege – de tilskyndede ikke til leg eller foreslog ting til brug i leg. Børn lærte at lege og lade-som-om af ældre børn.

Iagttagelser som disse udfordrer vestlige teorier om leg og udvikling som forklaringer på, hvad børns lege er, og hvilken funktion og betydning de måtte have i børns liv og udvikling. Det kommer vi nærmere ind på i næste afsnit.

Den kulturelle konstruktion af leg

Lidt senere sammenligner Gaskins, Haight og Lancy (2007) tre studier af børns lege fra tre forskellige kulturelle kontekster. Det er Haights studier af Euroamerikanske middelklassefamilier i USA, Lancys studier af Kpelle community i Liberia samt Gaskins førnævnte studier af Yukatanske mayabørn.

Her viser det sig at være fælles for de tre kulturer, at børn bruger tid på leg, at deres leg tager forskellige former, samt at leg er en virksomhed, som børn sætter pris på. De tre forskere udleder også, at de har mødt tre forskellige typer af samfund med tre forskellige tilgange til børns leg.

De euroamerikanske middelklassefamilier er karakteriseret ved et samfund med kulturel kultivering af leg. Størstedelen af den vestlige legeforskning er udført i disse kulturer, hvor de voksne investerer i børns leg. Leg understøttes af de voksne, de voksne opmuntrer til leg og deltager i leg med børn. Legen kultiveres – ikke al leg er god leg – og legen rammesættes af de voksne, der definerer tider og steder til leg. Desuden stimuleres legen af legetøj i store mængder.

Anderledes ser det ud i det liberianske landsbysamfund, som Lancy har studeret. Her er legen kulturelt accepteret. Forældrene forventer og værdsætter børns leg, men uden at investere i den eller begrænse den. Leg forstås ikke som en virksomhed, der har betydning i forhold til at udvikle sig fra barn til voksen, skønt der udøves et fælles repertoire af lege, hvor børn kan lære nogle færdigheder, de får brug for som voksne, for eksempel at jage. Leg kommer derfor til at fungere som en slags indføring i en fælles kultur.

I den tredje type kultur, som vi før var inde på, begrænser de voksne børnenes leg, fordi de kun accepterer leg, hvis den ikke er i vejen for mere vigtige gøremål. De voksne opmuntrer ikke til leg og tænker ikke, at legen bidrager til barnets udvikling. De voksne deltager ikke i leg med børnene, hvilket forudsætter, at legene overleveres i et barn-til-barn-netværk uden for de voksnes kontrol.

Hvad vi finder væsentligt, er, at studiet afmonterer den tanke, at vi kan nøjes med at undersøge leg i en dikotomi af vestlige – ikke vestlige samfund og kulturer. At spørgsmålet er mere kompliceret, viser også det følgende studie.

Leg som kulturel virksomhed

Göncü og hans samarbejdspartnere (Göncü, Tuermer, Jain, & Johnson, 1999) har forsket i sociale og kulturelle variationer i betingelserne for leg, forstået som kulturel virksomhed. De tager afsæt i Leontjevs virksomhedsteori og udvikler på den baggrund nogle fokuspunkter, som de mener bør danne grundlag for forskning i kulturel variation i leg. Deres intention er at overskride de traditionelle udviklingspsykologiske forklaringer på leg. Det afgørende er, at de lægger væsentlig mere betydning i den kulturelle og sociale kontekst for børns leg.

De antager at virksomheder – også virksomheden leg, samt børns mulighed for at lege – foregår i og er bestemt af såvel kultur som sociale og økonomiske vilkår i deres lokalmiljø og/eller samfund. For at forstå børns lege er det derfor nødvendigt at identificere, hvilken værdi andre i samfundet tillægger børns leg, hvorledes lokalsamfundets værdier om leg bliver overført til børnene; samt studerer, hvorledes børn repræsenterer deres (livs)verden i deres lege. De udvikler en interdisciplinær metode med mange veje til dataindsamling og analyse.

I næsten samme konstellation af forskere overskrider Göncü og medarbejdere (Göncü, Jain, & Tuermer, 2006) teoretisk, metodisk og empirisk tidligere studier. I form af feltarbejde observerer de 4-6-årige børns lege, sådan som de udfolder sig i naturlige miljøer i hjem og førskole. Desuden interviewer de voksne – forældre og førskolelærere – om deres syn på børnenes lege.

Børnene lever i lavindkomst familier i tre forskellige sociale og kulturelle kontekster: et afroamerikansk lokalmiljø i Chicago med høj kriminalitetsrate, hvor børnene deltager i et State Preschool Program; et fattigt, euro-amerikansk lokalmiljø i Chicago, hvor børnene deltager i et førskole-program for børn, hvis forudsætninger er vurderet bekymrende; samt en fattig landsby i det vestlige Tyrkiet, hvor børnene ikke går i nogen form for førskole.

Projektets formål var at undersøge, hvordan social leg kan variere som en konsekvens af børnenes lokalmiljø, forældrenes levevilkår mm. Projektets forforståelse var, at sociale og økonomiske vilkår påvirker børns leg; at børns primære legekammerater i lavindkomst familier er andre børn; at fattigdom har indflydelse på muligheder for leg og dermed legens omfang; og at legenes indhold og form afspejler de lokale kulturelle traditioner.

Børnenes lege og betingelserne for legene varierer på en række parametre. De voksne i de tre lavindkomst-miljøer værdsætter børns lege, men på forskellige måder: I de afroamerikanske familier forstås leg som en positiv aktivitet, der bidrager til børns udvikling og uddannelse. De voksne opfordrer børn til leg, selvom det som regel ikke er nødvendigt. En del siger, at de ikke lader børnene lege ude – det et belastet kvarter – men at der til gengæld må leges overalt indenfor. De euro-amerikanske mødre siger, at leg er godt for børn, at leg bidrager til deres udvikling og læring, og at de opfatter leg som en forudsætning for en optimal udvikling, også i forhold til børnenes sociale udvikling. Alle mødre understøtter og opmuntrer børn til leg. Udendørs leg er mulig, men ikke farlige steder, som på vejen. Samtidig er der restriktioner på lege-steder indendørs: der må ikke leges på badeværelset og i forældrenes soveværelse. De voksne i den tyrkiske landsby forholder sig ikke direkte til børns leg – leg er noget, børn gør på egen hånd. Forældrene tager ikke stilling til, om leg er en god aktivitet for børn, eller om den bidrager til børnenes udvikling. De opmuntrer heller ikke til leg. Børn leger i og omkring huset, men uden at gå i vejen. Hvis de voksne giver udtryk for, at legen har en værdi, er det, fordi leg kunne tænkes at forberede børn på de voksnes arbejde.

Rammerne for børnenes lege er derfor vidt forskellige; fra legepladser, en baggård, indendørs i et hjem, uden for huset eller i omkringliggende bjerge. Det varierer også betydeligt, hvem der er børnenes legekammerater de tre steder. Sammenholdt med tidligere beskrivelser af vesterlandske middelklassebørn varierer det også, hvad de leger, og hvad de leger med. Børnene – af og til også de voksne omkring dem – leger med musik, ord, trusler, symboler, bevægelser og regler. Men ikke på de samme måder som vestlige middelklassebørn. De har forskellig adgang til legetøj, de deltager alle i huslige gøremål, de tyrkiske børn har tilmed arbejdsrelaterede forpligtelser.

Studiet giver indsigt i, at betingelserne for leg er forskellige i forskellige sociokulturelle lavindkomst kontekster, og det udfordrer forståelserne af, hvad børns leg er.

Kulturel variation i forhold til »lade-som-om« leg

I en senere artikel genlæser Gaskins (2013) en række etnografiske undersøgelser, der inddrager børns lege. Hun peger på, at børn i alle kulturer leger, og at børn i alle kulturer leger en eller anden form for lade-som-om leg. Men de kulturelle variationer og forskelle bliver først synlige, når vi skelner mellem det, hun kalder *Interpretive Pretend*: lade-som-om leg, hvor børn fortolker den konkrete kulturelle verden, de lever i, og det hun kalder *Inventive Pretend*: lade-som-om leg, hvor børn overskrider deres egen erfaring med den kulturelle verden, de lever i.

Med denne skelnen bliver det mere tydeligt, at børn i ikke-industrialiserede og 'traditionelle' kulturer måske ikke leger innovative og kreative former for lade-som-om lege. Muligvis er det kun i vestlige, højt-industrialiserede samfund, hvor børnene er udskilt fra produktionen, vi ser børn lege denne type lege, hvor erfaringen med det kendte og det givne overskrides med *»Hvad nu hvis…«*?

En anden pointe, skriver Gaskins, er, at der kun er begrænset forskning og dermed viden om kulturel variation i leg, i forhold til børn der vokser op i immigrantmiljøer i vestlige samfund. Reelt er der heller ikke megen viden om kulturel diversitet blandt børn i vestlige samfund, da der ikke er megen forskning, der specifikt undersøger det. Et norsk studie har senere bidraget til at belyse netop immigrantbørn. Det beskriver vi nedenfor.

Vi har i de her nævnte studier set, hvordan opmærksomheden på børns leg bevæger sig ud af legen til de kulturelle kontekster og tilbage igen. Studierne viser lighedstræk såvel som betydelig variation i børns lege og betingelserne for legene. Overført til danske forhold er det sandsynligt at lignende variationer kan udforskes i spændet mellem børns hjemlige kulturer, herunder de voksnes syn på leg, dagtilbuddenes legekulturer, men også i de voksnes legesyn. Er det nu så homogent, eller hvad…? Og hvad betyder det for de lege, børnene får mulighed for at udfolde?

Inter-etniske møder mellem børn

En del af *Den styrkede pædagogiske læreplan* handler om at udvikle dagtilbuddet, så det formår at løse opgaven med kulturel mangfoldighed (Børne- og Socialministeriet, 2018; Nielsen m.fl., 2019). Men, som flere har peget på, sætter mødet mellem minoritetskultur og majoritetskultur en traditionel dagtilbudspædagogik under pres (Ehn, 1983; Palludan, 2005). Hvis praksis videreføres ikke-reflekteret, er det meget sandsynligt, at ulighed reproduceres (Palludan, 2005). At udvikle en ny pædagogik indebærer, at kulturmøde gøres til et bevidst og aktivt omdrejningspunkt for praksis.

Det ser vi hos Berit Zachrisen (2015ab), der med afsæt i multikulturel pædagogik (Banks, 2010) har udviklet forslag til det, hun kalder en socialt retfærdig pædagogik i flerkulturelle dagtilbud. Hendes forskning viser, at uligheden mellem majoritetskultur og minoritetskultur reproduceres, hvis legen overlades til børnene selv. Og selvom hun udvikler pointer, der ligner dem, vi har omtalt ovenfor, synes hun ikke at være bekendt med *cross-cultural research*.

Zachrisen (2015b) skriver, at hun sjældent ser børn af anden etnisk baggrund end norsk indgå i sociale fantasilege; det ser ud til, at tærsklen for deltagelse er for høj, blandt andet fordi legene ikke refererer til og repræsenterer noget fra disse børns kundskabsbase, og fordi

de inter-etniske lege har norsk som fællessprog. Zachrisen kender muligvis ikke Gaskins skelnen mellem fortolkende lade-som-om leg og opfindsom lade-som-om leg. Hun når til et lignende resultat, og det ser ud til at være et relevant opmærksomhedspunkt for en kultursensitiv pædagogik.

Jf. studierne ovenfor skriver Zachrisen (2015a), at børn med etnisk minoritetsbaggrund sjældent oplever, at deres viden om og erfaring med familie og hverdagsliv tillægges betydning i dagtilbud, hvor der ikke arbejdes fagligt bevidst med kulturforskelle. Det er et vitalt princip i en multikulturel pædagogik (Banks, 2010) at gøre alle børns kundskabsbase relevant og aktuel og sikre, at arbejdet med børns forskellige kundskabs-baser tager afsæt i det konkrete hverdagsliv.

Dagtilbuddets opgave bliver både at være modtagelig over for de erfaringer, de enkelte børn kommer med, og samtidig kunne skabe et pædagogisk miljø, hvor der arbejdes med at overskride dem. Hermed understreger hun, hvordan dagtilbuddet kan tage konsekvensen af den kulturelle variation i forudsætninger og måder at lege på, samt den betydning som den kulturelle kontekst har for legen.

Med tre overordnede pædagogiske principper formulerer Zachrisen, hvordan en interkulturel praksis kan arbejde med legen som et delt tredje mødested. Hun mener, at pædagoger skal:

– Rammesætte et flerkulturelt samspil præget af humor, glæde og anerkendelse af forskellighed,
– Sikre at alle børn kan deltage i et rigt spekter af aktiviteter og fællesskaber, der omfatter leg og fortælling, samt
– Aktivt og bevidst modarbejde holdninger, der tager de valg, der skal tages, og de ting der sker, for givet (Zachrisen, 2015a, s.75-79, egen oversættelse).

For at udvikle kulturelt sensitive legemiljøer, skriver Zachrisen, kan pædagoger være opmærksomme på tre dimensioner ved legen: Dens materialitet, dens form og dens indhold.

Med legens materialitet sigter hun til, at der kan ligge mange eller få relevante invitationer i dagtilbuddets fysiske miljø, og at børn med forskellige kulturelle baggrunde har forskellige forudsætninger for at afkode dem. Legematerialer, der er stærkt kulturelt kodet, forudsætter ofte en omfattende knowhow i form af kendskab til de narrativer, de er funderet på, for at kunne lege med dem. Dagtilbud rummer også materiale, der er svagere kulturelt kodet, som for eksempel sand, træklodser og konstruktionsmaterialer.

Hun foreslår, at pædagoger som udgangspunkt støtter børns lege ved at skabe formmæssig klarhed ved at sikre en høj grad af ritualisering og rutiner, tydelig regelstyring og afsæt i det konkrete, tilstedeværende og sanselige, for at arbejde sig hen imod leg med en større formmæssig åbenhed med vægt på abstrakte forestillinger og improvisation.

Endelig peger hun på, at pædagogen kan støtte børns deltagelse på inter-etniske legearenaer ved at arbejde bevidst med børnenes forskellige kundskabsbaser i hverdagen, samt som råstof i voksenstøttede lege.

Internationale perspektiver på børns lege

En forsker, som vi afslutningsvis vil nævne, er Jaipaul Roopnarine. Han har lavet feltarbejde og legeforskning i caribiske samfund, men foretog de første komparative studier af andres legeforskning i 1994. Dette arbejde overskrider Gaskins og Göncü's studier på flere måder.

I publikationen *International Perspectives on Children's Play* samler og sammenligner Roopnarine 16 forskningsprojekter fra forskellige lokationer og blandt forskellige befolkningsgrupper, herunder oprindelige folk, i Latinamerika, Afrika, Asien og Europa. Han arbejder med en mere inkluderende definition af leg, der både omfatter den mere gængse opfattelse af leg og andre aktiviteter, der har karakter af *playfulness*, idet de har nogle af legens karakteristika.

Tidligere har Roopnarine (2011) defineret leg som et universelt fænomen og en integreret del af hverdagens barndomsaktiviteter i de fleste samfund rundt om i verden. Han argumenterer også for, at der er et grundlæggende problem med universelle påstande om leg, idet de ofte ignorerer de modsatrettede realiteter i børnenes oplevelser med leg og i de kulturelle kræfter, der former omsorgspersoners ideer om leg, tidlig læring og børns rolle i deres egen leg.

En væsentlig indflydelse på legenes udtryk, indhold og form udgøres – på tværs af forskellige samfund, selv under vanskelige sociale og økonomiske omstændigheder – af kulturelle overbevisninger og praksis, familiestrukturelle arrangementer og produktionsmåder. Der er store forskelle på, hvem der er legekammerater og deres tilgængelighed, de omgivelser hvor legen kan finde sted, den tid der er afsat til leg og arbejde, samt forståelsen af forbindelsen mellem leg og kognitive og sociokulturelle færdigheder, der er en del af forældrenes *play-belief* (Roopnarine, 2011). Når han kulturelt placerer leg i børns familiære og sociale kontekst, afspejler den, hvorledes lege værdsættes i lokale fællesskaber, herunder hvordan forældrene forholder sig til og deltager i børns lege. Det er det samme, vi så hos Gaskins og Göncü, dels i et nyere studie og dels i en anden skala end dem.

I et af de seneste studier undersøger Roopnarine (2019) forældrenes deltagelse i børns lege med et særligt blik på fædrenes bidrag til legene, samt hvilken betydning forældrenes deltagelse i leg får for børnenes udvikling. Hans konklusion er, at både fædre og mødre deltager i børnenes lege i alle samfund i nogenlunde samme omfang; også i de samfund, der ellers har en kønnet arbejdsdeling.

Afslutning

På hvilke måder kan indsigter fra *Cross-Cultural Research* få relevans for danske dagtilbud, hvor børn med forskellige kulturelle baggrunde leger på forskellig måde, og hvor deres forskellige forudsætninger udfordrer det at lege sammen?

Med afsæt i de præsenterede studier kan vi ikke tage det for givet, at børn med forskellige kulturelle forudsætninger leger på samme måder. Med international, *cross cultural research* som horisont er det en pointe, at det ikke skal fortolkes som fejl og mangler hos børnene, men som udtryk for at børnene kan noget forskelligt, som det kan være svært for børnene at koordinere til fælles leg i et dansk dagtilbud. Og som det kan være svært at få øje på.

Indsigterne udfordrer samtidig et vestligt dogme om fantasi i børns leg. Når legens betydning tales op, er børn kreative, fantasifulde og opfindsomme, netop når de leger. Fantasien fremhæves ofte i forhold til legens betydning, se for eksempel teksten om leg i *Den styrkede pædagogisk læreplan* (Børne- og Socialministeriet, 2018).

Det er vores indtryk, at de fremlagte kritiske og kultursensitive vinkler på leg ikke har vundet indpas i nyere dansk legeforskning, til trods for at der de seneste 5-6 år har været gennemført adskillige store projekter og ph.d.-studier (fx Legekunst, 2024, Playful Learning, 2023).

Det er vores oplevelse, at danske dagtilbud arbejder med integration af børn med minoritetsbaggrund via leg, men at de er begrænsede af de teorigrundlag, der er til rådighed. Det er vores opfattelse, at kultursensitive studier vil kunne inspirere danske dagtilbud til en kultursensitiv legepædagogik. Og da pædagogikken i dag skal hvile på et videnskabeligt grundlag, vil det være ønskeligt at se dansk legeforskning, der anlægger kultursensitive perspektiver, herunder at der forskes i forudsætninger for at lege hos børn med minoritetsbaggrund.

Referencer

Banks, J. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley.

Børne- og Socialministeriet. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan – rammer og indhold*. https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/den-styrkede-paedagogiske?b=t436-t3494-t3493

Ehn, B. (1983). *Skal vi leka tiger – daghemsliv ur kulturell synsvinkel*. Liber Förlag.

Gaskins, S. & Goncü, A. (1988). Children´s Play as Representation and Imagination: The Case of Piaget and Vygotsky. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, s. 104 - 108.

Gaskins, S. & Göncü, A. (1992). Cultural variation in play: A challenge to Piaget and Vygotsky. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14, 31-35.

Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a Mayan village, I: A. Göncü (Ed.). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (p.25ff) Cambridge University Press.

Gaskins, S. (2013). Pretend Play as Culturally Constructed Activity. I M. Taylor, *The Oxford Handbook of the Development of Imagination*. Oxford University Press.

Gaskins, S., Haight, W. & Lancy D.F. (2007). The Cultural Construction of Play. I S. Gaskin, *Play and Development*, p.179-202. Erlbaum Pub.

Global skole (u.år) Lege fra hele verden. https://www.globalskole.dk/index.php/lr-menu-mainmenu-111/materialesamling/224-lege

Göncü, A., Tuermer, U., Jain, J., & Johnson, D. (1999). Children's play as cultural activity. In A. Göncü (Ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (pp. 148-170). Cambridge University Press.

Göncü, A., Jain, J., & Tuermer, U. (2006). Children's Play as Cultural Interpretation. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 155-178). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Göncü, A., Mistry, J. & Mosier, C. (2000): Cultural variations in the play of toddlers, *International Journal of Behavioral Development* (Vol. 24, Issue 3).

Houmøller, K. (2018). Making the invisible visible? Everyday lived experiences of 'seeing' and categorizing children's well-being within a Danish kindergarten. *Childhood. 25*.

Jerg, K., Nielsen K.W. & Pallesen, L.N. (2024). *Når små børn leger – og den voksne leger med*, Dafolo.

Jørgensen, H.H. (2019). Leg, kultur og deltagelse, I: L. Hostrup & H.H. Jørgensen (red.). *Legens magi* (s.179-195), Akademisk Forlag.

Kinch-Jensen, J. (1996). Danske børn og to-sprogede børn. *Social Kritik* #47, s.42-57.

Larsen, M.E. (2023, 30.maj) Kurmanji og tigrinya. På besøg i Børnehuset Søholt. https://videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2023/kurmanji-og-tigrinya-paa-besoeg-i-boernehuset-soeholt/

Legekunst (2024). Forskning i Legekunst. https://legekunst.nu/forskning/om-forskning-i-legekunst/

Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Odense Universitetsforlag.

Nielsen, K.W.; Jerg, K.; Kallehauge, P.; Kier, D. & Burgård, M. (2019). *Vi gør kultur. Kultur, æstetik og fællesskab i børnehøjde*. Dafolo.

OXFAM – Hele verden i skole (2020, 2.juli). Leg i Jordan. https://heleverdeniskole.dk/bibliotek/jordan/leg-i-jordan/

Paludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Aarhus Universitetsforlag.

Playful Learning (2023, 30. november). Forskning. https://playful-learning.dk/forskning/

Roopnarine, J.L. (1994): *Children´s play in diverse cultures*. SUNY Press.

Roopnarine, J.L. (2011). Cultural Variation in Belief about Play, Parent-Child Play, and Children's Play: Meaning for the Childhood Development, In: A. Pellegrini (ed.): *The Oxford Handbook of The Development of Play*, p. 19-35. Oxford University Press.

Roopnarine, J.L., Patte, M.M., Johnson, J.E. & Kuschner, D. (eds., 2015). *International Perspectives on Children's Play*. Open University Press.

Roopnarine, J. L., Yildirim, E. D., & Davidson, K. L. (2019). Mother-child and father-child play in different cultural contexts. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 142-164). Cambridge University Press.

Sommer, D. (1996). *Barndomspsykologi*. Hans Reitzels Forlag.

Tegtmejer, T., Bernstorff, B., Togsverd, L., Jerg, K. & Langerhuus, J.T. (2023). Prisen for tidlig opsporing og indsats i dagtilbud? - Et casestudie af begrundelser, *Dansk pædagogisk tidsskrift, TEMA#4*, december 2023, s. 60-77.

Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen. Vilkår for barns samhandling i lek*. Stavanger Universitetsforlag.

Zachrisen, B. (2015a). *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Universitets-forlaget.

Zachrisen, B. (2015b). Interaktioner i lek mellem barn med etnisk minoritets- og majoritetsbaggrund. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, s. 81-88.

Biografier

Kaare W. Nielsen er uddannet børnehavepædagog, er cand.mag. i børne- & ungdomskultur og var en årrække lektor ved pædagoguddannelsen på UC SYD i Kolding. Kaare har i mange år beskæftiget sig med leg, herunder børns leg, været initiativtager til og deltaget i 3 forskningsprojekter om små børns lege (2016-2023). Kaare står også bag hjemmesiden www.legeforskning.com.

Kim Jerg er lektor på Institut for pædagogik ved UC SYD, tilknyttet pædagoguddannelsen i Aabenraa samt Diplomuddannelse i Formidling af Kunst og Kultur for børn og unge (DFKK). Han er uddannet cand.mag. i dramaturgi og dansk samt master i børne- & ungdomskultur. Kim har beskæftiget sig med teater, kommunikation og leg gennem mange år og bl.a. deltaget i 3 forskningsprojekter om små børns lege (2016-2023).

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Lisa Annika Brandt

Aldersbestemte pædagogikkers betydning for børns legekultur – Danske og norske pædagogers refleksioner om legekulturen i aldershomogene og aldersheterogene dagtilbud

Resumé

Selvom en aldersbestemt todeling i henholdsvis vuggestue og børnehave i dag er den mest udbredte dagtilbudsform i nordiske dagtilbud, så forekommer der også dagtilbud som opererer med aldersheterogene (0-6 år) eller aldershomogene børnegrupper (grupperet efter fødselsår). Med udgangspunkt i en mindre interviewundersøgelse med tilsammen ni norske og danske pædagoger, som arbejder med disse alternative dagtilbudsformer, undersøger artiklen hvordan aldersbestemte pædagogikker institutionelt kan tænkes at påvirke dagtilbuddenes legekultur. Pædagogernes udtalelser sammenlignes og analyseres ved hjælp af Flemming Mouritsens perspektiver på legekultur og Helle Marie Skovbjergs begreb om legemedier, legepraksis og legestemninger. Analysen viser, at fuld aldersblanding kan tænkes at fremme legekulturelle møder ved at tilbyde en mangfoldighed af medier, praksisser og stemninger. Derimod ser aldersegregeringen ud til at modarbejde legekulturelle sammenstød, og synes dermed at fremme opøvelsen af en mere aldersspecifik brug af medier, opøvelse af praksis og bevaring af stemninger og rytmer. Analysen viser, hvordan aldersbestemt pædagogik institutionelt skaber forskellige forudsætninger for børns etablering af legekultur i de forskellige dagtilbud. Der argumenteres for, at alder som institutionel struktur synes at være væsentlig at forholde sig til inden for børne- og legekultursforskning.

Nøgleord

børnekultur; legekultur; dagtilbudsformer; aldershomogene grupper; aldersheterogene grupper; institutionalisering; aldersbestemt pædagogik

Introduktion

I dag organiseres dagtilbud i de fleste nordiske lande gennem en aldersbestemt todeling, som i Danmark refereres til som vuggestue (0-3 år) og børnehave (3-6 år) (Gulløv, 2017; Ringsmose & Kragh-Müller, 2017). Samtidig eksisterer der også dagtilbud, som opererer med enten fuldt aldersheterogene grupper (0-6 år) eller fuldt aldershomogene grupper (efter fødselsår). Mens der i Norge kan spores en tilsyneladende nedgang i forekomsten af dagtilbud med fuld aldersintegrering (Jensen et al., 2023, s.35), kan man iagttage en stigende tendens af alderssegregering i svenske dagtilbud (Magnusson & Bäckman, 2022, s.2). I dagens Danmark synes aldersbestemte grupperinger i dagtilbud ikke til at blive diskuteret. I alle tre lande er gruppering efter alder i dagtilbud i dag ikke et forhold, som belyses statistisk gennem landenes statistiske centralbureauer (DS, 2022; Skolverket, 2023; SSB, 2023). Derudover forekommer der en mangel af nationale og internationale litteraturstudier og kvantitative studier, som giver overblik på dette felt.

Tilbage i 1980'erne blev etablering af fuldt aldersheterogene grupper fremmet, navnlig i Norge og Sverige. Et argument var deres bidrag til bevarelsen af børnekulturen i en tid med mindre søskendeflokke og en stigende alderssegregering i fritiden (Edenhammar, 1982; FAD, 1985). Trods dette argument, er det i dag todelingen af vuggestue og børnehave, som gør sig gældende som den mest udbredte dagtilbudsform i Skandinavien. De pædagogiske potentialer ved og de mulige tendenser til en øget alderssegregering i den skandinaviske kontekst, gør det aktuelt at diskutere den aldersbestemte pædagogiks rolle og betydning for dagtilbudsområdet.

Denne artikel omhandler en empirisk undersøgelse af fænomenerne aldersheterogene og aldershomogene grupper i dagtilbud. Dette gøres ved hjælp af et mindre og eksplorativt udfoldet interviewundersøgelse med tilsammen ni danske og norske pædagoger knyttet til disse dagtilbudsformer. Artiklens problemstilling er følgende:

På hvilken måde kan perspektiver fra pædagoger i aldersheterogene og aldershomogene dagtilbudsgrupper hjælpe med at forstå den aldersbestemte pædagogiks betydning for børns legekultur?

Perspektiverne, som har ligget bag artiklens analyse og diskussion, vil blive præsenteret i det følgende. Her redegøres det for artiklens underliggende forståelse af børnekultur og legekultur (Mouritsen, 1995, 1996; Kampmann, 2001; Gulløv, 2003), samt hvordan artiklen specifikt forholder sig til børnekultur i et institutionsperspektiv (Kampmann, 2008) og knyttet til aldersbestemte pædagogikker (Gulløv, 2017). Herefter præsenteres Helle Marie Skovbjergs (2021) forståelse af leg i et stemningsperspektiv, hvorefter undersøgelsens metode og artiklens metodologiske afsæt skitseres. Særligt Skovbjergs og Mouritsens perspektiver vil tjene som bagtæppe for analysen. Her vil pædagogernes reflektioner analyseres ud fra spørgsmålet om, hvilken betydning aldersbestemte pædagogikker kan tænkes at have for (a) legemedier, (b) legepraksis og (c) stemningsfællesskabet. I diskussionen trækkes disse analytiske perspektiver ind i påvirkningen af børnekulturen i et institutionsperspektiv, og deres implikationer for den underliggende logik knyttet til de aldersbestemte praksisser. Disse perspektiver synes at kredse sig omkring en idé om henholdsvis skabelse eller forebyggelse af legekulturelle møder og sammenstød i de aldersbestemte grupperinger.

Børnekultur og legekultur

Børnekultur er et omfattende og ikke mindst omdiskuteret begreb (Tufte et al., 2001). Det føres ofte tilbage til Mouritsens (1995) bredt kendte tredeling af begrebet: kultur *for* børn, kultur *med* børn og *børns* kultur. Denne artikel forholder sig til det tredje af disse – børns kultur – som af Mouritsen (1996) selv og andre (Andersen & Kampmann, 1996; Rasmussen, 2001) betegnes som pendant til begrebet *legekultur*. Mouritsen beskriver legekulturer som relationelle og situationsafhængige, og dermed grundlæggende lokale (Mouritsen, 1996, s.20), selvom nogle legekulturelle udtryk synes at vise sig på tværs af institutioner og til og med nationer (Mouritsen, 1995, s.155). I denne artikels analyse vil Mouritsens (1995) perspektiver på legekultur blive anvendt som udgangspunkt.

Med afsæt i børnesociologen William A. Corsaro (1988) fremhæver Jan Kampmann (2008, s.9-11) begrebet reproduktion som centralt for børnekulturen. Han udvider begrebet til *fortolkende (re-)produktion*. Med dette understreger han, at man bør *»…tænke børnekultur både som et reproduktionsfænomen, at de reproducerer noget af den kultur, de møder (kultur forstået som hverdagslige koder for hvordan vi lever vores liv, omgås hinanden, forstår hinanden), samt etablerer mening, betydning, social orden og så videre«* (Kampmann, 2008, s.9-11). Det relevante i Kampmanns (2008) perspektiv, er måden hvorpå han udvider børnekulturbegrebet gennem et institutionsperspektiv. Han påpeger, at institutionaliseringen af børns liv har konsekvenser for børnekulturen. Derfor bør den institutionelle sammenhæng inddrages, eftersom denne vil variere fra institution til institution (Kampmann, 2008, s.14-17).

Børnekultur i et institutionsperspektiv og aldersbestemt pædagogik

Eva Gulløv (2003) understreger ligeledes ud fra et antropologisk blik på børnekultur, at man bør undgå et *»…analytisk snit, hvor relationer og betingelser, der strukturerer børns liv, udelades for at fremhæve et fokus på børn i sig selv«*. (Gulløv, 2003, s.32). Ifølge hende vil det aldrig være underordnet, i hvilken kontekst de iagttagne kulturelle udtryk udspiller sig (Gulløv, 2003, s.38). I et senere arbejde om aldersbestemt pædagogik fremhæver hun særligt alder som et grundlæggende organiserende og pædagogisk princip knyttet til udbygningen af en institutionsstruktur (Gulløv, 2017). Ifølge hende synes alder både at have betydning for, hvilket perspektiv børnene forstås ud fra, men også hvordan børn forstår sig selv og praktiserer sine sociale relationer (Gulløv, 2017, s.122-123). Det bør bemærkes at en stigende aldersopdeling er et kulturfænomen, der især ser ud til at udvikle sig i vestlige samfund (e.g. Rogoff, 2003, s.123-129).

I denne artikel lægges vægten på institutionsperspektivet og herunder særligt de strukturelle betingelsers betydning for legekulturen, gennem fremhævelsen af den aldersbestemte pædagogiks betydning for legekulturen.

Leg i et stemningsperspektiv

Artiklens analyse støtter sig desuden til Helle Marie Skovbjergs (2021) stemningsperspektiv på leg. Skovbjergs teori har udgangspunkt i et syn på leg som en universel menneskelig aktivitet, og fremhæver særligt stemning som en essentiel del for legeaktiviteter. Hun præsenterer tre hovedperspektiver for legeaktiviteter, som oversættes fra engelsk i denne artikel: legemedier (ting som bruges), legepraksis (gøren) og legestemning (væren).

Med *legemedier* forholder Skovbjerg sig til et udvidet mediebegreb, hvor både det digitale, analoge og immaterielle indbefattes (Skovbjerg, 2021, s.29). I mødet med informanternes perspektiver forholder denne artikel sig kun til det analoge legetøj. Her vil særligt begrebet *affordans* (Skovbjerg, 2021, s.40-41) blive fremhævet, med tanke på de muligheder som legemedier kan skabe, samt tilgængeligheden til legemedierne. Ifølge Skovbjerg vil et legemedies affordans ændre sig i takt med, hvem som skal bruge det. I forhold til *legepraksis* forholder jeg mig især til Skovbjergs perspektiver på opøvelsen af denne legepraksis, forstået som en rytmisk bevægelse mellem g*entagelse* og *afstand* (gennem variation fremfor gentagelse) til den gældende legepraksis (Skovbjerg, 2021, s.65,74). Dette perspektiv kan ses som relatereret til, men ikke fuldstændig ens med det Mihaly Csikszentmihalyi (1990) kalder for flow (Skovbjerg, 2021). Rytmen vedrører både bevægelsen mellem gentagelse og afstand, men også mellem legens deltagere (Skovbjerg, 2021, s.77), og har dermed blandt andet en kollektiv dimension. Rytmen kan blive for disharmonisk, hvilket videre vil kunne påvirke legestemningen. Med tanke på *legestemninger* benyttes Skovbjergs perspektiver på skabelsen og bevarelsen af legestemninger, som beror sig på en opretholdelse af rytmen, en *fælles meningsskabelse* og ikke for mange *sociale sammenstød/konflikter* (2021, s.118-130). Skovbjergs forskellige stemningstyper vil i denne artikel ikke blive anvendt analytisk, men selve stemningsperspektivet vil blive anvendt til at belyse og reflektere over pædagogernes forståelse af stemningers betydning for børns leg og legekulturer. Dette skyldes også studiets mangel på observationer af leg. I Skovbjergs teorikonstruktion, og også i analysen, skilles perspektiverne ad. Hun peger dog selv på deres gensidige forbundenhed (Skovbjerg, 2021, s.26), hvilket også vil vise sig i analysen.

Disse hovedperspektiver benyttes i samspil med Mouritsens legekulturbegreb, for at strukturere og informere analysen af datamaterialet ind mod en legekulturel, institutionel kontekst.

Den metodiske fremgangsmåde og overvejelser

Artiklens data består af ni semistrukturerede forskningsinterview med ni pædagoger fra tilsammen otte forskellige dagtilbud. Disse er både danske og norske. Oprindeligt var det planlagt at indsamle empirien kun i Norge. Valget af både danske og norske informanter skyldes, at det i en norsk kontekst var vanskeligere at finde større dagtilbud med fuldt aldersheterogene grupper, og størrelsen kan tænkes at være afgørende for, om gruppernes alderssammensætning var baseret på et aktivt valg. Om end der er forskel på 0-6-årsinstitutionerne i Danmark og Norge, er de fælles om en nordisk socialpædagogisk tradition (Hogsnes, 2010, s.53; Ringsmose & Kragh-Müller, 2017), hvilket blev vurderet som en tilstrækkelig grund til at kunne kombinere brugen af danske og norske institutioner i undersøgelsen af aldersbestemt pædagogik. Dette kan dog ses som en metodologisk svaghed, siden pædagogernes reflektioner vil være påvirket af den nationale kontekst. Målet med studiet er under alle omstændigheder ikke at generalisere, men at belyse og diskutere to tilsyneladende underudforskede organiseringsmåder, som eksisterer i begge lande.

Fire af de ni informanter arbejder med aldershomogene grupper (efter fødselsår) i fire forskellige dagtilbud, mens fem arbejder med aldersheterogene grupper (0-6 år) i fire forskellige dagtilbud. Pædagogerne havde mellem 4 og 38 års professionserfaring på interviewtidspunktet. Interviewene blev gennemført i perioden januar-marts 2023. Alle ni interviews var på mellem 35 og 60 minutters varighed, og blev ledet og transskriberet af mig

som interviewer. Grundet informanternes geografiske spredning – både hvad angår land, men også placering nationalt – blev størstedelen af interviewene gennemført via Zoom (to blev foretaget fysisk i både DK og NO). Dette medførte en metodologisk bekymring, hvad angår de materielle betingelser i interviewsituationen (se Sand et al., 2021), men flere informanter udtrykte, at de følte sig komfortable med at kunne gennemføre interviewet fra eget hjem eller arbejdsplads.

Undersøgelsen var i sit udgangspunkt induktiv. Den tog udgangspunkt i et fænomenologisk perspektiv, præget af en interesse for pædagogernes livsverdener, samt et ønske om at øge forståelse for fænomenets – den aldersbestemte pædagogiks – væsen (Jacobsen et al., 2020, s.284-286). Det betød, at undersøgelsen til at starte med ikke havde et tematisk sigte rettet specifikt mod børnekulturen. Interviewguiden var semistruktureret – med tyngdepunkt på hverdagsliv, relationer og pædagogiske aktiviteter og miljøer – for at åbne op for pædagogernes perspektiver og bidrag, og med et sigte på at få så omfattende beskrivelser af hverdagen i deres dagtilbud som muligt. Den semistrukturerede form krævede samtidig aktiv involvering og løbende opfølgningsspørgsmål fra min side (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s.23-32; Kvale & Brinkmann, 2009, s.49). Dette indebar blandt andet også nødvendigheden af at kanalisere en bevidst 'naivitet' ind (Kvale & Brinkmann, 2009, s.50) for at fremme reflektionen over egne forudsætninger og bevare en åbenhed, særligt med tanke på egen baggrund som dagtilbudspædagog. Teoretisk var undersøgelsen inspireret af blandt andet Lefebvres (2000) kobling mellem hverdagsliv og samfundsorden, hvilket også Kampmann (2008, s.16) har henvist til. Studiets overordnede forskningsspørgsmål kredsede derved om en undren over fænomenet *aldersheterogene* og *aldershomogene* grupper i dagtilbud, både i professions-, samfunds- og hverdagsperspektiv.

Interviewguiden, samtykkeskemaet og beskrivelsen af undersøgelsens forskningsdesign er blevet vurderet og godkendt af *Norsk senter for forskningsdata (*i dag SIKT). Interviewguiden og analyserne blev også løbende drøftet med de øvrige medlemmer af forskningsgruppen *Barnehager, barndom og barnehagelærerutdanning* ved Universitetet i Agder, især med Soern Finn Menning, som er medforfatter til en artikel som undersøger de samme data ud fra et mere diskursivt perspektiv (Brandt & Menning, 2024). Alle informanter blev tilbudt et *member check* gennem tilsendelse af det transskriberede interview (McGrath et al., 2018), hvilket de fleste benyttede sig af.

Undersøgelsen er behæftet med to begrænsninger. Der mangler et børneperspektiv, som kan siges at være af høj vigtighed, når det gælder fænomenet leg, se Sutton-Smith (2001), og der mangler et udførligt overblik over tidligere studier på aldersheterogene og aldershomogene grupper i dagtilbud generelt. Egne undersøgelser af forskningslitteraturen på feltet tyder på, at både nordisk og international forskning mest fokuserer på enkeltindividets læringsudbytte fremfor fællesskaberne, og at der er få nutidige studier af fænomenet (Brownell, 1990; Dunn et al., 1996; Goldman, 1981; Howes & Farver, 1987; Lagrell, 1991; Magnusson & Bäckman, 2022; Sundell, 1992, 1995). Dette bør undersøges nærmere for at opnå en større og dybere forståelse af muligheder og begrænsninger ved aldersbestemte pædagogikkers betydning for børns leg.

Fremadrettet vil det være oplagt at undersøge tematikken gennem litteraturstudier og i form af etnografiske undersøgelser, som inddrager børneperspektivet.

Analysestrategi – Fra induktiv til abduktiv inspireret analyse

Det var en udtalelse fra en af undersøgelsens informanter, der arbejder med aldersheterogene grupper, som gjorde den aldersbestemte pædagogiks mulige betydning for børnekulturen særligt klar for min forskningsinteresse. Denne fremkom ved en åben, datadrevet kodning af materialet (Gibbs, 2018):

[…] Jeg hører, at børnehaver deler mere og mere op i de treårige, de fireårige og de femårige. Og laver skolegrupper og laver mellemgrupper og [grupper] for de små, og jeg tænker… Tænk ikke at passe ind i den der firkant! I den her alder! Og jeg tænker også, at der er en masse kultur! Børnekultur – som går tabt. Øh… hvor de ikke får mulighed for at se hinanden… Hvordan leger de buschauffør! Hvad for nogle steder er det, de store sidder og leger og kører hen til? Eller – deres sprog det drøner derudad, og de små de står og bare suger til sig. Øhm… det synes jeg man tager væk fra dem, når man deler dem op. Og det… altså… Det kan næsten give en sådan… uhhh, lad være med det! På børnenes vegne. Børnekulturen!

Mødet med børnekulturen bragte et som udgangspunkt induktivt projekt på sporet i retning af en mere abduktivt inspireret analyse. Den abduktive analysestrategi handler om at arbejde med et mål om at opdage og forstå empiri, som modsætter sig ens teoretiske forventninger (Johannessen, 2022, s.2). For mig som forsker synliggjorde pædagogens brug af børnekulturbegrebet i forhold til alder en form for produktiv anomali (Johannessen, 2022, s.4). Empirien modsagde ikke direkte teorien, men det handlede om at bruge empirien til at fremanalysere en underspillet dimension af teorien om børnekultur og alder. Pædagogens udtalelse medførte en efterfølgende undersøgelse af Mouritsens (1995, 1996) tekster om børnekultur og legekultur. Mouritsen nævner, at der *»…findes forskelle i legekulturen, som er aldersbetingede«*, at *»…små børns legerepertoire og måde at lege på er forskellige fra større børns«*, og at *»…alder kan tænkes at være «en central dimension i en undersøgelse og forståelse af børns kultur«* (Mouritsen, 1996, s.18). Desuden skriver han tydeligt:

Små børns legerepertoire og måder at lege på er forskellige fra større børns. Det er derfor vigtigt at forholde sig til dette – også når man undersøger børns kulturelle udtryksformer. At man kritiserer den form, alderstænkningen har fået i den pædagogisk psykologiske tradition og praksis, betyder ikke, at det ikke er en central dimension i undersøgelse og forståelse af denne kultur (Mouritsen, 1995, s.154).

Imidlertid diskuteres det ikke videre, om der ville være forskel i en børnegruppes *fælles* legekultur forbundet med dens alderssammensætning. Det empiriske og herefter teoretiske fund viderefører analysen til en konceptdrevet kodning (Gibbs, 2018) med børnekultur/legekultur som hovedfokus. Aldersheterogene og aldershomogene dagtilbud blev kategoriseret som to forskellige 'cases', for at fremme analysen gennem en komparativ tilgang (Bazeley, 2013). Dette betyder ikke, at disse aldersbestemte pædagogikker helt gennemgribende er forskellige, men at der gennemgående kan findes modsatrettede perspektiver når det gælder børnekultur/legekultur.

Analyse

I det følgende vil pædagogernes udtalelser blive sammenlignet gennem tre nedslagsfelter, der er inspirerede af Skovbjergs (2021) stemningsperspektiv. Dette gøres for at øge følsomheden over for de mulige nuancer og forskelle i legekultur og -praksis i henholdsvis aldersheterogene og aldershomogene grupperinger. I hvert nedslagsfelt vil der blive anvendt et citat fra hver dagtilbudsform, som er vurderet til at genspejle perspektiver vist af flere af informanterne indenfor samme dagtilbudsform. Citater fra pædagoger knyttet til aldersheterogene grupper betegnes med AHE, og citater fra pædagoger knyttet til aldershomogene grupper betegnes med AHO.

(A). Aldersbestemte pædagogikkers betydning for legemedier: Afgrænsning og udvidelse

I det følgende undersøges forskellen på tilgængelige legemedier knyttet til aldersbestemte pædagogikker. Pædagogikken synes særlig at medføre en henholdsvis afgrænset eller udvidet tilgang til specifikke analoge legematerialer, og eksemplificeres gennem mediet Legoklodser:

– AHO – A: På en måte, femåringene har kanskje kommet lengre i små … legobygging. Dem leker mye med sånn små-lego. Mens dem i treårsgruppa har kanskje mer duplo enn små-lego, og … det kan bli, på en måte, en forstyrrelse …
– AHE- A: Og det er også det der med … lige pludselig at gå ned og lege med klodser med en et-toårig, når man er fire. For det er dejlig trygt. Det er noget man kender. Det er noget man… den leg har man selv leget en milliard gange.

AHO-A ser på alderssegregering som fremmende for at kunne avancere uforstyrret samspil med legemediet LEGO. Dette er i tråd med lignende udtalelser fra resten af denne informantgruppe, og medfører at stuerne ifølge dem har en langt mere aldersspecifik indretning end ved aldersblandede grupper. Der tales også om en forskellig omgang med de specifikke legemedier; at yngre børn har en tendens til at ville destruere f.eks. et LEGO-tårn, hvorimod det for de ældre børn synes mere interessant at bygge noget. Denne forskel i omgang med legemedier bliver så forhindret gennem aldershomogene grupper. Derimod ser AHE-A sameksistensen af forskellige legemedier som en måde, hvorpå også ældre børn kan finde glæde ved legemedier målrettet yngre børn. Dette viser sig også at gå den anden vej i nogle andre pædagogers (AHE) udtalelser, altså at yngre børn har glæde af at lege med f.eks. barbiedukker. Pædagogerne, som arbejder med aldersheterogene grupper, viser i forbindelse med dette mange reflektioner knyttet til sikkerhed. Det medfører blandt andet, at ikke alle legemedier altid er tilgængelige, samt at de ældre børn i samspil med pædagogerne får et øget ansvar, når legemedier med f.eks. kvælningsfare findes frem. Alligevel synes dette at opvejes af en udvidet tilgang til legemedier som noget positivt. Forskellen i perspektiverne vidner om forskellige forståelser af mediernes *affordans* (Skovbjerg jf. Gibson, 2021, s.41) hos pædagogerne, og videre, hvordan selvsamme legemedier kan tænkes at blive taget i brug forskelligt med baggrund i alder.

Set i sammenhæng med et institutionelt perspektiv på børnekultur viser perspektiverne også, at aldersbestemte pædagogikker henholdsvis afgrænser eller udvider, hvilke legemedier børnegruppen kommer i kontakt med i sin institutionshverdag. Dette kan tænkes som værende af betydning for legekulturen i det givne dagtilbud. Sammenhæng mellem legekultur og -medier formuleres også af Mouritsen (1995, s.150):

Legekulturen og medierne er ligeledes uadskilleligt infiltreret i hinanden. Medierne er i dag et nødvendigt grundlag for børnenes udøvelse af denne kultur. De er en råstofkilde af materiale, former og måder, som børnene overtager og omsætter til eget brug i lege og fortællinger f.eks. Og de udgør en fælles referenceramme for dem.

Mens en afgrænsning af legemedier ud fra AHO-As reflektioner kan bidrage med mere fordybelse i det enkelte medie, vil en udvidelse af materiale ud fra AHE-As perspektiv kunne udvide legematerialet – og dermed, ifølge Mouritsen, legekulturen. Gennem AHO-As og AHE-As perspektiver tydeliggøres altså en grundlæggende institutionel forskel hvad angår den 'råstofkilde' børnegruppen har adgang til, en forskel, som af pædagogerne selv sættes i forbindelse med deres aldersbestemte pædagogik.

(B). Aldersbestemte pædagogikkers betydning for leg som praksis: Rendyrkning og overføring

Videre ses det på pædagogernes udtalelser knyttet til et syn på leg som at øve sig i praksis. I slægt med nedslaget forinden, er der også en grundlæggende forskel på pædagogernes udtalelser, idet de enten kredser om en opprioritering af en rendyrkning af den alderstypiske legepraksis, eller lægger vægt på overlevering af legepraksis mellem forskellige aldre.

- AHO – B: Mye større deltajlelek end noen ganger før. Vil jeg tørre og påstå. For når de spiller på hverandres fantasi og dette… så er det nesten ingen ende på, hvordan leken forløper, for de trenger på en måte ikke å ta hensyn da… til at et barn på to år skal være med og følge med. Ikke sant. Og synes det er irriterings fordi at … den på to følger jo ikke med på den på fire.
- AHE- B: Altså hvis de leger sammen, så er det mere sådan, at det er sådan måske… at der er en sådan rolle, hvor den lille kan være med. Øhm… Og, så er det også de vuggestuebørn, som er… hvad skal man sige. Mest aktive og fremme og… og stærkest i at tage kontakt. De sådan mere stille og generte børn, de… de blander sig ikke så meget med de store. De betragter dem meget… de bliver inspireret af dem. Vi ser tit at de sådan… kan lege ved siden af, noget der ligner den leg de store har gang I.

Gennem Skovbjergs (2021, s.74) syn på en fælles legepraksis, hvor man sammen og uden for mange konflikter kan skabe en bevægelse mellem den tidligere redegjorte gentagelse og afstand, kan AHO-B's beretning forstås som en muliggørelse af netop en sådan praksis gennem alderssegregering. På den måde – og det vil yderligere blive diskuteret i næste nedslagspunkt – kan aldersspecifikke legefællesskaber tænkes at forebygge konflikter på grund af ensartede behov knyttet til gentagelse og afstand. AHE-B italesætter derimod, at det er ønskeligt at flere former for leg kan foregå parallelt med hinanden, uden at problematisere dette. Begge scenarier kan ses som rum for at opøve sin legepraksis. Som nævnt fremhævede Mouritsen (1996), at der var aldersbetingede forskelle i legekulturen. Samtidig tilskriver hans egen og ganske megen tidligere børnekulturforskning en overlevering af kulturen mellem børn af forskellig alder stor betydning (Andersen & Kampmann, 1996; Corsaro, 1988; Ehn & Löfgren, 1982). Det er denne overlevering, som AHE-B fremhæver. Dette nævnes men også udfordres af Skovbjerg (2021, s.88-90 & 20-21). Med henvisning til Mouritsen påpeger hun, at selvom den traditionelle overlevering af legekultur kan tænkes at være påvirket, så betyder det ikke, at der ikke eksisterer en legekultur i en mere alderssegregeret barndom.

Dette synes AHO-Bs perspektiv på sit vis at bekræfte, siden det fremgår, at der eksisterer en stærk legekultur i den omtalte børnegruppe, selvom gruppen er aldershomogen.

Skovbjerg (2021, s.88), men også Mouritsen understreger, at legepraksis udvikles gennem deltagelse i praksis:

De skal kunne det så godt, at de kan improvisere. Dette er disse kulturers og børnelegens andet hovedprincip. […] Forholdet er det samme, som man finder i f.eks. jazzmusik. Også her har man enkle grundrytmer og en kompleks, artistisk improvisation. At kunne improvisere, fange øjeblikket, kræver øvelse. Det er ikke blot himmelsendt spontanitet, det er gennemøvet spontanitet. (Mouritsen, 1995, s. 154)

AHO-B og AHE-B synes at have forskellige opfattelser af, om der opstår for mange sociale sammenstød i udøvelsen af en fælles legepraksis; en bevægelse mellem gentagelse og afstand, når børnene har et for stort aldersspænd. Perspektiverne viser dermed institutionelt forskellige forudsætninger for opøvelsen af en legepraksis (og dermed legekultur), som står i forbindelse med udøvelsen af de to forskellige typer aldersbestemt pædagogik.

(C). Aldersbestemte pædagogikkers betydning for leg som stemningsfællesskab: Aldersfællesskab og interessefællesskab

Det næste nedslagspunkt bør ses i sammenhæng med den foregående analyse, og fokuserer på muligheden for at bevare legens stemninger og dynamik. Også her viser pædagogerne to modsatrettede perspektiver i den måde, de organiserer legen. Disse perspektiver knytter sig til skabelsen af fællesskab baseret på henholdsvis alder og interesse.

- AHO – C: Da må jeg jo si, at det kan være fint at dem store og… at den gruppa bare kan leke bare seg… fordi… dem minste kan jo bli forstyrra av de største… fordi at dem tar så mye plass. Så kanskje … ja.. At dem store de skal kunne få lov til å utfolde seg uten å bli forstyrra av de små … som kan komme og… ødelegge leken, liksom.
- AHE- C: Når vi laver noget i løbet af dagen, så er det ikke nødvendigvis… så tænker vi… så putter vi dem lidt mere i grupper, altså, øhm… […] Det er en god gruppe til at lege denne her leg! Det er lige meget hvor gamle de er, sådan set. Og… eller. De tre kan godt lide at lege med bolde. Der kan den ene godt være fire, og de to andre være to et halvt. Altså på den måde har vi mange venskaber på tværs af alder. Øhm … Vi bliver også nogle gange lidt overrasket over hvem der leger godt sammen.

Dette refererer tilbage til muligt forskellige behov for gentagelse og afstand, men er også værd at anskue gennem et stemningsperspektiv. Som Skovbjerg (2021, s. 130) understreger, så må der ikke være for mange konflikter eller sociale sammenstød for at bevare legestemninger. AHO-Cs perspektiv viser en sensitivitet over for dette. Implicit henvises til en forskel i børnenes legekultur begrundet i deres alder. De mest dybdegående beskrivelser af en aldersspecifik kultur blandt børn i dagtilbud er gjort af Gunvor Løkken (2004), som står bag etableringen af begrebet toddlerkultur. Med dette beskriver hun toddleren som et subjekt, som viser relationer og leg med sin krop, og derigennem etablerer sin egen toddlerkultur (Løkken, 2004, s.23). Med tanke på børn i tre-syvårsalderen henvises der i udviklingspsykologien ofte til, at denne snarere kredser om symbol-, laden som om-, fantasi- og forestillingsleg, og at denne knytter

sig til sproget (Sommer, 2020, s.48). Dette understøttes gennem AHO-B's perspektiv fra forrige nedslagspunkt, som betonede 'detaljeleg' og 'fantasi' hos sin gruppe fireårige. AHO-C fornemmer i tråd med dette, at aldersgruppernes forskellige legekulturer kan tænkes at være gensidigt forstyrrende. Alderssegregering ses derfor som fordelagtig for at kunne 'udfolde seg', hvilket tolkes som noget, der fremmer opretholdelsen af legestemningen.

AHE-C derimod beskriver, hvordan de aktivt grupperer børn efter fælles interesser, fremfor alder, i dette tilfælde for legemediet bold. Dette står umiddelbart i modsætning til perspektiverne på aldersspecifikke kulturer, men virker samtidig indlysende med tanke på Skovbjergs (2021, s.130) pointe: *»To maintain the mood of play is the same thing as there always being a possibility to create meaning«*. Hvis interessen for bold(e) er lige meningsfuld for alle legedeltagere, kan deltagernes alder derfor ud fra AHE-C's erfaringer synes at være underordnet. Formodentlig en forskydning fra alder mod en fælles interesse kan være behjælpeligt med at ændre legestemningen, hvilket ifølge Skovbjerg (2021, s.11-12) kan gøres gennem forskellige ting, aktiviteter og personer.

Vendes blikket tilbage til Mouritsen, anerkendes og fremhæves som tidligere nævnt forskelle i legekultur knyttet til alder:

Der er forskelle også i legekulturen, som er aldersbetingede. Der er forskel på, hvad større og mindre børn gør og kan gøre. Der er aldersbestemte udviklinger, som sætter særlige rammer, også ud over hvad den sociale og pædagogiske opdeling af børn i aldersvarende grupper afstedkommer. (Mouritsen, 1995, s.154)

Dette er i tråd med det, som AHO-C reflekterer over. Men fokusset på aldersbetingede forskelle i legekulturen kan tænkes at skygge over aldersuafhængige mødepunkter, som for eksempel fællesskabet omkring bolden(e), der beskrives af AHE-C. Dette kan ikke, som i forrige nedslagspunkt, ene og alene forklares gennem en traditionel overlevering af legekultur, men måske snarere gennem et stemningsperspektiv. Fællesskabet omkring bolden(e) synes at være aldersuafhængig, og bevarer en legestemning gennem en fælles meningsskabelse i mødet med legemediet. Analysen tyder således på, at den aldersbestemte pædagogik kan have betydning for, hvilke fællesskaber herunder stemninger, der vil kunne dannes gennem forskellige lege, og at disse muligheder dermed kan være institutionelt betingede.

Diskussion – Logikken i aldersbestemte pædagogikker: Legekulturelle sammenstød og møder

Selvom pædagogernes refleksioner i mange henseender paradoksalt nok synes at pege i forskellige retninger, kan der hverken ud fra et stemnings- eller legekulturelt perspektiv argumenteres for, at én af praksisformene er mere rigtig end andre. Samtidig peger analysen på, at aldersbestemte pædagogikker vil have en betydning for børns legekultur, og at der synes at være forskel i forståelsen af børnefællesskaber og legekultur i de forskellige institutionelle kontekster.

For at illustrere en overordnet logik i pædagogernes forklaringsmønstre, anvendes begreberne *møder* og *sammenstød*, inspireret af Danboldt og Enerstvedts beskrivelse af børne- og voksenkultur (1995, s.35,55,117). På tværs af de forskellige interviews med pædagoger som arbejder med aldershomogene børnegrupper, forekommer særligt et argument at gå igen i forhold til at facilitere aldershomogene børnegrupper. Ifølge pædagogerne bidrager denne aldersinddeling med jævnaldrende til at forebygge potentielle legekulturelle sammenstød

mellem de ældre og yngre børn, som ellers vil forhindre længerevarende legeforløb og mulighed for at fordybe sig i den enkelte leg og tilhørende legemedier. Disse pædagogiske overvejelser afspejler en forståelse af at aldersinddelingen giver de bedste forudsætninger for at fordybe sig i aldersspecifikke legeformer. Ligeledes kan disse forskelle ses i tråd med det, Gulløv (2017, s.122) beskriver som: »*…ideologiske forestillinger om ansvar og forpligtelse, udvikling og betydningen af social jævnbyrdighed. Og en sådan jævnbyrdighed understøttes tilsyneladende bedst gennem samvær med jævnaldrende snarere end gennem potentielt ansvarsforpligtende relationer til yngre børn*«. Derimod synes pædagogerne, som arbejder med aldersheterogene grupper, at opfatte aldersblanding som det, der giver de bedste forudsætninger for dagtilbuddets legekultur. Dette begrundes blandt andet i tråd med en traditionel forståelse af overførsel af legekultur på tværs af alder, men kan desuden knyttes tilbage til det man kan kalde legekulturelle møder på tværs af aldre. Disse synes at hæfte sig ved fælles interesser og en mangfoldighed af mulige legemedier. De tilsyneladende modsatrettede forklaringsmønstre understreger børnekulturens ubestridelige forbindelse med barndommens institutionalisering (Rasmussen, 2001, s.32) og behovet for et institutionsperspektiv i undersøgelsen af børnekulturen (Kampmann, 2008, s.14). Her viser aldersbestemte pædagogikker sig, i tråd med Gulløv (2003), som et centralt anliggende at forholde sig til.

Der udtrykkes bekymring for legens forudsætninger i dagens samfund (Lillemyr, 2020, s.47; Sommer, 2020, s.21-29; Winther-Lindqvist & Svindt, 2019, s.5). Selvom de aldersbestemte pædagogikker og de dertilhørende perspektiver kan ses som gensidigt udelukkende, kan de begge anses som legitime forsøg på at skabe rammer for en god legekultur. Uanset hvilken gruppeform man vil argumentere for som en mere hensigtsmæssig praksis, når det gælder børns udvikling af legekultur, så viser pædagogernes modsatrettede perspektiver, at aldersbestemte pædagogikker under alle omstændigheder er af betydning for legekulturen i institutionel forstand. Analysen viser nemlig, at aldersbestemte pædagogikker kan have indflydelse på tilgangen til (a) legemedier, (b) rammer for opøvelsen af legepraksis og (c) samværet omkring legestemninger.

Dette kalder på videre undersøgelser af dagtilbuddets legekulturer og deres forbindelse med aldersbestemte pædagogikker, og det bør igen understreges at der her særligt er behov for en udvidelse gennem fokus på børneperspektivet. Selvom der som nævnt også er behov for litteraturstudier på feltet, tyder denne undersøgelse på, at der i særdeleshed mangler perspektiver, som giver forståelse for en legekultur på tværs af aldre. Disse bør behandle mere end en traditionel overlevering af legekulturer, og kan med fordel i forlængelse af denne artikels analyse inddrage et stemningsperspektiv.

Afslutning

Ved hjælp af datamaterialet fra en interviewundersøgelse med tilsammen ni danske og norske pædagoger fra otte forskellige institutioner, har denne artikel undersøgt, hvordan to forskellige aldersbestemte pædagogikker; fuldt aldershomogene og fuldt aldersheterogene grupper i dagtilbud kan være af betydning for børns legekultur. Analysen viser med afsæt i Skovbjergs perspektiv på leg som stemningspraksis, hvordan begge institutionsformer på hver sin måde synes at tilgodese netop denne. Mens der i aldershomogene grupper bliver tilrettelagt for en mere aldersspecifik legekultur og rendyrkning af denne, tilrettelægger aldersheterogene grupper både for en legekulturel overlevering og møder på tværs af aldersspecifikke legekulturer. Undersøgelsen viser relevansen af at udvide et institutionsperspektiv i mødet med børns legekultur, til specifikt at forholde sig til aldersbestemte pædagogikkers betydning for legekulturen.

Referencer

Andersen, P.Ø. & Kampmann, J. (1996). *Børns legekultur*. Munksgaard Rosinante.

Bazeley, P. (2013). Comparative analyses as a means of furthering analysis. I *Qualitative data analysis – practical strategies* (s. 254-281). Sage Publications.

Brandt, L.A. & Menning, S.F. (2024). Age segregation in ECEC: tracing arguments and reanimating the critique of developmentalism. *Pedagogy, Culture & Society,* 32(4), 1051-1068. https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2355098

Brinkmann, S. & Tanggard, L. (Red.) (2010). *Kvalitative metoder – Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.

Brownell, C. (1990). Peer social skills in toddlers: competencies and constraints illustrated by same-age and mixed-age interaction. *Child Development,* 61(3): 838-848. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02826.x

Czikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of Optimal experience*. Harper & Row.

Corsaro, W.A. (1988) Peer culture in the preschool, *Theory into Practice*, 27:1, 19-24, DOI: 10.1080/00405848809543326

Danboldt, G. & Enerstvedt, Å (1995). *Når voksenkultur og barnekultur møtes – En evalueringsrapport om de kulturformidlingsprosjekter for barn som Barnas Hus, Bergen, har satt i gang*. Norsk kulturråd.

DS. Danmarks Statistik (2022). *Børnepasning*. https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/borgere/husstande-familier-og-boern/boernepasning

Edenhammar, K. (1982). *Åldersblandade barngrupper*. Liber Förlag.

Ehn, B. & Löfgren, O. (1982). *Kulturanalys*. Gleerups Förlag.

FAD, Forbruker- og administrasjonsdepartementet (1985). *Aldersblandete grupper i barnehagen – noen erfaringer og ideer*. Forbruker- og administasjonsdepartementet.

Gibbs, G. (2018). Thematic coding and categorizing. I *Analyzing Qualitative Data* (2. Udg., s. 53-74). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781526441867

Goldman, J. A. (1981). Social Participation of Preschool Children in Same- versus Mixed-Age Groups. *Child Development,* 52(2), 644–650. https://doi.org/10.2307/1129185

Gulløv, E. (2003). Et antropologisk blik på børnekultur. I B. Tufte, J. Kampmann & M. Hassel (Red.). *Børnekultur. Et begreb i bevægelse* (s. 25-41). Akademisk forlag.

Gulløv, E. (2017). En aldersbestemt pædagogik. I P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (red). *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s.112-125). Hans Reitzel.

Hogsnes, H. (2010). Barnehagen i endring. I H. Hogsnes, M. Angell & S. Nordtømme (Red.). *Barnehagens læringsliv* (s.53-76). Fagbokforlaget.

Howes, C. & Farver, J. (1987). Social pretend play in 2-year-olds: Effects of age of partner. *Early Childhood Research Quarterly,* 2(4), 305-314. https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90017-2

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder – En grundbog* (3. Utg., s. 281-308). Hans Reitzels Forlag.

Jensen, R.S.; Svalund, J. & Bråten, M. (2023). Organisering av barnehagehverdagen – noen idealtyper (Fafo-rapport 2023:19). *Fafo*. https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/organisering-av-barnehagehverdagen-noen-idealtyper

Johannessen, L.E.F. (2022). Utenfor akademia: mot en utvidet forståelse av "abduktiv analyse« og teoriutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift,* 6 (2), 1-16. https://doi.org/10.18261/nost.6.2.4

Kampmann, J. (2001). Hvad er børnekultur? I B. Tufte, J. Kampmann & B. Juncker (Red.). *Børnekultur – hvilke børn? Og hvis kultur?* (s. 52-65) Akademisk forlag.

Kampmann, J. (2008). Børnekultur i et institutionsperspektiv: Spændingsfeltet mellem leg og læring. *Tidsskrift for børne- & ungdomskultur,* 54, 9-20.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsinterviu* (2. Udg.). Gyldendal Akademisk.

Lagrell, K. (1991) *Åldersindelade avdelningar i förskolan*. Studentlitteratur.

Lefebvre, H. (2000). *Everyday life in the modern world*. Continuum.

Lillemyr, O.F. (2020). *Lek på alvor* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Løkken, G. (2009). *Toddlerkultur*. Cappelen Akademisk Forlag.

Magnusson, L. & Bäckman, K. (2022) Teaching and learning in age-homogeneous groups versus mixed-age groups in the preschool – the Swedish example, *Cogent Education*, 9:1, DOI: 10.1080/2331186X.2022.2109802

McGrath, C., Palmgren, P.J. & Liljedahl, M. (2019) Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical Teacher,* 41:9, 1002-1006, DOI: 10.1080/0142159X.2018.1497149

Mouritsen, F. (1995). Børnekultur – legekultur. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden,* 13(3). https://doi.org/10.5324/barn.v13i3.4850

Mouritsen, F. (1996). *Legekultur – Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag.

Rasmussen, K. (2001). Børnekulturbegrebet – set i lyset af aktuelle barndomstendenser og teoretiske problemstillinger. I B. Tufte, J. Kampmann & B. Juncker (Red.). *Børnekultur – hvilke børn? Og hvis kultur?* (s. 31-51) Akademisk forlag.

Ringsmose, C., & Kragh-Müller, G. (2017). *Nordic social pedagogical approach to early years*. Springer.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Sand, A. L., Skovbjerg, H. M. & Tanggaard, L. (2021). Re-thinking research interview methods through the multisensory constitution of place. *Qualitative Research*, 22(4), 594-612. https://doi.org/10.1177/1468794121999009

Skolverket (2023). *Statistik om förskola, skola och vuxenutbildning*. https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=F%C3%B6rskola&omrade=Barn%20och%20 grupper&lasar=2023&run=1

Skovbjerg, H.M. (2021). *On play*. Samfundslitteratur.

Sommer, D. (2020). *Leg – en ny forståelse*. Samfundslitteratur.

SSB. Statistisk sentralbyrå (2023). Barnehager. https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/ statistikk/barnehager

Sundell, K. (1992). *Tripp Trapp Trull. En genomgång av forskning på åldersblandade grupper i svensk förskola och grundskola* (FoU-raport 1992:14). Stockholms socialförvaltning.

Sundell, K. (1995). *Åldersindelat eller åldersblandat – Forskning om ålderssammansättingens betydelse i förskola och grundskola* (2. Udg.). Studentlitteratur.

Sutton-Smith, B. (2001). *The Ambuigity of Play*. Harvard University Press.

Tufte, B.; Kampmann, J. & Juncker, B. (Red.) (2001). *Børnekultur – Hvilke børn? Og hvis kultur?* Akademisk.

Winther-Lindquist, D.A. & Svinth, L. (2019) Leg i daginstitutioner. *Pædagogisk indblik*. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Leg_i_daginstitutioner/Leg_i_ daginstitutioner_final.pdf

Biografi

Lisa Annika Brandt er oprindeligt dagtilbudspædagog. Efter nogle år i feltet har hun taget en kandidat i Barnehagekunnskap ved Universitetet i Agder (Kristiansand, Norge). Her arbejder hun i dag som universitetslektor i Pædagogik, med hovedtyngde på børnehavelæreruddannelsen. I forskningssammenhæng har hun med inspiration fra blandt andet norm/kritisk pædagogik en særinteresse for hvilke reflektioner og spørgsmål om børns hverdagsliv og -betingelser alternative praksisser i dagtilbudsfeltet kan inspirere til. Dette har heriblandt ført hende til at udforske alternative alderssammen-sætninger ud fra forskellige perspektiver.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Fina Vilholm og Lene S.K. Schmidt

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

Resumé

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

Nøgleord

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

Indledning

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

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

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

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

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

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

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

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

Børnekulturelle og situationelle perspektiver på legefællesskaber og legens orden

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

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

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

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

Metoder og empiri

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Magnus' deltagelse i legefællesskaber fra en perifer position

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pædagogers perspektiver på Magnus' legedeltagelse

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

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

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

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

Signes legekuffert – et forældreperspektiv på adgang til legefællesskaber

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Afrunding – Signe og Magnus adgange til legefællesskaber og legedeltagelse

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

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

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

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

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

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

Perspektivering

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

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

Kreditering

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

Referencer

Ahrenkiel, A. & Kampmann, J. (2022). Legen skal fylde men hvorfor og hvordan? I Stanek, A.H., Togsverd, L. & Ellegaard, T. (red.) Styrket børnehavepædagogisk tradition – eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan (s. 85-106). Syddansk Universitetsforlag

Andersen, P. Ø., & Kampmann, J. (1996). *Børns legekultur*. Munksgaard. Socialpædagogisk bibliotek

Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. Brinkmann, S. & Tanggaard L. Kvalitative metoder (3. oplag, s. 581-600). Hans Reitzels Forlag

Børne- og Undervisningsministeriet (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan

Canger, T., Saugstad, T., Schmidt, L. S. K., & Øland, T. (2017). Homo Ludens – et opråb for legen: Redaktionel indledning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 4.*

Cederborg, A.-C. (2020). »Young children's play: a matter of advanced strategies among peers«. Early Child Development and Care, 190(5):778-790.

Corsaro, W. A. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. American Journal of Play, 2012, 4(4), 488-504

Ehn, B., & Löfgren, O. (2010). Kulturanalyser. Forlaget Klim

Ehn, B., Löfgren, O., & Wilk, R. (2016). Exploring Everyday Life. Strategies for Etnography and Cultural Analysis. Rowman & Littlefield.

FN's Børnekonvention (1989). https://www.unicef.dk/wp-content/uploads/2024/01/a5-folder_unicef_boernekonvention_fogra-39_2017_web_.pdf

Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I Øksnes, M.& Greve, A (red.): Barndom i barnehagen: Vennskap. (s. 41-57). Cappelen Damm Akademisk

Hedegaard Hansen, J.., Skovbjerg, H. M., Sand, A-L., Jensen, J-O., Jørgensen, H. H., & Andreas, L. (2023). Inklusions- og eksklusionsprocesser i leg. Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse, *7*(1), 52-62. https://doi.org/10.7146/fppu.v7i1.136710

Huizinga, J. (1993). Homo Ludens. Om kulturens oprindelse i leg. Gyldendal.

Knudsen, H. Kristensen, J. E. & Bundgaard Nielsen J. (red.) Leg på spil i pædagogik og *uddannelse*. Akademisk Forlag.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). Theorizing Childhood. Polity Press.

Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2020). »Det gjorde sygt, sygt ondt«: Design af inkluderende legemiljø i skolen i samarbejde med pædagoger. Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse, 4(2), 13. https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507

Lidén, H. (2001). Barn- tid – rom – skiftende positjoner. Trondheim: Fakultet for samfunds-vitenskap og teknologiledelse, Socialantropologisk institut

Mouritsen, F. (2016a). Mouritsens metode 1. En børnekulturforskers arbejde 1972-2012 (H. Toft & K. E. Knudsen, Eds.). I Tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 59, Syddansk Universitet.

Mouritsen, F. (2016b). Mouritsens metode 2. En børnekulturforskers arbejde 1972-2012 (H. Toft & K. E. Knudsen, Eds.). I Tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 60, Syddansk Universitet.

Mouritsen, F., & Qvortrup, J. (2002). Childhood and children's culture. University Press of Southern Denmark

Nilsen, A. C. E. (2017). Bekymringsbarn blir til: En institusjonell etnografi av tidlig innsats som styringsrasjonal i barnehagen. Avhandling for graden doctor philosophiae i samfunnsvitenskap. Universitetet i Agder, Fakultet for samfunnsvitenskap.

Qvortrup, J. (2009). Structural, historical and comparative perspectives. Bingley, Emerald

Sandseter, E. B. H. (2015). Boblende glæde og sug i maven: risikofyldt leg i daginstitutionen. I (red.) E.B.H. Sandseter: Vildt og farligt. Om børn og unges bevægelsesleg. (s. 15-31). Akademisk Forlag.

Schmidt, L. S. K., Krab, J., & Jørgensen, C. (2022). *Muligheder og barrierer i samarbejde om børn: når kontakt mellem professionelle og forældre er svært*. Professionshøjskolen Absalon. https://www.ucviden.dk/da/projects/muligheder-og-barrierer-i-samarbejde-om-b%C3%B8rn

Schmidt, L. S. K. (2017). Krop, rum og pædagogik. I P. Ø. Andersen, & T. Ellegaard (red.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori (*3. udgave, *s. 421-442)*. Hans Reitzels Forlag.

Skovbjerg, H. M (2021). Ti tanker om leg. Dafolo.

Skovbjerg, H. M. (2014). Legestemninger og det farefulde. I: Rasmussen, T. (red.): På Spor etter Lek – Lek under moderne vilkår (s. 29-47). Fakbokforlaget.

Sommer, D. (2020). Leg. En ny forståelse. Samfundslitteratur

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. Childhood, 18(2), 151–165.

Vilholm,F. L. (2022). Børne- og legekulturer i praksis. Studier af leg, samvær og betingelser. Ph.d.-afhandling, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.

Warming, H. (2019). Børneperspektiv- en populær flydende betegner. Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk, 5, 62–76.

Warming, H. (2017). Børnesyn og børneperspektiv. I T. H. Mortensen (red.) Grundfaglig viden om Pædagogiske miljøer og aktiviteter (1 udg., s. 17-36). Akademisk Forlag.

Winther-Lindqvist, D. A. (2023). Vi skal lege: eller ska' vi? I H. Knudsen, J. E. Kristensen, & J. Bundgaard Nielsen (red.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (s. 177-194). Akademisk Forlag.

Winther-Lindqvist, D. A. & Svinth, L. (2019). Leg i daginstitutioner. Pædagogisk indblik no 3, DPU, NCS og Århus Universitetsforlag, https://unipress.dk/udgivelser/l/leg-i-daginstitutioner/

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

Biografier

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

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

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Thomas Roed Heiden

Er der et hul i bogen? – om dramaleg, handlende fortolkning og (dør-)tærskler

Resumé

Artiklens formål er at undersøge, hvad der sker i indskolingens litteraturundervisning, når (dør-)tærsklen mellem den »virkelige virkelighed« og den dramatiske fiktion overskrides i dramaleg. Det sker med udgangspunkt i to begivenheder, hvor eleverne i en 1.klasse og deres to lærere fortolker en billedbog om hekse med procesdrama og lærer-i-rolle, hvor eleven Mona får tårer i øjnene og hvor lærer Sif-i-rolle kaster op *som-om*. Begivenhederne er rammesat som kunstbaserede, autoetnografiske vignetter for at indfange de affektive påvirkninger, som griber eleverne, lærerne og mig som forsker i de betydningsskabende rum, som bliver til i sammenfiltringer af elever, lærere, tryllepinde, kapper, grøn plantesaft og en masse andre »ting og sager«. Artiklens centrale fund består i, hvordan lærerne selv leger med i den dramatiske fiktion og hvordan eleverne traderer og improviserer videre med oplevelser og erfaringer fra deres egen legekultur i handlende fortolkninger af billedbogen. Elevernes og lærernes leg med overskridelsen af virtuelle og stoflige tærskler i dramalegen engagerer og påvirker både dem selv og mig som forsker. Overskridelserne gør det muligt for eleverne gennem æstetiske formudtryk at gøre skolen til et mere autonomt rum, hvor de momentvis kan vende-op-og-ned på skolens institutionsdiskurs og formgive egne følelser og sansninger.

Nøgleord

dramaleg; sammenfiltring; handlende fortolkning; kunstbaseret forskning; indskolingselever

Indledning

»Er der et hul i bogen« udbryder en elev i 1.klasse, da den onde heks hopper ud af bogen, og besætter dansklærer Sif, som er lærer-i-rolle. Den sædvanlige litteraturundervisning i indskolingen forvandles pludselig til en spændende dramaleg, da Sif performer med billedbogen som lærer-i-rolle, og dermed åbnes en legedør, som overskrider grænsen mellem virkelighed og fiktion; mellem stoflighed og fantasifuld forestilling. Eleverne og lærerne går sammen ind ad døren, og går på opdagelse i den fiktive legeverden. Det handler denne artikel om: Hvordan litteraturundervisning med procesdrama overskrider grænser mellem virkelighed og fiktion, og forvandler undervisning til dramaleg, hvor eleverne kan opleve mere uforudsigelighed og autonomi i undervisningen, og skabe råstof til deres egen legekultur.

Med et posthumant perspektiv indkredser jeg i artiklen, hvordan legekultur og folkeskolens danskundervisning sammenfiltres i dramaleg gennem overskridelse af (dør-)tærsklen til fiktive legeverdener. Med andre ord: Hvad sker der, når elever, lærere og »ting og sager« leger sammen i litteraturundervisningen, går på opdagelse og leve sig ind i andre eksistenser og verdener? Dramalegen er et fiktivt rum med en dør og fuld af kringelkroge. Dørtærsklen er selve grænseovergangen; mellem »virkelighed« og dramatisk fiktion, mellem leg og rationalitet, mellem mennesker og omgivelser. Døren kan momentant åbnes og lukkes, og elever, lærere og non-humane entiteter som tryllepinde, kapper og bøger kan overskride tærsklen og bevæge sig ind og ud af legen. Tærskel-metaforen er i artiklen et analytisk begreb, der anvendes til at belyse normativt grænseoverskridende fænomener som både leg og 'alvor' og dramatisk fiktion og 'virkelighed'. Disse fænomener kan være både stoflige (som pinde eller regntøj) og virtuelle (som fantasifulde forestillinger). De bevæger sig hele tiden ud og ind ad den fiktive legedør, er med til at konstituere både legeverden og »virkelighed« og stofliggøres materielt i artiklens begivenheder som tårer og bræk (Toft, 2018; 2014).

Jeg har som feltforsker over et år fulgt 44 1.klasse-elever og deres to lærere Sif og Thilde på en større byskole i Danmark, i deres arbejde med tre undervisningsforløb med billedbøger og procesdrama i folkeskolens danskfag. I artiklen analyserer jeg to begivenheder med billedbogen *Besat* (Kofod & Jensen, 2021), hvor de 7-årige elever over to dage arbejder med handlende fortolkninger (Haugsted, 1999b). Bogen er en metafortælling om den onde Heks, som er arketypen i klassiske eventyr. I fortællingen forsøger Heksen at slippe ud af bogen, og historien ender med, at Heksen besætter bogens læser. Begivenhederne er rammesat som narrative vignetter for at eksponere og forstærke mine oplevelser med empirien som forsker (Truman, 2014; Jensen & Heiden, 2022). Artiklens fokus er således, hvordan litteraturundervisning i indskolingen i dramaleg kan bidrage med råstof til elevernes egen legekultur (Mouritsen, 1996). Forskningsspørgsmålet er derfor:

Hvad sker der i et litteraturforløb med billedbøger, når undervisning bliver til dramaleg?

Teoretisk rammesætning

I denne artikel bevæger jeg mig med begrebet *sammenfiltringer* ind i en posthuman forståelse af verden, hvor mennesker ikke kan skilles entydigt fra andre mennesker, materialiter og rum (Deleuze & Guattari, 2008a; Jensen, 2022; Toft, 2021; Barad, 2003; Sørensen, 2022). Alt og alle er en del af 'verden' som en flydende og dynamisk sammenfiltring, og begivenhederne i vignetterne er blot flygtige snit, som i næste nu forandres. Med inspiration fra Toft (2021, s. 55), så betragter jeg kulturanalysen (Huizinga, 1949/2002, Mouritsen, 1996) og fænomenologien

(Sæbø, 2009; Eriksson, 2009) som vigtige forløbere for den posthumane tilgang. Jeg trækker derfor særligt på Mouritsens forståelse af elevers legekultur, og Sæbøs forståelse af dramaleg og procesdrama i mine analyser og diskussion af begivenhederne i vignetterne.

Sammenfiltringer i et posthumant perspektiv kan forstås metaforisk som *rhizomer* (Deleuze & Guattari, 2008a, s.6); flygtige og flydende sammensmeltninger af menneskelige og ikke-menneskelige entiteter, som planterødder uden logisk centrum og udgangspunkt. I disse flydende sammensmeltninger udløses affekter, i betydningen af *evnen til at påvirke og blive påvirket* (Jensen, 2022; Heiden & Jensen, under udgivelse; Heiden & Rørbech, 2024). Affekter er spontane påvirkninger af humane og non-humane entiteter, hvor tid og rum smelter sammen og bliver til som noget nyt. De flyder ud over dem, som oplever dem; i strømme som transformerer det, som de flyder henover (Jensen, 2022, s.75; Deleuze & Guattari, 2008a, s. 28). Affekter muliggør tilblivelsen af fleksible grænser, som perforerer adskillelsen af 'virkelighed' og dramatisk fiktion, leg og 'alvor' og mellem materialitet og sanselighed. Jeg definerer disse grænseovergange med tærskel-metaforen (Toft, 2014); bevægelser som overskrider dikotomier, normer og rumlige restriktioner som skolerum/legerum, virkelighed/fiktion og barn/voksen. En tærskel kan også materialiseres som stoflige fænomener, som gennem affekter skaber betydninger, særlige stemninger, ideer og påvirkninger (Staunæs & Pors, 2021). Tårer og bræk, som elever og lærere møder i artiklens empiri, er stoflige fænomener, som i begivenhederne producerer sanselige betydninger, som overskrider tærsklen mellem »den virkelige virkelighed« og dramatisk fiktion, og også institutionsdiskurs og elevernes egen legekultur (Johansen & Morsing, 2013; Mouritsen, 1996). Monas tårer er på en gang fascinerende og skræmmende; Eventyrsoldatens som-om-bræk er på en gang spændende og ulækkert. Påvirkningen af de intense energier i empiriens tærskelfænomener er med til at omskabe og konstituere nye normative grænser i elever, lærere og forskerens sammenfiltringer med verden(er). Vi bliver alle til som 'noget andet' i påvirkningen.

Procesdrama er en deltagerbaseret og improviseret dramatisk udtryksform, hvor elever og lærere anvender varierede dramatiske konventioner til at udforske, reflektere over og udtrykke sociale temaer (Eriksson, 2009). Grundelementerne i en dramatiske fiktion i procesdrama er at agere med indlevelse som en fiktiv *figur,* i et fiktivt *rum* og i et mere eller mindre forhåndsstruktureret og tidsbestemt *forløb* (Haugsted, 1999a). Jeg fokuserer særligt på *forløb* som grundelement i den dramatiske fiktion. Begrebet er udviklet af Haugsted (1999a, s.176) som en eksplicit kritik af Szatkowskis dramaturgiske begreb om »fabel« (1985, se også Sæbø, 1998). Haugsted finder dette begreb upræcist i forhold til at rumme både helt åbne og korte improvisationer og samtidig længere tekstbundne performances i teatralsk fiktion, hvor deltagerne kan opdeles som skuespillere og tilskuere (Allern, 2003). Samtidig tillægger Haugsted begrebet didaktisk betydning i forhold til at omhandle undervisningens mål, indhold og rammesætning (Nielsen, 2002). Jeg definerer begrebet som den fiktive figurs indtræden i det fiktive rum, hvor figurens blotte tilstedeværelse starter et mere eller mindre didaktisk rammesat og struktureret forløb i tid (Haugsted 1999a, s.176). Et forløb er altså en form for tid, som betegner selve den fiktive aktivitet og væren i mere eller mindre strukturerede improvisationer med undervisningens mål og indhold. I undervisningsforløbene har lærerne og jeg lagt særligt vægt på anvendelse af den dramaturgiske teknik *lærer-i-rolle* (Braanaas, 1999; Heathcote & Bolton, 1994). Således kan læreren som rollefigur støtte eleverne i

at bevæge sig ud over sig selv og ind i den dramatiske fiktion, gennem mere eller mindre strukturerede improvisationer (Sæbø, 2003; Sørensen, 2015).

Jeg anvender begrebet *handlende fortolkning* om fortolkning af litteratur med æstetiske formudtryk i krop og stemme (Haugsted, 1999a; 1999b). I fortolkningsaktiviteter med handlende fortolkning anvendes procesdrama som en undersøgende og afprøvende tilgang til teksten, hvor fortolkningen foregår i selve spillet; inde i den dramatiske fiktion (Haugsted, 1999b, s.100). At handle og improvisere med kroppen ud fra tekstens figurer og rum og i mere eller mindre tidsbestemte forløb er sanselige fortolkninger, hvor elever og lærer oplever, påvirkes af-og-med, indlever sig i og føler med noget ukendt (Nussbaum, 1998). Handlende fortolkning er således en performativ fortolkningstilgang, hvor fortolkning forstås som en meningsskabende proces, der er sammenfiltret med sociale og kulturelle faktorer, og varierer i tid og rum (Höglund 2022, s. 282). Anvendelse af handlende fortolkningsaktiviteter som meningsskabende og indlevende processer i folkeskolens danskfag finder jeg belæg for i fagets formål, hvor elevernes indlevelsesevne og æstetiske forståelse bør fremmes i undervisningen (UVM, 2020). Jeg betragter således danskfaget som et æstetisk orienteret fag (se også Heiden, 2023). Handlende fortolkninger af litteratur som kunstformer, i dette tilfælde billedbøger, fremmer således elevers og læreres indlevelse i 'verden' gennem tilstræbte kunstneriske metodikker, i dette tilfælde procesdrama (Barone & Eisner, 2012). Samtidig er den handlende fortolkningstilgang kunstbaseret i den forstand, at drama som kunstnerisk metodik anvendes til at udforske selve kunstformen litteratur, og derigennem skaber og performer elever og lærere verdener i sanseligt-æstetiske udtryk, som ikke blot reproducerer det værende, mens skaber noget nyt og andet (Jusslin & Höglund, 2021).

At læreren rammesætter, tematiserer og leder procesdramaet med improvisatoriske og æstetiske udtryk definerer jeg som *dramaleg* (Sæbø, 2003). I dramalegen deltager lærerne aktivt i det dramatiske spil, og sammen med eleverne etablerer de fiktive som-om legeverdener, som eleverne og lærerne sammen udforsker i improvisationer. Sæbø skelner mellem *dramaleg,* som ledes af lærerne og *dramatisk leg*, som er kendetegnet ved frivillighed, spontanitet, glæde og hvor eleverne vælger at lege for legens egen skyld (Sæbø, 2003, s. 43; Sørensen, 2015; Lindquist, 1997; se også Guss, 2016; 2003; 2001). Den dramatiske leg er elevernes *egen* leg, hvor de mere eller mindre autonomt kan trække på egne legetemaer, mens dramalegen ofte har læreren som *legeleder*, eksempelvis som lærer-i-rolle (Sørensen & Thorsen, 2022; Broström, 2012) I den dramatiske leg overtager eleverne definitionsmagten og kan mere autonomt anvende oplevelser, erfaringer og erkendelser fra deres egne legekulturer (Mouritsen, 1995). At lege dramalege i skolen handler om, at læreren som legeleder i den dramatiske fiktion skaber muligheder for, at eleverne kan tradere egne legetemaer og improvisere med disse (Sæbø, 2003). Det kan så igen bringe eleverne videre i den dramatiske leg, eksempelvis i frikvartererne. Dramalegen er således en *leg* gennem det engagement, glæde og lyst, som undervisningen og legelederen gennem traderede formler og improvisationer i sammefiltrede situationer skaber (Mouritsen, 1996; Thestrup, 2018; 1999). I undervisning med dramaleg som *leg* kan det opløse det didaktiske mål og indhold, og eleverne og lærerne kan spontant, lystfuldt og improviseret flyde ud i at lege, ikke nødvendigvis »lære«.

Metodisk og kritisk rammesætning

Min udvalgte videoempiri til artiklen består af to begivenheder fra et undervisningsforløb, hvor 1.klasse-elever på syv år og deres lærere over 10 lektioner har læst billedbogen, arbejdet i procesdrama med lærer-i-rolle og skabt improviserede legeverdener med dramaleg. Min forskningsmetodologi er kunstbaseret og funderet i en autoetnografisk tilgang, hvor det er mine reflekterede oplevelser og erfaringer med forskningsfeltet, som udgør empirien (Ellis & Bochner, 2000; Graarud, 2022). Jeg har derfor valgt at udfolde min videoempiri med vignetmetoden, der gør det muligt at rammesætte oplevelser, affekter og erfaringer narrativt og nonrepræsentativt (Truman, 2014). Gennem den narrative form fremhæves usædvanlige og særlige kvaliteter i elevernes og lærernes skolekultur, som det ikke altid er muligt at dvæle ved i mere systematiske forskningstilgange (McNiff, 2019). Jeg undersøger elever og læreres udforskninger af procesdrama og billedbøger forstået som kunstformer, der gennem deres »form for form« rummer en immaterialitet, der bevæger sig og flyder ud over sig selv (Barone & Eisner, 2012; Deleuze, 2000; Deleuze & Guattari, 2008b). Jeg fokuserer på, hvordan performance og leg med kunstmetodikker-og former som procesdrama og litteratur kan skabe dynamiske begivenheder, som praktikere eller mere traditionelle forskere umiddelbart forbigår eller oplever som »banale« (McNiff, 2019, s.37). Visuelle billeder i billedbøger som kunstnerisk-visuel form giver mulighed for at udtrykke æstetiske ambivalenser og flertydigheder, som ikke kan rummes i verbaltekst (Rhedin, 2000). Derfor anvender jeg to visuelle billeder fra billedbogen i vignetterne; for at bevæge elevernes handlende fortolkningen af billedbogen ud over sproget, og ind i det æstetiske udtryk. Endelig anvender jeg et enkelt foto, som i sin stoflighed rammesætter »hullet i bogen«; nemlig det hul på skolens parkeringsplads, hvor eleverne og eventyrsoldaten hælder »hekse-brækket« ned i.

Et kritisk perspektiv på en kunstbaseret og narrativ metodetilgang kan være, at den bliver anti-heuristisk; uden systematik, introspektiv og selv-opslugende (McNiff, 2019). Jeg forholder mig til denne kritik ved at gøre min subjektivitet transparent i forhold til empirien, og ved at systematisere anvendelsen af analytiske begreber

Lærere, elever og skolen er af forskningsetiske årsager pseudonymiseret, og det er kun mig som forsker, der fremstår med mit rigtige navn. Der er indhentet underskrevne GDPR-tilladelser fra alle lærere, skolens ledelse og elevernes forældre til at anvende den indsamlede empiri til forskningsbrug.

Analyse og fund

I de følgende to vignetter rammesættes, hvordan lærerne leder dramaspillene, deltager aktivt i den dramatiske fiktion og guider en handlende fortolkning. Hver vignet er komponeret som en begivenhed med tre dramaturgiske akter, som er afrundende dele af et forløb i tid. Hver vignet rummer fire overskrifter med fed skrift og fire tekstbidder med kursiv. Derudover rummer vignet 1 som første begivenhed to illustrationer fra billedbogen *Besat*, mens vignet 2 som anden begivenhed rummer et foto af »heksehullet«, hvor eleverne og lærer Sif hælder hekse-brækket ud. Jeg afdækker i en analyse efter hver vignet, hvordan der gennem dramalegen sker flygtige grænseoverskridelser til legeverdener, hvor elever og lærere gennem mere frie improvisationer kollektivt påvirker stemningerne i klasserummet og spontant, uplanlagt og engageret lader sig påvirke.

Første begivenhed: Heksen besætter Eventyrsoldaten

De to 1.klasser har på undervisningsforløbets første dag om formiddagen fået oplæst første halvdel af billedbogen »Besat« og i grupper arbejdet med en »spionopgave«, hvor de har forsøgt at afsløre Heksen, som gemmer sig på skolen. Eventyrsoldaten, som er lærer-i-rolle, har flere gange besøgt klasserne i løbet af dagen, og alle har hjulpet hinanden med at lede. Efter frokost læser Eventyrsoldaten den sidste del af billedbogen højt for klasserne, hvor Heksen i denne begivenhed afslører sig, springer ud af bogen og besætter Eventyrsoldaten.

Første akt: »Der er nogle ting, som ikke har så meget med min verden at gøre, men som sker her«

Eleverne sidder afslappede og roligt ved deres borde. Eventyrsoldaten er lige ved at gå i gang og bladrer i bogen. »Vi har kommet til den der med Hans & Grete«, siger en elev. En lærervikar kommer ind i klasserummet med fire mælkekartoner i hånden og spørger til, hvem der har puttet deres mælk i køleskabet. Fire elever rækker hænderne op, deriblandt Mona, som ser lidt trist ned i gulvet. Lærervikaren undskylder til Eventyrsoldaten og stiller sig op ad væggen. »Det er i orden. Der er nogle ting, jeg kan mærke, ikke har så meget med min verden at gøre, men som åbenbart sker her« siger Eventyrsoldaten, og begynder sin oplæsning.

Anden akt: »Så besætter jeg hele kroppen på den, der læser den«

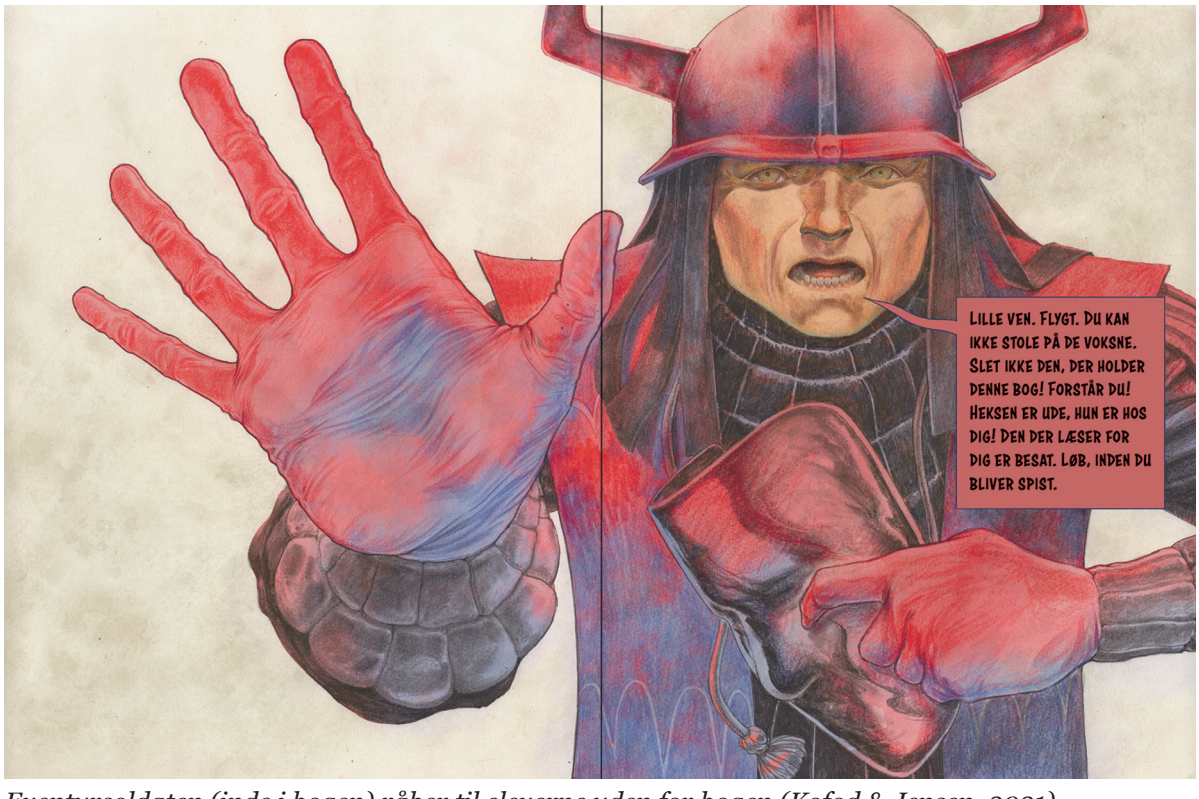
Eventyrsoldaten vrider sig, hoster, grynter og pruster under oplæsningen. »Denne her bog er ond! Fordi jeg har gjort den ond! Forfatteren der skrev troede, at det var sjov og ballade. Men ingen laver sjov og ballade med mig og min magi«, læser hun. »Jeg besatte hans drømme, og når jeg om lidt drikker den færdige trylledrik, besætter jeg hele kroppen på den, der læser!« Flere af eleverne gisper og gyser, og virker både forfærdede og frydefulde. »Er du en Heks?«, råber en elev. Eventyrsoldaten griner en skræmmende hekselatter: »Nu skal vi se, jeg skal drikke trylledrikken nu, inden vagterne kommer. 'Whoa, hey!'«, råber flere af elever. Eventyrsoldaten skifter billedet på smartboardet, så eleverne kan se Heksen springe ud af bogen. »*Jeg vil ikke tilbage«! råber Eventyrsoldaten. Eleverne er spændte, stille og klasserummet synes intenst og fortættet.*



Heksen hopper ud af hullet i bogen (!) (Kofod & Jensen, 2021)

Tredje akt: »I må ikke løbe rigtigt, for søren«

Eleverne rører sig på stolene. Modi løber op til Eventyrsoldaten for at føle på kappen, men bliver vist ned til sin plads. Mona holder sig for ørerne og kryber sammen; Ena gyser, mens hun smiler lidt og Ane griner højt, og sætter sig op på sine knæ. »Hvad er der sket« spørger Amos. »Er der et hul i bogen?« spørger en elev nede bagerst i rummet. Eventyrsoldaten skifter til det sidste billede på smartboardet af soldaten, som advarer, og råber: »Der er hul i min bog! Lille ven, flygt! Du kan ikke stole på de voksne. Slet ikke den, der holder denne bog. Forstår du? Heksen er ude, hun er hos dig. Den der læser for dig er besat! Løb inden du bliver spist!« Flere elever rejser sig, hujer, hviner, smiler og løber ud af klassen. Andre begynder at danse, mens Mona kryber sammen på stolen. »Hov, I må ikke løbe rigtigt, for søren«, siger lærer Sif og begynder at grine. Mona går op til hende, bliver krammet og løber så smilende ud til de andre elever.



Eventyrsoldaten (inde i bogen) råber til eleverne uden for bogen (Kofod & Jensen, 2021)

Forløbet starter i skolens institutionsdiskurs. Eleverne har sat sig godt til rette, lærer Sif er trådt i rolle og alle virker klar til at bevæge sig ind i den dramatiske fiktion og etablere en fiktionskontrakt (Toft, 2018). Men lærervikaren træder så ind og taler om mælkekartoner i køleskabet, og dermed vedbliver kollektivet at være i »den virkelige virkelighed«. Den næsten-etablerede fiktionskontrakt brydes gennem denne »virkelige snak«, og det påvirker eleven Mona, som ser trist ud. Denne påvirkning sammenfiltres med dramalegen og forstærker de intensive affekter hos Mona, som senere reagerer med tårer. Lærer Sif-i-rolle genetablerer fiktionskontrakten gennem en som-om-rolleytring (»Der er nogle ting, som ikke har så meget med min verden at gøre, men som sker her«), hvor tærsklen til den dramatiske fiktion overskrides, og dramalegen igen begynder (Heiden, 2023). Ytringen sammensmeltes med stemningerne og gør rummet intenst at være til stede i for børn og voksne. Sammenfiltringerne sker også i lærer Sifs handlinger i rummet, i hendes fortolkning af Heksens besættelse af Eventyrsoldaten. Hun vrider sig, pruster, gnægger og bevæger sin krop anderledes rytmisk, vrider sig med æstetiske formudtryk ud af skolens institutionsdiskurs og ind i den fiktive legeverden. Disse fortolkninger påvirker eleverne gennem en flyden-ud i rummet, ud over sig selv, de andre og 'ting og sager'. Påvirkningerne hos eleverne er meget tydelige, eksempelvis hos Ena, som gyser, smiler og holder hænderne for munden, som for at værge sig mod Heksen. Intensiteter og dynamikker i de æstetiske formudtryk overskrider den didaktiske undervisningstærskel, hvor undervisningsrummet er et »læringsrum«. Eleverne og lærer Sif råber og hujer, og i relationerne sammenfiltres rummets elever, lærere, borde og stole i intense påvirkninger og søger en udløsning. Hele rummet rokker og dirrer af de intense stemninger, affekterne skaber sammenfiltringer, og da lærer Sif læse-råber »Flygt, du kan ikke stole på de voksne«, så overskrides tærsklen mellem »den virkelige virkelighed« og dramalegens legeverden. Hvad der før har været undervisning, hvor eleverne og lærer Sif

sammen har undersøgt billedbogen, så synes udråbet, i sammenfiltring med rummets intense stemning at forvandle klasserummet til en relativt autonom legeverden, hvor de dels kan tradere egne legekulturelle udtryk (at hoppe og råbe), dels kan improvisere i den dramatiske fiktion (at reagere affirmativt ved at »flygte«). De kan i fiktionen »rigtigt« flygte fra den onde Heks, som springer ud af bogen og vil besætte dem! Affekterne skaber en kollektiv forløsning, hvor eleverne flygter som en samlet gruppe, både i den dramatiske fiktion og den »virkelige virkelighed«. Lærer Sif er selv med i forvandlingen fra »virkelighed« til dramaleg, da hun både ler og ser glad ud, mens hun selv træder ud af rollen ved at ytre, at eleverne ikke må flygte »rigtigt«, men underforstået at det er tilladt i den dramatiske fiktion. Lærer Sif overskrider som lærer selv institutionsdiskursen. For eleven Mona betyder denne overskridelse fra undervisning til dramaleg, at de affektive påvirkninger synes så intense, at »ægte« og stoflige tårer løber ud af hendes øjne, og hun må søge lærer Sif i »den virkelige virkelighed«. Gennem sammenfiltringer af kroppe, rum og affekter er Heksen »rigtigt« sprunget ud af bogen, og ind i lærer Sif. Lærer Sif trøster og krammer, mens hun stadigvæk ler, og træder ud af rolle. Efterfølgende løber Mona glad ud ad døren, ud til de andre elever i den dramatiske leg, og vender glad tilbage til klasserummet, hvor de intense affekter er udløst, og hvor rummet igen er roligt.

Anden begivenhed: Eventyrsoldaten kaster Heksen op som-om

På forløbets anden dag har de to 1.klasse arbejdet med dramaturgiske heksetableauer fra forskellige klassiske eventyr. De har også i grupper arbejdet med at konstruere heksefælder, så de kan hjælpe Eventyrsoldaten med at få Heksen ud af den krop, som hun har besat. Efter frokost demonstrerer alle elevgrupperne deres heksefælder på Eventyrsoldaten inde på spillepladsen, og i denne begivenhed udsætter eleverne Vilbur, Holly og Hanne som den sidste gruppe Eventyrsoldaten for deres fælde, og Eventyrsoldaten kaster Heksen op som-om med grønt Hekse-bræk.

Første akt: »Man må godt bare lukke øjnene og ønske, og man kan også sige en tryllefor-mular. Det bestemmer man egentlig selv, bare et eller andet«

Eleven Vilbur forklarer sammen med Holly og Hanne entusiastisk Eventyrsoldaten og klasserne om gruppens heksefælde, mens han svinger med en tryllepind. Eventyrsoldaten pruster og sprutter, og de andre elever mumler og rykker sig væk fra spillepladsen, mens de fniser, hviner, peger og ryster hænderne. »Kan vi ikke få hende væk« hoster soldaten, mens han hopper og holder på sin hat. »Man må godt bare lukke øjnene og ønske, og man kan også sige en trylleformular. Det bestemmer man egentlig selv, bare et eller andet«.

Anden akt: »Der er hun! Ved I hvad, vi skal have hende væk«

Flere elever rejser sig, skrumler, griner, råber, basker med armene, og peger på Eventyrsoldaten med deres fingre og genstande. Soldaten hoster, sprutter holder sig for munden og styrter ud af spillepladsen ind i det andet klasselokale og smækker døren, mens eleverne hviner, Vilbur peger med sin tryllestav og lærer Thilde holder for døren. »Jeg holder den! Jeg har supersko på«, råber lærer Thilde. Eventyrsoldaten tumler ud ad døren med et glas og brækker grøn væske op, ud af munden og ned i glasset. »Ej, her er hun! Ved I hvad? Vi skal have hende væk! Vi skal have hende tilbage til fantasiverdenen! Så jeg kan lukke hende tilbage i fantasifængslet«, siger Eventyrsoldaten, mens han kigger

rundt på eleverne. »Så mødes vi herude, og så skal jeg have hjælp til at finde det hul, vi kan lukke hende ned i«. Eleverne hujer, hviner og skynder sig ud i garderoben for at hente deres sko og jakker.

Tredje akt: Hekse-brækket forsvinder ned i jorden.

Eleverne følger efter Eventyrsoldaten ud til den store plæne ved skolens parkeringsplads, mens de hujer og flere af dem råber skældsord til »Hekse-brækket« inde i glasset. I fællesskab vælger soldaten og eleverne et stort hul, hvor Hekse-brækket bliver hældt ned og eleverne jubler.



Eventyrsoldaten og eleverne har fundet et hul (i centrum af billedet). De hælder sammen det grønne »hekse-bræk« ud af glaskrukken, og ned i hullet, mens alle griner, bander og hujer.

Eleven Vilbur deltager entusiastisk i den kollektive handlende fortolkning med sin omstændelige forklaring af, hvordan elevgruppens heksefælde med tryllepinden skal lokke Heksen ud af soldaten, hvad der skal ske med Heksen og han viser med kroppen, hvordan det skal ske. Lærer Sif-i-rolle agerer med gennem sin hosten og sprutten, og hele rummet sammensmeltes i disse fortolkninger gennem de fælles handlinger, gennem markeringen af spillepladsen på gulvet, gennem de non-humane genstande som pinde, kapper og Eventyrsoldatens sorte tegn i ansigtet og den kollektive, fælles optagethed og entusiasme hos elever og lærere i rummet. Gennem rolle-ytringer, kropslige handlinger og interaktioner

med hinanden trækker lærer Sif-i-rolle og elevgruppen med Vilbur, Holly og Hanne de andre elever og lærere med ind i den dramatiske fiktion, og i denne »trækken ind« overskrides tærsklen fra den »virkelige skole-undervisning« til dramaleg i en legeverden, hvor det er muligt for eleverne at improvisere i relativ autonomi, og for lærer Sif og lærer Thilde at lede spillet. I den dramatisk-fiktive legeverden rejser adskillige elever sig op, skrumler, råber og peger på Eventyrsoldaten med fingre og genstande. De har opdaget, at Heksen er på vej ud, og prøver at finde ud af, hvad de skal gøre. Eventyrsoldaten hopper, sprutter og bevæger sig febrilsk mod døren. Lærer Thilde løber efter soldaten og holder for døren, mens hun kommer med som-om rolleytringer ind i legeverdenen (»*Jeg holder den! Jeg har supersko på*«). Lærer Thilde påvirkes af de affektive intensiteter i rummet, og affekterne udløser affirmative improvisationer videre i dramalegen.

Eleverne Vilbur, Holly og Hanne bidrager meget aktivt til de handlende fortolkninger med deres forklaringer, råben og fægten-med-pinde, hvilket sammenfiltres med de »faste formler«, som skolen som institutionsdiskurs indeholder. I skolehverdagen er det min oplevelse, at det er »forbudt« at huje, råbe og løbe rundt i klasserummet. Men når Vilbur, Holly og Hanne højlydt bevæger sig rundt på spillepladsen, så påvirker det elevernes uden for spillepladsen til selv at improvisere. Alligevel lader de lærer Sif og lærer Thilde lede spillet videre i dramalegen, og det synes at engagere både elever og lærere gennem intensiteten i de improvisationer, som selve spillet lægger op til. Legeverdenen kommer til syne gennem lærernes legen-med i legeverdenen, og læreren-i-rolle får således lov at forblive legeleder (Broström, 2012). Eleverne følger villigt efter Eventyrsoldaten ud på skolens parkeringsplads, hvor den op-brækkede Heks hældes ned i jorden. Den dramatiske fiktion skaber således et performativt rum i skolen, der giver mulighed for umulige og ekspressive udbrud som at tale »grimt«, råbe og huje (Leavy, 2009). Eleverne får således lov at udløse et *begær* efter »det forbudte«, i deres byge af skældsord efter Heksen, som nu er forvandlet til bræk, og som hældes ned i jorden (Jensen, 2022). I skolens institutionskultur falder det uden for normerne, hvis man ikke ytrer sig på diskursivt »rigtige« måder, mens det i børns egne legekulturer oftere er muligt at udtrykke sig på måder, som voksne ikke bryder sig om, eksempelvis gennem stoflige tærskelfænomener som bræk og tårer, eller verbale normbrud som skældsord (Jørgensen 2021, s.66). Dramalegen skaber særlige rum og muligheder for sådanne umulige, kontrære og ekspressive udbrud. Ligesom eleven Monas tårer, så er Eventyrsoldatens bræk et stofligt tærskelfænomen, som er med til at overskride tærsklen mellem fiktion og virkelighed. Eventyrsoldaten kaster ikke op i den »virkelige virkelighed«, men lærer Sif-i-rolle agerer *som-om* at hun kaster op. Eleverne reagerer på opkastet, og finder det spændende og intenst -og lidt ulækkert! De engagerer sig dybt i det, mens opkastet samtidig synes at bevæge rummet mod en forløsning. Denne forløsning griber lærer Sif ude-af-rolle ved at tale ind i institutionskulturer (»Så mødes vi herude«) og ved straks at træde i rolle som Eventyrsoldat, og hælde Heksen, som i den »virkelige virkelighed« er en grøn og slimet væske, ned i jorden.

At lærer Sif-i-rolle som-om kaster op synes for eleverne at markere en tydelig bevægelse ind i dramalegens legeverden. Lærer Sif bliver således gennem sin ageren i rolle og sin kasten-op en legitim deltager i elevernes egen legekultur. Lærer Sif, eventyrsoldaten, skolens institutionsdiskurs og elevernes egen legekultur smelter sammen og blive til som noget nyt, som affektivt har grebet både eleverne, lærerne og mig som forsker.

Diskussion og refleksion

Hvad sker der så egentlig i danskfagets litteraturforløb, når undervisning med billedbøger bliver til dramaleg? I analysen bliver det tydeligt, at de to lærere Sif og Thilde er engagerede ledere af dramalegen og ofte også lader eleverne lede. De leger med på elevernes præmisser, og det skaber stor entusiasme, indlevelse og involvering hos eleverne i forhold til at fortolke billedbogen. Eleverne og lærerne fungerer således som et kollektivt fællesskab, som sammen skaber og undersøger den fælles legeverden. At undersøge mindre børns dramatiske ageren med litteratur, læreren eller pædagogen som legeleder, og etablering af legeverdener er før belyst i legeforskningen (se Broström, 2012; 1999; Lindquist, 2003), ligesom begrebet *legestemninger* med deres oplevede liv med hinanden, ting og sager er relativt forskningsmæssigt velfunderet (Skovbjerg Karoff, 2013a;2013b). Men et centralt fund i denne artikel er, hvordan lærerne i skolen selv involverer sig i dramalegen og leger med i den dramatiske fiktion, som vi ser med lærer Sif og lærer Thilde. Dramalegen som fænomen skaber sammenfiltringer, hvor det bliver muligt for lærere og elever at skabe andre relationelle forbindelser til hinanden, til stofligheder som bræk, til materialiteter som tryllepinde og blive til på nye og anderledes måder.

Sådanne tilblivelser bliver også synlige i elevernes og lærernes sammenfiltringer med billedbogen som undervisningens didaktiske indhold, og i deres improvisationer med dramalegen i den dramatiske fiktion. Litteraturundervisning i indskolingen er ofte forbundet med at tale om litterære tekster på måder bestemt af institutions-eller fagdiskursen, på oplæsning eller med træning af basale læsefærdigheder (Rørbech & Skyggebjerg, 2020). Men i arbejdet med de handlende fortolkninger af billedbogen bliver det muligt for eleverne at udtrykke komplekse fortolkninger med kroppen, bevæge sig væk fra de institutionelt-diskursive sprogliggørelser og indleve sig i en dramatiske fiktion, som er sanselig og immateriel. Flere litteratur-og dramaforskere har belyst mindre børns komplekse fortolkninger af billedbøger med dramatisk-æstetiske formudtryk (se Adomat, 2010; 2009; Heggstad, 2003). Men et andet centralt fund er, hvordan handlende fortolkning som en del af dramalegen skaber rum for elevernes egen legekultur i undervisningen. Dramalegen bliver et relationelt lege-og fortolkningsrum, der gør det muligt for eleverne at tradere særlige træk fra deres egen legekultur, anvende dem som forskrifter og improvisere videre med dem i sammenfiltring med dramalegen og billedbogen (Mouritsen, 2000). Den handlende fortolkning bliver en del af dramalegen, som engagerer både elever og lærere og opleves som mere uforudsigelig og autonom end den mere traditionelle institutionsdiskurs, hvor man eksempelvis »blot« lærer at læse i litteraturundervisningen.

Tårer og bræk som stoflige tærskelfænomener sammenfiltres også med dramalegen i deres stoflighed, og skaber overskridelser i tid og rum i de handlende fortolkninger. Tærskelfænomenerne er på den ene side en del af den »virkelige virkelighed«; som Monas tårer, der er stoflige materialiteter i klasserummet. På den anden side er de en del af den dramatiske fiktion, da tårerne fremkommer som påvirkninger fra billedbogen og lærer-i-rolle i det fiktive rum. Det samme kan siges om Eventyrsoldatens fiktive bræk, som i den »virkelige virkelighed« er vand med grøn plantefarve, men i den dramatiske legeverden faktisk *er* Heksen, der i sin ondskab må straffes ved at forvandles til bræk og begraves i jorden. Særligt Eventyrsoldatens bræk har en stor betydning i forhold til elevernes improvisationer med skældsord som umulige eller forbudte udbrud. Det kan med Bahktin (2001/1965) forstås som en karnevalistisk *venden-op-og-ned-på-tingene*, hvor det materialet-kropslige

sammenfiltres med undervisningsrummet og hvor eleverne gennem æstetiske formudtryk i den dramatiske fiktion kan »undslippe« eller gøre oprør mod institutionsdiskursen (Johansen & Morsing, 2013; Heiden & Rørbech, 2024; Jørgensen, 2021). De dynamiske bevægelser med-og-omkring tærskelfænomenerne i dramalegen foregår kontinuerligt som tidslige og rumlige overskridelser af tærsklen mellem undervisning i den »virkelige virkelighed« og dramaleg i den parallelle dramatiske fiktion, og dette ser også ud til at skabe stor entusiasme og indlevelse hos elever og lærere.

Konklusion

Dramaleg med billedbøger i undervisningen bidrager således med mere uforudsigelighed og autonomi end mere traditionelle undervisningstilgange til litteraturfortolkning i indskolingen (se også Heiden & Jensen, under udgivelse). I litteraturundervisningen med billedbøger sker en række »grænseoverskridelser«, hvor elever og lærere bevæger sig frem og tilbage over dørtærsklen mellem fiktion og virkelighed. De bevæger sig som kollektivt fællesskab momentant frem og tilbage, og i særlige begivenheder, som billedbogen er med til at skabe. I de dramatiske fiktioner er der muligheder for at improvisere i sammenfiltringen med både hinanden, egne erfaringer, traderet legekultur, billedbogen og stoflige materialiteter, som skaber stort engagement og indlevelse i billedbogsteksten gennem æstetisk formsprog. Forvandlingen fra undervisning til dramaleg i litteraturundervisning med procesdrama og billedbøger synes i grænseoverskridelsen af skabe stort engagement og lyst, hvad der med et posthumant perspektiv kan beskrives som et *begær*; en intensitet, kraft og styrke i selve stemningen (Hall, 2023). I dramalegens intense stemning mister billedbogen altså sin 'skolestatus' som et afgørende element; den litterære tekst er blot som en del af sammenfiltringen med til at skabe den intense stemning i dramalegen, som engagerer eleverne og bidrager til deres oplevelse af autonomi.

Hvorvidt det bidrager med råstof til elevernes egen legekultur; se det er en helt anden historie. Da jeg den efterfølgende uge besøger 1.klasserne og indsamler videoempiri med deres kunstbaserede performances, så fortæller eleverne Erik, Holly, og lærer Sif om den udspaltede 'grænse' mellem på den ene skolens institutionsdiskurs på den anden side dramatisk leg og børns egen legekultur, som dramalegen skaber. Den 'anden historie' har jeg rammesat i en vignet. Den vil jeg lade stå åben, som invitation til videre undersøgelser af dramaleg som råstof, og for at lade eleven Holly få det sidste ord om »hullet i bogen«.

»Har I været ude og fange heksen igen?« spørger jeg. Det to 1.klasser har nemlig for et par dage siden været på heksejagt på skolens parkeringsplads, hvor de faktisk fangede heksen, som var sprunget ud af bogen midt i undervisningen, og hældte hende ned i et hul i jorden. »Har I været henne og tjekke i hullet, om hun stadigvæk….«, spørger lærer Sif og virker interesseret, men hun når ikke at færdiggøre sætningen, før Erik udbryder: »Nej, man må ikke gå derud!«. »Det er faktisk meget godt, tror jeg«, siger lærer Sif roligt, måske for at glatte ud. »Hun er væk under jorden i fantasien«, siger Holly så.

Referencer

Adomat, D. S. (2009). Actively Engaging with Stories through Drama: Portraits of Two Struggling Readers. *The Reading Teacher, 62*(8), 628–636.

Adomat, D. S. (2010). Dramatic Interpretations: Performative Responses of Young Children to Picturebook Read-alouds. *Children's Literature in Education*, 41(3), 207-221

Allern, T.H (2003): *Drama og erkjennelse: En undersøgelse af forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk,* Dr.art-afhandling: NTNU, Trondheim.

Bachtin, M. (2001/1965). *Karneval og latterkultur*. Det lille Forlag.

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *28*(3), 801–831. https://doi.org/10.1086/345321

Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). Arts Based Research. In T. Barone & E.W. Eisner (red.) *Arts Based Research*. SAGE Publications, https://doi.org/10.4135/9781452230627

Braanaas, N. (1999). *Dramapedagogisk historie og teori-det 20.århundre* (4.udgave). Tapir

Broström, S. (2012). Æstetiske læreprocesser: De små leger, tegner og fortæller, i N.F. Paulsen (red.) *Cursiv: Didaktisk og socialisering i dagtilbud og indskoling,* 10, 9-30, DPU-forlag

Broström, S. (1999). Drama-games with six-year old children. Possibilities and limitations, I Y. Engeström & R.L. Punamaki (red.). *Perspectives on Activity theory*. New York: Cambridge University Press

Deleuze, G. & Guattari, F. (2008a). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia* (7. ed.). Continuum.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2008b). *Persept, affekt og konsept*, i K. Bale & A. Bø-Rygg (red.), *Estetisk teori. En antologi*, 491- 518. Oslo: Universitetsforlaget.

Deleuze, G. (2000). *Proust and signs: the complete text* (3.udg.). Athlone.

Ellis, C. & Bochner, A.P. (2000). Autoethnography,personal narrative, reflexivity: Researcher as subject,I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.). *Handbook of qualitative research (2. udg.),* 733-768, SAGE.

Eriksson, S.A. 2009. *Distancing at close range: investigating the significance of distancing in drama education*. Dr.art-afhandling: Åbo Akademi.

Graarud, H. (2022). Om autoetnografi og mentalisering, begeistring og kalddusjer – en (uhøytidelig) reise inn i forskningens verden. *Uniped (Lillehammer)*, *45*(3), 207-218. https://doi.org/10.18261/uniped.45.3.5

Hall, L. (2023). Mikro-optisk kortlægning af stemninger i læringsrummet gennem videooptagelser, i Falkenberg, H., & Sauzet, S. (red.). *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser*. Samfundslitteratur, 101-123.

Haugsted, M.Th. (1999a): *Handlende mundtlighed,* DLH

Haugsted, M.Th. (1999b). Teaterfagets didaktik-Danskfagets dimension: Om fortolkende handling og handlende fortolkning, i M.T. Haugsted, I. Hamre & M. Andersen (red.). *Anslag: Teater-og dramafagets didaktik og metode,* 79-114, DLH

Heathcote, D. & Bolton, G. (1994). *Drama for learning-Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann

Heggstad, K.M. (2003). *7 veier til drama: grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og småskole* (2. udg.). Fagbokforlaget.

Heiden, T.R. (2023). Så er jeg Hr. Pindse, så er du en rive: hvordan indskolingselever træder i rolle i dramatisk fiktion. *DRAMA, 60(3),* 1–13. https://doi.org/10.18261/drama.60.3.3

Heiden, T.R. & Rørbech, H. (2024): Entangled worlds: the becoming of interpretive spaces in pupils' engagement with literature through process drama, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2321221

Heiden, T.R. & Jensen, M.P. (under udgivelse). 'Teksten bryder frem'- tekst som begivenhed i danskfaget, *Acta Didactica*

Huizinga, J. (1949/2002). *Homo Ludens: a study of the play element in culture*. Routledge

Jensen, M. P., & Heiden, T. R. (2022). Intra-aktiv fagdidaktik: Teori-praksis i arbejdet med video i læreruddannelsens danskfag. *Learning Tech*, *7*(11), 125-144.

Johansen, M.B & Morsing, O. (2013): Kampen mod det æstetiske udtryks dominans, i Æstetik, *BUKS 57*, 7-22

Jusslin, S & Höglund, H. (2021). Artsbased responses to teaching poetry: a literature review of dance and visual arts in poetry education. *Literacy (Oxford, England)*, *55*(1), 39-51. https://doi.org/10.1111/lit.12236

Höglund, H (2022). The Heartbeat of Poetry: Student Videomaking in Response to Poetry. *Written Communication*, *39*(2), 276-302. https://doi.org/10.1177/07410883211070862

Jørgensen, H.H. (2021): Den kontrære legekraft: Hvorfor dyrene må dø i Hay Day og Bamse og Kylling hænges, i H. Toft & K.E. Knudsen (red.) *Leg & litteratur, 65-87*. Syddansk Universitetsforlag.

Karoff, H. S. (2013a). *Om leg: legens medier, praktikker og stemninger*. (1. udgave.). Akademisk Forlag.

Karoff, H.S (2013b). *Det farefulde og den gode legestemning,* i J.Z. Eyermann, J.C. Winther, P. Jørgensen, & H. Eichberg (red.). *Leg gør os til mennesker: en antologi om legens betydning*. (1. udgave.). 55° Nord, 40-51

Kofod, D.G. & Jensen, K. E. (2021). *Besat*. Jensen & Dalgaard.

Lindquist, G. (2003). The dramatic and narrative patterns of play, *European Early Childhood Education Research Journal, 11 (1),* 69-78

McNiff, S. (2019). *Philosophical and practical foundations of artistic inquiry: Creating paradigms, methods and presentations based in art,* I Leavy, P. (red.). *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford Publications, 22-36.

Mouritsen, F. (2000). Børns grafiske udtryksformer, I A. Mørch-Hansen (red.). *Billedbøger og børns billeder*,177-200, Pædagogisk bogklub

Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: Essays om børnekultur, leg og fortælling,* Odense Universitetsforlag

Mouritsen, F. (1995). *Børnekultur-legekultur,* i *Barn-forskning om barn og barndom i Norden,* 13(3), DOI: https://doi.org/10.5324/barn.v13i3.4850

Nielsen, F.V (2002). *Almen musikdidaktik* (2. udg.). Akademisk Forlag.

Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education* (3. Ed.). Harvard University Press.

O´Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for Process Drama*. Heinemann

O'Neill, C. & A. Lambert. 1982. *Drama structures: a practical handbook for teachers*. Hutchinson.

Rhedin, U. (2000). På rejse I barndommen, i A. Mørch-Hansen (red.). *Billedbøger & børns billeder*. Høst, s.87-112

Rørbech, H. & Karlskov Skyggebjerg, A. (2020). Concepts of literature in Danish L1. Textbooks and their framing of students' reading. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 20,* 1-23.

Staunæs, D & Pors, J (2021). Strejfet af en tåre: At læse affekt gennem friktionelle begreber, i E.Husted, & J.G. Pors (red.). *Eklektiske analysestrategier*, 39-61, Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan bruges-om dramapædagogik og æstetik, *Dramapædagogik i nordisk perspektiv*. Artikelsamling 2, Teaterforlaget Drama.

Sæbø, A.B (2009): *Drama og elevaktiv læring – En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer,* Ph.D-afhandling: NTNU

Sæbø, A.B. (2003). *Drama i barnehagen,* 3.udgave, Universitetsforlaget

Sæbø, A.B (1998). *Drama -et kunstfag,* Tano-Aschehoug

Sørensen, M.C. & Thorsen, T. (2022). Drama, leg og dannelse, i L. Hammershøj (red.). *Legekunst*, Kap.7, 145-162, Samfundslitteratur

Sørensen, M. C. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence i børnehaven*, Ph.D-afhandling: AU/DPU

Thestrup, K. (2018). We do the same, but it is different. The open laboratory & play culture. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, *35* (62), 14.

Thestrup, K. (1999). *Med medierne som råstof: Hvordan kan dramapædagogikken bruge populærkulturen,* i M.Th. Haugsted, I. Hamre & M. Andersen (red.). *Anslag: Teater-og dramafagets didaktik og metode,* 177-198, DLH

Toft, H. (2021): *Leg som rytmisk assemblage,* i H. Toft & K.E. Knudsen (red.). *Leg & litteratur,* 89-128, Syddansk Universitetsforlag.

Toft, H. (2018). Leg som ustyrlig deltagelseskultur – eller fortællingen om det demokratiske æsel. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 35(62), 25-46

Toft, H. (2014). *Lege-rum og fortælletid – kulturformidling i institutionelle rammer*. BUKS 58/ Skrifter fra Kulturprinsen nr. 8. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Truman, S.E. (2014): *Reading, Writing and Materialisation: An Autobiography of an English Teacher in Vignettes,* i: *English in Australia,* Vol.49, nr. 3

Børne-og undervisningsministeriet (UVM) (2020): Formål for faget Dansk, BEK nr 1217 af 19/08. Lokaliseret 6/11 2023 på Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål) (retsinformation.dk)

Biografi

Thomas Roed Heiden er Ph.D-studerende ved Aarhus Universitet, Institut for Pædagogik og Uddannelse, Afdeling for Fagdidaktik, og lektor i dansk ved læreruddannelsen/Center for Anvendt Skoleforskning ved Erhvervsakademi og Professionshøjskole UCL. Han er tidligere folkeskolelærer i dansk-og musikfaget i indskolingen og på mellemtrinnet, og har arbejdet med musikteater og børnekor gennem en del år. Hans forskningsinteresser er procesdrama, dramaleg, litteraturdidaktik, posthumane perspektiver, forskning med mindre børn og kunstbaserede forskningsmetoder.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Hanne Kusk, Henriette Blomgren, Lise Hovik, Helle Hovgaard Jørgensen og Ann-Hege Lorvik Waterhouse

Materielle og relationelle invitationer i forskningsnetværket BLÆK (Børn, leg æstetik og kunst)

Resumé

I denne artikel har vi valgt en form, der er baseret på fotos, forskerfortællinger og fælles refleksioner. I stedet for at starte vores artikel med et abstract starter vi med noget konkret. En figuration. Et objekt. En blød, hvid, uåbnet stofpose lukket med et blåt flettet bånd. Den ligger i græsset ved det første fysiske møde i det nordiske forskningsnetværk BLÆK (Børn, Leg, Æstetik og Kunst). Vi lader konkreter og situationer relateret til forskningsnetværket udgøre opbygningen af artiklen med fem invitationer. Invitationerne giver mulighed for at læse med i opbygningen af forskningsnetværket BLÆK, og til at tænke med i forhold til forskerroller, forskningsfokus og opbygning af forskningsnetværk. De fem invitationer udgør: 1. En blød uåbnet stofpose, med det uopdagede og skjulte forskningsfelt. 2. Legende nøster/garnnøgler og ord, om navngivningen og den spæde start i netværket. 3. Blå tråde der forbinder, om opbygningen af fællesskab og netværk. 4. Skinkelerret /ostelærred, knuter og frø, om eksperimenter og udforskning i netværket. 5. Blæk, tråd og frø på rejse, om udvikling og formidling af netværkets virksomhed. Invitationerne tager således alle udgangspunkt i møder mellem materialer, kroppe, steder og forbindelser der skabes i og omkring forskningsnetværket.

Nøgleord

invitationer; netværk; forskning; børn; leg; æstetik og kunst

En blød uåbnet stofpose (første invitation)

Den bløde uåbnede stofpose er første invitation i artiklen, en invitation til at træde ind i det (skjulte) underrepræsenterede og betydningsfulde forskningsfelt-omkring kunst og legende æstetiske processer i nordisk barnehagepædagogik, og til det første fysiske møde i forskningsnetværket BLÆK.

Den konkrete stofpose er en vigtig medspiller i netværket, hvor vi er optaget af samspil med og gennem materialitet. Stofposen kan også være et billede på at samle, forene, beskytte, rumme og dele (LeGuin,1988). Derfor er hele vores fælles artikel opbygget som en sådan bærepose eller stofpose. Artiklen er skrevet på både dansk og norsk, ligesom sproget i forskningsnetværket er skandinavisk. Det tillader os at tænke og poetisere på de sprog, der ligger os hver især helt nær og bidrager sammen med de forskellige forskerstemmer til en polyfoni i artiklen.



Stofpose i græsset (Klungland og Liene, 2022). Netværksmøde, Slagelse 11. nov. 2022.
Foto: Alette Raft Rasmussen

»Den store bløde stofpose ligger i det grønne græs og gør os nysgerrige efter, hvad der konkret gemmer sig i posen. Gennem stoffet kan vi ane nogle runde former. Et blåt flettet bånd holder posen sammen. Skal vi forsøge at løsne knuden og båndet, eller skal vi vente på en instruktion? Vi nærmer os tøvende«
(Forskerfortælling fra netværksmøde, Slagelse 11. nov. 2022).

To af forskningsnetværkets deltagere, førstelektor Anne-Mette Liene og førsteamanuensis Monica Klungland fra Universitet i Agder, der begge forsker i materialitet, har inviteret os til at »nøste«. At nøste, er at vinde garnnøgler/garnnøster. Invitationen er kropslig og ordløs. I fællesskab løsner de inviterende det blå bånd, og vi undersøger, hvad der er indeni posen.



Fristende blå nøster (Klungland og Liene, 2022). Netværksmøde, Slagelse 11. nov. 2022
Foto: Alette Raft Rasmussen.

Udforskningen foregår ved det første fysiske møde i det nyoprettede nordiske forskningsnetværk BLÆK. Forskningsnetværket er oprettet på baggrund af ønsket om at sætte fokus på kunst og legende æstetiske processer med de 0-6-årige, et fokus der ifølge Hanne Kusk og andre har været underrepræsenteret i både kunstpædagogisk forskning og i dagtilbudsforskning i Norden (se fx Kusk, 2023). Samtidig er der mange forskere der arbejder med forskning på netop dette område, og der er et behov for et netværk til at udvikle dette felt. Forskningen i det danske projekt LegeKunst (2019-2023), satte fokus på kunst og leg (Hammershøj, 2022; Kortbek et al., 2023). Dette var med til at skubbe ideen i gang, og i 2022 tog Hanne Kusk initiativ til at nedsætte en styregruppe og at starte og lede netværket. Styregruppen bestod af Professor Lise Hovik fra Dronning Mauds Minnes Høgskole for barnehagelærerutdanning/ OsloMet, Lektor Henriette Blomgren fra VIA University College, Ulla Voss Gjesing fra Kulturprinsen (udviklingscenter for børne- og ungekultur), Merete Cornet Sørensen fra Professionshøjskolen Absalon og Helle Hovgaard Jørgensen fra Professionshøjskolen UCL. De sidste to er stoppet, og er blevet efterfulgt af Professor Ann Hege Lorvik Waterhouse fra Universitetet i Sørøst-Norge/Høgskulen på Vestlandet og Førsteamenuensis Monica Klungland fra Universitetet i Agder. Alle har et stærkt ønske om at styrke forskningen

indenfor nordiske dagtilbud, børnehave, vuggestue, og indenfor kunstpædagogik, æstetiske processer, materialitet og bæredygtighed.

Styregruppen har aftalt rammerne for netværket og planlægger netværksmøderne og andre aktiviteter i forskningsnetværket. Det er fx besluttet, at netværket mødes flere gange om året, både ved digitale og fysiske møder, som primært foregår på de skandinaviske sprog. Det medfører udvekslinger omkring begreber, sprog, kultur og fortællinger, som også afspejler sig i denne artikel, hvor vi skriver på flere modersmål. Senere påtænkes en international udvidelse, hvor nogle møder og konferencer afholdes på engelsk, for også at udfolde, udbrede og udfordre den nordiske forskning.

Møder i netværket

Styregruppen har valgt at lægge de fysiske netværksmøder i forlængelse af andre konferencer eller lignende, så der er mulighed for at mødes og finde yderligere inspiration fra andre projekter, kunst og forskning. Det første fysiske møde ligger i forlængelse af LegeKunst-dage i Slagelse 2022, det andet ligger lige før BIN (Barnekulturforskning i Norden) konferencen 2023 i Bergen, og det tredje fysiske møde ligger i tilknytning til Drama Boreale i Oslo, i august 2023. Det fjerde møde knyttes til Småkunstfestivalen i Oslo i 2024, som er arrangeret af Seanse – senter for kunstproduksjon i Volda. Ved de fysiske møder lægger vi vægt på at kombinere teoretiske forskningsoplæg, med mere fysiske, legende og kunstneriske afprøvninger og udforskninger.

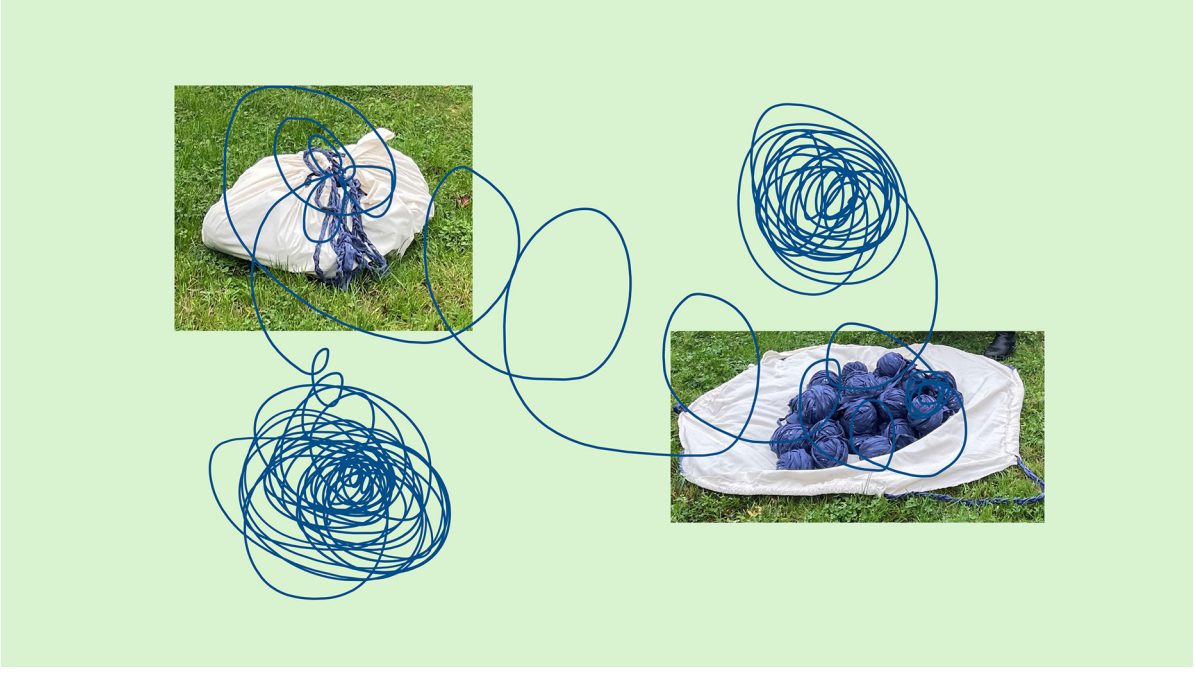
De digitale møder lægger vægt på oplæg og samtaletid. Ligeledes har vi haft fokus på etablering, kunstpædagogik, metodologi og bærekraft. Der er stor interesse for forskningsnetværket som er vokset hurtigere og større end forventet. For øjeblikket er der 80 forskere, der deltager i netværket.

Formålet med netværket er, at vi mødes og udveksler tanker, ideer og projekter på tværs af de skandinaviske lande, og at vi:

- Udvikler og understøtter forskning indenfor børnehave, vuggestue, barndom, børnekultur, legende æstetiske processer, kunstpædagogik, materialitet og bæredygtighed
- Udbreder og skaber kendskab til ovenstående forskningsområder
- Skaber forskning sammen
- Udveksler inspiration fra forskellige forskningstilgange
- Formidler forskning
- Styrker og forener forskningen ved professionshøjskoler/høgskoler, i kobling til forskning ved universiteterne, og forskning i kunstpædagogisk praksis.

Legende nøster og ord (anden invitation)

De legende nøster, eller garnnøgler, er den anden invitation i artiklen – en invitation til at følge den spæde start i netværket, navngivningen og leg med ord og materialer.



Blå nøster folder seg ut i gresset, og begynner å leke med hverandre.
Fotomontasje: Lise Hovik.

»I posen er der store garnnøgler af blå stofstrimler. De frister os til at lege med ved at røre, gribe, dele, trille og kaste dem. Snart er der skabt et stort net af stofstrimler, træer, buske og kroppe«.
(Forskerfortælling fra netværksmøde, Slagelse 11. nov. 2022).

I begyndelsen var der forslag om at kalde netværket *Nordisk forskningsnetværk for Kunst og legende æstetiske processer med de yngste børn (0-6 år)*. Men hvem kan huske det navn? Prøv at sige det hurtigt eller langsomt. Det går ikke i det lange løb. For hvis noget ikke kan huskes, glemmes det. Vi måtte finde et godt navn til netværket. Det er ikke ligegyldigt *what's in a name* (Shakespeare & Brunse, 1997). Derfor legede vi på det allerførste møde i *forskningsnetværket for kunst og legende æstetiske processer med de yngste børn (0-6)* med ordene. Hvordan kunne de kombineres, så de blev husket og samtidig gav mening, spurgte vi hinanden om. KLÆP-kunst og legende æstetiske processer – men hvor blev børnene af? KLYB-kunst og legende processer for de yngste børn. Hvad med æstetiske dimensioner i bredere forstand? Og hvordan lyder og betyder KLÆP og KLYB på norsk, dansk, svensk? Hid og did gik det med ordene via satellitforbundne netværk fra Trondheim til Århus til Viborg, Odense, Notodden og Thisted og tilbage igen – og så, pludselig flød den rigtige kombination sammen og én råbte, hvad med BLÆK? Forbogstaverne for det grundlæggende vi mødes om: Børn, Leg, Æstetik og Kunst. Og det er ganske vist.

Blæk og Blæksprutter

Begrepet »blæk« har ikke helt de samme konnotationer på de skandinaviske språkene. På norsk er ordet BLÆK et slags onomatopoetikon, et affektivt uttrykk som vi finner i barnekulturen, for eksempel i en tegneserie der noen ikke vil spise det de får servert, i en slags frydefull protest: BLÆÆÆK!!!! På dansk er blæk både en (ikke-) farve, et materiale, noget der sætter spor og lægger op til handling, og et afholdt element i børnekulturen. Et eksempel på dette er det gamle, vilde børnerim »Birgitte, Birgitte Bergøje«, om Birgitte som har ondt i sit øje og smører det med fløde, tjære, og endelig blæk, som får det hele til at gå væk! Et andet eksempel er Halfdan Rasmussens kendte børnesang »Blæksprutten Olsen«, fra 1951, der handler om en blæksprutte, som anvender sit blæk til at skræmme med, men også selv bliver forskrækket og gemmer sig i sit blækhus. Et tredje eksempel er den jazzede og udsyrede 70'er blæksprutteSang som synges af Peter Belli i filmen »Bennys Badekar« (Møller og Hastrup, 1971). Her anvender blæksprutten sit blæk til både gemmeleg og skydeleg. Den danser, vrider og snor sig, og kan forvandle farve. Den anvender sine blæksprutteArme til at pille næse, at spille på både tromme og på en »skallofon«, der er en xylofon som består af muslingeskaller. Blæk og blæksprutter har dermed mange konnotationer til børn, leg, æstetik og kunst.



Den vilde og jazzede blæksprutte fra filmen Bennys Badekar.
Illustration: Flemming Quist Møller 1971. Med venlig tilladelse af Carl Quist Møller.

Blæksprutten med dens blæk og dens multifunktionelle og sammenfiltrende arme, kan desuden associeres til metodologi og forskning knyttet til det postkvalitative og posthumane, som vi i styregruppen er optaget af (Barad, 2007; Haraway, 2016; Bennett 2010). Haraway opfordrer os til *tentakulær* tænkning (som kan kobles til blæksprutteNs mange arme) hvor vi lader os inspirere af mulighederne for at kundskab opstår og sker flere steder samtidig, og at der findes utallige indgange til kundskabsproduktion, at stille spørgsmål og at lære (Haraway, 2016). Tentakulær tænkning handler for eksempel om at føle, prøve, skabe, tilknytte, løsrive, fortælle og at skabe mønstre for mulige verdener og mulige tider-både forsvundne,

tilstedeværende og fremtidige (Haraway, 2016). I netværket rummer det blandt meget andet kunstbaserede, praksisnære, posthumane og postkvalitative tilgange til forskning (Myhre et al., 2023).

Med navnet BLÆK byder vi disse associationer fra børnekulturelle fænomener og opfordringer til leg, mod, nysgerrighed og eventyr velkomne. Forskerne i netværket forsker i æstetiske og kunstbaserede processer, og i netværket appellerer vi desuden til at tage det kunstneriske og legen med ind i forskningsmetoderne. Ved første netværksmøde valgte vi derfor at lave en workshop med blæk, hvor vi malede med sort vandfarve, og magiske pensler – på et stort fælles lærred. Her eksperimenterede vi med streg, strøg, bevægelser, sang og dans sammen med maleriet. Penselstrøgene viklede sig sammen og blev til nye og forskellige netværk. De store blå nøster/garnnøgler forbinder os også ved det første møde, og de skaber et net imellem os.



Workshop ved Hanne Kusk, hvor forskningsnetværket eksperimenterer med blæk. Netværksmøde 11. nov. 2022. Foto: Alette Rasmussen.

Blå tråde der forbinder (tredje invitation)

De blå tråde der forbinder, er den tredje invitation i artiklen. Det er en invitation til at følge opbygningen af fællesskab og netværk, og hvad der sker, når vi forbinder os i et net med blå tråde fra den bløde stofpose.

I nøste-workshoppen stopper vi op og deler tanker og ideer om det, der sker, når vi nøster. Anne-Mette Liene opfordrer os til at dele vores tanker og ideer i forhold til det, der sker, og er ved at tabe pusten. Garnet er viklet om maven på hende, og vi griner sammen af oplevelsen med både at være engageret i og fanget af, netværket. En af de deltagende forskere fremhæver begrebet forbundethed og at være forbundet med andre gennem det materielle. En anden

kommenterer, hvordan vi trækker i forskellige retninger og alligevel gør det sammen. En tredje forsker demonstrerer med sin krop, hvordan netværket falder til jorden og bliver slapt, når hun træder ud af det. Betydningen af fællesskab omkring praksis og det at være sammen om at skabe et værk kommenteres. En forsker italesætter, hvordan garnnøglerne appellerer til, at vi ruller noget ud og skaber en verden i fællesskab. En anden kommenterer, at garnet gør os opmærksomme på hinanden. Når vi griber, kaster, giver og tager, mærker vi en energi. Der er noget frigørende og lystgivende i dette, at der ikke er noget rigtigt eller forkert. Vi kan gå med, og få andre med idet vi løfter trådene i fællesskab (deltageres kommentarer fra første fysiske netværksmøde i BLÆK). Kommentarerne fra deltagerne kan tolkes som tegn på tentakulære netværks-tilblivelser.



Netværket BLÆK i udfoldelse og indvikling. Netværksmøde, Slagelse 11. nov. 2022.
Foto: Alette Raft Rasmussen. Fotomontage: Lise Hovik.

Bevægelse, tilblivelse og forandring

I forskningsnetværket kan netværk forstås som kontakt mellem mennesker og faglige miljøer, der i et eller andet omfang har en fælles interesse. Det kan samtidig forstås i flere andre betydninger – det kan henlede til et system af forbindelser mellem objekter eller steder, digitale netværk eller til naturlige økosystemer i form av fx. rodforbindelser/ rhizomer eller edderkoppespind. Forskningsnetværket er i bevægelse, tilblivelse og forandring, i stadigt samspil med omgivelser og materialiteter. I netværket drøftes forskelle og ligheder i begreberne materialer, materialitet og det materielle, i relation til pædagogik og uddannelse.

Monica Klunglands forskning er optaget af, hvilke potentialer materielt-kollektive praksisser kan have for en verdenscentreret kunst- og håndværksdidaktik, og om det kan udfordre en individualistisk uddannelsespolitik (Klungland, 2021). Hun undersøger hvad der

kan ske, når opmærksomheden flyttes væk fra tilegnelse og færdigheder og produktion af objekter og over til hændelsen og deltagernes møder med hinanden, materialer og omgivelser (Klungland, 2021). Ved vores deltagelse i det at nøste, og i de efterfølgende kommentarer, mærkes det tydeligt, at vores møder med materialer, omgivelser og hinanden påvirker os som forskere og sætter tanker i gang om at bidrage som forsker til og gennem et netværksfællesskab. Her har samspillet med det materielle og immaterielle en stor betydning og ses som større end fællesskaber, der udelukkende er centreret omkring mennesker. Ifølge Klungland er der behov for en mindre menneskecentreret uddannelse, der i højere grad vægter det at være ansvarligt til stede i materielle og sociale møder. Dette sker i et her og nu, og handler om at tage ansvar for det, der endnu ikke er (Klungland, 2021). I forhold til forskningsnetværket kan det inspirere til lydhørhed og omsorg, og hvor det materielle og immaterielle spiller ind som medskabende kræfter i og af, det der udspiller sig. Det der endnu ikke er, kan f.eks. være den kommende forskning i feltet, som vi endnu ikke ved, hvordan vil udvikle sig. I forskningsnetværket er der en stor interesse for materialitet, kunstpædagogik, og økologi/bæredygtighed, og for flere tilgange til forskning.

Cecilie Ottersland Myhre og Ann-Hege Lorvik Waterhouse fremskriver et behov for, at vi vikler os ud af vante forskningsmetodologier og ind i en større mangfoldighed af teorier, metoder og metodologier for at udvikle og udforske flere tilgange til forskning i dagtilbudsfeltet (Myhre & Waterhouse, 2023). I det hurtigt voksende forskningsnetværk er vi enige om at eksperimentere og lege med flere tilgange. Ved første digitale møde i netværket bliver det direkte sagt »Vi vil ikke være en menighed«, forstået sådan at der skal være plads til forskellige forskningstilgange, undersøgelser, diskussioner og eksperimenter. Der er et ønske om, at vi helt konkret undersøger og skaber sammen.



Deltagerne nøster garnnøglerne tilbage i posen, parat til nye begyndelser.
Netværksmøde Slagelse, 11. nov. 2022.
Foto: Alette Raft Rasmussen.

Skinkelerret, knuter og frø (fjerde invitation)

Skinkelerret/ostelærred, knuter og frø, er den fjerde invitation i artiklen. Det er en invitation til at følge, hva som sker, når vi eksperimenterer med skinkelerret/, knuter og frø, og utforsker hvordan våre bevegelser påvirker hverandre og setter spor.




Frøskapninger og tekstilutforsking. Netværksmøde i Bergen 9. maj 2023.
Foto: Ann-Hege L. Waterhouse.

Det andre fysiske nettverksmøtet arrangeres i Bergen ved Høgskulen på Vestlandet d. 9. mai 2023. Nettverket er samlet for presentasjoner, workshops og videre arbeid med å utvikle nettverkets tematiske interessegrupper. På denne nettverkssamlingen presenterer ph.d.-stipendiat Trude Iversen og professor Ann-Hege Lorvik Waterhouse det a-r-t-ografiske prosjektet *Materielle (ut)forskinger i randsonen,* som er en undersøkelse av barns spor av (sam)handling i utforsking av tekstile invitasjoner i strandsonen. Stranden ligger som et belte mellom sjø og skog, og tre ulike invitasjoner skapes på stedet av 20 meter skinkelerret/ostelærred, garn og tauverk. Invitasjonene er laget for barnehagebarn som på ulike måter undersøker, leker, omskaper og setter spor med materialer i landskapet. Når barna er ferdige med sine undersøkelser, fotograferer forskerne spor, som har oppstått etter barns handlinger med materialene på stedet. Disse sporene danner utgangspunkt for nye prosesser i forskernes egne skapende prosesser.

Prosjektet er inspirert av Haraway og hennes tenkning om *natureculture* (Haraway, 2016). Denne tenkning viser til at det ikke er et dualistisk forhold mellom natur og kultur, men at verden er sammenvevde relasjoner. I arbeidet med materialer, sted, barn, spor og kunstneriske prosesser ser vi dette som naturkulturelle uttrykk og relasjoner.



Leg(s) i(n) materials. Netværksmøde i Bergen, 9. maj 2023. Foto: Helle Hovgaard Jørgensen.

Med utgangspunkt i knuten som et av sporene fra barns utforsking inviteres nettverksdeltagerne til egne materialutforskinger med de samme materialene. Med knuten som omdreiningspunkt undersøkes knuter som form, kobling og fenomen. Utforskingen foregår på gulvet blant møbler og kropper. Små flettverk og nettverk oppstår på ulike steder i rommet, og etter hvert knyttes flere sammen til større nettverk. Med nål og tråd skapes det knuter på lerretsstoff og med tau og stoffremser skapes det knuter på kropper og i rommet.



Undersøgelse af knuder og ostelærred. Netværksmøde i Bergen, 9. maj 2023.
Foto: Hanne Kusk

Lydhørt samspill

I det neste opplegget på denne samlingen presenterer professor Lise Hovik sitt arbeid med bokprosjektet *Lydhørt Samspill* med eksempler fra de kunstneriske forskningsprosjektene *Lydhør LekeKunst* og *Operafrø* (2023). *Lydhør LekeKunst* er en del av et større forskningsprosjekt, inspirert av det danske LegeKunst-prosjektet (2019-2023) som handler om samskaping på tvers av kunstfag, barn, kunstnere, pedagoger, sted og natur knyttet til en nedlagt barnehage i Trondheim (Kortbek et al., 2023; Kulturprinsen: Udviklingscenter

for børne- og ungekultur, 2024). Prosjektet har mange forgreininger og involverer ulike institusjoner, både teater, kunsthall, kommune og utdanning.

Hovik har utforsket kunst for og med barn gjennom mange år, og beskriver utviklingen som en bevegelse fra fokus på interaksjon til intra-aksjon i scenekunst for barn (Hovik, 2022). Intra-aksjon er et begrep Hovik låner fra Karen Barad, en feministisk teoretiker, fysiker og nymaterialist (Barad, 2007). Begrepet viser til, at virkeligheten er sammenfiltret i relasjonelle og materielle forbindelser, ikke kun i relasjonen mellom mennesker. I samspill med mer-enn-menneskelige agenter utvikler vi lydhøre relasjoner, der vi kan øve oss på å sanse verden med åpne ører, og finne et større fellesskap

Et annet eksempel på lydhørt samspill er *Operafrø* et samarbeidsprosjekt med Ringve Musikkmuseum og Ringve botaniske hage, NTNU. *Operafrø* retter seg mot barn under ett år, som sammen med sine foreldre kan oppleve opera gjennom fire årstider med Vivaldis musikk. I den kunstneriske utforskningen sammen med lyd, sang og frø undersøkes det i prosjektet hvordan sangen former samværet og den lydhøre kontakten mellom alt levende gjennom ulike årstider i hagen. Frø, spirer, blomster, duft, trær, blader, frukt og nøtter settes i spill. Lydhørt samspill handler her om å lytte og respondere til verden, stedet og naturen sammen med barna. Vi kan øve opp lydhør oppmerksomhet for våre omgivelser gjennom samskapende prosesser – sympoiesis (Haraway, 2016) som kan forstås som samskaping mellom menneskelige og ikke-menneskelige agenter, og på denne måten utvikle en gjensidig og likeverdig relasjon mellom arter.

I workshopen tar vi utgangspunkt i frø som levende medspillere, og inviterer nettverks-deltakerne inn en utforskning av frøenes materialitet og estetikk. Form og flyvefunksjon utforskes, det lages mønster, bilder og frøfortellinger. Igjen arbeider deltakerne enkeltvis og i grupper som flyter sammen og inn i hverandre. Frøene brer seg utover bord og gulv i flyktige formasjoner. Formdannelsene endres hele tiden av ulike deltageres påkoblinger, av luftbevegelser og lydhøre forflytninger i rommet.



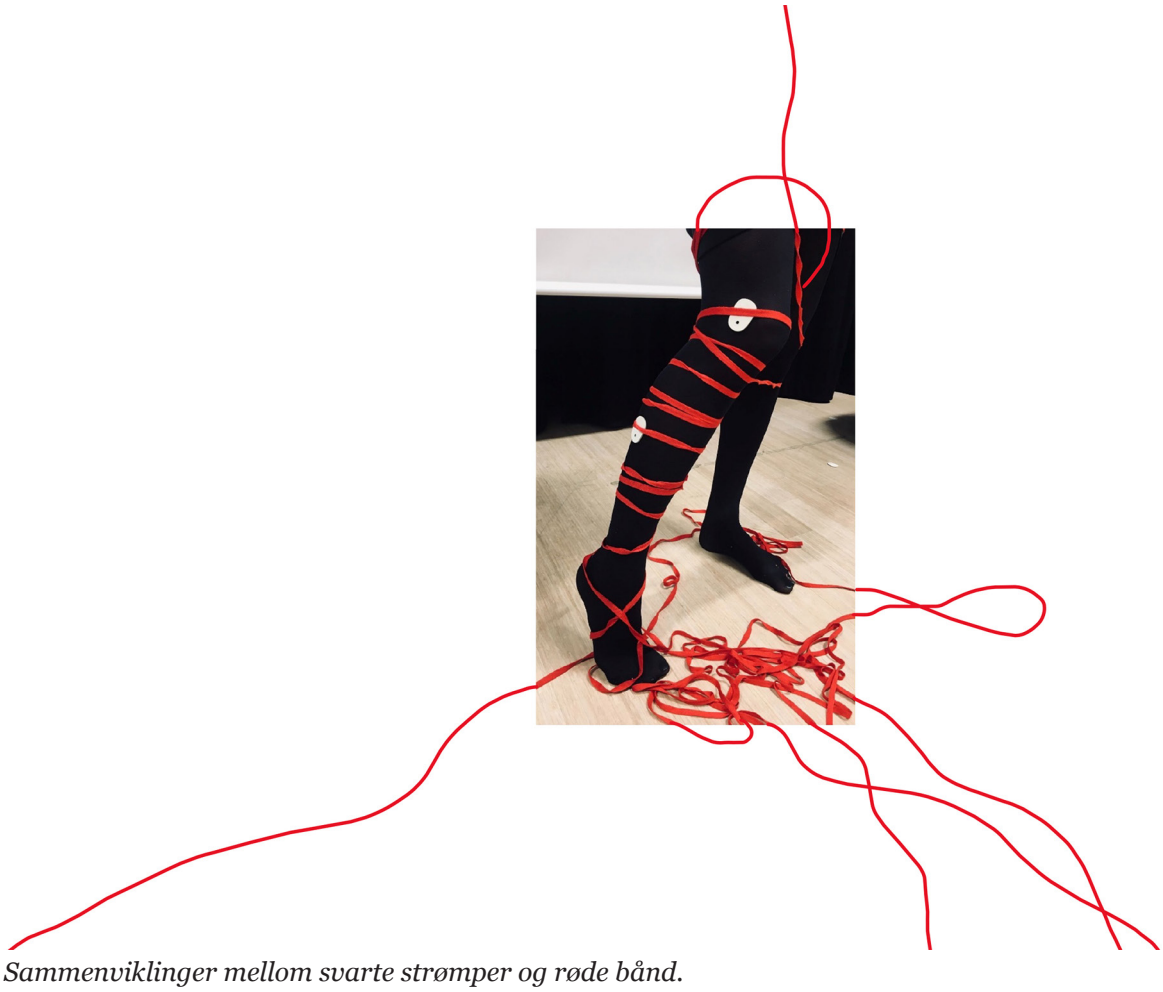
Frø som inspiration i netværket. Netværksmøde i Bergen, 9. maj 2023. Vi eksperimenterer med mønstre, forbindelse, skygger og at frøene kan sværve, falde og samles varsomt op.
Foto: Ann-Hege L. Waterhouse.

De fysiske workshops med garnnøster, blæk, lerret, knuter og frø er undersøkelser der knytter sig til mere åpne, økosentriske og posthumane forskningsinnganger og metoder, hvor det mere-enn-menneskelige inngår i og påvirker forskningen.

Blæk, tråd og frø på rejse (femte invitation)

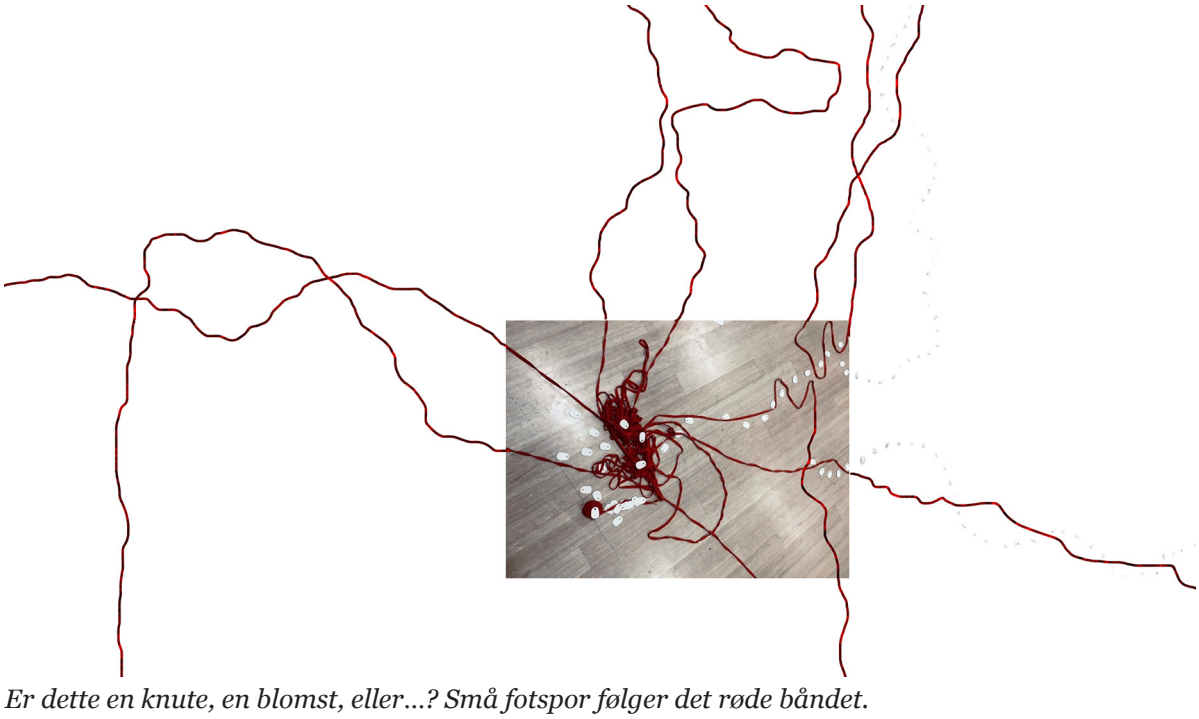
Blæk, tråd og frø på rejse er den fjerde invitation i artiklen, og er en invitation til at følge, hvad der sker, når vi udvikler, deler og formidler forskningsnetværkets arbejde. Vi har været inviteret til at fortælle om forskningsnetværket på flere konferencer, som conference for aesthetic learning processes and togetherness ved Universitetet i Sør-Østlandet, og BIN Nordens konference i Bergen. Her er tre repræsentanter fra styregruppen; Lise Hovik, Henriette Blomgren og Hanne Kusk på Drama Boreale i Oslo, for at dele netværkets visioner og arbejdsformer med dramapædagoger fra hele Norden.

Det er stormfulle augustdager i Oslo, med MASSE regn og vind! Vi lar klimaendringene regne ned over oss, og løper inn i Prøvesal 2 på OsloMet, der vi skal arrangere verksted, og bygge nettverk med BLÆK, TRÅD og FRØ. Også mennesker da! Gode mennesker, drama-mennesker, kunstpedagoger som liker å leke og nettverke, som kommer for å undersøke hvordan verden henger sammen, eller bliver til. Sammen med oss.



Sammenviklinger mellom svarte strømper og røde bånd.
Oplæg og workshop ved Drama Boreale i Oslo, 8. august 2023
Fotomontasje: Lise Hovik.

Her ser vi, hvordan det røde båndet vikler seg rundt en dramapedagog, og gjør henne både bundet og fri på samme tid. Ideen om å materialisere et nettverk blir satt på en virkelighetstest: Hva kan et nettverk bli, når vi vikler oss sammen med det røde båndet? Den metaforiske røde tråd, som skaper sammenheng, retning og helhet, viser seg å være en listig slange, som lokker og lurer seg rundt en uskyldig deltaker… eller var det hun som inviterte? I samspillet mellom materialer og mennesker oppdager vi ofte, at materialene VIL noe med oss, de påkaller en bestemt bevegelse eller følelse, de blander seg inn på bestemte og uforutsigbare måter, eller de gjør seg vanskelige måske for å unnslippe…



Er dette en knute, en blomst, eller…? Små fotspor følger det røde båndet.
Oplæg og workshop ved Drama Boreale i Oslo, 8. august 2023.
Fotomontasje: Lise Hovik

Spirende frø

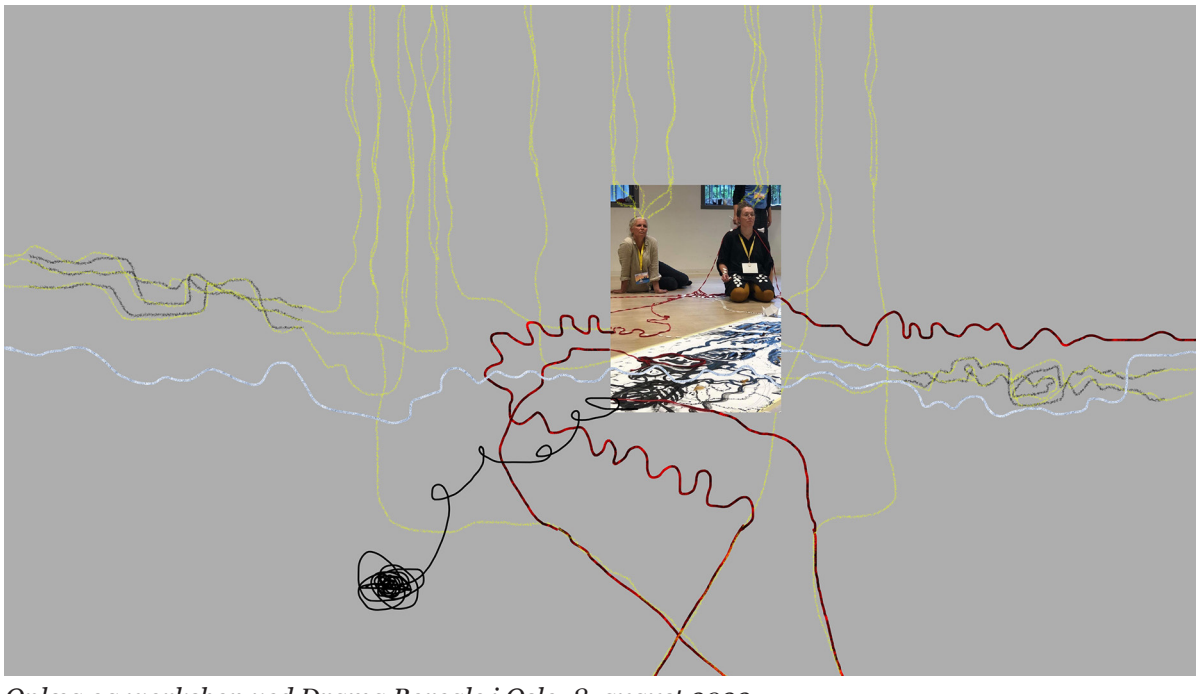
I samspill med frø (Teater Fot, 2023; Lydhør, 2021) har vi oppdaget en uendelig rik og vidunderlig verden av estetiske uttrykksformer. Frø er ikke bare en metafor for nytt liv, vekst og regenerasjon, de er helt konkret levende og uttrykksfulle, vakre og dypt fascinerende skapninger. Frø kan bli til musikk, dans, bilder, fortellinger og teater, og de skaper liv, både mat, trær, blomster, kunstverk og alle slags levende nettverk. Frøene bare MÅTTE bli med i BLÆK-nettverket!



Frø på vandring. Oplæg og workshop ved Drama Boreale i Oslo, 8. august 2023. Foto: Lise Hovik.

Her arbeider frøene seg innover mot blekk-strekene, lenker seg sammen og sprer seg ut langs de svarte linjene. Tilbake i »reiret« ligger en møll helt stille og finner seg i at det bygges en beskyttende mur av frøposer rundt den. Når verkstedet er slutt, og vi rydder opp, lar den seg fiske forsiktig opp og flagrer videre ut i verden, en verden som for oss heter Pilestredet Park, OsloMet, og ligger midt i Norges hovedstad.

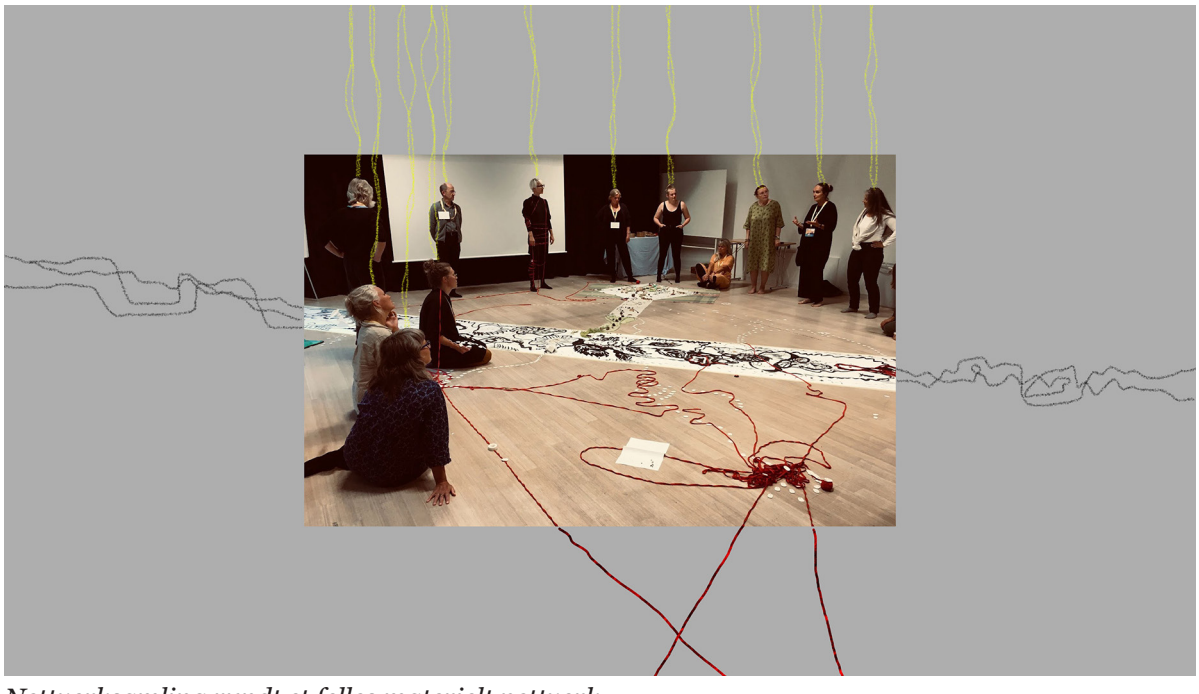
En by er et nettverk av gater, bygninger, parker, lekeplasser, rørforbindelser, avløpsnett, strømnett, trådløse nett og handlenett. Et storby-universitet er et nettverk og en labyrint av korridorer, kontorer, klasserom, ventilasjonssystemer, inn og utganger, heiser, trapper, knapper, nøkkelkort, møter, datanettverk, innloggingskoder, passord, fingre på tastaturer, øyne som møter skjermens evige strøm av bokstaver, tabeller, timeplaner, kommunikasjonsplattformer, administratorer – og mennesker.



Oplæg og workshop ved Drama Boreale i Oslo, 8. august 2023.
Foto: Monica Klungland. Fotomontasje: Ann-Hege Lorvik Waterhouse.

Mennesker er i seg selv levende nettverk av blodårer, knokler, nervesystemer og alle slags kroppslige funksjoner, og ikke minst hjernens synapser og hudens fornemmelser for materielle kvaliteter. I møte mellom mennesker oppstår det umiddelbart nye nettverk av blikk, henvendelser, hilsener, tilnærmelser, berøringer, bevegelser, lytting, samtaler og latter. Drama Boreale koblet gamle kjente med nye forbindelser og utvidet, på en fornøyelig måte, det nordiske nettverket av dramapedagoger i alle retninger.

De som deltok i vår nettverk-skaping sammen med frø, blekk og røde tråder opplevde kanskje, hvordan disse materialene hjalp oss med å komme i kontakt på nye måter, og hvordan kontakt med materialer skaper smidige overganger mellom oss. Nettverk manifesterer seg synlig og konkret i rommet, som et skapende bilde av en felles verden, en søkende vilje, et ønske, en drøm?



Nettverksamling rundt et felles materielt nettverk.
Oplæg og workshop ved Drama Boreale i Oslo, 8. august 2023.
Foto: Lise Hovik. Fotomontasje: Ann-Hege Lorvik Waterhouse.

Frøene tager hinanden i hånden og vandrer over papiret og skaber nye veje og forbindelser ved at blende ind med blækstregerne og -formerne. Den videre udforskning med det flydende blæk får penslerne til at danse og forme på ny – med inspiration fra frøenes former, overflade og krinkelkroge og blækkets rhizomatiske bevægelser på papirets overflate.



Deltag i netværket!

I BLÆK forskningsnetværket har vi fundet en foreløbig form med forskningsoplæg og workshops, hvor der arbejdes med konkreter og materialiteter. Vi har digitale og fysiske møder og arbejder i interessegrupper (special interest groups) omkring materialitet, kunstpædagogik og bærekraft. Vi er i færd med at skabe mere forpligtende samarbejder omkring konkrete forsknings- og udviklingsprojekter, artikelskrivning og anden forskningsformidling.

Sideløbende undersøger og drøfter vi forskerroller, forskerpositioner, metodologiske tilgange, udvekslings- og formidlingsformer. Hvis du forsker i feltet 0-6-årige børn, kunst, og legende æstetiske processer er du velkommen til at henvende dig til Hanne Kusk om deltagelse i netværket.

Den bløde stofpose med de blå nøster har dannet en rummelig ramme om artiklen. De fem invitationer har vi brugt som et greb, hvor læseren får indblik i opbygningen af forskningsnetværket og ligeledes inviterer til at tænke sammen med os i forhold til forskning, forskerroller og leg med forskningsformidling.

Nøster, tråde, blæk, frø og tentakulære tanker danser videre i forskningen med børn, leg, æstetik og kunst…

Mere information om netværket:

Blæk-netværkets hjemmeside:
https://www.ucn.dk/forskning/dagtilbud-og-folkeskole/aestetik-og-legende-laering/forskningsnetvaerket-blaek
Henvendelse til Hanne Kusk hku@ucn.dk

Referencer

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway*. Duke University Press.

Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Duke University Press.

Haraway. D. (2016). *Staying with the Trouble*. Duke University Press

Hammershøj, L. G. (2022). *Legekunst: leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.

Hovik, L. (2022). From interactivity to intra-activity in performing arts for children. *Teatervidenskabelige studier* 6. 37-48.

Klungland, M. (2021). *Materiell-kollektiv praksis. En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet Veve i* åpne *dører*. Doctoral Dissertations at the University of Agder.

Kortbek, H. B., Sørensen, M. C., & Hammershøj, L. G. (Red.). (2023). *Legekunst*. 39(62). BUKS: Tidsskrift for Børne og Ungdomskultur.

Kusk, H. (2023). *Legende relationer mellem kunst, pædagogik og æstetiske processer i dagtilbud*. Ph.d.-afhandling ved Aarhus Universitet.

Kulturprinsen: Udviklingscenter for børne- og ungekultur. (2024). *LegeKunst*. https://legekunst.nu/

Le Guin, U. (1988). The Carrier Bag Theory of Fiction In: *Women of Vision*. St. Martin's Press

Lydhør Lekekunst. (2023). Nettsted: https://lydhorikongsgarden.wordpress.com/lydhor-lekekunst/

Lydhør. (2021). *Frø som tverrfaglig forskningstema*. Nettsted: https://lydhorikongsgarden.wordpress.com/fro/

Myhre, C. O & Waterhouse, A.-H. L (Red.). (2023). *Metodologiske ut-viklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. Fagbokforlaget.
Møller, F. Q. & Hastrup, J. (1971). *Bennys Badekar*. Fiasco film https://www.youtube.com/watch?v=swseL9w70BA.
Shakespeare, W. & Brunse, N. (1997) Hamlet, Romeo og Julie, Kong Lear. Gyldendal.Teater Fot (2023) *Operafrø*. Nettsted: https://teaterfot.no/operafro/

Biografier

Henriette Blomgren er uddannet folkeskolelærer, cand. pæd. i generel pædagogik og ph.d. i æstetiske processer. Hun arbejder som lektor på VIA University College, Pædagoguddannelsen Aarhus og er tilknyttet VIAs forskningsprogram »Børns trivsel på tværs«. Omdrejningspunktet i Henriettes undervisning, forskning og publikationer er æstetiske processer, leg, børneperspektiver, børnekultur og kunstpædagogik, og hvordan dette bidrager til det gode børneliv. Hun er medlem af styregruppen bag det nordiske forskningsnetværk BLÆK (Børn, Leg, Æstetik, Kunst).

Lise Hovik er dramapedagog og professor ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, og forskningsleder i Lydhør, et prosjekt som undersøker samspill mellom barn, kunstnere, pedagoger, forskere, stedet og naturen. Hun er også kunstnerisk leder for Teater Fot som skaper og forsker i teater for og med de aller yngste barna. Som underviser, forsker og kunstner er Lise opptatt av lydhørt samspill, lek, improvisasjon, skapende prosesser, dramaturgi, scenekunst for barn, kunstnerisk forskningsmetodologi samt posthumanistiske og økologiske perspektiver.

Ann-Hege Lorvik Waterhouse er utdannet som faglærer og lektor i forming, kunst og håndverk, og ph.d. i kulturstudier. Hun arbeider som professor ved Universitetet i Sørøst-Norge ved institutt for estetiske fag, og som professor II ved Høgskulen på Vestlandet, institutt for kunstfag. Ann-Hege har sine undervisnings- og forskningsinteresser knyttet til skapende materialprosesser, barn, barnehage, kunst, metodologi, prosessfilosofi og eget kunstnerisk utviklingsarbeid. Hun er medlem av styringsgruppen for det nordiske forskningsnettverket BLÆK (Børn, Leg, Æstetik, Kunst).

Hanne Kusk er Cand. Pæd. i billedkunst med særligt henblik på drama, og ph.d. i kunstpædagogik. Hun arbejder som forsker og lektor ved pædagoguddannelsen ved professionshøjskolen UCN, i Thisted. Hannes undervisnings- og forskningsinteresser er relationen mellem kunst og pædagogik, æstetiske processer, stedspecifik kunstpædagogik, kunstbaseret forskning, dramapædagogik, billedpædagogik, kunstbaserede events og forskningsformidling. Hun er initiativtager til og leder af forskningsnetværket BLÆK (Børn, Leg, Æstetik og Kunst).

Helle Hovgaard Jørgensen er docent i leg, børne- og ungekultur og ansat ved UCL i afdelingen Anvendt forskning i pædagogik og samfund. Hendes forskningsinteresser drejer sig om leg, den kontrære legekraft, legekvaliteter og legende tilgange til science i dagtilbud og legende tilgange til læring på videregående uddannelser og i udskolingen. Hun arbejder med narrative og poetetiske deltagerorienterede metoder. Hun er medlem af BUKS' redaktion.

BLÆK: Et nyt netværk i BUKS
Af Klaus Thestrup

En aften mellem alle artiklerne og alle de mange fotos af legepraksis og tænkning var det min tur til at læse en tekst om et nyt netværk i Norden, som hedder BLÆK. Det var en svimlende oplevelse at se billeder af et netværk, mens det opstod. Det skrev jeg et digt om, og det er kommet med her som en form for redaktionel kommentar. Artiklen, jeg lod mig inspirere af, findes andetsteds i dette nummer af BUKS.

Begejstring i ord

Jeg er sorte strømper viklet ind i røde bånd
De går ud og væk og ind og igennem min våde hud
Alle bånd stritter til alle sider, men starter ikke hos mig

Jeg er ikke en færdigtegnet hest i perfekt galop
Jeg bevæger øjne, fingre, hænder, arme, alt
I en centrifuge af stål og sten, i en labyrint uden udgang

Jeg er en blyant af kul, en skærm af glas, en ophobning af handling
Forbindelser, der forsvinder og bliver til, mens jeg trækker vejret
Jeg er strøm og tegn og sener og drøm samtidig

Det er ikke mig, der er centrum, midte eller magt
Jeg er alle steder på en gang og altid i denne klump af kød
Jeg lægger ikke puslespil, jeg ælter mudder til pap

Jeg er en rutsjebane og en frø gemt under rå asfalt
Mit værksted smelter i sommersolen, mens jeg taster ord
Jeg ophører aldrig med at blive menneske, hvis jeg tør

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Pernille Welent Sørensen og Mette Langeberg Lund

Brolopperne: Håbefulde fortællinger, om verdener der bliver til med teater, børn og pædagoger som skabende fællesskab

Resumé

Dagtilbuddet Brolopperne arbejder mod at blive en institution med kunst og kulturprofil i 2025. I 2022 indgik Brolopperne et partnerskab med Det Kongelige Teater, for blandt andet at udforske, hvordan scenekunst kan forankres i daginstitutionen gennem kontinuerlige møder. I denne artikel vil vi gerne vise nogle af mulighederne ved sådan et samarbejde. Muligheder for at børn, voksne og teater kan blive til i et børnekulturelt landskab.

Ved at anvende Donna Haraways forståelse om viden som situeret og om verden-skabelse i fællesskaber, ønsker vi at formidle nogle af de forskellige fortællinger der foregår i samarbejdet mellem Det Kongelige Teater og Dagtilbuddet Brolopperne. Fortællinger om, hvordan verden med teater, børn og pædagoger bliver til i konstante bevægelser og fortællinger, der forstyrrer ordner og modsætninger som stor/lille, barn/voksen, kunst/kultur, forsker/udforsket.

Fortællingerne om samarbejdet og dets betydning præsenteres i tre spor, det ene spor tager afsæt i pædagoger og ledelsens formuleringer, det andet tager afsæt i Det Kongelige Teaters (DKT) børneteams formuleringer, det tredje tager afsæt i forskerens teateroplevelse sammen med et barn fra Brolopperne. Vi ønsker ikke at fortolke og forklare de forskellige perspektiver, men snarere at invitere til at forbinde sig med de forskellige perspektiver og de muligheder de åbner op for.

Nøgleord

Verden-skabelse (Worlding); samskabelse; dagtilbud; scenekunst



Opstartsmøde. På Gamle Scene, Det Kongelige Teater.

Dagtilbuddet Brolopperne arbejder mod at blive en institution med kunst og kulturprofil i 2025. I 2022 indgik Brolopperne et partnerskab med Det Kongelige Teater, for blandt andet at udforske, hvordan scenekunst kan forankres i daginstitutionen gennem kontinuerlige møder. I denne artikel vil vi gerne vise nogle af mulighederne ved sådan et samarbejde. Muligheder for at børn, voksne og teater kan blive til i et børnekulturelt landskab.

Ved at anvende Donna Haraways forståelse om viden som situeret og om verden-skabelse i fællesskaber, ønsker vi at formidle nogle af de forskellige fortællinger der foregår i samarbejdet mellem Det Kongelige Teater og Dagtilbuddet Brolopperne. Fortællinger om, hvordan verden med teater, børn og pædagoger bliver til i konstante bevægelser og fortællinger, der forstyrrer ordner og modsætninger som stor/lille, barn/voksen, kunst/kultur, forsker/udforsket.

Fortællingerne om samarbejdet og dets betydning præsenteres i tre spor, det ene spor tager afsæt i pædagoger og ledelsens formuleringer, det andet tager afsæt i Det Kongelige Teaters (DKT) børneteams formuleringer, det tredje tager afsæt i forskerens teateroplevelse sammen med et barn fra Brolopperne. Vi ønsker ikke at fortolke og forklare de forskellige perspektiver, men snarere at invitere til at forbinde sig med de forskellige perspektiver og de muligheder de åbner op for.

Artiklen udspringer af et samarbejde mellem dagtilbuddet Brolopperne, Det Kongelige Teater og Professionshøjskolen Absalon. Samarbejdet er opstået som en del af Broloppernes udviklingsarbejde mod at blive en institution med kunst og kulturprofil i 2025. Det Kongelige Teater og Brolopperne har indgået en treårig samarbejdsaftale fra 2022-2025, hvor de sammen vil udforske hvad scenekunst kan betyde for børns dannelse, trivsel og udvikling i en daginstitutions ramme.



Opstartsmøde. På Gamle Scene, Det Kongelige Teater. Børneteamet fortæller Broloppernes pædagoger om de små film, der er tilgængelig på teatrets hjemmeside og som dagtilbuddet kan bruge som en optakt til de Pixiforestillinger de skal se, i den kommende sæson.

Der er lavet et årshjul med aktiviteter som indeholder en sæsonopstart for Broloppernes medarbejdere på Gamle Scene, samt Pixiforestillinger for børnehavebørnene på Takkelloftet i løbet af sæsonen. Dertil er der indskrevet at begge parter holder sig åbne for flere aktiviteter med afsæt i børn og personale tilbagemeldinger.

Professionshøjskolen Absalon laver følgeforskning med fokus på samarbejdets potentialer i forhold til at udvikle kunstpædagogisk praksis og »…at undersøge hvad scenekunst kan bidrage med ift. børns dannelse og trivsel, hvordan de scenekunstneriske greb kan blive en del af medarbejdernes værktøjskasse og børnenes dagligdag« (Samarbejdsaftale 2022).

Dette undersøges ud fra en relationel materialistisk tilgang som tilbyder et skifte fra alene at følge det individuelle barn til flere samlinger og forbindelser der består af mange elementer, som kan findes i handlinger, måder at gøre ting på, som i de måder pædagogerne taler sammen på. Det er elementer som organisering af en samarbejdsaftale mellem DKT og Brolopperne, der skaber legitimitet for at afprøve nye tiltag. Som i mødet mellem et barn og en velkendt publikumsopbygning. Dertil er det ønske om at bidrage til den forsatte udvikling af pædagogisk praksis og barndomsforskning, ved at undersøge om og hvordan forskellige versioner af børn og voksne bliver til i komplekse samspil mellem forskellige diskursive, kollektive og hybride materialiteter (Davies 2014, Hovik og Perez 2020, Kusk 2022, Lenz Taguchi 2010, Prout 2005, Spyrou 2016, Sørensen 2021).

I denne artikel, udforskes disse komplekse samspil på baggrund af deltagerobservationer i teatret til Pixiforestillinger sammen med Broloppernes børn og voksne. Et opstartsmøde mellem Broloppernes personale (pædagoger, leder og udviklingskonsulent) og Det Kongelige Teaters Børneteam, på Gamle Scene. Seks kvalitative interviews med Broloppernes pædagoger fra henholdsvis vuggestue og børnehave, med dagtilbudslederen og udviklingskonsulenten fra Københavns Kommune, der er tilknyttet Broloppernes proces hen imod at blive en institution med kunst- og kulturprofil. Dertil har følgeforsker, deltaget i udvalgte møder om den forsatte udvikling af samarbejde sammen med ledelse, udviklingskonsulent og Det Kongelige Teaters Børneteam. Følgeforskningen er finansieret gennem Frascatimidler.

Ambitionen med artiklen er at formidle noget af det der foregår med afsæt i nogle af de forskellige komplekse samspil, der lever i projektet. Ikke som én fortælling eller en færdig fortælling, men som mange forskellige fortællinger. Pædagogernes fortællinger fra Broloppernes forskellige stuer, fletter sig med vuggestuebørn og børnehavebørn, der fletter sig med børneteamets projektleder fra Det Kongelige Teater, der igen fletter sig med en drengs oplevelser i teatret som bringes i spil, ud fra følgeforskerens perspektiv. Som en sammenfiltret virkelighed.

Spalter og sammenflet af fortællinger

Artiklen er i særlig grad inspireret af Donna J. Haraway, professor emeritus, feminist, biolog, videnskabshistoriker og central bidragsyder i feltet Science and Technology Studies (STS). Haraway er b.la. kendt for sin legende skrivestil og udfordrende tankegang i forhold til videnskabelse. En videnskabelig tekst kan ifølge Haraway aldrig være en repræsentation af verden, for repræsentation betyder i bogstavelig forstand, at teksten gen-præsenterer, dvs. at den mimer virkeligheden »derude« via et transparent sprog. (Haraway 1988, 2016, 2016, Lykke 2000). Tekster er aktive, skabende og en artikel, som denne, performer viden og er med til at skabe fortællinger om kunst og kultur i et dagtilbud. Ikke som afsluttede, men som åbne fortællinger. Det format har vi forsøgt at lege med, fordi det også tilbyder et blik på viden som noget der bliver til i gentagne forhandlinger.

De fortællinger der fremkommer i denne formidlingsartikel, er således et forsøg på at lade forskellige perspektiver komme til syne visuelt, ved at lade dele af teksten performe igennem spalter. Det betyder, at du som læser, kan læse en spalte ad gangen på langs eller at du kan læse teksterne på tværs.

Vi ønsker at gå på opdagelse i et børnekulturelt landskab, der opstår af komplekse samspil mellem dagtilbud, forsker og teater. Et kulturelt mødested, der giver plads til både børns perspektiver og voksnes perspektiver, som sammen kan udforske og begribe teater gennem kunstneriske udtryksformer i fællesskab (Nielsen et al., 2019). Et samarbejde, der er forankret i forskellige praksisser og interesser og hvor ord, handlinger og betydninger også fletter sig ud og ind i hinanden. Ikke alene som adskilte, men også som nogle der krydser hinanden, vikler sig ind i hinanden og bliver til mere end dagtilbuddet Brolopperne og Det Kongelige Teater.

Dette er ikke et forsøg på at underkende magt, hierarkier og allerede kendte fortællinger som måder at kategorisere og skabe verden på, men det er et ønske om og en mulighed for at få øje på andre forbindelser og fortællinger. At puste nyt liv i fortællinger, der ellers let kan fortælles frem med dikotomier som stor/lille, kunst/kultur, børn/voksne, forsker/udforsket.

Det spørgsmål, som driver denne artikel frem er: *»Hvordan skabes verdner mellem dagtilbud og teater?«*

At skabe verdner »world(ing)« er en betegnelse, af Haraway (2016), som særligt har inspireret vores samarbejde. Det er en betegnelse, der refererer til de forbundne, samarbejdende og konfliktfyldte måder at skabe verden på, når forskellige mennesker og ikke-mennesker bliver til i relation med hinanden. Når vi anvender begrebet i artiklen, er det for at understrege en kompleks forståelse af deltagernes skabende samspil med hinanden, med situationer, med materialerne, med stederne, med omverden, med teksten og med dig, der læser. Så i stedet for at skabe viden der adskiller og kategoriserer, er dette et forsøg på at lade verden blive til med Brolopperne og Det Kongelige Teater, så de bliver til i konstante forbindelser.

Med afsæt i samskabende processer insisterer Haraway på det, hun kalder science-art-worldings, hvor videnskab og kunst arbejder sammen om at skabe steder for alternative historier. Historier og fortællinger, der dekonstruerer eksisterende strukturer, steder for fantasi og sågar for afprøvninger af nye verdner. Fælles for science-art-worldings projekterne er, at det b.la. er borgere, kunstnere og forskere, der samarbejder om at skabe nye verdner. I denne artikel er det en gruppe af pædagoger og udviklingskonsulenten og lederen fra Brolopperne, en projektleder fra Det Kongelige Teaters børneteam, en forsker, et barn fra Brolopperne og Det kongelige Teaters børneforestilling *Teaterfuglene*, der udgør elementer i en science-art-worlding .

Artiklens empiri er formidlet som snorefigurer, spalter der løber side efter side, de kan læses lodret eller vandret, for så at danne andre typer af mønstre. Som afslutning vil vi samle nogle tråde, lade nogle mønstre stå frem, som fortællinger om *mulige verdner,* der skabes. Det er et ønske om at tænke i forbundne systemer og et opgør med at tænke i adskilte konkurrerende systemer. Her bliver børn, teater og voksne til sammen, i de muligheder der skabes. Som adskilte og dog forbundne.

I den blå tråd (spalte) yderst til venstre finder du tekst, der er produceret ud af samtaler og interview-bidder, som er foretaget mellem pædagoger på Brolopperne, daværende dagtilbudsleder Trine Enemark og udviklingskonsulent Helle Dysseholm og følgeforsker Pernille Welent Sørensen. I den midterste, grønne tråd (spalte) finder du en tekst produceret af Mette Langeberg Lund, Projektleder i Børneteamet, Det Kongelige Teater (DKT), og i den lilla tråd (spalte) yderst til højre findes en tekst produceret efter en teateroplevelse på Takkelloftet med følgeforsker Pernille Welent Sørensen og et barn fra Brolopperne. Efter aftale har pædagoger og barnet fået nye navne.

Som læser, håber vi, du vil læse med. Det er også en mulighed for at engagere dig i verdens aktive tilblivelse. Broloppernes og Det Kongelige Teaters. NU også med dig og dine læsninger.

God læselyst.



Værkstedet. På dagtilbuddet Brolopperne hænger kedeldragterne klar, så kan børnene nemt komme i gang med at afprøve materialer og arbejde med forskellige udtryk. Det sker fx som optakt til et besøg på Det Kongelige Teater, når børnene laver grimme masker fordi de, skal se skal forestillingen »Den Grimme Ælling«.

PERSONALE, Brolopperne.

Pædagog, Mia:

Jeg vil meget gerne lege med hele kunst- og kulturprofilen. Mit fokus er på, hvordan vi husker vores pædagogiske faglighed. Lader den gå forrest, også når vi har partnerskaber. Hvordan sørger vi for, at partnerskabet giver mening for børnene. Det skal give mening for *dem*. Det er mit fokus.

Mange af de børn, der er her, er fra et udsat boligområde, så der er penge i at samarbejde med os her. De vil også have noget ud af os, de store kulturinstitutioner. Det skal være meningsfuldt, også for os. Vi tilbyder fx Det Kongelige Teater, at nogle børn, der ellers ikke kommer i teatret, kommer. Det gør os attraktive. Vi skal være opmærksomme på, at det ikke rammer ned i fortællingen om, at de her børn er kulturløse, det er de ikke. De tilbydes og

BØRNETEAM ,Det Kongelige Teater.

Projektleder; Mette:

I foråret 2022 indgik Det Kongelige Teater et partnerskab med en integreret daginstitution i Lundtoftegade, hvor vi med gensidig nysgerrighed kigger på, om scenekunst kan være med til at styrke børns trivsel.

Brolopperne havde på det tidspunkt sat kurs mod at blive en kunst-, kultur- og litterær profilinstitution i Københavns Kommune frem mod 2025. Med et ønske om at give børnene en bredere viden om kunst, kultur og litteratur samt at opnå et pædagogisk værktøj til udvikling af dannelse som grobund for børnenes videre liv, indledte vi et partnerskab, der skulle løbe over de næste tre år og parallelt med det, arbejdede mod den ønskede profil.

Partnerskabet mellem de to institutioner blev indledt med spørgsmål som:

ABSALON, Professionshøjskole:

Forsker, Pernille:

Jeg har i min seneste forskning fået mulighed for at følge voksne og børn fra dagtilbuddet Brolopperne fra Nørrebro i forbindelse med, at de har indgået et samarbejde med Det Kongelige Teater.

Vi er på Takkelloftet, det er en dag i marts, og det sner. Der står en del børn og venter allerede. Men, Brolopperne er forsinket. Da de kommer ilende med mange korte ben og våde flyverdragter, bliver alle børn budt velkommen. Og så lukkes der ind i salen, hvor forestillingen skal spille.

Det der, det er en dør til nisser. Sådan en har jeg set på TV

Og fodbolden, kan du ikke tage den til mig?

Skal de ikke tie stille selv…

kommer af noget andet. Ligesom os andre. Der er meget få børn, der fx kommer i Det Kongelige Teater. Det handler om økonomi, vaner og hvilke valg, man træffer. Jeg har en opmærksomhed på, hvilke værdier børnene skubbes afsted med. Hvis ikke det resonerer med det, der ellers sker, er det måske lige meget. Det skal også give værdi her. I vores hverdag.

Det er vores opgave at følge de spor, som børnene sætter efter et besøg på Det Kongelige Teater. Som når nogle foreslår, at vi laver grimme masker, efter vi har set film som optakt til, at vi skal se operaen ”Den Grimme Ælling”.

Pædagog, Marika:
Dans, teater, kunst og kultur betyder meget i arbejdet her. Det styrker selvtillid, selvværd, sanser og det udfordrer og udfolder fantasi. Børnene kan mærke det i sig selv, og de kan få

Hvad betyder det for børnene, at de kontinuerligt bliver præsenteret for scenekunst i børnehaven?

Hvordan påvirkes børns trivsel, sociale kompetencer og dannelse i mødet med kunst?

Hvordan kan kunsten forankres i daginstitutionen gennem kontinuerlige møder med scenekunsten?

Hvordan kan Broloppernes medarbejdergruppe udfordres og inspireres til at bruge scenekunsten som en del af deres pædagogiske arbejde?

Pernille Welent Sørensen fra Professionshøjskolen Absalon blev tilknyttet projektet ud fra et ønske om at få følgeforskning tilknyttet som en del af dokumentationen for partnerskabet.

Det Kongelige Teaters ønske om at få erfaringer

De tre udsagn kommer fra Mehmet den dreng, jeg sidder ved af. Vi sidder på anden række til forestillingen ”Teaterfuglene” på Operaens lille scene Takkelloftet.

Mehmet virker tilpas, da han fortæller mig, at det er anden gang, han er her. Og at sidste gang, han var her, sad han helt deroppe. Han peger helt øverst op på publikumsopbygningen, alt imens han forsikrer mig, at vi sidder meget bedre her.

Da jeg spørger ham, hvorfor vi sidder bedre her, svarer han, at det er, fordi vi sidder meget tættere på og kan se det hele. Rum har anlagte stier for kropslige orienteringer (Ahmed 2006), og her har Mehmet fundet en måde at orientere sig i teaterrummet på. Det har en værdi at sidde tættere på, fordi han herfra kan se det hele meget bedre. Han har en relation til rummet, vi sidder i.

det ud via deres kreativitet. Alene eller sammen med andre. Det er noget, som vi skaber rammerne for her.

Det påvirker tankerne. Børnene laver noget teater, dans og vi optræder for hinanden. Vi har lige gjort det med et dansenummer. Nogle af børnene her taler ikke så godt dansk. Noget, der kan begrænse deres trivsel og udvikling med de andre børn, men når de danser, bliver det underordnet.

De mærker fællesskabet sammen med de andre børn.

Vi har en gruppe piger, som har masser af rytme i kroppen. De kan lide at øve sig. De andre på stuen bliver til publikummer, der ser på, og til slut danser alle. Vi inviterer også de andre stuer ind, så de kan være med.

Samtale mellem to pædagoger:

med målgruppen blev således operationelt grebet an via følgeforskningen og med en løbende aktiv feedback fra pædagoger og børn samt løbende sparring og dialog med ledelse og andre relevante medarbejdere. Det har fra start været vigtigt, at det – trods størrelsesforskellen – skulle være et gensidigt partnerskab. Med samarbejdet ønsker Det Kongelige Teater og Brolopperne at undersøge, hvad den klassiske scenekunst kan bidrage med ift. børns dannelse og trivsel, og hvordan de scenekunstneriske greb kan blive en del af medarbejdernes værktøjskasse og børnenes dagligdag.

Altså: Hvordan kan scenekunsten forankres hos Brolopperne? Og hvordan kan disse erfaringer bidrage til Det Kongelige Teaters viden om og aktiviteter for børn i daginstitutioner?

Trine, daværende leder i Brolopperne, fortæller, at det er helt centralt for Broloppernes profil at åbne byen op, og steder som Statens Museum for Kunst, Skuespilhuset og Operaen ikke kun er steder, man har set, men at stederne også er for MIG (som barn) og min familie.

Det der, det er en dør til nisser. Sådan en har jeg set på TV.

Mehmet, som jeg sidder sammen med, er omkring 5 år, og han er allerede et kompetent publikum. Han kan orientere sig i rummet, og han krydsrefererer til andre produktioner og til andre kulturelle referencer som TV med nissedøren (der er en lille dør, som markerer adskillelsen mellem scenen og området bag scenen), som på samme tid også henviser til den særlige magi, der kan opstå her. I teatret. Her kan alt ske, og en nisse kan komme ud ad den lille dør. Her er

Pædagog, Marianne:
Jeg kan lide at gå i teatret, men jeg tænker ikke om mig selv, at jeg er kreativ.

Pædagog, Henriette:
Kunst har heller ikke lige været mig. Men det er spændende at tænke på, om vuggestuen kan være med. Måske de store børn fra vuggestuen? Vi er gode til at bruge nærmiljøet til at give dem en på opleveren: i Søndermarken, Zoo…

Pædagog, Marianne:
Ja, det er som om, der i vuggestuer har hersket de tre R´er: Ro, renlighed og regelmæssighed. Det kan være svært at stå alene og sige ”kom nu” også selvom det er noget, alle siger ja til.

Det er meget nemt at lade sig begrænse. Vi må tænke:

Vi gør det. Vi går ud. Vi vil noget nyt. At turde gøre det. Der hersker ligesom en logik med, at børnehavebørn de skal og kan. De er tættere på skolen.

Det første møde – Balkonfoyeren

Størrelsesforskellen mellem de to institutioner var at mærke, da vi i august 2022 havde første møde. Broloppernes personale var inviteret til opstartssnak i Det Kongelige Teaters Balkonfoyer på Gamle Scene. Det var tydeligt at mærke, at personalegruppen var meget optaget af, at de først kunne gå ind i teatret, når hele gruppen var samlet, på trods af, at vi havde taget højde for, at den ene kollega, der havde lukkevagten i børnehaven, ville komme senere. Vi besluttede derfor at vente udenfor og nyde solskinnet, så hele gruppen kunne følges ind på Det Kongelige Teaters Gamle Scene.

Børneteamet fra Det Kongelige Teater havde forberedt en velkomst og introduktion til teatret; først med en præsentation af teatrets børnestrategi og plads til magiske fortællinger i Mehmets meddigtning (Reason, 2010) som udspringer af den aktuelle scenografi, Mehmets øvrige kulturelle referencer og fantasi.

Og fodbolden, kan du ikke tage den til mig?

Den genstand, der bryder med teatrets øvrige iscenesættelse, er fodbolden, som faktisk viser sig at være en håndbold. Bolden er slidt og genkendelig som en hverdagsting, en genstand fra legepladsen. Den skiller sig ud i den meget farvestrålende scenografi og med de fint klædte dukker. Men, da bolden dukker op i forestillingen, er det i historien om Teateruglen Pip Ipsen, som kommer fra Ikast, en by hvor der ifølge Ipsen bliver spillet mere håndbold end teater. Mehmet nikker og ser ud til at acceptere, at bolden nu også er del af

Vuggestuebørn skal gøres klar til børnehaven.

Det skal der gøres op med.

Pædagog, Marianne:
Vi er jo en kulturinstitution med mange facetter.

Vi fik mulighed for at besøge Operaen i lørdags med forældre og børn. 12 forældrepar var repræsenteret, og de 10 var fædre. De havde aldrig været i Det Kongelige Teater før.

Børnene, der var med, var vildt begejstrede, og at se fædre blive så glade. WOW. Og så var jeg selv til Thomas Helmig koncert om aftenen. Det var noget af en lørdag.

Pædagog, Henriette:
Det vil jeg gerne flytte med ind i vuggestuen. Altså, at de kan være med. Det kan bare være på scenen, se dem der. Vi kan tage billeder og dele dem med forældrene, så det også bygger en bro til

dernæst en præsentation af de små introduktionsfilm, teatret har produceret i forbindelse med pixiforestillingerne til børn.

Herefter tog vi hele gruppen med på en behind the scenes- rundvisning, hvor vi bl.a. kom forbi ballettens prøvesale, scenen og bagscenen og til sidst et kig ind i kongelogen, inden vi sluttede dagen af med en sandwich og et glas vin.

Under sandwichen var der gang i samtaler på kryds og tværs og nysgerrige spørgsmål mellem de to institutioner. Brolopperne, der uden for teatret virkede urolig, og som var meget opsat på at ankomme samlet, stod nu og stillede nysgerrige spørgsmål, som fx *hvorfor er der aldrig noget for vuggestuer? Kan vi ikke også lave noget, der inkluderer vuggestuen?*

Gode ideer og forslag fløj generøst omkring i Balkonfoyeren.

teaterforestillingen. Selvom han synes, den ser temmelig slidt ud.

Bolden trækker virkelighed og fiktion sammen i rummet her, fordi den er en reference, der forbinder sig med verden udenfor og drengens egen hverdag og samtidigt indgår i forestillingens fortælling.

Og det, som Mehmets blik på bolden tilbyder, er lige netop dette. En lille forskydning; en håndbold i Det Kongelige Teaters scenografi, der minder os om, at virkelighed og fiktion bliver til ikke som hinandens modsætninger, men som i både-og. Som noget, der kan opstå her på et sted for teater – og læses som både en del af teatret og samtidigt en del af legepladsen hjemme hos Brolopperne.

Skal de ikke tie stille selv… siger han møntet på nogle af de andre blandt publikum, og lidt til mig. Mehmet

børnene og deres oplevelse. Det vil jeg gerne prøve.

Pædagog, Marianne:
De store scener, det, der er særligt, er, at der er en stemning af, at det er noget særligt. Der er også noget opdragelse i det. Det er lidt finere med Det Kongelige Teater. Jeg tænker selv noget med pænt tøj, spise god mad før og drikke champagne med løftet lillefinger (griner).

Pædagog, Henriette:
Ja, der er højt til loftet. Det har også været så dyrt at købe billetter, at der kom vi ikke med vores egne børn, vel, sådan to enlige mødre som os. Men altså, at vi føler os lidt hjemme, man taber lidt pusten. At give det til vuggestuebørnene, at være på gulvet på Gamle Scene. De små børnehavebørn må også gerne være med.

Pædagog, Marianne:
Når vi er i bussen sammen med børnene, på vej ud til

Partnerskabet var med andre ord skudt godt i gang.

Mødet mellem de to institutioner efterlod mig med en opmærksomhed på, at det i høj grad også er det pædagogiske personale, vi tager hånd om. Flere af pædagogerne havde en vis usikkerhed. Der var med andre ord en konkret opgave for teatret – nemlig at tydeliggøre vejen fra daginstitutionen og ind i teatersalen.

Efter det første møde blev der udfærdiget et årshjul, hvor børnenes møde med scenekunsten blev fastsat, og hvor ønskerne for partnerskabet blev operationaliseret og konkretiseret.

Det indbefattede helt kort en introduktion til Sommerfuglemodellen; med et før, under og efter forestillingen (Austring 2018), dvs. det pædagogiske arbejde *før* mødet med scenekunsten, hvor teatret

kender til publikum-gørelse, idet han ved noget om, hvornår de andre publikummer skal tie stille. En praksis.

Det er noget af det, som pædagogerne taler om efterfølgende i et interview, jeg har med dem.

De understreger, at deres børn, efter de er blevet profilinstitution, er blevet vant til at bevæge sig rundt i byen med både bus og metro, men også i byens forskellige kulturinstitutioner.

Her på Takkelloftet viser det sig i den måde, Mehmet kender de fysiske rammer og konventionerne for at gøre publikum.

Mehmet virker tilpas når han guider mig i stedets konventioner. Her i scenografien mellem kryds af både tider (besøget før og nu) og steder (nissedøren fra TV, fodbold-håndbold fra legeuniverset, tidligere forestillinger).

Operaen, taler vi om det, der skal ske. Men da vi kom i Operaen første gang, blev alle helt stille. Bygningerne gør noget ved en. Men altså, der står vi nu, og alt det kan vi sammen.

Vi tænker WOW, men også på at vi ikke skal slå større brød op, end at det kan lade sig gøre. Når der er sygdom, kræver det stor opbakning. Det kan være svært at få det hele til at hænge sammen. Vi har også haft nogle forløb, der ikke var gode. Hvor der ikke blev talt ordentligt til børnene. Det var ikke godt.

Leder, Trine:
Vi bliver målt på sprogvurderinger og rekruttering. Hvor mange børn har vi fra Lundtoftegade, og hvor mange har vi udefra. Det er gået godt. Det er en kæmpe succes, men vi vil også have, at børnene, der bor i Lundtoftgade, har plads i Brolopperne. Lige nu

sendte materiale ud om den forestilling, børnene skulle ind og se. Selve forestillingen og siden, et *efter,* en beretning fra Broloppernes personale om, hvilke aftryk teaterturen havde sat i børnene. Herpå blev det også meget tydeligt, at der trods den store forskel i de to parters størrelse var der en gensidighed og det blev tydeligt, og at hver institution i den grad kunne bidrage med en viden, som modparten manglede.

Flere blandt personalegruppen havde tidligere set de små pixifilm, men virkede usikre og som om, at det var uden for deres comfortzone at tage børnene med en tur i Det Kongelige Teater. Aftenens indlæg ”Sådan stemmer du børnene til en tur i teatret” som oprindelig var tænkt som en uformel introduktion, havde vist sin berettigelse.

Noget af det, jeg er optaget af er hvordan vi i teatret bliver til i fællesskaber; at være et kompetent publikum beror også på det fællesskab. Børn bliver til kompetente publikum, fordi vi også genkender dem som sådan i de forbundne relationer. Det betyder noget, at de voksne, der omgiver børn, giver disse kompetencer værdi.

Det nye *jeg* er et VI, at forstå hvor forbundne vi er. Ikke bare med andre mennesker, men også med materialer, rum, tider, steder som en del af de måder, vi tilbydes at blive til på! Det giver mulighed for at føle med, tune ind, stille sig solidarisk og starte på nye fortællinger sammen.

På vej til teater, i teatret med de erfaringer og invitationer, der er her. Med det, man tager med sig fra andre medier, fra livet, fra… Med de voksne, som er sammen med én. Med de andre børn. De andre

kommer der hele mødregrupper udefra og melder deres børn ind.

Vi har fået integreret kunst og kultur her. Det betyder noget. Vi bruger kunst og kultur til at integrere med. Som en måde at føle sig som en del af noget. Føle ligeværd. Det er også mit sted. Det Kongelige Teater er også for mig. Vi har en ambition om at åbne byen op.

Udviklingskonsulent, Helle: Før tog Brolopperne også på tur, men vi har villet vise, at byens kulturinstitutioner også er noget, for mig og min familie. Musik. Teater. Museer.

Det er ikke kun noget, man kender til, eller har set. Det er for mig.

Det andet årsmøde – Skuespilhuset

Ved vores andet årsmøde virkede det som om, vores partnerskab rykkede til næste niveau. Sammen dykkede vi ned i scenekunsten og det pædagogiske arbejde, hverdagen og forældresamarbejde.

Jeg gik hjem fra det 2. årsmøde med en oplevelse af, at de forskellige ønsker for partnerskabet var i fuld gang med at blive udfoldet og tage form.

kroppe, der er til stede, skuespillere og de andre publikummer. De fortællinger, vi kender. De materialer, der omgiver os, og de historier, vi bliver mødt af og bliver til sammen med.

At være et kompetent publikum er at stille sig til rådighed for alt det.

Derfor betyder de voksne også noget for, hvordan man som barn kan være til stede, og hvordan ens oplevelser som børn gribes og omsættes i det fællesskab, man er en del af. Hvordan anerkendes den oplevelse, man har haft? Hvordan omsættes den i det VI, man er en del af.

Hvordan griber pædagoger og teater de oplevelser, som børnene har? Og giver dem betydning?

I andre udtryk? Med ord? I tegninger, teater, tale, krop… (Sørensen 2021).



Her prøves en »grim« maske fra Værkstedet hos Brolopperne. Skabt af børnene fra Brolopperne før et besøg på Takkelloftet, for at se forestilling »Den Grimme Ælling«.



»Vi sidder godt her« siger Mehmet fra Brolopperne, på Takkelloftet for at se forestillingen »Teaterfuglene«.

»Hvordan skabes verdner mellem dagtilbud og teater?«

Brolopperne gør noget ved Det Kongelige Teater. De bliver til i relationer med hinanden, som i både-og. Her skabes verdner, hvor stor og lille, Brolopperne og DKT, børn og voksne, vuggestue og børnehavebørn, kunst og kultur, krop og sprog, virkelighed og fiktion, forsker og den udforskede ikke bliver til som hinandens modsætninger, men i forlængelse og i mønstre med hinanden. Sammen med hinanden. *Sympoiese* betyder skaben-med, det er et ord, der anvendes til at *verdne med (world-ing)* i fællesskaber, ifølge Haraway (2016), og det anvendes som en forståelse til at begribe og beskrive deltagernes samskabende relationer.

I denne verdens-skabelse bliver børn til som nogle der *gør* kunst og kultur, som publikum på Takkelloftet når Mehmet kan henvise til de gode siddepladser og forbinder sig med de andre publikummer ved at tysse og med forestillingen ved at sætte genstande i relation til hans egne referencer som nissedøren fra TV og bolden, fordi han genkendes som sådan. Pædagogerne fortæller om børn der »hjemme« hos Brolopperne danser og laver opvisning for andre børn og voksne på stuen. Ligesom der fortælles om børn der foreslår at der laves »grimme« masker i værkstedet som en optakt, til forestillingen om den grimme ælling. Det sker, som en del af et komplekst samspil, hvor der er lydhørhed over for børn og materialer, teaterinput og pædagoger imellem, en opmærksomhed på at gribe initiativerne og skabe plads til dem i Broloppernes hverdag.

At være barn i Brolopperne er at blive til med … de voksne, pædagoger og ledelse, der arbejder og forholder sig til en kunst- og kulturprofil. De bliver til med Gamle Scene og gør sig tanker om, hvordan vuggestuebørn skal inviteres med ikke som børnehavebørn, men som der hvor de er nu. Som børn, der møder mange forskellige kunstnerisk udtryk og får mulighed for at blive til sammen med disse. Så ved at børnene gør kultur og kunst giver det dem greb om verden og det at være til; Som barn… Kunsten og kulturen at være barn får plads samtidig med at barnet lærer om kunst og kultur.

En pointe hos Haraway er at viden er situeret. Den fortælles fra et sted, fra en krop, fra et blik på verden, men også i samarbejdende forbindelser med hinanden. Vi kan puste nyt liv i fortællinger ved at fortælle verdner frem, så noget nyt dannes og opstår. Dette gør vi ved at forbinde os med vores omverden og skabe sammen med andre arter, materialer og ting i samskabende processer. Ikke fordi vi er ens, men fordi vi er forbundet.

I Haraways tilgang til verden, er der indlejret en ambition om at skabe en mere bæredygtig jord. Dagtilbuddet Brolopperne og DKT rummer måske ikke truede arter, men vi vil alligevel argumentere for at det bæredygtige består i det, at børn i dagtilbud, får mulighed for at stå i centrum i relation til, at opleve sig selv, i mødet med kulturinstitutioner. Således kulturinstitutioner også er til for børn og kan rumme børn. Som relevante og vedkomne, og nogle der vil en, som barn, noget. Som et sted et barn kan blive til med og udtrykke sig med kunst og kultur, fordi det kan forbinde sig med én selv og ens verden. Som en fodbold-håndbold, der er rullet hele vejen ind på scenen af Takkelloftet og hjem på legepladsen igen. De kunstarter som Det Kongelige Teater formidler, kan man muligvis heller ikke betegnes som truede arter, og så alligevel, for hvis Det Kongelige Teater skal skabe relevante tilbud der gør at, man som barn kan møde sig selv og den verden man lever i, kræver det at teatret går i dialog med samtiden og de børn, der befolker verden. For at kunne tilbyde teater og kunst i børnehøjde, er det derfor vigtigt at inddrage børnenes perspektiver, hvor de bliver medskaber af kulturen. Kulturen *for* børn kan også godt udvikles sammen *med* børnene ved at indgå i æstetiske processer sammen med børn og voksne (Mouritsen, 2002). Derudover

kan teatrets voksenperspektiv beriges af kulturen *af* børn til at forstå og fortolke teaterets udtryks- og formidlingsformer på nye måder.

Denne skaben-med træder frem, i relationerne som når, pædagogen Mia, understreger vigtigheden af at stille sig solidarisk med børnene, at sikre sig, at partnerskabet er meningsfuldt for børnene og at de ikke gøres til kulturløse i mødet med en stor kulturinstitution som Det Kongelige Teater. At Broloppernes børn gøres betydningsfulde og sættes i forgrunden. Som en skaben-med, der betyder, at Takkelloftet åbner sig for Broloppernes børn og pædagoger og *bliver lidt mere til deres sted*. En skaben-med der mærkes når børn og voksne fra Brolopperne ved, hvordan Takkelloftet Operaen ser ud, indefra, fordi man har været der før, fordi pædagoger og børn føler sig kompetente, til at være der, da der er lydhørhed og interesse. Broloppernes børn og voksne kender stedets ruter og orienteringer, og ved hvordan man færdes. Som 5-årige Mehmet, der ved, hvor det er godt at sidde, fordi han har erfaringer med, hvor man i hans størrelse har et godt udsyn til scenen. Mehmet orienterer sig i publikumsopbygning, fordi han har siddet i den før og virker tilpas.

Samtidigt giver Mehmet og Brolopperne Det Kongelige Teater legitimitet som nationalscene, der rækker ud over sit vanlige publikum, fordi Brolopperne og børnene derfra, er en del af en ny børneindsats og kommer fra et område, hvor man ellers ikke går i teatret på Det Kongelige Teater. Brolopperne gør noget ved Det Kongelige Teaters verdens skabelse. De bidrager til en fortælling, hvor børn flyttes fra en perifer position, til en plads i center for forestillinger og oplevelser. Det Kongelige Teater har også haft besøg af vuggestuebørn fra Brolopperne, hvor de gik på opdagelse på teatrets gamle scene. Ikke for at se en forestilling, men for at opleve og mærke det at være med stedet, ved at være på scenen og lege i rummet, hvilket var et stort ønske fra Broloppernes pædagog, Marianne. Det understreger betydningen af at være med et sted og mærke den bevægelse. Det er at gå fra at være ny gæst til at kende det, og at opdage, at det her kan vi godt sammen, som børn og voksne fra Brolopperne.

Der drømmes videre om at nogen af Det Kongelige Teaters operasangere og balletdansere, en dag kommer på besøg på Broloppernes legeplads, for at mærke stedet der. På den måde kan håndbolden trille og fortsætte med at skabe verdner og forbindelser fra et dagtilbud i Lundtoftegade på Nørrebro til Takkelloftet i Københavns havn, i en relation, der fortsætter med at holde sig for øje, hvad der er meningsfuldt for børnene, og ved at lytte til noget af det, de ikke vidste, som grobund til at skabe mangfoldige fortællinger og verdner med alverdens børn. I en samskabende verdensskabelse, en lyttende praksis, hvor store bliver til med små.

Kreditering

Midlerne, der har finansieret samarbejdet med Pernille Welent Sørensen, Professionshøjskolen Absalon, er Frascatimidler. Det er uafhængige midler, som skal bidrage til forskning og udvikling. I dette tilfælde, inden for pædagogisk arbejde med fokus på kunst og kultur i dagtilbud.

Fotos: Pernille Welent Sørensen, Mette Langeberg Lund, Helle Dysseholm.



Til venstre: Broloppernes børn venter på at blive lukket ind til forestilling »Teaterfuglene« på Takkelloftet.
I midten: Broloppernes vuggestuebørn er på besøg på Gamle Scene.
Til højre: Pædagoger fra Brolopperne på rundvisning på Gamle Scene, som en del af opstartsmøde.

Referencer

0-14 (2/2022) *Nørrebroinstitution skaber små kunstbrugere*, s. 48-51.

Ahmed, S. (2020). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press.

Austring, B. D. (2018, May). Det blev en sommerfugl!: Inspiration til dagtilbudsbørns møde med kunst, kultur og kulturarv. In *KULT-konferencen: Små børns møde med kunst og kultur*. Slots- og Kulturstyrelsen.

Davies, B. (2014). *Listening to Children: Being and becomming*. Routledge

Haraway, D. (1988). *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. Feminist Studies, 14(3), 575–599. https://doi.org/10.2307/3178066

Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble*. Making Kin in the Chthulucene. Duke University Press, Durham & London.

Haraway, D. (2017). *At lege snorefigurer med ledsagende arter: At blive i besværet*. Laboratory for Aesthetics & Ecology.

Hovik, L., & Pérez, E. (2020). *Baby becomings towards a dramaturgy of sympoietic worlding*. Nordic Theatre Studies, 32(1), 99-120.

Kusk, H. (2022). *Skabende fællesskaber omkring materialer*. In *Legekunst: Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud* (pp. 199-218). Samfundslitteratur.

Københavns Kommune. (2023). Indsatsplan for Lundtoftegade og Brolopperne.

Lenz Taguchi, H. (2010b). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*. In P. Dahlberg, Gunilla & Moss (Ed.), Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education

Lykke, N., Markussen, R., & Olesen, F. (2000). *There are always more things going on than you thought!* – Interview med Donna Haraway. Kvinder Køn & Forskning, (4), 52-60.

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.

Nielsen, K. W. m.fl., Jerg, K., Kallehauge, P. D., Kier, D., & Burgård, M. (2019). *Vi gør kultur: Kultur, æstetik og fællesskab i børnehøjde*. Dafolo.

Reason, M. (2010). *The Young Audience: Exploring and Enhancing Children's Experiences of Theatre*. Trentham Books Ltd. Westview House 734 London Road, Oakhill, Stoke-on-Trent, Staffordshire, ST4 5NP, UK.

Prout, A. (2005). *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. Routledge Falmer: London.

Spyrou, S. (2016). *Troubling childrens voices in research. In Reconceptualising Agency and Childhood*. New perspectives in Childhood Studies (pp. 105–118).

Sørensen, P.W. (2021), *At lytte til børn – børns publikumstilblivelser i skole, når teatret kommer forbi*. Roskilde Universitet.

Foto: Helle Dysseholm/Mette Langeberg Lund/Pernille Welent Sørensen

Biografier

Pernille Welent Sørensen. Adjunkt – Ph.d. Professionshøjskolen ABSALON, Center for Pædagogik. Tilknyttet forskningsmiljøet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde«. Pernille har et særligt fokus på børneperspektiver, samskabende og kreative processer. Og, har, som i sin Ph.d. »At Lytte til børn…«, en særlig interesse for at inddrage børn og unge og deres voksne som medforskere i videns- og verdensskabende arbejde. Pernille har 20 års erhvervserfaring med det børnekulturelle felt, særligt med fokus på scenekunst for børn og unge og er optaget af hvordan de performative metoder kan bidrage til at skabe universer der animerer til at eksperimenter og gå på opdagelse i verden.

Mette Langeberg Lund. Ph.d. Fellow – Projektleder, Børneteamet, Det Kongelige Teater. Med en baggrund i Nordisk Filologi og Teatervidenskab har Mette været optaget af hvordan teatrets virkemidler kan bruges til at iscenesætte andre typer af rum fx på museer og i byens rum. Hun er særlig optaget af oplevelseskommunikation, som et strategisk arbejde med publikum og iscenesættelser der understøtter, forlænger eller forstyrrer den kunstneriske oplevelse.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Mikkel Snorre Wilms Boysen, Pernille Welent Sørensen,
Hanne Hauer og Vibeke Frost

Wonderful and Dangerous Entanglements Between Youth Culture, Contemporary Art and Present Pedagogics

Abstract

The article aims to describe and discuss how a particular affinity can be identified between contemporary art, trends in children's and young people's culture, and present pedagogical approaches found in afterschool clubs, gymnasium and Social Education in a Danish context. Methodologically, inspiration is drawn from self-study research, involving several analytical sessions in which the authors of this article engaged in collaborative analysis of empirical cases chosen from their own practice. The selected cases are discussed through three thematic lenses: creativity, reflection, and time. Theoretically, the article refers to distributed aspects of creativity, the role of craftsmanship, and the apparent acceleration of society. The article concludes that pedagogical methods derived from contemporary art meet young people's need for participation, inclusion, and influence but also contend with conditions in present society, such as limited time for immersion, a general acceleration of society, academization of our educational institutions, and a general downgrading of manual techniques.

Keywords

children's culture; creativity; art; education; acceleration of society

After a multi-aesthetic course involving body, movement, drawing, and music, the children evaluated the activity. To describe the process, they used words such as »strange«, »fun« and »art«. When asked to elaborate on the meaning of »art«, one girl said, »Let me show it to you« and stood up, positioning herself in a dance-like posture.

We are a group of researchers and educators grappling with a nagging question. This question has been growing and evolving within us, and we've been unable to find satisfactory answers. It's a question manifesting in various aspects of our society, including youth culture, children's culture, educational approaches, art education, and society in general. It consistently emerges in diverse places, such as news broadcasts, educational policies, and children's digital games.

This question centers around contemporary art and much more. It's about children who want to express themselves without being confined to specific artistic genres. It's about educational institutions striving to nurture creativity in children while fitting it into their tightly scheduled lives. It's about a cultural shift prioritizing reflection and verbal expression over traditional craftsmanship. It's about educators aiming to create environments free from performance pressure. It's about children's democratic right to voice their thoughts and be heard. It's about the erosion of isolated domains of knowledge and learning environments. Or perhaps it's about something entirely different. That's the crux of our dilemma; we don't have a clear answer.

In daycare, school, afterschool clubs, Higher Education, etc. contemporary art is applied in order to promote competences and personal qualities such as creativity, critical thinking, democratization and global awareness (e.g., Girardi, de Arriba, Vidagan, 2019; Grøtting, 2019). However, as indicated in the introduction, the application of contemporary art in an educational context might also be related to various trends in modern society. In the article, we try to gain more insight into these phenomena. As implied, the questions stem from a bubbling curiosity, which Dewey, in particular, describes as an essential prerequisite for scientific investigation (Dewey, 2005). Still, we cannot address all the questions asked, even though they might be connected in various ways. Thus, in the article we focus on the apparent entanglement between contemporary art and pedagogy, which we can identify on an empirical level, and relate it to trends in present society. When we use the word »entanglement«, we intent to imply that the connection between youth culture, contemporary art and present pedagogics involve complex relations between human and non-human actors (see for instance Barad, 2007; Blomgren, 2023). We pose the following questions: What potential do perceptions derived from contemporary art hold in pedagogy? How do such approaches relate to children's and young people's culture? In what ways are these perceptions connected to broader societal trends and developments?

In the first part of the article, we introduce the reader to general notions and knowledge about youth's engagement with creativity and art, as well as the article's main methodological outset. In the second part, we present and discuss empirical cases that illustrate important aspects of children and young people's engagement with contemporary art. Finally, we summarize the discussions and relate them to broader trends in society.

In the article, the terms »contemporary art« and »pedagogy« are used with specific connotations. When we use the term »contemporary art«, we refer to present approaches to art, as for instance described by Tony Godfrey (2020), i.e. art that challenges traditional boundaries between different aesthetic domains, between process and product and between

artist and audience. According to such descriptions, contemporary art often relies less on specific rules and skills within specific knowledge domains and often involve messages meant to prompt reflections and actions among the audience. The word »pedagogy« is used as an overarching term related to Nordic and continental educational approaches applied in different institutional contexts such as school, afterschool club, gymnasium and Higher Education, and aimed at both scholastic learning and Bildung. See for instance definition by Cucco & Larsen:*»From a Nordic perspective, pedagogy is defined as the more or less explicit comprehension of, and reflections on, educational practice, and the premises that education should be based on«*. (Cucco & Larsen, 2022, p. 127). See also Tröhler et al. (2022), Hilt & Riese (2021) among others.

Creativity, Art, and Youth Culture

What characterizes youth culture and young people's engagement with creativity and art today? This question cannot be answered unambiguously. However, there seem to be some general trends, often mentioned in research literature (Glăveanu & Clapp, 2018; Osgerby, 2020). Firstly, young people participate in creative processes as creators and not only as consumers. Thus, they share, co-create, attach, comment, etc. Accordingly, the creative processes also seem more open-ended, distributed, processual, and democratic (Boysen, 2022b; Johansen & Larsen, 2019; Will & Agency, 2023). Secondly, domain-specific skills are not necessarily needed for young people to take part in creative work (e.g., Bærendsen, Jessen & Nielsen 2009). One reason is that digital tools enable people without many years of practice to produce music, visuals, etc. Another reason is that multimedia art forms combine different domains, leaving the rules, techniques, and norms less well-defined (Buhl & Ejsing-Duun, 2013).

Apart from the trends outlined, the authors of this article have also conducted several research projects that, in different ways, explore young people's engagement with creativity in a present, local, and non-formal context. In the project *Digital Creative Communities* we explored how young people in afterschool clubs engage creatively with digital media (Boysen et al., 2021; Boysen et al., 2022). The study shows how young people often engage in processes that lead to a final product within a short timeframe. In this regard, interviews with pedagogues show how activities in afterschool programs often are designed to lead to a final product even though the activity lasts for only a limited time. In another study called *Decentral Music Communities,* we explored young people making music in informal communities (Boysen, 2021a; 2022a). The study shows how young people in this community engage in collaborative work in ways that are open-ended and rely on collective processes and collective ownership rather than exclusive individual processes.

It is not the point here to indicate that young people's engagement with art and creativity can be reduced to a few general trends. Thus, all tendencies named in the above can be contradicted with opposite cases and trends. Still, the highlighted tendencies can be associated with contemporary art and are therefore important to bring forward in this context. We will return to these discussions later. First, a few words about the methodological approach.

Methodological Considerations

The primary methodological approach is self-study research (LaBoskey, 2004; Miller et al., 2018). Self-study research is a method through which educators, teachers, pedagogues, etc., investigate and improve their own practice, producing knowledge of general relevance to other researchers, educators, and stakeholders. The method is related to design-based research (Barab & Squire, 2004; Collins et al., 2004) in the sense that self-study research often involves systematic development, testing, and evaluation of pedagogical designs. Similarly, self-study research is related to action research (Nielsen & Svensson, 2004) in that the research questions, dilemmas, and aims are primarily formulated by practitioners rather than external researchers or officials. Because of this affinity with design-based research and action research, self-study research relies on a pool of strategies found in the other mentioned approaches. First of all, self-study research involves collaboration among several educators/researchers to include multiple perspectives, transparency, and critical peer reviews (LaBoskey, 2004). Second of all, self-study research involves multiple and transparent data production strategies. Nevertheless, self-study research differs from the referred approaches in that it holds a stronger focus on the researchers themselves and their practices as teachers and educators. According to LaBoskey, the aim for self-study researchers is to *»…transform themselves«* (LaBoskey, 2004, p. 821). Furthermore, self-study researchers also intend to influence and change the *»…institutional and social contexts that surround and constrain them«*(LaBoskey, 2004, p. 821). Accordingly, self-study research combines daily pedagogical practices and the practitioner's professional identity and ethical values with broader societal questions and challenges.

From our perspective, the main argument for using self-study research is that it allows us to delve into a rich pool of many years of experiences represented by the participating educators/researchers gathered in a collaborative community. Accordingly, when we are working with a troubling question, as implied in the introduction of this article, we can involve many examples from teaching practice, developmental projects, and research projects in our investigation. This requires transparency and systematic approaches to ensure trustworthiness. In our research environment, we have developed a procedure by which we meet online and investigate selected and troubling questions in our practice (see, for instance, Boysen et al., 2023). We all bring empirical data to scrutinize the chosen question, and we analyze the empirical material systematically together. The sessions are recorded and transcribed, leading to new discussions and analyses. The aim of such sessions is to develop our own practice, produce research of general relevance, and discuss teaching practices in the light of societal trends and developments. The authors of this article are both researchers and educators, and the empirical cases presented in the article are gathered from projects where we have engaged as both researchers, pedagogical designers and educators in varied ways. The purpose of all the research projects and pedagogical designs, referred to in the article, has been to develop pedagogical designs aimed at children and youth in order to promote learning and Bildung in general and more specifically to promote creativity, personal expression, inclusion, participation, engagement and community-building. Thus, the pedagogical practice that are analyzed and discussed in this article, is the practice in which pedagogues, teachers, educators, artists and researchers all collaborate in order to develop pedagogical designs for children and youth in different contexts such as school and afterschool.

The Analytical Sessions

The analytical sessions consisted of two collective sessions with individual analytical work in between and afterward. In the collective sessions, we analyzed and discussed the main questions of this article according to the following structure, inspired by reflective teams (Boysen et al., 2022; Michling & Schmidt, 2017). First, one of the group members presented a specific pedagogical design that included aspects of contemporary art. After this, a second group member reflected aloud and asked the presenter supplementary questions. Next, the other two group members reflected together on what had been said. Finally, all members joined a shared discussion. The two collective sessions included the analysis of six different cases. The cases were derived from our experiences as creators, co-creators, facilitators, organizers, and/or investigators of different pedagogical designs. Thus, all cases included a pool of empirical material such as observations, interviews, and pictures gathered from research projects, developmental projects, and first-hand teaching. The eight cases included (1) young people engaging with artful hybrids, inspired by the art of Leonora Carrington, (2) young people exploring rooms, spaces, and places through art constructions and prototyping, (3) children and young people in informal art-communities creating art installations, (4) young people building sound machines together with the artist Ragnhild May, (5) children working with body, dance, music, and drawing with the artist duo Segni Mossi, (6) young people engaging with soil and land art. The sessions were recorded, transcribed, and analyzed by the group members. In the following, two cases are chosen to illustrate the most predominant discussions during the sessions.

A Dance with Segni Mossi

In the following case, children aged nine and ten experiment with dance and drawing as part of their activities in the afterschool club. The case is a result of a longstanding collaboration between the dance theater *Åben Dans* [Open Dans] and the afterschool club *Klub Roskilde Øst* in which authors of this article have participated as researchers and occasional co-designers of workshops. In the specific case, afterschool pedagogues (for discussions on the Danish term »pedagogue«, see Jensen, 2016) and instructors from the dance theater have invited an Italian art duo to contribute with new approaches to how children can engage with art. The group is called Segni Mossi, and their trademark is to facilitate workshops in which movement, music, and drawing are intertwined. In the observation presented below, parts of the workshop are described.

In the activity, the children are asked to flow like seaweed across the floor accompanied by music, first in calm weather, then in rougher weather, and finally in a storm. We have placed a large sheet of paper on the floor and on the wall. The children are given pencils with different colors that they hold in each hand. As the children move on the floor and the wall, the sheet gets filled with lines and dots in various shapes. Afterwards, we sit down and admire the work. The children are asked to make suggestions about what the lines and dots resemble. A girl points at something that looks like a bird. Other children see a heart, a letter, a face, or a dragon. (Field notes from the workshop)

According to the activity description, a creative space is established that seemingly doesn't rely on domain-specific rules and traditions. Of course, the dancers exemplify competencies

that result from years of training, for example when they show the children how to move their bodies in a way that makes it look like they are being tossed around in the waves of the sea. However, there isn't just one specific way to do it. When the children roll around on the floor, they can do it in many ways. And when they draw, they are not supposed to use specific drawing techniques. They simply have colors in their hands that leave marks on the paper as a result of their body's movements on the floor. In this way, no specific dance skills or drawing skills are necessary to participate in the activity. Of course, some of the children are still reluctant. Especially at the beginning, some children stick closely to their friends and their pedagogues. But no one says things like *»I can't dance«* or *»I can't draw«*. Accordingly, the cross-aesthetic space appears to offer opportunities for participation and inclusion because the application of domain-specific rules and techniques is less explicit.



Children experimenting with dance and drawing

In the children's descriptions of the activity, it also becomes clear how they perceive the cross-aesthetic space as something that cannot be framed and categorized unambiguously. Before the activity, several children mention that they expect the activity to be *»…something with art«*. Several of the children have seen videos about Segni Mossi beforehand and are thus prepared for an activity where movement and drawing are combined in different atypical ways. After the course, the children evaluate the activity using words like »strange«, »fun«, and »art«. We ask the girl who says »art« what she means by it. She stands up, positions herself on the floor, and says, *»Would you like me to show it to you?«* and strikes a dance-like

pose. The children's evaluation can be interpreted as them understanding »art« as something that is different and does not belong to a specific genre-defined domain. The activity cannot be categorized as dance. The activity cannot be categorized as drawing. It's art. In this way, it seems as if art, on the one hand, appears incomprehensible to the children in all its uniqueness, but at the same time offers opportunities for the children to participate in creative processes.

In our self-study group, a number of cases were comparable to the case with Segni Mossi. For instance, workshops with soil and land art designed by the artist Anna Weber Henriksen. In the workshop, the participants bring their soil gathered from different places and they tell stories about why they have chosen this soil. After this, the soil is used to make artworks on canvas in collaborative processes. The process results in varied landscapes and patterns where traces of fingers working with the wet soil leave surprising marks. As in the former example, domain-specific skills are not necessary. Furthermore, as in the example with Segni Mossi, the workshop is relatively short (3-4 hours).

Can I Offer You a Drink?

The following case is related to explorations of young people's (10-18 years old) engagement with art in the city of Roskilde, Denmark. In the project, the research team followed the young people in afterschool clubs, music schools, visual art schools, high schools, secondary school, informal communities, etc. (Boysen et al., 2022). Basically, we were interested in how the young people performed art and how they had become interested in art. The purpose was to gather domain-specific knowledge that could inform the development of future pedagogical designs (Collins et al., 2004). In the chosen example, we describe a young girl's engagement with art in a cross-institutional project where the young people create art installations.

The artwork that the young girl produced was called *»Can I offer you a drink?«*. According to the girl, the artwork was about the type of uncertainty and danger that many young people experience in the nightlife. Many young people don't dare to accept drinks from people for fear of getting drugged and they are afraid to go home alone. In the art project, the young woman had asked people from her high school to consider how they protect themselves in the night live. The answers were, for example, *»I take on a large, oversized jacket on my way home from the city«, »I never accept drinks«, »I always text my friends when I'm home«*. She wrote down the answers and hung them on a board (see picture below) and shone her built-in flashlight on the board. She rolled down all the blinds so that it was completely dark in the room and put on music that was meant to create an atmosphere of late night, waking home alone in the snow. Beneath the board, she placed a large bowl of virgin strawberry daiquiri. Under the bowl, she put a sign that said *»Can I offer you a drink?«*. It was then up to her classmates, whether they dared to taste the drink.



The art installation »Can I offer you a drink?«

The young woman received a lot of positive feedback from her peers, friends, and teachers for the installation. However, to see herself as creative or as someone who could make art was a relatively new experience for her. In an interview, she describes a childhood with a feeling of constant pressure and failure every time she was exposed to creative activities.

All the children's favorite subjects – especially the girls – were visual arts, where you had to cut, paste, sew, draw and paint. The worst was the Christmas Gift Workshop. Every time I made something, it turned out uglier than the others. My hands were shaking. I started to sweat. I couldn't concentrate. I was overcome by nervousness. I acknowledged the fact that I was not very creative. And I felt constantly surveilled by the others. Because if there was one thing everyone was good at back then, it was to compare oneself with the others. (Interview with the young girl)

Despite her bad experiences as a child, she gradually developed a form of creativity that was recognized by others. For instance, she describes an insistence from 6th grade where the children were asked to draw elephants. The elephant was already drawn as a template that was handed out to the children. The children just had to put on colors, draw eyes on the elephant's face, etc. She made a pink elephant and then she got the idea to draw eyes on the elephant's feet. So, she made big brown eyes with long eyelashes on the elephant's feet. Her classmates considered it strange. But a teacher incidentally came by and saw the elephant and he thought it was a brilliant idea and that it was a really nice elephant. According to the young girl, this was a turning point for her. The first time she was truly proud of something she had made. After that, she recognized that she could be creative even though she didn't feel comfortable with sewing, drawing, and sculpturing. Especially she found that performance art and installation art offered ways to express her opinions and thoughts. In the case of the artwork *»Can I offer you a drink?«* she intentionally chose this form of genre, because, as she says: *»I know, I can't paint, but instead I'm a good storyteller«*.

The case demonstrates how methods derived from contemporary art can enhance young people's possibilities to express themselves and give them a voice regardless of their aesthetic technical skills. In line with this, the case also indicates how intellectual and academic skills seem to be the predominant medium for expression rather than aesthetic domain-specific languages. In other words, aesthetic symbols are exchanged with typical elements from the academic classroom such as questionnaires, boards, and post-its. Finally, the case indicates how young people often feel judged and feel pressure to perform. In the following, we will discuss the cases in light of three essential themes: creativity, reflection, and time.

The Role of Creativity

The first question we will address concerns the role of the individual in the creative process. In the cases with Segni Mossi and Anna Weber Henriksen, the participants work within specific frameworks designed by the artists and the pedagogues/educators. In both cases, the participants recognize the produced artworks as valuable. In the workshop with Anna, the exploration of soil on canvas produces exciting and unexpected colors and forms. Anna has conducted similar workshops with children of all ages, and they all seemingly result in appealing outcomes (Boysen et al., 2023). The same applies to the workshop designed by Segni Mossi. The two artists have conducted similar workshops in the past, and the

outcomes of their workshop (lines and dots in different colors and forms on canvas) seem to be relatively similar to the outputs that can be found on their website (www.segnimossi.net/en/). Accordingly, the pedagogical designs seem to be created in a way that promotes an appealing result.

The way the pedagogical design allows people without domain-specific skills to engage in creative processes and simultaneously promotes an appealing result can be compared to the way many digital tools are designed. Examples of such digital tools and platforms are Tik Tok, Garageband, and Book Creator. Within the field of music and creativity, the different forms of software and their implications for the creative processes have been explored and discussed thoroughly (Crow, 2006; Dyndahl, 2002; Bærendsen, Jessen & Nielsen 2009). One predominant perspective is that such types of software minimize individual freedom and autonomy in the creative process. In other words, the software implements traditional aesthetic norms that, on the one hand, promote an appealing outcome and, on the other hand, reduce the possibility to break with norms. Thus, the possibility of individual expression and intention is reduced (Hickey, 2003).

Following the discussion above, the two cases can be seen as processes that reduce individual freedom and autonomy and instead rely on collective, distributed aspects of creativity (Boysen, 2017; Clapp, 2017), as well as specific prepared frameworks and affordances (Gibson, 1977) that promote specific aesthetic qualities. In this view, the designer of the workshops might be seen as the main creator rather than the participating children and young people. However, the process can also be seen from a slightly different view. First of all, it seems like the process rather than the product is prioritized. The students are invited into a playful process where they experiment with materials and where they experience the world through multiple senses in surprising ways. Thus, it might be less obvious to interpret the workshop simply through the lenses of creativity because the creative product is an important aspect of how creativity usually is defined (Klausen, 2010). Instead, it can be seen as a form of installation art designed by the artist, where the participants are invited into a process where they experience the world in a new way, and their thoughts and senses are challenged, expanded, and questioned (Godfrey, 2020).

In contradiction to the discussed cases, individual expression and intention are immediately visible in the case *»Can I offer you a drink?«*. This case indicates that methods derived from contemporary art can expand the possibility for young people to express themselves. However, as mentioned, academic tools such as reflection and analysis seem to be important elements of this type of expression. In the following, we will address this issue further.

The Role of Reflection

In the cases, reflection seems to be an important aspect of the processes. In the case with Segni Mossi, the children are invited to reflect imaginably and playfully on what the different lines on the paper might illustrate. In the case with the young girl, the artwork relies on words, post-its, questionnaires, and debates rather than traditional tools and techniques from aesthetic domains. In our self-study research group, the role of reflection has been a continually discussed issue. On the one hand, young people are very competent when it comes to the analytical parts of creative processes. On the other hand, the predominant role of analysis might be related to limited manual skills. In the following quote from our self-study group, we discuss the role of reflection in education.

Visual arts are not the same as they used to be. The profession has moved away from the hands, the craftsmanship, and the materials. In my lessons, I really want to dive into the material and work with skills. But we are moving to a level of abstraction where I can hardly participate myself. To put it specifically, I want to do some ceramics with the students. I want to teach them some skills. And I see some students who can barely hold onto scissors or a crochet hook. And then these academic approaches to the visual arts seem to come in handy. (Quote from the analytical sessions in our self-study group)

As indicated in the quote, it can be argued that intellectual and academic skills hold a key position in society at the expense of skills and craftsmanship. On an empirical level, this can be seen in educational reports, curricula in higher education, and widespread trends in society (Boysen, 2021b; Tanggaard, 2008), e.g. the fact that young people prefer academic careers rather than manual careers (Boysen et al., 2021). On a theoretical level, the focus on intellectual reflection rather than manual work has been discussed philosophically by people such as Richard Sennet (2008), Lene Tanggard and Sven Brinkmann (Brinkmann & Tanggaard, 2013). Accordingly, when a member of our self-study group uses the phrase, *»…abstraction comes in handy«* it can be related to such trends in society. Abstraction can come in handy because the students have no manual skills. Abstraction can come in handy because there is no time for practicing manual skills. Abstraction can come in handy because the students are being evaluated primarily for their academic skills in school and education.

In line with the above, it can be argued that there is a strong affinity between approaches in contemporary art and approaches in academia. First, in the sense that both traditions can be seen as generic as opposed to domain-specific. Academic analysis and reflection can be applied to all kinds of domains, and the tools that academic analysis involves (writing, discussing, analyzing, etc.) can equally be applied generally. Similarly, contemporary art can involve all kinds of tools, materials, and knowledge domains. Second, methods derived from contemporary art and methods that belong to the academic domain apparently meet a need for flexibility and effectivity, in the sense that both media can be used in ways that are less time-consuming and don't need domain-specific equipment and training. In the following and final analytical section, we will address this issue further.

The Role of Time

In the first part of the article, youth culture was described from the lens of time. The presented cases can also be interpreted in terms of time issues, in the sense that the described processes are done within a relatively limited timeframe. The issue of time has frequently been debated with regard to trends in postmodern society (Gleick, 1999; Scheuerman, 2001). One of the most predominant and applied scholars is the German philosopher Hartmut Rosa (Rosa, 2020a; 2020b). According to Rosa, modern society is characterized by never-ending acceleration and innovation that creates a feeling in human beings of high speed. Rosa identifies three interrelated categories, (1) technological acceleration, (2) acceleration of social change and (3) acceleration of the pace of life. The first category concerns *»…the speeding up of intentional, goal-directed processes of transport, communication, and production«* (Rosa, 2003, p. 6). The second concerns the continuous and rapid change of *»…practice and habits«* (p. 7). The third category concerns »subjective« as well as »objective« aspects of time and refers to the

fact that people in Western societies *»…feel under heavy time pressure«* (p. 9) as well as the objective fact that people *»…do more things in less time«* (ibid.)

In light of Rosa's analysis of postmodern society, the application of methods derived from contemporary art in pedagogy can be seen as a symptom of a culture with high speed and limited time. Contemporary art can be produced in a hurry because contemporary art does not necessarily include time-consuming work with materials and the application of domain-specific skills that take many years of practice to achieve (Girardi, de Arriba & Vidagan, 2019; Godfrey, 2020; Grøtting, 2019). Furthermore, contemporary art can be associated with rapid change because the art is not based on traditional norms and conventions embedded in specific aesthetic domains. In our self-study sessions, time issues were a recurring topic. Especially, we discussed young people's and students' relation to their produced products as a symptom of how limited time for production influences their feeling of connection to their products.

It is interesting how the students do not care about the things they produce. Apparently, they can analyze and develop concepts. But we have not been able to create a framework in which they can develop skills and in which they can produce something that can last longer, that must be cared for, that must be nursed. (Quote from the analytical sessions in our self-study group)

In research literature, it is well-known that fast processes based on limited application of domain-specific skills and craftsmanship can lead to a limited feeling of psychological attachment to the produced objects (e.g., Pierce & Rodgers, 2004; Rouse 2013). However, in much contemporary art, the very point is that the artworks are not necessarily meant to last (Godfrey, 2020). This is, for instance, the case in much conceptual art where *»…the idea or the concept is more important than the actual object«* (Godfrey, 2020, p. 47) and contemporary art in general where the processes and experiences matter *»…rather than the object«* (ibid., p. 17). Accordingly, the young people's lack of emotional attachment to the object can be related to such characteristics found within contemporary art. In other words, the application of methods derived from contemporary art can be seen as a way to promote processual, collective, and sentient processes as well as a symptom of a society characterized by acceleration and rapid consumption.

Conclusion

In the title of the article, we imply both wonderful and dangerous entanglements between contemporary art, youth culture, and present pedagogics. »Wonderful« and »dangerous« are both normative terms, and the reader might not agree with our tentative attempts to install this dichotomy. However, to sum up, we see potentially wonderful entanglements when pedagogical methods derived from contemporary art meet young peoples' need for participation, inclusion, expression, co-creation, and their motivation for taking part in open-ended processes free from performance pressure and judgment. Conversely, we see potentially dangerous entanglements when pedagogical methods derived from contemporary art are used as a way to meet present conditions in society, such as limited time for immersion, a general acceleration of society, academization and abstraction in our educational institutions, and a general downgrading of manual techniques. Accordingly, there must be continuous

awareness of how methods from contemporary art are applied in pedagogical settings, for what reasons and with what implications. Our hope is that such methods can intertwine with youth cultures and pedagogical intentions in wonderful ways while still being exposed to critical discussions about what type of pedagogical institutions, cultures, and societies we want to build.

References

Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006): *Æstetik og Læring* [Aesthetics and Learning]. Hans Reitzels Forlag.

Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the learning sciences, 13*(1), 1–14.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Blomgren, H. (2023). Aesthetic encounters and agency in ECEC: Materiality, intra-action, and sensitive entanglements. *Journal of Pedagogy*, *14*(1), 117-136. https://doi.org/10.2478/jped-2023-0007

Boysen, Mikkel Snorre Wilms (2017). Embracing the network: A study of distributed creativity in a school setting. *Thinking Skills and Creativity, 26*, 102–112.

Boysen, M. S. W. (2021a). The Rise of The RIA Collective: A case study of after-school clubs' attempts to foster creative and inclusive music communities among young people. *Danish Musicology Online*, *11*, 109-135.

Boysen, M. S. W. (2021b). Mellem fordybelse og fleksibilitet. In H. H. Hjermitslev, B. M. Rasmussen, & L. Togsverd (Eds.), *God og dårlig pædagoguddannelse: 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse* (s. 137-146). DPP.

Boysen, M. S. W. (2022a). Indsatsevaluering af projektet Skabertrang [Evaluation of the project Skabertrang]. University College Absalon.

Boysen, M. S. W. (2022b). Et kollektiv af superhelte: Om hvordan individ og fællesskab kan kobles i kreative ungdomsfællesskaber [A collective of superheroes]. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse, 6*(2), 29-42.

Boysen, M. S. W., & Brown, R. (2021). *Fra Håndværk Til Iværksætteri: Forskningsrapport* [From craftmasship to entrepreneurship]. University College Absalon.

Boysen, M. S. W., Jensen, A. W., Hald, M., Løth, K., & Brodersen, M. (2021). *Digitale Kreative Fællesskaber: Forskningsrapport*. [Digital Creative Communities]. University College Absalon.

Boysen, M. S. W., Lund, O., Jørnø, R. L., & Skovbjerg, H. M. (2023). The role of experience in playful learning activities: a design-based self-study within teacher education aimed at the development of tabletop role-playing games. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, *128*, 1-12.

Boysen, M. S. W., Sørensen, P. W., Rold, M., & Thorsen, T. (2022). Indsatsevaluering af Skabertrang 2 [Evaluation of the project Skabertrang 2]. University College Absalon.

Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2013). An Epistemology of the Hand: Putting Pragmatism to Work. In P. Gibbs (Ed.), *Learning, Work and Practice: New Understandings* (pp. 147-163). Springer, Dordrecht.

Buhl, M., & Ejsing-Duun, S. (2013). En tegning af æstetik [a drawing of aesthetic]. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, 57*, 53-71.

Bærendsen, N., Jessen C. & Nielsen J. (2009). Music-Making and Musical Comprehension with Robotic Building Blocks. Conference paper. 10.1007/978-3-642-03364-3_48.

Clapp, E. (2017). *Participatory creativity: Introducing access and equity to the creative classroom*. Routledge

Crow, B. (2006). Musical creativity and the new technology. *Music Education Research, 8* (1), 121-130.

Cucco, B. & Larsen, J. E. (2022). Pedagogy in Nordic teacher education: Conceptual approaches, historical paths, and current differences in Denmark and Finland. In J. E. Larsen, B. Schulte & F. W. Thue (Eds.), *Schoolteachers and the Nordic Model: Comparative and Historical Perspectives* (pp. 127-142). Routledge. 10.4324/9781003082514-1.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* [Democracy and Education]. Forlaget Klim.

Savin-Baden, M. and Major, C. (2013). Qualitative research: The essential guide to theory and practice. Routledge.

Dyndahl, P. (2002). Musikk/Teknologi/Didaktik – Om digitaliseret musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi [Music/Technology/Didaktik: Digitalized music education, its discursivity and (self-)irony]. Norway: Det historisk-filosofiske fakultet. Universitetet i Oslo.

Girardi, G., de Arriba, R. & Vidagan, M. (2019). Contemporary art in higher education: creative pedagogies in political economy. *Thinking Skills and Creativity, 33*, Article ID: 100577. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100577

Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordances. In J. Bransford & R. Shaw (Eds.), *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology*. Lawrence Erlbaum.

Glăveanu, V. P., & Clapp, E. P. (2018). Distributed and participatory creativity as a form of cultural empowerment: The role of alterity, difference, and collaboration. In A. U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Eds.), *Alterity, values, and socialization: Human development within educational contexts* (pp. 51–63). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70506-4_3

Gleick, J. (1999). *Faster: The Acceleration of Just About Everything*. Pantheon.

Grøtting, I. F. (2019). Contemporary art as democracy education. *Nordic Journal of Art and Research, 10*(2) https://doi.org/10.7577/information.3596

Hickey, M. (2003) (Ed.), *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education*. MENC – The National Association for Music Education.

Hilt, L. & Riese, H. (2021). The Purpose of Education and the Future of Bildung. In Petersen et al. (Eds.) *Rethinking education in light of global challenges*. Routledge.

Johansen, S. L. & Larsen, M. C. (2019). Børn, Unge og Medier [Children, young people and media]. Samfundslitteratur.

Jensen, J. J. (2016). The Danish Pedagogue Education. In M. Vandenbroeck, M. Urban, & J. Peeters (Eds.), *Pathways to Professionalism in Early Child-hood Education and Care* (pp. 15-28). Routledge.

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), 198-219. https://doi.org/10.1177/14740222211050862

Klausen, S. H. (2010). The Notion of Creativity Revisited: A Philosophical Perspective on Creativity Research. *Creativity Journal, 22*(4), 347-360.

LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-869). Kluwer.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.

Nielsen, K. A., & Svensson, L. (2004). *Action and interactive research: a nordic approach*. Arbetslivsinstitutet.

Osgerby, B. (2020). *Youth Culture and the Media: Global Perspectives*. Routledge.

Pierce, J. L., & Rodgers, L. (2004). The psychology of ownership and worker-owner productivity. *Group & Organization Management, 29*, 588-613.

Pierce, J. L., & Rodgers, L. (2004). The psychology of ownership and worker-owner productivity. *Group & Organization Management, 29*, 588-613.

Rosa, H. (2003). Social Acceleration: Ethical and Political Consequences of a Desynchronized High-Speed Society. *Constellations, 10*(1). Blackwell Publishing.

Rosa, H. (2020a). *The Uncontrollability of the World*. Polity Press.

Rosa, H. (2020b) Beethoven, the sailor, the boy and the Nazi. A reply to my critics. *Journal of Political Power, 13*(3), 397–414.

Rouse, E. (2013). Kill your darlings? Experiencing, maintaining, and changing psychological ownership in creative work. PhD thesis. https://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir:101452/datastream/PDF/view.

Sennett, R. (2008) The Craftsman. Yale University Press.

Scheuerman, W. E. (2001). Liberal Democracy and the Empire of Speed. *Polity, 34*(1). DOI: 10.2307/3235508

Tanggaard, L. (2008). Håndværket som identitetsoase i videnssamfundet? [Craft as an oasis of identity in the knowledge society?]. *Nordiske Udkast, 36*(1). https://doi.org/10.7146/nu.v36i1.7340

Tröhler, D., Bostad, I., Hörmann, B. & Tveit, S. (Eds.) (2022). *The Nordic Education Model in context: historical developments and current renegotiations*. Routledge.

Will & Agency (2023). Tæt på børn og unge [Close to young people]. Det Danske Filminstitut.

Biographies

Mikkel Snorre Wilms Boysen is docent and researcher at Center of Pedagogy, University College Absalon, Denmark, and guest teacher at the Rhythmic Music Conservatory (RMC). He is doing research within the field of pedagogics, creativity, music, play, entrepreneurship, and art-based learning. He is a senior researcher in the Playful Learning Research Extension and chair of the Danish Network of Music Pedagogical Research and Development (DNMpFU). He is head of the research program at Absalon, Movement, Creativity, and Aesthetics in Pedagogical Work.

Pernille Welent Sørensen, Ph.D., is an Assistant Professor at the Center for Pedagogy, Absalon University College. She works as a lecturer and researcher affiliated with the research environment Movement, Creativity, and Aesthetics in Pedagogical Work. She has a particular focus on children's ethical perspectives. In her 2021 dissertation, »Listening to Children…«, children are involved as co-researchers. Pernille has 20 years of professional experience in the field of children's culture, with a particular focus on performing arts for children. She is interested in how performative methods can contribute to creating poetic knowledge that encourages exploring the world. Pernille is part of the research network BLÆK, a board member of the dance company ENSEMBLE, a member of DR's Musikariet Advisory Board, and serves on the editorial board for DRAMA.

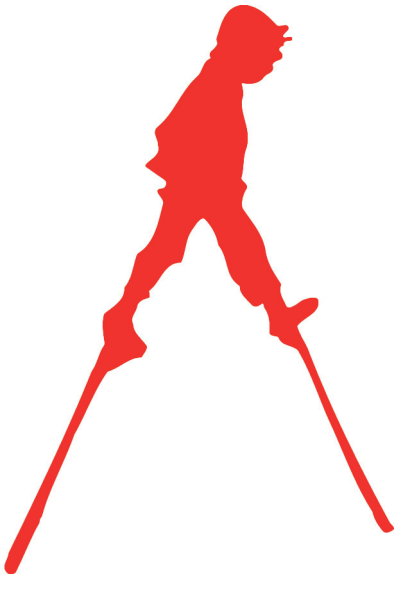
Hanne Hauer is an Assistant Professor with a Master's degree in pedagogy in visual arts and has been employed at Social Education in Roskilde, University College Absalon, since 2002. Hanne is further educated in Intuitive Painting, a branch of art therapy, as well as MBSR Mindfulness. She is particularly interested in contemporary art and how artistic and creative methods can contribute to polyphony, which can strengthen communities. In a series of research and development projects, she has investigated the significance of art and culture in the lives of children and young people, including through Art-based methods that involve collaboration between artists, educators, and researchers.

Vibeke Frost is an Assistant Professor at the Center for Pedagogy, University College Absalon. She has a Graduate degree in Didactics (Material Culture). Vibeke has a background as a designer from Royal Danish Academy of Fine Arts. In addition to her work as an artist, she has worked with creative and aesthetic processes in art school, post-secondary school and production school. She is particularly concerned with how a focus on body, space and materiality can justify and set purpose, framework and content for education and learning in various forms of aesthetic practice. Vibeke has participated in the research project »Legekunst« and »Practitioner Change Journeys« and is part of the network BLÆK and the network for Art-based Research.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Klaus Thestrup

Legemester – en digtsuite om at lege sammen med børn



Prolog

Om lidt ved jeg ikke, hvad der skal ske
Men noget sker alligevel og jeg er med
Derfor kunne jeg lege med andre børn

Fortællingen glødede ind i mig fra TV
Der stod figurerne og kæmpede med livet
De turde ingenting, men det turde jeg

I dag tager jeg min blå overfrakke på
Og bliver til hvem som helst på kloden
Ingen aner hvad min rolle vil gøre

Sådan så det ud på stuegulvet
Da jeg lå der og holdt mine figurer
Mens de vadede i land uden svar

Sådan ser det også ud på mit universitet
Mine studerende står og vakler
Skal vi gøre det samme i børnehaven?

Mit svar er ja, børn opdager verden
Vær der, mens det sker, sammen med dem
Giv dem mulighed for at forme den

Letheden flyder

Jeg kan gå lige den vej, jeg lige vil
Igennem mørke slugter på stylter
Eller over hede ørkener baglæns

Jeg er mig selv og leger fantasileg
Med en håndbevægelse er jeg ridder
Med et blink er jeg djævelen selv

Jeg ejer en tynd, elegant overfrakke
Som kan tale alle sprog hele dagen
Et ryk i kraven og jeg står i Frankrig

Jeg kravler i vådt sand i baghaven
Mine hænder former himlen selv
Mød mig i tusind flyvende byer

Mekanikken stråler

Det er der selvfølgelig ikke og det er der, når det skal
Det ved enhver, der går i gang med at flytte tanker
Vi er krop i en sandkasse en kedelig mandag morgen
Og vi er rejsende i et nyt uendeligt ukendt univers
Dem, der ikke ved det endnu, lærer det ved at kravle
De står i kanten og springer med op på stjerneraketten
Nogen er voksne og nogen er unge og nogen er små
Ingen er udenfor og alle kan dø storslået under månen
Her brænder alt på og her trækker vi vejret helt ned

Tiden er min

Der er gult sand i alle mine lommer
og sort mudder på begge mine knæ
Den her leg kræver alt på et blodigt fad

Junglen er tæt langs cykelstien
Havet skyller ind over sandkassen
Gader strækker sig ud mellem klodser

Jeg er Kid Colt med min revolver klar
Jeg er Frodo i mødet med sidste side
Jeg er Buster Keaton i kamp med alt

Vi kan tage alle steder hen, så det gør vi
Modelfly letter skramlende ved daggry
Kanten af gulvtæppet er det nye land

Der er koldt heroppe på Nordpolen
Mine figurer af plastik må bare ikke dø
Men det gør de selvfølgelig alligevel

Det er mig, der leder ekspeditionen
Alt er på spil, når vi nærmer os fjenden
Ingen aner om nogen kommer tilbage

Mit indre kort er fuldstændig ulæseligt
Kompasset ruster, når jeg kigger på det
Det er søndag og jeg farer frydefuldt vild

Startpunkt uden kontrol

Enhver bevægelse er forfra en gang til
Hænder, der sitrer, hænder, der skaber
Noget æltes, skubbes, drejes, gentages

Bagved os kender vi hvert et åndedrag
Foran hende og mig og alle er der ingenting
Hvor skal vi hen og hvad gør vi mon der?

Vi er hvidt ler sammen med vores legemester
Ingen kontrol er ønsket, hvorfor dog gøre det?
Om lidt sætter vi alligevel de første streger

Se, nu går hun, nu kigger hun, nu ler hun
Et skridt frem og alt forandrer sig til jord og græs
Et skridt mere og byer rejser sig i morgensol

Blød labyrint

Hvordan skal jeg forklare det, jeg synes det er så nemt
Jeg lader legen lege mig, vi skal ikke et bestemt sted hen
Vi skal derhen, hvor det brænder på og giver mening

Men jeg leger også legen, bevægelse for bevægelse
Det gælder om at beslutte sig i sekundet, noget sker
Jeg løber i en labyrint, jeg bygger, mens jeg løber

Jeg ser dig handle og tale, du ser mig handle og tale
Jeg ser dig se mig, du ser mig se dig, vi ser hinanden
Du løfter dukken, jeg drejer min, du siger kom ind

Det er kun, hvis jeg vil legen, at andre vil den med mig
Jeg skal lytte til hvad der sker og følge med uden tøven
Men jeg skal også satse noget selv, ellers er det ud

Nattens erklæring

Jeg var Aragorn selv med åbent sværd
Jeg var Erwin Rommel langt bag fjendens linjer
Jeg var James Stewart alene med sin riffel

Om et øjeblik kommer orkerne krybende
Ind fra venstre, mellem buskene, under bjergene
Mens de savler og dør uden at kunne dø

Om et øjeblik står kampvognene stille
Uden benzin, fanget i sandstormen, uden nok ammunition
En fantastisk plan må udtænkes netop her

Om et øjeblik er de onde cowboys klar med deres plan
De har gemt sig i den forladte mine eller bag klipperne
Det gælder om at snige sig ind på dem i mørket

Jeg undviger til venstre over de skarpe klipper
Jeg dør i en brændende tank, mens jeg skriger
Jeg kravler under hestene og slipper dem fri

Våd fortæller

Jeg laver udkast, kan man sige det?
Hvert skridt er en rejse uden mål
Skitser i fuld farve, billeder i hele øjet

Jeg skraber stumper af fortælling sammen
Og former en ny med mine bevægelser
Drager, helte og skurke løber foran mig

Jeg støber figurer ud af glødende tin
Og der står de stive, klar til at gå frem
Klar til endnu en ekspedition i ukendt land

Jeg forlader mig selv, når munden åbnes
Hver eneste figur i min verden fortæller selv
Jeg hører skrig og kamp fylde overalt

Jeg står, hvor kortet ikke er begyndt
Midt i det tomme rum står retninger i kø
Jeg deltager i udkast, kan man sige det?

Warhammer Freestyle

Vi købte aldrig en eneste elendig uoverskuelig regelbog
De små figurer hvæsede op til os, de råbte og skreg om tomhed
Vi flyttede dem rundt med fingrene og bestemte over dem
De blev til plastik, som kunne skæres og males og forandres
De blev til vores og vores ideer om glødende godt og ondt

Vi snusede i store butikker med sværd og landskaber og pensler
Vi tilhørte aldrig nogen, hverken pædagoger eller forældre
Hvor der var en regel, hakkede vi den i stykker og lavede vores egen
Tusind beregninger og terningekast for at få legen til at virke
Det gjaldt om at fylde tiden, så den ikke kunne være anderledes

Hvad der er vigtigt

Min udkigspost var inde fra legen
Jeg lærte noget om en del af livet
Som de fleste voksne har glemt

Jeg kravlede ned i et ukendt dyb
Indgangen lå inde på legepladsen
I børneværelset eller i skoven

Hernede gjaldt det om at byde ind
Finde på og være med på samme tid
Konstruere en regel og vride den

Enhver figur kan blive til noget andet
En klods kan blive til en farlig borg
Pippi kan møde Barbie og danse

En leg kan flyttes ind og ud af en skærm
Fortællingen eksisterer kun som handling
Den kan tegnes eller hoppes eller filmes

Alt det lærte jeg, fordi jeg ville lege
Jeg lod ikke som om, at det var vigtigt
Også jeg gik på tæer i glødende ørkener

Kultur på gulvet

En person i hvidt, i smoking? Færdigbygget?
Nej, sænket ned i tyk masse, uden farve
Blød gips? Maling? Vådt ler? Vingummi?

Langt herinde i ingenting, et verdensrum?
Ja, planeter rulles ud og stjerner tændes
Dyr i rødt? Mennesker i en børnehave? Tid?

Grave med kolde fingre? Bygge? Sætte sammen?
Netop, det gælder om at rette hænderne frem
Var der ingenting før? Tomhed? Hvor kom vi fra?

Kan nogen mærke et hjerte? Gløden af liv? Rytme?
Selvfølgelig, det er hvad det hele drejer sig om
Hvad skal vi fortælle? Skal vi trylle? Forandre alt?

Forandringens helt

Det var os, der bestemte sammen indefra
Fordi jeg ikke ville bestemme alt alene
Jeg blev i det stille forandringens helt

Hvem siger, at jeg selvfølgelig vidste det hele?
Fortæl mig en sandhed, der holder for alle
Udover at vi trækker vejret igennem leg

Børnene kunne mærke, at jeg mente det
Hver eneste fortælling ramte alle mine spørgsmål
Her var jeg tilstede sammen med dem

Vi kan gentage legen i en fortsat uendelig fryd
Og i næste sekund ændre alt på samme sted
Retning er noget, jeg er med til at rette til

Selvfølgelig bliver vi til mennesker, når vi leger
Men jeg kan vælge, at vi bliver det sammen
Hvem har ret til at stille vores spørgsmål?

Handlekraft

Skærmen er noget, vi bestemmer over
Enhver fortælling, der kommer ud af den
Kan vi ændre til vores fortælling

For vi er krop, leg og fællesskab
På gulvet i børnehaven og i SFO´en
Tabletten et stykke værktøj til leg

Børnene møder ikke verden alene
Rummet er fyldt med nysgerrige voksne
De lytter til hvad børnene oplever

Vi tager billeder og redigerer dem
Printer dem ud og hænger dem op
Klipper i dem og tegner på dem

Vi bestemmer, hvem der skal se hvad
Det her er til far og mor på Aula
Det her skal hænge i døren

Det her skal ses på eTwinning
Sendes til den der børnehave i Italien
Eller der, hvor de sover, mens vi er vågne

Ethvert billede udefra kan kasseres
Eller blive til en leg med dukker
Og nye billeder, børnene selv tager

Vi kan sige til billedprogrammet
Hvad vi vil have det skal vise
Og le af det, som kommer ud

Ingen lades alene med verden
Vi taler med dem, vi vil lege med
Resten er vi ligeglade med

Sådan er det med legepædagogik
Kom med enhver digital teknologi
Hvis den kan bruges til vores leg

Epilog

Farvel til mere end 1000 børn
Sandkasser på højkant i det ydre rum
Fortællinger, der fandt sted

Farvel til øjeblikke på gulvet
Hvor små mennesker var store
Børn, der uforfærdet greb verden

Farvel til ukendte strande
Hvor vi fik våde fødder på vejen ind
Rejsende i vores egen leg

Farvel til fødder på kloden
Og næsen ned i junglen af billeder
Vi tog dem, vi havde brug for

Farvel til legemesteren
Måske han bliver husket for at ville
Være der, hvor legen blev til