



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Designing for Play in New Nordic Childhood

Redaktion: Klaus Thestrup og Helle Hovgaard Jørgensen





tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 66
designing for play in new nordic childhood
redaktion: klaus thestrup og helle hovgaard jørgensen
layout og tilrettelæggelse: alfred christen iversen
foto og grafik: forfatterne eller anført
foto omslag: emilie jespersen
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,
henriette vognsgaard hjernø, henrik tarp vang, helle hovgaard jørgensen,
stine reinholdt hansen, hjørdis brandrup kortbek

tidsskriftet udgives af
BUKS – børne- og ungdomskultursammenslutningen
c/o institut for kulturvidenskaber, 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 <i>Helle Marie Skovbjerg</i>	05
Indledning <i>Klaus Thestrup og Helle Hovgaard Jørgensen</i>	09
Kunstpædagogik med måske-universer <i>Hanne Kusk</i>	17
Deltagelsesmuligheder i kreativ leg. Et design based research-studie af leg i skolen <i>Jens-Ole Jensen, Hanne Hede Jørgensen, Anne-Lene Sand, Janne Hedegaard Hansen, Andreas Lieberoth og Helle Marie Skovbjerg</i>	39
Når børn fælles skaber – om børns materialiserede samvær i leg <i>Anne-Lene Sand, Jens-Ole Jensen, Helle Marie Skovbjerg, Hanne Hede Jørgensen, Janne Hedegaard Jørgensen og Andreas Lieberoth</i>	55
Playful and physical active storytelling in day care settings <i>Lise H. Sønnichsen, Jesper von Seelen, Camilla Bak Høilund:</i>	73
Bridging troubled water: Preparing school through play and special activities in kindergarten <i>Liv Ingrid Aske Håberg</i>	89
Let's hide it! – Unfolding Play and Peer Culture in a Danish Prep Class <i>Henriette Blomgren</i>	105
Pædagogers særlige muligheder for at skabe legedeltagelse blandt børn i musikalske fællesskaber <i>Lærke Nørgaard Pallesen, Stine Bylin Bundgaard og Christina Dahl Madsen</i>	123
Konstruktionsleg – Visuelle noter om værkstedskultur i en designbørnehave <i>Per Kallehauge</i>	137
Hva så med den frie lekens vilkår? Et kritisk blik på digitale praksiser i barnehagen <i>Trude Kyrkjebø</i>	169
Digital leg i danske børnehaver – en national kortlægning af barrierer, holdninger og populære redskaber <i>Andreas Lieberoth, Jan Ole Størup og Ditte Winther-Lindqvist</i>	183

A Platform for Playing – Experimenting communities and open laboratories in a global perspective <i>Klaus Thestrup</i>	205
Robotbyggesæt i undervisningen: en legende tilgang til computational tænkning <i>Louisa Haugaard Pedersen</i>	221
Børnecentreret design af legeoplevelser – <i>til børn, for børn eller med børn?</i> <i>Karen Feder</i>	237
Playing through clothes: Clothes as a creative tool in the School environment <i>Aude Le Guennec</i>	253
Meaningful Participation – Motivating young people’s participation through play probes <i>Line Gad Christiansen</i>	269
Legelyst · lille digtsuite om leg <i>Klaus Thestrup</i>	285

Alle artikler er fagfællevalueret på nær Per Kallehauges bidrag samt digte af Klaus Thestrup



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Helle Marie Skovbjerg

Forord

Da jeg voksede op i provinsen i 80ernes Danmark, på Fyn nærmere bestemt, kunne min lillesøster og jeg lege den samme dukkeleg – i årevis. Særligt om lørdagen, når vores forældre skulle ordne have eller gøre rent, så forvandlede det ene af vores to børneværelser sig til et dukkeunivers. Bestemte opstillinger af møbler, organiseringer af dukketøj, badekar og smykker, som vi havde »lånt« i vores mors skab. Vores dukker var venner, sloges med andre, var på ferie i Jugoslavien, stjal penge fra deres onde moster og havde en fantasiven, der hed Kinnie.

Alt det vi oplevede, det oplevede dukkerne også, alt det vi drømte om at opleve, det oplevede dukkerne, alt det vi fandt på, at de *kunne* opleve, det oplevede dukkerne også.

Vi var legedesignere, har jeg ofte tænkt på. Vi etablerede dukkelegen gennem materialer, historier vi havde hørt, kulturel legeviden, tanker vi delte, relationer og den tidslige udstrækning, som vores univers var bygget op af.

Omhuen, tålmodigheden og investeringen i noget, der var så vigtigt for os. Begge to. I vores børneliv var det meget vigtigt, det føles nærmest som om, at det var det vigtigste.

Dette særnummer af Tidsskrift for Børne og Ungdomskultur udspringer af konferencen *Designing for Play in New Nordic Childhood*, der blev afholdt i starten af 2021. Efter en vellykket konference, hvor 400 deltagere fra hele verden var med til at sætte legen i centrum for et børneliv i fortiden, nu og i fremtiden, ville vi samle stemmerne på tværs af kontekster, kulturelle orienteringer og videnskabelige domæner.

Vi ville dele, diskutere og lade tankerne danse om barndom og design og om leg. Vi er interesseret i at udforske, hvordan barndomsstudier og designforskningen i samspil kan bidrage på en relevant og interessant måde til legen og spørgsmålet om at designe for legen.

Og på en måde, hvor børn og unge, der har investeret og engageret sig i leg, får mulighed for at bruge deres energi, kreative kræfter, sammenhold og drømme for fremtiden – præcis som min søster og jeg gjorde – til at skabe lege, miljøer og sammenhænge, hvor børnene har stemmer og er med til at bestemme.

Hvorfor så leg og design? Barndomsstudier, hvor meget legeforskning bor, og designforskningen er to forskningsområder, der kan berige og lære af hinanden.

Siden 1980'erne har barndomsstudier skabt viden om børnene igennem nærempiriske studier af børns liv. Med sans for vigtigheden af detaljerne har barndomsforskningen skabt nye metoder, når børnene skulle mødes og tilgås, dét for at sikre deres stemmer og sammenhængene med kulturen i øvrigt. Med barndomsstudier blev nye begreber og teorier om, hvad det ville sige at være barn, skabt, og her var det netop særligt børnenes stemmer og agens, der var central for teoretisering.

Også i designforskningen har der i en årrække været en stor interesse for at designe med udgangspunkt i børnenes stemmer, at gøre børnene til brugere og også medskabere af design, i lighed med de voksne. Med afsæt i den hensigt er designforskningen båret af en aktivisme; der skal *gøres* noget, der skal *forandres* noget, ikke alene skabes begreber og teorier.

Med denne udgave af BUKS bygger vi broer mellem felterne. Det er vores håb på en gang at skabe begreber og teorier for alle de legeuniverser, som børn er medskabere af, og samtidig sikrer, at de begreber og teorier får handlekraft i forhold til det, der designes.

Vi håber, at vi vil bidrage til fremtidens legedesign, der gør det muligt at lege sammen – i årevis.

Helle Marie Skovbjerg, August 2022

When I was growing up in the provinces of 80s Denmark, on Funen to be precise, my little sister and I could play the same doll game - year in, year out. Especially on Saturdays, when our parents had to do the gardening or tidying, one of our two children's rooms turned into a doll's world. Certain arrangements of furniture, organising doll clothes, bathtubs and jewellery that we had »borrowed« from our mother's closet. Our dolls were friends, fought with others, went on holiday to Yugoslavia, stole money from their evil aunt and had an imaginary friend called Kinnie.

Everything we experienced, the dolls experienced too, everything we dreamed of experiencing, the dolls experienced, everything we imagined they could experience, the dolls experienced.

We were play designers, I've often thought. We established the dolls game through materials, stories we had heard, cultural play, thoughts we shared, relationships and the temporal extent our world was made of.

The care, the patience and the investment in something was so important to us. Both of us. In our lives as children it was very important, it almost feels like it was the most important thing.

This special issue of the Journal of Child and Youth Culture is based on the conference *Designing for Play in New Nordic Childhood*, which was held in early 2021. After a successful conference where 400 participants from all over the world helped put play at the centre of children's lives in the past, present and future, we wanted to bring together voices across contexts, cultural orientations and scientific domains.

We wanted to share, discuss and let our thoughts run free about childhood and design and about play.

We are interested in exploring how childhood studies and design research can interact to contribute in a relevant and interesting way to play and the question of designing for play.

And in a way where children and young people who are invested and engaged in play have the opportunity to use their energy, creativity, togetherness and dreams for the future - just as my sister and I did - to create games, environments and contexts where children have a voice and a say.

So why play and design? Childhood studies, where much research on play lives, and design research are two research areas that can enrich and learn from each other.

Since the 1980s, childhood studies have generated knowledge about children through close empirical studies of children's lives. With a sense of the importance of the details, childhood research has created new ways of meeting and approaching children, to ensure their voices and the connections with the wider culture. With childhood studies, new concepts and theories about what it meant to be a child were created, and here especially it was the children's voices and representatives that were central to theorizing.

In design research, too, there has for some years been a great interest in designing with children's voices in mind, in making children users and also co-creators of design, on an equal footing with adults. With this in mind, design research is driven by activism; something must be done, something must be changed, not just concepts and theories created.

With this edition of BUKS we build bridges between the areas. It is our hope to create concepts and theories for all the world of play that children are co-creators of, while ensuring that those concepts and theories are acted upon in terms of what is designed.

We hope to contribute to the future of play design that makes it possible to play together - for years to come.

Helle Marie Skovbjerg, August 2022



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Klaus Thestrup og Helle Hovgaard Jørgensen

Indledning

Indledning

Velkommen til et festfyrværkeri af artikler om design og leg. Leg er for alvor ved at vende tilbage til pædagogikken og designprocesserne. Hvordan leg skal forstås og indgå og påvirke makerspacet, klasseværelset og rød stue i boligkvarteret i forstaden, ja, det ved ingen endnu. Men diskussionerne, observationerne, forløbene og legene er i fuld gang, og med disse forfattere kan læserne glæde sig til en ny rejse i legens betydning for os alle. Læs den erfarne forsker og de nye stemmer side om side. Læs om forskelle og traditioner. Læs nye formuleringer og solide rammesætninger for en fremtid hentet fra BIN-Nordens internationale konference i 2021 omkring at designe for leg. Gå tur i teksterne med robotter, tegninger, modeller og designredskaber. Nyd en lang række billeder fra praksis efter praksis. Nogle tekster er på dansk og nogle er på engelsk. Verden er stor og bliver ikke mindre, så derfor er der også plads til tekster på engelsk. Her er forfatterne.

Hanne Kusk tager udgangspunkt i et kunstpædagogisk forløb i en børnehave om materielle og fysiske børnebogsuniverser. Forfatter Mette Hegnhøj er med som kunstner i forløbet, der udfoldes med to børnegrupper som en del af projektet *LegeKunst*. Der analyseres og diskuteres i relation til begreberne åbenhed og verdensvendthed, deltagelse og interaktivitet, intraaktivitet og sympoiese.

Jens-Ole Jensen, Hanne Hede Jørgensen, Anne-Lene Sand, Janne Hedegaard Hansen, Andreas Lieberoth og Helle Marie Skovbjerg præsenterer resultaterne af et design based research-studie, hvor de har undersøgt mulighederne for at skabe flere deltagelsesmuligheder i leg for børn i indskolingen. Artiklen leverer en spændende undersøgelse af, hvordan designprincipper kan udvikles og formuleres, så de bidrager til at flere børn får mulighed for at deltage i kreative legeaktiviteter.

Anne-Lene Sand, Jens-Ole Jensen, Helle Marie Skovbjerg, Hanne Hede Jørgensen, Janne Hedegaard Jørgensen og Andreas Lieberoth stiller skarpt på materialers relationelle betydning og på, hvordan de skaber en forståelse for fælles skabende praksisser, som er kortvarige, intense, nonverbale, sensoriske, dynamiske og processuelle. Med fokus på materialitet og krop frem for verbalt sprog og social position bidrager artiklen med et interessant forskningsperspektiv på, hvordan man kan skabe deltagelsesmuligheder for børn gennem brug af materialer.

Lise H. Sønnichsen, Jesper von Seelen og Camilla Bak Hjøllund præsenterer en metode, som skal støtte børns legestemninger og legerepertoire. De kalder metoden for *PPAST* (*playful and physically active storytelling*) eller direkte oversat: legende og fysisk aktiv historiefortælling. Det foregår med børn i alderen 2-5 år og kræver bl.a. en åben fortælling, som kan kombineres med improvisation. Teksten er på engelsk.

Liv Ingrid Aske Håberg undersøger gennem interviews med 23 pædagoger fra 6 norske børnehaver, hvordan de manøvrerer i et spændingsfelt, hvor der både skal tages højde for børns skoleparathed og børnehavens traditioner for leg. Hun problematiserer det forhold, at børnehaven skal »gøre børn klar« til skolen og samtidig repræsentere en nordisk børnehavetradition, hvor leg spiller en central rolle.

Henriette Blomgren udfolder leg og børnekultur i en børnehaveklasse og peger bl.a. på, hvordan børnene gemmer deres leg, så den kan fortsættes senere. Skolens struktur gør det vanskeligt for børnene at gemme og fortsætte en leg, hvilket lærerne ikke var klar over. Hun

peger også på, at børnene ikke uden videre opfatter lærerne som gode legere, fordi de bliver i skolens logik og ikke i legens. Teksten er på engelsk.

Trude Kyrkebjø udforsker empirinært hvilke forestillinger om leg, der kommer til udtryk, når »barnehagelærere« fra Norge fortæller om børnehavens digitale praksisser. Artiklen er et aktuelt empirisk bidrag, som viser pædagogers perspektiver i en polariseret og værdiladet debat om børns liv og muligheder i den postmoderne børnehave.

Lærke Nørgaard Pallesen, Stine Bylin Bundgaard og Christina Dahl Madsen bidrager med en undersøgelse af, hvordan musikpædagogisk viden kan inspirere til leg og skabe øvebaner for børns legedeltagelse i musikalske fællesskaber, hvor hele kroppen er med. I artiklen præsenteres, hvordan musikpædagoger oplever at kunne skabe legedeltagelse i musikalske fællesskaber.

Per Kallehauge viser billeder fra en lang praksis i en designbørnehave i Kolding. Her er refleksioner, erfaringer og eksempler fra før, der var noget, som hed *makerspaces* og *designprocesser*. Det myldrer med børn, der vil og kan. Et eksempel på pædagogik, der giver plads til børnene. Gå på opdagelse i billederne og bliv inspireret. Se på billederne og prøv selv de samme processer.

Louisa Haugaard Pedersen tager os med i 3. klasse, hvor elever har arbejdet med virkelighedsnære problemstillinger som plastaffald i havet, og har designet ideer til løsninger med robotbyggesæt. Artiklen udfolder en empirisk analyse af legende læringsstrategier til computerteknologi.

Andreas Lieberoth, Jan Ole Størup og Ditte Winther-Lindqvist dykker ned i tallene og viser os, hvordan digital leg ikke er det modsatte af autentisk leg, og hvordan børn engagerer sig med digitale teknologier selv og i fællesskab med voksne og andre børn. Vi får et overblik i debatten om børn, teknologi og daginstitutioner, der kan bruges i de kommende diskussioner.

Klaus Thestrup går ombord i det globale og ridser op, hvordan børn og pædagoger i en børnehave kan lege og eksperimentere med børn i andre børnehaver, som ligger så langt væk, at man ikke lige kan gå over til hinanden. En række modeller og eksempler fra en række konkrete projekter peger på, hvordan det kan gøres i en globaliseret og digital verden. Teksten er på engelsk.

Aude Le Guennec har fokus rettet mod de yngste skolebørns perspektiver på tøj og mode og på, hvordan tøj som et socialiserende og kreativt redskab kan spille en legitim rolle i børns (ud)dannelse. Det er en del af forskningsprojektet *Dressed for School*, hvor forskere, lærere og designere fra UK og Frankrig undersøger interaktioner mellem børn og deres skoletøj. Teksten er på engelsk.

Karen Feder indfanger en række fundamentale forskelle i, hvordan den voksne kan indgå i og rammesætte designprocesser sammen med børn. Hun spørger, hvordan man kan designe til, for og sammen med børn, og antyder muligheden for, at børn selv kan designe. Hun kvalificerer simpelthen buddet på, hvordan en børnecentreret designtilgang kan tænkes og forstås.

Line Gad Christiansen arbejder intenst med lege-undersøgelser (play probes) og beskriver eksempler og principper for, hvordan sådanne kan anvendes med unge i 14-17 års alderen. Disse lege-undersøgelser ser til ud med deres fokus på lege både at kunne skabe motivation for deltagelse og give forskeren de informationer, hun eller han har brug for, bl.a. fordi forskeren kommer tæt på de unges følelser og drømme. Teksten er på engelsk.

Klaus Thestrup indfanger legen gennem sine digte. Her er billeder på, hvordan legen kan forstås og korte glimt fra konkrete lege, han selv har været med til. Fælles er legen som erfaring, som fortælling om livet og som handling, hvor alt kan gentages og forandres i samme glimt af tid og fællesskab.

Tak til forfatterne og tak til BIN-Norden for tekster, processer og udvekslinger fra os i temareaktionen for dette vitale nummer. God læsning.

Helle Hovgaard Jørgensen & Klaus Thestrup, august 2022

Introduction

Welcome to a firework display of articles on design and play. Play is returning to pedagogy and design processes in earnest. How play should be understood and included and affect the makerspaces, classrooms and living rooms in suburban neighbourhoods, well, no one knows yet. But the discussions, observations, processes and all the playing are in full swing and with these authors, readers can look forward to a new journey in the meaning of play for all of us. Read side by side from the experienced researcher and the new voices. Read about differences and traditions. Read new formulations and solid frameworks for a future taken from BIN-Norden's international conference in 2021 on designing for play. Take a walk through the texts with robots, drawings, models and design tools. Enjoy a wide variety of pictures from practice after practice. Some texts are in Danish and some are in English. The world is big and is not getting smaller, so there's also room for texts in English. Here are the authors.

Hanne Kusk takes starting point in an art pedagogical course in a kindergarten about material and the physical world of children's books. Author Mette Hegnhøj is involved as an artist in the course, which is comprised of two children's groups as part of the project *LegeKunst (the art of play)*. It is analysed and discussed in relation to the concepts of openness and worldliness, participation and interactivity, intra-activity and sympoiesis.

Jens-Ole Jensen, Hanne Hede Jørgensen, Anne-Lene Sand, Janne Hedegaard Hansen, Andreas Lieberoth and Helle Marie Skovbjerg present the results of a *design based research* study in which they have investigated the possibilities of creating more participation opportunities in play for children in school. The article provides an exciting study of how design principles can be developed and formulated so that they contribute to more children having the opportunity to participate in creative play activities.

Anne-Lene Sand, Jens-Ole Jensen, Helle Marie Skovbjerg, Hanne Hede Jørgensen, Janne Hedegaard Jørgensen and Andreas Lieberoth focus on the importance of the relational meaning-making of materials, and on how they are creating an understanding on creative practices that are momentary, intense, non-verbal, sensory, dynamic and procedural. By foregrounding materiality and body to verbal language and social positioning, the article contribute interestingly with a research perspective on how to create possibilities for participation for children with materials.

Lise H. Sønnichsen, Jesper von Seelen and Camilla Bak Hjøllund present a method to support children's moods of play and play repertoire. They call the method PPAST (*playful and physically active storytelling*). It takes place with children aged 2-5 years and requires, among other things, an open narrative that can be combined with improvisation. The text is in English.

Through interviews with 23 educators from 6 Norwegian kindergartens, Liv Ingrid Aske Håberg examines how they manoeuvre in a field of tension where both children's school readiness and the kindergarten's traditions for play must be taken into account. She problematizes the fact that kindergarten must 'get children ready' for school and at the same time represent a Nordic kindergarten tradition, where play plays a central role.

Henriette Blomgren unfolds play and children's culture in a kindergarten class and points out, among other things, how the children save their play so that it can be continued later. The structure of the school makes it difficult for the children to save and continue their play which the teachers were not aware of. She also points out that the children do not automatically

perceive the teachers as good players, because they stay in the logic of the school and not the logic of the play. The text is in English.

Trude Kyrkebjø explores empirically the notions of play that are expressed when kindergarten teachers from Norway talk about the kindergarten's digital practices. The article is a current empirical contribution that shows educators' perspectives in a polarised and value-laden debate about children's lives and opportunities in the postmodern kindergarten.

Lærke Nørgaard Pallesen, Stine Bylin Bundgaard og Christina Dahl Madsen contribute with a study of how music educational knowledge can inspire play and create practice fields for children's play participation in musical communities where the whole body is involved. The article presents how music educators experience being able to create play participation in musical communities.

Per Kallehauge shows pictures from a long practice in a design kindergarten in Kolding. Here are reflections, experiences and examples from before there was something called makerspaces and design processes. It is teeming with children who want and can. An example of pedagogy that provides space for the children. Explore the pictures and be inspired. Look at the pictures and try the same processes yourself.

Louisa Haugaard Pedersen takes us to the 3rd grade, where students have worked with real-life issues, such as plastic waste in the sea and have designed ideas for solutions with robot building kits. The article lays out an empirical analysis of playful learning strategies for computer technology.

Andreas Lieberoth, Jan Ole Størup and Ditte Winther-Lindqvist delve into the numbers and show us how digital play is not the opposite of authentic play and how children engage with digital technologies, themselves and together with adults and other children. We get an overview of the debate about children, technology and daycare centres that can be used in the next discussions.

Klaus Thestrup embarks on the global and outlines how children and educators in a kindergarten can play and experiment with children in other kindergartens that are too far away that you can't just walk over to each other. A number of models and examples from a number of specific projects point to how this can be done in a globalised and digital world. The text is in English.

Aude Le Guennec focuses on the youngest schoolchildren's perspectives on clothing and fashion and on how clothing as a socialising and creative tool can play a legitimate role in children's formation/education. It is part of the *Dressed for School* research project in which researchers, teachers and designers from the UK and France investigate interactions between children and their school clothes. The text is in English.

Karen Feder captures a number of fundamental differences in how the adult can participate in and shape design processes together with children. She asks how to design for and with children and suggests the possibility that children can design for themselves. She simply qualifies the take on how a child-centric design approach can be considered and understood.

Line Gad Christiansen works intensely with *play probes* and describes examples and principles how these can be used with young people aged 14-17 years. These play probes, with their focus on play, seem to be able to create both motivation for participation and give the researcher the information she or he needs, among other things, because the researcher gets close to young people's feelings and dreams. The text is in English.

Klaus Thestrup captures the play through his poems. Here are pictures of how play can be understood and brief glimpses from specific play he himself has participated in. Common is play as experience, as a narrative about life and as an action, where everything can be repeated and changed in the same glimpse of time and community.

Thank you to the authors and thank you to BIN-Norden for the texts, processes and exchanges from us in the theme editorial office for this vital issue. Happy reading.

Helle Hovgaard Jørgensen & Klaus Thestrup, August 2022



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Hanne Kusk

Kunstpædagogik med måske-universer

Resumé

Denne artikel tager udgangspunkt i et kunstpædagogisk forløb i en børnehave, som analyseres og diskuteres i relation til begreberne åbenhed og verdensvendthed (Biesta 2017) deltagelse og interaktivitet (Hovik og Nagel, 2017), intraaktivitet og sympoiese (Otterstad, 2013, Haraway, 2016). Det undersøges hvilke *propositioner* (tiltag eller invitationer) der anvendes til at styrke den kraftfulde spænding mellem kunst og pædagogik. Forfatter Mette Hegnhøj er kunstner i forløbet, hvor oplæsning og fysiske børnebogsuniverser udfoldes med to børnegrupper i Snedsted Børnehave som en del af projektet *LegeKunst*. Empirien er fotos, video- og lydoptagelser fra det kunstpædagogiske forløb med børnene, lydoptagelser af de efterfølgende refleksionsdialoger mellem kunstner og pædagoger, og en podcast hvor kunstneren fortæller om forløbet. Ud fra dette uddrages nogle bud på propositioner der kan styrke både det kunstneriske og pædagogiske i kommende kunstpædagogiske forløb. Det er *de syv magiske kunstpædagogiske greb*: Inspiration, forvandling, forventning, stier, skjulte objekter, åbenhed og dramaturgisk sans. Grebene kan anvendes af både kunstnere og pædagoger.

Nøgleord

kunstpædagogik; kunstpædagogiske greb; åbenhed; verdensvendthed; deltagelse; interaktivitet; intraaktivitet og sympoiesis.



Ill. 1: Objekter i kunstnerens kurv

»Sidste gang havde vi fødderne i vand til oplæsningen, imens fortællingen foregik mellem fødderne på os. Vi er spændte på hvad der skal ske i dag. Vi lytter til lyde på mobiltelefonen og gætter på hvad der skal ske. Alle er nysgerrige da døren åbnes ind til

børnenes stue. Kunstneren lægger en sti af kviste med blade for fødderne af hver enkelt, og alle finder en plads på en pude i cirklen. Der står en balje foran hver, og i dag er baljerne fyldt med jord. I midten af rundkredsen er der efterårsblade, agern, og kviste. Vi inviteres til at bygge små skove i vores baljer og navngive dem. Kunstneren viser en Pop-up-bog, som taler polsk og handler om et dovendyr i regnskoven. I bogen rydder store maskiner skoven. Hun tager nogle gravemaskiner frem, hvorefter hun opfordrer os til at sige maskinlyde og at rydde skovene som vi lige har skabt og navngivet» (Forskerfortælling).

Fra en pædagogisk vinkel kan det virke voldsomt og destruktivt at ødelægge noget vi netop har skabt. At det skabte har fået et navn, er med til at understrege betydningen af det og voldsomheden i at det ødelægges. I forhold til børns leg er det dog ikke usædvanligt både at opbygge og ødelægge (Jørgensen, 2021).

Fra en kunstnerisk vinkel er der tale om at lade sig inspirere af det der sker i bogen, hvor skoven nedbrydes. Som i de fleste fortællinger er der farer der lurar og her er det maskiner der vil ødelægge skovene. Fortællingen vil fortsætte, og mon ikke der er håb for både skove og dovendyr? Spændingen mellem det pædagogiske og det kunstneriske udfoldes i denne artikel. Skovene vender vi tilbage til...



Ill. 2: Kunstnerisk iscenesættelse

Kunstpædagogik og aktionsforskning

Projektet er et kritisk-utopisk aktionsforskningsprojekt, hvor det kritiske er rettet mod vilkår og rammer for æstetiske processer i dagtilbud, og det utopiske mod drømmende tilgange til, hvordan disse rammer kan *ændres* (Nielsen og Nielsen, 2016, 2020). Via aktionslæring skabes nye handlemuligheder i praksis, gennem undersøgelse, deltagelse og skabende fællesskab. Jeg indgår som legende deltager i det kunstpædagogiske forløb og som sparringspartner i evalueringsmøderne efter hver gang (Jensen, 2012, 2019, 2020). Dette dokumenteres og indgår i analyser, diskussioner og formidling i forskningsprojektet *Fællesskaber omkring legende æstetiske processer i dagtilbud*, der er knyttet til det nationale projekt, *LegeKunst*, som har til formål at højne kvaliteten af børns møde med kunst og kultur (Legekunst.nu). Her følger jeg tre kunstners kunstpædagogiske processer i dagtilbud. De tre kunstnere: musiker Signe Højmark, billedkunstner Pia Skogberg og forfatter Mette Hegnhøj, har alle både et aktivt kunstnerisk og kunstpædagogisk virke. Som underviser ved pædagoguddannelsen ved UCN er jeg erfaren med opbygning af pædagogiske forløb, hvor pædagogen altid er den ansvarlige rammesætter. I *LegeKunst* er det anderledes. Her udvælger pædagogerne en undring, baseret på hverdagens udfordringer, som danner udgangspunkt for kunstnerens rammesætning for arbejdet med undringen, i samarbejde med pædagogerne (Legekunst.nu). Det er en ny form for både deltagerne og mig, som lægger et stort ansvar og initiativ hos kunstnerne. Som et delprojekt i min forskning undersøger jeg derfor det kunstneriske i det kunstpædagogiske forløb. Dette fører mig frem til artiklens problemstilling:

Hvilken relation er der mellem kunst og pædagogik i det udvalgte LegeKunstforløb, og hvilke propositioner kan anvendes til at styrke den kraftfulde spænding mellem det kunstneriske og det pædagogiske i kunstpædagogikken?

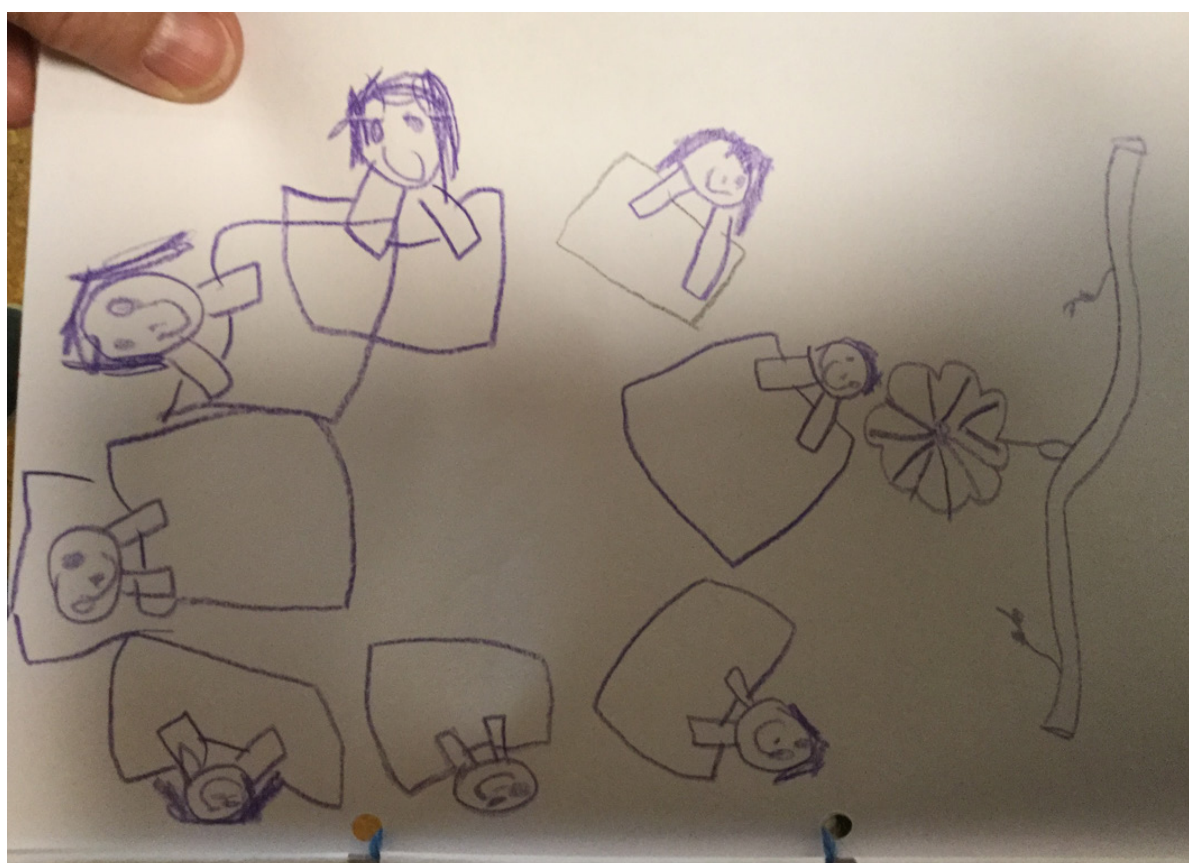
Kunstpædagogik er pædagogisk arbejde med kunst og kunstneriske processer, som indeholder et spændende mulighedsfelt mellem kunst og pædagogik. Denne artikel trækker på en dialogbaseret kunstpædagogik hvor børn, pædagoger og kunstner skaber sammen, med åbne mål og processer (Thoresen og Møen, 2019: 20). Her rummer kunstpædagogik en aktuell problematik, som professor Gert Biesta udfolder i "Letting Art Teach", hvor han påpeger faren for, at både kunst og pædagogik kan forsvinde i kunstpædagogikken (Biesta 2017). Derfor undersøger jeg relationen mellem kunst og pædagogik i et konkret legekunstforløb, hvor personalet som en del af deres aktionslæring har konstateret en svigtende koncentration ved oplæsning, og undrer sig over om en æstetisk tilgang kan tilføre arbejdet med litteratur i børnehaven noget nyt?

Et kunstnerisk blik

I podcasten *Måske-kakao i Eventyrdalen* får vi kunstnerens blik på det kunstpædagogiske forløb via lydclip fra praksis og Mette Hegnhøjs refleksioner over forløbet med Rakterne, som er en gruppe børnehavebørn mellem 3-5 år, opdelt i to grupper (Hegnhøj, 2020). I min analyse vil jeg inddrage tre citater herfra, som eksempler på spændingen og potentialet mellem pædagogik og kunst. Forfatteren fortæller om udgangspunktet for forløbet på følgende måde i podcasten: »Derfor spurgte de mig om jeg vil være med til at finde andre måder at læse bøger sammen med Rakterne på. Vi undersøger om vi kan skabe stunder med poesi

og magi som kan få børnene til at blive opslugte og lege med. Det er derfor jeg besøger *Raketterne om tirsdagen*» (ibid, 2020). Den pædagogiske undring var en bekymring for manglende koncentration og udbytte af oplæsning af børnebøger, og ønsket om noget andet. Dette omformer kunstneren til en undersøgelse af, om andre måder at arbejde med litteratur, kan skabe stunder med poesi og magi, som kan få børnene til at blive opslugte og lege med. I stedet for et mål om koncentration og stille lytning, bliver den pædagogiske opgave at arbejde med æstetiske processer omkring poesi, magi, leg og "opslugthed". Det kan tolkes som en ændring fra at socialisere børnene til at sidde stille, til en dannelsesstænkning, med fokus på kunst/litteratur, hvor børnene inviteres ind i en kunstnerisk sammenhæng der kan give lyst til at deltage (Hammershøj, 2017, Hansen og Toft, 2018).

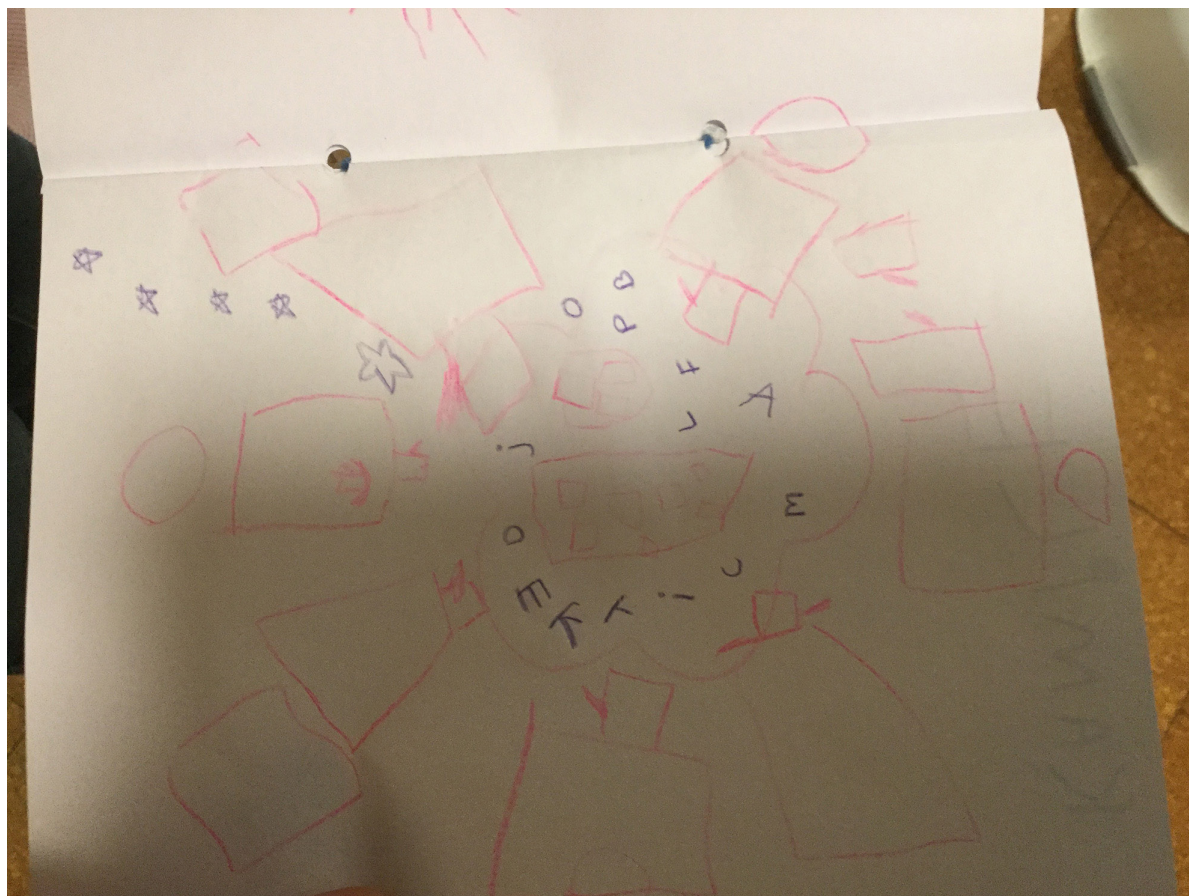
Dette uddybes i et andet citat fra kunstneren i podcasten: »Jeg vil gerne smitte raketterne med min glæde ved bøger, og jeg prøver at vise dem hvordan en bog er et univers man kan gå ind i, drømme sig ind i, lege sig ind i allerede fra første side« (Hegnhøj, 2020). Her står kunstnerens kunst-pædagogiske intention tydeligt frem, en intention, som handler om at dele glæden ved bøger, og at åbne et kunstnerisk univers, bogens univers for oplevelse, drømme og leg. Dette er tættere på forfatterens kunstneriske arbejde med at skabe litterære oplevelser (Jensen, L. 2021).



Ill. 3. Barns tegning af rundkreds og baljer

I det tredje citat beskrives nogle af de kunstneriske processer med at opbygge disse kunstneriske universer som senere bringes til live, når børnene indtager dem: »Med vat og vand, kastanjer og kakao, sæbebobler, salt og mudder bygger jeg universer der ligner dem i bøgerne mens raketterne står ude i fællesrummet og venter spændte og lidt utålmodige ved døren og gætter på hvordan der mon ser ud på stuen i dag?« (Hegnhøj, 2020). Processen med at iscenesætte sanselige materialer til universer der kan indtages, og at lade materialerne spille ind i en fælles udforskning af disse universer, er et kunstgreb som forfatteren anvender. Kunstgrebet er tæt på kunstneres arbejde med at skabe digte, bøger, forestillinger eller andre værker. At opbygge universer som andre kan træde ind i og gå på opdagelse i (Toft og Knudsen, 2021, Jensen, M. 2021, Kusk, 2016).

I de ovenstående eksempler fremstår relationen mellem det pædagogiske og det kunstneriske på flere måder. Når børn møder kunst – her litteratur, kan der lægges vægt på at opnå sproglige læringsmål og færdigheder, eller på oplevelsen med litteraturen. Det relaterer sig til spændinger imellem socialisering og dannelse, læring og indlevelse, det logiske og det poetiske, og mellem pligt til læsning eller glæde ved bøger. Denne spænding er velkendt i nordisk børnekulturtradition og opstilles af børnekulturforsker Beth Juncker som to paradigmer: Udviklingsparadigmet/det normale paradigme som har fokus på hvad kunst og kultur vil med barnet, over for det *nye paradigme*, med sit fokus på, hvad barnet gør med kunsten og kulturen (Juncker, 2006). De to paradigmer afløses her af et tredje paradigme med fokus på en fælles legende undersøgelse af, hvad vi kan gøre med kunst, og hvad kunst kan gøre med os.



Ill. 4. Barns tegning af måske-kakao-forløb

Når det er kropsligt og vildt

Flere steder i forløbet udfordrer kunstneren og kunsten hverdagspædagogikken. For eksempel den dag børnene drikker måske-kakao. Kunstneren har vendt baljerne, så de fungerer som små borde ved hver plads i rundkredsen. På hvert baljebord står en fin porcelænskop med underkop, som kunstneren hælder noget op i, med en gammeldags kaffekande. Hun smiler til børnene men svarer ikke når de spørger: »Er det kakao?«. I stedet dufter og smager de sig selv frem til, at det er kakao. Denne dag har kunstneren ikke nogen bog med, men fortæller nogle af Louis Jensens 100 firkantede historier (Jensen, 2002). I den ene stikker historierne af fra bøgerne om natten, og i den anden optræder en meget langsom mand. Vi afprøver hvor langsomt man kan åbne og spise en pakke rosiner. På børnenes opfordring afprøver kunstneren, hvor lang en stråle man kan lave med kakao fra kanden til koppen. De kalder det langsom-kakao. Der sprøjter kakao ud på en af pædagogerne, da langsom-kakao-strålen bliver lidt for lang. Børnene griner. Da børnene selv fortæller, suser fortællekastanjer, rosiner og børn gennem lokalet. En pædagog siger »Jeg kan næsten ikke høre noget« og jeg svarer »Det er som at være til te-selskab med Pippi«. Kunstneren lader roligt børnenes fortællinger udfolde sig, og stikke af, også når de bliver kropslige, vilde og legende. Med sin kunstneriske tilgang udfordrer hun regler, rammer, vaner, steder og handle måder i den pædagogiske institution. I det indledende eksempel med de nye små navngivne skove udfordrer kunstneren os også med sine handlingsforslag. Da skoven i bogen ryddes med store maskiner, kommer

vores egne små skove i fare. Foreslår hun virkelig at vi rydder skovene vi netop har skabt? Og ja det gør hun. Børnene er med på legen, kun et af børnene vælger at bevare sin skov som den er.

Skovene ryddes ved at kviste, blade og agern fjernes fra jorden i baljen og lægges tilbage på skovbundstæppet, imens vi siger lyde som store maskiner. Når litteraturens udfordrende universer gribes på denne måde, er pædagogikken langt fra de strukturerede og systematiske læsekoncepter, der har vundet indpas i mange daginstitutioner, og præges i stedet af en mere abstrakt og kulturel tilgang til litteratur og sprog (Møllerup, Mamsen & Bilottoft, 2021). Den legende undersøgelse af hvad vi kan med kunst, og hvad kunst kan med os, indebærer her krop, lyd, bevægelse og at det kan være vildt, poetisk og anderledes.

At vise og forklare

I Biestas betragtninger omkring kunstpædagogik, tager han udgangspunkt i Joseph Beuys performance *How to Explain Pictures to a Dead Hare* fra 1965, hvor Beuys går rundt i en kunstudstilling og hvisker til en død hare, som han bærer i sine arme. Publikum kan se ham hviske, men ikke høre hvad. Biesta uddrager tre arketyperiske modaliteter ved undervisning: At vise, at forklare og billedet (Biesta, 2017). Ved oplæsning i børnehaver er det kendte greb. Børnebøger læses op, indhold, ord, og illustrationer vises og forklares. Desuden aflæser børnene selv billederne umiddelbart. Ifølge Biesta illustrerer den døde hare fra Joseph Beuys performance en *åben ende* i forhold til, hvordan kunsten kan opfattes, og at formidleren af kunsten ikke kan kontrollere dette (ibid). Den åbne ende består i at holde processerne åbne, så de ikke er forhåndsbestemte og lukkede. I forløbet suppleres traditionel oplæsning med fokus på at lytte og forstå, af oplæsning hvor deltagerne inviteres til at være medskabende i det magiske og legende univers som bogen åbner for. Der inviteres til interaktion og deltagelse, til at lege med, at finde på, og at vise nye veje. Tekst og billeder kombineres med flere formidlingsmodaliteter som oplæsning, fortælling, dramatisering, sansning og leg. Der opbygges små scenografier og inddrages objekter, med inspiration fra bøgerne og temaerne jord (bønnefrø og vandkande), ild (kakao, varme kastanjer og stjerneaster), vand (sæbevand og sæbebobler) og luft (vat og skumfiduser).



Ill. 5: Måske-univers til udforskning

At gøre og nedsænkes

Oplæsningsforløbet er så sanseligt, æstetisk og performativt, at det kan betegnes som immersivt teater, en teaterform, hvor der arbejdes med imaginære universer, som deltageren »nedsænkes« eller fordybes i. Det giver deltagerne mulighed for en unik æstetisk oplevelse, hvor de selv kan bevæge sig, reagere med deres fysiske kroppe og påvirke det fiktive univers (Machon, 2013, Krøgholt, 2019). Som immersivt teater, åbnes oplæsningsforløbet for andre analysemuligheder og forståelser, hvor de interaktive dramaturgier kan udfoldes. Her tydeliggøres det, hvordan kunstneren på mangfoldige måder inviterer børnene til at interagere, ved at spille med og indgå i verbal eller fysisk dialog. Til analysen anvendes en arbejdsmodel for interaktive dramaturgier, udviklet af Lise Hovik og Lise Nagel, i det kunstneriske forskningsprojekt Scesam. Modellen tematiserer forskellige kunstneriske metoder og strategier til at involvere børn i scenekunst. Her inddeles interaktive dramaturgier i seks former, alt efter grad af interaktion (Hovik og Nagel, 2017:45). Dramaturgierne kan nuancere blikket på, hvordan børnene inddrages i det kunstpædagogiske forløb med åbning af børnebøgers universer. Ifølge Hovik og Nagel kan interaktive dramaturgier bevæge sig mellem tre lukkede og tre åbne former:

1. Den lukkede dramatiske form, hvor børnene deltager med stille, absorberet betragtning.
2. Den lukkede fortællende form, hvor børnene deltager gennem verbale tilbud.
3. Den lukkede aktiverende deltagelse, hvor børnene deltager gennem spejling af sceniske handlinger.
4. Den åbne installations- eller vandreteaterkoncept, hvor børnene deltager gennem fysisk eller scenografisk interaktion.
5. Den åbne inviterende og dialogiske form, hvor børnene deltager via dialogisk interaktion.
6. Den åbne improviserende form med børns medskabende deltagelse.

(Hovik og Nagel, 2017: 45)

Det immersive teaterforløb med børnebogsuniverser er hovedsageligt i den åbne, inviterende og dialogiske form, hvor børnene inviteres til dialogiske indspil og fysisk deltagelse, og i den åbne og improviserende form, hvor børnene er kropsligt involveret i medskabende handlinger og deres legefærdigheder er i spil. Pointen er dog, at kunstneren veksler mellem alle de forskellige interaktive dramaturgier i virtuose skift, som skaber plads til både det kunstneriske og pædagogiske i kunstpædagogikken. I det følgende vil jeg føre læseren igennem en del af forløbet og analysere hvor komplekse og forskelligartede interaktionsformerne i forløbet er.



Ill. 6: Bogen »W lesie« taler polsk.

Interaktionsformer i måske-universer

Kunstneren står ved den lukkede dør ind til den forberedte scenografi, og byder hvert barn velkommen. Hun har altid bare tæer, eller strømper på der passer til det der skal ske, og i dag lægger børnene mærke til hendes varme sokker. Hun lader børnene lytte til lyde fra sin mobiltelefon, som en auditiv invitation til dialog og gætteri om, hvad der skal ske bag døren om lidt. Børnene gætter på skov, grene, blade og skovtur. Her indledes med den åbne og inviterende dialogiske form, hvor børnene deltager via dialogisk interaktion (6).

Kunstneren åbner døren ind til stuen, og inviterer børnene indenfor, hvor de med alle sanser danner sig et indtryk af det nye sceniske rum. Kunstneren er her skiftet til den lukkede dramatiske form, hvor børnene deltager med stille, absorberet betragtning (1). Herefter inviteres børnene fysisk indenfor i det sceniske univers, og indtager rummet på en sti som kunstneren lægger for det enkelte barns fødder. De følger stien og finder deres plads på en pude. Hermed er interaktionsformen ændret til en fysisk, scenografisk interaktion, i det åbne installations- eller vandreteaterkoncept (4). Kunstneren sætter sig i cirklen og åbner en krukke med brun ler-creme. Uden et ord sætter hun fingeren i krukken, tager creme op og maler sig i ansigtet med det. Derefter sendes krukken videre til et barn som en kropslig invitation til at gøre det samme. Flere børn sender hurtigt krukken videre uden at prøve, indtil et barn tager creme fra krukken og smører det i sit ansigt. Børnene fniser. Da krukken vender tilbage til kunstneren, siger et barn: »Igen!«. Kunstneren griber opfordringen og

lader krukken cirkulere rundt flere gange, og de fleste børn tager creme i ansigtet eller på hånden. Børnene kalder det »mudder-badder«. Her kobles en lukket aktiverende deltagelse (3) hvor børnene spejler kunstnerens handling, med en åben improviserende form (6) hvor kunstneren følger barnets ide med at gentage handlingen.



Ill. 7: Skoven i bogen.

Børnene undrer sig over at baljerne er fyldt med jord, og begynder impulsivt at tale om det der skete sidst, hvor de havde fødderne i vand i baljerne og læste bogen "Det er ikke min hat" af Jon Klassen (Klassen, 2013). De genfortæller bogen som de har læst flere gange. Et af børnene siger »Vi elsker den der historie, den er meget sjov«. Hermed bevæger forløbet sig ind i den åbne inviterende og dialogiske form, hvor børnene deltager via dialogisk interaktion (5). Kunstneren fortæller at i dag skal der »...ske en anden historie« nede i baljen. Hun opfordrer børnene til at skabe en skov i baljen og de bevæger sig ind på tæppet og samler efterårs-materialer. I baljerne skaber de små skove, som opstillinger eller ved at grave deres agern ned i jorden. Kunstneren spørger, hvad deres skove hedder. Alle børnene navngiver deres skove, som Ih-ha skoven, Hemmelighedsskoven, Tyvskoven m.m. Her kombineres to åbne interaktionsformer med fysisk og scenografisk interaktion (4) hvor børnene bevæger sig rundt efter elementer til at bygge små fysiske skove med, og dialogisk interaktion omkring deres skove (7).

Kunstneren introducerer Pop-up-bogen *W lesie* af Boisrobert & Rigaud. Den taler polsk, fortæller hun. Børnene gætter at dyret på titelbladet er et dovendyr. Kunstneren fortæller, at dovendyret har det komfortabelt i sin skov, og åbner pop-up bogen så en papirskov folder sig ud. Den skrøbelige bog sendes generøst rundt til børnene, som har lidt jord på fingrene, men gerne vil se bogen på nært hold og lede efter dovendyret i den store skov. Da store maskiner dukker op i bogen, med savklinger som vil fælde skoven, tager kunstneren nogle af kvistene fra sin egen skov op, smider dem tilbage på tæppet, og siger maskinlyde. Børnene gør det samme og snart summer det af maskinlyde fra deltagerne, tæppet er fyldt med skovrester, og i baljerne er der kun jord tilbage. Her kombineres en lukket deltagelsesform (3), hvor børnene spejler sceniske handlinger ved at rydde skove, med en åben (4), hvor børnene deltager gennem fysisk, scenografisk interaktion. Børnene er meget optaget af, hvad der sker med dovendyret. Bogen sendes rundt, så de alle kan se, at der kun er et træ tilbage i skoven, og at en stor maskine er på vej til at fælde træet, hvor dovendyret hænger. På næste side er der en snip i bogen som man kan hive i, med en mand der sår frø. Da et af børnene hiver i snippen, vokser fine små papir-spirer op i bogen. Ved sidste opslag er en ny skov vokset frem, og dovendyret har mange træer at gemme sig i. Deltagerformerne er her den åbne installationsform, hvor børnene deltager i den scenografiske interaktion (7) med at åbne og undersøge pop up elementer i bogen og den inviterende og dialogiske form, hvor børnene er med til at fortælle hvad de ser ske (8).



Ill. 8-10: Børnenes skove.

Alle får en muld-urtepotte, som de fylder med jord fra baljen. Først sendes en lille kurv med bønner rundt, som sås, dernæst en lille vandkande og børnene vander deres frø. Da kunstneren og pædagogen hjælper nogle børn med navnesedler, vander andre børn deres planter så meget, at der løber jord og vand ud over gulvet. Det tørres op og alle planterne kommer op i vindueskarmen. Her er interaktionsformerne den åbne installationsform (4), hvor børnene helt fysisk skaber scenografien, og den åbne improviserende form (6), hvor børnene er medskabende og improviserende.

Kunstnerfunktioner i forløbet

I arbejdsmodellen for interaktive dramaturgier i scenekunst for børn, uddyber Hovik og Nagel udøverens funktioner indenfor de seks dramaturgiske former (ibid.). Funktionerne er relevante i forhold til at påpege hvordan kunstneren veksler mellem funktionerne, og hermed også mellem fuld kunstnerisk kontrol, og den mere pædagogiske og lyttende funktion. Analysen af interaktionsformerne og kunstnerens forskellige funktioner kan belyse den komplekse balancegang mellem kunst og pædagogik, som kunstneren udfører i forløbet. For hver dramaturgisk form i modellen har Hovik og Nagel opstillet dilemmaer som udøveren kan bringes i (ibid.) Dilemmaerne understreger udfordringen med, hvor meget kunstnerens egne indslag kan fylde i forhold til børnenes indspil og ideer. Kunstnerens ramme for forløbet, med objekter der inddrages efterhånden, er med til at skabe balancen, ved at åbne og afrunde ideer. De gentagne besøg af kunstneren skaber tryghed i interaktionen med børnene og giver mulighed for pædagogiske overvejelser omkring inddragelse af flere børn. For eksempel kender hun børnenes navne og ved, at et af børnene elsker at sige mærkelig lyde, som kan inddrages som lydkulisse. Ved den åbne improviserende form er det en mulig risikozone, at interaktionen kan være kaotisk og uforudsigelig (ibid.). Det ses også i forløbet, når vandet flyder, og rosinerne suser i luften. Samtidig er det styrken ved at gå på opdagelse sammen i de åbne måske-universer, at forstyrrelser, overraskelser, nye stier og mangfoldige fortællinger kan opstå.

Poetiske rum

Maybritt Jensen, der er førstelektor i drama, skriver med inspiration fra Hovik og Nagel om poetiske rum for tilblivelse, og om hvordan de forskellige elementer i en forestilling er tæt sammenvævede (Jensen, M. 2021: 202). Elementer som kroppe i bevægelse, scenerummet, rekvisitter, musik, forventninger og forståelse foldes ud og sammenvæves gennem den kunstneriske proces (ibid.). Dette påvirker det kunstpædagogiske møde, hvor alle elementerne spiller ind og påvirkes af hinanden. Det er ikke blot de mellem menneskelige påvirkninger og relationer (kunstnerens, pædagogernes og børnenes interaktioner) der har betydning her. Også materialitet, sted og tid indgår i samspillet, i *intraaktioner*. (Jensen, M. 2021, Otterstad, 2013). I intraaktionerne indgår det materielle og immaterielle og det ukontrollerbare som relationelle elementer. I forløbet har de forskellige materielle objekter som citronmelisse, jord, kakao og sæbebobler en afgørende betydning for at åbne og udfolde børnebøgernes måske-universer. Også det immaterielle, den imødekommende og legende atmosfære, duftene, humoren, smagene, synsindtrykkene, den taktile tilgang hvor alt røres og undersøges, følelserne og fornemmelserne der indgår i at skabe, er afgørende. Samspillet med både andre og andet kan betegnes som Sympoiese (Haraway, 2016, Hovik, 2019), et skabende fællesskab hvor også kunstværker som bøger »skaber med«.



Ill. 11: Nye spirer

Med et pædagogisk blik

En af pædagogerne fortæller: »*To børn kommer løbende ind til mig på kontoret så jeg tror at der er sket noget. 'Vi har fundet dovendyret!' siger de begejstrede. De har siddet sammen og har søgt efter dovendyret i en skov med mange træer i bogen, og så er det endelig lykkedes for dem at finde den, og det vil de fortælle mig med det samme*« (fra refleksionssamtale).

Børnene viser tydelig interesse for bøgerne fra forløbet, som er indkøbt til stuen og stillet indbydende i læsehjørnet. En enkelt gang arbejdes der med fortælling uden bog og børnene protesterer: »*Vi fik ikke nogen bog*«. Bogen er dog i en af kufferterne fyldt med biblioteksbøger, der er sat på stuen ved forløbets start. Som kunstneren fortæller i podcasten: »*Der er 66, den er god nok, børnene har selv talt dem*« (Hegnøj, 2020). Desuden får hvert barn en bog af forfatteren, så legen med boguniverserne kan fortsætte i hjemmene (Hegnøj 2019). Interessen for bøger som pædagogerne og kunstneren oplever hos børnene, tolker jeg som et svar på den pædagogiske undersøgelse af, hvorvidt en æstetisk tilgang kan tilføre arbejdet med litteratur i børnehaven noget nyt. Kunstnerens kunstpædagogiske tiltag har åbnet for fordybelsen i og glæden ved bøger. Via mine observationer og analyser har jeg i det følgende fremskrevet de kunstpædagogiske greb, som kunstneren anvender til at skabe og åbne universer for børnene. Som en pædagog siger om det, kunstneren gør: »*Det er magisk*« (fra refleksionssamtale). Som forsker har jeg også en fornemmelse af at være med til noget særligt, poetisk og magisk. En oplevelse af at have været inde i en bog, hvor vi alle har betydning for at bære fortællingen frem. Der er en særlig fortryllet stemning, når kunstneren er på besøg, som pædagogerne senere tilstræber selv at skabe. Derfor vælger jeg i det følgende at kalde forfatterens kunstpædagogiske greb for »...*de magiske kunstpædagogiske greb*«.

De syv magiske kunstpædagogiske greb

Magisk greb #1: Inspiration

Kunstneren finder en bog af høj kvalitet, der fungerer som inspiration. Desuden henter hun ideer fra begreberne jord, vand, ild og luft. Inspirationen kan også hentes i andre kunstværker og temaer, alt efter hvilket univers der ønskes udforsket. Kunstværker kan skabe kunstneriske forstyrrelser og åbne blikket for mangfoldige måder at forstå verden på (Hansson, 2016, Waterhouse, 2017).

Magisk greb #2 Forvandling

Kunstneren omskaber stuen med en enkel scenografi. Puder skaber en cirkel på gulvet, baljer arrangeres, lyssætning ændres og udvalgte genstande pirrer nysgerrighed og sanser. Kunstneren forbereder dette alene på stuen, en halv time før. Kernen er at finde forvandlingsmuligheder i de vante hverdagsomgivelser, som kan understøtte det fiktive univers. Steder har dannelsesmæssige potentialer og betydning for både den enkelte og fællesskabet (Kusk, 2018). Gennem iscenesættelse påvirkes stedets atmosfære, der kan opleves som fortryllet (Hansson, 2016).

Magisk greb #3 Forventning

Kunstneren har flere faste ritualer; forløbet starter foran døren ind til stuen, strømper tages af eller på, børnene lytter til lyde og gætter på, hvad der skal ske. Vi lister ind på stuen og en spilledåse markerer overgange. Faste ritualer med små variationer, der kan skabe en åbning til det fiktive univers. Anslag og impulser kan vække opmærksomhed, og handlelyst (ibid.)

Magisk greb #4 Stier

Børnene får tid til at sanse rummet, imens de en ad gangen inviteres til at følge en lille sti hen til deres plads i rundkredsen. Stien af vat, kviste eller andet, lægges af kunstneren for barnets fødder. Den enkelte gives tid til at bevæge sig ind i det fiktive univers, på en tryk måde. Denne invitation til det sceniske univers er en poetisk del af den interaktive dramaturgi, og det enkelte barn ledes tryk af kunstneren (Hovik og Nagel 2017).

Magisk greb # 5 Skjulte objekter

I tre små kurve har kunstneren gemt objekter, som inddrages løbende, på fortryllende vis. Det pirrer nysgerrigheden og fantasien, når kunstneren holder noget tilbage, og har noget ”i ærmet”. Genstandene kan være *performative agenter* som inviterer til handlinger og er med til at drive fortællingen frem (Jensen, M. 2021). Både det materielle og immaterielle indgår sammen med børnene i sympoiese (Hovik, 2019). Bog og objekter fra forløbet efterlades på stuen som en åben invitation tilbage til børnebøgernes måske-universer.

Magisk greb #6 Åbenhed

Kunstneren skaber en emergerende proces, med en ramme der er åben over for det der opstår. Hun anvender flere interaktionsformer og inddrager børnenes ideer, påfund, fantasi og indfald. Som kunstneren siger i en refleksionssamtale: »Det er så sjovt at se hvor forskellige forløbene med de to børnegrupper er [...] der sker lige et puf der og et paf der og så er man bare sendt i den der retning«. Kernen er at være opmærksom på den åbne ende (Biesta, 2017), at have tillid til at forløbet udvikler sig og mod til at improvisere (Hovik og Nagel, 2017).

Magisk greb #7 Dramaturgisk sans

Kunstneren anvender sin fornemmelse for det narrative, timing, spænding, dramatik, humor, uforudsigelighed og for det poetiske i forløbet. Elementer vi kender både fra litteratur, scenekunst og fra børns leg (Guss, 2017). Som forfatter rammesætter hun børnebogsuniverset for derefter at gå på opdagelse i det sammen med deltagerne. Med puf og paf bevæger de sig sammen i måske-universerne (Hegnøj, 2020) og fordyber sig i de muligheder, der opstår.



Ill. 12: Børnenes spirer

Diskussion

I min forskning ser jeg en fare for at kunst og det kunstneriske kan forsvinde eller nedprioriteres i dagtilbud, hvor mange andre politiske og pædagogiske dagsordener præger hverdagen. Derfor åbner jeg med denne artikel en diskussion af spændingen mellem det kunstneriske og det pædagogiske. Biesta understreger behovet for en diskussion af relationen mellem kunst og pædagogik, men også relationen mellem selvudfoldelse og verdensvendthed. Ifølge Biesta er faren, at børn bliver så opslugte af deres egen verden, at de ikke er åbne for mødet med verden. Han mener, at kunsten kan være en bro til en større åbenhed over for verden (Biesta 2017). I det konkrete forløb er kunsten børnebøger, og der arbejdes med måske-universer inspireret af børnebøgerne. Når historierne stikker af fra bøgerne eller maskiner kommer for tæt på regnskoven, er der ikke entydige løsninger på udfordringerne. Børnene har en afgørende betydning for at finde på nye veje at gå, og måske-universerne fra børnebøgerne giver muligheder for at afprøve dem. Efter besøg i et måske-univers som brud på hverdagen, kan blikket være ændret og nye muligheder opstå, også i hverdagen. Kunstens bro byder på bevægelser frem og tilbage mellem børnene og verden. Min erfaring fra både dette og andre kunstpædagogiske projekter, jeg har fulgt (Chemi, Kusk & Xu, 2021) er, at det er vitaliserende med kunstnerbesøg i daginstitutioner, hvor der kan opstå et berigende samarbejde om at få mere kunst og kunstpædagogik ind i hverdagen. Det kan stille spørgsmål ved, hvordan hverdagen skal se ud for børn i dagtilbud, og åbne blikket for mulighederne ved det

kunstpædagogiske. De syv kunstpædagogiske greb er mulige propositioner, der kan anvendes af pædagoger i bestræbelser på at styrke den kraftfulde spænding mellem det kunstneriske og pædagogiske. Grebene er dog afhængige af, at der er rammer for at udfolde kunstpædagogik i daginstitutionerne. Dette ansvar ligger ikke udelukkende hos den enkelte pædagog eller daginstitution, men også i de politiske og samfundsmæssige forventninger til dagtilbuddene. Her er der fortsat behov for at udvikle vilje og mod til at give plads til kunstpædagogiske forløb præget af handling og proces, hvor pædagoger ikke blot formidler indhold, men går på opdagelse i kunstneriske universer sammen med børnene. Pædagoguddannelsen kan skabe flere muligheder for at få kendskab til og at afprøve kunstpædagogiske forløb og dermed få afgørende betydning for udvikling af feltet, viljen og modet. I pædagogiske forløb stilles der ofte kritiske spørgsmål ved, om de er initieret af børn eller voksne. Denne diskussion kan nuanceres med de forskellige interaktionsformer, åbenhed i processerne og intraaktioner med kunst og stemning. Mon ikke 66 nye bøger på en stue og erfaringer med at gå ind i et måske-univers skaber større mulighed for, at man selv vil opsøge bøger og lade sig opsluge?

Det skabende poetiske fællesskab, i symposium med bøger og andre inspirerende materialer og i udforskningen af måske-universer, kan udfoldes videre både i hverdagspraksis og forskning. I forløbet efterlod kunstneren altid noget på stuen, en vandkande til at vande skovspirer, en indbydende bog i boghjørnet, eller andet der mindede om og gen-inviterede til besøg i børnebogsuniverser. Måske kan dette at efterlade spor efter processerne, være en måde at fastholde det kunstpædagogiske i hverdagen. Jeg håber at spirerne vokser videre og historierne stikker af igen og igen.

Konklusion

Relationen mellem kunst og pædagogik i LegeKunstforløbet består af en pædagogisk undren over, om en æstetisk tilgang til børnebøger kan skabe større koncentration hos børnene gennem kunstneriske tiltag med måske-universer baseret på børnelitteratur, med fokus på drøm, nysgerrighed, indlevelse og åbenhed. Børnene i forløbet leger med, fordyber sig og er åbne over for det bøger, objekter, stemninger og måske-universer kan tilføje. Samtidig bidrager de til skabende fællesskaber ved at intraagere i måske-universerne. På baggrund af kunstnerens rammesætning, børnenes reaktioner og efterfølgende refleksioner med pædagoger og kunstner er de syv magiske pædagogiske greb udviklet til at fastholde spændingerne mellem det kunstneriske og pædagogiske, så de fortsat kan udfordre og berige hinanden.

Tak til forfatter Mette Hegnhøj og de involverede børn og pædagoger fra Snedsted Børnehave.



Ill. 13: Spirer og vandkande i hverdagen

Referencer

Biesta, Gert (2017). *Letting Art teach. Art education 'after' Joseph Beuys*, ArteZ Press, Holland.

Blomgren, Henriette (2021). Legelommer i børnehaven. Æstetiske processer med børne- og voksenaktører. I: Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen (red.), *Leg & Litteratur*. Syddansk Universitetsforlag, Danmark.

Boisrobert, Anouck & Rigaud, Louis (2017). *W lesie*. Helium, Frankrig.

Chemi, Tatiana, Kusk, Hanne, & Xu, Shuangshuang (2021). Kunstnerduoer, Kunstlaboratorier og KUNSTgødning, *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 64, Danmark.

Guss, Gabrielle. Faith. (2017) *Barnekulturens iscenesettelser II*. Capellen Damm Akademisk, Norge.

Hammershøj, Lars Geer (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag, Danmark.

Hansen, Dion Rüsselbæk og Toft, Herdis (2018). Leg som æstetisk demokratisk anliggende i (ud)dannelsesfeltet. *Kognition og Pædagogik*, 28. årg. Nr. 109, Danmark.

Toft, Herdis og Knudsen, Karin Esmann (red.) (2021). *Leg & Litteratur*. Syddansk Universitetsforlag, Danmark.

Hansson, Hege (2016). *En barnehage til begjær. Å gi form til barnehagens innhold*. Fagbokforlaget, Norge.

Haraway, Donna J. (2016). *Staying with the trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press, USA.

- Hegnhøj, Mette (2019). *Clara og den utætte sky*. Fabula, Danmark.
- Hegnhøj, Mette (2020). *Måske-kakao i Eventyrdalen*. Podcast, Danmark.
<https://legekunst.nu/ressourcer-og-inspiration/podcasts/>
- Hovik, Lise (2019). *Animalium*, Norge.
<https://www.researchcatalogue.net/view/562061/562269>
- Hovik, Lise og Nagel, Lise (ed. (2017). *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Fagbokforlaget, Norge
- Jensen, Julie Borup (2012). Musik, kunst og æstetisk læring. I: Gitte Duus, Mia Husted, Karin Kildedal, Erik Laursen og Ditte Tofteng (red.). *Aktionsforskning. En grundbog*. Samfundslitteratur, Danmark.
- Jensen, Julie Borup (2019). Design af aktionsforskningsprojekter – et æstetisk, samskabende blik på vidensudvikling. I: Micki Sonne Kaa Sunesen (red.), *Aktionsforskning indefra og udefra*. Dafolo, Danmark.
- Jensen, Julie Borup og Eikeland, Olav (2020). Kært barn har mange navne: læringsspiralens mange forklædninger i organisationsudvikling og aktionsforskning. I: Søren Frimann, Julie Borup Jensen og Micki Sonne Kaa Sunesen (red.), *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag, Danmark.
- Jensen, Louis (2002). *Hundrede firkantede historier*. Gyldendal, Danmark.
- Jensen, Louis (2021). Nogle notater om leg og litteratur. I: Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen (red.), *Leg & Litteratur*. Syddansk Universitetsforlag, Danmark
- Jensen, Maybritt. (2021). Poetiske rom for tilblivelser. I: Øystein, Elle og Mette Røe Nyhus (red.), *Kunstmøter og estetiske prosesser med de yngste barna (0-3 år)*. Fagbokforlaget, Norge.
- Juncker, Beth (2006). *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur*. Tiderne skifter, Danmark.
- Jørgensen, Helle Hovgaard (2021). Den kontrære legekraft. Hvorfor dyrene må dø i Hay Day og Bamse og Kylling hænges. I: Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen (red.), *Leg & Litteratur*. Syddansk Universitetsforlag. Danmark.
- Klassen, Jon (2013). *Det er ikke min hat*. Jensen & Dalgaard, Danmark.
- Krøgholt, Ida (2019). Dramaturgier i dansk scenekunst anno 2019. I: *Peripeti. Tidsskrift for dramaturgiske studier*, 2, Danmark.
- Kusk, Hanne (2016). Forsigtig – indeholder poetsne! I: *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 61, Danmark.
- Kusk, Hanne (2018). Om pædagogiske og demokratiske potentialer i æstetisk arbejde med steder. I: *Kognition og Pædagogik*, 28. årg. Nr. 109, Danmark.
- Kusk, Hanne (2021). *Forskning i LegeKunst – med en kunstnerisk vinkel*. Video. Kulturprinsen. Danmark.
- Machon, Josephine (2013). *Immersive Theatres: Intimacy and Immediacy in Contemporary Performance*. Bloomsbury Publishing PLC, England.
- Møllerup, Anna Helene, Mamsen, Elisabeth & Bilstoft, Emma Sandberg (2021). *Sprog og læselyst hos små børn – Kortlægning af danske initiativer, udfordringer og uudnyttede potentialer*. Socialt Udviklingscenter SUS, Danmark.
- Møen, Inger-Lisa og Thoresen, Elin (2019). *Kunstpædagogisk utviklingsarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget, Norge.

Nielsen, Birger Steen & Nielsen, Kurt Aagaard (2016). *Artistic Science in Action Research*. I: Ewa Gunnarsson, Hans Peter Hansen, Birger Steen Nielsen, Nadarajah Sriskandarajah (red.), *Action Research for Democracy: New ideas and perspectives from Scandinavia*. Routledge, USA.

Nielsen, Birger Steen & Nielsen, Kurt Aagaard (2020). *Aktionsforskning*. I: Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag, Danmark.

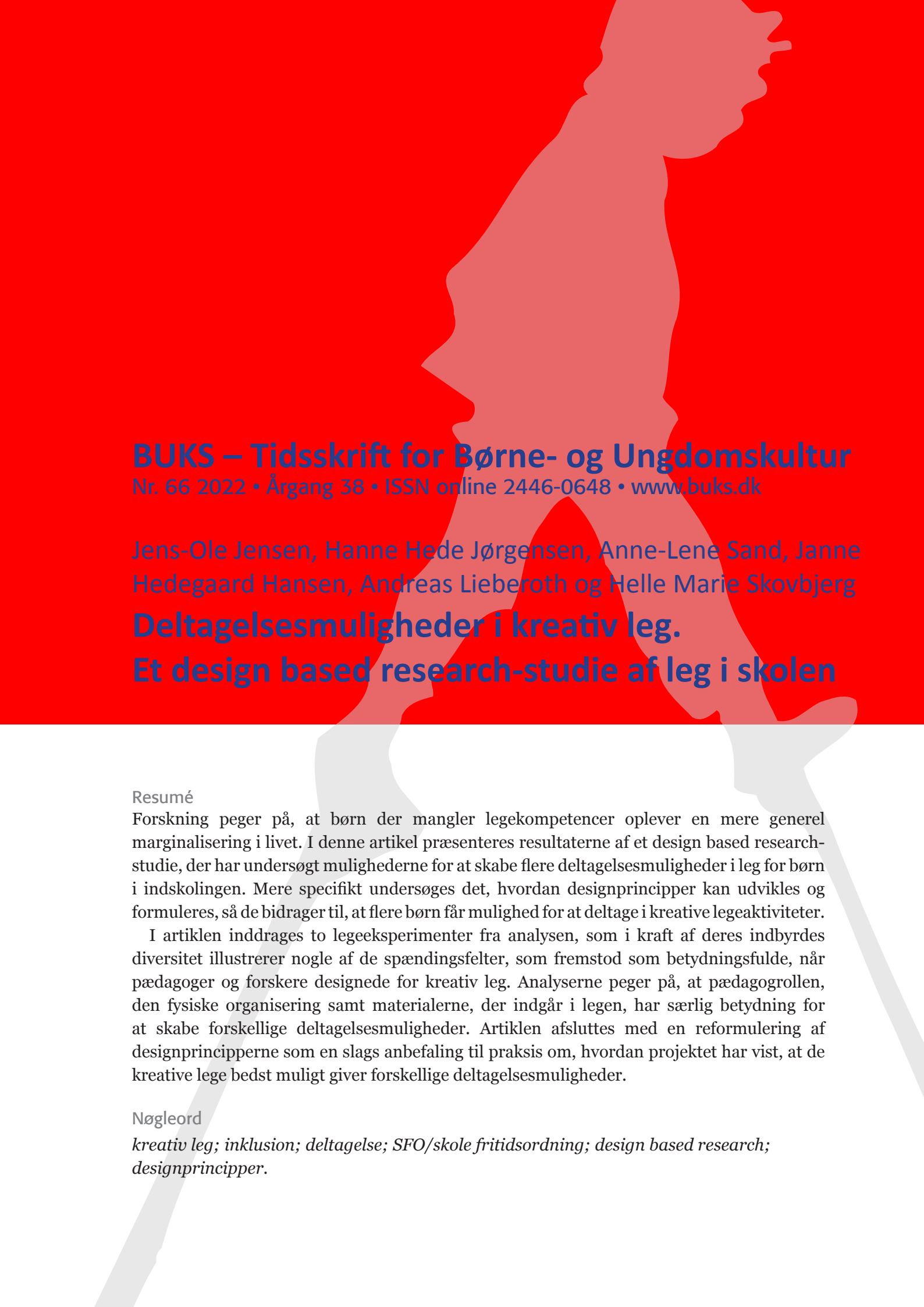
Otterstad, Ann Merete (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrebet relasjon i barnehagen. I: Anne Greve, Sissel Mørreaunet og Nina Winger (red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Fagbokforlaget, Norge.

Waterhouse, Ann-Hege Lorvik (2017). *Med KUNST i barnehagen*. Fagbokforlaget, Norge.

Link til Legekunstprosjektet: <https://legekunst.nu/>

Biografi

Hanne Kusk er Ph.d.-studerende ved Århus Universitet og lektor ved pædagoguddannelsen UCN. Hun forsker i »Fællesskaber omkring legende æstetiske processer i dagtilbud«, indenfor det nationale projekt »LegeKunst«. Har etableret et nyt nordisk forskningsnetværk med fokus på forskning i kunst og legende æstetiske processer med de mindste børn.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Jens-Ole Jensen, Hanne Hede Jørgensen, Anne-Lene Sand, Janne Hedegaard Hansen, Andreas Lieberoth og Helle Marie Skovbjerg

Deltagelsesmuligheder i kreativ leg.

Et design based research-studie af leg i skolen

Resumé

Forskning peger på, at børn der mangler legekompetencer oplever en mere generel marginalisering i livet. I denne artikel præsenteres resultaterne af et design based research-studie, der har undersøgt mulighederne for at skabe flere deltagelsesmuligheder i leg for børn i indskolingen. Mere specifikt undersøges det, hvordan designprincipper kan udvikles og formuleres, så de bidrager til, at flere børn får mulighed for at deltage i kreative legeaktiviteter.

I artiklen inddrages to legeeksperimenter fra analysen, som i kraft af deres indbyrdes diversitet illustrerer nogle af de spændingsfelter, som fremstod som betydningsfulde, når pædagoger og forskere designede for kreativ leg. Analyserne peger på, at pædagogrollen, den fysiske organisering samt materialerne, der indgår i legen, har særlig betydning for at skabe forskellige deltagelsesmuligheder. Artiklen afsluttes med en reformulering af designprincipperne som en slags anbefaling til praksis om, hvordan projektet har vist, at de kreative lege bedst muligt giver forskellige deltagelsesmuligheder.

Nøgleord

kreativ leg; inklusion; deltagelse; SFO/skole fritidsordning; design based research; designprincipper.

Indledning

Et centralt formål med skolereformen fra 2014 var at styrke inklusionen i folkeskolen. Et vigtigt redskab hertil var at udvide pædagogernes virke til at indtage en central rolle i skolens undervisningstid ved siden af de velkendte opgaver i skolens fritidsordning. Pædagogernes indtog i undervisningen er mange steder blevet forvaltet på en måde, hvor pædagogerne må tilpasse deres virke til skolens traditionelle præmisser eksempelvis som co-teachere (Gravesen & Ringskou, 2016). I nærværende studie har ambitionen været, at pædagogerne skulle engagere sig i opgaven med at styrke inklusionen og give børnene flere og nye deltagelsesmuligheder gennem tilgange, som historisk knytter sig til pædagogprofessionen. Specifikt undersøges det, hvordan pædagogerne gennem pædagogiske designs for kreativ leg kan skabe muligheder for, at børnene føler sig som en del af fællesskabet. Artiklens centrale budskab er at vise, hvordan forskellige kreative lege åbner forskellige deltagelsesmuligheder, ligesom vi peger på fire designprincipper der kan bruges fremadrettet, når der skal designes for kreativ leg.

Nyere forskning har vist, at der er en sammenhæng mellem manglende legekompeterencer og social marginalisering (Butler et al., 2016; Jørgensen & Skovbjerg, 2020). Med andre ord er der børn, der har vanskeligheder med at igangsætte, udvikle og deltage i leg, og det ser ud til, at disse vanskeligheder har konsekvenser for børnenes deltagelse i skolen, der rækker ud over selve legeaktiviteten. Derfor er det interessant at undersøge, hvordan lege fremmer og hæmmer inkluderende og ekskluderende dynamikker blandt børn i skolen.

Leg er imidlertid et komplekst begreb, og der har været såvel kulturelle, fænomenologiske som pædagogiske og udviklingspsykologiske bestræbelser på at bestemme og kategorisere forskellige typer af leg (fx Caillois, 2001; Hughes, 2006; Huizinga, 1993; Mouritsen, 1996). Nogle lege er fysiske og voldsomme, andre er stille og indlevende og andre igen orienterer sig mere mod at være kreativt skabende. Erkendelsesinteressen i denne artikel retter sig mod at udforske, hvordan kreative leges særlige karakteristika får betydning for børns deltagelsesmuligheder. Kreativ leg er defineret med udgangspunkt i praksiserfaringer om legetyper (Hughes, 2006), kvalificeret ved brug af teori om leg (Skovbjerg, 2021) og kreativitet (Tanggaard, 2010) og operationaliseret ved hjælp af designprincipper (Baumgartner & Bell, 2002). Når der i artiklen anvendes begrebet deltagelsesmuligheder, fremfor inklusion, som der gøres i folkeskoleloven, er det for at understrege, at der er mange måder at deltage på, og at børn kan have præferencer for at deltage på forskellig vis.

Artiklens empiriske materialer stammer fra et design based studie, hvor pædagoger og forskere gennem 1½ år har udviklet og afprøvet »legeeksperimenter« med henblik på at skabe forskellige deltagelsesmuligheder for børn i den understøttende undervisning og i skolens SFO-tid. I de empiriske legeeksperimenter har vi, pædagoger og forskere, bestræbt os på at designe for kreativ leg, på måder som giver børnene forskellige muligheder for at deltage. Vi har undersøgt, om der er særlige forhold der gør sig gældende for kreative lege, og som derfor påkalder sig pædagogisk opmærksomhed. Ligeledes har der i projektet været særlig opmærksomhed på de børn, der har vanskeligt ved at indgå i leg og derfor kræver ekstra bevågenhed. Det begrundes i det forhold, at børn for at blive gode til at lege skal deltage i leg, men at det kan være svært at få adgang til leg, hvis man ikke allerede er god til at lege (Jørgensen & Skovbjerg, 2020; Kvællø, 2013). Af samme grund er det vigtigt, at ikke al leg foregår som voksenfri leg, men at det pædagogiske personale i skolen også tilrettelægger og

deltager i legen, således at de kan designe for leg, der tilgodeser de pædagogiske intentioner, man i øvrigt arbejder med.

Samletsøgerartiklens svar på: Hvordan skaber kreative lege forskellige deltagelsesmuligheder for børn i legeaktiviteter organiseret af pædagoger i understøttende undervisning og i SFO-tiden, og hvordan er det muligt at designe for kreativ leg? Artiklens centrale bidrag er at pege på 4 designprincipper, der kan kvalificere den pædagogiske proces, når man skal designe for kreativ leg.

Design based research som forskningsmetode

Artiklens analyser er baseret på empiri fra forskningsprojektet *Må jeg være med? – om leg, inklusion og fællesskab i skolen*, der er støttet af Danmarks Frie Forskningsfond. Empirien i det samlede projekt er udviklet gennem 1½ år i et samarbejde med to skoler i et design based research-studie (DBR) (Barab & Squire, 2004; Christensen et al., 2012). DBR er en intervenierende forskningsmetode, hvor forskerne og praksisfeltet i et nært samarbejde skaber og igangsætter forandringsprocesser. Herved er det muligt at skabe kontekstsensibel viden, der øger muligheden for mere varige forandringer. Videnskabsteoretisk er DBR inspireret af pragmatismen (Dewey, 2008), hvor viden i sidste ende vurderes på dens muligheder for at skabe forandringer i verden. For at den kontekstnære viden, der udvikles i DBR, kan få større udsigelseskraft, er det centralt for DBR at lave tætte beskrivelser af den praksis, den genererede viden stammer fra, og at udvikle begreber og teorier, der har en mere generel karakter. Konkret udvikles der en række eksperimenter, der tilrettelægges som en serie af iterationer, hvor der løbende foretages tilpasninger med henblik på at opnå de intendede forandringer (Barab & Squire, 2004). I praksis veksles der mellem planlægnings- og refleksionsworkshops og afprøvninger af de udviklede lege, således at teori og praksis, refleksion og aktion beriger hinanden gennem de forskellige iterationer.

I forbindelse med afprøvningerne af legeeksperimenterne blev der anvendt korttids-etnografiske metoder (Pink & Morgan, 2013) så som observation, deltagerobservation (Spradley, 1980), go-along interviews (Kusenbach, 2003) og erfaringerne blev fastholdt ved hjælp af foto- og filmdokumentation (Pink, 2015) og feltnoter (Emerson et al., 2011). Al data er produceret i henhold til gældende GDPR-regler, ligesom børn og forældre skriftligt har samtykket i at deltage og projektet følger i det hele taget *The Danish Code of Conduct for Research Integrity*.

Denne artikel er baseret på empiri fra projektets første legeintervention (ud af i alt fem) med legetypen kreativ leg. Interventionen bestod af 12 forskellige legedesigns, som varede i seks uger og løbende udviklede sig i takt med, at erfaringerne udviklede sig, og børnenes ideer blev inddraget. Feltnoter fra 32 legeobservationer og mere end 100 fotos og film ligger til grund for analyserne. Legeinterventionerne er foregået på to skoler beliggende i hver deres bydel i en større dansk provinsby. Den første skole er beliggende i et socioøkonomisk velstillet område, der er ca. 350 børn i skolens SFO og 25 pædagoger ansat. Foruden de børn, der bor i skoledistriktet, er der 7-8 børn, der hver dag køres til skolen i bus, idet de er udvalgt til at gå på denne skole som følge af en politisk beslutning om integration. Legeinterventionerne foregår i SFO-tiden fordelt over alle ugens dage, de begynder ca. kl. 14.15 og afsluttes typisk i takt med, at børnene bliver hentet af deres forældre. Børnene kan selv vælge om de ønsker at deltage i de forskellige legedesigns, men opfordres til at komme alle de gange det enkelte

legeeksperiment afvikles. Den anden skole ligger i en bydel med mere trange socioøkonomiske forhold og en stor andel af elever med minoritetsbaggrund. Her er der ca. 170 børn og 15 pædagoger der indgår i projektet. Legeinterventionerne er placeret i den understøttende undervisning en fast dag om ugen, og det er således obligatorisk for børnene at deltage, ligesom de deltager sammen med hele deres klasse.

Deltagelsesmuligheder

Teoretisk er artiklen inspireret af en sociologisk forståelse af inklusion og eksklusion, som knytter sig til konstitueringen af en social praksis gennem både ekskluderende og inkluderende processer (Bjerre, 2019; Hansen et al., 2018). Det vil sige, at alle lege forstås som sociale praksisser, hvor inklusion og eksklusion ikke er permanente positioner i grupper, men aspekter ved al interaktion der konstant forhandles. Eksklusion forstås endvidere ikke »...som et patologisk forhold, der skal helbredes med inklusion« (Bjerre, 2019, p. 107), men som en del af et socialt spil om positioner. Bjerre foreslår, at dette »...spil tolkes som et spil om tilknytning til sociale grupper« (s. 114), og at spillet ændrer sig afhængigt af konteksten. I dette spil kan man opleve, at grupper bevidst orienterer sig mod det, der med et strukturelt blik ligner de ekskluderede, men for de deltagende opleves som inkluderende modkulturer (Bjerre, 2019; Gilliam, 2006).

På den baggrund er inklusion ikke lig med deltagelse, men deltagelse er en forudsætning for at være inkluderet. Vi foretrækker således at fokusere på deltagelsesmuligheder i lege og grænser herfor, idet vi forudsætter, at inklusionsprocesser altid samtidigt indeholder eksklusionsprocesser, ligesom flertalsformen henleder opmærksomheden på, at lege og sociale praksisser ikke indeholder ét centrum eller én måde at være deltagende på. I leg vil der ofte være mere end én mulig deltagelsesform og i stedet for at forstå deltagelse i leg som en figur med ét centrum omgivet af perifere positioner, foreslår vi en mere organisk figur som et netværk uden centrum og med flere og skiftende positioner (Skovbjerg & Sand, 2022). Det betyder, at vi afgrænser os fra, at deltagelse handler om hvor meget eller hvor lidt deltagelse, men om de former for deltagelse, der muliggøres og grænserne herfor (Hansen et al., 2022). Som konsekvens heraf er vi interesserede i, hvordan kreativ leg som legetype skaber forskellige muligheder for deltagelse, og herunder også hvorledes pædagogerne og børnene indvirker og udvikler på legene.

Kreativ leg

Den teoretiske legeforståelse, der er anvendt i denne analyse, er inspireret af barndomsstudier (Corsaro, 2002), leg som stemningspraksis (Skovbjerg, 2021) og en forståelse af leg som en del af børns kultur, hvor de deltagendes engagement, ideer, interesser og livsforhold er konstituerende for legen (Mouritsen, 1996). I legen er der en orden, som på linje med Bourdieus habitusbegreb både er en struktureret og en strukturerende struktur (Bourdieu, 1997; Skovbjerg et al., 2022), det vil sige, at en leg indeholder en orden, hvis præmisser man må følge, hvis man vil være en del af legen, men legen er ikke en kagebog, der determinerer de legendes handlinger. Tværtimod udvikler legen sig ved, at de legende tilføjer nye elementer ved at handle, og hvis disse handlinger accepteres som gældende inden for legeordenen, integreres de i legen, og på den måde er legen i »...konstant bevægelse mellem bekræftelse, udvikling og afvikling« (Skovbjerg et al., 2022). Ved siden af legeordenen eksisterer den sociale orden,

som kort sagt dækker over de normer og værdier, der er dominerende i den nærværende kultur (Bourdieu, 1977, 1997). I pædagogiske designs for leg, som er genstandsfeltet i denne artikel, spiller den sociale orden en større rolle end i voksenfrie lege, ligesom projektets ambition om at skabe forøgede deltagelsesmuligheder for legeudsatte børn betyder, at den sociale orden ind i mellem »leger med« i legeordenen.

Forståelsen af legetyper er inspireret af Hughes (2006), der skelner mellem 16 forskellige legetyper, hvoraf kreativ leg er den ene. Hans typologisering er erfaringsbaseret og intuitiv (ibid., p. 33), og vil i det nedenstående blive suppleret med teori om kreativitet. Ordet »kreativ« er afledt af det latinske ord *creare*, der betyder at skabe, men betydningen af »kreativ« er ifølge *Ordbog over det danske sprog* at være »...god til at få nye ideer og realisere dem«. I pædagogisk kontekst har det givet anledning til en tvetydig anvendelse af begrebet, idet det at være kreativ både er blevet brugt om at skabe og at skabe nyt (Jensen, 2014). I den første forståelse forbindes kreativitet med kreative sysler, der kan spores tilbage til kunstneriske moderdiscipliner. I den anden forståelse opfattes kreativitet bredere, således at kreativitet omhandler alle store og små overskridelser af hverdagens praksisformer (Tanggaard, 2010). I den første forståelse er materialiteten konstituerende for, hvorvidt en pædagogisk aktivitet opfattes som kreativ, mens det i den anden forståelse er nyhedselementet der er afgørende. Kreativitet er ofte blevet fremstillet som det at forestille sig det, der ikke er, men Tanggaard argumenterer imod en snæver kognitiv forståelse af kreativitet som divergent tænkning og understreger, at kreativitet bør forstås som en fornyelse der indeholder en forbedret praksis (Tanggaard, 2010). Bevægelsens, håndens og handlingens betydning for kreativitet må ikke overses, og i den forstand er kreativitet forbundet med verden, idet den også har en praksisdimension. Kreativitet handler ikke blot om nyhed, det nye skal også være passende og værdifuldt. Dvs. at den nye tanke skal give mening i en social kontekst og kunne transformeres til form eller handling. På den vis flugter kreativitet med leg, idet det ikke er en hvilken som helst ide, der kan bruges og integreres i en leg. Ofte udvikler lege sig næsten usynligt i et tæt samspil mellem de legende, men de nye ideer skal samles op, forstås og accepteres af de andre legende, før de bliver integreret, og det er muligt at tale om en kreativ udvikling af legen. Der kan argumenteres for, at den kreative dimension er et karakteristika ved alle lege. Når vi i dette projekt beskæftiger os eksklusivt med kreativ leg, bygger det på en forståelse, hvor der både skal være en fornyelse der indeholder en forbedret praksis (Tanggaard, 2010), og at der makkes, fifles og eksperimenteres med materialer (Hughes, 2006). Materialer skal i den forstand tænkes bredt, og det er snarere processen med at skabe, der er i centrum fremfor ideen om at kreere færdige produkter.

Designprincipper

Inden for designfeltet arbejder man med designprincipper, som har til hensigt at guide designet i en særlig retning i forhold til form, praksis, funktion, æstetik m.v. I DBR er arbejdet med designprincipper både en del af metoden, analysen og resultatet, idet vi tidligt, undervejs og stadig i den skrivende del af projektet arbejder på at formulere, afprøve, udvikle og reformulere designprincipperne. I den iterative vekslen mellem at udvikle ideer, afprøve dem i praksis og reflektere over erfaringerne (Christensen et al., 2012) er designprincipperne den ekstraherede viden. Ifølge Baumgartner og Bell (2002) er designprincipper et pragmatisk redskab, der skal hjælpe praktikere med at generere nye designs, der virker, og ikke så meget et spørgsmål

om at forklare, hvordan de er blevet til. Hvad der konkret kan hjælpe pædagogerne gennem processerne med at designe lege, vil som udgangspunkt være kontekstafhængigt, ligesom det i DBR også antages, at det kun er en del af erfaringerne, der kan italesættes, idet der også vil være en stor del tavs viden relateret til designprocessen (ibid.). For at designprincipperne kan guide pædagogerne gennem designprocessen må de ramme et pragmatisk kompromis mellem abstrakte principper med stor forklarende værdi og specifikke kontekstsensitive principper (Gundersen, 2021).

Intentionen med at designe for kreativ leg var, at iværksætte lege der gav gode muligheder for at undersøge den stille krop i legen, de sagte bevægelser, håndens arbejde og den individuelt orienterede leg. I de kreative lege forestillede vi os, at der samtidig med, at børnene syslede med kreativiteten, kunne skabes sociale forbindelser, ligesom vi var interesseret i, hvordan materialerne kom i centrum som en kvalitet ved legen. På den baggrund opstillede vi indledningsvist fire designprincipper, som vi mente, var karakteristiske for kreativ leg:

1. Materialer
2. Fiflen, undersøgelsen, eksperimenter og afprøvning
3. Deltagernes udforskning
4. Open-ended – alt kan ske

I processen eksperimenterede vi med at formulere principperne kort og i bydeform for at styrke deres anvisningskraft, ligesom vi begrænsede dem til fire, så de var lettere at huske og anvende i praksis. Efter analysen vil vi vende tilbage til, hvordan de fire designprincipper udviklede sig, efterhånden som vi som pædagoger og forskere fik erfaringer med at lade de kreative lege understøtte børnenes forskellige deltagelsesmuligheder.

Analyse

Analysestrategien har overvejende været inspireret af *Grounded Theory*, hvor gennemsyn af fotos og film samt læsning af feltnoter og åben kodning i databehandlingsprogrammet Dedoose har dannet grundlaget for at identificere signifikante mønstre. Herefter har analyserne kvalificeret designprincipperne. I praksis er analyseprocessen i DBR en mere rodet affære, idet pædagogerne og forskerne begynder analysen under afprøvningsne af legedesigns'ene og imellem iterationerne i pauser, til refleksionsworkshoppene m.v. I den afsluttende systematiske analyse af hele det empiriske materiale er det imidlertid forskerne alene, der har foretaget analyserne på trods af, at idealet i DBR foreskriver, at praktikerne også involveres i denne fase. Det har ikke været muligt af praktiske og ressourcemæssige årsager.

Analyserne peger på, at særligt tre forhold er betydningsbærende for børns mulige deltagelsesformer: 1) Pædagogrollen, 2) Fysisk organisering og 3) Materialer. Analysen er baseret på det empiriske materiale fra 12 kreative legedesigns. I den følgende fremstilling er udvalgt to legedesigns, Kviksand og Filtning, som er væsentligt forskellige i forhold til de ovennævnte tre forhold, og på den vis er de eksemplariske til at skrive analysens pointer frem.

Filtning og Kviksand. Skolen har i flere år haft tradition for at arrangere en middelalderuge, og en af de kreative lege som pædagogerne har designet, er filtning. Børnene introduceres til ulden som bruges til at filte med og får forklaret, hvordan man filter, ligesom de får lov til

at se og mærke på nogle færdige filtkugler. Børnene sidder omkring nogle borde, og ideen er at lade legen udvikle sig fra den hengivne legestemning (Karoff, 2013). Den anden leg, Kviksand, foregår udenfor på legepladsen og iscenesættes som en undersøgelse af, hvad man kan lave med sand, vand, skovle, snor og pinde, som er de materialer, der indgår i legen. Børnene leger i mindre grupper og graver huller, bygger huler, laver haver m.v. Pædagogerne har valgt, at de vil undersøge, hvad der sker med legen, hvis de understøtter en euforisk legestemning (Karoff, 2013).

Pædagogrollen

I projektet har det været en central pointe, at vi ikke ønskede at designe lege, men at designe *for* leg. Vores ambition var at udforske, hvordan pædagoger kunne skabe flere deltagelsesmuligheder i leg, ikke mindst for børn i legevanskeligheder. Samtidig ønskede vi at understøtte en legeforståelse, hvor legen har sin egen værdi og får lov at udvikle sig på dens egne præmisser. Derfor var det også ambitionen, at designprincipperne skulle balancere det forhold, at pædagogerne skulle rammesætte en leg, men samtidig give børnene plads til at udforske såvel materialer som legeorden. Pædagogerne skulle nok inspirere, men også give slip og lade legen være open-ended.

En pædagog samler de børn som vil være med til at filte omkring et bord: »Har I prøvet at filte før?« En pige svarer, at hun har prøvet det mange gange, og pædagogen viser en blomst, nogle filtkugler og et armbånd som er filtet, og sender det rundt blandt børnene, så de kan røre ved det. Hun siger, de skal mærke, hvor hårde kuglerne er og fortæller, at det tager lang tid at gøre filtkuglerne så faste. Pigen der har prøvet at filte før, viser, hvordan man skal trække ulden fra hinanden i små totter. Med fine, sikre bevægelser deler hun ulden i mindre dele og samler det i en ny bunke. Pædagogen sætter ord på: »Når I har trukket ulden fra hinanden i små dele, skal I forme det som en kugle og dyppe det i sæbevand«. Mens hun instruerer, sker der et stort rykind af børn, der har været ude »...og brænde krudt af«. En anden pædagog stiller flere borde frem og henter skamler.

I opstarten af legedesignsene indtager pædagogerne ofte en styrende rolle, hvor de rammesætter legen. Materialerne skal findes frem, og der skal nogle gange instrueres i, hvordan de bruges og inspireres til, hvad man kan lave. Kreative lege kalder ofte på både håndslag og forestillingsevne. Ulden bliver ikke til en kugle af sig selv. Parallelt med den styrende rolle indtager en anden pædagog rollen som hjælper, konfliktløser og skaffer. Der er stole og borde, der skal findes frem, borde der skal tørres af, når de begynder at sejle i sæbevand, og der skal skabes plads til nytilkomne børn. Da filtelegen først var godt i gang, ændrede pædagogernes rolle sig til at være mere tilbagetrukket. Legen udviklede sig blandt børnene »af sig selv«, og nogle gange trådte pædagogerne ind som mesterlæreren, der deltog sammen med børnene, men i kraft af sine færdigheder eller måder at tilgå legen kunne vise nye muligheder i legen.

De to pædagoger, Peter og John, introducerer entusiastisk dagens leg for de to 2. klasser. John indleder: »I dag skal vi lege noget, der hedder Kviksand«. »Yeahhh«, råber børnene i kor. John fortsætter: »Kviksand er, når vi går udenfor og leger med vand og sand og med

jord, snor og pinde. Vi går ud og laver huler, graver, bygger ... hvad vi nu har lyst til... Kan I huske, at vi har snakket om malm? En slags metal. Det kan være, vi kan finde noget af det derude, men det kan også være, at der er andre metaller derude, jeg tænker kobber, messing, jeg tænker sten...» Peter supplerer: »Nogle tænker guld, men det er måske lige voldsomt nok«. John: »Har du fundet noget guld, Peter? Peter har jo ledt efter det tredje guldhorn i mange år, jeg ved ikke lige, om det er dukket op, de to første er fundet ...«

Pædagogerne er i gang med at skabe en legestemning, hvor alt kan ske. Med fantasien åbner de en verden, hvor sand og sten kan blive til jernmalm og guldhorn. Da legen er i gang, pisker de en euforisk stemning op og fodrer konstant børnenes lege. En piges lidt stilfærdige interesse for en flintesten bliver gjort betydningsfuld ved, at John foreslår: »Hvis vi finder en flintesten mere, så kan vi tænde ild«. Lidt senere går nogle børn rundt og slår to sten mod hinanden. Små stykker går af og flere samler sig omkring stenene og kigger interesseret på dem. I Kviksandslegen nøjes pædagogerne ikke med at inddrage børn i legen ved at sætte ild i børnenes fantasi. Deres rolle er så deltagende i legen, at de bliver motoren i at drive legen frem, og at den formentlig ville tage sig helt anderledes ud uden deres deltagelse.

Fysisk organisering

Den fysiske organisering i de to kreative lege, filtning og kviksand, adskiller sig på en række punkter, som ser ud til at få betydning, for de måder børnene kan deltage på. Filtning er ligesom de fleste andre kreative lege organiseret omkring et bord, og børnene er som udgangspunkt placeret på den samme stol under hele aktiviteten. Stemningen er henførende, og børnenes hænder og opmærksomhed er primært rettet mod det materiale, de bearbejder. Den stillesiddende organisering omkring et stort bord medfører blandt en gruppe piger, at de relaterer sig til få andre i rummet, og det er i reglen dem der sidder umiddelbart ved siden af. De viser hinanden deres filtkugler og snakker om farverne, hvor bløde filtkuglerne er, ligesom der også er en del venindesnak. Fem drenge sidder omkring et mindre bord og bruger den samme skål til at dyppe filtkuglerne i. I stedet for at vende sig til siden, som pigerne ved det store bord gør (og dermed vende ryggen mod dem på den modsatte side), orienterer drengene sig mod midten og hele bordfællesskabet.

Astrid, en af pædagogerne, kommer forbi drengenes bord og spørger: »Har I givet jeres kugle et navn? Min hedder en kærlighedskugle, fordi den er lavet med kærlighed«. Drengene griber straks invitationen og finder på en lang række navne. Fire af drengene har brugt orange uld og den femte blå. »Min er en piskugle«. »Min er en lortekugle«. »Jeg har en appelsinkugle«. siger den største af drengene. Lidt efter er der en der finder på, at hans kugle er en ildkugle, og en anden har en fireball. Der går sport i at finde på sjove navne og især »ildkugle« og »fireball« er populært (og sejt). En af de mindste drenge siger til den største: »Min hedder det samme som din«. Den store dreng ser lidt mistrøstig ud, men siger ikke noget. Mens de finder på navnene stiger energiniveauet, stemmerne hæves og de søger hinandens øjenkontakt, når de har fundet på et nyt navn.



Antallet af stole og bordenes størrelse strukturerer, hvor mange der kan være med i legen, og for at bryde møblernes orden må børnene ind i mellem klemme sig ind mellem hinanden, så flere kan komme på en form for »tålt ophold«, hvis dem der sidder på stolene giver plads. I filtelegen sidder børnene med hver deres filtkugle, men i andre af de kreative lege tegner, maler og bygger de på det samme »værk« og gruppekonstellationer ser her ud til at blive mere fastlåste, så det er vanskeligere at hoppe fra en leg til en anden.

Den fysiske organisering i legedesignet Kviksand er anderledes og foregår ude på legepladsen og skolens øvrige udeområder. Børnene fordeler sig i mindre grupper. Nogle af dem bliver i det samme område under hele legen, mens andre alene eller parvist *drifter* rundt blandt de andre børn, enten som en del af deres egen leg eller på udkig efter noget spændende. Legefællesskaberne synes her mere dynamiske.

Nogle piger viser mig en hule, de har bygget, og hvor højt en af dem kan klatre i et træ. En dreng har stillet fire kegler op rundt om et lille hul med en snor over og en gren henover. Det er en fælde. Senere har et par piger hegnet et par kvadratmeter ind med snor og kegler. Der er revet fint, og de fortæller mig, at de skal plante gulerødder. I sandkassen bliver der gravet heftigt, og fem drenge står rundt om et hul, hvor de graver større og større sten frem. Efterhånden som de kommer op, bliver de båret over til vandet og vasket. Flere børn kommer til. En stor flintesten er meget rød og bliver kaldt for guldhornet. Den skal gemmes. I hullet er der dukket en stor, rund, hvid sten op. En dreng siger, det er et

æg. Drengen ved siden af byder over og siger, det er et dino-æg og den næste i rækken mener, det er et forstenet dino-æg. De hjælper hinanden og bakser længe med stenen, inden den endelig kommer op.

I hule- og havelegene er gruppekonstellationerne mindre og sammentømrede, mens gravelegene i sandkassen giver plads til at flere kan deltage. Der er plads til flere huller og behov for en hjælpende hånd med de tunge sten, ligesom navngivningen af dino-ægget giver plads til alle med en livlig fantasi. Da børnene på et tidspunkt finder en nedgravet skat med mønter, tiltrækker det næsten alle børnene, og de deles om kostbarhederne.



Materialer

Tilstedeværelsen af materialer i en leg kan gøre det mere synligt at afkode, hvad en leg går ud på, og tærsklen til deltagelse kan blive lavere. Når de andre filter eller graver huller, er det nemt at få en tot filt eller en skovl og falde ind i legen. Det er muligt at deltage i legen ved at sysle og makke med materialet, hvor opmærksomheden primært er rettet mod at nørkle og mindre mod relationer og social position. Samtidig har materialer en kraft (Taguchi, 2011) eller *affordance* (Gibson, 1979) som trækker deltagelsen i en bestemt retning.

Nu, da alle har fået en tot uld, falder der ro over rummet. Børnene sidder på deres pladser ved bordene og dypper jævnlige filten i sæbevandet, så de kan forme og rulle filtkuglerne. Rummet fyldes af snak. Ved det store bord snakker pigerne mest med dem, de sidder ved siden af, mens drengene, der sidder omkring et lille bord, er relateret til alle, der sidder omkring bordet. Drengene kigger ikke så meget på filtkuglerne, men deres hænder er

stadig fuldt optaget af at trille, dyppe, trykke osv. En gang imellem rejser en af drengene sig op og kaster filtkuglen ned i bordet.

Ulden tilskynder børnene til at sidde stille og bearbejde det, og denne orden brydes kun en gang imellem, når et barn rejser sig. Selvom børnene er optaget af hver deres tot uld, tager de alligevel del i den samme henførende legestemning, og man kan sige, at materialet trænger sig på i varierende grad. Nogle af børnene skaber en boble, hvor materialet er i centrum, og for andre bliver materialet snarere et alibi for at være en del af fællesskabet.

Størrelsen og karakteren af de materialer der indgår i legene har betydning for, hvordan børnene relaterer sig til hinanden under legen. Når man filter, får man hver sin tot filt som kan forsvinde i hænderne, mens sandkassen eller store sten, der skal graves op, fordrer, at børnene samarbejder og hjælper hinanden. Små materialer ser ud til at kalde på mere stille kroppe og mere definerede og varige relationer. Man kan sige, at de appellerer til, at man er sammen hver for sig. Store materialer får børnene til at bevæge sig rundt mellem hinanden og den fysiske nærhed mellem dem bliver mere fluktuerende.

I filtelegen er bearbejdelsen af materialerne en væsentlig del af legeordenen, og det er derfor ikke så overraskende, at børnene viser filtkuglerne til hinanden og mærker på dem. Sensibiliteten over for materialerne ser imidlertid også ud til at spille en rolle i Kviksandslegen.

To drenge vil vise mig noget, så vi går ned til fodboldbanen, hvor de er ved at grave et hul i sandgraven til længdespring. De opdager en lille gang ned under sandet og stikker hovederne helt ned. Så ser de, at det begynder at pible frem med vand. Det hele er meget utroligt ... som om de ser verden med helt nye briller eller i farver for første gang. Den ene dreng tager en lille (ubetydelig) sten op i hånden, kigger intenst på den og siger: »Man finder hele tiden noget«.

Tilforladelige materialer som sand og sten, der normalt ikke ofres megen opmærksomhed, bliver i Kviksandslegen underkastet den allerstørste opmærksomhed og gransket. Tilskyndet af legeordenen, hvor »alt er muligt«, og ikke mindst pædagogernes rolle som indpiskere og inspiratorer transformeres materialerne til magiske ingredienser i legedesignets sorte gryde.

Designprincipper genbesøgt

I afsnittet om designprincipper blev projektets indledende formuleringer præsenteret og som afrunding på artiklen vil vi genbesøge og uddybe disse formuleringer. De har undervejs i projektet antaget forskellige former og er løbende blevet drøftet og revideret bl.a. til workshops. Nedenstående designprincipper er således artiklens svar på, hvordan man gennem kreative lege kan skabe mulighed for forskellige former for deltagelse for børn i legeaktiviteter organiseret af pædagoger i understøttende undervisning og i SFO-tiden, og hvordan det er muligt at designe for kreativ leg:

1. Hold materialerne i centrum – tænk på diversitet og sensibilitet

Materialerne er udgangspunktet og ofte også adgangen til kreativ leg. Der skal derfor være rigeligt med materialer, og de skal være tilgængelige, så manglende materialer ikke begrænser legen eller børn i at deltage. Store materialer fordrer mere samarbejde og nære

relationer mellem børnene, og materialer konnoterer og tilskynder til forskellige lege og appellerer til forskellige børn. Ved at rette opmærksomhed og sensibilitet mod materialerne er det muligt at se på dem med nye øjne og overskride hverdagens praksisforståelser.

2. *Understøt fifleri, undersøgelse og eksperimenter*

Legepraksissen består i, at børnene rører ved, makker med og gør forskellige ting med materialerne. Der skal derfor være god tid til at røre, pille, ødelægge, eksperimentere, øve sig, bevæge sig ind i blindgyder og ud igen. Pædagogerne kan støtte børnene heri ved at deltage i legen eller fodre legen med fantasifulde indslag. Herved kan de også forstørre enkelte børns gøren og muligheder i legen.

3. *Skab en pædagogisk rammesætning*

Rammesætningen bør tage højde for den fysiske organisering, idet eksempelvis borde og stole virker organiserende på relationerne mellem børnene. Pædagogerne bør både overveje, hvordan de igangsætter legen, men også hvordan de slipper styringen igen, så legen bliver legende og ikke en voksenstyret aktivitet.

4. *Etabler en legestemning, hvor alt er muligt*

Mange kreative lege bygger på en henførende legestemning, men ved at eksperimentere med andre legestemninger er det muligt at skabe forskelligartede lege, der kan have attraktionsværdi for flere forskellige børn. Når man designer for kreativ leg, er det vigtigt at give plads til, at alt kan ske og skabes. Det betyder også, at den kreative leg kan udvikle sig til andre legetyper. Det er processen der er vigtig og ikke så meget produktet.

Afslutning

De to eksempler viser forskellige former og muligheder for børns deltagelse i kreative lege. Den rolle pædagogen indtager, de fysiske rammer og materialerne sætter specifikke betingelser for børns måde at deltage på. Det skaber forskellige muligheder og begrænsninger for former for deltagelse, hvorvidt pædagogen er styrende og informerende eller i højere grad indtager en rolle som igangsætter og inspirator, om børnene skal sidde på en stol eller løbe rundt i mudder samt hvilke materialer, der indgår i legen.

Det er derfor væsentligt, at pædagoger i deres design for leg veksler mellem forskellige lege og at organiseringen af lege planlægges med henblik på de pædagogiske intentioner og børnegruppens ønsker og behov, så muligheder og begrænsninger for deltagelsesformer varierer over tid. Med et nænsomt blik for at inddrage børnene kan det at designe for leg skabe flere deltagelsesmuligheder end fri leg, og det må derfor være pædagogernes opgave i skolen at fremme legen som en pædagogisk aktivitet og ikke blot som en pause.

Referencer

- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. I: *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14.
- Baumgartner, E., & Bell, P. (2002). What will we do with design principles? Design principles and principled design practice. I: *Conference of the American Educational Research Association*, 31.
- Bjerre, J. (2019). Tilknytningens sociale spil: inklusion som mikrosociologisk fænomen. In K. E. Petersen & J. H. Hansen (Eds.), *Inklusion og eksklusion. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handle*. Hans Reitzels Forlag.
- Butler, C. W., Duncombe, R., Mason, C., Sandford, R., Butler, C. W., Duncombe, R., Mason, C., & Sandford, R. (2016). *Recruitments , engagements , and partitions : managing participation in play*. 4937. <https://doi.org/10.1080/21594937.2016.1147287>
- Caillouis, R. (2001). *Man, play and games*. University of Illinois Press.
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. I: *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 5(9), 1–20. <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>
- Corsaro, W. A. (2002). *Barndommens sociologi*. Gyldendal Uddannelse.
- Dewey, J. (2008). *Logic, the Theory of Inquiry*. Read Books.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Gilliam, L. (2006). De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole. *Institut for pædagogisk antropologi: Vol. PhD*.
- Gravesen, D. T., & Ringskou, L. (2016). Rum for kvalifikation, plads til inklusion? – Om mødet mellem børn, rum og pædagogik i den danske folkeskole. *Nordisk Tidsskrift for Pædagogikk Og Kritik*, 2(0), 47–63. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.275>
- Gundersen, P. B. (2021). *Exploring the Challenges and Potentials of Working Design-Based in Educational Research*. Aalborg Universitetsforlag.
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., Lassen, M. C., Molbæk, M., & Secher Schmidt, M. C. (2018). Approaching inclusion as social practice: Processes of inclusion and exclusion. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 9–19. <https://doi.org/10.2478/jesr-2018-0011>
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., & Molbæk, M. (2022). *Samarbejde om den inkluderende skole*. Akademisk Forlag.
- Hughes, B. (2006). *Play Types*. The London Centre for Playwork Education and Training.
- Huizinga, J. (1993). *Homo ludens*. Gyldendal.
- Jensen, J.-O. (2014). Creativity and pedagogical practice. I: E. Hygum & P. M. Pedersen (Eds.). *Early Childhood Education. Values and Practices in Denmark*. VIA Systime.
- Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2020). Det gjorde sygt, sygt ondt. I: *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 4(2).

- Karoff, H. S. (2013). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76–86. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.805650>
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology. *Ethnography*, 4(3), 455–485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- Kvello, Ø. (2013). *Børn i risiko*. Samfundslitteratur.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag.
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*. 2nd edition. SAGE.
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351–361. <https://doi.org/10.1002/SYMB.66>
- Skovbjerg, H. M. (2021). *On Play*. Samfundslitteratur.
- Skovbjerg, H. M., Jørgensen, H. H., & Sand, A.-L. (2022). Leg i skolen – et bud på et økologisk forståelsesperspektiv. *BARN*.
- Skovbjerg, H. M., & Sand, A. (2022). *Play in School – Toward an Ecosystemic Understanding and Perspective*. 12(January). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780681>
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Harcourt Brace.
- Taguchi, H. L. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 36–50. <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.36>
- Tanggaard, L. (2010). *Fornyelsens kunst*. Akademisk Forlag.

Biografier

Jens-Ole Jensen er ansat som docent i VIA University College og leder af forskningsprogrammet »Krop, idræt og bevægelse« ved Forskningscenter for pædagogik og dannelse. Han interesserer sig for eksistentielle og fænomenologiske dimensioner ved børns deltagelse i leg og bevægelse i dagtilbud, skolen og i fritiden. Hans forskning tilstræber praksisnærhed og har bl.a. omhandlet bevægelsesglæde, meningsfuldhed i bevægelse, vilde og farlige lege og rum og arkitekturs betydning for leg og bevægelse.

Hanne Hede Jørgensen er cand. mag. i litteraturhistorie og dramaturgi. Hanne er i øjeblikket ph.d.-studerende ved Designskolen i Kolding. Hun er desuden ansat som lektor ved pædagoguddannelsen Aarhus VIA og tilknyttet VIA's forskningscenter for Pædagogik og Dannelse. Hanne forsker i leg og pædagogisk praksis. Hun er særligt interesseret i børns legedeltagelse, i børns oplevelser af at være i leg og i pædagogers betydning for legemiljøer i skoler og dagtilbud.

Anne-Lene Sand er postdoc på Kolding Designskole i programmet »Design for leg«. Hun er Ph.d. i Børne og Ungdomskultur og har forsket indgående i unge og deres selvorganiserede hverdagsliv. På nuværende tidspunkt er Sand Postdoc og forsker i feltet design, pædagogik og leg. I hendes forskning er hun særligt optaget af leg, rum, materialitet, sanslighed, rytmer og improvisation.

Janne Hedegaard Hansen forsker i inklusions- og eksklusionsprocesser i skoler og dagtilbud. I sin forskning har hun fokus på udvikling af teori og begreber i forhold til at få en dybere forståelse af udfordringer og muligheder i relation til udvikling af inkluderende pædagogiske og didaktiske miljøer. I de senere år har hun udforsket det tværprofessionelle samarbejde og betydningen heraf for udvikling af inkluderende skoler og dagtilbud. Janne har tidligere været ansat som lektor på Aarhus Universitet, og som leder af forskningsprogrammet »Inklusion og Eksklusion« samt været leder af Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge (NUBU). I dag er hun ansat som forskningsleder på Institut for Pædagoguddannelse, Københavns Professionshøjskole.

Andreas Lieberoth er lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) og PlayTrack Research Fellow ved Interacting Minds Center (IMC), Aarhus Universitet. Lieberoth er ph.d. i psykologi og neurovidenskab, men er oprindeligt uddannet inden for humaniora. Hans forskningsagenda fokuserer på, hvordan teknologier påvirker adfærd, læring, tænkning, arbejde og leg ved hjælp af blandede metoder, herunder eksperimentelle undersøgelser.

Helle Marie Skovbjerg er professor ved Designskolen Kolding. Forskningsleder i LAB Design for Play samt projekterne »Må jeg være med« og »Playful Learning Research«. Skovbjergs bidrag til legeforskningen er stemningsperspektivet, som er et almenmenneskeligt perspektiv på leg, der gennem nærempiriske studier sætter fokus på deltagernes muligheder og oplevelser og udøvelsesformernes forbindelser til situationerne. Stemningsperspektivet er senest udfoldet i bøgerne »On Play« (2021) og »Framing Play Design« (2020).



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Anne-Lene Sand, Jens-Ole Jensen, Helle Marie Skovbjerg,
Hanne H. Jørgensen, Janne H. Jørgensen og Andreas Lieberoth

Når børn fælles skaber – om børns materialiserede samvær i leg

Resumé

Artiklen handler om samspillet mellem børns sociale praksisser og materialer. Med udgangspunkt i et empirisk materiale fra et designbaseret forskningsprojekt og begreberne intra-action (Barad, 2007) og affinity (Mason, 2018) udforskes det hvordan materialer indgår i børns leg med hinanden og hvilke potentialer materialer har i børns leg? Der er ikke blot tale om, at børn anvender og leger med materialer, men at materialerne enten gennem form, fylde, konsistens eller rammesætning påvirker børnene og sågar trækker legen og børnene i en særlig retning. Den måde børnene er sammen på, er ikke italesat verbalt af børnene, men kropsligt, og det markerer et social samvær gennem en fælles optagethed. Dertil viser artiklens analyser, at materialer muliggør og medetablerer et socialt rum i børns leg, og pædagogernes rammesætning af børns leg. Artiklen peger på, at materialers relationelle betydning skaber en forståelse for fælles skabende praksisser, som er kortvarige, intense, nonverbale, sensoriske, dynamiske og processuelle. Et fokus på materialitet og krop, frem for verbalt sprog og social position, vil i et fremadrettet forskningsperspektiv kunne bidrage med viden om, hvordan man kan skabe deltagelsesmuligheder for børn gennem brug af materialer.

Nøgleord

relationel materialisme; handlepotentialer; socialitet; leg og materialitet

Abstract

The article is about the interplay between children's social practices and materials. Based on an empirical material from a design-based research project and the concepts intra-action (Barad, 2007) and affinity (Mason, 2018), it is explored how materials are part of children's play with each other and what potentials materials have in children's play? It is not just a matter of children using and playing with materials, but that the materials, either through form, fullness, consistency or framing, influence the children and even pull the play and the children in a special direction. The way the children are together is not spoken verbally by the children, but bodily, and it marks a social togetherness through a common preoccupation. In addition, the article's analyzes show that materials enable and co-establish a social space in children's play, and the educators' framework of children's play. The article points out that the relational significance of materials creates an understanding of common creative practices that are short-lived, intense, nonverbal, sensory, dynamic, and processual. A focus on materiality and body, rather than verbal language and social position, will in a future research perspective be able to contribute with knowledge on how to create participation opportunities for children through the use of materials.

Indledning

Artiklen handler om, hvordan samspillet mellem børns sociale praksisser og materialer kan tematiseres. Artiklen giver indblik i, hvordan børn bruger materialer til at rammesætte og forme deres samvær og undersøger desuden, hvordan materialer samler børn og understøtter børns leg. Studier af børns fællesskaber betoner i overvejende grad forholdet mellem børns fællesskaber og forældresamarbejde (Stanek, Larsen og Højholt 2019), fællesskab og børns konflikter i skolen (Testmann, 2018), børnefællesskaber og familieliv (Korsholt, 2011), fællesskab og inklusion (Stanek, 2019), børn, leg og social identitet (Winther-Lindquist, 2013), sociale praksisser og civilisering i daginstitution og skole (Gilliam og Gulløv, 2012; Gilliam, 2016; Palludan, 2009; Skovbjerg og Sand, 2022). Samtidig peger forskning på, at det at være en del af et fællesskab, have venner og lege sammen med andre børn har stor betydning for børns hverdagsliv (Hvidtfeldt, 2016; Jørgensen og Skovbjerg, 2020) og sociale deltagelsesmuligheder (Stanek, 2019). Inden for feltet af legeforskning peger Skovbjerg og Jørgensen på et paradoks, som består i, at børn på den ene side skal deltage i leg for at blive gode til at lege, men på den anden side er det vanskeligt at få adgang til leg, hvis ikke man allerede er god til at lege (Skovbjerg og Jørgensen, 2020). Frem for at se på børns forudsætning for at deltage i leg (se Butler et al., 2016; Kvello, 2013), eller betone børns fællesskaber i relation til førnævnte temaer, fokuserer denne artikel på børns leg med materialer som et særligt socialt omdrejningspunkt. Artiklens empiriske analyser tegner et billede af, at børns fællesskaber kan være kortvarige, processuelle, dynamiske, stemningsfyldte og ikke mindst nonverbale. I et bredere perspektiv giver artiklen anledning til en diskussion om, hvordan *fællesskab* tænkes og understøttes i praksis gennem materialitet. Dette er vigtigt, da der er børn i Danmark, som ikke oplever at være aktive deltagere i bl.a. folkeskolens indskoling (Koch & Lund, 2016; TrygFonden & Morgen, 2012; Skovbjerg og Jørgensen, 2020). Interessen for materialitet er samtidig stigende, hvilket ses i betegnelsen *den materielle vending* eller titler som *Materialiseringer* (Damsholt og Simonsen, 2014), *Things that Talk* (Datson, 2004), *Making* (Ingold, 2013) og *Materiality* (Mille et al. 2005). Til trods for, at flere studier har

undersøgt børns fællesskaber, fremstår det endnu underbelyst, hvordan materialer på aktive måder er en samspilspartner i børns fælles skabende praksisser.

Artiklen har til hensigt at bidrage med viden om, hvordan materialer indgår i børns fælles skabende praksisser og arbejder ud fra følgende forskningsspørgsmål: *1. Hvordan indgår materialer i børns leg med hinanden? 2. Hvilke potentialer har materialer i børns leg?* Det empiriske materiale, som inddrages i artiklen, udspringer af et designbaseret forskningsprojekt, foretaget på to danske folkeskoler, hvor pædagoger i samarbejde med pædagogiske forskere har udviklet designs for leg, som er anvendt og tilpasset en skolehverdag i samspil med børn i understøttende undervisning og Skolefritidsordning. Artiklens centrale bidrag er at vise, hvordan materialet bliver en del af det fælles samvær og hvordan materialet kan understøtte, at børn er sammen om leg.

Artiklen tager teoretisk afsæt i teori om leg som værende en social praksis (Skovbjerg, 2021, Mouritsen, 1996) og begrebet legeorden (Skovbjerg & Sand, 2022; Skovbjerg, 2010), som ser på de forhandlinger og meningstilskrivelser, som gøres i konkrete legesituationer. Dette anvendes i kombination med begrebet *intra-action* (Barad, 2007), hvis primære interesse er at synliggøre, hvordan mennesker og ting gensidigt påvirker hinanden. Ydermere anvendes begrebet *affinity* (Mason, 2018) til at analysere, hvordan sensoriske sociale forbindelser opstår i børns leg med materialer. I forlængelse af dette teoretiske perspektiv argumenterer vi for, at der må medtænkes et tredje forhold, hvilket er den design-pædagogiske ramme, hvor pædagoger designer pædagogisk for leg med børn. Begrebet design-pædagogik henviser til måden, hvorpå designmetoder kan anvendes i pædagogisk praksis til at skabe refleksion, design-pædagogiske metoder og børnesensitive tilgange. Pædagogik, leg og design er med andre ord et interdisciplinært genstandsfelt i tilblivelse.

Afslutningsvist diskuteres artiklens fund i forhold til design og pædagogik, og eksisterende forståelser af fællesskab.

Metode

Artiklens empiriske materiale udspringer af forskningsprojektet *Må jeg være med – om leg, inklusion og fællesskab i skolen*. Projektet foregår i perioden 2018-2022 og er finansieret af Danmarks Frie Forskningsråd. Projektet handler om at skabe bedre deltagelsesmuligheder for børn i folkeskolens indskoling gennem leg. To danske skoler er involveret i projektet og omkring 40 pædagoger og over 400 børn har deltaget. Projektets primære metodologiske afsæt er Design-Based-Research (DBR) (Barab & Squire, 2004), aktionsforskning (Rönnerman & Salo, 2012) og etnografisk intervention og eksperiment (Criado & Estalella, 2018; Akama, Pink & Sumartojo, 2018). Designprocesserne, som er foregået i samarbejde med pædagoger og børn, er dokumenteret ved brug af sensorisk deltagelse (Howes, 2019), deltagerobservationer (Spradley, 1980), og børn og pædagogers legepraksisser er undersøgt visuelt gennem metodisk brug af fotografi og videokamera (Pink, 2020). Formålet med at designe for leg er at rammesætte forskellige eksperimentelle betingelser for, at børn kan indgå og støttes i sociale fællesskaber gennem forskellige lege. Et legeeksperiment gennemføres over seks uger og følger en DBR-model (Barab og Squire, 2004; Gynther, 2009), som vekselvirker mellem undersøgelse, eksperimenter, refleksioner og vidensgenerering. Forskergruppen har løbende afholdt planlægnings- og refleksionsmøder med det pædagogiske personale med henblik på at reflektere over og understøtte pædagogernes arbejde med konkrete designprocesser.

Designprocesserne har været iterative, hvilket betyder, at legeeksperimenterne bevæger sig og forandrer projektets rammer. Designprocesser fremkalder ydermere etiske overvejelser, da selve det at initiere designeksperimenter kan medføre et radikalt brud med praksis. I relation til pædagogisk praksis har forskergruppen forsøgt at balancere mellem at understøtte designprocesser og samtidig være sensitiv overfor pædagogernes igangværende daglige rutiner. I løbet af tre år har pædagoger i samarbejde med projektets forskere udviklet design for leg inden for fem legetyper inspireret af stemningsperspektivet (Skovbjerg, 2021) og legetyper (Hughes, 2011) nærmere betegnet; konstruktionsleg, dramatisk leg, rolleleg, kreativ leg og bevægelsesleg. Pædagogerne har haft seks til otte uger til at arbejde med hver legetype, hvilket har resulteret i over 30 nye legedesigns, som kan anvendes til eksempelvis at skabe deltagelse gennem leg i skolen. Det særlige ved at anvende design for leg som en pædagogisk rammesætning er, at designfeltet åbner op for nye praksisser i forhold til pædagogisk arbejde med leg.

Teoretisk ramme: Materielle relationer i leg

I artiklen forstås leg som en social praksis, hvor deltagernes eget engagement, egne ideer, interesser og livsforhold tillægges værdi (Mouritsen, 1996; Skovbjerg, 2010). Begrebet legeorden understreger, at det centrale i legen er i konstant handling og forhandling blandt legens deltagere (Skovbjerg & Sand, 2022).

»Det er derfor ikke alle handlinger inden for en legeorden, der tillægges værdi, men det kan deltagerne først afprøve, ved at handle. Legeordnen må ses som en organisering af handlinger, materialer, relationer som praktiseres af de, der deltager, og værdien bestemmes gennem vedligeholdelse og gentagelse, der bestandigt må foregå. På den ene side er legeordnen forudsætningen for, at legen overhovedet kommer i gang, og på den anden side er legeordnen under kontinuerlig opbygning. Det betyder ikke, at legeordnen skal ses som prædefinerede handleanvisninger, som en instruktion, som skal følges af alle, men i stedet er pointen i denne sammenhæng, at legeordnen, gennem deltagernes udøvelser, er i konstant bevægelse mellem bekræftelse, udvikling og afvikling«. (Skovbjerg, Jørgensen og Sand, 2021:3, original fremhævelse).

Gennem handlinger i leg bekræfter deltagerne, hvad orden er og ikke er gennem deres sociale, kropslige og materielle gøren. Det andet centrale perspektiv, som anvendes i artiklen, er funderet i relationel materialisme og tematiserer materialers rolle i sociale processer. Inden for ny materialistisk teori er handlemulighed (agency) centralt, hvilket Barad fokuserer på gennem begrebet *intra-actions*. I kontrast til præfikset *inter*, som betyder, at handlemuligheder sker i midten af noget, henviser *intra* til, at handlemuligheden skabes indefra og i selve forholdet mellem materielle og immaterielle aktører. *»Agency is 'doing' or 'being' in its intra-activity. It is the enactment of iterative changes to particular practices – iterative reconfigurations of topological manifolds of spacetime matter relations – through the dynamics of intra-activity«.* (Barad, 2007:178). Intra-actions er en gøren, som opstår processuelt og gennem relationelle dimensioner i humane-nonhumane møder (Barad, 2007, s. 214).

Forskere har i flere år været optaget af at studere børns leg med materialer. I denne sammenhæng vil vi særligt nævne Taguchi (2011), som ud fra perspektivet relationel materialisme sammentænker forholdet mellem barn og sand. Taguchi argumenterer for: »... *playing is taking place in-between the girl and the sand. We contend that there is no clear border between them in this event. The force of the girl's body and the force of the sand overlap and extend onto and into each other. Each change in either of them will resonate in the other*«. (Taguchi, 2011:38). Relationel materialisme er med til at åbne op for nye forståelser af, hvordan børn leger sammen. Som Taguchi illustrerer, opstår der et gensidigt konstituerende forhold mellem børn og materialer, som kan fortælle os noget interessant om børns materialiserede samvær.

I tillæg anvendes Jennifer Masons begreb *affinity*, da det kan indfange samspillet mellem materialernes kraft og børnenes legekraft. Ifølge Mason er relationer ofte analyseret uden opmærksomhed på, hvordan møder mellem sanser influerer relationer: »*I am going to argue (...) that sensations constitute a 'core seam' in our relationship with others (...) rather than simply our way of perceiving them, or a kind of adjunct to them*«. (Mason, 2018 s. 9). Ifølge Mason er affinitet en sensorisk måde at forstå sociale forbindelser på som gnister, energier, flow m.v., hvilket hun mener har været overset i bl.a. sociologien. Begrebet *affinity* er således et analytisk greb, som rejser en opmærksomhed på sensoriske dimensioner i sociale og materielle samspil i børns leg.

Analysestrategi

Artiklens analysestrategi er inspireret af grounded theory (Salmona et al., 2020) og nære empiriske analyser af legesituationer. Det empiriske materiale er analyseret i det digitale databehandlingsprogram Dedoose, og åbne såvel som fokuserede kodninger er foretaget. I marts 2021 opstod en særlig indsigt i det empiriske materiale gennem arbejdet med en analysestrategisk workshop, inspireret af Hengs (2020) tilgang til det visuelle essay, hvis formål er at etablere en fortælling mellem fotografier. Dette blev kombineret med Pinks (2020) perspektiv på fotografiet som multisensorisk: »... *is not just about looking at images; rather it is part of the multisensory processes through which we interpret the total environment in which we exist, as well as the specific material objects that we encounter*«. (Pink 2020, s. 525). Ifølge Pink skal den multisensoriske kontekst og det multisensoriske tidsrum, som billedet er taget i, skrives frem i analyser af det visuelle materiale. Med workshoppen valgte vi udelukkende at fokusere på projektets visuelle materiale (jf. Lobinger and Brantner, 2020, s. 311). Sammen kodede, kategoriserede og diskuterede vi i forskergruppen det fotografiske materiale. Som forberedelse havde samtlige forskere hver især bidraget med at udvælge ca. 20-30 fotografier, ud af materialets samlede 622 fotografier, som blev printet ud i A4 og farve (Heng, 2020). De analysestrategiske kriterier for arbejdet med det visuelle essay var: det visuelle materiale skulle relateres til projektets overordnede forskningsspørgsmål og materialet skulle arrangeres på en meningsfuld måde (Heng, 2020, s. 618-619). Indledningsvist foretog vi en åben kodning af materialet. Herefter udvalgte vi to og to ca. 10-15 billeder, som skulle repræsentere tre forskellige designs for leg. Herudfra drøftede vi materialet og så efter forbindelser mellem billederne, hvorudfra vi sammensatte visuelle fortællinger, som afslutningsvist blev præsenteret og diskuteret i plenum.

Nedenstående er fotografier af forskerteamet i færd med at analysere det fotografiske materiale.



Figurer 1, 2 og 3 : Kodning og ordning af visuelt materiale (Foto: Sand)

Artiklen tager ikke direkte afsæt i et visuelt essay, men den analysestrategiske proces beskrevet ovenfor skabte en særlig analytisk opmærksomhed på, hvad børn gør sammen med materialer, og hvilken betydning materialitet har haft for legeeksperimenterne i de forskellige designs for leg. Workshoppen har således haft underliggende betydning for denne artikels indhold.

Analyse

I det følgende præsenteres og analyseres to omfangsrige empiriske eksempler. Den første analyse viser, hvordan materialer er dybt involveret i børns leg og undersøger børns sociale praksis. Anden analyse handler om, hvordan materialer kan udfordre børn kropsligt, og hvordan det sensorisk kan skabe forbindelse mellem børn. Begge eksempler viser, hvordan materialer medskaber det sociale handlerum, som børnene praktiserer.

1. Når børn leger med materialer – og materialer leger med børn

I det empiriske materiale observerede vi i forskergruppen flere eksempler på, at børn er tæt infiltreret i de materialer, de leger med. I det følgende vil vi vise, hvordan børns leg med sand og vand på en måde forfører børnene i deres leg, og får børnene til at glemme tid og sted.

Fotografierne (figur 4 og 5) er taget under legedesignet Kviksand, hvor to pædagoger og en pædagogstuderende har indtaget to store legepladser på skolens udeareal og lagt materialer som snor, presenning, skovl og vand frem til børnenes frie afbenyttelse. Et formål med legeeksperimentet var at designe for at en intens stemning kan opstå i børnenes leg, hvilket bl.a. observeres ved at lyden på legeområdet er høj og konstant i 1,5 time: stemmer taler i munden på hinanden og mange forskellige kroppe er i gang med mange forskellige små formgivninger eller gøremål inden for samme leg.



Figur 4 og 5: Fotografi: Sand

Følgende samtale udspiller sig mellem to drenge og forskeren samtidig med, at de er optaget af at lege med sand og vand. Samtalen er videofilmet og transskriberet. Dialogen med de to drenge fremstilles parallelt for at illustrere, hvordan drengene ivrigt, og i munden på hinanden, fortæller om det, de laver. Den ene dreng siger, at det er sjovt og han bliver spurgt hvorfor. Begge drenge svarer.

Berkan: »Jeg flipper lidt ud, når jeg laver sådan noget sejt noget her«. Sand: »Du flipper lidt ud. Det forstår jeg ikke. Hvad betyder det?« Berkan: »Fordi, vi har brugt så lang tid på det og så bliver det så godt. Bare sand«. Sand: »Hvordan føles det, når du flipper ud?« Berkan: »Overraskende«. Han bygger videre. Sand: »Hvad har I lavet så?« Berkan: »En borg. En beskyttelsesborg«. Berkan: »Det er faktisk bare sådan noget vådt sand«, siger han, imens han viser mig det, og har det mellem hænderne, føler på det og skiftevis har det i højre og venstre hånd. »Og så bliver det så godt, og så gør man bare sådan«. Han klasker det på borgmuren. »Og så tørrer det og så sidder det fast«. Sand: »Gør det? Er det speciel sand?« Berkan: »Det er sådan noget sand, som bliver til cement, når det tørrer. Så hvis man bare tager en traktor og kyler ind i det, så kommer det ikke til at gå i stykker«. Sand: »Hvor tit leger i denne leg?« Berkan: »Ikke ret tit. Cirka når det regner sådan her«. Berkan: »Engang havde vi en dreng, der havde kviksand herop til...« (han holder hænderne ved maven) »...og så brugte vi rigtig lang tid på at få ham op. Og du kan tro, vi fik ballade«.	Aamir: »Det er fordi, at det er så højt her, og jeg har brugt så lang tid på det«. Aamir: »Arhhhhh«. Han klapper på sandet, glatter ud, tager det mellem fingrene og former det. En dreng bag ham i stribet bluse står med fødderne begravet i sandet. Han kommer fri og sparker kviksandet af skoene. Hans strømper er gennemvædet af kviksand. Aamir: »Det her, det er kviksand, men det her...« (han sidder på hug i sandet med regnbukser på, drejer sig om og tager noget andet sand som har en anden konsistens), »...det er som om, at når det tørrer, så er det ligesom cement«. Aamir rejser sig, går en meter bagud, stiller sig i en lille sand-vand-pøl. En ven kommer med en spand og hælder forsigtigt vand ned, først på drengens hænder, men det er ikke for at vaske dem. I stedet for mærker han på vandet og lader det glide igennem fingrene. Det lander på fødderne og langsomt dækkes skoene med kviksand. Ved siden af står en tredje dreng med en skovl, som med bløde bevægelser former sandet omkring de sko og fødder, som er begravet i kviksandet. Aamir bukker sig, tager kviksand mellem hænderne og kaster det mere formbare materiale over på borgmuren, hvor Berkan sidder. »Vi gør det, når det er godt vejr. Med godt vejr mener jeg dårligt vejr. Og nu sidder jeg faktisk fast«. Han forsøger at vriste sine fødder fri. To drenge står klar omkring ham, én støtter ham, én anden står med en voksen skovl, som han bearbejder med sandet med.
--	--

(Video, legedesign Kviksand, 2019)

Ovenstående eksempel viser, hvordan Berkan og Aamir er dybt optaget af at lege med materialerne sand og vand. De formgiver sandet med deres hænder til en beskyttelsesborg og sideløbende begraver Aamir sine fødder i sandet, imens to drenge med-former sandet og efterfølgende graver ham op. Med reference til relationel materialisme og inspiration fra Taugchi's (2010) analyse af en piges leg med sand, kan man spørge, om drengene leger med sandet, eller sandet leger med drengene? Det er tydeligt at se, hvordan materialerne sand og vand drager drengene på en måde, så de glemmer tid og sted, da de eksempelvis skal ind og have undervisning indenfor i klasselokalet, efter at timen med understøttende undervisning er slut. Som Jørgensen (2021) peger på i sine analyser af leg med sand, leges der *i* sandet og ikke *med*. Der er med andre ord ikke en tydelig grænse mellem børn og materiale, men en kraft i henholdsvis børnenes kroppe og materialet overlapper og resonerer med hinanden. Barad anvender begrebet *intra-action* med henblik på at forstå, hvordan mødet mellem børn og materiale genererer et handlerum (Barad, 2007, s. 178). Pædagogerne har designmæssigt rammesat legeeksperimentet Kviksand løst, og de bryder ikke ind og korrigerer børnene, hvis de enten bliver for vilde eller våde.

Empirien viser, hvordan drengene er fælles om at arbejde med materialet. Materialet er med til at skabe et socialt rum, hvor den sociale praksis er tæt forbundet med det, drengene gør med sandet. Den fælles opmærksomhed drengene imellem ses ydermere gennem dialogen ovenfor, hvor de lytter til og gengiver hinandens fortællinger. I det sociale rum praktiserer de handlekraft eksempelvis ved at afprøve materialet og begrave sko, strømper og fødder eller fremhæve drenge, som har haft mudder op til maven. De skaber en social praksis i forhold til at bruge materialet. Sandet klæber til børnene, de har fine sandkorn overalt, fødder er dækket og børnene er våde, og måske er det denne sanslighed, som knytter sig til Berkans udtalelse om, at han »flipper lidt ud«, men eftersom forskeren står ved siden af ham, observerer hun, at han har rolige bevægelser, imens han fortæller i et roligt toneleje. Betegnelsen »flippe ud«, kan forstås gennem Masons argument om, hvordan *affinities* kan opleves som en energi, gnister o.l. »...*affinities are sparks or charges of connection that intensify, enchant of indeed toxify personal life and the experience of living*« (Mason, 2018, s. 186). Berkan taler om, hvordan legen med materialet kviksand gør, at han flipper ud, hvilket kan forstås ud fra Masons perspektiv på, hvordan forbindelser mellem sanser kan skabe en anden oplevelse.

»Affinities are experienced as particularly potent connections with specific others who are characters with appearances, smells, voice, gestures, physicality, habits... ways of being in the world, traits, political and moral orientations and, of course, their own personal socio-cultural relational histories«. (Mason, 2018, s. 51).

Sensations opstår når forskellige sanser relaterer sig til hinanden og kan generere en relationel energi, en gnist eller tænding. Selvom Berkan agerer roligt og kontrolleret, er der en særlig energi i mødet med sandet, som medfører den sensoriske oplevelse af »at flippe ud«. Pædagogerne, som har udviklet designet, har forsøgt at skabe en intens stemning i arbejdet med materialerne og netop denne måde at designe for leg kan skabe sociale forbindelser. Under observationerne fortæller en pædagog, at Berkan ofte ender i konflikter med andre børn og sjældent er engageret i leg i længere tidsrum. Den designorienterede rammesætning, løbende pædagogiske overvejelser og brug af materialer vedholder Berkan i legen og det sociale rum.

2. Når materialer forbinder og udfordrer børn

Ninja Warrior er et legeeksperiment som er skabt under legetypen *bevægelsesleg*. Igennem seks uger skal børnene bygge en do-it-yourself (DIY)-forhindringsbane. I første fase har børnene fundet inspiration ved at se Youtube film af Ninja Warrior baner lavet af familier fra andre lande. Herefter skal de bygge konkrete forhindringsbane-elementer, som børnene afslutningsvist skal afprøve. Stedet, hvor det foregår, er bag skolen i et hengemt og åbent skur. En højttaler er sat til en telefon og spiller musik.



Figur 6, 7, og 8: Fotografi: Anne-Lene Sand.

Sand observerer to drenge, som ses på fotografierne (figur 6, 7 og 8). Efter 15 minutter, hvor de har kigget på materialerne og talt sammen, tager de to plader, som de vender og drejer. De prøver på forskellige måder at sætte pladerne sammen. En af drengene foreslår, at de kan lave en rampe, de skal løbe op ad. De spørger ikke pædagogen om hjælp. De afprøver deres ide. De saver og placerer skruerne, som de umiddelbart synes og forklarer kort Sand, at de vil lave en rampe. De placerer rampen op ad et skur. Over flere dage med Ninja Warrior samler rampen flere børn. Atmosfæren bag skuret er rolig, hyggelig og ses ved børnenes rolige stemmer og koncentrerede handlinger. Der foregår et samspil mellem mange forskellige sociale, sensoriske og materielle elementer: rammen for det konkrete legedesign, en plade, en anden plade, et par skruer, en dreng, en anden dreng, to piger kommer til, en anden dreng kommer til, et skur bag skolen, en overflade der er vanskelig at forcere m.v. Materialets (rampens) form, glatte overflade og nærmest lodrette hældning medformer børnenes sociale og kropslige praksis, som gentages i lange tidsudstrækninger: vurdering, afstand, tilløb, afsæt, hænder op, fat i skurets tag, fastholde grebet, fødder op, stabilisere, komme op på taget eller glide ned og forsøge igen.



Figur 9, 10 og 11. Sally forsøger på at komme op på taget af skuret. Fotografi: Anne-Lene Sand.

Herunder ses to veninder forsøge at komme på op på taget. Pigerne og de andre børn jubler og udtrykker at det er en sejr, når de lykkes i at komme op på taget. Det tiltagende mørke aftryk af mudder, vidner om, at rampen er i brug.



Figur 12, 13 og 14: Fotografi: Jens-Ole Jensen.

I Masons optik kan materialets udformning og udfordring skabe en gnist i børnene, som gør, at de bliver ved med at prøve at forcere rampen. Rampen, og det faktum at den er kropsligt udfordrende, forbinder børnene på en måde, hvormed der etableres en social praksis, som handler om at lykkes i at komme op på taget. De børn, for hvem det lykkes, bliver siddende på taget og ser ned på de andre børn. Om intra-actions argumenterer Barad: »A *phenomenon is a specific intra-action of an 'object'; and the 'measuring agencies'; the object and the measuring agencies emerge from, rather than precede, the intra-action that produces them*«. (Barad, 2007, s. 128). Det centrale i Barads perspektiv er, at intra-action ikke udspringer af et forhold, men emergerer og skaber noget i øjeblikket. Dette argument gør, at man ikke kan sige, at nogle børn handler på bestemte måder, da forbindelser mellem multisensoriske og socio-materielle dele medskaber social praksis. Som illustreret i nedenstående, så etablerer børnene et socialt rum om fælles materielle praksisser:

Benne forsøger at komme op. Hendes fingre hægter sig fast. Hun forsøger at gå op af pladen, fødderne glider, hun bøjer i knæene, får højre fod op på den 3cm kant«.

Dreng: »Koom så«.

Anden dreng: »Ja Benne... du skal højere op...hvis du ikke kan, så skal du bare hoppe ned«.

Lavmælt siger hun: »Det kan jeg godt«. Hun har nu begge fødder på kanten. Kroppen er drejet ind mod muren, så hun ikke falder. Hun laver topforsøget, det ene ben glider, det trækkes op, glider, trækkes op, glider.

Dreng: »Ejj det er træls Benne...«.

Benne kæmper med at få fat længere oppe. Det er derfra, hun skal trække sig op. Det lykkes. Hun rejser sig op.

Anden dreng: »JA BENNE. Wuhuuuuu«.

Benne er nu oppe på toppen af skurets tag, de klapper af hende.

Eksemplet viser, hvordan den materielle forhindringskonstruktion, som drengene har lavet, er med til at etablere et socialt rum. Materialet udfordrer børnene på tilpas vis til, at de inden for et kort tidsrum kan gentage bevægelserne, lære materialerne at kende kropsligt og komme op. I det sociale rum indgår børn i en gruppe, hvor de store børn kan lykkes i at komme op på taget af skuret, fordi de har længere kroppe og arme. De yngre børn deltager ved at se på eller kommentere undervejs. I det sociale rum taler børnene i en empatisk og anerkendende tone: de hepper på hinanden og kommer med forslag til, hvordan den enkelte lykkes.

Diskussion: Når børn fælles skaber – designpædagogiske refleksioner

Artiklens ambition om at forstå forholdet mellem materialer, børn og leg, markerer sig grammatisk i ordspillet mellem navneordet *fællesskab* og verbet at *fælles skabe*. Begrebet fællesskab, som navneord, kan konnotere en statisk forståelse af, hvad fællesskab er, hvor mere dynamiske dimensioner kan indfanges gennem verbet *fælles skabe*. Optikken på fælles skabende praksisser giver anledning til at drøfte, hvordan pædagogisk design med materialer kan skabe kortvarige, intense, energiske og stemningsfulde samarbejder mellem børn, som er socialt betydningsfulde – ikke nødvendigvis i optikken af det større eller mere kontinuerlige fællesskab – men i øjeblikket. Til trods for at antropologisk barndomsforskning viser mere dynamiske sider af børns fællesskaber (se Gilliam, 2016; Palludan, 2009; Gilliam og Gulløv, 2012; Bundgaard og Gulløv, 2008) knytter forskning i børns fællesskaber sig inden for dansk forskning ofte til et psykologisk praksisbegreb (Stanek 2012, 2018; Kousholt, 2006) inspireret af Etienne Wengers (2004) begreb *praksisfællesskab*, hvilket på den ene side skaber blik for, hvordan man udvikler en sociale fornuft gennem en fælles virksomhed (ibid., s. 89-104). På den anden side kan begrebets optik på legitime og perifere sociale positioner være med til at skabe et blik for, hvordan man kan være inde i, på kanten af eller uden for fællesskaber. Den socialitet, vi ønsker at skabe blik for og indsigt i, er de materielle, intense, sensoriske og kortvarige samværsformer. Frem for at tale om deltagelse i det såkaldt længerevarende fællesskab, kan der være fordele i at designe rum for, at børn kan skabe noget sammen og være nysgerrige i forhold til om deltagelsen og oplevelsen i materielt orienterede og intense øjeblikke kan muliggøre, at man i mindre eller større tidsudstrækning føler sig godt tilpas i og som en del af børneflokkene.

Med afsæt i relationel materialisme vender og drejer Law and Mol forholdet mellem socialitet og materialitet ved at spørge på følgende måde: hvis vi ser på det sociale, ser vi så også på produktionen af det materielle? Og hvis vi ser på det materielle, ser vi så også på produktionen af det sociale? (Law and Mol, 1995, s. 274-275). Law and Mol italesætter en central forbindelse mellem materialitet og socialitet, og de argumenterer for at kroppe og ting ikke er adskilte (som vi ellers har for vane at forestille os), men vigtige for, hvordan vi lærer os selv at kende som menneske, og hvordan vi interagerer med vores omgivelser. Det empiriske materiale viser, hvordan børn arbejder med materialer og denne konkrete gøren etablerer et socialt rum. Samtidig er det i begge empiriske eksempler tydeligt, at mødet med overskridende eller udfordrende materialer *tænder* en energi og gnist i børnene, som leder an til en fælles optagethed og ihærdighed blandt børnene.

Kroppe og materialer fremstår som stærke markører og udtalt men praktiseret viden for dét børnene gør sammen. Taguchi argumenterer:

»... a relational materialist that focuses on what emerges as an effect of the intra-activity that takes place in-between children and material artefacts, and that is not necessarily put into words by the children (...) the spoken language still prevails as the 'language' given the highest value and used as a tool for representing the learning taking place when using other 'languages'«. (Taguchi, 2011, s. 47).

Ifølge Taguchi er der en tendens til at fokusere på sproget til trods for, at andre former for viden praktiseres. Hvis denne indsigt overføres til vores viden om fællesskaber, kan vi med rette spørge, om der er betydningsfulde samværsformer, som vi ikke ser eller understøtter, hvis vi ikke anvender et sprog, som kan indfange samværsformerne? Reddington (2018) konkluderer, at en materiel optik i skolen kan udvikle et fokus på læringsmiljøer og materielle kropslige praksisser. Ny materialisme kan sågar bryde med curriculumstyrede tilgange til børns læring og skabe nye deltagelsesbetingelser for børn gennem pædagogisk brug af materialer. Ifølge Taguchi er der behov for nye måder at tænke kreative og eksperimenterende læringsrum på, som inkluderer krop og materialitet (Taguchi, 2011, s. 36). Jørgensen (2015) argumenterer for, at materialer kan generere en følelse af at høre til og at føle sig godt tilpas i en daginstitution. En sammenlignelig pointe står centralt i Masons arbejde, hvor hun vægter sanselige sociale forbindelser:

»Affinities (...) are energies, forces and flows that can take shape in an ineffable kinship as well as in ecologies and the socio-atmospheric of life, and they articulate and resonate with time and with their times. Their potency can come from the frissons, charges, alluring discordances and poetics that animate and enliven everyday personal lives«. (Mason, 2018, s. 200).

Affinities er med til at skabe blik for flygtige og svært håndgribelige sensoriske sociale forbindelser. Hvad angår en forståelse af fællesskab, kan materialers relationelle potentiale i leg være med til at skabe alternative fællesskabsforståelser. Disse refleksioner er interessante at forfølge i fremtiden. For eksempel gennem design-pædagogiske spørgsmål om, hvordan pædagogisk brug af materialer kan skabe øgede sociale deltagelsesmuligheder i institutionelle kontekster, ikke mindst i skolen.

Konklusion

I denne artikel har vi haft til hensigt at analysere samspillet mellem børns sociale praksisser og materialer ud fra Barad's (2012) begreb intra-action og Masons begreb affinity. I artiklen udforskes to spørgsmål. Først: *Hvordan indgår materialer i børns leg med hinanden?* Der er ikke blot tale om, at børn anvender og leger med materialer, men at materialerne enten gennem form, fylde, konsistens eller rammesætning påvirker børnene og sågar trækker legen og børnene i en særlig retning. Den måde børnene er sammen på, er ikke italesat verbalt af børnene, men kropsligt, og det markerer et social samvær gennem en fælles optagethed. Dernæst undersøges spørgsmålet: *Hvilke potentialer materialer har i børns leg?* Materialer muliggør og medetablerer et socialt rum i børns leg, og pædagogers rammesætning af børns leg. Materialerne kan 'trikke' energier eller gnister i børns leg, som påvirker børnenes engagement, eksempelvis ved at børnene bliver udfordret og gentagne gange arbejder med materialet. Artiklen peger på, at materials relationelle betydning skaber en forståelse for fælles skabende praksisser, som er kortvarige, intense, nonverbale, sensoriske, dynamiske og processuelle. Et fokus på materialitet og krop, frem for verbalt sprog og social position, vil i et fremadrettet forskningsperspektiv kunne bidrage med viden om, hvordan man kan skabe deltagelsesmuligheder for børn gennem brug af materialer.

Referencer

- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a Stake in the Ground. I: *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. www.doi.org/10.1207/s15327809jls1301
- Bundgaard, H. og Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: minoritetsbørn i daginstitution*. København : Hans Reitzels Forlag.
- Butler, Carly W., Rebecca Duncombe, Carolynne Mason, Rachel Sandford (2016). *Recruitments, engagements, and partitions : managing participation in play*. <https://doi.org/10.1080/21594937.2016.1147287>
- Criado, T.S., & Estalella, A. (2015). Introduction Experimental Collaborations. *Experimental Collaborations* (1–16).
- Damsholt, T. og Simonsen, G. S. (2014). Materialiseringer. Processer, relationer og performativitet«. *Materialiseringer. Nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse*. Aarhus Universitetsforlag. (9-37).
- Datson, L. (red.) (2004). *Things that Talk*. New York: Zone Books.
- Gilliam, L. (2016). Nødvendighedens pædagogik: Optimeringskrav møder det gode fællesskab i velfærdssamfundets skole. *Tidsskriftet Antropologi*, (73), 59-82.
- Gilliam, L. og Gulløv, E. (2012). *Civiliserede institutioner – om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Heng, T. (2020). Creating visual essays: narrative and thematic approaches. *The sage handbook of visual research methods* (pp. 616-628). SAGE Publications, Inc., <https://www.doi.org/10.4135/9781526417015>
- Howes, D. (2019). Multisensory Anthropology. *Annual Review of Anthropology*. 48:1, 17-28.
- Hughes, B. (2011). *A playworker's taxonomy of play types* (2ed ed.).
- Ingold, T. (2013). *Making*. London: Routledge.

- Jørgensen, H. H. (2018). *Media Literacy gennem leg*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Jørgensen, H. H., and Skovbjerg, H. M. (2020). Det gjorde sygt, sygt ondt: design af inkluderende legemiljø i skolen i samarbejde med pædagoger. *Forskning Pædagogers Profession og Uddannelse* 4, 109–121. doi: [10.7146/fppu.v4i2.122507](https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507)
- Jørgensen, N. J. (2021). The sense and place of sand in day care. I: Rasmussen, J. D og Dannesbroe, K.I. (red.), *In-between: exploring small cracks of everyday life*. Aarhus Universitetsforlag.
- Karoff, H. S. (2010). *Leg som stemningspraksis*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Koch, A.B., & Lund, J.H. (2016). Elevperspektiver på inklusion i skolen – »det er så vigtigt at blive spurgt!«. *Specialpædagogik*, 36(2), 2–16.
- Koursholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. Kbh: Dansk Psykologisk Forlag.
- Koursholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv: Fællesskaber i børns liv*. Roskilde Universitetscenter.
- Kvello, Ø. (2013). *Børn i risiko*. Kbh: Samfundslitteratur.
- Law, J. and Mol, A. (1995). Notes on Materiality and Sociality. *The Sociological Review*, 43: 274- 294.
- Lobinger, K. and Brantner, C. (2020). *Picture-Sorting Techniques: Card-Sorting and Q Sort as Alternative and Complementary Approaches in Visual Social Research*. (309-). I: Haraway, D. J. (1991). A Cyborg Manifesto: Science, technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. I: *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge, 149-181.
- Mason, J. (2018). *Affinities: Potent Connections in Personal Life*. Cambridge: Polity.
- Miller, D. (2005). *Material Culture and Mass Consumption*. Oxford: Blackwell.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag.
- Palludan, C. (2009). En tidlig barndom med perspektiver. *Nordisk barnehageforskning*, 2 (1), 27–37.
- Pink, S. (2020). A multisensory approach to visual methods. *The sage handbook of visual research methods* (pp. 523-533). SAGE Publications, Inc., <https://www.doi.org/10.4135/9781526417015>
- Reddington, S. and Price, D. (2018). Pedagogy of New Materialism: Advancing the Educational Inclusion Agenda for Children and Youth with Disabilities. *Disabilities Studies Quarterly* Vol.38(1).1-22.
- Salmona, M. Lieber; E. Kaczynski, D. (2020). *Qualitative and Mixed Methods. Data Analysis Using Dedoose. A Practical Approach for Research Across the Social Sciences*. USA: Sage.
- Skovbjerg, H. M., & Sand, A-L. (2022). Play in School – Towards an Ecosystemic Understanding and Perspective. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780681>
- Stanek, A. H. (2012). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. *Nordiske Udkast*. 40:1, 38-51.

- Stanek, A. H. (2018). Børns venskaber i institutionaliserede fællesskaber. I: Broström, Stig; Christoffersen, Ditte Dalum og Fisker, Tine Basse (red.), *Det store blandt de små. Om små børns venskaber*. Frederikshavn: Dafolo. s.34-44.
- Stanek, A.H. (2019). Inkluderende fællesskaber. I: Ankerstjerne, T. (red.), *Pædagogik mellem skole og fritid: Grundbog til skole- og fritidspædagogik*. Dafolo.
- Stanek, A.H., Larsen, M. R. & Højholt, C., (2019). *Børnefællesskaber – om de andre børns betydning: At arbejde med rummelighed og forældresamarbejde*. 2. udgave, 2. oplag udg. Frederiksberg: Bogforlaget Frydenlund.
- Taguchi, H.L. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach. *Global Studies of Childhood*. 2011;1(1):36-50. doi:[10.2304/gsch.2011.1.1.36](https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.36)
- Testman, L. (2018). *Konflikter om børns skoleliv*. Højholt, C. & Kousholt, D. (red.). Dansk Psykologisk Forlag, s. 172 – 197.
- TrygFonden & Morgen, M. (2012). *Børneliv – ifølge danskerne*. TrygFonden & Mandag Morgen.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzel.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2013). Playing with social identities: play in the everyday life of a peer group in day care. *Children's play and development: cultural-historical perspectives* (s. 29-55). Springer Publishing Company. International perspectives on early childhood education and development, Bind 8.

Biografier

Anne-Lene Sand er postdoc på Kolding Designskole i programmet »Design for leg«. Hun er Ph.d. i Børne og Ungdomskultur og har forsket indgående i unge og deres selvorganiserede hverdagsliv. På nuværende tidspunkt er Sand postdoc og forsker i feltet design, pædagogik og leg. I hendes forskning er hun særligt optaget af leg, rum, materialitet, sanslighed, rytmer og improvisation.

Jens-Ole Jensen er ansat som docent i VIA University College og leder af forskningsprogrammet »Krop, idræt og bevægelse« ved Forskningscenter for pædagogik og dannelse. Han interesserer sig for eksistentielle og fænomenologiske dimensioner ved børns deltagelse i leg og bevægelse i dagtilbud, skolen og i fritiden. Hans forskning tilstræber praksisnærhed og har bl.a. omhandlet bevægelsesglæde, meningsfuldhed i bevægelse, vilde og farlige lege og rum og arkitekturs betydning for leg og bevægelse.

Helle Marie Skovbjerg er professor ved Designskolen Kolding. Forskningsleder i LAB Design for Play samt projekterne »Må jeg være med« og »Playful Learning Research«. Skovbjergs bidrag til legeforskningen er stemningsperspektivet, som er et almenmenneskeligt perspektiv på leg, der gennem nærempiriske studier sætter fokus på deltagernes muligheder og oplevelser og udøvelsesformernes forbindelser til situationerne. Stemningsperspektivet er senest udfoldet i bøgerne »On Play« (2021) og »Framing Play Design« (2020).

Hanne Hede Jørgensen er cand. mag. i litteraturhistorie og dramaturgi. Hanne er i øjeblikket ph.d.-studerende ved Designskolen i Kolding. Hun er desuden ansat som lektor ved pædagoguddannelsen Aarhus VIA og tilknyttet VIA's forskningscenter for Pædagogik og Dannelse. Hanne forsker i leg og pædagogisk praksis. Hun er særligt interesseret i børns legedeltagelse, i børns oplevelser af at være i leg og i pædagogers betydning for legemiljøer i skoler og dagtilbud.

Janne Hedegaard Hansen forsker i inklusions- og eksklusionsprocesser i skoler og dagtilbud. I sin forskning har hun fokus på udvikling af teori og begreber i forhold til at få en dybere forståelse af udfordringer og muligheder i relation til udvikling af inkluderende pædagogiske og didaktiske miljøer. I de senere år har hun udforsket det tværprofessionelle samarbejde og betydningen heraf for udvikling af inkluderende skoler og dagtilbud. Janne har tidligere været ansat som lektor på Aarhus Universitet, og som leder af forskningsprogrammet »Inklusion og Eksklusion« samt været leder af Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge (NUBU). I dag er hun ansat som forskningsleder på Institut for Pædagoguddannelse, Københavns Professionshøjskole.

Andreas Lieberoth er lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) og PlayTrack Research Fellow ved Interacting Minds Center (IMC), Aarhus Universitet. Lieberoth er ph.d. i psykologi og neurovidenskab, men er oprindeligt uddannet inden for humaniora. Hans forskningsagenda fokuserer på, hvordan teknologier påvirker adfærd, læring, tænkning, arbejde og leg ved hjælp af blandede metoder, herunder eksperimentelle undersøgelser.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Lise Hostrup Sønnichsen, Jesper von Seelen
og Camilla Bak Højlund

Playful and physical active storytelling in day care settings

Abstract

This paper is about playful and physically active storytelling (PPAST) with children in day care. It is highlighting why this way of telling a story, combined with pedagogical tact for maintaining play mood during the story, can support 2–5-year-old children's imaginary play. From 2016 to 2020 three prototypes of physical active stories for kindergartens and seven for nurseries and home-nurseries were designed to facilitate PPAST in day care. The stories were designed in a design-based research approach drawing on qualitative as well as quantitative data generation. The material was distributed to 3.000 day care facilities in Denmark. This paper aims at answering two questions: How does PPAST work for different groups of children? What makes PPAST playful? According to the participating pedagogues the children that benefit the most from PPAST are children in vulnerable positions. Seven principles of significance for play to emerge during or after PPAST can be deduced from the empirical data. PPAST must include children's co-determination, children's as well as the pedagogue's embodiment of the story rituals, an imaginative open storyline that can be combined with aesthetic improvisations and the inclusion of affordances in the physical environment and finally, storytelling object(s) that inspire the story and remain when the storytelling ends are essential. And perhaps most importantly, the story must give room for children's differentiated participation.

Keywords

design for play; physical active storytelling; imaginative play; pedagogy

Introduction

Humans have always gathered to tell stories because sharing stories connects us. Stories help us explore our ideas, dreams and fears and helps us understand ourselves, each other and the world (Bruner, 1991). This paper is about playful physical active storytelling (PPAST) with children in day care. It is about the inclusion of physical actions, affordances in the playground and rituals in storytelling. Furthermore, it is about children's co-determination and the adult's playful improvisations with the pedagogical aim of creating a space that can inspire and enhance children's imaginative play.

Background

In 2004 the word *learning* entered the Danish day care legislation, and it became mandatory for all day care services in Denmark (age 0-6) to develop a local educational curriculum consisting of six themes: *The child's versatile personal development, social competencies, language, body and movement, nature and natural phenomena and cultural forms of expression and values*. The increased focus on learning generated a lot of debate and critique over the years (Sommer, 2015). In June 2018, the law was amended and renamed *The strengthened pedagogical curriculum* (SPC). The mandatory curriculum now states that »play« has value in its own right and not only as a tool for learning. It also states that pedagogy in all Danish day care facilities must be characterized by a playful and child centered approach. SPC further states that play sometimes must be guided, framed and supported to include all children (Børne- og Socialministeriet, 2018). As expected, the change from a learning perspective in pedagogy to a play centered perspective takes time, and three years after the amended law emphasized play above learning there is still work to be done before all Danish day care facilities are guided by a playful and child centered approach. An evaluation of the implementation of SPC 2020 indicated that adults working in kindergarten still only rarely participate in play (Dansk center for undervisningsmiljø, 2020).

Previous research has shown that especially for children struggling to get access to play communities, it is important that educators participate in play (Schousboe, 2015, p. 166). It is through participation in playful activities, primarily with each other, but also with adults, that children refine their play practices which includes playful, verbal and bodily communication skills (Mouritsen, 1996). Furthermore, research has shown that especially the outdoor play area lack professional facilitation of children's physical active play (Bjørger, 2012; Sønnichsen, 2017).

In western society the written language and the early development of children's use of words and text is a strong discourse. Accordingly, working with picture books to create dialogue is a well-known methodology in Danish day care facilities when teaching young children to develop an understanding of the written and spoken language. But storytelling dominated by verbal and visual communication comes with the risk that bodily and playful qualities are to some degree ignored. In our focus on literacy, we sometimes forget that children tell stories through bodily action long before they start using words. Toddlers' communication in social play is characterized by using whole body movements and sounds to attune emotions and cultivate relationships, play repertoire and play culture (Løkken, 2005). Also children remember stories better when they act them out (Pellegrini & Galda, 1982).

In general, young children display the greatest enthusiasm in playful activities that are supported by movement (Garvey 1979: 34). Different play moods are facilitated by different bodily actions. Consequently, the emergence of play is connected to doing (Skovbjerg, 2016). When approaching kindergarten at the age of three, the bodily acts are accompanied by words in an aesthetic narrative form – which we call children’s imaginative play (Mouritsen, 1996, s. 102).

The discrepancy between what we know about the importance of play and physical activity in children’s development and the professional practice leads us to the purpose and research questions of this paper.

Purpose and methodology

The purpose of this paper is to investigate if and how PPAST can contribute to building a pedagogical practice that supports all children’s access to play communities as well as a pedagogical practice that is playful and child centered. This paper aims to answer the two following research questions:

1. How does PPAST work for different groups of children?
2. What makes PPAST playful?

The overall methodology was design-based research where prototypes were designed in an iterative process between development and testing with inspiration from both data and theory, (Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004). According to design-based methodology a pedagogical design must be tested and integrated in a realistic context, and on this background amended and retested before its value and contribution can be assessed (Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004). The project was carried out during four years of development, testing, adjusting, retesting, and adjusting in an iterative process. The material and content developed in the project is just one example of how PPAST can be developed. The material being developed material in this project was called ‘Hoppeline’¹. Day care facilities had the opportunity to sign up for the Hoppeline material and 3.000 day care facilities did.

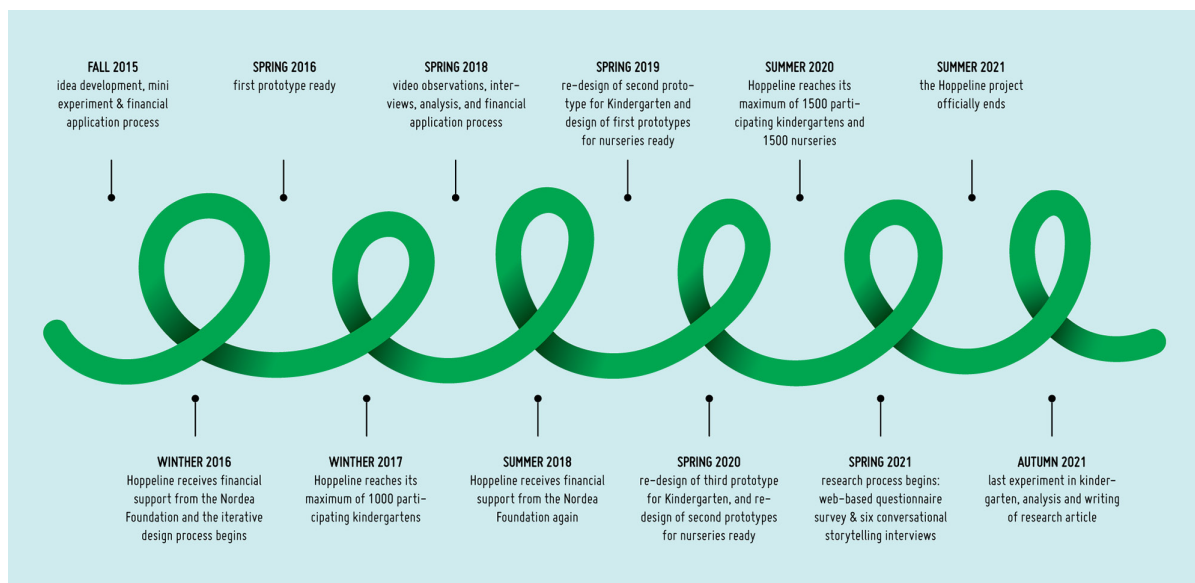


Figure 1. The iterative process between development and analysis lasted four years.

Data generation methods

To generate data, both quantitative and qualitative methods were used. The quantitative data were generated through a web-based questionnaire that collected the assessment and experiences of the adult participants. The questionnaire was developed for this project and consisted of 29 items in three scales and background questions. Before disseminating the survey, it was piloted and adapted. To assess scale reliability Cronbach's alpha was measured for all three scales and the internal validity was high ($> 0,75$) for all three. Only two scales will be used in this paper.

The questionnaire was sent to 2946 email addresses of participants using the Hoppeline material. 332 respondents answered all questions and 486 some questions. The 39 respondents that indicated that they had never used the Hoppeline material were excluded from the analysis. The low response rate was probably due to the fact, that the last materials were sent out in the spring of 2020 coinciding with the COVID-19 lockdown. The restrictions during the pandemic such as avoiding contact and keeping distance, dividing groups, and cleaning several times daily were not compatible with the use of PPAST. Hence, many of the participants would not have been able to use the Hoppeline material by the time they received the questionnaire.

The respondents of the questionnaire worked in home nursery (40%), kindergarten (35%), nursery (9%) and 15 % in other areas. 54 % of the respondents had used PPAST 10 times or more, while 12% had used PPAST 3 times or less. The respondents used the following settings for PPAST: the playground (65%), kindergarten classroom (61%), nature (48%), common area (40%), a gym (22%) or other (9%). When using PPAST 61% of respondents indicated that they worked alone and 39% indicated that the activities were completed together with colleagues.

The study included qualitative research through video observations in two kindergartens and one nursery. Observation is generally a good starting point for being able to describe the interaction between actors, space and material (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 86), while

the choice of video observation is suitable for observing a larger group in bodily interaction. The multidimensionality and possibility of repetition in video observation makes it possible to shift focus for observation (Rønholt et al., 2003, s. 124). The observations were analyzed with inspiration from phenomenological method (Brinkmann and Tanggaard, 2015, p. 217), to approach an understanding of how the designed material contributed to playfulness and where it might be optimized.

Using a mixed methods approach drawing on quantitative and qualitative data in the same project does offer the opportunity to look at the research question from more than one perspective. The data generation methods used presents a few challenges that must be taken into account when using the data to create insights and arguments. While the qualitative data offers the opportunity to develop a deeper understanding of the way professionals and children have worked with PPAST, the data are in its nature subjective. In general, a design-based project must also be validated by its usefulness (Barab & Squire, 2004, s. 8), but at the same time, there is a risk of »cherry picking« or researchers unconsciously looking for datapoints to confirm their own beliefs (Cohen, Manion & Morrison, 2018, p. 287). By working in a team and using more than one researcher to analyze and argue, we have attempted to avoid biases. Using a questionnaire to answer the research questions offers the opportunity to draw on the experiences of many more participants than would be possible when using qualitative methods. However, the questionnaire comes with several challenges, too (Cohen, Manion & Morrison, 2018, p. 471). Questionnaires can also be biased if questions are asked with an underlying assumption about how participants will answer. Equally, if the analysis of the answers is not carried out taking context and recruitment into account, there is a risk of getting a biased analysis. In this project there is a risk that only the participants that are positive towards PPAST have answered. By piloting the questionnaire and having theory guide the development, we have attempted to develop questions that are not loaded and built on wrong assumptions.

The design of PPAST

The PPAST design investigated in this paper was called Hoppeline. The following is a description of the material and the thoughts behind it.

The main aim of the material was to inspire pedagogues to use PPAST to make storytelling playful while at the same time helping children build play repertoire in relation to imaginative play. The PPAST was designed between 2017 and 2020 in an iterative interdisciplinary collaboration between educators in four day care facilities, musicians, a graphic designer, and the project team. The material was distributed to 3.000 day care facilities in Denmark (ranging from a few to more than 100 children) with support from the Nordea Foundation. Participation was voluntary and participants signed up for participation on their own initiative. It is important to emphasize that PPAST does not require a large-scale project but can be developed locally at the day care facility.

The imaginative stories for kindergarten (age 3-6) had a detailed colorful illustration on one side of a plastic coded sheet and text on the other side. The stories for nurseries (age 1½-3) consisted of very simple illustrations and text. All stories were about the same two main characters: the rabbit *Hoppeline* and her friend *Frækkefrø*². The stories came with a ladybug hand puppet and rhythmic songs, that would support aesthetic communication.



Design of Hoppeline Kindergarten 2019



Design of Hoppeline nursery 2019

The design encouraged adults and children to embody the action of the story together since it was clearly stated in the text with graphic icons, when the pedagogue was to tell the story in his/her own voice, when to speak through the hand puppet and when to give room for physical play activity. Through a multimodal guidance approach, the importance of perceiving the written story as a framework open for improvisations and the emergence of play and not a fixed storyline was conveyed.



Illustration and text of captor 6 Kindergarten storie of Hoppeline 2020 The illustrations of the Hoppeline stories embed Disney-like fantasy creatures in realistic, photography-based settings.

A theory-based design

Different theoretical perspectives inspired the design of the Hoppeline stories. First and foremost, the design can be linked to the concept of play moods (Karooff, 2013; Skovbjerg, 2016). Skovbjerg outlines four basic practices facilitating play moods in children's own play. Especially three of those practices SLIDING, DISPLAYING and SHIFTING inspired the design of the narrative framework to help pedagogues sustain one playful mood into the next moment during storytelling. The fourth practice EXCEEDING, is characterized by being out of beat for example by destroying, mocking, yelling and for example being naughty in a playful way by doing the opposite of what the pedagogues have planned for. Out of ethical concerns we did not focus directly at designing for this practice. Instead, pedagogues were encouraged

to be responsive to the play initiatives that would emerge through the storytelling. This also meant tolerating what they considered as an acceptable practice of EXCEEDING from the children and the mood of euphoria.

The practice called SLIDING characterized by strong repetition without significant variations has inspired the inclusion of sequences of movement with a common rhythm. The practice DISPLAYING characterized by children showing what they can do with their body aiming at creating an atmosphere of extroversion, noise, and performance has inspired the inclusion of different creatures like monsters, animals or artists, athletes etc. that are to be embodied in the storytelling. The practice SHIFTING characterized by intensity would add a high-tension mood was included in the design through several games of tag and romping about (Skovbjerg 2016) designed to give powerful impressions through the vestibular sense and the proprioceptive sense and awake feelings of danger (that is, a danger that is overcome) important for children's inner motivation (Sandseter 2009, 2015).

Children's play culture often emerges with and around artefacts or spaces that invites to bodily playful action (Løkken, 2005; Mouritsen, 1996; Schousboe, 2015; Skovbjerg, 2016), consequently, the concept of affordances has been meaningful to consult. Affordances are opportunities for action in the physical world that arise when they are recognized or discovered by a subject (Gibson 2015). They can be natural structures, such as hills, trees, rocks, and areas with uneven surfaces, or the wind, rain and sun. They can also be immovable objects, such as a climbing frame, or movable items like sticks, bean bags, etc. The design encourages pedagogues to be aware of and include play invitations in the physical environment to add sensory quality to the storytelling.

To tickle the imagination, the stories were designed to contain the same captivating ingredients that characterize children's own fantasy play: thematic freedom of action, free connection logic and the ability to act physically (Schousboe 2015). In other terms, everything is possible. A lot of action in the form of verbs such as running, jumping, fighting, spinning, crawling, flying, swimming, riding etc. was included in the design.

According to Mouritsen (1942-2015), there are three forms of children's culture: *culture with, - for- and by children*. All three are known to be mutual sources of inspiration to each other. The Hoppeline material (hand puppet, illustrations, music) were designed as *culture for children* because they are concrete products aimed at motivating children. The stories were designed to inspire a playful bodily *culture with children* – a co-creating playful and physically active storytelling with both pedagogues and children's participation. However, the material can only inspire. In the end, it is the playful pedagogical tact of the pedagogue (Van Manen, 2015) *that shows itself as subtle influence, as holding back, as openness to the child's experience, as attunement, as situational confidence, as improvisational gift* (p. 79) that makes the storytelling playful, co-creative and physically active in a way so that it may scaffold children's own imaginative play – *culture of children*. Children's imaginative play is based on what Mouritsen called raw material from *culture for- and with children*, as well as their own and other children's play culture (Mouritsen, 1996). The Hoppeline stories draw on various sources, such as consumer culture products for children, children's play culture, and established pedagogical methods, in other words, a repertoire familiar to children as well as educators – no elements are new, but they are put together in a new way.

Results

In the following we will briefly present the results of the quantitative part of the study, after that we will elaborate on them through our analyses of the qualitative data.

How does physically active storytelling work for different groups of children?

88% of the respondents assess that PPAST in general have contributed positively to children's desire to play.

	Greater benefit	Same benefit	Less benefit
Children who are often restless or have trouble concentrating during other types of educational activities	80%	19%	1%
Boys	76%	24%	0%
Children who are often passive during other types of educational activities	76%	24%	1%
Children with low motor-skills	76%	21%	3%
Children who have difficulty getting into play communities	75%	24%	1%
Girls	70%	40%	0%
Children with language challenges	69%	29%	3%
Children with high motor-skills	58%	42%	0%
Children with high language skills	50%	49%	1%
Children with high play competences	49%	51%	1%

Table 1. How do you think different groups of children benefit from physically active storytelling compared to more traditional ways of storytelling? (n=365-368).

The three lowest scoring groups (children with high motor-skills, children with good language skills & children with high play competences) all represent children with a high level of competencies. Table 1 shows that, according to the respondents, these groups have equal or higher benefits from the PPAST compared to traditional storytelling. The groups of children that benefit the most from physical active storytelling (e.g., children who have difficulty getting into play communities, children with low motor-skills, children who are often restless or children who are often passive during other types of activities facilitated by grown-ups) are groups of children in vulnerable positions. Thus, respondents' assess that PPAST offers a positive outcome for groups of vulnerable children, nevertheless, not at the expense of children with high levels of play, language- and motor competencies.

What makes physically active storytelling playful?

Respondents were asked to assess the importance of 12 different items in relation to children's desire to play during or after the physically active storytelling.

	To a high degree	To some degree	To a low degree	Not at all
1. That children and adults embody actions in the story together.	73%	25%	1%	1%
2. That the children have the opportunity to participate in different ways and with different intensity, both physically and verbally	73%	25%	1%	1%
3. That the adults convey the story in a bodily dramatizing way through actions, voice acting, etc.	73%	25%	1%	1%
4. That the adults include rituals / repetitions in the story.	73%	25%	1%	1%
5. That the storytelling is not subject to time pressure	72%	26%	2%	1%
6. That the storytelling is planned in advance, but open to improvisation.	62%	34%	3%	1%
7. That adults have the opportunity to participate in different ways and with different intensity.	56%	41%	2%	1%
8. That children's own play and suggestions for play have a place in the story.	52%	42%	5%	1%
9. That the children themselves have chosen that they wish to join.	48%	43%	6%	2%
10. That the children can influence the action of the story along the way.	48%	42%	9%	2%
11. That the physical environment is included in the narrative.	47%	47%	6%	1%
12. That the narrative is spontaneous and unplanned.	35%	50%	12%	3%

Table 2. To what extent do you consider that the following are important for physically active storytelling to contribute positively to children's desire to play? (n=342)

The data shows that respondents prioritize that embodiment must be done not only by the children but also the adults, that there are several ways to participate, that rituals and repetition play a part in the story and that the physically active story can take place without time pressure, is planned but open to improvisation. At the other end of the scale respondents prioritize the least that the narrative is spontaneous and unplanned.

Skating With Hoppeline

Lily tells the nursery children about Hoppeline skating on the ice while she shows them the illustration. »Now we must also try skating«, she says, and takes out a box of cloths. She shows how she can skate across the floor by putting a cloth under each foot. Then she distributes the cloths. The children set about experimenting with »cloth-skating«. Most of them are very focused on getting their feet to move the cloths. Siv observes the others for a long time before she tries out »skating«. One of the older boys with good gait in the »skates«, throws himself to the floor while dramatically shouting »I am falling«. »Oh no« Lily replies and smile at him. Others of the older children follow his example, and the noise level rises with the repeating of the sentence »I am falling« and laughing. Peter sits behind the back of the sofa in the corner of the room and follows the others with his eyes while Anne is immersed in pushing her teddy bear around on the floor on a cloth. (Observation in nursery 2020).

In the qualitative example, Lily uses the illustration, words, and her embodiment of the action of the story to display new play opportunities to the toddlers. Having cloths ready, shows that Lily has planned how to embody the story and her timing makes it possible for her to keep the toddlers' attention. The cloths on the slippery floor give the children a sense of skating which together with the movement tickle their imagination. In other parts of her storytelling, we observed Lily using table and madras in a story about jumping into the water, sandbox and plastic shovels in a story about farm work and play objects in a story about puppies and a vet. Including affordances in the storytelling, makes the story come alive in a sensational way. Lily is open to improvisation and makes it possible for the children to participate in different ways which means that different play moods can emerge. Anne is devoted to the care of her teddy which reflect the play mood GLIDE. The older children approach a play practice of Display creating an atmosphere of noise and performance coming close to a high-tension mood and even euphoria due to their more and more intense bodily actions (Skovbjerg 2016). Siv has most likely not understood the verbal part of Lily's storytelling but by looking at Lily's and the other children's embodiment of the story, she is eventually able to get a new bodily experience. The submission to repeat actions of others is a way of saying 'yes' to play invitation and the first premise for play moods to emerge (Løkken, 2005; Skovbjerg, 2016).

When the children and Lily collaborate to interpret phenomena through bodily language a meeting point of common attention is created. They mirror each other as they play the roles of skaters. This results in a qualitative difference between their own bodily interpretations and that of the others (Fredens, 2018) which enables the children to refine their play repertoire, get ideas and build a play practice while at the same time allowing themselves to be drawn into a playful mood through their physical actions (Skovbjerg 2016). Peter is participating in a more physically passive way, but that does not mean he isn't feeling playful. In any case, he is very busy looking at the other children. According to Wenger (Wenger, 2010), there are different forms of participation. For instance, children may be in a legitimate peripheral participation position or in a full participation position. The older boy has a full participation position because he is affecting the play through his actions, and Lily gives him the space to negotiate his meaning in this way during the storytelling. Peter and Siv are in a legitimate peripheral participation position because the learning curve is steeper for them. They may

not have the required movement repertoire to participate in an imaginative game of skating. For children like Siv or Peter it becomes important that the storytelling is not subject to time pressure or the obligation to perform storytelling in a traditional way where both introduction, middle and end must be completed before we are able to say that we have told a story. Instead, the timing of the storytelling is bound to the pedagogical tact (Van Manen, 2015) of Lily. She decides, based on the playful commitment of the children, how long she will carry on »skating« and when she will carry on to the next page in the story. The physical storytelling object remains when the storytelling is over and makes it possible for the children to be reminded of their experience and new play repertoire later.

Rituals

Spontaneous and scattered children's voices can be heard though the air shouting out the rhythmic strip from the ritual that begins the storytelling in the playground. More and more voices join in. They are on their way to the storytelling place (observation Kindergarten 2019)

From sociology we know that performing rituals together can create collective energy that can translate into the feeling of togetherness and emotional energy in the form of commitment, drive, and self-confidence. The collective energy arises when bodies are mutually attentive to something, follow each other in emotional stimuli and rhythmic entrapment and motion (Collins 2014). This corresponds with the description of how toddlers exchange common feelings and intentions in their play through so-called »joy concerts«. Through rhythmic sounds and movement actions, they affect each other emotionally, thus creating a common mood which confirms their togetherness or friendship (Løkken 2005). Creating collective energies can potentially lead to solidarity in a group and provide the group with common symbols of their social relationships (Collins 2014) which in turn can aid in giving all children in the group participatory roles in the play. In the observation, the children contribute to the playful mood by spontaneously using the strip for the storytelling ritual to create collective energy. Knowing the ritualistic rhymes, the same movement, the same stories as the other members of a play community, gives a child a better chance of participation in the play, practicing and negotiating his or her own opinion. It also makes it possible for children to create their own positive personal narrative based on the community narrative and to contribute to creating collective energy in the play community. A pedagogical effort giving children common play repertoire in day care, can be important especially to children who struggle to get access to play communities. Some of the pedagogues in kindergarten experienced that beginning the »playground time« with PPAST often meant, that the children would establish more open play groups where children in more vulnerable positions had a chance to access.

Seven principles for PPAST

Using the knowledge from the iterative process between development, testing and reflections with theory in the Hoppeline project as well as the questionnaire we will summarize what is important for physically active storytelling to become playful and benefit the participation of different groups of children. We will do this by presenting seven design principles which should be considered as dynamic and open ended with the intention to guide further exploration:

1. PPAST is physically active for both children and pedagogues

The first principle emerging is that PPAST is physically active. Both the children and the pedagogues should interpret the action in the story together in a playful way, characterized by an aesthetic bodily dramatizing interaction. To repeat actions of others is a way of saying 'yes' to play invitation and the first premise for play moods to emerge. Play mood is connected to doing in a concrete bodily sense and the embodiment of the verbal part of storytelling makes it possible for children with verbal language challenges to participate.

2. PPAST begins and ends with a ritual

The second principle is to begin and end PPAST with rituals. Rituals at the beginning and end of storytelling create temporal structuring and common symbols and feelings of belonging which can be of special importance to children who on a normal basis struggle to get access to play communities in the day care.

3. PPAST has an imaginative storyline

Like any narrative PPAST must have a storyline with a main plot, heroes, helpers, enemies, a beginning, a middle and an end, but in PPAST play is more important than the storyline. Also, playful physical storytelling contains the same captivating ingredients that characterize children's own imaginative play.

4. PPAST includes playful improvisation

Playfulness has to do with emergence which means that playful storytelling must be open to improvisation to be able to contribute to a change of play mood through the chance of practice, ensuring that one playful mood slides into the next while the storytelling is preserved. In fact, one should only think of an imaginative storyline as a framework that can be adjusted according to how and where the playful mood emerges. Improvisation is hard to design for, but in PPAST preparation as well as openness to improvisation is important.

5. PPAST includes affordances in the physical environment

The analysis of the empirical data showed that when affordances in the physical environment were included in the storytelling, it inspired physical activity and trickled the imagination through the senses. Most outdoor play spaces in Nordic day care facilities contain all kinds of affordances such as: climbing tools, puddles, hills, play materials, etc. that can be used in the story to create playful invitations and the kind of sensory experience that gives the imagination air under its wings. This testifies to the possibility of play moods to emerge anywhere a playful invitation catches our attention. Also, creating surprise in the physical environment can trickle the imagination – shiny pearls in the sand box etc.

6. PPAST includes a storytelling object(s)

PPAST includes objects that inspires the story and remains when the storytelling ends. Culture with, - for- and by children are mutual sources of inspiration to each other which is an argument for using storytelling objects in the storytelling that remain when the storytelling is over, so that the children can revisit them and be inspired to play. The object could be an illustration, but one could also imagine others more tangible object, supporting storytelling and its after play.

7. PPAST gives room for differentiated participation

The analysis of our empirical data through the lens of social learning theory has shown the importance of allowing for differentiated participation in the facilitation of play moods. Children absorbed in the role of skaters etc. who are given the space to negotiate for meaning by contributing to the action of the story either physically or verbally has what we can define as a full participation position while for example children who do not process the repertoire to participate in an imaginative game of tag – may initially observe the other children from a distance. This does not mean that play mood only occurs in the first example. Observing others play can also create playfulness while at the same time getting a sense of what is going on. It is of most importance for the participation of all children that there is not only one way to participate and not only one way to interpret the story in a bodily way, but several ways.

Concluding remark

In accordance with the two research questions in this paper we have demonstrated that, the groups of children that benefit the most from PPAST are groups of children in vulnerable positions according to the participants. Participants assess that these benefits occur not at the expense of children with high levels of play-, language- and motor competencies. What makes PPAST playful can be summarized in seven open ended dynamic design principles to guide further exploration. PPAST is physically active, begins and ends with a ritual, has an imaginative storyline, includes playful improvisation, includes affordances in the physical environment, includes a storytelling object(s) that inspires the story and remains when the storytelling ends and gives room for differentiated participation. The principles can be used as a point of departure for pedagogues when designing and performing their own PPAST but for PPAST to reach sustainability we will need to explore and elaborate on how day care educators can design and plan their own physically active storytelling in co-creation with children.

The PPAST material is a pedagogical design which is designed to facilitate the pedagogical support of children's play mood and play repertoire. But a pedagogical design is not the same as pedagogy. It is by far a given fact that the use of the design itself will promote the support and inspiration of children's play. The designed stories can only be turned into pedagogy in the hands of the pedagogue(s). As the empirical examples show, play mood in storytelling can be facilitated by pedagogues who are open to the play invitations coming from the children, from the physical environment for example the affordances of the playground and from their own play repertoire and pedagogues who are able and willing to perform storytelling through aesthetic communication using a playful dramatized voice, mimic, gestures, bodily action

and the use of supporting storytelling object(s). Play mood in storytelling can be facilitated by pedagogues who are open to include the children's different ways of participating in the storytelling. To be able to conduct play in storytelling where one playful mood follows the next, the pedagogue – to quote Van Manen – *has to be able and willing to seize the opportunity that is offered within Kairos moments of possibilities that are pure, perfect, unpredictable and uncontrollable* (Van Manen, 2015, s. 52). In order for PPAST to become playful, it must be characterized by a circularity where the use of words, pictures (or other storytelling objects), physical affordances and the pedagogue's playful presentation as well as the children's bodily and verbal initiatives mutually inspire each other. Similarly, to how children learn to play through participation in play communities in daycare with other children and with professional playful pedagogues, the pedagogues themselves must also learn to perform tact in playful and physically active storytelling by practicing together with children and other pedagogues.

Notes

1. Hoppe is a Danish word for jumping and Line is a girls name
2. Frækkefrø means fresh eller nærmere 'naughty' frog

References

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41, 16–25.
- Barab, S. & Squire K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13:1, 1-14, DOI: [10.1207/s15327809jls1301_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1)
- Bjørgen, K. (2012). Fysisk lek i barnehagens uterom 5 åringers erfaring med kroppslig fysisk lek i barnehagens uterom. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 5, 2012(2), 1–15.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzel.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, vol. 18, no. 1, The University of Chicago Press, pp. 1–21, <http://www.jstor.org/stable/1343711>.
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*.
- Dansk center for undervisningsmiljø (2020). *Evaluerings af den styrkede pædagogiske læreplan – set fra et børneperspektiv*. <https://dcum.dk/media/3143/splrapportsamlet3.pdf>
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. Gyldendals Bogklubber.
- Karoff, H. S. (2013). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76–86. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.805650>
- Løkken, G. (2005). *Toddlerkultur: Om et- og toåriges sociale samspil i vuggestuen*. Hans Reitzel.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Odense Universitetsforlag.
- Pellegrini, A. D., and Lee Galda. (1982). The Effects of Thematic-Fantasy Play Training on the Development of Children's Story Comprehension. *American Educational Research Journal*, vol. 19, no. 3, pp. 443–52, <https://doi.org/10.2307/1162724>.
- Riddersporre, B., Bruce, Barbro. (2021). *Fortælling i børnehaven*. Klim.
- Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K., Nielsen, A. M., Københavns Universitet, & Institut for Idræt. (2003). *Video i pædagogisk forskning: Krop og udtryk i bevægelse*. Hovedland; Institut for Idræt, Københavns Universitet.

Schousboe, I. (2015). Legens betydning for børns udvikling. In: Cecchin, D. (red.), *Barndoms-pædagogik i dagtilbud*. Akademisk Forlag.

Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Turbine Akademisk: Aarhus.

Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring?: Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionerne. In: Jacob, K. & Sommer, D. (red.), *Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitutioner og skole*. Hans Reitzel.

Sønnichsen, L.H. (2017). Det pædagogiske arbejde med børns bevægelse i daginstitutionens uderum. Om opmærksomhedspunkter i dialogen om udviklingen af en aktiv nærværende pædagogik. *BARN forskning om barn og barndom i nord*, 1/2017(1), 41–54.

Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Left Coast Press.

Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. Hans Reitzel.

Biographies

Lise Hostrup Sønnichsen (University College South Denmark) is an occupational therapist specialized in children. Currently she is enrolled at the Design School Kolding as a Ph.D. student. Lise has a Master of Arts in education and a Master of Child and youth cultures and aesthetic learning processes (SDU).

Jesper von Seelen (University College South Denmark), Docent, Ph.D. and head of the research program Childhood Pedagogy, Physical Activity and Health Promotion. Jesper has participated in research in children, health and physical activity for approximately 15 years.

Camilla Bak Høilund is a lecture and educator in Social Education at University College South Denmark educating future pedagogues.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Liv Ingrid Aske Håberg

Bridging troubled water: Preparing school through play and special activities in kindergarten

Abstract

Play is fundamental in the Nordic kindergarten tradition, which is built upon a Froebelian pedagogy where play is intertwined with learning and interactions between the child and adult. However, kindergarten as an institution has gradually been connected to national education strategies as part of the knowledge economy, including a stronger connection between kindergarten and school. How kindergarten teachers manoeuvre the landscape of cross-pressure between making children ready for school and holding on to the importance of play has only been investigated to some degree in the Nordic context. This study investigated this issue through an empirical approach using focus group interviews of 23 kindergarten teachers in six kindergartens. The results showed that all the kindergartens offered special activities for the five-year-old group. However, the kindergartens were worried about the view of learning in school because play was only a small part of their learning approaches. These findings are discussed in light of the huge gap between kindergarten and school pedagogy in the Norwegian context. It is relevant to attempt to understand how different frameworks and traditions can affect pedagogical practice and that there may be room to discuss the role of play in both kindergarten and school.

Keywords

play; view of learning; framework plan for kindergarten; school start; early literacy

Introduction

The importance of learning and development in the earliest years has largely prevailed as a widely accepted understanding. However, how learning and development happen and how society can facilitate this is under debate.

The Program for International Student Assessment (PISA) has had a major influence on nation states' education policy, not only for schools but also for kindergartens (Klitmøller & Sommer, 2015). PISA is based on the assumption that education is closely linked to economic growth and that the production of knowledge should be useful (2015). This contrasts the phenomenon of play as a fundamental aspect in the Nordic kindergarten tradition. In this study, kindergarten refers to all kinds of childcare institutions for children in Norway from the age of one to six years, when the children start at school. The Norwegian kindergarten's pedagogy is closely intertwined with the other Nordic countries, such as Denmark and Sweden. Typical for this pedagogy is that play, together with care and learning, is the fundamental element in kindergarten (Børne-og Undervisningsministeriet, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2017; Skolverket, 2019).

However, in recent decades, Nordic kindergarten pedagogy has had to give way to a more school-based pedagogy. Politically, the kindergarten as an institution has gradually been connected to national education strategies as part of the knowledge economy, including a stronger connection between kindergarten and school (Krejsler, 2013). These trends are also raised high in the political agenda internationally (Klitmøller & Sommer, 2015).

How kindergarten teachers manoeuvre this landscape of cross-pressure between making children ready for school and holding on to the importance of play is of great interest, as this dilemma comes up consistently in debates. These debates often concern the content and degree of teacher involvement. For example, the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) points out that the Norwegian kindergarten curriculum is too weak regarding what children should learn, and that this may give kindergarten teachers too much freedom to make choices about learning content (OECD, 2013). Bennet (2010), the leader of the OECD, praised Scandinavian kindergartens for their broad orientations according to content and learning.

The question of how to prepare kindergarten children for school is of great interest, but also of interest is how the teachers themselves describe and reflect on their work in kindergarten. Therefore, the current study used an empirical approach to describe activities that kindergartens offered to five-year-old children in the last year before school started and the contrasting views of learning in kindergarten and school, including the role of play.

Kindergarten as part of childhood

Kindergarten has become the normal part of childhood in Norway, as nearly 93% of children between the ages one and six take part in kindergarten before school (SSB, 2022). Nearly 98% of 5-year-olds are enrolled in their last year of kindergarten before starting at school.

Norway has good social welfare that offers up to 12 months of parental leave after birth. The government guarantees a place in kindergarten for children of ages one year or older and pays most of the costs. This great coverage ensures that kindergarten provides an opportunity for children who may not have stimulating and supporting home environment experiences that might promote learning and development. The kindergarten might compensate, giving nearly all Norwegian children a chance to learn and develop before starting school.

BACKGROUND

Different historical traditions

Kindergarten and school are grounded and built upon very different historical backgrounds. The Nordic kindergarten pedagogy is built upon a Froebelian pedagogy where learning is intertwined with play and interactions between the child and adult (Broström, 2004; Johansson, 2004). Historically, the kindergarten institution originated in the 1840s in Germany, grounded by Friedrich Froebel. The purpose was a pedagogy that supplements home and care. The idea that childcare is not only the parents' responsibility was established through child asylum in the larger and industrialised cities. Many young children were left alone while both parents worked in the factories. Voluntary organisations and foundations started the asylum, which functioned as day care centres (Korsvold, 2005).

The kindergarten's voluntary and play-based nature, without any governmental initiative or regulation, is in stark contrast to the school's origins and status. Schools in Denmark–Norway were introduced at the king's command in the 1730s (Myhre, 1992), and since then children from the age of 6–7 have had a duty to be educated. The subjects to be taught are decided and regulated by the governments through curriculums. Key subjects are language, mathematics, and science.

In summary, the kindergarten was based mainly on volunteering and that »someone« noticed the children's needs, while the school was based on formal teaching. The ages of the children are also central: kindergarten and school are two institutions that cater to different age groups.

Different exterior frames

Kindergarten and school have different exterior frames. Kindergarten is a full-time, voluntary offer paid by the parents, even though the governments pay most of the costs. By contrast, school is a free, compulsory offer divided into a school (compulsory) and an after-school programme (voluntary) (Løndal & Greve, 2015).

The school tradition is influenced by PISA, competences, and basic skills. What to learn is quite clear. The school curriculum lays out concrete learning goals in several subjects throughout the years 6–16 (Utdanningsdirektoratet, 2020). No such measurable goals are allowed in kindergarten, although content in kindergarten may address the subjects learned in school. For example, the kindergarten learning area »communication, language, and text« matches the subject »Norwegian« and the learning area »nature, environment, and technology« matches the subject science at school (Kunnskapsdepartementet, 2017). These kinds of content in kindergarten should function as directions regarding what children may experience during their time in kindergarten.

Research of preparing for school

The main impression of the current literature on school preparation is that this theme has not been extensively investigated in the Norwegian context. One reason for this may be that in the kindergarten tradition, »learning how« is much more visible than »learning what« (Håberg, 2022; Johansson, 2004). Special play is emphasised as the main way of learning, whereas learning »what« to a great degree is mostly disregarded. By contrast, school has a clear focus on what children should learn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Hogsnes and Moser (2014) found that it is important for children to know the physical environments at school and to have friends. For the staff in kindergarten, it is most important to hold on to how children learn, that is, by playing and by having a great space for their own activities and experiences (2014). In another study, Moen (2017) found that directors of kindergartens and teachers in schools have some clear nuances related to the view of learning. The disagreements are about the relationship between adult involvement in the learning activities and the provision of space for children's own interest and participation in learning situations. Kindergarten directors associate the school pedagogy with learning objectives, mapping, and measurement. Moen (2017) pointed out that the concern for the school pedagogy is not always related to what the school itself stands for but is often equal to the perception of expectations of learning in the school context.

Some studies conducted on five-year clubs, defined as special school preparation activities for the five-year-old, have shown that learning discipline is important. In his study on Danish kindergartens, Olsen (2007) claimed that the purpose of a five-year club is learning through instruction and discipline. Several studies (Brenna-utvalet, 2010; Haug, 2013; Håberg & Gamlem, 2018) have found that this also can be an element in the Norwegian context:

»These [school preparation activities] concentrated on the practical aspects of being a school pupil, while subjects taught in school were not important. The children should learn to be pupils, sit still, raise their hands, talk when asked to« (Haug, 2013, p. 116).

This can be an expression of a hidden curriculum (Berg, 1995), which is a term for how pedagogical heritage functions as »frozen ideologies«. What children learn in a pedagogical institution is not in accordance with the official curriculum. In this case, discipline is included in the theme of what children should be able to do before they start school, even though it is not a theme in the Framework plan for kindergartens (Kunnskapsdepartementet, 2017). It is necessary that more empirical research investigates what goes on in kindergarten in the last year before school starts. Therefore, the research question guiding this study is *»How do kindergartens prepare five-year-old children for school?«*

METHODOLOGICAL APPROACHES

The research question was studied through semi-structured qualitative interviews (Kvale & Brinkmann, 2015). Focus group interviews were chosen because this approach produces empirical group-level data about a topic (Halkier, 2015).

By choosing this approach, the data material was based on questions from a pre-made interview guide and also on the participants' own input. Thus, both deductive and inductive data were created. Semi-structured qualitative interviews provide a considerable opportunity to capture the participants' interpreted reality (Kvale & Brinkmann, 2015). The study produced data about both each informant's meaning and each kindergarten's specific practices.

Choosing and finding the sample

Before the interviews took place in January 2020, an information letter, interview guide and a notification form were submitted to the Norwegian Centre for Research Data (NSD). After approval, six relevant kindergartens were contacted through mail. The kindergartens were randomly selected from three municipalities' websites; however, all of them have at least three departments in common. Such a strategic sampling (Kvale & Brinkmann, 2015) was justified by the desire to have three or more participants in each focus group interview.

The kindergartens responded positively, and all pedagogical leaders in each kindergarten were invited to participate in one common interview. The pedagogical leaders were chosen because they worked daily with the children, leading ordinary life in a department. The sample consisted of 23 kindergarten teachers working as pedagogical leaders in six kindergartens. The kindergartens were assigned the title A–F and the informants A1, A2 and so on.

Interviews

The focus group interviews were conducted in the kindergartens, and each interview lasted about 35 minutes. The researcher monitored and guided the process as the informants responded, while allowing the participants to present their own moments. They described everyday practices, complemented each other, and remembered moments together.

The impression was that the informants felt safe and willing to be open. The role of the moderator is vital for managing the social interactions in a group (Halkier, 2015). The researcher was aware of this when he conducted the six interviews.

Analysis Processes

The interviews were transcribed by the researcher, and this allowed proximity to the data material. The transcribed data material was categorised deductively using the main points in the interview guide. The participants' moments beyond the interview guide were coded into inductive categories. Together, this created an abductive analysis process (Peirce et al., 1994).

The analysis showed three main findings. The first main finding concerned activities the kindergartens planned for the five-year-old children in the last year before school started. The second concerned whether kindergarten and school had different views of learning. Both the first and the second main findings were built upon questions in the interview guide and a deductive approach. By contrast, the third main finding, which concerned the importance of play, was based on inductive data. The theme was introduced by the informants themselves.

Verification

Several approaches were used to verify the findings. According to Maxwell (1992), qualitative studies gain validity by describing exactly what the participants say and interpreting them from their own perspective. In the interview session, the moderator repeated the responses from the participants and asked whether their statements had been correctly perceived. The participants' statements were recorded and transcribed. The results from the interviews are presented thoroughly using quotations. In focus group interviews, participants can be involved in a validation community by commenting and remembering the same things. This can strengthen the member validity (Kvale & Brinkmann 2015).

Findings in qualitative studies cannot be generalised (Kvale & Brinkman, 2015), but they can inspire others' research and can, as such, be transferred to other situations and settings (Stake, 2000).

RESULTS

Special activities and content

All the kindergartens were organising the last year before school started in ways different from those for the 1–4-year-old children. They used two or more days each week for activities that were new and more challenging than when the children were younger. The informants also reported extraordinary experiences, such as sleeping for one night in the kindergarten, which the children had been looking forward to for years.

More challenging activities

The offers to the five-year-old were often connected to outdoor activities, such as longer walking tours than before, fishing in the sea, using knives and other »dangerous« tools and cooking on a campfire. In some of the kindergartens, the five-year-olds went to the swimming pool once a week.

In all the kindergartens, the offers were also connected to indoor activities. Approximately 30–90 minutes a week were used for the five-year-old club—a more school-like activity. Informant D1 explained that they were doing »...*school preparing things, like letters and mathematics*«. Some of the kindergartens used books with tasks, such as patterns, forms, letters, and numbers. Further, learning the disciplinary code for school was also a part of the five-year-old club, including »...*sitting still and raise your hand*« (A1). It is »...*a bit like starting school*« (A1).

Themes

Different themes were presented to the children in both the outdoor and indoor activities. Typical examples were traffic rules, names of birds, fishes and animals, the view of the space and the Vikings. Emotions were also a theme: »...*until now, we have focused on emotions... The children should get to know the emotions, all the emotions*« (Kindergarten B).

The informants said that they used some themes that had been successful in earlier years, but they also tried to capture new themes that may be of interest to the current year's five-year-old group. »*It's a bit adaptable year by year*«, informant F1 reported. The content may therefore change each year.

All the informants emphasised that the children must learn to become independent and that this was one of the most important elements in the content. The children were, for example, »...*responsible for the lunch box coming home and washing them from time to time, ... they are not completely free from the responsibility for the food*« (E1). To be independent in this context refers to taking responsibility for their own backpack, food, and bottle on the days they were outdoor in nature, for their clothing and for toilet visits.

New and more challenging activities combined weekly with short specific training on the school situation were typical in the offers received by the five-year-olds.

View of learning

None of the kindergartens criticised the school system, but they expressed scepticism about what school offered the youngest pupils. The kindergartens expressed that they did their best to prepare the children for the new life in school.

In particular, one of the kindergartens was concerned about the differences between kindergarten and school. In kindergarten D, the informants reported that they had lots of reflections about the differences between kindergarten and school: *»There are different pedagogies. In the kindergarten, we meet the children where they are and try to help them, while in school, it is 'very strict', with few opportunities to be wrong«* (D1). The other informants agreed, but one also supplied: *»But the schoolteachers have got other frames like learning goals for the children. They have requirements of what the pupils should learn in first grade. They do have a pressure«* (D4). The informant acknowledged that there were other requirements in school than in kindergarten for the children.

The informants in kindergarten D pointed out that kindergarten also had some learning directions, but *»...no one comes to control and say what a child is not able to do«* (D2). One of them said that she felt that it was expected that kindergarten should adapt to school pedagogy, but the school pedagogy did not adapt to the kindergarten (D3).

The main impression was that the informants pointed out the differences between the pedagogy and frames offered in school and kindergarten.

Learning happens through play

The kindergartens shared the great gap between kindergarten and school. The views of learning were quite different because in kindergarten:

»Learning happens a bit naturally. We do not teach them anything, even though we do that. We are not educating them. Learning happens through play; it comes naturally and in dialogues, too. We do not have learning goals in the kindergarten (F1)«.

In all the kindergartens, the importance of play was emphasised. For example, in kindergarten B, statements such as these were expressed: *»I think we still have to strive to learn through play«* (B2), *»Never forget play«* (B3), *»That [play] is the most important thing, and it will be less of it in school«*. The informants linked play not only to learning but also to the value of childhood: *»We must try to protect play and childhood, we must hold on it. The children learn a lot in play«* (B3).

The kindergartens had clear meanings about the role of play in children's learning processes and pointed out that in kindergarten learning happened through play.

DISCUSSION

The study investigated the research question, »*How do kindergartens prepare five-year-old children for school?*« The results of the study were characterised by different aspects. On the one hand, it was typical to organise and conduct different types of activities adapted to the oldest children in kindergarten. On the other hand, the results showed that play was the most important aspect of kindergarten. These two results may point out some dilemmas for kindergarten teachers.

Activities and content for the five-year-old

The five-year-old may experience many funny and learning activities that are new and interesting. These activities may include outdoor experiences of closeness to nature, learning to manage practical tasks, getting and overcoming challenges, and taking part in the five-year-old club. These activities provide opportunities to fulfil the directives in the Framework Plan for Kindergartens (Kunnskapsdepartementet, 2017) regarding the progression in content during kindergarten years.

The results from this study showed that play was not the only important aspect of kindergarten. The five-year-olds were also offered an array of challenging and interesting activities. The role of play in these activities was not investigated, but the impression was that the informants found no contradiction between the activities and play. On the one hand, this might imply that such activities did not compete with play but were instead acceptable activities. On the other hand, it may be a dilemma when such activities take time from free play. Key researchers in the kindergarten field express concern about too little time for play due to too many organized activities, especially for five-year-olds (Balci, 2016). This statement can be discussed in light of the kindergarten's traditions.

To understand educational institutions, such as kindergarten and school, it is relevant to put them in their own historical context. Durkheim (1977, p. 9) pointed out »...*it is only by carefully studying the past that we can come to and anticipate the future and to understand the present*«. Kindergarten and school are built upon two different foundations, and this may affect the content that the children are offered in the two institutions and the relationships between them.

This study showed that the content in the last year of kindergarten before school started was only slightly directly linked to school content. During the five-year-old club, about an hour a week, the children learned about letters, numbers, and so on. It is not a systematic learning »drive« in academic subjects. This may be an indication of the kindergarten's tradition of aspects regarding learning to read, write, and count belonging in school (Haug, 2013) and can be interpreted as an expression that formal learning is not important and that play should have a large place in kindergarten. The kindergarten may not be too »schoolish«.

In many studies, discipline is emphasised as essential for children to learn the year before school starts (Brenna-utvalet, 2010; Håberg & Gamlem, 2018). However, in the present study, these aspects were not highlighted by the informants. Rather, they placed great emphasis on challenging and fun activities and play. By contrast, in his historical review of the relationship between kindergarten and school, Haug (2013) found that kindergarten emphasises the practical aspect of being a student, while academic content is, to a small extent, considered important. Kindergarten activities largely concentrate on the children learning to sit still, raise their hands, and speak only when asked.

If the children are not to learn anything about the codes of behaviour or academic topics that may be relevant to reading, writing, and arithmetic, there may be a need for a debate about what the content of the kindergarten should be. A relevant question to ask is the extent to which play, and some activities are sufficient for children to be prepared for school.

Play is most important

The results showed that play was the most important aspect of kindergarten. The informants pointed out that children were learning through play, and that this view of learning stood in contrast to the way children learned in school. In a way, the informants were afraid and sceptical about what school offers children. They shared that education was not only about learning and development but also about childhood. Perhaps the kindergartens considered themselves gatekeepers and protectors of the land of childhood. These findings are consistent with those of the study by Hogsnes and Moser (2014), who indicated that children's learning by playing is very important for kindergarten staff. Moen (2017) pointed out some clear nuances related to the views of learning. The disagreements are about the role of the staff and the children's own interests in learning situations.

This scepticism may be understandable in light of the historical background of kindergartens. Play has always been emphasised as vital and as an expression of the »essence« of the child and childhood (Broström, 2004). The contrast to school pedagogy has become greater in recent centuries because of the emphasis on measurable results, assessments, and clear competence goals. In the Norwegian kindergarten context, kindergarten staff and researchers are worried about this development. A political suggestion about assessing all children's Norwegian language skills before they start school was greatly resisted by kindergarten teachers (Gravklev, 2021). The proposal did not pass, and the arguments were that teachers' autonomy and professional assessments are sufficient (2021).

The findings of this study can be interesting in light of the kindergarten research status. Research about »what« to learn is dominated by investigations of the seven *learning areas* in the curriculum (Brenna-utvalet, 2010; Fagerholt et al., 2019; Riksrevisjonen, 2009; Østrem et al., 2009). Research on learning »how« can be interpreted as unnecessary when it focuses on aspects other than play. As an example, effect studies such as *The Agder Project*, which use interventions with planned adult-led activities in the kindergarten, are often criticised (Kaurel, 2018; Petterson & Østrem, 2014). Kaurel (2018), who represents the teacher organisation Union of Education Norway (Utdanningsforbundet) with more than 180,000 members, points out that a study such as *The Agder Project* is based upon an understanding of how to strengthen learning outcomes before school starts. Petterson and Østrem (2014) emphasised that *The Agder Project* has been much discussed to the extent that one gets the impression that the children are not learning enough as the kindergarten works now. When learning is a topic in any debate, there seem to be expressions of criticism and, perhaps, some strong opinions.

Playful learning

A holistic view of learning can be complicated, and many have worked to connect play and learning, including Samuelsson and Carlsson (2008). These scholars are developing a sustainable pedagogy that does not separate play from learning, which they call developmental pedagogy or playful learning (Samuelsson & Carlsson, 2008, p. 623).

»*The Agder Project has investigated the degree to which 'playful learning' may have an effect. Playful learning is defined in this project as '...a playful learning approach... in that the activities were interactive, engaging, and meaningful' together with 'a warm and responsive child-teacher relationship'*« (Rege et al., 2021, p. 10). *The Agder Project* conducted a field experiment with 691 five-year-olds in 71 kindergartens, and the results of this intervention study showed that the impact was particularly large for mathematics, especially in kindergartens of low quality (Rege et al., 2021). However, although the project claims to have used playful learning, this is not acceptable to the critics of the project, who criticize the use of adult-led activities in the intervention (Kaurel, 2018; Petterson & Østrem, 2014). Such criticism can be interpreted as an expression that adult-led activities are considered as contrasts to children's free play. This may point back to the dilemma of the extent to which staff should be involved in children's activities. The consequences of placing great emphasis on free play can present some challenges that need to be highlighted.

Challenges according to the study's results

Inequality

Although about 98% of the five-year-old children take part in a kindergarten offer and experience challenging activities, 5-year-old clubs, and a lot of play, the differences in development and learning outcomes are very significant. For example, the research project DigiHand tested more than 600 pupils in 33 schools in first grade 2–3 weeks after school started and found large differences in the variables of letter recall and phonological analysis (Rogne et al., 2021). The authors argued that:

»*...early mapping of students' reading and writing skills can provide an opportunity to identify, illuminate and address challenges in students' education, and thus facilitate teaching to support their reading and writing education*« (2021, p. 13/14).

Mapping early literacy skills or other skills in kindergarten before school starts has witnessed significant resistance in the Norwegian kindergarten context (Gravklev, 2021). Both the kindergarten tradition and the Framework Plan for Kindergartens (Kunnskapsdepartementet, 2017) support a restrictive view of mapping children. Mapping skills is not the optimum strategy, but a discussion about how the teachers may support the children's preparation and transition to school should take place. In light of social inequality, it is not sufficient for the children to go to kindergarten; the offer must also have a certain quality.

It may be a challenge that teachers do not always present children with relevant learning areas. The current study did not observe how the staff conducted the different activities, such as taking a trip in nature or reading books with the children. However, research on feedback practices in 5-year-old clubs shows that the feedback given to children primarily consists of praise and less about the assignments (Håberg & Gamlem, 2018). Research also

shows that the staff, during other activities and daily life, may not be sufficient to support learning processes, and children may experience a lack of explanation and support from the staff (Gjems & Alvestad, 2021). The lack of support to explore and acquire knowledge of a professional area in kindergarten may be criticised in terms of social inequality. Children in poor sociocultural environments can be faced with requirements that they cannot master in kindergarten, or they can choose not to take part in playful and learning activities because they are unsure what those are.

When play is largely emphasised as a way to learn, how the teachers master supporting the children in the play situations will be of great importance. It may be a challenge when play is defined as the children's domain without disturbance or intervention from the teachers (Gjems & Alvestad, 2021). If the kindergarten staff do not take part in play with the children, the children may miss several opportunities to take part in explorative and narrative interactions (2021).

Another challenge is that play situations in kindergarten may not always be positive for all children. Bratterud et al. (2012) have investigated the role of play, and when children were asked what they would like to do, playing came up as number one. However, 16.5% of children in their study reported experiencing not having anyone to play with in kindergarten. On the children's part, playing with other children and, to a certain extent, deciding where they should be and what they should do have a great impact on well-being in kindergarten (Bratterud et al., 2012). Being banned and rejected from play are painful and stressful events for children (Nergaard, 2021). For some of them, it leads to *«...an inner mood of sadness, loneliness and abandonment»* (2021, p. 163).

The theme of play should be discussed not only as the answer for *«everything»* but with a critical view: how do the staff support the children in playing situations, and how do they ensure that all children can join? In 2020, the Kindergarten Act (Kunnskapsdepartementet, 2005) integrated a new formula that imposes on the staff continuous work on promoting the health, well-being, play, and learning of children. Play is important; however, the imposition shows that free play may be overestimated if the staff does not follow up. Making learning in kindergarten largely related to children's own initiative or to learning discipline will not sufficiently bridge the gap between kindergarten and school. These elements are also not sufficient to prepare five-year-olds for the start of school.

Bridging the gap

According to this study, play protects childhood and is a foundation for learning. It is the answer and the leading star in kindergarten. The role of play is based on a historical background and deeply rooted traditions in the field of kindergarten. A relevant question may be whether more play at school, as a learning approach, is the answer and the bridge between the two kinds of institutions. Another relevant question is whether the kindergarten stakeholders, such as teachers, parents, politicians, and teacher educators, may discuss how preparation for school takes place in the kindergarten. Related to existing criticism of approaches other than *«play alone»*, it may be relevant to consider these questions with an open attitude. Based on the kindergartens' traditions, this may be a challenge.

The traditions and historical backgrounds of kindergarten and school are quite different, and as the informants in this study noted, the pedagogy may be different, especially concerning play. Play, as the most important part of kindergarten in preparing for school, may be emphasised and discussed. It may be necessary for kindergartens and school to know each other's pedagogy well because, according to Moen (2017), concerns regarding school pedagogy are not always similar to what the school itself stands for.

Further research is needed, such as the degree to which it is important for kindergartens not to be like school, and whether kindergarten staff, to some degree, are unsure about how learning takes place in school. However, the children need support to build the bridge over this somewhat »troubled water«. More research is needed on these questions in the Norwegian kindergarten field.

References

- Balci S. (2016). *Barna får for liten tid til lek* [The children get too little time to play] <https://forskning.no/pedagogiske-fag-barn-og-ungdom-oslomet/barna-far-for-liten-tid-til-lek/396569>
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in Early Childhood Services with Special Reference to Nordic Approaches. *Psychological Science and Education* 15(3), 16-21.
- Berg, G. (1995). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. [School culture – a key to school development]. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. [Children's well-being and participation in the kindergarten]. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Barnevernets utviklingssenter.
- Brenna-utvalet (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*. [Mapping of the pedagogical content in school preparing activities in the kindergartens]. Oslo: Rambøll Management Consulting.
- Broström, S. (2004). *Pædagogiske læreplaner: At arbejde med didaktik i børnehaven*. [Pedagogical curriculums: Working with didactics in kindergarten]. Århus, Systime Academic.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2007). *Day Care Act*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Durkheim, E. (1977). *The Evolution of Educational Thought*. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Fagerholt, R. A., Myhr, A., Stene, M., Haugset, A. S., Sivertsen, H., Carlsson, E. & Nilsen, B. T. (2019). Spørsmål til Barnehage-Norge 2018. (TFoU-rapport 2019:2). [Questions to kindergartens in Norway]. Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/sporsmal-til-barnehage-norge-2018.pdf>
- Gjems, L. & Alvestad, M. (2021). Pedagogisk innhold og tilrettelegging i barnehagen. [Educational content and facilitation in the kindergarten]. In: M. Alvestad & L. Gjems, *Pedagogisk kvalitet i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget, p. 74-91.
- Gravklev, B. R. (2021, February 16.). Du må faktisk lære deg norsk nå, lille venn, for det har Erna bestemt. [You actually have to learn Norwegian no, little friend, because Erna has decided that]. *Dagsavisen*. Retrieved from <https://www.dagsavisen.no/debatt/kommentar/du-ma-faktisk-lere-deg-norsk-na-lille-venn-for-det-har-erna-bestemt-1.1832777>

- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. [Focus groups]. In: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. (p. 137-152). København: Hans Reitzels Forlag.
- Haug, P. (2013). From indifference to invasion: The relationship from a Norwegian perspective. In: P. Moss (Ed.), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship* (p. 112-129). Abingdon: Routledge.
- Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. [Understanding of good transitions and experience of the connection between kindergarten, school and after-school programmes]. *Nordisk Barnehageforskning*, 7, <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Håberg, L. I. A. og Gamlem, S. M. (2018). Tilbakemelding for læring på femårsklubb i barnehagen [Feedback for learning in 5-year-olds' club in kindergarten]. *FoU i praksis* 12(1) s. 7-26.
- Håberg, L. I. A. (2022). Valued Learning Topics in Kindergarten. *Global Education Review* 9(2), 83-98. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger>
- Johansson, J.-E. (2004). Friedrich Wilhelm August Fröbel: fritt tänkande och samhandlande barn. [Fröbel: Free thinking and interacting children]. In K. Steinsholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (p. 260-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaurel, J. (2018). Tidlig innsats i utdanningspolitikken – motiver, mål og motsetninger. Temanotat2/2018. Utdanningsforbundet. Retrieved from https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat_2018.02.pdf
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (2015). Børn i institution og skole: læring, dannelse og udvikling i globaliseringen. [Children in institution and school: learning, education and development in the globalization]. In: Klitmøller, J & D. Sommer (Eds.), *Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (p. 9-38). København: Hans Reitzels Forlag.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! : Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). [For all children!: The growth of the kindergarten in the welfare state]. Oslo: Abstrakt forlag.
- Krejsler, J. B. (2013). Barnehagen, læring og den nasjonale konkurranseevnen. [Kindergarten, learning and national competitiveness]. In: K. Steinsholt & M. Øksnes (Eds.), *Danning i barnehagen: Perspektiver og muligheter* (p. 69-94). Oslo: Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager*, [The kindergarten Act]. LOV-2005-06-17-64. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framework plan for Kindergartens*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/SFE/forskrift/2017-04-24-487>
- Kvale, S. & S. Brinkmann (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. [The qualitative research interview]. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løndal, K. and A. Greve (2015). Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood* 47(3), 461-479.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.

- Moen, K. H. (2017). Barnehagestyreres opplevelser av forholdet til skolen i spørsmål om barns læring. [Kindergarten director's experiences of the relationship with the school in questions of children's learning]. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 14 (5), 1-16.
- Myhre, R. (1992). *Den norske skolens utvikling: idé og virkelighet* [The Norwegian School: Idea and Reality]. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nergaard, K. (2021). Utestengt fra barnehagen: Hvordan oppleves det? – og hva ønsker barn seg da? [Excluded from kindergarten: How is it experienced? – and what do children want then?] In: C. D. Fodstad, V. Glaser and M. Sæther (Eds), *Den frie lekens vilkår*, p. 157-174. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. (2013). *Quality Matters in early Childhood Education and Care: Norway 2013*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/Quality%20Matters%20in%20Early%20Childhood%20Education%20and%20Care%20Norway.pdf>.
- Peirce, C. S., Dinesen, A. M., & Stjernfelt, F. (1994). *Semiotik og pragmatisme*. [Semiotics and pragmatism]. København: Gyldendal.
- Pettersen, M & Østrem, S. (2014, 24. august). mestrer, mestrer ikke. *Massiv kritikk av Agderprosjektet*. <http://www.mestermestrerikke.no/2014/08/massiv-kritikk-av-agderprosjektet.html>
- Rege et al., (2021). The Effects of a Structured Curriculum on Preschool Effectiveness: A Field Experiment. *The Journal of Human Resources* 56(?), 1-37. Retrieved from [doi:10.3368/jhr.0220-10749R3](https://doi.org/10.3368/jhr.0220-10749R3)
- Riksrevisjonen. (2009). *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene* (Dokument nr. 3:13 (2008-2009)). [Office of the Auditor General's investigation of the management and administration of kindergarten services]. Oslo: Riksrevisjonen.
- Rogne, W. M., Gamlem, S. M., & Ottesen, R. L. (2021). Lese- og skriveferdigheter ved oppstart i 1. klasse med vekt på bokstavkunnskap. [Reading and writing skills at start-up in 1st grade with emphasis on letter knowledge]. *Acta Didactica Norden*, 15(1). Retrieved from <https://doi.org/10.5617/adno.8327>
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Skolverket (2019). *Curriculum for the Preschool Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket. Retrieved from <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/curriculum-for-the-preschool-lpfo-18>
- SSB (2022). *Barnehager* [Kindergartens]. Retrieved 07.08.2022 from <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., p. 435-454). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplanverket*. [The Curriculum]. Retrieved 19.10.2021 from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. [Everyone counts: An evaluation of how Framework Plan for Kindergartens is introduced, used and experienced]. (Høgskolen i Vestfold Rapport 1/2009).

Retrieved from <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/149122/rapp01-2009-alle-teller-mer.pdf?sequence=1> Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Biography

Liv Ingrid Aske Håberg er ph.d. med afhandlingen Didaktisk arbeid i barnehagen (2015). Hun har været ansat ved Volda University College i Norge de sidste 16 år og underviser i pædagogik og spesialpædagogik i flere typer lærerutdannelser. Før den tid har hun arbeidet som spesialpedagog på børnehavefeltet. Hennes nåværende forskningsprosjekter som gjelder børnehaven omfatter mat og måltid, bruk av drama som fellesskapsarena, samiske perspektiver, og lek og læring. Hun er opptatt av å sette sin forskning inn i et historisk perspektiv, gjerne med tilknytning til børnehavens grunnlegger Frøbel (1782-1852) og den skandinaviske børnehaveteksten.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Henriette Blomgren

Let's hide it! – Unfolding Play and Peer Culture in a Danish Prep Class

Abstract

This article focuses attention on how children in a Danish prep class do, unfold, and expand play and peer culture as an aesthetic practice. Play is always framed, and play in school settings attaches to the school's structure and schedule and to rules made by adults. The present study focuses on play scenes taking place outside and inside between 8:00 am and noon. The article analyses and exposes the intentions from the children's perspectives and the different strategies and intentions behind doing and protecting play. The study draws on notions of play from cultural and aesthetic perspectives and how children *do* culture aesthetically through play. The study is part of a larger collaborative work undertaken in one school and involving three researchers. As a result of Covid-19 restrictions, the research design implies focused ethnography with short, intensified fieldwork and creating fieldnotes, video recordings, photos, drawings, and interviews. In addition, reflective workshops with the teachers involved were developed.

Keywords

prep class; play; peer culture; aesthetics; children's perspectives; play tools

The bell rings: Play, prep-class, and pupils

The bell rings. The break outside is over.

Nicklas, who was a police car tank in a game of tag with five other kids, carefully hides his wooden stick in a corner behind the door.

He looks around, checking that he isn't being discovered.

Then he runs inside

(Fieldnotes, 16 September 2020).

In an interview with two boys (all names have been fictionalized), we watch a video clip showing their play outside with the dark earth they have been digging up from the sandpit. The children call it »clay«. We talk about how they put their clay figures in a corner of the playground.

Me: Why do you put them over there?

Nicklas: To hide them, so no one takes them!

Allan: We hide them, because the bell always rings exactly when you're in the middle of good play – then we can continue the play

(Interview, 26 May 2021).

The examples above emphasize the work done by children to try to protect the continuation of their play and the play's content by hiding their play tools (the wooden stick and the clay figures). This work also speaks to how fragile play and play conditions are in school and other institutional frames and settings. The bell not only sends a signal to stop play activities but also cancels the established play contract among the children; that same play cannot easily be established later. New positions and roles must be negotiated – and maybe the play tools will have disappeared.

Prep class, also called preparation class or class zero (*børnehaveklassen* in Danish), has existed in Denmark since 1962 and became part of Danish compulsory education in 2009. In the year they turn six, children attend prep class as a prelude to »real« school life; it is often characterized by a bridge metaphor (Huser et al., 2016; O'Kane, 2016) or transition term (Christensen, 2019; Hedegaard & Flee, 2019; Odgaard, 2018, 2020). Prep class builds a bridge between the institutionalized everyday life of kindergarten based on play and the primary school setting, with its more formal teaching directed towards specific learning objectives. The time in prep class is a transition or turn from the child's well-known everyday in kindergarten to an unknown school culture and more structured everyday with new demands, new social communities, and new working forms. This turn is shown, for example, in the language used in school content and texts, with the child becoming exposed as a pupil. In prep class, the pupil is part of a school structure, logic, and rhythm and has to be confident in this role. However, play is still embedded within the context of prep class, so teaching in prep class must not only include play but also consciously keep play in mind:

Play is a fundamental element in the teaching emphasizing play as intrinsic value (value in itself) and as learning through play and playful activities.

(Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen/Contents and goals for børnehaveklassen, §2)

This quote positions play as straddling two classic but divergent approaches in institutional settings: as intrinsic value (Blomgren, 2019, 2021; Mouritsen, 2002; Skovbjerg, 2018, 2021; Toft, 2018) and as learning value (Hujala et al., 2010; Walsh, 2019). As a learning value, play mainly becomes a pedagogical tool for teachers »...to meet specific and situationally relevant educational goals« (Hujala et al., 2010, p. 98). Beyond divergent approaches to play, play in the early school years is often connected to the transition metaphor: as *glue* in the transition between kindergarten and school (Becher et al., 2019), as a *main road* in that transition (Broström, 2013), or as a *way to* »smoothen« children's transition between preschool and primary school (Ackesjö, 2017).

Play in institutional settings is never free play; it is always framed by adults (whether present or not) and restricted within existing institutional settings, logics, and possibilities (Ackesjö, 2017). This framing represents institutional logics carried out as routines and habits – handed over and created as obvious ways of acting and doing (Gulløv, 2004, 2017). The very fact that the bells rings, like the scheduling of the day as a whole, is an expression of the inherent institutional logics of *doing school*.

The present study continues the path taken by Ackesjö (2017), who elucidates play and play categories in a Swedish prep class. Ackesjö and I are both concerned with how play is used, conditioned, and described in prep classes, but while Ackesjö is occupied with play and education and how to create categories about play that are also woven into a learning context, I am interested in creating knowledge about how play is framed and what actually happens in play as an aesthetic practice. In addition, my study is sensitive towards children's perspectives (Albon & Rosen, 2014; Sommer et al., 2010). However, my intention is neither to identify and analyse types or categories of play nor to imply that play equals learning. Rather, I explore the following question:

How do children unfold play as peer culture and aesthetic practice within the institutional logics and rules in prep class – and with what kind of intentions?

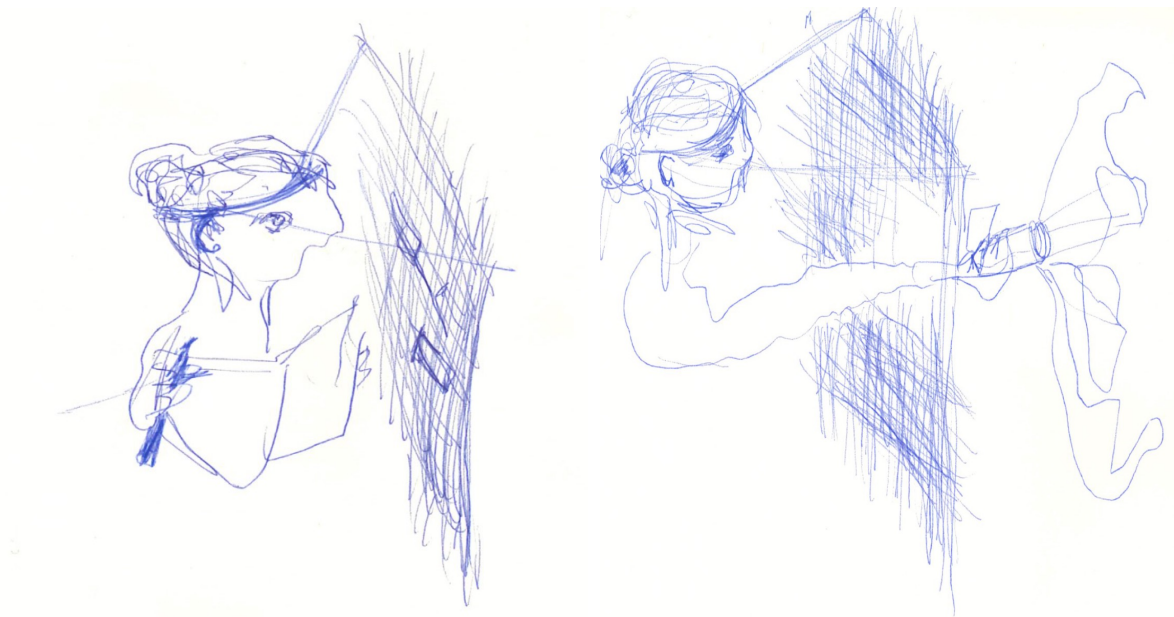
Research design, methods, and empirical material

The present study is part of a larger collaborative work involving three researchers undertaken within one school (different grades in the early school years). The large school was located in the eastern part of middle Jutland. Contact with the school and the study as a whole took place in the turbulent period of Covid-19 lock-downs, openings, and a general awareness of social distancing, hand washing, and other strictures. The process of obtaining access to the school began in the early months of 2020, and fieldwork began in September-November 2020 and continued in April-June 2021. As researchers, we were all subjected to pandemic-related restrictions and were more or less limited to short-term field visits. In that context, we anchored the project in focused ethnography (Knoblauch, 2005), which is characterized by short-term field visits and the use of audio-visual technologies for data collection (Knoblauch, 2005). This approach supports and explains our use of visual methods like video recordings, photos, and drawings (Banks & Zeitlyn, 2015; Mitchell et al., 2011; Pink, 2021; Pink et al., 2017).

The fieldwork in the prep class took place during school hours, from 8:00 am to noon. The photos and video recordings focus on inside and outside play (in the classroom and on the playground, respectively) but also contain scenes of pupils working with educational and planned tasks (drawing, practicing letters, reciting days and months, etc.). Video recordings were also used in children's interviews and reflective workshops with the professionals: two primary school teachers and the prep class teacher, who is referred to below as simply »the teacher«. Repeatedly viewing video recordings during the analysis made it possible to get closer to micro-level processes and relations (Raudaskoski, 2020). An overview of the design process, methods, and empirical material emerges in the following set-up:

February–June 2020	September–November 2020	April–June 2021
Contact with the school <i>Discussing access, frames, classes, obtaining informed content</i> Interview with prep class teacher <i>Audio file (25 minutes)</i>	Focused ethnography (Four days) <i>Video recordings, inside and outside (89 minutes)</i> <i>Photos (143)</i> <i>Fieldnotes (27 pages)</i> Reflective workshop <i>Video recording (120 minutes)</i>	Focused ethnography (Three days) <i>Video recordings inside and outside (158 minutes)</i> <i>Photos (198)</i> <i>Fieldnotes (7 pages)</i> Reflective workshop <i>Video recording (120 minutes)</i> Three interviews with seven children in groups of two and three <i>Video recordings (81 minutes)</i> <i>Children's drawings (7)</i>

The empirical material includes drawings made by children in interviews and my sketches in the fieldnotes book. Sketching serves as a way to reflect on my position as researcher – pandemic restrictions and my agreement with the school meant that I had to keep some distance from the children and wear a clear face shield. This limited my possibilities, and I became more observer than participant; I certainly never became a co-player. Inside the classroom I had »my« corner but was still able to move between tables when the children were sitting on their chairs and working. As to the inside and outside play settings, I was allowed to move around and follow the play practices, but only at a distance.



*Reflections about my researcher position and – possibilities – wearing a face shield
(Fieldnote sketches, 14 April 2021).*

As the sketches above show, I struggled with seeing and sensing through the visor. In that moment – doing fieldwork – the visor created a layer of threads or noise between me and my surroundings and enforced a distance from what was happening. In the post-fieldwork analysis, the video recordings were able to diminish this layer of distance when they were viewed repeatedly.

Play and peer culture as cultural and social practices and as aesthetic endeavours

The present study fuses play and peer culture as interwoven cultural, social, and aesthetic practices. To approach children's play and peer culture in an air of aesthetics is fruitful because play, above all, is culture (Huizinga, 1950/2014; Sutton-Smith, 1997) and aesthetic (Blomgren, 2021; Mouritsen, 2002; Rüsselbæk Hansen & Toft, 2020; Toft, 2018, 2019). My position, though, views play as of intrinsic value and not merely a tool for learning. The term »children's peer culture« was coined by William A. Corsaro, who defines it as »...activities or routines, artifacts, values, and concerns that kids produce and share in interaction with each other« (2003, p. 37) and as generally collective and performative in character (2015). Corsaro does not explicitly attach aesthetics to children's peer culture, but highlighting *values* and *artefacts* that *children produce and share* in interaction with one another makes it relevant to emphasize how children's ways of being in the world are embedded in aesthetic agency; that is, in their sensitive awareness of others, objects, their surroundings, and materiality in general (Blomgren, 2021; von Bonsdorff, 2009, 2018). Against this background, I understand children's aesthetic agency as implicit features in and practices of children's peer culture.

Play as a cultural and aesthetic phenomenon is »...a universal human activity with its own purpose ... and [a] mood practice« (Skovbjerg, 2021, p. 10). In addition, Toft (2018) emphasizes the three interwoven systems of play: as an *experience* of, as *significance* for, and as *relations* to. These three systems describe and analyse the creations of experiences and knowledge that take place in and between children in a given cultural situation. As to

experience, children (participants) sense and experience their bodies, feelings, and moods – they are in affect. Significance implies that a situation becomes loaded with importance and something that is sensed as valuable to do in a way which contributes to the play; it thus underlines play as a cultural and aesthetic form that creates practice. Relations support how cultural-aesthetic practices involve role distributions and ways to create and uphold social relations among participants (Toft, 2018, p. 36).

Overall, play and establishing a play mood requires artefacts, objects, or tools of various kinds. Skovbjerg (2021) argues for a holistic approach to tools as play media; anything goes as long as it consists of qualities that become visible to or meaningful for the players in the context of the play. Things must work and be meaningful in order to create play: sometimes that is a digital tool, and sometimes it is a wooden stick. According to Corsaro, the toys and materials used for play in institutional settings are communally owned and thus require children to recognize the joint ownership of objects used or produced in play – and to protect both play and objects from the intrusions of others (2015, p. 126).

The overall research project and the present paper can be fruitfully viewed in relation to Corsaro's (1985) fieldwork in and research on nursery schools, in which he studied children's reactions and adaption to adult rules and described an *underlife* created by children as a way of getting around the rules. Evoking the work of Erving Goffmann, Corsaro called the strategies used by children as »secondary adjustments« that could be unfolded in a number of ways (1985, p. 254), such as a concealment strategy »...to evade the rule about not bringing toys and other personal objects from home to school« or to violate »...the rule about moving play objects... from one area of the school to another« (1985, p. 258). In addition, Corsaro presents the theme of *clean-up time* to show how children try different strategies in an attempt to prolong play sessions instead of cleaning up when they are told to do so (p. 261). Even when my study covers some of the same themes and strategies as those in Corsaro, we are not on the same errand. Overall, Corsaro is occupied with children's social development, whereas I am focused on play in peer culture as an aesthetic practice. Nevertheless, I use Corsaro's study as a backdrop in the following analysis of framing play and then in the analysis of selected play scenes.

In the prep class studied, play is restricted to the so-called *play hour*, which is (mostly) *inside* the classroom and *play as leisure time* during breaks *outside* on the playground. In the framing of outside play, the prep class teacher draws the play media and area possibilities on the whiteboard. For example, the children can choose the swing sets, the sandpit (with its shovels and buckets), the tower (with a slide), or drawing with chalk on the flagstone outside. In inside play, the teacher assigns play groups (i.e., who is playing with whom) and designates play tools, toys, and media possibilities (e.g., plastic animals, magnets, bricks) for the various groups. On Fridays, children are allowed more freedom as to with whom and with what to play.

Outside play scene: Moulding and hiding clay figures as aesthetic practice

This play scene takes place outside and is about the group of children who chose to play in the sandpit with shovels and buckets. It involves three interwoven features: digging up the clay from the bottom of the sandpit, moulding the clay into figures and forms, and finally hiding the figures. I video recorded the moulding and hiding for about 21 minutes; it shows how clay is not just a material or medium suddenly called into use – it is the play practice and essential to creating a play mood (Skovbjerg, 2021) and a fictional contract, which emphasizes that the significance created is not real but aesthetic (Toft, 2018). The moulding is an example not only of play and peer culture but also of aesthetic practice because it involves sensing and experiencing the clay, its materiality, and its texture. Furthermore – and most importantly – exactly *how* to handle it becomes significant to the play; how the moulding should be carried out matters a great deal (cf. Toft, 2018). Here, Nicklas becomes a play leader because, with his particular way of pressing and crushing it while shaping it against the wall in front of the children, he becomes a role model for how the other children handle the clay and continue their own moulding. They observe him and consult him, and he demonstrates and gives advice. It is also Nicklas who through his aesthetic agency shows a sensitive awareness of the others and their figures by looking at what they are creating and eventually saying, »*Did Bo make this chair?*«and »*Are you done?*« (cf. Blomgren, 2021; von Bonsdorff, 2009, 2018).

The play mood in the moulding implies an introverted practice with devotion and repetitive rhythm, but shifts to excitement and enthusiasm (Skovbjerg, 2021, p. 123) in the hiding, which Nicklas initiates by saying, »*When all our forms and figures are finished, we put them over there [in the corner behind the elevator shed... but they will probably be taken anyway]*«. He shows the others what to do by being the first to place his figure there and then encourages each of them to do the same. The hiding in the corner creates a mood with more extroverted, uplifted energy and communication about where to put the figures in relation to one another. The hiding is more than a social act – it is creative and aesthetic because it requires imagination to discover or invent places for hiding, and it requires a sensitive awareness to know *when* to introduce the hiding without destroying the play. Nicklas is sensitively capable of that and of looking forward – knowing that the bell will ring – and he incorporates this intervention of the prep class routine into the fictional play world as a practice which is actually fruitful for the play and contributes to the way the play practice creates meaning for its participants. He cares for the play and the possibility of continuing it later and for the play relations that have been established.



Moulding the clay: Allan (in the background) shows a mobile phone he has made out of clay to Ada, who is sitting next to him (Photo, Henriette Blomgren, 27 April 2021).



At the beginning of the hiding behind the elevator shed; Nicklas shows the way to the corner (Photo, Henriette Blomgren, 27 April 2021).

The findings connected to the play practice of moulding with clay provide knowledge about how to hide becomes a subtle part of the play itself; it is incorporated in the play. It becomes part of the play's structure as a feature that the children implant and of which they are conscious. This is aesthetic practice because it requires sensitive awareness to what is

valuable to do in order to contribute to prolonging the play. Furthermore, hiding becomes a way to create and confirm friendship and to be a good friend who protects the play and the possibility of its continuing. The act of hiding becomes a way to secure the contents of the play, which is inherent in the tool–play media and, with reference to Corsaro (1985), is an example of an underlife created by children and a way of doing secondary adjustment in order to *work the system* – to get around the rules and institutional logics existing in the school system (p. 258). About a month after this play scene, I interviewed Allan and Nicklas, who told me that they returned at the lunch break and re-hid the figures. This implied moving the figures from near the elevator to a more secure location behind a drainpipe on another playground. Again, this illustrates the underlife and strategies that children use to prolong their play and get around the frames for play imposed by adults.

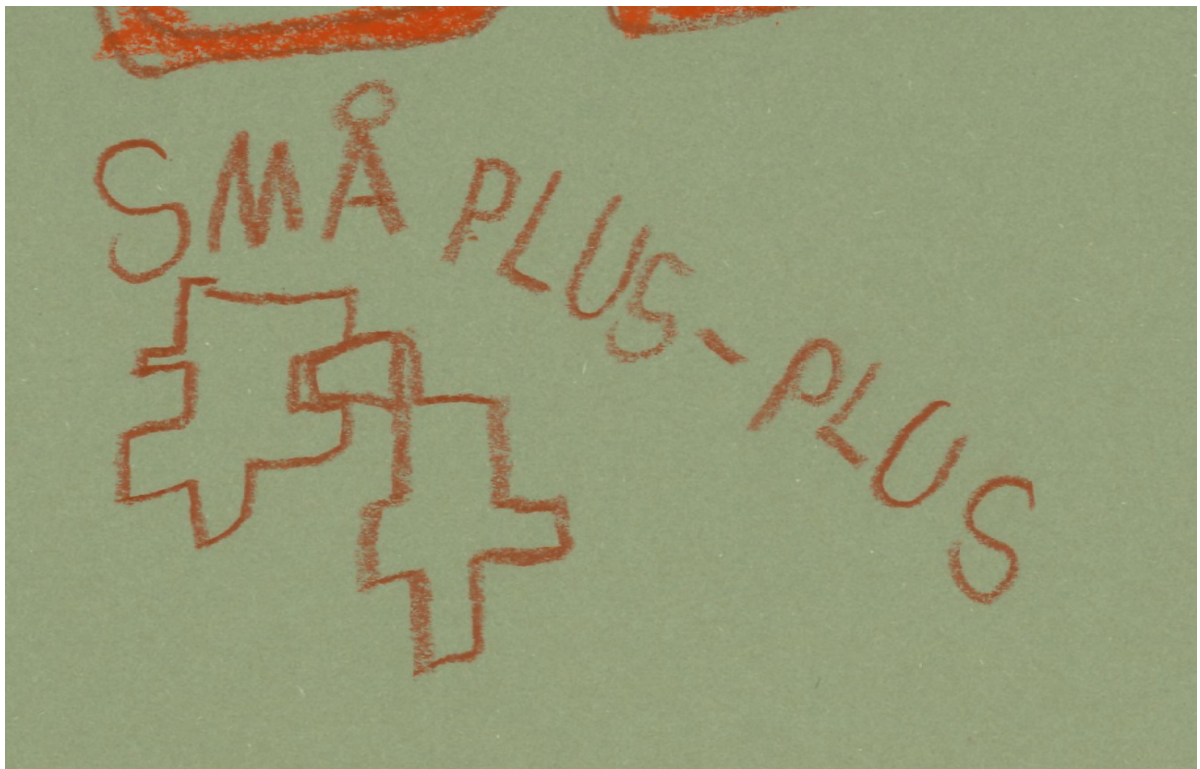
Another kind of hiding took place outside, after the bell rang. The scene unfolds around the door from the outside to the corridor and involves Ada (who is part of the moulding play) and Bida, who has been involved in play on the tower, just behind the moulding team and still in the sandpit. Apparently, Bida has played with or has intentions of bringing some clay inside. Ada stops her and goes outside with Ada to help her in hiding her piece: »Come on – I'll show you«, Ada says, and she finds a nearby location useful for exigent hiding. While holding hands, they run and jump all the way to the classroom. This kind of hiding has another character because the hiding is neither planned nor incorporated but appears as an interruption of the real play or as a more sudden incident. I expand on this point in the following section, concerning play inside the classroom.

Inside play scene: Creating and hiding machines and objects as aesthetic practice

This inside play scene is about creating fantasy machines and artefacts out of *plusplusser*, colourful plastic bricks that can fit into one another. When asked in interviews what they like to play with inside, four of seven children chose plusplusser, and two of them even took the initiative to write it.



Nicklas (seven years old). »Plusplusser – you can build anything«
(Drawing from interview, 26 May 2021).



Allan (six and a half years old): »You can do a lot with them«
(Drawing from interview, 26 May 2021).

As the boys explained while drawing, the plusplusser are attractive because they can turn into all kinds of constructions. In the play that followed, three boys (Bo, Felix, and Nicklas) sensitively and subtly frame the play and a fictional contract about creating objects which are not real; rather, they invent them and soon change them by using creativity and imagination. At the beginning of the creation of the objects, the mood is introverted (cf. Skovbjerg, 2021) – each of the boys occupied with his own object and sensitively trying out different shapes, qualities, and characteristics. Bo carefully and with dedication creates an airplane, which then turns into a car that can fly through the air. It has special exits and extended guns, »... *and here the drone comes out*«, as he proudly explains to me. The construction play continues in its quiet, repetitive rhythm but implies a sense of following – saying yes to the things suggested and presented (Skovbjerg, 2021, p. 123):

Felix: Nicklas, I am going to visit you now [he moves his body and his entire vessel-building project towards Nicklas]. I am fetching some water!

Nicklas: This (the object) is just making a pipeline.

Felix: Yes, just do it.

...

Nicklas: The jacuzzi is as deep as the ocean

Felix: Where we can be naked [he smiles archly]

(Fieldnotes, 20 November 2020).

Their imagination drives the play forward into new constructions and dialogues as a creative interplay with the bricks and each other. The play is carried hither and thither and is unpredictable and uncontrollable (Rüsselbæk Hansen & Toft, 2020). However, it is significant to the players to uphold the play contract about creating objects that can turn into something new, and it requires their aesthetic agency – a sensitive awareness of the things and ideas suggested by the others – and an attentiveness towards *when* and *what* to suggest to drive the play forward.



Boys in play: An airplane, a vessel, and a jacuzzi (Photo, Henriette Blomgren, 20 November 2020).

The boys are absorbed in play, but suddenly it is clean-up time. I write in my fieldnote book:

It is 10.50. The intern orders the children to clean up. Felix approaches her and asks carefully, »Must we separate it?«

[Pause] »No«, she replies.

The three boys all breathe a sigh of relief and carefully place their »machines« made out of plusplusser in the big box.

*With a happy voice, Felix says, »How easy this was!«
(Fieldnotes, 20 November 2020).*

A few days later, a similar situation occurs:

A group of children play with plusplusser, creating different kinds of objects.

The teacher enters the room and says: »Everyone must clean the place up«.

A girl runs to the teacher and asks if they really need to separate take them [the bricks] apart?

The teacher answers reluctantly, »No, you do not need to – not today«.

The children clean up, taking care of their creations

(Fieldnotes, 23/11/2020).

The hiding of the play tools (plusplusser) inside differs from the hiding in the outside clay play, as the children do not seem to incorporate the hiding. Inside, the teacher (the adult) becomes the bell, the intruder who interrupts the play and directs the children to clean up. This sudden interruption of the play forces the children to use another hiding strategy, that of appealing to the adult: *»Do we really need to separate it?«* It is a fragile moment for the children, who have quickly developed deep affections for their created objects. The power lies in the hand of the teacher, who is not a co-player with insider knowledge of the subtle fictional world established. It does not appear that the teacher is aware of this and how significant it is to the children to be able to hide or keep their artefacts intact. The hiding implies a wish to keep the machines intact in order to continue the play later that day or the next – or simply to have the pleasure of seeing the artefacts once more because they are valuable to the children. The effort and imagination put into the making and playing makes the artefacts important to the children, and they want to protect not only the artefacts but also the play and the affect related to it. The appeal strategy is a way of getting around the rules and demands of cleaning up during a pandemic because it is necessary to clean each brick and all the other play toys to avoid contamination. I see the strategy as the creation of an underlife (cf. Corsaro, 1985); it may not do as imaginative and creative as the clay hiding, but the frames are also more restricted inside, with the teacher walking around the classroom and observing their clean-up efforts. The children are fully aware of that and do not see the possibility of secretly hiding their creations in corners or behind doors. So, in order to work the system (cf. Corsaro, 1985, p. 258) and avoid the destruction of their carefully crafted machines, they turn to a verbal appeal strategy.

Covid-19 does interfere with play and the opportunity to keep the same toys from day to day, because it is necessary to clean the bricks and other toys to avoid contamination. Nevertheless, when I show the video clips and fieldnotes regarding the children's hiding in the reflective workshops, the teachers reinforce the point that play toys are communally owned and that children must learn to share. The teachers do not venture into reflections on how they provide possibilities for protecting the play and objects from the intrusions of others, as Corsaro had mentioned (2015). The teachers note that they struggle with organizational decisions and facts about sharing the classrooms with school leisure hours in the afternoon. Without doubt, the lack of space and volume inside the classroom makes it difficult to hide or retain all the children's artefacts. The teachers' attitudes towards the children's hiding of play tools nevertheless reveal an inherent school logic concerning the possibilities for play in school, a logic that may have been strengthened and expanded by pandemic regulations.

Around and about the findings

The play scenes concerning strategies of hiding create knowledge about the features of children's collective and aesthetic agency in play as a creative peer culture. As the play scenes analysed above show, two kinds of hiding take place. Outside, in the play practice with clay, the hiding is infused into the play; it becomes part of the play itself. That episode also shows how hiding can develop into re-hiding to protect the play tools and figures and – thus the play itself – for later. In the inside play, which corresponds with the initial fieldnote quotation about the boy who hides his wooden stick outside, hiding arises as a sudden solution to the fact that play has been interrupted by the teacher. Still outside, the boy quickly hides the stick behind a nearby door, while inside the children make a verbal appeal to the teacher to keep their play artefacts alive so that they can continue the play later. In both strategies, the importance the children place on the hiding and continued play, and the great efforts they go to protect both, are obvious. The seriousness that children put into the play and that the play itself constitutes for children does not always correspond with institutional routines, order, and logic, of which the professional teachers are a central part. There appears to be a tension between school logics and play logics. Doing play in school is embedded in a strong tradition and the inherent logics carried out by the teachers.

The hiding not only constitutes the children's friendship and peer culture but also reveals how the present moment of play is not enough. Researchers often promote the temporal present of play and how valuable that is – the child as a being in the present now. The findings in this study show, however, that from the children's perspectives, the play moment and the present now are neither adequate nor satisfying. The moment and play mode with its content, relations, and affects must be able to continue.

When play, as Ackesjö (2017) has noted, is regarded as a way to »smoothen« the transition from kindergarten to school, it is thought-provoking to experience how little this *doing play in school* supports ways for children to continue their play. What this research shows is that children in many ways solve this problem themselves, but the situation is still fragile because the artefacts and play tools »...will probably be taken anyway«, as Nicklas puts it. The fragility is enlarged when the teachers do not support the hiding, but that may occur simply because they are not aware of it. When viewing video recordings about their hiding in reflective workshops, the teachers were surprised by the children's efforts to hide and did not know that this was happening. Perhaps the teachers were not aware because they never become co-players, which is another theme in my study. My empirical material shows that the teacher and pedagogues involved in the hours from 8:00 am to noon are never inside the play. Being a co-player appears not to be a part of the routines and habits of a teacher. The interviews with the children reveal that they do not find it positive to play with the teachers because »... they will talk to someone else all the time... and it [the play] will simply be ruined«, as Allan says (Interview, 26 May 2021). When the teachers represent and uphold the school logic approaches and never step into the play logic, they are – in the eyes of the children – not attractive play partners; furthermore, teachers do not obtain insider knowledge of what is valuable for children in play and for its continuation.

References

- Ackesjö, H. (2017). Children's play and teacher's playful teaching: A discussion about play in the preschool class. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 19(4), 1–13. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2017/31653>
- Albon, D., & Rosen, R. (2014). *Negotiating adult-child relationships in early childhood research*. Routledge.
- Banks, M., & Zeitlyn, D. (2015). *Visual methods in social science*. SAGE.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E., & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. In: A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Eds.), *Lek i begynderopplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (pp. 15–26). Universitetsforlaget.
- Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen. BEK nr. 260 af 31/3/2009. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2009/260>
- Blomgren, H. (2019). Beauty bubbles, subtle meetings, and frames for play: Aesthetic processes in Danish kindergartens. *International Journal of Education & the Arts*, 20(1). <https://doi.org/10.18113/P8ijea20n1>
- Blomgren, H. (2021). Play pockets in kindergartens: On framing blurred practices with art, pedagogy, and play. In: H. Park & C. M. Schulte (Eds.), *Visual arts with young children: Practices, pedagogies, and learning* (pp. 100–110). Routledge.
- Broström, S. (2013). Play as the main road in children's transition to school. In: O. F. Lillemyr, S. Dockett, and B. Perry (Eds.), *Varied perspectives on play and learning: Theory and research on early years education* (pp. 37–53). Information Age Publishing.
- Christensen, K. S. (2019). Børnehavens arbejde med børns overgang til skolen – mellem kontinuitet og konformitet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 17–26. https://dpt.dk/wp-content/uploads/2020/01/dpt_4-2019.pdf
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Ablex Publishing.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4th ed.). SAGE.
- Gulløv, E. (2004). Institutionslogikker som forskningsobjekt. In: E. Gulløv: *Pædagogisk antropologi. Refleksioner over feltbaseret viden* (pp. 53–74). Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E. (2017). Institution: Formaliserede fællesskaber. In: E. Gulløv, G. B. Nielsen, & I. W. Winter (Eds.), *Pædagogisk Antropologi – tilgange og begreber* (pp. 41–55). Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard, M. & Fleer, M. (2019). *Children's Transitions in Everyday Life and Institutions*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Huizinga, J. (2014). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Martino Publishing. (Original work published 1950).
- Hujala, E., Helenius, A., & Hyvönen, P. (2010). Play for learning and transition to school. In: M. Ebbeck & M. Waniganayake (Eds.), *Play in early childhood education: Learning in diverse contexts* (pp. 89–102). Oxford University Press.
- Huser, C., Dockett, S., & Perry, B. (2016). Transition to school: Revisiting the bridge metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 439–449. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102414>
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Article 44. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>

Mitchell, C., Theron, L., Stuart, J., Smith A., & Campbell, Z. (2011). Drawings as research method. In: L. Theron, C. Mitchell, A. Smith, & J. Stuart (Eds.), *Picturing research: Drawing as visual methodology* (pp. 19–36). Sense Publishers.

https://doi.org/10.1007/978-94-6091-596-3_2

Mouritsen, F. (2002). Child culture: Play culture. In: F. Mouritsen and J. Qvortrup (Eds.), *Childhood and children's culture* (pp. 14–42). University Press of Southern Denmark.

Odgaard, A.B. (2018). Designing for transition from day-care to school. In: N. Bonderup Dohn (Ed.), *Designing for learning in a networked world* (pp. 197–213). Routledge.

Odgaard, A.B. (2020). Turn-taking and sense making: Children and professionals coproducing and revisiting multimodal books during transition from day-care to school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, Article 100385.

<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100385>

O' Kane, M. (2016). *Transition from preschool to primary school*. Research report No. 19. National Council for Curriculum and Assessment.

<https://ncca.ie/media/2471/transition-research-report-no-19.pdf>

Pink, S. (2021). *Doing visual ethnography*. SAGE.

Pink, S., Sumartojo, S., Lupton, D., & Heyes LaBond, C. (2017). Empathetic technologies: Digital materiality and video ethnography. *Visual Studies*, 32(4), 371–381.

<https://doi.org/10.1080/1472586X.2017.1396192>

Raudaskoski, P. (2020). Observationsmetoder (herunder videoobservation). In: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (pp. 117–136). Hans Reitzels Forlag.

Rüsselbæk Hansen, D., & Toft, H. (2020). Play, Bildung and democracy: Aesthetic matters in education. *International Journal of Play*, 9(2), 255–167.

<https://doi.org/10.1080/21594937.2020.1778273>

Skovbjerg, H. M. (2018). Nu skal I ikke højere op – om leg og pædagogisk praksis i skolen. In: H. H. Møller, I. H. Andersen, K. B. Kristensen, & C. S. Rasmussen (Eds.), *Leg i skolen – en antologi* (pp. 10–30). Forlaget Unge Pædagoger.

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

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Springer.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

Toft, H. (2018). Leg som ustyrlig deltagelseskultur – eller fortællingen om det demokratiske væsen. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 62, 25–45.

<https://tidsskrift.dk/buks/article/view/107341>

Toft, H. (2019). FairyPlay: Recycling trash in Hans Christian Andersen's fairy tales and children's play. *Aktualitet – Litteratur, Kultur Og Medier*, 13(1), 249–270.

<https://tidsskrift.dk/aktualitet/article/view/112067>

von Bonsdorff, P. (2009). Aesthetics of childhood: Phenomenology and beyond. *Proceedings of the European Society for Aesthetics*, 1, 60–76.

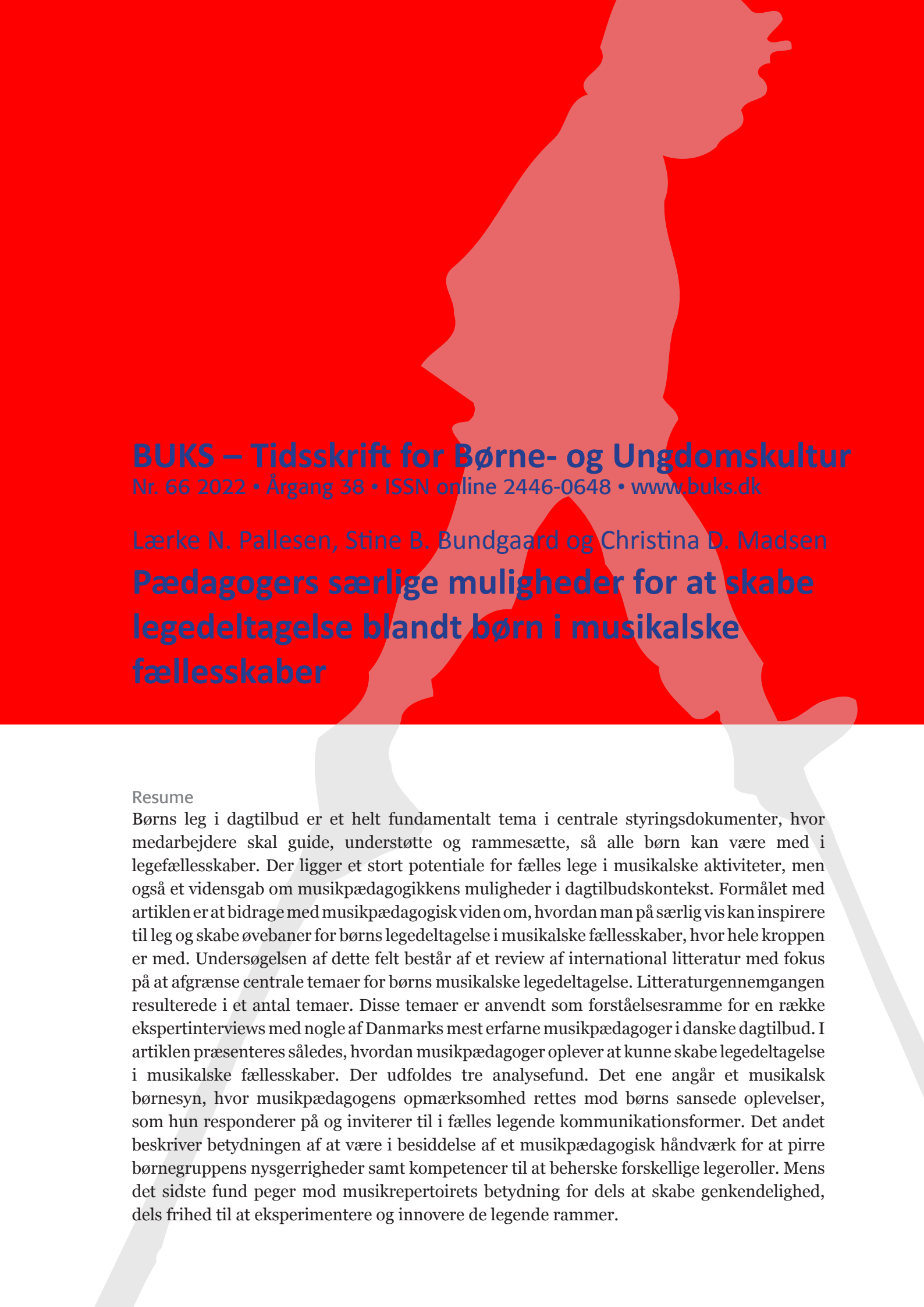
<https://proceedings.eurosa.org/1/vonbonsdorff2009.pdf>

von Bonsdorff, P. (2018). Children's aesthetic agency: The pleasures and power of imagination. In: C. Trevarthen, J. Delafield-Butt, & A.-W. Dunlop (Eds.), *The child's curriculum: Working with the natural values of young children* (pp. 126–138). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198747109.003.0007>

Walsh, G. (2019). Towards playful teaching and learning in practice. In: A. Andreassen Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Eds.), *Lek i begynderopplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (pp. 127–142). Universitetsforlaget.

Biography

Henriette Blomgren (f. 1969), Ph.D. and Senior Lecturer, is employed at VIA University College (DK), Pædagoguddannelsen Aarhus. She has a vast interest in aesthetics and pedagogy, children's perspectives, children's play culture, field work, action research, and visual methods. In 2019, she defended at University of Southern Denmark her PhD dissertation, which explores aesthetic processes in day care facilities. Presently, she investigates partnerships between artists, cultural institutions, university colleges, and day care institutions in the Danish anchored national project named LegeKunst (PlayArt). Furthermore, she participates in the VIA research programme Childhood Well-being, where she studies children's play and well-being. Additionally, Henriette has published in International Journal of Education and the Arts and Educational Action Research.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Lærke N. Pallesen, Stine B. Bundgaard og Christina D. Madsen

Pædagogers særlige muligheder for at skabe legedeltagelse blandt børn i musikalske fællesskaber

Resume

Børns leg i dagtilbud er et helt fundamentalt tema i centrale styringsdokumenter, hvor medarbejdere skal guide, understøtte og rammesætte, så alle børn kan være med i legefællesskaber. Der ligger et stort potentiale for fælles lege i musikalske aktiviteter, men også et vidensgab om musikpædagogikkens muligheder i dagtilbudskontekst. Formålet med artiklen er at bidrage med musikpædagogisk viden om, hvordan man på særlig vis kan inspirere til leg og skabe øvebaner for børns legedeltagelse i musikalske fællesskaber, hvor hele kroppen er med. Undersøgelsen af dette felt består af et review af international litteratur med fokus på at afgrænse centrale temaer for børns musikalske legedeltagelse. Litteraturgennemgangen resulterede i et antal temaer. Disse temaer er anvendt som forståelsesramme for en række ekspertinterviews med nogle af Danmarks mest erfarne musikpædagoger i danske dagtilbud. I artiklen præsenteres således, hvordan musikpædagoger oplever at kunne skabe legedeltagelse i musikalske fællesskaber. Der udfoldes tre analysefund. Det ene angår et musikalsk børnesyn, hvor musikpædagogens opmærksomhed rettes mod børns sansede oplevelser, som hun responderer på og inviterer til i fælles legende kommunikationsformer. Det andet beskriver betydningen af at være i besiddelse af et musikpædagogisk håndværk for at pirre børnegruppens nysgerrigheder samt kompetencer til at beherske forskellige legeroller. Mens det sidste fund peger mod musikrepertoires betydning for dels at skabe genkendelighed, dels frihed til at eksperimentere og innovere de legende rammer.

Nøgleord

børns musikalske lege; børns perspektiver; musikpædagogik; pædagogers musikalske kompetencer; pædagogers legekompetencer

Introduktion

Denne artikel præsenterer resultaterne af et forskningsprojekt, der har til formål at undersøge pædagogiske potentialer for at inspirere og understøtte børns legefællesskaber gennem musikalske aktiviteter i samspillet mellem børn og voksne.

Leg er indskrevet som et centralt begreb i dagtilbudslovens formålsparagraf mere end et årti efter indførelsen af læreplanstemaer, der særligt fokuserede på læring og på at forbedre overgangen mellem dagtilbud og skole (Systime, 2004). Lovteksten lyder sådan: »*Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv*« (Dagtilbudsloven LOV nr. 554 af 29/05/2018). Ligeledes beskrives legen i *Den styrkede pædagogiske læreplan* nu som værdifuld i sig selv, som en fundamental rolle for børnenes hverdag gennem hele dagen: »*Legen har en værdi i sig selv og skal være en gennemgående del af et dagtilbud. [...] Nogle gange skal legen støttes, guides og rammesættes, for at alle børn kan være med, og for at legen udvikler sig positivt for alle børn*« (Børne- og Socialministeriet 2018: 18). I beskrivelserne forstås leg som en essentiel del af det at være barn og en betydningsfuld del af et børnefællesskab.

For nogle børn er det let at lege og danne venskaber, hvor det for andre kan være svært at knække de mange subtile koder til at være en god legekammerat eller invitere andre ind i legefællesskabet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021). Pædagogerne må derfor være i faglig dialog med udgangspunkt i spørgsmål som: hvordan kan vi rammesætte lege bedst? Og er nogle læringsmiljøer bedre egnet til at inspirere til fælles lege end andre?

Netop musikalske aktiviteter kan på helt særlig vis fokuseres på børnenes legende fællesskaber. De har en stærk og direkte påvirkning af børns fantasi, følelser og kropslige oplevelser, og hvis de orkestreres godt, kan de tilbyde og understøtte helt særlige rum for fælles udforskninger og leg omkring almenmenneskelige temaer med hele kroppen i spil (Vuust, 2017; Fink-Jensen, 1997; Fredens, 2018 m.fl.). Andre undersøgelser peger endvidere på, at børns erfaringer med æstetiske udtryksformer ikke kun kan skabe legende former her og nu, men også give råstof til børns øvrige legemiljøer gennem hele dagen (Mouritsen, 2016). Dermed kan det pædagogiske arbejde med musik inspirere til samt skabe mulighed og øvebaner for legedeltagelse også på tværs af alder og sociale forudsætninger i hele børnegruppen.

Pædagogiske og politiske diskussioner kredser også om æstetiske og kreative områders potentialer for pædagogisk praksis (Danske Professionshøjskoler, 2020). Dette med afsæt i, at faget musik ikke længere eksisterer på pædagoguddannelsen, og begrebet musik dukker kun op som enkelte delelementer i uddannelsens videns- og færdighedsmål (BEK nr 354 af 07/04/2017; Boysen et al, 2020). Det samme gør sig gældende i *Den styrkede pædagogiske læreplan*, hvor musik kun nævnes som ét eksempel ud af flere kulturelle udtryksformer under temaet »Kultur, æstetik og fællesskab« (EMU, 2021).

Forskningsprojektet *Musikalsk kvalitet i Dagtilbud*¹ indledtes af et internationalt litteraturstudie, hvis analysefund har dannet ramme for otte interviews med nogle af

Danmarks mest erfarne musikpædagoger inden for leg og musik med børn i alderen 3-6 år. Artiklen undersøger og udfolder dermed et musikpædagogisk »hvordan« ud fra, hvad der ifølge musikpædagogerne har særlig betydning for børns legende deltagelse i musikalske fællesskaber med voksne. Vidensbidraget omhandler derved både forskningsorienterede og empirisk funderede pejlemærker for musikpædagogisk kvalitet i dagtilbudskontekst, hvor børns perspektiver og legedeltagelse er omdrejningspunkt i fællesskabet. Studiets formål var at undersøge følgende spørgsmål: Hvordan oplever musikpædagoger deres muligheder for at skabe legedeltagelse for børn i musikalske fællesskaber?

Metodiske og metodologiske afsæt

I arbejdet med forskningsspørgsmålet anvendte vi et mixed methods design, der kombinerede et kvantitativt forskningsreview med et kvalitativt empirisk studie involverende 8 hovedinterviews med fremtrædende danske musikpædagoger. Kombinationen blev foretaget grundet et ønske om at kombinere breddeanalysens muligheder med en mere dybdegående forståelse af viden på det musikpædagogiske felt i en særlig dansk dagtilbudskontekst (Hansen 2018). Formålet var at belyse danske musikpædagogers erfaringer med og oplevelser af at skabe musikalske rammer for leg og legedeltagelse for alle børn. Metoden tog afsæt i en kortlægning af international forskning på det musikpædagogiske felt, som rammesættende baggrundsviden for gennemførslen af en serie ekspertinterviews.

Forskningsreview

I 2020 foretog vi, som nævnt, et omfattende litteraturstudie af international musikpædagogisk forskning, omhandlende pædagogisk arbejde med musik og børn i alderen 3-6 år. Vi foretog søgninger i syv databaser på det pædagogiske og psykologiske felt, og afgrænsningerne blev defineret ud fra børns alder og den danske dagtilbudskontekst. Det vil sige, at studier angående børns akademiske læring, samt psykologiske, kognitive, sproglige og terapeutiske effekter blev frasorteret. Vi endte med at læse 41 abstracts, flest fra Norden og enkelte fra Japan, Amerika, Australien og Europa. Vi kodede de 41 artikler deduktivt med udgangspunkt i centrale begreber fra styringsdokumenterne for danske dagtilbud, altså »leg«, »børneperspektiver«, »deltagelse«, »voksnes facilitering«. Herved endte vi med fem temaer, der i den internationale forskning synes at have betydning for musikalske fællesskaber blandt børn i dagtilbud. Disse temaer fandt vi interessant at undersøge nærmere i en specifik dansk dagtilbudskontekst:

- Inddragelse af børns perspektiver og forskellige deltagelsesmuligheder
- Den pædagogiske medarbejders sociale og didaktiske kompetencer
- Variation i det musikalske indhold i det konkrete arbejde med sang, instrumenter, bevægelse og dramatiske udtryk
- Potentialer i etniske og multikulturelle udtryk samt samarbejde med familier
- Professionel vidensdeling og organisering.

Temaerne udgjorde spørgerammen i interviewene, og pointer herfra anvendtes til at kvalificere dialogen mellem interviewer og musikpædagog.

Ekspertinterviews og databearbejdning

Med interesse i at undersøge en særlig dansk musikalsk legeforståelse i dagtilbud, valgte vi at inddrage særligt kvalificerede stemmer fra praksis. Studiets empiriske datasæt bestod af semistrukturerede samtaler (Kvale & Brinkmann, 2015) med otte erfarne og anerkendte musikpædagoger i Danmark. Interviewform og metode tjente det formål at belyse narrative dimensioner af musikpædagogernes oplevelser og erfaringer (Brinkmann og Tanggaard, 2010). Musikpædagogerne blev udvalgt på baggrund af deres positionering i det danske musikpædagogiske miljø. Alle var i berøring med/var igangsættere af højprofilerede musikalske institutionsprofiler eller musikalske tilbud til børn på dagtilbudsområdet, og blev blandt andet udpeget gennem et centralt dansk musikpædagogisk netværk med fagpersoner fra musikkonservatoriet, University Colleges og børnekulturinstitutioner. I artiklen optræder musikpædagogernes navne i anonymiseret form i tråd med datatilsynets kriterier.

Interviewmaterialet blev transskriberet, og data blev analyseret først via begrebsdrevet kodning fra temaerne fra litteraturstudiet. Dernæst ud fra en meningskondensering (Kvale & Brinkmann, 2009) med en akse »hvorfor« og »hvordan« musikalske fællesskaber synes at have et særligt potentiale i arbejdet med at understøtte børns legedeltagelse (Brinkmann og Tanggaard, 2015).

Artiklens tre hovedfund udfoldes i lyset af den analytiske ramme, der introduceres nedenfor. Der bør nævnes, at vi har fravalgt perspektiver omkring børnefaciliterede rammer og musik i multikulturelle møder.

Musikdidaktiske og legeteoretiske forståelser

For at forstå hvordan man kan skabe legedeltagelse blandt børn i musikalske fællesskaber, hviler vores grundlæggende viden på teorier om æstetiske læreprocesser. Centrale teorier beskriver, hvordan barnet i sine sansede oplevelser med det æstetiske formsprog kan opleve lyst til at udtrykke sig, og formsproget giver mulighed for at omforme og eksperimentere med følelser og sansede oplevelser (Ross, 1984; Winnicott, 1990). Med de forståelser adresseres netop legen som grundlag for al æstetisk virksomhed.

De nævnte teorier forholder sig generelt til æstetiske læreprocesser, men ikke specifikt til musikken som formsprog. Den danske musikpædagogiske tradition med leg og musikalsk improvisation i centrum er en stærk praktisk tradition, blandt andet med pionererne Bernhard Christensen, Astrid Gøssel og Lotte Kærnså i spidsen (Christensen, 1989). Men studier, der beskriver forhold mellem musik, barnets lyst til udtryk samt relationelle samspil mellem barn og voksen med legen i centrum, ser ud til at mangle. Vi ser med andre ord et vidensgab, som vi forsøger at fylde og blive klogere på. Det vil vi gøre gennem en musikdidaktisk analyseramme, der dels undersøger musikpædagogernes forståelser af leg i musikalske sammenhænge, dels hvordan og hvornår de oplever, at børnene får lyst til at udtrykke sig, og dels hvad de gør for at skabe mulighed for at eksperimentere med de sansede udtryk.

Første hovedfund beskriver musikpædagogernes musikalske børnesyn og blikke på relationelle forudsætninger for, at musikalske lege kan opstå. Analytisk læner vi os op på psykobiolog Colwyn Trevarthens mere end 40 års studier af små børn og voksnes samspil. Han fremlægger den forståelse, at al menneskelig interaktion, også inden barnet fødes, grundlæggende er og kan observeres musikalsk (Trevarthen, 1979). Sammen med musiker og småbørnsforsker Stephen Malloch udvikledes begrebet *kommunikativ musikalitet*,

da de erkendte, at børn og omsorgspersoner forbinder sig følelsesmæssigt med hinanden i vekselvirkende interaktioner, der består af tonehøjde, volumen, pauser og kroppens rytmiske gestik (Malloch, 1999-2000). Med den forståelse er samspil mellem børn og voksne i musikalske lege afhængig af den voksnes sensitivitet til at afstemme, respondere og invitere til barnets musikalske udtryk.

Når vi i undersøger informanternes fortællinger om leg i musikpædagogiske situationer, stiller vi os på skuldrene af den centrale legeforsker Cathrine Garvey, der har en særlig interesse for musikpædagogik. Hun beskriver legens karakteristika blandt andet som lyststyret, fri for mål, spontan og engagerende. Leg kan endvidere betegnes som en *metakommunikativ ramme*, hvor deltagerne f.eks. med en grimasse, et hvin eller bevægelse signalerer, at dette vi er sammen om, er noget andet end virkelighed – dette er leg (Bateson, 2014: 70; Garvey, 1979: 15).

Andet analysefund præsenterer musikpædagogernes beskrivelser af musikkens virkemidler som en særlig metakommunikativ legeramme, der kan invitere til legedeltagelse. Hertil musikpædagogens legekompetencer som essentiel for at skabe legemuligheder ind i den fælles musikalske legeramme. Den amerikanske legeforsker, James Christie, præsenterer forskellige faciliterende roller, som medarbejderen må træde ind og ud af, alt efter hvad børnene har brug for i lege med hinanden. Rollerne spænder mellem minimal og maximal involvering. Vi anvender fra den ene ende af skalaen »tilskueren«, der skaber tid og plads til leg, men forholder sig iagttagende. Midt på spektret befinder »legekammeraten« sig, en rolle, der ifølge Christie, indtager en aktiv og ligeværdig position i børnenes leg, men oftest med afdæmpet deltagelse, så det primært er børnenes initiativ, der er styrende (Christie, 2005 s. 272). Og i den helt modsatte ende af skalaen møder vi »legelederen«, der forsøger at berige og udvide børnenes leg for at tilføre eller bevare legens spænding (ibid.: 274).

Sidste og tredje analysefund præsenteres i forståelsen af børns legende deltagelse i musikalske fællesskaber. Musikpædagog Svend Erik Holgersen udfolder fire musikalske deltagerformer: »'Reception' er en modtagende, iagttagende og lyttende strategi. 'Imitation' forstås som efterligning af udvalgte aspekter. 'Identifikation' er stræben efter at identificere sig med en anden persons udtryk eller blive et med et udtryk. 'Elaboration' ses, når barnet tilføjer noget nyt til den aktuelle situation, udarbejdelse af et selvstændigt udtryk. Børns deltagelse kan tage forskellige former på forskellig tid, alt efter hvad der for barnet opleves meningsfuldt i konteksten« (Holgersen, 2002 s. 157-158). Kobler vi Holgersens deltagerformer med den legeteori vi har beskrevet, kan det berige vores undersøgelser med en analytisk ramme for respondenternes beskrivelser af børns legende deltagelse i musikalske samspil.

I det følgende udfoldes de tre analysefund. Vi har udvalgt centrale og særligt eksemplariske citater fra interviewene, der har generel gyldighed for de tværgående analyser af empirien. Fundene skal læses som opmærksomheder, der tilsammen repræsenterer pædagogisk musikdidaktisk viden om hvad og hvordan, der ifølge interviewene har særlig betydning for børns fælles lege og deltagelse heri.

Musikalsk børnesyn – sansede og afstemte samspil mellem børn og voksne er en grundforudsætning for børns legedeltagelse

Begrebet leg har en helt central placering for musikpædagogerne i samtlige interviews. Det udgør fundamentet for deres musikpædagogiske tilgang og forståelse. Men hvordan beskriver de leg i relation til samspillene mellem musikpædagog, barn og musikken?

Første centrale analysefund udfolder de interviewedes grundlæggende syn på musik og samspil med børn, der, som musikpædagogerne fortæller, skaber forudsætning for børns legedeltagelse. Musikpædagogerne oplever, at de må forbinde sig til børnenes sansede oplevelser og afstemme det i det musikalske samspil:

Karen, musikpædagog, underviser og foredragsholder: *»De [børnene] har en helt anden motorik og bevægelse og en meget hurtigere hjerterytme og puls end os voksne. Jeg har aldrig brugt 4/4 (klapper tunge slag). Nej, det er ikke der, de er. De er meget mere her dagadagadaga, du... dagadagadu... ikke også (griner). De har 8/8-fornemmelser, det går ikke i 4/4 hos dem. Børn bevæger sig i dobbelttempo«.*

Musikpædagogen »Karen« fortæller her om børns grundlæggende motoriske og fysiologiske forudsætninger for at deltage musikalsk som en essentiel opmærksomhed voksne må have for at skabe legerammer i det musikalske fællesskab. Dermed beskriver citatet de øvrige respondents tilbagevendende opmærksomheder på børns sansede oplevelser i det musikalske fællesskab som fundamentet for børns leg og legedeltagelse. Som Trewarthens og Mallochs beskrivelser af »kommunikativ musikalitet« forbinder omsorgspersonerne sig til børnene i interaktioner bestående af musikalske elementer som volumen, pauser og kroppens rytmiske gestik. Den voksne agerer sensitivt afstemt på børnenes udtryk ved at respondere og invitere musikalsk til yderligere ligeværdige interaktioner (Malloch, 1999-2000). I nedenstående citat introduceres vi for »Karens« repræsentative beskrivelse af musikpædagogens forståelser af børns leg i musikken. Den musikalske leg kan blive arnestedet for nyopståede idéer og fællesskabende fantasier, når hun opmærksomt og rettidigt afstemmer og responderer på børnenes udtryk. Her berettes, hvordan hun med en enkelt sætning skaber rum for børns lyststyret engagement (Garvey, 1977):

»Jeg så, at de [børnene] begyndte at kede sig lidt, og jeg begyndte så at synge 'Min lille kat er syg. Hvad skal jeg gøre ved det?' Så sidder de [børnene] jo alle klar med et svar. Altså så er jeg der ikke mere. Nu er det børnene, der skal tænke. Hvad skal vi gøre ved det? Som voksen har man muligheden for at sige, 'det kan vi også', så skubber man dem lidt videre med nye muligheder«.

I eksemplet forbinder »Karen« sig til børnene, og tolker, at de keder sig, og hun vælger at skifte aktivitet for at fange deres interesse på ny. Hun opstiller derfor en fælles legende ramme (Bateson, 2014: 70; Garvey, 1979: 15), om en syg kat, og stiller et åbent spørgsmål, der inviterer til børnenes handlinger omkring det.

Dermed viser eksemplet de interviewedes tilsyneladende intuitive forståelser af legende samspil. Deres forståelser knytter an til evnen til at improvisere den rette musikalske metakommunikative legeramme, afstemt med, hvad der er brug for i børnegruppen for at have lyst til – og mulighed for at engagere sig. De fremhæver, at de legende samspil for børnene opstår, når børnene oplever at blive inspireret, inviteret til og har mulighed for at kunne bidrage ind i det musikalske fællesskab. Derfor inddrager musikpædagogerne repræsentationer fra børnenes verden som ramme for det musikalske fællesskab. Repræsentationerne, som

f.eks. en syg kat, kalder på børnenes fantasi, empati og handlinger ind i en legende ramme, som for alle børnene opleves meget vedkommende. Og det åbne spørgsmål repræsenterer respondenternes blik for at give børnene muligheden for at omforme deres musikalske indtryk til at bidrage til og innovere handlinger i det legende musikfællesskab.

Opsamling

Musikpædagogerne fortæller, at det sansede og afstemte samspil mellem børn og voksne udgør grundstenen for børnenes lyst og engagement i fællesskabet, som er grundlag for legedeltagelse. Hertil udfoldes musikpædagogernes opmærksomhed på at have blik for børnenes fysiologiske, følelsesmæssige forudsætninger til at deltage musikalsk. De musikalske legende samspil kan opstå, når børnene bliver inspireret, inviteret til og har mulighed for at bidrage til fællesskabet. Det indebærer, at pædagogerne etablerer en musikalsk legeramme, der har referencer til børnenes hverdagsliv, og har en form der, f.eks. med indbyggede åbne spørgsmål, inddrager børnene, og tilbyder mulighed for at bidrage til den legende ramme.

Det musikpædagogiske håndværk og legende roller inviterer børns udtryk og udforskning

Musikpædagogerne fremhæver enstemmigt arbejdet med musikalske variationer som bærende element for legende aktiviteter og deltagelse. De beskriver hertil de musikalske samlinger som særlige mulighedsrum for at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn. Her lægger de vægt på muligheder i musikkens dynamikker, klangfarver rytme og tempi, der giver anledning til følelsesmæssige stemninger og kropslige oplevelser. »Jesper« beskriver det sådan:

Jesper, musikpædagog og leder i daginstitution med musikprofil: *»Vi prøver at variere. Vi skal op og bruge kroppen og brænde krudt af, og så skal vi ned og være mere stille. Det er vigtigt, man ikke kører under loftet i en time. Det kan være vi alle har været ude at køre vildt i bilen, og så sidder vi jo ned, og så skal vi ud at sejle i en lille båd og kigger ind på bredden, og vi har kikkerterne med, og hvad kan vi se? [...] Så gearer vi lige ned igen. Og så kommer vi ind til bredden, så møder vi nogle indianere, og så er vi oppe igen for så skal vi på jagt. Sådan prøver vi hele tiden at veksle at være i gang og drosle ned og i gang«.*

I citatet fortæller Jesper, hvorledes et roligt tempo og afdæmpede stemmer og rytmer kan danne en fælles metakommunikativ legeramme (Bateson, 2014: 70), der understøtter historiens spændingsmoment omkring mulige farer ved bredden. Og han uddyber, hvorledes et højt tempo og højere dynamikker og toneleje modsat skaber en legeramme omkring en vild biltur og mødet med farlige indianere.

Eksemplet viser musikpædagogernes meget ens klingende beskrivelser af, at musikalske variationer giver børnene mulighed for kropsligt at erfare og i fællesskab udforske og lege med grundtemaer, som omhandler eksempelvis frygt, sorg, glæde eller spænding. Musikkens elementer giver altså børnene instinktive kropslige og følelsesmæssige oplevelser omkring almenmenneskelige temaer. Hertil betoner alle interviewede, at musikalsk historiefortælling pirrer børnenes nysgerrighed og skaber stemninger ind i en legende ramme, der også rummer plads til at udtrykke sig individuelt.

Musikpædagogerne lægger stor vægt på, at evnen til at arbejde dynamisk, reflekteret og koordineret kræver elementære musikalske færdigheder på instrumenter eller en trænet stemme. Dette for at kunne udtrykke og understøtte de legende temaer. Her kan eksempelvis

være tale om rytmer på trommen samt klangfarver og melodistumper på marimbaen, xylofonen eller guitaren. Uden tilstedevær af det musikalske håndværk oplever pædagogerne, at muligheden for nærvær og aktiv involvering i de legende samspil kompliceres.

»Martin«, der er musikpædagog i en børnehave, fremhæver specifikt det kollegiale samspil som et centralt element, der kan understøtte det faglige overskud og den situerede lyst til og mulighed for at indgå i legen helhjertet sammen med børnene, både som »legeleder«, »legekammerater« og »tilskuer« (Christie, 2005). Det fælles musikalske legende samspil er en øvebane for børnene, der ofte kræver facilitering af behændige voksne, der er i besiddelse af en reflekteret bevidsthed omkring, hvilken rolle man bør indtage for at bidrage til legens spænding (ibid. s. 272). Martin beskriver, at de ofte i hans arbejde med musikalske samlinger organiserer sig således, at den ene pædagog er ansvarlig for guitaren og rammefortællingen, mens den anden er »...på med øjnene« og hermed ansvarlig for at gribe behov, der må opstå i øjeblikket. Denne metode skaber overskud til, at de voksne også kan lege aktivt og dedikeret med i legen.

Martin, musikpædagog i dagtilbud: *»Griner børnene og har de det sjovt når vi eksempelvis synger en eller anden faldskærmssang, og håret blæser frem og tilbage? Så synes jeg vi rammer noget, der er flow, hvor alle tingene passer sammen – sang, leg og stemning. Og vi voksne også kan mærke den. Selv om vi har lavet det i så mange år, som vi har, så kan vi stadig komme op at køre. Vi bliver også ramt af den stemning. Det er også det fede ved at have en god kollega med i samarbejdet, så vi kan køre hinanden lidt op«.*

Respondenterne påpeger betydningen af, at mulige roller i høj grad omhandler en afstemthed i forhold til den tilstedeværende personalegruppe, hvilket forudsætter et fagligt sprog for pædagogernes musikalske refleksioner samt et kontinuerligt blik på egen didaktik og udviklingen heraf. Dertil fremhæver musikpædagogerne den væsentlige pointe, at de forskellige roller og positioner med fordel kan supplere hinanden som hhv. legeleder, legekammerat og tilskuer, som del af et reflekteret kollegialt samarbejde. De understreger, at musikpædagogen selv oftest vil skifte positioner og roller i en løbende og dynamisk proces, der afstemmes efter børnegruppens samt de øvrige pædagogers aktuelle behov.

Opsamling

I analysen belyses musikpædagogernes oplevelser af, at varierende melodier, dynamikker, klangfarver og tempi inviterer til legende samspil, da det også udgør den fælles legeramme. Musikken pirrer børnenes nysgerrighed og de får mulighed for at erfare og udforske almenmenneskelige temaer og følelser med musikkens elementer som klangbund. Det kræver musikpædagogiske færdigheder og erfaring at kunne arbejde strategisk med musikalske elementer og på samme tid imødekomme og rumme børnenes behov for deltagelse. Musikpædagogernes bevidsthed omkring egne samt kollegiale positioner og legeroller er ligeledes en essentiel faktor, der understøtter det didaktiske overskud og den fælles legende tilgang.

Børns deltagelsesmuligheder i leg skabes i spændingsfeltet mellem genkendelighed og musikalsk frihed

I denne analyse udfoldes de interviewedes fortællinger om, hvordan et repertoire af styrede og frie musikalske lege i deres former skaber forskellige legedeltagelsesmuligheder for børnene. De interviewede fortæller, at der i musikpædagogisk didaktik findes et spændingsfelt mellem dels at skabe genkendelighed, så børnene kan opleve glæden ved forudsigelighed og at mestre deltagelsesformer, dels at skabe rum for improvisatorisk udfoldelse til overskridelse og udforskning af det legende samspil. Mads, musikpædagog og projektleder udtrykker det sådan:

»Børn har brug for genkendelighed, men børn har også brug for frihed og plads. Det er dialemmafyldt, da de har behov for at vide, hvilken ramme de kan byde ind i. Samme start og afslutning, og så kan vi improvisere ind i rammerne, gradvist som de bliver mere trygge«.

Citatet peger på en balance mellem klar musikalsk rammesætning og det eksplorative og frie format som en grundforudsætning for at kunne skabe legende og inkluderende deltagelsesformer. De interviewede har blik for gentagelser i de musikalske elementer, og beskriver det som betingelse for at kunne skabe kollektiv opmærksomhed og deltagelse omkring den musikalske form. De interviewede har også blik for at skabe plads til udforskende og samskabende processer i det musikalske fællesskab.

Interviewene viser tilmed, at musikpædagogens kendskab til de deltagende børns forskellige forudsætninger spiller en afgørende rolle for valg af aktiviteter. I det følgende præsenteres centrale eksempler på musikalske aktiviteter, der fremviser de interviewedes fintunede fornemmelser for, hvornår børnene kan indgå henholdsvis iagttagende, imiterende eller innoverende. Grethe, musikpædagog og familiekonsulent:

»Jeg arbejder ofte med børn med ADHD. Så bruger jeg f.eks. sangen om en mand med en lirekasse. Så er der to der danser, og så er der et postbud der venter på tur og så er der gamle bedstefar. Med denne leg forstår barnet godt, at det skal være stille og vente på at det er postbuddets tur. Det er helt fint. For de har jo en rolle. De er jo den. Og så gør de det bare. Her kan man virkelig noget med sanglege – for her synger vi, bevæger os og har forskellige roller. Og det kan være lettere at spille en rolle end være sig selv«.

Eksemplet peger på de generelle opfattelser omkring den rammestyrede sanglegs potentialer i arbejdet med børn, der kan have svært ved at fastholde opmærksomheden og indgå i legende samspil. Her peger »Grethe« på de forskellige deltagelsesformer i form af roller, sanglegen har indbygget i sig. Det giver musikpædagogen mulighed for at vælge, hvilke børn der vil kunne indtage hvilke roller og opleve succes og dermed også få oplevelser af at være bidragende deltager i legefællesskabet. Dermed tilbyder det børnene øvebaner til legedeltagelse, i eksemplet for det urolige barn, der imiterer postbuddets afventende handlinger og senere interaktioner.

Nedenstående viser de interviewedes pædagogiske overvejelser omkring børn, der er mere tilbageholdende og stille, og hvordan det rammestyrede format både kan skabe genkendelighed og mulighed for at bidrage til rammen. Søren, musikpædagog på musikskole:

»Jeg har oplevet, at det tog flere år for en dreng at deltage aktivt. Han sad bare og kikkede på og var stille. Senere i forløbet når vi leger den der med 'Hvor skal vi hen'? Så skulle han ALTID til Livø, hvor familien havde et sommerhus med et æbletræ. Altid. 'Jamen, det er fint,

Karl, så sejler vi sammen til Livø igen og plukker æbler' (latter) [...] Forældrene fortalte, at, han laver det [musiklegene] hele tiden derhjemme«. [...]

De interviewede fortæller om børn, der udtrykker høj grad af behov for genkendelighed, og som primært deltager iagttagende og lyttende, jf. reception (Holgersen, 2002). De trives med og byder ind med genkendeligt materiale for legen. Eksemplet viser en sangleg, der har en legeramme, der både skaber genkendelighed ved sine gentagende imiterende elementer, men som også med sit indbyggede spørgsmål »...*hvor skal vi hen?*« efterfulgt af en improviserende del, skaber mulighed for børns elaborerende deltagerformer (ibid.). Spørgsmålet kalder både på børns fantasi og kropsudtryk, og det skaber også en mulighed for at forstørre og sætte fokus på et af børnenes udtryk, som nu skaber nyt indhold til den fælles legende ramme.

Endelig fremviser sidste del af eksemplet de interviewedes fremtrædende pointer om, at når børn har fået stilladseret deres legedeltagelse i en musikalsk sammenhæng, kan de imitere eller innovere det i andre legesammenhænge, f.eks. på legepladsen eller derhjemme.

Sidste eksempel i dette tema viser de interviewedes blikke for mindre styrende musikalske fællesskaber, der kan skabe plads til elaborerende legedeltagelse:

Kirsten, musikpædagog i daginstitution og timeunderviser i musik ved en pædagoguddannelse:

»En dag samledes vi alle om lydkrokodillen [en udhulet træstamme]. Så sagde min kollega: 'den er fuld af musik', og begyndte at spille på den med en pind. Så begyndte børnene også at spille på den med pinde og sten, de fandt. Jeg havde en madkasse og begyndte så at spille på dens elastikker. Nogle af børnene fulgte med mig i det, mens andre begyndte at spille med fejekoste ved at banke dem i jorden og feje frem og tilbage. Andre begyndte at danse. Hvis vi først sætter sådan noget i gang, så begynder børnene selv at finde på lyde. Og så tænker jeg Wauw. Nu eksperimenterer de, nu jammer de, og de ser meget, meget glade ud«.

Eksemplet viser de interviewedes blikke for mere eksplorative musikfællesskaber med stilladsering af en metakommunikativ legeramme, der kommunikerer og faciliteres ved hjælp af lyde, enkelte sætninger og kropslige bevægelser (Bateson, 2014: 15). Legen her søsættes gennem en enkelt sætning: »...*den er fuld af musik*« efterfulgt af slag på materialet med en pind. Det beskriver de interviewedes fortællinger om, at den voksne kan inspirere til børnenes deltagelse ved enkle rytmiske sekvenser, som når Kirsten spiller på madpakker og elastikker. Det inspirerer barnet til at imitere eller elaborere med nye musikalske udtryk (Holgersen, 2002), som f.eks. dans eller spil på andre remedier som så skaber udgangspunkt for næste trin i den eksplorative ramme.

Endeligt fremhæver de interviewede barnets oplevelse af, at dets deltagelse bliver anerkendt i den fælles ramme. Det gælder for både det motorisk urolige barn, det iagttagende eller det ivrigt bidragende barn, at den voksne legitimerer og bekræfter dets legedeltagelse. Som »Søren« i det tidligere eksempel, der viser begejstring for Karls gentagende bidrag med æbletræt på Livø, eller »Kirsten« og hendes kollega, der anerkender børnenes innoverende udtryk musikalsk ind i den fælles improviserede ramme.

Opsamling

Analysen peger på, at børn både har brug for genkendelighed for at stilladsere deres musikalske legedeltagelse, og de har brug for frihed til at eksperimentere og innovere de legende rammer. Det er et spændingsfelt, der kræver et musikalsk repertoire samt didaktiske og pædagogiske overvejelser i relation til den situerede pædagogiske kontekst og de deltagende børn. Der findes dertil et potentiale forbundet med at støtte børn i potentielt udsatte positioner, dels ved specifikke roller i sanglegen, dels ved at sætte deres bidragende deltagelse i centrum for rammeaktiviteten, og dels ved at musikpædagogen er nærværende og viser begejstring for barnets deltagelse.

Afslutning og diskussion

Artiklens formål er at undersøge og inspirere den pædagogiske tilgang til arbejdet med legende samspil gennem musik i de danske dagtilbud. Karen, Søren, Jesper, Martin, Kirsten og Grethe repræsenterer alle en dansk musikpædagogisk tradition. Deres fortællinger viser, hvorledes de kontinuerligt arbejder med udgangspunkt i børns legende udtryk og deltagelse gennem musikalske interaktioner, stemninger og dynamikker. Artiklens forskningsbidrag kan sammenfattes i tre centrale pejlemærker for musikpædagogisk kvalitet, hvor børns legedeltagelse er omdrejningspunkt. Ifølge studiets respondenter kræver det besiddelsen af:

- et musikalsk sansende, indlevende børnesyn, der responderer og inviterer til fælles legeramme afstemt med børnegruppens forudsætninger.
- et musikpædagogisk håndværk samt mestring af og refleksion over hvilke legeroller, der understøtter den musikalske legeramme.
- et repertoire af musikalske rammeformater, der balancerer hensigtsmæssigt mellem styring og frihed for hermed at understøtte børns behov for genkendelighed og mulighed for at medskabe legen.

Dertil kan det kollegiale samarbejde og en strategisk fordeling af opgaver og legeroller løfte det faglige overskud og skabe plads til alle børns deltagermuligheder i de fælles musikalske lege.

Forskningsprojektet viser, hvorledes danske musikpædagoger optages af at skabe de bedst mulige forudsætninger for børns sansende møde med musikken i det legende fællesskab. Dette opnås særligt gennem et kontinuerligt fokus på at skabe balance mellem faste rammeformater og det mere improvisatoriske og frie musikalske rum (Mouritsen 2016). Blandt respondenterne eksisterer en fælles musikalsk stemthedsforståelse, hvor det er barnets sansende og stemningsfulde oplevelse af det musikalske fællesskab, der i sig selv udgør målet for den pædagogiske stilladsering (Fink-Jensen 1997). Børn indgår, ifølge musikpædagogerne, ikke i musikalske interaktioner og lege for at lære – de lærer derimod for at kunne deltage i værdifulde musikalske lege og fællesskaber.

Dertil skriver musikpædagogerne sig ind i Mouritsens forskning, der påviser, at betingelserne for at kunne deltage i leg »...kræver viden om praksis- og udtryksformer, for at man kan tage del i at fremstille den« (Mouritsen 2016). En grundlæggende pointe blandt studiets respondenter er netop, at børn i dagtilbud tilegner sig praksis- og udtryksformer til legedeltagelse i de fælles musikalske stemte oplevelser – og derved får oplevelser af at være og blive til mennesker sammen (Skovbjerg 2016).

Dermed bidrager denne artikel til feltet med forskningsbaseret og empirisk funderet musikdidaktisk viden i en dansk dagtilbudskontekst. Dette vidensbidrag er dog ikke ensbetydende med en manglende erkendelse af de aktuelle musikpædagogiske udfordringer, der eksisterer i form af manglende kompetencer og kapacitet i mange institutioner (Holgersen og Holst, 2020). Artiklen bidrager med viden om, hvordan musikalske fællesskaber har særlige potentialer for at støtte, guide og rammesætte børns lege og legedeltagelse i danske dagtilbud. Men dette mulighedsrum er stærkt udfordret af de rammemæssige forhold. En musikpædagogisk didaktik med leg og børneperspektiver som omdrejningspunkt kræver viden, musikalske færdigheder og fælles fagligt sprog og organisering til at orkestrere det. Såvel børn som voksne har behov for øvelsesrum til at deltage, udforske og innovere musikdidaktikkens muligheder. Artiklen inviterer dermed til faglige drøftelser og refleksioner om indhold og rammer, hvad angår musik på de pædagogiske grund- samt eftervidereuddannelser.

Noter

1. <https://www.ucviden.dk/da/projects/musikalsk-kvalitet-i-dagtilbud>

Referencer

- Bateson, G. (2014). Uddrag af Mentale systemers økologi [1955], I: Jessen & Karoff (red.), *Tekster om leg*, s.103-123, København: Akademisk
- Boysen, M. S. W., Kampp, G., & Uddholm, M. (2020). Musik i pædagoguddannelsen. I: S-E. Holgersen, & F. Holst (red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2020* (s. 119-141). DPU, Aarhus
- Christensen, B. (1983). *Mit motiv: musikpædagogik bygget på rytme og improvisation*. Gyldendal
- Christie, J (2005). *Enriching Classroom Play: Teaching Strategies and Facilitation Techniques*. I: *Play, Development an Early Education*. Pearson Education.
- Danske professionshøjskoler (2020). *Professionshøjskolernes sigtelinjer for, hvad fremtidens pædagoger skal kunne, og hvordan pædagoguddannelsen kan styrkes for at understøtte det*. Lokaliseret 14.4.22 på <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/seks-sigtelinjer-udspil-om-fremtidens-paedagoger/>
- EMU (2021). *Den styrkede pædagogiske læreplan*. Lokaliseret d 24.9.21 på https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf
- Danmarks Evalueringsinstitut (2021). *EVA TEMA om børn i udsatte positioner*. Lokaliseret d 21.9.21 på <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/eva-tema-om-boern-udsatte-positioner>
- Garvey, C. (1979). *Play*. Harvard University Press
- Fink-Jensen, K. (1997). *Musikalsk stemthed – en basis for læring*. Kognition og Pædagogik. nr. 25: p.14 – 22
- Fredens, K (2018). *Læring med Kroppen forrest*. Hans Reitzels forlag. København K
- Holgersen, S-E (2002). *Mening og deltagelse. Iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. Danmarks Pædagogiske Universitet. København
- Holgersen, S-E og Holst, F (2020). *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2020*. DPU, Aarhus Universitet.

Loven om pædagoguddannelsen (2017). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK nr 354 af 07/04/2017. Lokaliseret d. 27.9.2021 på

<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2017/354>

Malloch, S (1999-2000). *Mothers and infants and communicative musicality*. MacArther Auditory Research Centre Sydney.

Mouritsen, F (2016). *Mouritsens Metode 2: en børnekulturforskers arbejde 1972-2012*. Odense. Syddansk Universitetsforlag. <https://tidsskrift.dk/buks/issue/view/7962>

Piaget, Jean (1972). *Play, Dream and Imitation in Childhood*. London, Routledge

Pursi, A og Liponnen, L (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. I: *Learning, culture and social interactions*, p 21-37.

Ross, Malcolm (1982). *The Aesthetic impulse*. Oxford: Pergamon Press

Skovbjerg, Helle Marie (2017) »Idéhistoriske perspektiver på leg«. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. nr. 4: p. 42 – 49

Systeme.dk (2020). Pædagogik i Dagtilbud. Hentet fra *Pædagogik i dagtilbud*:

<https://paedagogikidagtilbud.systeme.dk/index.php?id=339>

Trevarthen, Colwyn (1979). Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. I: M. Bullock (Ed.), *Before Speech: The Beginning of Human Communication*. London, Cambridge University Press, 321-347.

Vuust, P (2017). *Musik på hjernen. Hvad sker der i hjernen, når vi lytter til og spiller musik?* Peoples Press

Vygotskij, L.S. (1982). Legen og dens rolle i barnets psykiske udvikling. I: Vygotskij, L.S. (m.fl.), *Om barnets psykiske udvikling*, s. 50-72, København: Nyt Nordisk Forlag – Arnold Busck.

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Winnicott, Donald W (1990). *Leg og virkelighed*. København: Hans Reitzels Forlag

Biografier

Lærke Nørgård Pallesen er adjunkt ved Institut for Pædagog og Pædagogisk assistentuddannelse ved UC Syd. Hun har læst Musikterapi ved Aalborg, og arbejdet som pædagog i dagtilbud. I dag underviser og forsker hun på dagtilbudsområdet, herunder i æstetiske læreprocesser, børns legekultur, pædagogers legekompeterencer og de mindste børns legeformer og -deltagelse. Email: lpal@ucsyd.dk

Stine Bylin Bundgaard er adjunkt og Ph.d. ved Pædagoguddannelsen på University College Nordjylland. Hun er uddannet cand.mag. i Musikvidenskab og Læring og forandringsprocesser ved Aalborg Universitet. Stine er forskningsmæssigt optaget af refleksive og æstetiske læreprocesser i dagtilbud såvel som på professionsuddannelser, og fokuserer på, hvordan der kan skabes sammenhæng mellem uddannelse og pædagogisk praksis. Email: sib@ucn.dk

Christina Dahl Madsen er lektor og PhD ved Program for professionsdidaktik i forsknings- og udviklingscenter for pædagogik og dannelse ved VIA University College. Christina er uddannet i musikvidenskab samt læreprocesser og underviser til daglig i VIA's efter- og videreuddannelse i forandringsledelse, tidlig opsporing og indsats og socialpædagogik. De sidste mange år har hun forsket i det danske dagtilbudsområde samt i indsatser rettet mod børn og unge i udsatte positioner. Email: chma@via.dk



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Per Kallehauge

Konstruktionsleg – Visuelle noter om værkstedskultur i en designbørnehave

Søgeord

børnekultur; design; konstruktionsleg; værkstedskultur; æstetiske læreprocesser



To billeder fra et træværksted på SanseSlottet. Det fungerer som et »mini-maker-space«. Bemærk at meget af værktøjet er i børnehøjde. Og børnene ved godt, at når noget ikke er i børnehøjde, så er det voksen-værktøj. Bemærk reolen nederst til højre. Her er stumper og stykker til fri afbenyttelse, når børnene selv tager initiativ til »leg med sager«.

»Nej... Teenage Mutant Ninja Turtles har ikke øjne i nakken!!!!«, siger Hans til byggepædagogen. Hans er 5 år. Der er gang i en Lego-leg, og vi bygger Turtles-figurer. Byggepædagogen har lavet en fejl. Turtles-figurerne er 2 Lego-dupper dybe, og byggepædagogen har fundet en sort klods med 2 dupper til at lave øjne med. Det betyder, at klodsens kan ses i nakken af figuren. Hans opdager fejlen og tilbyder straks at rette den (nedslag nr. 9).

Formålet med de 11 nedslag i praksis, som dokumenteres herunder i billeder og tekst, er for det første at skærpe opmærksomheden på, hvordan konkrete legeprocesser forløber. Gennem den tætte beskrivelse, her også illustreret med billeder af forløbene, udfoldes den sammenhæng og kontekst disse lege eksisterer i. For det andet gennem fokus på den voksnes rolle, især i dialogen med børnene, at bringe nye aspekter til de roller vi kan tage, når det gælder at understøtte disse processer, og hvilke redskaber vi kan tage i brug, når vi skal gøre plads til legen. Helt konkret kan de simplificerede »spillekort« ses som mentale »cue-cards« til den dialog, vi som voksne har med børnene omkring deres legeprocesser. Det er vigtigt at være bevidst om det sprog og den dialog, vi har med børnene. For det tredje vil jeg give nogle skitser til den værkstedskultur, der skal til, for at legeprocesserne kan opstå frit. Jeg bruger begrebet værkstedskultur for at pointere, at der er mange faktorer, der indgår. Både rummet, de konkrete værktøjer, den pædagogiske ramme osv. Og det er noget, der skal vedligeholdes og er afhængig af de aktører, der optræder i det mulighedsrum, hvor legen foregår.

Formålet med disse nedslag er:

- 1) at skærpe opmærksomheden på, hvordan konkrete legeprocesser forløber. Gennem de tætte beskrivelser, her også illustreret med billeder af forløbene, at udfolde den sammenhæng og kontekst disse lege eksisterer i.
- 2) Gennem fokus på den voksnes rolle, især i dialogen med børnene, at bringe nye aspekter til de roller, vi kan tage, når det gælder at understøtte disse processer. Og hvilke redskaber vi kan tage i brug, når vi skal gøre plads til legen. Helt konkret kan de simplificerede »spillekort« ses som mentale »cue-cards« til den dialog, vi som voksne har med børnene omkring deres legeprocesser. Det er vigtigt at være bevidst om det sprog og den dialog, vi har med børnene.
- 3) Jeg vil give nogle skitser til den værkstedskultur, der skal til, for at legeprocesserne kan opstå frit. Jeg bruger begrebet værkstedskultur for at pointere, at der er mange faktorer, der indgår. Både rummet, de konkrete værktøjer, den pædagogiske ramme osv. Og det er noget, der skal vedligeholdes og er afhængig af de aktører, der optræder i det mulighedsrum, hvor legen foregår.

Om processerne

Konstruktionsleg har en stor plads blandt kommercielle kulturprodukter. Lige fra stableklodser til små børn i vuggestuealderen og til et Lego-Star Wars byggesæt. Nogle byggesæt er endda mærket 18+ og dermed pr. definition beregnet til voksne. Lego er blevet verdens største legetøjsfirma på baggrund af konstruktionslegen. Den udfolder sig i mange arenaer og med mange forskellige typer af artefakter. I vuggestue-alderen er der megen energi i konstruktion og »dekonstruktion«. Der bruges megen tid på at ødelægge den konstruktion, som barnet selv eller den voksne har lavet. Man søger netop den stemning, der opstår, når tårnet vælter. Konstruktionen er kun et redskab til at opnå den stemning.

Konstruktionslegens udfoldelse er selvfølgelig afhængig af det mulighedsrum, der bliver skabt for barnet. Blandt andet de materialer og det værktøj barnet har til rådighed. Alle børneværelser og daginstitutioner er fyldt op med muligheder for konstruktionsleg. Lego fylder meget på hylderne. Konstruktionslegen er også tit udgangspunkt for andre typer af lege. Hvad enten det er borgen af Arla-mælkekasser på legepladsen, som giver anledning til den traditionelle cowboy- og indianerleg, eller Star Wars-legen i børneværelset, efter at far har hjulpet med at samle det dyre Star Wars fly, som var julegaven i år. Så konstruktionslegen er tit basis for eller redskabet til andre typer af lege (f.eks. nedslag nr. 7). Konstruktionslegen er ikke så teoretisk udfoldet, især ikke med et børnekulturelt udgangspunkt. Arne Tragetons bog *Konstruktionsleg i børnehave og børnehaveklasse*¹ er en meget grundig bog og stadig aktuel trods dens mange år på bagen.

Eksemplerne i disse nedslag stammer fra den konkrete pædagogiske praksis i Designbørnehuset SanseSlottet². Det er Kolding kommunes tema-daginstitution omkring design. Kommunen brander sig omkring »Design« bl.a. pga. Designskolen og designvirksomheder. Kommunens motto er: »Sammen designer vi livet«. Alle kommunens institutioner, skoler osv. skal arbejde med design. SanseSlottet er sat i værk for at arbejde specielt med designpædagogik i børnehøjde. Pædagogikken tager udgangspunkt bredt i arbejdet med æstetiske læreprocesser.

Institutionen er bygget op med forskellige værksteder. F.eks. »Værkstedet« som har fokus på billedprocesser. (En kollega og jeg blev opfordret til at skrive en artikel til en Dafolo-udgivelse »Vi gør kultur«³, om den nye styrkede læreplan, emnet: Kultur, æstetik og fællesskaber. Den har fokus på børns tegneprocesser i en børnekulturel sammenhæng.)

Andre værksteder på »Slottet« er »Kriblekrablerne«, som har fokus på natur, »Spilopperne« som har fokus på musik og teater, og til sidst »Byggepladsen« som er et værksted for konstruktionsleg. Det vil sige, at der altid er kreative værksteder åbne i SanseSlottet. Og børnenes leg udfolder sig i disse værksteder.

Jeg har længe gået og tænkt på at følge Dafolo-artiklen om tegneprocesser op med noget lignende omkring et andet område, nemlig konstruktionsleg. I Corona-foråret 2020 havde jeg tid til at udarbejde nogle refleksioner over den pædagogiske praksis på netop konstruktionslegen.

I første omgang blev det til en række plakater, som kunne indgå i SanseSlottets 10-års jubilæums fejring i foråret 2020. Den fest blev desværre ikke til noget. Nedslagene i denne artikel er en bearbejdning af disse plakater. Jeg har gennem de sidste 10 år arbejdet med kreativitet, værkstedskultur og konstruktionsleg på SanseSlottet og dette er nogle nedslag derfra. Jeg har gennem alle mine aktive pædagogiske år haft, hvad man kunne kalde et »mini-maker-space« og draget en masse erfaringer der. Selv om man ikke er fyldt 3 år og først lige er startet i børnehave, kan man få rigtig meget ud af at deltage i en værkstedskultur. Ja, selv vuggestuebørn bliver stolte over at få lov til at svinge en hammer og prøve en sav. Værksteds-erfaring og især værktøjs-erfaring starter ikke i skolen, og slet ikke først med faget »håndværk og design«, som er obligatorisk i 3-6 klasse⁴. Der er mange vigtige, nødvendige, essentielle, spændende udfordringer, der kan arbejdes med fra vuggestuealderen.

Nogle af beskrivelserne er traditionelle konstruktionslege med legesager (Lego osv.) Resten er fra aktiviteter i et træværksted, som man også kunne kalde et »mini-maker-space«. Der er grundlæggende 3 typer af aktiviteter der: Den første er voksen-støttede projekter og processer. Her saver, hamrer, limer og maler de flyvere, skibe biler osv. Det er helt individuelle forløb og bliver kun færdige i den hastighed, børnene orker det. Når man lige er startet i børnehave, kan det godt være svært at save bare en lille pind over. Det betyder, at der konstant kan være 30-50 forskellige børneprojekter i gang. Det kræver meget hylde plads og organisering. De fleste af børnene kan sagtens huske, hvad de er i gang med, selv om der går tid mellem børnenes aktivitet på værkstedet.

Den anden type af aktiviteter på træværkstedet er »leg med sager«. Der er hylder med små og store stumper træ, dimsedutter og dingener. Regulære klodser og irregulære klodser. Det er altid spændende at dykke ned i disse kasser, og nogle gange overtager den leg de mere voksen-styrede processer.

En tredje leg er værktøjsafprøvning. Det er i sig selv en aktivitet at prøve kræfter med værktøj og materialer. Det er vigtigt at give rum for denne type af leg også, og det er en type leg, man sagtens kan starte med i vuggestuen (nedslag nr. 3)

Om dialogen

Billeder på mangfoldigheden i børns konstruktionsleg og de 11 nedslag beskriver meget forskellige æstetiske læreprocesser. Mange af processerne har været »...øh, hvad skete der lige der«, og det har først været i dialogen med børnene, i en konkret dialog, og i forfølgelsen af den uventede retning processen lige nu har taget, at vi sammen har fundet ud af eller formuleret hvad det var, der skete.

Dialog er en væsentlig del af støtten, vi kan give til børnene. Det er ikke altid til at vide, hvad der er indgang til den proces, som barnet lige præcis er i gang med. Et meget konkret eksempel på det er børnenes værktøjsafprøvning: Som voksen har vi en hel klar mening om, hvordan værktøj og materialer hører sammen. Hammer og søm hører sammen, sav og træstykke hører sammen. Men hvis man har noget metal, så er det ikke det smarteste at bruge en træsav. Så i stedet for at udstede et forbud og skælde ud, hvis barnet forsøger på det, er det vigtigt at indgå i en åben dialog omkring forholdet mellem værktøj og materiale

Det er først gennem den konkrete erfaring, barnet opnår færdigheder. Derfor er der også en stor variation af værktøj tilgængelig på et levende træværksted. Og derfor er det også vigtigt, at der er stor grad af fri adgang til at eksperimentere med disse værktøjer. Så i stedet for at udlevere materialer og værktøj, må vi voksne indgå i en dialog og tillade eksperimenter med værktøjerne. Man kunne for eksempel sige: *»Hvilket værktøj tror du vil være bedst til denne opgave...«* og acceptere valget og opleve sammen med barnet, hvordan det så fungerer. Og måske supplere med en bemærkning om, at *»...jeg tror, at den her sav er det bedste bud, men du er velkommen til at eksperimentere«*. Selvfølgelig inden for rammer af det sikre.

Når man netop har det store udvalg af forskelligt værktøj, får barnet et andet forhold til det. Det er for eksempel smart både at have sløve save og meget skarpe save, og selvfølgelig holde øje med om barnet kan håndtere dem. Lynhurtigt opstår der en bevidsthed om værktøjets kvalitet. Blandt de mere erfarne til at håndtere en sav blev det en kamp om de meget skarpe save. De fik hurtigt betegnelsen »motorsav«. Det er kun gennem denne eksperimentering, at denne erkendelse vil opstå.

De mentale »cue-cards« på de følgende sider er også en hjælp til dialogen. De er inspireret af de kort, der hjælper skuespillere, talere og tv-værter med at huske, hvad de har at sige. De bruges typisk i tv-produktioner, hvor de kan holdes off-camera og ikke ses af publikum. På samme måde i det eksperimenterende fællesskab, der kan skabes i et værksted, hvad enten det er billedværksted, et medieværksted, et musikværksted eller som i dette tilfælde et træværksted. Jeg har forsøgt at uddrage en essens af hvert af de nedslag, jeg har beskrevet. Andre essenser kunne selvfølgelig udtrages, og barnet har helt sikkert sin helt egen dagsorden. Det var ikke meningen i første omgang, at de cue-cards skulle bruges direkte i værkstedskulturen, i den pædagogiske situation.

For at dialogen med det enkelte barn skal være så udfoldet som muligt, er det vigtigt at gøre sig disse overvejelser. De har så for mig resulteret i denne række af netop mentale »cue-cards«. De er udtryk for mine refleksioner over de enkelte nedslag. De er også udtryk for min forståelse af de enkelte individuelle processer. For eksempel i nedslag nr. 11, hvor jeg er vildt imponeret af barnets evne til at efterligne en kompliceret konstruktion. Men for barnet var det bare et redskab til en leg med en prinsesse-dukke. Og den skulle selvfølgelig have et slot at bo i. Der gav sig så udtryk i et »cue-card«, hvor der er to ens figurer. Den ene er lyserød og med et lille tårn.

Disse »cue-cards« kunne så bearbejdes til nogle plakater, som kunne bruges til at have fokus på processerne for det enkelte barn. Ophængt i værkstedet kunne de bidrage til dialogen med det konkrete barn. Disse visuelle præsentationer kunne måske være med til at svare på det svære spørgsmål: »...Øøøøh, hvad skete der lige der??«.

De træværkstedes-aktiviteter, der er beskrevet i disse nedslag, er lavet sammen med vuggestue- og børnehavebørn, dvs. børn i alderen 1-6 år. Ja, jeg mener 1 år!! Man skal bare kunne løfte en hammer, så kan man også have stort udbytte af at være med på træværkstedet. Jeg har lavet lignende aktiviteter med børn i indskolingsalderen. I den alder kan dialogen selvfølgelig være meget mere sprogligt kompliceret. Og børn i den alder kan være meget mere bevidste om den rolle, de selv tager i en værkstedskultur. Der brugte jeg med stor succes en række betegnelser for den måde, det enkelte barn var til stede på værkstedet: »Entreprenøren«, »Højhusbyggeren«, »Den stille slider«, »Hulebyggeren«, »Den højtråbende slider«, »Den der bare kigger på«.

Når de lige havde fået forklaret hvad en entreprenør er, var de helt med på beskrivelserne. De kunne sagtens se sig selv. Og følte sig anerkendt. På samme måde med de mentale »cue-cards« i denne artikel.

Om kulturen

Jeg bruger flittigt begrebet værkstedskultur. Det er især, fordi der skal en kultur til, for at de eksperimenterende lege, som er beskrevet i disse nedslag, kan opstå. Og det er en kultur, der hele tiden skal vedligeholdes. Den består af mange forskellige facetter. F.eks. kan man nemt forfalde til en undervisnings- og instruktionskultur. Der er selvfølgelig ikke noget galt i at lave 10 ens skibe, fordi man skal i skoven og sejle i åen, som løber gennem kløften. Men ejerskabet opstår først, når det er barnet selv, der formulerer projektet. Og så kan forløbene strække sig over lang tid uden at barnet mister interessen.

Hvordan børnene agerer i et træværksted, er også baseret på pædagogikken i hele daginstitutionen. På SanseSlottet er de forskellige værksteder karakteriseret ved åbenhed og tilgængelighed. Der er altid mulighed for selv at eksperimentere med materialer og gå i gang med forskellige æstetiske processer. Det er tit i et legefællesskab, at processerne opstår. I nedslag nr. 10 opstår en leg omkring adgangen til stumper og stykker og adgangen til søm og hamre. Legen er startet af en enkelt dreng, men snart er der rigtig mange involveret i produktionen af en walkie-talkie. Den leg kan kun opstå, fordi børnene ved, at det er OK at eksperimentere indenfor de rammer, de har lært gennem mange forløb på træværkstedet. Og den kan kun opstå, hvis bygge-pædagogen lærer at sidde på sine hænder og lade eksperimenterne flyde. Det kræver mod og improvisation at agere i en sådan kultur. Når nye børn kommer til, lærer de hurtigt kulturen at kende.

Billedmaterialet som ligger til grund for nedslagene, er screenshot taget fra procesvideoer, som er lavet til alle de beskrevne forløb i nedslagene. Det gør også, at de ikke er i en super god opløsning, og nogle af billederne er lidt slørede, ud over at børnenes ansigter selvfølgelig er sløret. Videodokumentation har blandt andet den fordel, at man kan opøve sig i at have fokus på processerne og ikke så meget fokus på produkterne. Man kan bruge kameraet som nysgerrig interviewer og dokumentere den dialog, man har med børnene. Og man kan holde øje med blikretninger, reaktionstider, interaktioner mellem børnene, som kan være svære at huske, hvis man ikke har noget materiale, der kan bakke ens hukommelse op.





Nedslag 1**Fællesskabet styrker kreativiteten.****1. Hvad mon det er for en bunke pinde vi skal kigge på her til samling?**

"Men det skal nok gå, for Christoffer har taget guitaren ned, så skal det nok blive hyggeligt." Det synes de at tænke. Til formiddagssamlingen har vi taget projekter med fra træværkstedet. De er ikke helt færdige, og nogle skal holdes sammen med en snor.

**2. Russiske guitarer!**

Mange i børnehaven har før set guitarprojekter fra træværkstedet, men ikke alle kan lige huske, hvad det nu er, den der russiske guitar hedder. Men det skal vi prøve at gøre noget ved. Så Christoffer har lovet at lede et lille orkester og snakke om russiske guitarer.

**3. Men først skal der lige stemmes.**

Og selv om man ikke har en færdig guitar, kan man godt gå op i det. Luftguitar kan man altid spille. Så lyder det næsten som et lille orkester. Men der skal også være til en lille snak om, hvor langt den enkelte er kommet i processen, og især hvad det næste step i processen er.





4. Forskellige former.

Og så var der tid til at snakke om, hvilke former guitarer kan have. Christoffers guitar har mange runde og bløde former, og man skal huske hullet, for det er jo der, lyden kommer ud. Og det skal en russisk guitar selvfølgelig også have.



5. Fællesskabet.

Fællesskabet og koncentrationen var stor. Og der var lydhørhed over for både musikken og detaljerne i billederne af de russiske orkestre, hvor der både var store og små trekantede guitarer. Og en bas-balalajka, der blev nødt til at stå på gulvet.

Børns kreative processer og projekter er individuelle, og de kan ikke presses ned i en skabelon. De skal selv gå vejen i deres tempo. Når det er sagt, er fællesskabet i børnegruppen og vedligeholdelsen af en værkstedskultur helt central også for de individuelle projekter. "Fællesskabet" er mange ting, og nogle gange skal man kigge efter i hjørnerne, lægge mærke til det, der sker før og efter vi siger, at nu går vi i gang.

Fællesskabet er den legekultur, der er i børnegruppen. Er den anerkendende og inkluderende? Fællesskabet er også relationerne mellem de enkelte børn. Har alle en ven? "Balalajka-orkester"-samlingen var

en del af denne tænkning. Tilfældigvis var der mange, der var i gang med at lave trekantede guitarer (balalajkaer). Og så var lejligheden der til at lege et lille orkester.

Hvordan lyder russisk musik, når det er udsat for 4 ufærdige balalajkaer og Christoffer på spansk guitar? Der er tid til det hele. Der er tid til fællesskab, og der er tid til individuel udfoldelse. Især er der fokus på at lytte til de enkelte børns helt egne ideer til, hvordan en trekantet guitar skal se ud. For nogle er det en bestemt farve. Andre har en hel klar ide om en udsmykning. Og der er næsten altid en Spiderman på banen.

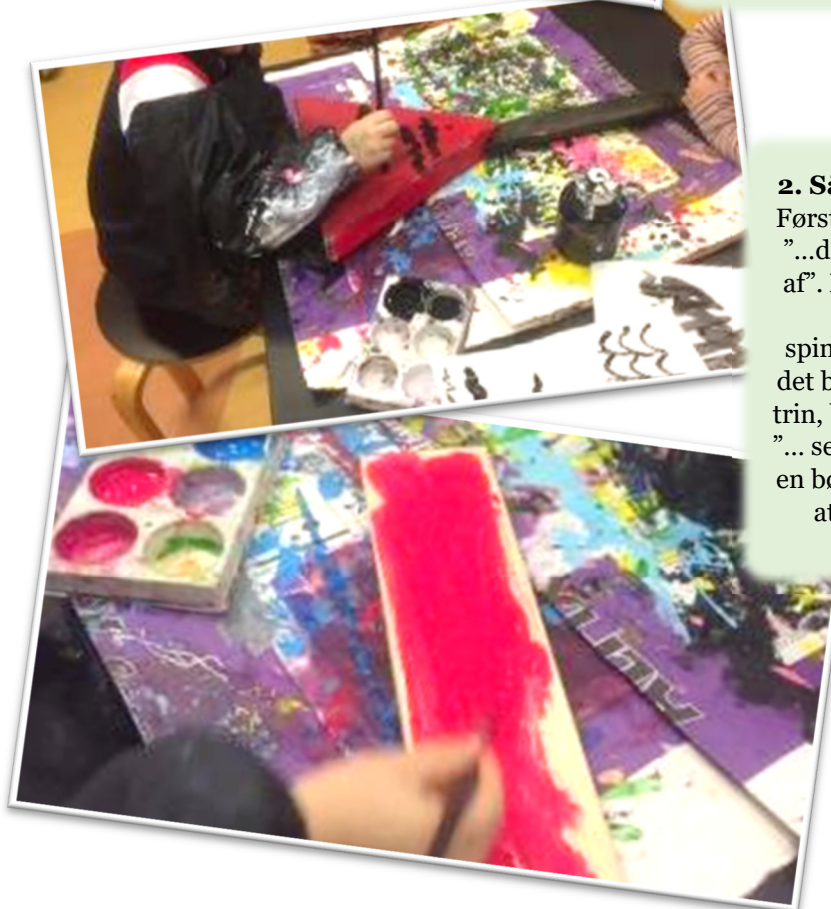
Nedslag 2

Når man øver sig, kan man nå langt.



1. Farverne ligger fast.

Rød og blå, det er Spidermans farver. Det ved enhver rask dreng og pige. Og så kan man altid lige kigge på nettet for at få inspiration til, hvordan man kan lave en Spiderman-guitar. For det er det, den skal være. Længe var en haj udsmykning også på banen, måske på grund af den trekantede form. Men det endte med en Spidermans-udsmykning. Så kommer udfordringerne: Det er svært at overskue spindelvævsmønster. Det giver udfordringer med penslen.



2. Så er der tid til at øve.

Første reaktion kan tit være: "...det kan jeg ikke finde ud af". Men hvis man sammen får kigget på spindelvævsmønster og får det brudt i små overskuelige trin, bliver det lidt nemmere. "... se denne streg er lige som en bølge." Og så er der tid til at prøve de forskellige elementer.



3. Nu ligner det noget.

Så kommer modet også. Det er pludselig blevet nemt, både spindelvævmønster og edderkoppen kommer med.



4. Færdiggørelse!!

Nu kan ideerne og forestillingen inde i hovedet endelig komme til udtryk. Når processen er brudt ned i nogle små og overskuelige bidder, er det nemmere at komme videre og tilfredsheden bliver stor, når man kommer helt i mål med projektet. Især når man selv har gået alle skridtene.

Egne ideer kan også være uoverskuelige.

Det er godt at have en plan. Og når man har lyst til at have en Spiderman-udsmykket guitar, kan man lige pludselig finde ud af, at det måske var en uoverskuelig plan. De færreste kan alting, første gang de prøver. Derfor skal man øve sig. Og det er ikke naturligt for alle at øve sig. Man skal så at sige øve sig i at øve sig. Nogle kaster sig bare ud i det, mens andre har en stopklods lige her.

De skal overbevises om, at det er helt OK at øve, prøve og gøre fejl. Og langsomt opdage, at den oprindelige ide godt alligevel kan gennemføres, man skal bare lige gå en omvej. Det er lige her, pædagogens rolle er vigtig. Man skal gribe momentet, når processen er gået i stå. Det er der, frustrationen opstår. Det er interessant og givende at dykke ned i disse øveprocesser. De er forskellige fra barn til barn, og behovet kan pludselig opstå, når man mindst venter det.

Nedslag 3



Det hele starter i vuggestuen - også når man skal lære at save.



1. Materialer giver modstand.

En gammel sløv mini-nedstryger er perfekt til at øve savebevægelser for et vuggestuebarn. Den bider sig ikke fast i træet og da slet ikke i fingeren. Men kroppen skal selv lære det, musklerne lærer hurtigt, så længe der ikke er modstand fra træet. Alligevel søger øjnene støtte fra den kendte voksne fra vuggestuen.

2. Det rigtige værktøj.

Men med en rigtig sav, så går det derudad. Det skal ikke være en legetøjssav eller billig sav. Den rigtige sav giver den rigtige fornemmelse i kroppen.





3. Leg med sager

Når der ikke er plads til at save eller koncentrationen til at lære "svære" værktøjer at håndterer, er det godt der er mulighed for bare at lege med klodser. Og der er faktisk også nogle man gerne bare må hamre nogle søm i.

Det hele starter i vuggestuen.

For mange der besøger SanseSlottet på rundvisning, kommer til træværkstedet, og får at vide, at her er der også vuggestuebørn, der saver og hamrer, er forbavelsen stor. Også selv om de får at vide, at der selvfølgelig altid er voksne til stede. Men for os er det blevet naturligt, at det starter der.

Også når det gælder værktøjshåndtering. Fascinationen af aktiviteten er under alle omstændigheder stor, også for den alder. Og man kan sagtens have en værkstedsteds-

kultur, hvor man har 3-4 vuggestuebørn, der er i gang med "hamreskole", samtidig med at nogle bare lidt større børn er i gang med deres projekter, hvad enten det er dukkeseng eller flyvemaskine.

Og lige pludselig går det stærkt. Motorikken får lov til at udfolde sig. Evnerne bliver hurtigt udviklet. Man skal også huske, at det ikke er forbeholdt drenge. Pigerne har som regel større motorisk fokus og kan, hvis de får lov, overhale drengene.

Nedslag 4



Hele vejen - jeg går den selv.

1. Vi starter med en ide!!

"Jeg har lavet en guitar og en helikopter. Men der er stadigvæk energi, fantasi og ikke mindst tid til endnu et stort projekt. Ta.. daaaa. Jeg vil gerne lave en borg. Og jeg ved præcis, hvordan den skal se ud. Jeg kan i hvert fald godt tegne den, sådan som jeg gerne vil have den."

2. Diskussion om størrelsen.

Det første vi lige skulle have på plads, var størrelsen!!! Den første tegning og 3 andre ark af samme størrelse kunne nok med lidt god vilje forestille en borg. Men det blev til en lillebitte borg, og det var jo ikke meningen!! Så derfor måtte vi have gang i nogle større ark papir.

3. Så er vi i gang med at tegne "arbejdstegning"

4 ark af en passende størrelse, der tilsammen giver den størrelse borg, han havde forestillet sig, blev fundet frem. Og så var det bare at gå i gang med at tegne.

Egentlig skulle det "bare" være en arbejdstegning, men i processen tog fantasien og kreativiteten over, og der kom flere og flere detaljer med på tegningen.

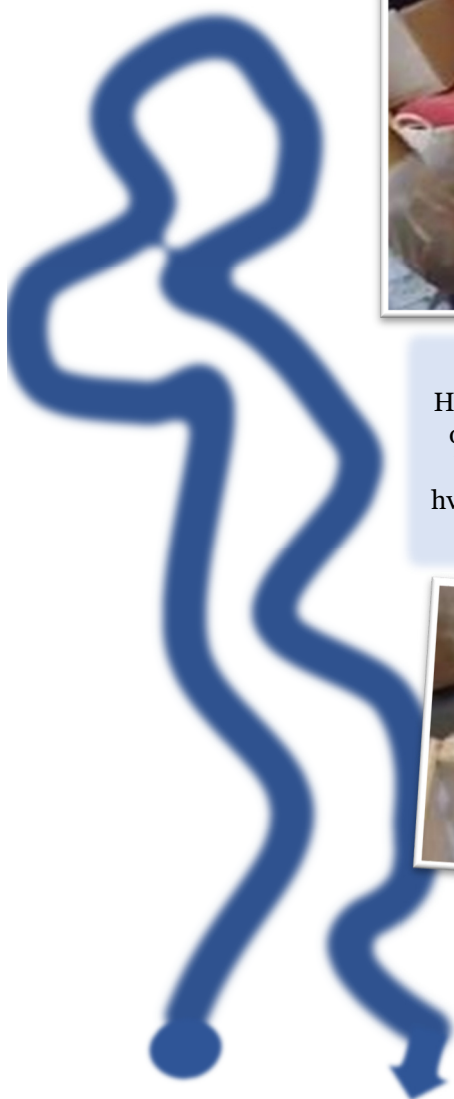
4. Overførsel til stor plade.

4 stk. borg-sider med mange skydeskår er tegnet færdig, og det er tid til at overføre dem til en plade, så siderne kan blive savet ud. Der er andre, der forestiller sig, at de skal være med.

Det er inspiration til mange.

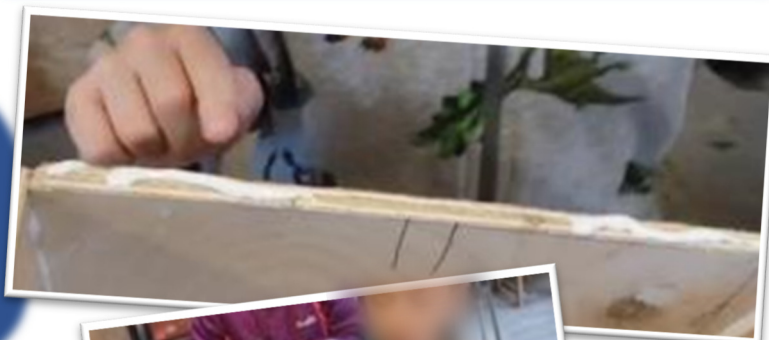
5. En rigtigt borg skal jo ha' en port.

Det var vigtigt, at borgen fik den port, den havde på den oprindelige tegning. Det krævede så en anden sav, nemlig en dekupørsav. Så kan man lave den helt rigtige runding. Efter en del forhandling har han reduceret antallet af skydeskår fra de oprindelige rigtig mange på tegningerne til 2. Det var til at overskue at få savet!!



6. Der hvor porten er....

Her er han ved at montere sider på en lidt tykkere bundplade og er nået til den side, hvor porten er savet ud i pladen. Og han tænker selv, at der selvfølgelig ikke skal være lim, der hvor porten er. Selv ikke den altid observante bygge-pædagog havde tænkt så langt. Selvstændig tænkning!!!!



Hele vejen - jeg går den selv.

Borgprojektet her er et eksempel på en børnestyret designproces. Det kan kun lade sig gøre, fordi hans "proceshukommelse" og hans "procesforståelse" er så høj. Stod det til ham, skulle vi arbejde på projektet hver dag. Uden forstyrrelse af andre børn på værkstedet. Men forståelsen af processen strækker ud over de "små vinduer", der bliver ham til gode. Det handler om turtagning, og om at lade andre komme til. Børn skal gå hele vejen selv. Vi skal ikke presse på for at overskue problemstillingerne 3-4-5 led ud i

processen. De skal selv opleve problemstillingerne, før de kan bidrage til at løse dem. Vi tænker tit alt for langt frem i processen.

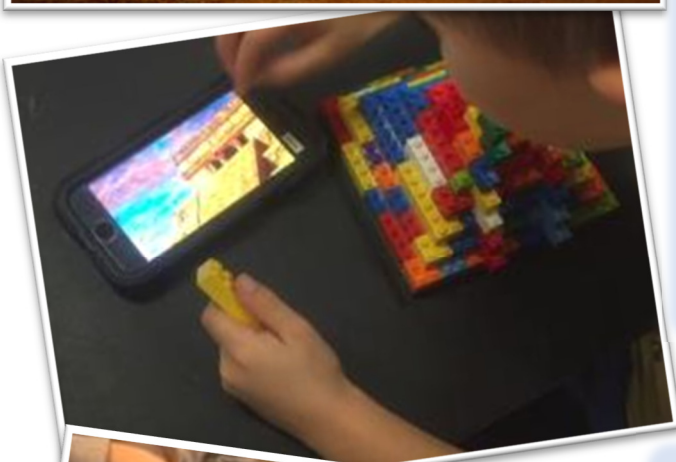
Når de står foran problemet, kommer der tit uventede løsninger - netop fordi de står midt i processen. Alt det håndværksmæssige mestrer han uden at blinke. Alle projekterne er savet af børnene selv. Det handler om at dele det op i små bidder. Det er en selvfølge, at det er selvgjort.



Fra flade billeder til rummelige figurer.

1. Fra 2 til 3 dimensioner.

Nu snakker vi ikke kvantefysik på højt plan men alligevel!!! Hvis Lego-legen får lov til at udfolde sig, vil mange komme til at kunne lave en pyramide. En relativt kompleks rummelig figur. Men mange evner at lave figuren uden hjælp. Måske med lidt "sidemandsoplæring", hvis kammeraten er nået lidt længere. Så kan der hurtigt produceres mange pyramider.



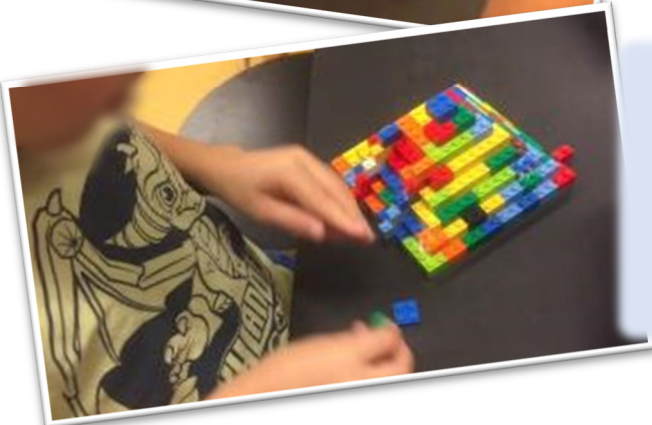
2. En pyramide er ikke bare en pyramide.

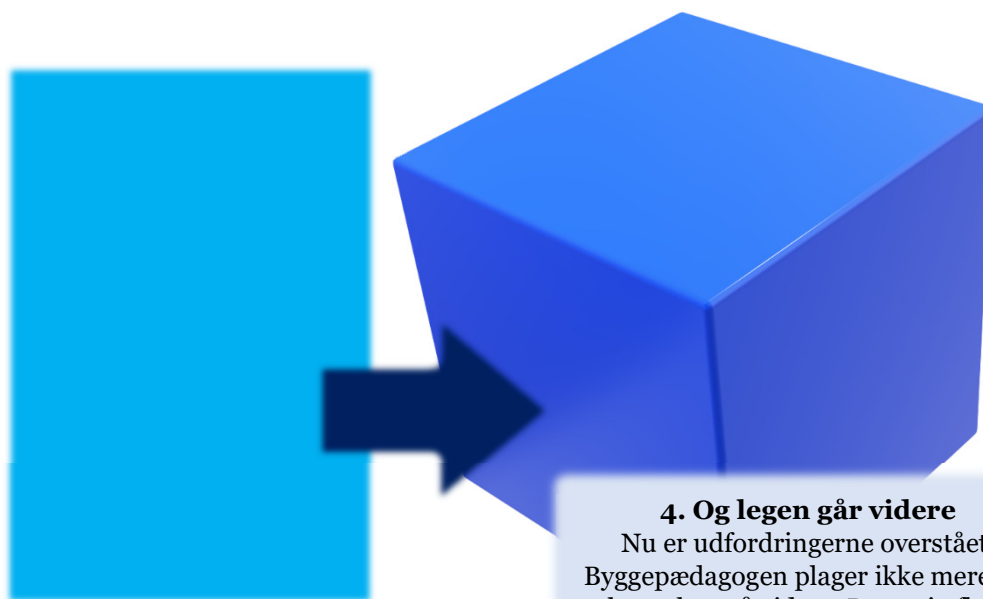
Vi surfede nettet for at finde et billede af en pyramide. Vi fandt hurtigt ud af, at en pyramide ikke bare er en pyramide. Vi faldt over et billede af en sydamerikansk trappepyramide. Straks blev det til en udfordring. Kan den egyptiske "normale" pyramide ombygges til en pyramide som på billedet?



3. Vi bruger da begge hænder

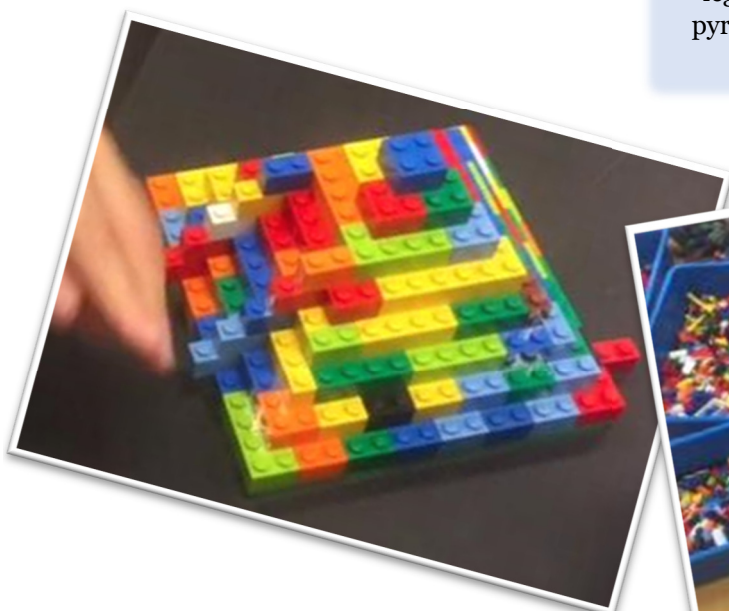
Jamen hvor svært kan det være! Kun med billedet på iPhonen gik processen straks i gang. Lynhurtigt blev det til en trappepyramide som på billedet. Det kunne ikke gå stærkt nok. Begge hænder blev taget i brug. Og meget sikkert blev billedet omdannet til en rummelig form.





4. Og legen går videre

Nu er udfordringerne overstået. Byggepædagogen plager ikke mere, og legen kan gå videre. Der er jo flere pyramider, der skal produceres. Det foregår bedst på gulvet.



En pyramide er ikke bare en pyramide.

Vejen fra 2 til 3 dimensioner er ikke kun noget, der foregår på arkitekt-, ingeniør- og lignende kontorer. Børn har i legen gode forestillingsevner. Typisk er det historier og fantasi, der dyrkes. Det kan komme ud på mange områder.

Nogle børn er så visuelt stærke, at de uden problemer kan omsætte et billede fra en google-søgning til ombygning af en almindelig egyptisk pyramide, så den i stedet for bliver til en sydamerikansk

trappe-pyramide. Det er også det, man kalder spatial/rummelig intelligens. Han har set billedet af en sydamerikansk trappe-pyramide en gang og går straks i gang med at kopiere den efter billedet.

Det er en evne han ikke nødvendigvis selv kan sætte ord på. Den er opstået i den stadige leg med konstruktions-materialer. Og lige pludselig lægger man mærke til det. Vores opmærksomhed skal hele tiden være skarp for at lægge mærke til disse processer og evner. Det er i legen, de udfordres. Den giver dem rum til at vokse.

Nedslag 6

Tilfældige prikker - hvad er nu det?



1. Hvem siger hvordan en helikopter skal males.

Hvorfor kan en helikopter ikke være leopardprikket?? Det var i hvert fald det naturlige valg for hende. Det er vel den naturligste ting i verden. Så den gode gule farve blev valgt, og den sorte farve til prikkerne blev fundet.



2. Hvor kan vi klemme noget mere pink ind.

De filosofiske diskussioner er overstået, resten af helikopteren skal males, og det skal selvfølgelig være med yndlingsfarven ... pink!!

Som vi naturligvis selv har blandet.



3. Hvor mange propeller har en helikopter?

Nu er vi næsten helt færdig. Der mangler kun den lille propel. For en helikopter har jo 2. En stor og en lille.



Hvordan forklarer eller diskuterer man med et barn om et "filosofisk" æstetisk problem: Hvad er "tilfældige" prikker?

Hvorfor kan en helikopter ikke være leopardprikket?? Det var i hvert fald det naturlige valg for hende. Det er vel den naturligste ting i verden. Så den gode gule farve blev valgt, og den sorte farve til prikkerne blev fundet. De første prikker blev sat i et pænt og velordnet mønster. Her bemærkede byggepædagogen så, at det måske lignede en terning?? Det var måske en helt unødvendig indblanding i en kreativ proces?

Så udfoldede der sig en æstetisk samtale med en 5-årig pige på et højt filosofisk niveau. Det bedste ved processen var vel diskussionen om tilfældige og ikke-tilfældige prikker. Er tilfældige prikker "pænere"? Kan man øve sig i at være "tilfældig"? Det blev i hvert fald også en udfordring for byggepædagogen at gøre den æstetiske vurdering konkret. På en måde så det blev til en ligeværdig diskussion.

Og så skulle der selvfølgelig være masse af lyserød farve på den også. Helikopteren blev i hvert fald leopard prikket!!

Fra leg til byggeprojekt - og tilbage igen.

Nedslag 7



1. Legen starter med en tegning

"Det hele startede med en tegning af en flyver. Det havde jeg øvet mig i flere dage. Jeg vidste, at den ville blive god. Og snart tog legen fart. Min bedste kammerat var også blevet god til at tegne flyvertegning. Så derfor kunne legen hurtigt komme i gang."

2. Vi bygger en lufthavn

"Vi fandt også nogle biler. Der var også nogle papkasser. Og straks blev det til en lufthavnsleg"



3. Det udvikler sig.

"Lige pludselig var der både kontrolltårn, landingsbaner, og brandslukningskøretøjer. Det blev til en rigtig god leg, bare fordi vi skulle øve os i at tegne flyvere."



4. Vi ser videoen fra tegnelegen.

De samme drenge var faktisk i gang med at lave flyvere på udeværkstedet. De var nået til at flyverne skulle males. Men lige inden de skulle i gang, fandt vi lige videoen fra deres tegne/lufthavns leg.



5. Leg giver anledning til tegninger og tegninger giver anledning til leg.
Fra leg til byggeprojekt og tilbage igen.



6. Der er lige tid til en lufthavns leg igen.

Inspireret af at se video af deres lufthavns-leg med udgangspunkt i tegninger, blev de lokket til igen at gå i gang med at bygge en lufthavn, der passede til deres træ-flyvere.



7. Nu skal flyverne være færdige.

Men det varede ikke længe før maleprocessen kaldte. For det var vigtigt at blive færdig. De havde været så meget på træværkstedet, at de vidste, at der skulle regnes tørretid ind, før den færdige flyver stolt kunne bringes med hjem.



Fra leg til byggeprojekt og tilbage igen.

Et nedslag om børns evner til at vandre/springe/hoppe fra æstetisk udfoldelse (tegning), til leg, til byggeproces, tilbage til leg. Hele tiden med fuld koncentration. Det er 2 sammenhængende forløb, der viser, hvordan drengene ubesværet vandrør fra legen, tegnesituationen, processen omkring flyverne, malesituationen, tilbage til lufthavnslegen som blev gentaget, nu på gulvet.

Det var faktisk bygge-pædagogen, der stillede "krav" om, at de skulle lege, før de "måtte" male flyverne og gøre processen færdig. Det spændende er, at alle de forskellige processer mestrer de til fulde, og det hele er bundet sammen af legen. Processen med at lave flyvere har selvfølgelig været over et længere forløb. Den har været drevet af deres motoriske evner og deres ønske om at få lov til at få en flyver med hjem. Vel at mærke en flyver, man helt selv har lavet. Det giver en hel anden dimension til legen.

Nedslag 8

Tryk på knappen og helikopteren finder et juletræ



1. Helikopteren er snart færdig.

Efter mange besøg på træværkstedet er helikopteren snart færdig. Der er savet, limet og hamret. Nu mangler der kun at montere propeller, så kan den komme ud at flyve. Lige hjem til værelset, hvor den kan indgå i samlingen. Den skal lige males over det hele i lige de farver, han bedst kan lide.



2. En pind med en stor propel på.

En stol monteret på en stor plade med hjul under og noget, der med god vilje lige er en styrepind og vupti kan vi lege helikopterleg i stor størrelse.



3. Et instrument eller et instrument?

"Nå man skal lege helikopterleg, skal man også have instrumenter" siger bygge-pædagogen.

".... Skal vi så spille musik??? For at helikopteren kan flyve?" spørger børnene. Det er jo logisk nok. Men det gav anledning til en lang snak om forskellen mellem et "spille"-instrument og så et instrument der f.eks. sidder i en bil, som de jo kender. Eller i en helikopter!!



4. Papkasser er altid gode til kreative løsninger.

10 papkasser blev fundet frem. Og der blev fundet på alle mulige instrumenter. Både til fart og til højde. Til lys og til at finde vej. Man havde jo set far bruge Google-maps i bilen. pludselig var der et helt specielt instrument.

Hvis man trykkede på knappen, kunne helikopteren selv finde juletræer. Og det var ikke engang jul.



6. En dygtig besætning.

Så er det tid til at tage billede af hele besætningen, der har været med til at producere instrumenter til den store helikopter. Så langt inde i legen havde børnene sikkert glemt, hvad den "hemmelige" plan var: Nemlig at få taget et billede, som kunne monteres på helikopteren. Så man på helikopteren kunne se, hvem der styrede, og hvem der bare var passagerer.



5. Den store helikopterleg.

Nu er alle instrumenterne blevet monteret, og legen kan gå i gang.



7. Billedet er printet.

Nu skal der klippes og limes.



8. Et sidste touch.

Limlak kræver fingerspidsfornemmelse. Men først og fremmest kræver det, at man skal overbevises om, at det faktisk bliver gennemsigtigt, når det tørrer. Og det er tit nu at Dronning Margrethe bliver nævnt. Denne teknik hedder nemlig "decoupage". Og det er en teknik, som hun også bruger i stor stil når hun skal være kreativ. F.eks. når hun laver kulisser til fjernsynsudsendelser.og H.C. Andersen brugte det også!!!

En helikopter der finder juletræer selv.

Et instrument er et instrument!! Da vi havde slået fast, hvad der menes med instrumenter, når det gælder helikoptere, så fik fantasien frit løb. Papkasser kan bruges til mange ting og i dette tilfælde bruges til at tegne de forskellige instrumenter, der skal til, for at en helikopter kan flyve.

Tit løber legen ud af et sidespor. Nogle gange bliver den fuldstændig transformeret og

ender et helt andet sted. Andre gange bliver den udvidet, så helt nye lag bliver føjet til en eksisterende leg.

Det var slet ikke jul, og helikopter-flyvning var nok ikke en hverdag for disse børn. Men derfor kan man jo godt forestille sig en hel "automatisk juletræs-findende helikopter". Da instrumenterne var tegnet, og den store helikopter var "samlet", kunne legen endelig gå i gang for alvor.

Har Teenage Mutant Ninja Turtles øjne i nakken?

Nedslag 9



1. Vi har selv lavet Lego en model.

Med fælles hjælp har vi lavet en model af en Turtle. Teenage Mutant Ninja Turtles har forskelligt farvede masker. Leonardo har en blå maske, Donatello har lilla maske, Michelangelo har orange maske, Raphael har rød maske. Alt dette har en turtles-interesseret dreng jo fuldstændig styr på. Både navnene og farven på deres masker. Så når først modellen er lavet, går der ikke lang tid, før alle 4 er lavet.



2. Nu er der kommet lidt krop på.

De ligger her så fint på rad og række. Selv med et lille antal klodser ser de meget livagtige ud.



3. Nu vender de ryggen til.

Her vender de alle ryggen til, og fint ser det ud. Vi accepterer, at munden går igennem på begge sider. Der var ikke nok af de helt smalle og flade Lego klodser.



4. Ups.. øjne i nakken

Byggepædagogen har også lavet sin Leonardo, og her vender den ryggen til. Han bliver straks belært om, at det er helt forkert!! De har ikke øjne i nakken. Det er jo en byggefejl!! Du skal kun bruge en 1-dut-klods, ikke en 2-dut-klods. For hvis du gør det, fortsætter øjet jo helt om i nakken. Det dur jo ikke!!



5. Lyn reparation

"Nu skal jeg lige ordne den for dig!!!"

**6. Vi bygger selv videre.**

Alle hoveder er repareret, så de tilfredsstiller alle krav. Herfra i processen har han ikke længere behov for støtte. Han går straks i gang med at udforme en krop.

7. Og selv et bælte er der kommet på.

Så er det blevet til en hel figur, og selv bæltet er kommet på. Han nåede kun en krop den dag. Men så kan man heldigvis udskifte hovederne, så man skiftevis kan lege med Leonardo med den blå maske, Donatelli med den lilla maske, Michelangelo med den orange maske eller til sidst Raphael, der har en rød maske.

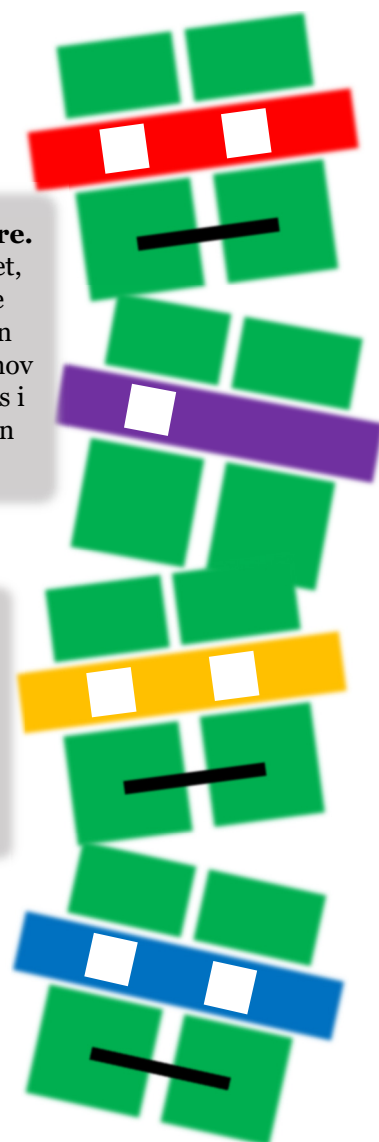
**Om den kommercielle kultur, og hvordan vi omfavner den.**

Den kommercielle kultur fylder rigtig meget i børnenes liv. Tydeligst er det selvfølgelig ved fastelavn, hvor udklædningen langt hen ad vejen er bestemt af, hvilken Disney film der senest har haft premiere.

Det kan man begræde. Eller man kan omfavne det! Det er i hvert fald det, børnene gør. De bruger det som råstof til deres leg, og vi voksne skal stå tidligt op

om morgenen for at følge med. Alle detaljer skal være rigtige. Børnene ved meget mere end de voksne. Det skal man huske at anerkende. Det er ikke sikkert, at børnene ved hvor Turtles-navnene kommer fra. Men det kunne så give anledning til lidt "ninja-kunst-historie". Så konklusionen på det hele er, at Teenage

Mutant Ninja Turtles ikke har øjne i nakken!! De klarer sig ved hurtighed og en hel masse andre egenskaber, som det lige passer ind i legen.



Hvad sker der når de voksne vender ryggen til.

Nedslag 10



1. Forskellige processer i gang.

Der er altid gang i store og små projekter på træværkstedet. Der er guitarer, der skal stemmes, flyvemaskiner som skal have vinger på. Så er der dem, som bare skal øve sig i at save. Bygge-pædagogen har travlt med at hjælpe og guide.

2. Men hvad sker der her....??

Men med ryggen til den travle bygge-pædagog sker der ting og sager. I bogstaveligste forstand leg med ting og sager. En dreng har sat en omfattende produktion i gang. Heldigvis var der en masse relativt ens små stykker træ, og der var adgang til passende størrelse søm, og hamrene hang lige i nærheden. Han var en rigtig organisator, og straks var der rigtig mange børn i gang. Alle styret af en fælles ide.



3. En produktion af walkie-talkie

Inspirationen var sikkert fra en skitur, hvor de havde lejet walkie-talkie til at snakke sammen på vej ned af bjerget. Sådant kunne man da selv lave!!! Man kunne lave mange. Det er bedst hvis der er mange med til legen, og alle bliver inddraget i god ro og orden.



4. Modellen finpudses

Detaljerne skal være i orden, selv om det kun er et søm i en klods. Her er en ikke helt "autoriseret" brug af en dekupørsav. Men klodsen blev pudset og blev acceptabelt fin.



5. En butik skal der selvfølgelig være.

Da produktionen efterhånden havde fået en hastighed og et omfang, opstod ideen med en butik. Legen bredte sig ud over et større areal. Der blev handlet og diskuteret priser. Tilfældige, der kom forbi, blev involveret i legen og sikkert også tiltrukket af de billige priser. Byggepædagogen var slet ikke involveret og greb kun ind, da butikken blev udvidet med søm i kasser. Her kunne man så købe en håndfuld søm. Der var nok ikke så smart at få spredt over hele legepladsen!!



6. Så skal vi huske at rydde op.

... jo bygge-pædagogen greb også ind til sidst og insisterede på, at der skulle ryddes op. Men de kunne nok se fornuften i, at legen kunne fortsætte den næste dag.



Hvad sker der når de voksne vender ryggen til.

Når børnene overtager værkstedskulturen. Eller rettere, når det er en del af værkstedskulturen, at der er rum til, at børneinitierede processer kan udfolde sig. En type af projekter på udeværkstedet, hvor barnet ønsker at lave en bestemt ting. Pædagogens rolle ved disse projekter er at støtte og hjælpe. Alt save-arbejdet laver børnene selvfølgelig selv. Det er projekter, som børnene har mulighed for at gå til og fra, afhængigt af hvor lang koncentrationen og energien for det enkelte barn er.

Det er, hvad man kunne kalde "åbent værksted". Børnene er drevet af ønsket om, at tingene skal ligne noget og skal være noget bestemt, en flyvemaskine, en guitar, en færg. De ved, at det er svært, og at det tager lang tid. De er også drevet af stoltheden af

det færdige projekt. Men der er en voldsom hamre-aktivitet bagerst i lokalet. Her er 5 børn i gang på et meget lille område. Det er ikke noget, som pædagogen har sat i gang, men det gør ikke koncentrationen mindre, nærmere tvært imod. Det, der foregår her, er ikke mindre end en fabriks produktion af walkie-talkies.

Disse børn er nemlig deltagere i en velorganiseret leg, der er sat i gang af, hvad der umiddelbar ser ud som en enkelt dreng. Det er i hvert fald hans butik, produktionen går til. Her er det legen, som er motor i aktiviteterne.

Mange børn er med i legen på forskellig måde. Mange vil gerne bidrage til produktionen, nogle kigger bare på og undrer sig over, hvad der nu sker. Nogle går op i at købe i butikken, som straks også bliver etableret.

Nedslag 11



**Må man
godt
efterabe?**

1. En kompliceret Kapla-figur.

Bygge-pædagogen sidder ved bordet med vores store kasse af Kapla-klodser. For at invitere til hyggelig leg og samvær sidder han også og bygger. Det inspirerer mange, der lige kommer forbi. Nogle gange er det figurer, der opstår i dialog med børnene.

F.eks. er det altid sjovt at hjælpe med at skrive navne. Det kan godt lade sig gøre, når man bare har klodser nok. Nogle gange er det høje tårne. Så er der altid nogle børn, der overtager. Men denne gang var det et forsøg på at lave en kompliceret figur. Man er vel ikke bygge-pædagog for ingenting.



2. En kopi.

Man sidder sjældent alene, og i dag kommer der en 4-årig pige forbi. Uden kommentarer går hun straks i gang med at bygge. Lynhurtigt har hun gennemskuet modellens komplicerede rækkefølge af klodser på højkant, flade klodser rundt i cirkel, overlap osv. Efter få forsøg mestrer hun figuren. Og den kan hurtigt komme i højden.

3. Det er godt vi har mange klodser

Vi skæver lidt til hinanden. Og tænker begge to, om der nu er klodser nok. Men det er der heldigvis.



4. Og så var det bare et slot.

Byggepædagogen skulle helt klart vise, hvor dygtig han var. Men for pigen var der et helt andet mål. Det viste sig, at hun havde en lille prinsesse-figur i lommen. Den manglede det helt perfekte slot. For hvad er en prinsesse uden et slot!! Prinsesseleg er altid en god leg, også når man sidder alene sammen med andre ved en byggeleg.

Den grundlæggende læringsstrategi for børn er at efterabe!!

Helt centralt hos børnene er at efterligne, kopiere og efterabe. Hvad sker der så lige, når en pige på 4 år efteraber den mest komplicerede "Kapla-figur", som pædagogen synes, han kan lave - kun for at lave et slot til sin lille dukke!!!!

Byggepædagogen tager sig også tid til at bygge sammen med børnene. Det giver anledning til mange ting. Børnene bliver tiltrukket af hyggen og samværet. De får lov til at bidrage og bygge med. Der er altid plads til tryghed og hygge. Det giver plads til at sammenligne og udfordre.

Og nogle gange er der bare nogle, der har behov for at efterligne.

Noter

1. Konstruktionsleg i børnehave og børnehaveklasse: konstruktionsleg 1-7 år; Arne Trageton; Kroghs Forlag; 2004.
- 2 Designbørnehuset SanseSlottet, Kolding Kommune: <https://designboernehuset.aula.dk/>.
- 3 Vi gør kultur: kultur, æstetik og fællesskab i børnehøjde; Kim Jerg, Kaare W. Nielsen, Per Kallehauge, Dorte Kier og Maria Burgård; Dafolo, 2019.
- 4 Håndværk og design hjemmeside på EMU: <https://emu.dk/grundskole/haandvaerk-og-design>.

Biografi

Per Kallehauge, Master MBU, designer, pædagog emeritus, er uddannet som »Kunsthåndværker – keramisk formgiver« i Kolding, før han begyndte at arbejde som pædagog. Han har gennem 27 aktive år som pædagog arbejdet med kreative processer på forskellige måder i områderne: medier, værkstedskultur og børns billedprocesser. Han har gennem mere end 35 år arbejdet med medier og især med demokratisering af medierne. Han har arbejdet med alternativ journalistik og var med til at starte en af de første nærradioer i Danmark, Radio Aalborg, i begyndelsen af 80'erne. I 90'erne har han i sit pædagogiske virke, først med integration af flygtningebørn og senere i SFO og daginstitution, arbejdet med videoprojekter og brug af computerens multimedie muligheder i pædagogisk sammenhæng.

Per Kallehauge har en Master i børne- og ungdomskultur og blev i 2010 ansat på Designbørnehuset SanseSlottet, en del af Kolding Kommunes designsatsning. Han har gennem mange år været gæstelærer på UC-Syd indenfor æstetiske læreprocesser. Han har længe gået og tænkt på at udfolde en børnekulturel tilgang til konstruktionsleg, som kom til udtryk i Dafolo-artiklen om tegneprocesser. I første omgang blev det til en række plakater til SanseSlottets 10-års jubilæums fejring i foråret 2020. Den fest blev ikke til noget. Men det gjorde de noter og nedslag, som ses på de foregående sider.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Trude Kyrkjebø

Hva så med den frie lekens vilkår?

Et kritisk blikk på digitale praksiser i barnehagen

Resumé

Barn som vokser opp i dag lever sine barndommer i en digitalisert, institusjonalisert og pedagogisert hverdagslivskultur. På bakgrunn av dette har flere advart mot at tynge læringsdiskurser og nyliberalistisk tenkning presser mot barns frie lek som har vært en kjerneverdi i nordiske barnehagen. Denne forståelsen av lek vektlegger dens iboende verdi, uavhengig av andre forhold. Hensikten med denne empirinære artikkelen er å utforske hvilke forestillinger om lek som kommer til uttrykk når barnehagelærere forteller om barnehagens digitale praksiser. Studien baserer seg på en narrativ analyse av 21 intervjuer og nærlesning av den norske rammeplanen. Analysen er innrammet av tverrfaglig barneforskning og gjør nytte av Webers begrepspar når den i diskusjonen viser at *verdirasjonelt perspektiv* på lek taper terreng til fordel for et *formålsrasjonelt perspektiv*. Artikkelen er et aktuelt empirisk bidrag som viser barnehagelæreres perspektiver i en polarisert og verdiladet debatt om barns liv og muligheter i den postmoderne barnehagen.

Nøkkelord

digital barndom; lek; narrativ policyanalyses; handlingsrasjonalitet; barneperspektiv.

Introduksjon

I *På jakt etter barneperspektivet* fra 1989 skriver Eli Åm: »Den viktige grensen mellom lek og ikke-lek, der de som befinner seg innenfor grensen må få utvikle lekens sin i fred, må voktes« (s. 124). Samme år ble barns rett til lek forankret i FNs barnekonvensjon (FN, 1989). Dette prinsippet er tatt opp i forskrift til Lov om barnehagen og tydeliggjort i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017, heretter omtalt som rammeplanen og referert som (KD, 2017)).

Rammeplanen er det viktigste styrings- og verdidokumentet når det kommer til praksis i norske barnehager. I den står det: »Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt« (KD, 2017, s. 8). Rammeplanen fremhever at lek skal ha en sentral plass og påpeker at lekens egenverdi skal anerkjennes (s. 19). Dette er en autonom form for lek som helt og holdent begrunner seg selv som en tilstand og indremotivert aktivitet som gir mening til barns liv og som henter sin kraft i seg selv (Nome, 2020). Men rammeplanen inneholder også et perspektiv på lek som aktivitet og middel for noe utover selve leken. Videre står det at bruk av digitale verktøy i barns læreprosesser skal bidra til å oppfylle rammeplanens føringer for et rikt og allsidigt læringsmiljø for alle barn (KD, 2017, s. 44). Dette tydeliggjør hvordan digital praksis er sterkt koblet til et ideal om utvikling og læring (UDIR, 2018). Denne artikkelen utforsker følgende problemstilling: Hvilke forestillinger om lek trer frem når barnehagelærere forteller om barnehagens digitale praksiser? Det empiriske materialet omfatter en tekstanalyse av rammeplanen og intervjuer med 21 barnehagelærere. Inspirert av narrativ teori og metode retter analysen seg mot hvilke *narrativer* om lek som dominerer og hvilke som utfordrer (Somers, 1996; Roe, 1994). Ved hjelp av Max Webers analytiske begrepspar *verdirasjonelle* og *formålsrasjonelle handlinger* diskuterer jeg hvilke forestillinger om lek som er i forhandling i den digitale barnehagen.

Studien er forankret i tverrfaglig barneforskning hvor barndom blir forstått i et dynamisk forhold til institusjonelle, strukturelle og politiske utforminger. Artikkelen skriver seg inn i et fagfelt som drøfter barns liv og muligheter i bestemte kulturelle rammer (Dahlberg et al., 2002; James & James, 2004; Seland, 2010; Kjørholt & Qvortrup, 2012; Ursin et al., 2021). Et aktørperspektiv i forskning handler om å ta den andres perspektiv (Skjervheim, 1996; Tiller, 2000; Nilsen, 2019). Ved å betrakte samfunnet fra barns posisjon kan det avdekkes vesentlige trekk ved samfunnet som ellers forblir usett. I et 'her og nå' perspektiv vil det eksempelvis være forskjell mellom barns og personalets syn på digitale praksiser i barnehagen (Hardersen, 2016). Artikkelen er strukturert som følgende. Først beskriver jeg teoretiske forståelser av lek samt relevante begreper av Weber (1999). Deretter forklarer jeg studiens metodiske design. En todelt analyse danner deretter grunnlag for refleksjoner rundt lekens vilkår i den digitale barnehagen.

Samtidsforestillinger av lek

FNs barnekomité gir ut generelle kommentarer til tolkning av enekte artikler med verdfulle retningslinjer for tolkning og anvendelse av barnekonvensjonen. I nr. 17 er det presisert hvilke form for lek som er knyttet til barns rettigheter og som medlemslandene er forpliktet på:

»Lek er enhver oppførsel, aktivitet eller prosess satt i gang, styrt og strukturert av barna selv; den finner sted når og hvor mulighetene oppstår (...) lek i seg selv er ikke-obligatorisk, drevet av indre motivasjon og foretatt for sin egen skyld, snarere enn som et middel til et mål« (2013, s. 5).

Lekens dynamiske vesen er utforsket og beskrevet fra ulike fagtradisjoner og teoretiske perspektiver. Det kan virke som om dens fremste trekk er hvordan den unndrar å la seg definere. Sutton-Smith (1997) skriver: *»We all play occasionally, and we all know what playing feels like. But when it comes to making theoretical statements about what play is, we fall into silliness«* (s. 49). Skovbjerg (2021) forklarer dette med hvordan lek ter seg som en gelekake som brister om den gripes for hardt. Jeg finner likevel at lek egner seg som analytisk begrep i studier om barndom fordi lek er tett koblet til et barneperspektiv (Åm, 1989; Gullestad, 1991; Nilsen, 2019).

Ifølge Østrem (2012) har lek en eksistensiell betydning for barn i kraft av meningsskaping og identitetsdannelse. Ny kunnskap og økt oppmerksomhet på barns jevnaldningsrelasjoner har de senere år lagt grunnlag for å gi leken gode vilkår på egne premisser (Øksnes, 2010; Corsaro, 2017). Den frie leken som aktivitetsform har vært høyt skattet og toneangivende i nordiske daginstitusjoner, som har heget om lekens egenverdi. Å være i lek handler om å være i en bestemt stemning (Skovbjerg, 2016). I et sosiokulturelt perspektiv nyttes blant annet metaforer om hvordan lek gjør barn 'et hode større enn seg selv' (Vygotsky, 1978) eller lek som et 'støttende stillas' i barns utvikling (Bruner, 1990). Digitale verktøy blir da vår tids kulturelle redskaper på linje med annet materiell og leketøy (Säljö, 2006; Kyrkjebø, 2018).

Barns lekepraksiser er strukturert innenfor barnehagen som sosial og kulturell ramme. Samtidig har barnehagene fått en tydeligere plass i et samlet utdanningsløp (Nome, 2014). En konsekvens av dette er et stadig økende press på læring og mindre oppmerksomhet på lek (Strandell, 2007; Seland, 2010). Mens Sundsdal og Øksnes (2015) påpeker hvordan den frie leken trues av tungtveiende læringsdiskurser, har Sommer (2015) og Pramling Saumuelsson (2015) forsøkt å bygge bro mellom lek og læring gjennom begrepet 'lekende læring', som et tredje pedagogisk alternativ for barn under skolealder.

Barns hverdagsliv har på tvers av hjem og barnehage i økende grad blitt digitalisert, og digital praksis er innbakt i barnehagens føringer (KD, 2017). For barnehagelærere byr digital teknologi på et hav av muligheter. Barns digitale erfaringer veves inn i alle deler av barns liv på tvers av daginstitusjoner, hjem og fritid (Tingstad, 2006; 2008; Johansen, 2015; Hardersen, 2016). Dette påvirker, inspirerer og gir næring og mening til barns lek og sosiale felleskap. Den profesjonsfaglige digitale kompetansen som barnehagelærere opparbeider seg må derfor omfatte kunnskap om og refleksjoner rundt lek (Hardersen, 2016).

Fra et barneperspektiv vil kvaliteten i digitale kulturprodukter og praksiser være avhengig av om de fremstår som gode redskaper og impulser for barns egen lek, mens det i et voksenperspektiv lettere knyttes til barns læring og utvikling. Åm (1989) refererer til filosofen

Aristoteles når hun beskriver forskjellen mellom lek som instrumentell og ikke-instrumentell aktivitet. Sutton-Smith (1997) påpeker at lek står i et spenningsforhold mellom å bære sin verdi i seg selv eller være hensiktsbærende for noe annet. Et tilsvarende skille gjøres av Weber.

Webers analytiske begrepsapparat: Verdirasjonelle og formålsrasjonelle handlinger

For å belyse spenningene mellom den frie lekens egenverdi og den instrumentelle lekens nytteverdi vender jeg meg til Weber (1999) og hans begrepspar *verdirasjonelle handlinger* og *formålsrasjonelle handlinger*. Weber benyttet seg av et aktørperspektiv når han stilte spørsmål om sammenhenger mellom kultur og samfunn (Veiden, 2019). Dette innebar å forstå og forklare sosiale handlinger og institusjoner med utgangspunkt i individet. Denne artikkelen inntar et aktørperspektiv når den lytter til barnehagelæreres stemmer for å forstå lekens vilkår i en digitalisert institusjonshverdag.

Weber definerer *verdirasjonell* handling som »...en bevisst tro på et en bestemt atferd – i seg selv uavhengig av resultatet – har en etisk, estetisk, religiøs eller annen egenverdi« (Weber, 1999, s. 43). I Weber sitt perspektiv er en verdirasjonell handling meningsfull og forståelig. Når noe er verdirasjonelt, har det en eksemplarisk egenverdi. Det handler om en forestilling om 'en normativ forpliktelse som blir årsak til handling'. I barnehagen snakker vi om intensjonelle handlinger når grunnleggende verdier og forpliktelser blir årsak til barnehagelæreres handling. Forestillinger om lek som mål i seg selv er et eksempel på dette.

Forestillinger om at lek er til nytte for noe annet blir *formålsrasjonell* i motsetning til lek som er verdifull i seg selv (Weber, 1999, s. 183). Lek blir da et middel i kombinasjon med instrumentelle og strategiske overveielser og handlinger. I barnehagens hverdagsliv eksisterer disse perspektivene side om side, uten at barnehagelærere nødvendigvis er det bevisst. Ifølge Weber var formålsrasjonell mål-middel-tenkning det fremste kjennetegnet på overgangen fra det tradisjonelle til det moderne samfunn (Veiden, 2019). I denne artikkelen er begrepsparet relevant for å analysere fremveksten av digitale praksiser i barnehagen. Gjennom intervjuene og analysen av rammeplanen trer det frem politiske og institusjonelle narrativer som påvirker barnehagelæreres holdninger og handlinger. Videre beskriver jeg fremgangsmåten for å identifisere ulike narrativer om lek som kjemper om plass i den digitale barnehagen.

Metodisk design og etiske overveielser

Det empiriske grunnlaget for analysen er todelt, med narrative intervjuer med barnehagelærere (Kvale & Brinkmann, 2015; Josselson, 2012) og tekstanalyse av rammeplanen (Thagaard, 2012; Roe, 1994). Det ble gjort et strategisk utvalg som resulterte i intervju med tre menn og 18 kvinner med mellom ett og tretti års arbeidserfaring i barnehagen. De representerte tretten barnehager i de tre største byene og to omegnskommunene i Norge. Det ble sendt forespørsel til barnehageeiere om å videreformidle invitasjon til barnehagelærere om å delta i forskningsprosjektet. Den overordnende intensjonen var å frembringe kunnskap om hvordan barnehagelærere fortolker, forhandler og praktiserer digitale praksiser i sitt pedagogiske arbeid. Med to unntak ble intervjuene gjennomført i barnehagen på dagtid. I den forbindelse tilbrakte jeg noe tid i barnehagene slikt at barnehagelærerne fikk vist frem sin avdeling og noe av sitt arbeid. Intervjuene hadde hver en varighet på mellom 55 og 70 minutter, og ble tatt opp på elektronisk lydfil, transkribert og anonymisert ved hjelp av kodenøkler.

Gjennom barnehagelærernes presentasjon av seg selv, ble barns frie lek og barnehagens rammeplan løftet frem som sentralt. I intervjumaterialet fant jeg lek i liten grad tematisert i forbindelse med digital praksis. Videre ble det pedagogiske arbeidet beskrevet på ulike måter i digitale og ikke-digitale kontekster. Dermed dannet det seg et mønster hvor digital praksis og lek virket å stå i et motsetningsforhold. Dette mønsteret er beskrevet og analysert i andre del av den kommende analysen, etter en tekstanalyse av rammeplanen (KD, 2017).

Tekstanalysen består av 33 formuleringer knyttet til *lek* i rammeplanen (KD, 2017). Disse ble satt inn i en matrise etter rammeplanens disposisjon og kodet ut fra sammenheng, meningsinnhold og kontekst. Analyseprosessen er inspirert av *narrative-policyanalyse* (Roe, 1994), hvor jeg først identifiserte dominerende narrativer om lek og deretter identifiserte hvilke forestillinger som ble mot-narrativer. Disse ble så sammenstilt og tolket ved hjelp av Webers (1999) analytiske begrepsapparat, verdi- og formålsrasjonalitet. Begrepsparet beskriver *meta-narrativer* (overordnede fortellinger) i datamaterialet, som i praksis gjenspeiler intensjonelle, vitenskapelige, politiske og kulturelle virkelighetsbilder (Somers, 1996; Neumann, 2001).

Det empiriske materialet er skapt i mitt møte med barnehagelærerne jeg intervjuet (Josselson, 2012). Med tjue års erfaring fra barnehage og nærmere ti år i barnehagelærerutdanningen har jeg god kjennskap til feltet jeg forsker på, noe som har vært en styrke (Neumann, 2001). Jeg gjenkjenner spenningsforholdet mellom lek og digitale praksiser i barnehagens pedagogiske arbeid. Samtidig har jeg som bærer av tause teorier inn i det vitenskapelige feltet følt meg forpliktet til å reflektere grundig over egne forforståelser og fordommer (Repstad, 2009; Alvesson & Skoldberg, 2017). For å unngå blindsoner og grøftekanten i fortolkning av empiri har jeg underveis drøftet mine funn med en håndfull fagfeller. Eksempelvis har et analyseverksted på utvalgte deler av materialet vært nyttig i slutfasen (Eggebo, 2020). Weber knyttet i liten grad sine studier til barn og barndom (Veiden, 2019), hvilket har gjort analysen om lekens vilkår både meningsfull og utfordrende på samme tid. Forskningsetiske hensyn har vært styrende gjennom hele studien. Analysens gyldighet fordrer en sannferdig og respektfull fremstilling av barnehagelærernes fortellinger. Barnehagelærerne var kjent med studiens formål gjennom samtykkeskriv hvor de ble informert om uforbeholden rett til å trekke seg om de senere skulle ønske det. Studien er gjennomført i tråd med etiske retningslinjer (NESH, 2016) og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2022).

Lek og digitale praksiser i barnehagen

I denne delen presenterer jeg først narrativer om lek som opptrer i den norske barnehagens rammeplan (KD, 2017) før jeg beskriver narrativer om lek i barnehagelærernes fortellinger om barnehagens digitale praksiser.

Rammeplanen om lek

I rammeplanen stadfestes det at barnehagens digitale praksis skal *»...bidra til barnas lek, kreativitet og læring«* (KD, 2017, s. 44). Videre i avsnittet er lek utelatt, når det står *»...bruk av digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet skal støtte opp om barns læreprosesser og å oppfylle rammeplanens føringer for et rikt og allsidig læringsmiljø for alle barn«* (s. 44). At lek blir utelatt formuleringen kan tolkes som at intensjonen med digital praksis har et bestemt formål, læring (UDIR, 2018). Det gjør noe med lekens vilkår, særlig den form for lek som ikke skal ha verdi utover seg selv.

I rammeplanen står det at lekens egenverdi skal anerkjennes (s. 19). Men lek skal også bidra til å realisere andre verdier og inngår i et helhetlig syn på læring. Begrepene *lek* og *læring* virker tilsynelatende å gå hånd i hånd gjennom rammeplanen. En nærlesning av de 33 forekomstene hvor *lek* i bestemt form opptrer, viser at lek fordeler seg i tre grupper; *verdirasjonell*, *formålsrasjonell* og en *'både-og' rasjonalitet*.

Under overskriften 'Barnehagen skal ivareta barns behov for lek' (s. 20) står det at leken skal ha en sentral plass i barnehagen og at lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal *»...gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur«* (s. 20). Disse tre formuleringene henviser til lek som en *verdirasjonell* handling, og skiller seg fra øvrige formuleringer som er helt eller delvis knyttet til bestemte formål.

Når rammeplanen skriver, at *»...leken skal være en arena for barnas utvikling og læring«* (s. 20) blir narrativet om lek *formålsrasjonell*. Når lek blir et middel mot noe annet mål, får det en nytte- eller instrumentell verdi slik som gjenspeiles i rammeplanens kapittel om danning: *»Gjennom samspill, dialog, lek og utforskning skal barnehagen bidra til at barna utvikler kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse, slik at de kan bidra til endringer«* (s. 21). Når barnehagen har i oppgave å fremme danning, er lek viktig for at barn skaper mening i den verden de er en del av. Intensjonen er likevel at barn utvikler handlingskompetanse som kan bidra til endringer. Lek er en aktivitet og kilde for målrettet arbeid også i forbindelse med fagområdene: *»Barnas lek danner et viktig grunnlag for arbeidet med fagområdene«* (s. 47). Som en forberedende aktivitet for læring knyttes lek til en 'skolsk' praksis. I rammeplanen er det 18 formuleringer hvor leken har en hensikt utover seg selv.

Et tredje narrativ om lek er der hvor den får en 'både-og' verdi slik som første del av eksempelet om danning. Andre eksempler er: *»Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling, jf. barnehageloven § 1«* (s. 19). Barnehagen skal altså gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur, men leken blir samtidig forstått som *»...en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling«* (s. 20). Da blir lek et virkemiddel som gjør at lek mister verdi i kraft av seg selv.

I rammeplanen finner man 12 eksempler på en slik 'både-og' verdi. Ifølge Weber (1999) hører disse til i gruppen med formålsrasjonelle narrativer.

En oppsummering av hvordan lek fremstilles i rammeplanen fordeler seg slik: tre forekomster med egenverdi og 30 forekomster hvor lek helt eller delvis har en nytteverdi for noe annet. Det dominerende politiske narrative er lek med en *formålsrasjonell* verdi til fordel for lek som har en *verdirasjonell* verdi. I analysens neste del viser jeg hvilke forestillinger om lek som kommer til uttrykk når barnehagelærere snakker om lek og digitale praksiser.

Barnehagelærere om lek og digitale praksiser

Tema for intervjuene med barnehagelærere i denne studien var barnehagens digitale praksis. Det er tydelig at barns digitale erfaringer kommer til uttrykk i lekende samspill og jevnaldningsrelasjoner. Det blir også tydelig at lek har en helt spesiell plass i den pedagogiske tenkningen rundt arbeid med barn. Denne formålsrasjonelle digitale praksisen påvirker lekens vilkår.

En digitalisert barnehage

På spørsmål om hvordan barns digitale erfaringer viser seg i barnefelleskapet svarer Ellen:

Ja, du ser at de kan veldig mye. Sånn som med telefoner, vi ser at barn er vant med det fra de er små. De later som-om.

Når barn 'later-som-om' imiterer de sine erfaringer og omgivelser. Da kan lekeklosser bli til mobiltelefoner og tegnebrett blir til iPad. Gunnhild har merket seg at stadig flere og yngre barn snakker om »...*min iPad hjemme*«. Barn har god tilgang til ulike digitale verktøy og medieinnhold. Frida sier, at »...*det som fenger barn viser seg i barns lek*«. Ved å observere barns frie lek får barnehagelærerne innblikk i hva barn er opptatte av og hva som gir mening i barnefelleskapet. Inge forteller:

Vi så gjenkjennelsen når vi hadde fremme disse pad'ene [iPad], at de kjente veldig godt igjen de forskjellige tegnefilmene og spillene, og dette har de spilt mye og sånn. Jeg merket at noen gutter i fjor, når jeg var på storbarns-avdeling. De var litt sånn småampre og utagerende når de kom, spesielt om mandagene, firkantet i øynene og de fortalte historier om masse tegnefilmer de hadde sett om Hulken som hadde sloss, og de var selv litt sånn, ja... Du så et tydeligvis stort behov for å få ut energi. Altså de hadde en negativ energi inni seg. Da var på en måte den beste medisinen, det var faktisk å bare komme seg ut med dem og gå på tur og la de leke i skogen. Men vi ser ikke på bruk digitale verktøy noe fy-fy heller.

Slik som i eksemplet med Hulken, bidrar mediefigurer og fortellinger til næring for lek (Hardersen, 2016; Johansen; 2015). Som et felles tredje i relasjon mellom barn (Østrem, 2012) bidrar dette til mening mellom og styrking av et `vi` fellesskap (Corsaro, 2017; Nilsen, 2015). Severin forteller at han pleier å se på YouTube, mens Katrine går på kino og ser barnefilmer alene. De og andre bruker fritiden til å sette seg inn i digital barnekultur får å kunne forstå og være til støtte i barns lek. Når Inge løfter frem tradisjonell lek som den 'beste medisinen' mot digitalt overforbruk, kan det tolkes som om det går et skille mellom god og dårlig lek, og mellom digital og ikke digital lek. Rammeplanen skriver også at barnehagen har i oppgave å veilede ved uheldige lekemønstre (KD, 2017, s. 20).

Gjennom intervjuene danner det seg et bilde av en digitalisert barnehagehverdag. Astrid sier:

Men jeg synes jo det er fint at barnehagen utvikler seg og på en måte, at vi vi ikke står stille. Det er jo viktig. Vi må følge med i den digitale verden samtidig så er det jo leken som er det aller viktigste, sant?

Å følge med i tiden handler om å inkludere digitale praksiser i barnehagehverdagen. Ideen om leken som det aller viktigste deler hun med flere. Inge legger også vekt på at digitalt materiell likevel ikke blir sett på som noe negativt, mens Fride sier, at »...det var helt fantastisk da disse iPaddene kom« og vektlegger muligheter fremfor bekymringer.

Lek for lekens egen skyld

Katrine, som jobber på småbarnsavdeling, sier: »Det som ligger hjertet mitt nærmest er å legge til rette for barna skal komme inn i en god lek«. Å få 'komme inn i lek' handler om å være i lekemodus eller en bestemt stemning på barnets egne premisser. Katrine forklarer, at det »...for små barn handler om at de får bruke kroppene sine«. Lek er også en kroppslig måte 'å være i verden på' som er karakteristisk for barn. Henrik jobber med litt eldre barn, han trekker også frem lek.

Det er jo det at barna har det bra, at de får opplevelser i hverdagen, at de har trygghet, opplever mestring. Jeg er jo og opptatt av tilrettelegging av lek både inne og ute. Jeg tenker det er viktig med kroppslig lek, inne og ikke bare ute. Lek er ikke bare lek, men ja, og tilrettelegging for forskjellige leketyper.

Forskjellige leketyper handler om lekens mangfold og betydningen av å legge til rette for ulike former for lek ved å skape et godt lekemiljø. Henrik formulerer at han må legge til rette for lek i et godt lekemiljø. Det handler om fysisk tilrettelegging og en pedagogisk atmosfære hvor alle barn har mulighet til å være i lek. Nora forteller:

For noen [barn] bare går inn og så vet ikke de helt hva de skal gjøre, så går de og ødelegger, sant? Da handler det om hvordan vi [personalet] kan hjelpe de til å komme inn i leken og ikke bli stående utenfor.

Nora forteller hvordan det i hennes barnehage legges vekt på at barn skal få ta del i sosialt lekefellesskap. Å være i lek er å være i en bestemt modus og i et sosialfelleskap hvor det å stå utenfor oppfattes som et tap. Denne form for lek, frileken, har verdi for barnet og verdi i seg selv:

Jorunn: Det viktigste som foregår i barnehagen er jo frilek, sant?

Meg: Ja, hva tenker du på da?

Jorunn: Da tenker jeg på frilek både inne og ute. At barn får tid og rom til frileken. Så vi har noe vi kaller for lekegrupper, da spør vi 'hva vil du gjøre i dag?' Barn kan si 'Jeg vil biler' eller 'jeg vil duplo'. Kanskje vil de [barn] se på iPad eller være på Smart Board og gjøre oppgaver der. En mer systematisk måte er stasjonslek. At vi voksne [personalet]

velger aktivitetene. Så må barna være på den aktiviteten i sann 20 minutter før de får bytte.

Jorunn trekker også frem lek, og særlig frilek initiert av barnet selv, som det viktigste i barnehagen. Frilek er et motstykke til organisert lek hvor barn helt eller delvis kan velge. En forståelse av lek som kulturell og meningsfull handling betyr det at barn tar kontroll over sine sosiale og kulturelle erfaringer på sin måte og sine premisser, også de digitale. Lekens kjerneverdi ligger da i dens egenverdi. Videre vil jeg vise hvordan en operasjonalisering av barnehagens digitale praksis skygger for denne forestillingen.

Digital praksis i det pedagogiske arbeidet

Rammeplanens formuleringer knyttet til barnehagens digitale praksis åpner for et nytt pedagogisk landskap som står nærmere et formålsrasjonelt narrativ. Denne forestillingen kommer også til uttrykk i hvordan barnehagelærerne snakker om det digitale. Henrik forklarer hvordan han tenker på bruk av digitale verktøy og medier som å reise til et nytt land: *»Da vil jeg jo gjerne lære mer om hvor jeg skal og kulturen der«*. Han ønsker seg kompetanse for å navigere sammen med barn i det digitale universet. Med den digitale barnehagen åpner det seg et nytt pedagogisk landskap. Som nevnt blir lek i påfallende liten grad tematisert, og formuleringer som å 'leke med iPad' er så godt som fraværende. Et sitat fra Ellen skiller seg ut: *»Hvis det er en voksen sammen med barna, så får de leke litt med iPad, da får de lov å holde på«*. De fleste bruker varianter av å 'holde på', 'være på', 'spille' eller 'se på' på digitale verktøy eller medier. Ellen belyser videre et annet sentralt moment, ved bruk av digitale verktøy må personalet være sammen med barn.

Meg: I leken til barna da, får de bruke iPad i løpet av dagen selv eller er det slik som voksne bruker? Hvordan gjør dere det?

Gunnhild: Nei, vi prøver jo at voksne er med når vi bruker iPad. Vi vet jo aldri hva de kan trykke seg inn på, sant? (...) skal ikke få lov å se på det de vil. Jeg sitter alltid med dem og hvis for eksempel jeg har et par barn igjen på ettermiddagen da klokka halv fem så kan vi sette oss ned å slappe av, men det er alltid jeg som har den.

Gunnhild referer til iPad når hun sier at det alltid er hun 'som har den' og at barna ikke har tilgang til disse. Dette står i kontrast til barnehagens tradisjon på at barn får frihet og tillit til lekende utforskning av både rom og materiale, men samsvarer med rammeplanens henstilling til *»...personalet skal være aktive sammen med barna«* (KD, 2017, s. 44). Inge forteller om bekymring om at de skal bli ødelagt: *»Det er klart det at de ikke fikk lov til å gå rundt med iPaden alene«*. Dette tyder på at digitale verktøy ikke har samme plass som annet lekemateriell, til tross for at rammeplanen stadfester at de skal være tilgjengelige for barn. Nora forteller at hennes barnehage har 'leke-dager' hvor barn kan ha med leketøy hjemmefra. *»Vi har ikke sagt nei til type nettbrett eller sånne ting, men det er ingen som har kommet med det (...) jeg tror vi egentlig hadde sagt nei til det«*. Det empiriske materialet indikerer at digitale verktøy ikke blir forstått som leketøy.

På spørsmål om hvordan digital praksis blir forstått ut fra rammeplanen sier Astrid: *»Jeg tenker at jeg har som oppgave å fremstille det [digital teknologi] som positive læringsverktøy«*. Dette viser hvordan digital praksis anses som knyttet til læring. Gunnhild gir følgende eksempel:

Jeg synes det er greit at jeg kan bruke det [digitale teknologi] til språktrening. Da kan vi bruke det som et verktøy for at barna skal lære seg bedre norsk, og lære språket utenom sang som vanlig.

Digitale verktøy inngår her i det pedagogiske arbeidet som et språkforsterkende middel, den har et formål. Olaug påpeker at digitale verktøy er en god *»...kilde til kunnskap og innhenting av informasjon og sånt«*. Digitale verktøy kobles til læring og utvikling, digital lek blir ikke nevnt.

Frida forteller at det er forskjell på barns bruk av digitale verktøy i hjemmet og barnehagen: *»Hjemme er barna konsumenter, i barnehagen skal de være produsenter«*. Hun forklarer at foreldre ikke er så opptatt av det digitale: *»...det foreldre vil, er at barn får leke og kose seg«*. Likevel kobler barnehagelærere barnehagens digitale praksis til læring, kreativitet og skapende aktiviteter (KD, 2017, s 45). I barnehagen kan ikke barn bare se på skjerm: *»...det er ikke derfor vi har de«*, sier Mona som indikerer at skjermbruk må ha en pedagogisk hensikt.

Jorunn forklarer at det er i de tilrettelagte og styrte aktivitetene at barn får bruke digitale verktøy:

Jorunn: Da kan jo vi komme inn å styre bruk av iPad som en aktivitet.

Meg: Men kan barn også leke med iPad?

Jorunn: På barna sitt nivå er det jo det, eller læring gjennom lek. Det blir jo det... (pause). Gjennom disse appene kan de lære engelsk (pause). De kan jo det. Noen ser på bokstavene, noen hører på lyden, noen ser på symbolene.

På spørsmål om barn leker på iPad blir hun usikker, det kan som Jorunn sier være lekende læring. Når Jorunn forteller at de kan lære engelsk og se på bokstaver, trekker læringsutbyttet det lengste strået. Sommer (2015) bruker begrepet lekende læring i sammenheng med samtidpedagogiske målsetninger og sier at dette er en måte å veilede barnet på gjennom lekende utforsking. Leken blir til drivkraft for læring og styrker narrativet om den formålsrasjonelle leken. Kanskje er det dette Vivi tenker på når hun uttrykker, at *»...den digitale barndommen har tatt barnehagen«*? Dette kan være et uttrykk for kulturelle endringer i barns lekemønstre med mindre plass til den form for lek som anses som riktig og viktig. Det kan også være et hjertesukk for hvordan politiske ideologier presser mot barnehagens indre liv.

Avsluttende refleksjoner om lekens vilkår i den digitale barnehagen

Analysen viser hvordan barnehagelærere snakker tre ulike forestillinger om lek som igjen fordeler seg i tre kategorier: lek med egenverdi, lek med nytteverdi og lek med 'både og verdi'. I det empiriske materialet kommer sistnevnte til uttrykk som *lekende-læring*. Lekende-læring er omtalt som en hybridtilnærming og et teoretisk forsøk på å utvikle en ny form for pedagogikk der man ivaretar både en barnesentrert og mer 'skolsk' pedagogikk (Pramling Samuelson, 2015). Weber (1999) gjør imidlertid et distinkt skille mellom målrasjonelle- og verdirasjonelle praksiser. Når lek blir et middel for noe annet til tross for at den har verdi i seg blir det kun to kategorier tilgjengelig, *verdirasjonell praksis* og *formålsrasjonell praksis*.

Verdirasjonell praksis har en eksemplarisk egenverdi og er en meningsfull og forståelig handling som barnehagelærere selv gir egenverdi (Weber, 1999). For å forklare disse er det nødvendig å kjenne til verdier og normer da disse blir styrende for praksis. I intervjuene kommer det frem at frileken blir ansett som det viktigste for barn i barnehagen. Barnehagelærere tegner et bilde av lek som en ofte lystbetont aktivitet, barneinitiert, spontan, fri, indremotivert, ikke-produktiv og grensesprengende. Leken anses som verdirasjonell når leken er sitt eget særegne fenomen, mangfoldig i sitt vesen, og verdifullt i sin egen rett (Sundsøl & Øksnes, 2015). Uten selv å gripe for hardt rundt lek (Skovbjerg, 2021) og uten å komme nærmere en definisjon (Sutton Smith, 1997) fremstår lek i materialet å være en verdi, med egenverdi for barn og barnehagelærere. I relasjon til den digitale barnehagen viser denne studien at FN (2013) har et poeng når de påpeker at barns frie, spontane lek er truet av et økende akademisk press og læringsfokus i barnehagen.

I barnehagen foregår en idékamp om politiske og sosiale begreper knyttet til lek. Når en dominerende narrativ må gi tapt er det fordi et mer overbevisende mot-narrativ får gyldighet. Ifølge Roe (1994) er både rammeplanen og barnehagelærere aktuelle produsenter av policy-narrativer. Vi har altså å gjøre med to ulike forestillinger om lek som står i et polemisk forhold til hvorvidt den har verdi i seg selv eller en hensiktsbærende funksjon (Sutton-Smith, 1997). Det er i dette spenningsforholdet mellom lekens rasjonale at barnehagelærere forhandler sine pedagogiske praksiser.

Ifølge Weber (1999) kan vi snakke om en formålsrasjonell lek når lek er en handling som er orientert etter mål, midler og utilsiktede virkninger. Formålsrasjonelle trekk ved lek er at den er strukturert, målrettet, produktiv og planlagt som del av barnehagens pedagogiske arbeid. Som regel i tilrettelagt eller styrte aktiviteter, initiert og ledet av barnehagelærere. Et av motsetningsforholdene i det empiriske materialet er hvordan den frie, barneinitierte leken er digitalisert samtidig som barnehagelærere ikke snakker om digital lek (Johansen, 2015, Hardersen, 2016). Denne studien viser at det er den formålsrasjonelle leken som dominerer i rammeplanen og barnehagelæreres operasjonalisering av føringer for digitale praksis. Det gjør den til fordel for den verdirasjonelle leken.

Dette til tross for at de tar den frie leken og barns rett til lek i forsvar på generelt grunnlag. Jeg tolker dette som at barnehagelærere tar barns behov og rettighet til lek på alvor i tråd med artikkel 31 (FN, 1989) og utfyllende kommentar (FN, 2013).

Som et politisk styrings- og verdidokument, legger rammeplanen føringer for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Lek og digital praksis må forstås og tolkes gjennom et politisk perspektiv, et pedagogisk perspektiv, og ikke minst gjennom et barneperspektiv (Åm, 1989; Gullestad, 1991; Nilsen, 2019). Narrativer om lek som vinner hegemoni i sosial praksis,

får stor betydning for barns liv og muligheter (Seland, 2010). Et verdirasjonelt narrativ om lek anerkjenner barndom i et 'her og nå' perspektiv. Barns digitale erfaringer er en kilde til næring for lek og mening i et barnefelleskap hvor barn får ta del i samfunnskulturen på sine egne premisser. Et formålsrasjonelt narrativ har derimot et fremtidsorientert perspektiv hvor lek et middel for noe utover seg selv og som nytteverdi for noe annet. Weber (1999) gjorde selv et poeng av at det skarpe skillet var ment for å sortere det empiriske mangfoldet. Dermed kan vi få øye på betydningsfulle forhold i barnehagens samtidskultur. I denne studien handler det hvordan barnehagelærerne er lojale mot rammeplanen samtidig som det etisk sett strider mot lekens vesen å gjøre den til en pedagogisk rasjonalitet.

Analysen viser at forestillinger om den frie leken er en verdi som dominerer hos barnehagelærere. Samtidig vier barnehagens digitale praksis seg som en formålsrasjonell, pedagogisk tilrettelagt og styrt aktivitet i barnehagen. Slik oppstår det to parallelle praksiser hvor det digitale ikke gir rom for den verdifulle frie leken. I det empiriske materialet ligger det dobbelthet i både læreplanen og barnehagelæreres forståelse for lek og digital praksis. Det vitner om en endring og brytning mellom de politiske og institusjonelle forestillinger om lek som barnehagelærerne forhandler i *verdirasjonell* og/eller *formålsrasjonell* lek. Studien viser at det også er behov for en konseptualisering av lek og dens særegne vesen i den digitale barnehagen. Når det kommer til den frie lekens vilkår i den digitale barnehagen må den stadig voktes (Åm, 1989).

Referencer

- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of childhood*. Sage publications.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping : morgendagens barnehage*. Kommuneforlaget.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Collective qualitative analysis*, 4(2), 106-122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- FN (1989) *Barnekonvensjonen*: [178931-fns_barnekonvensjon.pdf \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- FN (2003). *Generell kommentar nr. 17*: [United Nations \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/un178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Gullestad, M. (1991). Hva legger jeg i begrepet barneperspektiv. *Barn*, årgang 9, nr. 1, s. 63-65.
- Hardersen, B. (2016). *App'legøyer og app'estreker? : profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagen*. Cappelen Damm.
- James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing childhood : theory, policy, and social practice*. Palgrave Macmillan.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry : A relational approach*. Guilford Press.
- Kjørholt, A. T., & Qvortrup, J. (2012). *The modern child and the flexible labour market: Child care policies and practices at a crossroad*. Palgrave Macmillan.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kyrkjebø, T. (2018). På sporet av moderne medier: en mikroetnografisk undersøkelse på en småbarnsavdeling. I: B. M. Nyjordet (Red.), *Barns mediehverdag* (s. 61-78). Cappelen Damm akademisk, 2018.

- Nilsen, R. D. (2015). Vi-felleskap i barnehagen. Skiftende og situasjonsbestemt relasjonsbygging i barns sosiale rom. I: M. Øksnes og I A. Greve (Red.), *Vennskap* i Nilsen, R. D. (2019), »Barneperspektiv – en ressurs i kritisk samfunnsvitenskap?« *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 5, 77. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1444>
- Nome, D. Ø. (2014). Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 32 (4).
- Pramling Samuelsson, I. (2015). Et utviklingspædagogisk bidrag til læring og utvikling. I: J. Klitmøller, D. Sommer (red), *Læring dannelse og utvikling*, 83-102.
- Roe, E. (1994). *Narrative policy analysis*. Duke University Press.
- Seland, M. (2010). Barndomsforskning i dag, med særlig vekt på Politics of Childhood. *Barn*, 1 (2010), 65-79.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Skovbjerg, H. M. (2021). *10 tanker om leg* (1. udg. ed.). Dafolo.
- Somers, M. R. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and society*, 23(5), 605-649.
- Sommer, D. (2015). Tidlig skole eller lekende læring? Evidensen for langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. I: J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*, 65-85. Pedagogisk forum
- Sundsøl, E., & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tiller, P. O. (2000). *Studier i barndom*. Høyskoleforlaget.
- Ursin, M., Abebe, T. og Sørensen, I. (2021). *Barndomsstudier i norsk kontekst : tverrfaglige tilnærminger*. Gyldendal.
- Veiden, P. (2020). *Max Weber: aktuelle perspektiver* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Weber, M. (1999). *Verdi og handling*. Pax.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Universitetsforlaget.

Biografi

Trude er utdannet førskolelærer og har jobbet som leder og pedagog i barnehagen i 20 år. De siste 9 år har hun jobbet som høgskolelektor i barnehagelærerutdanning. Nå ved Høgskolen i Bergen, tidligere ved NLA Høgskolen hvor hun er med i forskningsmiljøet knyttet til barn, medier og livssyn barn, barnehage og barnehagelærerutdanning. Trude er også PhD kandidat i tverrfaglig barne- og ungdomsforskning ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring. Trude er opptatt av barndomspolitiske og barnehagefaglige spørsmål knyttet til en institusjonalisert og digitalisert barndom med vekt på de yngste barna. trude.kyrkjebo@hvl.no



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Andreas Lieberoth, Jan Ole Størup og Ditte Winther-Lindqvist

Digital leg i danske børnehaver – en national kortlægning af barrierer, holdninger og populære redskaber

Abstract

Digitale medier – fra spillekonsoller og teknologisk legetøj, til tablets og mobiltelefoner – er en integreret del af børns liv, også i de mange timer de tilbringer i danske daginstitutioner, hvor der i stigende grad stilles krav til digital dannelse og kompetenceopbygning. Samtidig er mange pædagoger, forældre og beslutningstagere skeptiske ift. børns »skærmtid« bl.a. begrundet med forestillinger om kognitive eller socioemotionelle skadesvirkninger og manglende tid til udviklende leg. I denne artikel formidles de centrale fund vedrørende teknologileg i dagtilbud fra et mixed methods studie af 746 danske daginstitutioner. Vi finder stor spredning i pædagogers holdninger og praksisser i forhold til digitale teknologier i børnehøjde, men flertallet af børn i danske daginstitutioner (70%) bruger max 10 minutter dagligt på skærmaktiviteter, og 47% begrundet fravalget af digitale medier med at børnene har meget skærmtid derhjemme. I de institutioner, der anvender digitale medier, bruges disse hovedsagligt til lærings- og udviklingsmål, men også som medier for børns leg. Vi konkluderer, at det er en fejlslutning at se på digitale medier og teknologi som antitetisk til autentisk leg, og illustrerer hvordan legen netop giver en meningsfuld prisme til at forstå den måde mindre børn engagerer sig med digitale teknologier – individuelt og i fællesskab med voksne og andre børn.

Keywords (english)

kindergarten; early childhood education and care; digital media; technology; play

1. Introduktion

Danske børn vokser op med digitale teknologier integreret i hverdagens samspil, aktiviteter og leg. Dette gælder også i skolen og daginstitutionen (KL, 2020; Størup et al., 2020), hvor *Den styrkede pædagogiske læreplan* manifesterer hensigten om, at børn allerede i børnehaven skal opbygge digitale kompetencer. Samtidig med at lovgivningen taler et tydeligt sprog, er der ikke konsensus i praksis, hvor der er polemik omkring brugen af digitale medier. Skal de anses som en naturlig kulturel versionering af børns leg og sociale liv anno 2022, som forbereder dem på et voksenliv der unægtelig vil være digitaliseret, eller skal de ses som en forstyrrelse der kræver regulering med baggrund i bekymring for børns fysiske, sociale og kognitive udvikling og trivsel (Størup & Lieberoth, 2022)? Holdningerne er mange og polemiserede på trods af en efterhånden veletableret mængde forskningsdata til at understøtte debatten.

Denne artikel er baseret på et landsdækkende forskningsprojekt¹, der kombinerer deltagerobservationer i tre børnehaver der arbejder 'meget med de digitale medier' med en telefonrundspørge i 746 danske daginstitutioner. Disse mange institutioners fortællinger og forklaringer har givet et hidtil ikkeeksisterende overblik over hvordan, hvorfor og med hvilke forventninger, forudsætninger og effekter digitale medier anvendes i småbørnspædagogisk praksis. I denne artikel fremhæves og diskuteres fund der vedrører legen med teknologier, mens en mere udbygget rapport fra forskningsprojektet udkom i 2020 (se Størup, Winther-Lindqvist og Lieberoth, 2020). Da diskussionen om brugen af digitale teknologier ofte er normativt værdidrevet, er det vigtigt at opbygge baggrundsviden, der kan hjælpe ledere, pædagoger, politikere og bestyrelser med at træffe mere vidensbaserede beslutninger, og ikke mindst opbygge en fornemmelse af de normer, muligheder og begrænsninger der allerede eksisterer for teknologileg hos de mindste.

2. Kan man lege digitalt?

Hvorvidt leg med digitale teknologier er »rigtig« leg med de egenskaber, vi forbinder med »analoge lege«, er en stor diskussion (Scott, 2018), men de fleste legeforskere er mindre skeptiske end lægmand når det kommer til de digitale medier. Legen opstår hvor der er børn, dimser, tid og rum, og den udvikler sig med børnekulturen – også når legen krydser veje med teknologierne i vores samtid. Børn har altid leget med de kulturelle værktøjer der til enhver tid er til rådighed, og teknologier som digitale medier og objekter rummer mange nye muligheder for leg. Digitale teknologier kan skabe nye former for leg og også *forlænge* og *forstærke* legen (Fleer, 2014). Vores observationer illustrerer, at børns digitale lege ofte ligner de analoge, og indeholder mange af de samme kendetegn; både i indhold og form.

Én af disse karakteristika er, at børnene selv definerer handlerummet og betydninger af handlingerne i legeaktiviteten. De træffer ikke bare tilvalg (de er ikke passive forbrugere), men er meddefinerende for rammerne for disse valg (aktive meddesignere) (Winther-Lindqvist, 2020).

De spil, vi f.eks. har set børn spille på iPads, foregår, som de fleste spilaktiviteter i 3-6-årsalderen, på fantasilegens præmisser (Winther-Lindqvist, 2018), dvs. børnene »leger spillet«, mere end de spiller det – og der er tydelige »laden-som-om« – eller »hvad-nu-hvis« –elementer i aktiviteten, såvel som kreativ omgang med regler og rammer. Ydermere foregår børnenes individuelle og fælles digitale aktiviteter i dialektisk samspil med andre

børn, voksne og rummet omkring dem. Børnene følger dermed ikke spillets design og regler slavisk, men tilpasser dem situationens stemning og ønsker (Marsh, 2017:25).

Således er det ikke teoretisk uvæsentligt hvordan leg, legedesign eller legende omgang med f.eks. teknologi forstås. I det følgende viser vi, hvad man ser igennem briller, der rummer de ovenstående muligheder for digital leg i daginstitutioner.

I denne undersøgelse har vi således forsøgt at afdække et bredt kort over lege og legende aktiviteter med forskellige teknologier, hvoraf de fleste på grund af samtidens teknologiers beskaffenhed i dag er digitale (Marsh et al, 2016). Selv simple små lyd-klemmer, der afspiller en indtalt sætning eller pruttelyd, når man aktiverer dem, har digital indmad, og kunne potentielt forstås som et digitalt medie, ligesom legene med dem i forskelligt teoretisk sprogbrug kunne forstås f.eks. som spil, medieleg eller digitalt medieret leg (f.eks. Rönnberg, 2008). Dette er vi dog ikke interesserede i at definere på ny. I stedet forholder vi os bredt til de aktiviteter vi genkender som »teknologilege« velvidende at nogle af disse f.eks. er instrumentaliserede, »playful« (Rönnberg, 2008) eller endda »gameful« aktiviteter med en teknologi et sted i deres arena, som er mere eller mindre legende på forskellige tidspunkter, efterhånden som børnenes samspil med teknologien, hinanden og de voksne udfolder sig.

I resten af denne artikel opererer vi altså med begrebet teknologileg. Med begrebet forsøger vi at understrege, at børns leg med teknologier ikke partout er digital eller medieret – selvom de fleste eksempler her er det, og selvom kritiske diskurser navnlig slår ned på iPads og telefoner som »skadelige« i små børns liv (Størup & Lieberoth, 2022). ’

I stedet for at ligge under for bestemte diskurser, forventninger og definitoriske grænser, vælger vi at anskue *teknologilege* som en form for converged play (Edwards 2013a), hvor barnet bevæger sig på tværs af digitale og ikke-digitale sfærer (Marsh et al. 2016; Fleer 2014). Vi rammesætter legen igennem en kulturhistorisk linse, hvor børns leg altid må forstås som værende tæt knyttet til den kulturelle og institutionelle ramme (Devi et al., 2019; Aarsand, 2016; Edwards, 2013b). I den moderne daginstitution indgår teknologiske artefakter (f.eks. iPads, robotter og lyd-klemmer) som en del af den pædagogiske praksis, og dermed også i børns legepraksis – om den så er voksen- eller børneinitieret. Teknologier kan, som legeforsker Marylin Fleer (2019) beskriver, på mange måder forstås som forstærkende (auxiliary devices) for børns leg ved at udvide mulighedsrummet for hvor legen kan bevæge sig hen. Men teknologileg kan, som vi vil vise i denne artikel, også på mange måder sidestilles med »traditionel« leg, hvor børn samarbejder, fjoller, driller, og indimellem har brug for nærværende og kompetente voksne, der kan rammesætte og hjælpe legen på vej.

3. Metoder

Studiet består i et sekventielt mixed methods-design (Greene, 2007) bestående af en telefonrundspørge og deltagerobservationer. Hensigten var at udføre detaljerede observationer i udvalgte institutioner fra rundspørgen, for at forklare og udbygge den mere overbliksegnete viden erhvervet gennem statistiske metoder.

Telefonsurvey

Et opkaldsteam udførte telefoninterviews med 746 daginstitutioner repræsentativt fordelt på tværs af landets 98 kommuner, svarende til ca. 19% af Danmarks daginstitutioner². Informanterne var pædagoger, pædagogmedhjælpere og assistenter 'på gulvet', men i enkelte tilfælde blev telefoninterviewet udført med f.eks. dagtilbudslederen. Besvarelser blev nedskrevet i noteform for hvert interview, og samlet i et fælles regneark for at muliggøre kodning og sammenligning på tværs.

Opkaldsteamet blev trænet i at stille spørgsmålene så ensartet som muligt på tværs af opkald, og lade informanter svare ud fra egne forståelser, i håb om at skabe et datasæt med så direkte sammenlignelige inputs som muligt. Konkret undlod forskningsassistenterne så vidt muligt at stille uddybende spørgsmål, give eksempler på hvad der kunne menes, eller forklare begreber for informanterne, så vi i stedet kunne opfange praktikernes egne formuleringer og forforståelser.

På baggrund af en a priori-poweranalyse af repræsentativitet i Danmark, sigtede vi efter at indsamle 700 besvarelser (ca. 18% af alle daginstitutioner). Det blev tilstræbt at modsvare dette så 18% af den enkelte kommunes institutioner blev interviewet, hvilket lykkedes, undtagen i de mindste kommuner som blev dækket pragmatisk, således at mindst én eller to institutioner blev kontaktet.

Deltagerobservation

Deltagerobservationerne foregik i tre daginstitutioner á to dages varighed hvert sted. Observationer og analyse var inspireret af kulturhistorisk udviklingspsykologi og pædagogik. Her fokuseres på barnets relationer til andre børn, til de voksne og deres omgivelser – i dette tilfælde digitale medier (artefakter). Analysen har blik for barnets deltagelse og det digitale som del af en samlet virksomhed i *activity settings* som legetid, samling, frokost, og de deltagerpositioner og motiver, som børn og personale indgår i undervejs i aktiviteten (Hedegaard, 2009).

Konkret noterede observatøren hvilke former for interaktioner, der foregik *mellem* barn og artefakt, *mellem* børnene og *mellem* børn og voksne. Vi var særligt optaget af hvilke stemninger, motiver, deltagelsesformer, roller mm., der var på spil i den konkrete handlesammenhæng, samt hvordan det digitale skabte særlige muligheder og/eller begrænsninger for socialitet, leg og læring.

Dataanalyser

Telefonsurvey-data blev analyseret ud fra en indholdsanalytisk tilgang (Krippendorff, 2013), og kategoriseret ud fra *in vivo* kodning (Saldaña, 2016) bygget på informantens eget ordvalg, og efterfølgende opsummeret i bredere kategorier og temaer (Braun & Clarke, 2006) efter hyppighed på tværs af datasættet. Spørgsmål der kunne besvares med et tal blev så vidt

muligt noteret i f.eks. dage, timer og minutter for at beregne gennemsnit, ligesom hyppigt forekommende svar tidligt i rundspørgen blev forsynet med emergerende koder i følgende noter for nemhedens skyld.

Empirien fra observationerne blev tilsvarende gennemlæst og kodet over flere omgange med udgangspunkt i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Samstemmende koder (f.eks. *Opretholdelse af aktivitet* og *At etablere*) blev samlet under brede temaer (f.eks. *Den Voksnes Rolle*).

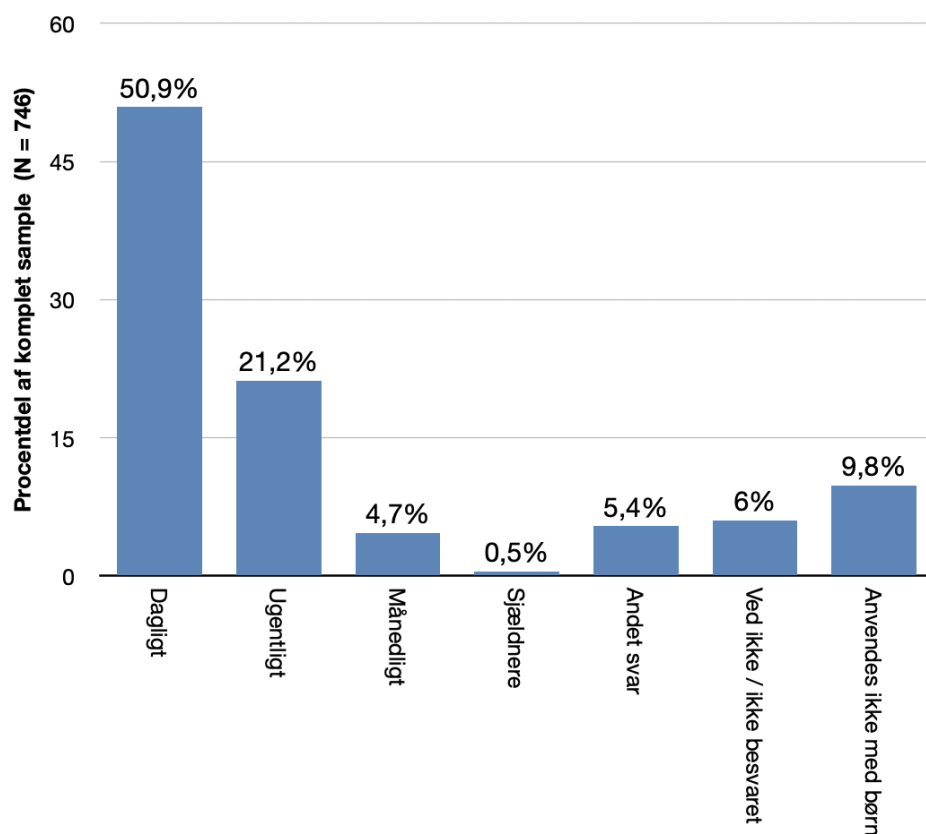
Resultater

Telefonsurveyen foregik fra november 2019 til januar 2020. Af de 746 besvarelser er 8 indsamlet via et elektronisk spørgeskema, fordi telefonisk besvarelse ikke var mulig. Undersøgelsen inkluderer svar fra 88 vuggestuer (11,8%), 251 børnehaver (33,6%), 396 integrerede institutioner (53,1%) og 11 specialinstitutioner og -afdelinger (1,5%), hvilket svarer til fordelingen nationalt. Formålet var at skabe overblik, og undersøgelsen rummer flere data end der gennemgås her, hvor vi fokuserer på leg. Mere om f.eks. institutioners regler og pædagogers oplevelser af egen praksis kan findes i projektrapporten *Hvem Sidder Dér Bag Skærmen – og hvem hjælper?* (Størup, Winther-Lindqvist & Lieberoth, 2020).

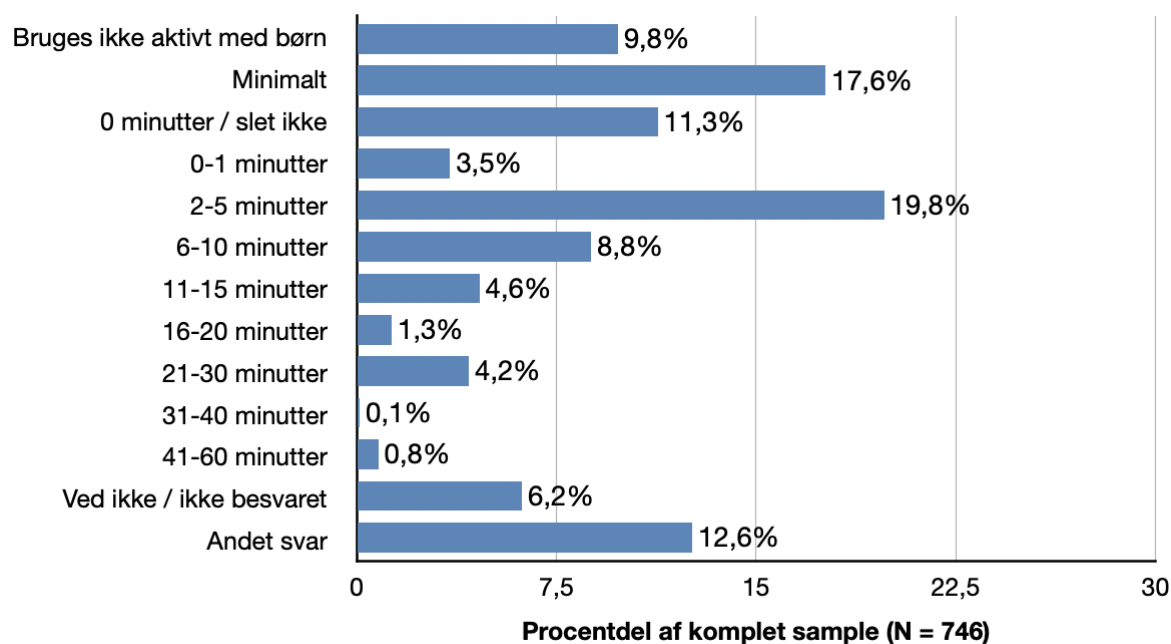
4.1 Variationen i teknologibrug i danske daginstitutioner

Rundspørgen viste stor spredning i pædagogers holdninger og praksisser ift. digitale teknologier i børnehøjde, og dermed den måde hvorpå digitale lege og udforskningsmuligheder organiseres: Vi hørte mange variationer over positionen at børn bør skærmes mod skærme, det digitales anvendelighed overfor børn i særlige eller udsatte positioner, og beretninger om hverdagsbrug og teknologileg på linje med andre aktiviteter og legesager.

Halvdelen brugte digitale teknologier dagligt (Figur 1), og for størstepartens vedkommende (70%) mødte børn dem i højst 10 minutter på en dag. Det mest hyppige svar var 2-5 minutter. Knap 10% benytter dog aldrig digitale medier sammen med børnene, og 11% har adgang til teknologierne, men søger så vidt muligt at begrænse børns individuelle brug, mens 17,6% angiver at børns tid brugt på skærme er minimal (Figur 2).

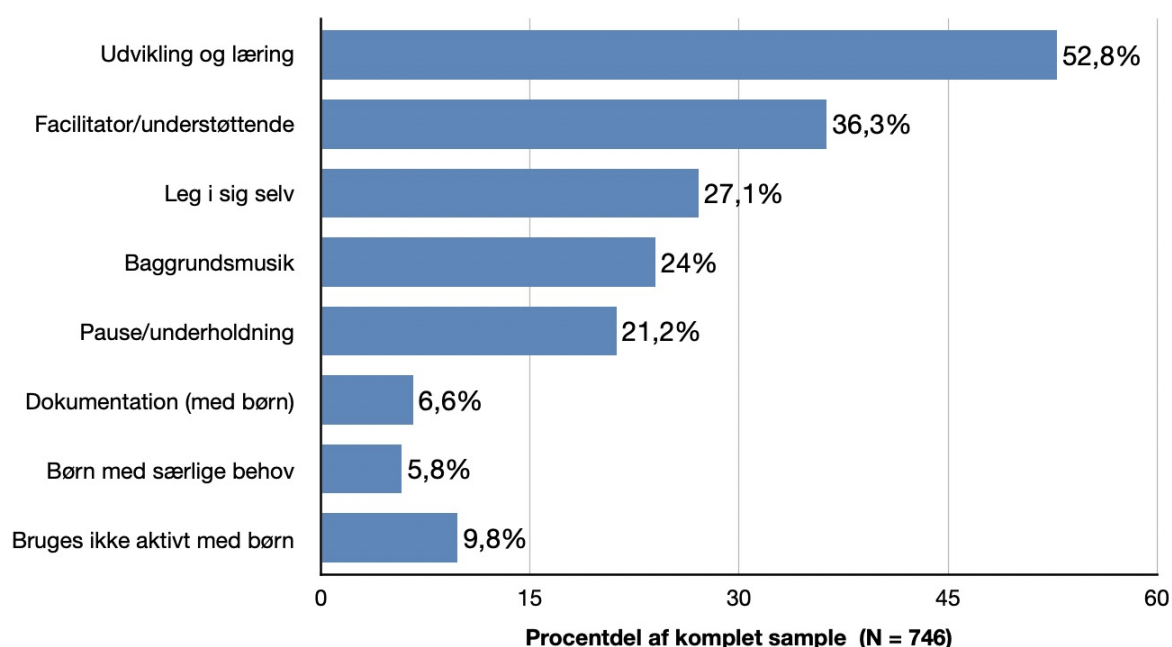


Figur 1: Hvor ofte anvender daginstitutioner digitale medier?



Figur 2: Hvor meget anvendes skærme med eller af børn? Gennemsnitlig daglig tid pr. barn

Institutioner, der anvender digitale teknologier på nogenlunde daglig basis, bruger hovedsagligt disse til lærings- og udviklingsmål (53%), og ofte som facilitator/supplement til den øvrige indsats (36%). 27% rapporterer, at teknologierne indgår i leg (Figur 3). Her igangsættes og/eller administreres aktiviteterne ofte af voksne, eller stilles til rådighed som ramme for udfoldelse og undersøgelser. Endelig benyttes medier hyppigt i forbindelse med pause og underholdning (21,2%), og til baggrundsmusik (24%) under øvrige aktiviteter. Tid hvor der benyttes digitale teknologier er således langt fra kun *skærmtid* i daginstitutioner. En mindre gruppe svarer desuden, at de anvender teknologi specifikt i arbejdet med børn med særlige behov (5,8%) såsom sproglige udfordringer, hvor sprog-apps på iPad'en kan fungere som led i det pædagogiske arbejde. Mange besvarelser i kategorien går desuden på, at medier fungerer godt som afskærmning for børn med behov for en stille stund eller pause, f.eks.: »Bruges ikke yderligere – på nær til børn med udfordringer, der har fået særligt lov i en handleplan til at få en pause på iPad« (leder i børnehave).



Figur 3: Hvordan anvendes digitale medier i daginstitutioner?

4.2 Pædagogiske holdninger og bevægegrunde

Spørgsmålene i det foregående afsnit afslørede mange praktiske bevægegrunde – f.eks. at pædagoger opdager, at bestemte børn kan få nytte af teknologierne, eller at teknologierne indgår som praktisk del af hverdagens øvrige aktiviteter.

43,4% havde en decideret digitaliseringspolitik, der på forskellig vis angiver formål og rammer for arbejdet med teknologierne, og 12,3% havde én på vej (i 2019-20). Retningslinjerne udarbejdes primært for at sikre det pædagogiske lærings- og udviklingsperspektiv (29,2%) og fælles praksis (25,8%), men også for at begrænse brugen (22%). Af de mindre udbredte grunde nævnte 4,1% at have retningslinjer pga. GDPR og 1,9% begrundede retningslinjer med at sikre det sociale samvær omkring digitale medier. Kun 1% (4 institutioner) svarer, at retningslinjerne er udformet med baggrund i læsning af anbefalinger eller forskning. En informant svarer f.eks., at »Der er nok forskning, som viser at børn bruger for meget tid foran en skærm. Det kan de gøre derhjemme (...) Vi har fokus på finmotorik, som bliver frarøvet børnene, hvis de ikke gør det analogt. Hjernens modning og de stimuli de får fra iPads og spil gør, at børn bliver meget impulsstyrede og har svært ved at fordybe sig«. En anden pædagog fortæller, at børn uden adgang til det digitale »bliver bedre til at lege«. Pædagogens sammenligningsgrundlag er dog uklart, og påstandene afspejler mere den offentlige diskurs (Størup & Lieberoth, 2022), end den egentlige emergerende forskningsviden på området (f.eks. Dienlin & Johannes, 2020; Stiglic & Viner, 2019; WHO, 2019). Dette gab ser vi som et tegn på, at der er et behov for mere praksisnær forskningsformidling i feltet.

4.3 Kvalitative indblik

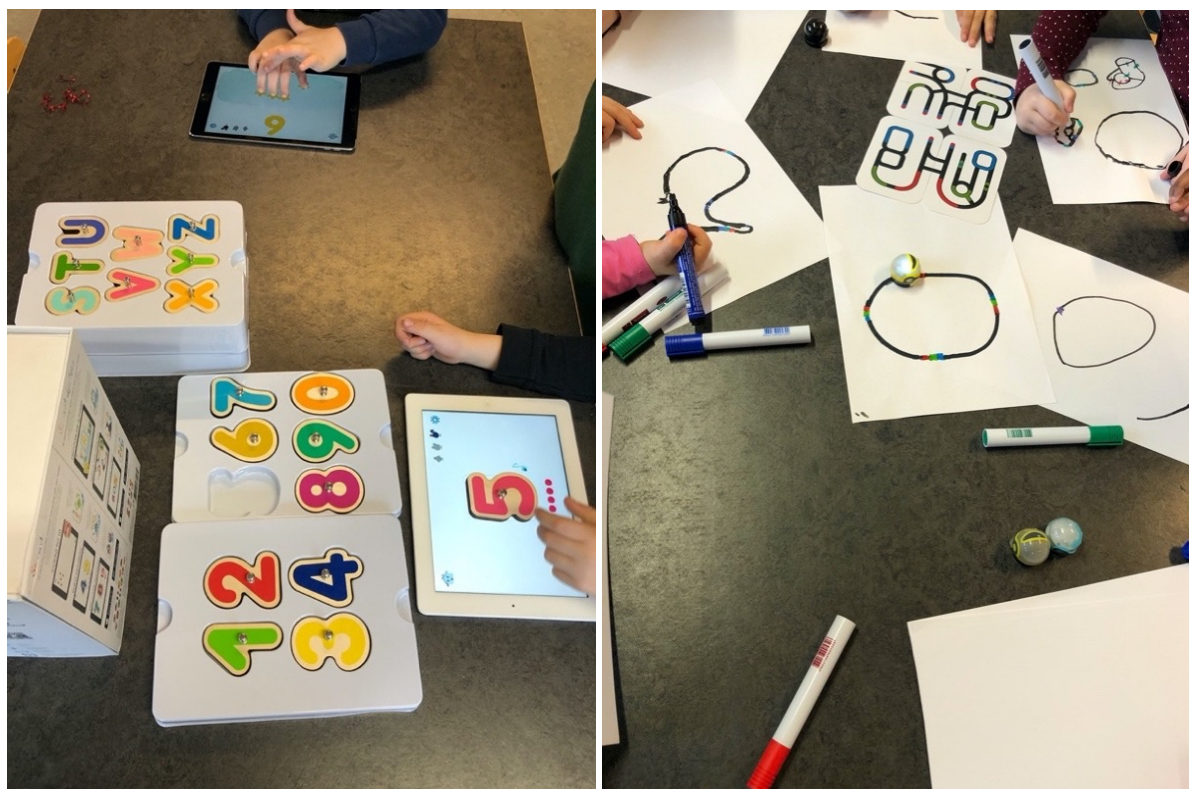
Efter at have dannet et overblik over holdninger og praksis i hele landet, besøgte vi tre børnehaver der var blevet identificeret som havende et særligt fokus på brug af digitale medier i pædagogikken. Vi kalder dem Myretuen, Troldehuset og Børnehuset Universet.

Vi fokuserer her på deltagelsespositioner og den voksnes rolle, og beskriver både digitale børneinitierede og vokseninitierede legeaktiviteter.

På baggrund af analyser af observationsmaterialet finder vi forskellige deltagerpositioner i teknologilege. Mange opfatter brugen af digitale medier som passiv og individuel. Derfor er det relevant at fremhæve de observationer af digitalpædagogiske aktiviteter, som gav et mere varieret indblik i forskellige deltagelsespositioner, der udfordrer den passive og individuelle deltagelse.

Vi skelner overordnet mellem *integreret aktiv deltagelse* (som kan tage flere former: *parallel* ('vi gør det samme sammen') og *reciprok* ('vi gør noget samordnet forskelligt')) og *sidelinjedeltagelse*, som ligeledes kan tage flere former.

Sidelinjedeltagelse er en deltagerposition, som vi fandt udbredt i digitale aktiviteter, fordi disse oftest foregår omkring iPad'en som artefakt, hvor kun én kan betjene den. Sidelinjedeltagelse kan være forholdsvist passiv, men vi har også set eksempler på, at sidelinjedeltagerne har en afgørende og aktiv rolle som rådgivere, beslutningstagere, heppekor og kommentatorer. I yderligere aktiv form kan barnet faktisk overtage styringen med aktiviteten i den deltagelsesform, vi kalder *overtagelse*, hvilket samtidig kan begrænse deltagelsesmulighederne for andre.



Figur 5: Digitalpædagogiske aktiviteter

4.4 Børneinitieret digital leg

Når børn udfordrer og eksperimenterer med hvordan et artefakt bruges eller tilskrives mening, er der oplagt tale om leg. Dette så vi f.eks. i Børnehuset Universet med en børnegruppe omkring *Osmo Creative Kit* på iPad:

I spillet interagerer den orange avatar ('Monster') med den tegning, børnene laver. iPad'ens kamera tager et billede af tegningen. Han kan f.eks. sætte sig på det græskar, børnene tegner, og flyve rundt. Børnene griner. De følger nøje med når Monster fortæller hvad der skal tegnes. Nu skal der tegnes en trædør. Pigen foran iPad'en går lystigt i gang med at tegne, mens de andre følger med. Det lykkes hun fint med. Så skal der tegnes en kaktus. Der bliver tegnet kruseduller på pladen. »Neej, det er ikke en kaktus«, udbryder en af drengene. De griner.

(...)

Avataren på iPad'en siger, at der nu skal tegnes en dinosaur til stor glæde for drengene: »En dino!«. »Det er en langhals«, siger en af dem. Drengene »hacker« spillet – de tegner bare de ting, de har lyst til at tegne i stedet for at følge Monsters instrukser. »Nu tegner jeg en ged« (der hænger en ged på væggen foran ham, der nok har givet inspiration). »Den siger mææh«, siger han. »Nej, det er da et får der siger sådan«, siger en anden dreng. Hvis opgaven er for svær (f.eks. at tegne en ubådsdør) eller for kedelig springer drengene blot over, og tegner noget de har lyst til.



Figur 6: Osmo Creative Kit. 'Monster' fortæller hvad børnene skal tegne. Tegningen bliver en interaktiv del af spillet

Børnene skiftes til hhv. at følge spillets regler og at »hacke« spillet, dvs. at bryde med spillets tænkte forløb og narrativ, og dermed lege med det.

Her sker, hvad vi kalder *integreret deltagelse*, dvs. en leg i teknologilegen med eget forløb, men med udgangspunkt i den oprindelige aktivitet. Det betyder ikke, at aktiviteten mister sin værdi. Tværtimod lader børnenes eksperimenteren med rammer og regler til at skabe gensidig meningsfuldhed: der opstår leg med grin og pjat. Her ser vi *sidelinjedeltagelse* som en rådgivende, opmuntrende og nogle gange korrigerende deltagelsesform.

Vi så flere eksempler på, at sidelinjedeltagelsen er så central for legen, at den uden tilskueres løbende deltagelse mister sin tiltrækningskraft. Der er med andre ord grobund for at sige, at de samme sociale identiteter forhandles og formidles under digital leg som vi ser i analoge lege såsom sociale fantasilege, og at meget af motivationen for at deltage omhandler dette (Winther-Lindqvist, 2020). Dette udfordrer også idéen om, at »skærmen er magneten«; det er snarere den sociale praksis og de relationelle forhandlinger *omkring* skærmen der er magnetisk på børnene.

Et tydeligt eksempel på betydningen af sidelinjedeltagelse i teknologileg, er fra Myretuen, hvor børnene kan skrive sig på listen mellem kl. 14-15, og skiftes til at have skærmen:

Ikke længe efter at Ina har fået iPad'en forlader de andre sofaområdet. Joana kommer igen lidt efter. Ina kæmper stadig med spillets menu og indstillinger til LEGO Star Wars. Joana skynder sig hen og henter en dreng, som leger i det tilstødende lokale. Han kan hurtigt finde ud af at sætte spillet i gang igen og han hjælper med det, hvorpå han går tilbage til sin leg.

Joana går hen til bordet hvor kuglelabyrinten er, og begynder at lege der. Ina sidder alene og holder op med at spille. Hun kigger rundt i lokalet på de andre børn der leger i de forskellige zoner.

(...)

Efter ca. 5 min er Ina stadig alene, og kalder nu på Joana, som smiler imødekommende, men går igen ikke så lang tid efter. Den voksne spørger alle børnene, om der er nogen der vil med udenfor og lege, og et par stykker siger ja. Ina siger til den voksne at hun ikke gider at spille mere. Hun har »spillet« i 16 min. Den voksne svarer, at det kan hun da godt forstå. Ina går hen til bordet, og slutter sig til gruppen der er i gang med at lave påskedekorationer.

Eksemplet understreger, at spil på iPad i høj grad er *socialt* motiveret – både for den med iPad'en og dem på sidelinjen. Ligesom i ikke-teknologiske lege er der rig mulighed for at forhandle sociale identiteter, og vise hvem man gerne vil være sammen med/se på, hvem man gerne vil afbrydes af for at hjælpe, og hvem der får lov at sidde alene.

Som nævnt så vi også eksempler på deltagelsesformen, vi kalder *overtagelse*, som sker når én/flere tager styringen med, dirigerer og/eller administrerer adgangen til spillet. Især drenge indtog deltagelsesformen, både overfor andre drenge og især piger. Ovenfor havde en gruppe drenge overtalt Ina til at spille LEGO Star Wars, hvilket hun imødekom, selvom de ikke ville se hende spille det, og hun havde svært ved at betjene det, og måske hellere ville have spillet noget andet. Denne problematik var personalet bekendt med. Pædagogen fra Myretuen forklarede:

»Vi ser nogle gange, at de drenge der er bedst til at spille LEGO Star Wars, de nærmest kupper det fra pigerne, og vil bestemme hvad de skal spille (...) og også hvordan de skal spille det, og de hænger så tæt fysisk ind over skærmen, at det bliver svært at afgøre hvem der egentlig spiller. Vi har ind imellem faktisk delt det op, så pigerne får deres egen spilletid for at undgå at drengene overtager det«.

I Myretuen er iPad-spilletiden derfor overvåget og placeret midt på stuen i sofaen, hvor der altid voksne i nærheden, og hvor de digitale spil er integreret med andre legezoner.

Mens nogle af de observerede teknologilege kunne karakteriseres som overvejende stillesiddende, var der oftest elementer af bevægelse til/fra eller rundt om genstandene, og ofte var bevægelse centralt i de digitalpædagogiske aktiviteter. Dette er vigtigt at fremhæve, da de fleste stadig forbinder digital leg med en stillesiddende og indendørs aktivitet.

4.5 Vokseninitierede legeaktiviteter

Voksne har oftest pædagogiske hensigter med teknologileg. Vi så eksempelvis flere overraskende eksempler på teknologilege igangsat med henblik på bevægelse, f.eks. i Børnehuset Universet. Pædagogen har hængt »lydklemmer« (optageklemmer) op rundt omkring i huset, og lavet et orienteringsløb. Lydklemmer er små, farverige og simple digitale remedier der kan optage og afspille lyd:

Den voksne har indtalt forskellige opgaver på klemmerne, f.eks. »Nu skal du finde den blå klemme«. Beskeden bliver afspillet når man rører ved klemmen.

Børnene drøner rundt i hele huset for at lede efter klemmerne. Det er lidt voldsomt, nogle falder og slår sig, men de griner og har det sjovt. Efter 10 minutters gemmeleg kalder pædagogen til samling i køkkenet. Alle klemmer er fundet. Pædagogen beder alle (ca. 15 børn, forskellige aldre) om at blive siddende mens hun hænger klemmerne op igen.



Figur 7: En lyd-/optageklemme

Dette er ikke bare et illustrativt eksempel på hvordan aktiviteter med teknologikomponenter kan rumme bevægelsesleg, men trækker også opmærksomheden væk fra iPads som prototypen på et digitalt legetøj.

En anden lyd-klemmeleg blev organiseret på legepladsen i Troldehuset. Børnene var med til at indtale beskederne og hænge lyd-klemmerne op og havde dermed haft medbestemmelse i legen. Dette viste sig at fungere motiverende for børnenes deltagelse i den fælles leg, men også at mange teknologier giver styrepinden til pædagogen, der kan anvende klemmerne efter egen fantasi, frem for at være bundet af et aflåst design som f.eks. i computerspil.

I rundspørgen svarede mange, at digital leg skabte nye typer pædagogiske problemer. I eksemplet nedenfor igangsætter pædagogen en teknologileg med robotten Sphero og en tripod-robot, der begge styres med en iPad-app. Børnene styrer robotterne henover gulvet, men kun to børn har mulighed for at styre. Dermed bliver en stor gruppe andre børn hensat til sidelinjedeltagelse. Rummet er fyldt med ivrige børn, der venter på deres tur:

Børnene synes det er sjovt at jage [robotten, red.] rundt, men uden at røre ved den, for det må man ikke. Dens utilregnelige bevægelser gør det til en sjov og svær leg at undgå at blive ramt af den. Pædagogen må flere gange minde om, at man ikke må røre ved den og ikke flytte rundt på den.

(...)

Der opstår igen en leg, hvor børnene jager kuglerobotten. Pædagogen får en ide: »Hvis nu I stiller jer med spredte ben, så kan vi se hvor mange point Maja kan få ved at køre imellem jeres ben«. Den er de alle med på. Alle ca. 12 børn stiller sig med spredte ben, nogle stiller sig på arme og ben. Maja kører [robotten, red.] igennem to sæt ben. »Yay, point til Maja!«. Kuglen kommer dog på afveje. De resterende børn står tålmodigt og venter på at kuglen kører mellem benene på dem. Det lykkes, og alle jubler.

Ovenstående illustrerer, hvordan sidelinjedeltagelse kan være udfordrende for børnene i aktiviteten, da der kun kan være én ved hver iPad. Her kommer pædagogens etablerende, administrerende og eksperimenterende rolle i spil. Pædagogen er opmærksom på problemet, og videreudvikler på legen, så børnene der ellers venter, tildeles en aktiv og interessant position. Det er et eksempel på levende legeskultur, der udvikles i dialog mellem børn, voksne og teknologi.



Figur 8: Pædagogen hjælper en dreng med at styre kuglerobotten Sphero



Figur 9: Tri-pod-robotten, der styres med en anden iPad

4.6 De voksnes deltagelsespositioner i digitale lege

Som beskrevet er der en række deltagerpositioner som præger teknologilege, som er vi kan identificere på baggrund af observationerne i de tre udvalgte børnehaver. Men de voksne deltager også på bestemte, måder og de kan opsummeres på følgende måde:

- De voksne støtter børnene (og følger barnets spor, udfordrer barnet, mm.)
- De voksne etablerer, opretholder og administrerer rammerne omkring legen
- De voksne tager initiativ (går forrest), men er også nysgerrige og undersøgende
- De voksne reflekterer med barnet over det der sker
- De voksne hjælper børnene med at agere i det sociale (at tage hensyn, vente på tur, samarbejde, lytte)

Derfor er rollen for pædagogen sådan set den samme i teknologilege som i andre, analoge, lege og læringsaktiviteter, og samtidig er det også tydeligt at forestillingen om, at digitale medier fungerer som en »let løsning«, er en myte. Eksemplerne illustrerer, at »det digitale«, uanset teknologi og aktivitet, sjældent fungerer som 'børnepasser', men i stedet stiller store krav til både børn og voksnes deltagelse for at blive en opbyggelig og inkluderende aktivitet i daginstitutionens kontekst. Den voksnes understøttelse for børnenes deltagelse er vigtig, fordi børn deltager fra forskellige positioner og med forskellige motiver, der ikke altid er forenelige, hvilket kan skabe gnidninger, eksklusioner og konflikter, akkurat som i analoge lege.

5. Diskussion

Vores observationer bekræfter rundspørgeresultaterne: At de digitale medier bruges i forbindelse med lærings- og udviklingsaktiviteter, samt, i mindre omfang, til leg mellem børnene, som kan foregå med eller uden voksnes design og deltagelse. Ikke mindst viser vores fund, at børn i danske dagtilbud bruger ganske lidt tid på teknologi; omkring 5-10 minutter dagligt. Vi har altså ikke at gøre med digitale vuggestuer, eller et børneliv hvor små kroppe og hoveder primært eksisterer i en digital hybridtilstand – tvært imod.

Dette giver os en oplagt mulighed for at se på »skærmtid« i et heldagsperspektiv. Der findes ikke klare tal på børns tidsforbrug på tværs af teknologier derhjemme, fordi de fleste rundspørger arbejder med spørgsmål som hvorvidt børn f.eks. »nogensinde« eller mindst »ugentligt« ser Ramasjang eller bruger TikTok. DR Medieforskning (2021) finder dog, at der i 2020 blev brugt gennemsnitligt 16 daglige minutter på Ramasjang hos 81% af børn, der bruger platformen. Hvis vi antager, at dette kun er en lille del af mediebuffeten derhjemme, siden fire-til-otteårige også bruger f.eks. spil, børneapps, TikTok, Snapchat, YouTube og net-tv (DR Medieforskning, 2021), kan vi forsigtigt ud fra normale institutions- og sengetider anslå, at det totale tal for flertallets mediebrug må være imellem en halv og (høj sat) to timer derhjemme, f.eks. i ulvetimen. Lægger vi dette estimat sammen med de få minutter, der bruges på teknologierne i børnehaven, kan vi konkludere, at danske børns vågne ugedage er omkring 85-92% skærmfri. Det er derfor svært at argumentere for en voldsom forskydningseffekt, hvor børn ikke længere bevæger sig, har ansigt-til-ansigt kontakt eller leger (Dienlin & Johannes, 2020; Størup & Lieberoth, 2022), som eksempelvis kunne føre til dårligere kondition eller færre udviklingsmuligheder (f.eks. WHO, 2019). Institutioner har altså luft i timebudgettet

til at udvide de digitale aktiviteter, uden at dette væsentligt forskyder balancen i forhold til andre lege og aktiviteter i børnelivet. Vores observationer illustrer nogle af de muligheder og udfordringer dette indebærer.

Diskussionen om tid er dog muligvis forfejlet i første omgang. Forskningen tyder på at »skærmtid« i timer og minutter som målestok for eksempelvis regler i hjemmet eller skolen er en praktisk unyttig reduktion af en meget varieret buket af aktiviteter (Dienlin & Johannes, 2020; Kaye et al., 2020). Den typiske undersøgelse af digital tidsforbrug viser sig at være upræcis og rummer ringe forbindelser til f.eks. trivsel eller udvikling (Ellis, 2019; Kaye et al., 2020), men mange pædagoger er alligevel optaget af »hvor meget tid«, der bruges på »skærme« i deres bevæggrunde, som de kommer frem i vores data. Derfor er det vigtigt for en velinformeret tilgang at flytte fokus fra *timer-og-minutter-logik* til aktiviteter og indhold.

Særligt kan det undre, at pædagogerne forholder sig til hvad der er »nok af« eller »for meget af« derhjemme, og yderligere, at dette anvendes som argument for *ikke* f.eks. at arbejde med at give børn muligheder for at blive gode til at lege teknologilege og selv anvende digitale medier i praksis, hvilket ikke er givet i hjemmene. En fremtidig digital pædagogik har derfor brug for at indeholde ikke bare viden om, hvad eksempelvis god teknologileg kan være, men også korrigere nogle af de forforståelser, mange pædagoger og forældre har, efterhånden som forskningen giver os bedre viden. Fra vores perspektiv gennemføres dette bedst med respekt for det pædagogiske fag, f.eks. ved at opdage hvordan målet om teknologi på dagtilbudsområdet kan nås igennem leg og hverdagsaktiviteter snarere end som et resursekrævende, udefrakommende konceptpædagogisk krav.

Her mangler vi fortsat gode råd. Siden vi i denne undersøgelse primært så praksisser der enten var spiret af sig selv eller kom af et indkøb, vil det være spændende at undersøge nærmere hvordan pædagoger i hverdagen lykkes med at (op)finde gode teknologilege og hvad de finder meningsfulde pædagogiske aktiviteter med teknologier – med andre ord hvordan nye professionelle repertoarer lige nu bliver til, modnes og deles (se f.eks. Lieberoth & Hanghøj, 2017). Kort sagt: Hvordan bliver man en god digitalpædagog eller teknologileger?

Hvad der forstås som »leg« kan f.eks. variere stærkt fra voksen til voksen, og fra voksen til barn. Vores observationsmateriale viser, at børn forholder sig legende til en bred palette af digitale/analoge aktiviteter, så selvom blot 27% institutioner rapporterer om teknologileg, ville tallet formentligt være en højere hvis man spurgte børnene, eller observerede hver interaktion med teknologien som et potentielt legende møde.

Med dette blik bliver det muligt at tale om leg og teknologi som to ting der udmærket kan hænge sammen når man »designer« en børnehverdag, modsat forskydningshypotesen om, at nye teknologier pr. definition fortrænger legen. Indførelsen af hver generations nye teknologier kan således anskues på linje med at købe nyt legetøj, frem for noget der nødvendigvis medfører en avanceret og tidskrævende digital konceptpædagogik. Voksne er værdifulde til at mægle, mediere, rammesætte og igangsætte – navnlig når hverdagsteknologier er på bordet, fra lydoptagelse på skovturen til opslagsværk i køkkenet. Når det er sagt, så flytter både de samme opbyggelige muligheder med ind i teknologilegen, såvel som de mere problematiske. Børn deltager fra en flæthed af sociale positioner, også i teknologilege. Det er forskelligt hvordan positionerne opleves i hhv. børne- og vokseninitierede teknologilege og lignende medieaktiviteter. Sidelinjedeltagelsen er mere meningsfuld og attraktiv i de lege, som børnene selv organiserer, mens den synes at udgøre en udfordring i de teknologilege og aktiviteter de

voksne tager initiativ til. Derfor er det væsentligt at tænke deltagelsespositionerne igennem når aktiviteter planlægges: Hvor mange har mulighed for at deltage aktivt på en gang? Hvad har de andre af deltagelsesmuligheder? Og hvordan kan alle inkluderes?

6. Konklusion: Praktiske implikationer

Brug af digitale medier i dagtilbud er på én gang udbredt i almindelighed og rummer samtidig stort potentiale for større udbredelse som ressource for børns leg. Vi ønsker ikke at argumentere hovedløst for, at der skal være »flere skærme« i daginstitutionerne, men undersøgelser som denne begynder at afdække, hvad der er myter og hvad der er virkelighed, når det kommer til, hvor meget børn tilbydes teknologileg og møder med digitale medier, og til hvad. Her mener vi der er oplagte udviklingspotentialer på feltet. Der er grobund for udvikling af en pædagogik der aktivt tænker teknologier (ikke kun iPads) ind som ressource og redskab for arbejdet med leg og legemiljøer i institutionen, på lige fod med andre remedier for leg. Personalet i de institutioner, vi besøgte, var generelt dygtige til at betjene og formidle digitale medier, og havde investeret i adgang til mange forskellige teknologier (3D-printer, WizeFloor, iPads, Bee-Bots etc.). Mindre kan også gøre det, men noget tyder på, at der er et fagligt efterslæb i forhold til at have mod på at bruge generationens aktuelle teknologier mere aktivt og alsidigt i pædagogikken. Når lidt over halvdelen af de adspurgte i surveyundersøgelsen føler sig godt klædt på til at arbejde med digitale medier, findes der også en stor gruppe, der ikke gør. Der er således plads til forbedring i form af at videreudvikle netop disse kompetencer, inklusive at opleve og opfinde teknologilege sammen med børnene og kollegerne. Rigtig mange forbinder det digitale med noget stillesiddende, indendørs og individuelt, og det vidner om et forholdsvist begrænset kendskab til hvilke muligheder, teknologierne skaber. Med de rette teknologier og legesager, og med styrkede digitale kompetencer og refleksioner hos personalet, kan det digitalpædagogiske forbindes tættere til det generelle legemiljø, både inde og ude, og bestemt også med fantasi, motorik, bevægelse og sociale samspil som omdrejningspunkt.

Noter

1. Hvem sidder der bag skærmen – og hvem hjælper? National kortlægning af brugen af digitale medier i danske dagtilbud (DPU og IMC, Aarhus Universitet. Støttet af BUPL's forskningsfond).
2. I alt 3864 daginstitutioner (Danmarks Statistik, 2019)

Referencer

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Danmarks Statistik. (2019). *Institutioner—Danmarks Statistik*. <https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/levevilkkaar/boernepasning/institutioner#>
- Dienlin, T., & Johannes, N. (2020). The impact of digital technology use on adolescent well-being. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2), 135–142. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/dienlin>
- DR Medieforskning. (2021). *Medieudviklingen 2020*.

Edwards, S. (2013a). Post-industrial play: Understanding the Relationship between Traditional and Converged Forms of Play in the Early Years. I: A. M. Burke & J. Marsh (Eds.), *Children's virtual play worlds: Culture, learning, and participation* (pp. 10–25). Peter Lang.

Edwards, S. (2013b). Digital play in the early years: A contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 199–212.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789190>

Ellis, D. A. (2019). Are smartphones really that bad? Improving the psychological measurement of technology-related behaviors. *Computers in Human Behavior*, 97, 60–66.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.006>

Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through digital play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 202–209.

<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.012>

Fleer, M. (2019). Digitally amplified practices: Beyond binaries and towards a profile of multiple digital coadjuvants. *Mind, Culture, and Activity*, 26(3), 207–220.

<https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1646289>

Greene, J. C. (2007). *Mixing methods in social inquiry* (1. ed.). Jossey-Bass.

<http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0739/2007026831-b.html>

Lieberoth, A., & Hanghøj, T. (2017). *Developing professional »game teacher« repertoires : Describing participants and measuring effects in a Danish college course on game based learning* (M. Pivec & J. Gründler, Eds.; pp. 377–386). Academic Conferences Inc.

<https://doi.org/978-1-911218-57-9>

Hedegaard, M. (2009). Children's Development from a Cultural–Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 64–82. <https://doi.org/10.1080/10749030802477374>

Kaye, L. K., Orben, A., A. Ellis, D., C. Hunter, S., & Houghton, S. (2020). The Conceptual and Methodological Mayhem of »Screen Time«. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3661. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103661>

KL. (2020). *Anvendelse af digitale redskaber i dagtilbud: En undersøgelse om anvendelsen af digitale redskaber i en pædagogisk praksis*.

Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3. ed.). SAGE.

Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., & Scott, F. (2016). Digital play: A new classification. *Early Years*, 36(3), 242–253.

<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675>

Marsh, J. (2017). The Internet of Toys: A Posthuman and Multimodal Analysis of Connected Play. *Teachers College Record*, Volume 119(120305), 32.

Röonberg, M. (2008). *Medieleg. Del 1: Et forsøg på begrebsudredning*, Tidsskrift for Børne og Ungdomskultur, 53, red. K. Thestrup, L. Hemmingsen & K. Jerg, s. 49–62.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3E [Third edition]). SAGE.

Scott, F. (2018). Troublesome Binaries: Play and Learning on Screen and Off. I: P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives* (1st ed., pp. 240–257). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/9781108131384>

Stiglic, N., & Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: A systematic review of reviews. *BMJ Open*, 9(1), e023191.

<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023191>

Størup, J. O., & Lieberoth, A. (2022). What's the problem with »screen time«? A content analysis of dominant voices and worries in three years of national print media. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 135485652110652.

<https://doi.org/10.1177/13548565211065299>

Størup, J. O., Winther-Lindqvist, D., & Lieberoth, A. (2020). *Hvem sidder dér bag skærmen... Og hvem hjælper? National kortlægning af brugen af digitale medier i børnehaver og vuggestuer*. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.

[https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog - Hvem sidder der bag skaermen.pdf](https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog_-_Hvem_sidder_der_bag_skaermen.pdf)

WHO. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization.

<https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>

Winther-Lindqvist, D. (2018). Playing Games with Rules in Early Child Care and Beyond. I: P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives* (1st ed., pp. 222–239). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/9781108131384>

Winther-Lindqvist, D. (2020). *Kort og godt om leg*. Dansk Psykologisk Forlag.

Biografier

Andreas Lieberoth, PhD, lektor i pædagogisk psykologi og mediepsykologi ved DPU, Aarhus Universitet. Forsker psykologiske effekter af, og forestillinger om, samtidens teknologier i menneskers sociale, kognitive og praktiske hverdagsliv, inklusive skolen, arbejdet, familien, legen og fritiden.

Jan Ole Størup, uddannet pædagog og cand mag i pædagogisk psykologi fra Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), AU. Fhv. videnskabelig assistent på Interacting Minds Centre (IMC), AU, hvor han bl.a. har forsket i daginstitutioners pædagogiske anvendelse af digitale teknologier, samt hvordan digitale teknologier opfattes, diskuteres og problematiseres på samfundsmæssigt niveau.

Ditte Winther-Lindqvist, PhD og lektor i udviklingspsykologi v DPU, Aarhus Universitet. Hendes småbørnsforskning handler om børns leg og legekultur, venskaber, institutionelle overgange, fysisk indretning af lege- og læringsmiljøer samt omsorg. Hun er forskningsprogramleder for Småbørnsliv i dagtilbud, samt UNESCO CHAIR i early years education



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Klaus Thestrup

A Platform for Playing – Experimenting communities and open laboratories in a global perspective

Abstract

This text is sketching out a pedagogical framework for how children, pre-school teachers and teachers could start communicating, playing and experimenting with others across time and space, both locally, regionally and indeed even globally using digital media. The framework takes the form of a number of figures developed during different research projects where children in kindergarten, kindergarten class and primary school were involved. It is not an exact step-by-step manual but the text represents a way for pedagogical institutions to understand and design a use of digital media and digital technologies when connecting to the world around them together with children. The examples below have their starting points from kindergartens, nursery pre-school and even primary school.

Keywords

experimenting communities; open laboratories; digital world citizens; playful searchers; online education; trans-glocal play cultur

Introduction

I have since 2004 conducted practical research in the field of online communication, experimenting and playing (Thestrup, 2019; Bølgan, 2018). It has taken place in national projects like *Formation in a Digital and Global World* in 2015 (Thestrup et al, 2015), where 17 Danish kindergartens communicated using the software Google+, today reframed as Currents. Another has been *ASSIST*, 2017-2018 (Thestrup, Gislev & Elving, 2018; Gislev, Thestrup & Elving, 2020), where teachers in larger schools in Denmark worked together with teachers in remote schools on subjects, the remote schools could not offer. The research also took place in *mediaPLAYINGcommunities*, 2007-2009 (Støvelbæk, 2009), where pre-schools in Europe started to go beyond an understanding of their pedagogical practise as only limited to each institution. Finally I have been part of the international project *The MakeY Project* in 2017-2019, where among other things 3 schools in Denmark, Great Britain and Australia tested how to experiment together online (Thestrup & Pedersen, 2020).

The basic research question has over the years been the same: *How can children and professionals in pedagogical institutions communicate, experiment and play together globally?* The research methods have been inspired by action research (Duus et al, 2014) including participatory observations (Kristiansen & Krogstrup, 2012) and informal conversations and interviews (Kvale & Brinkmann, 2015). I have as a reflective practitioner tried to change practice through constructing practice (Smith & Dean, 2009). I have documented using visual methods (Pink, 2013; Henningsen 2005). The communication has drawn upon the ideas of blended learning, where the education is partly physically based and partly digitally based and networked learning (NLEC et al, 2021), where focus is on how one makes people work together in networks. It could also be called digital education (Bayne et al, 2020), based upon that »...teaching is a highly contextual activity bringing together people, texts, images, locations, objects, technologies, and methods in many different ways«. (Bayne et al, 2020, p. 5). The projects draw upon research in children's culture, where digital media were included (Jessen 2001; Johansen & Larsen, 2019) where the child is understood as competent in playing and maintaining a play culture. This does not exclude that children both have a right to communicate in any format they want, including using the internet and the need to be supported and protected when doing so (Livingstone et al. 2017). Creativity and carefulness when using the digital media are two sides of the same pedagogical effort, when giving children the opportunity to become connected globally through playing and experimenting.

One answer to the question on how to communicate together on a larger scale is to establish a *social and cultural meeting place* (Nielsen et al, 2019), where it is possible to make meaning together in one kindergarten or school and between kindergartens and schools. This can happen through a platform meant for playing and experimenting, that is both digital and analogue at the same time. This could be inspired by Gauntlet's term *platforms for creativity* (Culpepper & Gauntlet 2020), where you celebrate and make room for people, who are playing, experimenting and supporting, no matter if it is online or offline, synchronous or asynchronously or a combination. One might talk about a platform that supports or take part in the development of a *trans-glocal play culture* (Pedersen, 2020). Global and local becomes glo-cal (Robertson, 2013; Roudometof, 2016), which in this context would mean that there both exist a local play culture influenced by more global narratives and cultures

but also that the local play culture taps into an existing global culture, uses it, transforms it and maybe even partly changes it. One does not only copy an existing cultural expression, one does also transform it to something else through improvising upon the expression as a kind of formula and even create new formulas for others to improvise upon. The term trans-global play culture points to the fact, that any local play culture or culture has the ability to copy and change, maintain and edit, improvise upon formulas and even make new formulas (Mouritsen 1996).

The Experimenting Community

The first part of creating a platform meant for playing is to understand that a group of children and staff together can be *Experimenting Communities* (Caprani & Thestrup, 2010). That is a group, where the core of the activities in the group are primarily to experiment and not only to repeat existing everyday practice around the use of digital media. The point is to invent new practice that becomes part of everyday life in the community. The community might already have a practice around how to use and change media, technology and narratives and the result might even be, that a repetition of an existing practice or adapting a slight correction seems to be the best solution. However, there is a pedagogical process where the participants in the experimenting community ask themselves in what way the given technology, media or narrative would make sense for them to use (Dittert, Thestrup & Robinson, 2021). One answer here might even be, that it does not make sense and won't be used. At the center of the pedagogy is also an understanding of culture as a meaning-making and creative practice (Gauntlett & Thomsen, 2013) and as emerging and relational (Jantzen, 2005; Jantzen, 2013; Nielsen et al, 2019), which has the potential and consequence, that meaning is established over time through common actions in the community itself.

It is important to state that the experimenting community is not the same as children's own play culture. One can say that children's culture consists of three interconnected elements (Mouritsen 2002): Firstly, children's own play culture, where they to a large extent decide themselves what to play, how to do it and for how long. This you can frame as culture by children. Secondly, you can talk about culture meant for children like toys, games, theatre or movies or activities in a museum or a library. Here it is often initiated by teachers, pre-school teachers, other grown-ups or of course institutions. Finally, you can talk about culture with children, where both parties are involved in a common process. Culture with children is in between the two together and requires certain considerations. The experimenting community is relating to children's own play culture in the sense that there is an exchange going on between the community and the children. Examples of what to play and how to do it are being told about and used in the community as inspiration and vice versa. What is going on in the community can become inspiration for playing in children's own play culture. Culture for children on the other hand can become a source of material for the experimenting community. Any media, narrative or technology can be used, altered or transformed to examine ways of playing, telling and experimenting. This is also called *media play* (Thestrup, Henningsen & Jerg, 2009). All of which can take place in physical or digital worlds or combinations. The experimenting community can be placed as an example of culture with children that can relate to the both culture for children and children's own play culture.

The Open Laboratory

The community experiments in *Open Laboratories* (Thestrup & Robinson, 2016), that are open in several ways. In the open lab it is not decided in advance what materials, tools, processes and spaces to use. This means that digital and analogue materials are intertwined in processes, where it no longer matters, where it came from, but what the actual combination might consist of. There is in principle no hierarchy between processes and traditions. Everybody involved must be part of the common research process when experimenting and during this process be open for other suggestions and attempts.

Fig. 1 below demonstrates a possible process. A, B and C to the left in the model illustrates existing use, experience on and points of view upon certain media, technologies and narratives. In the open laboratory A, B and C are brought together and a new practice might emerge from this meeting place, in this case named as D. This new practice is then developed to be the common practice in the community after and outside the open laboratory has been at work.

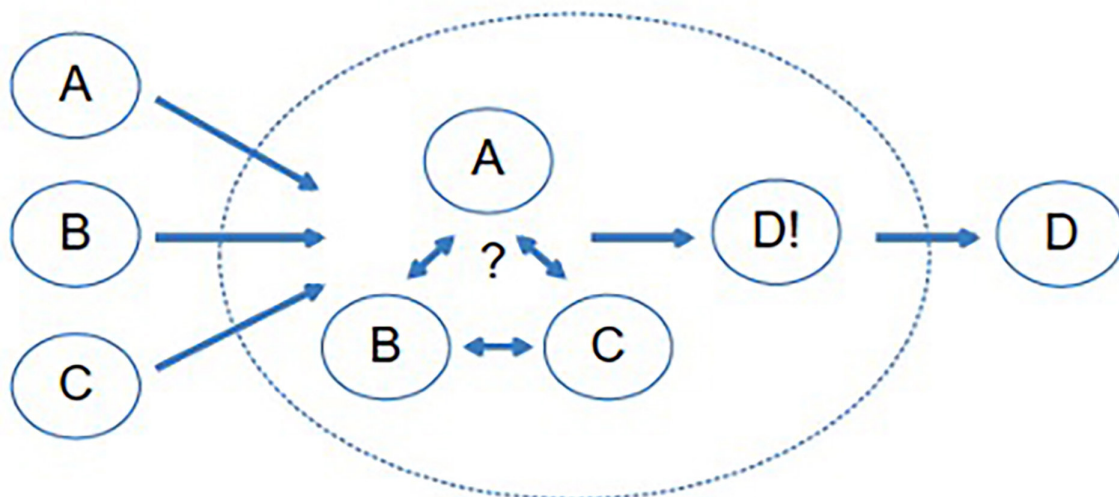


Fig. 1: *The Open Laboratory* (Thestrup & Robinson, 2016)

As part of the open laboratory, both physical and virtual spaces are linked together in open-ended, social and cultural processes, where both the physical and the virtual space are important. In both spaces, the materials, tools, bodies, narratives and the space itself are unfolded according to the possibilities and the intentions but they also support, inspire and potentially change the processes in the other spaces. So the open laboratory is more a way of organizing the connection between different spaces than one being only a physical space or only a digital space.

The idea of the open laboratory derives originally from discussions on how one should define drama and theatre. One answer to this was the idea of the open theatre, where no drama and theatre traditions in advance were expelled and that included even the use of digital media (Lehmann & Szatkowski, 2001). With this background the open laboratory inherits the use of space, body and fiction together with digital media, narratives and technologies and like children's own play becomes multi-modal (Cowan, 2017) and a space of connections and

transformations. The consequence of this is that the participants in the open laboratory need to be open to each other. Tools, materials and spaces might be used in different processes by different people. It also means that any given pedagogical method or way of playing is not just as it is.

The open laboratory changes the existing balance between formula and improvisation. As the participants in an experimenting community are experimenting, they are not only improvising upon a formula, they might construct a new formula to improvise on. In one case children and pre-school teachers were experimenting with green screen in the playground in a kindergarten. They were using a large green piece of cloth to cover objects and themselves to disappear and reappear in the video clips recorded. They also buried the piece of cloth in a sandbox in the playground outside and dug it up again to see an image appear on the screen on the tablet used. The piece of cloth was not only used as a background to stand in front of to create the illusion that an actor in a movie was somewhere else than in a movie studio. Body, space and local objects were instead of used to investigate how to create the green screen effect as part of the local activities and playing. Green screen was new to all involved and was as such a new formula to be improvised upon, but it also became a new formula, that existed and was constructed locally (Hansen, 2016).

The Flexible Meeting Place

When encountering other communities locally, regionally or globally, this might happen through the virtual spaces, where the open laboratories are connected. This might be supported by the idea of a media ecology, where different kinds of software are given a specific use or abandoned when no longer needed (Thestrup, Gislev, & Elving, 2018). It can look like this as illustrated in fig. 2 below. The yellow circles are each of them an experimenting community and they meet in the inner blue circle through a number of meeting places, that can be both analogue and digital or a combination. These meeting places can be changed and used for other purposes, if needed be. The outer blue circle demonstrates that the two experimenting communities have a common project, but also do things on their own. Therefore, the blue dotted line goes down through the middle of the two yellow circles indicating this.

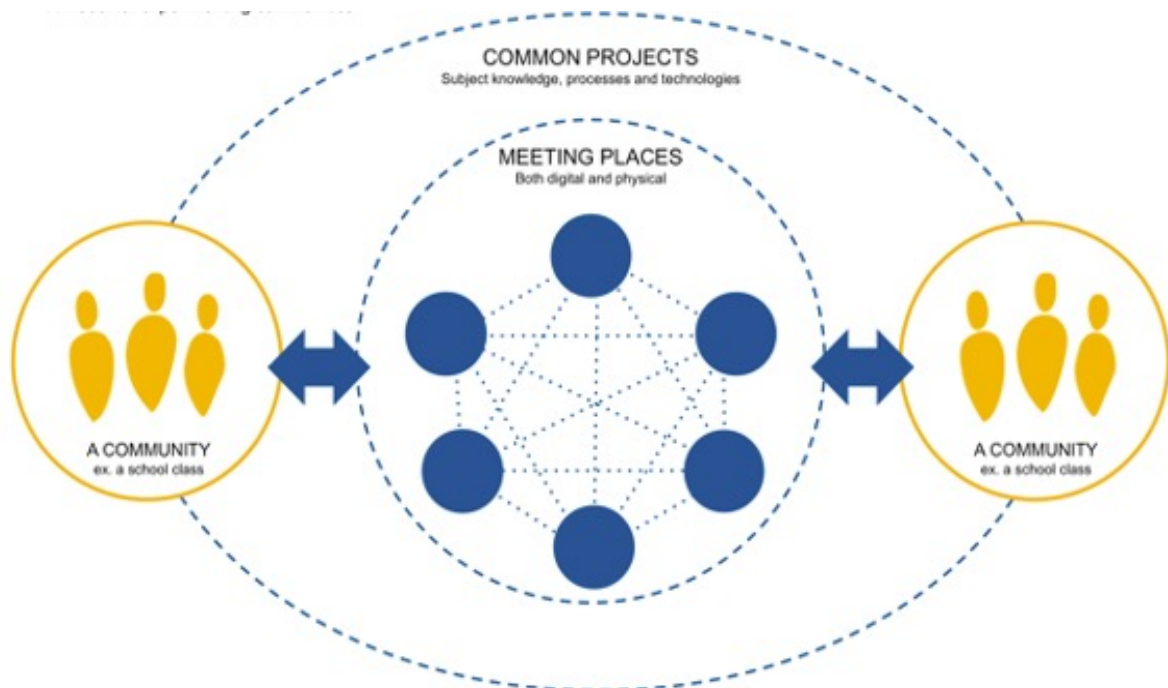


Fig. 2: The Flexible Meeting Place (Thestrup, Gislev & Elving, 2018)

Please notice that the model does not indicate anything about the activities in every single meeting place or for that matter the organization of the actual processes in and between the meeting places. It can be in the form of synchronous or asynchronous communication, analogue or digital including experimenting, playing, chatting, storing, sending and showing while using screen, body, space and face. Workspaces, makerspaces and playgrounds can be part of the media ecology as well as the ordinary classroom or lecture hall. These areas can be part of a more formal educational system as well as more informal areas understood as *third spaces* between schools and home (Potter & MacDougall 2017). This media ecology can unfold in many formats. It might be webcams on mounts that show ongoing physical processes and materials, forums, where inspiration can unfold through text and images, scissors and pens that together with online editing tools shape narratives and understandings of technology and media. Many options can be combined according to the interests of the participants.

The connection between people and places happens in several ways including body, objects, spaces and screens and can be framed as a *media ecology* (Postman, 2000), which has to do with the study of media as an environment (Scolari, 2012; Strate, 2006). Media ecologies can be seen as a dynamic and constantly changing aggregation of media wherein existing practices transform or new practices emerge. Online communication is not only about talking together in online meetings. The camera or the camera function on a mobile or tablet can be understood as the connector between workshops. If one wants to demonstrate tools, materials, objects and even processes to each other synchronously or asynchronously it is possible to do so. The webcam or the mobile phone can be moved around in the different physical spaces so it is possible for others outside the actual space to get a better understanding of what is going on. Using a mobile can be a tool to get close to a process as it unfolds.

The recorded video clip or the edited image uploaded on a chat forum can become part of a generative process, where people at one place can be inspired or challenged by what people

at another place is doing. Somebody sees one image and upload their own. The camera can become the access point between a vast, global and developing network and the local workshop in a concrete space with concrete tools and materials (Velicu, Thestrup & Giannis, 2019). However, the camera as the access point needs to be supplemented with both synchronous and asynchronous ways of communicating. Software where one can upload images, video and text and at the same time, comment on what others are doing is important.

Some examples from the project where 17 kindergartens started to collaborate demonstrate the different ways of communicating (Thestrup et al, 2015). One example is when the children in the different kindergartens were using an app, that could be used for recording short video clips and play them backwards. These small video clips were shown on G+, a piece of software that allowed the participants in an easy way to share their videos and comment on them. In the run of a very short time, a lot of different examples were uploaded on how to use the backwards app. One example was how to slide up small roller coasters in the kindergartens. Another was to stack green boxes on top of each other in different ways, film them while falling and watch them magically rise on the uploaded videos.

The actual meeting places used are always in a certain format that is being put together with the intention to try out something, that being the examination of a method, an expression or a content or even different numbers of participants in each part of the meeting place. So every single meeting place might be constructed slightly different during the period of use. It is like a number of LEGO-bricks that one in principle puts together in an infinite number of ways even to the level, where the bricks themselves might be changed or replaced. One could argue that the examples above use the software in ways where play are supported. The stacking of boxes are a formula, where you immediately can improvise inspired by what you have seen online. It is even possible to stay in physical spaces using body and objects and just add a digital element through the mobile or tablet. The processes also include watching the videos of others, to store video clips for later use and even synchronous communication through zoom or another video conference system to talk about how the videos were made and to get new ideas. In the flexible meeting place, the single places and the possible action between them relate closely.

Part of a network

The experimenting communities in the flexible meeting place are ready to be inspired and challenged by others outside the laboratory. In one laboratory, the children and the professionals might play and experiment in ways others do not. The professionals might have the same or different views on pedagogy, children and society. However, that does not mean the possible cultural or pedagogical differences are a permanent barrier. During the encounter views might change or common ways of interacting and reflecting upon each other's practices can be established to investigate, understand and reflect upon different challenges and values, that might be local, regional or global. The open laboratory mentioned earlier on is not only open to the combination of digital and analogue or involving the internet in the process in the laboratory, but also represents an open pedagogy, where others outside might have interesting ideas on processes, tools, materials, spaces and challenges (Thestrup & Pedersen, 2020).

One example of the possibilities of exchange and collaboration are the following. In one project, the children in two kindergartens started singing the same song, when they met on

Skype. Later on the children in each kindergarten were filmed while they were dancing. These videoclips were uploaded to a secure drive and edited into one small music video (Lauridsen & Hansen, 2016). A second example is a kindergarten in Denmark and a kindergarten in Italy, where they used Book Creator as their common platform to share stories, ask questions about their local lives and even made a special version of the classic memory game. One kindergarten would send six images and the other had to guess which one were paired (Lauridsen, 2016). The catch was that the pairs were not two completely alike images, but two that had some similar qualities. One example would be a yellow flower and fire. Finally three schools in Britain, Australia and Denmark, who shared images of spaceships, planets and robots on a common platform (Thestrup & Pedersen, 2020). However, the catch was that they should not copy each other, but start transforming, what they saw. The others were inspiration for new spaceships, planets and robots.

These examples have several things in common. They all use the local spaces available and involve both body and images. Some kind of exchange is happening, where the actions of the others in the network is of importance and experimenting is needed. The kindergartens who did the music video had never done this before. The memory game points towards a certain possibility of meeting each other trying to interpret, what the others mean and understand by a certain connection or a chosen expression. The interpretation is an integrated part of a game that can be played by children from different contexts, as they establish and use the same formula or basic rules to improvise upon.

The example above on the three schools starting to collaborate is about deliberate transformation and has more implications than the memory game. The goal is not that everybody involved copy what others are doing but that they reflect upon what the encounter means and transform it for their own needs and possibly for the common interest in the network. It can be an outspoken way of understanding the activities that one has to transform and not only copy. There can be the question of not having the same kind of resources behind this idea. One experimenting community might have tools, materials and spaces others do not have access to and instead of installing yet another hierarchy between the participants, one installs the value of communicating, inspiring or challenging through transforming. When receiving a video or an image from another experimenting community about a narrative or a certain use of a technology, then one can change materials, tools, space or processes to alter an expression or a given use more or less, document it during the process and finally return it. Then the pedagogical process can continue as an ongoing give-and-take between the communities as long as it is considered interesting and vital for all parties.

The consequence of transforming is also that the pedagogy has to be open in yet another way. In a process of transforming, the single community in a network might be interested in following other methods and aims than defined in the community itself so far. The community has encountered something new, something different or something, it might not understand right away. The flexible meeting places involving several experimenting communities can then take the form of a platform of creativity, because the intention is to experiment. As fig. 3 below demonstrates, the process of transformation might indeed be an ongoing process. Contact has to be established, communication tested and ways of experimenting together needs to be tried out and rearranged according to needs.

The Flexible Meeting Place in a Distributed Network

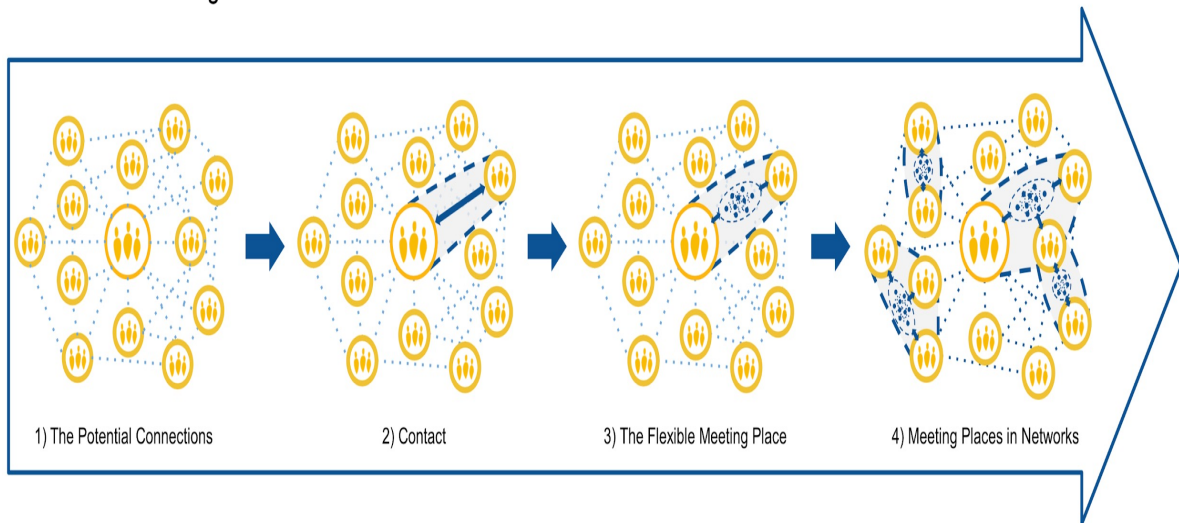


Fig. 3: Towards a Distributed Network (Gislev, Thestrup & Elving, 2020)

To the far left in figure, the experimenting community is in no contact with someone else outside itself. There is a lot of potential and the different members of the community is perhaps already using social media themselves or know of some who does. If it is a school or a preschool it might be using some kind of digital learning management system, but there is no direct contact to the world outside the school as an experimenting community. Then contact is established, but there is not yet established any specific meeting place for the experimenting community to use when communicating with another group of people. The flexible meeting place is then established as a third possible step and this might be developed even further, where the experimenting community is in contact with a number of other communities. That is demonstrated in the final step as seen to the right in the figure above.

A school or a preschool might be part of several larger networks without abandoning the local connection. One can even talk about a feeling of *globeness*, meaning that the organization does more than simply reach out to the wider world but instead sees itself as a network imagined and acted out through strong connections across time and space (Bayne et al, 2020; Sheail, 2018). At the very least, a concrete school or pre-school can be in a process of changing from only being local to be more global with many collaborators worldwide. A game might be repeated, altered or improvised upon several times in these collaborations. It all depends upon where the experimenting community is in the development of a collaboration between partners in the different networks. The aim of the process could be to establish a playful connectedness, where the common unfolding of play, the exchange of play and finally the change of play could be at the center of the open laboratory and the flexible meeting place.

The playful searchers

To be playing, experimenting and communicating in an experimenting community requires some reflections on the role of the pre-school teacher and the children in the experimenting community. It can also be quite difficult to know what to encounter or how to react, when someone wants to communicate or react to something the community has uploaded. Fig. 4 below is a suggestion for how the pre-school teacher can place him or herself in this context.

The pre-school teacher is not only an instructor or a facilitator, but one participating in the process interested in finding an answer to the questions asked in the pedagogical process. Therefore, the term will be *The Participator*. Please notice that the term does not yet exist as a word in English but is justified through the explanation. It might or might not become part of the English language at one point.

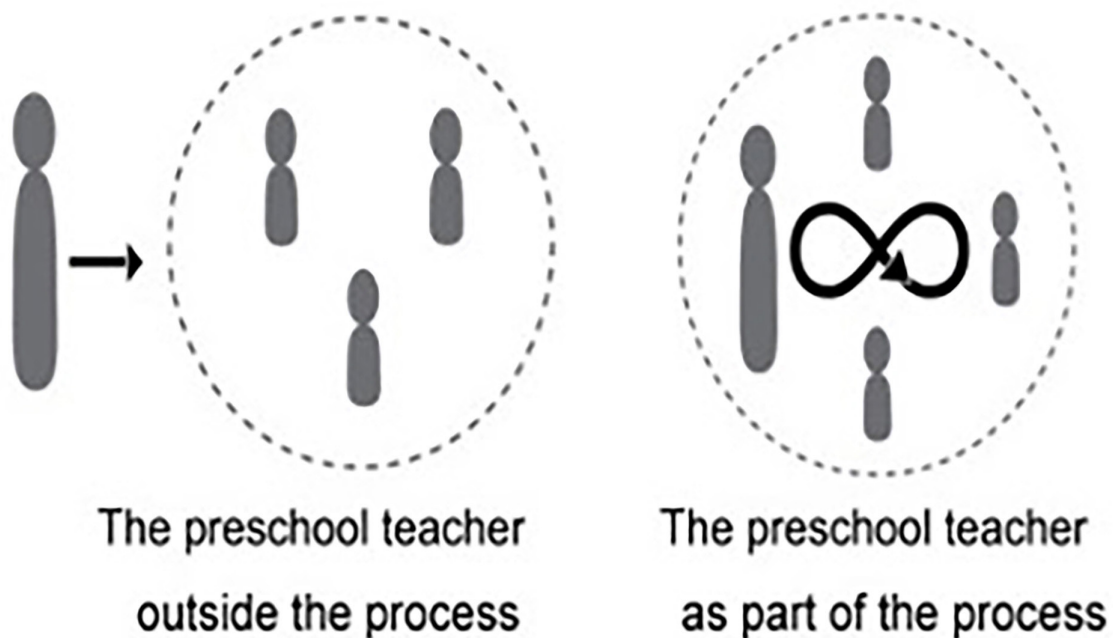


Fig. 4: *The Participator* (Thestrup, 2020)

To the left in the model, the pre-school teacher is outside the pedagogical process, that the children are part of. He or she mainly observes and frames, what is supposed to go on. To the right the preschool teacher is part of the process. Notice the two arrows. The one on the left goes from the preschool teacher toward the children but the one on the right illustrates another process. Here it is an ongoing infinity process, where everybody involved can learn from each other. The preschool teacher might be the one, who initiates a question, a theme or the use of certain, tools, materials, spaces or processes, but the point of this is to make it possible, that the children involved also can suggest ideas, demonstrate ways of playing or experimenting, ask questions. When they do this, the pre-school teacher might be inspired or even learn from the children. This new inspiration or challenge he or she then can use to send new questions back to the children. The principle is quite simple: The more you might learn from me, the more I might learn from you. You might upload a video or write a messenger-text or show a photo of something that might give me the opportunity to learn something and

then respond to it. The process is infinite and goes both ways. The pre-school teacher is in a process of improvising over a formula with the children as equal partners. However, so are the children. They too can engage in an exchange with the pre-school teacher. The infinity process and the teacher as participator actually fits the situation of playing very well. The teacher and the children are all involved in the rules and the change of rules and can offer suggestions for improvising upon formulas. The infinity process potentially goes between all involved and not only between the pre-school teacher on one side and the children as a group on the other.

The pre-school teacher and the children are potentially involved creating, expanding or leaving networks, they are part of and they might be in a situation, where they have to inspire, challenge or change methods and intentions in the encounter with somebody else or somebody's statements, expressions or use of media, technologies and narratives. One cannot take it for granted, that a cooperation is easy to establish or has been established when any kind of collaboration is starting. The experimenting community has to be able to use the internet and the potential collaboration as playful searchers (Thestrup & Gislev, 2021; Mackenzie et al, 2021). The community must look actively for information, inspiration and play an active part in the construction of the communication, playing and experimenting required.

A part of all the community's communication is of course also to say no to communication, trying to figure out why someone is saying or doing something and show it is possible to talk politely and respectfully to others online. The children and the pre-school teacher can be understood as searchers, who establish connections and investigations and they can be understood as playful, as they actively experiment and play with media, technologies and narratives inside the single community or together with others. When establishing this kind of communication it is a possibility to listen and talk in a way, that makes exchanges possible and at the same time critically discuss when a mutual productive form of exchanging is not possible or wanted and then leave them be. The playful searchers in an experimenting community might also be a strong and resourceful community when demonstrating important ways to communicate.

The playful searchers in the experimenting community using the idea of the open lab as a pedagogical method and principle can be understood as a culture of creativity connected globally, where cultures meet and communicate (Gauntlett & Thomsen, 2013). One might argue that at the center of each culture, there exists the possibility to both maintain existing cultural expressions and being able to change them. Children's own play culture is no different in that regard. It is a question of establishing these qualities when encountering other people and cultures around the world when trying to solve our common problems.

The playful searchers in an experimenting community are not in themselves a trans-glocal playculture, if this kind of culture is defined by only children unfolding it. Nevertheless, the experimenting community could at least relate to different actual trans-glocal play cultures and support the children in the experimenting community in how one could be part of these cultures. But an experimenting community including both pre-school teachers and children could also become a part of different emerging trans-glocal playcultures across the globe by simply joining them and add content and suggestions to them. The search for playing and experimenting can make the experimenting community an important part of any

situation, where people experiment and play together because it can come up with many different suggestions and solutions during the processes of communication. Finally the experimenting community can be seen as a trans-local playculture in itself, as it is defined by the communication and experimenting between different partners inside the community. The playful searchers do have the possibility to develop a digital and analogue platform, when they enter the internet, encountering new cultures and challenges out there.

References

- Bayne, S., Ewins, R., Evans, P., Knox, J., Lamb, J., Macleod, H., O'Shea, C., Ross, J., Sheail, P. & Sinclear, C. (2020). *The Manifesto for Teaching Online*. Cambridge Massachusetts London: MIT Press
- Bølgan, N. B. (2018). *Digital praksis i barnehagen*. Fagbokforlaget
- Caprani, O. & Thestrup, K. (2010). Det eksperimenterende fællesskab: Børn og voksne leg med medier og teknologi [The experimenting community: Children and adults' play with media and technology]. *Læring og Medier*, 3(5), pp. 1–39.
<https://doaj.org/article/aba105d1075948f895b345a91f1f92d3>
- Cowan, K. (2017). *Visualising young children's play: Exploring multimodal transcription of video-recorded interaction*. UCL (University College London). Thesis. Localized 31.10.2021 at http://discovery.ucl.ac.uk/10048404/3/Cowan_10048404_thesis.pdf
- Culpepper, M. K. & Gauntlett, D. (2020). Making and Learning together. Where the makerspace mindset meets platforms of creativity. *Global Studies of Childhood*, Vol. 10 Issue 3, Sep. 2020, pp. 264–274
- Dittert, N., Thestrup, K. & Robinson, S. (2021). *The SEEDS pedagogy: Designing a new pedagogy for preschools using a technology-based toolkit*.
[International Journal of Child-Computer Interaction](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212868920300325?dgcid=coauthor). Vol. 27, March 2021, 100210, pp. 1-10. Localized 20.11.2020 at:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212868920300325?dgcid=coauthor>
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (red.). (2014). *Aktionsforskning – en grundbog*. Danmark: Samfundslitteratur
- Gauntlett, D. and Thomsen, B. S. (2013) *Cultures of Creativity*. The LEGO Foundation. Located 19.06.2021 at <https://www.legofoundation.com/media/1073/cultures-of-creativity-lego-fonden-2013.pdf>
- Global Studies of Childhood: Global Makerspaces: Creating places for children's play, experimenting and communicating globally. *Special Issue. Vol. 10*, Issue 3, September 2020, localized 03.03.2021 at <https://journals.sagepub.com/toc/g sca/10/3>
- Gislev, T., Thestrup, K., & Elving, P. R. (2020). *The flexible meeting place: Connecting schools through networked learning*. *Global Studies of Childhood*, 10(3), 275–288.
- Hansen, M. S. (2016). *Børn som verdensborgere Lab 1*. video. localised 15.03.2022 at <https://www.youtube.com/watch?v=71NwZG6mFMw&list=PLAVS-GEyIPChzjqn65i1XfWWBTIXU9ZhW&index=2>
- Henningsen, L. (2005): »Dis-play«, *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* (Magazine for Children's culture and Youth Culture, 45/2002, Denmark

- Jantzen, C. (2005) *Tertium Datur. Kampen om kulturbegrebet* (The Battle over the Understanding of Culture). In: Povlsen, K. K. And Sørensen, A. S. (eds). *Kunstkritik og Kulturkamp*. Aarhus: Klim, pp. 40-49
- Jantzen, C. (2013). *Det pragmatiske kulturbegreb* (The Pragmatic Understanding of Culture. Gjallerhorn, Vol. 17, pp. 40-49
- Jessen, C. (2001). *Børn, leg og computerspil*. Odense Universitetsforlag
- Johansen, S. L., & Larsen, M. C. (2019). *Børn, unge og medier*. Samfundslitteratur.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2012). *Deltagende observation*. Letland: Hans Reitzels Forlag
- Networked Learning Editorial Collective (NLEC), Gourlay, L., Rodriguez-Illera, J. L., Barbera, E., Maha Bali, M., Gachago, D., Pallitt, N., Jones, C., Bayne, S., Hansen, S. B., Hrastinski, S., Jaldemark, J., Themelis, C., Pischetola, M., Dirckinck-Holmfeld, L., Matthews, A., Kalervo N. Gulson, K.N., Lee, K., Brett Bligh, B., Thibaut, P., Vermeulen, M., Nijland, F., Vrieling-Teunter, E., Scott, H., Thestrup, K., Gislev, T., Koole, M., Cutajar, M., Tickner, S., Rothmüller, N., Bozkurt, A., Fawns, T., Ross, J., Schnaider, K., Carvalho, L., Green, J.K., Hadžijusufović, M., Hayes, S., Czerniewicz, L & Jeremy Knox, J. (2021). Networked Learning in 2021: A Community Definition. *Postdigital Science and Education*, <https://www.springer.com/journal/42438>, Vol. 3, Issue 2, April 2021, Springer
- Lauridsen, P & Hansen, M. S. (2016). *Børn møder verden*. Video. Localized 14.03.2022 at <https://www.youtube.com/watch?v=UWChCsFmjCM&list=PLAVS-GEyIPChzjqn65i1XfWWTIXU9ZhW&index=3>
- Lauridsen, P. & Hansen, M. S. (2016). *Børn møder verden*. Video. Localized 14.04.2022 at <https://www.youtube.com/watch?v=oEuLgxOVOZM&list=PLAVS-GEyIPChzjqn65i1XfWWBTIXU9ZhW&index=4>
- Lehmann, N. & Szatkowski J. (2001). Creative Pragmatics – a Manifesto for The Open Theatre. In: B. Rasmussen, T. Kjølner, V. Rasmussen & H. Heikkinen (Red.), *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education*. IDEA Publications and IDEA 2001 World Congress – Bergen.
- Livingstone, S., Lemish, D., Lim, S. S., Bulger, M., Cabello, P., Claro, M., Cabello-Hutt, T., Khalil, J., Kumpulainen, K., Nayer, U. S., Nayar, P., Park, J., Tan, M. M., Prinsloo, J. & Wei, B. (2017). Global Perspectives on Children's Digital Opportunities: An Emerging Research and Policy Agenda. *Pediatrics*, 140(Suppl 2).
- MacKenzie, A., Bacalja, A., Annamali, D., Panaretou, A., Girme, P., Cutajar, M., Abegglen, S., Evens, M., Neuhaus, F., Wilson, K., Psarikidou, K., Koole, M., Hrastinski, S., Sturm, S., Adachi, C., Schnaider, K., Bozkurt, A., Rapantal, C., Themelis, C., Thestrup, K., Gislev, T., Örtengren, A., Costello, E., Dishon, G., Hoechsmann, M., Bucio, J., Vadillo, G., SánchezMendiola, M., Goetz, G., Gusso, H. L., Arantes, J. A., Kishore, P., Lodahl, M., Suoranta, J., Markauskaite, L., Mörtzell, S., O'Reilly, T., Reed, J., Bhatt, I., Brown, C., MacCallum, K., Ackermann, C., Alexander, C., Payne, A. L., Bennett, R., Stone, C., Collier, A., Watulak, S. L., Jandrić, P., Peters, M. & Gourlay, L. (2021). Dissolving the Dichotomies Between Online and Campus-Based Teaching: a Collective Response to *The Manifesto for Teaching Online* (Bayne et al. 2020). Localized 31.10.20201 at <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-021-00259-z>.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. (Play culture): Odense Universitetsforlag.

- Mouritsen, F. (2002). Child culture – play culture. In: F. Mouritsen & J. Qvortrup (Red.), *Childhood and Children's Culture*. University Press of Southern Denmark.
- Nielsen, K. W., Jerg, K., Kallehauge, P. & Burgård, M. (2019). *Vi gør kultur*. Dafolo
- Pedersen, L. H. (2020). Play culture across makerspaces: Connecting into a global makerspace online. *Global Studies of Childhood*, 10(3), 204361062094572. Downloaded 29.07.2020 at <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2043610620945726>
- Pink, S. (2013). Doing Visual Ethnography. Croydon. SAGE. 3. Udgave
- Postman, N. (2000). The humanism of media ecology. *Proceedings of the Media Ecology Association*, 1, 10–16.
- Potter J. & MacDougall, J. (2017). *Digital Media, Culture & Education*. Palgrave Macmillan
- Robertson, R. (2013). Situating glocalisation: a relatively autobiographical intervention. In: Drori, G. S., Höllerer, M. A. & Walgenbach, P. (Eds.). *Global themes and local variations in organization and management: Perspectives on glocalization*. P. 25-36. London. Routledge.
- Roudometof, V. (2016). *Glocalization: a critical introduction*. London. Routledge.
- Scolari, C. A. (2012). Media Ecology: Exploring the Metaphor to Expand the Theory. *Communication Theory: CT: A Journal of the International Communication Association*, 22(2), 204–225.
- Sheail, P. (2018). The digital university and the shifting time-space of the campus. *Learning Media and Technology*, 43:1, 56-69. <https://doi.org/10.1080/17439884.2017.1387139>
- Smith, H. & Dean, R. T. (ed.). (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Research methods for the arts and humanities: Edinburgh Univ. Press.
- Strate, L. (2006). Echoes and reflections. *On media ecology as a field of study*. Cresskill, New Jersey. Hampton Press Inc.
- Støvelbæk, F. (2009). *MPC is what you see: MediaPLAYINGcommunities*. Video. Localized 26.6.2021 at <https://vimeo.com/54000795MPC>
- Thestrup, K. (2019). Digital citizens: how preschool teachers and children communicate in a digital and global world. In: Grey, C. & Palaiologou, I. (ed.). *Early learning in the digital age.*: [SAGE Publications](https://www.sagepub.com), p. 136-147
- Thestrup, K. (2020). Digitalt deltagende og eksperimenterende pædagoger. In: Cecchin, D. & Sieling, V. *Pædagogers kompetencer*. Akademisk Forlag
- Thestrup, K. & Gislev, T. (exp. 2021). Campus beyond Campus. Call for responses to the Manifesto for Teaching Online. Part of *Collective Response Article, Postdigital Science and Education*
- Thestrup, K., Henningsen, L. & Jerg, K. (ed.). (2009). Billedbevægelser – medieleg i en daginstitution, *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur* (Image Movements – mediaplay in a pre-school). Syddansk Universitetsforlag
- Thestrup, K. & Robinson, S. (2016). Towards an entrepreneurial mindset: Empowering learners in an open laboratory. In: Papadopoulos, P.M., Burger, R. & Faria, A. (ed.). *Advances in Digital Education and Lifelong Learning, Vol. 2.* Emerald Group Publishing Limited. Chapter 8, p. 147-166
- Thestrup, K., Gislev, T., & Elving, P. R. (2018). *Mellem assistent og lærer. Forsøg med Assisteret Fjernundervisning i Folkeskolen* (Between assistant and teacher – assisted distance learning in public school). Aarhus University. Localized 21/05-21 at: <http://open-tdm.au.dk/blogs/assist/>.

Thestrup, K., Sandvik, K., Jessen, C., Knudsen, J., & Andersen, M. P. (2015). *Dannelse i en digital og global verden – Digitale redskaber skal understøtte barnets lærings- og dannelsesproces* (Delaftale 3). (Edification in a digital and global world). Localized 20.11.2020 at https://tdm.au.dk/fileadmin/tdm/Publikationer/DANNELSE_I_EN_DIGITAL_OG_GLOBAL_VERDEN-DELRAPPORT-FINAL_26.11.2015.pdf

Thestrup, K., & Pedersen, L. H. (2020). Makeative makerspaces: When the pedagogy is makeative. In A. Blum-Ross, K. Kumpulainen, & J. Marsh (Eds.), *Enhancing digital literacy and creativity: Makerspaces in the early years* (First edition). Routledge.

Velicu, A., Thestrup, K. & Giannis, G. (2019). The story of two new planets. *MakeY*. Blogpost. Localized at:

<https://makeyproject.wordpress.com/2019/05/16/the-story-of-two-new-planets/>

Biography

Klaus Thestrup (b. 1959) is an associate professor at The Danish School of Education, Aarhus University in Denmark, where he teaches on the online MA program ICT-Based Educational Design, where digital media and pedagogy are combined. He is also a social educator from University College South Denmark, a dramaturg from Aarhus University and holds a professional master in children's- & youth culture and digital media from the University of Southern Denmark. He has taught drama and media for many years and has over the years written many articles on pedagogy, culture and media. He has his own YouTube channel and a blog. He writes poetry as well also on subjects important to research and communication. He is through practical research developing and formulating a pedagogy based on experimenting communities, open laboratories, global communication, online teaching, media play and children's culture.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Louisa Haugaard Pedersen

Robotbyggesæt i undervisningen: en legende tilgang til computational tænkning

Resumé

Denne artikel præsenterer en empirisk analyse af en 3. klasses elevers legende læringsstrategier til computerteknologi ved at designe med robotbyggesæt ud fra en virkelighedsnær problemstilling, som plastikaffald i havet. Analysen sker med afsæt i et mikro-etnografisk studie af et legebaseret undervisningsforløb, som var en del af et pilotprojekt, der testede og udviklede forskellige typer af undervisning til at lære elever i indskoling om computerteknologi med robotbyggesættet LEGO WeDo 2.0. Artiklen tager udgangspunkt i en 3. klasse, som deltog i et mindre forløb i efteråret 2019. Observationerne og samtalerne med eleverne analyseres ud fra begreberne legekultur og computational tænkning til at beskrive og begribe elevernes legende læringsstrategier. Artiklen gennemgår tre analytiske nedslag, som repræsenterer de karakteristiske mønstre for elevernes strategier til at designe deres robotter. Her viser analysen, at mængden af tid og råderum har betydning for elevers dybere udforskning af computerteknologiske begreber gennem en legende tilgang med et robotbyggesæt.

Nøgleord

lekultur; computational tænkning; robotbyggesæt; indskoling; legende tilgang

Introduktion

I mere end 10 år har man i dansk uddannelsesforskning peget på, at digital leg besidder et potentiale for at understøtte digital læring i skolen (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2016; Holm Sørensen & Tweddell Levinsen, 2019; Jessen, 2000; Skovbjerg, 2016; Sørensen, 2005). I de seneste par år kan man også se en stigende interesse for en legende undervisningstilgang med forskellige typer af pædagogiske robotbyggesæt og færdigbyggede robotter (Caprani, 2015; Holm Sørensen & Tweddell Levinsen, 2019; Majgaard, 2011; Majgaard et al., 2014). På nuværende tidspunkt er pædagogisk faglig og videnskabelig viden om undervisning med robotter i den danske grundskole sparsom, og der er behov for mere empirisk forskning til at belyse de pædagogiske styrker og begrænsninger. Behovet for mere viden forekommer særdeles aktuelt, set i lyset af tidens interesse for at implementere faget teknologiforståelse i den danske grundskole, hvor man blandt andet har eksempler på brug af robotbyggesæt (Københavns Professionshøjskole, 2021; Riise, 2021; Undervisningsministeriet, 2018). Flere danske skoler har før udtrykt interesse for at bruge pædagogiske robotter i undervisningen. Dengang efterlyste man mere viden om de pædagogiske og didaktiske kvaliteter ved at undervise med forskellige typer af robotter. Samtidig ønskede man viden om velegnede didaktiske metoder og undervisningsformer, som kunne understøtte brugen af robotter (Esbensen et al., 2016). I de senere år kan man desuden se en international og national interesse for, at skoleområdet i højere grad bør anvende en legende tilgang til undervisningen for at styrke elevers lyst til læring og kreative tænkning (Andersen et al., 2018; OECD, 2019). På baggrund af nævnte tendenser stræber undersøgelsen derfor efter at give indblik i potentialet ved legebaseret undervisning med et robotbyggesæt.

Det metodiske design

Studiet er designet til at beskrive og begribe elevernes legende læringsstrategier ud fra en sociokulturel forståelsesramme. Kvalitative etnografiske metoder som observationer og samtaler med elever og lærere er blevet anvendt for at skabe en dybdegående indsigt i elevernes specifikke praksis med robotbyggesæt og programmering i en undervisningskontekst. Den fysiske tilstedeværelse i praksisfeltet gav mulighed for at opleve handlingsforløbet begivenheder udmønte sig i handle- og kommunikationsmønstre mellem elever og lærerne i den pågældende undervisningskontekst (Borgnakke, 2013; Gulløv & Højlund, 2003; Krogstrup & Kristiansen, 2017). Observationerne blev dokumenteret med fotografiske og håndskrevne feltnotater, som blev systematiseret kronologisk og samlet i en feltdagbog. Bevæggrunden for at kombinere visuelle og skriftlige feltnotater var at opnå en detaljerig dokumentation af elevernes interaktioner og betydningsdannelser med robotenhedens digitale og fysiske elementer (Pink, 2013; Rasmussen, 2014). Tilsammen skulle det bidrage til at indfange mønstre i elevernes tilgang til at skabe betydningssammenhænge mellem robotens fysiske elementer bestående af almindelige og computerudstyrede LEGO klodser, og dens softwares elementer, der blev vist på tabletten. For at få et dybere indblik i elevernes oplevelse af at lære at designe og bruge robotter gennem en legende tilgang, blev to kortere semistrukturerede samtaler indsamlet med to elevgrupper (Gulløv & Højlund, 2003; Kampmann, 2003; Kvale & Brinkmann, 2014). Det skulle kaste lys over deres erfaringer og tanker bag de observerede legende læringsstrategier, som de demonstrerede i deres designprocesser med robotbyggesættet.

På baggrund af det metodiske design, kan studiet bidrage med et empirisk indblik i elevernes legende læringsstrategier og deres mønstre, der afspejler deres betydningsdannelser af computerteknologiske begreber gennem legende og skabende aktiviteter. Det er vigtigt at understrege at studiet ikke i sig selv kan vise at elever med garanti opnår en dybere forståelse af computerteknologi, når de leger og skaber med computationale begreber ved at bruge et robotbyggesæt. Til gengæld kan studiet bidrage med aktuel empirisk viden om styrker og svagheder ved at undervise med robotbyggesæt gennem en legende tilgang, der er med til at belyse genstandsfeltets potentiale i en dansk skolekontekst.

Legende læringsstrategier for en computational legeskultur

For at opnå en nuanceret pædagogisk videnskabelig forståelse af elevernes perspektiver og praktisering af legende læringsstrategier til at designe en robot, anvendes en interdisciplinær teoretisk ramme med afsæt i nordisk børnekultur og amerikansk konstruktionisme. Denne kombination er inspireret af danske studier, som før har studeret genstandsfeltet om børns leg og læring med robotter og computere inden for børnehave- og indskolingsområdet (Jessen, 2000; Majgaard, 2011; Toft & Nørgård, 2015).

Computational tænkning

I analysen anvendes den amerikanske computerforsker Seymour Paperts (2020) konstruktivistiske begreb, computational tænkning. Her tages udgangspunkt i hans forståelse af, at det at lære computational tænkning er som at lære et nyt sprog. Det handler om at lære at forstå, hvordan en computer tænker, og lære at bruge dets sprog for at kunne udtrykke og realisere ens egen tænkning. Man kan sige at ens computationale tænkning, drives af ens ideer, som man realiserer ved hjælp af en computer. Det kan karakteriseres som en type kreativ tænkning og skabende kompetence med computerteknologi. I Paperts studier afspejles hans syn på computeren som værende børnenes maskine, da han mener den giver børn særlig mulighed for at erfare, at matematik kan læres og bruges kreativt (Bers, 2018; Papert, 1972, 1993, 2020). Han har senere beskrevet det som en pædagogik drevet af idékraft, hvor kreativiteten er et bærende element, når man tænker med computerteknologi, da det gør udviklingen af en computerbaseret løsning til et meningsfuldt projekt (Papert, 2000).

Man kan sige at computational tænkning handler om at tilgå og håndtere problemstillinger med computerteknologiske løsninger, og ikke alene om hardwaren og softwaren, der designes (Wing, 2006). Med det der nærmere kan kaldes et computerteknologisk koncept menes en computerbaseret løsning. Det vil sige tanken bag et design med brug af forskellige computationale begreber, som til sammen udgør en computerbaseret løsning. Begrebet computational tænkning dækker over evnen til at udvikle problemløsninger med computerteknologi, hvilket betyder det ikke kun er et spørgsmål om at kunne programmere, men også om at kunne konceptudvikle med computerteknologi. Det betyder at begrebet ikke alene handler om måden en computer tænker på, men omfatter menneskers tilgang til at kunne udtænke løsninger med computerteknologi.

Begrebet skal desuden ikke begrænses til blot at være et udtryk for en problemløsningsproces, men skal også forstås som en skabende og kommunikativ udtryksform (Bers, 2018). Andet vil svare til kun at lære grammatikken og tegnsætningen i et sprog, der ville resultere i en mekanisk sprogforståelse. Det samme gør sig gældende, hvis børn kun lærer at forstå funktionen bag

algoritmer, modalitet, kontrolstrukturer, repræsentation, hardware/software, designproces og debugging. Debugging handler f.eks. om at identificere og rette fejl i programmeringen af et program. De er alle centrale grundbegreber for computational tænkning til at afkode sekvenser, mønstre, modaliteter, årsag og virkninger, samt problemløsninger, men mindst lige så afgørende er det, at man kan anvende disse til at udtrykke sig selv selvstændigt og kreativt. Den eksterne robot sammen med softwarens fleksibilitet forstås af den grund som det ideelle læringsmiljø for computational tænkning. Dertil forstås at jo mere rigt råderum man får til at teste ens ideer, desto bedre vilkår får man til at lære at udtrykke sine ideer med computerteknologien (Bers, 2018; Papert, 2020). På den måde anses hardware og softwarens høje grad af fleksibilitet eller nærmere råderum, at have positiv betydning for udfoldelsesmuligheden og dermed læringsprocessen, da det gør det let tilgængeligt for eleverne at udføre intuitive eksperimenter. Det rige råderum bidrager derfor til rig mulighed for udforskning og udfoldelse af ideer til at designe en computerbaseret løsning med robotbyggesættet.

Med afsæt i Papert (2020) forstås en robot som et ideelt redskab, og leg som en ideel fremgangsmåde til at lære computational tænkning, da interaktionen mellem et barn og en computer gøres håndgribelig, idet de digitale udtryk, som barnet skriver på computeren, kommer til udtryk igennem robotens fysiske handlinger. Gennem legen med en robot kan man lære at forstå og bruge programmering, da man aktivt udforsker forbindelsen gennem digitale og fysiske enheders handlinger i forhold til, hvordan man kan udtrykke sig selv med computerteknologien. På den anden side skal leg med en robot ikke i sig selv forstås som ensbetydende med en garanti for at man lærer computational tænkning (Papert, 2020). Et tidligere dansk studie har peget på, at man som lærer er nødt til at støtte eleverne undervejs, og ikke antage at de kan lære at programmere på egen hånd blot, fordi de leger med et robotbyggesæt (Esbensen et al., 2016). Det kræver en afstemt pædagogik og didaktik, hvor undervisningens indhold og rammesætning faciliterer viden om et fag, som giver eleverne mulighed for at udforske de faglige begreber ved at udfolde personligt kreative ideer, og dermed fagligt meningsfulde projekter med computerteknologien.

Legekultur

Ofte synes det legende aspekts sammenhæng med læring at være sparsomt beskrevet i legebaseret undervisning for computational tænkning med robotbyggesæt (Bers, 2018; Papert, 2020; Papert & Solomon, 1972; Sullivan et al., 2013; Sullivan & Bers, 2016). Derfor inddrages den danske børnekulturforsker Flemming Mouritsens (1996, 2002) børnekulturbegreb som sonderer mellem kultur for, af og med børn, der betinges af, hvordan børn og voksne er medvirkende i den måde børns sociokulturelle netværk og vilkår produceres. Her anvender analysen det børnekulturelle begreb, legekultur, der kendetegnes ved at være kultur *af* børn, forstået som børns egen kultur (Mouritsen, 2002, s. 15–17). Legekultur handler om, hvordan børn sammen med andre børn kultiverer sig selv gennem materielle og immaterielle produktioner i sociale netværk og aktiviteter, baseret på deres omgivelser, hvor voksne også kan medvirke. Legekultur kan manifesteres som narrativer, der sammenblander fakta og fiktion, eller ved at kopiere og transformere fysiske objekter. Legekultur har ikke en fast form, men er et situeret fænomen, der fungerer som et medium »...that comes to existence through the children's production in situations« (Mouritsen, 2002, s. 23). Børn lærer af hinanden og

lærer om brugen af de materialer, der anvendes i en bestemt leg ved at lege sig frem til de færdigheder, der skal til for at kunne deltage i en leg.

Øvelse er en nødvendighed for at lære de færdigheder, der skal til for at blive god til at lege en leg. På den måde er læring et vilkår for at kunne lege, hvor børn lærer efter lyst og interesse. Det kan i princippet også udfolde sig i en undervisningskontekst gennem en rammesætning, der giver eleverne en høj grad af handlefrihed til at udforske et fagligt emne. Her er det grundlæggende mål for den uformelle tilgang at understøtte den formelle læring i de legende aktiviteter med faglige begreber. Processerne for de legende læringsstrategier synliggøres med legekulturelle begreber som råstof, formler og transformationer (Mouritsen, 1996, 2002). Råstof kan karakteriseres som den viden eller inspirationskilde, som anvendes til at informere legens indhold, tematik eller regler. Det kan være inspiration fra sociale netværk, populærkulturelle medier, hverdagskontekster eller skolefaglige emner. En eller flere råstoffer bearbejdes ved at blive kopieret eller transformeret, så det passer ind i legens kontekst til at udvikle legens handleforløb. Heri kombineres elementer fra virkeligheden med fiktive elementer i legens fortælling, som tillægger den mening og spænding. Derudover er der formler, der kendetegnes som bestemte ritualer i bestemte lege. Disse kan også transformeres ved at udvikle videre på lege med en ny fortælling, nye regler eller andre ændringer af legens form og indhold gennem improvisation. Disse kultiveringsprocesser kan eksempelvis tage form ved at den voksne deler ideer eller viden, som kan inspirere børnenes leg og øge dens kompleksitet. Det kan også være, at den voksne introducerer muligheder i legen, som de ikke selv havde tænkt på at udforske.

Nærværende legekulturelle begreber og begrebet computational tænkning bidrager til at identificere og analysere de pågældende kultiveringsprocesser, som kendetegner elevernes legende læringsstrategier med robotbyggesættet. Analysens genstandsfelt fokuserer således på, hvordan eleverne kultiverer deres forståelse af computerteknologiske begreber ved at designe computerbaserede løsninger med et robotbyggesæt gennem en legende læringstilgang.

Robotbyggesættet LEGO WeDo 2.0

Undervisningsforløbet anvendte LEGO WeDo 2.0, som er udviklet af LEGO Education og er designet til at understøtte indskolingsbørns læring om computational tænkning (LEGO Education, 2017, 2021). Robotbyggesættet er en formbar robot, da dens hardware og software kan konstrueres forskelligartet. Robottens fysiske elementer består af almindelige og computerudstyrede klodser, og dens programmeringssprog er et grafisk bloksystem, som visualiserer de forskellige funktioner, som bruges til at skrive robottens handlemønstre (LEGO Education, 2021).

Robotbyggesættet afspejler en grundlæggende ambition om at gøre programmering børnevenlig ved at bygge med fysiske og digitale objekter, som trækker tråde tilbage til en af de første programmeringssprog for børn kaldet, LOGO. Her viste programmet en grafisk skildpadde på computeren, der var tilknyttet den fysiske robot, LOGO-skildpadden (Kafai, 2005). LOGO blev udarbejdet af Papert og hans forskningsgruppe ved MIT i 1970'erne, som etablerede et samarbejde med The LEGO Group i 1980'erne. I den forbindelse blev LOGO videreudviklet med computerudstyrede LEGO klodser, som er blevet til flere forskellige slags robotbyggesæt (Martin et al., 2000). Med tiden er der kommet en længere række af pædagogiske robotbyggesæt og færdigbyggede robotter målrettet forskellige aldersgrupper

(Majgaard, 2011). En forskningsgruppe ved Tufts University har eksempelvis udviklet et grafisk programmeringssprog, som gør WeDo lettere tilgængeligt for børnehavebørn, og et robotbyggesæt lavet af træ, så børnehavebørn også kan lære om programmering uden en skærm (Sullivan et al., 2013, 2017; Sullivan & Bers, 2016). Disse viser at man kan regulere eksempelvis LEGO WeDo's sværhedsgrad til bestemte aldersgrupper, men selvsamme peger også på, at det ikke kan stå alene uden en pædagogisk og didaktisk rammesætning, som er afstemt efter den enkelte faglighed og elevgruppe.

Et legebaseret undervisningsforløb om plastikaffald i havet

Den første undervisningsgang præsenterede eleverne for en virkelighedsnær fortælling om, hvordan plastikaffald i havet ødelægger livet for havets dyr. Den virkelighedsnære problemstilling fungerede som en tematisk ramme for hele undervisningsforløbet arbejde med robotbyggesættet. Under den første undervisningsgang brugte eleverne tid på at tegne, og bygge med pap og limpistoler, hvor de skitserede deres ideer og byggede prototyper til løsninger på den virkelighedsnære problemstilling. Til den anden undervisningsgang blev LEGO WeDo robotbyggesættet præsenteret for eleverne. Her fik de vist eksempler på, hvordan man kunne designe den ydre og indre del af ens robot, og en gennemgang af, hvordan programmeringen hang sammen med robotens handlinger. Efter gennemgangen blev eleverne henvist til at vælge mellem forskellige skabeloner, så de kunne følge en vejledning til at designe deres robot. Da de gik ud i grupper på to, demonstrerede de forskellige legende læringsstrategier til at designe deres robot. Her hjalp to lærere med løbende inputs og mindre instruktioner, så eleverne kunne blive hjulpet videre med deres robotprojekt.

Første undervisningsgang	Anden undervisningsgang	Tredje undervisningsgang
<i>Intro til problemstilling om affald i havet</i>	<i>Intro til WEDO med konkrete eksempler på design</i>	<i>Robotprojekter færdiggøres og testes i fælles aktiviteter</i>
<i>Tegner scenarier og bygger prototyper med forskellige redskaber og affaldsmaterialer som pap og plastik</i>	<i>Designer med robotbyggesæt i grupper på 2:2</i>	<i>Robot catwalk hvor eleverne viser deres robotprojekter frem</i>

Design med fantasi

I begyndelsen af undervisningen med robotbyggesættet havde flere af eleverne tendens til at opfatte vejledningen som en begrænsning for at kunne udtrykke deres egne kreative ideer. Derfor valgte de, som de selv beskrev, at bruge deres fantasi til at designe deres robot. Dette kom til udtryk flere steder i empirien, hvor eleverne anvendte deres personlige ideer og fiktive greb til at skabe en fortælling om robotens design til at give robotens funktioner mening. I praksis demonstrerede grupperne flere legeskulturelle træk, som kendetegnede den legende læringsstrategi baseret på fantasi. For eksempel improviserede de sig frem til deres design gennem eksperimenter med robotbyggesættets forskellige fysiske og digitale objekters

funktioner. Gruppen af elever som praktiserede denne strategi, havde også tendens til at søge hjælp hos de grupper som havde succes, så de kunne kopiere elementer til at designe deres egen robot.

Den strategi kom eksempelvis til udtryk i designprocessen af robotten kaldet fantasidelfinen: »En gruppe har lavet en fantasidelfin, som de kalder det, men de kan ikke finde ud af, hvordan man kan få den til at køre. En anden gruppe har fået deres til at køre frem og tilbage. (...) Robotten fantasidelfinen får hjul på, og eleverne får den til at køre rundt« (Feltdagbog). Frem for at hente hjælp fra lærerne eller vejledningen, opsøger gruppen viden fra en anden gruppe elever som har succes med at få deres robot til at køre, da de ønsker at deres robot også skal kunne køre. Det sociale netværk af elever har betydning for, hvordan grupper som fantasidelfinen, begriber de computerteknologiske begreber i deres legende og skabende aktiviteter med robotbyggesættet.



Fotoserie 1: Gruppen blev først inspireret til at lave fantasidelfinen, da de opdagede en delfin-lyd på programmet. Fotoet til venstre viser, at gruppen starter med at designe robotens fysiske elementer før de begynder at programmere den. Fotoet til højre viser robotten får et hjul på, da de bliver inspireret af andre grupper med succes. Med hjælp fra en af disse grupper, erfarer de at robotten skal have to hjul på og programmeres for at kunne køre.

Undervejs gør gruppen sig overvejelser om, hvordan de skal designe videre, hvor ideen om at bruge vejledningen afvises af den ene elev i gruppen: »... fordi hun vil hellere lave deres egen« (Feltdagbog). Ifølge eleven bliver designet ikke deres eget ved at bruge hjælpemidler. Det gør at gruppen designer videre på robotens programmering uden brug af en vejledning eller hjælp fra en lærer, men gennem improvisation. På den anden side deles viden fra lærerne og vejledningen om de computerteknologiske begreber indirekte, da de grupper ligesom fantasidelfinen, der ikke direkte opsøger lærerne, i stedet opsøger deres kammerater, der har fået lærerhjælp og gør brug af vejledningen.

Gennem deres praktiske eksperimenter med de fysiske og digitale elementer, peger udforskningen på at give eleverne mulighed for at matche deres intentioner med, hvad de faktisk var i stand til at designe. Eksempelvis udforsker fantasidelfingruppen programmeringens muligheder ved at teste forskellige kombinationer af funktioner, som efterhånden gør, at robotten skifter karakter: »Nu er delfinen blevet en snegl, fortæller gruppen. Den kan køre racerfart, så derfor er det en hurtig-snegl, fortæller de mig. De har nemlig lavet programmeringen om« (Feltdagbog). Et gennemgående karakteristisk træk for denne

legende læringsstrategi er, at de computerteknologiske funktioner italesættes og tillægges mening ud fra fantasi. Meningen med funktionerne træder frem, fordi eleverne benytter sig af legens symbolske og metaforiske kraft, der gør dem i stand til at forestille sig, at delfinen transformeres til en snegl, der i den virkelige verden er langsom, men i legens verden bliver til en hurtigsnegl. Her udvikles det fiktive scenarie i overensstemmelse med handlingerne på softwaren, der viser at fortællingen bruges på legende vis til at begrebsliggøre, hvordan softwaren og hardwaren hænger sammen.

I en af gruppesamtalerne beskrev en elev, hvorfor de havde valgt at bruge deres fantasi: »Vi havde faktisk først bygget en [robot] efter vejledningen, men det gik faktisk ikke særlig godt. Så måtte vi bygge den om tre gange. Så begyndte vi at lave den efter vores egen fantasi, og det var faktisk det der gik bedst« (Citat fra gruppesamtale). Ifølge eleven resulterede brugen af fantasien i succes. Fantasien tillod eleverne at udforske og udfolde deres ideer på egne præmisser i samspil med robotbyggesættets komponenter. Hvorimod vejledningen syntes at udfordre deres udfoldelsesrum til at realisere deres ideer i designet af robotten. En anden elev supplerede med sin forklaring: »Jeg tror godt jeg ved hvorfor. Fordi ved vejledningen, der skulle man gøre nogle bestemte ting. Med fantasi, der bygger man bare« (Citat fra gruppesamtale). Fantasi betones som et centralt gennemgående element for elevernes legende læringsstrategi. Særligt da det forstås som den dimension, der gør råderummet for robotens design åbent for eleverne til både at udforske og udfolde deres egne kreative ideer. Dette bekræftes af den første elev: »Det er det der er det gode ved fantasi, man kan bare bygge, eller bare opdage ting, end bare at lave ting. Man kan alt med fantasien. Det er tit man faktisk er bedre med sin egen fantasi end alle de der ting man kigger efter« (Citat fra gruppesamtale). Med fantasi peger eleven på at få mulighed for at gøre opdagelser ved at bygge uden et specifikt og forudbestemt mål, men ud fra egne interesser gennem praktiske eksperimenter med robotens software og hardware.

Elevernes praksis og udsagn peger på, at den legende læringsstrategi for konceptudviklingen af robotten underbygges af et fiktivt narrativ, som gør det til et spændende og meningsfuldt projekt at udvikle kreative løsninger på den virkelighedsnære problemstilling med robotbyggesættet. Frem for at følge vejledningen, vælger de at opbygge deres egen fortælling i grupperne, der giver robotprojektets designproces og design mening. Strategien afspejler også elevernes udfordring med at erkende eller tilkendegive deres behov for hjælp, da de ikke nødvendigvis har begreb om deres egen udfordring. Det betoner vigtigheden af at være opmærksom på, at elevers leg med et robotbyggesæt kræver en aktiv pædagogisk-didaktisk understøttelse af læreren.

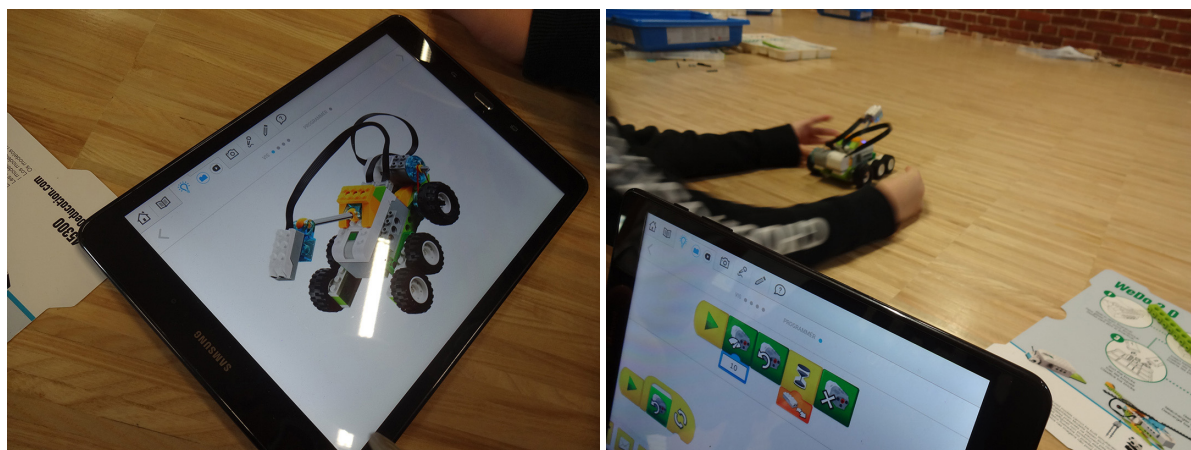
Design med vejledning

Over tid valgte flere af grupperne at bruge en vejledning, da de havde udfordringer med at realisere deres ideer. Her fik de hjælp til at følge en vejledning af lærerne og løbende forklaringer på, hvordan de forskellige computerudstyrede enheder på robotbyggesættet fungerede sammen med softwaren. Lærerne havde tendens til at henvise til vejledningen, når eleverne stødte på udfordringer: »Eleverne henvender sig til den ene lærer, hvis de synes det er svært og har spørgsmål eller siger 'vores gider ikke'. Læreren sætter sig ned og viser, hvordan man kan løse det. Læreren går ind på vejledningen« (Feltdagbog). Når lærerne henviste til vejledningen, ville de ofte demonstrere for den pågældende gruppe, hvordan

den kunne bruges til at finde løsninger på deres udfordringer. Generelt gav lærerne færre instruktioner undervejs for at støtte elevernes legende læringstilgang, men de havde stadig behov for støtte, der forholdt sig direkte til de enkelte robotprojekter. Både lærerhjælpen og vejledningen havde betydning for elevernes designproces. Elevernes brug og behov for lærerhjælp og vejledningen anses som en logisk konsekvens, da de fleste på forhånd var ubekendte med programmering, robotteknologi og robotbyggesættet LEGO WeDo.

Når grupperne fik succes med at realisere deres ideer, blev de ofte opsøgt af andre grupper. Her blev lærernes råd om vejledningen givet videre blandt eleverne. Eksempelvis udtrykte en elev til en gruppe som søgte hjælp: »[Eleven] foreslår at bruge vejledningen, da en gruppe sidder fast med deres robotprojekt. [Ideen] spredte sig til de andre grupper. Den pågældende elev sagde, at når man fulgte vejledningen kunne man bygge, hvad man ville« (Feltdagbog). Ifølge denne elev skal vejledningen forstås som et hjælpemiddel, der gør det muligt at designe den robot som man ønsker, frem for en begrænsning for at kunne udfolde ens kreativitet. Efterhånden spredte denne opfattelse sig mellem flere af grupperne. I praksis startede de med at designe en robot som var mere eller mindre identisk med skabelonen. Med tiden blev der foretaget flere ændringer, som var baseret på elevernes egne ideer. Her havde de stadig tendens til at beskrive robotternes design ud fra deres fantasi i et fiktivt narrativ, men hvor robotternes koncept i højere grad afspejlede kreative løsninger til den virkelighedsnære problemstilling om plastikaffald i havet.

Nedenstående robot var designet efter en skabelon, hvor gruppen gav sig tid til at designe programmeringen efter deres fantasifulde fortælling om, hvad robotten skulle kunne gøre for at hjælpe med problemet om plastikaffald i havet. I dette tilfælde var robotten designet som en skraldeforsker, der kunne studere affaldet i havet.



Fotoserie 2: Fotoet til venstre viser skabelonen som gruppen har designet efter. Fotoet til højre viser gruppen i aktion med at teste robotternes programmering.

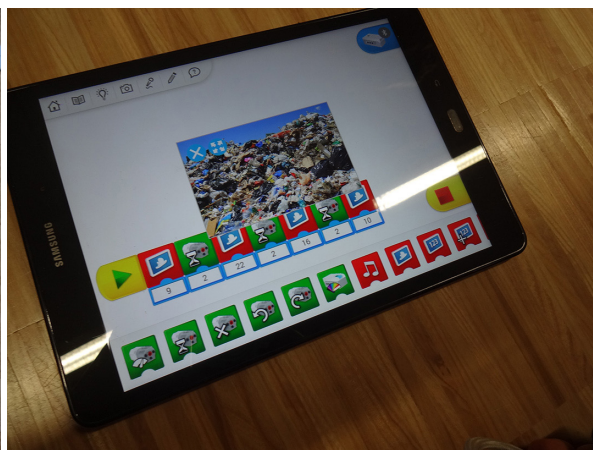
På fotoet til højre ses gruppens eksperimenter med, hvad de kan få robotten til at gøre. Her styrer den ene elev tabletten, mens den anden følger robotternes handlinger med sin krop. I fællesskab gør gruppen sig overvejelser om, hvad de vil have robotten til at kunne gøre ved at sammenholde, hvad der skrives af handlinger på softwaren med robotternes fysiske handlinger. Hertil forklarer gruppen meningen bag designet: »Det er en fisk der bruger en skralde-undersøger. Det er en skraldeforsker, indskyder eleverne. Den undersøger al

skraldet i skraldeøen. Den har det lange hoved, så den kan kigge nedenunder» (Feltdagbog). Gruppen demonstrerer, at de i fællesskab forholder sig aktivt til problemstillingen om plastikaffald i havet. Det legende aspekt kommer til udtryk i fortællingen bag designet, som kombinerer fakta om problemstillingen med deres fiktive ideer. Derudover demonstrerer gruppen, at brugen af vejledningen, giver dem mulighed for at fordybe sig i udforskningen af de computerteknologiske funktioner for at kunne realisere deres koncept med robotten.

Med den legende læringsstrategi antyder eleverne, at lærerhjælpen og vejledningen har betydning for at inspirere og støtte deres designproces og realiseringen af deres kreative designs. Brugen af disse hjælpemidler viser sig at understøtte en dybere udforskning af, hvad og hvordan eleverne kan designe deres robot til at gøre det de ønsker. Lærernes hjælp til at forklare de computerteknologiske funktioner og vejledningen tyder også på at spille en betydningsfuld rolle. De balancerer mellem at understøtte den faglige læring og samtidig bibeholde elevernes råderum til at eksperimentere med deres egne ideer om, hvordan en robot kan designes til at løse den virkelighedsnære problemstilling. Det sociale netværk mellem eleverne havde også betydning for at understøtte deres designprocesser, da der heri blev udvekslet ideer og viden med øje for at hjælpe hinandens designprocesser videre.

Genbrugsmaskiner og levende væsener

Den tredje og sidste undervisningsgang viste, at tid og råderum havde betydning for elevernes fordybelse til at indarbejde deres kreative løsninger i robotternes design. Over tid blev flere af robotternes designs mere komplekse og repræsenterede forskellige computerbaserede løsninger på at begribe den virkelighedsnære problemstilling. De afspejlede en gennemgående kreativ brug af de computerteknologiske funktioner til at give deres løsning form. Nedenstående viser et eksempel på tiden og råderummets betydning for at udvikle et kreativt robotdesign.



Fotoserie 3: Fotoet til venstre viser robotens fysiske design mens fotoet til højre viser robotens indre design.

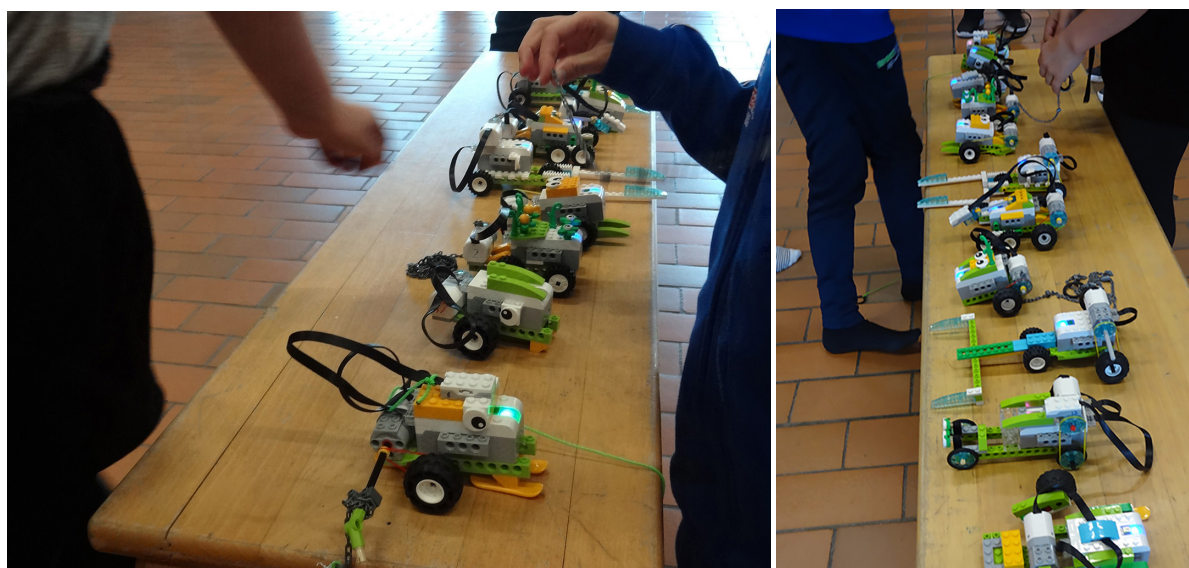
Gruppen havde designet robotten, som de kaldte Mischa. Meningen bag robottens design forklarede de på følgende vis:

»Eleverne demonstrerer for mig, at der vises billeder på tabletten. Der vises billeder af skovbrande og skrald. Eleverne fortæller mig at robotten spiser skrald og så bliver det til planter. Så skal robotten vise gode billeder med natur, hvor naturen er flot. (...) Elev 1: 'den kører, når der er billeder (...) Nu kommer jeg og fanger jer skrald'. Denne replik skal indtales til robotten, fortæller den ene elev sin makker« (Feltdagbog).

Gruppen har her skabt en meningsfuld og kreativ sammenhæng mellem softwaren og hardwarens design, der afspejler deres bud på, hvordan computerteknologien bruges til at løse den virkelighedsnære problemstilling. Derudover udtrykker robotten et fiktivt scenarie gennem sit design. Heri anvendes flere fysiske og computerteknologiske effekter til at udtrykke elevernes fortælling, blandt andet gennem et samspil af flere modaliteter. Dette samspil kommer til udtryk i robottens program. Først afspilles billeder af naturødelæggelser og derefter af natur som trives. Denne visuelle repræsentation har eleverne tænkt sammen med robottens evne til at løse den virkelighedsnære problemstilling, da det skal ligne transformationen fra skrald til natur, som foregår, mens den kører. Desuden har de designet robottens fysiske ydre med planter, og vil tilføje en lyddimension så den italesætter sine handlinger. Dette samspil viser, hvordan eleverne bruger fortællingen til at give de computerteknologiske funktioner mening. Hvilket peger på at fortællingen bruges som meningsgivende for den legende udforskning af computerteknologien.

Eleverne beskrev også selv, at tid til fordybelse havde betydning for deres udforskning af robotbyggesættet: *»Elev 1: Jeg lærte også at det er rigtig let at bygge med LEGO. Elev 2: Nej, det er ikke let. Det kommer an på, hvad for en LEGO du bygger med. Elev 3: Hvis man tager sig tid. Elev 4: Og hvis man koncentrerer sig«*. Tiden til at fordybe sig havde for eleverne betydning, da det gjorde det lettere at arbejde med robotbyggesættet. De var også opmærksomme på sværhedsgraden ved forskellige typer af LEGO, hvor de oplevede det pågældende robotbyggesæt som let tilgængeligt at designe med, men det krævede tid til fordybelse.

Tiden og råderummets betydning kom også til udtryk, da grupperne præsenterede deres forskellige robotter. De havde designet mange forskellige kreative løsninger på, hvordan deres robotter kunne håndtere plastikaffald. Her bestod deres designs af genbrugsmaskiner og levende væsener ud fra deres egen fortælling om plastikaffald i havet, som blev præsenteret og testet for hele klassen. Dette ses på nedenstående fotos.



Fotoserie 4: Eleverne samler deres robotprojekter, der præsenteres og demonstreres for klassen.

Generelt kunne robotterne køre, afspille lyde og vise billeder, der udtrykte robotternes evner til at håndtere plastikaffaldet i havet. En del af grupperne havde givet robotterne øjne, hvortil de beskrev det som et levende væsen med et navn. Eleverne besjælede dermed robotten ved at give den lighedstræk med et levende væsen, selvom det stadig var en maskine. Man kan sige, at deres robotdesigns havde træk af forskellige forsøg på at begribe, hvad kunstig intelligens er og kan, ved at besjæle de computerteknologiske egenskaber, som blev understøttet af det fysiske udseende med eksempelvis brug af øjne-klodser. Det var dog ikke et emne som blev taget op af lærerne. På den anden side kunne det være relevant at tage op for at bidrage til en dybere forståelse af fænomenet.

Legende læringsstrategier som historiefortællere og ingeniører

Nedslagene viser, at eleverne over tid demonstrerede forskellige legende læringsstrategier til at designe robotterne. Disse strategier afspejler tidens betydning for, at eleverne kunne øve sig i at designe robotten gennem praktiske eksperimenter. Generelt demonstrerede deres designprocesser og designs af robotterne en tiltagende lethed ved at realisere kreative løsninger med computerteknologien, i takt med forløbets varighed. Overordnet set, bevæger deres kreative udfoldelser med robotbyggesættet sig fra at kopiere til at transformere deres egne designs, der kendetegner en høj grad af kreativ tænkning (Resnick, 2017). Forskning har tidligere peget på, at mængden af tid har betydning for at lære programmering, men ikke som en enkeltstående faktor. Det kræver en pædagogisk og didaktisk facilitering, som tager højde for tid til at udfolde kreative og praktiske eksperimenter med computerteknologien (Kafai, 2005). Papert har også selv peget på, at tiden til at øve sig er central for at raffinere ens computational tænkning, men at det kræver en anden læringskultur end den traditionelle undervisning, som skolen har tradition for at facilitere (Kafai, 2005; Papert, 1972, 2020; Papert & Solomon, 1972). Det betyder, at eksempelvis et konsistent forløb over længere tid med kreative og praktiske øvelser med computerteknologi, som for eksempel et robotbyggesæt, med sandsynlighed vil have væsentlig betydning for elevers læringsudbytte, men som kræver nærmere undersøgelse i en dansk skolekontekst.

Elevernes strategier antyder til dels, at undervisningens råderum også havde betydning for, at de kreativt kunne udfolde og teste deres ideer gennem praktiske eksperimenter med robotbyggesættet. Her inspirerede den tematiske ramme om plastikaffald eleverne til at indarbejde den virkelighedsnære problemstilling som en meningsfuld del af deres designs. Eleverne italesatte også, at fantasi udgjorde en væsentlig drivkraft for deres motivation til at udforske sammenhænge og muligheder i robotternes computerteknologiske funktioner. Dette kan forstås at afspejle deres måde at udtrykke deres lyst til at lære. Råderummet kom også til udtryk i robotbyggesættets fleksibilitet, som havde betydning for, at eleverne som ellers var ubekendte med robotter, kunne udforske robotens bestanddele ved at forme dens digitale indre og fysiske ydre. Deres legende læringsstrategier minder om en vekslen mellem en historiefortæller og ingeniør, som et amerikansk studie før har sammenlignet med, i forhold til børns legende tilgange til at lære computational tænkning med et robotbyggesæt (Bers, 2008). Eftersom de pågældende elever gennemgående forklarede deres kreative computerteknologiske løsninger som en fortælling, synes dette at være en væsentlig måde at anskue elevers legende læringsstrategier.

For at opnå en dybere forståelse af elevernes læringsstrategier og læringsudbytte med et robotbyggesæt, vil det være frugtbart at lade sig inspirere af analytiske fremgangsmåder, som næranalyserer elevernes programmeringssekvenser og sammenholde disse med robotternes design (Brennan & Resnick, 2012). På den måde vil man tæt kunne følge de enkelte elevers progression over tid, som eksempelvis kunne bruges til en dybdegående vurdering af, hvordan legebaseret undervisning med robotbyggesæt har betydning for elevers læring af computational tænkning. Denne analytiske fremgangsmåde kunne eksempelvis være relevant i fremtidige systematiske undersøgelser af forskellige robotbyggesæts pædagogiske kvaliteter, og komparative undersøgelser af robotbyggesæt og færdigbyggede robotter for at blive klogere på deres forskellige pædagogiske kvaliteter og begrænsninger.

Referencer

- Andersen, I. H., Møller, H. H., Kristensen, K. B., & Rasmussen, C. S. (Red.). (2018). *Leg i skolen, en antologi* (1. udgave). Unge Pædagoger.
- Bers, M. U. (2008). Engineers and storytellers: Using Robotic Manipulatives to Develop Technological Fluency in Early Childhood. *Contemporary Perspectives on Science and Technology in Early Childhood Education* (s. 105–125). Information Age Publishing.
- Bers, M. U. (2018). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen: Mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- https://static-curis.ku.dk/portal/files/148572663/Karen_Borgnakke_Rapport_.pdf
- Brennan, K., & Resnick, M. (2012). *New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking*. Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.
- https://web.media.mit.edu/~kbrennan/files/Brennan_Resnick_AERA2012_CT.pdf
- Caprani, O. (2015). Mangfoldige læringsaktiviteter: Ét robotbyggesæt. *Læring og Medier (LOM)*, 14. <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/view/22074/20129>

- Ejsing-Duun, S., & Skovbjerg, H. M. (2016). Copycat or Creative Innovator? Reproduction as a Pedagogical Strategy in Schools. *Electronic Journal of E-Learning*, 14(2), 83–Learning, 2016, Vol.14(2), 83–93.
- Esbensen, G. L., Hasse, C., Gudmundsen, L., Mathiasen, M., Breum, M., Pumali, K., Brinks, E., Harrekilde, S., Arason, N., Rieland, S., Mathisenn, L. L., & Sayedmirza, A. (2016). *Robotter i folkeskolen: Begrundelser, visioner, faktisk brug og udfordringer i normalklasser*. DPU, Aarhus Universitet.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Holm Sørensen, B., & Tweddell Levinsen, K. (2019). *Den hybride skole: Læring og didaktisk design, når det digitale er allestedsnærværende*. Klim.
- Jessen, C. (2000). Det kompetente børnefællesskab: Leg og læring omkring computeren. I: B. H. Sørensen & B. R. Olesen (Red.), *Børn i en digital kultur* (s. 147–159). Gads Forlag.
- Kafai, Y. B. (2005). Constructionism. I R. K. Sawyer (Red.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (s. 35–46). Cambridge University Press; Cambridge Core.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.004>
- Kampmann, J. (2003). Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I: E. Gulløv & S. Højlund (Red.). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 167–183). Gyldendal.
- Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (2017). *Deltagende observation*. Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Københavns Professionshøjskole. (2021). *Teknologiforståelse hitter hos forsøgsskoler*.
<https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/teknologiforstaelse-hitter-hos-forsogsskoler?publisHerId=13559518&releaseId=13624543>
- LEGO Education. (2017). *Computational Thinking with WeDo 2.0*.
<https://www.youtube.com/watch?v=LfnUyg9MSIo>
- LEGO Education. (2021, april 4). *WeDo 2.0 | Elementary School STEAM Solution*. LEGO® Education. <https://education.lego.com/da-dk/products/lego-education-wedo-2-0-core-set/45300#in-the-box>
- Majgaard, G. (2011). *Læreprocesser og robotsystemer: Design af læreprocesser med robotter som medier og børn som med-designere* (PhD-afhandling) Syddansk Universitet.
- Majgaard, G., Hansen, J. J., Bertel, L., & Pagh, A. (2014). Fra digital design til fysisk udtryk: Anvendelse af 3-d printere og NAO-robotter i folkeskolen. *MONA-Matematik- og Naturfagsdidaktik*, 4.
- Martin, F., Mikhak, B., Resnick, M., Silverman, B., & Berg, R. (2000). To Mindstorms and Beyond: Evolution of a Construction Kit for Magical Machines. *MIT Media Lab*.
<https://pdfs.semanticscholar.org/6aaa/a8b74d5a50effa37519c5954fb7aed8f76ae.pdf>
- Mouritsen, F. (1996). Børns kulturproduktion. *Legekultur* (s. 63–76). Odense Universitetsforlag.
- Mouritsen, F. (2002). Child culture: Play culture. I: F. Mouritsen & J. Qvortrup (Red.), *Childhood and Children's Culture* (s. 14–42). University Press of Southern Denmark.
- OECD. (2019). *Play!* 18. <https://doi.org/10.1787/a4115284-en>

- Papert, S. (1972). Teaching Children to be Mathematicians Versus Teaching About Mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 3(3), 249–262. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0020739700030306>
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. BasicBooks.
- Papert, S. (2000). What's the big idea? Toward a pedagogy of idea power. *IBM Systems Journal*, 39(3/4), 720–729.
- Papert, S. (2020). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Papert, S., & Solomon, C. (1972). Twenty Things to Do with a Computer. *Educational Technology*, 12(4), 9–18. JSTOR. www.jstor.org/stable/44417821
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography* (3rd edition). SAGE.
- Rasmussen, K. (2014). 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.
- Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.
- Riise, A. B. (2021). *Lærere: Derfor skal teknologiforståelse både have eget fag og integreres i fagene*. Folkeskolen.dk. <https://www.folkeskolen.dk/1880556/laerere-derfor-skal-teknologiforstaelse-baade-have-eget-fag-og-integreres-i-fagene>
- Skovbjerg, H. M. (2016). »This is a Really Funny Game«: Children Making Games for Each Other in a School Context. *European Conference on Games Based Learning*, 627–633. <http://search.proquest.com/docview/1859715634/>
- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: Learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), 3–20. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9304-5>
- Sullivan, A., Kazakoff, E. R., & Bers, M. U. (2013). The Wheels on the Bot Go Round and Round: Robotics Curriculum in Pre-Kindergarten. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 12.
- Sullivan, A., Strawhacker, A., & Bers, M. U. (2017). Dancing, Drawing, and Dramatic Robots: Integrating Robotics and the Arts to Teach Foundational STEAM Concepts to Young Children. I: M. S. Khine (Red.), *Robotics in STEM Education* (s. 231–260). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57786-9_10
- Sørensen, B. H. (2005). Information and Computing Technology and the Gap between School Pedagogy and Children's Culture. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(1), 43–57.
- Toft, H., & Nørgård, R. T. (2015). Tema 1: Pla(y)ceskabelse: når børn og robotteknologi mødes. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 8(14). <https://doi.org/10.7146/lom.v8i14.22069>
- Undervisningsministeriet. (2018). *Undervisningsministeren vil gøre teknologiforståelse obligatorisk i folkeskolen*. <https://www.uvm.dk/global/news/uvm/2018/jan/180126-undervisningsministeren-vil-goere-teknologiforstaelse-obligatorisk-i-folkeskolen>
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–36. <http://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>

Biografi

Louisa Haugaard Pedersen er cand.mag. i pædagogik fra Københavns Universitet med speciale i digital leg og læring. Hendes interesse bevæger sig indenfor pædagogisk og didaktisk materialitet i formelle og uformelle lege- og læringsmiljøer. Hun har udført flere empiriske studier om blandt andet kendetegn, ligheder og forskelle i børns digitale og ikke-digitale legekultur i både børnehaver og skoler. Derudover har hun erfaring med udvikling og brug af makerspaces i indskolingen i national og international kontekst fra EU-projektet »Makerspaces in the early years: enhancing digital literacy and creativity« (MakeEY) ledet af professor Jackie Marsh ved University of Sheffield, og erfaring med forskningsprojekter indenfor vuggestue- og dagplejeområdet.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Karen Feder

Børnecentreret design af legeoplevelser – *til børn, for børn eller med børn*

Resumé

Artiklen undersøger forskelle og ligheder mellem den traditionelle designtilgang og den mere børnecentrerede designtilgang, samt hvornår der designes *til børn, for børn* eller *med børn*. Indholdet baserer sig på erfaringer fra flere års undervisning i børnecentreret design af leg for designstuderende på kandidatuddannelsen i *Design for Play* på Designskolen Kolding, og det empiriske datamateriale består af undervisernes refleksioner, opfølgende interviews med et hold studerende samt fotos fra deres designproces. De designstuderendes oplevelse af at arbejde med en børnecentreret designtilgang stilles over for deres tidligere oplevelser med den traditionelle designtilgang for at kunne identificere forskellene i de to forskellige positioner. Det diskuteres, hvordan de to designtilgange forholder sig til at designe *til, for* og *med* børn, og der gives et bud på en model, der kan være med til kommunikere dette bedre. Artiklen forsøger ikke at plædere for den ene eller den anden tilgang, men tilstræber at designerne opnår en øget bevidsthed og en mere aktiv stillingtagen til, hvilken tilgang de vælger hvornår og hvorfor, for at sikre mere relevante legedesigns til børn i fremtiden.

Nøgleord

designproces; børn; legedesign; børnecentreret designtilgang; børneperspektiv; designere

En stigende interesse for at designe gode legeoplevelser for børn

Børns leg har længe haft en omtumlet tilværelse – i hvert fald i de voksnes verden, hvor den konstant ryger ind og ud af den politiske dagsorden, daginstitutionernes læreplaner, forældrenes prioritering og virksomhedernes interesse (UVM, 2020). Imens forsøger børnene at lege videre, uanset hvordan vi som voksne prioriterer legen og dens vigtighed i børns liv. I rapporten *Det gode børneliv – ifølge børnene*, der er udgivet af LEGO Fonden og Tænketanken Mandag Morgen (2021), bliver det dog mere og mere tydeligt, hvordan den manglende forståelse af legen og dens værdi for børn og børns liv er med til at udhule børns chancer for gode legeoplevelser. Samtidig skabes der mere og mere viden om, hvordan vi kan sikre bedre og mere relevante legeoplevelser for børn ved at tage udgangspunkt i børnene. Spørgsmålet er så, hvordan vi får givet denne viden videre til dem, der skal være med til at skabe børns muligheder for leg nu og i fremtiden.

En undersøgelse i 2015 afdækkede, hvordan virksomheder i legebranchen ønskede at styrke deres design, men at de manglede kvalificerede medarbejdere med ekspertise i design af leg samt en bedre forståelse af at designe relevante legeoplevelser for børn. Virksomhederne havde ingen muligheder for opkvalificering af deres medarbejdere gennem kurser eller efteruddannelse, og der fandtes ikke tilgængelige metoder og værktøjer, der kunne støtte op om deres processer. Det var derfor svært for dem at vedligeholde og videreudvikle deres design- og innovationspotentiale inden for design af leg målrettet børn (HUB for Design & Leg, 2015).

På baggrund af disse udfordringer og barrierer blev der i 2017 etableret et fokus på leg og design på Designskolen Kolding med etableringen af en international kandidatuddannelse i *Design for Play* (Design for Play, 2017) samt en forsknings- og udviklingsafdeling i leg og design (LAB for Leg & Design, 2017). Her er leg set som en almenmenneskelig aktivitet med sit eget formål (Karoff, 2013) og som en måde til at forstå, hvem vi er, hvad der er omkring os, og hvordan vi er sammen med andre (Sicart, 2017). Initiativet har blandt andet medvirket til et øget fokus på design af leg målrettet børn og uddannelse af specialiserede designere til jobs inden for dette område. Design og leg er dog endnu ikke etableret som et egentligt forskningsfelt i sig selv, men er ofte en del af andre forskningsområder såsom pædagogik, læring, interaktionsdesign og spiludvikling. Det betyder, at der stadig mangler forskning, metoder og definitioner, der kan være med til at understøtte viden og praksis i, hvordan vi designer gode legeoplevelser – og hvordan vi sikrer, at de er relevante for børn.

Flere forskere har arbejdet med at give børnene en stemme i beslutninger, der vedrører børnene. Roger Hart har udviklet *Ladder of participation* (Hart, 1992), der er med til at vurdere, i hvilken grad børnene er involveret i beslutningsprocesser; fra ikke-deltagelse som manipulation, dekoration og tokenisme i bunden af stigen, til børneinitiativer, børnestyling og børns beslutningstagning i stigens top. Allison Druin har udviklet en model (Druin, 2001) for, hvilken rolle børnene har i designprocesser; fra udelukkende at være bruger eller tester, til at være anerkendt informant eller designpartner. Denne model er efterfølgende udvidet med barnet som protagonist af Iveren, Smith og Dindler (2017). Initiativet *Designing for Children's Right* arbejder for at integrere børns rettigheder ind i virksomhedernes udviklingsprocesser (D4CR Association, 2018). Herudover har forskere fra praksis- og policy-feltet samt det pædagogiske, didaktiske, sociologiske og psykologfaglige område udforsket og forsøgt at definere begrebet »børneperspektiv«. Et begreb som Hanne Warming beskriver

som »...en flydende betegner« (Warming, 2019), alt efter hvilket felt du står i; fra voksnes angivelige bedreviden om barnets bedste, til børns egne perspektiver og som børnefokus i samfundsmæssige analyser. Opmærksomheden på børneperspektivet er desuden beskrevet i det teoretiske designfelt, primært i relation til forskningen i interaktionsdesign og børn (IDC conferences, 2019). Inden for den generelle designforskning i Skandinavien er der fra 1970'erne opbygget et decideret fokus på at lade brugerne være en del af designprocessen, og flere designforskere har desuden fokus på, at vi skal »...design med brugerne, ikke kun for dem« (Sanders & Stappers, 2013). Al denne forskning er dog endnu ikke nået ud som en integreret arbejdstilgang i praksisfeltet i design af leg, og der arbejdes stadig med, hvordan der undervises i dette på designskolerne.

Ph.d.-projektet *Exploring a child-centred design approach – from tools and methods to approach and mindset* (Feder, 2020) har bygget ovenpå denne viden og forsøgt at styrke potentialet for at praktikerne kan tage yderligere afsæt i børnene, ved at udvikle en ny børnecentreret designtilgang der kan være med til at sikre mere relevante legedesigns for børn. Tilgangen tager som udgangspunkt sit afsæt i børnenes hverdagsliv og resulterer ofte i uventede overraskelser, der er med til at udfordre designerens antagelser og formodninger om, hvordan det er at være barn. Oplevelserne er med til at give en bedre forståelse af barnet og dets interesser, leg, behov og livssyn, og det bliver derigennem muligt at identificere, hvad der er relevant at designe – set fra barnets perspektiv og ikke kun de voksnes.

Udfordringer og muligheder i at implementere en børnecentreret designtilgang

Selvom der nu er udviklet en børnecentreret designtilgang, der tager udgangspunkt i børnene, har det vist sig, at den afviger så meget fra den traditionelle designtilgang, at forskellen i sig selv er med til at hindre designernes brug af den. Den udfordrer deres indgroede praksis samt virksomhedernes etablerede udviklingsprocesser, hvilket kan være med til at skabe utryghed og betænkelighed ved at involvere sig i den. Dette er blandt andet identificeret i uddannelses- og formidlingsaktiviteter, hvor den børnecentrerede tilgang introduceres (Child-Centred Design, 2021).

Observationer af designere, der arbejder med en børnecentreret designtilgang, foretaget af undervisere og forskere undervejs i kurser og præsentationer, har været med til at tydeliggøre, hvordan designerne bliver udfordrede, frustrerede og overraskede over at skulle afvige fra den (sikre) tilgang, de kender, til at skulle bevæge sig ud i børnenes (usikre) virkelighed. Spørgsmålet er så: Hvordan kan vi blive bedre til at identificere, definere, italesætte og eksemplificere forskelle og ligheder mellem den traditionelle designtilgang og den mere børnecentrerede designtilgang, for at sikre at legedesignere og andre praktikere generelt bliver mere bevidste om muligheden for at designe ud fra en børnecentreret designtilgang? Og hvordan relaterer det sig til forskellen på at designe *til* børn, designe *for* børn og designe *med* børn?

Der er først og fremmest et grundlæggende behov for at opnå en bedre forståelse af, hvordan designerne oplever den børnecentrerede designtilgang, og hvordan man derudfra kan kommunikere den og dermed adressere de udfordringer, designere og designstuderende oplever, når de skal arbejde på en ny måde. Det vil styrke undervisningen og formidlingen af tilgangen, hvis vi ved mere om, hvad designerne oplever som nyt, anderledes og afskrækkende, og det kan også være med til at definere og eksemplificere tilgangen bedre, så den bliver mere

forståelig og dermed mere tilgængelig og relevant for dem, der oplagt kan have glæde af at bruge den i praksis.

En empirisk undersøgelse af designstuderendes oplevelser

Denne artikel vil igennem en empirisk undersøgelse afdække et hold designstuderendes oplevelse af arbejdet med den børnecentrerede designtilgang. En række gennemgående interviewspørgsmål vil danne grundlag for det empiriske datamateriale, suppleret af noter, fotos og projekteksempler fra processen. Forskelle og ligheder på at arbejde ud fra den traditionelle designtilgang og den børnecentrerede designtilgang vil blive identificeret i materialet og herefter eksemplificeret gennem citater og procesfoto, der repræsenterer tilgangene set fra de studerendes perspektiv. Derudover undersøges det, hvordan de designstuderende differentierer mellem at designe *til* børn, designe *for* børn og designe *med* børn, og det diskuteres efterfølgende, hvordan dette forholder sig til de to forskellige designtilgange. Artiklen vil endvidere undersøge, hvorvidt det er muligt, på baggrund af undersøgelsens resultater, at udvikle en oversigt, der kan understøtte formidlingen af den børnecentrerede designtilgang i relation til praksis og praktikere.

Kursus i den børnecentrerede designtilgang som udgangspunkt for undersøgelsen

I de sidste fire år er danske og internationale designstuderende på kandidatuddannelsen *Design for Play* på Designskolen Kolding blevet undervist i den børnecentrerede designtilgang. Kurset *Børnecentreret design af leg* (Child-centred design for play, 2022) indeholder undervisning i børns udvikling, børns legekultur og børnekultur, samt de lovmæssige og etiske aspekter ved at samarbejde med børn. Der undervises praksisorienteret i inddragelse af børn i designprocesser, co-creation og tests, og de studerende gennemgår en børnecentreret designproces med relevante og legende designmetoder i deres direkte samarbejde med børn. Målet er både, at de studerende udfordrer sig selv undervejs i processen, og at de ender ud med et design, der tager udgangspunkt i de børn, de har arbejdet sammen med undervejs.

Kurset adskiller sig til dels fra de andre kurser på uddannelsen ved ikke at have et præ-defineret designbrief fra begyndelsen. Dette adskiller sig på samme måde også fra, hvordan der arbejdes i de fleste virksomheder i legebranchen og produktionsvirksomheder generelt, hvor der ofte tages udgangspunkt i eksisterende koncepter eller produkter, der videreudvikles, et eksisterende produktionsapparat der skal udnyttes, eller de eksisterende medarbejderkompetencer virksomheden i forvejen rummer. Det forventes i stedet, at de studerende, i kraft af deres samarbejde med børnene, undervejs i kurset bliver i stand til at identificere og vurdere, hvad der er relevant at designe, set fra børnenes perspektiv. Desuden foregår samarbejdet med børnene ikke fysisk på designskolen, men i børnenes vante rammer, hvad enten det er i børnehaven, skolen eller deres private hjem. Dette prioriteres både for at skabe tryghed for børnene, men i lige så høj grad for at de studerende får en dybere forståelse af børnene, deres leg og den hverdag, de er en del af. Hele essensen i den børnecentrerede designtilgang er, at de studerende ikke fra begyndelsen bliver instrueret i at designe noget specifikt til en bestemt målgruppe, men at de i stedet bevæger sig ud i målgruppen og derudfra beslutter, hvad der efterfølgende giver mening at designe.

Ifølge kursusevalueringerne er de studerende generelt meget tilfredse med kurset og vurderer det som relevant for deres videre praksis som play-designere. Det er på trods af,

at de studerende ofte oplever store udfordringer undervejs på kurset, hvor den meget åbne tilgang til det afsluttende design skaber utryghed, uro og bekymring. Selvom underviserne på kurset forsøger at forberede de studerende på processen ved at formidle styrken i den åbne tilgang, oplever de stadig, at det kan være svært for de studerende at turde involvere sig med børnene, give sig hen til processen og stole på at der kommer noget konkret ud af den. Måden at arbejde på er så forskellig fra den traditionelle designproces, at det udfordrer de studerendes vante praksis, og først når de er på den anden side af deres oplevelse med børnene, kan de se værdien, og hvordan de kan bruge indsigten direkte ind i deres designs for at sikre en højere relevans for børnene som slutbrugere.

For at få en bedre forståelse af de studerendes oplevelser, herunder deres frustrationer og udfordringer, blev der, efter det sidste 9 uger lange kursus i børnecentreret design af leg afholdt i foråret 2021, indsamlet interviewsvar fra 16 af de 20 deltagende designstuderende. De følgende empiriske undersøgelser beskriver, analyserer og diskuterer de studerendes oplevelser.

Forskelle og ligheder på den børnecentrerede designtilgang og den traditionelle designtilgang

Direkte adspurgt om hvilke forskelle og ligheder de studerende ser mellem den børnecentrerede designtilgang og den mere traditionelle designtilgang, fremgår det af citaterne herunder, at det der primært adskiller sig, er det, der ligger til grund for at definere, hvad der skal designes samt designmetoderne til at samarbejde med børnene. Begge dele er med til at udfordre de designstuderende, hvilket skaber frustration og ængstelse i introduktionen af den nye designpraksis. Samtidig viser det sig, at hvis de tør give sig hen til den børnecentrerede designtilgang, så ender det med at give dem en dyb indsigt i børnenes liv og et bedre udgangspunkt for at kunne designe relevante legeoplevelser for dem.

Designet tager udgangspunkt i barnet

De studerende fremhæver, at noget af det, der adskiller de to tilgange, er, at i den traditionelle udviklingsproces er der fra begyndelsen stort set altid defineret et designbrief, et problem eller et mulighedsrum, der skal designes en specifik løsning til, og derudfra går man i gang med selve designprocessen. I den børnecentrerede designtilgang er designbriefet ikke defineret på forhånd, men skal i stedet identificeres ved at tage udgangspunkt i børnene: »*Her designer vi med udgangspunkt i barnet frem for produktet*«. Konceptideerne kommer derved direkte fra børnenes liv og ikke fra de voksnes behov eller ønsker. Dette kræver igen, at man som designer bliver nødt til at gå ind i en ukendt proces, hvor man ikke på forhånd ved, hvilken retning man skal i:

Forskellen for mig har helt klart været at ideen til projektet er kommet ud fra viden om brugerens liv. I en klassisk designtilgang starter jeg tit med at have en ide til et produkt eller ide til et emne, jeg gerne vil arbejde med, og derfra undersøger jeg markedet og brugerne. Med en børnecentreret designtilgang har jeg skullet gå ind i projektet med et åbent sind og med en tanke om at alt kan ske.

Det er først i det direkte møde med børnene, at man kan finde ud af, hvad der er relevant at designe set fra deres perspektiv

Der, hvor jeg synes, at børnecentreret design er helt unikt, er, at man ikke på forhånd skal have bestemt sig for en retning. Det er i mødet med målgruppen, at man finder ud af, hvad der er relevant at designe.

De studerende reflekterer desuden over, at man på den måde også sikrer sig, at de som voksne ikke bare designer løsninger baseret på deres egne fordomme om, hvordan det er at være barn eller ud fra egne tidligere oplevelser, som måske ikke længere er centrale for børn i dag:

Jeg tænker, at den børnecentrerede designtilgang sikrer, at vi som voksne ikke baserer vores design i egne formodninger og tidligere oplevelser.

Et eksempel fra de studerendes proces på, hvordan designet kan tage udgangspunkt i barnet, er designet af et legetæppe, der viste sig at være vigtigere end et specifikt legeredskab for dette konkrete barn:

Vi begyndte at lytte til barnet og lege rundt sammen. Vi droppede strukturen og forsøget på at gøre alting i 'den rigtige rækkefølge'. I stedet begyndte vi at gøre alt det, barnet gerne ville og snakke om ting, barnet gerne ville snakke om. I den her interaktion med barnet fandt vi ud af, at pladsen i deres lejlighed ikke var fordelt ligeligt, ud fra barnets perspektiv, og at barnet oplevede ikke at have plads til at lege og til at have sine legeredskaber fremme i længere tid. Vi tog udgangspunkt i det, for at kunne designe noget til barnet, der kunne give mere rum og plads til leg, til trods for størrelsen på den lille lejlighed.

Ved ikke kun at tage et børneperspektiv (Warming, 2019) i designprocessen, men reelt at tage barnets perspektiv, blev de designstuderende i stand til at identificere, hvad der virkelig var på spil for dette barn. De endte med at designe et tæppe som barnet kunne lægge på gulvet, der hvor barnet gerne ville lege, og på den måde indtage sin egen fysiske plads i lejligheden.

Åbne og legende designmetoder i arbejdet med børn i hele processen

De studerende er opmærksomme på, at metoderne bliver nødt til at være anderledes, når man endnu ikke har et afgrænset designbrief, og at de bliver nødt til at bruge mere åbne og udforskende designmetoder for at kunne undersøge og forstå børnene og deres hverdag i et mere bredt perspektiv. De fremhæver specifikt, at man ikke kan bruge spørgeskemaer, interview eller prædefinerede lukkede spørgsmål, som de ellers er vant til at bruge i traditionelle designprocesser med voksne som slutbrugere:

I børnecentreret design kan du ikke interviewe med direkte spørgsmål, da det ikke vil give dig de svar, du søger. Det skal være igennem aktiviteter, at du skal tale sammen med børnene. Legens sprog er det, de behersker allerbedst. Det er os, designere, der skal forstå deres sprog, ikke omvendt.

Der er i stedet brug for kreative metoder, der er velegnede til at interagere med børnene, hvorigennem de kan udtrykke deres interesser, behov og præferencer. Kommunikation er derfor et vigtigt greb, men de studerende fremhæver også, at kommunikation ikke bare er at tale, men at det kan være brug af materialer og leg. De pointerer ligefrem, at leg er børnenes sprog, og at det er designerne, der skal kunne tale og forstå børnenes sprog og ikke omvendt. Dette gælder ikke kun fra, når den klassiske designproces begynder, men allerede inden der er udviklet et decideret designbrief. Børnene er dermed ikke kun med i rollen (Druin, 2001) som tester i slutningen af udviklingsprocessen, når der er udviklet en prototype, men helt fra begyndelsen hvor man er interesseret i deres liv og dagligdag:

I den traditionelle tilgang er brugerinvolveringen begrænset til research- og testfasen, hvorimod børnene i den børnecentrerede designtilgang også er involveret i udviklings- og designfasen, hvilket øger niveauet af deres indflydelse – og risikoen for at skabe et produkt børnene ikke vil kunne lide mindskes.

De studerende føler i det hele taget, at de er meget mere sammen med børnene i det de laver, og at børnene har en større indflydelse:

I den børnecentrerede proces var barnet min design partner. Jeg faciliterede workshops, men han var med til at lave designs. Under normale omstændigheder ville barnet være den, man afprøver sit endelige design på i slutningen af projektet. Så der er helt klart en større inddragelse af barnet i dette projekt, og der bliver lagt større vægt på deres mening.

Et konkret eksempel, på en mere legende og kreativ børnecentreret designmetode til at forstå børn og deres hverdag, er at tage »...i praktik som barn« (Feder, 2020). Her inviteres de designstuderende ind i børnenes dagligdag som en uvidende »praktikant«, der ikke ved, hvordan det er at være barn, men som gerne vil lære mere om det. Barnet får rollen som »...eksperten – eksperten i at være barn« og får derfor også retten til at bestemme, hvad der skal ske og hvordan, hvor den studerende bare må følge med. Dette giver barnet lov til at være barn på sin egen måde, uden at skulle leve op til en voksens forventninger, som f.eks. i et interview der er styret af den studerende.



Foto 1: Kreative, involverende og legende metoder er nødvendige for at designe ud fra den børnecentrerede designtilgang

Udfordringer og overraskelser for designeren

Det var ikke nemt for de designstuderende at omstille sig til den meget åbne tilgang, hvor børnene er i centrum, og hvor nye metoder er nødvendige. Mange følte, at det nærmest var grænseoverskridende at skulle arbejde direkte med et barn i designprocessen, og flere mente forinden, at de ikke ville være gode til det:

I starten var jeg rædselsslagen – jeg var bange for at barnet ikke ville snakke med mig eller være med... for jeg er ikke den bedste til at være sammen med så små mennesker. Men lige fra begyndelsen var barnet engageret og ivrig efter at interagere med mig, på trods af sin generthed. Vi opbyggede en form for samarbejde, som jeg slet ikke havde troet inden, at vi ville.

Det tog også ofte lidt tid for dem at finde den rette måde at samarbejde med børnene på, men når designerne først overvandt deres nervøsitet og fandt de rigtige metoder til at understøtte aktiviteterne, så følte de, at processen gik godt:

Det tog noget tid for os begge at finde tryghed i at være sammen og for mig at finde frem til, hvordan jeg skulle agere.

En del af de studerende var overraskede over, at børnene, de samarbejdede med, var så åbne og ærlige og havde en ægte interesse i at samarbejde med dem og gerne ville hjælpe dem i processen. De fleste studerende overvandt derfor også deres bekymringer og oplevede, at samarbejdet med børnene styrkede deres proces, gav dem ny viden omkring børn og en dyb indsigt i børnenes liv.

Forskelle på at designe TIL børn, designe FOR børn og designe MED børn

De følgende empiriske undersøgelser går i dybden med de studerendes begrebsforståelse og oplevelse af at designe *til* børn, *for* børn og *med* børn. Det viser sig, at de studerende hver især kan bidrage med forskelle og nuancer på de tre begreber, der tilsammen danner et fælles billede af en mere overordnet skelnen og dermed en mere tydelig definitionsafklaring.

At designe TIL børn – fra et andet perspektiv end børnenes

Når man designer *til* børn, designer man, ifølge de designstuderendes opfattelse, fra andre perspektiver end børnenes egne, hvad enten det er fra designerens, forældrenes, skolelærerens eller andre voksnes perspektiv. Det kan være på baggrund af deres behov for at opnå noget med børnene – bedre udvikling, dybere læring, mere bevægelse: »Jeg tænker at design TIL børn er noget, som vi som voksne tror kunne være velegnet til børn, baseret på vores egne erfaringer eller efterspørgslen fra forældrene«.

Det kan også være kommercielt betinget, at en virksomhed designer til børn udelukkende for at tjene flere penge: »At designe til børn er mere en forretningstilgang. Hvis en virksomhed designer noget til børn, så tænker de primært på markedsandele og profit«. Det er ikke alle, der decideret har tænkt over forskellene før denne undersøgelse, men spørgsmålet får dem til at reflektere over intentionen med produktet: »Før kurset havde jeg aldrig tænkt over det, men hver gang jeg nu ser produkter til børn, tænker jeg over, hvordan de er udviklet, og hvad de voksne har villet opnå med det. De fleste gange konkluderer jeg, at det er designet TIL børn, fordi vi som voksne vil have dem til at vokse op på en bestemt måde og tænke på en bestemt måde, og det er bekymrende«. Design til børn kan dog i princippet være et godt design og leve op til det, det skal kunne, men ikke nødvendigvis være relevant eller interessant for barnet: »Når du designer til børn, ender du måske op med noget smukt, som bare ikke er relevant for barnet«. Ofte får børnene først denne type produkt i hænderne til allersidst – enten som en prototype, der skal testes, når der skal tages billeder af produktet til markedsføring, eller måske først når det har været igennem detailhandlen og er købt til barnet af en voksen: »Når du designer til børn, bruger du børnene som målgruppe, men du har ikke indviet dem i din proces. Produktet kommer først i hænderne på børnene, når det er helt færdigt – og dermed bliver det rettet til dem, men ikke designet med dem«. Det er andre end barnet, der har »magten« til at bestemme, hvad der skal designes og hvordan, og ofte bliver denne type produkter markedsført mere til forældrene og andre indkøbere, end til børnene selv: »Når man designer til børn – så er det designeren, der har magten«. En studerende stiller spørgsmål ved, om design til børn reelt er til børnene: »Spørgsmålet er, om du designer til børnene eller til forældrene?«

At designe FOR børn – som børnenes repræsentant

Når de designstuderende designer *for* børn, ser de det som den primære opgave at understøtte børns reelle behov, adressere deres udfordringer og hjælpe dem med at løse deres problemer. At designe for børn er for børnenes skyld, men ikke nødvendigvis bestemt af børnene eller gjort sammen med børnene: »At designe for børn er at designe noget værdifuldt for dem, opfylde deres behov eller støtte dem i noget«. Som designer er man her på børnenes side og skal sikre sig, at man designer for dem, men ofte er designbriefet tolket af voksne, og

man kan ikke nødvendigvis være sikker på, at designet er relevant for barnet, selvom det er designet med dem for øje og i den bedste mening: *»Når du designer for børn, så er du barnets repræsentant. Du har barnets behov og ønsker for øje og designer det for dem, fordi der er et reelt behov og ønske fra deres side. Her bliver det dog tolket igennem dig, og du designer det for dem«*. Børnene bliver oftere observeret og studeret, og de kan komme til at fremstå som nogen, man skal hjælpe med noget: *»Vi skal finde børnenes problemer og behov og designe ud fra det. Børnene er dem, vi studerer i vores proces«*.

At designe MED børn – med børnene involveret i processen

Ved at designe *med* børn, involverer man børn i sit designarbejde, og de får derved mulighed for deltagelse i processen samt indflydelse på produktet. Børnene er ikke kun med i testfasen til sidst, men er en aktiv del af hele udviklingsprocessen, hvor det er designerens ansvar at inkludere dem undervejs: *»Når man designer MED børn, inkluderer man børnene og deres meninger i processen, og sikrer derved at resultatet ikke kun er baseret på de voksnes forestillinger om, hvad børn har brug for«*. Børnene bidrager også med perspektiver, som voksne ikke altid er i stand til at se: *»At designe med børn kan give ideer, som voksne aldrig selv ville have overvejet«*. Børnenes input og mening skal have en reel indflydelse på designet, for at det kan kategoriseres som at designe *med* børn, men der kan være flere grader af at være med. De designstuderende er enige om, at designeren kan have en mere aktiv rolle i selve designudformningen, men opfordrer stadig til at have børnene med for at sikre designets relevans.

En skalering af brugerinddragelse – til mere relevant design

Flere af de designstuderende reflekterer over sammenhængen mellem de tre begreber; *til*, *for* og *med*, og ser det som en skalering af brugerinddragelse – fra ingen inddragelse til meget inddragelse (Hart, 1992): *»Forskellen ligger i niveauet af brugerinvolvering i designprocessen, hvor det at designe med børn har det højeste niveau af brugerinvolvering«*. De konstaterer også, at jo mere inddragelse, jo mere relevant bliver designet, i og med at man bliver bedre til at forstå brugeren og brugerens behov og dermed har mulighed for at skabe en højere grad af tilfredsstillelse: *»Der er en gradvis større og større inddragelse af barnet i designprocessen, når man går fra at designe til børn og til at designe med børn. Samtidig er der nok også en gradvis større chance for, at man designer noget, barnet rent faktisk synes om«*. En studerende foreslår at udvide skalaen, så det ikke længere er de voksne, der har teten (Iversen, Smith, & Dindler, 2017), men at det i stedet er de voksne, der skal deltage i børnenes processer: *»Jeg tænker at det næste skridt er at følge børnene«*.



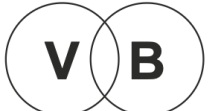
Foto 2: Der er chance for en større relevans for barnet, når barnet er i fokus i designprocessen

Kombinationen af designtilgang og designperspektiv

Kendetegnene på hver af de to designtilgange kom til at fremstå meget tydeligt, da de først blev stillet overfor hinanden (se Model 1, øverste del). I den traditionelle designtilgang tager processen oftest udgangspunkt i konceptideen, for det de voksne har planlagt, der skal designes, hvorimod den børnecentrerede designtilgang (Feder, 2020) tager udgangspunkt i børnene og deres liv og hverdag, når det skal besluttes, hvad der skal designes (Hart, 1992). Dette er medvirkende til at skabe en forskel i både mål og proces, der i den traditionelle designtilgang dermed er kendt og kan planlægges, men i den børnecentrerede designtilgang vil være ukendt fra begyndelsen. Dette kræver andre og mere åbne undersøgelsesmetoder i den børnecentrerede designtilgang, der kan være med til at identificere, hvad der giver mening at designe – set fra børnenes perspektiv (Warming, 2019). Derudover skal metoderne tilpasses børnene og er ofte mere legende og intuitive end de traditionelle og voksenstyrede metoder, som f.eks. spørgeskemaer og interviews (Feder, 2020). I den traditionelle designproces involveres børnene ofte først til sidst (hvis overhovedet), hvorimod de i den børnecentrerede involveres fra begyndelsen af processen. Den tidlige og gennemgående involvering af børnene sikrer en større chance for, at designet har en reel relevans for børnene efterfølgende, fordi designet har taget udgangspunkt i børnene og ikke kun er testet på dem til sidst i processen (Druin, 2001).

Selvom de studerende måske er vant til at bruge begreberne at designe *til*, *for* og *med* børn mere eller mindre tilfældigt, så er det alligevel tydeligt, at de ikke opfattes ens, når de først bliver bedt om at reflektere bevidst over en eventuel forskel (se Model 1, nederste del). Når man designer *til* børn, er det fra et andet perspektiv end børnenes eget – det betyder ikke nødvendigvis, at det er et dårligt design, men at der er taget udgangspunkt i det, de voksne ønsker, der skal designes *til* børnene. Det er dermed de voksne, der har magten, og designet er derfor baseret på det, de voksne ønsker, der skal opnås med brugen af det. Det er ikke altid det samme, som børnene ønsker eller har interesse i, og man kan derfor heller ikke være sikker på, at designet har relevans for barnet... set fra barnets perspektiv (Warming, 2019). Når man designer *for* børn, agerer man som børnenes repræsentant og har ansvaret for at understøtte deres behov ved at designe for deres skyld. Man har ikke nødvendigvis børnene med i processen, men man er opmærksom på dem og sikrer sig på anden vis, at designet også er forholdsvist relevant for dem, selvom børnene måske ikke selv er bevidst om det. Når man designer *med* børn, så er børnene involveret i processen, og de har en direkte indflydelse på designet (Hart, 1992). De er ikke nødvendigvis med i rollen som designer, men de kan oplagt være involveret i hele designprocessen (Druin, 2001), hvilket er med til at sikre, at designet har en høj grad af relevans for barnet. De tre begreber skaber en skalering af brugerinvolveringen fra ingen involvering til en høj grad af involvering af børnene. Én påpeger, at næste trin kan være at børnene initierer designet og styrer processen (Hart, 1992) – og at det er de voksne, der er med i børnenes proces (Iversen, Smith, & Dindler, 2017), i stedet for at det er børnene, der er med i de voksnes proces, som foreslået i den fjerde del af Model 1, nederste del.

Undersøgelsen viser desuden et overlap mellem designtilgangene og hvorvidt, der designes *til*, *for* og *med* børn (se Model 1). I og med at man i den traditionelle designtilgang oftere designer ud fra et andet perspektiv end børnenes eget, relaterer det at designe *til* børn sig mest til den traditionelle designtilgang. Det at designe *med* børn relaterer sig derimod mest til den børnecentrerede designtilgang (Feder, 2020), hvor børnene altid er involveret i processen på den ene eller den anden måde. Herimellem ligger det at designe *for* børn, som både kan udfolde sig i den traditionelle og den børnecentrerede tilgang til designprocessen, men hvor man er børnenes repræsentant.

	Traditionel designtilgang	Børnecentreret designtilgang		
Udgangspunkt	Tager udgangspunkt i produktideen	Tager udgangspunkt i barnet		
Proces	Processen er kendt	Processen er ukendt		
Mål	Målet er kendt fra starten	Målet er ukendt fra starten		
Metoder	Målrettede, traditionelle og voksenstyrede metoder	Åbne, legende metoder der er tilpasset barnet		
Involvering	Involverer barnet til sidst i processen	Involverer barnet fra starten af processen		
Relevans	Uvist om designet har relevans for barnet	Designet har relevans for barnet		
	Design til børn	Design for børn	Design med børn	Design styret af børn
Perspektiv	Design fra et andet perspektiv end børnenes	Design som børnenes repræsentant	Design med børnene involveret i processen	Design der er initieret og styret af børnene
				

Model 1: Kombinationen af designtilgangen og designperspektivet i design af legeoplevelser målrettet børn. Den øverste del af modellen viser forskellene på den traditionelle designtilgang og den børnecentrerede designtilgang. Den nederste del viser skaleringen af designperspektivet.

På baggrund af potentialet for at opnå design, der er initieret og styret af børnene, er en mulig udvidelse af modellen indsat i højre side i tabellen (se højre kolonne i Model 1). Det er en synliggørelse af at dette er langt fra den traditionelle designtilgang, men samtidig heller ikke en integreret del af den børnecentrerede designtilgang på nuværende tidspunkt. Det ville være oplagt at undersøge om design der er styret af børnene burde integreres ind i den børnecentrerede designtilgang, helt eller delvist, eller om den tilhører sin egen overordnede og endnu ikke definerede designtilgang. Barnet er sat før den voksne (BV), hvilket tydeligt relaterer sig til det øverste trin i deltagelsesstigen (Hart, 1992) samt til rollen som protagonist (Iversen, Smith, & Dindler, 2017), og kan i lige så høj grad forholde sig til barnets eget perspektiv (Warming, 2019). Det kan også være her, hvor de voksne ryger helt ud af ligningen, og hvor legen og designet af legen sker i børnenes egen verden og på deres betingelser og præmisser, som et udtryk for børnenes egen legekultur.

Mere bevidsthed om tilgang hos designerne skaber mere relevant design af legeoplevelser for børn

På trods af en stigende interesse for at designe gode legeoplevelser for børn og tilstedeværelsen af en veludviklet børnecentreret designtilgang, der kan styrke designeres viden og forståelse af børn, børns leg og børns liv, er der stadig udfordringer med at implementere tilgangen blandt designere. Den børnecentrerede designtilgang er en meget anderledes måde at arbejde på for designerne, og det kan afskrække dem at skulle fravige den mere kendte, trygge og traditionelle designtilgang.

Den empiriske undersøgelse har givet mulighed for at forstå denne afstandtagen bedre, ved at afdække et hold designstuderendes oplevelse af den børnecentrerede designtilgang i praksis. Analysen har vist, at designerne bliver nervøse over, at designet fra begyndelsen skal tage udgangspunkt i barnet og ikke i en voksen-defineret problemstilling eller produktidé, som de ellers er vant til. De skal derudover tilegne sig helt nye og mere legende og udforskende metoder, som kan bruges direkte sammen med børn. Dette på trods af at de ikke nødvendigvis er vant til at være sammen med børn, hvilket i begyndelsen medfører udfordringer og overraskelser for designerne, men efterfølgende viser sig at være givende og værdifuldt i den efterfølgende designproces. Igennem refleksion opnår de en forståelse af forskellene på at designe *til* børn, som oftest er fra et andet perspektiv og med en anden intention end børnenes; at designe *for* børn, hvor man agerer mere som repræsentant for børnene; til det at designe *med* børn, hvor børnene er direkte involveret i processen fra start til slut. Det vil sige en skaling af brugerinddragelse og brugerforståelse, der kan understøtte udviklingen af mere relevante legedesigns – set fra børnenes perspektiv.



Foto 3: Den børnecentrerede designtilgang giver designerne mere bevidsthed om barnet og barnets behov

Kombinationen af designtilgangene og de forskellige perspektiver er i artiklen samlet i en visuel model, der kommunikerer og eksemplificerer, hvordan designerne kan tilgå det at designe legeoplevelser målrettet børn. Den gør designerne mere bevidste om, hvilken tilgang og perspektiv de vælger og hvorfor, samt hvad de ønsker at opnå med deres design, hvilket kan være med til at sikre bedre og mere børnerelevant design af legeoplevelser fremover.

Tak

Mange tak til de designstuderende fra Design for Play på Designskolen Kolding, der har bidraget med deres oplevelser, refleksioner, input og billedmateriale til denne undersøgelse. En stor tak til de børn, der har været involveret i designprocesserne og samarbejdet med de designstuderende. Og tak for samarbejdet til medundervisere på kurset i Børnecentreret design af leg.

Referencer

- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). Hentet fra Baggrunden for den styrkede pædagogiske læreplan: <https://www.uvm.dk/dagtilbud/viden-og-udvikling/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/baggrunden-for-den-styrkede-paedagogiske-laereplan>
- Child-Centred Design. (2021). Hentet fra Designskolen Kolding: <https://www.designskolenkolding.dk/en/child-centred-design>
- Child-centred design for play. (2022). Hentet fra <https://www.designskolenkolding.dk/en/child-centred-design>
- D4CR Association. (2018). *designingfor childrensright.org*. Hentet fra <http://designingforchildrensrights.org>
- Design for Play. (2017). Hentet fra Designskolen Kolding: <https://www.designskolenkolding.dk/en/design-for-play>
- Druin, A. (2001). *The role of children in the design of new technology*. Hentet fra Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/2365460_The_Role_of_Children_in_the_Design_of_New_Technology
- Feder, K. (2020). *Exploring a child-centred design approach – from tools and methods to approach and mindset*. Ph.d-afhandling, Designskolen Kolding.
- Hart, R. (1992). *Children's participation – from tokenism to citizenship*. Hentet fra UNICEF: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- HUB for Design & Leg. (2015). Hentet fra designskolenkolding.dk: <https://www.designskolenkolding.dk/projekter/hub-design-og-leg>
- IDC conferences. (2019). Hentet fra <https://sigchi.org/conferences/conference-history/idc/>
- Karoff, H. S. (2013). *Om leg – legens medier, praktikker og stemninger*. Akademisk Forlag.
- Kierkegaard, S. (1859). *Synspunktet for min forfatter-virksomhed*, Kapitel 1, §2. C.A. Reitzels Forlag.
- LAB for Leg & Design. (2017). *LAB for Leg & Design*. Hentet fra designskolen kolding.dk: <https://www.designskolenkolding.dk/lab-leg-design-2>
- LEGO Fonden & Tænk tanken Mandag Morgen. (2021). *Det gode børneliv – i følge børnene*.
- Sanders, & Stappers. (2013). *Convivial toolbox*. BIS Publishers B.V.
- Sicart, M. (2017). *Play matters*. MIT Press Ltd.
- UVM. (2020). Børne- og Undervisningsministeriet. Hentet fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/dagtilbud/paedagogiske-redskaber-og-rammer/den-styrkede-paedagogiske-laereplan>
- Warming, H. (2019). *Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse*. Hentet fra Pedagogikk & kritikk: <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1424>

Biografi

Karen Feder har en baggrund som observationspædagog og er derefter uddannet social interaktionsdesigner med fokus på leg. Hun har en ph.d. i design med afhandlingen »Exploring a child-centred design approach – from tools and methods to approach and mindset«. Hun er ansat som adjunkt og underviser på Designskolen Kolding og hun leder det internationale kandidatprogram »Design for Play«. Karen er interesseret i koblingen af design, leg og børn, og hvordan vi som voksne bliver i stand til at designe ud fra børnenes behov og perspektiv.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Aude Le Guennec

Playing through clothes: Clothes as a creative tool in the School environment

Abstract

Led by the French National Museum of Education and Heriot-Watt University (UK), *Dressed for School* involves a group of interdisciplinary researchers, educators and design practitioners, aiming to analyse the interactions between children and their clothes at school. As part of this project, a series of case studies focuses on the functional and creative impact of children's clothing at school. This paper presents the findings gathered at an intermediary stage of an interdisciplinary project ongoing until 2022, and their evaluation thanks to cross-disciplinary and mixed anthropological methods with and on school aged children. Placing the child at the heart of the process, in well identified contexts, this research provides educationally impactful pilots where clothes are considered as legitimate components of a *Learning through play* approach. Beyond the sole context of the United-Kingdom (Scotland) and France, this research highlights the need for more consideration of children as users and co-designers of their own clothes. Using the COVID-19 »opportunity« to observe children in unprecedented experiences, this impactful project invites industry and policy makers to place a different perspective on clothing. Indeed, this project questions clothing as a support for learning, a socialising and creative tool, and as having a legitimate role to play in children's education. This innovative research could inspire educational experimentations towards the development of participative learning and co-creation in design, *en oeuvre* in Nordic countries.

Key words

clothing; fashion; co-design; participative design; design anthropology; childrenswear

Introduction

At the corner of the classroom, stands a rail of fancy dresses. Their shiny materials appeal to the eyes of dreamy pupils. Suddenly, all the stories to be imagined jump into their constantly stimulated minds. *Playing through clothes* invites itself into the classrooms... The creative child, as modelled by Maria Montessori (1912) is constantly interacting with everyday material culture. Defined as a being and a becoming (Prout, 2005), acting and interacting with their environment (Quentel, 1997; Qvortrup, 2005), children manipulate, create, and dream. Through their activities and games, they reveal their spontaneous approach to the world. In this process, clothing and fashion have a major role to play.

The daily manipulation of their clothes is a fundamental aspect of children's life and a major challenge for the carers, helpers and educators in a school environment. Arriving at school, children take off their coats, put their slippers on; dress up again to go into the playground or for an outdoor learning session; they change into their gym kit; and the young ones get themselves comfortable for a nap. Fastening buttons, closing zips, manoeuvring an awkward sleeve, tying the shoelaces, making decisions regarding what to wear and how to wear it: these are all the activities that, from an early age, children have to do in a social environment. Children are introduced to the norms and the rules of a society where fashion shapes own identity (Balut, 2013; Le Guennec, 1998). Parents encourage children to shape their sense of clothing: not being allowed to go to school in a super-hero outfit; having to dress up for a party; having to keep a jacket on not only because it's too cold but because it's not appropriate to take it off. Understanding fashion as a social tool is as crucial as using clothing to develop children's technical ability and leading them towards more independence. Most of the time, children in their early years are helped and guided in these tasks by their carers. Their progress and autonomy in this daily learning process, is encouraged. Encouraged, but not often considered as a valuable [and official] creative learning tool for children to know more about themselves and their environment.

In fact, historical, anthropological and educational resources on creativity, and experiments towards participative design of children's material environment, hardly ever mention fashion and clothes as a support for learning and creating. This topic, despite its everydayness, seems absent from the literature and policies on education across Europe, Nordic countries and the United Kingdom. The preparation of the projet *Dressed for School*, investigating the Scottish context particularly inspired by Nordic approach to education, has evidenced a similar lack of interest for clothing (Scottish Curriculum for Excellence, 2019; Play@Home, 2014; Ready, steady, toddler, 2007). Equally, the notion of clothes as a factor in the child's socialisation is hardly ever mentioned in the field of childhood studies and research on childrens' material culture. When analysed, it's almost never from a child's perspective (Arleo & Delalande, 2011; Sirota, 2006; Cook, 2004).

Moreover, none of the current debates on childrenswear look at children themselves and at the way they appropriate the clothes made for them by the adults via daily manipulation (Winnicott, 1971). The capacity for the child to act as co-designer of their clothes and to have a voice in the way they dress is undermined. The capacity for clothes to act as an educational and creative tool remains a marginal matter for domestic dressing-up arguments. Therefore, considered as anecdotal, children's fashion is the neglected partner of children's everyday life.

A group of interdisciplinary European researchers (anthropology, sociology, history) and fashion practitioners led by the French National Museum of Education (Munae, France) and Heriot-Watt University (UK), and coordinated by the author, have designed the research project *Dressed for School*. As part of the research leading to an exhibition and publication in 2023, the relationship between children and clothing is analysed through a series of case studies and design projects focusing on the functional and creative approach of childrenswear. Addressing the current gap in the research on children's education and material culture, this paper presents a selection of these experiments questioning children's interactions with clothing at various stages in their primary education. The main points leading to the design of these activities were based on the following questions: why has fashion been excluded from children's education despite its influence on the definition of children's social identities? Why has clothing not been considered as an educative and creative medium?

This field work addresses the need to gather children's views and to encourage them to express their ideas and opinions on clothes and clothing. This has been done thanks to a comparative approach between Scotland and France. Scotland is known as a pilot country for the embedding of learning through play in preschool and primary education; and France presents a school curriculum based on a more traditional teacher-led approach. The contrast between a country where school uniforms are the norm and an education system where the dress code is less formal, however implicitly embedded in social life, reflects dual approaches to clothing at school in Northern European countries. This research leads to meaningful conclusions on the role of clothing in childhood and contributes to broader reflexion in relation to the educational potential of children's material culture, which could inspire policy makers, and practitioners beyond these local contexts.

In order to reach the aims of the research undertaken as part of *Dressed for School*, the following objectives have been set:

- To collect children's views on clothing, to monitor their interpretation of dress codes and to stimulate their awareness of the functionality of clothes;
- To observe and record the direct interactions between children (as individuals and in peer groups) with their clothes ;
- To investigate a variety of contexts and cultures;
- To encourage the embedding of clothing in primary school education, as a medium for learning about otherness and the social environment;
- To create an original collection of data gathering children's perspectives on fashion and clothing.

Methods

Based on the original scope of this research, the creation of bespoke multi-disciplinary and heuristic research methods was deemed necessary to inform children's approach of clothing from a variety of angles and to involve children in the process. Crossing the definition of the child as a socialising individual (Quentel 1997), capable of demonstrating agency (Qvortrup 2005), and developing their own culture (Arleo, Delalande 2011) with the concept of fashion and clothing as a socialising medium (Balut 2014), helped in defining the paradigms of the research. A field work focusing on Pre-school and primary school children in France and

in Scotland gathered under the banner *Playing through clothes*, aimed to adopt a child's perspective on clothing and fashion. Active observation of children's clothing behaviours, visual analysis of children's drawings, object-based research of children's clothes and practice-led research in fashion design contributed to the generation of insightful data and first-hand prototypes to be evaluated by children.

Playing through clothes: case studies

1. From children to students: How can fashion designers create more participative, functional and playful school uniforms?

To portray the current approach that children aged 6-8 have towards their school outfits, we prioritised interactions between the fashion industry, children and practitioners. In September 2020, the childrenswear company *Jacadi (ID.Kids)* expressed an interest in understanding the evolution of the dress code of primary school children in France. The students from the BA Hons Product Design (Diplôme Supérieur d'Arts Appliqués) of the French Design School Olivier de Serre (Ecole Nationale Supérieure des Arts Appliqués et des Métiers d'Arts, Paris) were involved in this partnership over the academic year 2020-21. They received a brief inviting them to design a school uniform for nursery and primary school pupils, taking into account the necessary functionality of pupils' clothes and the potential for these uniforms to support their learning. This practice-based research intertwined with anthropological methods, involved the active observation of children in their school environment and was broken down into three phases ensuring a robust framework to their projects. Firstly, the students were introduced to an anthropological analysis of children's clothes (Le Guennec, 2018). This emphasised the role of clothes for learning and socialising as well as creative tools and helped students to adopt an analytical framework to develop their designs. This theoretical support was completed by an introduction to anthropological work with children and the opportunity to work from the innovative approach of the childhood anthropologist Julie Delalande and her cutting-edge work on playground life (Arleo, Delalande, 2011). Finally, needing to create commercially viable products, the students also conveyed their understanding of the role of the child as a co-consumer (Cook, 2004) and their analysis of the constraints of the children's market. The evaluation of their products was part of the design process, ensuring the impact of a project addressing children's perception of clothing as well as the requirements of the childrenswear industry. Conveying autobiography and emotional design (Norman, 2004), and recalling their experience as school children, students used their own perceptions to guide the evaluation of their prototypes which have been tested by children. They have also been assessed by fashion industry partners invited in a project ethically framed by Heriot-Watt University. This research and development opportunity has led towards innovative solutions for students to focus on the functionality and practicality of clothes, with exploration of the creation of learning outfits.

Amongst the fifteen prototypes designed by this group of students, most reflect current challenges for children in their everyday life and at school. Outdoor learning, mobility, adapting to activities and to the weather, getting changed, academic learning and creative learning have been identified as the main points in the development of school overalls and outdoor clothes. The functionality of garments was explored through the facilitation of

handling and fastening, the sourcing of sustainable and durable materials, and the design of clothes adapted to the physical and physiological abilities of children who have to self-dress in a meaningful manner. This project has led to very impactful examples of gender neutral clothes adapted to pupil's lives, taking into account children's views, and including daily learning through play activities.

Two projects have been particularly significant and insightful as facilitating the learning and playing through functional clothes:

1. *Bis* (Robin Navari, Camille Lauron, Julie Amira, D.S.A.A.1, E.N.S.A.A.M.A. OLIVIER DE SERRE, FRANCE, 2021) (Fig. 2): a foldable and versatile outdoor hi-vis overall, with removable sleeves adapted to children's outdoor play, providing a good protection against adverse weather.
2. *Oups* (Paul Seiller, Agathe Michaud, Marie Vincent, D.S.A.A.1, E.N.S. A.A.M.A. Olivier de Serre, France, 2021) (Fig. 1): Analysis of the »mistakes« of children when drawing and painting and how this could be interpreted as prompts in garment designs for overalls designed to host the pencils and paint brushes in-between craft classes.

These prototypes were evaluated by children who have utilised these outfits in real life conditions. These trials were filmed by the students who have reflected on this initial manipulation of clothes to recommend further adaptations (<https://youtu.be/VgxIitkILmw>)



Fig. 1 Paul Seiller, Agathe Michaud, Marie Vincent, D.S.A.A.1, E.N.S. A.A.M.A. Olivier de Serre, France, 2021



Fig. 2 Robin Navari, Camille Lauron, Julie Amira, D.S.A.A.1, E. N.S.A.A.M.A. OLIVIER DE SERRE, FRANCE, 2021.

2. *My uniform and me: when children reflect on the social and environmental impact of clothes*

St Peter's Primary School is a Scottish state institution settled in a rural environment and teaching pupils from a variety of backgrounds in Galashiels, Scottish Borders. This School is acting as a pilot in the promotion of the Scottish *Learning through play* curriculum. Therefore, St Peter's PS has been identified as the ideal field for an analysis of the perception of fashion and clothes in a country where school uniform is the norm. The interactions between children mostly at the senior school level (9-10 years old) and their clothes have been evaluated via a series of child-led activities planned for August-September 2020. The question *My uniform and me* based on design activities, invited 26 children to reflect creatively on the way clothes and fashion can support their understanding of their environment and construction of their social identities. This brief has been developed in partnership with the main teacher of the class as part of the school *Enrichment* programme.

Due to the disruption of the COVID-19 pandemic, this project has had to be broken down into different phases and adapted to online delivery, which, in places, has impacted the evaluation of the findings. For example, due to the closure of Scottish schools to persons from outside the school community the online workshop for this brief had to be provided as an asynchronous activity by the teacher to a group of home schooled pupils. This change was mitigated by the opportunity to have full class online discussions where the projects drawn by the pupils were presented and analysed.

Following the brief *My uniform and me*, the children were invited to describe their ideal school uniforms using the medium of their choice: mostly via drawing. The children were given a brief presentation on fashion as a social medium and looking at examples of uniforms in the past and the present. In order to avoid any stigma in a group gathering children from a variety

of backgrounds, the exercise was based on a reflection on the dress codes of their ancestors in the 19th century and early 20th century. The visual analysis of family photographs gathered by the children has led to questions building children's understanding of the socialising power of fashion. In parallel, a reflection on life at school invited children to story map their daily activities and the necessary changes of clothes. The purpose of these two online workshops was to lead children towards an understanding of the functional and socialising power of fashion through dress codes. The pupils then worked individually at describing their ideal uniform through the medium of drawing on A4 sheets (or whatever was accessible in their homes) (Fig. 3-7). Paradoxically, the answers of this group of 9-10 years old evidenced both conformism and an ability to address the functionality of their outfits.

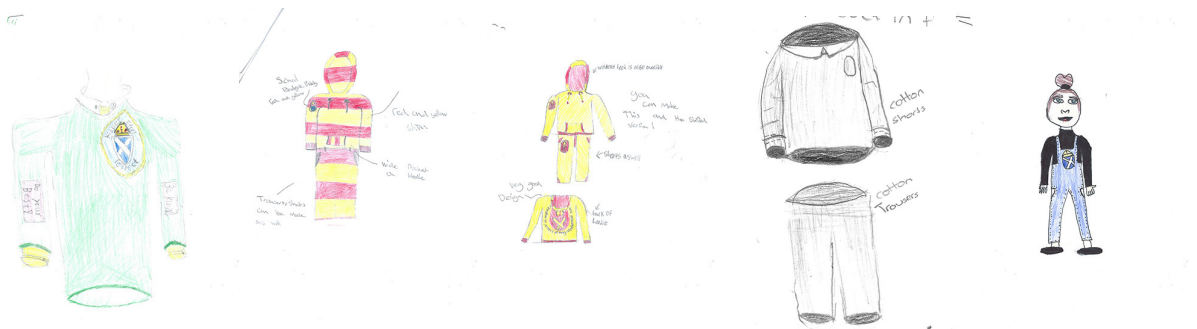


Fig. 3-7 St Peter's Primary School, P6 children, November 2020, Galashiels, Scotland.

As part of a second phase of this project, the pupils have also been encouraged to gather some information about school uniforms around the globe to then analyse in more depth the style and make of these outfits. With the same group, an investigation of fashion apparel has been undertaken, to develop an awareness of environmental issues in fashion and a sustainable approach to clothing. The research on pupils' clothing experience around the world has encouraged some children to choose a country to focus on, some of them deciding to work from their country of origin. After the presentation of the documentary and content from the Fashion revolution network, *Who made my clothes* ([fashion revolution network](https://www.fashionrevolution.org/)), the children investigated their selected school clothes manufacturing processes via the analysis of the garment labels. They then produced story boards narrating the journey of the outfit (Fig. 8-9). Children were left free to decide the final format of this output as well as the medium used to communicate their findings. This project emphasized the environmental consciousness gained by these pupils inspired by the current debate on climate change. It also demonstrated the interest in using fashion as a learning tool to discover more about themselves and the society in which they live.

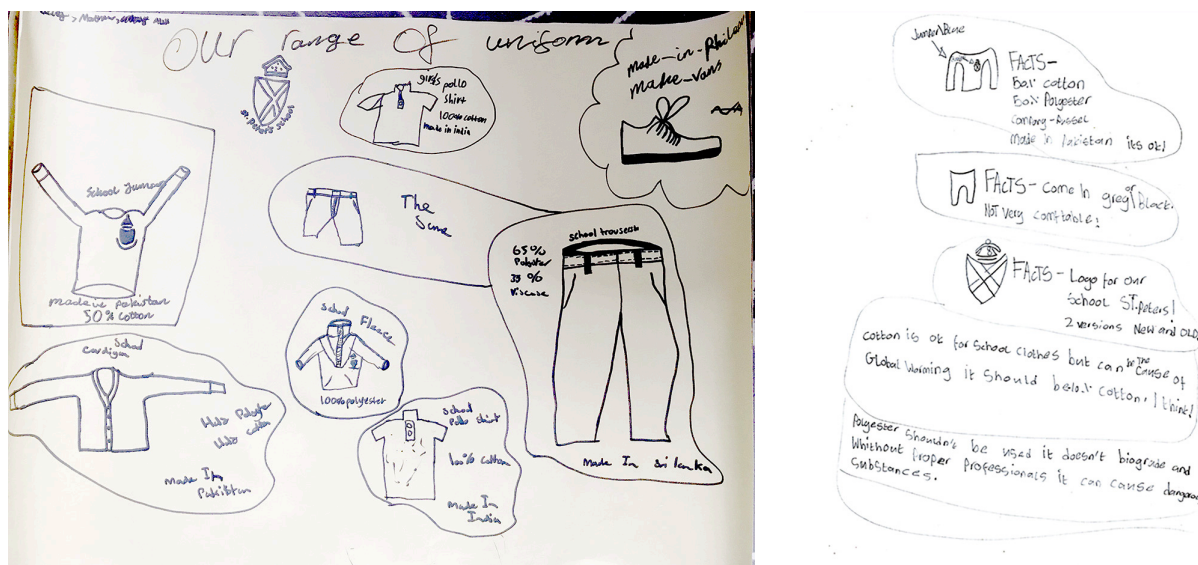


Fig. 8-9 »My uniform and me: who made my clothes?«, from 9-10 years old pupils of St Peter's Primary School, Galashiels, Scotland.

Dressed for Home-schooling

While the COVID-19 pandemic has disrupted the *Playing through clothes* research project, it has also provided opportunities for unexpected insights into children's interactions with their material culture. Indeed, home-schooling has had unexpected impacts on children's everyday life, including their daily clothing routine. Therefore, we have investigated children's dress codes in the context of the lockdown in spring 2020 in the United-Kingdom and in France. How did this new lifestyle and social distancing affect children's and pre-teen's clothing behaviours? Did they choose to wear their school uniforms while at home in the UK? How did they dress up for a chat with friends or an online meeting with teachers? The objectives of this research were set as:

1. To capture children's clothing behaviour during an extraordinary time of home-schooling and family isolation.
2. To document children's dress code while at home
3. To understand the impact of peer interactions and school activities on children's dress behaviour
4. To identify the reality of the influence of the fashion industry on children's dress codes
5. To compare children's clothing behaviours between France where school uniform has been banned since the 1960s and the UK, a country where school uniform is the norm.
6. To record children's voice on their material environment and to convey original ways to capture it.

In order to document children's clothing behaviour during this unprecedented experience and to reach the objectives of this research, we designed three research tools to foster children's participation in both countries.

Firstly, we invited children aged 8-9 to keep a clothing diary during the lockdown. Children from St Peter's School in Galashiels (Scotland) were invited to describe their daily outfits

using keywords, drawings and photographs to record the memory of the day. The entries contributed to a better understanding of the fashion views of children usually in school uniforms. By reflecting on their learning journey outside the physical boundaries of the school and the requirements to wear functional clothes adapted to their school activities, they offered an insight into their perception of fashion and clothing. For most children amongst the 26 boys and girls who participated in this exercise, sports and comfortable outfits were the norm of a day alternating between outdoor activities and online learning experiences.

Following this pilot, a larger questionnaire was launched in France and in the UK on 18th May 2020, also known in the UK as *National Uniform Day*. This allowed a comparative approach from two countries with diverse clothing cultures. Thanks to the support of pilot parents from [IDKids Community](#) and the Scottish Borders school community, we have gathered 230 responses and photographs of children's preferred homeschooling outfits across countries. This research was conducted exclusively online and some of the respondents were recruited through partnership with stakeholders. No particular sampling strategy was employed, only the willingness of families and children particularly interested in fashion to contribute to this project. We collected fifty seven responses in the United Kingdom and one hundred and sixty responses in France through online surveys with open questions. Some children were also invited to take pictures of their daily outfits: they were translated into wearing responses. We analysed the questionnaire both qualitatively, for the frequency of specific garments they wore during lockdown, and qualitatively, for children's social identities and relations connected to/ expressed through clothing.

The aim of the quick questionnaire *Dressed for Home-schooling* was to provide a snapshot of the current looks of self-isolated pupils and to reflect on their tweaks in the usual dress codes. The questionnaire was dedicated to children aged 6 to 12 years who were invited to respond to the questions with their parents. As an optional final stage of this questionnaire, the respondents were invited if they wished, to take a picture of the child's favourite outfits: the one worn for home-schooling, the one worn at week-ends, or during the holidays; and to send these pictures to the PI via Instagram using the hashtag created for the project *#Habillespourlecole* (Fig. 11).

The data were analysed thanks to mixed quantitative and qualitative methods. Based on a pragmatic epistemology, which philosophically believes in conducting research that is applicable for particular research problems (Kaushik & Walsh, 2019), we employed mixed methods (Tashakkori & Teddlie, 2010) to carry out this research. Mixed methods is more than a bridge that connects the quantitative and the qualitative traditions; it is considered a third paradigm that incorporates the strengths of both methodologies (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Pragmatism and mixed methodology embraces whatever methods work to investigate a research problem.

Along with Johnson & Onwuegbuzie, we understand that mixed methods research is defined as »...the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study« (p. 17). It is a pluralistic, inclusive, eclectic and practice-oriented approach. It collects multiple forms of data using different approaches, which results in a combination of results with complementary strengths. Through mixed methods of data collection, we provide stronger evidence to our conclusions and produce more complete and complex knowledge to



Fig. 11 My preferred home-schooling outfit, from a 12 year old girl, France.



Fig. 12 Children dressed for home-schooling in their School uniforms, May 2020, Galashiels, Scotland.

Three themes were identified in the analysis of this survey:

Theme I: functionality (comfort, adaptation to activities, weather)

The first theme that came up from the survey analysis was comfort. During lockdown, children were choosing clothes they feel comfortable with. They dressed according to what makes them feel cosy, comfy, relaxed and casual. There is a huge contrast between their school uniform which is strict and the clothes they wear at home, even during home-schooling or with online chats with their teachers. Some children decided to wear pyjamas or onesies the whole day, others explicitly mentioned their outfit as casual and comfortable. These included t-shirts, sleeveless shirts, tracksuit bottoms, shorts, skirts and hoodies.

Theme II: shaping my Identity

The second theme from the survey is identity. We found children were choosing their outfit according to what relates to their personality, interests, and tastes. These included football kits or other sports clothes, colourful pieces and fruit patterns. For some children it also involved dressing up, especially for their online calls with friends or teachers. As they chose what to wear, these clothes improved children self-perception, self-awareness and self-care. In their answers, children also communicated about what they liked, their favourite looks and tastes when they are not ruled by the School's dress codes. Interestingly, in a country

where the School uniform is not the norm (France), the conformist and functional approach to dress codes influences a uniformity at school subtly interpreted through the adaptation of similar categories of outfits (sports outfits, trousers for all, casual tee-shirts). If some children preferred wearing their school uniforms to focus on their work while at home (Fig 12), during the lockdown on both sides of the Channel, the pre-conceived or normative dress codes as described by Diasio and Vinel (2014) seem to disappear for more playful and personal expressions for the younger children (6-8) who, in their own words, mention their appetite for more imaginative ways of dressing up.

Theme III: Interactions with the adults / parents – autonomy

The third theme that emerged from the dataset was autonomy. On the one hand, most children developed their sense of self-rule through deciding which clothes to wear. Children jump into another type of uniformity which is particularly emphasised in the UK (French kids highlighted their preferences in relation to fashion trends but not UK pupils). These could involve some direct mentions of their freedom to choose not to change their pyjamas or decided to wear a specific piece. On the other hand, a few younger children mentioned how their parents, especially their mothers, gave some directions on what to wear either to develop a sense of routine or to look nice for the camera. The older children both in France and the UK mentioned the importance of being washed, looking fresh and clean with hair done when speaking to their friends online. Coming from a variety of middle and upper middle class backgrounds, some children expressed the constraints related to personal care and the fact that they had to wash themselves even when they are not leaving the house. Certainly a point of argument with the adults particularly cautious with regard to hygiene and self-care during the pandemic.

Presented in its short version as one of the activities developed in the *Playing through clothes* programme, the survey *Dressed for homeschooling* is a crucible for further analysis of children's voice in relation to their clothes. Beyond a simple description of their daily preferences, the analysis of their vocabulary, reveals how children appropriate and interpret fashion in their own ways, outside the fashion system ruled by the adults. Further analysis of this substantial survey is needed to clarify this. Furthermore, the data evidence the ability of children to manoeuvre their dress codes sensibly and subtly to adapt to contexts and social commitments. As an insight into children's interpretation of fashion and clothes, this research shows their ability to reveal their understanding of their social environment through their clothing agency. Fashion acts as a learning tool for socialising children between storytelling and construction of the self.

Conclusion

This paper presents the findings gathered at an intermediary stage of an interdisciplinary project in progress until 2022, and their evaluation thanks to original research methodology aiming to convey children's voice in the analysis of their material environment. The social impact of clothes as a medium shaping their own identity and understanding of the environment has been explored in the initial stages of a research which could inspire a »clothing« focus in the participative and co-creative approach of Nordic European school education.

However due to the COVID-19 pandemic, the last step focusing on the embedding of clothing in the School curriculum to foster children's creativity and interaction with their social environment has been kept at a developing stage. Inspiring pilot experiments such as the workshops led by *Studio Abi* (Anne-Charlotte Hartman, <https://www.studioabi.fr>) provide a first insight into the mechanisms involved in the sensorial, artistic and social interpretation of clothes by children aged 3-6. Using story-telling techniques, *Studio Abi* invites children to create their own clothes inspired by fine arts, and collects their collaborative and individual interpretations. This echoes the concept *The convertibles* (*Puzzleware*) developed by Maija Nygren (<https://www.almaborealis.com>), where children are the co-creators of their wardrobes. They are introduced to basic sewing techniques and work alongside the adults to build their own final garments, learning skills from and with the adults in moments of emotional co-creation. These two experiments demonstrate the immense potential of clothing as a learning, socialising and imaginative tool, which remains to be explored.

The creation in 2020 of the International and Interdisciplinary Network for the Research on Children and Clothes (IN2FROCC), gathering together researchers and creative practitioners across social sciences, humanities, heritage and education, supports the development of this major aspect of the project *Dressed for School* via innovative participative experiments focusing on children's interpretation of clothing (<https://acorso.org/in2frocc-enfance-et-vetements/>). Placing the child at the heart of the process, in well identified contexts, this wider research network provides educational pilots where clothes are considered as the legitimate components of a *Learning through play* approach. Despite this early stage, we can anticipate that this research will allow better consideration for children as users, co-consumers and co-designers of their own clothes. Work in progress using the COVID-19 »opportunity« to observe children in unprecedented experiences, this impactful research project invites the clothing industry and policy makers to identify clothing as a support for learning, a socialising and creative tool, having a legitimate role to play in children's education. The exhibition *Dressed for School*, presented in 2023 at the National Museum for Education, Rouen (France), will showcase these examples, experiments and latest progress, while engaging the public in a wider self-reflection on the learning and playing power of clothing. To be continued...

Acknowledgments

A particular thank you to Thiago Bogossian, University of Surrey (UK) for his collaboration in the coding and data analysis of the results of the survey *Dressed for Homeschooling* and co-writing of the section »dressed for Home-schooling«. Thank you to Dr Clare Rose for her careful and wise proof-reading.

References

- Arléo, A., Delalande, J. (ed.) (2011). *Cultures enfantines*, Universalité et diversité, P.U.R.: Rennes.
- Balut, P.-Y. (2014). *Théorie du vêtement*, L'Harmattan, Paris.
- Cook, D. T. (2004). The Commodification of Childhood: *The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*, Durham, N.C.: Duke University Press.
- Diasio, N., Vinel, V. (2014): La préadolescence : un nouvel âge de la vie? *Revue des sciences sociales*, No 51. <http://journals.openedition.org/revss/3344>; DOI: <https://doi.org/10.4000/revss.3344>.
- Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*. Nr. 33: 7, 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kaushik, V., and Walsh, C. A. (2019). Pragmatism as a Research Paradigm and Its Implications for Social Work Research. *Social Sciences* 8, no. 9: 255. <https://doi.org/10.3390/socsci8090255>
- Le Guennec, A. (2018). Du musée à la thèse : vers un modèle d'étude du vêtement d'enfant. *Tétralogiques*, Nr. 23, 115-142. <http://www.tetralogiques.fr/spip.php?auteur54>
- Margolis, E. & Pauwels, L. (2011). *The SAGE Handbook of Visual Research Methods* London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446268278>.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in »The] Children's Houses«* with additions and revisions by the author. New-York: Frederick A. Stokes Company.
- Norman, D. (2004). *Emotional design*, New-York: Basic books.
- Nygren, M. (2018). The convertibles, a study of knitted circular knitwear fashion through consumer engagement. *MA Knitwear design*, Heriot-Watt University, School of Textiles and Design, Galashiels (UK).
- Play@Home, Glasgow: NHS Scotland, 2014
- Prout, A. (2005). *The future of childhood*. Oxon: Routledge
- Quentel, J.-C. (1997). *L'enfant, problème de genèse et d'histoire*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles, first ed. 1993.
- Qvortrup, J. (2005). *Studies in modern childhood: society, agency, culture*, Palgrave Macmillan.
- NHS Scotland (2007). *Ready, Steady, Toddler*. Glasgow: NHS Scotland.
- Scottish Book Trust, <http://www.scottishbooktrust.com>, last accessed 12/02/2019.
- Scottish curriculum for Excellence, <https://www2.gov.scot/resource/doc/226155/0061245.pdf>, last accessed 12/02/2019.
- Sirota, R. (ed) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes: P.U.R.

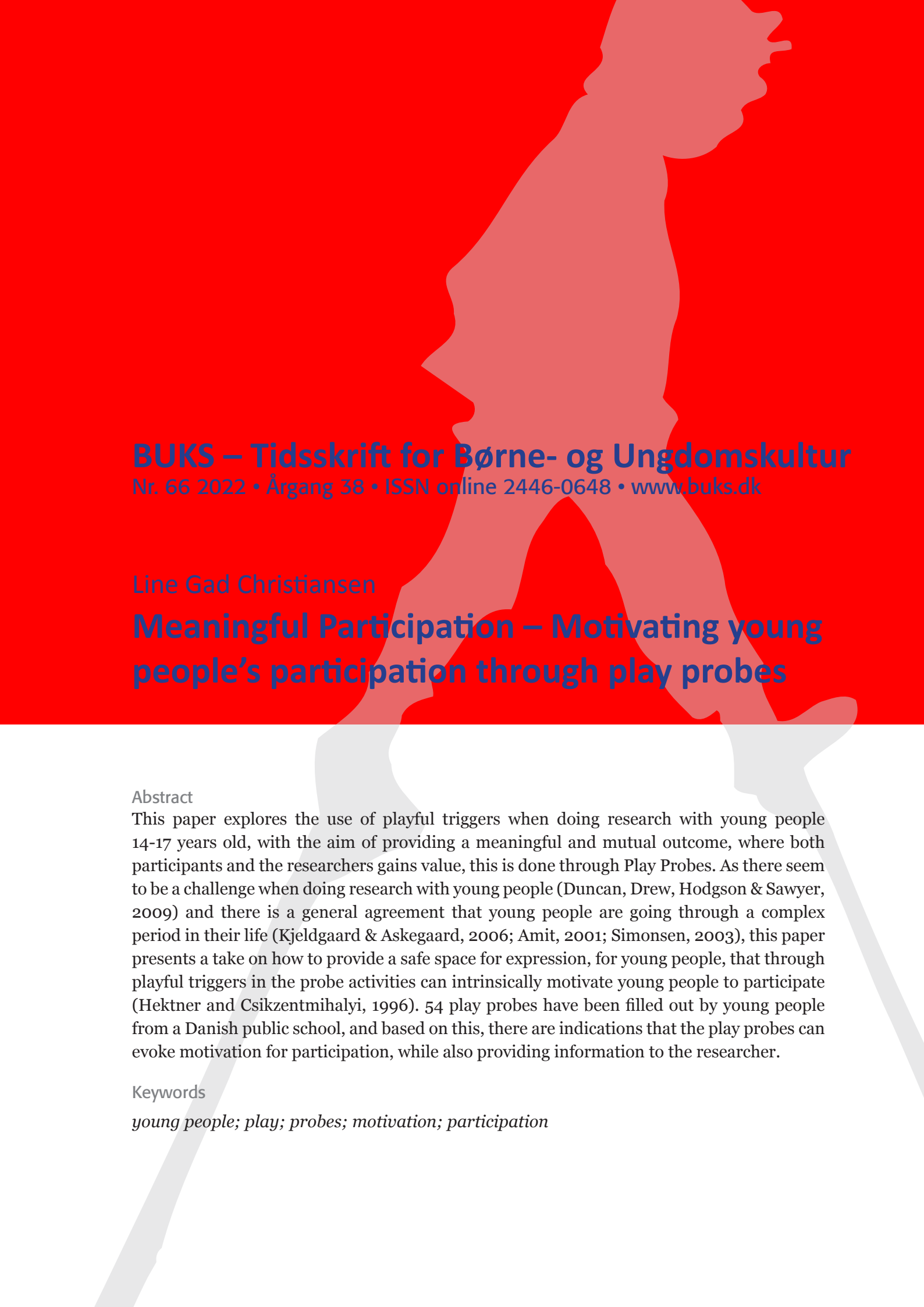
Tashakkori A, Teddlie C. (2010). Putting the Human Back in »Human Research Methodology«: The Researcher in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*. Nr4: 4, 271-277. doi:10.1177/1558689810382532

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*, London-New-York: Routledge.

Biography

Design Anthropologist, Aude Le Guennec, leads the programme Future Heritage at Glasgow School of Art – Innovation School (Scotland). From her academic background as Fashion director at the School of Textiles and Design (Heriot-Watt University, Scotland) and first career as a Museum director, Aude has developed a specific interest in the way fashion informs the society. Specialising in Children's material culture, she has completed a PhD addressing the socialisation of children through clothing from the 18th century onwards (Sorbonne University). As a curator and consultant for the heritage and fashion industry, Aude explores innovative approaches towards participative, sustainable and educational childrenswear. Specialising in Children's material culture, Aude publishes extensively and shares her research on inclusive, participative and sustainable children's fashion internationally. To know more about her:

<https://www.linkedin.com/in/audeleguennec/>



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Line Gad Christiansen

Meaningful Participation – Motivating young people's participation through play probes

Abstract

This paper explores the use of playful triggers when doing research with young people 14-17 years old, with the aim of providing a meaningful and mutual outcome, where both participants and the researchers gains value, this is done through Play Probes. As there seem to be a challenge when doing research with young people (Duncan, Drew, Hodgson & Sawyer, 2009) and there is a general agreement that young people are going through a complex period in their life (Kjeldgaard & Askegaard, 2006; Amit, 2001; Simonsen, 2003), this paper presents a take on how to provide a safe space for expression, for young people, that through playful triggers in the probe activities can intrinsically motivate young people to participate (Hektner and Csikzentmihalyi, 1996). 54 play probes have been filled out by young people from a Danish public school, and based on this, there are indications that the play probes can evoke motivation for participation, while also providing information to the researcher.

Keywords

young people; play; probes; motivation; participation

Introduction

A focus on involving young people in design-processes has increased recent years (Iversen & Hansen, 2013), this happens through approaches such as participatory design, interaction design and similar. However, when working with young people, spoken and written words tend to be the main – if not only – communication form, in the everyday work-life involving young people (Social worker, Municipality, Denmark). In research using interviews, questionnaires etc. it seems that this might not always be the optimal way of learning about young people's lives (Duncan, Drew, Hodgson & Sawyer, 2009). In this research, there is an indication that young people also seem to be more inspired and willing to share, when involving different opportunities for expressing themselves, which is supported by a doctor and researcher focusing on young people's mental health, stating that there is a discrepancy between what can be seen from the statistics showing the rates of young people with e.g. anxiety, and what the young people chose to share when involved in research or being asked (Doctor and researcher, Social Science, University, Denmark).

This paper presents a method aimed at young people 14-17 years old; *Play Probes*. The research puts emphasis on that the outcome should go both ways; not only should the person setting up the research get an outcome, but the young people should as well. A focus on play and design was hence chosen due to their attributes:

Design was chosen due to the diverse methods and use of materials, one example is the Say, Do and Make tools and techniques (Sanders & Stappers, 2020), where the research, dependent on the aimed knowledge, could benefit from different types of methods. Interviews tends to inform about the surface of a person; what they say and think, shared explicit. Whereas generative sessions involving materials and a process of making (something), tends to open up for more in-depth knowledge about a person, such as what they feel and dream.

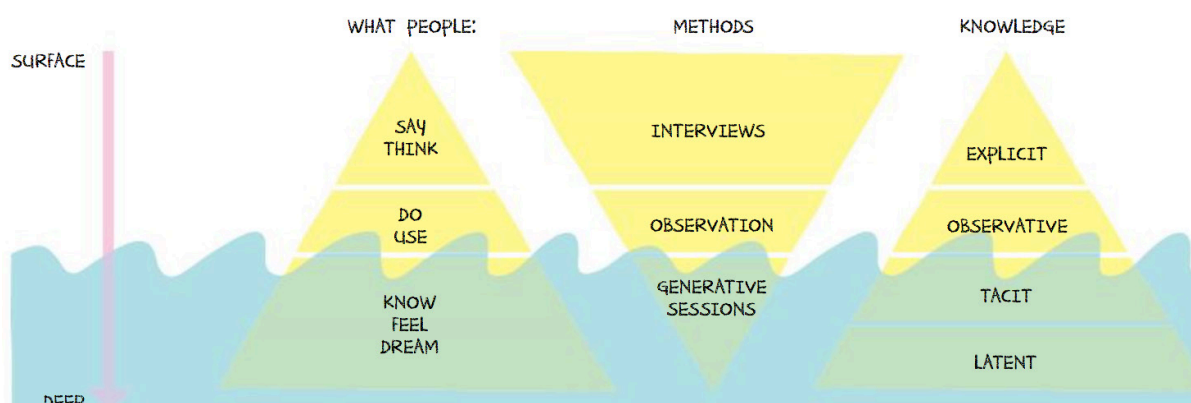


Figure 1: Methods of »Say, Make and Do«. Sanders & Stappers, 2020, p. 67.

As previously stated, young people are often met with spoken and written words in research, but not as often with »Make«, and hence exploring this category through Generative Sessions (Sanders & Stappers, 2020) – for the play probes, generative expression forms, might be valuable to explore combined with play.

Play can be defined and presented in many different ways, however there seem to be a general agreement that play can benefit the one playing, both short-term and more longitudinal (Sutton-Smith, 1997), e.g., there are indications towards a link between play,

enjoyment and the ability to cope with obstacles, such as difficulties in school (Sutton-Smith, 1997). Huizinga (1955) argues that play can be seen as the area where exploration of the real world can happen, but in a mutual and safe way, e.g., fighting as play. Extrapolating on this, play – or at least playful elements (Sturm, Tieben, Deen, Bekker and Schouten, 2011), could create a space where the participants, if met with appropriate playful triggers, will feel a sense of enjoyment and through that an increased motivation for participating. This paper positions in line with this suggestion, as the purpose is to provide an enjoyable experience during which, young people feel safe to express themselves, while also opening up for more in-depth perspectives for those conducting the research.

Thus, the emphasis is on providing young people different forms of expression when participating in research, through the *play probes*. It searches to open up for young people's perspectives, and accommodate for their individual preferences of expression, while also enabling a sense of enjoyment for the participants, through playful triggers. Therefore, this paper searches to answer the following:

- In what way can generative forms of expression make the participation meaningful for both the participant and recipient of data, when doing research with young people?
- How can playful triggers be used, when doing research with young people?

The complex Youth

During the transition from child to adult, it is generally acknowledged that the teenage-year people go through, is highly complex and influenced by many different factors (Simonsen, 2003), such as school, family, friends but also expectations and prejudice from the society, media and community (Amit, 2001). When focusing on young people in research, Duncan et al. (2009) argue that this target-group is more complex to work with than others, as they are in a complex cross-field, both internal and external. Kjeldgaard & Askegaard (2006, p.232) support the external complexity, as they state:

»Youth is thought to constitute an in-process identity that is enacted at the individual level... as well as at a cultural level... on the one hand, marketers praised the continuously innovating youth culture as an engine for market expansion and profits; on the other hand, public policy makers and moral watchdogs condemned youth cultural practices as threats to the social order or problematized youth as a vulnerable population desperately in need of adult stewardship«. (Kjeldgaard & Askegaard, 2006, p.232).

Amit (2001) supports this, by stating that youth culture is not merely something that depends on the youth alone, but also the operation in wider networks across ages and statuses. Hence the culture of youths, are both something influenced internally, externally, locally and globally. The target group for this research, are between 14 and 17 years old, as the emphasis is on the group of young people who are still, in Denmark, following the public school-program, but are soon to get more autonomy regarding their future choices, relating to education, accommodation, friends etc. As there are indications that getting young people to share in-depth knowledge about feelings, dreams, etc. (Sanders & Stappers, 2020), can be a challenge (Duncan et. al, 2009), and this age-group being complex in different levels

(Kjeldgaard & Askegaard, 2006; Amit, 2001; Simonsen, 2003), enabling them to express themselves through a making-process could, as previously stated, be beneficial. Additionally, by using elements from play to trigger enjoyment and motivation this process could then also be of value for the participants and even encourage them to stay within the process for a longer time.

Hektner and Csikzentmihalyi (1996) argue that people can be considered intrinsically motivated if they are free to do what they want, simply due to them enjoying it, rather than being pressured into doing it. They (Hektner & Csikzentmihalyi, 1996) further state that a benefit of young people being intrinsically motivated, are the experiences of both enjoyment and a more positive self-esteem, and explain that: *»A key dimension of intrinsic motivation is interest, a positive affect that occurs in the interaction between a person and an activity«*. (Hektner & Csikzentmihalyi, 1996, p. 4). Interest demands for need, desire and capabilities to be met in an appropriate degree, which can be achieved through novelty and optimal challenge (Hektner & Csikzentmihalyi, 1996). Hektner & Csikzentmihalyi (1996) also found that when researching intrinsic motivation for young people in 7th to 10th grade in the US, the young people devoted more time to something when feeling intrinsically motivated.

Sturm et al. (2011) used playful persuasion through playful mechanisms, to encourage physical activity for teenagers, but with the motivational factor aimed at it being fun, not because it was good for them: The health benefits came secondary in the experience, though it was the overall purpose. This research positions in line with both Sturm et.al (2011) and Hektner and Csikzentmihalyi (1996), as the young people should be motivated to interact with the probes because it is fun, more than because of the research. The play probes should therefore have content with different types of challenges, while also incorporating aspects of novelty, in order to enable intrinsic motivation within the young people, both for them to engage in the probes and hence provide stronger data to the recipient, but also letting the young people enjoy their interaction with the activities. Therefore, a focus on playful triggers as the motivation for participation was chosen for the play probes.

Play and young people

Mouritsen (1998) argues that play is perceived as something just for children: *»This does not mean that adults do not or cannot. They can and do – more than we are normally aware. But it means that the way the concept of adulthood is constructed in our culture does not involve play as a project, as meaning-bearing in adult life. Other values take priority. Here adulthood is contrasted with childhood, when play is seen as a primary medium and project for the children«*. (Mouritsen, 1998, p. 13). This can perhaps explain the ambiguity of young people and play, when talking to young people, the word play is almost non-existing, though during the research for this paper, spending just a few moments with young people in their context such as free time at school, playful moments occurred on a regular basis, e.g: teasing each other, coming up with dance-moves, playing »tick« or jumping upon each other's backs and running around. If play is generally perceived as something that is a project of children (Mouritsen, 1998), then young people might feel a need to distance themselves from that, in relation to them distancing themselves increasingly from being a child, and hence the resistance towards play might be more culturally based than based on whether or not they actually play, as in the case of adults.

From probes to play probes

Probes have first been presented in the research of Gaver, Dunne & Pacenti (1999) as a way to evoke inspiration for designers, through different activities done by participants in their own homes, such a probe-kit could include postcards to fill out, disposable cameras with an assignment or even a diary with a specific framing (Carter & Mankoff, 2005). The play probe is inspired by this concept, but also applies aspects from newer-defined probes such as design probes (Mattelmäki, 2006), where the probes are used more directly in analysis and as a part of a larger data-gathering, e.g., interviews. While the design probes are used to influence a design-process and the cultural probes are aimed at inspiration for designers, the play probes have a different intention. Here the participants' shared information is the »product« either on its own or combined with e.g., interviews. Thus, the play probes take inspiration from both the cultural probes (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999) and the design probes (Mattelmäki, 2006), and in terms of activities, it contains different types of diaries through either photo, words or visuals (Carter & Mankoff, 2005). But the play probes are with play in focus, in how the activities are framed.

While the play probes, in their nature, have a constricted framing, they are still designed towards certain play types. The play probes contain activities with playful elements as triggers. These are based on construction-play, fantasy-play, game-play and/or physical-play (Legaard, 2018), together with tasks based on childhood memories on play and supported by descriptive materials, such as diaries. The memory-based play activities are often used as the easy accessible activities, enabling the participants to quickly getting a feeling of achievement. Whereas some of the activities involving playful triggers, require more effort from the participants, which is in line with the approach from Gaver, Dunne and Pacenti's (1999) cultural probes, where they implement both time- and focus-demanding activities and the activities that are easy and quick to do.

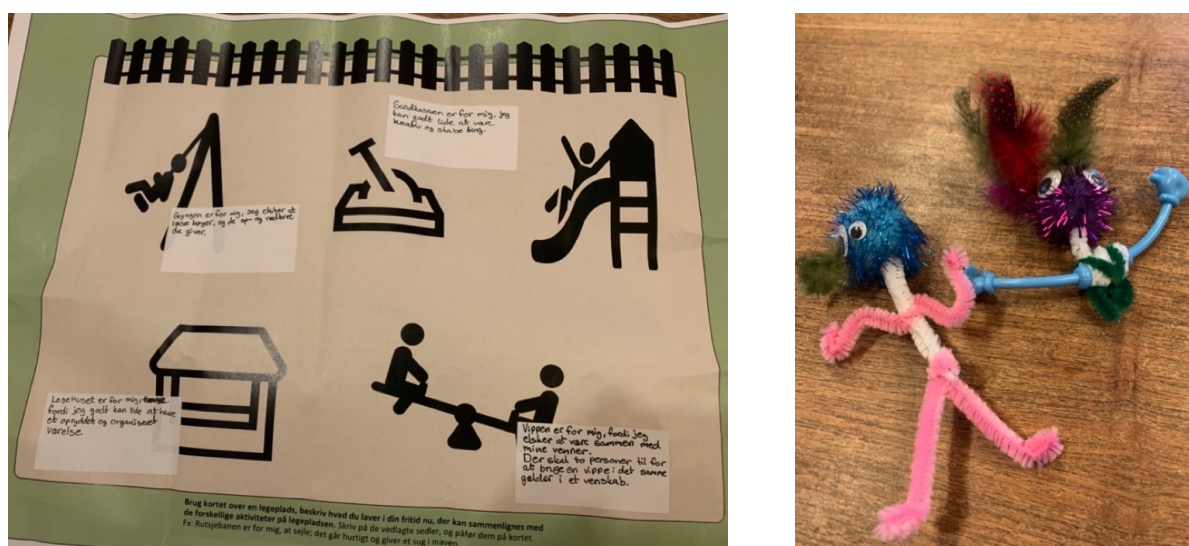


Figure 2: Two images of content from the play probes. Left: a map of a playground. The participants are asked to map those activities to current activities. Right: An example of creations. The participants were asked create a representation of something important to them, in this case friends.

From construction to fantasy

One example on how the activities are designed, is presented below together with some of the underlying research.

Through play, it is possible to separate from the real world, while still dealing with or creating an explanation of a (real) situation, which makes play a space that gives an opportunity for safe exploration of something that might else not have been conceived as safe, e.g., animals biting each other in play to learn about something that later in life might be a matter of life and death (Karoff, 2013; Sutton-Smith, 1997) or, for the play probes, to open up to something that might be difficult to talk about for the participants, in a way that gives the participants control over how and what they choose to share, thus creating a safe space for expressions.

Legaard (2020) who deals with aesthetics affording different types of play, such as the four types mentioned in the previous section, states that when involving in play forms within construction, if at one point the playful practitioner during construction-play has a certain imaginary space in mind, that they are building towards, the gap between the imaginary world and the real world starts diminishing. When that happens, there is a chance for a degree of what he calls »...*investigative storytelling*«: meaning that an exploration of what story the playful practitioner wants to tell, can emerge. This is what is aimed for, in the constructive-activities within the play probe, as the participants will start out with materials and only a short and open-framed description, telling them which direction to move towards, e.g: »...*create and describe a creature that informs something about you*«. During the process of making, they are asked to define the back-story of their creation, by giving it a name and specific features or abilities relating to themselves. Through the exploration of the material provided, together with an abstract framing (e.g. using the word creature), the participants hopefully will get ideas about what to create encouraged not only by their reflections and thoughts, but also the sensory experience of the material(s).

The difference compared to other probe-activity might not be visible at first, but in the play probes the emphasis lies upon the framing of the activities with play in mind, both when defining the activities, choices of materials, by providing opportunities for the participant to disrupt the framing (e.g. a small bag with different types of materials with no direct purpose, are present in all the play probes) and in the diversity of the activities.

As stated, probes have some constraints in its own nature, that could arguably conflict with the state of play experienced, which meant that not all types and approaches towards play would be doable, especially considering the target-group and their reluctant perception of play. Therefore, the type of activities is chosen attentive to the intended experience for the participants.

First example of this, is two construction- and fantasy-play activities: one with silk-clay and one with wooden-bricks, where the participants are to create something, e.g., a monster, animal-like creature or object, that informs something about themselves. The participants are to choose what, how and to which degree they interact with the activity, hence they have a high degree of control. When they have made their creation, they can fill out a small note stating different features about their creations, such as a name or title, if there are special features or powers etc. Thus, moving from construction-play over to fantasy-play (Legaard, 2020).

Another example is a »go and explore« activity, where the participants are given a plastic bag, that they are asked to bring with them. They should then search and find different objects on their trip, that represents somethings about e.g., their home or their childhood, that they are to put in the bag and describe. This activity is based on a combination of the idea of physical-play, the game-play-mechanic »search-quest« (Spierling, Kampa & Stöbener, 2016) and similar probe-activities, e.g., a festival study by Carter and Mankoff (2005), where the participants are to collect items as small tokens during a festival.

Method

A pilot test was designed to explore which types of play activities, resonated best within the young people (Sharp, Rogers & Preece, 2010), and based on that, different probe activities were developed and tested by young people from three 9th grade classes at a school in Denmark.

For the main test, 60 pupils in a public school in Esbjerg, Denmark, were handed probekits containing between five to seven small activities. Each activity was present in 20 probes: Some of the activities had very similar content but with different word-phrasing, while others were based on the same play-type, such as construction-play, but with different materials. 54 probes were handed back either completely or partially filled out, whereas six probes were either not handed back or not interacted with.

There are not a clearly depicted way of analyzing probes, as the analysis of these subjective and aesthetically materials are often in research presented as subjective and ambiguous (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999; Mattelmäki, 2006; Carter & Mankoff, 2005). Therefore, the content from the 54 probes, were categorized, summarized and used to find patterns and outliers to discover tendencies. This approach was chosen as it can be used for complex datasets, in this case due to the content being a combination of different types of data (Sharp, Rogers & Preece, 2010; Jordan & Hendersson, 1995). Highlighted themes and tendencies extrapolated from this, are presented under Empirical Findings.

Nine selected probes that represented i.e., seven general probes in terms of what was filled out and gender while also containing different activities and two outliers were the probes in some way indicated a different level of information, were displayed for different professionals chosen due to their work with young people. These were: Different teachers, a social worker (SW) from a municipality, responsible for the division working with young people in need of guidance or help, and a doctor and researcher (DR), researching young people's mental health. They all work with young people, but on different levels; the teachers meet all types of young people, SW works specifically with young people in need of help and DR focuses on learning about young people and meet them through his research. Based on these presentations, semi-structured interviews (Sharp, Rogers & Preece, 2010) with the professionals were conducted. Go to Figure 3 on the next page, to find the nine probes.



Figure 3: The nine selected probes, presented for professionals

Empirical findings

As previously stated, 54 out of the 60 probes provided to the participants, were interacted with within various degrees when handed back, all of them applicable for further analysis. The participation was emphasized as being voluntary, as the purpose of the test, was to discover how young people would approach the play probe and the activities and materials within the probe. Across the three classes who got the probes handed out, the six who did not participate are evenly spread out, and the same goes when looking at gender.

Feedback from the teachers

During the three weeks, where the participants had the probes, the teachers in their classes responded that the young people often talked to the teachers about the probes. The following two aspects were highlighted from all the teachers, as aspects that many of the young people shared with the teachers across the three classes:

The young people were happy about the probes, as they experienced their families, both parents and siblings, being curious about the probes and in some cases even joining in on the activities in the probe. All the teachers got the impression through the conversations, that the young people longed for more interaction with their families, and the fact that the probes provided a curiosity in the families, supported this desired interaction.

The young people were surprised by the content of the probes, as many of the activities were not similar to what they meet in their everyday-life. Some associated the activities to fun things they did when they were younger, e.g., making their own slime (probably related to the silk-clay). The teachers stated that many of the young people talked about the probes as being

»...strange, but also fun« and that the probes often were a topic of conversations between peers, hence in some way evoked an interest or curiosity.

Empirical exploration

When looking upon the findings, different tendencies arose. Some based on the materials and framing of the activities, other tendencies appeared from the information the young people shared in the probes. Both types of tendencies are presented below.

Themes

Different themes arose through the analysis of the probes. For this paper, the relevant themes, are shown below together with just some of the keywords the young people shared in their probes and then presented more in-depth in relation to which tendencies could be extrapolated from the probes:

Relations:	Parties, friends, being together, playing computer games
Exercise:	Fitness, running, training
Gaming:	Computer, PlayStation
Identity:	Sentences such as "beneath the surface lies the real me"
Home:	House, safety, together
Family:	Board games, cleaning, siblings
Creative:	Painting, singing, writing stories
Phones:	TikTok, social media, FaceTime

Figure 4: Some of the themes and their keywords, from the play probes

Relations was often presented as a theme surrounding leisure-time and in connection to friends especially, e.g., often the male participants connected friends to one of the two themes: Exercise and Gaming (which were not emphasized as much for the female participants).

Identity tended to have a deeper level of reflection upon who they are and how they are perceived or how they perceive themselves. One example can be found in Figure 5, from a 15-year-old female who describes that she attempted to create a house, as it represents herself: she describes the house (herself) as inviting and with room for everybody, but also a bit different when you get to know her/get inside the house as it looks different from the outside than on the inside.

Some of the words had a critical nature, using words such a naïve, embarrassed, isolated, being different etc. These words were present, mainly in the probes from females, and in only few incidents, from male participants. Male participants on the other hand, seemed to emphasize words such a strong and loyal. However, they did not use words for being smart or clever, this could be connected to the tendency from the probes, that the males often associated the theme School with words such as tired, boredom and frustration. An example on this, can also be found in Figure 5, a 16-year-old male participant drew his school as something that challenged him, he continued on the following pages by drawing different courses and homework, that too, challenged him.

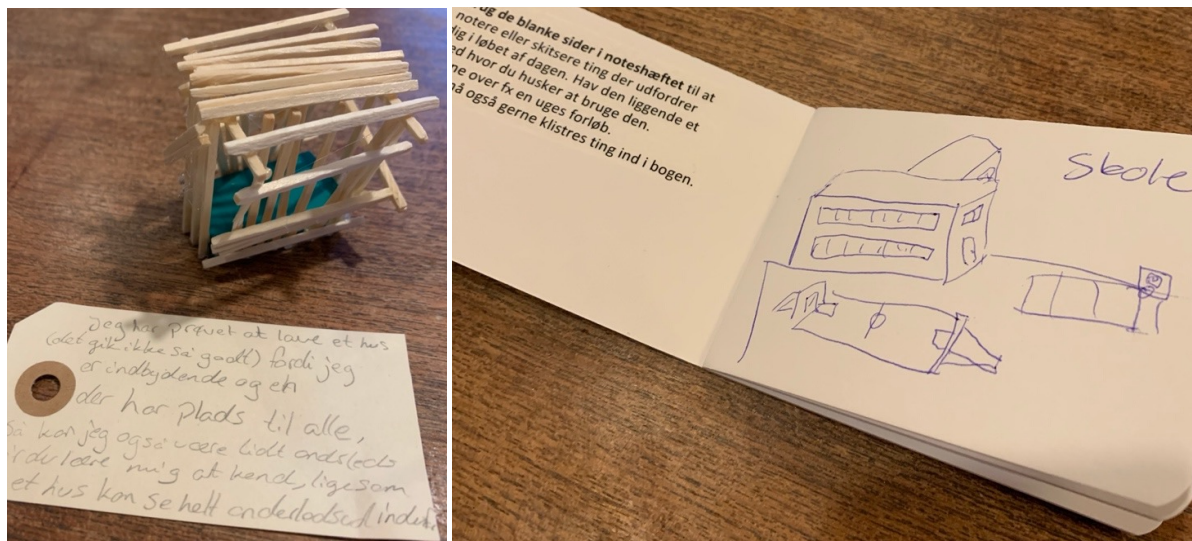


Figure 5: Two probe activities. Left: A house created by a female. Right: A drawing of a school, made by a male participant

For the themes Home and Family, there was a clear tendency that the emphasis was on being together and the sense of belonging and feeling safe, presented in many different forms in the probes. A few incidents were more ambiguous when describing the family, such as »... different on the outside compared to the inside«, where it could be understood in different ways, but held against the rest of the content from that specific probe, with positive aspects of home and family represented there, it indicates a certain direction. There was also a tendency that Home and Family, and the theme Creative had a connection, especially for the female participants, who often put them together, e.g., »I like to write poems and sketch, when I'm alone in my room«. Some even supported this by sharing drawings in the probes, see the two examples below in Figure 6.

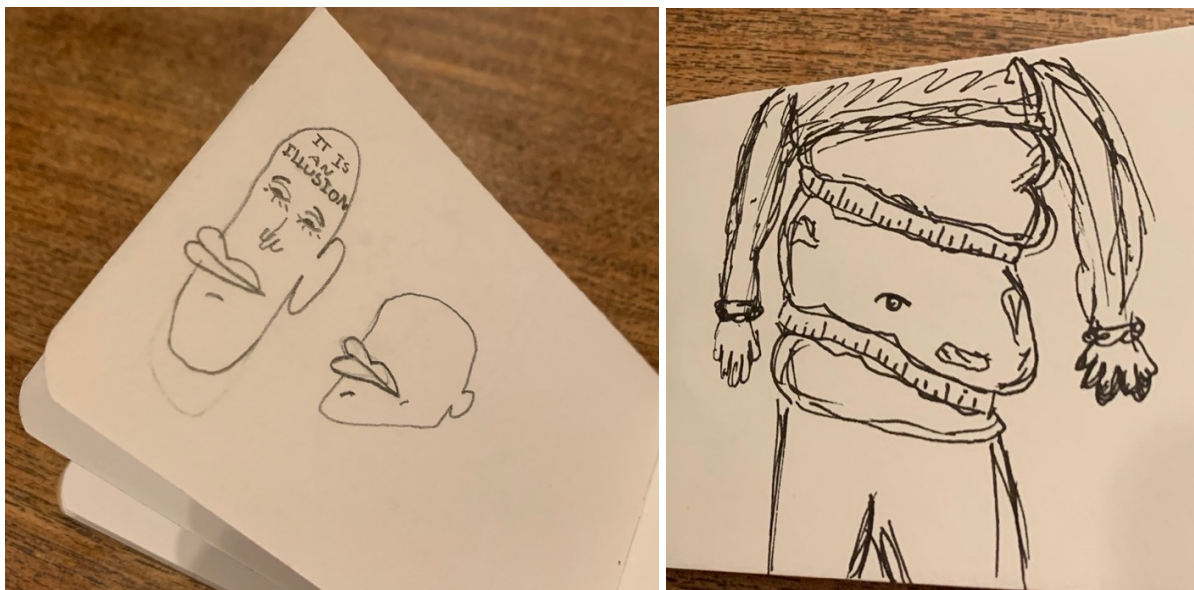


Figure 6: Two different girls, who both expressed that they like to be creative, drew as part of their probes

Technological representation

There were only few incidents where their phones were in focus. This can be due to many reasons or a combination thereof, e.g., the materialistic nature of the probes, but it could also be due to their phones being some form of a natural extension of them and hence not perceiving it as an object on its own, as the times where it was present usually was through other mediums, such as TikTok and Youtube or under frustrations during a week, one mentioned that he was missing his charger. This would require a further study into the underlying reason, but it is a surprising outlier from the themes, given the target-group. The computer and/or »gaming« on the other hand, is mentioned regularly in the probes from the male participants, both as something they do on their own and, more often, with their friends.

Play triggers in probes

As previously mentioned, there is a clear tendency that the activities involving creative outlet, evoked a deeper level of reflection and investment of time. This is also evident, if compared to those play probes, that did not contain this type of activities: The general level of involvement in all the probe activities seemed higher, based on the outcome, for those probes that contained one or two construction-based activities, than those which did not.

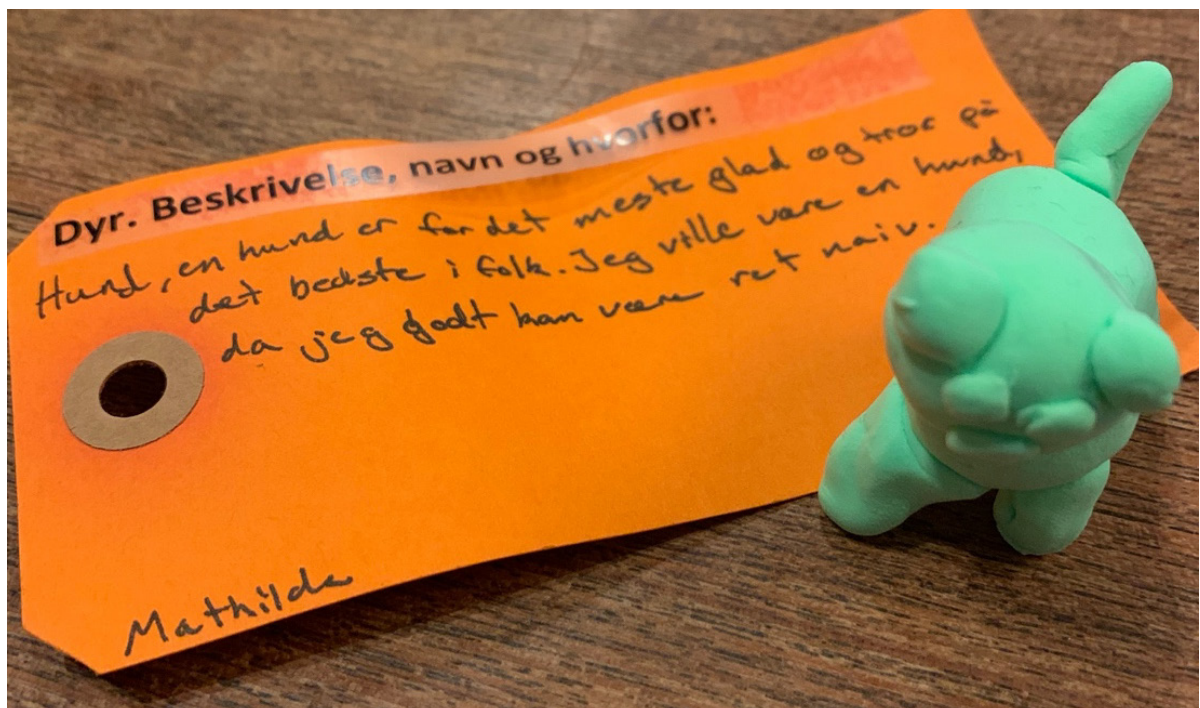


Figure 7: An example of a creation from a play probe, made with silkclay

The same tendency is shown if looking at activities that only had a descriptive nature, e.g., writing a list of things the participants liked to do on their own and with others, compared to the same framed activity involving two spheres that the participants was intended to fill with the information. If the goal is to get the young people to share as much as possible, there is a clear tendency, across gender, that involving a physical element, evoked a higher degree

of data, based on comparison between these two types of activities. See Figure 8, for two examples of this activity with and without spheres.

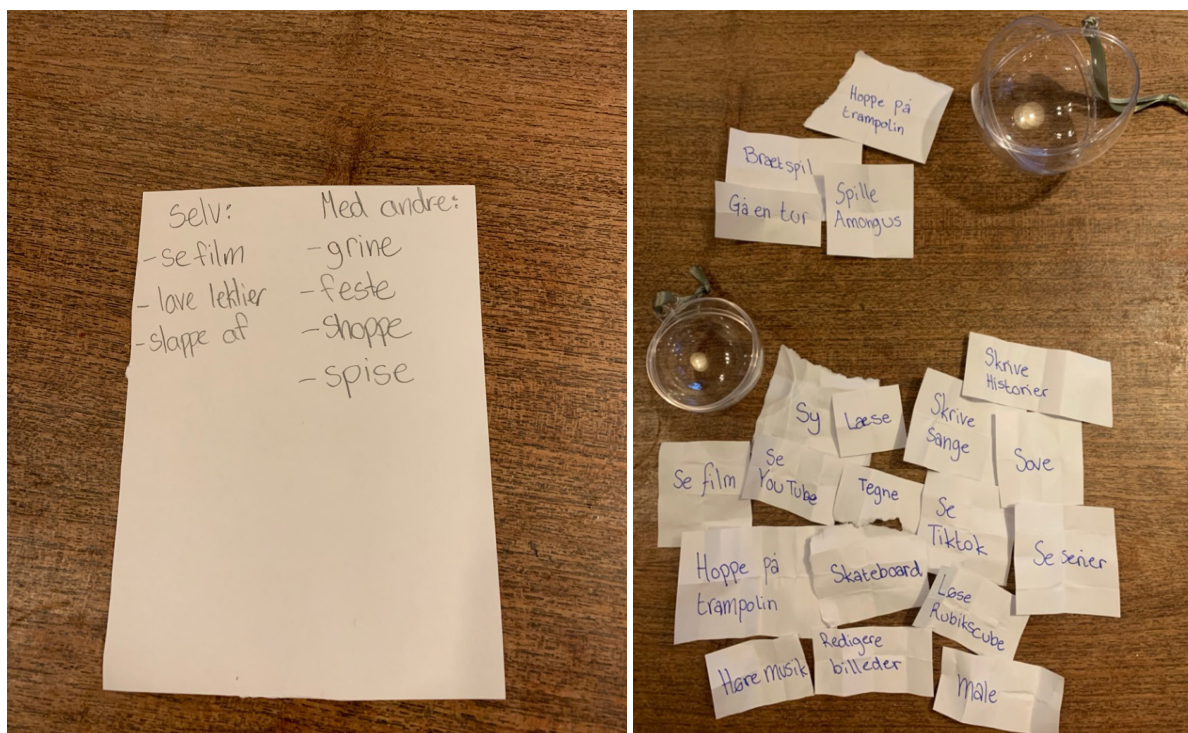


Figure 8: Two versions of the same activity. Left: Written as a list. Right: Put into spheres

One of the activities involving construction, was different. Twenty of the participants were presented of an activity, that involved wooden pieces, glue etc. The activity had different types of framing, all aimed at representing aspects of the young person's life or personality, or something important for them. Different wooden materials were tested for this, some with only one type of piece (matchsticks) and some with different forms and sizes (small bricks, balls etc.). In the case of the activity with matchsticks, it could be seen that all participants had attempted to create something, but with only two exceptions, where the participants chose to involve other materials from different activities, all the others did not complete this. It seemed that the materials were too difficult to deal with and hence, though clearly an attempt was made to create something, no information could be extrapolated from these cases. This is in line with Csikszentmihalyi (1996), who argue that there must be a correlation between challenge and competences, as the materials chosen, seemed to influence whether or not the participants could succeed in this activity.

Are the probes providing a safe space?

Based on the interviews with teachers, both some who knew the participants and one who did not, they all expressed surprise about the level of involvement from the young people in the classes. That 54 out of the 60, actually participated though it was emphasized that it was voluntary, and that even the male participants filled out the probes without making a mock out of it, was not expected from their side. In the contents from the probes, many of the participants chose to share reflections about themselves, that both contained involvement

and vulnerability, which in some degree indicates that the probes, did create some version of a safe space for them to express something about themselves.

Considerations for the future

One thing missing, is the interviews with the participants. To ensure that the play probes, are doing what they were intended to do; creating a safe space for expression, while also providing meaning for the participants, the study would benefit from the voice of the young people being emphasized more. However, as this is a part of a larger study, and the test took place during Covid-19, it was not possible to conduct interviews with the participants at this point.

An element that could be considered in implementing, is the use of parody: »Parody offers a safe space in which flirting with what students know to be politically incorrect is sanctioned«. (Duncum, 2009, p. 237). Looking at parody from the perspective of play practices, it creates a space for exploring elements of the play practice exceeding, where boundaries can be pushed while still expressing something valuable (Karoff, 2013).

Conclusion

There are clear indications towards benefits from rethinking research with young people: involving playful triggers in a probe to encourage intrinsic motivation and fun (Sturm et.al., 2011; Hektner and Csikzentmihalyi, 1996) seem to contain possibilities. The play probes show tendencies towards creating a meaningful experience for the young people, as they indicate having a desire to interact with it and that they enjoyed the participation, at least some of it, this could also be seen in the number of participants though it being a voluntary activity presented through their school. Even their teachers did not expect, for one that so many chose to participate and secondly that they did so, in an honest way – the teachers revealed that they were concerned that some of the participants would respond in silly or even inappropriate ways, but no one did. The majority of participants even decided to share more intimate details about themselves, such as feeling different and how being under pressure, could lead to losing some of oneself (as the lizard loses its tail).

Based on both the number of participants, the information they shared and the reactions observed by the teachers, it seems that the participants actually, to some degree, enjoyed participating. Follow-up interviews are however necessary to be able to distinguish what worked well and did not work as well within the play probes, which will be a future study based on the findings presented in this paper. When presenting the content of the filled-out play probes to professionals working with young people, they all responded positive towards seeing the potential they could get out of the method, and hence the play probes seem to create a space where both involved parties can get something out of the method.

References

- Amit, V. (2001). The study of youth culture: why it's marginal but doesn't need to be so. *Journal of the Europeanist*
- Carter, S. and Mankoff, J. (2005). When participants do the capturing: the role of media in diary studies. *Proceedings of the 2005 conference on Human Factors in Computing Systems, CHI*. USA.
- Christiansen, L. G. and Gudiksen, S. K. (2021). Play probes: understanding young people through playful expressions. *Conference proceedings of DRS: LearnXDesign*, China
- Hektner, J. M. and Csikzentmihalyi, M. (1996). A longitudinal exploration of flow and intrinsic motivation in adolescents. *Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, ERIC*, New York
- Deci, E. L., Koestner R., and Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), p.1-27.
- Duncan, R.E., Drew, S.E., Hodgson, J. and Sawyer, S. N. (2009). Is my mum going to hear this? Methodological and ethical challenges in qualitative health research with young people. *Social Medicine*. 69, p.1691-1699.
- Dzidowski, A. (2016). Form follows fun: the workspace as a playground. *4th international biennial of interior design, INAW2016*
- Gaver, B., Dunne, T. and Pacenti, E. (1999). Design: cultural probes. *Interaction*. 6(1), p.21-29.
- Jordan, B. & Hendersson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and practice. *Journal of Learning Science*, 4(1), pp. 39-103.
- Karoff, H. S. (2013). Play practices and play moods. *International Journal of Play* 2(2), p. 76-86
- Kjeldgaard & Askegaard (2006). The glocalization of youth culture: the global youth segment as structures of common differences. *Journal of consumer research*
- Legaard, J. 2018. The road to happiness is paved with playful interventions. *Proceedings DSR*. 6, pp.2572-2586.
- Legaard, J. (2020). Designing aesthetics for play(fulness). *NordDesign, Denmark*
- Mattelmäki, T. 2006. *Design Probes. Publication Series of the University of Arts and Design*. Helsinki.
- Mouritsen, F. 1998. *Child culture-play culture*. DK: Odense University Printing Office.
- Sanders, E. B. N., & Stappers, P. J. (2020). *The convivial toolbox*. BIS Publisher, The Netherlands
- Sharp, H., Rogers, Y., & Preece, J. (2010). *Interaction design, beyond human-computer interaction*. Wiley, US
- Simonsen, B. (2003). Ungdomsbegrebet/Perspektiver på ungdom og krop. CEFU, Denmark
- Skovlund, C.W., Wessing, L.V., Mørch, L.S. and Lidegaard, Ø. (2017). Increase in depression diagnoses and prescribed antidepressants among young girls. A national cohort study 2000-2013. *Nordic Journal of Psychiatry*.
- Spierling, Kampa & Stöbener, (2016). Magic Equipment: Integrating digital narrative and interaction design in an augmented reality quest. *ICCCS '16*
- Sturm, Tieben, Deen, Bekker and Schouten (2011). Playfit: designing playful activity interventions for teenagers. *DiGRA Conference*
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press, England.

Biography

Line Gad Christiansen is a PhD-fellow at the Designschool in Kolding, at the laboratory Design for Play. At Design for Play, she has among others worked with teachers from public schools and high school, in how to use design and play in teaching, and with companies working with children and young people, in how to include the users, more specifically children and young people, in a design-process. In her PhD she is exploring the use of play triggers and materiality when working with young people, by developing play probes to gain insights to young people. This paper is a part of the underlying research for the PhD. She has a background from Aalborg University surrounding interaction design and user experience, with a special focus on young people and children, both with and without special prerequisites, touching upon topics such as motivation, learning and play.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Klaus Thestrup

Legelyst – lille digtsuite om leg

Barn

*Fingrene søger
Hvad skal man her?*

*Hun trykker
Hvad sker der så?*

*Hun bestemmer
Et billede bliver til*

Flammedreng

*Jeg træder ind i historien
Med øjne åbne af ild*

*Det vrimler med rumskibe
Og endnu ukendte planeter*

*Her sker alt i hvert billede
Hver streg danser på papiret*

*Jeg står midt i historien
Det er mig, der fortæller*

*Gnistrende byer opstår
På hvide sletter under solen*

*Livet er dybt med sværd
Alt kan bygges og dø*

*Jeg går ud af historien
En flammedreng på 9*

Legens kompas

*Legen er let
Aflydende glas
Formbar chokolade*

*Legen er klar
En krop i spring
Et åndedræt af sved*

*Legen er skøn
Latter foran skærmen
Alvor i dukkekrogen*

*Legen er her
Et insisterende øjeblik
Uden tøven*

Dengang

*Min leg var en blå steppe
På indersiden af min stjerneskal*

*Min leg var rå science fiction
Svimlende rumskibe mod tomme dyb*

*Min leg var små soldater i kamp
Omaha Beach på parketgulvet*

*Min leg var inde i fjernsynet
Ved siden af mine beskidte helte*

Vosnæs

Langt væk

I små sten

En planke

Var et slagskib

Min strandkant

Tæt på invasion

Lyden af vand

Lugten af tang

Jeg blev rød

På ryggen

Mens krigen

Sprængte alt

Kun is

Fik mig op

Leg med døden

Et brøl af orker

Over sydsteppen

Vi løber i dette landskab

Af aske og rød maling

Døden er tæt på

Med korte sværd og små terninger

Hver figur er skæv

Limet sammen på ny

Denne arm hører ikke til her

Dette hoved tilhører en anden

Store film brænder

Fra skærmens hede himmel

Vi sender Frodo afsted

På nye sorte eventyr

Hver figur er alene

I kampen om paphuse og broer

Hver figur kan alt

Med centimetermål og kage

Rollespil

Jeg løber med reglerne

Svedig, hurtig, gispande

Skoven er min legeplads

Et netværk af bevægelige punkter

Fortællingen står vidåben

Alt skifter og alt er ens

Jeg kan alt med mit sværd

Blive konge, dø som tigger

Vi trækker vejret i samme leg

Alt er større end mig

Teknik

Min rolle er en flot frakke

Jeg smyger den af og på

Det gælder om at følge en regel

Og finde på en anden

Vis mig, hvad du gør

Se hvad jeg så gør

Vi gentager, til vi forandrer

Sværere er det altså ikke

Voksen

*Legen flyder elegant
I baghavens jungle*

*Drømmene vælter
Ud af mit lille hoved*

*Her er luft til at prøve
Her er plads til at mærke*

*Mobilen filmer det hele
Hvert eneste hjerteslag*

*Den flyver i lav højde
Fast i hænderne*

*Om lidt klipper vi
Legen fortsætter*

