

HVOR FRI ER BØRNS FRI LEG I BØRNEHAVEN? OM BØRNS VENSKABER OG LEG I DAGINSTITUTIONER

Af Grethe Kragh-Müller¹

I danske daginstitutioner prioriteres med arven fra Fröbel børns fri leg højt. Børnene kan selv vælge, hvad de vil lege, og hvem de vil lege med. Pædagogernes rolle anses primært for at være at hjælpe børnene i konflikter, og hvis de har brug for trøst. Men er børns leg i daginstitutioner nu så fri? Eller er den frihed noget, vi forestiller os som voksne?

I artiklen belyses og diskuteres børns fri leg og mulighed for deltagelse i leg i daginstitutionen på baggrund af projektet "Børns leg og sociale relationer" – et projekt i ti daginstitutioner; hvor formålet var at forstå, hvordan børns leg og sociale relationer konstitueres i daginstitutioner, samt hvordan pædagoger kan arbejde intervenserende i forhold til at understøtte og udvikle børns leg og sociale relationer med særligt fokus på at inkludere alle børn.

Resultaterne fra projektet viste, at børnenes fri leg og udvikling af sociale relationer mellem børnene i vid udstrækning var overladt til børnene selv, dog med store variationer mellem de deltagende institutioner. Desuden viste det sig, at børnenes leg ikke var så fri, men underlagt en række betingelser, forestillinger og institutionsrutiner, som i praksis begrænsede legen og påvirkede børns mulighed for at danne peer-relationer og venskaber – for nogle børn mere end for andre. Endelig var der i nogle af institutionerne eksempler på praksisformer, der bidrog til at udvikle børns leg og inklusion af børn i de sociale fællesskaber. Projektet viste også, at det kunne være vanskeligt for pædagogerne at ændre de institutionsrutiner, der var begrænsende for børnenes leg og venskaber.

På denne baggrund indkredses og diskuteres, i hvilken udstrækning fri leg er mulig i en daginstitutionssammenhæng, samt hvordan man som pædagog kan arbejde med at tilrettelægge gode legebetingelser for børnene.

Nøgleord: leg, fri leg, daginstitutioner, legebetingelser, pædagogens rolle i leg

¹ Grethe Kragh-Müller, lektor, cand.psych., DPU, Aarhus Universitet
(e-mail: grkm@edu.au.dk).

1. Indledning

Fra de første danske børnehaver blev oprettet i 1871, har det pædagogiske arbejde været inspireret af den tyske filosof F. Fröbel (Kristensen & Bayer, 2015; Kragh-Müller, 2017). Fröbel lagde vægt på, at børn ikke skulle underlægges den voksnes tvang, men derimod skulle have ret til frihed, til selv at udforske naturen og ikke mindst have plads til at lege (Fröbel, 1998).

Den samfundsmæssige udvikling og øgede internationalisering medførte globalt set øget fokus på børns læring i daginstitutioner. Bl.a. har PISA-undersøgelserne, påbegyndt i år 2000, spillet en rolle for de politiske beslutninger for børns liv i daginstitutioner og været medvirkende til, at loven om læreplaner blev gennemført i 2004. Dermed blev der lagt mere vægt på børns læring, dokumentation og evaluering i daginstitutionen, hvilket på mange måder var et brud med den danske børnehavetradition, der historisk har været baseret på den forståelse, at børn lærer og udvikler sig gennem, leg, deltagelse og samspil med pædagoger og jævnaldrende (Kragh-Müller, 2012, 2017).

I masterplanen for en styrket pædagogisk læreplan (Masterplan, 2016) opprioriteres leg, og der lægges vægt på, at læring ikke kun finder sted gennem de vokseninitierede læreplansaktiviteter, men over hele dagen. Læringsdiskursen er dog stadig dominerende, idet hovedbegreberne stadig er *læreplaner* og *læringsmiljøer* for børn.

Danske børn tilbringer meget tid i daginstitutionen, hvor de – på trods af det øgede fokus på læreplaner – tilbringer meget tid sammen med andre børn og med fri leg. Danske pædagoger betragter desuden stadig den fri leg som betydningsfuld for børnenes udvikling og giver denne meget tid sammenlignet med mange andre lande (Rentzou et al., 2019). I den fri leg kan børnene selv bestemme, hvem de vil lege med, og hvad de vil lege.

Men er legen nu også fri? Eller i hvilken udstrækning er den betinget og underlagt en række betingelser, som børnene ikke selv har indflydelse på, men som er med til at bestemme, hvordan børnenes leg har mulighed for at udfolde sig? Formålet med artiklen er med disse udgangspunkter at belyse:

I hvilken udstrækning er den fri leg i daginstitutionen fri set i forhold til de samfundsmæssige betingelser og de rammer, som pædagogerne stiller til rådighed for børnene?

2. Begrebet leg

Selv om vi let genkender børns leg, er begrebet ikke enkelt at definere. Ifølge EECERA SIG play position paper (2017, p. 2) hænger dette sammen med, at leg er et bredt begreb “der kan betragtes fra forskellige teoretiske vinkler og derfor kan observeres og fortolkes på mange forskellige måder”.

Rubin et al. (1983) definerer leg som en i sig selv tilfredsstillende aktivitet, der er kontrolleret af de legende, har fokus på proces og ikke produkt, er fri for ydre regler og karakteriseret af deltagernes aktive engagement. Fromberg (1992) beskriver, at leg er karakteriseret ved tænkning og handling, der er symbolsk, meningsfuld, aktiv, glædesfyldt og frivillig. Sandberg & Eriksson (2008) definerer leg som en proces, gennem hvilken børn kan udforske nye kulturelle settings og selv træffe valg.

Med udgangspunkt i de mest anvendte kriterier for leg beskriver Burghardt (2011) følgende karakteristika ved leg: Leg har ikke noget ydre mål, leg er spontan, frivillig og lystfyldt, leg adskiller sig fra alvorlig adfærd i form og timing, leg gentages ofte, men ikke stereotyp, leg initieres ved fravær af stress.

Fælles for de forskellige definitioner er, at leg er selvinitieret, fri, spontan, lystfyldt, tilfredsstillende i sig selv og uden ydre mål. I legen indgår funktionslyst (Hansen, 2002), og legen kan betragtes som børnenes måde at undersøge og afprøve, hvad der har betydning i den givne kulturelle sammenhæng, og derigennem blive en del af den sociokulturelle sammenhæng.

Derudover beskrives også et tredje karakteristisk træk – den opdigtede verden og fantasien (Sommer & Winther-Jensen, 2019). I den sociale fantasileg handler børnene på samme tid i fiktionssfæren (legens fantasiforestillinger), i regisfæren (organisering af legen) og realsfæren (legens fysiske omgivelser) (Cecchin, 2015). De bevæger sig kontinuerligt ind og ud af disse tre sfærer i løbet af legen på måder, som ikke altid er lige til for den voksne at følge.

Der findes forskellige former for leg: aleneleg, parallelleg, leg i grupper, sansemotorisk leg, udforskende leg, funktionsleg, konstruktionsleg, som om- eller symbolleg, fantasileg, rolleleg og regelleg (Kragh-Müller, 2004). Forskellige aldre har deres typiske legeformer, men alle legeformer går igen på tværs af alder.

Selv om legen ikke har et ydre formål om at lære noget, kan man som iagttagere af legen se, at børn udvikler en lang række færdigheder gennem leg. I de klassiske legeteorier, f.eks. psykodynamisk, kognitiv og kulturhistorisk teori, beskrives det, hvordan legen har betydning for barnets kognitive udvikling, herunder forestillingsevne (Piaget, 1969), samt udvikler højere mentale funktioner, som f.eks. selvregulering, planlægning og abstrakt tænkning (Vygotsky, 1978). I legen opfylder barnet sine ønsker, vender afmagt til magt samt bearbejder konflikter og følelser (Erikson, 1971).

Som barnet udvikler personlige færdigheder gennem legen, udvikler det også sociale færdigheder (Winther-Lindquist, 2017). I legen opdager og udvikler barnet sine potentialer i samspillet med andre børn, og det udforsker sine positioner i gruppen. Det lærer at forhandle og udveksle ideer og ønsker.

Der kan dog også identificeres andre vinkler på leg. Legen kan f.eks. betragtes som en metode til at gøre undervisningen sjovere og mere effektiv, så børnene kan lære bedre. Dette kaldes legende læring. Ifølge Jessen (2008)

kan det dog være et problem, hvis vi erstatter det lystfyldte med ydre mål, fordi motivationen da kan risikere at forsvinde. Omvendt fremhæver Jessen (ibid.), at børn skal lære for at kunne lege. Hvis barnet ikke besidder de færdigheder, der er vigtige for at kunne deltage i leg, bliver det let ekskluderet af legen.

Et andet perspektiv på legen er, at børnene skal have mulighed for at udvikle legen med den voksnes hjælp. Dette kaldes vejledt leg (Sommer, 2015). I vejledt leg er den voksne opmærksom på at give børnene gode legebetinger samt opmuntrer børnenes udforskning og opdagelser.

Selv om legen rummer universelle træk, er der kulturelle forskelle på børns leg og legebetinger. En tværkulturel undersøgelse (Rentzou et al., 2019) i otte forskellige lande viste således forskelle på både de overordnede samfundsmæssige og lovgivningsmæssige betingelser for børns leg, men også i forhold til den måde, pædagoger i forskellige lande definerede og planlagde leg for børnene på. Undersøgelsen pegede på et "ethos of play" i Danmark – vægt på børns fri leg, mens de øvrige deltagende lande kæmpede mellem at tilbyde børnene et mere børneinitieret og legebaseret curriculum versus en mere voksenstyret tilgang til legen.

Fri leg betyder, at børn selv kan bestemme, hvem de vil lege med, og hvad de vil lege – men legen foregår altid under bestemte historiske og kulturelle betingelser (Gaskins & Göncü, 1988; Fleer, 2002). For nogle generationer siden legede børn i store flokke på gader, i gårde og på legepladser. Børns leg var fri, i betydningen af at der ingen voksne var til stede, men den fandt sted inden for de muligheder og begrænsninger, der var til stede for legen på gaden eller på landet. Med overgangen til videnssamfundet og kvindernes indtog på arbejdsmarkedet foregår børns leg i dag under et andet sæt af betingelser end tidligere. 98 % af danske børn går i dag i daginstitution, hvor de opholder sig de fleste af deres vågne timer. Det betyder, at daginstitutionen kommer til at udgøre de betingelser på godt og ondt, som børn har for deres leg, i den tid, de er i børnehave.

3. Andre undersøgelser

Der er foretaget en systematisk søgning i forhold til betingelser for børns leg i daginstitutioner, herunder den voksnes rolle i denne. Af hensyn til artiklens længde vil de enkelte undersøgelser ikke blive gennemgået i detaljer.

Der er søgt på en række databaser (f.eks. PsycINFO, Nordic Base of Early Childhood Education). Søgningen var begrænset til peer-reviewed forskning siden 2009. Der er søgt på dansk, engelsk, svensk og norsk.

Overordnet set fandtes mange artikler om, hvordan leg kan anvendes til læringsmæssige formål, bl.a. i forhold til børn med særlige behov (f.eks. Eisenhower, Bush, & Blacher, 2015; Reszka, Odon, & Hume, 2012). Derudover var indholdet i en række artikler, hvordan leg kan anvendes som red-

skab til at fremme læring hos børn i daginstitutioner (f.eks. Ackesjö, 2017; Pyle, Delucca, & Danniels, 2017; Thörner, 2017; Goble et al., 2016).

Nogle artikler beskæftiger sig med pædagogens egen oplevelse af deres rolle i børns leg og dermed de relationelle betingelser for børns leg i daginstitutionen (f.eks. Devi, Fleer, & Li, 2018).

En artikel beskæftiger sig med betydningen af de strukturelle forhold for børns leg i børnehaver (Martinsen 2015). Her fandt man, at der var stor forskel på tværs af institutioner i forhold til de fysiske betingelser, børnene har for deres leg, f.eks. i forhold til rummernes størrelse, mulighed for at lege i små grupper uden at blive forstyrret samt børnenes adgang til passende lege-materialer.

Evaldsson (1993) fandt i sin undersøgelse, at den måde, de voksne relaterer sig til børnene på, afspejles i relationerne mellem børn i daginstitutioner (Evaldsson, 1993). I det fritidshjem, hvor de voksne forholdt sig instrumentelt til hinanden og til børnene, forholdt børnene sig instrumentelt til hinanden, med drilleri og udelukkelse fra leg. I det fritidshjem, hvor de voksne mødte hinanden og børnene anerkendende, forholdt børnene sig imødekommende over for hinanden.

En række især nyere artikler beskæftiger sig med, hvordan pædagogen kan understøtte børnenes leg, enten med henblik på at udvikle legen eller understøtte inklusion af børn, der ikke selv formår at komme ind i leg (Singer, Nederend, Penninx, Tajik, & Boom, 2013; Broekhuizen, Slot, van Aken, & Dubas, 2017; Trawick-Smith, & Dziurgot, 2011; Meacham, Vukelich, Han, & Buell, 2016).

Trawick-Smith og Dziurgot (2011) fandt f.eks., at børnenes leg blev mere selvstændig, når den voksne understøttede legen på en måde, der passede til børnenes behov i den givne situation. Singer et al. (2013) fandt, at børnene legede mere engageret, når de voksne opholdt sig i nærheden af børnene og havde gensidige interaktioner med dem, hvorimod det havde en negativ virkning på børnenes leg, når de voksne gik meget til og fra og indgik i ensidige interaktioner med børnene. Meacham et al. (2016) fandt, at børnenes legeniveau blev udvidet, når den voksne talte ind i børnenes udsagn.

Opsamlende synes der i dag at være stor opmærksomhed på børns leg, ikke mindst i forhold til hvordan legen kan være en pædagogisk metode til at opnå læringsmæssige formål. Der findes også en opmærksomhed på vejledt leg, hvor pædagogerne forholder sig til, og indgår i børnenes leg på en afstemt måde, og betydningen af dette i forhold til udviklingen af børns leg. Endelig peger en undersøgelse på betydningen af de fysiske betingelser i daginstitutionen i forhold til de betingelser, børnene har for at lege.

4. Børns leg og sociale relationer – inklusion af alle børn

Artiklen tager udgangspunkt i et projekt i ti daginstitutioner i en forstads-kommune. Projektet havde fokus på børns leg og venskaber for at give børnene gode muligheder for at udvikle legen og etablere venskaber samt inkludere alle børn. I artiklen er det primære fokus fri leg set i forhold til de betingelser for legen, der er til stede i daginstitutionen.

Artiklens forfatter har sammen med pædagogerne formuleret projektet, holdt oplæg ved personalemøder, foretaget observationer, KIDS-vurderinger, fokusgruppeinterview og analyser af datamaterialet. Cand.psych. Hansine Schultz Bechman og cand.psych. Malene Kragh foretog børneinterviews og sociogrammer med børnene. Hum.bac. Jeppe Hedal deltog i observationer, analyser af materialet og personalemøder.

5. Teori for projektet

Projektet (og foreliggende artikel) tager teoretisk udgangspunkt i er en sociokulturel forståelse af børns liv og udvikling. Her forstås menneskets liv og udvikling som indlejret i det omgivende samfund. Barnet fødes ind i en given historisk og kulturel sammenhæng, der er til stede, før barnet bliver født. Gennem udviklingen tilegner barnet sig kendskab til sig selv som person samt til det samfund og den kultur, som barnet vokser op i. Mennesket fødes som et intentionelt og socialt rettet individ, der i enhver situation danner mening og handler ud fra de forståelser, som det har, og de handlemuligheder, der er til stede i omgivelserne (Dreier, 2008).

Det er de voksne, der formidler den omgivende verden til barnet (Vygotsky, 1978). De kulturelle redskaber – både de fysiske og psykologiske redskaber, samt samfundsmæssige værdier – gives i arv til barnet og fører på denne måde barnet ind i kulturen. Ifølge Vygotsky (ibid.) er der ikke noget i det intrapsykiske, der ikke allerede har optrådt i det interpsykiske.

Mennesket påvirkes ikke ensidigt af omgivelserne. Der er tale om en gensidig og dialektisk proces, idet mennesket, samtidig med at det påvirkes af det omgivende samfund, også er med til at påvirke dette (Holzkamp, 1977; Nielsen & Tanggaard, 2013; Jartoft, 1996). Det metateoretiske udgangspunkt er således en materialistisk-dialektisk grundforståelse.

Børns leg kan kun forstås i forhold til de betingelser, der er til stede i den konkrete dagligdag. Derfor er der i artiklen supplerende taget udgangspunkt i begreber fra den kritiske psykologi –subjektive og objektive betingelser, selvbestemmelse samt handlesammenhænge. De subjektive muligheder handler om den måde, subjektet forholder sig på og påvirker de objektive betingelser. Objektive betingelser er de samfundsmæssige strukturer, som daginstitutioner er underlagt (Jartoft, 1996).

Daginstitutioner er en del af samfundets struktur og udgør dermed samfundsmæssigt betingede handlesammenhænge med en række bestemte handlemuligheder og begrænsninger (Dreier, 2008), som sætter rammerne for børnenes leg. Objektivt stilles en række betingelser til rådighed for institutionerne, i form af f.eks. lovgivning, bygninger, økonomi, normering, personale og størrelse af institutionen. Subjektivt spiller forhold, som f.eks. traditioner, kulturelle forestillinger og institutionslogikker, en rolle for, hvordan dagligdagen kommer til at se ud i institutioner generelt og i den enkelte institution.

Det er en betingelse for børns leg, at de ikke selv har valgt deres institution, hvilke børn og voksne de skal være sammen med, og at de ikke har planlagt dagen. Børnene er i en vis forstand mål for pædagogernes arbejde, og deres daglige betingelser udgøres af de muligheder og begrænsninger i hverdagen, som de voksne har stillet til rådighed.

Ifølge Holzkamp (1977) er det betydningsfuldt at have indflydelse på egne relevante livsbetingelser. I udvikling af selvbestemmelse spiller det en rolle, at individet kan mærke sig selv og sine følelser, idet følelserne ligger til grund for den enkeltes emotionelle vurdering af dets handlemuligheder i den givne situation (Holzkamp-Osterkamp, 1979). Derfor er det betydningsfuldt, at de voksne understøtter barnet i at kunne mærke og udtrykke sine følelser.

Relationen mellem børn og voksne spiller en central rolle, fordi de voksne både er omsorgsgivere og formidlere af det samfundsmæssige liv til børnene (Vygotsky, 1978). I den kritiske psykologi skelnes mellem subjekt-subjektrelationer, hvor man gensidigt forholder sig til hinanden som personer med ret til egne oplevelser, samt instrumentelle relationer, hvor man bruger den anden person som genstand for at opnå egne mål (Holzkamp-Osterkamp, 1979).

Med henblik på nuancering af relationer er der inddraget begreber fra dialektisk relationsteori (Bae, 2017; Schibbye, 2002). Selv om de to teorier på en række områder er forskellige, har begge teorier metateoretisk udgangspunkt i, at mennesket bliver til som menneske i et dialektisk samspil med omgivelserne, samt at subjekt-subjektrelationer har betydning i modsætning til subjekt-objektrelationer.

Ifølge den norske forsker Berit Bae (2017) kan daginstitutioner være præget af rummelige eller trange mønstre. Rummelige mønstre er karakteriseret ved en åben dialog, gensidig udveksling af oplevelser og tanker, hvor pædagogen forsøger at forstå og dele børnenes interesser og erfaringer. I de trange mønstre tager pædagogen kontrol over, hvordan processer og interaktioner foregår. Børnenes rolle er at svare på pædagogens initiativer, og pædagogen er mindre sensitiv over for børnenes signaler. Dialogen er styret af den voksne. Denne forståelse er f.eks. interessant i forhold til at forstå, hvilken grad af frihed der er til stede, når pædagogerne indgår i børns leg, f.eks. i forhold til om legen kommer i stand og udfolder sig på baggrund af børnenes udgangs-

punkter og interesser, eller om de voksne forsøger at bidrage til eller indgå i legen med egne formål.

Beskrivelsen af disse mønstre tager udgangspunkt i den norske forsker Anne-Lise Schibbyes teori. Ifølge Schibbye (2002) bliver mennesker til i et gensidigt og ligeværdigt forhold til andre mennesker. At blive til som person i relationen er et spørgsmål om at se sig selv anerkendt som person i den andens forståelse (ibid.). At relationen er dialektisk, viser hen til, at begge parter i relationen bidrager til relationens karakter.

Anerkendelse kan ikke forstås som en pædagogisk metode, idet der er tale om en livsholdning. Anerkendelse handler om at være lyttende og kunne sætte sig i den andens sted, bekræfte den andens oplevelse og handle responsivt – det vil sige med inddragelse af den andens oplevelse i sin handling (Schibbye, 2002).

6. Metode for projektet

For de ti deltagende daginstitutioner blev der for to institutioner ad gangen afholdt personalemøde med oplæg om børns leg og venskaber. To måneder senere blev forskningsdelen igangsat, hvorefter resultaterne blev fremlagt og diskuteret på et nyt personalemøde. I en institution blev der som et forsøg indrettet tematiserede legeområder i et grupperum for at undersøge betydningen af dette for børnenes måder at lege på.

Metodisk blev der taget udgangspunkt i den valgte teori. Kritisk psykologi placerer sig ikke som hverken induktiv eller deduktiv forskning, men har fokus på at overskride dette forhold ved både at have udgangspunkt i de teoretiske begreber samt have en åbenhed over for det undersøgte emne (Jartoft, 1996).

Desuden blev der taget udgangspunkt i de teorier og den forskning, der ligger bag KIDS (præsenteres herunder) som metode. Dermed indgik de fokusområder, som forskningen viser har betydning for børns deltagelsesmuligheder, bl.a. i leg. Projektet tog dermed udgangspunkt i den kvalitative forskningstradition og var inspireret af praksisforskning, hvor formålet er at opnå en dybere forståelse af, hvilke betingelser der er til stede i de konkrete praksisstrukturer (Dreier, 2008), her legen, som børnene indgår i. I kvalitativ forskning undersøger man mønstre og sammenhænge i praksisser og forståelser i stedet for udbredelsen af fænomener (Malson, 2013).

6.1. Dataindsamling

Der blev foretaget observationer, KIDS-vurderinger, børneinterviews, børnesociogrammer samt fokusgruppeinterview. Anvendelse af forskellige metoder gav mulighed for metodetriangulering, idet dette giver mulighed for at sammenholde og sammenligne data fra de forskellige metoder (Patton, 1990).

Med observationer får man direkte information om den hverdagspraksis, man ønsker at få indsigt i (Pedersen, Klitmøller, & Nielsen, 2012). I et socio-kulturelt perspektiv giver observationer endvidere mulighed for at se barnet i samspillet med de omgivende betingelser, som barnets udviklingsmuligheder er situeret i (Hedegaard & Fleer, 2008).

KIDS (Kvalitet i daginstitutioner i Slagelse) blev valgt, fordi man med denne metode kan få et systematisk indblik i kvaliteten i børnenes legebetingelser (Ringsmose & Kragh-Müller, 2014).

Interviews blev valgt som metode for at få et indblik i deltageres livsverden i et førstepersons-perspektiv (Mørck, 1995). Med dette stilles der skarpt på subjektets perspektiver på den handlesammenhæng og konkrete praksis, som det er en del af (Kousholt, 2018).

Observationerne blev foretaget over én hel dag i hver institution med udgangspunkt i en observationsguide. Områderne i observationsguiden var informeret af forskning om, hvilke forhold der konstituerer gode udviklings- og legemuligheder for børn (Belfield et al., 2005; Drugli, 2011; Sylva et al., 2004; Roulstone et al., 2011; Johansson et al., 2012). De valgte områder var: fysiske rammer for legen, strukturelle forhold, barn-voksen-relationer samt sammenhæng mellem de voksnes relationer til børnene og børnenes indbyrdes relationer. Desuden indgik børnenes indbyrdes relationer og leg som et område – deres optagethed, engagementer, legeformer, køn og alder i forhold til leg, inklusion i leg, leg i store og små grupper samt de voksnes rolle i børnenes leg. Dette med henblik på at kunne sammenholde børnenes lege med de omgivende betingelser for leg.

Metodisk forholdt observatørerne sig i baggrunden for at få et så fyldigt skriftligt observationsmateriale som muligt. Børnene havde fået at vide, at observatørerne var på besøg for at se, hvad man kunne lege i børnehaven, og at de var velkomne til at spørge og tale med os under observationerne. Når børnene havde spørgsmål, indgik observatørerne i dialog med børnene om børnenes leg i børnehaven.

For at supplere observationerne blev der foretaget KIDS-evalueringer i institutionerne. KIDS er et observationsmateriale udviklet til evaluering og udvikling af kvalitet i daginstitutioner (Ringsmose & Kragh-Müller, 2014). KIDS er et forsknings- og teoribaseret observationsværktøj, der vurderer den pædagogiske kvalitet i forhold til ni forskellige områder. I projektet blev områderne relationer, fysiske rammer, samt leg og aktiviteter observeret, udvalgt, fordi disse områder udgør nogle af de centrale betingelser for børnenes hverdag og dermed leg. KIDS gav mulighed for at få systematisk og forskningsbaseret viden om børnenes legebetingelser i dagligdagen og supplerede dermed de mere åbne observationer, som gav mulighed for at få øje på forhold, der ikke indgik i KIDS som metode.

Sociogrammer med børnene blev anvendt for at opnå viden om børnenes egen oplevelse af deres legerelationer i børnehaven. Fremgangsmåden var inspireret af Fiskers relationscirkler (Fisker, 2014). Sociogrammerne viser,

hvem børnene selv mener, de leger mest med, hvem de leger med af og til, og hvem de ikke leger med. Ligeledes blev der foretaget et kort individuelt interview med børnene med henblik på at indhente børnenes førstepersons-perspektiv på deres legebetingelser, hvem de kunne lide at lege med, hvem de ikke så godt kunne lide at lege med og hvorfor.

Ud over børneinterviewene blev der foretaget fokusgruppeinterview med pædagogerne i den institution, hvor der blev indrettet gode legeområder for børnene. Interview som metode er velegnet til at indhente deltagernes syn på bestemte forhold (Kvale & Brinckman, 2008). Formålet med fokusgruppeinterviewet og samtalerne med pædagogerne på personalemøderne var at indhente deres førstehånds-perspektiver på samt begrundelser for udformningen af den daglige praksis i institutionerne og dermed børnenes legebetingelser.

6.2. Databearbejdning

Med et sociokulturelt perspektiv er der anvendt en dialektisk interaktiv metode til analyse af observationerne. I denne metode er formålet at udforske både de omgivende betingelser og børns deltagelse (Hedegaard & Fleer, 2008).

De samlede data blev gennemlæst på baggrund af de valgte teoretiske begreber og spørgsmålene i problemformuleringen. Data fra de forskellige metoder blev bearbejdet hver for sig, for derefter at blive sammenholdt. Ved metodetriangulering kan på denne måde resultaterne fra de forskellige metoder sammenholdes og sammenlignes (Patton, 1990).

Observationerne blev bearbejdet for hver institution, jf. observationsguiden, således at hvert område i denne er bearbejdet særskilt. I bearbejdningen er der taget udgangspunkt i Hedegaard og Fleers (2008), samt Pattons (1990) metoder til bearbejdning af observationer. Observationerne er gennemlæst af begge observatører hver for sig. Derefter er datamaterialet for hvert område systematiseret i kategorier af begge observatører sammen i forhold til teori for projektet, samt hvilke de betingelser der fandtes at have betydning for børnenes leg. På samme måde blev observationerne af børnenes lege bearbejdet. Legebetingelser ude og inde blev bearbejdet hver for sig.

Derefter blev de forskellige områder inden for de enkelte kategorier sammenholdt med hinanden i den enkelte institution og dernæst på tværs af institutionerne for at identificere både fælles og forskellige mønstre i børnenes legebetingelser.

Børnenes legebetingelser for hvert område blev dernæst sammenholdt med børnenes lege for at analysere sammenhængen mellem børnenes legebetingelser og børnenes leg – her legeformer, variation i legen, længde af legen, fordybelse og engagement i legen, afbrydelser af legen, inklusion af børn i legen samt pædagogernes rolle i legen.

I forhold til interviewene blev der foretaget en betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse (Kousholt, 2018; Markard, Holzkamp, & Dreier,

2004). I denne analyseform uddrages interviewpersonernes oplevelse af de betingelser, der er til stede, og den betydning, de aktuelle betingelser har for interviewpersonerne (børnene og de voksne). Begrundsanalysen er en analyse af de involverede personers grunde til at handle, som de gør, i forhold til betingelserne og egne interesser og behov, her f.eks. pædagogerne grunde til at indrette de fysiske rammer med meget lidt plads til leg, når legen ellers er fokuspunkt for det pædagogiske arbejde.

For KIDS-vurderingerne blev der regnet en samlet talmæssig score ud for kvaliteten i børns legemuligheder for hvert af de tre udvalgte områder. Vurderingerne på de enkelte items blev analyseret med henblik på at udtrække mere detaljerede forhold af særlig relevans for den enkelte institutions muligheder og begrænsninger for leg, her f.eks. hvordan de fysiske rammer gav mulighed for længerevarende fordybende lege ved at have afgrænsede, tematiserede legeområder, plads til både stille og aktiv leg og tilstrækkelige lege-materialer. I forhold til relationer, i hvilken udstrækning omsorg, sensitivitet og responsivitet i samspillet mellem børn og voksne, hjælp til inddragelse i leg og aktiviteter samt overordnet set rummelige/trange mønstre spillede en rolle for børnenes lege. I forhold til leg og aktiviteter, hvordan muligheder for at have forskellige lege og den voksnes rolle i legen fik betydning for børnenes lege.

Børnesociogrammerne blev analyseret for hvert barn, i forhold til hvem barnet oplevede at lege meget med, hvem barnet legede med en gang imellem, og hvem barnet ikke legede med. Det fremgik af børneinterviewene hvorfor.

Resultaterne vil blive fremlagt i det følgende.

7. Samfundsmæssige betingelser for børnenes leg

Som beskrevet er daginstitutioner underlagt en række samfundsmæssige betingelser i form af lovgivning, bygninger, økonomi, normering, personale og størrelse af institutionen. Daginstitutioner kan dermed forventes at ligne hinanden på en række områder, idet de dog også kan forventes at være forskellige som følge af individuelle og lokale betingelser.

Der fandtes en række ligheder og forskelle på de deltagende institutioner. De var forskellige ved at være både vuggestuer, børnehaver og integrerede institutioner. De havde samme betingelser, i forhold til at alle geografisk lå i en forstad. De fleste af institutionerne modtog børn fra socialt set gode hjem, en enkelt modtog også børn, der kom fra en socialt set mere udsat baggrund.

Lovgivningsmæssigt og hvad angår normeringer havde institutionerne de samme betingelser som de fleste institutioner i Danmark. Dog havde den pågældende kommune bedre normeringer end de omliggende kommuner. I forhold til læreplaner havde institutionerne valgt af fokusere på leg, venskab og social inklusion. Der var i de enkelte institutioner tilrettelagt lære-

plansaktiviteter, men træning af mere akademiske færdigheder havde ikke hovedfokus.

De deltagende institutioner var små eller mellemstore – den største på 84 børn. Fire af dem havde til huse i gamle villaer, omgivet af en stor have som legeplads. To institutioner var bygget som institutioner i 1950'erne med omgivende legepladser og med grupperum af en rimelig størrelse, kombineret med en række mindre rum, hvor børnene kunne fordele sig.

Tre af institutionerne var bygget i 1970'erne, havde grupperum af en rimelig størrelse samt et tilstødende rum, som børnene kunne fordele sig i. Institutionerne havde legeplads, dog noget mindre end for de øvrige institutioners vedkommende. Den sidste institution var bygget i 1990'erne. Institutionen havde små grupperum, store fællesrum og en række værksteder. Til institutionen hørte en stor legeplads.

Hvad angår de overordnede betingelser for børnenes betingelser og muligheder for at lege og etablere venskaber var der på denne måde relativt gode muligheder til stede overordnet set i institutionerne.

Der blev dog observeret begrænsninger for en af institutionerne i form af en meget lille legeplads i forhold til antallet af børn. Analysen viste, at børnenes leg var mindre koncentreret og fordybet på legepladsen. Børnene legede vilde lege, og der opstod ofte konflikter. Tilstrækkelig plads i forhold til antallet af børn sås således at have betydning for børnenes legemuligheder ude. Omvendt viste observationerne også, at en meget stor legeplads kunne være svær for børnene at overskue, så de primært legede på det samme sted i nærheden af huset og pædagogerne.

Flere af institutionerne havde små grupperum. Der var her færre børn i grupperne og flere rum til rådighed. Færre børn og flere steder, hvor børnene kunne fordele sig, betød, at børnene fik mere ro til at lege uforstyrret. Særligt når legeområderne var tematiserede, observeredes længerevarende, fordybte rolle- eller konstruktionslege. I den største og nyeste institution var der ikke færre børn i grupperne, fordi der var store fællesarealer og værksteder. Ved observationerne opholdt børnene sig dog mest i grupperummene, hvor der var mange børn med meget lidt plads til at lege. Børnenes lege var her mindre fordybte, og der var flere konflikter mellem børnene.

Mange børn og for lidt plads sås således at gøre det svært for børnene at finde plads til at lege uforstyrret. Dog viste analysen, at også den planlagte dagsstruktur spillede en rolle, idet man med en anden strukturering af dagen ville kunne dele børnene op, så de ikke alle sammen enten var ude eller i det samme grupperum inde.

Det var således iøjnefaldende, at de overordnede betingelser nok spillede en rolle for børnenes leg, men i formidlet form. Analysen viste, at pædagogernes tilrettelæggelse af de konkrete lokale betingelser spillede en måske større rolle. Det vil de næste afsnit sætte fokus på.

8. Betydningen af de fysiske rammer for børnenes leg – “det er vigtigt at spise sammen”

Samtidig med at daginstitutioner er underlagt en række samfundsmæssige betingelser, har pædagogerne (herunder den pædagogiske ledelse) i institutionerne omvendt også indflydelse på, hvordan den enkelte institution indrettes og organiseres under de givne forhold.

Den forskning, der ligger til grund for KIDS (Ringsmose & Kragh-Müller, 2014), viser, at de fysiske omgivelser spiller en stor rolle i forhold til børns trivsel, læring og udvikling i daginstitutionen. Mindre børn danner konkrete erfaringer, og deres muligheder for selv at undersøge danner grundlag for erfaringsdannelse. Derfor er et rigt erfaringsmiljø grundlæggende for barnets udvikling og læring. Det har betydning for børnenes leg, at de fysiske omgivelser i daginstitutionen er spændende, stimulerende, udfordrende og byder på mange forskellige oplevelsesmuligheder.

Med KIDS vurderes de fysiske betingelser for leg, herunder også i hvilken udstrækning der er afgrænsede og tematiserede legeområder til rådighed for børnene, så de kan opnå fordybende lege uden at blive forstyrret. Det vurderes også, om der er tilstrækkeligt med materialer og legetøj til stede til forskellige former for leg.

KIDS-vurderinger og -observationer i de ti institutioner viste, at der både var ligheder og forskelle i institutionerne imellem. Børnenes betingelser for leg varierede således fra institution til institution, fra stue til stue og fra voksen til voksen.

De fleste grupperum var domineret af borde og stole i voksenhøjde. Møblerne fyldte mange steder rummene, så der var meget lidt plads tilbage at lege på. Pædagogernes begrundelse for denne indretning var dels Arbejdstilsynets påbud om voksenmøbler til de voksnes rygge, samt at det er vigtigt, at alle børn og voksne kan sidde sammen og spise på den enkelte stue. Den manglende plads til leg blev begrundet med, at den måde, institutionerne var bygget på, ikke gjorde det muligt at skabe bedre legebetingelser.

Den måde, et rum er indrettet på, signalerer til børnene, hvad man kan lave i rummet. Borde og stole opfordrer til noget andet end leg. Det blev da også hyppigt observeret, at børnene fordelte sig ved bordene og tegnede. I den institution, hvor et grupperum blev indrettet med afgrænsede og tematiserede legesteder for børnene, havde pædagogerne det svært med, at der ikke var borde i rummet, hvorfor der blev klemt et bord ind med den begrundelse, at børnene manglede et sted, hvor de kunne tegne. Observationerne pegede på, at det var lettere at holde øje med og få ro på børnene, når de sad stille ved bordene.

Legetøj og materialer fremstod i en del af institutionerne mangelfulde og var overvejende sat væk i kurve i reoler, ikke alt i børnehøjde. Der var kun få afgrænsede og tematiserede steder, hvor børnene kunne lege uforstyrret. Legeområderne var nogle steder med tilhørende legetøj, andre steder uden ma-

aterialer til leg. Særligt legeting til rolle- og fantasilege syntes nedprioriteret. Der var ikke sammenhæng mellem størrelsen af grupperummene og afgrænsede tematiserede legeområder. Den institution, der havde de mindste grupperum, havde f.eks. også de bedst afgrænsede og udstyrede legeområder.

Lidt polemisk kunne man sige, at indretningen betød, at legen nærmest blev "outsourcet". F.eks. blev der lagt begrænset vægt på at stille legetøj til rådighed for forskellige former for leg, med undtagelse af konstruktionsleg. Der blev observeret mindre grad af rollelege, primært de steder, hvor rummene indbød til det. Derimod var tegneaktiviteter og forskellige spil ved bordene hyppige, særligt de steder, hvor rummene ikke indbød til leg.

Ifølge pædagogerne var det ikke deres hensigt at give legen mindre gode betingelser. Dette var sket gradvist i forbindelse med indføring af læreplanerne, som satte mere fokus på tal og bogstaver end på leg og legens betingelser.

Analysen viste, at det i flere af institutionerne indendørs var svært for børnene at opnå fordybende og længerevarende lege under de forhåndenværende betingelser. Børnene kom ofte til at forstyrre hinandens leg, pga. for lidt plads og manglende afgrænsede legesteder.

Projektet viste dog også forskelle i institutionerne imellem. I enkelte af institutionerne var der indrettet med afgrænsede legeområder, med f.eks. dukkehus, komfur, plads til konstruktionsleg samt til spil og tegning. I de institutioner, der havde indrettet legeområder, var der flere længerevarende lege og færre konflikter mellem børnene. I den institution, der som en del af projektet fik indrettet afgrænsede og tematiserede legeområder, blev der også observeret mindre uro, færre konflikter og længerevarende lege – på trods af at der kun var få materialer og legetøj til stede.

Særligt tydelig fremstod betydningen af børnenes legebetingelser i en vuggestue med to grupper. Den ene gruppe havde indrettet grupperummet med områder til fysisk aktivitet, dukkeleg, køkkenleg og udklædning, og her sås rummelige mønstre. Den anden gruppe havde indrettet med voksenborde, Trip Trap-stole og tomt gulv, hvor pædagogerne tog forskellige materialer frem til børnene. Denne stue var præget af trange mønstre.

På den første stue fordelte vuggestuebørnene sig i de indrettede områder og legede forskellige lege med hinanden, f.eks. løbe/grine-leg og begyndende rollelege. På den anden stue gik børnene rundt på må og få, samlede et stykke legetøj op, lagde det igen og sås ikke involveret i leg med hinanden.

I alle institutioner tilbragte børnene meget tid med fri leg på legepladsen. Børnene kunne vælge, hvad de ville lege, og hvem de ville lege med – på de betingelser, som legepladserne rummede. De fleste institutioner havde store legepladser med et udbud af forskellige grovmotoriske aktivitetsmuligheder. Mulighed for grovmotorisk aktivitet er vigtigt, men hvis børnene bruger størstedelen af dagen på legepladsen, begrænses børnene i forhold til de stillesiddende aktiviteter og lege – ikke så meget af mangel på plads, men mere af mangel på legeredskaber hertil. Omvendt blev børnenes mere grovmotori-

ske udfoldelser indenfor oftest mødt med forbud om ikke at løbe/være vilde indendørs.

9. Organisering, struktur og rutiner – betydning for børnenes leg

Daginstitutioner organiserer sig med en bestemt struktur for dagen. I de deltagende institutioner var der typisk mulighed for leg om morgenen indtil ca. kl. 9.00, hvor børnene blev fordelt ud på stuerne eller i læreplans-/aktivitetsgrupper. De vokseninitierede aktiviteter, f.eks. samling, fandt sted mellem 9.30 og 11.00 efterfulgt af frokost. Efter frokost var børnene på legepladsen, hvor der var fri leg, mens pædagogerne afholdt pauser. Efter dette var der frugt, efterfulgt af leg inde eller ude. På dage med godt vejr/om sommeren var børnene som oftest på legepladsen hele dagen, afbrudt af frokost og frugt.

Observationerne viste, at børnenes leg fandt sted, både ind imellem de planlagte aktiviteter og i længere forløb, særligt på legepladsen. De tilrettede rutiner gav en del afbrydelser i legen, hvor børnene skulle rydde op, hver gang der var et skift i dagsforløbet.

For vuggestuebørnene blev der observeret lange perioder, hvor pædagogerne skiftede børn, lagde dem ud at sove, tog dem ind og forberedte frokost og frugt. I princippet kunne børnene lege i disse perioder, men de gik ofte lidt formålsløst rundt, fordi materialer og legetøj var ryddet op. Hvis der var børn, der var optaget af leg, blev dette som regel afbrudt, når det var deres tur til at blive skiftet.

Dagsstrukturen var svær at fravige. F.eks. udetid mellem 12 og 14, og at alle børn spiser samtidig, var en rutine, der ikke stod til diskussion.

I den institution, hvor et grupperum blev indrettet med legeområder, måtte gruppen deles op til frokost, så nogle børn spiste i det store fællesrum. Pædagogerne fortalte, at det gik godt nok, men at det var svært. Den nye indretning passede ikke rigtig med den daglige struktur. Eksempelvis fandt pædagogerne det svært at have det ene bord i fællesrummet, og de syntes ikke, at det var en god måde at tilrettelægge frokosten på – uagtet af de også vurderede, at det nyindrettede grupperum betød færre konflikter mellem børnene, samt at børnene legede mere fordybet og i længere tid.

Pædagogerne gav udtryk for, at indretningen i legeområderne forstyrrede de kendte rutiner og skabte usikkerhed omkring regler. Den nye indretning, der var foranderlig, tog energi. Der blev også sat spørgsmålstejn ved, om ikke børnene havde mere brug for de kendte rutiner. Omvendt havde den nye indretning dog rejst en diskussion pædagogerne imellem om, hvordan man som pædagog er styret af vanens magt.

Analysen viste således, at strukturer og rutiner på mange måder styrer børnenes legebetingelser, samt at disse kan være svære for pædagogerne at

ændre, bl.a. fordi dette sætter spørgsmålstejn ved en dagligdag, som pædagogerne har vænnet sig til at navigere i og føler sig trygge ved.

Strukturer og rutiner kan risikere at medføre, at pædagogernes fokus er på strukturen i stedet for på børnenes indspil, herunder deres muligheder for den fri leg, som pædagoger værdsætter.

Der var forskelle på institutionerne. I nogle af institutionerne blev strukturer og rutiner fastholdt, mens der i andre af institutionerne var en højere grad af fleksibilitet, således at børnenes indspil havde indflydelse i forhold til at ændre/løse strukturer og rutiner. Analysen viste, at denne fleksibilitet spillede en rolle, både for børnenes lege, for de relationer, der udspillede sig mellem børnene og pædagogerne, samt mellem børnene indbyrdes.

10. Børnene som betingelse for leg

Børnenes perspektiver på børnehaveliv er beskrevet i flere undersøgelser (Einarsdóttir, 2005; Kragh-Müller & Isbell, 2010; Kragh-Müller & Ringsmose, 2015). Børnene beskriver her, at det bedste i børnehaven er at lege med sine venner og at have venner. Omvendt er det værste, hvis man ikke har nogen at lege med, eller hvis de andre børn driller. De voksne har også betydning for børnene. Det er vigtigt, at de voksne smiler og hjælper børnene. De voksne, der er sure og skælder ud, kan børnene ikke lide.

Andre undersøgelser (Gulløv, 1999; Røn Larsen, Højholt, & Stanek, 2007) viser også, at relationerne mellem børnene en vigtig del af børnenes fælles betingelser i daginstitutionen, og peger på, at det kan være hårdt arbejde for børn at opnå positive relationer til de andre børn, bl.a. fordi børn møder daginstitutionerne med forskellige forudsætninger.

Projektet her viste, at børnene – også på trods af de betingelser, der var til stede – fandt på mange forskellige lege, f.eks. blev der bygget med mælkekasser, med klodser, leget i sandkassen, leget butik, gynget, leget gemmeleg, spillet fodbold, tegnet, leget med modellervoks og en række andre ting, og når der var rollelege – prinsesseleg, dukkeleg, brandstation samt politi og røvere.

På tværs af institutionerne viste børnesociogrammerne, at de fleste af børnene oplevede at have en mindre gruppe af børn, som de legede mest med. De fleste børn oplevede også at have flere børn, som de legede med nogle gange. Der var dog også børn, der ikke blev valgt af nogen af dem, som de legede mest med.

Der var en lille sammenhæng mellem institutionernes KIDS-vurderinger på relationer og børnenes oplevelse af at have nogen at lege med. I institutioner med en højere score oplevede alle børn at have bedstevenner. I institutioner med lavere KIDS-score var der oftere børn, der ikke oplevede at have bedstevenner.

Børnene var enige om, at de gerne vil lege med de børn, der er søde, børn, der hjælper, børn, der er sjove og gode til at lege, børn, der siger ja til, at man må være med, børn, der ikke driller, børn, der har gode ideer til legen, børn, der har gode legeting med, børn, der henter de voksne, hvis nogen er ked af det, og børn, som man skal hjem til og gerne vil have med hjem. Derimod ville de ikke så gerne lege med børn, der driller, børn, der slår og kaster med ting, dem, der ikke vil lege med en og siger nej til, at man må være med, børn, der bider, børn, der siger grimme og tarvelige ting og de små. Drengene leger ikke med piger.

Dette peger på, at særligt børn, der ikke er så gode til impuls- og følelsesregulering har svært ved at blive inkluderet i leg og venskaber. Den fri leg er karakteriseret af, at børnene selv skal finde ud af, hvem de vil lege med, og hvad de skal lege, selv skal organisere sig, skal formå at blive i legen, deltage i at fortælle en fælles historie og kunne forhandle. En sådan leg er mere "fri" i forhold til de børn, der mestrer de beskrevne færdigheder. Det fremgik af analysen, at nogle børn ikke formåede dette og havde brug for den voksnes støtte – både til at udvikle legekompeterencer og til at blive inkluderet i de andres leg.

Børnegrupper vil, ligesom andre grupper, organisere sig. Børnene vil indtage forskellige positioner. Nogle børn vil blive ledere i gruppen, andre børn vil få positioner længere nede i hierarkiet.

Analysen viste på tværs af institutionerne, at drenge og piger legede hver for sig, børn på samme alder legede sammen, og børn fra samme stue legede typisk med hinanden. Observationerne viste også, at der opstod hierarkier i børnegrupperne. Drengene organiserede sig hierarkisk med en leder, en følger og derefter børn med gradvist faldende popularitet, mens pigerne organiserede sig i mindre grupper med forskellig status. Det var svært at se, hvordan denne positionering konstituerede sig. Det var f.eks. ikke altid de socialt kompetente børn, der var øverst i hierarkiet. Særligt i drengegruppen kunne det også have betydning at være stor og stærk eller mindre empatisk. Andre undersøgelser har vist samme resultat (Savin-Williams, 1987).

Analysen viste således, at både de forudsætninger, som børnene kommer med, og børnefællesskabet spiller en betydningsfuld rolle for børns legemuligheder og venskaber i daginstitutionen. Legen er måske i en vis forstand fri, idet børnene selv kan vælge, hvem de vil lege med, og hvad de vil lege, men børnenes forudsætninger for at mestre denne opgave viste sig at være forskellig. Som også anden forskning viser, fremgik det også af dette projekt, at de børn, der havde et godt sprog, en god koncentrationsevne, en god følelsesregulering, gode ideer til legen og fleksibilitet i forhold til både at kunne fastholde egne ideer og lytte til og inddrage andres ideer, bedre formåede at indgå i leg. De børn, der ikke mestrede disse færdigheder, havde det svært, både i forhold til at have venner, at have nogen at lege med og at forblive i legen. Alle børn har således ikke lige forudsætninger for at kunne indgå i legen i en daginstitution.

11. Relationen mellem pædagoger og børn som betingelse for leg

Det er pædagogerne, der tilrettelægger børnenes betingelser for leg, og som har ansvaret for relationens karakter. Relationens karakter har betydning for børns trivsel og udvikling, bl.a. af de kompetencer, som legen kræver.

Forskning viser, at barn-voksen-relationen har betydning for barnets evne til at indgå i relationen med andre børn (Howes, 1988; Erickson, Sroufe, & Egeland, 1985; Diderichsen, 1997). Socio-emotionelle færdigheder udvikles også i relationen mellem barnet og den voksne (Berthelsen, 1997; Fonagy & Target, 2006). Evaldsson (1993) fandt som nævnt, at de voksnes måde at relatere sig til hinanden og til børnene på afspejles i børnenes indbyrdes relationer.

Institutionerne havde forud for projektet arbejdet med at udvikle anerkendende relationer. På tværs af alle institutionerne viste observationerne da også, at pædagogerne primært var opmærksomme og imødekommende over for børnene.

På trods heraf var der betydelige forskelle i pædagogernes måde at forholde sig til børnene på – både mellem institutionerne, fra stue til stue og fra pædagog til pædagog.

Ifølge Berthelsen (1997) er der en række forskellige forhold, der har betydning for børns udvikling af intentionalitet og socialitet, herunder theory of mind. F.eks. spiller ansigt-til-ansigt kontakt mellem barnet og den voksne en rolle og ligeledes, at barnet og den voksne har fælles opmærksomhed rettet mod forskellige genstande og andre forhold i omverdenen (det fælles tredje).

Det fremgik af observationerne, at nogle af pædagogerne oftere havde ansigt til ansigt kontakt med børnene, samt også fælles opmærksomhed med børnene på det fælles tredje. Der var også forskel på pædagogerne på, i hvilken udstrækning de mødte børnene med rummelige mønstre. Nogle pædagoger havde deres opmærksomhed rettet mod børnene, deres interesser, deres hensigter og følelser, ligesom pædagogen oftere satte ord på barnets forskellige udtryk. I deres handlinger agerede de oftere responsivt i forhold til børnenes indspil.

I forhold til samspillet mellem børnene var pædagogernes opmærksomhed oftere rettet mod at understøtte legen, bl.a. gennem at introducere en fælles historie (f.eks. vi leger brandstation) med henblik på at hjælpe legen videre. Der blev også observeret pædagoger, der var opmærksomme på at hjælpe de børn ind i legen, der ikke selv kunne finde ud af det.

Andre pædagoger havde ofte opmærksomheden rettet mod at få dagen til at glide og mod børnene som en gruppe. Samspillet mellem pædagogen og børnene var derfor oftere præget af trange mønstre. Pædagogen var mindre opmærksom over for børnenes udspil, og samspillet sås oftere instrumentelt. Forestillinger om f.eks. betydningen af, at børn lærer at blive selvhjulpne, lærer at rydde op og lærer at spise pænt, sås i en del situationer at skygge for børnenes perspektiver.

Der var desuden forskel på, i hvilke situationer samspillet fandt sted. Eksempelvis blev der observeret mindre nærvær og anerkendelse i interaktionerne ved frokost, hvor der ofte forekom regulering og irettesættelse. Der blev observeret mindre nærvær før og efter frokost i vuggestuen, hvor personalet var optaget af at få sat mad på bordet, skifte børn og lægge børn ud at sove/hente dem ind igen.

KIDS-vurderingerne viste, at nogle af institutionerne havde en højere score i forhold til relationer. Imødekomende og anerkendende relationer samt støtte til leg og inddragelse i leg forekom hyppigere i disse institutioner.

I de institutioner, der havde høje KIDS-scoringer, var børnene mere orienterede mod hinanden. De havde flere fordybende og længerevarende lege. Der var færre børn, der gik rundt alene, og der var færre konflikter mellem børnene. I forhold til den fri leg var pædagogerne oftere tæt på børnenes lege og mere aktive i forhold til at beskytte børnenes leg mod forstyrrelser. Der var eksempler på, at de gav ideer til legen, hjalp børnene med den historie, som legen udspillede, og hjalp de børn, der havde svært ved at finde ind i leg og vedligeholde denne.

I de institutioner, der havde en lavere KIDS-score i forhold til relationer, blev der observeret mindre fordybet leg blandt børnene. Der var oftere børn, der gik rundt alene, ligesom børnene var mindre rettede mod de andre børn i sociale sammenhænge. De voksne observeredes overvejende at gribe ind i børnenes leg, hvis der var tale om konflikter mellem børnene.

I alle institutioner observeredes konflikter mellem børnene. Det kunne være om legerum, om materialer og legetøj, eller typisk når legen blev for vild. Der var en vis sammenhæng mellem antallet af konflikter mellem børnene og institutionernes KIDS-scoringer på relationer. I institutioner med højere KIDS-score blev der observeret færre konflikter. Typisk blev flere konflikter i disse institutioner løst på den måde, at de voksne formidlede mellem børnenes forskellige synspunkter i stedet for at være dommer i konflikten.

12. Sammenfatning og konklusion

Formålet med projektet var at undersøge, i hvilken udstrækning leg kan være fri i den ramme og i de særlige betingelser, som daginstitutionen udgør.

Projektet viste, at der både var muligheder og begrænsninger i dagligdagen i forhold til den fri leg. Børnene havde på nogle måder muligheder for at lege i hvert fald delvist frit, idet de selv kunne vælge, hvad de ville lege, og hvem de ville lege med. Projektet viste dog også, at børnenes leg var underlagt en række institutionelle betingelser i dagligdagen, der begrænsede og udfordrede børnenes legemuligheder.

Det fremgik af analysen, at de deltagende institutioner strukturelt set havde gode betingelser for leg til rådighed i de fysiske rammer. Projektet viste

dog også, at for lidt plads i forhold til antallet af børn havde stor betydning for børnenes fordybelse i leg og for antallet af konflikter.

Indretning af de fysiske rammer viste sig på mange måder at begrænse børnenes legemuligheder. Selv om børnenes fri leg og venskaber var en overordnet pædagogisk målsætning i de deltagende institutioner, betød rummernes indretning med voksenborde og -stole, at det kunne være svært for børnene at finde afgrænsede steder med gode materialer, hvor de kunne lege uforstyrret og uden afbrydelser i længere tid ad gangen. Det synes på denne måde at være et paradoks, at de fysiske rammer er så lidt indrettet til leg, når den fri leg har så høj pædagogisk prioritering. Pædagogerne i projektet gav udtryk for, at man ikke havde tænkt i, hvordan den fysiske indretning påvirkede børnenes legemuligheder.

En daginstitution udgør en kompleks sammenhæng. Struktur og rutiner har den funktion, at det får dagen til at hænge sammen, så den bliver overskuelig. Men det kan også betyde, at pædagogernes fokus overvejende kommer til at handle om at få hverdagen til at glide, og at børnenes legemuligheder bliver tildelt lavere prioritet. Både bevidste og ubevidste institutionslogikker samt diskurser og kulturelle forestillinger om, hvordan man indretter og strukturerer en daginstitution, fremstod i projektet "naturlige" og dermed indiskutable – som *måden*, man gør det på. Der var dog variationer mellem institutionerne, idet børnene legede længere, mere fordybet og med færre konflikter, når strukturen og rutinerne var fleksible.

Som eksempler på institutionslogikker og kulturelle forestillinger kan nævnes, at alle børn skal være på legepladsen mellem 12 og 14, at alle er enten inde eller ude, forestillingen om, at man sidder ved et bord, når man skal lære noget, samt at alle skal kunne sidde og spise samtidig. Læringsdiskursen fyldte også på trods af det eksplicite fokus på leg i den pædagogiske målsætning. En anden stærk diskurs var betydningen af, at børn skal lære at rydde op, en diskurs, der havde prioritet over, at legen kunne fortsætte i længere tid. Nogle af pædagogerne gav udtryk for overraskelse over tanken om, at man kunne organisere sig og indrette på andre måder.

Børnene og børnegruppens sammensætning og organisering på godt og ondt udgjorde centrale betingelser for legen. En stor del af børnene formåede under de givne rammer selv at navigere i forhold til at finde venner at lege med, ligesom de blev valgt af andre børn. Analysen viste dog også, at der var nogle børn, der havde svært ved at finde ind i leg og vedligeholde denne. Data fra børneinterviewene viste, at nogle børn var populære, mens andre ikke måtte være med. Når børn således overlades til selv at skulle etablere lege og venskaber, kan det være hårdt arbejde for dem, og for nogle børn lykkedes det ikke.

Relationerne mellem børnene og pædagogerne viste sig at have stor betydning for børnenes indbyrdes relationer og deres gensidige lege. Analysen viste en sammenhæng mellem rummelige mønstre i relationen og børnenes måde at møde hinanden i leg på. Analysen viste også, at legen i nogle af in-

stitutionerne var overladt til børnene selv, mens pædagogerne i andre institutioner stod til rådighed med udviklingsstøtte til børnene, hjælp til at udvide og beskytte legen samt hjælp til de børn, der havde svært ved selv at komme ind i og vedligeholde legen. Fri leg viste sig på denne måde underlagt en række forskellige betingelser, både i de børn, som børnene var sammen med i institutionen, i børnegruppens organisation og i barn-voksen-relationerne.

Men – betyder dette, at man skal opgive tanken om børns fri leg?

Hvis fri leg betragtes som en selvinitieret aktivitet, der er tilfredsstillende i sig selv, karakteriseret ved frihed, formålsløshed, spontanitet og glæde – så nej, tanken om børns fri leg skal ikke opgives, men tværtimod styrkes. Med den stærke læringsdiskurs om tidlig træning af mere akademiske færdigheder og på læringsmiljøer (ikke legemiljøer) i børnehaven er det særlig vigtigt at fastholde børns muligheder for den fri leg. Ud over den udvikling, der finder sted i den fri leg, har børn ret til en barndom her og nu, så de ikke kun mødes, i forhold til hvad de skal blive til engang i fremtiden – og så står det i lovgivningen, at børn har ret til at lege.

Børn betragter selv den fri leg og gode venner som det bedste i børnehaven. Den fri leg – der, hvor de selv kan vælge, hvad de vil lege, hvem de vil lege med, hvilken retning legen tager, og den historie, de leger. Den fri leg, som måske ikke er mulig for den voksne at gå ind i, fordi det kan være svært for voksne at glide ind og ud af fantasiens verden og tænke på samme måde som småbørn.

Men leg er ikke et entydigt fænomen, og det synes hensigtsmæssigt at skelne mellem forskellige måder at betragte leg på samt være opmærksom på legens betingelser i en daginstitution.

I den cypriotiske lovgivning for daginstitutioner (Cypres, Ministry of Education and Culture, 2016) og i EECERA SIG play position paper (2017) skelnes mellem fri leg og legende læring. Her er fri leg en ting, og leg, brugt som metode til at lære noget, er en anden. Læring kan med fordel tilrettelægges legende, så det bliver sjovere for børnene at lære. Men man skal passe på ikke at blande begreberne sammen.

Sommer (2015) skelner mellem fri leg og vejledt leg. I den vejledte leg beriger den voksne omgivelserne med legetøj, opmuntrer børns leg og udforskning samt stiller åbne spørgsmål og understøtter børnenes undersøgelse på måder, som støtter børnenes læring og udvikling. I den vejledte leg er det centralt, at den voksne følger børnenes udspil og ideer og ikke omvendt kommer til at ødelægge legen gennem at føre børnenes udspil i en anden retning end tiltænkt af børnene. Både projektet her og en række undersøgelser (f.eks. Singer et al., 2013; Broekhuizen et al., 2017; Trawick-Smith & Dziurgot, 2010; Meacham et al., 2016) peger på, at den vejledte leg kan udvikle børnenes leg og også hjælpe med at inkludere børn, der selv har svært ved at finde ind i legen.

Endelig kan man også forestille sig vokseninitieret leg. Voksne kan noget og ved noget, som børn endnu ikke har opdaget, de kunne have brug for og

synes er sjovt. I en af institutionerne var pædagogerne særligt opmærksomme på, hvordan børn, der havde udfordringer i forhold til at kunne deltage i leg, kunne blive en del af legen. Et af de børn, der havde svært ved at lege, blev f.eks. udstyret med en sæbeboble maskine og var i lang tid engageret optaget af at blæse sæbebobler, som de andre børn skulle fange.

Det synes oplagt, at pædagoger har øje for de forskellige former for leg. Fri leg er vigtigt, men både vejledt og vokseninitieret leg kan bidrage til at gøre børns legebetingelser bedre og understøtte alle børns deltagelse. Det er pædagogerne, der tilrettelægger de institutionelle betingelser for børnenes leg. Afgrænsede og tematiserede legeområder med gode legeting giver bedre muligheder for fordybelse og længerevarende lege. Foranderlige omgivelser stimulerer til forskellighed i legen, og også fleksibilitet i struktur og rutiner spiller en vigtig rolle. Udvikling af rummelige mønstre/anerkendelse i relationen mellem børn og voksne skaber bedre udviklings- og legebetingelser. Det har endelig betydning for børns leg og venskaber, at pædagogen hjælper børnene i forhold til at etablere positive interaktioner i børnegruppen samt giver udviklingsstøtte til de børn, der har behov for det.

REFERENCER

- Ackesjö, H. (2017). Children's play and teacher's playful teaching: a discussion about play in preschool class. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 19(4), 1-13.
- Bae, B. (2017). Children and pedagogues as partners in communication: focus on spacious and narrow interactional patterns. In C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (Eds.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (pp. 171-197). Switzerland: Springer.
- Belfield, C., Nores, M., Barrett, W.S., & Schweinhart, L., (2005). Updating the Economic Impacts of the High/Scope Perry Preschool Program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 245-262.
- Bertelsen, P. (1997). Småbørns udvikling og den frie vilje. I P. Bertelsen, L. Hem, & J. Mammen (Red.), *Erkendelse, stræben, følelse* (pp. 121-155). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Broekhuizen, M.L., Slot, P.L., van Aken, M.A.G., & Dubas, J.S. (2017). Teacher's emotional and behavioral support and preschoolers' self-regulation: Relations with social and emotional skills during play. *Early Education and Development*, 28(2).
- Burghardt, G.M. (2011). Defining and recognizing play. In A.D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of development and play* (pp 9-18). New York: Oxford University Press.
- Cecchin, D. (2015). Legens betydning for børns udvikling. I D. Cecchin (red.), *Barndoms-pædagogik i dagtilbud*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cypres, Ministry of Education and Culture (2016). *Preschool education curriculum (3-6 years old)*. Nicosia.
- Devi, A., Fleer, M., & Li, L. (2018). "We set up a small world": Preschool teachers' involvement in children's imaginary play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311.
- Diderichsen, A. (1997). Den professionelle omsorg og børns udvikling. I *Social Forskning, marts 1997*. København: Socialforskningsinstituttet.

- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drugli, M.B. (2011). *Liten i Barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- EECERA SIG "Rethinking play" position paper (2017): The role of play in early childhood education and care. Retrieved February 21th, 2020 from https://www.academia.edu/31079513/THE_ROLE_OF_PLAY_IN_EARLY_CHILDHOOD_EDUCATION_AND_CARE
- Einarsdottir, J. (2005). We Can Decide What to Play! Children's Perception of Quality in Icelandic Playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469-488.
- Eisenhower, A.S., Bush, H.H., & Blacher, J. (2015). Student-Teacher Relationships and Early School Adaptation of Children with ASD: A Conceptual Framework. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 256-296.
- Erickson, M.F., Sroufe, L.A., & Egeland, B. (1985). The Relationship Between Quality of Attachment and Behavior Problems in Preschool in a High Risk Sample. *Child Development Monographs*, 50(1-2), 147-166.
- Erikson, E.H. (1971). *Barnet og samfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Evaldsson, A.-C. (1993). *Play, Disputes and Social Order: Everyday Life in Two Swedish After-school Centers*. Linköping: Linköpings universitet.
- Fisker, T.B. (2014). *Den sårbare inklusion – diagnoser og fællesskabende pædagogik i daginstitutionstilbud*. København: Dafolo.
- Fleer, M. (2002). Sociocultural theory: Rebuilding the theoretical foundations of early childhood education. *Delta, Policy and Practice in Education*, 54(1), 105-120.
- Fonagy, T., & Target, M. (2006). Tidlig indsats og udviklingen af selvregulering. In P. Fonagy, A.N. Schore, & D.N. Stern (Eds.), *Affektregulering i udvikling og psykoterapi* (pp. 186-207). København: Hans Reitzels forlag.
- Fromberg, D.P. (1992): A review of research on play. In C. Seefeldt (Ed.), *The Early childhood curriculum: A review of current research* (2. ed., pp. 42-84). New York: Teachers College Press.
- Fröbel, F. (1998). Menneskeopdragelsen. I U. Liberg (red.), *Pædagogiske tænkere: Et tekstudvalg*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gaskins, S., & Göncü, A. (1988). Children's play as a representation of an imagination: The case of Piaget and Vygotsky. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, October, 10(4), 104-107.
- Goble, P., Hanish, L.D., Martin, C.L., Eggum-Wilkens, N.D., & Foster, S.A. (2016). Preschool Contexts and Teacher Interactions: Relations with School Readiness. *Early Education and Development*, 27(5).
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Hansen, M. (2002). *Børn og opmærksomhed. Om opmærksomhedens psykologi og pædagogik*. København: Gyldendal.
- Hedegaard, M., & Fleer, M. (2008). *Studying children: A Cultural-Historic Approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Holtzkamp, K. (1977). Kan der være en kritisk psykologi inden for rammerne af den marxistiske teori? (Udkast). *Dansk Tidsskrift for Kritisk Samfundsvidenskab*, 2, 181.
- Holtzkamp-Osterkamp, U. (1979). Erkendelse, emotionalitet, handleevne. I O. Dreier (red.), *Den kritiske psykologi* (pp. 237-348). København: Rhodos.
- Howes, C. (1988). Relations Between Early Child Care and Schooling. *Developmental Psychology*, 26, 292-203.
- Jartoft, V. (1996). Kritisk psykologi. I C. Højholt, & G. Witt (red.), *Skolelivets socialpsykologi*. Unge Pædagogers Serie.
- Jessen, C. (2008). *En definition af leg*. Lokaliseret 5. februar 2020 på: http://carstenjessen.dk/?page_id=206.

- Johansson, I., Sandberg, A., Broström, S. & Frøkjær, T. (2012). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*. 1-14, (ID: 746199 DOI:10.1080/1350293X.2012.746199).
- Kousholt, K.B. (2018). Betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse – elevperspektiver på test som eksempel. I L. Bøttcher, D. Kousholt, & D. Winter-Lindqvist (red.), *Kvalitative analyseprocesser med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt* (pp. 237-262). København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Kragh-Müller, G., & Kragh-Müller, S. (2004). *Politikens bog om børnehavebarnet*. København: Politikens Forlag.
- Kragh-Müller, G. (2012). Development of Quality in Child Care in Denmark – Legislation, Culture and Daily Practices. I M.L. Pedersen, & J. Christoffersen (red.), *Nordic Countries Economic, Political and Social Issues* (pp. 91-106). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Kragh-Müller, G. (2017). The Key Characteristics of Danish/Nordic Child Care Culture. I C. Ringsmose, & G. Kragh-Müller (red.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (pp. 91-106). Switzerland: Springer.
- Kragh-Müller, G., & Isbell, R. (2011). Children's Perspectives on Their Everyday Lives in Child Care in Two Cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education Journal*, 39,17-27.
- Kragh-Müller, G., & Ringsmose, C. (2015). *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner. En rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Kristensen, J.E., & Bayer, S. (2015). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet – brydninger i børnehavepædagogikken 1870-2015*. København: U Press.
- Kvale, S., & Brinckman, S. (2008). *Interview. Introduktion til et håndværk*. 2. udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Malson, H. (2013). Qualitative Methods from Psychology. In I. Bourgeault, R. Dingwall, & R. De Vries (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Methods in Health Research*. London: SAGE Publications.
- Markard, M., Holzkamp, K., & Dreier, O. (2004). Praksisportrættet: en guide til analyse af psykologpraksis. *Nordiske udkast*, 32.
- Masterplan for en styrket pædagogisk læreplan juni 2016*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Martinsen, M.T. (2015). Structural Conditions for Children's Play in Kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 1-18.
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M., & Buell, M. (2016). Teachers' Responsiveness to Preschoolers' Utterances in Sociodramatic Play. *Early Education and Development*, 27(3), 318-335.
- Mørck, L.L.: 1995). *Praksisforskning som metode, teori og praksis: refleksion over praksisforskerens positionering i og mellem handlingssammenhænge*. I: Nordiske udkast, Udkast, Årgang 23, nr.1.
- Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2013). *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park CA: Sage Publications.
- Pedersen, M., Klitmøller, J., & Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. I samme (red.): *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Piaget, J. (1969). *Psykologi og pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- PISA (2018). Børne- og Undervisningsministeriet, Internationale undersøgelser.
- Pyle, A., Delucca, C., & Danniels, E. (2017). A Scoping Review of Research on Play-based Pedagogies in Kindergarten Education. *Review of Education*, 5(3), 311-351.

- Rentzou, K., Slutsky, Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D., & Paz-Albo, J. (2019). Preschool Teachers' Conceptualizations and Uses of Play Across Eight Countries. *Early Childhood Education Journal*, 47, 1-14.
- Reszka, S.S., Odon, S.L., & Hume, K.A. (2012). Ecological Features of Preschools and the Social Engagement of Children with Autism. University of North Carolina, Chapel Hill. *Journal of early Intervention*, 34(1), 40-50.
- Ringsmose, C., & Kragh-Müller, G. (2014). *KIDS, kvalitetsudvikling i daginstitutioner*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Roulstone, S., Law, J., Rush, R., Clegg, J., & Peters, T. (2011). *Investigation the Role of Language in Children's Early Educational Outcomes*. Research Report DFE-RR 134.
- Rubin, H. K., Fain, G. G., & Vandenberg, B. (1983): Play. In E. M. Hetherington (Ed.): *Handbook of child psychology*, Vol. 4 (pp. 693-774). New York: Wiley.
- Røn-Larsen, M., Højholt, C., & Stanek, A. H. (2007). *Børnefællesskaber: om de andre børns betydning: at arbejde med rummelighed og forældresamarbejde*. København: Børn & Unge.
- Sandberg, A., Eriksson, A. (2008). Children's participation in preschool staff's concepts of children's participation in preschool. In *Early achild Development and Care 2008*, 180 (5), 619-631.
- Savin-Williams, R.C. (1987). *Adolescence: An Ethological Perspective*. New York: Springer-Verlag.
- Schibbye, A.-L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2013). The Teacher's Role in Supporting Young Children's Level of Play Engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249.
- Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? I J. Klitmøller & D. Sommer (red), *Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D., & Winther-Jensen, T. (2019). *Leg*. Gyldendal, Den Store Danske Encyklopædi, 12, pp. 59-64.
- Sylva, K., Melhuish, P., & Sammons, In S. Blatchford, & B. Taggart (2004), *The Effective Provision of Pre-school Education (EPE)*. Project. Final Report, november. London: Sure Start.
- Thörner, A., (2017). "Vi kan inte bara utgå från barnens intresse": Pedagogers guidning av barns intresse i förhållande till förskolans målstyrning. Licentiatuppsats. Borås: Högskolan i Borås.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). "Good-fit" Teacher-child play Interactions and the Subsequent Autonomous Play of Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123.
- Vygotsky, L. (1978). *The role of play in development. Mind in Society*. Cambridge., MA: Cambridge University Press.
- Winther-Lindquist, D. (2017). Playing with Social Identities: Play in the Everyday Life of a Peer Group in Day Care. In I. Schousboe, & D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Children's Play and Development, Cultural-Historical Perspectives* (pp. 29-54). Switzerland: Springer.