

NÅR LEGEN IKKE FORLØBER AF SIG SELV
 – BETYDNINGEN AF PÆDAGOGERS DELTAGELSE I BØRNS LEG

Julia Nørgaard Ravn¹

Formålet med nærværende artikel er at udforske, hvordan pædagogisk personale involverer sig i legen blandt børn i udsatte positioner på måder, som udvider deltagelsen for børnene. Artiklen tager afsæt i et kontekstuel udviklingssyn, hvor særligt Rogoffs (1990) begreb "vejledt deltagelse" danner et centralt grundlag for artiklens analyser. Artiklens problemstilling er udforsket metodisk gennem deltagerobservationer og interviews med børn og pædagogisk personale i én integreret daginstitution beliggende i et såkaldt udsat boligområde i Danmark. På baggrund af en tematisk analyse af det empiriske materiale udfoldes tre hyppige roller, som pædagoger indtager i børns leg. De tre roller betegnes: legepartner, legestøtte og lege-katalysator. Analysen viser, hvordan det pædagogiske personales involvering i legen får betydning for børnenes deltagelse, og samtidig illustreres kompleksiteten i det pædagogiske arbejde vedrørende børns leg og fællesskaber.

Nøgleord: Dagtilbud, børn i udsatte positioner, leg, børnefællesskaber, deltagelse, udvikling, pædagogik.

Keywords: Early childhood education, children in vulnerable positions, play, children's communities, participation, development, pedagogy.

1. Indledning

Der har længe været enighed om, at leg udgør en unik og betydningsfuld arena for børns udvikling (Broström, 2002; Winther-Lindqvist & Aabro, 2019). På tværs af legeforskningsfeltet anses legen grundlæggende for at være en væsentlig kilde til børns følelsesmæssige, kognitive og sociale udvikling samt trivsel (Winther-Lindqvist, 2006, 2017; Schousboe, 1993; Gitz-Johansen, 2016, 2019). Om legens udviklingspotentiale udtrykker Vygotskij:

¹ Julia Nørgaard Ravn, cand.pæd. i pædagogisk psykologi og ph.d.-stipendiat ved DPU, pædagogisk psykologi, og VIA, pædagoguddannelsen i Aarhus, e-mail: jn@edu.au.dk.

Play is the source of development and creates the zone of proximal development. Action in the imaginative field, in an imaginary situation, the creation of voluntary intentions and the formation of real-life plans and volitional motives – all appear in play and make it the highest level of preschool development (Vygotskij, 2016, s. 18).

Desuden betoner Winnicott legens følelsesmæssige udviklingspotentiale:

In the pre-school years play is the child's principal means of solving the emotional problems that belong to development. Play is also one of the child's methods of expression – a way of telling and asking (Winnicott, 1964, s. 198).

Anerkendelsen af legens værdi afspejles tydeligt i hverdagens struktur i de danske dagtilbud, hvor en stor del af tiden er afsat til børnenes indbyrdes leg (Winther-Lindqvist, 2017). Ikke desto mindre ved vi, at børns leg er kompleks og både omfatter en accept og forståelse af et uskrevet regel- og norm-sæt, kreativitet og en hypotetisk hvad hvis-tænkning (Winther-Lindqvist, 2017). Legen kan være ubarmhjertig, og flere dagtilbudsstudier fremhæver, at børn i udsatte positioner oftere udelukkes fra børnefællesskabet og har sværere ved at indgå i dagtilbuddets legefællesskaber end andre børn (Jensen, 2008; Petersen, 2019; Stanton-Chapman, Walker, & Jamison, 2014). Undersøgelser viser, at børn i udsatte positioner deltager mindre i sociale aktiviteter end andre børn (Nabors, Badawi & Cheney, 1997; Harper & McCluskey, 2003; Kuutti, Sajaniemi, Björn, Heiskanen, & Reunam, 2021), og børnene har en tendens til at rette deres opmærksomhed mindre mod de andre børn og mere mod det pædagogiske personale, end hvad tilfældet er for andre børn (Kuutti et al., 2021; Harper & McCluskey, 2003).

Dét faktum, at langt fra alle børn har lige deltagelsesmuligheder i børne- og legefællesskaberne i de danske dagtilbud, stiller en gruppe børn i en sårbar position i forhold til at få udbytte af legens essentielle udviklingspotentialer. I den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 understreges legens værdi og tilgængelighed for alle børn, og det stadfæstes, at alle danske dagtilbud er forpligtede til at tilrettelægge hverdagen, så det pædagogiske læringsmiljø tilgodeser og understøtter børn i udsatte positioner, herunder deres deltagelse i børne- og legefællesskaber (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). For at sikre alle børn lige adgang til legefællesskaber og dermed lige udviklings- og trivselsmuligheder bliver det således væsentligt at vende blikket mod det pædagogiske personale i dagtilbuddene og deres facilitering af leg. Ikke desto mindre viser OECD's dagtilbudsundersøgelse fra 2018, at størstedelen af det pædagogiske personale i danske dagtilbud ikke i høj grad føler sig rustet til det pædagogiske udviklingsarbejde relateret til børn i udsatte positioner (OECD, 2019). Dette kommer da også til udtryk i den nyeste evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan, hvor det

fremgår, at det pædagogiske personale i begrænset omfang formår at skabe lige deltagelsesmuligheder i børns legefællesskaber (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020).

Med afsæt heri er der brug for viden om, hvordan det pædagogiske personale involverer sig i legen blandt børn i udsatte positioner på måder, som udvider deltagelsen og dermed udviklingsmulighederne for børnene. Denne artikel vil således dels undersøge, hvordan pædagoger på forskellig vis tager del i legen, og dels hvordan denne deltagelse får betydning for børn i udsatte positioner og deres deltagelse i legen.

2. Eksisterende forskning

Studierne, som fremgår i denne forskningsoversigt, er dels fundet ved hjælp af systematisk søgning på ProQuest i databaserne ERIC og PsycINFO. Følgende søgestreng har været anvendt: (kindergar* OR day-care* OR "preschool" OR "early childhood education" OR institution*) AND ("disadvant* child*" OR ("vulnerable child" OR "vulnerable children") OR "child* in difficult*" OR "special* need*") AND ("communit* of child*" OR "group* of child*" OR play*). Efter en "peer review"-afgræsning gav søgestrengen 408 hits. Derudover er der foretaget kædesøgning og bevidst tilfældig søgning.

Ud fra denne forskningsoversigt viser det sig, at børn i udsatte positioner er særlig afhængige af det pædagogiske personales støtte og hjælp i forbindelse med deres deltagelse i legen (Kuutti et al., 2021; Reunamo et al., 2014). Dog findes der kun en begrænset mængde forskning, som adresserer det pædagogiske personales involvering i børns leg, hvad enten der er fokus på børn i udsatte positioner eller ej (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019; Flear, 2015; Devi, Flear, & Li, 2018). Dette skyldes angiveligt, at der ikke er tradition for, at det pædagogiske personale deltager synderlig meget i børns leg (Reunamo et al., 2014; Devi et al., 2018; Aras, 2016; Einarsdóttir, 2014; Flear, 2015), og ofte betragtes børns leg som værende forbeholdt børnene (Devi et al., 2018). Det pædagogiske personales sekundære rolle i legen understreges i et finsk studie, som fandt, at det pædagogiske personale kun deltog i legende aktiviteter med børnene i 4 % af børnenes tid i institutionen (Reunamo et al., 2014). I et dansk studie af de ældste børnehavebørns perspektiver på deres hverdag i børnehaven udtrykker over halvdelen af børnene, at de ikke leger med det pædagogiske personale, selvom en femtedel af disse børn ytrer et ønske herom (Rasmussen & Bertelsen, 2019).

2.1 Forskellige former for vokseninvolvering

Ved en gennemgang af den eksisterende forskning bliver det tydeligt, at der findes forskellige mere eller mindre eksplicite måder, hvorpå det

pædagogiske personale involverer sig i legen. Ofte kategoriseres det pædagogiske personales involvering i børns leg i forskellige positioner, som de voksne indtager i og uden for legen (Løndal & Greve, 2015; Bork & Lund, 2020). Dette ofte med reference til, hvor nært eller fjernt det pædagogiske personale fysisk befinder sig på legen (Fleer, 2015; Aras, 2016). I en australsk undersøgelse viser Fleer (2015), hvorledes det pædagogiske personale *går foran, ved siden af og bagved* i børns imaginære leg.

Andre undersøgelser belyser det pædagogiske personales involvering i legen med afsæt i børnenes perspektiver (Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2015; Samuelsson & Johansson, 2009). Et islandsk studie finder, at børn betragter det pædagogiske personales involvering i legen ud fra, hvordan det pædagogiske personale: 1) hjælper og støtter børnene i legesituationer, 2) bekræfter børnenes kompetencer, 3) støtter børnenes sociale interaktioner og 4) deltager i legen. Studiet skelner mellem det pædagogiske personales emotionelle nærhed og distance i legen og betoner vigtigheden af intersubjektive processer, hvor det pædagogiske personale har blik for børnenes perspektiver og anerkender børnene som kompetente subjekter (Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2015).

2.2 Vokseninvolveringens betydning

Andre studier beskæftiger sig med, hvad det betyder for børnene, når det pædagogiske personale involverer sig i legen. Svinth (2019a, 2019b) fandt i sin undersøgelse, at det pædagogiske personale skabte udvidede deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner gennem sensitive og legende samspil, hvor der var særlig opmærksomhed på børnenes særegne interesser. I tråd hermed fandt Kjeldahl og Svinth (2021), at *vejledt deltagelse* kan skabe grobund for inkluderende legefællesskaber og nye erfaringer med medbestemmelse og deltagelse. Desuden peger den eksisterende forskning på, at der opstår færre konflikter i legen, når voksne deltager heri (Cordoni, Demuru, Ceccarelli, & Palagi, 2016), og at det pædagogiske personales tilstedeværelse i legen skaber en følelse af tryk hos børnene (Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2015). På tværs af forskningen viser det sig, at små børn foretrækker at lege tæt på det pædagogiske personale, og at børns leg og deres engagement er særlig afhængigt af, at det pædagogiske personale befinder sig fysisk tæt på legen og er stabilt til stede (Singer, Nederend, Penninx, Tajik, & Boom, 2014). Når det pædagogiske personales deltagelse i legen derimod er præget af afbrydelser, afspejler det sig negativt i børnenes engagement (Singer et al., 2014). Hvorvidt det pædagogiske personales involvering i legen viser sig at være konstruktiv eller ej, er dels afhængig af det pædagogiske personales sensitivitet over for børnenes perspektiver og legens rytme (Løndal & Greve, 2015) samt deres evne til at lade kontrollen og ambitionerne i legen forblive børnenes (Samuelsson & Johansson, 2009).

3. Et kontekstuel udviklingssyn på deltagelse

På tværs af kontekstuelle udviklingsteorier er grundantagelsen, at børn udvikles og bliver til i kraft af deres interaktion med andre (Vygotskij, 1978; Rogoff, 1993, 1990). Barnet påvirkes ikke udelukkende af sine omgivelser, men påvirker ligeledes gennem sin deltagelse omgivelserne. Udvikling betragtes således som ændringer i barnets deltagelsesmåde og sociale position i omverdenen (Winther-Lindqvist & Aarbo, 2019). Med afsæt i et kontekstuel udviklingsperspektiv kan børns leg og pædagogers involvering heri således ikke forstås som to særskilte processer, men må i stedet forstås som værende gensidigt konstituerende (Rogoff, 1993, s. 131).

I analysen trækkes særligt på Rogoff, Mosier, Mistry og Göncüs (1989) ide om, at børns kognitive udvikling sker gennem *vejledt deltagelse* i sociokulturelle aktiviteter. Rogoff definerer *vejledt deltagelse* som: "... the mutual involvement of individuals and their social partners, communicating and coordinating their involvement as they participate in socioculturally structured collective activity" (Rogoff, 1995, s. 146). Med begrebet *vejledt deltagelse* bliver det muligt at undersøge, hvordan individers deltagelse i kulturelle aktiviteter, hvor der eksisterer en fælles rettet, udfordrer, støtter og vejleder hinandens deltagelse og dermed udvikling (Rogoff, 1993). Rogoff (2003, 1993) slår fast, at det *vejledende* element i *vejledt deltagelse* rækker ud over instruktion og både har blik for den *stiltiende* såvel som *eksplicite* kommunikation mellem børn og voksne. Samtidig dækker begrebets *deltagende* dimension over en deltagelse, som både kan være *central* eller *perifer* (Rogoff, 1993). Således muliggør begrebet at belyse, hvordan pædagogernes vejledning i form af deres nonverbale såvel som verbale kommunikation får betydning for børnenes deltagelse i legen, der både kan betragtes som værende central eller perifer.

Begrebet *vejledt deltagelse* tager afsæt i og bygger videre på Vygotskijs (1978) begreb *zonen for nærmeste udvikling*, som kendetegner: "... the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotskij, 1978, s. 86). Imidlertid adskiller Rogoffs begreb *vejledt deltagelse* sig ved at betone den udvikling, som finder sted i børns hverdagslige kontekster, og tager derfor afstand til Vygotskijs mere didaktiske og læringsorienterede diskurs (Rogoff et al., 1989).

Med afsæt i et kontekstuel udviklingssyn, der betragter udvikling som forandringer i børns deltagelse, bliver det desuden relevant at inddrage det analytiske begreb deltagelsesmuligheder, som på en og samme tid retter fokus mod menneskers deltagelse og deres betingelser for at deltage (Højholt, 1996; Svinth, 2019b). Menneskets deltagelse betragtes som en

kontekstuel proces, hvor forskellige betingelser, muligheder og begrænsninger får betydning for deltagelsen og de deltagelsesmuligheder, som er til rådighed for det enkelte individ (Dreier, 2001). Begrebet åbner således op for at betragte børnenes såvel som pædagogernes deltagelse i legen i relation til de betingelser, som omgiver dem.

4. Undersøgelsens metode og etiske refleksioner

Artiklens empiriske materiale er, som en del af et igangværende ph.d.-projekt, indsamlet i perioden fra november 2019 til oktober 2021. En integreret institution har deltaget i forskningsprojektet, hvor både institutionens vuggestuegruppe såvel som institutionens to børnehavegrupper danner grundlag for analysens empiriske eksempler. Institutionen er beliggende i et såkaldt *udsat boligområde*. Et *udsat boligområde* henviser til et alment boligområde med mindst 1000 beboere, som herudover opfylder mindst to kriterier omhandlende: 1. beboernes tilknytning til arbejdsmarkedet og uddannelse, 2. kriminalitet, 3. uddannelsesniveau, 4. bruttoindkomst (Bolig- og Planstyrelsen, 2022). Området, hvori institutionen fra nærværende undersøgelse er beliggende, er desuden udpeget som et såkaldt omdannelsesområde, da området har været betegnet som et parallelsamfund i mindst fem år i træk. Et parallelsamfund betegner ”et udsat område, hvor andelen af indvandrere og efterkommere fra ikkevestlige lande overstiger 50 %” (Bolig- og Planstyrelsen, 2022). Kendetegnet for børnegruppen i institutionen er, ifølge dagtilbudsleder og institutionens pædagogiske personale, at størstedelen af børnene befinder sig i en *udsat position*². Betegnelsen *børn i udsatte positioner* henviser i nærværende undersøgelse til børn, der på forskellig vis har det vanskeligt i deres livssituation (Petersen, 2011). Dette afspejles fx i børnenes generelle udviklingsmuligheder, deres psykiske, fysiske eller sociale virke samt trivsel. Børnenes vanskelige livssituation er ofte knyttet til familiære forhold og opvækstbetingelser, såsom fattigdom eller forældrenes svære livsomstændigheder, herunder fx psykisk sygdom. Desuden er børnene, som indgår i undersøgelsen, stort set alle sammen efterkommere af forældre med indvandrer- eller flygtningebaggrund. Samtidig betragtes udsathed som værende kontekstuel situeret, og derfor opstår udsathed i samspil med miljøet (Svinth, 2019b).

Udvælgelsen af institutionen er, foruden sin beliggenhed og børnegruppe, sket på baggrund af institutionens *høje pædagogiske kvalitet*. Betegnelsen *høj pædagogisk kvalitet* bygger dels på indsigter fra den eksisterende forskning, som understreger forskellige parametre vedrørende pædagogisk kvalitet i dagtilbud (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017; Christoffersen,

² Institutionen modtager som følge heraf sociale normeringer.

Højen-Sørensen, & Laugesen, 2014; Dalli et al., 2011; Melhuish et al., 2015; Svinth, 2019a, 2019b; Kragh-Müller & Ringsmose, 2015). Med afsæt heri har sensitive voksen-barn-samspil, hvor pædagogerne udviser en altoverskyggende sensitiv, omsorgsfuld og nærværende væremåde, været særlig definerende for udvælgelsen. Samtidig er udvælgelsen sket på baggrund af et særligt indtryk og en fornemmelse, som opstod ved besøget i institutionen, hvor stemningen bl.a. emmede af et usædvanligt overblik, koncentration, fordybelse og intensitet, hvilket Kjær (2009) ligeledes peger på i sin udvælgelse af *gode eksemplers institutioner*. Høj pædagogisk kvalitet har været et centralt udvælgelseskriterie, da artiklen har et ærinde om at udbrede en inspirerende viden, som kan virke udviklende på den pædagogiske praksis, hvilket skal ses som et supplement til den eksisterende forskning, der længe har belyst, hvordan den pædagogiske praksis risikerer at marginalisere og udskille børn i udsatte positioner (Palludan, 2005; Bundgaard & Gulløv, 2008).

For at finde institutioner i overensstemmelse med udvælgelseskriterierne har jeg været i kontakt med den pågældende kommune, BUPL, forskere og andre eksperter inden for dagtilbudsområdet. Her blev projektet og kriterierne for institutionen præsenteret, hvilket, sammen med min egen research, mundede ud i en liste på 18 dagtilbud. Jeg kontaktede dagtilbudslederne i de pågældende dagtilbud. Her vendte tre aldrig tilbage på mine henvendelser, mens tre tilkendegav, at de ikke var interesseret eller ikke mente, at beskrivelsen passede på institutionerne i deres dagtilbud. Således var der 12 dagtilbudsledere, som mente, at en eller flere institution(er) i deres dagtilbud var relevante. Heraf var nogle pædagogiske ledere fra institutionerne i de pågældende dagtilbud positivt stemt over for institutionens deltagelse i projektet, mens andre ikke var. Jeg endte med at være i forbindelse med otte forskellige pædagogiske ledere, som gerne ville lade deres institution deltage i projektet. Jeg valgte at aflægge et besøg i disse institutioner, som dog blev indsnævret til syv, da en institution sprang fra. På baggrund af mine besøg i de syv institutioner, hvor jeg fik mulighed for at observere de forskellige pædagogiske praksisser, holde møder med de pædagogiske ledere og tale med det øvrige personale, blev institutionen udvalgt.

Metodisk er artiklens problemstilling bl.a. undersøgt gennem deltagerobservationer med udgangspunkt i den grundantagelse, at menneskers handlinger udelukkende kan forstås ved at undersøge deres deltagelse i samspil med andre mennesker i de kontekster, hvori menneskene befinder sig (Lave, 2011). Med henblik på at udforske børn og pædagogers interne dynamikker i legen har min tilstedeværelse i institutionen primært båret præg af en rolle som *passiv deltager*, og i mindre grad har jeg ageret *moderat deltager* (Spradley, 1980, s. 59-60). Observationerne er fastholdt gennem feltnoter.

For at nuancere undersøgelsens empiriske materiale og for at opnå indsigt i børnenes og pædagogernes oplevelser og forståelser af legefællesskaber er der desuden gennemført individuelle interviews med seks

pædagoger og gruppeinterviews med hhv. to børn på fire år og tre børn i alderen fem-seks år. Alle interviewene var semistrukturerede (Brinkmann, 2014). Undersøgelsen tager således dels afsæt i et *analytisk børneperspektiv*, som i denne sammenhæng skal forstås som en ambition om at ”kigge fra børnene”, hvorfra det forsøges at forstå og formidle (Warming, 2019; Sommer, 2015), hvordan de kontekstuelle betingelser, herunder pædagogernes deltagelse, ser ud til at få indflydelse på børnenes deltagelse og bestræbelser i legen. Desuden indgår et møde med personalegruppen, hvor undersøgelsens analytiske fund og udvalgte deltagerobservationer blev præsenteret og drøftet, som empirisk materiale i analysen.

Undersøgelsen hviler på en række forskningsetiske principper og overvejelser, bl.a. i forhold til at sikre pædagoger og børns personoplysninger. Således er institutionens navn samt beliggenhed sløret, og både børns samt pædagogers navne og køn er anonymiseret. Ligeledes vil betegnelsen *pædagoger* eller *pædagogisk personale* blive brugt som betegnelse for hele det pædagogiske personale uanset uddannelsesbaggrund eller jobtitel. Desuden er der knyttet en del forskningsetiske overvejelser til min egen tilstedeværelse i institutionen, da børnene viste sig at være meget optaget af og påvirket af min tilstedeværelse i institutionen i starten af forløbet. Med afsæt heri har det været nødvendigt, at min tilstedeværelse i starten var meget diskret og perifer, især i følsomme situationer. Med tiden vænede børnene sig til min tilstedeværelse, og de blev fortrolige med mit nærvær, hvilket muliggjorde at nuancere min deltagelse og komme tættere på.

5. Analyse

I bearbejdningen af det empiriske materiale fremanalyserede jeg tre forskellige måder, hvorpå det pædagogiske personale deltager i børns leg. De analytiske temaer er opstået på baggrund af en tematisk analyse med inspiration fra Braun og Clarkes (2006) seksfasede analyseguide. Ifølge Braun og Clarke (2006) repræsenterer et tema noget væsentligt i det empiriske materiale med afsæt i forskningsspørgsmålet. Ud fra Braun og Clarkes (2006) analyseguide har jeg først gennemlæst det udskrevne materiale fra observationer og interviews adskillige gange. Hver gang noterede jeg de interessante aspekter, der viste sig i den aktuelle læsning af materialet. Dernæst samlede jeg aspekter og emner i meningsgivende grupper og genererede de første koder. Disse koder gennemarbejdede jeg og inddelte dem i overordnede temaer, som jeg efterfølgende læste igennem, sammenlignede med eksempler fra materialet og justerede, før jeg navngav temaerne.

Temaerne i nærværende undersøgelse vidner således om nogle hyppigt fremkomne deltagelsesmåder, som pædagogerne benytter sig af, når de involverer sig i børns leg. For at synliggøre nuancerne af det pædagogiske

arbejde og for at skabe grundlag for at forstå den kompleksitet, som er indlejret i det pædagogiske arbejde, vil analysen både vise eksempler på pædagogiske bidrag til udvidende og ikke udvidende deltagelsesmuligheder.

5.1 Når pædagogen medvirker som legepartner

I modsætning til Fleer (2015), som i sit studie understreger, at pædagogers aktive deltagelse i børns imaginære leg stort set er ikkeeksisterende, viser nærværende undersøgelse, at pædagogerne jævnligt tager aktivt del i børns imaginære leg som en legepartner (Vygotskij, 2004). Fællestrækket ved pædagogernes deltagelse som legepartnere er, at pædagogerne befinder sig *i* legen og har en aktiv rolle, hvorfra de leger med på legens imaginære tema. Situationen nedenfor illustrerer en sådan deltagelsesmåde fra pædagogens side i en køkkenleg med tre, senere fire, vuggestuebørn.

Det er eftermiddag, og der er ikke så mange børn tilbage i institutionen. En pædagog fra vuggestuen beslutter i samråd med en pædagog fra børnehaven, at hun, sammen med tre vuggestuebørn, Yasmin, Zainab og Aida, tager ind og besøger børnehavestuen. Da pædagogen og vuggestuebørnene kommer ind på stuen, holder de hinanden i hånden, og børnene kigger rundt på stuen. ”Se, skal vi lege herovre i legekøkkenet?” spørger pædagogen børnene, mens hun peger. Børnene kigger på legekøkkenet og begynder at bevæge sig derhen. Pædagogen sætter sig sammen med børnene ved et lille bord, som står ved siden af legekøkkenet. Hun placerer en tallerken foran hvert barn og sig selv. Hun smiler og lader, som om hun putter mad på tallerkenene. ”Så har vi alle sammen fået noget mad. Mmm, det smager godt,” siger hun, mens hun lader, som om hun spiser med skeen. En af pigerne, Yasmin, lader, som om hun drysser noget på maden. ”Mmm, hvad får vi på? Er det salt?” spørger pædagogen. Yasmin nikker og drysser endnu mere. ”Skal vi også have noget at drikke? Måske du kan finde noget?” spørger pædagogen Yasmin. Yasmin begynder at lede efter noget. Pigen Zainab rækker sin dukke hen mod pædagogen. Pædagogen tager imod dukken og spørger, om dukken også skal have noget at spise. Zainab ser tilfreds ud og nikker. Pædagogen spørger pigen Aida, om hun vil hjælpe. De hjælpes alle tre ad med at give dukken noget at spise. Zainab rører i en skål med en ske. Hun rækker skeen hen mod pædagogens mund. ”Mmm,” siger pædagogen, mens hun lader, som om hun smager. ”Tom,” siger Zainab og vender skålen med bunden opad. ”Hvad skal den så?” spørger pædagogen. ”Skal den vaskes op?” uddyber hun. ”Nej,” svarer Zainab. ”Nej, det synes du, er en dårlig ide,” bekræfter pædagogen. Nu rækker Aida skeen hen mod pædagogens mund. Pædagogen ”smager” igen, mens hun siger: ”Mmm, vil du smage min?” Aida nikker. Pædagogen ”mader” Aida. Nu kommer et vuggestuebarn mere ind på børnehavestuen. ”Hej, Tareq, kom over til køkkenet, vi leger.” Han kigger på dem. ”Vi er

ved at spise mad, vil du være med?” spørger pædagogen. Tareq sætter sig ved bordet. ”Der er kommet gæster i køkkenet. Må Tareq få noget mad?” spørger pædagogen, og legen fortsætter.

I eksemplet ser vi, hvordan legen opstår på baggrund af en direkte invitation fra pædagogen. Hun går forrest i bestræbelsen om at få skabt en kreativ og imaginær ramme, hvori legen kan udfolde og udvikle sig (Vygotskij, 2004). I denne rammesættende bestræbelse inddrager hun forskellige redskaber, fx legekøkken, tallerkener og legemad. Gennem hendes brug af redskaberne guider hun implicit børnene til, hvordan de også selv kan anvende de forskellige redskaber i overensstemmelse med legens imaginære tema. Pædagogens deltagelse i legen virker således vejledende på børnene, som i lyset af pædagogens engagement inspireres til at tage del i legens handling (Rogoff, 1993). Dette bliver både tydeligt, i form af at de indtager roller og foretager handlinger i harmoni med legens imaginære tema. Ifølge Vygotskij (1978) udvikles børnenes højere mentale funktioner gennem sådanne sociale interaktioner, hvor der eksisterer en fælles rettetthed, og hvor forskellige genstande, redskaber og symboler anvendes.

I eksemplet bliver det desuden tydeligt, hvordan pædagogen i kraft af sin aktive deltagelse i legen benytter sin kreativitet og fantasi til at bidrage med forskellige inputs og ideer inden for legens imaginære ramme (Vygotskij, 2004). Hvad der er særlig bemærkelsesværdigt, er, at pædagogens idegenererende rolle varetages på en måde, som giver plads til børnenes perspektiver. Når hun fx foreslår en handling i legen, orienterer hun sig mod børnene og afventer deres be- eller afkræftelse på handlingens relevans, og hun afstemmer sig i forhold til børnenes signaler på hendes inputs. Pædagogen er således åben og lydhør over for børnenes inputs, ønsker og meninger. Denne justering og åbenhed over for børnene ses fx, da pædagogen justerer sig i forhold til Zainabs modvilje over for forslaget om at vaske op. På baggrund af den sensitivitet, som pædagogen udviser over for børnenes verbale såvel som nonverbale udtryk, oplever de at have medbestemmelse, ejerskab og indflydelse på legens udvikling. I takt med legens progression bliver børnene mere og mere fortrolige med legens imaginære tema, og de begynder selv at tage mere aktivt initiativ til at forme legens handling. Både børn og pædagog bidrager således til legens handling og har indflydelse på legens progression, hvorfor pædagogens position i legen, med afsæt i Fleer (2015) og Kravtsov og Kravsovas (2010) terminologi, må betegnes som værende *ved siden af* børnene. Som allerede påpeget går pædagogen ligeledes *foran* i legen med afsæt i sin igangsættende og idegenererende funktion, hvilket må siges at være essentielt for legens kontinuitet. Pædagogens imødekommenhed over for børnenes inputs og hendes engagement i forbindelse med børnenes påfund er i overensstemmelse med Samuelsson og Johanssons (2009) budskab om at lade kontrollen i legen forblive børnenes. Ligeledes understreger Løndal og Greve (2015) i deres studie, at det pædagogiske personales

sensitivitet over for børnenes perspektiver og deres evne til at improvisere sammen med børnene er essentielt for legens beståen.

Desuden er det centralt i legeeksemplet, at pædagogen benytter sin aktive deltagelse i legen til at skabe en fælles rettedhed, hvilket ifølge Rogoff (1993) er en væsentlig dimension i vejledt deltagelse. Pædagogen inviterer børnene til fælles handlinger, fx da hun spørger Aida, om hun vil hjælpe Zainab med at made dukken. Pædagogen guider således børnene til at orientere sig mod hinanden og mødes om en fælles handling i legen. Tilsvarende fandt Svinth (2019b) i sin undersøgelse, af høj kvalitetsdagtilbud i udsatte boligområder, at pædagogerne kontinuerligt bestræber sig på at guide og støtte børnene i deres relatering til hinanden. I tråd hermed ser vi til sidst i eksemplet, hvordan pædagogen i kraft af sin aktive deltagelse i legen bliver i stand til at give Tareq en direkte invitation ind i legens imaginære tema. Tareqs adgang til legen bliver så at sige til i kraft af pædagogens aktive deltagelse heri.

På trods af pædagogernes prioritering af at deltage aktivt i børnenes leg lader det til, at der også forekommer situationer, hvor pædagogerne bevidst vælger at "trække sig" fra denne aktivt deltagende position i legen. En pædagog fra institutionen beskriver:

Man træder jo ind og ud af de der roller, som voksen, og prøver at hjælpe, sætte noget i gang, men også nogle gange trække sig, men også blive. Det er sådan hele tiden sådan en vurdering ik'.

Nogle gange der kan man sige, jamen så kan man godt trække sig lige så stille, når man har sat noget i gang, hvis man kan se, at det fungerer, så kan man jo godt trække sig igen ... Så det er jo hele tiden en vurdering, i forhold til hvad for nogle børn det er, og hvad for en leg det er, vil jeg også sige, ik' ... men så tit, så står man jo også lige i baggrunden. Hvis det så går galt, så kan man lige gå ind igen og løfte igen og hjælpe og støtte og sige "nååh, men så kan vi lige, okay jamen så gør vi sådan".

Pædagogens udtalelser vidner om, at der eksisterer en form for ideal om også at give børnene mulighed for at lege selv i de situationer, hvor legen fungerer, og pædagogerne vurderer, at de med fordel kan trække sig fra legen. Pædagogerne peger på, at dette ideal skyldes en pædagogisk ambition om at give børnene en oplevelse af, at de faktisk er i stand til at lege selv, og dermed bidrage til børnenes erfaringsmæssige viden om, at deres venner besidder legekompeter, som kan berige legen på en frugtbar måde. Pædagogens deltagelse i børnenes leg er således en kompleks størrelse, som kontinuerligt fordrer pædagogisk dømmekraft og en individuel vurdering af hver enkel legesituation, hvilket også Kjeldahl og Svinth (2021) samt Løndal og Greve (2015) peger på i deres studier. Imidlertid peger pædagogen i citatet ovenfor på, at hun ikke forlader legen helt, men står på sidelinjen og betragter legen, hvilket leder ind til det næste analytiske tema.

5.2 Når pædagogen agerer legestøtte

På tværs af det empiriske materiale bliver det tydeligt, at det pædagogiske personale, ud over at varetage en aktiv rolle i legens handling og dermed involvere sig direkte i legen, også involverer sig i børns leg på en mere perifer måde, hvor de nærmere deltager i legen ved at varetage en støttende og guidende funktion fra sidelinjen. Denne måde at involvere sig i børns leg er nedenstående observation et eksempel på.

Det er morgen på børnehavestuen med de ældste børn. Mens størstedelen af børnene leger på stuen, leger fire piger i et separat rum i forlængelse af institutionens fællesrum, hvor der bl.a. er nogle madrasser og puder. Fem drenge vil også gerne lege derinde. De løber derind. En af pædagogerne fra stuen følger trop. Børnene løber rundt, og der hersker en meget livlig og højroestet stemning. Pædagogen siger, at de lige skal finde ud af, om de kan være så mange derinde. Det mener børnene godt, at de kan. Pædagogen sætter sig på en stol i rummet tæt på væggen. Efter kort tid opstår der uoverensstemmelse blandt børnene om, hvad der skal foregå i rummet. De begynder at diskutere, og en utilfreds stemning præger situationen. Pædagogen siger i et venligt tonefald, at de lige skal have fundet ud af, hvad legen går ud på. "Hvad er det, I gerne vil lege?" spørger hun. Et par børn råber "fangeleg", og de begynder at snakke om, at drengene skal fange pigerne. Pædagogen spørger, om alle vil være med til den leg. Der er enighed om legen blandt børnene. Børnene begynder at løbe rundt. De griner højlydt. "Fanget," siger en af drengene til en af pigerne. De stopper op og kigger på hinanden. Der sker ikke rigtig noget. Efter lidt tid siger pædagogen: "Hvad gør man, når man er fanget?" En af drengene siger, at så sætter man sig i sofaen. Pædagogen foreslår drengen at sige det højere, så alle kan høre det. Drengen siger det højere, og de leger lystigt videre, da dette er på plads. Et par gange opstår der konflikter, som pædagogen får hjulpet børnene med at løse. Da legen har været i gang et godt stykke tid, sætter børnene sig ned på gulvet i rummet. Det lader til, at de er blevet lidt trætte. "Skal vi ik' lege?" siger en af drengene efter lidt tid. En pige siger: "Ik' det vilde igen." Og så sker der ikke rigtig mere. Pædagogen spørger, hvad man ellers kunne lege. Et barn foreslår gemmeleg. Pædagogen spørger nysgerrigt, om gemmeleg er en god leg derinde, og spørger, om der er mange gemmesteder. Børnene mener, at det er fint, og pædagogen anerkender deres svar. En dreng siger, at han tæller. Børnene hører det ikke, og legen går ikke rigtig i gang. "Prøv at høre, hvad Hassan siger," opfordrer pædagogen og kigger på Hassan. "Jeg tæller," siger Hassan igen. "Så skal vi lige blive enige om, hvor mange du tæller til?" supplerer pædagogen. Han tæller til 15, siger han, og begynder at tælle. Han tæller og tæller, og da han rammer 30, og de andre børn bliver lidt utålmodige, foreslår pædagogen: "Så kan du sige 'nu kommer jeg'." Drengen siger det og finder lynhurtigt de andre børn,

da det er et rum med meget begrænsede gemmesteder. Da dette har gentaget sig et par gange, virker børnene ikke så motiverede længere. Pædagogen spørger, om det er et godt sted at lege gemmeleg. Børnene siger nej. "Hvad kunne man så gøre? Kunne man lege en anden leg?" spørger pædagogen. En dreng foreslår spøgelsesleg. Han viser og fortæller om legen, og han er allerede i gang. "Vi skal lige spørge de andre," siger pædagogen. En pige siger, at hun ikke kan løbe mere, da hendes knæ gør ondt. Drengen siger, at man ikke behøver løbe, og han forklarer videre. "Er I klar på spøgelsesleg?" spørger pædagogen. Børnene siger ja og virker meget begejstrede. "Hvem er spøgelsesleg?" spørger pædagogen. "Mig," siger en dreng. Dette accepteres af de andre, og spøgelseslegen begynder. Efter et stykke tid glider legen så småt ud, og en af drengene beklager sig over nogle forskellige ting vedrørende legen. Pædagogen foreslår ham, at han kan spørge, om de vil lege noget andet. Han foreslår, at de leger krokodilleleg, og forklarer, hvad det går ud på. De leger krokodilleleg. Pædagogen går på et tidspunkt ud for at give en besked til en af de andre pædagoger, som er mødt ind. Efter at hun har forladt rummet, opløses legen. Da pædagogen efter kort tid er på vej tilbage til rummet, bliver hun mødt af børnene, som er begyndt at forlade rummet. Hun spørger, om legen er stoppet. De nikker og går igen med ind i rummet sammen med pædagogen. Krokodillelegen fortsætter.

I eksemplet ser vi, hvordan pædagogen fra sin perifere position i legen kontinuerligt er opmærksom på børnenes leg og deres indbyrdes samspil. Denne opmærksomhed på børnenes leg medfører, at pædagogen får mulighed for at støtte og guide børnene i de vanskelige situationer, de flere gange befinder sig i, når de fx går skævt af hinanden, ikke ser hinandens bestræbelser, udspil eller handlinger, eller når deres indbyrdes kommunikation helt udebliver. Børnene har åbenlyst svært ved at føre den afgørende metakommunikation, som er særdeles vigtig for, at legen overhovedet kan bestå og udvikles. Pædagogen agerer i kraft af sin støtte og vejledning en form for facilitator for legens kommunikation og formår herigennem at støtte børnene i en kunnen, de endnu ikke på egen hånd behersker. Pædagogen formår således at støtte børnene i deres zone for nærmeste udvikling, og på baggrund af hendes vejledning og støtte forløber deres kommunikation og dermed deres leg (Vygotskij, 1978). Børnene opnår på baggrund heraf erfaring med at blive hørt og set af hinanden, og samtidig oplever de at få deres inputs i legen realiseret. Pædagogens involvering i legen medierer således en legekultur, hvor børnene erhverver sig erfaring med at opnå medbestemmelse og indflydelse på legens indhold og udvikling. Med afsæt i Rogoffs (1993) terminologi kan det siges, at pædagogens deltagelse virker vejledende for børnene, som i kraft af hendes støttende involvering opnår nye deltagelsesmuligheder i legen og ny udviklingsmæssig erfaring. At pædagogen gennem verbal støtte tilskynder børnenes

indbyrdes interaktioner, kan desuden genfindes i Girard, Girolametto, Weitzman og Greenbergs (2011) studie, som finder, at det pædagogiske personale gennem verbale støttestrategier bidrager positivt til det sociale legemiljø og børnenes legefærdigheder. Ligesom i forrige legeeksempel er det også i dette eksempel værd at bemærke, at pædagogens støtte og vejledning foregår på en måde, hvorpå børnenes medbestemmelse og perspektiver prioriteres højt. Legen foregår på børnenes præmisser; det er børnene, som styrer legen og bestemmer, hvad der skal foregå. Pædagogen giver plads til, at børnene gør sig deres egne erfaringer, og bidrager således til, at børnenes leg forbliver børnenes.

I lyset af pædagogens deltagelse i legen erhverver børnene sig overordnet set en helt grundlæggende erfaring med at lege, skabe og være en del af et legefællesskab. En pædagog fra institutionen udtrykker følgende til et personalemøde, hvor vi drøftede observationen:

Fordi jeg ved udmærket godt, hvis jeg går ud og lukker døren, så går der ikke andet end to minutter, så kommer de løbende ud, og så er det gået galt. Så man er nødt til at blive derinde og hele tiden guide dem. Hele tiden give dem ideer eller muligheder. Og så hele tiden italesætte, fordi de bruger meget sjældent deres sprog. Så det er sådan noget med hele tiden at italesætte det, der sker, eller måder, man kan gøre det på, eller muligheder og på den måde selv gøre dem bevidste omkring, hvad er det, vi kan her. Man kan sige, de kan det jo ikke selv endnu, men det kunne være på sigt, forhåbentlig, at de kunne lære noget af det, når de leger selv. At de har taget det med sig, det der med at forhandle i legen og komme med inputs og komme med gode ideer og lave aftaler, hvad er det, legen går ud på. For jeg synes tit, det er dét, der misforstås. Misforståelser over for hinanden; det er dét, der altid ender galt og ender op i konflikter. Fordi de misforstår hinanden, de glemmer at tale sammen.

Hertil udtrykker en anden pædagog fra institutionen:

Men vi har jo også talt om, vi kan jo ikke lade være med at gøre det sådan her [refererer til pædagogens deltagelsesmåde i observationen]. Fordi det er jo så grundlæggende en del af dét at være et barn at lege. Og det skal det jo også være her hos os. Så hvis de skal have mulighed for at lege med hinanden, jamen så har de faktisk brug for, at der er en voksen, der kan det der [refererer igen til pædagogens deltagelsesmåde i observationen].

Pædagogerne er således bevidste om, at deres støttende involvering i legen er afgørende for, at børnene i det hele taget opnår erfaring med at være en del af et frugtbart legefællesskab og høste frugten af legens udviklingspotentialer, da børnenes leg, når der ikke er pædagoger indblandet, ofte ender i konflikt og opløsning. Dette er et mønster, som kan genfindes i Cordoni et

al.s (2016) undersøgelse, hvor de netop påpeger, at der opstår et signifikant højere konfliktniveau i børns leg, når der ingen voksne er indblandet. Bag pædagogernes støttende involvering i børnenes leg ligger således, med afsæt i citatet ovenfor, indlejret en tydelig pædagogisk bestræbelse for at bidrage til skabelsen af en god legeoplevelse hos børnene her og nu, men samtidig udtrykker de også en forhåbning om, at børnene kan trække på deres erhvervede legeerfaringer i andre fremtidige legesituationer. Der kan således spores en pædagogisk bestræbelse for at bidrage til udviklingen af børnenes legefærdigheder. Pædagogerne er dog bevidste om, at dette kræver adskillelige gentagelser, hvilket en pædagog beskriver i følgende citat:

Det er en anden børnegruppe [henviser til, at børnegruppen i institutionen er anderledes end den børnegruppe, man ser i så mange andre institutioner, hvor der er en lavere andel af børn i udsatte positioner], som har brug for at gøre sig nogle erfaringer på en helt anden måde. Så vi ved godt, at vi skal gøre de samme ting igen og igen og igen og sige de samme ting igen og igen og igen, og de skal guides.

I Vygotskijs terminologi (1978) bevidner denne beskrivelse om en pædagogisk bevidsthed om at understøtte børnene i deres zone for nærmeste udvikling, vel vidende at der skal flere gentagelser til for at opnå et nyt aktuelt udviklingsniveau hos børnene.

På tværs af det empiriske materiale træder det desuden frem, at børnene på flere måder værdsætter den pædagogiske deltagelse i deres leg. I et interview med tre børn fra institutionen understreger børnene, at de påskønner pædagogernes deltagelse i legen ”fordi de [pædagogerne] hjælper”. Dette udsagn vidner om, at børnene med afsæt i deres tidligere erfaringer ved, at de på baggrund af pædagogens tilstedeværelse kan modtage støtte og hjælp, hvis legens sociale udfordringer overstiger deres aktuelle udviklingsniveau (Vygotskij, 1978). Desuden bliver det på tværs af det empiriske materiale tydeligt, at pædagogerne gennem deres deltagelse bidrager med fantasifulde indspark i legen, som ifølge børnene kvalificerer den. I det empiriske materiale er der flere eksempler på, at pædagogens deltagelse som legestøtte også hyppigt tager form som en mere idegenererende og inspirerende rolle, hvor pædagogen fra sidelinjen bidrager med fantasifulde indspark, hvilket ser ud til at få positiv betydning for legens kontinuitet og engagement. Dette læner sig op ad Løndal og Greves (2015, s. 472) initiativtagende og inspirerende rolle.

5.3 Når pædagogen virker som lege-katalysator

Det er gennemgående for det empiriske materiale, at pædagogerne, ud over de to ovenfor beskrevne roller, desuden ofte varetager en iværksættende rolle, som er centreret om legens etableringsfase. Ambitionen er her på den ene eller anden måde at inspirere, guide eller støtte børnene i at etablere legefællesskaber med hinanden. Dette kommer til udtryk på

mange forskellige måder, og nedenfor vil de to mest dominerende måder, hvorpå pædagogerne agerer såkaldt lege-katalysator, blive udfoldet.

En pædagog på børnehavestuen går og rydder op, da de er ved at gøre klar til samling. De fleste af børnene på stuen trisser lidt rundt uden at foretage sig så meget, mens drengen Ali står midt på gulvet og drejer rundt om sig selv. Pædagogen kigger på ham og smiler, mens hun synger: ”Dreje, dreje, dreeeeeje, dreje, dreje, dreeeeeje.” En dreng, Storm, som befinder sig i nærheden, stiller sig ved siden af Ali. Han kigger nøje på ham og begynder at bevæge sig lidt fra side til side. ”Ja, dreje,” siger pædagogen venligt og lægger sine hænder på Storms skuldre og hjælper ham med at dreje rundt. Storm ser tilfreds ud og drejer. Pædagogen påbegynder oprydningen igen og synger fortsat: ”Dreje, dreje, dreeeeeje, dreje, dreje, dreeeeeje.” Yderligere to børn støder til og begynder også at dreje. Efter et stykke tid stopper pigen Sahla med at dreje, og hun begynder at kravle, mens hun sagte siger ”kravle”. ”Sahla siger kravle,” fremhæver pædagogen, som er blevet færdig med at rydde op, mens hun begynder at kravle og synge: ”Kravle, kravle, krrrrravle.” Fem børn er nu med i legen. ”Hvad skal vi så?” spørger pædagogen. ”Snurre,” siger et andet barn, hvorefter de begynder at snurre, mens pædagogen synger. Sådan fortsætter legen et stykke tid, indtil samlingen begynder.

I eksemplet ses det, hvordan pædagogen kaster lys på Alis foretagende ved at synge, hvad han foretager sig. Pædagogens bestræbelse om at italesætte Alis aktivitet gennem sang kan både tolkes som en ambition om at bekræfte Alis oplevelse af at have gang i noget sjovt, og samtidig kan bestræbelsen tolkes som en synliggørelse af aktiviteten i et forsøg på at tiltrække andre børn og dermed skabe forudsætning for et spirende fællesskab mellem Ali og de øvrige børn på stuen. Mens Ali begyndte at dreje, trissede en del børn rundt på stuen, og pædagogens synliggørelse af Alis foretagende tiltrak hurtigt Storm, som i kraft af pædagogens stiltiende kropslige guidning af hans bevægelse hurtigt blev en del af Alis leg. Pædagogens synliggørelse af Alis leg virker således udvidende på Alis muligheder for at inkludere flere børn i sin leg. Som en pædagog udtrykker i et interview: ”Altså tit kan man sige, så bliver man [pædagogerne] jo sådan lidt facilitator for, at der sker et fællesskab i det hele taget.” Ligeledes fandt Svinth (2020) i sin undersøgelse, at pædagogers involvering i børns leg er et frugtbart redskab i en pædagogisk ambition om at skabe inkluderende legefællesskaber. Samtidig baner pædagogens vejledning, i form af hendes sang, vej for Storms og senere flere børns deltagelsesmuligheder i legen. Som Rogoff (1993) understreger, kan vejledt deltagelse både bære præg af at være eksplicit og implicit, og i situationen her må pædagogens sang siges implicit at vejlede børnenes deltagelse, da hun ikke direkte instruerer børnene trods vejledningens verbale karakter.

Mens pædagogens synliggørelse af Alis aktivitet skaber fundament for etableringen af et fællesskab mellem børnene, illustrerer det næste eksempel, hvordan det pædagogiske personales igangsættende rolle tilvejebringer deltagelsen for et barn i et allerede etableret legefællesskab.

Det er formiddag på børnehavestuen, og der er gang i nogle forskellige lege og aktiviteter. En pædagog sidder og laver perler med nogle børn ved bordet. Nabiha kommer hen og stiller sig ved siden af pædagogen. Hun læner sig ind mod hende, mens hun med et lidt forsigtigt udtryk i ansigtet lavmælt hvisker til pædagogen, at hun gerne vil være med i to pigers leg. De taler stille sammen, og efter lidt tid tager pædagogen Nabiha i hånden og går hen mod et legekøkken, hvor to piger leger med dukker. Pædagogen lader, som om hun banker på ind til legekrogen, hvor de leger. De kigger hen mod pædagogen og pigen. ”Se, jeg har fundet en lille pige. Hun har ingen mor og far. Må hun bo med jer?” spørger pædagogen. ”Hun må gerne bo hos os,” siger den ene pige. Nabihas ansigt lyser op, og de leger alle tre videre i legen.

I eksemplet ses det, hvordan Nabiha søger hjælp hos pædagogen i forbindelse med at realisere sit ønske om at tage del i den allerede eksisterende leg. Nabiha føler sig givetvis ikke fortrolig med at skabe adgang til legen på egen hånd og ved erfaringsmæssigt, at pædagogen kan være en håndsækning i forbindelse med etableringen af legefællesskaber. Som Winther-Lindqvist (2006) påpeger, kræver det både fortrolighed med de eksisterende legenormer og en fordelagtig indgangsstrategi at opnå succesfuld adgang til en leg. At udse sig et ”hul” i legen, som pædagogen i eksemplet gør på Nabihas vegne, fremhæves som en særlig frugtbar indgangsstrategi (Winther-Lindqvist, 2006), hvilket også er tilfældet i nærværende eksempel, hvor Nabihas deltagelsesmuligheder i legen bliver en realitet som følge af pædagogens betoning af en ikke allerede besat rolle i legen. Imidlertid kan det, som pædagogen udtrykker i citatet nedenfor, forekomme vanskeligt for børnene at benytte sig af denne form for indgangsstrategi på egen hånd:

Det kræver rigtig meget fantasi og sprog at udvide begrebsverdenen og skulle komme med forslag ind i en leg, om man må være med ... og der tror jeg, at rigtig mange af vores børn, de er slet ikke der.

I stedet fremhæver pædagogerne, at de guider børnene til at benytte indgangsstrategien ”må jeg være med?” som Winther-Lindqvist (2006) ellers erfarer er en mindre succesfuld strategi at benytte i ambitionen om at skabe adgang til en leg. Imidlertid lader det til, at netop dén strategi virker fordelagtig at anvende i nærværende institution, hvor mange af børnene har et unuanceret sprog og er udfordrede på deres sociale kompetencer, da strategien er simpel og håndterbar. En pædagog fortæller:

Fordi deres sprog ofte er ret unuanceret, så har de simpelthen brug for at have nogle hjælpesætninger, der gør, at de kan entrere en leg for eksempel. Og du hører sikkert også tit nogen, der siger: ”Så kunne du jo sige sådan og sådan, eller prøv at fortæl ham sådan og sådan,” altså sådan meget instruerende. Og der er nogle hjælpesætninger til næsten enhver situation. Og det er jo, fordi det for dem kan være hjælpsomt i forhold til overhovedet at entrere.

Pædagogerne er således bevidste om, at børnene har brug for hjælp til at entrere en leg, og her er de opmærksomme på at tilbyde børnene forskellige såkaldte hjælpesætninger. I Vygotskijs (1978) terminologi støtter pædagogerne i kraft af hjælpesætningerne børnene i deres zone for nærmeste udvikling, da børnene endnu ikke behersker færdigheden *at entrere en leg*, men med pædagogens hjælp og håndterbare hjælpesætninger får børnene mulighed for at opnå adgang til allerede eksisterende legefællesskaber. Ligeledes får børnene, når pædagogerne benytter sig af en indgangsstrategi, som vist i eksemplet ovenfor, mulighed for at blive inspireret af og samle sig positive erfaringer relateret til dét at entrere en leg ved hjælp af en vellykket indgangsstrategi, hvilket de efter gentagne gange muligvis selv vil have mod på at prøve kræfter med på egen hånd.

5.4 Når betingelserne udfordrer pædagogens vejledende deltagelse

Fælles for de ovenstående eksempler er, at pædagogerne deltager *i* eller *på sidelinjen* af børnenes leg på en nærværende måde, hvor børnenes perspektiver prioriteres højt. Der bliver værnet om børnenes leg, og det betragtes som en væsentlig pædagogisk opgave at støtte børnenes indbyrdes relatering. Imidlertid træder det frem i det empiriske materiale, at flere betingelser kan udfordre dette pædagogiske nærvær i børnenes leg, hvilket nedenstående eksempel illustrerer:

Fem børn og en pædagog sidder i et rum og tegner muldvarper. Da de er færdige, går børnene i gang med at lege på de madrasser og puder, som er i rummet, mens pædagogen rydder op og gør klar til frokost. To af pigerne, Anisa og Bushra, finder en kasse med klæde ud-tøj og begynder at klæde sig ud. Alle fem børn løber lidt efter rundt i rummet. Nu har drengen Amir klædt sig ud som Spider-Man, og den anden dreng, Hassan, leger løve. De tre piger lader, som om de er bange for ”løven”, og gemmer sig i et legehus. De griner og skriger, når ”løven” nærmer sig. Amir, som leger Spider-Man, går ind i legehuset til pigerne og lader, som om han skyder spindelvæv på ”løven”, som går rundt omkring huset. Sådan leger de lidt tid. Men pludselig bliver Hassan, som agerer løve, utilfreds. Han bliver meget alvorlig og holder Amir tilbage med sine arme for at forhindre ham i at hjælpe pigerne, mens han siger nej. Amir ser trist ud og lægger sig ned på gulvet et stykke væk derfra, hvor legen foregår. Legen

går i stå. "Jeg er pølse," siger Muna ud i rummet. Pædagogen, som går til og fra rummet i forbindelse med oprydningen, er igen på vej ud af rummet, men da hun hører Muna, stopper hun op, hvorefter hun spørger, hvad det er for en tegnefilm, de leger. "My Little Pony," svarer Bushra. "Jeg er Celestia," siger Anisa. "Jeg er Lily," siger Bushra. "Jeg er pølse," siger Muna igen. "Spider-Man, hjælp," siger Bushra, som et forsøg på at få legen i gang igen. Amir, som agerer Spider-Man, kigger op med et trist udtryk i ansigtet, mens han bliver liggende på gulvet. "Der er nogen, som har brug for hjælp, Spider-Man," forsøger pædagogen opmuntrende. "Hassan leger ik' med mig," siger Amir. "Jeg tror måske, han synes, du er lidt for voldsom, når du skyder i hovedet, kan du ikke nøjes med at skyde ham på armene og benene?" spørger pædagogen. "Stop," siger Hassan. "Er det, fordi han skyder i hovedet?" siger pædagogen henvendt til Hassan. Hassan nikker. "Så siger du, at du ikke kan lide det," siger pædagogen, mens hun er på vej videre. "Spider-Man hjælper jo Celestia, Pølse og Lily med at slippe væk fra løven, og så skyder han spindelvæv. Det er det, han kan jo," siger pædagogen og forsvinder lidt efter fra rummet. Det ser ud til, at tiden er løbet lidt fra pædagogen, da maden allerede står klar på et rullebord ude på den anden side af døren. "Spider-Man, hjælp," siger pigerne igen. Han ligger stadig på gulvet. "Spider-Man vil du ik' hjælpe os?" prøver pigerne endnu en gang. Han går hen til pigerne, men Hassan afviser ham kropsligt, mens han siger nej. Amir lægger sig på gulvet igen. Pædagogen kommer ind i rummet. "Er legen slut? Hvor er Lily, løven og ...?" Amir afbryder: "Rie, Hassan tror, jeg er Spider-Man, og jeg er ond." "Men Spider-Man, han hjælper jo," siger pædagogen, mens hun sætter maden på bordet. Legen er opløst, og de skal til at spise frokost.

I eksemplet bliver det tydeligt, hvordan oprydningen efter tegneaktiviteten og klargøringen af frokosten bliver en betingelse, som udfordrer pædagogens tilstedeværelse og fordybelse i børnenes leg. Grundet hendes sporadiske tilstedeværelse i rummet får hun med afsæt i Pálmadóttir og Einarsdóttirs (2015) terminologi skabt en emotionel distance til legen. Pædagogen går på baggrund af denne distance glip af en vigtig viden om legens imaginære ramme, indhold og børnenes interne dynamikker, hvilket gør det vanskeligt for hende at vejlede børnene undervejs i deres indbyrdes uenigheder eller støtte deres bestræbelser på at holde legen kørende. Pædagogens sporadiske tilstedeværelse i legen bliver således en betingelse for børnenes deltagelsesmuligheder i legen, idet de på baggrund heraf ikke kan bruge pædagogen som legestøtte og dermed ikke har mulighed for at modtage den fornødne vejledning, de har brug for, når legen rækker ud over deres aktuelle udviklingsniveau (Vygotskij, 1978). Børnene formår ikke på egen hånd at forstå hinandens bestræbelser og finder derfor ikke en løsning på deres indbyrdes uenigheder, hvilket bevirker, at legen

opløses. Eksemplet viser, hvor afgørende pædagogens nærværende deltagelse *i* eller *ved siden af* legen er for, at børnene får mulighed for at etablere et frugtbart legefællesskab. I tråd hermed finder Singer et al. (2014), at det påvirker børns legeengagement i negativ retning, når pædagoger går til og fra legen.

På tværs af det empiriske materiale peger pædagogerne på forskellige betingelser, der udfordrer deres arbejde med børns fællesskaber og leg. Her nævner de både betingelser, såsom normeringer og de fysiske rammer, men særligt viser det sig, at forstyrrelser eller afbrydelser er betingelser, som udfordrer pædagogernes muligheder for at skabe og bevare en emotionel nærhed til børnenes leg (Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2015). Det uddyber en pædagog i citatet nedenfor:

Altså forstyrrelser ødelægger jo altid [nærværet i legen], og der kan man sige, er det så fx en god ide, at man [forældrene] går ind på stuen og afleverer, fordi det forstyrrer, hver gang der kommer en ind og afleverer.

Pædagogen beskriver, hvordan forstyrrelser bliver en betingelse for hendes nærvær i børnenes leg, og her peger hun særligt på, at afleveringssituationen om morgenen kan forstyrre hendes muligheder for at fastholde et kontinuerligt nærvær i børnenes leg. På tværs af det empiriske materiale træder flere forskellige former for forstyrrelser frem som betingelser, der påvirker pædagogernes nærvær og deltagelsesmuligheder i børnenes leg. Her træder de hverdagslige gøremål frem som forstyrrelser, men særligt afbrydelser i form af presserende situationer vedrørende andre børn, som kræver pædagogens øjeblikkelige opmærksomhed, udfordrer pædagogernes muligheder for at være nærværende og vedvarende til stede i en leg. Disse forstyrrelser og afbrydelser må siges at være et vilkår for det pædagogiske arbejde, men ikke desto mindre har pædagogerne fundet en løsning, hvorved disse forstyrrelser og afbrydelser kan minimeres, hvilket pædagogen i citatet nedenfor beskriver:

Altså vi skal være enormt gode til at dele os op og gå ud eller sørge for at organisere os inde på stuen. Og det er jo helt vildt vigtigt, at vi indbyrdes ved, hvor går vi [pædagogerne] hen, og hvad gør vi, hvad gør hinanden, hvad gør min kollega, sidder du der, fordi så ved jeg, du har styr på den gruppe børn, så sidder jeg herovre, så har jeg styr på den gruppe børn, ik'.

For at minimere diverse forstyrrelser og afbrydelser fremhæves således vigtigheden i, at det pædagogiske personale placerer sig forskellige steder i institutionen og på stuen, så børnene er samlet i mindre grupper, hvor der hele tiden er en voksen til stede. Herved mindskes forstyrrelser på kryds og tværs af de forskellige lege og aktiviteter. Et dansk studie finder i tråd hermed, at mindre børnegrupper skaber bedre pædagogisk kvalitet i

form af mere opmærksomme og sensitive pædagoger samt et mere frugtbart voksen-barn-samspil (Christoffersen, Højen-Sørensen, & Laugesen, 2014). Samtidig træder det frem af det empiriske materiale, at der indbyrdes i personalegruppen eksisterer en enighed om at minimere diverse kollegiale forstyrrelser. En pædagog udtrykker: ”Der bliver faktisk ikke talt ret meget voksensnak her. Altså man er på arbejde, der er en opgave, der skal løses, derfor går man ind ad døren her.” En anden pædagog uddyber:

Jeg kan måske faktisk godt fremstå, over for mine kollegaer, lidt sådan sur eller lidt irriteret eller afvisende, og det er, fordi nærværet med børnene, det sætter jeg højere i nuet. Ikke at det andet ikke er vigtigt, det er ikke det, men barnet skal føle sig set og hørt og vigtig her og nu. Og jeg har, gennem mange år jo, lært, at jeg måske godt kan virke sådan lidt *fuiit*, hvis der kommer en [voksen] og siger noget til mig, og jeg ikke lige svarer. Så jeg har lært, når der kommer nye medarbejdere, at sige til dem: ”Du skal ikke blive forskrækket, hvis jeg ikke svarer dig. Det er ikke, fordi jeg er sur, det er simpelthen, fordi jeg er midt i en relation, og den er vigtig.”

I personalegruppen er der konsensus om at begrænse såkaldt voksensnak mellem pædagogerne i hverdagen og afgrænse voksensnakken til situationer, hvor børnene ikke er til stede, som fx pauser eller diverse stue- og personalemøder, fordi voksensnak netop er et forstyrrende element i forhold til at opretholde nærværet i interaktionen med børnene.

6. Sammenfatning og diskussion

Nærværende undersøgelse har fundet tre forskellige roller, som repræsenterer de hyppigste måder, hvorpå pædagogerne fra undersøgelsen deltager i legefællesskaber med børn i udsatte positioner. Gennem empiriske eksempler er det blevet belyst, hvorledes pædagogerne som hhv. *legepartner*, *legestøtte* og *lege-katalysator* på forskellig vis formår at understøtte og udvide børnenes deltagelse og dermed udvikling. Imidlertid peger analysen på, at pædagogers deltagelse i børns leg er både kompleks og udfordrende, og opretholdelsen af legen kræver pædagogernes kontinuerlige emotionelle nærvær. Forstyrrelser og forskellige afbrydelser udfordrer pædagogernes deltagelse i legen, og når pædagogerne kun sporadisk er til stede i legen, bliver det vanskeligt for børnene at bruge pædagogerne som støtte i legen, hvilket bevirker, at legen ofte opløses. I analysen træder det tydeligt frem, at børnene har gavn af, at pædagogerne på forskellig vis deltager i deres leg, da pædagogernes deltagelse kan muliggøre og udvide børnenes deltagelse i legen og sikre legens etablering, fortsættelse og videre udvikling, hvilket børnene langtfra altid selv er i stand til. Dermed ikke sagt, at det

pædagogiske personale til enhver tid og i en hver sammenhæng beriger børns leg i kraft af deres deltagelse. Tværtimod peger flere undersøgelser på, at pædagogers deltagelse kan virke forstyrrende på børnenes leg eller i værste fald ødelægge deres legefællesskab (Weldemariam, 2014; Sandberg, 2002). I tråd hermed er det ikke sjældent, man støder på betragtninger om, at børns leg bør være forbeholdt børnene (Devi et al., 2018), og at legens potentialer udfolder sig bedst uden voksenindblanding (Broström, Johansson, Sandberg, & Frøkjær, 2014). I analysen bliver det netop tydeligt, at pædagogernes involvering i legen ikke altid virker udvidende på børnenes deltagelse. Dette understreger, at pædagogisk involvering i børns leg er en kompleks størrelse, som kontinuerligt påkræver pædagogisk dømmekraft, engagement og nærvær, hvilket også Kjeldahl og Svinth (2021) samt Løndal og Greve (2015) pointerer. Hver enkelt legesituation er særlig og fordrer, relateret til legens betingelser, tema og børnegruppe, en målrettet deltagelsesmåde fra pædagogens side. De tre roller, som jeg har fundet i den undersøgte praksis, skal således ikke forstås som normative handleanvisninger på, hvorledes man som pædagog altid bør deltage i børns leg. I stedet skal analysens fund opfattes som et indspark i debatten om pædagogers involvering i børns leg, hvor der synliggøres nogle særlige opmærksomhedspunkter og træk relateret til pædagogers deltagelse i børns leg, som virker udvidende på børnenes deltagelsesmuligheder i legen og dermed deres udviklingsmuligheder.

REFERENCER

- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education. A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>.
- Bolig- og Planstyrelsen (2022). *Udsatte områder og parallelsamfund*. <https://bpst.dk/da/Bolig/Udsatte-boligomraader/Udsatte-omraader-og-parallelsamfund#>.
- Bork, G.B. & Lund, L. (2020). Pædagogens legedeltagelse er afgørende for børn i udsatte positioner. *UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole*, 1-11. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/124297676/Bork_2020_P_dagogens_legedeltagelse_er_afgørende_for_b_rn_i_udsatte_positioner.pdf.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. Hans Reitzels Forlag.
- Broström, S. (2002). Børns lærerige leg. *Psyke & Logos*, 23(2), 451-469.
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A. & Frøkjær, T. (2014). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood. Education Research Journal*, 22(5), 590-603. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.746199>.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. Hans Reitzels Forlag.

- Børne- og Undervisningsministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf.
- Christoffersen, M.N., Højen-Sørensen, A.-K. & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/media/pure/5159/276706>.
- Cordoni, G., Demuru, E., Ceccarelli, E. & Palagi, E. (2016). Play, aggressive conflict and reconciliation in pre-school children: What matters? *Behaviour*, 153(9-11), 1075-1102. <https://doi.org/10.1163/1568539X-00003397>.
- Dalli, C., White, E.J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., ... Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A Literature Review*. New Zealand: Ministry of Education. https://thehub.swa.govt.nz/assets/documents/41442_QualityECE_Web-22032011_0.pdf.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2020). *Evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan. Lige deltagelsesmuligheder for alle børn i børnefællesskaber*. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-09/Evaluering%20af%20den%20styrkede%20p%C3%A6dagogiske%20l%C3%A6replan_2020_Lige%20deltagelsesmuligheder.pdf.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskningen*. <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/kvalitet-dagtilbud-pointer-forskning>.
- Devi, A., Fleeer, M. & Li, L. (2018). "We set up a small world": Preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1452720>.
- Dreier, O. (2001). Virksomhed – læring – deltagelse. *Nordiske Udkast*, 29(2), 39-58.
- Einarsdóttir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 679-697. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.969087>
- Fleeer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – Teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1801-1814. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>.
- Girard, L.-C., Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2011). Training early childhood educators to promote peer interactions: Effects on children's aggressive and prosocial behaviors. *Early Education & Development*, 22(2), 305-323. <https://doi.org/10.1080/10409281003668060>.
- Gitz-Johansen, T. (2019). *Vuggestueliv: Omsorg, følelser og relationer*. Samfundslitteratur.
- Gitz-Johansen, T. (2016). Den fri leg som børns eget følelsesarbejde. En oversigt over og diskussion af det psykodynamiske perspektiv på børns leg. *Barn*, 34(4), 9-25. DOI:10.5324/barn.v34i4.3632.
- Harper, L. & McCluskey, K.S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adult inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163-184. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00025-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00025-5).
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I: C. Højholt (red.), *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab* (s. 23-46). Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I: G. Witt & C. Højholt (red.), *Skolelivets Socialpsykologi: Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (s. 39-80). Unge Pædagoger.
- Jensen, B. (2008). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – Fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et kompetence- og eksklusionsperspektiv*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. <https://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/organisationoglaering/forskningsprojekter/hpa/publikationer/arbejdsrapporter/hpaserienno1/04kandaginstitutionergoereenforskel/>

- om-dpu_institutter_paedagogisk-sociologi_hpa_ex2db-c3-b8ger_20091001143637_04_kan_daginstitutioner_g-c3-b8re_en_forskel.pdf.
- Kjeldahl, A.S. & Svinth, L. (2021). Pædagogers involvering i børns leg – muligheder og dilemmaer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(4), 20-33.
- Kjær, B. (2009). *Basispladspædagogik og institutionskultur: om god praksis i pædagogisk arbejde med børn i psykosociale vanskeligheder i Københavns Kommune*. https://pure.au.dk/portal/files/44774203/2009BASISPLADSP_DAGOGIK_OG_INSTITUTIONSKULTUR.pdf.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*. Roskilde Universitetscenter.
- Kragh-Müller, G. & Ringsmose, C. (2015). *Kvalitet i store og små daginstitutioner. En rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*. http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Diversitet_Kultur_og_Forandring/Ebog_-_Paedagogisk_kvalitet_i_store_og_smaa_daginstitutioner_-_feb_2015_-_web.pdf
- Kravtsov, G.G. & Kravtsova, E.E. (2010). Play in L.S. Vygotsky's nonclassical psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(4), 25-41. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480403>.
- Kuutti, T, Sajaniemi, N., Björn, P.M., Heiskanen, N. & Reunam, J. (2021). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education, *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. University of Chicago Press.
- Løndal, K. & Greve, A. (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. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-015-0142-0>.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*. https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf.
- Nabors, L., Badawi, M. & Cheney, S. (1997). Factors related to teacher-directed play between pre-school-aged children with special needs and their typical peers. *Early Education & Development*, 8(4), 407-417. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0804_4.
- OECD (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Pálmadóttir, H. & Einarsdóttir, J. (2015). Young children's views of the role of preschool educators. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1480-1494. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1004056>.
- Petersen, K.E. (2019). *Dagtilbuddets betydning for børn i udsatte positioner*. Pædagogisk indblik. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Dagtilbud_boern_udsatte_positioner/Dagtilbuddets_betydning_for_boern_i_udsatte_positioner.pdf.
- Petersen, K.E. (2011). *Pædagogisk arbejde med udsatte børn i vuggestuen. Det pædagogiske personales kompetencer og det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i vuggestuen*. https://dpu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/e-boeger/SSIP/Rapporter/Ebog_-_Socialpaedagogisk_arbejde_med_socialt_udsatte_boern_i_vuggestuen_-_WEB.pdf.

- Rasmussen, N.S. & Bertelsen, E.W. (2019). *Voksne skal være nærværende – ikke kun i nærheden*. https://www.boerneraadet.dk/media/237500/BRD_Boerneindblik_Nr2_2019_Voksne_skal_vaere_naervaerende_tilgaengelig_web.pdf.
- Reunamo, J., Lee, H., Wang, L., Ruokonen, I., Nikkola, T. & Malmstrom, S. (2014). Children's creativity in day care. *Early Child Development and Care*, 184(4), 617-632. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.806495>.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I: J. Wertsch, P. Rio & A. Alvarez (red.), *Sociocultural Studies of Mind* (s. 139-164). Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In: R.H. Wozniak & K.W. Fischer (red.), *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments* (s. 121-153). Psychology Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J. & Göncü, A. (1989). Toddlers' guided participation in cultural activity. *Cultural Dynamics*, 2(2), 209-237. <https://doi.org/10.1177/092137408900200205>.
- Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77-94. <https://doi.org/10.1080/13502930802689053>.
- Sandberg, A. (2002). Children's concepts of teachers' ways of relating to play. *Australian Journal of Early Childhood*, 27(4), 18-22. <https://doi.org/10.1177/183693910202700405>.
- Schousboe, I. (1993). Den onde leg — En udvidet synsvinkel på legen og dens funktioner. *Nordisk Psykologi*, 45(2), 97-119. <https://doi.org/10.1080/00291463.1993.10637085>.
- Singer, E., Naderend, M., Penninx, L., Tajik, M. & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>.
- Sommer, D. (2015). Barndom. Historiske forandringer i børnesyn og inddragelse af barnets perspektiv. I: D. Cecchin (red.), *Barndomspædagogik i dagtilbud* (s. 47-71). Akademisk Forlag.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Thomson Learning.
- Stanton-Chapman, T.L., Walker, V. & Jamison, K.R. (2014). Building social competence in pre-school. The effects of a social skills intervention targeting children enrolled in head start. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.874385>.
- Svinth, L. (2020). Øget chancelighed for børn i udsatte positioner. I: D. Cecchin & V. Sieling (red.), *Pædagogers kompetencer – mellem etik, dannelse, relation og metodologi* (s. 391-406). Akademisk Forlag.
- Svinth, L. (2019a). Hvordan skaber dagtilbud inkluderende fællesskaber for børn i udsatte positioner? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(4), 42-66.
- Svinth, S. (2019b). Når dagtilbud skaber inkluderende samspil og frugtbare deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(4), 67-91.
- Vygotskij, L.S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- Vygotskij, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pædagogikk og kritikk*, 5, 62-76. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>.
- Weldemariam, K.T. (2014). Cautionary tales on interrupting children's play. A study from Sweden. *Childhood Education*, 90(4), 265-271. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.935692>.
- Winnicott, D. (1964). *The Child, the Family and the Outside World*. Penguin Books.
- Winther-Lindqvist, D. & Aabro C. (2019). Alsidig personlig udvikling. I: C. Aabro (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan. Baggrund, perspektiver og dilemmaer* (s. 43-64). Samfundslitteratur.
- Winther-Lindqvist, D. (2017). The role of play in Danish child care. I: G. Kragh-Müller & C. Ringsmose (red.), *The Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (s. 95-114). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42557-3_6.
- Winther-Lindqvist, D. (2006). *Skal vi lege? Leg identitet og fællesskaber i børnehaven*. Frydenlund.
- Winther-Lindqvist, D. & Svinth, L. (2019). *Leg i daginstitutioner*. DPU, NCS og Aarhus Universitetsforlag. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Leg_i_daginstitutioner/Leg_i_daginstitutioner_final.pdf.