



FOTO: SUSANNE STAFFELDT

Leg i daginstitutioner

Af Ditte Winther-Lindqvist og Lone Svinth



FOTO: COLOURBOX.COM

Tema: Leg i daginstitutioner

Pædagogisk indblik
Nr. 03
December 2019

Leg i daginstitutioner
© forfatterne, DPU,
NCS og Aarhus
Universitetsforlag

Design:
Tøke Bjørneboe

Layout:
lb Jensen

ISBN
978 87 7219 118 8

ISSN
2596-9528

dpu.au.dk/paedagogiskindblik

03 Pædagogisk indblik

04 Børns leg i daginstitutioner – forskningsoversigtens temaer og opbygning

05 Overordnede kommentarer til forskningen på feltet

07 Forskningen i leg i daginstitutioner kort fortalt

10 Hvad leger børn i daginstitutioner, og hvad ved vi om legens former?

16 Fysisk legemiljø – inde og ude

21 Legen som arena for social inklusion og trivsel

26 Det pædagogiske personales rolle i børns leg

35 Om forfatterne

35 Referencer





Pædagogisk indblik

03 – 39

Forskningsoversigten, du sidder med, er en del af en serie forskningsoversigter, der hedder Pædagogisk indblik. Med Pædagogisk indblik vil vi gerne give praktikere inden for henholdsvis dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse et let tilgængeligt indblik i og overblik over den eksisterende forskning på forskellige områder – i dette tilfælde børns leg i daginstitutioner. Hver forskningsoversigt udarbejdes af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, der allerede selv forsker på det pågældende område. Forskningsoversigterne fagfællebedømmes. Det betyder, at to andre forskere, der har indgående kendskab til forskningsområdet, har læst forskningsoversigten kritisk og kommenteret arbejdet, hvorefter forfatterne har gennemskrevet artiklen for at imødekomme kritikken. Formålet hermed er at sikre den videnskabelige kvalitet af forskningsoversigterne. Forskningsoversigterne bliver også læst og kommenteret af medlemmer af det praksisnære advisory board, som i dette tilfælde har bestået af: Hanne Ebbesen, dagtilbudsleder, Svendborg Kommune, Line Thorkildsen, ressourcepædagog, Høje Taastrup Kommune, Steffan Bøgvad, pædagog i vuggestuen Kålormen, Københavns Kommune, Ane Andersen, leder af Betlehem Sogns Menighedsbørnehave, Aishah Olesen, pædagog i vuggestuen Kålormen, Københavns Kommune. Endelig har vores kollega Stig Broström også læst og kommenteret oversigten. Vi takker mange gange for de konstruktive kommentarer og forslag.

Vores ambition med forskningsoversigterne er, at de kan give daginstitutionspraktikere adgang til ny viden og dermed den indsigt, der skal til for selv at kunne tage stilling til forskningsresultaterne. Derfor har vi lagt vægt på, at forskningsoversigterne ikke bare skal formidle et overblik over eksisterende forskning, men også indblik i de grundantagelser, der ligger bag de forskellige studier. I denne forskningsoversigt har vi fx holdt øje med, om en bestemt forståelse af leg i en undersøgelse har indflydelse på undersøgelsens forskningsspørgsmål, forsk-

ningsdesign og resultater. Vi har også vurderet, hvorvidt et studie faktisk undersøger legen, eller om det i virkeligheden er et studie om noget andet, fx læring. Vi har flere gange konstateret, at leg nævnes i titlen eller abstractet, men ikke optræder videre udfoldet i artiklen, hvilket ofte afspejler, at forskerne i virkeligheden fx er interesseret i legen som læringsmedium for bestemte kompetencer. Kort sagt har vi læst litteraturen med et forskerkritisk blik, også hvad angår de konklusioner, der drages: Er de egentlig understøttet af undersøgelsens resultater?

Formålet med forskningsoversigten er også at tilbyde et overblik over det, vi ved om leg i dagtilbud, såvel som det, vi mangler viden om, ikke mindst i lyset af den styrkede læreplan fra 2018, der lægger stor vægt på de voksnes rolle og deltagelse i børns leg.

Forskningsoversigten om leg i daginstitutioner er baseret på et litteraturstudie, hvor i alt 188 studier udgivet i perioden 2010-2018 blev inkluderet i selve reviewet. På dpu.au.dk/paedagogiskindblik kan du læse mere om fremgangsmåden og se, hvilke studier der er inkluderet i forskningsoversigten og hvorfor. Her finder du bl.a. en såkaldt protokol, dvs. et dokument, som indeholder oplysninger om undersøgelsesspørgsmål, definitioner og afgrænsninger, søgeord og søgestreng, litteraturstudiets design, kriterier for in- og eksklusion af studier og informationer om, hvordan studierne er læst.

Forskningsoversigten indeholder en række refleksionsspørgsmål, som praktikere kan arbejde med, fx på pædagogiske temadage. I tilknytning til forskningsoversigten er der lavet podcasts med forfatterne, hvor hovedpointerne opridses, samt interview med pædagogisk personale om deres perspektiv på leg. Vi håber, at denne Pædagogisk indblik kan danne grundlag for at diskutere og videreudvikle praksis, og hvis du/l får lyst til at læse mere, kan referencelisten forhåbentlig inspirere.

God læselyst.



Børns leg i daginstitutioner – forskningsoversigtens temaer og opbygning

04 – 39

Leg kan forstås og studeres ud fra en række forskellige indgangsvinkler og faglige ståsteder (Bae 2018). Det skyldes, at legen er flertydig og paradoksal (Øksnes 2011). Legeforskeren B. Sutton-Smith har foreslået en række forståelsesmåder, vi typisk ser legen ud fra, retorikker, kalder han dem for at understrege, at der ikke er en objektiv eller neutral platform, hvorfra legen kan studeres og dens egentlige betydning udlægges (Sutton-Smith 1997).

Da begge forfattere til denne forskningsoversigt arbejder inden for det pædagogisk-psykologiske område, præger denne faglige baggrund vores læsning og vurdering af forskningslitteraturen og dermed også vores tilgang til temaerne. Vi har fokuseret på at fremlægge den nyeste empiriske forskning i leg i daginstitutioner og har måttet foretage betydelige fravalg i det store materiale. Vi har fx fravalgt den omfattende litteratur, der beskæftiger sig med at definere, hvad leg i grunden er, og hvordan legen adskiller sig fra andre fænomener/aktiviteter. Vi har også fravalgt al den forskning, der ikke knytter sig direkte til daginstitutionen (forskning om leg i hjemmet, leg mellem børn og forældre, børn i legeterapi), og endelig har vi fokuseret på det helt generelle perspektiv på leg og derfor også fravalgt forskningen blandt særlige grupper børn (fx børn fra bestemte samfundsgrupper, børn med specifikke vanskeligheder eller forskellige handicap).

For at afklare, hvad det i grunden er, vi taler om, når vi taler om leg i dagtilbud, starter vi med at præsentere en oversigt over de former for leg, der er typiske i 0-6-årsalderen. Herefter har vi udvalgt tre centrale temaer: det fysiske legemiljø (de konkrete remedier

og indretning inde og ude), social inklusion og trivsel gennem leg samt det pædagogiske personales rolle i børns leg. Det er områder inden for legeforskningen, som vi mener praktikere i dagtilbud har særligt stor gavn af at kende indgående til. De studier, forskningsoversigten bygger på, har vi fundet ud fra én basissøgning under søgestrengen: "leg i daginstitutionen". Vi har således ikke søgt efter litteratur specifikt i forhold til de enkelte undertemaer.¹

¹ Sådanne specifikke søgninger havde givet mange flere studier, end vi kan behandle inden for Pædagogisk indblik-seriens format; hvor ambitionen har været i første omgang at lave en samlet forskningsoversigt om leg i daginstitutionen.



Overordnede kommentarer til forskningen på feltet

05 - 39

I den for de seneste otte år er der udkommet en række systematiske reviews og studier, som entydigt konkluderer, at legen er helt afgørende for småbarnets udvikling, læring og trivsel (White 2012; Sommer 2015; 2017a; 2017b). Det ser ud til at gælde for alle legens former, men særligt den selvorganiserede leg eller såkaldt frie leg med jævnaldrende fremhæves og er bedst undersøgt i forbindelse med barnets udvikling.² Samtidig konstaterer undersøgelser i flere vestlige lande, at børn leger og bevæger sig mindre i dag, end de gjorde for 50 år siden, hvilket bekymrer forskerne (Gray 2011; Brown 2012). Når legen beskyttes af UNESCO og er skrevet ind som en rettighed i FN's Børnekonvention, er det for at sikre, at legen fortsat tilgodeses i børns liv. Den styrkede pædagogiske lære-

plan i Danmark ligger da også fint i tråd med denne hensigt. Her anskues legen som en bærende del af børnenes hverdag i daginstitutionen. Derfor er forskningsbaseret viden om børns leg, og hvordan den bedst kan understøttes, særdeles central for den pædagogiske faglighed.

I det lys er det slående, hvor lidt forskning i leg, vi har fra Danmark, og hvor lidt vi derfor ved om danske børns leg i daginstitutioner. De få studier, der er foretaget i Danmark, er typisk baseret på mindre empiriske undersøgelser, som anvender kvalitative observationsmetoder. Vi mangler viden fra store empiriske analyser af, hvilke legetyper børnene engagerer sig i, samt hvornår de gør det og hvordan. Endvidere er der kun ganske få undersøgelser, der beskæftiger sig

2 Samtidig med at legens potentialer for sund udvikling ofte forudsættes blandt udviklingspsykologer i den vestlige verden, hvilket B. Sutton-Smith har omtalt som den progressive retorik om leg, er der i de senere år en øget opmærksomhed på, at vi måske overdriver legens potentialer som altafgørende for den sunde udvikling. Det har blandt andet været påpeget af Smith (2010) og Lillard et al. (2013). Sidstnævnte har særligt sat spørgsmålstegn ved den empiriske evidens for at fremhæve fantasilegen som udviklingsdyname.



FOTO: SUSANNE STAFFELDT



med vuggestuebørnenes leg: 13 ud af de 188 inkluderede studier i forskningsoversigten adresserer 0-2-årige børns leg. Det betyder, at vi har betydelige huller i forskningen, når det kommer til empirisk viden om legen i danske daginstitutioner generelt og særligt i forhold til børns leg og legemiljøet i vuggestuen.

Der er til gengæld en del studier fra vores nordiske nabolande, særligt Norge – men også Sverige og Finland – hvis resultater vi derfor må læne os op ad. Vi har også inddraget studier fra andre lande, såfremt de skønnes relevante i dansk sammenhæng, til trods for at de stammer fra en anden kultur. Det er vigtigt at holde sig for øje, at daginstitutions-traditioner er forskellige, ligesom børnesyn og børns opvækstbetingelser er det, fra land til land.



Forskningen i leg i daginstitutioner kort fortalt

07 – 39

dette afsnit giver vi et lille indblik i nogle af oversigtens centrale fund inden for forskningsoversigtens tre hovedtematikker.

Fysisk legemiljø – inde og ude

I et svensk studie bliver det slået fast, at rummenes æstetik og den omsorg, rummene er indrettet med, påvirker stemningen i rummet og legens kvaliteter (Nordtømme 2015). Her foreslås det, at ting, rum og steder skal forstås som ressourcer for børns leg. Ved at observere børns bevægelser, aktiviteter og stemningsudtryk konkluderer Nordtømme, at rum, steder og remedier kan være kraftfulde i forhold til at give børnene livsappetit, udforskningstrang og fællesskabsfølelse, men at det modsatte også kan gøre sig gældende.

Stern-Ellran et al. (2016) har undersøgt, hvilken betydning det har for børn, om legemiljøet er et visuelt afdæmpet eller stærkt stimulerende miljø. Studiet indikerer, at børn påvirkes af det farvelandskab, de er omgivet af, og hvis man ønsker ro og fordybelse, skal det afspejles visuelt med ensfarvede flader og få kontraster.

Kigger vi på den forskning, der omhandler institutionens legetøj, finder bl.a. Tra-
wick-Smith et al. (2015), at legetøjet, herunder dets udformning og karakter, påvirker legens kvaliteter på en række måder. Fx fandt Møller (2015; 2016), at tvetydighed i legetøjet, det vil sige, at det kan bruges til mange forskellige scenarier, er en kvalitet. Tvetydighed i legetøjet kan desuden stimulere til forhandling og socialt samspil, mens højstruktureret legetøj mere lægger op til individuel udforskning (Morgante 2013).

Naturen, den udendørs leg og indretning af legepladser er de områder, der er bedst udforsket inden for temaet fysisk indretning og leg. Særligt spørgsmål om, hvordan traditionelle legepladser adskiller sig fra naturlegepladser eller bare natur (skov/strand) i forskellige former, har givet anledning til mange studier. Et tysk studie viser fx, at børn leger i længere tid og mere fordybet på legepladser med mange naturelementer (Luchs & Fikus 2013). Et andet studie viser, at børnenes udbytte af at være i skoven bliver meget større og mere varieret, hvis de voksne deler deres viden, fortæller om, hvad de ser, og udforsker naturen sammen med børnene (Mawson 2014).

Legen som arena for social inklusion og trivsel

Når børn leger selvorganiseret, udvikler og træner de sociale kompetencer, der også peger tilbage i deres eget interne hierarki i børnefællesskabet. Legen har dermed socialt overskridende potentialer, dvs. at de sociale relationer både afspejles og udvikles i børnenes lege (Arnott 2018; Winther-Lindqvist 2017).

Selv for vuggestuebørn viser forskningen, at 1-3-åriges trivsel og velbefindende hænger tæt sammen med, hvordan de interagerer og leger, både med jævnaldrende og voksne (Seland et al. 2015). Børnenes fornemmelse for fællesskab og solidaritet udvikles gennem leg, og selv de mindste vuggestuebørn bruger deres krop, bevægelse, gestik, mimik, blik, ansigtsudtryk og stemmeleje til at kommunikere legesignaler og fornemmelse for fællesskab (Alcock 2013).



Børn, der har sproglige udfordringer, ser ud til i særlig grad at have gavn af at blive en del af fællesskabet omkring legen. Men de er også i en sårbar position i forhold til at falde uden for fællesskabet. Rajapaksha (2016) fandt, at fantasileg, rammesat af de voksne, var et effektivt middel til sprogintegration for tosprogede børn.

Scrafton & Whittington (2015) fandt i et australsk studie, at det, de kalder generte børn, er særligt udsatte for social ekskludering. Det peger omvendt på, at det er virkningsfuldt at være vedholdende og fleksibel, når man ønsker at være med i en leg (Ruud 2010a). Venskabsrelationer, relevante forslag, der byder ind i legens tema, samt insisteren på at få lov at være med er gode indikatorer for, om børn inkluderes i fællesskabet.

I et stort finsk studie opgjorde forskerne 280 4-5-årige børns liv og færd i fireminutters intervaller i tidsrummet kl. 8-12. Forskerne fandt, at børnene var i gang med fri leg i 41 % af tiden (Reunamo et al. 2014). Forskerne vurderede i samråd med pædagogerne børnenes fantasifuldhed og kreativitet. Der var et tydeligt mønster i, at de 5-årige var mere kreative/fantasifulde i deres leg end de 4-årige, og at piger opfattedes som lidt mere fantasifulde end drengene. Forskerne kunne konstatere, at de børn, der legede mest kreativt, fandt hinanden som magneter og legede fordybet sammen. Tilsvarende fandt de, at der var en gruppe børn, som faldt uden for den kreative cirkel og dermed indgik i færre lege og havde færre relationelle møder og muligheder for at være kreativt skabende sammen med andre. Studiet tyder på, at børn, som står uden for legen og legefællesskabet, ikke automatisk bliver inkluderet af de andre børn; og

derfor bør de voksne involvere sig i legen for netop at hjælpe disse børn.

Det pædagogiske personales rolle i børns leg

De voksnes rolle i børns leg er et omdiskuteret emne, der også er præget af faglige dilemmaer. Det afspejler sig i forskningen. Et af disse dilemmaer er, om legen skal tjene en læringsdagsorden, eller om den skal være et frirum, hvor legen i sig selv er formålet. Efter at have gennemgået pædagogiske læreplaner i 21 lande, konkluderede OECD fx, at koblingen mellem leg og læring er blevet et kernespørgsmål på daginstitutionsområdet (Pui-Wah 2010).

I forskningen bliver det også synligt, at der på tværs af kulturer viser sig forskellige mønstre i, hvilke roller de voksne indtager i forhold til børns leg. Ikke mindst i forhold til børn med sociale og sproglige udfordringer synes voksendeltagelse og støtte i legen meget værdifuld. I et norsk studie foreslår forskerne en opdeling baseret på tre overordnede former for vokseninvolvering i børns leg: Den voksne kan (1) overvåge legen, (2) være initiativtager og inspirator eller (3) være deltagende og samspillende (Løndal & Greve 2015: 469).

Spørgsmålet om den voksnes rolle bliver altså også et spørgsmål om pædagogens konkrete måde at se og møde barnet på i legen. Emilson & Johansson (2009) fandt, at hvis pædagogens forholdemåde var karakteriseret ved emotionel distance, hvor bl.a. børnenes eget bidrag blev overset, var pædagogens handlinger ofte i modstrid med børnenes intentioner.



Singer et al. (2014) peger på, at den fysiske nærhed til børnene spiller en stor rolle for børnenes engagement i legen. Når pædagogen var fysisk tæt på børnenes leg, var der mere end tre gange større chance for, at børns engagement var højt, end hvis pædagogen ikke var tæt på børnenes leg. Ligeledes havde det positiv effekt på engagementet, hvis kvaliteten af pædagogens samspil med børnene var høj under legen.



Hvad leger børn i daginstitutioner, og hvad ved vi om legens former?

10 - 39

Den første kortlægning af legetyper hos børn i 0-6-årsalderen blev formuleret af M.B. Parten i 1933 og følger en stadietinddeling, der er typisk for datidens udviklingstænkning. Den fokuserer på, at barnets første leg er genstandsrettet og tit foregår alene og først senere udvikler sig mere socialt som fx i parallellege, hvor børnene gør det samme ved siden af hinanden. Senere bliver legen mere samordnet og gensidig, børnene indtager fx forskellige roller og agerer forskelligt, alt efter hvad der passer til legens fiktive scenarie (Parten 1933). Siden har en række forslag til klassificering af leg været diskuteret og revideret (Smilansky 1968; Pellegrini 2009). I dag er afgrænsningerne af legens former stadig omdiskuteret, men det er evident, at børn leger forskelligt i forskellige aldre, og at de forskellige legeformer alle bidrager væsentligt til barnets udvikling. I Whites (2012) neuropsykologisk inspirerede oversigt foreslås en inddeling af børns leg i sociale lege, objektlege, bevægelseslege, forestillings- og fantasilege samt de nye medielege (med smartphones, tablets og anden teknologi). Vi savner dog empirisk viden om, hvilke typer lege der er mest udbredte og for hvem..

I et hollandsk studie med 877 børn i 4-6-årsalderen har forskerne undersøgt, hvad børnene leger, hvor længe de leger, og om begge dele afhænger af gruppens størrelse. Der blev lavet video-observationer af 50 min.s varighed i 20 institutioner, i en situation, hvor børnene havde mulighed for at gøre/lege, som de ville. Forskerne fandt, at samtlige selvorganiserede legeaktiviteter i observationsperioden kunne kategoriseres inden for følgende legetyper: sansemotorisk leg, bevægelsesleg, konstrukti-

onsleg, forestillings- og fantasileg samt spil og kunstlege. Det svarer nogenlunde til de legetyper, White foreslår at inddele børns legeaktiviteter i (de nye medielege undtaget). Der var også en gruppe børn, som ikke selv var involveret i leg, men som enten iagttog andre børns leg eller ikke lavede noget, der kunne genkendes som leg. Som et vigtigt fund viste det sig, at den sociale fantasileg typisk først kom rigtig i gang 15-20 min. inde i observationsperioden. Dette vidner om, at den form for leg tager lang tid at organisere og komme i gang med (Berkhout et al. 2013). Sammen med spil og kunstlege (fx tegning) optager forestillingsleg og social fantasileg det meste af tiden i observationsperioden. I smågrupper var børnene mere tilbøjelige til at lege sansemotorisk og forestillings- og sociale fantasilege, mens kunstlege, spil og bevægelseslege (fangeleg) var mere udbredte, når mange børn legede sammen.

Kamp- og tumlelege

I de senere år er der forsket en del i det, man kan kalde kamp- og tumlelege, men som oftest omtales med den engelske betegnelse R&T, der står for 'Rough and Tumble Play'. Det er en fysisk kamp- og tumleleg, hvor børnene brydes skiftevis liggende og stående. I et observationsstudie af 32 3-5-årige børn hen over fire uger fandt man, at mange, særligt drengebørn, ynder lege, hvor de brydes og kæmper, når rummene inviterer til det, og pædagogikken tillader det. Tumlen med fysisk nærkontakt har i mange tilfælde mere karakter af kærtegn end af kamp (så denne form for leg er ikke nødvendigvis 'rough'). Legen foregår typisk mellem gode venner og med

2 Nordahl bruger betegnelsen 'problemadfærd' i et forsøg på at forholde sig neutralt til, hvori problemet består, og hvad årsagerne hertil kan være (Nordahl 2000: 23).



masser af smil og social afstemning undervejs. Disse kamp- og tumlelege styrker formodentlig etablering og vedligeholdelse af sociale bånd, og forskerne foreslår, at børnene lærer deres grænser at kende og udforsker egen og andres kroppe igennem den (deres tyngde, styrke, udholdenhed osv.) (Storli 2013). I et canadisk observations- og interviewstudie fandt forskerne, at både børn og voksne er usikre på, hvilken status denne form for leg har, og hvorvidt den er tilladt (baseret på interview med 15 børn og 11 voksne). Når de voksne er i tvivl om legens status, konkluderer forskerne, at de er mere tilbøjelige til at forbyde den. Både voksne og børn orienterer sig efter, om de legende har et åbent legeansigt, om de er jævnbyrdige i deres brydning, og om de skiftes til at overmande/underkaste sig og undgår at skade hinanden, mens de kæmper. Det er de signaler, både børn og voksne kigger efter, når de skal afgøre, hvorvidt der er tale om leg eller rigtig slåskamp. De voksne er særligt opmærksomme på, at ingen må lide skade, men savner viden om og erfaring med at regelsætte og forstå denne form for leg som værdifuld for børnene (Tannock 2008).

I den eksperimentelle forskning med andre pattedyr viser det sig entydigt, at kamp- og tumlelege er centrale for udviklingen af sociale og emotionelle kompetencer, og abeunger, rotteunger og kattekillinger, der har været forhindret i denne form for leg, bliver socialt dysfunktionelle og angste som voksne (Panksepp & Biven 2012).

Risikofyldt leg

En anden legetype, der har tiltrukket sig stor opmærksomhed i de senere år, og som er endnu mere kontroversiel, er den risikofyldte

leg, som den norske Beate Sandseters pionerarbejde handler om. Når den risikofyldte leg er kontroversiel blandt både personale og forældre, er det, fordi børnene her bevidst opsøger spændingen ved fare og i sjældne tilfælde også kommer mere alvorligt til skade (Sandseter & Sando 2016). I et af Sandseters studier (2009b) med 29 4-5-årige børn fandt hun, at det, der særligt tiltrækker børnene, er spændingen ved at opsøge højder, fart, farlige redskaber og steder (fx afsatser), farlige elementer (ild, vand) samt risikoen for at blive væk. Når børn leger med risiko for fare, oplever de stærk spænding i en form for opstemt blanding af frygt og fryd (Sandseter 2009a).

Børn opsøger og udfordrer deres egne grænser i denne form for leg, og de møder og overskrider tærsklen for, hvad de tør og kan. Den risikofyldte leg stopper, når børnene oplever den som enten for farlig eller for kedelig. I et australsk studie med 38 børn i alderen 3-5 år undersøgte man børns tilgang til og opfattelse af risikofyldt leg (Little & Shirley 2010).

Både drenge og piger er mere bekymrede for, at piger kommer til skade, end at drengene gør det, og de fortolker deres uheld forskelligt. Drenge, der er kommet til skade, betragter det som et rent uheld, mens pigerne har tendens til at tilskrive uheldet deres egne manglende kompetencer. Piger er mere forsigtige efter uheld, mens drengene i deres risikovurdering fortsat hæfter sig mere ved, hvor stor faren for at komme til skade reelt er. Børnene er generelt gode til at identificere farer forbundet med forskellige udfordringer, sat i forhold til deres egen formåen, men deres ideer om, hvilke skader de kan pådrage sig, er ikke så nøjagtige. Det vigtigste er dog, at børnene har realistiske forventninger til, hvad



12 – 39



FOTO: SUSANNE STAFFELDT



de selv kan klare, og hvad der er for farligt for dem, ligesom det er helt centralt, at de børn, der har oplevet at komme til skade, er bedre til at risikobedømme forskellige situationer end de børn, der ikke er kommet til skade. Det tyder altså på, at det er vigtigt for børn at få lov at lege risikofyldt og altså reelt risikere at komme til skade – fordi de på den måde opnår et mere realistisk billede af, hvad der er farligt og ikke er farligt (Little & Shirley 2010). Dette er også Sandseters overordnede pointe. En række førende legeforskere foreslår ligefrem, at den frie og farlige legs tilbagetog er en del af forklaringen på, at så mange unge i dag er sårbare, ængstelige og følelsesmæssigt usikre (Knudsen 2019: 59).

Forestillingsleg/social fantasileg

Børns forestillingsleg har mange forskellige navne (laden-som-om-leg, symbolsk leg og fantasileg) og kan være vanskelig at afgrænse. Men noget tyder på, at vi bør skelne mellem den form for laden-som-om leg, der handler om det nære og det kendte, og hvor børnene påtager sig en rolle i et realistisk handlings-scenarie (familie-leg, gå-på-restaurant, bagerbutik fx), og så den mere fabulerende fantasileg med det ukendte, og det, som kun er muligt, fordi det er en leg (at være flyvende Batman-tigre på jagt efter chokolademadder i junglen). Sidstnævnte form for leg er kun udbredt fra 4-årsalderen og frem, og netop det fabulerende fantasifulde element viser sig særligt udviklingsfremmende for denne aldersgruppe.

I et eksperimentelt studie fra USA, fandt Thibodeau et al. (2016), at der er en direkte sammenhæng mellem fabulerende fantasilege og udvikling af eksekutive funktioner (EF)

(her målt og afgrænset til arbejdshukommelse, impulshæmning, kognitiv fleksibilitet) hos de 4-5-årige. 110 børn blev inddelt i tre tilfældige grupper og testet i forhold til kreativitet og EF. Derefter blev de placeret i miljøer, hvor de i et femugersforløb indgik i interventioner med henholdsvis fantasipræget forestillingsleg og ikke-fantasipræget leg (fx puslespil og fangeleg) eller ikke deltog i nogen speciel intervention (med blandede legeformer, herunder selvorganiseret laden-som-om-leg). Efter forløbet var det børnene i interventionen med den fantastiske fantasileg, der havde udviklet sig mest og scorede højest på testbatteriet til måling af deres EF. Det tyder altså på, at det fantasifulde element, hvor børnene skaber ikke-realistiske og rent opdigtede fantasielementer og -figurer udvikler deres metakognitive evner mest. Laden-som-om-leg med det, de kender, og det, de har, er ikke så mentalt krævende og derfor heller ikke lige så udviklende. Det taler for, at vi bør skele til, hvor fantasiprægede og fabulerende børns lege er, og om de overskrider de vante og realistiske forestillinger i deres leg i børnehaven.

Legeforskningens teoretiske inspiration

Vi har kun beskæftiget os med legeteorier i det omfang teorierne optræder som eksplicitte inspirationskilder til de empiriske studier, vi har inkluderet.³ De teoretiske inspirationer for legeforskningen er domineret af den kulturhistoriske tilgang med referencer til Vygotskijs udviklingspsykologi og legeteori. Der er nogle få psykodynamisk orienterede studier (typisk tilknytningsteori) samt økologiske perspektiver (særligt inden for området legemiljø og fysiske rammer for leg), og i de senere år

3 Ønsker man at orientere sig i nyere bøger/kapitler om legeteorier, kan vi anbefale: Henricks (2019) og Jensen (2013).



også en række studier inden for neurovidenskab og epigenetisk udviklingspsykologi.⁴ Endelig er der en betydelig teoriudvikling inden for legens fænomenologi og legen set i et oplevelsesperspektiv (Rasmussen 2014; 2017; Løkken 2005; Skovbjerg 2014).

Et stemningsperspektiv på legen

Den danske legeforsker Helle Marie Skovbjerg tilføjer en ny dimension til legeforskningen, fordi hun henleder opmærksomheden på legens stemninger frem for legens former/legetyper. Hun foreslår at analysere og forstå legen ud fra fire grundlæggende legepraktikker med dertil hørende legestemninger, som børnene opsøger og tiltrækkes af ved legen. De fire legepraktikker er: GLID, SKIFT, FREMVISEN og OVERSKRIDELSE, og de fire legestemninger er: hengiven, højspændt, opspændt og euforisk.

Legestemningen 'hengiven' knytter sig til rolige og harmoniske lege med mange gentagelser og tydelig kontinuitet. Den hengivne legestemning knytter sig til legepraktikken GLID. Når legens meningskonstruktion udfordres, sker det varsomt og med henblik på at genetablere orden.

I legestemningen højstemt er der også fokus på gentagelse, men den udfordres af skift og uforudsigelige elementer. Det viser sig bl.a. i børnenes bevægelser, der er vildere og hele tiden søger spændingen mellem balance og ubalance. Denne stemning knytter sig til legepraktikken SKIFT.

I legepraktikken FREMVISEN er legen præget af, at børnene satser og sætter sig selv på spil, ofte foran et publikum. Legens stemning er opspændt og kræver mod af den legende.

Endelig er der den vildeste leg, som kaldes OVERSKRIDELSE. Her er legepraktikken præget af konstante hurtige skift, hvor det gælder om at skabe nye indfald at spille ind med, pjatte med, grine af og prøve af. I denne overskridelse er stemningen euforisk, og der er både stor chance for at skabe mening på helt nye og sjove måder og stor risiko for, at det hele bryder sammen; hvorfor denne stemnings farefulde element kan kaldes dumdristigt (Skovbjerg 2014: 45).

Helle Marie Skovbjergs filosofiske og fænomenologiske legeteori er et løfterigt nyt perspektiv at se på børns leg med, da det netop er børns oplevelse af legen, der indfanges i form af praktikker og stemninger. Det er i stemningerne (hengiven, højspændt, opspændt og euforisk), at legens legende præg skabes, og det er i stemningerne, man mødes om legen eller slår den ned. Stemningerne er bærende for legens attraktive opløftethed og spændingskurve, som børn typisk opsøger og nyder, når de leger. Endelig mener vi med denne legeteori at få et sprog til at tale om legens pjattede, fjollede, pjankede og humoristiske dimension (eufori), som ikke indfanges i de klassiske inddelinger af legeformer, men som kendetegner leg og navnlig småbarnets leg.

Legens forskellige former

I praksis blander børnene ofte flere former for leg, ligesom den kan udvikle sig undervejs og antage nye former. Men børn i vuggestuen leger typisk meget genstandsrettet, og de leger ikke fabulerende fantasilege endnu. Deres lege foregår ofte parallelt, forstået på den måde, at de gør det samme – sammen, samtidigt og afstemt med hinanden; eller de skiftes

4 Særligt den danske professor Dion Sommer har skrevet godt om den nyeste udviklingstænkning inden for epigenetik (Sommer 2017a) og særligt forholdt sig til legen i et epigenetisk perspektiv i (2017b).



til at gøre det samme. De forhandlinger, vuggestuebørns leg organiseres omkring, er primært kropslige udtryk som bevægelse, gestik, mimik og blikudvekslinger, der sikrer fælles opmærksomhed, udveksling af intentioner og etablering af intersubjektivitet (Alvestad 2012).

Omkring 3-årsalderen bliver børnenes forestillede roller mere gensidigt afstemt, og de begynder at løsrive sig fra det nære og kendte og de mere rituelle legepraksisser, der kendetegner det, G. Løkken kalder 'toddlerleg' (Løkken 2005). Fra 4-5-årsalderen skulle børnene gerne kunne fabulere og lege i lang tid, hvor de finder på nye ting. De regellege og spil, der foregår i børnehavealderen, følger forestillingslegens præmisser snarere end de formelle præmisser, vi forbinder med regellegens sport og spil (hvor de samme regler gælder for alle og er ens fra spil til spil) (Winther-Lindqvist 2019).

Alle fire stemningstyper findes på tværs af alder og forskellige legeformer. De kan ovenikøbet vise sig i én og samme leg. En forestillings-familieleg med dukkebørn kan starte i hengiven stemning med forudsigelige gentagelser af pleje- og omsorgsopgaver, men i løbet af legen udvikle sig mere højspændt, præget af skift i form af oprør fra dukkebabys side. Til sidst gør dukkebaby bizarre og uforudsigelige ting, og legen er nu præget af fjollerier, grineflip, overskridelser og eufori. At lege kan føre til uønskede overskridelser (fx af seksuel eller mobbende karakter) uddybes i Schousboe (2013) og Winther-Lindqvist (2014).

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Hvilke legeformer er de mest udbredte i jeres daginstitution?
- ✓ Hvor fordybet og varieret synes I børnenes leg er?
- ✓ Hvilke legestemninger er de mest udbredte hos jer? Og hvad skal der til for at imødekomme alle legens stemninger?
- ✓ Hvordan ser I på den risikofyldte leg, og bliver den tilgodeset?
- ✓ Hvordan tilgodeser I T&R/tumlelege, og opfatter I det som en kontroversiel legeform?
- ✓ Når børnene leger forestillingslege (laden-som-om), hvor meget overskrider de det genkendelige og realistiske med mere fantastiske og fabulerende scenarier (fra 4 år og op)?



Fysisk legemiljø – inde og ude

16 – 39

De professionelle har mulighed for at præge, ændre og forbedre indretningen af det fysiske legemiljø i hverdagen, og forskningsbaseret viden om dette emne er derfor direkte relevant for praksis (Winther-Lindqvist 2013). Dertil kommer, at de fysiske omgivelser, steder, rum og remedier, er væsentlige betingelser for, hvilke samspil og legetemaer der bliver mulige/sandsynlige. Desværre beskæftiger forskningen sig sjældent med, hvordan disse samspil og legetemaer opstår og udvikler sig i legen.

Det fysiske legemiljø, inde og ude, er et omfattende forskningsfelt med en række underinddelinger, som vi ikke har lavet specifikke søgninger på. Den litteratur, vi behandler her, er alene fremkommet ud fra den overordnede søgning på 'leg i daginstitutioner'.

På baggrund af den søgning kan vi konstatere, at forskningen er sparsom, særligt i forhold til indendørsmiljøets kvaliteter og dets betydning for legen.

Børn møder verden med alle deres sanser, og forskellige miljøer skaber forskellige sanselige oplevelser: Farver, kontraster, lys/mørke, lyde, dufte og overflader, der er bløde, hårde, lodne eller glatte, er med til at definere de kvaliteter og stemninger, et rum tilbyder. Ting, der kan håndteres, ting at putte ting i, ting, der kan flyttes, løftes eller står fast, har afgørende indflydelse på, hvordan børnene leger. Når det kommer til undersøgelser af fysiske legemiljøer, er det primært den økologiske psykologi, der inspirerer, og særligt J. Gibsons affordance-begreb benyttes ofte. Begrebet henviser til det samspil, der er



FOTO: SUSANNE STAFFELDT



mellem et fysisk miljø og den, der interagerer med det, og det peger derfor både på egenskaber ved miljøet og ved det barn, der bevæger sig rundt i det.⁵

Legerum og stemning

Rummenes æstetik og den omsorg, rummene er indrettet med, påvirker vores stemning og legens kvaliteter, hvilket undersøges i et svensk observationsstudie (Nordtømme 2015). Ved at observere børns bevægelser, aktiviteter og stemningsudtryk konkluderer Nordtømme, at rum, steder og remedier kan være kraftfulde ressourcer i forhold til at give børnene livsappetit, udforskningstrang og fællesskabsfølelse, men at det modsatte også kan gøre sig gældende. Når rum og remedier udtrykker ligegyldighed og manglende omsorg, fx på grund af manglende brug eller vedligeholdelse eller på grund af rod og manglende organisering, så påvirker det børnenes leg, så det kan være svært at få en god leg i gang. I G. Løkkens toddlerstudier fandt hun, at fysisk afskærmede rum med store bløde genstande, der bliver ved med at være der, er gode miljøer for vuggestuebørn i forhold til at udvikle legerelationer og hilse-ritualer (Løkken 2005).

Den visuelle indretning

Et enkelt eksperimentelt studie har undersøgt visuel stimulering i forhold til børnenes evne til at koncentrere sig om legelignende opgaver. Stern-Ellran et al. (2016) konstaterer, at vi ofte omgiver børn med overstrålende farver; både hvad angår legetøjets farver, møblementet, vægdekorationer osv. Ud fra en

hypotese om, at børn, ligesom det er fundet blandt voksne, bliver distraheret ved visuel overstimulation, lavede Stern-Ellran en eksperimentrække med 3-5-årige. De 15 børn, der deltog i studiet, skulle løse forskellige opgaver (lægge puslespil, lave billedlotteri, kopiere en legoformation) på rodede visuelle baggrunde med stærke primær- og komplementærfarver og derpå løse de samme opgaver på rolige ensfarvede og lyse baggrunde (rækkefølgen af de to miljøer blev afgjort ved tilfældig udvælgelse). Børnene løste opgaverne hurtigere og mere koncentreret i det visuelt afdæmpede miljø end i det visuelt stærkt stimulerende miljø. Børnene udviste også færre frustrationer under deres arbejde med opgaverne i det visuelt afdæmpede miljø, hvilket forskerne tolker sådan, at børnene kæmpede med at fokusere opmærksomheden på opgaven i det visuelt stærkt stimulerende miljø. Studiet indikerer, at børns opmærksomhed påvirkes af det farvelandskab, de er omgivet af. Derfor udleder vi, dog kun med henvisning til det ene studie, at hvis man ønsker ro og fordybelse, kan det med fordel afspejles visuelt med ensfarvede flader og få kontraster. Fx på bordoverflader, hvor børnene typisk sidder med stærkt farvede materialer, bør selve underlaget være holdt i ensfarvet og afdæmpet farvetone. I indretningen bør det medregnes, at børnenes tøj også er visuelt stimulerende i sig selv, så rum med børn i og garderoberummet vil allerede virke stærkt visuelt stimulerende i sig selv.

Legetøj og lege kvaliteter

Trawick-Smith et al. (2015) har i et studie fundet, at legetøjet påvirker legens kvaliteter på

5 Fx er legoklodser designede til at kunne sættes sammen og trækkes fra hinanden for at afforde, at man kan bygge ting med dem. Men de mindste børns fingerkræfter og finmotorik slår ikke til med de små legoklodser og afforder derfor ikke funktionen "bygge-med". Duploklodserne blev lanceret for at imødekomme det behov. På den måde kan fysiske miljøer og remedier være mere eller mindre tilpassede de børn, der bruger dem (deres fysiske størrelse/ formåen, kompetencer og interesser).



en række måder. 4-5-årige børn blev observeret i leg med forskellige typer materialer, og forskerne fandt, at tvetydigt legetøj (fx Duplo og 20 cm-dukker uden særlige kendetegn som alder og køn) opfordrede mest til kreativ brug, sammenlignet med mere forhåndsdefineret legetøj (fx telefoner). Det er altid vanskeligt at vurdere anvendeligheden af den slags studier, der tester bestemte legematerialer, fordi spørgsmålet er, om det så også gælder andre legematerialer, der ligner, men ikke helt er de samme. Noget tyder dog på, at tvetydighed i legetøjet (at det kan bruges til mange forskellige scenarier) i højere grad stimulerer til forhandling og socialt samspil, mens højstruktureret legetøj mere lægger op til individuel udforskning (Morgante 2013). Tilsvarende finder S. Møller (2015; 2016) i et dansk studie, at legetøjets karakter præger indholdet i børnenes leg, og at tvetydighed i legetøjet ofte resulterer i mere kreativ og varieret brug. I observationsperioder, hvor børnene blev givet forskelligt legetøj, fandt forskeren, at de 4-5-årige legede flere sociale fantasilege med flere kreative spring i legen, når legetøjet kunne have flere betydninger og bruges til mange forskellige ting (en lang slangebamse, en slaskedukke), end når de blev tilbudt at lege med klassisk konstruktionslegetøj (fx Lego).

Det er også tydeligt i forskningen, at børn leger anderledes med legetøj/remedier, der har nyhedens interesse. Børn leger mere undersøgende og kreativt med nyt legetøj end med legetøj, de kender og har leget med før. Det er også interessant, at børnene ikke nødvendigvis selv vælger det legetøj, som de voksne synes, at de leger mest kreativt med. Deraf kan man udlede, at nogle børn måske vil have gavn af, at de voksne introducerer

dem til det forskellige legetøj og engagerer dem i at bruge det (Morgante 2013).

Legetøjets præsentation/tilrettelæggelse for leg

Et israelsk eksperimentelt studie (Shohet & Klein 2010) undersøger, hvilken betydning det har for vuggestuebørns leg, sat i forhold til deres alder, hvordan legetøjet præsenteres for dem. Her fandt man store forskelle i børnenes leg og samspil med hinanden, alt efter om legetøjet var sat frem og arrangeret for dem eller blot stod til rådighed. 102 børn i alderen 18-30 måneder blev inddelt i grupper på tre børn og præsenteret for det samme legetøj i henholdsvis et miljø, hvor dukkerne var placeret i stole og sad pænt klar ved et bord, og et miljø, hvor dukkerne lå på gulvet med ansigtet nedad, og stolene lå tilfældigt på hovedet i en kasse. Shohet & Klein ville undersøge effekten af at sætte noget frem, så det fremstår som introduktion til en bestemt leg, frem for at legetøjet er stillet tilfældigt til rådighed.

Alle børnene fandt det legetøj mest interessant, som var arrangeret for dem. Blandt børnene på 30 måneder gav det anledning til mere prosocial adfærd og velkoordineret leg, mens det for de mindste børn gav anledning til flere konflikter. Forfatterne fortolker fundene sådan, at børn på 30 måneder har glæde af at få præsenteret et scenarie, de let kan leve sig ind i, og at det bidrager positivt til deres leg. De yngste (18-20 mdr.) børn fandt også dette scenarie mest spændende, men savnede de sociale færdigheder til at deles om det og give hinanden plads og kom derfor op at slås om legetøjet. Ikke så overraskende har vug-



gestuebørn brug for mere støtte fra voksne for at få det bedste ud af gode legemiljøer i forhold til samspelet med de andre børn.

Legepladsens indretning – naturlegeplads versus traditionel legeplads

Naturen, den udendørs leg og indretning af legepladser er de områder, der er bedst udforsket inden for temaet fysisk indretning og leg. Særligt spørgsmål om, hvordan traditionelle legepladser adskiller sig fra naturlegepladser eller bare natur (skov/strand) i forskellige former, har givet anledning til mange studier. Der er gennemgående enighed i forskningen om, at adgang til forskellige legematerialer i form af løse genstande samt gode muligheder for at flytte rundt på dem, er vigtigt for at skabe gode lege udendørs, uanset typen af legeplads/legested i øvrigt.

Morrissey et al. (2017) finder i et observationsstudie, der sammenligner børns leg på henholdsvis naturlegeplads og traditionel legeplads, at mange naturlige elementer (dvs. uforarbejdede naturmaterialer som sten, pinde, blade, grene), steder at gå hen og adgang til flere forskellige løse dele giver mere forestillingsleg med både hjemmeroller, arbejdsroller og superhelte. Børnene på naturlegepladsen brugte flere objekter på legende måder og legede i længere tid end børn på den mere traditionelle legeplads med faste installationer og få 'løse dele'. Forventeligt fandt man også, at de 4-årige legede i kortere tidsintervaller end 5- og 6-årige. Gryder, pletter, pander, skeer og spande er særligt rige materialer at udstyre legepladsen med. Den form for leg, børnene typisk vælger, afspejler også det fysiske miljø på den måde, at

traditionelt indrettede legepladser med flere legestationer/-områder (sandkasse og legehuse, rutsjebane osv.) lægger op til, at børnene leger i kortere tidsintervaller og besøger de forskellige stationer, mens naturlegepladserne snarere suger børnene til sig i længerevarende lege, som det også tager noget tid for børnene at finde ind i.

Et tysk sammenlignende studie (Luchs & Fikus 2013) har gjort et tilsvarende fund. Børnene leger i længere tid og mere fordybet på legepladser med mange naturelementer. Til gengæld indgår de i færre forskellige lege, hvor den traditionelle legeplads med faste installationer lægger op til, at børnene prøver det hele af – men til gengæld ofte ikke længere end i 15 min. ad gangen.

I et tredje studie af børns leg i naturmiljøer sammenlignede en gruppe forskere, hvordan børnene oplever og bruger skoven, i forhold til hvor meget de voksne involverer børnene i at opdage skovens muligheder (Mawson 2014). Børnenes udbytte af at være i skoven bliver meget større og mere varieret, hvis de voksne deler deres viden, fortæller om, hvad de ser, og udforsker naturen sammen med børnene. Det viser sig blandt andet i, hvordan børnene leger med naturens temaer i deres fantasi (fx forestiller sig at være dyr og leger med temaer som vejrforhold og årstider). Samme fund har Änggård (2009) gjort i sit studie af børns leg i skoven, hvor hun finder, at legens temaer finder inspiration i de umiddelbare omgivelser.

Bevægelsesleg i udendørs miljøer

Legepladsens fysiske rammer har betydning for, hvordan og hvor meget børnene bevæger



sig, og hvad de leger, og særligt undersøgelser af børns bevægelsesmønstre og aktivitetsniveau har overvejende enslydende resultater: Børn bevæger sig mere på naturlegepladser end på traditionelt indrettede legepladser. I et dansk studie (Sørensen 2017) fandt forskeren, at børnene legede mindre fysisk aktivt i en traditionel dansk børnehave sammenlignet med en norsk friluftsbørnehave, og de legede typisk også mere stille og rolige forestillingslege.

I et norsk studie (Storli & Hagen 2010) fandt forskerne også, at der er forskellige bevægelsesmønstre i forskellige legemiljøer, og at børnenes individuelle tilbøjeligheder til at være aktive/inaktive var en stærkere faktor end legemiljøet i forhold til at forudsige deres bevægelsesmønster. Børnenes fysiske aktivitet blev målt med et accelerometer. De børn, der var tilbøjelige til at lege mere roligt og ikke bevæge sig så meget rundt, gjorde det hverken på naturlegepladsen eller den traditionelle legeplads, og ligeledes var de aktive børn fysisk aktive begge steder.

Vi har ikke lavet særskilte litteratursøgninger på risikofyldt leg, men flere studier viser, at børn finder ud af at lege risikofyldt både indendørs og udendørs. Mulighederne for at opsøge farefulde højder, fart og farlige elementer samt risikoen for at blive væk, er dog større i skoven og på stranden (Sandseter 2009c).

Der er samlet set belæg for at konkludere, at børns leg, og hvad de får ud af de miljøer, de er i, ude som inde, natur eller ej, afspejler miljøets muligheder og begrænsninger – men også i høj grad afspejler den pædagogiske tilgang (involvering, vidensdeling, engagement og regler) såvel som barnets egne tilbøjeligheder og interesser.

Opsamlende kan man sige, at vi savner mere specifik forskningsviden om, hvordan

forskellige typer af indretning, remedier, inventar og legetøj får betydning for legens indhold, kvalitet, samspil, stemning og proces. Det gælder også børns leg med ny teknologi. Hvor meget og hvordan fylder det i institutionerne? Forskningen viser tydeligt, at de fysiske forhold har stor betydning, så det vil være oplagt at undersøge indretning, inventar og legetøj mere systematisk i en dansk sammenhæng for på den måde at forbedre betingelserne for leg i daginstitutionerne.

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Hvilke og hvor mange forskellige og tvetydige legesager er der på stuen/der, hvor børnene er, og hvor tilgængelige er de for børnene?
- ✓ Hvilke rum og steder ser ud til at tiltrække børns leg særligt meget? Er der særlige kendetegn eller fællestræk for de steder?
- ✓ Er der gode gemmesteder og afskærmede områder for fordybet leg?
- ✓ Er det relevant hos jer at understøtte fantasilegen omkring de faste installationer på legepladsen ved fx at omdøbe legehuset til bagerbutik, restaurant osv.? Og fx knytte stationerne sammen på kryds og tværs af legepladsen (så rutsjebane, legehus og skur kan inddrages i et fælles scenarie for en leg)?
- ✓ Hvordan tilbyder legepladsen sig som miljø for tumlen, klatren, løb osv.?



Legen som arena for social inklusion og trivsel

21 – 39

Når børn leger selvorganiseret, udvikler og træner de sociale kompetencer, der også peger tilbage i deres eget interne hierarki i børnefællesskabet. Lege har dermed socialt overskridende potentialer, dvs. de sociale relationer afspejles i børnenes lege, men udvikles også i børnenes lege (Arnott 2018; Winther-Lindqvist 2017). Lege som arena for inklusion og trivsel i 0-6-årsalderen er dog relativt uudforsket, i betragtning af at sammenhængen mellem deltagelse i legefællesskabet, social inklusion, tilhørsforhold og trivsel hos børnene forekommer åbenlys. Både relationer til voksne og andre børn kan forstærkes og forandres gennem fælles lege.

I et observationsstudie finder Alcock (2013), at vuggestuebørn kommunikerer legesignaler og udtrykker kvaliteten af relationer med

deres krop, gestik og mimik (ved gentagne bevægelser, blik, ansigtsudtryk, stemmeleje). Et islandsk studie foretaget af Pálmadóttir & Jóhannsson (2015) med 46 1-3-årige børn viser, at den frie lege i vuggestuen afspejler børnenes værdier og forestillinger om individuelle rettigheder, men også sociale hensyn. Det er fx rettigheder, der knytter sig til ejerskab over legetøj (det er mig, der har det her nu) samt de jævnaldrendes velbefindende, som børnene tillægger værdi og tager hensyn til/eller forbryder sig imod, når de leger. Disse fund spiller godt sammen med et norsk studie foretaget af (Zachrisen 2016), som viser, at børn i udpræget grad lærer at dele, tage hensyn, forhandle og enes i samspil med andre børn og voksne, når de leger. Studiet fandt også, at der er særlige potentialer i at arrangere større gruppelege,



FOTO: SUSANNE STAFFELDT



som voksne deltager i, i forhold til at skabe solidaritet, samhørighedsfølelse og enighed på tværs af hele børnegruppen i vuggestuen.

Ridgway et al. (2016) har i en australsk vuggestuesammenhæng undersøgt 1-2-årige børns emotionelle udtryk og motiver for at lege. Med afsæt i en forståelse af legens motiv som socialt foreslår de at forstå legesamspil som overgangsblikke, hvor børnene bliver klogere på egen virkekraft og indvirken i det sociale liv. Selv i leg, som de voksne ikke superviserer eller blander sig i, gør børnene ofte vellykkede forsøg på at løse uoverensstemmelser mellem sig, ligesom de hyppigt viser omsorg for hinandens velbefindende. I et norsk studie, der undersøger lege i vuggestuen ud fra et trivselsperspektiv, fandt Seland et al. (2015), at 1-3-åriges trivsel og velbefindende i vuggestuen hænger tæt sammen med deres involvering i social interaktion og leg, både med jævnaldrende og voksne. Cordoni et al. (2015) fandt, at de ældste børn er bedre til at løse konflikterne mellem sig og reparere relationen efterfølgende. Det er derfor rimeligt at konkludere, at vuggestuebørn har brug for mere voksenmediering af legen, for at det skal lykkes for dem at lege sammen med andre på en konstruktiv måde, særligt når de leger i større grupper og skal deles om attraktive steder og materialer.

Et eksperimentelt studie fra en børnehave undersøger legens betydning for børnenes velbefindende (Zych et al. 2016). Her blev 38 børn i 5-6-årsalderen testet på en affektskala og målt før, under og lige efter involvering i en selvorganiseret leg. Ikke så overraskende fandt forskerne, at børn under og lige efter legen havde særligt stærke affekter (affektiv intensitet), og at denne affektive intensitet

er positivt stemt, dvs. glædesfuld. Studiet konkluderer derfor, at børn finder det nydelsesfuldt at lege, og at leg bidrager til trivsel, forstået som positive affekter hos børnene.

Børn, der har sproglige udfordringer, har særligt stor gavn af at blive en del af fællesskabet omkring legen, samtidig med at de er særligt sårbare i forhold til at falde uden for fællesskabet. Rajapaksha (2016) fandt, at fantasileg, rammesat af de voksne, var et effektivt middel til sprogintegration for tosprogede børn. Forestillingslegen øger den mundtlige sprogkompetence for børn med flere sprog, målt hen over en tre ugers periode, efter 12 vejledte legesessioner. Ledin & Samuelsson (2017) fandt i tillæg hertil, at også den genstandsrettede leg og bevægelseslegen inviterer til samspil, der overskrider sproglige barrierer, og til at imitere sproglige ytringer, som kan fremskynde den sproglige integration. Med andre ord er flere former for leg med til at styrke børns sproglige og dermed sociale integration i daginstitutionen.

Leg i forhold til udadreagerende adfærd

I forskningen, der beskæftiger sig med legens sammenhæng med bestemte adfærdsformer, betragtes legen som et muligt middel til at undgå fx udadreagerende eller uopmærksom adfærd eller opnå mere prosocial adfærd, og der eksperimenteres med, hvordan lege-træning fx kan indvirke på dette. Spivak & Howes (2011) fandt i et stort eksperimentelt studie fra USA, at der var en klar sammenhæng mellem prosocial adfærd og deltagelse i forestillingsleg i 5-årsalderen, dvs. et sammenfald mellem socialt acceptabel og positiv adfærd og integration i fællesskabet omkring



fantasilege. Rentzou (2014) fandt i et græsk studie, at børnenes individuelle temperamenter viser sig i deres leg og derfor præger både deres udfordringer og muligheder. Børn, der klassificeres som ængstelige (på baggrund af en personlighedstest), er mere tilbøjelige til at lege alene og mindre R&T (kamp og tumleleg), mens udadvendte og mere (hyper)aktive børn er mere tilbøjelige til at vælge vilde lege.

Vancraeyvekd et al. (2015) har undersøgt, hvordan det, han kalder 'vejledt leg', kan hjælpe drengebørn, der har scoret højt på test, der måler udadreagerende adfærd. 175 drengebørn med høj score deltog i et interventionsprogram, hvor de sammen med en voksen indgik i legeseancer, specielt designet til at lære at deles, skiftes til og vise hensyn. De 175 drenge deltog i 10 uger i 1:1-legesamspil med en voksen. Den negative adfærd hos drengene i denne gruppe var faldet markant mere end for de drenge, der også havde høj score, men som havde været i studiets kontrolgruppe, der ikke havde indgået i vejledt leg med en voksen.

I et andet studie, der ser på legens betydning for social inklusion, fandt Szumski et al. (2016), at det er effektivt at træne sociale kompetencer gennem leg. 151 børn deltog i studiet, 51 med forskellige mindre fysiske handicap, 50 med dårlige sociale kompetencer og 50 børn med normale sociale kompetencer og uden handicap. Legene med de voksne fokuserede særligt på at lære at deles, at enes og at foreslå noget at lege med/om. Det viste sig, at træningen havde stor effekt på både børnene i gruppen med handicap og i gruppen med svage sociale kompetencer, men ingen stor effekt i gruppen uden disse udfordringer. Af dette studie kan vi udlede, at børn har for-

skellige behov for hjælp og støtte, og at det ikke er alle børn, der behøver legetræning for at klare sig godt i selvorganiseret leg med jævnaldrende.

Leg og eksklusion

Børns leg i daginstitutioner producerer både fællesskab og venskaber, men også marginalisering. Scrafton & Whittington (2015) fandt i et australsk studie, at generte børn er særligt udsatte for social ekskludering. De generte børn er mere tilbøjelige til at lege for sig selv og opgive at komme ind i lege, hvis de én gang er blevet afvist. Det peger omvendt på, at det er virkningsfuldt at være vedholdende og fleksibel, når man ønsker at være med i en leg.

Venskabsrelationer, relevante forslag, der byder ind i legens tema, samt insisteren på at få lov at være med er gode indikatorer for, om børn inkluderes i fællesskabet. Ruud (2010a) fandt i sit studie, at børn gennem leg øger chancen for at blive inkluderet i fællesskabet, når de netop udviser den form for adfærd, og at voksne kan hjælpe dem med at lære det. Formålet i Ruuds studie var at se, om voksnes leg med afviste børn i smågrupper kan være hjælpsom i forhold til at øge inkludering i fællesskabet efterfølgende. Ruud (2010b) fandt, at denne intervention virker godt i forhold til at styrke børnenes evne til at fastholde fokus i samspillet og til at håndtere den frie legs 'uorden'.

Børn, der leger alene

I forhold til det centrale spørgsmål om gruppen af børn, der ofte eller oftere end andre



børn leger alene, fandt Nelson et al. (2008) i et studie fra USA med 357 børn i alderen 3-5, at de børn, der ofte leger konstruktionslege alene, typisk selv har valgt det, hvor de børn, der leger fantasilege alene, typisk gør det, fordi de er blevet fravalgt af de andre børn.

Ooi et al. (2018) undersøgte 340 børn i et canadisk studie, som alle svarede ja til, at de ofte foretrak at lege alene i børnehaven. For at se, om alenelegende børn udvikler sociale problemer senere, testede man de samme børn i indskolingsalderen (7 år). Der viste sig at være en sammenhæng mellem aleneleg i børnehaven og senere asocial adfærd (forstået som mere alenetid i skolen), men de børn, der selv valgte at lege alene i børnehaven, fik ikke nødvendigvis problemer med at blive integreret i skolen eller havde socioemotionelle problemer i skolen i øvrigt. Til gengæld kunne selvvalgt aleneleg skabe negative reaktioner fra de jævnaldrende både i børnehaven og i skolen. Der blev ikke spurgt til, hvorfor børnene foretrak aleneleg, hvilket må siges at være en begrænsning ved studiet.

Daginstitutionen tilbyder forskellige udviklingsmiljøer for forskellige børn

I et stort finsk studie undersøgte Reunamo et al. (2014) legen i fem forskellige daginstitutioner. Forskergruppen fulgte 280 4-5-årige børn og foretog 8.056 observationer hen over seks måneder i strukturerede fireminutters intervaller i tidsrummet kl. 8-12. 41 % af tiden fandt de børnene i gang med fri leg (social fantasileg optog 65 % af tiden indendørs og 30 % uden-dørs). 36 % af tiden spiste de og var i gang med andre praktiske/obligatoriske aktiviteter. 18 % af tiden var de i færd med at blive direkte

instrueret i noget, som de voksne ville lære dem. De voksne legede med børnene eller lavede aktiviteter, der skulle stimulere børns leg, i 4 % af tiden. Forskerne vurderede i samråd med pædagogerne børnenes fantasifuldhed og kreativitet. Der var et tydeligt mønster i, at de 5-årige var mere kreative/fantasifulde i deres leg end de 4-årige, og at piger opfattedes som lidt mere fantasifulde end drengene. Det særligt interessante er, at forskerne kunne konstatere, at de børn, der legede mest kreativt, fandt hinanden som magneter og legede fordybet sammen i den tid, de havde mulighed for det. Disse børns relationer var tillidsfulde og prægede af selvsikkerhed, ligesom de virkede mere uafhængige af de voksne og klarede det meste selv. Disse børn var gode til at læse hinandens signaler og følelser og håndtere evt. uoverensstemmelser undervejs, og deltagelsen i legen var præget af ivrighed og vilje til at lykkes med legen. Reunamo konkluderer, at der er en gruppe børn, som virkelig trives i det frie og selvorganiserede legemiljø, og at de finder hinanden i det og skaber kreative miljøer sammen. På den måde befinder nogle børn sig i en positiv og selvforstærkende spiral af kreativitet, sjov og fællesskab med de andre børn. Men der er også en gruppe, som falder uden for den kreative cirkel og dermed indgår i færre lege og har færre relationelle møder og muligheder for at være kreativt skabende sammen med andre.

På den måde tilbyder den samme daginstitution helt forskellige udviklingsmiljøer for forskellige børn. De børn, der står uden for legen og legefællesskabet, bliver ikke automatisk inkluderet af de andre børn, og Reunamo et al. konkluderer derfor, at de voksne bør involvere sig for at hjælpe netop dem.



Arbejdsspørgsmål

- ✓ Hvordan hjælper I de børn, der har svært ved at finde ind i legens fællesskaber hos jer?
 - ✓ Er der et mønster i den måde, de ekskluderede børn byder ind i legene på, og hvordan behersker de legestrategierne (vedholdenhed, at byde ind med en rolle eller funktion, der passer til legen?)
 - ✓ Når der er børn, der ofte leger alene, skyldes det så eksklusion fra de andre børn, eller er det selvvalgt?
-



Det pædagogiske personales rolle i børns leg

26 – 39

Den sidste del af forskningsoversigten omhandler netop de voksnes deltagelse i børns leg og den forskning, som fokuserer på det pædagogiske personales rolle i forhold hertil.

Som vi tidligere har været inde på, blev legen i 2018 relanceret i forbindelse med indførelsen af den styrkede pædagogiske læreplan. Med den nye formålsparagraf bliver legen så at sige en lovpligtig del af hverdagen i danske daginstitutioner. Ifølge Børne- og Undervisningsministeriet er der med lovændringen bl.a. lagt op til, at det pædagogiske personale skal anvende viden og kompetencer til at skabe pædagogiske læringsmiljøer med fokus på leg.⁶ Hermed indikeres det, at de voksne i landets daginstitutioner har en rolle at spille i forhold til børns leg. Ikke mindst i det lys er det interessant at undersøge, hvad forskningen siger om netop det emne.

Indledende betragtninger om forskningen på området

Selvom det bl.a. fra et kulturhistorisk perspektiv understreges, at leg ikke skal betragtes som børns private anliggende, er der globalt set relativt få studier, som undersøger den pædagogiske rolle, voksne indtager i børns leg (Fleer 2015; Devi et al. 2018). Også den nordiske forskning har i de senere år haft sparsomt fokus på, hvordan pædagoger støtter og udvikler børns leg (Løndal & Greve 2015: 466). Ud af de i alt 188 studier, der ligger til grund for denne forskningsoversigt, beskæftiger kun 41 sig med det pædagogiske personales rolle i børns leg. Flest studier er fra engelsktalende lande som USA, Storbritannien, Canada, Australien og New Zealand.

Der er også en gruppe studier fra de nordiske lande, men også i forhold til dette tema er det værd at hæfte sig ved, at vi kun har fundet få danske studier i den pågældende periode.

En af årsagerne til det relativt lille antal studier er ifølge Fleer (2015) og Devi et al. (2018: 302), at pædagoger historisk set kun i begrænset omfang har involveret sig i børns leg. Som Fleer (2015) påpeger, har der hersket en opfattelse af, at leg ophører med at være leg, når de voksne involverer sig. Ifølge Aras (2016: 1182) kan den manglende vokseninvolvering også skyldes, at det pædagogiske personale ikke nødvendigvis føler sig komfortable ved at indgå i børns leg. Også i de nordiske lande finder vi begrænset vokseninvolvering i børns leg (Einarsdóttir 2014; Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2012). Som vi tidligere har været inde på, fandt Reunamo et al. (2014), at det pædagogiske personale i undersøgelsens fire finske institutioner legede med børnene eller lavede aktiviteter, der skulle stimulere børns leg, i 4 % af tiden. Hvordan dette tal ser ud i Danmark, ved vi ikke, men Broström et al. (2014) fandt, at 73 % af de adspurgte pædagoger i deres undersøgelse mente, at børn lærer og udvikler sig bedst i egen fri leg uden voksenindblanding. I det lys er det måske ikke så overraskende, at emnet er relativt uudforsket.

Det er også værd at hæfte sig ved, at studierne i overvejende grad omhandler børn i alderen 3-6 år. Årsagen hertil er ifølge Lemay et al. (2016), at der kun er få lande, som har indført pædagogiske læreplaner for 0-2-årige børn. Her bliver det synligt, at udforskningen af voksnes rolle i børns leg ofte er knyttet til en form for læringsdagsorden.

6 <https://arkiv.emu.dk/modul/leg>



Hvilke pædagogiske teorier og begreber går igen i udforskningen af de voksnes rolle i børns leg?

Flere studier henviser til Lindqvist og hendes forskningsrapport fra 1995, når det skal stadfæstes, hvornår det pædagogiske personales aktive engagement i børns leg i daginstitutioner for alvor blev gjort til genstand for forskning (Nilsson & Ferholt 2014). Lindqvist var optaget af dramapædagogik og udviklede det Vygotskij-inspirerede koncept "Playworld", der netop havde fokus på at skabe dramalege, hvor både børn og voksne spiller centrale roller. Playworld-konceptet har siden bredt sig til en række lande og videreudvikles stadig.

Ikke desto mindre er det, som Hakkarainen & Bredikyte (2019) understreger, en central pointe, at de voksnes rolle i børns leg kun indgår med enkelte undtagelser i teorier om leg. Det er derfor ikke overraskende, at studierne kun i begrænset omfang er teoretisk funderede. Som tidligere nævnt er Vygotskij (1978) inspirationskilde til en del legeforskning. Hans grundantagelse er, at legen er små børns ledende og mest centrale aktivitet, og det er derfor vigtigt for alle børn, at de har mulighed for at lege (Hedges & Cooper 2018).

Med begrebet zonen for nærmeste udvikling (ZNU) får Vygotskij ligeledes begrundet, hvorfor voksnes involvering i børns leg spiller en vigtig rolle (Hedges & Cooper 2018). Ifølge Vygotskij er den voksnes vigtigste opgave i forhold til børns leg og ZNU at skabe fantasifulde situationer, som legen kan udvikle sig på baggrund af (Hakkarainen & Bredikyte 2019). Ligeledes med reference til Vygotskij argumenterer Aras (2016: 1174) for, at pædagogerne er ansvarlige for at støtte børns ud-

vikling af leg gennem samspil og involvering. De voksne forventes at konstruere en zone for nærmeste udvikling i legen. I nogle miljøer bruges teorien om zonen for nærmeste udvikling ligefrem som begrundelse for pædagogiske interventioner og målrettet pædagogisk samspil mellem pædagogisk personale og børn – også i forhold til børns leg.

Et andet teoretisk perspektiv, der trækkes på, primært i den nordiske forskning, er det fænomenologiske perspektiv (Palmadottir 2015). Fx optræder Max van Manens begreb pædagogisk takt i en række undersøgelser (Løndal & Greve 2015; Palmadottir 2015).⁷ Begrebet bruges til at beskrive særlige kvaliteter ved de voksnes involvering i børns leg. Blandt disse kvaliteter er anerkendelse, åbenhed for barnets perspektiv og lydhørhed (Løndal & Greve 2015).

Vokseninvolvering i børns leg – skal, skal ikke?

I dette afsnit borer vi videre i diskussionen om voksnes involvering i børns leg. Som vi allerede har indikeret, er det interessant at hæfte sig ved, hvordan forestillinger om børn, leg, læring og daginstitutionspraksis er filtret sammen med forestillinger om de voksnes rolle i børns leg. Det er bl.a. derfor, at de voksnes rolle i børns leg ændrer sig over tid. Fx er forestillingen om, at legen udvikles som en naturlig del af barnets liv, blevet udfordret, bl.a. af forskning, som viser, at legen ikke er lige for alle børn (Syrjämäki et al. 2018; Karrebæk 2011). Ifølge Gaskins (2014) bliver legen i dag da også ofte anskuet som en kulturel praksis, som skal/kan læres. Heraf følger netop, at legen hverken er fri for magt, hierarkier eller positioneringer, og det er derfor afgørende, at

⁷ Pædagogisk takt implicerer opmærksomhed på barnets oplevelser og åbenhed for det særlige i situationen for på den baggrund at vide og gøre det "rigtige" i situationen (van Manen 1995). Pædagogisk takt kan således beskrives som en praktisk og professionel forholdemåde, hvor improvisation og menneskekundskab er centrale faktorer.



pædagoger hjælper børnene med disse vigtige processer (Karrebæk 2011). Som Reunamo et al. (2014) påpeger, kan voksnes involvering i børns leg styrke legekompetencer og reducere ulighed (Reunamo et al. 2014).

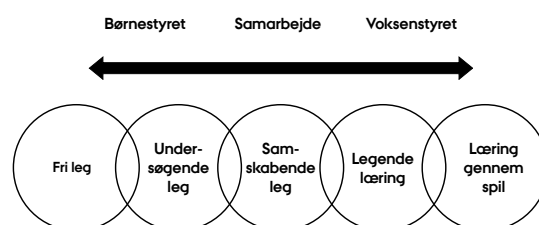
Historisk set har diskussionen om voksnes involvering i børns leg rødder i den grundlæggende forståelse af legen som enten en udviklingsarena eller en læringsarena (Pyle et al., 2017). Inden vi går videre med at præsentere disse to positioner, er det vigtigt at understrege, at børn lærer under legen, og at det er frugtesløst at forsøge at trække læringen ud af børns leg. Diskussionen centrerer sig da også primært om, hvorvidt legen skal tjene et specifikt læringsformål, eller om legens formål snarere er at lege. Kigger vi på daginstitutionstraditioner, der er optaget af legen som en udviklingsarena, værdsættes den såkaldt frie leg og en mere passiv voksenrolle. Omvendt synes daginstitutionstraditioner, der er optaget af legen som en mere skoleforberedende læringsarena, at have en mere voksenstyret tilgang til børns leg (Pyle & Danniels, 2017). Voksne synes med andre ord primært at have en legitim rolle i børns leg, når de arbejder inden for et læringsorienteret pædagogisk paradigme (Pyle & Danniels, 2017). En informant i en amerikansk undersøgelse formulerer det på følgende måde:

En af grundene til, at du involverer dig i børnenes leg, er for at finde ud af, om de lærer noget nyttigt i deres leg [...] – Det handler om at involvere sig på en måde, så børnene ikke opdager, at de bliver undervist, og at de lærer noget. De skal helst bare tro, at de leger. De skal helst opleve, at de bare har det sjovt. De skal

helst ikke opdage, at det er matematik, de lærer, og at det er sprog, de lærer. (Trawick-Smith 2012: 117)

Anderledes stiller det sig inden for lande som primært har et udviklingsorienteret perspektiv på daginstitutioner som fx de nordiske lande, herunder Danmark. I disse lande er der generelt både afsat væsentlig mere tid til leg i daginstitutionerne, og der er væsentlig mindre vokseninvolvering i børns leg, bl.a. fordi legen traditionelt ikke har skullet tjene et læringsformål. Historisk kan man således lidt firkantet sige, at når legen ansues som en læringsarena har der traditionelt været en 'skal'-forståelse af de voksnes involvering i børns leg, mens der inden for legen som udviklingsarena traditionelt har været en 'skal ikke'-forståelse af de voksnes involvering i børns leg (Samuelsson & Johansson 2009).

Skal/skal ikke-diskussionen kan også ses i lyset af, at flere forskere placerer legen i et kontinuum, hvor den såkaldt 'frie leg' placeres i den ene ende, og læring gennem spil placeres i den anden ende (Pyle & Danniels 2017: 282) (se figur 1).



Figur 1: Forskellige typer af leg rummer forskellige muligheder for vokseninvolvering
Kilde: Pyle & Danniels 2017: 282.



I flere lande er den såkaldt frie leg under pres, bl.a. på grund af politiske krav om, at daginstitutionernes pædagogiske læreplaner skal udvikles i retning af mere legebaseret læring, hvor de voksne tiltænkes en mere aktiv rolle (Wallerstedt & Pramling 2012). Efter at have gennemgået pædagogiske læreplaner i 21 lande konkluderede OECD da også, at koblingen mellem leg og læring er blevet et kernespørgsmål på daginstitutionsområdet (Pui-Wah 2010).

Også Hakkarainen et al. (2013) identificerer et globalt politisk pres i retning af at gøre legen til middel for skoleforberedende læring og et centralt element i de pædagogiske læreplaner. Ikke mindst i lande som USA, Storbritannien, Australien og Hongkong er planlagt og formålsbestemt leg i fokus (ibid.). Der findes dog også andre argumenter for, at de voksne skal engagere sig i børns leg. Fx er de voksnes involvering en måde, hvorpå man bekræfter over for børn og andre voksne, at legen er vigtig (Samuelsson & Johansson 2009).

Som Karrebæk (2017) påpeger, kan de voksne med deres involvering i legen desuden understøtte, at der er gode rammer for børnene. De kan, ifølge Karrebæk, hjælpe børnene med praktiske ting og være de rollemodeller, som socialiserer børnene til at få en kultur, hvor de ikke driller og ekskluderer hinanden.

Der kan i forskningen desuden spores en åbenhed over for at integrere lege- og læringsperspektivet på måder, hvor de betragtes som komplementære i stedet for modsætninger (Pyle et al. 2017). Fx peger Trawick-Smith & Dziurgot (2010) på, at det pædagogiske personale må tilstræbe at finde den gyldne middelevé, når det kommer til at involvere

sig i børns leg (Singer et al. 2014). Bag denne forståelse ligger som tidligere nævnt, at leg og læring ikke er hinandens modsætninger. Dette synspunkt kan også findes hos nordiske forskere som fx Samuelsson & Johansson (2009). De finder, at selvom leg og læring ofte anskues som to forskellige fænomener, er der også ligheder i forhold til, hvad der karakteriserer dem, og hvilke former for erfaring de muliggør. Derudover er fantasi, kreativitet og muligheden for at have kontrol og opsætte mål vigtige forudsætninger for både den gode leg og den gode læring (Samuelsson & Johansson 2009: 78). En af pointerne i forskningen er da også, at uanset om legen er børnestyret eller voksenstyret, kan det være relevant at overveje den voksnes rolle. Dermed bliver det også relevant at undersøge, hvilke former for involvering de voksne – ifølge forskningen – indtager i forhold til børns leg.

Hvilke former for involvering har det pædagogiske personale i børns leg?

I forskningen bliver det synligt, hvordan der på tværs af kulturer danner sig forskellige mønstre af roller, som de voksne indtager i forhold til børns leg.⁸ Der kan spores en overordnet modsætning mellem at anskue legen som voksenstyret eller som børnestyret. Når man kigger lidt under overfladen, har denne sondring at gøre med: (1) hvor nær eller fjern den voksne rent fysisk skal være på legen, (2) hvilken rolle den voksne skal varetage i selve legen og uden for legen (fx som observatør, konsulent, materialevælger, ressourcevælger og/eller arrangør (Aras 2016).

Devi et al. (2018) fandt, at når pædagoger involverer sig i børns leg, sker det primært fra

8 Det svenske Skolforskningsinstitut har i 2019 udgivet en systematisk forskningsoversigt med titlen "Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan", som netop undersøger de voksnes forskellige positioner i børns leg.



et outsider-perspektiv: De lever sig ikke ind i børns leg og perspektiver. Mange af de studier, som undersøger det pædagogiske personales involvering i børns leg, er dog optaget af midterpositionerne, jf. figuren ovenfor, hvor de voksne fx trækker på deres professionelle viden i bestræbelsen på at understøtte børnenes autentiske motivation og interesse i legen (Hedges & Cooper 2018). Det er også i denne midterposition, at vi finder Playworld-tilgangen og dramatisk leg. Med inspiration fra Hakkarainen et al (2013) og Sørensen (2017) har vi opstillet en række karakteristika for denne midterposition:

- Grundlaget er en fælles voksen-barn-legeverden, baseret på lege, børnene finder meningsfulde. Børn og voksne bidrager til at skabe kollektive og fantasifulde situationer baseret på eventyr, historier, forskellige rekvisitter samt børnenes egen fantasi.
- Legetemaerne bliver udvalgt, så de afspejler centrale menneskelige værdier og begivenheder, og bringes til live af engagerede og følelsesmæssigt involverede voksne, som både deltager med specifikke roller og med dramatiseringer og historiefortælling.
- Legen og historierne kan udvikle sig i mange retninger, og nye fortællinger og vinkler kan tilføjes af både børn og voksne.
- Det er centralt, at det pædagogiske personale forstår, hvordan børn udvikler deres repertoire af engagement, indlevelse og fantasi.

Med hensyn til midter-positionerne kan der spores en tydelig bestræbelse på at overskride enten-eller-forståelsen af voksnes rolle som enten involveret eller ikke-involveret i børns leg (Pyle & Danniels 2017). I litteraturen optræder forskellige bud på, hvordan midter-positionen kan kategoriseres. Fx fandt Fleer (2015), at det pædagogiske personale indtager forskellige pædagogiske positioner i legen i australske børnehaver: (1) de går foran børnene, (2) de går ved siden af børnene, (3) de går bag ved børnene i legen. Samme sontring er at finde i det materiale, der ligger til grund for den styrkede pædagogiske læreplan.

På tværs af forskningen kan der således spores en stigende interesse for undersøgelser af forskellige kategorier for voksen-barn-samspillet i børns leg. I et norsk studie foreslår forskerne en opdeling baseret på tre overordnede former for vokseninvolvering i børns leg: Den voksne kan (1) overvåge legen, (2) være initiativtager og inspirator eller (3) være deltagende og samspillende (Løndal & Greve 2015). Forskerne fandt, at de pædagoger, som inspirerede børnene i forhold til legen, var kendetegnet ved at forholde sig anerkendende og støttende til børnene, samtidig med at de viste interesse og respekt for børnenes egne initiativer. En mere overvågende tilgang var derimod baseret på en distanceret forholdemåde og opstod fx, når der var mange børn og få voksne på stuen. Denne tilgang havde det i øvrigt med at skygge for en mere initierende, inspirerende og deltagende involvering i børns leg, og forskerne peger på, at den overvågende tilgang kan være en hæmsko for børns leg (Løndal & Greve 2015).

Åbenheden for barnets perspektiv er med andre ord udfordret i den overvågende



tilgang, bl.a. fordi den vanskeliggør det gode match mellem den voksnes ageren og barnets behov (Trawick-Smith & Dziurgot 2010).

Spørgsmålet om den voksnes rolle bliver derved også et spørgsmål om pædagogens konkrete måde at se og møde barnet på i legen. Denne optagethed af pædagogens forholdemåde i det konkrete samspil med det legende barn er især den fænomenologisk inspirerede forskning optaget af.

Fx sonderer Palmadottir & Einarsdottir (2015) mellem pædagogens emotionelle nærhed og emotionelle distance for bedre at forstå de varierende måder, hvorpå voksne relaterer til børnene i legen. De understreger, at legen næres af og udvikles gennem intersubjektive processer, hvor den voksne møder barnets perspektiv. Emilson & Johanson (2009) fandt, at hvis pædagogens forholdemåde var karakteriseret ved emotionel distance, hvor bl.a. børnenes eget bidrag blev overset, var pædagogens handlinger ofte i modstrid med børnenes intentioner.

Andre dele af legeforskningen er primært optaget af, hvilken betydning pædagogens sociale og emotionelle kompetencer har i forhold til at skabe frugtbare lege og kvalitet i samspillet (Hall-Kenyon & Rosborough 2017). Fælles for denne gruppe undersøgelser er, at de mere eller mindre eksplicit har fokus på den voksnes omsorgsfuldhed i legen. Omsorgsfuldheden kommer bl.a. til udtryk i de situationer, hvor de voksne benytter deres involvering i børns leg til at knytte bånd mellem børnene og til at styrke børnefællesskabet også for børn i udsatte positioner (Reunamo et al. 2014). Det kan fx ske ved at hjælpe børnene med at se en situation eller konflikt fra et andet barns

perspektiv eller ved at guide et barn, som er udfordret på sine legekompeterencer (Sørensen 2017).

I forlængelse heraf er det også interessant at bemærke, hvad børnene siger om de voksnes involvering i legen. Dette spørgsmål undersøgte Palmadottir & Einardottir (2015). De fandt fem grunde til, at børnene henvender sig til en voksen under leg: (1) for at få hjælp fra en voksen, (2) for at blive anerkendt som en kompetent person, (3) for at gøre den voksne opmærksom på, at der er børn, som overtræder reglerne, (4) for at få information om og/eller bekræftelse på, hvordan reglerne er, eller en leg fungerer, (5) for at involvere den voksne i legen.

Hvilken betydning har det for legen og børnene, at det pædagogiske personale involverer sig i legen?

På tværs af studierne er der interesse for at undersøge, hvad det betyder for legen og børnene, at de voksne involverer sig i legen. I den nordiske forskning er grundantagelsen, at voksne kan udvikle og berige børns leg, når de agerer legepartnere (Hakkarainen 2010).

Singer et al. (2014) peger på, at den fysiske nærhed til børnene spiller en stor rolle for børnenes engagement i leg. Når pædagogen var fysisk tæt på børnenes leg, var der mere end tre gange så stor chance for, at børns engagement i legen var høj, end hvis pædagogen ikke var tæt på børnene. Ligeledes havde det positiv effekt på engagementet, hvis kvaliteten af pædagogens samspil med børnene var høj under legen. Den høje kvalitet var kendetegnet ved gensidighed i samspillet og åbenhed for barnets perspektiv (Singer 2014).



Laveste legeengagement var der at spore, når den voksne gik til og fra legen (ibid.). I en norsk undersøgelse fandt forskerne på baggrund af interview med børnene, at når de voksnes involvering havde karakter af håndhævelse af sikkerhed og regler (overvågning), var involveringen kontraproduktiv for børnenes leg. Til gengæld kunne børnene godt lide, når de voksne involverede sig ved fx at tage initiativer til nye aktiviteter (Løndal & Greve 2015). Også Van Oers & Duijkers (2013) fandt, at når pædagoger indtog forskellige legeroller, understøttede det børnenes fælles leg, kommunikationen og den sproglige udvikling. Ruud (2010) erfarede, at de voksne udgør en tryghedsfaktor i børns leg, og at det ikke blot kom børn i udsatte positioner til gode, men også de øvrige børn.

Voksnes involvering i børns leg har også betydning for omfanget af konflikter, børnenes sociale status og kompetencer samt på, hvor udbredte og intense eventuelle eksklusionsprocesser er. Fx fandt Cordoni et al. (2016) i deres sammenlignende studie, at mindre børn (her 3-årige) har flere konflikter under ikke-superviseret leg end større børn (5-årige), og at alle børn har færre konflikter med hinanden, når de voksne leger med. Også Singer et al. (2014) peger på, at børn har brug for voksenstøtte i deres leg, og at leg er noget, som børn lærer i sociale kontekster. I et studie, hvor man undersøgte voksnes mediering af fællesskab omkring legen, fandt man, at voksnes organisering af fælles lege på tværs af køn i større grupper havde positiv effekt i forhold til både at reducere antallet af eksklusioner og intensiteten i eksklusionen af de børn, der stod uden for fællesskabet (Andrews et al. 2014).

Hvilke pædagogiske udfordringer og dilemmaer giver det, når voksne involverer sig i børns leg?

Igen og igen understreges det i forskningen, at den voksnes rolle i børns leg er kompleks, og at det kan have både positive og negative konsekvenser, når voksne involverer sig i legen (Aras 2016: 1174). Blandt de udfordringer og dilemmaer, som litteraturen påpeger, ser man, at en stærk voksenstyret rammesætning af legen risikerer at indskrænke børns deltagelse i legen (Singer et al. 2014), og at voksnes involvering i børns leg risikerer at have en negativ indflydelse på børnenes engagement i legen (Harper & McClusky 2003). Disse udfordringer opstår bl.a., når det pædagogiske personale ikke er tilstrækkelig opmærksomme på børnenes perspektiver og intentioner (ibid.). Det har også vist sig svært for pædagoger at understøtte udviklingen af børns fælles intentioner i legen, til trods for at de involverer sig i den (Anderson 2018).

Pædagoger kan desuden være udfordret af, at legen ikke nødvendigvis følger de pro-sociale normer, som daginstitutionen ellers forsøger at udvikle (Anderson 2018: 143), og at børnenes mulighedsrepertoire indsnævres for at sikre, at legen udfolder sig inden for daginstitutionens regler og normer. Et eksempel kan være børn, som er så opslugte af en leg, at det falder dem svært at lade nye deltagere komme ind i legen, og hvor de voksnes insistensen på, at legen skal åbnes for andre børn, kan føre til, at fordybelsen og engagementet i legen helt ophører (Anderson 2018). Anderson pointerer således, at personalet uforvarende kan intervenere i legen med sociale og kognitive krav til børnene, der fører til, at legens



sustained shared thinking ophører (Anderson 2018). Som bl.a. Øksnes (2011) påpeger, kan det i det hele taget være svært for det pædagogiske personale at håndtere, at leg både kan være anarkistisk og uretfærdig.

Det kan også være en udfordring, at de voksne er for lidt involveret i børns leg. Fx peger Fleer (2015) på, at det pædagogiske personale overser en lang række muligheder for frugtbar involvering i børns leg. I det lys bør man overveje, hvilken betydning det har for barnet, at de voksne traditionelt ikke har involveret sig i lege. Som Devi (2018) påpeger, kan det betyde, at der er muligheder for støtte, som børnene går glip af, og at de derfor ikke får udviklet de fornødne evner til at lege (Devi et al. 2018).

Et andet centralt dilemma, som går igen i en række studier, er bekymringen for, at voksnes involvering i børns leg vil føre til en større instrumentalisering af legen, hvor den bliver gjort til et redskab for læring. Fx finder Palaiologou (2017: 1261) en stigende tendens til, at legen skal tjene et specifikt læringsmål, og at voksenstyringen bliver dominerende. Derved risikerer legen, ifølge Palaiologou (2017), at blive reduceret til en aktivitet, man forsøger at standardisere, observere og måle.

Bekymringen for, at internationale politiske strømninger vil medføre, at legen gøres formel og instrumentel, går igen i flere studier (Hedges & Cooper 2018). Også Fleer (2015) fandt, at de største uoverensstemmelser mellem voksne og børn i legen skyldes, at læringsdagsordenen blev for dominerende. Pui-Wah (2010: 71) finder tilsvarende, at 'legen' i daginstitutioner i Hongkong primært blev benyttet instrumentelt til at overføre viden fra den voksne til børnene (Pui-Wah 2010).

Noget lignende finder Trawick-Smith (2012: 117), hun beskriver, hvordan pædagoger med større eller mindre behændighed forsøger at 'smugle' viden ind i børns leg. Ifølge Singer (2013) kan det have store konsekvenser, når læringsdagsordenen sætter sig for tungt på børns leg. Legens væsen er glæde og frihed, og de to facetter risikerer at gå tabt, når legen bliver et middel til at opnå specifikke færdigheder, finder hun.

Den del af forskningen, der kommer fra de nordiske lande, understreger, at det er helt centralt, at det er børnene, som har kontrollen i legen, at det er børnene, som sætter målene for legen, og at det er dem, legen skal give mening for (Samuelsson & Johansson 2009). Når pædagoger fjerner de pædagogiske intentioner om, at børn skal lære noget bestemt i legen, giver det mulighed for, at børnenes eventuelle læring bliver drevet af deres interesser og lyst, hvilket bl.a. har positiv betydning for børnenes oplevelse af ejerskab og handlefrihed (Anderson 2018). Som Hakkarainen et al. (2013) understreger, er voksnes meningsfulde involvering i børns leg uhyre kompleks, og de peger på behovet for at gøre voksnes eksperimenterende involvering i børns leg til element i pædagoguddannelsen.

Afslutningsvis vil vi omtale de temaer, vi savner i denne del af legeforskningen. Et af dem har at gøre med, hvilken betydning den voksnes involvering i børns leg kan få for barnets spirende identitet og selvfølelse. Forskningen er optaget af, hvad børn lærer i legen. Men hvordan bliver barnet til som menneske i legen, ikke kun for sig selv, men også for andre? Ifølge Brendeland (2018) giver legen både livslyst og livsglæde, men hvordan får vi øje på det i legen, og hvilken rolle spiller det



pædagogiske personale i den forbindelse? Vi savner i det hele taget, at forskning vedrørende voksnes involvering i børns leg udvides til også at undersøge legen som arena for omsorg og dannelse.

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Oplever I, at det giver dilemmaer og udfordringer, at voksne er involveret i børns leg hos jer?
 - ✓ Hvilke typer af vokseninvolvering arbejder I med på jeres stue?
 - ✓ Forskningen viser, at pædagogernes involvering i børns leg er uhyre vigtig. Hvordan tilstræber I at være involveret i børns leg?
 - ✓ Hvilke udfordringer støder I typisk på, når I involverer jer i børns leg?
 - ✓ Hvad mener børnene om jeres involvering i deres leg?
 - ✓ Hvor ser du/I det største potentiale for udvikling af voksnes involvering i børns leg hos jer?
-



Om forfatterne

35 – 39



Ditte Winther-Lindvist er ph.d. og lektor ved DPU, Aarhus Universitet og har forsket i børns leg siden 2003. Dittes arbejde har først og fremmest handlet om

børns sociale fantasileg i daginstitutionen og hvordan legen knytter sig til det sociale liv og børnenes sociale identiteter i børnegruppen. I de senere år har hun interesseret sig for betydningen af legemiljøets fysiske indretning og pædagogernes deltagelse i børnenes leg. Ditte har siddet som medlem i den ministerielle arbejdsgruppe for den styrkede pædagogiske læreplan under temaet om 'alsidig personlig udvikling'.



Lone Svinth er lektor og ph.d. i pædagogisk psykologi på DPU, Aarhus Universitet. Hun forsker i daginstitutioners relationelle betingelser

og børns deltagelsesmuligheder primært set i lyset af voksen-barn samspillet. Lone har deltaget i en række udviklingsprojekter med særlig fokus på at skabe øget åbenhed for børns perspektiver, bl.a. gennem øget nærvær og et omsorgspædagogisk ståsted. Lone er ligeledes optaget af at skabe bedre trivsel og deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner gennem legende lærende samspil.

Referencer

- Alcock, S. (2013): Toddlers' Complex Communication: Playfulness from a Secure Base. *Contemporary Issues in Early Childhood* 14(2), 179-190.
- Alvestad, T. (2012): *Små barns forhandlinger i lek*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Anderson, B. (2018): Young Children Playing Together: A Choice of Engagement. *European Early Childhood Education Research Journal* 26(1), 142-155.
- Andrews, N., Hanish, L., Fabes, R. & Martin, C. (2014): With whom and where you play: Preschoolers' social context predicts peer victimization. *Social Development* 23(2), 357-375.
- Aras, S. (2016): Free Play in Early Childhood Education: A Phenomenological Study. *Early Child Development and Care* 186(7), 1173-1184.
- Arnott, L. (2018): Children's Negotiation Tactics and Socio-Emotional Self-Regulation in Child-Led Play Experiences: The Influence of the Preschool Pedagogic Culture. *Early Child Development and Care* 188(7), 951-965.
- Bae, B. (2018): *Politikk, lek og læring: barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berkhout, L., Bakkers, H., Hoekman, J. & Goorhuis-Brouwer, S. (2013): Observing free play in classrooms with an instrument based on video analysis. *Early Child Development and Care* 183(1), 125-136.
- Brendeland, A. (2018): *Lekelyst: med rom for innelek*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Broekhuizen, M.L., Slot, P.L., van Aken, M. & Dubas, J.S. (2017): Teachers' Emotional and Behavioral Support and Preschoolers' Self-Regulation: Relations with Social and Emotional Skills during Play. *Early Education and Development* 28(2), 135-153.
- 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
- Brown, S. (2012): *Leg – hvordan leg former hjernen, stimulerer fantasien og beriger livet*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- 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.
- Degotardi, S. (2010): High-Quality Interactions with Infants: Relationships with Early-Childhood Practitioners' Interpretations and Qualification Levels in Play and Routine Contexts. *International Journal of Early Years Education* 18(1), 27-41.
- Devi, A., Fleer, 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.
- Einarsdottir, J. (2014) Children's perspectives on the role of pre-school teachers. *European Early Childhood Education Research Journal* 22(5), 679-697



- Emilson, A. & Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool: Values Communicated in Teacher and Child Interactions. I: Berthelsen, D.; Brownlee, J. and Johansson, E. (red.): *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*. Oxon: Routledge.
- Fleer, 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.
- Gaskins, S. (2014). Children's play as a cultural activity. I: Brooker, L.; Blaise, M. & Edwards, S. (red.) *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. Sage Knowledge.
- Gray, P. (2011): The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play* 3(4), 443-463.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2019): The adult as a mediator of development in children's play. I: Smith, P.K. & Roopnarine, J.L. (red.): *The Cambridge Handbook of Play. Developmental and Disciplinary Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 457-475.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K. & Munter, H. (2013): Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal* 21(2), 213-225.
- Hall-Kenyon, K.M. & Rosborough, A.A. (2017) Exploring pedagogical relationships in the context of free play, *Early Years*, 37:3, 326-337
- Harper, L. V. & McCluskey, K.S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 163-184.
- Hedges, H. & Cooper, M. (2018): Relational Play-Based Pedagogy: Theorising a Core Practice in Early Childhood Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 24(4), 369-383.
- Henricks, T. (2019): Classic theories of play. I: Smith, P.K. & Roopnarine, J. (red.): *The Cambridge Handbook of Play. Developmental and Disciplinary Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 361-383.
- Jensen, M. (2013): *Lekteorier*. Lund: Studentlitteratur.
- Karrebæk, 2011, At blive et børnehavebarn: *En minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet*. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Knudsen, A. (2019): *Børns hjerner: Hjerne, leg og dannelse i dagtilbud – og et opgør med tanken om tvangsmodning af børn*. København: Dafolo.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T., & Määttä, K. (2012). What do the children really think about a day-care centre –The 5–7-year-old Finnish children speak out. *Early Child Development and Care*, 182(5), 505-520.
- Ledin, P. & Samuelsson, R. (2017): Play and imitation: Multimodal interaction and second-language development in preschool. *Mind, Culture, and Activity* 24(1), 18-31.
- Lemay, L., Bigras, N. & Bouchard, C. (2016): Respecting but not sustaining play: Early childhood educators' and home childcare providers' practices that support children's play. *Early Years: An International Journal of Research and Development* 36(4), 383-398.
- Lillard, A., Matthew, D.L., Hopkins, E., Dore, R., Smith, E. & Palmquist, C. (2013): The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin* 139, 1-34.
- Lindqvist, G. (1995): *Lekens estetik. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Forskningsrapport 95: 12, SKOBA, Högskolan i Karlstad. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 62. Stockholm/Sweden: Almqvist & Wiksell International.
- Little, H. & Shirley, W. (2010): Individual differences in children's risk perception and appraisals in outdoor play environments. *International Journal of Early Years Education* 18(4), 297-313.
- Luchs, A. & Fikus, M. (2013): A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 13(3), 206-222.
- Løkken, G. (2005): *Toddlerkultur – Om et- og toårige sociale samspil i vuggestuen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- 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.
- Manen, M. van. (2015). Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Mawson, W. (2014): Experiencing the "Wild Woods": The Impact of Pedagogy on Children's Experience of a Natural Environment. *European Early Childhood Education Research Journal* 22(4), 513-524.
- Morgante, J. (2013): Ecological resources affect children's play. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement* 45(2), 115-123.
- Morrissey, A., Scott, C. & Rahimi, M. (2017): A comparison of sociodramatic play processes of preschoolers in a naturalized and a traditional outdoor space. *International Journal of Play* 6(2), 177-197.
- Møller, S. (2015): Imagination, Playfulness, and Creativity in Children's Play with Different Toys. *American Journal of Play* 7(3), 322-346.
- Møller, S. (2016): Playfulness, Imagination, and Creativity in Play with Toys: A Cultural-Historical Approach. *International Research in Early Childhood Education* 7(2), 111-128.
- Nelson, L.J., Hart, C.H. & Evans, C.A. (2008): Solitary-Functional Play and Solitary-Pretend Play: Another Look at the Construct of Solitary-Active Behavior Using Playground Observations. *Social Development* 17(4), 812-831.
- Nilsson, M. & Ferholt, B. (2014). Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practices: Gunilla Lindqvist's "creative pedagogy of play" in U.S. kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools. *Perspectiva*, 32(3), 919-950.
- Nordtømme, S. (2015): En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* 10, 1-14.
- Ooi, L., Baldwin, D., Coplan, J. & Rose-Krasnor, L. (2018): Young children's preference for solitary play: Implications for socio-emotional and school adjustment. *British Journal of Developmental Psychology* 36(3), 501-507.



- Palaiologou, I. (2017): Assessing children's play: Reality or illusion? The case of early years foundation stage in England. *Early Child Development and Care* 187(8), 1259-1272.
- Pálmadóttir, H. & Einarsdóttir, J. (2015): Young children's views of the role of preschool educators. *Early Child Development and Care* 185(9):1-15
- Panksepp, J., & Biven, L. (2012): The archaeology of mind: Neuroevolutionary origins of human emotion: Norton, W. W. & Company, Inc.
- Parten, M.B. (1933): Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 28(2), 136-147. <http://dx.doi.org/10.1037/h0073939>.
- Pellegrini, A. (2009): *The Role of Play in Human Development*. Oxford University Press.
- Pui-Wah, C. (2010): Exploring the tactfulness of implementing play in the classroom: A Hong Kong experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 38(1), 69-82.
- Pyle, A. & Bigelow, A. (2015): Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal* 43(5), 385-393.
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017): A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development* 28(3), 274-289.
- Pyle, A. & DeLuca, C. (2017): Assessment in Play-Based Kindergarten Classrooms: An Empirical Study of Teacher Perspectives and Practices. *Journal of Educational Research* 110(5), 457-466.
- Pyle, A., DeLuca, C. & Danniels, E. (2017): A Scoping Review of Research on Play-Based Pedagogies in Kindergarten Education. *Review of Education* 5(3), 311-351.
- Rajapaksha, P.L.N.R. (2016): Promoting Oral Language Skills in Preschool Children through Sociodramatic Play in the Classroom. *International Journal of Education and Literacy Studies* 4(1), 15-23.
- Rasmussen, H.T. (2017): Legens fænomenologi – et essay. I: Øksnes, M. & Rasmussen, H.T. (red.): LEK. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 70-88.
- Rasmussen, H.T. (2014): Det er bare noget vi leger ik'? – på rundtur i en dansk institution. I: Rasmussen, H.T. (red.): *På Spor etter Lek – Lek under moderne vilkår*. Bergen: Fakkbokforlaget, 67-85.
- Rentzou, K. (2014): Preschool children's social and nonsocial play behaviours. Measurement and correlations with children's playfulness, behaviour problems and demographic characteristics. *Early Child Development and Care* 184(4), 633-647.
- Reunamo, J., Lee, H., Wang, L., Ruokonen, I., Nikkola, T. & Malmström, S. (2014): Children's creativity in day care. *Early Child Development and Care* 184(4), 617-632.
- Ridgway, A., Liang, L. & Quiñones, G. (2016): Transitory Moments in Infant/Toddler Play: Agentic Imagination. *International Research in Early Childhood Education* 7(2), 91-110.
- Ruud, E.B. (2010a): Fra ekskludering til inkludering i lek. *Barnehagefolk* 27 [i.e. 26] (3), 33-38.
- Ruud, E.B. (2010b): *Førskolebarn som blir avvist og ignorert av andre barn i lek – en eksplorative intervjuundersøkelse*. Ph.d.-afhandling, Universitetet i Oslo.
- 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.
- Sandseter, E.B. (2009a): Children's Expressions of Exhilaration and Fear in Risky Play. *Contemporary Issues in Early Childhood* 10(2), 92-106.
- Sandseter, E.B. (2009b): Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 9(1), 3-21.
- Sandseter, E.B. (2009c): Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal* 36(5), 439-446.
- Sandseter, E.B. & Sando, O.J. (2016): "We Don't Allow Children to Climb Trees": How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early-Childhood Education and Care Settings. *American Journal of Play* 8(2), 178-200.
- Schousboe, I. (2013): The structure of fantasy play and its implications for good and evil games. I: Schousboe, I. & Winther-Lindqvist, D. (red.): *Children's Play and Development – Cultural-Historical Perspectives*. International perspectives on Early Childhood Education and Development Series 8. Dordrecht: Springer Press, 13-29.
- Scrafton, E. & Whittington, V. (2015): The Accessibility of Socio-Dramatic Play to Culturally and Linguistically Diverse Australian Preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal* 23(2), 213-228.
- Seland, M., Sandseter, E.B. & Bratterud, Å. (2015): One- to Three-Year-Old Children's Experience of Subjective Wellbeing in Day Care. *Contemporary Issues in Early Childhood* 16(1), 70-83.
- Shohet, C. & Klein, S. (2010): Effects of variations in toy presentation on social behaviour of infants and toddlers in childcare. *Early Child Development and Care* 180(6), 823-834.
- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European early Childhood Education Research Journal*, 21:2, 172-184.
- Singer, E., Nederend, 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.
- Skolforskningsinstitutet (2019): *Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan*. Systematisk översikt 1. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skovbjerg, H.M. (2014): Legestemninger og det farefulde. I: Rasmussen, T. (red.): *På Spor etter Lek – Lek under moderne vilkår*. Bergen: Fakkbokforlaget, 29-47.
- Smilansky, S. (1968): *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Smith, P.K. (2010): Observational methods in studying play. I: Pellegrini, A. (red.): *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York: Oxford University Press, 138-149.



- Sommer, D. (2015): Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen. I: Klitmøller, J. & Sommer, D. (red.): *Læring, dannelse og udvikling – kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Hans Reitzels Forlag, 61-83.
- Sommer, D. (2017a): *Udvikling*. Samfundslitteratur.
- Sommer, D. (2017b): Leg fra fortid til fremtid – et nyt paradigme, I: Øksnes, M. & Rasmussen, T.H., (red.): *LEK*. Cappelen Damm Akademisk, 18-50.
- Spivak, A. & Hoves, C. (2011): Social and Relational Factors in Early Education and Prosocial Actions of Children of Diverse Ethnocultural Communities, *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, v57 n1 Article (3) 1-24.
- Stern-Eliran, K., Zilcha-Mano, S., Sebba, R. & Binnun, N. (2016): Disruptive effects of colorful vs. non-colorful play area on structured play – A pilot study with preschoolers. *Frontiers in Psychology* 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01661>.
- Storli, R. (2013): Characteristics of indoor rough-and-tumble play (R&T) with physical contact between players in preschool. *Nordisk barnehageforskning* 6, 1-15.
- Storli, R. & Hagen, L. (2010): Affordances in Outdoor Environments and Children's Physically Active Play in Pre-School. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(4), 445-456.
- Sutton-Smith, B. (1997): *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. (2018): Enhancing Peer Interaction during Guided Play in Finnish Integrated Special Groups. *European Early Childhood Education Research Journal* 26(3), 418-431.
- Sørensen, H. (2017): Hvad foregår der på børnehavens legeplads? I: Øksnes, M. & Rasmussen, T.H. (red.): *LEK*. Cappelen Damm Akademisk, 88-108.
- Szumski, G., Smogorzewska, J. & Karwowski, M. (2016): Can play develop social skills? The effects of 'Play/Time Social/Time' programme Implementation, *International Journal of Developmental Disabilities* vol. (62) 41-50
- Tannock, M.T. (2008): Rough and Tumble Play: An Investigation of the Perceptions of Educators and Young Children, *Early Childhood Educ J* 35: 357. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0196-1>
- Thibodeau, R.B., Gilpin, T., Brown, M. & Meyer, B.A. (2016): The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology* 145, 120-138.
- Trawick-Smith, J. (2012): Teacher-child play interactions to achieve learning outcomes: Risks and opportunities. I: R.C. Pianta (red.): *Handbook of early childhood education*. New York: The Guilford Press, 259-277.
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2010): Untangling Teacher-Child Play Interactions: Do Teacher Education and Experience Influence "Good-Fit" Responses to Children's Play? *Journal of Early Childhood Teacher Education* 31(2), 106-128.
- Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M. & Vallarelli, J. (2015): Effects of toys on the play quality of preschool children: Influence of gender, ethnicity, and socioeconomic status. *Early Childhood Education Journal* 43(4), 249-256.
- Van Oers, B. & Duijkers, D. (2013) Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children, *Journal of Curriculum Studies*, 45:4, 511-534.
- Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Van Craeyveldt, S., Wouters, S. & Colpin, H. (2015): Teacher-reported effects of the Playing-2-gether intervention on child externalising problem behaviour, *Educational Psychology*, 35:4, 466-483, DOI: 10.1080/01443410.2013.860218
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2012): Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years* 32(1), 5-15.
- White, R. (2012): The power of play: a research summary on play and learning. <https://www.childrensmuseums.org/images/MCMResearch-Summary.pdf>
- Winther-Lindqvist, D. (2013): Tilrettelæggelse af det fysiske legemiljø i daginstitutionen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 50(3), 23-34.
- Winther-Lindqvist, D. (2014): Den sociale fantasilegs forandrende potentialer – symbolske og reale identiteter i børnehaven. I: Rasmussen, T.H. (red.): *På Spor efter Lek – Lek under moderne vilkår*. Bergen: Fakkbokforlaget, 85-104.
- Winther-Lindqvist, D. (2017): The role of play in Danish child care. I: Ringsmose, C. & Kragh-Müller, G. (red.): *Nordic social pedagogical approach to early years*. International perspectives on Early Childhood Education and Development Series 15. Dordrecht: Springer Press, 95-115.
- Winther-Lindqvist, D. (2019): Playing games with rules in early child-care and beyond. I: Smith, P.K. & Roopnarine, J. (red.): *The Cambridge Handbook of Play. Developmental and Disciplinary Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 222-240.
- Zachrisen, B. (2016): The Contribution of Different Patterns of Teachers' Interactions to Young Children's Experiences of Democratic Values during Play. *International Journal of Early Childhood* 48(2), 179-192.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Sibaja, S. (2016): Children's play and affective development: Affect, school adjustment and learning in preschoolers. *Infancia y Aprendizaje/Journal for the Study of Education and Development* 39(2), 380-400.
- Änggård, E. (2009): Skogen som lekplats: naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordisk pedagogik* 29(2), 221-234.
- Øksnes, M. (2011): *Lekens flertydighet – om barns lek i en institutionaliserad barndom*. Bergen: Cappelen Damm Akademisk.



Kommende udgivelser

Digitale læremidler i danskfaget

Normeringer i dagtilbud

Skolevægning

Inklusion

Faglig og social elevtrivsel i gymnasieskolen

Specialevejledning på de videregående uddannelser



[dpu.au.dk/pædagogiskindblik](https://dpu.au.dk/paedagogiskindblik)



DPU
AARHUS UNIVERSITET

Aarhus Universitetsforlag
AARHUS UNIVERSITY PRESS



 **NCS**
NATIONALT CENTER
FOR SKOLEFORSKNING