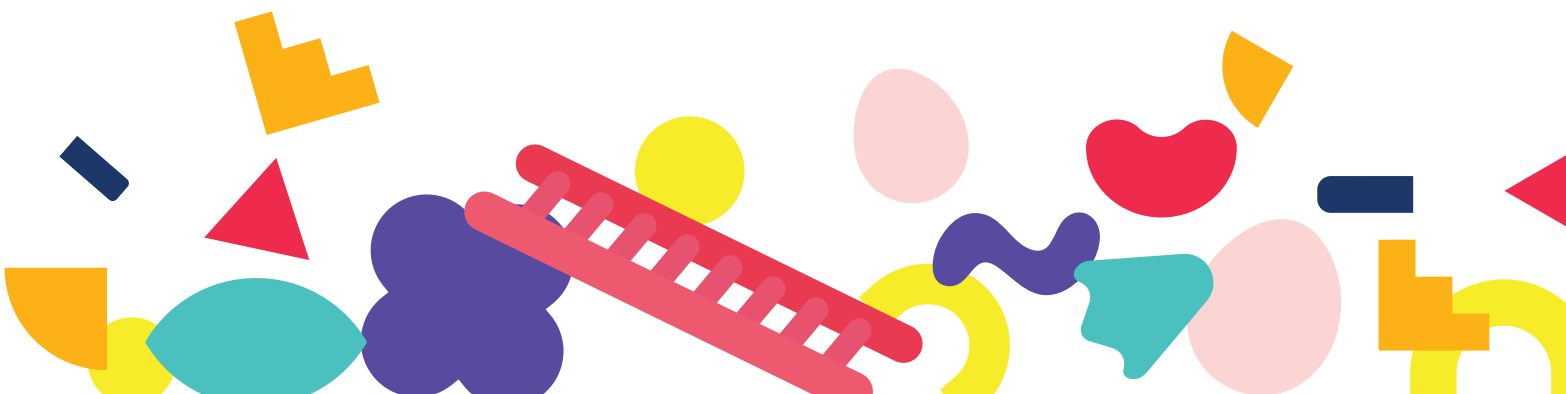




# MÅ JEG VÆRE MED?

En forskningsrapport om leg,  
inklusion og fællesskab i skolen



Det værste var, at vi ikke bare kunne trække en lille leg frem fra gemmerne, men skulle i gang med noget nyt og stort og planlagt.

Det bedste var, at vi kom til at stille spørgsmålstegn ved, om vi egentlig er gode nok til at lære børnene at blive gode legere? Og også at vi kom til at tænke over, om vi egentlig selv er gode til at lege.

Det bedste var, at vi blev klogere på leg, hvad vi gør, hvor ringe vi er, og hvor gode vi er til at facilitere legen.



**DANMARKS FRIE  
FORSKNINGSFOND**  
INDEPENDENT RESEARCH  
FUND DENMARK



En stor tak til børn og forældre, til ledelse og pædagoger på Risskov Skole og på Skjoldhøjskolen for et frugtbart samarbejde.

## Redigering

Helle Marie Skovbjerg

## Design & Layout

Emilie Bech Jespersen  
Esben Rahbek

## Korrektur

Anette Flinck

## Forfattere

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

## Designskolen Kolding

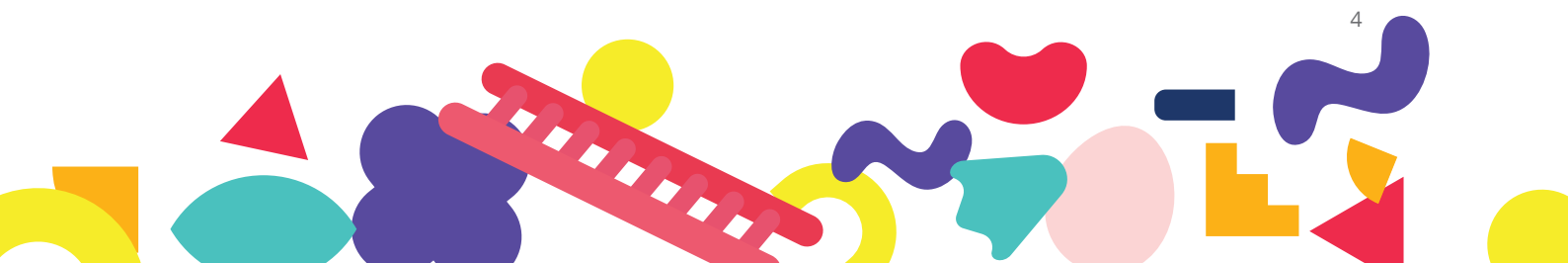
Designskolen Kolding  
Ågade 10  
DK-6000 Kolding, +45 76 30 11 00  
dk@designskolenkolding.dk  
www.designskolenkolding.dk  
1. version, 2022  
ISBN: 978-87-93416-71-0

# “MÅ jeg være med?”

En forskningsrapport om leg, inklusion og fællesskab i skolen

## Indholdsfortegnelse

<b>Baggrund, formål og forskningsspørgsmål</b> .....	6
<b>Redegørelse for projektets grundantagelser</b> .....	8
Social praksis .....	8
Inklusion og eksklusion .....	9
Deltagelse .....	11
Legeperspektivet .....	11
<b>Projektets forskningskontekst, metode og forskningsdesign</b> .....	14
Design based research som forskningsmetode .....	14
Designeksperimenter .....	15
Deltagelse .....	17
Designprincipper .....	18
Empirisk materiale .....	18
Børns oplevelser af god og dårlig leg .....	18
<b>Projektets resultater</b> .....	21
Legeforståelser har betydning for deltagelsesmuligheder .....	21
Et mikro-analytisk blik får os til at se nye deltagelsesformer .....	22
At tage legen på sig skaber deltagelsesmuligheder .....	23
At give til legen skaber deltagelsesmuligheder .....	23
At sige ja tak til det, der gives, skaber deltagelsesmuligheder .....	24





Når legedeltagelse gnistrer .....	26
Vigtigheden af børnenes stemmer: Et kort over legepræferencer .....	27
Inklusions- og eksklusionsprocesser i relation til leg .....	34
At designe leg for deltagelse .....	36
Hvordan kan pædagoger deltage i leg og skabe deltagelsesmuligheder? .....	38
Materialers kraft i leg og pædagogik .....	42
Udviklingen af designprincipper ud fra legetyper .....	44
Legetyper .....	44
Designprincipper .....	45
Kreativ leg .....	47
Rolleleg .....	48
Konstruktionsleg .....	48
Dramatisk leg .....	49
Bevægelsesleg .....	51

<b>Inspirationsmateriale til udvikling af inkluderende pædagogisk legepraksis .....</b>	<b>52</b>
Betingelser, rammer og vilkår .....	54
Deltagelseslandskaber .....	54
Designprincipper for inkluderende pædagogisk legepraksis i skolen .....	55
Udvikling af inkluderende pædagogisk legepraksis .....	56
Hvordan kan man tale med børn om leg? .....	58
<b>Referencer .....</b>	<b>60</b>



# Baggrund, formål og forskningsspørgsmål

Denne rapport præsenterer resultater fra forskningsprojektet *MÅ jeg være med? Om leg, inklusion og fællesskab i skolen*. Formålet med projektet har været at udforske, hvordan leg kan understøtte fællesskab og deltagelse i børnefællesskabet i indskoling. Samtidig har formålet med denne udforskning været at bidrage med bud på leg og legedesigns, der kan skabe nye muligheder for deltagelse. Endelig har formålet været at undersøge, hvordan pædagoger både kan være med til at skabe nye legedesigns, og dermed integrere design som en del af deres metode i det pædagogiske arbejde, og hvordan pædagogerne i udførelsen af de legedesigns kan støtte børns deltagelse i de pågældende legedesigns.

Baggrunden for projektet er, at en række undersøgelser viser en tæt sammenhæng mellem at være i et legefællesskab og trivsel i skolen. Det vil sige, at er man med i legefællesskabet og oplever man, at man har venner at lege med, så betyder det, at man trives.

Der er altså en stærk sammenhæng mellem et

godt legeliv og et godt skoleliv.

Samtidig viser en række rapporter, at 8 procent af de børn, der starter i skole, ikke oplever, at de er en del af fællesskaberne i skolen, ligesom de kan opleve, at de ikke ved, hvor de skal gå hen i frikvartererne, hvad de skal lave, eller hvem de skal række ud til. Med den nye danske skolereform i 2014 og målet om at understøtte en inkluderende skole ønsker vi i dette projekt at bidrage til arbejdet med en inkluderende skole, og det igennem legen.

I en skandinavisk kontekst er der tradition for at forstå leg som noget, der har værdi for børns liv. Der findes en lang række forskningsprojekter, som tager legen alvorligt for de helt små børn i vuggestue og børnehave. For studierne på daginstitutionsområdet er det kendetegnende, at de både interesserer sig for legen bredt pædagogisk, som et pædagogisk redskab for børns udvikling, men også som en værdifuld samværsform, der udspiller sig mellem børn, og som skal tildeles plads og understøttes af de fagprofessionelle omkring børnene. Anerkendelsen af leg er også programsat gennem FN's Børnekonventions §31

og børns ret til leg. Anderledes ser det ud på skoleområdet, hvor leg i mindre grad tildeles en værdi, men derimod får opmærksomhed, hvis den skal bruges som didaktisk og formålsorienteret redskab. Meget tyder derfor på, at den leg, der er værdifuld for børnene gradvist disciplineres og underlægges skolens kerneopgave, når børnene kommer i skole. Helt konkret bliver leg i skolen afgrænset i tid og rum, henvist til pauserne og til legepladsen, og legens praksisser adskilles ofte fra det faglige og undervisningen, ligesom bestemte udøvelser ikke får plads. I skolen er børnene først og fremmest elever og ikke børn. Også i fremskrivningen af begreber om leg og skole bekræftes adskillelsen eksempelvis ved, at begrebet om fri leg blandt de fagprofessionelle er dominerende i forståelsen af, hvad rigtig leg er og brugen af forståelsen af fri leg står i kontrast til den leg, som kan rammesættes i skolen.

Projektets forskningsspørgsmål bliver i det lys følgende:

*Hvordan kan vi kombinere teori inden for inclusive education, legeteori og børnekultur studier? Og hvordan kan den kombination skabe en ny teoretisk tilgang til inklusion?*

*Hvordan kan vi bruge den nye teoretiske kombination og udvikling som et designprincip for at designe*

*pædagogiske rammesatte lege for børn i legevanskeligheder?*

*Hvordan kan vi måle effekten af de pædagogisk rammesatte legeaktiviteter med udgangspunkt i børnenes stemmer, og deres oplevelser af at være inkluderet eller ekskluderet i legefællesskaberne?*

I det følgende redegør vi for de teoretiske tilgange og centrale begreber, som vi i projektet har taget udgangspunkt i.



# Redegørelse for projektets grundantagelser

## Social praksis

I projektet udforsker vi skolen som en social praksis, der henviser til de kontinuerlige handlinger og forhandlinger og sociale processer, der finder sted i enhver praksis (Wenger, 2004; Schmidt, 1992). Praksis repræsenterer både stabilitet, tendenser og sammenhænge samt brud, usamtidigheder, afbrydelser og forskelle (Buch, 2017). Disse mange og ofte modsatrettede processer og dynamikker, forskellige interesser og forståelser forhandles og stabiliseres som momentvise meningsbærende sammenhænge over tid. Praksis kan altså siges både at beskrive stabilitet og forandring i en kontinuerlig vekselvirkning. Inden for dette kontinuum af forandring og stabilitet er vi i projektet interesserede i at opnå en dybere forståelse for, hvordan nogle handlinger gennem forhandlinger bliver mulige og legitime, mens andre ikke gør det, og hvordan det får betydning for børns mulighed for deltagelse i leg. I vores forståelse af social praksis skelner vi mellem meningsbærende og meningsfulde handlinger. At handle meningsbærende betyder, at handlinger giver mening for den, der

handler og for den praksis, handlingerne udspiller sig indenfor (Hansen et al., 2022). Det meningsbærende henviser til implicite følelser, stemninger og normer, der har betydning for de handlinger, der foretages, og som samtidig kobler sig til praksis. Praksis indebærer altså den fornemmelse og forståelse, som børn og pædagoger har for, hvordan de skal agere i en social og kollektiv sammenhæng og i den situerede situation. Schatzki (2001; 2002) introducerer begrebet teleoaffektive strukturer til at indfange de forståelser, normer, følelser og stemninger, som knytter sig til handling i praksis (Cordsen 2020; Hansen et al., 2022). Altså en form for fælles retningslinjer for, hvordan det er passende og muligt at indgå i interaktioner med andre på en forventelig og legitim måde, og som bidrager til, at i den sociale praksis at skelne mellem legitime og forståelige handlinger fra handlinger, der ikke er legitime og forståelige (Schatzki, 2002). For børns deltagelse i leg og i børnefællesskabet er det helt afgørende, at børn forstår og fornemmer disse stemninger, normer og følelser, så de kan handle passende og forventeligt i samspil med de andre børn og med pædagogerne.



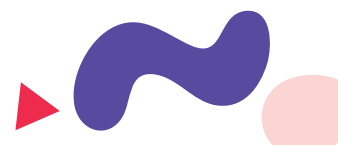
Handlinger, der er meningsfulde for den, der handler, er ikke nødvendigvis meningsbærende i den konkrete praksis. Det får som konsekvens, at selvom nogle børn og pædagoger ikke handler meningsbærende i forhold til SFO'ens og den understøttende undervisnings praksis, så vil handlingen stadig være meningsfuld for barnet eller pædagogen og på samme måde repræsentere følelser, tanker, normer og stemninger hos den, der handler. Når børns handlinger ikke er meningsbærende i eller for praksis, er det vigtigt at have en pædagogisk opmærksomhed på at forstå barnets perspektiver, motiver og præferencer, have kendskab til barnets situation og behov samt dets kulturelle, sociale og økonomiske baggrund for at få forståelse for, hvordan handlingen giver mening for barnet, og hvad barnets intentioner er. Ved at være undersøgende i forhold til barnet bliver det således muligt at guide og støtte barnet, med udgangspunkt i barnet frem for at regulere og korrigere dets handlinger med afsæt i den sociale praksis. Med andre ord kan det sætte fokus på barnets ressourcer og skabe deltagelsesmuligheder for barnet. Forhandlinger om at identificere meningsbærende handlinger i en given praksis bidrager til at sætte grænser for det mulige og meningsfulde og dermed for, hvor stor grad af forskellighed en praksis kan håndtere, uden at dens sociale struktur

af individerne opleves at være i risiko for at bryde sammen (Hansen et al., 2022). Forhandlingerne fører således til, at der etableres en social orden, et socialt mønster, der er retningsgivende for individerne i en social praksis. En orden, der altid kan forandres, omend den fremtræder som stabil og fast for individerne.

## Inklusion og eksklusion

Projektet arbejder med en forståelse af inklusion og eksklusion som processer, der er relateret til hinanden, og som er konstituerende for praksis og samtidig er resultatet af konstitueringen af praksis. Inklusion og eksklusion er således resultatet af børn og pædagogers handlinger og forhandlinger, som fører til etablering af en social orden. Det vil sige en vis grad af stabilitet og genkendelse i forhold til normer, værdier, rutiner, regler og dermed sociale regler og retninger for måder at interagere og relatere sig til hinanden på i praksis.

Etablering af en social orden fører samtidig til grænser for, hvordan man kan være barn og pædagog i en given praksis, og hvordan man opfører sig på en legitim og meningsfuld måde. Samtidig er den sociale orden kontinuerligt til forhandling og forandrer sig over tid i kraft af handlinger og forhandlinger, og som kan betyde, at grænsen mellem inklusion



og eksklusion forskydes og skaber mulighed for nye former for deltagelse i praksis eller for andre typer af børns mulighed for deltagelse.

Hvis alle børn skal have mulighed for at være deltagere i en praksis, så er det vigtigt at skelne mellem tilpasning og forpligtelse. Hvis et barn forventes at tilpasse sig til en etableret praksis uanset barnets situation og behov, og uden at den sociale orden forhandles og forandres, vil nogle børn have vanskeligt ved at deltage i praksis, fordi de ganske enkelt ikke formår at tilpasse sig eller pædagogerne ikke formår at få barnet til at tilpasse sig. Hvis barnet i stedet støttes i at være deltager på en måde, så barnet bidrager til at producere og reproducere praksis, vil barnet også bidrage til at skabe forandringer i den sociale orden. Det kræver, at barnet støttes i at indgå i praksis og støttes i at have fornemmelse og forståelse for, hvordan det kan agere i en social og kollektiv sammenhæng og dermed gennem sin deltagelse også bidrager til at udfordre og forandre praksis og dens orden, fordi deltagelse samtidig forudsætter, at pædagoger møder barnet i dets følelsesmæssige og fysiske behov, præferencer, interesser og kulturelle, sociale- og økonomiske baggrund. Tilpasning henviser således til en forståelse af inklusion, hvor noget allerede er, og nogle må tilpasse sig dette. Forpligtelse henviser til en forståelse

af inklusion, hvor børn må støttes i at kunne forpligte sig på det sociale og derved have mulighed for at påvirke og transformere sociale processer gennem deres deltagelse. Samtidig må praksis forpligte sig på børnenes forskellighed og individualitet ved at være i bevægelse og håndtere forskellighed, men den skal samtidig have mulighed for at sikre opretholdelsen af de sociale strukturer og mønstre. Altså en balancering mellem hensynet til barnets forpligtelse på det sociale og det fælles og det sociale forpligtelse på børnene og deres forskellighed. Samt en balancering mellem børnenes ret til individualitet og det sociale ret til at sikre, at de sociale strukturer ikke bryder sammen.

Det er en væsentlig pointe, at inklusion og eksklusion relaterer sig til sociale processer, handlinger og forhandlinger i en praksis, og ikke til spørgsmålet om, at et barn skal ind i en praksis, og hvor det er barnet, der skal tilpasse sig praksis, som den er. I så fald vil pædagogisk praksis rette sig mod barnet gennem kompenserende indsatser samt regulering og korrektion af barnets adfærd. I vores forståelse af inklusion og eksklusion må fokus rettes mod, hvordan pædagoger håndterer sociale processer, handlinger og forhandlinger på en måde, så alle børn støttes i at være i stand til at indgå i disse processer samtidig med, at den sociale orden

forandres på en måde, der skaber mulighed for alle børns deltagelse. Både børn og praksis må med andre ord stilles overfor krav om forandring. En inkluderende praksis er således kendetegnet ved, at børn får mulighed for at gøre sig erfaringer med at handle og forhandle inden for den praksis, som de er en del af, og med de forudsætninger og forskelligheder, de repræsenterer. Og hvor de gennem deres deltagelse er med til at skabe og forandre den sociale orden, som de indgår i. Hvis det skal kunne lade sig gøre, må praksis være fleksibel, foranderlig og i stand til at håndtere en høj grad af mangfoldighed.

## Deltagelse

Med dette perspektiv på inklusion og eksklusion er inklusion ikke lig med deltagelse, men deltagelse er en forudsætning for inklusion. Det vil sige, at det analytiske fokus ikke retter sig mod at bestemme 'hvordan deltagelse' eller 'hvor meget deltagelse' for at kunne konkludere, om et barn er inkluderet eller ekskluderet eller blot fysisk til stede. Vi afviser således, at de professionelle i forbindelse med håndtering af inklusions- og eksklusionsprocesser i den pædagogiske praksis reducerer inklusion og eksklusion til et spørgsmål om, hvorvidt et barn er inden for eller uden for en praksis, som er defineret på en bestemt måde. Inklusion forudsætter

ganske vist deltagelse, men hvordan det udfolder sig i en konkret praksis, afhænger af situation og kontekst. De fagprofessionelles opgaver bliver på det grundlag at støtte alle børn i at indgå i sociale processer gennem handlinger og forhandlinger, ud fra det enkelte barns individuelle behov, muligheder og ståsted. Det forudsætter et fokus på alle børns perspektiver, forudsætninger og behov samt at praksis kontinuerligt transformeres.

## Legeperspektivet

Perspektivet på leg i projektet baserer sig på stemningsperspektivet (Skovbjerg, 2021). Stemningsperspektivet er et almenmenneskeligt perspektiv på leg, der ikke alene hører barndommen til, men siger noget generelt om vores eksistens. I legen har deltagerne en særlig stemme, for det er dem, der er med, som er med til at sætte retning for det, der skal ske. Det er dog ikke det samme som at sige, at de kan gøre lige hvad de vil.

For at lege må man nemlig følge legens orden ved at tage legen på sig og sige ja til det, som legen er. I lighed med forståelsen af den sociale orden, så er legens orden et begreb for det særlige betydningsunivers, som man både træder ind i, når man leger, men som man også er med til at videreføre og medskabe, når man først er igang. Her er der noget, som





har betydning, mens andet ikke har. Hvis vi tænker på en dukkeleg, så vil nogle handlinger være betydningsfulde, mens andre ikke umiddelbart giver mening (Skovbjerg & Sand, 2022).

Legeordenen er både konstituerende for og konstitueret af tre dimensioner ved legeordenen: Legemedier, der angår alle de materialer, som indgår i legene. Det kan være fysiske objekter som pinde, sand, papir, legoklodser, dukker, bolde, men det kan også være en joke, en historie eller en sang. Her er pointen, at man altid leger med noget, og den legekulturelle viden om ting og sager er vigtig for at kunne være en del af legeordenen. Det samme med legepraksis, der er et begreb for legens handlinger, dvs.

alt det man gør, laver og skaber, når man er involveret i legens orden. Det vil sige, at skal man lege en rolleleg, bygge en hule eller lege tagfat, så må man vide, hvad man skal gøre, og det er gennem alle disse handlinger, at man bliver en del af, at man involverer sig i legeordenen. Når man tager legemedier i brug, og man gør noget med dem, så kommer man i legestemning. Legestemning er et begreb for den særlige måde at være til stede på i legen. Oplevelsen af at blive suget ind i øjeblikket, at man bare har lyst til at det skal fortsætte, at man glemmer alt andet rundt om en og bare gerne vil være lige der. I dette perspektiv på legen, så bliver deltagelse, at man er involveret i handlingerne, der konstituerer og



Fig.1. Fra legeeksperiment med de kreative lege.



er konstituerende for legeordenen, og det vil også sige forhandlingerne, for betydningerne af legeordenen er ikke fuldstændig klar og mejslet i stål. Den skal bekræftes og udvikles, og det sker gennem legepraksisserne. Det betyder ikke nødvendigvis at legen hele tiden er uklar og usikker, for det kan ingen deltagere i legen holde ud. Der må være en vis klarhed over "hvad kan jeg her", omvendt er det netop i udviklingen af legeordenen, at den enkelte deltager kan tage del i udviklingen af legeordenen, og hvor den skal bevæge sig hen fremadrettet.

Når vi undersøger inklusions- og eksklusionsprocesser i pædagogisk praksis i relation til legens orden, er vi optaget af at identificere pædagogers håndtering af hensynet til henholdsvis barnet og børnegruppen. Altså deres måde at balancere mellem hensynet til det individuelle og det kollektive. Er der mulighed for at lege f.eks. en bevægelsesleg, som forudsætter, at man ikke sidder i kørestol? Eller bestræber man sig på, at alle skal kunne være med? Må man godt sige, at der er nogle, der ikke må være med i en legeorden, eller bestræber pædagoger sig på, at børn skal tage ansvar for hinandens deltagelse ved at ændre på legens orden, tilpasse sig legens orden, finde nye roller i legens orden osv. Er det legitimt ikke at være med i en leg, at vælge leg fra, og er man optaget af, hvorvidt et sådant fravalg handler om, at barnet beskytter sig selv mod risikoen for at blive valgt fra eller stigmatiseret på grund af sin særegenhed? Pointen er, at pædago-

gerne hele tiden må forholde sig til, at de på den ene side skal tage hensyn til det enkelte barns særlige behov og på den anden side tage hensyn til børnegruppen. De skal hele tiden finde løsninger, der støtter det enkelte barns deltagelse i en legeorden og samtidig vurdere grænsen for, hvor høj grad af forskellighed, der kan håndteres i børnegruppen og i praksis, uden at opleve, at de sociale strukturer er i risiko for at bryde sammen. Der er ingen rigtige eller forkerte svar på disse spørgsmål. Det interessante er, hvilke deltagelsesmuligheder pædagogernes balancering mellem det individuelle og kollektive fører med sig.

**Det bedste har været, at vores SFO har haft flere alsidige aktiviteter og lege, hvor vi er mere inkluderet i legen.**




# Projektets forsknings- kontekst, metode og forskningsdesign

Forskningsprojektet "Må jeg være med?" - om leg, fællesskab og inklusion i skolen (2018-2022) er finansieret af Danmarks Frie Forskningsfond og er ledet af Designskolen Kolding, med deltagelse af VIA University College, Københavns Professionshøjskole, Aarhus Universitet (DPU) samt Eindhoven Technical University og Cambridge University. Forskerne i projektet har arbejdet nært sammen med to pædagogteams samt ledelse på Risskov Skole og Skjoldhøj-skolen, begge i Aarhus Kommune. Risskov Skole er beliggende i et socioøkonomisk velstillet område, der er ca. 350 børn i skolens SFO og 25 pædagoger og medhjælper ansat. Foruden de børn, der bor i skoledistriktet, er der 7-8 børn med anden etnisk baggrund end dansk, der hver dag køres til skolen i bus fra et andet distrikt, idet de er udvalgt til at gå på denne skole som følge af en politisk beslutning om integration. Legeeksperimenterne med legedesigns foregår primært i SFO-tiden fordelt over alle ugens dage, de begynder ca. kl. 14.15 og afsluttes typisk i takt med, at børnene bliver hentet af deres forældre. Børnene kan selv vælge om de ønsker at deltage i de

forskellige legedesigns, men opfordres til at komme alle de gange de enkelte legeeksperimenter afvikles. Skjoldhøjskolen ligger i en bydel med mere trange socioøkonomiske forhold og en stor andel af elever med minoritetsbaggrund. Her er der ca. 170 børn og 15 pædagoger, som indgår i projektet. Legeeksperimenterne er placeret i den understøttende undervisning, en fast dag om ugen, og det er således obligatorisk for børnene at deltage, ligesom de deltager sammen med hele deres klasse. Nogle gange tager pædagogerne også de legedesigns, som de har arbejdet med i den understøttende undervisning, med over i SFO tiden.

## Design based research som forskningsmetode

Metodisk er forskningsprojektet baseret på Design-based-research (DBR) (Brown, 1992; Barab & Squire, 2004; Jørgensen, Skovbjerg & Eriksen, 2021), der er en forskningstilgang, hvor forskerne samarbejder tæt med et praksisfelt om at udvikle konkrete designs i feltet, som afprøves flere gange over

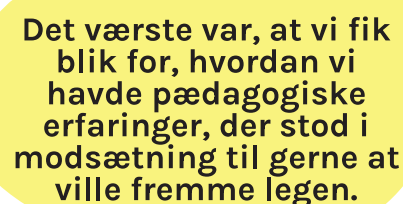


tid. Projektet er desuden inspireret af aktionsforskning (Rönnerman & Salo, 2012) og etnografisk intervention og eksperiment (Criado & Estalella, 2018; Akama, Pink & Sumartojo, 2018).

## Designeksperimenter

Videnskabsteoretisk er DBR inspireret af pragmatismen (Dewey, 2008), hvor viden i sidste ende vurderes på dens muligheder for at skabe forandringer i verden. I DBR arbejdes der oftest ud fra en co-design forståelse, hvilket betyder at forskningen i højere grad trækkes ind i feltet. En grundlæggende præmis for DBR er derfor netop at viden og udvikling ikke opnås isoleret fra feltet, men at udviklingen og indsigterne må udspringe fra feltet. Dette medfører at den genererede viden får større udsigelseskraft, idet den stammer fra praksis, og udviklede begreber og teorier, dermed har en mere generel karakter. Konkret udvikles der en række eksperimenter, der tilrettelægges som en serie af iterationer, hvor der løbende foretages tilpasninger med henblik på at opnå de intendede forandringer (Barab & Squire, 2004). I en design based research tilgang til forskning, arbejder man med designprincipper, hvilke har til hensigt at guide designet i en særlig retning i forhold til form, praksis, funktion, æstetik m.v. I DBR er arbejdet med designprincipper både en del af metoden,

analysen og resultatet, idet vi tidligt undervejs arbejder på at formulere, afprøve, udvikle og reformulere designprincipperne. I den iterative vekslen mellem at udvikle ideer, afprøve dem i praksis og reflektere over erfaringerne (Gynther et al., 2012) er designprincipperne den ekstraherede viden. I den kvalitative del af undersøgelsen har vi i samarbejde med pædagogerne derfor med udgangspunkt i 5 forskellige legetyper udviklet 56 designeksperimenter, tematiseret i fem legetyper (Hughes, 2002). Målet for alle designs for leg er, at de skal afprøves og skabe legemuligheder for børn, og sikre meningsfuld deltagelse med relevant støtte fra pædagogerne (Jørgensen & Skovbjerg, 2020; Skovbjerg, 2021; Jørgensen, 2022). Hvert legetema følger i organiseringen en model, som er udviklet med udgangspunkt i en Design-Based Research tilgang og med inspiration fra Barab og Squire (2004) og Gynther et al. (2012) (se også Skovbjerg & Jørgensen, 2020).



**Det værste var, at vi fik blik for, hvordan vi havde pædagogiske erfaringer, der stod i modsætning til gerne at ville fremme legen.**

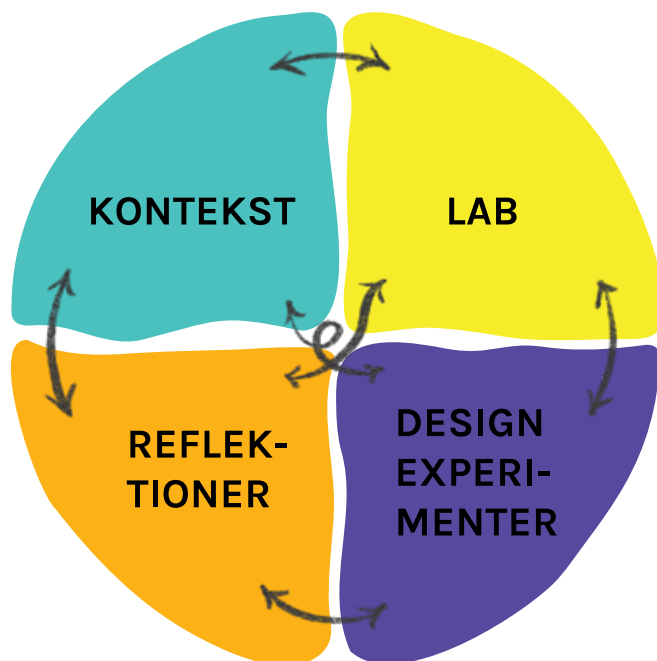


Fig. 2. Designmodellen som strukturerede vores udviklingsproces.

### Kontekst

I kontekst-domænet startede pædagoger og forskere med at undersøge de enkelte legetyper. Da vi arbejdede med kreative lege afprøvede vi forskellige kreative lege, vi prøvede forskellige materialer, vi så på, hvilke kreative lege, der var i forvejen, vi afholdt fælles læseworkshops for at finde ud af, hvad der var skrevet om den kreative leg.

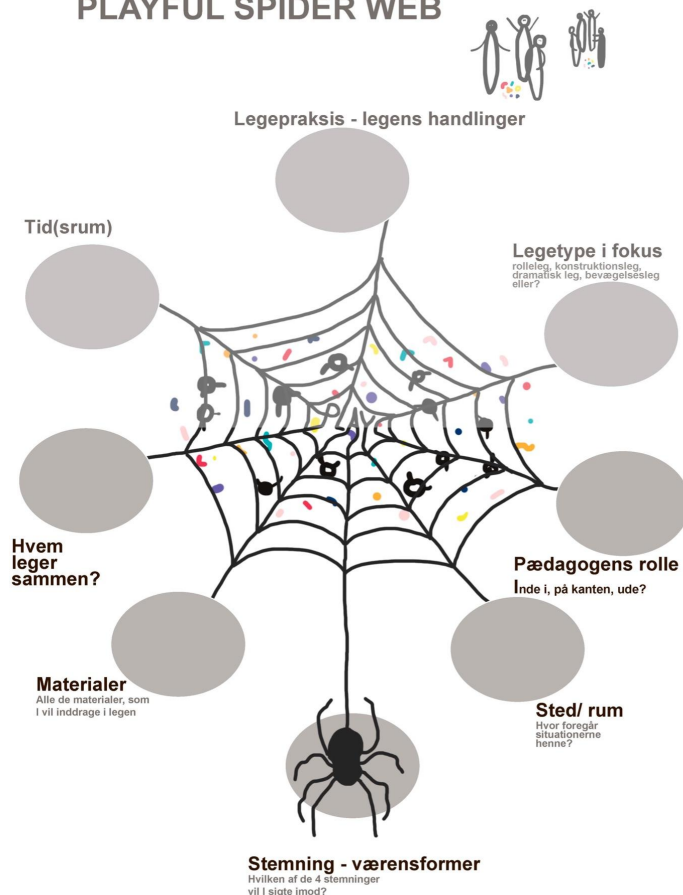
### LAB

I lab-domænet præsenterede vi 4 designprincipper (se rapportens resultater s. 21), der skal hjælpe pædagogerne med at designe for f.eks. kreative lege. Herefter brainstormede pædagogerne på ideer til kreative lege, som de gerne ville skabe. Her brugte de redskabet IDEKU, som er en model udviklet af Design to

Innovate til at hjælpe brainstormen på vej. Arbejdet med IDEKU blev efterfulgt af projektets anden design model, der blev brugt i LAB - Playful Spiderweb (Skovbjerg et al. 2021). Modellen er en model, som understøtter didaktisk tænkning af leg og har sikret, at pædagogerne i deres lege-design medtænker følgende forhold:

- ◆ Legetype i fokus
- ◆ Legepraksis
- ◆ Pædagogens rolle
- ◆ Sted/rum
- ◆ Stemning (hvilken af de fire stemninger vil i sigte imod)
- ◆ Materialer
- ◆ Hvem leger sammen? (relationer, grupper, andet)
- ◆ Hvornår (tidsrum)

## PLAYFUL SPIDER WEB



Skovbjerg et al. (2021)

Fig. 3. Modellen Playful Spiderweb, der er udviklet og anvendt i projektets arbejde med designeksperimenterne.

## Deltagelse

### Design eksperiment

I domænet design-eksperimenter afprøver pædagoger og forskere i samspil med børnene de kreative lege, som pædagogerne har designet. Vi afprøver legene over flere gange. Vi evaluerer også i samspil med børnene og laver korrektioner undervejs, og

børnenes ideer tilføjes til de designs, som pædagogerne og forskerne har skabt.

### Refleksion

I refleksions-domænet gennemføres samlet tre refleksionsworkshops, to undervejs og én afslutningsvist. Hvert legeeksperiment havde følgende proces:

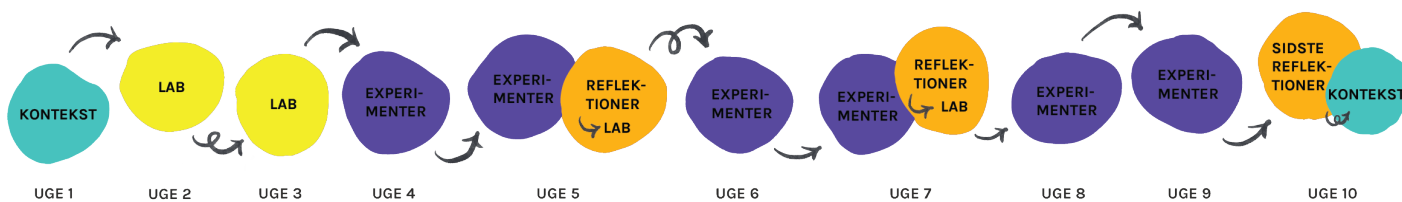


Fig. 4. Oversigt over processen, og hvordan DBR modellen strukturerede vores arbejde over tid.

## Designprincipper

Ifølge Baumgartner og Bell (2002) er designprincipper et pragmatisk redskab, der skal hjælpe praktikere med at generere nye designs, der virker og ikke så meget et spørgsmål om at forklare, hvordan de er blevet til. Hvad der konkret kan hjælpe pædagogerne gennem processerne med at designe lege, vil som udgangspunkt være kontekstafhængigt, ligesom det i DBR også antages, at det kun er en del af erfaringerne, der kan italesættes, idet der også vil være en stor del tavs viden relateret til designprocessen (ibid.). For at designprincipperne kan guide pædagogerne gennem designprocessen må de ramme et pragmatisk kompromis mellem abstrakte principper med stor forklarende værdi og specifikke kontekstsensitive principper (Gundersen, 2021). I processen eksperimenterede vi med at formulere principperne kort og i bydeform for at styrke deres anvisningskraft, ligesom vi begrænsede dem til fire principper, så de var lettere at huske og anvende i praksis.

## Empirisk materiale

I dataproduktionen blev der anvendt korttidsetnografiske metoder som dokumentation (Pink & Morgan, 2013) såsom observation, deltagerobservation (Spradley, 1980), go-along interviews (Kusenbach, 2003) og er-

faringerne blev fastholdt ved hjælp af foto- og filmdokumentation (Pink, 2011) og feltnoter (Emerson et al., 2011). Projektet består samlet set af 649 billeder, 195 lommevideoer fra felten, 190 deltagerobservationer, 27 lydoptagelser af leg fra felten, og 36 videooptagelser fra planlægnings- og refleksionsworkshops. Al data er produceret i henhold til gældende GDPR-regler, ligesom børn og forældre skriftligt har samtykket i at deltage og projektet følger The Danish Code of Conduct for Research Integrity.

## Børns oplevelser af god og dårlig leg

I projektet er der også blevet eksperimenteret med at lave evalueringer af legeeksperimenterne ud fra børns perspektiver. I de seneste årtier har der været en tendens i forskningen til at evaluere "god leg" ud fra et voksenperspektiv. Det har betydet at fokus i højere grad har været at vurdere sociale og kognitive vanskeligheder i børnene selv, frem for at afsøge legenes kvaliteter eller mangel på samme. Dette er til trods for at psykologiske forskningsanbefalinger (American Education Research Association, 1985) vægter en inddragelse af de berørte mennesker, såvel som eksperter, undervejs i undersøgelsesprocessen højt. For at f.eks. et spørgeskema eller en observationsramme kommer til at passe til







Fig. 5. Fra legen NERF Gun, som var en af de bevægelseslege, vi udviklede.

den menneskelige virkelighed og oplevelsesverden, den søger at undersøge og kvantificere, er disse medspillere essentielle; og når vi taler om leg, må det i begge tilfælde være børnene selv. Vi gennemførte derfor en traditionel psykometrisk udviklingsproces, som dem man normalt ville bruge til at udforme eksempelvis en test eller personlighedsmodel (Lieberoth et al., 2023), men med børnene som ekspertpanel til formulering af indhold. Gennem interviews blev der indsamlet børneformuleringer fra 104 legehistorier, om hvad der udgør en god og en dårlig leg. Dette gav en stor test af overflade- og indholdsvaliditet, hvor

504 børn i alderen 5-10 år svarede på om de kunne genkende børneekspertpanelets udtalelser som f.eks. "Jeg kunne få et smil på min mund", "der var nogen, der ikke ville lege, som man skulle" eller "legen var fuld af action!", og vurderede derefter hvor godt de passede på lege, børnene selv havde oplevet som gode eller dårlige. Ud af denne massive datamængde kan man med faktoranalytiske redskaber uddrage forskellige modeller, hvor børnenes formuleringer samler sig i klynger. Processen gav os indsigt i, hvordan man bedst taler med børn om leg. Ved at eksperimentere med mulige måder at uddrage faktorer,



fandt vi et sted mellem 7 og 22 unikke "klynger" af formuleringer (Lieberoth et al., 2023), der hver især peger på kvaliteter, der beskriver hhv. gode og dårlige lege. Faktorer, som der i fremtidige forskningsprojekter og designeksperimenter, både kan bruges til at holde øje med om børns mange forskellige præferencer tilgodeses, og anvendes som et spørgeskema om børns oplevelser eller præferencer, som kan scores på konkrete underliggende faktorer. Faktorerne er ikke ment som en konceptpædagogisk rettesnor, da de givetvis havde taget andre former med andre børn i andre kulturelle kontekster, men det store antal eksperter og testdeltagere antyder, at vi har skimtet nogle rimeligt fællesgyldige indikatorer for, hvordan børn bedst mærker "legens nerve". Eksempelvis er det forskelligt, hvorvidt lege giver nem mulighed for at være med, giver børn muligheden for at opfinde legen undervejs, og endda være fjollede og bryde grænser for "god" adfærd – og hvad hvert barn foretrækker desangående. På den måde kan ikke alle lege altid rumme alle børns præferencer – men man kan lære at tænke over børns forskelligheder på nye måder. Således er brugen af børn som ekspertpanel anbefalelsesværdig for både eksplorativ forskning, og udvikling af konkrete redskaber.

**Det var også sjovt at planlægge og gennemføre legen med kolleger og børn, og også at se, hvilke lege andre kolleger laver.**

**Det bedste var, at vi fik fokus på forskellige legeaktiviteter. At vi har kunnet udfordre os selv ved at finde på nye lege.**





# Projektets resultater

I det følgende vil projektets fund og resultater blive præsenteret. Resultaterne samler sig inden for de overordnede forskningsspørgsmål og angår legedeltagelse inden for temaerne: Legedesigns og materialer, den pædagogiske praksis som en legepraksis, den pædagogiske praksishåndtering af in- og eksklussionsprocesser i leg, og børnenes perspektiver. Resultaterne er også løbende drøftet og formidlet med de deltagende pædagoger.

## Legeforståelser har betydning for deltagelsesmuligheder

Et centralt fund i projektet er, at der er en forbindelse mellem den forståelse af, hvad leg er, som udfoldes i den pædagogiske praksis, og de deltagelsesmuligheder som børnene får qua den forståelse. Hvis den pædagogiske praksis udfoldes omkring en forståelse af fri leg som voksenfri, betyder den legeforståelse, at

de voksne ikke skal være med i, tæt på eller delagtiggjort i leg. Med den forståelse af legen frasiger pædagoger sig muligheden for pædagogiske handlinger i forhold til legen.

I projektet har vi forstået legen gennem stemningsperspektivet, legepraksisser og legens orden. Når pædagoger forstår og handler pædagogisk i forhold til legen med det afsæt, så bliver legen en levende organisme, der både må bekræftes, udvikles og afvikles, i samspil mellem børn og pædagogisk praksis. Det betyder, at der skabes indgange til deltagelse mange steder for børnene, og når børnene deltager, så er der værdige deltagelsespositioner mange steder og dermed diversitet i måder at være i legen på, som ikke er hierarkiseret. Det vil sige, at den ene position ikke vurderes til at være mere deltagende end andre. Pædagoger kan ligeledes deltage gennem flere positioner. Den pointe udfoldes yderligere nedenfor.



## Et mikro-analytisk blik får os til at se nye deltagelsesformer

Et centralt fund i projektet handler om børns mikro-sanselige deltagelse. Vi har helt konkret haft blik for, hvordan børn tager del i leg og skaber mening i leg gennem nonverbalt sprog, mindre sociale justeringer, koordinationer og sociale manøvreringer. Børns mikro-sanselige menings-skabelse er interessant, da optikken giver et blik for, hvordan mange børn er dygtige til at lege på sensitive måder. Vi hævder, at disse små former for meningsudvekslinger er fulde af mening – også selvom de ikke altid bliver italesat som meningsfulde, når vi taler om børns deltagelse.

Analyserne viser, at mange børn bevidst tilpasser deres deltagelse til noget andet og at disse tilpasninger giver øget mulighed for deltagelse. Vi ser tre deltagelsesaspekter, som handler om: det sociale rum, legekammeraterne og pædagogerne. Børns medtænkning af det sociale rum vidner om, at nogle børn formår at forstå og afkode de forventninger, der eksisterer i et rum, som eksempelvis klasselokalet eller legepladsen. I forhold til klasselokalet ser vi eksempelvis, hvordan børn tilpasser deres legeorden til skoles logikker, (f.eks. ro, ordentlighed og andre fælles læringsaktiviteter), og hvis børn formår at lege, så det ikke forstyrrer skolens logikker, så skaber det øget mulighed for at de kan lege. Det er



Fig. 6. Fra de kreative lege, hvor børnene legede med filt.



med andre ord en måde at manøvrere i sociale rum på og tilpasse og koordinere legen, så den får betingelser for at være til stede. I forhold til legekammeraterne, viser den mikro-sanselige optik, hvordan børn formår at justere, koordinere og organisere legen i relation til hinanden. Det ses eksempelvis ved, at børn har blik for og tager hensyn til, hvordan de hver især finder noget meningsfyldt (legeorden) og endda også formår at kombinere disse meningsformer og udvikle nye. F.eks. ved at sammensmelte en leg med en hund og en leg med skydevåben til en ny leg. Slutteligt viser denne del af analyserne, at det er vigtigt, at pædagoger forsøger at følge og understøtte børns perspektiv, når det handler om børns deltagelsesmuligheder ved at få blik for deres mikro-sensoriske praksisser.

### **At tage legen på sig skaber deltagelsesmuligheder**

Vores analyser viser, at når børnene tager legeordenen på sig, så skabes der deltagelsesmuligheder. Det gør de ved at udøve legeordenens praksisser, dvs. at er det en restaurant-leg, der leges, så må de røre i en gryde, tage et viskestykke over armen, lave skilte med priser på maden osv. Det er altså gennem udøvelsen af handlinger, der knytter sig til legens orden, at de tager legen på sig, og så åbner

der sig deltagelsesmuligheder. Det betyder, at det er en central pædagogisk opgave at sikre, at børnene får mulighed for at tage mange forskellige lege på sig og få erfaringer med dem, og når pædagogerne kan pege på en enkelt handling i legen, som børnene kan starte med at gøre, så er det en måde for dem at hjælpe børnene med at tage legen på sig. Vores resultater viser også, at der hos børnene er stor villighed til at tage legeordenen på sig, at der er et stort ønske om at få legen til at komme i gang, og derfor siger de i udgangspunktet ja til meget.

### **At give til legen skaber deltagelsesmuligheder**

Vores analyser viser også, at legen bliver bæredygtig og giver deltagelsesmuligheder til flere, hvis børnene har mulighed for at give til legen, kontinuerligt. Det vil sige, at når de først har taget den første handling på sig, har sagt ja til den legeorden, som er rammesat af det pædagogiske personale, så skaber det deltagelsesmuligheder for flere, hvis de også kan give til legen. Det vil sige, at de kan komme med indfald og svar på den første handling, der både bekræfter, udvikler og nogle gange afvikler legen. Når restaurant legens første handlinger har foregået i en rum tid, så melder trægheden sig og så kommer børnene med

indfald, der peger på nye legepraksisser. Analyserne viser, at det er en central pædagogisk opgave, at disse indfald samles op og får vind i ryggen af det pædagogiske personale. Den pædagogiske praksis må altså sige ja til de indfald og på den måde gå med transformationen af de legeordener, som de oprindeligt har designet for og til. Og så kan en restaurant pludselig have en hundesalon tilknyttet, eller en rolleleg med bamser bliver til et en række taxichauffører, der kører stærkt inde i byen. Vores resultater har vist, at en pædagogisk praksis, der går med transformationen er med til at skabe deltagelsesmuligheder for flere børn i leg, omvendt viser vores resultater også, at lukkes der ned for transformationerne af legen kan det komme til at betyde, at den pædagogiske praksis ekskluderer børn og altså begrænser deltagelsesmulighederne i leg.

Vores analyser viser, at nok må den pædagogiske praksis fleksibelt gå med transformationen af de legeordener, som den oprindeligt havde designet for, men at det i den transformation er centralt, at det kontinuerligt er tydeligt, hvad den første handling i legen er. Det vil sige, at den pædagogiske praksis på en gang skal gøre det tydeligt, hvad man som barn må tage på sig, samtidig med at det, som man skal tage på sig, godt kan være i transformation. Så den pædagogiske praksis bliver på en gang at vise hen mod vi-

skestykket, når vi leger restaurantleg, og samtidig støtte op om hundesalonen, og på et tidspunkt kan det være, at det er hundevask, som bliver den første handling. Med andre ord må pædagogen både være observant og accepterende over for legens transformation for at understøtte barnet i leg.

Vores analyser viser, at børnene kan være optaget af og engageret i en leg i flere timer i samspil med den pædagogiske praksis, når det lykkes på en gang at gøre den første handling klar og at gå med transformationen af legeordener ved at give børnenes indfald til legeordenen rygvind. Den dømmekraft, den sensibilitet overfor legeordenen og børnenes indgang kan med fordel støttes via forberedelse, refleksion og fælles udvikling i personalegruppen.

### **At sige ja tak til det, der gives, skaber deltagelsesmuligheder**

Vores analyser viser, at børnene rigtig gerne vil give til legens orden. De er altså generøse og villige til at gøre meget for, at legen kan fortsætte. Vores analyser viser også, at børnefællesskabet i høj grad får indfald, så det der gives i legen, kan passe til det, som legeordenen ser ud til at være. Det vil sige, at der sættes handlinger, materialer og relationer sammen,



uden at det nødvendigvis er logisk. Eksempelvis når en dreng, der elsker at stå på hovedet, gerne vil give dette til alle legeordner. Analyserne viser, at børnefællesskabet generelt er fleksibelt og børnene siger ja til f.eks. denne drengs bidrag til legens orden. Når børnene deler, og når det, de deler, bliver taget imod, skabes deltagelsesmuligheder i legen.

Vores analyser viser endvidere, at når børnene er generøse og gerne vil give noget til legeordnen, men som de andre børn i legen ikke vil have og ikke siger ja til, så kan det få legen til at bryde sammen, men et nej kan også tydeliggøre for alle, hvad den specifikke legeorden går ud på. Det vil sige, at striden og forhandlingerne om legeordnen har et potentiale i forhold til at pege på muligheder for deltagelse.

Forhandlinger og strid om, hvad legeordnen er, hvad der skal gives til den, og at det, der skal gives, skal være noget, som deltagerne vil have, er centralt for at tydeliggøre for alle, hvad legeordnen synes at være. En tydelig legeorden kan således gøre det nemmere at skabe deltagelsesmuligheder, hvilket peger tilbage på vigtigheden af, at børnene forstår og bliver klar over, hvad det er, de tager på sig, hvilket stridighederne kan være med til at synliggøre. Den pædagogiske praksis kan styrkes i at få øje på forhandlingerne, når de

står på og have blik for, at stridighederne og beslutningen i børnefællesskabet ofte handler om legeordnernes udformning og fremtid, ikke nødvendigvis andre ting. At se skænderiet, striden og forhandlingerne som nogle, der tjener legens orden kan pege på andre pædagogiske handlinger end blot at stoppe skænderiet.



Fig. 7. Fra legen Sten, som var en del af de kreative lege. Her skulle børnene slå sten i stykker, og bygge med sten.

## Når legedeltagelse gnistrer

Et andet forhold retter sig mod deltagelsesformer, der på baggrund af vores analyser fremstår som det, vi har valgt at betegne som *glimt*, *gnister*, *energier*, *stød* og *tænding*. Disse deltagelsesformer befinder sig både i børns leg med hinanden, når pædagoger understøtter det, der sker i legen, og i børns leg med materialer. De kan være kortvarige men stadigvæk have betydning for, hvordan legen holdes i gang eller hvordan den udvikler sig.

Ved at få blik for børns mere usynlige sociale koordineringer og sammenfletninger samt nonverbale deltagelsespraksisser får vi samtidig forståelse for nogle dimensioner, som er meningsfulde for børn, når de leger. Det viser også, at børn kan være yderst legeberedte til trods for, at de ikke sætter ord på, hvordan de leger eller har lyst til at lege. Fra et pædagogisk perspektiv kan forståelse af børns perspektiver i leg og forsøg på at følge deres deltagelsesstrategier generere nye meningsfulde praksisser blandt børn.



Fig. 8. Fra designeksperimenterne med bevægelseslege, hvor børnene skulle bygge deres egen ninja bane og afprøve den sammen med deres kammerater.







Fig. 9. Her er børnene i fuld gang med at bygge deres egen forhindringsbane i forbindelse med designeksperimenterne om bevægelseslege.

## Vigtigheden af børnenes stemmer: Et kort over legepræferencer

Som nævnt i metodeafsnittet, har vi i projektet ønsket at give børn en stemme i vurderinger af, hvad der udgør en "god" og "dårlig" leg. Eksisterende målinger og vurderinger af leg bygger overvejende på voksnes øjne og akademiske teorier, og giver meget lidt plads til at dem, det handler om – børnene – kommer til orde. Med det formål at give børnenes stemme et spotlight, har vi indsamlet over hundrede fortællinger om hhv. gode og dårlige legeepisoder,

og derefter præsenteret formuleringer derfra for 504 børn i 0.-3. klasse på fire forskellige danske skoler.

Med denne interview-til-rundspørge metode kørende parallelt med de mange designeksperimenter kunne vi som forskere se, hvilke oplevelser og tanker, der var genkendelige for de fleste børn i 0.-3. klasse. Samtidig brugte vi statistiske beregninger til at se, hvordan de sætninger, vi først havde hørt i børns fortællinger, nu samlede sig i klumper, der hver især synes at beskrive én unik egenskab ved "gode" eller "dårlige"

lege: indkogte boullionterninger af tanker fra hundredvis af børn, der

hver især peger på, hvor følelser af god – og dårlig – leg kommer fra.



Fig. 10. Her er modellen over alle faktorerne i PlayFaktor.





### Overordnet faktor:

#### Den særlige følelse af leg

Først og fremmest kan alle børn genkende *den særlige "legefølelse"*, som vi her i projektet ser i, hvad vi har kaldt "legens nerve". Når legen flyder og har sit eget liv. Når det er "sjovt", "hyggeligt", når man "har det godt", og "kan le" eller "få et smil på sin mund" – når legen bare er "riiiiiiiiiigtigt god!". Når legefølelsen bliver væk, eller måske aldrig har været der, er legen til gengæld "kedelig" eller "irriterende". Man kan føle sig "trist indeni", og "ikke lide det". Man har måske "ikke noget

*at lave"*, føler ikke at man "får lov til at prøve det sjove", eller også kan man ikke finde ud af det. Mange af de vendinger fra børnene, der ifølge vores statistiske materiale dukker op i klyngen omkring den overordnede legefølelse, er samtidigt sociale – det lader til at legen lever bedst, *når man er på linje*, og den indfinder sig ikke, hvis man ikke føler sig som venner og ikke kan blive enige. Denne faktor er nærmest fælles gyldig – enten er den der, og så er legen god, eller også er den ikke, og så er legen dårlig, uden nerve, vanskelig at holde i live.

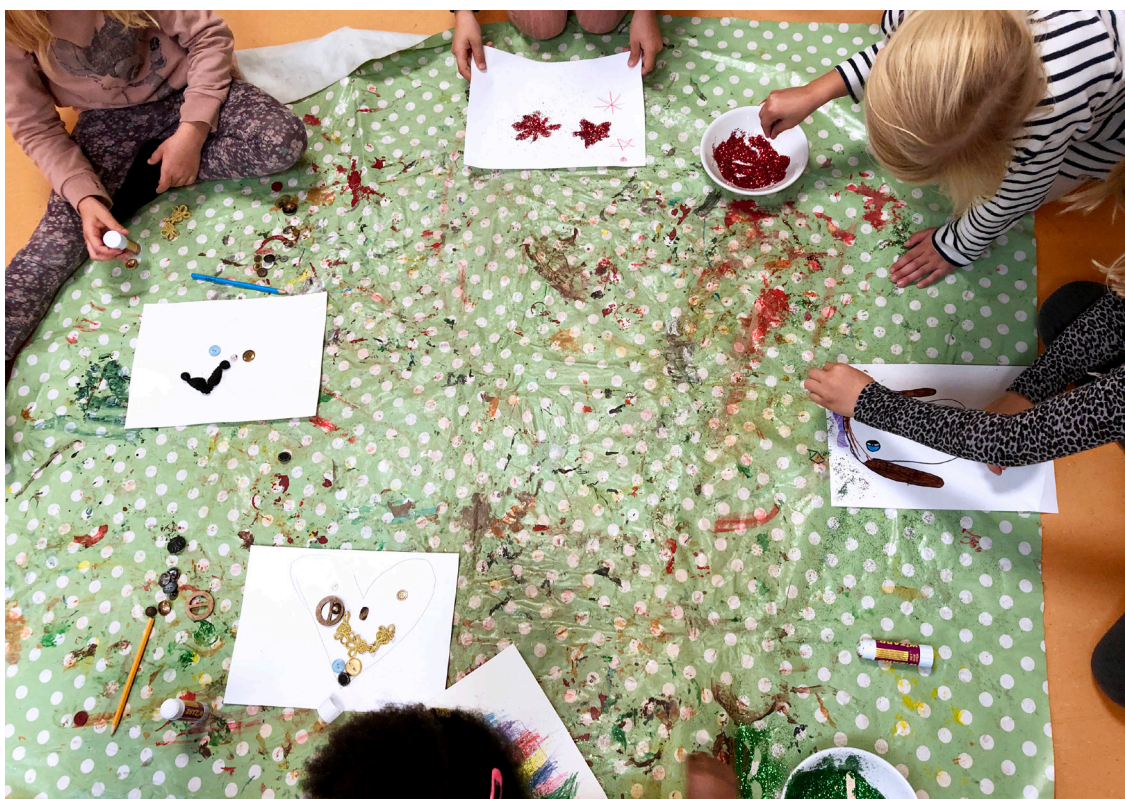


Fig. 11. Fra designeksperimenterne med kreativ leg.



### **Ikke en facitliste!**

Hver af de følgende faktorer viser en egenskab eller oplevelse, som nogle (men ikke nødvendigvis alle) børn fremhæver som genkendelig eller uigenkendelig i enten gode eller dårlige lege.

Det er ikke nemt at holde alle glade, og nogle gange kan det kræve lidt anstrengelse eller overvindelse for børn, såvel som voksne, at træde ind i en legeorden eller være med til at holde den ved lige. Hvis der ikke er tilpas mange af nedenstående faktorer til stede for de børn, som foretrækker dem, så synes legens orden at komme i krise, bryde sammen og/eller midlertidigt at miste den særlige følelse af leg.

Flere faktorer har sågar to sider – som f.eks. at det for nogle børn, nogle gange, er sjovt at blive bange, men i andre tilfælde er frygt meget fjernt fra den gode leg. Nogle kan godt lide at der er støj og tryk på – andre føler undertiden, at det er overvældende og ubehageligt. Derfor viser børns varierede reaktioner på projektets legedesigns også, at man ikke bare skal sørge for, at alle kvaliteter er til stede hele tiden, men at der kan være en fin kunst i at skrue op og ned for forskellige faktorer, indtil man rammer det rette legeleje for hhv. fællesskabet og den enkelte.

### **Faktor: Fantasi og skabelse**

Et eksempel på en specifik faktor, der viser en konkret hyppig legepræference, er kreativitet i den skabende forstand. Nogle børn kan godt lide, at der kommer noget ud af legen, som de kan vise frem og/eller tage med, eller som de (måske mere ovre i fantasilegen) kan lege er virkeligt.

### **Faktor: Nogen at lege med**

Børns følelser af god eller dårlig leg er – i tråd med vores fokus på inklusion og deltagelsesmuligheder som både ret og pligt, overfor individet og/eller fællesskabet – følsomme overfor sociale barrierer for deltagelse. Det er ikke en god leg, hvis nogen holder én ude, eller man bare ikke kan finde nogen at lege med. Det behøver i denne faktor ikke at være et problem, at man kommer til at lege alene – så det bør voksne kunne give plads til – men følelsen af udelukkelse, tristhed og manglende sociale muligheder er til gengæld problematisk.

### **Faktor: At være på linje**

Leg kan komme i krise, bryde sammen eller leve et dårligt liv, hvis deltagerne ikke er på linje, hvis flowet i handlinger og forventninger ikke er samstemmende. Det ses konkret ved, at andre måske ikke rigtigt vil deltage eller ikke leger "som man skal", eller modsat, "tager legen for alvor-



ligt” – måske ved at skifte til et mere intenst indlevels gear, gå op i at vinde, eller skændes om præmierne.

#### **Faktor: Fysisk gang i den**

Mange faktorer identificerer et specifikt aspekt som nogle børn særligt godt kan lide, eller som andre svarer sagtens kan være fraværende i deres gode lege. Fysisk gang i den er et godt eksempel. Nogle børn elsker det – andre synes ikke, at det er vigtigt. Et vigtigt fund i en tid med mange bekymrede forældre er, at legefølelsen kan trives godt også selvom, det er hårdt eller gør lidt ondt.

#### **Faktorer: Fjoller og grænseoverskridelse**

Som det også fremhæves i nogle lege-teorier, kan det være en kvalitet ved lege, at de er (eller giver plads til at være) fjollet og grænseoverskridende, inklusive at være gakket, fræk og/eller lave ballade sammen. En vigtig pointe her er, at den gode leg ikke altid er sød, pæn eller passer med andre pædagogiske hensyn – hvorfor det kan være nødvendigt at respektere legens orden, også når den kommer langt ud. Gem opdragelsen til bagefter. Pointen er, at leg ofte er en forhandling med – og udfordring af – grænser, magt og normer i verden omkring os.

#### **Faktor: Væk fra virkeligheden**

En anden, mindre faktor, illustrerer den nærliggende, men ikke overlappende, kvalitet i at lege kan være uvirkelige, og dermed give mulighed for at lege med handlinger, oplevelser, identiteter eller tanker, som man ikke kan eller må i virkeligheden.

#### **Faktor: Fare vs. tryghed**

Yderligere i forlængelse af dette, viser en separat faktor, at lege også kan overskride tryghedens grænser. Det kan tilsyneladende være både godt og skidt for legefølelsen, at man bliver bange, klokker i det, og måske gør noget, man ikke må (enten for de voksne eller i forhold til legens regler og orden). En bekræftelse af den teoretiske læresætning om, at leg er flertydig af natur.

#### **Faktor: Flexibilitet og forandring**

Et gennemgående resultat i projektet er, at lege må forstås som organismer, der ændrer sig, trives, lever og dør, så man både kan designe med starten, det der foregår i den løbende deltagelse, og slutningen i tankerne. Dette ses i kvaliteten at kunne opfinde og forandre legen undervejs. I denne kvalitet findes fokus på at kunne (have lov til?), at finde på sammen, hjælpes ad, og forandre legen efterhånden som den udfolder sig. At der er plads til at børnene

tager ejerskab, og genfortolker fortællingen, reglerne eller stemningen. Denne kvalitet er i evig balance med f.eks. regelbundne og voksenstyrede aktiviteter, og særligt forbundet med lege, hvor man på den ene eller anden måde bruger sin fantasi.

#### **Faktor: At blive bedre**

I nær familie med dette evige ændringspotentialer i legen, finder vi en anden faktor, der handler om selv at kunne udvikle mestring ved at lære, afprøve og blive bedre. Denne faktor knytter sig særligt til lege og spil, hvor der er mulighed for at vinde eller sigte efter mere eller mindre objektive succeskriterier, som giver øje for eget fremskridt og alibier for at prøve dét, man ikke så godt kan (endnu).

#### **Faktor: Nyhed vs. det velkendte**

Nogle lege rummer nyhed og opdagelse af f.eks. nye relationer. Dette er ikke det samme som et fokus på udvikling men på oplevelsen af, at der sker noget nyt socialt, eller at man prøver noget, man ikke har prøvet før. Som vi også ved fra studier af voksnes personlighed, varierer det, hvor meget mennesker af natur er åbne overfor det nye, eller finder mere tryghed i det velkendte.

#### **Faktor: At være god nok**

Skyggesiden af dette er en faktor, hvor oplevelsen af legen som værende vanskelig, eller decideret for svær, eller at man ødelægger legeordenen ved ikke at gøre det rigtigt eller godt nok, fører til følelse af fiasko.

#### **Faktor: Alle får chancen**

Mere organiserede lege iscenesat af en voksen eller børnene selv, giver også kvaliteten, at alle får lov til at prøve og til at være med.

#### **Faktor: Frihed fra tvang**

Behovet for en voksen for at legen kan flyde uhindret kan være forbundet med følelsen af repetition, eller at man "skal" lege, men egentlig ikke gider, som det ses i to mindre faktorer. En voksen kan have en positiv rolle i at holde legen ved lige, og børn kan aktivere voksne, hvis lege når et sammenbrudspunkt, men det kan også føles af for meget. Vi skal dog ikke slutte for meget ud fra dette find. Meget afhænger af legens tema og form, og ikke mindst den enkelte voksnes deltagelsesstil og relation til barnet.

#### **Faktor: Selvbestemmelse**

En faktor beskriver at kunne bestemme selv eller gøre som man vil – hvilket ikke altid er forbundet med legefølelse: Det kan også handle om





at træde helt ud af legeordenen. Som vi har set i børns legevanskeligheder, kan fleksible rammer med flere forskellige deltagelsespositioner dog give børn en mulighed for, evt. med støtte fra andre, at finde deres egen niche i lege, der på overfladen er i strid med ens egne præferencer, eller hvor man ikke har held til at deltage af f.eks. sociale eller færdighedsmæssige grunde.

#### **Faktor: Vis respekt for vores legeorden**

Den voksendedignede leg kan både skabe følelsen af samhørighed, og klar mulighed for at komme ind, selvom den ikke er et succeskriterium for alle lege, og i nogle tilfælde kan være ødelæggende.

Et vigtigt fund er nemlig, at *nogle gode lege har et ekskluderende aspekt*. Vi kalder denne faktor 'vores leg', fordi den rummer oplevelsen af at lege en velkendt leg, med nogen man kender godt, koblet med følelsen af, at andre står udenfor, og er forstyrrende eller måske prøver at komme ind. Denne fascinerende faktor illustrerer, at gode lege kan være velkendte størrelser, der modnes over tid, sammen med nogen, man har opdyrket en fælles referenceramme og samklang med. Når lege lukker sig om sig selv, kan voksne måske have lyst til at finde dåseåbneren frem for at skabe social variation og give andre muligheder for at deltage (lad nu Andreas være

med!), men "anmassende inkludering" kan altså undertiden øve vold mod legens orden, og potentielt anbringe det barn, der presses ind i andres leg, i en socialt prekær situation. Denne faktor viser om nogen dilemmaerne, der er indbygget i at respektere legens orden, som den ses af børnene selv.

#### **Faktorer som pejlemærker for kvaliteter, børn kan savne**

Og hvad så? Faktorerne viser en palette af elementer, som børn kan genkende som betingende for gode eller dårlige legeoplevelser. Tilsammen kunne faktorerne bruges som en slags individuel test af "legepersonlighed" eller "præferencesprofil" for børn ved at se, hvor de hver især lægger deres vægt, når de tænker på en rigtig god leg. Men denne anvendelse ville reducere leg til et facitsæt, og fremstille børn som psykologiske robotter, der ikke ændrer sig på tværs af kontekster og ugedage, hvilket er forkert. Det ville også trække perspektiver fra en pulje børn i Jylland og på Sjælland ned over alle andres lege, hvilket formentligt overser masser af andre kilder til god og dårlig leg.

I stedet er kendskab til legefaktorerens mørke side en god rute til at respektere, hvad børn tænker og oplever, når de har svært ved at komme ind i en leg, oplever at lege giver dårlige relationer eller følelser,

eller når legen bryder sammen. På samme måde kan den lyse side vise os, hvilke kvaliteter man som voksen kan forsøge at designe for som mulige deltagerpositioner i ugens lege: Nogle børn vil gerne give den gas. Nogle vil gerne skabe. Nogle kan ikke lade være med at være frække, og måske krydse grænser over i det farlige og uhyggelige. Nogle gange kan det sågar være i legens interesse at udelukke andre, der forstyrrer dens orden. Men det gælder ikke alle børn i alle lege alle dage. Forskellige børn ser forskellige kvaliteter i forskellige lege – og ikke alles præferencer kan tilgodeses hele tiden – heller ikke den voksnes. Børnene har talt.

## Inklusions- og eksklusionsprocesser i relation til leg

Størstedelen af børn i indskoling leger med deres venner og kammerater. De forstår legens nerve, de håndterer, at legen bevæger sig og forandrer sig over tid, de indgår i forhandlinger om legens orden samt de diskussioner og konflikter, som kan opstå i den forbindelse. De fornemmer hinandens kroppe, tegn og signaler, som udtrykkes gennem gestik, blikke, ansigtsudtryk og kropssprog. De forstår de sociale og kulturelle koder, der er i spil, og de håndterer de fysiske ram-



Fig. 12. Fra legeeksperimenterne om den kreative leg. Her laver drengene insekthoteller i skoven. De har fundet et væltet træ, og det er det perfekte sted til et hotel.

Det bedste var, at vi fik en større bevidstgørelse i forhold til egen pædagogisk praksis.

mer fleksibelt og situeret, ligesom de mærker, hvilke lege, der er gode eller dårlige, sjove eller kedelige. Pædagogers håndtering af denne gruppe af børns leg hænger sammen med pædagogiske mål og intentioner, og deres rolle kan veksle mellem at være f.eks. igangsætter, deltager, facilitator, mediator, observatør eller slet ikke have en rolle. Nogle børn skal af forskellige grunde bruge mere tid på at blive deltagere i leg. Når børn er forskellige fra de fleste, er der i pædagogisk arbejde en tradition for at rette en særlig indsats mod disse børns særlige situation og behov. Specialiseret viden anvendes altså generelt mod det enkelte barn og ikke til de pædagogiske indsatser i forhold til børnegruppen/børnefællesskabet. Disse børn oplever oftere end de fleste at komme i en vanskelig legesituation. Selvom grundene er forskellige, retter det, som er fælles for at komme i en vanskelig legesituation, sig mod deres evne til at fornemme og forstå, hvordan de skal agere i en legesammenhæng ved at organisere og koordinere forståelser og tolkninger af legens orden sammen med de andre børn. Det forudsætter, at de kan håndtere legens orden og identificere sig med legens nerve for at kunne forpligte sig på legen, hvilket nogle børn har sværere ved end andre børn (Wenger, 2004; Buch, 2017). Eller at deres handlinger og forhandlinger af pæda-

goger og børn fortolkes som sådan.

Når inklusions- og eksklusionsprocesser i den pædagogiske praksis håndteres som enten et individuelt eller kollektivt problem, bliver problem- og løsningsforståelsen ofte et spørgsmål om, at det enkelte barn skal tilpasse sig legens orden eller at børnegruppen skal tilpasse legens orden til det konkrete barns behov. Eller at det bliver overladt til barnet eller børnene selv at opnå deltagelse eller skabe mulighed for deltagelse. Analyserne viser, at pædagoger benytter sig af strategier, der retter sig mod børnegruppens ansvar for at skabe mulighed for deltagelse ved at ændre på og tilpasse legens orden. F.eks. ved at ændre i magtkonstellationer, hierarkier, roller, regler, m.m. Eller ved at stille krav til eller opmuntre det konkrete barn til at tilpasse sig legens orden. F.eks. ved at kompensere barnet gennem opmuntring, tilskyndelse, korrigere, regulere eller ved skæld ud. Andre gange tilbyder pædagogerne selv at lege med barnet eller hjælper barnet i gang med en anden leg.

Andre gange finder barnet selv en løsning ved at lege selv, lege med andre eller igangsætte en ny leg med andre børn.

At skabe mulighed for deltagelse kan herved iagttages som et forhold mellem barn og børnegruppe, mellem barn og pædagog. Barnet skal hjælpes



ind i noget, der er, og det sker ved at ændre det, der er, eller ved at få barnet til at tilpasse sig det, der er. Disse forståelser skaber fire forskellige positioner, som er illustreret i nedenstående model og inspireret af positionskortet i Hansen et al., 2022.



Fig. 13. Positionskortet: Deltagelse i legens orden.

I vores forståelse af inklusion og eksklusion er alle børn altid allerede en del af fællesskabet eller børnegruppen, og den pædagogiske opgave bliver at sikre alle børns mulighed for deltagelse i de situationer, aktiviteter og lege, som finder sted i fællesskabet. Det betyder, at pædagogen trækker på sin viden om børnenes situation og behov i planlægning og gennemførelse af leg. Pædagogerne må overveje, hvilke lege, der kan imødekomme børnenes følelsesmæssige og fysiske behov, deres motiver og perspektiver, præferencer og interesser, kulturelle, sociale og økonomiske baggrund samt overveje, hvordan legen kan

understøtte positive interaktioner og relationer mellem børnene. Fordi børn er forskellige, må pædagogerne overveje, hvordan de på forskellig vis kan møde børns fælles behov. Endelig er det afgørende, at pædagogerne er tydelige i deres rammesætning, så alle børn forstår, hvad der forventes af dem, og hvad de kan forvente sig af den konkrete leg.

## At designe leg for deltagelse

Gennem pædagogernes arbejde med at designe leg inden for forskellige legetyper, har pædagogerne netop haft mulighed for sammen at planlægge leg med udgangspunkt i de børn, som skal deltage i leg. Det har givet pædagogerne erfaring med, hvordan børns forskellige behov kan imødekommes i planlægning af den fælles leg, herunder valg af materialer og fysiske rammer. Dels gennem en klar struktur og rammesætning, så alle børn ved, hvad de kan forvente, og hvad der forventes af dem. Pædagogerne har haft mulighed for at imødekomme børnenes forskellige fysiske og følelsesmæssige behov i deres design af leg, hvilket betyder, at de børn, som er udfordret, i højere grad opnår adgang til deltagelse i leg og dermed øver sig i at fornemme og forstå processer, forhandlinger, stemninger og situationer. Pædagogerne har endvidere haft mulighed for at





medtænke børnenes præferencer, interesser og erfaringer, så det bliver meningsfuldt for børnene at deltage i legen. I gennemførelsen af legen har forberedelsen givet pædagogerne overskud til at forholde sig løbende til børnenes interaktioner med hinanden og guide og understøtte positive interaktioner, anvende materialer til at vedligeholde eller udvikle legens orden. For børn i legevanskeligheder betyder det, at de i højere grad kan forpligte sig på legens orden, interaktioner, stemninger og forhandlinger. Nedenstående model viser, hvilke betingelser, der skal være tilstede for at støtte børn i at deltage i leg. Dels skal barnet kunne fornemme og forstå legens stemning og orden og forpligte sig på den. Ved at forpligte sig kan barnet også bidrage til at påvirke legens udvikling og bevægelse. Samtidig må barnet indgå i forhandlinger om legens orden, forhandlinger, som kan bidrage til at ændre på legens orden.



Fig. 14. Ret og pligt i legens orden.

Vores analyser viser, at når inklusion og eksklusion håndteres på en måde, hvor de børn, der er i en udsat legeposition, støttes i at forpligte sig på legens orden, og derigennem opnår erfaring med at deltage i leg samtidig med, at legen skaber adgang og gøres tilgængelig for alle børn uden at det betyder, at legens orden bryder sammen, så lykkes det i højere grad at give børn mulighed for deltagelse i leg. Analyserne viser endvidere, at pædagogerne, i deres arbejde med at skabe mulighed for deltagelse for flere børn, både kan indtage rollen som igangsætter, facilitator, mediator, observatør eller deltager. Det afhænger af den konkrete leg, situation, børn og børnegruppe. I forhold til at skabe mulighed for deltagelse i leg tyder vores analyser ikke på, at det er hensigtsmæssigt at overlade ansvaret til børnene selv – også selvom vi i data har eksempler på, at børnene formår at tage dette ansvar på sig. Dels får pædagogerne hermed ikke blik for de ressourcer, som legeudsatte børn har, og som kan udfolde sig i visse legesituationer. Dels er det et stort ansvar at overlade til børn at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn.

Det bedste var at se børnenes glæde over de nye lege, vi fandt på.

## Hvordan kan pædagoger deltage i leg og skabe deltagelsesmuligheder?

I projektet forstår vi pædagogisk legepraksis som udtryk for, at pædagoger tager udgangspunkt i børns perspektiver og samtidig har legen som mål for de pædagogiske handlinger. Et centralt fund i dette projekt

er, at pædagogers deltagelse i leg kan være en støtte for det enkelte barn såvel som for SFO'ens legemiljø generelt. Projektet viser også, at pædagogers deltagelse i leg kan — og har brug for — at foregå fra forskellige positioner. Disse positioner er: *inden for* legens orden, *på kanten af* legens orden og *uden for* legens orden (Jørgensen, 2022).

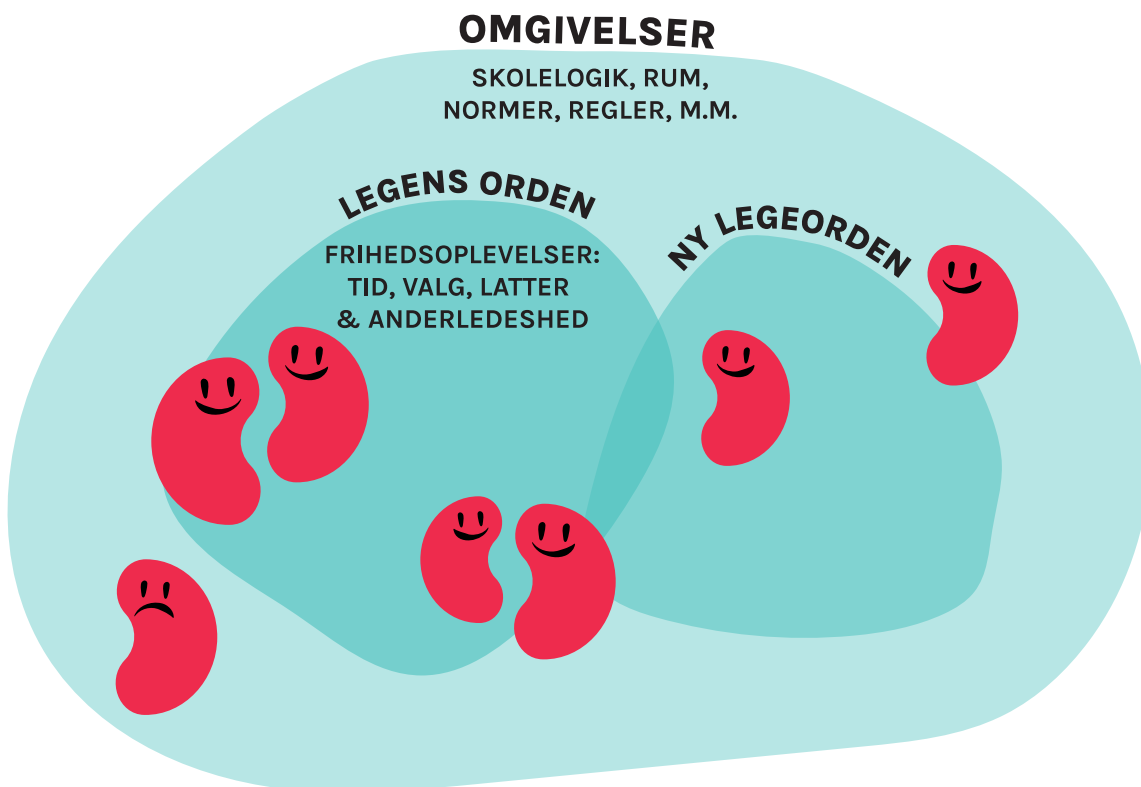


Fig. 15. Deltagelsespositioner i pædagogisk legepraksis. Modellen illustrerer, at deltagelse i leg kan foregå enten inden for legens orden, på kanten af legens orden eller uden for legens orden.

**Deltagelse inden for legens orden** betyder, at pædagogerne udøver den legepraksis, som meningsfuldt etablerer og udfolder sig som en bestemt legeorden i kraft af de børn, der tager del i legen og gennem det materiale og de ting, som indgår i legen. Det kan være ved at gribe en skovl og grave kanaler sammen med børnene. Eller det kan være ved at konstruere trolde af skrald. Eller indgå i en laden-som-om kamp om huler eller med sværd. Fra denne position kan pædagogen udforske de samme praksisser som børnene og støtte og vise de børn, der har svært ved at identificere legens handlinger, en vej ind i legen. Desuden kan det skabe en vis tryghed for de børn, der kan være ængstelige eller have svært ved at være til stede i legen, når den skifter retning og nye handlinger bliver centrale. Herfra er det vigtigt for pædagogen ikke at dømme legens handlinger og bevægelser, men tage del i dem. Det betyder, at pædagogen forholder sig undersøgende over for de skift, som legen foretager. At man afprøver nye legepraksisser, nye handlinger sammen med børn og fordyber sig i de legestemninger, som opstår omkring disse praksisser uanset om disse er afdæmpede og hengivne eller larmende og euforiske. Men pædagogen kan også være med til at flytte en leg inde fra legens orden ved at vise nye og andre måder eller steder at lege på. Det vil sige, at man handler på legens præmisser, i stedet for f.eks.

at tale om hvad børn må, bør og skal og ikke må, bør og skal. Det vil sige, at pædagogen med sin krop anviser en deltagelsesmulighed i stedet for med sprog at regulere, vurdere og forklare.

**Deltagelse på kanten af legens orden** betyder, at pædagogen bevæger sig rundt på kanten af den legeorden, som børn etablerer og udvikler. Herfra kan pædagogen fodre legen. Det kan gøres ved at tilføje mere materiale eller nye materialer og ting, eller ved at komme med ideer til roller eller konstruktioner eller andet. At fodre legen kræver legesensitivitet. Det vil sige, at man tuner ind på, hvad det er for en legeorden, der er i færd med at udfolde sig, og hvad der meningsfuldt kan bringes ind i den. Fra kanten af legens orden kan man også tune ind på det enkelte barn, dets legepræferencer og legevanskeligheder. Herfra kan man sammen med barnet udforske, hvilke legehåndlinger barnet kan udøve som bidrag til legen. Eksempelvis kan der være et barn, der finder det vanskeligt at være til stede i en vild røverleg, men som måske godt kan lide at sidde og tegne penge til røverne. Det kan også være, at der er et barn, der i en dramatisk leg, ikke bryder sig om at have replikker, og som måske har brug for hjælp til at finde en rolle, der ikke skal sige noget. Pædagoger, der deltager på kanten af legen, kan således både hjælpe et barn med at identificere og opøve de

legepraksisser, som allerede udfolder sig i legen, eller hjælpe med at finde en anden legepraksis, som barnet kan være i og bidrage til legen med.

Deltagelse på kanten af legen indeholder også en pædagogisk omsorgspraksis. For ind imellem er der børn, der har brug for trøst og samtale om det, der sker i legen. Sådanne samtaler opstår ofte som en følge af den måde, som en legeorden er i dialog med en skolelogik på. F.eks. gælder de regler for opførelse, der er i skolelo-



Fig. 16. Fra Nerf Gun legen. Her må man en gang imellem stå på tæer for at ramme lige der, hvor der skal rammes.

gikken ikke i legens orden. Det gælder blandt andet den måde, man taler til hinanden på, og den måde, man er en god ven på. I legens orden kan det f.eks. være fuldstændig meningsfuldt at tale hårdt til hinanden, skændes og drille, for det kan være lige præcis det, som en leg går ud på. Men nogle børn har brug for støtte til at gennemskue, hvordan logikker uden for legen, kan trækkes ind i leg, travesteres, vendes på hovedet, udforskes og blive til noget andet. Pædagoger, der positionerer sig på kanten af legens orden, har stadig legen og barnets legedeltagelse som mål for de pædagogiske handlinger, men der kan være behov for at synliggøre legeordenens forhold til den omgivende verden.

**Deltagelse uden for legens orden** betyder, at pædagogen handler på afstand af legen. Det kan pædagogen gøre ved at designe for leg. Det vil sige ved at forberede og skabe rammer og betingelser for, at leg får mulighed for at opstå. Man gør så at sige steder og rum legeparate. Det kan man gøre ved aktivt at vælge, hvilken legetype og legestemning, man ønsker at designe for og ved at tage stilling til, hvor legen i udgangspunktet skal foregå, hvilke børn der skal deltage, hvilke legepraksisser der skal være mulighed for at opøve og udforske og hvilke materialer skal indgå? Endelig kan det også handle om at skabe en form for overgangsritualer, således at et rum,

et klasseværelse f.eks. transformeres fra en skolelogik til en legeorden. Det med henblik på at synliggøre for alle børn, at der nu er andre logikker i spil. At designe for leg betyder, at man skaber muligheder for, at leg kan opstå, men man styrer ikke det, som så opstår. Man observerer og deltager i det, og man justerer inde fra legens orden, som nævnt oven for. Det er altså legeforberedelsen, som foregår uden for legens orden, og vores analyser har vist, at pædagogers mulighed for sammen at forberede leg er væsentligt for børns legedeltagelse, fordi det er i forberedelsen, at pædagoger kan reflektere over og drøfte, hvad det er for lege, der er brug for at skabe plads til, hvilke børn, der har brug for særlig opmærksomhed, og hvilke nye materialer, det kunne være spændende at prøve af i leg sammen med lige præcis disse børn.

Positionen uden for legens orden rummer derfor også en organisatorisk og fagprofessionel dimension. Det gør den, fordi tid og mulighed for pædagogisk legeforberedelse er væsentligt. Pædagogisk legepraksis indebærer med andre ord, at pædagoger tager en fagprofessionel kamp for legen. Den kamp foregår blandt andet i det tværfaglige arbejde, hvori det drøftes, hvordan steder og rum kan gå fra at være undervisningsparate til at blive legeparate. Den foregår også på et mere organisatorisk niveau,

hvor pædagogers legeforberedelse skal på dagsordenen, samt hvor det drøftes om eller hvordan der med leg kan skabes sammenhæng mellem børns skoletid og SFO-tid. Endelig foregår pædagogers deltagelse uden for legens orden også i forældresamarbejdet, hvor betydningen af børns legeoplevelser og legedeltagelse synliggøres, og den foregår i professionsammenhænge, hvor børns leg italesættes og kommunikeres som en del af det pædagogfaglige arbejde, der handler om at understøtte børns oplevelse af inklusion og deltagelse i skolens hverdagsliv.

Projektets analyser viser, at et pædagogteam kan arbejde med positioner for deltagelse på forskellige måder. F.eks. kan det være meningsfuldt, at pædagoger i deres designs for leg aktivt placerer pædagoger henholdsvis inden for og på kanten af legens orden. Når man gør det, har man hele tiden minimum én pædagog, der er fordybet i legeordenen sammen med børnene, mens minimum én anden yder omsorgspraksisser fra kanten af legens orden. En væsentlig drøftelse i et pædagogteam, der skal i gang med at deltage i børns leg, er at forholde sig til, hvordan man som fagligt team kan arbejde med positionerne. Er der f.eks. nogle, der umiddelbart har lettere ved at deltage inde i legens orden end andre? Er der nogle, der er mere optaget af at bringe legen ind i



det tværprofessionelle samarbejde? Og hvordan kan man som team sikre sig, at man ikke alene arbejder fra alle tre positioner for deltagelse, men også med dem, således at hele pædagoggruppen over tid kan bevæge sig mellem positionerne. En anden væsentlig drøftelse er pædagogens egne legepræferencer. For i hvor høj grad kan de komme til at fylde for meget for en pædagog? Kan der f.eks. være nogle, der begrænser sig til at designe bevægelseslege eller lege i naturen, fordi disse legetyper er udtryk for egne legepræferencer? Hvis det er tilfældet, kan det være en god ide at invitere børn ind i legedesignprocesserne, for, som projektet viser, kan man få rigtig mange gode ideer af børn, og børn vil, som nævnt, gerne tale om, hvad der gør en leg god eller dårlig.

## Materialers kraft i leg og pædagogik

Et centralt fund retter sig mod materialitet og *børns materialiserede samvær*. For at forstå materialers betydning for børns samvær, har vi valgt ikke at tale om fællesskab som et navneord, da det kan give en statisk forståelse af, hvad fællesskab er. Vi har derimod benyttet udsagnsordet at fælles-skabe, som har givet mulighed for at fremtøne mere dynamiske sociale dimensioner. Optikken på fælles skabende

praksisser giver anledning til at drøfte, hvordan pædagogisk design med materialer kan skabe kortvarige, intense, energiske og stemningsfulde samarbejder mellem børn, som er socialt betydningsfulde – ikke nødvendigvis i optikken af det større eller mere kontinuerlige fællesskab - men i øjeblikket.



Fig. 17. Fra legeeksperimenterne om kreativ leg. Her tegner børnene med naturen. De skal finde naturmaterialer, og på hvidt papir bruger de naturmaterialerne til at lave forskellige farver.

Vores analyser viser, at *materialer muliggør og medskaber et socialt rum i børns leg*, og pædagogers rammesætning af børns leg. Den måde børnene er sammen på, er ikke italesat verbalt af børnene, men kropsligt, og det



markerer et socialt samvær gennem en fælles optagethed. Materialerne kan 'trikke' energier eller skabe gnister i børns leg, som påvirker børnenes engagement, eksempelvis ved at børnene bliver udfordret og gentagende gange arbejder med materialet. Et helt centralt fund i projektets analyser er, at materialer har en kraft i sig selv og at materialer kan: lege med, motivere, understøtte og forføre børns måde at være sammen på.

Projektet viser, at børns brug af materialer er et sensorisk og meget konkret formsprog, som giver børnene en anden måde at kommunikere og udtrykke sig på. Og for nogle børn er det at *gøre noget* mere tilgængeligt end at lege og kommunikere gennem sprog. Dertil kan materialer flytte fokus fra sociale dynamikker til materialerne, i det at materialerne spiller en central rolle i måden, hvorpå man indtræder i legen og udvikler legen. På den måde bliver materialer et non-verbalt kommunikativt medie i legen.

Analyserne peger på, at materialer muliggør og medskaber et socialt rum i børns leg og pædagogernes rammesætning af børns leg. Materialers relationelle betydning skaber en forståelse for fælles skabende praksisser, som er materialiserede, kortvarige, intense, nonverbale, sensoriske, dynamiske og processuelle. Og således kan man med fordel tænke over, hvordan nogle



Fig. 18. Fra legeeksperimenterne om kreativ leg - legen Kviksand. Det handlede om at grave efter guldhornene, midt i sandkassen, og både vand, reb og andre materialer kom i brug.

materialer har en kraft som er særligt engagerende og forførende inviterer til deltagelse. Det ses eksempelvis, når børn leger med kviksand, som var en af de legedesigns, vi skabte. Det handler om at grave huller i sandkassen, at lede efter guldhornene, og at bruge vand og snor til at folde det ud. De glemmer tid og sted, og står i kviksand til anklerne. Derudover er der noget i vores analyse, der tyder på, at materialer kan samle børn på tværs af alder, skoleklasser, sociale skel m.v.

På baggrund af projektets resultater er det vigtigt, at pædagoger udforsker materialer sammen med børn og sammentænker materialer og fælles skabende praksisser.

## Udviklingen af designprincipper ud fra legetyper

Hvor det foregående har handlet om børnene, børnenes deltagelse og pædagogisk legepraksis og støtte for deltagelse, så skal det næste handle om legedesignet, for hvad er karakteristisk for et legedesign, der har potentialer for at skabe mulighed for deltagelse? I det følgende skal arbejdet med legedesign udfoldes, og det gør vi ved at pege på designprincipperne. Nogle børn kan godt lide at lege vilde lege, og andre kan godt lide at lege stille lege. Måske er det store lege med mange deltagere, der trækker mest, og måske er det små lege med en enkelt god ven, der er præferencen. Én dag kan man have brug for at tonse rundt og bruge kroppen efter en lang dag i skolen, mens man en anden dag har brug for at sidde og sysle med et kreativt værk eller lyst til at involvere sig i en rolleleg. Vi har undersøgt, hvordan forskellige lege giver forskellige deltagelsesmuligheder for børn. Vi har taget udgangspunkt i, at alle lege indeholder både inklusions- og eksklusionspro-

cesser. Der er nogen, der er med i legen og der er nogen, der ikke er med i legen, ligesom der inde i legen ofte er forskellige positioner, som kan opfattes mere eller mindre attraktive fra barn til barn. I en "Far, mor, barn-leg" kan der eksempelvis være nogle børn, der altid foretrækker at være moren, mens andre måske hellere vil være hund – og er gode til det. Men det kan også ske, at man ender i en rolle, som man ikke bryder sig om, og derfor oplever grader af eksklusion, selvom man udefra betraget ser ud til at deltage i legen.

## Legetyper

For at prøve at forstå, hvordan forskellige lege giver forskellige deltagelsesmuligheder, har vi lavet legeeksperimenter. Eksperimenterne var kategoriseret i fem forskellige legetyper (Hughes, 2006) og i projektets fem faser er legene designet med henblik på at tilgodese én af disse typer. I projektet har vi valgt at eksperimentere med kreative lege, rollelege, konstruktionslege, dramatisk leg og bevægelsesleg. Disse legetyper valgte vi, fordi vi vurderede, at de i deres forskellighed tilsammen kunne gøre os klogere på, hvordan lege giver forskellige muligheder for, at børn kan deltage alt efter deres dispositioner og præferencer. Vi interesserer os altså for de former for deltagelse, der muliggøres gennem de forskellige lege.





Fig. 19. Legetyper og de forskellige lege, som vi har skabt sammen med pædagogerne i legeeksperimenterne.

## Designprincipper

I legeeksperimenterne har vi anvendt designprincipper til at gøre det tydeligt, hvad der karakteriserer de forskellige legetyper, og hvad der animerer deltagelsesmulighederne i de specifikke legetyper (Jensen et al., 2022). Målet med designprincipperne er, at de skal være et redskab, der gør det nemmere at designe nye lege, der tilgodeser de specifikke pædagogiske intentioner, som man tilstræber i den pædagogiske praksis (Baumgartner & Bell, 2002; Gundersen 2021). Designprincipper må dog ikke forstås som i sig selv at kunne udlede effektive designs, men derimod som

agerende værktøjer til idegenerering og frameworking. Designprincipperne er udviklet i et samarbejde mellem forskere og pædagoger og er blevet ændret og forfinet mange gange i processen. De er opbygget, så der er fire designprincipper for hver legetype, og de er formuleret i bydeform med henblik på at skabe handling og forandring. Designprincipperne i de fem legetyper forholder sig til nogle overordnede principper, der går på tværs af legetyperne og på den vis har en mere generel karakter.

### 1. Legens nerve

Når man har spurgt om "Må jeg være med?" og fået lov, så er det næste spørgsmål ofte: "Hvad skal vi lege?" Hvad går legen ud på? Hvad er meningen med legen og hvordan skaber den mening for de legende? Hvis man tumler rundt på nogle madrasser er det måske åbenlyst, hvad legen går ud på, hvad der er attraktionen, spændingen og nerven. Nogle gange kan det være den stille fordybelse i et materiales muligheder, det kan være ønsket om at skabe noget eller euforisk fjolteri og væren i nuet. Andre gange er der indbygget et narrativ i legen, og det kræver en lille introduktion til rollerne og handlingen, før man kan indtræde i legen. Legens nerve handler om at forstå, hvad er det fængende eller det legende i legen?

### 2. Legens praksisser

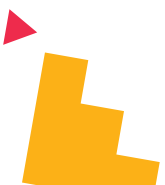
I en leg er der handlinger, kropslige praksisser og ting de legende skal gøre. I den kreative leg afprøver man, i rollelegen spiller man en rolle, i konstruktionslegen bygger man noget, i den dramatiske leg laver man en historie, øver den og viser den for et publikum og i bevægelseslege løber man, hopper eller kæmper med et sværd. Legens praksisser er vigtige at kende, forstå og kunne for at kunne deltage i legen.

### 3. Legens materialer

Materialer er vigtige som artefakter. De er synlige markører for at der foregår noget og kan bidrage til at fastholde legen. Materialer indeholder en sensorisk kraft, der er med til at give legen retning, idet de inviterer til at blive brugt på en særlig måde. I kreative lege skaber man noget f.eks. med ler, pinde eller perler, i rollelegen kan en hat eller en stok være med til at skabe indlevelse og tydelighed, i konstruktionslege bygger man måske med kasser eller rafter, i dramatiske lege kan en historie eller fortælling være materialet og i bevægelseslege er det måske kroppen, musik eller en bold, der er det materielle omdrejningspunkt.

### 4. Legens deltagelsesmuligheder

Alle (grund)lege udvikler sig i løbet af legen og kan tage mange former og farver. Som pædagog kan man igangsætte, understøtte, udvikle, hjælpe, inkludere, afskærme, udvide ... den gode leg med henblik på at skabe forskellige muligheder og former for deltagelse. Man kan hente flere materialer i den kreative leg, så flere kan være med, hjælpe med at opfinde en ekstra rolle i rollelegen, vise hvordan noget kan konstrueres i konstruktionslegen, støtte processen så alle bliver hørt i udviklingen af en dramatisk leg eller foreslå ændringer i bevægelseslegen, så det er muligt at komme med igen, hvis man bliver skudt.



I det nedenstående præsenteres designprincipper for de fem legetyper, som vi eksperimenterede med i projektet. Ved at tage udgangspunkt i designprincipperne kan man øge muligheden for at man får inspireret til varierede lege, som appellerer til forskellige børn og giver forskellige deltagelsesmuligheder.

## Kreativ leg

### 1. Etabler en legestemning, hvor alt er muligt

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

### 2. Understøt fifleri, undersøgelse og eksperimenter

Legens praksis består i, at børnene rører ved, makker med og gør forskellige ting med materialerne. Der skal derfor være god tid til at røre, pille, ødelægge, eksperimentere, øve sig, bevæge sig ind i blindgyder og ud

igen. Pædagogerne kan støtte børnene heri ved at deltage i legen eller fodre legen med fantasifulde indslag. Herved kan de også forstørre enkelte børns gøren og muligheder i legen.

### 3. Hold materialerne i centrum – tænk på diversitet og sensibilitet

Materialerne er udgangspunktet og ofte også adgangen til kreativ leg. Der skal derfor være rigeligt med materialer, og de skal være tilgængelige, så manglende materialer ikke begrænser legen eller børn i at deltage. Store materialer fordrer mere samarbejde og nære relationer mellem børnene, og materialer konnoterer og tilskynder til forskellige lege og appellerer til forskellige børn, derfor kan det være en god ide at variere brugen af materialer. Ved at rette opmærksomhed og sensibilitet mod materialerne er det muligt at se på dem med nye øjne og overskride hverdagens praksisforståelser.

### 4. Skab en ramme og slip styringen

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



pædagogiske intention – hvem og hvad vil man gerne tilgodese ved at vise en ny udvikling i legen?

## Rolleleg

**1. Støt børnene i at skabe et univers**  
Legens nerve består i, at børnene lever sig ind i rollen og identificerer sig med de oplevelser rollen bliver stillet over for, og på den måde er der noget på spil for de legende. I legen etableres der et univers og en kontekst inspireret af f.eks. et eventyr, en historie, en hverdagssituation, et medieunivers, en fortælling eller en film og der kan være en mission eller konflikt, som rollerne skal forholde sig til.

**2. Inspirer til kropslige praksisser**  
Legens praksis består i, at man lever sig ind i og besjæler sin rolle. Rollerne har brug for at udøve og udføre bestemte lade-som-om-praksisser. Børnene trækker på viden og erfaringer og bruger deres fantasi og ideer til, hvad rollerne kan gøre og hvordan handlingen kan udvikle sig.

**3. Fremskaf rekvisitter og kostumer der kan understøtte rollerne**  
Materialer kan bruges til at understøtte en rolle, så det er nemmere for andre at forstå rollen, det er lettere at spille rollen, huske den og gemme sig bag den. F.eks. har man brug for kopper, når man skal på café og en kost, en grim næse eller en uhyggelig

stemme, hvis man skal være en heks.

## 4. Deltag i legen, på kanten af legen eller uden for legen

Den pædagogiske praksis består i at bidrage til at sætte scenen og skabe et univers, tænde en ild, understøtte og fodre børnenes universer, udrede konflikter, finde på nye roller som kan skabe muligheder for flere børn, beskytte universer mod udefrakommende trusler.

## Konstruktionsleg

### 1. Hjælp børnene med at forestille sig og realisere

Legens nerve består i, at børnene har en ide om at skabe noget, og forsøger at nå i mål med at lave et færdigt produkt. Ofte foregår skabelsesprocessen som samskabelse, hvor en gruppe af børn arbejder på det samme produkt og den fælles – ofte udtalte – forståelse af målet er betydningsfuld i forhold til processen, ligesom samarbejdet fordrer en accept af det de andre byder ind med.

### 2. Støt børnene i at bygge, skabe og konstruere

Legens praksis består i, at børnenes ideer materialiserer sig og vokser frem. I fremstillingsprocessen og konstruktionen bruger børnene hænderne og nogle gange hele kroppen til at lave et produkt, en konstruktion eller en dims. Der er materialer



der skal sættes sammen, skilles fra hinanden, døde materialer skal be-sjæles og vækkes til live. Det gælder primært om at handle og gøre noget.

### **3. Brug forskellige og rigeligt med materialer**

Materialerne er afgørende for at kunne bygge og konstruere. Diversitet i materialerne bidrager til alsidige og mangfoldige løsninger og umage materialer skaber ofte kreative og unikke konstruktioner. Materialernes materialitet (affordance) byder op til sanselige undersøgelser og skaber grobund for nye ideer og udvikling. Mangel på materialer og flaskehalse – f.eks. ved limpistolerne – øger risikoen for konflikter.

### **4. Fasthold målet og støt realiseringen**

Legens deltagelsesmuligheder kan støttes og udvides ved, at det pædagogiske personale hjælper børnene med at fastholde og realisere deres projekt. Med udgangspunkt i børnenes logikker kan der være behov for at begrænse eller udvide ambitionerne i forhold til de tids- og materialemæssige rammer, der er til rådighed. Der kan være behov for at inspirere og vise hvordan man gør, hjælpe børnene videre med vanskelige arbejdsprocesser, udvide universet – f.eks. besjæle en trold eller udvide universet f.eks. ved at trolden får et hus at bo i. Pædagogerne bør være opmærksomme på

at produktionen, færdiggørelse eller perfektionering ikke tager overhånd.

## **Dramatisk leg**

### **1. Find glæden ved den gode fortælling og ved at være på**

Den dramatiske legs nerve er den gode fortælling, og gælder det om, at børnene gennemspiller et handlingsforløb med en begyndelse, en midte og en slutning. Fortællingen kan være et scenarie, en tragedie, en komedie eller andre dramatiske genrer. I den dramatiske leg har publikum en afgørende rolle at spille. Publikum skal kunne opleve, vurdere eller fejre de scenarier, som børnene spiller. Der arbejdes hen imod et produkt, en forestilling der kan vises og børnene kan blive set.

### **2. Støt børnene i at øve sig i og gentage dramaets æstetiske udtryk**

Legens praksis drejer sig om med kroppen og stemmen æstetisk at udtrykke dramaet. En vigtig del af legen handler om at forfine udtrykket gennem gentagelser, så andre kan genkende og indleve sig i den handling, der udspiller sig. For at kunne deltage som en god leger i legen, skal man derfor kunne øve sig og gøre sig umage. Legens praksis indeholder en vekslen mellem kreativt gik og disciplineret øvelse.

### 3. Skab en scene og find rekvisitter og klæd-ud tøj frem

Selv ganske få og simple kostumer eller rekvisitter kan hjælpe børnene med at fastholde roller og udtrykke handlinger, der kan genkendes af publikum. Brugen af artefakter og indretningen af en scene kan støtte legen i at orientere sig mod et (imaginært) publikum.

### 4. Find udfordringer der passer til børnene

Pædagogerne har en opgave med at hjælpe alle børnene med at få en rolle med passende udfordringer og fylde. Dramatisk leg har ofte en

kompleks gruppedynamik, hvor det kan være nødvendigt, at der er en (gerne et barn) der tager styringen, så ambitionsniveauet bliver afstemt og de får øvet sig. Hvis den dramatiske leg skal opleves meningsfuld for alle deltagerne, skal de kunne leve sig ind i handlingen og rollerne. Det kræver viden og færdigheder at forstå en genre og udtrykke en rolle eller en handling. Hvordan går en troldkvinde f.eks.? Eller hvordan glider en fin dame i en bananskræl? Eller hvordan er man en blomst eller et tog? Hvordan ser en vred politibetjent ud? En bange mus? En listig ræv?



Fig. 20. Fra legeeksperimenterne med bevægelseslege.

## Bevægelsesleg

### 1. Kreér en stemning, hvor der er noget på spil – f.eks. kappestrid, mestring eller bevægelsesglæde

I bevægelsesleg kan legens nerve være at klare sig godt (vinde) og opleve tilfredsstillelsen ved at mestre en færdighed. Det kan også være den glæde, der er forbundet med sanselig stimulation, som når man gynger, snurrer hurtigt rundt i en karrusel eller rammer en bold helt rent, så den flyver gennem luften.

### 2. Skab rum for hurtige, kraftfulde, vilde og kaotiske lege

I bevægelseslege er praksisser og kroppens handlinger voldsommere og større end i skolens øvrige praksis. Man bliver måske forpustet, sveder og træt i musklerne på grund af mange gentagelser. Der er ofte også mindre kontrol og uregerligheden og den fysiske anstrengelse kan danne grobund for følelsesmæssige rutsjeture og spænding.


### 3. Brug hele kroppen aktivt og vær sensitive overfor de sanselige oplevelser

I bevægelseslege er kroppen det primære og gennemgående materiale. Store, gerne udendørs rum fremmer aktivitetsniveauet og indlagte pauser giver mulighed for at mærke efter, hvordan bevægelserne føles i kroppen og i forhold til kam-

meraterne. Bevægelseslegens tro følger er et forhøjet støjniveau og sammen med et stort pladsbehov betyder det, at disse lege risikerer at forstyrre og fortrænge andre.

### 4. Skab flere muligheder for deltagelse og pauser i legen

Bevægelsesleges voldsomhed og fysisk og følelsesmæssigt engagerende form begejstrer, men risikerer på samme tid at kamme over. Derfor bør man som pædagog være behjælpelig med at skabe differentierede muligheder og indlægge muligheder for pauser, hvor pulsen kan komme ned, følelser reguleres, regler tilpasses og evt. "døde" kan genoplives.



Det bedste er, at jeg har tilegnet mig nye måder at udvikle nye lege på ved hjælp af spiderweb mm.



# Inspirationsmateriale til udvikling af inkluderende pædagogisk legepraksis

I dette kapitel præsenterer vi inspirationsmateriale, der kan bruges til at arbejde med udvikling af inkluderende pædagogisk legepraksis på en måde, så det understøtter legedeltagelse. Vi har i resultaterne peget på vigtigheden af afprøvningen, af at handle pædagogisk med henblik på leg og at have blik for børnenes stemmer i legen, vigtigheden af materialer og fokus på det at skabe fælles samt vigtigheden af en fagprofessionel, teambaseret indsats.

Med modellen Inkluderende pædagogisk legepraksis i skolen, de tilknyttede designprincipper og spørgsmål er intentionen at understøtte arbejdet med leg i skolen. Desuden består inspirationsmaterialet af en guide til, hvordan man kan snakke med børn om leg samt gode råd til, hvordan man kan gribe det an.

Det bedste er, at vi er blevet klogere på, hvor vigtig legen er for børns trivsel og fællesskab.

Det bedste har været, at vi som personalegruppe selv har været deltagere i forskellige legedesigns. Det giver en anden indsigt i legens nerve og de dilemmaer, der kan opstå i en leg, når man har mærket det på egen krop.



## Model for inkluderende pædagogisk legepraksis

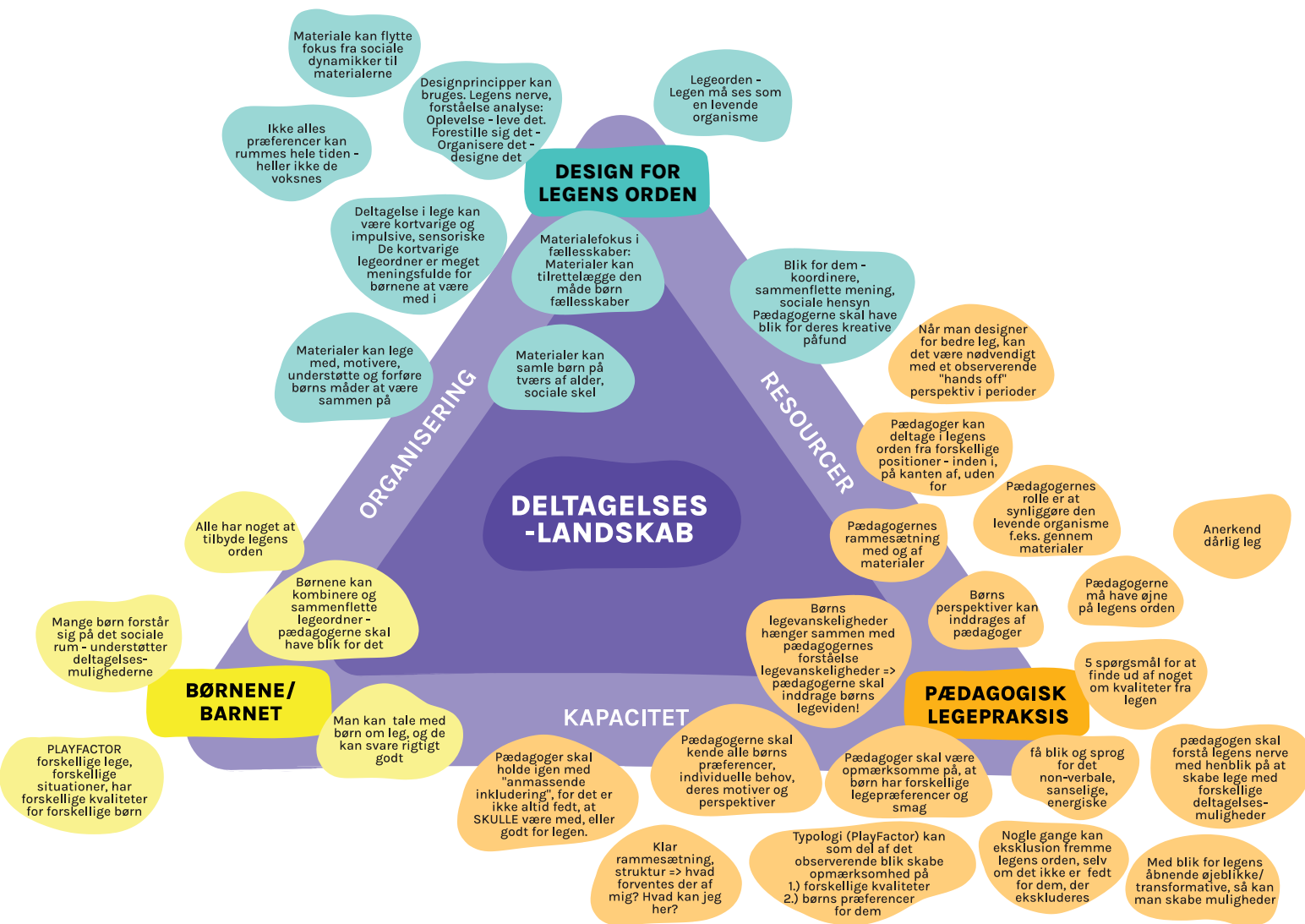


Fig. 21. Modellen for inkluderende pædagogisk legepraksis i skolen med deltagelseslandskab i midten, dernæst organisering, ressourcer og kapacitet. I de tre hjørner er børnene/barnet, pædagogisk legepraksis og design for leg - legeordenen. De tre dimensioner er forbundne og har indflydelse på hinanden.



## Betingelser, rammer og vilkår

Enhver pædagogisk praksis og dens udviklingsmuligheder må ses i relation til sin omverden. Også pædagogers arbejde med inkluderende legepraksis i skolen er betinget af de rammer og vilkår, som den er underlagt. Kommunens politiske og økonomiske prioriteringer, administrative regler og procedurer, ledelsesbeslutninger og strategier samt den måde, arbejdet er organiseret på, har betydning for det pædagogiske arbejde. Gennem projektet har vi blandt andet konstateret, at pædagogers mulighed for at forberede leg har betydning for kvaliteten af det pædagogiske arbejde og for børns deltagelsesmuligheder. Det pædagogiske personale har påpeget betydningen af, at de arbejder på skolens område og skal gøre lokalerne 'legeparate' og når SFO'en lukker skal de igen gøres 'læringsparate'. Endelig viser projektet, at pædagogers mulighed for at arbejde sammen har betydning for deres mulighed for at understøtte børns deltagelse i leg. Det er f.eks. vanskeligt både at deltage i leg og have overblik over den samlede børnegruppe.

Det er således vigtigt, at det pædagogiske personale sammen med ledelsen undersøger, hvordan det er muligt at skabe de nødvendige betingelser for, at det bliver muligt at udvikle og realisere inkluderende legepraksis i skolen til gavn for

børns mulighed for deltagelse.

## Deltagelseslandskaber

Deltagelseslandskaber er kernen i den model, som vi har udviklet og som kan bruges som inspiration til at komme i gang med en inkluderende legepraksis. Det overordnede mål med modellen er at skabe mulighed for deltagelse og samtidigt insistere på, at deltagelsesmuligheder breder sig ud som et landskab til forskel fra at forstå deltagelse som et lineært fænomen. Der er mange værdige positioner, og der er ikke et centrum, hvorfra deltagelse udspringer eller som er retning for deltagelse.

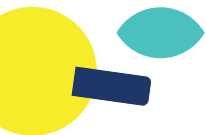
### 3 dimensioner i deltagelseslandskabet

#### *Barn/børnene*

Dette hjørne i modellen handler om barnet/børnene, og her bliver børnenes stemmer, deres samspil og samtidig deres forståelse for legeordningen, der er central.

#### *Pædagogisk legepraksis*

Dette hjørne i modellen handler om pædagogisk legepraksis. Som det fremgår, så flyder pædagogisk legepraksis både mod legedesign og børnene/barnet, og det er en pointe. De tre dimensioner samspiller med hinanden, og det bliver på den måde en pointe, at man



altid må forholde sig til alle tre dimensioner, når man designer for inkluderende legepraksis i skolen.

### *Design for legens orden*

Legedesign handler om legens orden og hvad der må være kvaliteter ved den orden, så deltagelse kan understøttes.

## **Designprincipper for inkluderende pædagogisk legepraksis**

Designprincipperne i materialet er udviklet med henblik på at støtte alle tre dimensioner i deltagelseslandskabet. Det vil sige, at der findes

designprincipper, der skal imødekommes i alle tre dimensioner.

Designprincipperne er formuleret i bydeform, for at sætte retning og arbejde anvisende i forhold til de pædagogiske beslutninger, der skal tages. Når det pædagogiske team skal designe for leg, kan designprincipperne bruges til at planlægge for fremtiden, men principperne kan også bruges til at evaluere lege, der er foregået og udforske, hvorvidt de endte med at leve op til de principper, der blev sat for dem fra starten. Designprincipper kan dermed både stå foran og bagved et legedesign, forstået på den måde at principperne kan bruges til at rammesætte en facilitering, men de kan også stå som output/artikuleret viden.

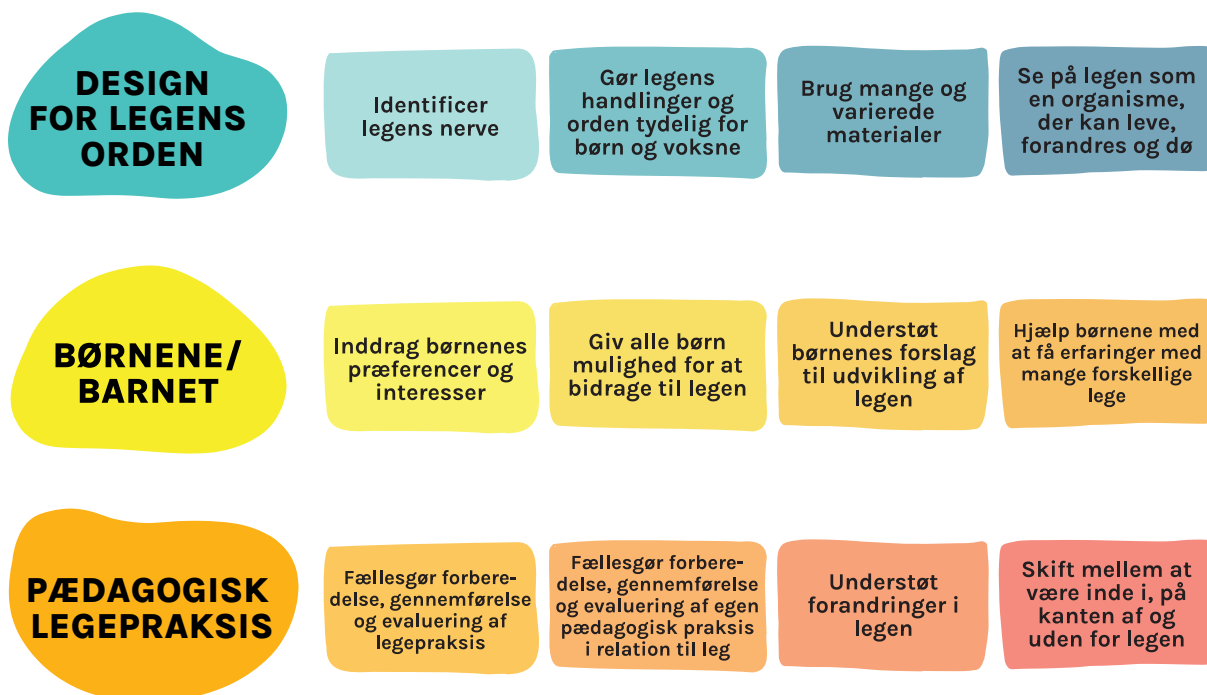


Fig. 23. Designprincipperne for inkluderende pædagogisk legepraksis i skolen inddelt i de tre dimensioner.

## Udvikling af inkluderende pædagogisk legepraksis

For hvert hjørne i deltagelseslandskabet og de dertilhørende designprincipper, har vi formuleret en række refleksionsspørgsmål. Refleksionsspørgsmålene retter sig både mod en eksisterende praksis, dvs. at de kan hjælpe med at afdække, hvordan den

pædagogiske legepraksis, der allerede foregår, ser ud. Og desuden retter spørgsmålene sig mod den fremtidige praksis, dvs. hvordan det fagprofessionelle arbejder med inkluderende pædagogisk legepraksis kunne se ud. Refleksions spørgsmålene kan man bruge i forbindelse med pædagogiske udviklingsdage, personalemøder eller teammøder.

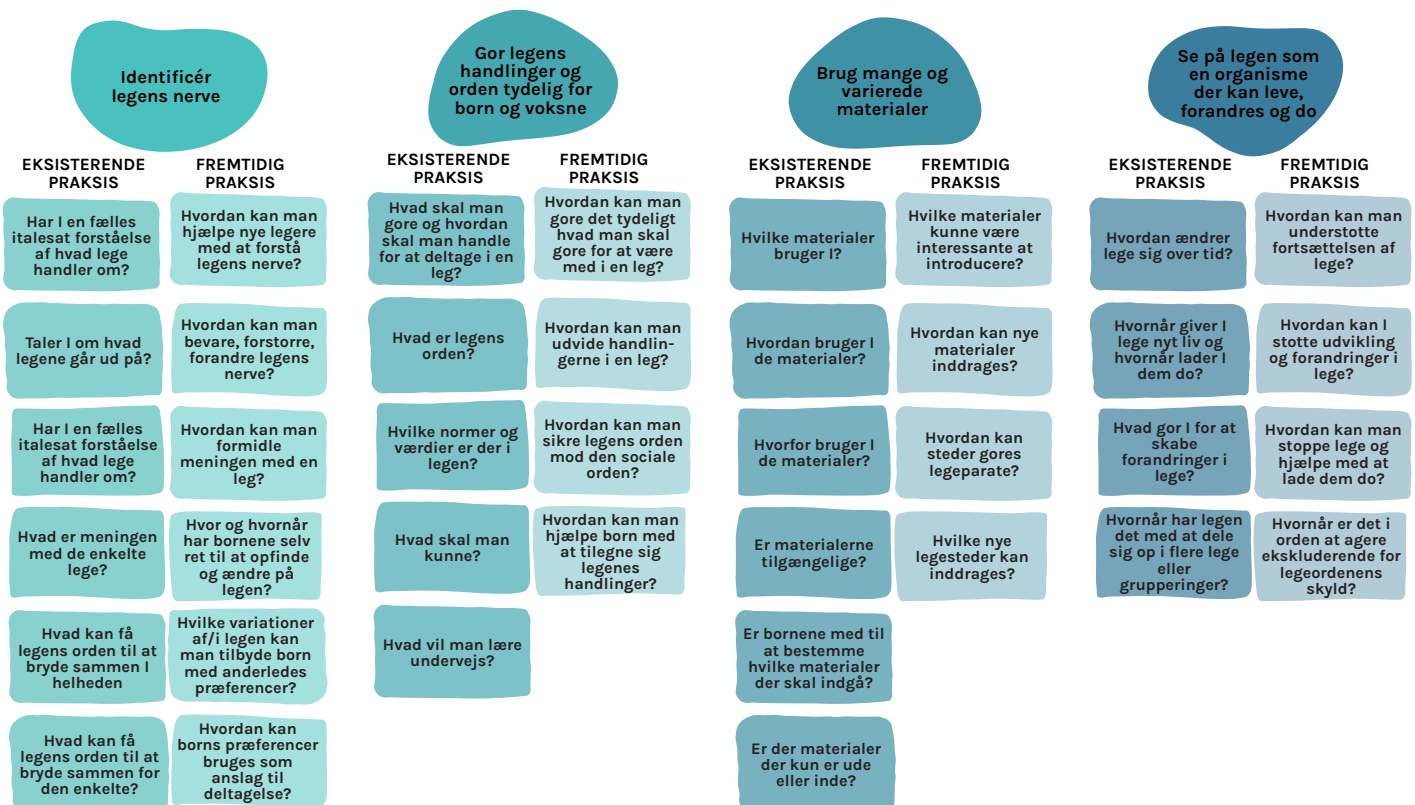


Fig. 23. Refleksionsspørgsmål til legens orden, både i forhold til eksisterende og fremtidig praksis.



Fig. 24. Refleksionsspørgsmål i forhold til børnene/barnet, både i forhold til eksisterende og fremtidig praksis.

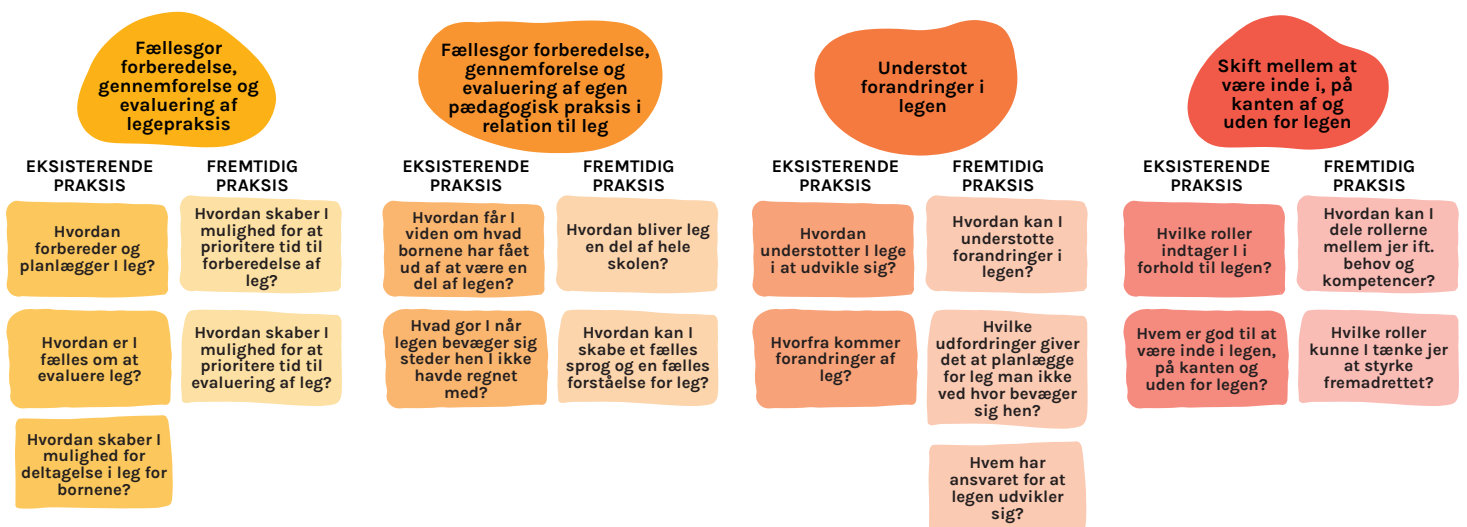


Fig. 25. Refleksionsspørgsmål rettet mod pædagogisk legepraksis, både i forhold til eksisterende og fremtidig praksis.

## Hvordan kan man tale med børn om leg?

En præmis i at tænke lidt mere som designer, er at lægge sine egne forståelser væk, for at se og lytte. Skal en designer opfinde en bedre vandhane, må hun tålmodigt bruge tid med antropologhatten for at se, hvordan folk allerede kvajer sig med den eksisterende hane, hvilke vinkler de har på hænderne, hovedet og kroppen, når de nærmer sig, hvad de automatisk gør som det første, og meget andet. Man ved tit ikke, hvad man skal spørge om, eller hvad man skal gøre anderledes – og hvis man tror, man ved det, kan man være nødt til at tilsidesætte sin viden lidt.

Derfor er det vigtigt, hvis man gerne vil tænke som en legedesigner, at kunne køre i cirkler, hvor man observerer, hvad der foregår, taler med de berørte (børnene) om hvordan det er at være med (eller ikke være med), og eksperimenterer, for derefter at starte "fingrene væk" cyklussen på ny.

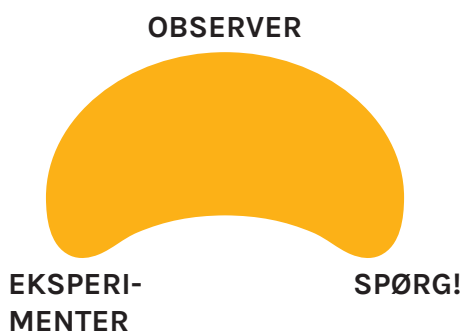


Fig. 26. Dimensioner, der er værd at tænke over, når man snakker med børn om leg.

I projektet har vi talt meget med børn om leg, og jo mere vi gjorde det, jo mere blev det tydeligt, at man sagtens kan spørge børn om gode og dårlige lege. Et konkret trick kan være, at man spørger et barn, om de kan huske en rigtig god leg eller en rigtig dårlig leg fra skolen, og så se, hvad de kommer i tanke om.

### Tre veje ind i samtalen om børns leg

Spørg til en hændelse du har set fra kanten af legens orden. Vent til episoden er forbi og tal så med barnet. Spørg: Hvad foregik der dér? Hvordan startede legen? Hvad skete der så? Var det en god eller dårlig leg? Hvad ville gøre legen (endnu) bedre? Evt. hvorfor gik det galt?

Bring dig selv i spil som samtalepartner i legens orden.

Leg og lyt med: Når vi voksne er med i legen, kan vi komme med observationer som "Av! Det gør ondt! Må lege godt gøre ondt?" uden at afbryde legen, eller (lidt mere tricky, men meget givtigt) lægge mærke til, hvad børn siger med deres lege. Det børn leger, siger ofte noget om, hvad der optager dem.

Start en samtale udenfor legens orden. Bed barnet om at huske en rigtig god eller rigtig dårlig legeoplevelse. Spørg: Hvad var det, der gjorde legen god/dårlig? Hvordan føltes det inde i kroppen?



Hvad tænkte du oppe i hovedet?

### **Fem nyttige advarsler**

Lad være med at dømmе og problemløse. Anerkend at leg ikke altid er sød, pæn eller inkluderende. Børn kan have behov for at holde andre – børn eller voksne – ude for at bibeholde aktiviteten og en fælles forståelse for nerven i deres leg. Voksne skal passe på med ledende spørgsmål. Børne-voksen relationen kan gøre, at børn søger at svare "rigtigt" i stedet for at for at dele deres egne tanker. Børn er nemme at distrahere. Hjælp dem med at holde tråden, og snak sammen et roligt sted, hvor de ikke ser at andre leger, eller at der bliver hentet madpakker. Børn vil ofte svare med fakta som "vi spillede bold!". Accepter at overfladiske beskrivelser også er svar, der på deres egen måde peger på børns præferencer. Spørg evt. videre derfra. Spørg også til dårlige lege. Man misser meget viden ved kun at fokusere på det lykkelige og lyserøde.

**Det bedste var, at vi skulle gå i dybden med aktiviteterne. Der var flere tanker bag, og det gav en pædagogisk tilfredsstillelse. Vi har dyrket aktiviteterne mere end sædvanligt.**

**Det værste var, at det var en udfordring at tænke nyt. Det er ikke specielt dårligt, men det kan være svært.**

# Referencer

**Akama, Y., Pink, S. & Sumartojo, S. (2018).** Uncertainty and possibility: new approaches to future making in design anthropology. London, UK: Bloomsbury Academic.

**American Educational Research Association ( A.P.A.), & National Council on Measurement in Education. (1985).** Standards for educational and psychological testing. American Psychological Association.

**Barab, S. & Squire, K. (2004).** Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s. 1-14, DOI: 10.1207/s15327809jls1301\_1

**Baumgartner, E., & Bell, P. (2002).** What will we do with design principles? Design principles and principled design practice. Conference of the American Educational Research Association, 31.

**Brown, A. (1992).** Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Science*, (2)2. 141-178.

**Buch, A. (2017).** Praksisteori og arbejdslivsforskning. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 19(4), s. 36-50.

**Cordsen, R. (2020).** Samarbejde mellem lærere og fritidspædagoger - intensitet, potentialitet og problemer. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet

**Criado, T. S. & Estalella, A. (2018).** Experimental collaborations. In A. Estalella & T. Sánchez-Criado (red.), *Experimental Collaborations (EASA Serie)*. Berthahn.

**Dewey, J. (2008).** *Logic, the Theory of Inquiry*. Read Books.

**Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011).** *Writing Ethnographic Fieldnotes (2nd ed.)*. The University of Chicago Press.

**Gundersen, P. B. (2021).** Exploring the Challenges and Potentials of Working Design-Based in Educational Research. Aalborg Universitetsforlag.

**Gynther, K., Christensen, O. & Petersen, T.B. (2012).** Design-Based Research: Introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring og Medier*, 5(9).

**Hansen, J.H., Jensen & C.R., Mølbæk, M. (2022).** Sammen om den inkluderende skole. København: Akademisk Forlag.

**Hughes, H. (2002).** A Playworker's Taxonomy of Play Types. PLAYLINK. UK.

**Hughes, B. (2006).** Play Types. The London Centre for Playwork Education and Training.

**Jensen, J.-O., Jørgensen, H. H., Sand, A.-L., Hansen, J. H., Lieberoth, A., & Skovbjerg, H. M. (2022).** Deltagelsesmuligheder i kreativ leg. Design based research-studie af leg i skolen. *BUKS – Tidsskrift for Børne- Og Ungdomskultur*.

**Jørgensen, H. H. (2022).** Codesign for udvikling af pædagogisk legepraksis. 'Hvorfor leger de andre ikke med mig?' Ph.d.-afhandling Designskolen Kolding, 273 sider.


**Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2020).** "Det gjorde sygt, sygt ondt". *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 4(2), 13.

**Jørgensen, H. H., Skovbjerg, H. M. & Eriksen, M. A. (2021).** "Approaching a DBR model for a research through co-design project on play in schools – to frame participation." In *Proceedings of the 9th Nordic Design Research Conference: Nordes 2021 – Matters of Scale*, eds. I. E. Brandt., T. Markussen., E. Berglund., G. Julier and P. Linde (Kolding: Design School Kolding/Southern University of Denmark). Pp. 434-443.

**Kusenbach, M. (2003).** Street Phenomenology. *Ethnography*, 4(3), 455-485.

**Lieberoth, A., Strand, P., Lehmann, A., Jensen, J. O., Jørgensen, H. H., Hansen, J. H. Skovbjerg, H. M. (2023).** Seven core qualities of play? Applying principal component analysis to school children's memories of good versus bad play. *Frontiers in Psychology*.

**Pink, S. (2011).** Sensory digital photography: Re-thinking 'moving' and the image. *Visual Studies* 26(1), s. 4-13. DOI:<https://doi.org/10.1080/1472586x.2011.548484>



**Pink, S., & Morgan, J. (2013).** Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), pp. 351–361.

**Rönnerman, K. & Salo, P. (2012).** “Collaborative and action research” within education: A Nordic perspective. *Nordic Studies in Education*, 32(1), s. 1–16.

**Schmidt, L. H. (1988).** Viljen til orden. Aarhus: Modtryk.

**Schatzki, T. (2001).** “Practice Minded Orders”. In T. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. von Savigny (red.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.

**Schatzki, T. (2002).** *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania State University Press.

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

**Skovbjerg, H. M., Bekker, T., d’Anjou, B., Johry, A. & Quinones, K. K. P. (2021).** Examining theory use in design research on fantasy play. *International Journal of Child-Computer Interaction*, vol. 32.

**Skovbjerg, H.M. & Sand, A.-L. (2022).** Play in School – Toward an Ecosystemic Understanding and Perspective. *Front. Psychol.* 12:780681. doi: 10.3389/fpsyg.2021.780681

**Spradley, J. P. (1980).** *Participant observation*. Harcourt Brace

**Wenger, E. (2004).** *Praksisfællesskaber, læring, mening og identitet*. Kbh: Hans Reitzels Forlag.

