

Leg som læring, udvikling og dannelse – En policy-antropologisk undersøgelse af legens betydning i dansk dagtilbuds-policy

Christina Haandbæk Schmidt og Malene Slott

Sammendrag

Leg er et væsentligt barndomspædagogisk begreb – og centralt i den nordiske daginstitutionsmodel. Vi er i denne artikel interesserede i at afdække og fremvise, hvordan leg som et nyt centralt policy-begreb indholdsbestemmes i den danske dagtilbudslov og læreplan. Med afsæt i en policy-antropologisk tilgang kombineret med en kritisk diskursanalyse analyserer vi centrale dokumenter, som knytter sig til den danske policy-proces omkring revision af hhv. dagtilbudsloven og bekendtgørelsen om den pædagogiske læreplan (2016 –2018). I artiklen viser vi, hvordan særlige betydninger af leg rejser på tværs af forskellige dokumenter og tilsammen giver opbakning til tre diskurser, der forbinder sig til hhv. læring, udvikling og dannelse. I forlængelse af den kritiske diskursanalyse undersøger vi med afsæt i positioneringsteori, hvordan hhv. barnet, pædagogen og forældrene positioneres inden for de tre identificerede diskurser.

Nøgleord: Nordisk daginstitutionsmodel, legeforståelse, dagtilbudslov, policy-antropologi, diskursanalyse, positionering

Play as learning, development, and cultivation – A policy-anthropological study of the definitions of play in Danish day care policy

Abstract

Play is an important concept in childhood pedagogy and essential to the Nordic day care model. In this article, we are interested in uncovering and presenting how play as a new, central policy concept is determined in the Danish Day Care Act and the national curriculum. Based on a policy-anthropological approach combined with critical discourse analysis, we analyze key documents that relate to the Danish policy process regarding the revision of the Day Care Act and the national curriculum (2016–2018). In the article, we show how special meanings of play travel across different documents and collectively support three discourses: play as learning, play as development and play as cultivation, respectively. In continuation of the critical discourse analysis, we investigate, based on positioning theory, how the child, the pedagogue, and the parents are positioned within the three identified discourses.

Keywords: Nordic day care model, understanding of play, Day Care Act, policy-anthropology, discourse analysis, positioning

Introduktion

Dagtilbudsområdet i de nordiske lande er udviklet inden for rammerne af den skandinaviske velfærdsmodel og er ofte refereret til som den nordiske model. En model, der karakteriseres som børnencenteret og holistisk, idet den baseres på børns deltagelse, demokrati, autonomi og frihed. Den nordiske model iscenesættes som eksempel på god pædagogisk praksis og som benchmark for andre lande (Hännikäinen, 2016; Karila, 2012). Samtidig er de nordiske lande i stigende grad blevet påvirket til at udvikle, standardisere og redefinere deres policy på dagtilbudsområdet i relation til transnationale strategier om livslang læring fra bl.a. OECD's Early Childhood Education and Care-programmer (Krejsler, 2012; Schmidt, 2017; Schmidt, 2018). Sådanne tiltag har medført en transformation af den nordiske model, der har resulteret i nationale forskelle og variationer i organiseringen af dagtilbudsområdet (Karila, 2012). Det kan illustreres med de nationale pædagogiske læreplaner, som både Danmark, Finland, Norge og Sverige har revideret i 2016–18. Som eksempel har det svenske Skoleverk fået til opdrag at anvende undervisning som et centralt begreb for alle uddannelsesinstitutioner fra dagtilbud til gymnasiale uddannelser (Sveriges Riksdag, 2020, kapitel 1 §3), mens læringsmiljø er udpeget som et centralt begreb i den styrkede pædagogiske læreplan i Danmark (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). I den finske plan for småbørnspædagogik betones småbørnspædagogikken (Utbildningsstyrelsen, 2018), og den norske rammeplan tager afsæt i et samfundsmandat, der bl.a. handler om at "fremme læring og dannelse som grundlag for alsidig udvikling" (Utdanningsdirektoratet, 2017, Barnehagens verdigrunnlag).

På tværs af forskellene fremstår barnets leg som et fælles og væsentligt element i den nordiske model. Formålet med nærværende artikel er derfor at opfordre til at undersøge, hvilke placeringer og betydninger leg tillægges i de nordiske landes dagtilbudspolitikker. Vi vil indlede og bruge Danmark som eksemplarisk

case til at identificere de betydninger af leg, som optræder i centrale policy-dokumenter relateret til revisionen af "Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge" (Dagtilbudsloven) og "Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer" (den pædagogiske læreplan).

Når Danmark er en interessant case skyldes det, at leg blev indskrevet i den reviderede formålsparagraf fra 2018, hvor den fastsættes som grundlæggende og knyttes an til det overordnede formål med dagtilbuddene, nemlig at fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse:

Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv. (Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge, §7, 2020)

Med denne artikel ønsker vi således at undersøge, hvordan vi skal forstå "leg som grundlæggende", og hvordan det forbinder sig til de fire kernebegreber: trivsel, læring, udvikling og dannelse. Samtidig ønsker vi at undersøge, hvordan disse forbindelser får betydning for, hvordan vi kan forstå og tale om børn, pædagoger og forældre. Derudover ønsker vi at invitere til et fælles nordisk samarbejde med forskere på tværs af de nordiske lande, hvor vi med afsæt i denne artikels analyser, foreslår at gennemføre et komparativt studie af leg i de nationale læreplaner. Dette med henblik på at skabe forskningsviden om leg i den nordiske policy-model, hvorunder det bliver muligt at identificere både fælles karakteristika, men også nationale forskelle og variationer.

Artiklen tager afsæt i følgende forsknings-spørgsmål:

Hvilke betydninger af leg kan iagttages i danske policy-dokumenter knyttet an til den reviderede dagtilbudslov og læreplan, og hvordan positionerer disse betydninger hhv. barnet, pædagogen og forældrene?

Artiklen indledes med de metodologiske og metodiske dispositioner, hvormed vi har gennemført vores undersøgelser. Herefter opdeler vi artiklen i to analysedele, hvor den første del fremanalyserer forskellige betydninger af leg på tværs af centrale policy-dokumenter, mens den anden del fremanalyserer, hvordan disse betydninger positionerer hhv. pædagogen, barnet og forældrene.

Metodologiske og metodiske dispositioner

Med henblik på at afdække, hvilken betydning leg har i den reviderede danske dagtilbudslov og læreplan, har vi ladet os inspirere af policy-antropologien (Wright og Shore, 2001; Wright et al., 2013; Wright, 2017; Sarauw, 2011) og anvender denne som overordnet metodologi for metodiske og analytiske dispositioner som kritisk diskursanalyse og positioneringsanalyse.

Policy-antropologi

Policy-antropologien er en tværdisciplinær og tværmethodisk tilgang informeret af den franske filosof Michel Foucaults governmentality-begreb "conduct of conduct" (Wright, 2017), som handler om at afdække, hvordan mennesker kan skabe mening inden for et system, som i stigende grad er viklet ind i policy-rationaler og -regimer (Wright, 2017, s.141). Med policy-antropologien skabes mulighed for at følge, hvordan et begreb, som i det her tilfælde leg, potentielt ændrer betydning, når det bevæger sig fra barndomspædagogikken til policy, og hvordan "nye" betydninger får konsekvenser for barndomspædagogikken i daginstitutionerne. Et centralt metodisk greb indenfor policy-antropologien er at "følge en policy", som handler om at følge den betydningskamp, der foregår i forhandlingerne af policy, på tværs af "lokaliteter" for på den måde at afdække, hvordan nye former for governance og magt opstår, og hvordan selve systemet forandres (Wright, 2017, s. 151; Wright et al., 2013).

Når det er særligt interessant at undersøge,

hvilke betydninger af leg der er på spil i den danske dagtilbudslov og i læreplanen fra 2018, så skyldes det, at læreplanen i vidt omfang er formuleret på baggrund af forhandlinger mellem pædagogprofessionens egne aktører og interessenter i og omkring professionen som fx Børne- og Ungdomspædagogerne Landsforbund, Professionshøjskolerne, Kommunernes Landsforening og Forældrenes Landsorganisation. Hermed blev traditionelle barndomspædagogiske begreber transporteret ind i beslutningsprocessen, og mikset og tilpasset politiske, fagpolitiske og arbejdsmarkedsrettede rationaler. Målet med denne artikel er at identificere de betydningsfastsættelser af begrebet leg, der er opstået i beslutningsprocessen, og som gemmer sig bag formuleringen "legen som grundlæggende" i dagtilbudslovens formål. Disse betydningsfastsættelser undersøger vi via en kritisk diskursanalyse, hvor vi følger leg på tværs af forskellige politiske dokumenter.

Analysegrundlag

Analysegrundlaget er fem centrale policy-dokumenter, der er udvalgt med henblik på at kunne følge den demokratiske beslutningsproces.

De udvalgte dokumenter fremgår af tabel 1 herunder.

Centrale policy-dokumenter
1. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (Dagtilbudsloven) (2020).
2. Børne- og Socialministeriet (2018) Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold.
3. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016) Master for en styrket pædagogisk læreplan.
4. Rådet for Børns Læring (2016) Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud – sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6 årige.
5. Kommunernes Landsforening (2017) Godt på vej – dagtilbuddets betydning.

Tabel 1. Analyserede policy-dokumenter.

De udvalgte dokumenter har forskellig genre og status: Det første dokument er selve lov-

grundlaget for dagtilbud i Danmark, mens de fire sidste er centrale styringsdokumenter, udformet af indflydelsesrige aktører. Alle fem dokumenter er imidlertid udarbejdet inden for en relativ kort hørings- og lovgivningsperiode på tre år¹. Det andet dokument er det ministerielle vejledningsmateriale, benævnt "Den styrkede pædagogiske læreplan". Rammer og indhold (2018), udsendt fra det daværende Børne- og Socialministerium². Vejledningsmaterialet er valgt, fordi det gengiver lovforarbejderne, og begrunder elementer, som ikke er indgået i lovteksten. Dokumentet tilbyder dermed dagtilbud og det pædagogiske personale lovens fortolkninger og intentioner.

Det tredje dokument "Master for en styrket pædagogisk læreplan" er udarbejdet af en ministeriet nedsat arbejdsgruppe i 2016 (det daværende Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling). Arbejdsgruppen bestod af praktikere, videnspersoner og interessenter inden for det danske dagtilbudsområde, som nævnt i afsnittet Policy-antropologi. Arbejdsgruppens formål var at udarbejde et nyt og opdateret grundlag for en ny, dansk læreplan, altså en master, hvorfor arbejdsgruppen fik navnet Mastergruppen. Det nye, opdaterede grundlag, Master for en styrket pædagogiske læreplan, blev startskud til den politiske proces, hvorfor dokumentet har haft afgørende betydning for revisionen af læreplanen, dagtilbudsloven og vejledningsmaterialet. I vejledningsmaterialet står der således:

Masteren beskrev blandt andet et fælles pædagogisk grundlag, som omfatter en række centrale begreber som eksempelvis dannelse, leg, det gode børneliv, børnefællesskaber og læringsmiljøer i dagtilbud, som er kendetegnende for den måde, der arbejdes med børns trivsel og læring på i dagtilbud i Danmark. (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 58).

På grund af dokumentets centrale betydning for udarbejdelsen af de officielle styringsdokumenter er Master for en styrket pædagogisk læreplan listet som det tredje dokument

i tabel 1. Det fjerde dokument stammer fra Rådet for Børns Læring. Det er et uafhængigt råd, der har til formål at rådgive den til hver tid siddende minister. Rådgivningsfunktionen betyder, at et dokument fra Rådet for Børns Læring bliver centralt i policy-processen, ligesom der er sammenfald af interesseorganisationer og deltagere mellem Mastergruppen og Rådet (Schmidt, 2017). Det femte og sidste dokument er udarbejdet af Kommunernes Landsforening, der organiserer og varetager de danske kommuners interesser. Som arbejdsgiver for danske dagtilbud spiller Kommunernes Landsforening en afgørende rolle for implementeringen af den nye læreplan. Selv om de sidste to dokumenter således ikke er del af den officielle policy-proces, så inkluderes de, fordi de er udarbejdet af politisk indflydelsesrige aktører, der har medvirket i policy-processen. Det er dog værd at bemærke, at den politiske proces med en ny læreplan i Danmark forløb hen over ministerrokader og ressortændringer, hvorfor man kunne argumentere for inklusion af andre dokumenter i perioden.

Kritisk diskursanalyse

Vi har valgt at lade os inspirere af teorien af bag kritisk diskursanalyse (Wodak og Meyer, 2001; Jäger, 2001) med henblik på at analysere, hvordan leg betydningsfastsættes i de fem ovennævnte dokumenter som supplement til den policy-antropologiske metodologi. Analysen giver os dermed mulighed for at "følge en policy" og afsløre, hvordan forskellige betydninger af leg optræder på tværs af dokumenter, men tilsammen medvirker til at indholdsbestemme og fastholde leg i bestemte betydninger. Disse fastholdelser af betydninger forstår vi som diskurser.

En diskurs kan begribes som en struktureret totalitet af artikulationer (Laclau og Mouffe, 2002:52), der virker ved at fastholde ord og begreber, i det her tilfælde leg, i en bestemt betydningsrelation. Diskurser fungerer i kraft af de betegnere, dvs. ord og begreber, der optræder i diskursens ækvivalenskæder, og som

samtidig definerer diskursen (Schmidt, 2017). Analysestrategisk betyder det, at vi skal identificere de betegnere, som anvendes til at fastsætte betydningen af leg.

Når det her er interessant at undersøge betydninger af leg som diskurser, er det, fordi vi med en diskursanalyse kan identificere, hvordan et pædagogisk og samfundsmæssigt kernebegreb som leg indholdsbestemmes og potentielt transformeres, når det bliver "op-højet" til policy-begreb. Samtidig kan vi identificere, om der er forskellige og potentielt modsatrettede politiske betydninger på spil. Formålet med den kritiske diskursanalyse er således at understøtte den policy-antropologiske interesse i betydningskampe og følge, hvordan særlige betydninger af leg rejser sig på tværs af forskellige genre af dokumenter og tilsammen giver opbakning til særlige diskurser. I forlængelse deraf er målet med analysen at afsløre, hvordan disse diskurser normerer særlige forestillinger om børn, pædagoger og forældre. Forestillinger, der ikke nødvendigvis artikuleres sprogligt, men snarere optræder som ikke-artikulerede selvfølgeligheder bag formuleringen "legen som grundlæggende" fra dagtilbudslovens formålsparagraf.

Den kritiske diskursanalyse kan således supplere policy-antropologien, idet begge er funderet i Foucaults viden/magt teorier, de er tværdisciplinære og kritiske, og de har en fælles interesse i at af-selvfølgeliggøre, hvad vi som samfund har lært at kende som naturligt og selvfølgeligt, gennem systematiske analyser af semiotiske data, fx policy-dokumenter. Målet med at lave en kritisk diskursanalyse som del af policy-antropologien er trefold: For det første at afsløre, hvilke diskurser der optræder i udtrykket "leg som grundlæggende", som både optræder i formålet for dagtilbuddene, og som gentages i vejledningsmaterialet om læreplanen, for det andet at undersøge, hvordan leg forbinder sig til formålet, specificeret i de fire begreber trivsel, læring, udvikling og dannelse, og for det tredje at undersøge, hvordan diskurserne subjektiverer pædagogerne. Subjektivitet

er hos Foucault ikke noget, man er, men noget, man gør som del af de samfundsmæssige diskurser (Jäger, 2001). I anden analysedel fokuserer vi derfor på, hvordan de identificerede diskurser subjektiverer gennem positioneringer af hhv. barnet, pædagogen og forældrene.

Måden, hvorpå vi har grebet diskursanalyse an, præsenteres i analysedel 1 med henblik på at skabe transparens og øge læsevenligheden.

Positioneringsanalyse

Den sidste del af diskursanalysen er foretaget med afsæt i positioneringsteori (Harré og Langenhove, 1999; Harré og Langhove, 1991; Davies og Harré, 2014). Målet med positioneringsanalysen er at synliggøre, hvordan der, indlejret i legebegrebet, foregår en diskursiv positioneringskamp, hvor centrale aktører kæmper for at positionere, dvs. udpege og bestemme, et samfundsmæssigt barnesyn, god pædagogik, og hvilken rolle man fra samfundets side forventer, at forældrene indtager. Positioneringsteorien bygger på en konstruktivistisk antagelse omkring subjektivering, der konstituerer sig gennem tre basale processer: samtale, institutionelle praksisser, og samfundsmæssig retorik (Harré og Langenhove, 1991, s. 394; Harré og Langenhove, 1999, s. 15; Aabro og Schmidt, 2021, s. 108). Med denne tilføjelse til vores diskursanalyse kan vi synliggøre, ikke blot hvordan diskurserne eksisterer i den samfundsmæssige retorik, men også hvordan diskurserne positionerer og begrænser, hvordan pædagoger i de danske daginstitutioner kan tænke, tale og handle på leg.

I denne artikel undersøger vi kun, hvordan pædagogerne positioneres i forlængelse af diskurser i den samfundsmæssige retorik. Som vi beskriver afslutningsvist, vil næste skridt være at undersøge de institutionelle praksisser for leg, og hvordan pædagogerne positioneres og selv positionerer sig, når de samtaler om leg. En vigtig pointe ved diskursanalysen er netop, at diskurser såvel som positioneringer er dynamiske og forandrer sig i samspil mellem samfund, institution og individ, hvorfor vi i denne

artikel blot kan påpege, hvordan leg *foreløbigt* fastsættes i den samfundsmæssige retorik.

I lighed med diskursanalysens metodiske greb og trin så venter vi også med at præsentere positioneringsanalysens metodiske greb i analysedel 2.

Analyse I: Leg som diskursformation

Diskursanalysen omfatter både en kvantitativ optælling med henblik på at bestemme de samfundsmæssige kernebegrebers udbredelse og hyppighed, og en kvalitativ analyse foretaget som en kritisk diskursanalyse. Formålet med at mikse den kvantitative optælling af begreber med den kvalitative diskursanalyse er at vise, i hvor stort omfang de pædagogiske begreber importeres ind i de politiske tekster og med hvilken indbyrdes hierarkisk placering. Optællingen tager afsæt i formuleringen fra dagtilbudsloven, hvori der står, at leg skal være grundlæggende for formålet med dagtilbudene, nemlig trivsel, læring, udvikling og dannelse. Den syntaktiske opbygning af sætningen indikerer umiddelbart en ligestilling af de fire begreber i formålet. Via en kvantitativ optælling af begreber ønsker vi at undersøge, hvorvidt de fire begreber er ligestillet målt i deres frekvens i de fem analyserede dokumenter.

Endvidere krydssøger vi på tværs af begreber for at undersøge, om leg forbinder sig til alle fire begreber. Den kvantitative optælling skaber således grundlag for den kritiske diskursanalyse ift. at kunne identificere diskurser om leg centreret om de fire formål. I det følgende præsenteres procedure og resultater for den kvantitative analyse.

En kvantitativ optælling

Den metodiske procedure indledtes med systematiske søgninger på leg i de fem policy-dokumenter. Vi har søgt på stammen af ordet, dvs. leg*, således at de forskellige grammatiske former som fx lege, legen, legene eller legende er blevet inkluderet i vores søgning. De systematiske søgninger blev derefter gennemgået manuelt med henblik på at ekskludere 1) de eksempler, hvor leg optræder i figurer eller i bilag, og 2) sammensatte ord som fx legeplads. Derefter foretog vi en søgning på de fire andre begrebers grundstamme hhv. triv*, lær*, udvikl* og danne*. Proceduren blev udført efter samme metodiske in- og eksklusionskriterier, som ved søgningerne på leg.

Resultaterne kan aflæses af tabel 2 herunder. Det kan aflæses af tabel 2, at leg optræder i alle fem policy-dokumenter i en spændvidde fra to

Policy-dokumenter	Kernebegreber				
	Leg	Læring	Udvikling	Trivsel	Dannelse
1. Dagtilbudsloven (2020) (N= 798)	2 (0,25%**)	13 (1,63%)	9 (1,13%)	7 (0,88%)	6 (0,75%)
2. Børne- og Socialministeriet (2018) Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold. (N= 15217)	89 (0,58%)	129 (0,84%)	79 (0,52%)	52 (0,34%)	55 (0,36%)
3. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). Master for en styrket pædagogisk læreplan. (N= 5829)	24 (0,41%)	55 (0,94%)	36 (0,62%)	22 (0,38%)	10 (0,17%)
4. Rådet for Børns Læring (2016) Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud – sådan styrker vi kvaliteten for de 0–6 årige. (N= 5590)	10 (0,18%)	51 (0,91%)	16 (0,29%)	7 (0,13%)	-
5. Kommunernes Landsforening (2017) Godt på vej – dagtilbuddets betydning. (N= 327)	9 (2,75%)	59 (18,04%)	18 (5,50%)	34 (10,40%)	4 (1,22%)

Tabel 2. Resultater af søgninger på fem kernebegreber. N= antal ord i dokumentet.

gange i Dagtilbudsloven (2020) til 89 gange i vejledningsmaterialet Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold (2018), hvor det i relative tal er næst hyppigst. I relative tal er det i dokumentet fra Kommunernes Landsforening, at leg optræder hyppigst, nemlig i 2,75 % af tilfældene. Set i relation til hyppigheden af de tre andre kernebegreber, læring, trivsel og udvikling, så er brugen af kernebegrebet leg i det dokument imidlertid ikke særlig udbredt.

Frekvensen af trivsel, læring, udvikling og dannelse

Det er i selvsamme dokument fra Kommunernes Landsforening (2017), at læring også optræder hyppigst, nemlig i 18,04 % af alle ord. Læring er i det hele taget det kernebegreb, der optræder relativt flest gange i hvert enkelte dokument og reelt flest gange på tværs af de fem udvalgte dokumenter fra 13 til 129 tilfælde. I betragtning af, at legen er skrevet frem som grundlæggende, og at læring optræder som et ligestillet begreb med trivsel, udvikling og dannelse i den danske formålsparagraf, er det overraskende, at læring med så høj frekvens rangordnes som det mest betydningsfulde begreb i formålet for dagtilbuddene.

Samlet set forekommer udvikling som det næsthyppest³ begreb på tværs af de fem dokumenter, mens dannelse og trivsel forekommer i mindre omfang. Det kan også aflæses af tabel 2, at dannelse ikke optræder én eneste gang i policy-dokumentet fra Rådet for Børns Læring (2016). Samtidig peger den relative opgørelse af dannelse og trivsel i vejledningsmaterialet også på en mindre hyppighed (hhv. 0,36 % og 0,34 %). Ydermere peger en kritisk optælling af kernebegreberne i dokumenterne på, at frekvensen af dannelse og trivsel skyldes de hyppige gentagelser af passagen *trivsel, læring, udvikling og dannelse* fra formålsbeskrivelsen, som i alt udgør 33 gange ud af de 52 forekomster af trivsel, og af de 55 forekomster af dannelse.

Især kalder resultaterne for begrebet "trivsel" på opmærksomhed: Kernebegrebet indgår ikke i betydningskæder med leg på tværs af de fem dokumenter, men optræder udelukkende som led i tvillingebegrebet "trivsel og læring", hvilket kan forklare, hvorfor trivsel optræder relativt hyppigt i dokumentet fra Kommunernes Landsforening med 10,40 %. Derudover optræder trivsel i duoen "trivsel og udvikling" og i trioen "trivsel, læring og udvikling". Det betyder, at "trivsel" ikke anvendes til at betydningsfastsætte leg, men i stedet til læring og udvikling, hvorfor begrebet er ekskluderet fra de resterende analyser.

Samlet set er de relative tal i tabel 2 meget små, hvilket umiddelbart svækker robustheden i den kvantitative opgørelse. Den er imidlertid en pointe, at opgørelsen af kernebegrebernes udbredelse og hyppighed skal fortolkes i relation til hinanden og ikke i relation til andre begreber.

En kvalitativ analyse

I det følgende vil vi præsentere procedure og resultater for den kvalitative analyse, hvor de kvantitative forekomster af hhv. læring, udvikling og dannelse danner baggrund for identifikation af betegnelser, der medvirker til at indholdsbestemme betydninger af leg. Inspireret af den kritiske diskursanalyse forstår vi disse betydninger som diskurser, og målet med analysen er således at afsløre de dominerende forståelser af leg.

Den kvalitative diskursanalyse er foretaget ved at lave søgninger på leg i vejledningsmaterialet "Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold" (Børne- og Socialministeriet, 2018). Alle artikulationspraksisser, dvs. sætninger, hvori leg optræder, er blevet kopieret, klippet ud og indsat i et separat dokument. Herefter er samme metodiske procedure foretaget i de øvrige fire dokumenter. Næste trin har været at sortere de udklippede passager med leg efter, hvordan de forbinder sig til hhv. læring, udvikling og dannelse⁴. Det sidste trin har været at identi-

ficere de betegnere, der bruges til at indholdsbestemme leg, og derigennem foretage en indkredsning og identifikation af tre politiske diskurser om leg.

Resultaterne kan aflæses af tabel 3 herunder. I tabellen er listet de ti mest anvendte betegnere inden for de tre identificerede diskurser. Tallene i parentes angiver, hvor mange gange de enkelte begreber optræder på tværs af de undersøgte dokumenter.

Når vi har valgt at medtage frekvensen af de enkelte begreber i parentes og at opstille dem efter antal gange, de samlet optræder på tværs af dokumenterne, er for at vise, med hvilken styrke betegnere optræder, men dermed ikke sagt, at det er de mest betydningsfulde begreber til at betegne diskursen med. Dertil har vi valgt at tage afsæt i de tilsyneladende syntaktisk ligestillede begreber fra formålet hhv. læring, udvikling og dannelse, mens trivsel som tidligere beskrevet blev ekskluderet, idet der ikke kunne identificeres forbindelser til leg.

På baggrund af de identificerede betegnere vil vi i det følgende indholdsbestemme og beskrive de tre diskurser.

En lærings-lege-diskurs

Når leg kobles til læring i de analyserede dokumenter positioneres legen som én af flere aktiviteter i et læringsmiljø (22), eller som en særlig pædagogisk tilgang til læring (5) og planlagte/voksenstyrede aktiviteter (7), som det fx beskrives i det ministerielle vejledningsmateriale:

Når det pædagogiske personale i dagtilbud målrettet arbejder med børnenes læring inden for fx bæredygtighed, digitalisering, naturfænomener, kultur eller lignende, skal den pædagogiske tilgang være baseret på en legende og eksperimenterende tilgang, for at læringens indhold og form giver mening for børnene (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 20)

I citatet betydningsfastsættes denne tilgang som "målrettet" og som en "legende og eksperimenterende tilgang", hvor "læringens indhold og form giver mening for børnene". Denne tilgang skal sikre, at børnene opnår læring ift. bæredygtighed, digitalisering, natur, kultur og andre politisk bestemte mål, som de bl.a. er angivet i de seks læreplanstemaer. I diskursen er udfordrende (8), planlagte (7), legende (5),

	Lærings-lege-diskurs	Udviklings-lege-diskurs	Dannelses-lege-diskurs
1	Læringsmiljø (22)	Social(e) udvikling/samspil/kompetencer (16)	(Børne/lege) fællesskaber (20)
2	Udfordrende/udfordring (8)	(Fastsætte) rammer for/rammesætte (13)	Børneinitieret/børns initiativ/selvorganiseret (11)
3	Planlagte/voksenstyrede aktiviteter (7)	Alle kan være med/at være med/inddrage børn uden for legen (11)	Fantasi (9)
4	Leg og læring (6)	(Legen) fremmer (10)	Børns oplevelser/opleve (9)
5	Bredt læringsbegreb (6)	Sprog/sproglig udvikling (9)	Spontan leg (8)
6	Legende læring/tilgang (5)	Rolle(r) (4)	(Legen som) grundlæggende (7)
7	Digitalisering/digitale redskaber (5)	Inspirerer/inspirerende (3)	Børnenes perspektiver/nye perspektiver (7)
8	Nysgerrige/nysgerrighed (5)	Fordybe sig/fordybende lege (3)	Medbestemmelse (5)
9	Eksperimenterende (5)	Fælles (lege) (3)	Virkeligt (4)
10	Trivsel/trives (5)	Legen har værdi i sig selv (3)	Børns bidrag (4)

Tabel 3. De tre lege-diskurser.

eksperimentere (5), nysgerrighed (5) og trivsel (5) centrale betegnelser, der skal medvirke til at konstruere en bred forståelse af læring. Som eksempel pointeres det i det ministerielle vejledningsmateriale, at "Læring skal forstås bredt, og læring sker fx gennem leg, relationer, planlagte aktiviteter og udforskning af naturen og ved at blive udfordret." (Børne- og Socialministeriet, 2018, s.19). Hos Rådet for Børns Læring betydningsfastsættes leg også som én af flere aktiviteter, der kan udvikle børns læring, og de plæderer også for en bred forståelse af læring: "Læring skal forstås bredt som børns kognitive, sociale og emotionelle udvikling, men også bredt i forhold til en dagligdag præget af spontan leg, rutiner omkring middagsmaden og planlagte aktiviteter." (Rådet for Børns Læring, 2016, s. 12). En anden fremtrædende betegnelse, leg og læring (6), hentes bl.a. hos Kommunernes Landsforening, hvor det pointeres, at "leg og læring i dagtilbud hænger sammen" (Kommunernes Landsforening, 2017, s. 11), og at "leg og læring understøtter hinanden i overensstemmelse med den danske dagtilbudstradition" (Kommunernes Landsforening, 2017, s. 11).

I lærings-lege-diskursen optræder trivsel/trives og digitalisering/digitale redskaber, som de eneste betegnelser, der kan forstås som konkrete indholdselementer i læringen, og som legen eller den legende tilgang skal understøtte. Betegnelserne er primært hentet fra Kommunernes Landsforening, hvor trivsel optræder 34 gange primært i relation til læring, men også to gange sammen med leg og læring, mens digitale redskaber optræder fire gange i relation til leg fx i følgende citat fra Kommunernes Landsforening: "De [ie. digitale redskaber] skal anvendes og give merværdi i en velovervejet pædagogisk praksis, hvor digitale redskaber understøtter læring, leg, motorik, nysgerrighed og gode fællesskaber mellem børnene" (Kommunernes Landsforening, 2017, s. 14).

Inden for denne diskurs positioneres legen således som én ud af flere aktiviteter i et læ-

ringsmiljø, og som en målrettet og legende tilgang til børns læring, hvor pædagogens opgave bliver at planlægge og organisere voksenstyrede læringsaktiviteter på en måde, hvor barnet bliver udfordret og får lyst til at lære mere.

En dannelses-lege-diskurs

I dannelses-lege-diskursen betegnes leg som et børne- eller legefællesskab (20), baseret på børns egne initiativer (11), og som noget, der typisk opstår spontant mellem børn (7), hvorfor diskursen kan ses i et antagonistisk forhold til lærings-lege-diskursen. Dannelses-lege-diskursen positionerer legen som en grundlæggende (7) demokratisk rettighed, der baserer sig på børns perspektiver (7) og oplevelser (9). Diskursen legitimeres med det ministerielle vejledningsmateriales henvisning til FN's Børnekonvention: "FN's Børnekonventions fokus på barnets ret til leg og medbestemmelse står centralt i danske dagtilbud" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 16).

Også Mastergruppen betoner, at:

Børns spontane og selvorganiserede leg skal både anerkendes og respekteres og gives betydelig plads i hverdagen i dagtilbuddene. (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016, s.12)

og videre

Det betyder, at dagtilbuddene er forpligtede til at give børn medbestemmelse og skabe læringsmiljøer, der tager udgangspunkt i børnenes perspektiver, og hvor den børneinitierede leg fremmes af det pædagogiske personale, som værner om børnenes initiativ, fantasi og virkelyst (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016, s. 16).

Karakteristisk for begge citater er, at leg og børnenes medbestemmelse, initiativ, fantasi og virkelyst positioneres som noget, der skal værnes om, og som skal anerkendes og respekteres. Begge citater gentages ordret i det

ministerielle vejledningsmateriale, og giver dermed kraft til Mastergruppens formuleringer, men samtidig svækkes diskursen af, at hverken Kommunernes Landsforening eller Rådet for Børns Læring bruger begrebet dannelse i relation til leg og kun kobler leg til læring og udvikling.

En udviklings-legediskurs

Den tredje diskurs, som vi har identificeret, knytter leg an til udvikling. Denne diskurs er især interessant, da den baserer sig på en grundlæggende tro på, at hvis blot børn deltager i leg, kan legen fremme (10) børns sociale og personlige udvikling. I vejledningsmaterialet beskrives det bl.a. således: "Legen er også grundlæggende for børns sociale og personlige læring og udvikling og legen fremmer blandt andet fantasi, virkelyst, sprog, nysgerrighed, sociale kompetencer, selvværd og identitet" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 12). En anden væsentlig kompetence, som legen kan fremme, er børns kommunikation og sprog: "Legen er vigtig som en øvebane for barnets nonverbale og verbale kommunikation, ordforråd og sætninger." (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 40). Diskursen bygger endvidere på en forestilling om legens potentiale som inklusionsfremmende, også for børn i udsatte positioner, og derfor bør personalet rette deres opmærksomhed mod at rammesætte legen (13), at skabe fælles lege (3) og inddrage alle børn (11).

I diskursen betegnes leg som afgørende for barnets tilegnelsesproces (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 40), og det pædagogiske personale må rammesætte legen, så alle børn kan 1) "trives i deres rolle, prøver nye roller og sociale kombinationer og har en oplevelse af at være med" (s.12), 2) kan opleve mestring (s. 12) eller 3) modtage intervention, hvis pædagoger vurderer, at legen ikke udvikler sig positivt for alle børn (s. 18). Samtidig kan det pædagogiske personale "anvende børnenes legeindhold som pejlemærke for mulige samtaleemner, men også som pejlemærke for,

hvad der kan være en udfordring for det enkelte barns sprogudvikling" (s. 40).

De primære betegnere social udvikling/samspil (16), alle kan være med (11), sprog (9) roller (4), fælles lege (3) og fordybe/fordybende lege (3) handler alle om barnets deltagelse i leg, og hvad legen fremmer hos børnene (10). En bemærkelsesværdig betegnelse er "legen som værdi i sig selv". Den kunne formodes at tilhøre dannelses-legediskursen, men i de politiske dokumenter optræder betegneren sammen med udvikling fx i følgende citat fra vejledningsmaterialet "Legen fremmer bl.a. fantasi, virkelyst, sprog, nysgerrighed, sociale kompetencer, selvværd og identitet. Derfor har legen en værdi i sig selv og skal være en gennemgående del af et dagtilbud." (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 12). Det er den første del af sætningen og forbindelsesleddet "derfor har", der afslører, at leg kun har værdi i sig selv, fordi den fremmer noget i barnet.

Sammenfattende for de tre policy-baserede diskurser er, at de alle indgår i den samme diskursformation og forbinder sig til det samme nodalpunkt: *leg*. Med ovenstående analyse anskues og positioneres leg forskelligt: leg i lærings-legediskursen er én af flere aktiviteter i et læringsmiljø eller forstås som en legende tilgang, leg i dannelses-legediskursen er en grundlæggende rettighed, og leg i udviklings-legediskursen er et basalt udviklingsrum for barnets sociale og personlige udvikling og et rum for inklusion af børn.

Analysedel 2: Magtfulde positioneringer

Vi har med afsæt i positioneringsteorien fremanalyseret, hvordan diskurserne positionerer hhv. børn, pædagoger og forældre som det sidste og afsluttende trin i diskursanalysen. Metodisk betyder det, at vi har søgt på tværs af de fem dokumenter for at undersøge, hvordan hhv. barnet, pædagoger og forældre positioneres i forhold til kernebegreberne leg, læring, udvikling og dannelse. Der er foretaget krydssøgninger på tværs af dokumenterne i tre

trin. Det første trin var søgning på "pædagog" inklusiv følgende betegnelser "pædagogisk personale", "pædagogisk arbejde" og "voksne" i kombination med læring, derefter pædagog og leg, pædagog og udvikling, og pædagog og dannelse i alle fem policy-dokumenter. Det næste trin var søgning på forældre og læring, derefter forældre og leg etc. som ved første trin. Endelig er der foretaget en søgning på barn/børn i de fem dokumenter efter samme procedure som i de to første trin.

De kvantitative resultater af søgeprocessen kan aflæses af tabel 4 herunder.

Af tabel 4 fremgår det, at leg ikke fremtræder som et begreb, der i udpræget grad positionerer hverken barn, pædagog eller forældre i sammenligning med fx læring eller udvikling.

Barnet/børn er den af de tre grupper, der optræder oftest i de fem policy-dokumenter i relation til leg (i alt 107 gange), og med hovedvægten på vejledningsmaterialet, hvori det optræder 76 gange. For pædagogen gælder, at de primært kobles til læring, sekundært udvikling og det kun i mindre grad, strækkende fra

ingen gange i dagtilbudsloven til 31 gange i dokumentet fra Rådet for Børns Læring. Tillige illustrerer tabel 4, at forældrene primært kobles sammen med læring, sekundært udvikling, mens der kun er fremkommet to eksempler på, at forældre kobles til leg på tværs af de fem undersøgte dokumenter.

I tråd med den kvantitative analyse, illustreret i tabel 2, viser også denne analyse, at læring, sekundært udvikling dominerer, og at leg og dannelse kun i mindre grad medvirker til at positionere barnet, pædagogen og forældrene – i den kronologiske rækkefølge. Det kan dog også aflæses af tabel 4, at leg har fået en mere fremtrædende plads i det ministerielle vejledningsmateriale, som ledsager den reviderede dagtilbudslov. I det følgende vil vi fremanalysere, hvordan barnet, pædagogen og forældrene positioneres i de fem dokumenter i relation til leg. Heraf følger, at analyserne centrerer i det ministerielle vejledningsmateriale, da det er her, leg er mest fremtrædende, men analyserne omfatter selvfølgelig også de øvrige dokumenter.

Policy-dokumenter	Leg	Læring	Udvikling	Dannelse	Leg	Læring	Udvikling	Dannelse	Leg	Læring	Udvikling	Dannelse
1. Dagtilbudsloven (2018)	1	4	4	2	-	-	-	-	-	3	1	1
2. Børne- og Socialministeriet (2018)	76	118	64	51	22	22	13	12	2	22	6	4
3. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016)	20	50	36	8	7	15	10	2	-	7	6	2
4. Rådet for Børns Læring (2016)	1	31	18	-	3	15	7	-	-	2	-	-
5. Kommunernes Landsforening (2017)	9	52	18	4	3	9	18	4	-	18	5	1

Tabel 4. Resultater af krydssøgninger på fire kernebegreber.

Positionering af barnet

Med afsæt i den føromtalt positioneringsteori undersøger vi, hvordan de tre diskurser positionerer barnet. Det er interessant at undersøge, fordi det fortæller, hvilket barnesyn den politiske diskurs bygger på, og samtidig anviser pædagogen, hvordan han/hun kan tænke, tale og handle inden for diskursen.

Når vi analyserer de tekstpassager, som kobler leg, læring og barn, dvs. lærings-lege-diskursen, får vi øje på, hvordan barnet typisk optræder i ubestemt flertalsform, i.e. "Børn" eller bestemt flertalsform "børnene" og ofte i bydeform fx som "Børn skal lege og lære..." og "Børnene skal lære noget, de skal trives..." (Kommunernes Landsforening, 2017, s. 11). Hos Kommunernes Landsforening optræder børn/børnene som (passive) modtagere af læring, fx i forbindelse med digitale redskaber, som "(...) skal anvendes og give merværdi i en velovervejet pædagogisk praksis, hvor digitale redskaber understøtter læring, leg, motorik, nysgerrighed og gode fællesskaber mellem børnene" (Kommunernes Landsforening, 2017, s.14). Også den ene gang, hvor leg, læring og barn optræder sammen i dokumentet fra Rådet for Børns Læring, er barnet modtager, i det her tilfælde af omsorg: "Læring er et integreret element i leg, i hverdagens gøremål og i den omsorg, den voksne yder barnet..." (Rådet for Børns Læring, 2016, s. 12). Samme modtagerrolle genfindes i Børne- og Socialministeriets vejledningsmateriale: "Legen og legende, nysgerrige tilgange er udgangspunktet for de processer, som barnet indgår i, og som det pædagogiske personale har ansvaret for at rammesætte" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s.16). Eftersom vejledningsmaterialet primært henvender sig til det pædagogiske personale, som skal sikre, at dagtilbudslovens og læreplanens bestemmelser og intentioner kommer ud at leve i praksis, er det pædagogens rolle, som fylder, mens barnet typisk positioneres som modtager af den pædagogiske ydelse.

I udviklings-lege-diskursen positioneres børnene enten som "alle børn", eller som "børn

i udsatte positioner". I denne diskurs handler det om at bringe alle børn ind i legen, fx "Børns sociale læring og udvikling finder også sted, når de iagttager andre børns leg, så de fx lærer at afkode leges formelle og uformelle regler og komme med konstruktive legeudspil, der kan bringe dem ind i og fastholde legen" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 38). Børn forstås her som subjekter for udvikling, der gennem legen kan lære at udvikle og fastholde lege, at afkode regler og at inkludere andre børn i legen.

I dannelses-lege-diskursen betegnes barnet enten i bestemt entalsform "barnet" eller flertalsform "børnene" og positioneres derved som individer med rettigheder og egne perspektiver. Om barnesynet:

FN's Børnekonventions fokus på barnets ret til leg og medbestemmelse står centralt i danske dagtilbud. Det betyder, at dagtilbuddene er forpligtede til at give børn medbestemmelse og skabe læringsmiljøer, der tager udgangspunkt i børnenes perspektiver, og hvor den børneinitierede leg fremmes af det pædagogiske personale, som værner om børnenes initiativ, fantasi og virkelyst. (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 16).

Børn fremtræder som aktive og selvstændige subjekter, der har initiativ, fantasi og virkelyst og som subjekter, der spontant og af sig selv kan organisere lege og lege/børnefællesskaber.

Positionering af pædagogen

Pædagogen optræder ikke eksplicit som pædagogen i policy-dokumenterne, men typisk som "det pædagogiske personale" eller "voksne", hvorved pædagogen positioneres på lige fod med uddannet personale eller kortere uddannede personale som fx pædagogiske assistenter, dagplejere og medhjælpere (Aabro og Schmidt, 2021).

Inden for lærings-lege-diskursen positioneres personalet, som ansvarlige for at planlægge, rammesætte og give børn læring på legende, udfordrende og eksperimenterende måder, og som voksne, der skal arbejde målrettet og

systematisk med strukturerede voksenstyrede aktiviteter. De skal bruge børns leg som afsæt for læringsaktiviteter: "Det pædagogiske personale skal bruge børnenes legeindhold som pejlemærker for, hvad der optager dem, hvad der kan være en udfordring for deres læring og udvikling, og hvad der derfor er oplagt at arbejde videre med i planlagte læringsaktiviteter sammen" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s.19).

Inden for udviklings-lege-diskursen positioneres personalet som initiativtagere til lege, til at deltage i børns leg, støtte, guide og rammesætte lege, og inkludere alle børn i leg fx:

Samtidig må det pædagogiske personale systematisk have fokus på de børn, der ikke af sig selv indgår i legene og aktiviteterne eller altid har den samme rolle i lege og aktiviteter (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 20).

Hvor det pædagogiske personale positioneres som central for barnets læring og udvikling i relation til leg, positioneres personalet i dannelses-lege-diskursen som voksne, der skal anerkende, værne om og respektere den spontane og børneinitierede leg:

Det betyder, at dagtilbuddene er forpligtede til at give børn medbestemmelse og skabe læringsmiljøer, der tager udgangspunkt i børnenes perspektiver, og hvor den børneinitierede leg fremmes af det pædagogiske personale, som værner om børnenes initiativ, fantasi og virkelyst (Børne- og Socialministeriet, 2018, s.16).

Forældrenes ikke-positionering

Det er bemærkelsesværdigt, at forældre kun optræder to gange i relation til leg på tværs af de fem analyserede dokumenter, jf. tabel 4, hvorimod de optræder 57 gange i alt i relation til læring. De to eksempler, hvor forældre optræder i relation til leg, er hentet fra det ministerielle vejledningsmateriale. Det ene eksempel knytter forældrene til lærings-lege-diskursen, hvor forældrene positioneres som samarbejdspartnere:

Forældre inddrages via dialog og som samarbejdspartnere med hensyn til at give børnene gode betingelser for bevægelse, fx ved at dele pædagogiske overvejelser om værdien af risikoorienteret leg og det at udfordre og følge børnenes bevægelsesmæssige interesser (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 42).

I det andet eksempel positioneres forældrene inden for dannelses-lege-diskursen som kompetente og som bidragsydere til barnets kulturelle dannelse:

Forældres kompetencer og vigtige viden om fx religiøse højtider og familiestrukturer eller de lege, bøger og film, børn er optagede af, bør være synlige i dagtilbuddet (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 46).

Ud over de to nævnte eksempler optræder forældrene ikke i relation til leg. På tværs af de øvrige analyserede dokumenter ser det altså ikke ud til, at forældrene skal spille en rolle i barnets leg i dagtilbuddene – uanset om leg knytter an til læring, udvikling eller dannelse. Denne diskursive ikke-positionering er således også en positionering af forældrene.

Konklusion

Når policy-aktører i forlængelse af den reviderede dagtilbudslov helt selvfølgelig betoner, at "legen er grundlæggende", kan vi gennem vores analyser afselvfolgeliggøre denne forestilling og påvise, hvordan der i selvfølgeligheden optræder tre forskellige betydninger af leg, som vi har identificeret som diskurser. For at vise denne afselvfolgeliggørelse vælger vi i det følgende at beskrive leg i ubestemt entalsform "leg" og ikke som i dagtilbudslovens bestemte form, fordi det netop ikke er entydigt, hvordan leg skal forstås.

Når leg betydningsfastsættes som grundlæggende, i det som vi har kaldt en lærings-lege-diskurs, så handler det om en pædagogisk tilgang, hvor læring bør være legende, og som bør adskille sig fra skolens læring ved at have fokus på et bredt læringsbegreb. Leg bliver det begreb, der skal udvide den snævre lærings-

forståelse. Her positioneres pædagogen, som den, der skal planlægge og strukturere legende læringsforløb for børn ud fra nationalt bestemte læreplanstemaer og læringsmål. Inden for denne diskurs forstås børn som subjekter for læring.

Når leg i udviklings-lege-diskursen betegnes som grundlæggende, er det ud fra en forestilling om, at børn, der er inkluderet i leg, udvikler en lang række kompetencer som fx sprog, identitet og evnen til at indgå i samspil. Pædagogen positioneres som én, der skal fokusere sin indsats på at få alle børn med, dvs. også børn i udsatte positioner, og støtte børn i at udvikle lege. Her forstås leg som et udviklingsrum og som middel for inklusion, og barnet positioneres som udviklingssubjekt, der skal have støtte til at afkode, udvikle og fastholde lege for derigennem at opnå social og personlig udvikling.

Når leg i dannelses-lege-diskursen betegnes som grundlæggende, er det på baggrund af et demokratisk ideal og en grundlæggende rettighed, fastsat i FN's børnekonvention. Den spontane og børneinitierede leg positioneres her som noget, der skal anerkendes, respekteres og gives betydelig plads. Her positioneres pædagogen som én, der skal værne om børns leg. Børnene fremtræder som selvstændige subjekter med egne perspektiver og som individer, der på eget initiativ kan bidrage til og organisere legefællesskaber.

I artiklen har vi påvist, hvordan lærings-lege-diskursen i de undersøgte policy-dokumenter har opnået hegemoni både kvantitativt og kvalitativt. Læring er det begreb, som selvstændigt optræder flest gange i de undersøgte dokumenter jf. tabel 2, og som samtidig indgår i det nye dominerende begreb i dagtilbudsloven, nemlig læringsmiljø (Schmidt og Slott, 2019). I Danmark ser det altså ud til, at lærings-lege-diskursen fortrænger den traditionelle nordiske forståelse af leg, som i denne artikel er indfanget som en dannelses-lege-diskurs.

Perspektivering

Denne artikel er blevet til som et studie af, hvordan policy søger at styre og forandre pædagogers praksis. Den policy-antropologiske tilgang betyder typisk en forpligtelse til at følge hele processen fra et policy-problem sættes på dagsordenen over forhandlingerne til eventuelle lovindgreb og til den pædagogiske praksis. I forlængelse af den policy-antropologiske metodologi bør næste skridt være at følge policy ud i den daginstitutionelle praksis og undersøge, hvordan de politiske diskurser forhandles, forandres og påvirker pædagogerens praksis. Vi har modtaget støtte fra BUPL's forskningspulje til at iværksætte en undersøgelse af pædagogers forståelser af og sprog for leg. Undersøgelsen er et selvstændigt studie baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt danske pædagoger, videoobservationer af børns leg samt fokusgruppeinterview med pædagoger. Undersøgelsen er netop afsluttet med en rapport (Schmidt og Slott, 2021), hvori det empiriske materiale fra denne artikel indgår. Denne artikel samt rapporten inklusiv et litteraturnedslag i dansk legeteori, vil kunne indgå i et nordisk samarbejde om at studere policy-bevægelser og legeforståelser i den nordiske model.

Noter

- 1 Bemærk, første version af Dagtilbudsloven udkom i 2018.
- 2 I dag hører dagtilbudsområdet i Danmark under et Børne- og Undervisningsministerium.
- 3 Dog optræder det som det tredjehyppigste begreb i det ministerielle vejledningsmateriale (Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold, 2018) og i dokumentet fra Kommunernes Landsforening (KL 2017) i både reelle og relative tal.
- 4 Et krav har været at begreber, der identificeres som betegnere optræder i mindst to dokumenter.

Referencer

- Aabro, C. og Schmidt, C. H. (2021) Pædagogpositioner, politisk styring og hverdagstrylleri, i T. Ellegaard, A. Stanek og L. Togsverd, (red.) *Styrket børnehavetradition eller mere læring? Kritiske analyser af den nye læreplan*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. Under udgivelse.
- Børne- og Socialministeriet (2018) *Den styrkede pædagogiske læreplan: rammer og indhold*. København: Børne- og Socialministeriet. Tilgængelig fra: <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/den-styrkede-paedagogiske> (Hentet: 26. februar 2021)
- Børne- og Socialministeriet (2017) *Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Konserervative) og Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet og Radikale Venstre om "Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet"*. København: Børne- og Socialministeriet. Tilgængelig fra: <https://www.regeringen.dk/publikationer-og-aftaletekster/aftale-om-dagtilbud-stærke-dagtilbud-alle-boern-skal-med-i-faellesskabet/> (Hentet: 26. februar 2021)
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020) Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (*dagtilbudsloven*). LBK nr. 1326 af 09/09/2020. Tilgængelig fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/Ita/2020/1326> (Hentet: 8. februar 2021)
- Børne- og Undervisningsministeriet (2018) *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. BEK nr 968 af 28/06/2018. Tilgængelig fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/Ita/2018/968> (Hentet: 1. marts 2021)
- Davies, B. og Harré, R. (2014) *Positionering: diskursiv produktion af selver*. København: Mindspace.
- Formandskabet for Rådet for Børns Læring (2016) *Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud: sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6 årige*. København: Rådet for Børns Læring, Undervisningsministeriet.
- Foucault, M. (1978) *Viljen til viden*. København: Rhodos.
- Harré, R. og Langenhove, L. V. (1999) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Harré, R. og Langenhove, L.V. (1991) Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol. 21(4), s. 393–408. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1991.tb00203.x>
- Hännikäinen, M. (2016) Younger children in ECEC: focus on the national steering documents in the Nordic countries, *Early child development and care*, Vol. 186(6), s. 1001–1016. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1071806>
- Jäger, S. (2001) Discourse and knowledge: Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositional analysis, *Methods of critical discourse analysis*, Vol. 1, s. 32–63. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857028020.n3>
- Karila, K. (2012) A Nordic perspective on early childhood education and care policy, *European Journal of Education*, Vol. 47(4), s. 584–595. <https://doi.org/10.1111/ejed.12007>
- Kommunernes Landsforening (2017) *Godt på vej: dagtilbuddets betydning*. København: Kommunernes Landsforening.
- Krejsler, J.B. (2012) Quality Reform and «the learning pre-school child» in the making: Potential implications for Danish pre-school teachers, *Nordic Studies in Education*, Vol. 32(2), s. 98–113.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016) *Master for en styrket pædagogisk læreplan: pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Rådet for Børns Læring (2016) *Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud: sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6 årige*. København: Rådet for Børns Læring, Undervisningsministeriet.

- Sarauw, L.L. (2011) *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*. København: University of Copenhagen.
- Schmidt, C. H. (2018) Original faglighed. *Nordisk Barnehageforskning*, Vol. 17(1), 1–14. <https://doi.org/10.7577/nbf.2120>
- Schmidt, C. H. (2017) *Originale pædagoger: Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden*. Phd. avhandling. DPU/Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.411>
- Schmidt, C. H., og Slott, M. (2021) *Et praksisprog for leg: en undersøgelse af daginstitutionspædagogers forståelser af og sprog for børns leg*. Odense/UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Tilgængelig fra: <https://www.ucviden.dk/da/publications/et-praksisprog-for-leg-en-unders%C3%B8gelse-af-daginstitutionsp%C3%A6dagog> (Hentet: 26. august 2021).
- Schmidt, C. H., og Slott, M. (2019) Læringsmiljø mellem fælleshed og fællesgørelse: En analyse af den nye policy-term læringsmiljø. *Tidsskrift for arbejdsliv*, Vol. 21(2), 86–100. <https://tidsskrift.dk/tidsskrift-for-arbejdsliv/article/view/114732>
- Sveriges Riksdag (2010) Svensk-forfattningssamling. Skollag (2010:800). Tilgængelig fra: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (Hentet: 8. februar 2021).
- Utbildningsstyrelsen (2018) Grunderna för planen för smabarnspedagogik 2018. Tilgængelig fra: https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_planen_for_sma-barnspedagogik_2018.pdf (Hentet: 08 februar 2020).
- Utdanningsdirektoratet (2017) Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Tilgængelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/> (Hentet: 08 Februar 2021).
- Wodak, R. og Meyer, M. (2009) Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology, *Methods of critical discourse analysis*, Vol.2, s. 1–33.
- Wright, S. (2017) Policy – magtfulde begreber, i Gulløv, E., Nielsen, G. B., og Winther, I. W. *Pædagogisk Antropologi: Tilgange og begreber*. København: Hans Reitzel.
- Wright, S. og Shore, C. (2001) Audit culture and anthropology, i *Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 7(4), s. 759–63.
- Wright, S., Shore, C., Davidson, M., Nielsen, G., Rata, E., Michel-Schertges, D., Trahar, S. og Tremewan, C. (2013) *Methodologies For Studying University Reform and Globalization: Combining Ethnography and Political Economy*. København: EPOKE/Aarhus Universitet. Tilgængelig fra: http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/epoke/workingpapers/WP_21_final.pdf (Hentet: 8. februar 2021)

Forfatterpræsentation

Christina Haandbæk Schmidt, ph.d. og docent i dagtilbud og barndomspædagogik ved forskningsafdelingen Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Danmark. Hun har i en årrække forsket i samspillet mellem policy og pædagogisk praksis. Hun har lavet flere studier af policy-processen omkring den styrkede pædagogiske læreplan og har bl.a. undersøgt hvordan nye policy-begreber som leg, læringsmiljø og evalueringskultur bliver gjort til pædagogiske praksis og pædagogisk faglighed. Siden 2017 har hun skrevet en række videnskabelige artikler, kronikker og bidraget til antologier om daginstitutionspædagogers faglighed(er), politisk styring af daginstitutionsområdet, pædagoguddannelse og styringskædeoptimisme – ofte med afsæt i et policy-antropologisk perspektiv. Sammen med Malene Slott har hun forfattet rapporten Pædagogers praksisprog for leg (2021), som bygger på et projekt støttet af BUPL's forskningspulje. E-post: chhs1@ucl.dk

Malene Slott, ph.d. og lektor ved Pædagogik og læring, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Danmark. Hun er uddannet børnesprogsforsker, og har publiceret flere videnskabelige artikler inden for området. Derudover har hun været skrivende formand i den ministerielle nedsatte arbejdsgruppe for læreplanstemaet Kommunikation og sprog i forbindelse med den styrkede pædagogiske læreplan. Med dette praktiske policy-arbejde som afsæt har hun, sammen med Christina Haandbæk Schmidt, arbejdet med policy-begreberne læringsmiljø og leg. E-post: msni6@ucl.dk

