

At udforske leg i skolen i et økologisk perspektiv

Helle Marie Skovbjerg, Hanne Hede Jørgensen og Anne-Lene Sand

Sammendrag

Med afsæt i et design-based research projekt og længerevarende observationer af børns leg i skolen udvikler denne artikel begrebet om *legeorden* og et økologisk forståelsesperspektiv, der ser samspil, sammenhæng og helhedsorientering som centrale værdier for blikket på leg i skolen. Gennem konkrete empiriske nedslag viser artiklen, hvordan leg i skolen etableres og vedligeholdes, og hvordan skolens samspil er med leg. Med afsæt i eksisterende forskning forholder artiklen sig kritisk over for tendensen til at tildele leg en sekundær betydning i skolen eller anvende leg som et middel til læring. Artiklen sættes i forbindelse med eksisterende legeteori, men adskiller sig samtidig ved at videreudvikle begrebet om legeorden gennem empirisk arbejde, der gør det muligt at se helhedsorienteret på, hvordan leg i skolen kan sammentænkes. I takt med at pædagoger arbejder i skolen og i undervisning, og SFO varetager indskolingsopgaver, understreger artiklens forfattere, at leg skal tildeles en anerkendelsesværdig plads i praksis og teori.

Nøgleord: leg, børn, skole, pædagogik, legeteori

To Explore Play in School based on an Ecologic Perspective

Abstract

Based on a design-based research project and long-term observations of children's play in school, this article develops the concept of *play order*, which points to interaction, coherence, and holistic orientation as central values for an approach to play in school. Through empirical reflections, we shows how play in school is established and maintained, and how the school as a context interacts with play. Based on existing research, we are critical of the tendency to afford play a secondary meaning in school as well as of the use of play as a didactic tool for learning. We link our work to existing play theory, but since we work from the concept of play order, we are able to look holistically at how play in school can be integrated and provided for. As pedagogues to a high extent work in schools and in teaching, and SFO handles schooling tasks, we emphasize that play is worthy of recognition in practice and theory.

Keywords: play, children, school, education, play theory

Introduktion

Legen lever mange steder i børns liv: På vejen, i hjemmet, hos bedsteforældrene, til fritidsaktiviteter, på nettet, i alle mulige hverdagsmellemrum og i skolen. Leg i skolen er omdiskuteret og modsætningsfyldt – både teoretisk og praktisk, og ofte bliver konsekvensen, at legen udgrænses eller holdes adskilt fra skolens kerneopgave, ligesom at skolen ikke tænkes at have noget med leg at gøre (Øksnes og Sundsdal, 2020; Møller et al. 2019). I en skandinavisk kontekst er der tradition for at forstå leg som noget, der har værdi for børns liv (Øksnes, 2008; Lillemyr, 2003; Ødegaard og Hedegaard, 2020; Skovbjerg, 2016; Skovbjerg, 2021). Der findes en lang række studier, som tager legen alvorligt for de helt små børn i vuggestue og børnehaven (Johansen, Jørgensen og Skovbjerg, 2020; Sønnichsen og Jørgensen, 2019; Ødegaard og Hedegaard, 2020; Bork og Lund, 2020). For studierne på børnehavområdet er det kendetegnet, 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 (Bae, 2012; Jørgensen og Koch, 2018). Anerkendelsen af leg er også programsat gennem FN's Børnekonventionen §31 og børns ret til leg (UN 2013). 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 (Øksnes og Sundsdal, 2020; Gilliam og Gulløv, 2012; Jørgensen, 2022; Jørgensen og Skovbjerg, 2020; King, 1982). Som Johansson og Pramling formulerer det i deres udforskning af, hvad børn siger om leg i skolen: "Katarina ger klart uttryck för det som de allra flesta förskolebarnen i studien ger uttryck för, nämligen att lek hör till förskolan och lärande hör till skolan, vilket även

tidigare studier visat" (Johansson og Pramling, 2006, s. 43). Helt konkret bliver leg i skolen afgrænset i tid og rum, henvist til pauserne og til legepladsen, og udøvelsesformerne adskilles ofte fra det faglige og undervisningen, ligesom at bestemte udøvelser ikke får plads (Møller et al., 2018; Skovbjerg, 2018), og i skolen er børnene først og fremmest elever og altså ikke børn. Som Øksnes og Sundsdahl formulerer det, så er det kendetegnet for skolen, at den "ser ikke legen som væsentlig for børn og unges handlinger" (Øksnes og Sundsdal, 2020, s. 64). 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 (Jørgensen, 2022), og brugen af forståelsen af fri leg står i kontrast til den leg, som kan rammesættes i skolen (Øksnes og Sundsdal, 2020).

Samlet peger indsigterne om leg i skolen på udfordringer praktisk og teoretisk, og at der derfor er brug for at erstatte det modsætningsfyldte landskab med et helhedsorienteret perspektiv ved at udvikle begreber, der formår at begribe og nuancere samspillet mellem leg og skole på en empirisk sensitiv måde (Sand et al., 2022; Sand, Skovbjerg og Tanggaard, 2021; Sand, 2019; Hijkoop et al., 2020). Dette gør vi gennem det, vi definerer som en økologisk forståelse af leg i skolen. En økologisk forståelsesoptik defineres med inspiration fra Kampmann (2009) som en optik, der ser samspil, sammenhæng og helhedsorientering som centrale værdier for blikket på leg i skolen, og de værdier er retningsgivende for de fagprofessionelles pædagogiske arbejde med leg i skolen (Sand et al., 2022; Jensen et al., 2022; Jørgensen, 2022).

Denne artikel skal bidrage til denne nye forståelsesoptik ved at udvikle begrebet om *le-georden*, hvilket muliggøre at kunne indfange samspillet og udvekslingen i den økologi. Med afsæt i et treårigt empirisk forankret materiale, stemningsperspektivet (Skovbjerg, 2021a; Skovbjerg, 2016; Karoff, 2013) og begrebet

om *legeordenen* (Skovbjerg, 2021b) har artiklen til hensigt at besvare følgende to forsknings-spørgsmål: 1. Hvilke økologiske sammenspil finder sted mellem leg og skole? 2. Hvordan kan begrebet om legeorden udvikles i relation til det økologiske sammenspil? Med begrebet legeorden bliver det muligt at sikre en analytisk linse på leg i skolen, som er relevant for et praksisfelt, der i højere grad karakteriseres ved, at pædagoger og lærere skal samarbejde om børnene i undervisningen på skolen og samtidig tager pædagogers fagidentitet ny form, da SFO'er mange steder i Danmark varetager indskolingsopgaver (Graversen og Ringskou, 2015). Med henblik på at forstå den indflydelse, som skolen har på et fænomen som leg, inddrages Laura Gilliam og Eva Gulløvs (2012) værk *Civiliserende institutioner*, da deres forskning er med til at forklare, hvordan skoler rummer et ideal om civiliseret opdragelse. Og at mange lærere og pædagoger agerer ud fra et ideal om civiliserethed i deres hverdag med børnene, uanset om det er i forbindelse med undervisning eller leg.

Artiklens teoretiske bidrag om legeorden skal ses i relation til legeforskningen, som på forskellig vis peger på, at i leg gælder særlige logikker. Hos Huizinga (1938) bliver fortolkningen den magiske cirkel, og Bateson (1972) og senere Goffman (1986) taler om legens *framing*. For alle teoretikere er pointen, at der i legen er et imaginært og materielt rum, hvor andre meningstilskrivninger sker end i hverdagslige rum (og altså også skolens rum). Både Huizinga, Bateson og Goffman advokerer for, at det er vigtigt at forstå leg fra legens perspektiv, og at der stadig er rammer og regler for legen, der betinger, hvad der er meningsfuldt for dem, der leger. Samtidigt gælder det, at disse meningstilskrivelser er adskilt fra hverdagslivet, og det er derfra, at de må betragtes. Begrebet om legeordenen indskrives sig i denne forståelse, men åbner samtidig for analyser af legens særlige ordninger, som ikke kan betragtes som adskilt fra skolen, men samspilende *med* skolen. Begrebet om legeorden skal

altså tematisere samspillet og mødet mere end adskillelsen og udgrænsningen.

I det følgende udfoldes artiklens teoretiske ramme med begrebet *legeordenen*. Dernæst præsenteres metoden og forskningskonteksten for analyserne. I tredje afsnit udfoldes tre analysenudslag med afsæt i det teoretiske framework og en række empiriske eksempler. Artiklen af-rundes med en diskussion af implikationerne for både praksis i og teoretisering af leg i skolen med en økologisk forståelsesramme.

Teoretisk framework: Legeorden

Artiklens teoretiske perspektiv på leg baserer sig på *stemningsperspektivet* (Skovbjerg, 2021a; Karoff, 2013). Stemningsperspektivet er et alment menneskeligt perspektiv på leg, hvor legen ses som en måde at være til på, der ikke alene tilhører barndommen, men som er en samværsform, vi som mennesker udøver hele vores liv. Inspirationen til stemningsperspektivet er blandt andet hentet i den internationale legeforskning, som peger på, at legen er en særlig samværsform, hvor man er en del af en stemning (Henricks, 2015; Sutton-Smith, 2001). Dertil er stemningsperspektivet inspireret af skandinavisk børneforskning, hvor blandt andet Flemming Mouritsen (Mouritsen, 1996) i slutningen af 1980'erne understregede vigtigheden af deltagerens eget engagement, egne ideer, interesser og livsforhold, når vi skal forstå leg og ikke reducere leg til en funktion af læring. Mouritsens tænkning skulle blive startskuddet til et forskningsfelt med en lang række vigtige skandinaviske figurer, der tegnede legeforskningen som et selvstændigt forskningsfelt, der undersøger et vigtigt forhold i børns liv (Øksnes og Sundsdal, 2020; Øksnes, 2019; Skovbjerg, 2017; Skovbjerg, 2016). Legen er, som teoretisk fænomen, vanskelig at have med at gøre, fordi det er svært at fastholde og skabe et entydigt analytisk perspektiv. Som Sutton-Smith i *The Ambiguity of Play* beskriver: "We all know what playing feels like, but when it comes to making theoretical statements

about play, we fall into silliness" (Sutton-Smith, 2001, s. 1). Udtalelsen markerer, at vi alle kan relatere til, hvordan det føles at lege, men kan have sværere ved at skabe sprog for legen som fænomen. Af samme grund er der behov for at udvikle et sprog for leg i skolen på en forskningsmæssig og pædagogisk-praktisk relevant måde. I forbindelse med stemningsperspektivet på legen er der udviklet en række teoretiske begreber, der kan gøre det muligt at nærme os legen teoretisk og empirisk. I denne artikel arbejder vi særligt med begrebet *legeorden* (Skovbjerg, 2021b; Skovbjerg og Sand, 2022; Jørgensen, 2022) med henblik på at forstå, hvordan samspejlet mellem leg og skole kan forstås og begribes, når leg er i skolen.

Legens orden

Begrebet legeorden defineres gennem filosofen Lars-Henrik Schmidts (1999) begreb om *orden*, hvorom Schmidt understreger: "I det følgende kalder vi det generaliserede *for-mål* for "orden". Orden er dét, der sættes forud, og som tilstræbes, et udkast eller en plan som søges realiseres" (Schmidt, 1988, s. 35). I Schmidts forstand er orden en logik, hvorudfra der handles (praksis), og den logik har, i det her tilfælde, de legende, en ide om, som de efterstræber i legen, uden at det betyder, at de præcist kan definere, hvad der skal ske. Det er altså gennem praksis, at ordenen viser sig, og samtidig skaber orden retning for handling.

Leg skal blive *ved* med at gøres i orden for at bekræfte, hvad ordenen er, og det sker gennem handlinger i leg. Her tildeles det, der er vigtigt i legen - værdi. I det empiriske materiale, som præsenteres senere, ses det eksempelvis ved, at børn i en rolleleg minder hinanden om, at: "så sagde vi, at", hvorefter de fortsætter deres leg. Som en slags bekræftelse af, at vi er enige om, at dette har værdi. Det er derfor ikke alle handlinger inden for en legeorden, der tillægges værdi, men det kan deltagerne først afprøve *ved at handle*. Legeordenen må ses som en organisering af handlinger, materialer og relationer, som praktiseres af dem, der

deltager, og værdien bestemmes gennem vedligeholdelse og gentagelse, der bestandigt må foregå. På den ene side er legeordenen forudsætningen for, at legen overhovedet kommer i gang, og på den anden side er legeordenen under kontinuerlig opbygning. Det betyder ikke, at legeordenen skal ses som prædefinerede handleanvisninger, som en instruktion, som skal følges af alle, men i stedet er pointen i denne sammenhæng, at legeordenen, gennem deltagerne udøvelser, er i konstant bevægelse mellem bekræftelse, udvikling og afvikling. Børnene etablerer legeordenen gennem dét, de gør, men, hvor det vigtige er, "at der handles uden handel" (Schmidt, 1988, s. 58), dvs. at de ikke nødvendigvis italesætter forhandling omkring legeordenen, men de handler sig fremad i etableringen og vedligeholdelsen. Der kan selvfølgelig, som det også vil fremgå af analyserne, fremkomme strid om legeordenen. Det sker i situationer, hvor dét, deltagerne troede, at de var enige om, viser sig som noget, de faktisk er uenige om. Skovbjerg (2021a) argumenterer: "Play breaks down when disagreements become insurmountable. It also becomes clear that the mood they thought they shared, they didn't agree on after all" (s. 89). Legeordenen er altså ikke nødvendigvis præget af harmoni og venskab, men kan også være kendetegnet ved kamp og konflikt. På den måde er deltagelse i leg en konstant og krævende balanceakt mellem at tage del i og bidrage til en legeorden og så at falde udenfor den. Som Skovbjerg (2021a) formulerer det: "En legeorden, der bliver for stiv eller uforudsigelig, bliver hurtigt irrelevant, ligesom en legeorden, der konstant dirrer, uden at man ved, om den ender med at bryde sammen, hurtigt viser sig at blive udmattende og dermed ophører med at være meningsfuld" (Skovbjerg, 2021b, s. 41).

Forskningskontekst og metodisk afsæt

Artiklen tager afsæt i et større empirisk feltarbejde, der er skabt i forbindelse med forskningsprojektet "*Må jeg være med?*" - leg, in-

klusion og fællesskab i skolen. Projektet løber fra 2018–2022 og er finansieret af *Danmarks Frie Forskningsfond*. Projektet har fundet sted både i skolens planlagte *understøttende undervisning*, som sigter mod at “understøtte en varieret skoledag med undervisningsforløb og -aktiviteter m.v. [i], eller som sigter mod at støtte elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel” (Folkeskoleloven § 16a, Danmark), og i SFO-tiden, som foregår om eftermiddagen, efter den planlagte undervisning er gennemført. Formålet med at designe for leg er ikke at bestemme, *hvad der skal leges*, men at ramme-sætte varierede og eksperimentelle betingelser for, *at der kan leges*, dvs. for legeordner.

Projektet involverer over 600 børn, 40 pædagoger, to skoler, 7 danske forskere samt 2 internationale forskere. Metodisk er forskningsprojektet baseret på Design-Based-Research (DBR) (Brown, 1992; Barab og Squire, 2004; Gynther, 2009; Ejsing-Duun og Skovbjerg, 2018). DBR er en intervenerende forskningsmetode, hvor forskere i mødet med praksis samarbejder om at skabe og igangsætte forandringsprocesser. DBR er funderet i pragmatismen (Dewey, 2008) og vurderes på, at generere kontekstnær viden, som kan skabe meningsfyldte forandringer i praksis. I projektet er der arbejdet med 5 typer leg: rolleleg, kreativ leg, konstruktions leg, bevægelsesleg og dramatisk leg (Hughes, 2006). Et design for leg gennemføres over 6 uger og 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 (se også Jørgensen, Skovbjerg og Eriksen, 2021; Jørgensen, Skovbjerg og Bang, 2022; Skovbjerg, 2020), hvor forskere og pædagoger har vekselvirket mellem at planlægge, eksperimentere, afprøve og reflektere over de udviklede lege. Målet er for alle designs for leg, at de skal afprøve og skabe legemuligheder for børn, der sikrer meningsfuld deltagelse med relevant støtte fra pædagogerne (Sand et al. 2022; Jensen et al. 2022). Samlet set har

projektet resulteret i at udvikle 56 legedesigns, som pædagoger kan bruge til at arbejde med leg i skole og SFO.

I forbindelse med designeksperimenterne er etnografiske metoder anvendt til at generere viden om processen. Det empiriske materiale består af feltnoter, videoer ved brug af IRIS[ii], etnografiske videoer og ca. 600 fotografier (Pink, 2007, 2011) og 100 videoer, omkring 40 lydoptagelser af leg, spontane samtaler og interviews med børn og pædagoger (Sand, Skovbjerg og Tanggaard, 2021). Al data er produceret i henhold til gældende GDBR-regler, ligesom underskrifter fra børn og forældre er indhentet fra deltagerne og følger code of conduct for forskning. I forskergruppen har vi anvendt det digitale databehandlingsprogram Dedoose[iii] i arbejdet med åbne og fokuserede kodninger samt memos (Charmaz, 2006), haft kontinuerlige data-workshops samt visuelle explorative workshops, hvor empiriske eksempler er blevet udfoldet og diskuteret blandt forskergruppens medlemmer.

Etiske overvejelser i forbindelse med projektet har særligt omhandlet, hvordan de involverede forskere har navigeret sensitivt og respektfuldt i forhold til pædagogerne hverdag og de restriktioner og ændringer, Covid-19 har medført. Vi har med andre ord forsøgt at skabe fleksibilitet i forhold til pædagogernes måde at deltage på og været i dialog med skolernes ledelse i forhold til omstændighederne. Denne type etik betegnes inden for antropologien som situationel etik og beskrives som måden, hvorpå forskere tager bestik af praksis og træffer beslutninger ud fra observationer og sensitivitet over for felten (Mechelen et al. 2020).

Tre analytiske nedslag: Legens orden i skolens rum

Det er muligt gennem designeksperimenterne og produktion af empirisk materiale at få indsigt i legeordnernes tilblivelse, vedligeholdelse, udvikling samt afvikling, og skolens samspil med den. Artiklens analysestrategi er inspireret af grounded theory (Charmaz, 2006) og består

af et sammenspil mellem nære empiriske analyser af legesituationer og begrebet om legeorden. Analysen er inddelt i tre analysedele, som er blevet til på baggrund af gentagne læsninger og drøftelser af det empiriske materiale, hvor det er blevet tydeligt, at forskellige typer samspil og friktioner gør sig gældende, når vi ser på legeordenen i skolen. Den følgende analyse består af tre nedslag, der tematiserer leg i skolen: 1) hvordan legeordenen etablerer sig i skolen, 2) når legeordenen møder skolens logikker samt 3) når legeordenen indeholder stridigheder. De tre eksempler er en del af de legedesigns, som pædagogerne har designet i forbindelse med projektet.

Begrebet om legeordenen er afsat for at analysere konkrete betingelser for leg i skolen og viser, hvordan samspillet mellem skole og leg både støder sammen, læner sig ind i hinanden, samt skaber friktion både den ene og den anden vej.

Første nedslag: Når legens orden etablerer sig i skolen

Første nedslag handler om, hvordan legens orden etablerer sig i samspil mellem børn, pædagoger, materialer og rum i skolen. Vi starter med et udsnit fra feltnoterne:

Pædagogen Iben har annonceret at en cafeleg skal i gang inde i klassen i SFO-tiden. Børn fra 0. Klasse løber frem og tilbage og spørger "Hvornår skal vi i gang?" Pædagogen kommer og beder børnene om hjælp til at hente køkkentingene. Flere løber med hende. Snart efter kommer de med købmandsvarer, kasseapparat, indkøbskurve og køkkenredskaber. Så snart tingene er der, begynder børnene at dele indkøbskurve ud, og pædagogen placerer kasseapparatet på en lille reol. Børnene hopper op og ned og råber: "Jeg vil være den der bipper", "Jeg er købmand", "Jeg er tjener", "Jeg sorterer". Børnene løber rundt og sætter ting på plads eller putter dem i kurvene. En står ved kasseapparatet og trykker, KLING, åbner og SWISCH, lukker. Igen og igen. Muddie som går rundt med en kurv, falder pludselig sammen i kroppen og begynder halte: "Jeg er en gammel dame". (Feltnoter, 11.11.2019)

Det empiriske eksempel viser, at børnene er spændte på, hvad der skal ske, og vil gerne i gang. Da pædagogen kommer med tingene, begynder børnene at orientere sig og finde en måde at komme ind i leg på. Det gør de ved at gribe de materialer, der stilles til deres rådighed, og som er de købmandsvarer, som findes i SFO'en legetøjskasse. Børnene bruger deres forudgående kendskab til materialet og temaet til at gå i gang med at forestille sig, hvordan de kan lege. Legedesignet er rolleleg, mere præcist cafeleg, og materialet, som børnene får i hænderne, får dem til at foreslå mulige roller, der er meningsfulde i forhold til den rolleleg. Gennem disse praksisser, gennem legens tematik og materialer, orienterer børnene sig ind i en betydningssammenhæng, som er meningsfuld for dem, og de begynder at udøve praksisser, der er relevante for den sammenhæng: En taster ind på kasseapparatet, og en går rundt med en kurv. Legeordenen er i gang med at blive etableret gennem den umiddelbare logik, børnene genkender via materialer, tematikker og mulige roller. I første omgang gør de det selv ved at finde roller som købmand og tjener, og disse roller peger samtidig på nogle handlinger, som den rolle udfører, og som børnene kan gå i gang med at udøve. Desuden byder Muddie aktivt ind til legeordenen ved at bruge sin viden og forestillinger om en gammel dame til kropsligt at understøtte den legeorden, som er i gang med at etablere sig. Han bliver krumrygget og halter afsted, så det ser ud som om, at hans krop er gammel. Etableringen af den legeorden, understøttes yderligere af pædagogen i det følgende empiriske eksempel:

Pædagogen Iben spørger: "Hvordan får man egentlig noget mad på den her restaurant?". Så kalder hun. "Tjener!" [...] Muddie, der legede gammel dame, er nu ved at bygge en burger. Han kommer hen og serverer burgeren for Iben. Han siger, der er ketchup i. Iben lader som om, at hun kaster op. Muddie griner og går tilbage til burger-bygge-stationen, mens han leger-kaster-op. Silje kommer spørger, om Iben vil have lidt

yoghurt. Iben siger, at det vil hun gerne, hvis det findes med ananas. Muddie siger, han vil lave en spytkage. Et par børn kommer med en pose matadorpenge. En af dem siger, at nu vil hun købe en restaurant-billet for alle pengene. (Feltnoter 11.11.2019)

Legeordenen tager mere og mere form gennem teamet om cafeen og bliver som eksempel herpå til en restaurant med tjenere, og samtidig griber børnene til ideer, der opstår undervejs og byder ind til legeordenen. Det gør, at børnene får ideer undervejs, samtidig med at de inddrager de materialerne, som de har stillet til rådighed, herunder plastiklegetøj, der forestiller mad, posen med Matadorpenge.

Flere børn bidrager til opretholdelse af legeordenen. Muddie udforsker fortsat legeordenen ved at afprøve og eksperimentere med forskellige måder at lade-som-om på (Winther-Lindqvist, 2010). Han tager legeordenenes ramme på sig gennem kropslige handlinger og bidrager aktivt til legens orden ved at spille med på at lade som om, at han kaster op. Han tilføjer fortrøstningsfuldt handlinger til legens orden, som viser sig at kunne udfoldes meningsfuldt inden for legens orden som eksempelvis at blande ketchup i kaffen og lave spytkager. Flere børn kommer til, og de løber frem og tilbage mellem kasseapparat, restaurantborde og køkkenbordet. Så sker der følgende:

Nu kommer Iben med en bunke viskestykker og forklæder. "Kokkene skal have forklæder på", råber hun. "Tjenerne skal have viskestykke over armen". "Det vil jeg!" råber flere børn. Der er kommet mange børn til. Iben viser, hvordan tjenerne skal bære viskestykket, så siger hun: "Mangler vi ikke et børnelegehjørne? Hvis nu der kommer familier med børn på restauranten." Straks går nogle i gang med at bygge et børnelegehjørne. De andre børn får hjælp til at binde forklæder. Jonas spankulerer rundt med et viskestykke nonchalant over armen. "Hvem vil med ud og råbe, at restauranten er åben?" spørger Iben.

Et par stykker melder sig. Så går de ud i garderoben sammen, råbende i kor: "RESTAURANTEN ER ÅBEN". Igen og Igen. (Feltnoter 11.11.2019)

Pædagogen Iben understøtter løbende etableringen og bekræftelsen af legens orden ved at dele viskestykker og forklæder ud. Med nye materialer muliggør hun, at flere børn kan komme ind i legens orden. Endeligt bidrager Iben til, at børnene kan komme i stemning sammen ved at samle en lille flok børn, som går råbende og syngende gennem garderoben. Børnene samler Ibens invitationer til at gøre yderligere i orden i legeordenen, da hun spørger, om de ikke skal have et børnelegehjørne i restauranten. Samlet set udgør etableringen af legens orden et samspil mellem: legeuniverset, handlingerne, materialer og verbale udtryk, der udveksles i samspil mellem børn og pædagog. Her byder pædagogen ind, og det samles op af børnene, ligesom de svarer yderligere ved at komme med ideer til, hvad der kan understøtte legens orden yderligere. I samspil etablerer børn og pædagog legens orden samtidig med, at de konstant vedligeholder legen ved at bekræfte legens orden. De bekræfter med andre ord dét, der er meningsfuldt for dem i legen og altså også det, der ikke er meningsfuldt.

Andet nedslag: Når legens orden møder skolelogikker gennem materialer, fysiske rammer og regler

I den foregående analysedel så vi, hvordan legen kunne etableres i skolen gennem børnenes gode ideer, pædagogens understøttelse af legen, hvor målet for legeordenen først og fremmest er legen. I det empiriske materiale fra feltarbejdet ses flere eksempler på overgange, der ikke er blide eller nemme, men i stedet må betegnes som friktioner mellem legeordner og skolelogikker, når det handler om forventninger til skolens fysiske rammer og regler. Det skal vi undersøge nærmere i det næste eksempel, som foregår i forbindelse med legedesignet Cafelegen og indgik i legetyper rolleleg:

Pædagogen Sofie er begyndt at samle penge op og siger: "Ellers bliver de bare fejtet op og smidt ud og så mangler I dem jo i morgen." Hun stopper med at samle op og går til lamineringsmaskinen og begynder at laminere skilte. Læreren Mette er kommet ind. Hun begynder at rykke et bord og nogle stole ind i midten af lokalet, hvor børnene netop tumlede. "I skal simpelthen rydde op nu" siger Mette. Hun står midt i lokalet. Hendes stemme er lav, men ind imellem stiger den. Hun står og tripper. Hovedet vipper lidt. Munden bliver en streg. Hagen dirrer. Hun siger til Sofie, at der er forældremøde. Sofie henvender sig til børnene og siger, at om 5 minutter skal de til at rydde op. Læreren Mette siger, med en lille kort latter: "Jamen de er kommet". Sofie kigger på sit ur og fortsætter med at laminere i roligt tempo. "Bertram, de stole skal simpelthen sætte op" siger Mette. "I skal simpelthen blive færdige" Og så hæver hun stemmen: "NEJ" og hurtigt ned med stemmen igen: "De stole har jeg simpelthen lige sat ned, de skal bruges til forældremøde". Hun går rundt mellem bordene nu. "I skal simpelthen se at blive færdige" siger Mette. "I skal gå ud". (Feltnoter 19.10.2019)

Pædagogen er opmærksom på, at legens orden er underlagt krav om oprydning, og hun er klar over, at hvis hun ikke passer på legens materialer, så bliver de smidt ud. Ikke alene er legematerialerne i fare for udsmidning, når de er i skolen, men det fysiske rum bliver i situationen her presset af lærerens planer for, hvad det skal bruges til. Legeordenen underlægges her og udgrænses og stoppes, fordi skolens logikker sætter sig igennem i den pågældende praksis. Til trods for at vi ikke ved, hvilken forudgående kommunikation der har været mellem pædagogen og læreren, og læreren Mette kan have forskellige bevæggrunde for reagere som hun gør, viser hun i den konkrete situation ingen sensitivitet overfor legeordenen og de værdier, som børnene tillægger deres aktiviteter. Legen skal stoppe, nu, og da Mette skal afholde forældremøde. Dog ser vi også flere empiriske eksempler på overgange mellem legeorden og skolelogikker, som medvirker til, at de flettes ind i hinanden. Legedesignet er kreativ leg, og legen hedder Kviksand:

Børnene er i gang med at samle store bunker af mudder med hænderne, så tager de det op og kyler det ned i kanalen. En pige svinger lystigt med en fyldt vandkande. Et skvæt her og der og også i min notesbog. Drengen Henrik samler et stykke træ op og holder det i hænderne. "Vi skal innnnndddd", råber pædagogen. Børnene leger med vandet i kanalerne og gør ikke antræk til at stoppe. "Vi skal ind nu", gentager pædagogen. Klokken ringer. Nogle af børnene begynder at gå ind. Jeg følges med drengen Henrik. Han har stadig træstykket i hænderne, det tager han med ind i garderoben, hvor lærerne Jesper siger hej til ham. Henrik viser Jesper træet, og han begynder at fortælle, hvad han lige har lavet. (Feltnoter 13.09.2019)

Henrik har netop været dybt involveret i legeordenen på skolens legeplads sammen med sine klassekammerater. De har leget guldgraver, og som det også fremgår af feltnoterne, så må pædagogen flere gange sige til børnene, at nu skal de ind, for klokken ringer. Henrik tager sit træstykke med ind. Han holder det i hænderne, imens han fortsætter med at nulre og pille i det. Han sætter sig i garderoben og har stadig sit træstykke ved siden af sig. Da han møder læreren, fortæller han, hvad han lige har leget, og at han godt kunne tænke sig at fortsætte legen, selvom det nu er skoletid. Herefter observeres følgende:

Jesper lytter til Henriks fortælling og vil gerne vide, hvad det er, Henrik har lavet udenfor. Henrik hænger overtøjet i garderoben, går ind mod klassen sammen med Jesper, han fortsætter med at holde om træstykket, piller små stumper af og snakker om vand og mudder, og da Henrik kommer ind i klassen, så beder læreren Jesper Henrik om at lægge træstykket i vindueskarmen, fordi nu er det tid til at de skal noget andet. (Feltnoter 13.09.2019)

Henrik fortæller læreren om, hvad han har lavet udenfor. Han trækker sin legeoplevelse med ind i skolebygningen, og samtalen med læreren på vej ind i klasselokalet muliggør, at Henrik kan lykkes med at skabe overgang fra legeordenen til skolens logik. Han må lægge

træestykke i vindueskarmen, men den præmis godtager han, for nu skal der ske noget andet.

I feltarbejdet nævner børnene flere gange oprydning og udsmidning af legematerialer som en udfordring. Materialerne tilknyttet legens orden bliver smidt ud af lærerne, hvis de ikke ryddes af vejen af børnene eller pædagogerne. Som et af børnene siger: *"Sådan er det hele tiden" siger de.* *"Hun skælder også ud over, at vi lader vores ispindehuse stå i karmen. Det kalder hun rod og uorden"*. Situationerne antyder, at de fysiske rammer og materialerne heri først og fremmest forventes at følge skolens logikker, uden sensitivitet for de legeordner, der måtte have andre værdier og meningstilskrivninger. Når maskerne til en teaterleg pludselig er smidt ud, en hule er fjernet af pedellen, eller der er ryddet op, så der kan gøres rent næste gang, så vidner eksemplerne om, at i skolen er skolens logikker for, hvordan man forholder sig tidligt til de fysiske rammer og gældende regler på dominerende.

Tredje nedslag: Legeordner, stridigheder og sensitive samspil

I den foregående analysedel så vi, hvordan legeordner støder ind i skolelogikker, og sammenstødet skaber friktioner tidligt, materielt, fysisk og i forhold til regler. I det følgende skal vi undersøge to forskellige empiriske eksempler, som viser, hvordan legeordner, som er præget af strid og konflikt, kan skabe fraktion i forhold til skolens logikker, og hvordan disse omgås.

Nedenstående eksempel er fra legetypen bevægelsesleg og det legedesign, pædagogerne har designet, som betegnes Nerf Gun krig. Eksemplet viser, hvordan pædagogerne rammesætter legen på en måde, hvor de styrer – og styrer uden om konfliktuerende og stridige lege.

Figur 1 og 2: Billederne viser legedesignet Nerf Gun Krig, og hvordan to hold forsøger at ramme hinanden. På fotografi nr. 2 leger pædagogerne sammen med børnene.

Fotografi: Anne-Lene Sand



Børnene har leget Nerf Gun Krig i 1,5 time. Til slut ændrer de reglerne. Pædagogen Mikkel fortæller, at nu kan alle dø. Alle børn skal tage 6 skud og være klar. Hvis man dør, så skal man gå ud. Det hold, hvor alle dør først, taber. Legen fløjtes i gang. De har en anden type bevægelser. De er mere intense. De sniger sig frem. De rejser sig ikke bare op. De laver snig-angreb. En dreng går frem til den forreste linje og angriber de andre. Men bliver mødt af en pige, der peger hendes gevær over muren og mod ham. Han får et chok, rejser sig fluks og løber tilbage til den høje mur, som resten af holdet er bag. "Det er for risky" siger han. Børnene bliver en efter en ramt. De går ud. Som der bliver færre og færre børn sker der noget nyt i deres leg: De begynder at bruge sproget mere. De begynder

at 'krangle' over hvem der skød hvem og om nogen snyder.

"Du snyder". "Nej jeg gør ej". "Jo du gør".

Drengene taler højt. De råber.

Mikkel kommer over til mig og siger: "Kan du se, hvad der sker. Bare inden for 5 minutter, så er de begyndt at diskutere. Jeg synes lige, at du skulle se det. Den er sikker hver gang."

Kampen fløjtes af. Drengene fortsætter med at krangle. (Feltnoter 22.11.2020)

Ovenstående empiriske eksempel synliggør, at drengene strides, da legens orden ændres til at rumme et konkurrenceelement. Det stridsfulde er en del af børnenes udøvelse af legeorden. Pædagogerne har flere gange nævnt, at de forsøger at undgå konkurrenceelementet i legen, da det dels udelukker nogle børn i at deltage og dels fordi, at det skaber intern strid mellem særligt drengene. Der er dog ikke udelukkende tale om strid, men også en anden kropslig måde at lege på, hvilket ses ved, at børnene sniger sig mere indlevende rundt, og de agerer med et element af risiko og generelt ved, at stemningen i legen ændres til at være mere intens. Denne orden i legen synes dog ikke at blive italesat af pædagogerne, men i stedet for fokuseres på, at drengene diskuterer med hinanden. Skolen har vanskeligt ved at rumme de stridigheder, der er en del af legeordenen, og det skyldes både bekymringen for, at børnene kommer til skade, men også bestemte forventninger til, hvordan man opfører sig over for andre.

Det efterfølgende eksempel viser, hvordan fire drenge på sensitiv vis formår at strides lydløst og kæmpe for deres legeorden i et klasse-lokale frem for at skabe opmærksomhed på en leg, som i et klasselokale kunne blive opfattet som modstand. Legetypen er kreativ leg, og legen hedder Ordstafet.

Grupperne arbejder med mindre materialer som piberensere, tændstikker, ++'er m.v. Alle er i gang rundt ved borde og på gulve i klasseværelset. En leg opstår mellem 4 drenge. De har bygget små skydevå-

ben af plus-plusere og de skyder efter hinanden. De bruger klasseværelsets bredde og længde. De løber rundt, dukker hovederne, skutter ryggen og udbryder lyde, hvis de bliver skudt. Den kreative leg har udviklet sig til en rolleleg mellem drengene. En dreng står på siden af en kommode, han hæver hænderne, skyder, siger en stille hvisle-skyde-lyd, imens hans hænder trykker aftrækkeren af to gange. Han rettet hovedet op og løber, let oppe på tæerne. Muddie ligger under et bord. Han har et maskingevær i hænderne og med hviskende skyde-stemme sender han en række kugler afsted tæt efterfulgt af hinanden 'deu, deu, deu, deu, deu', tungen ruller.

De løber forbi mig, ser mig ikke, ser ingen andre end hinanden. Deres stille stemmer er nok det, der gør, at de ikke bliver bedt om at stoppe op. To andre drenge kommer hen til Muddie. En dreng viser sin pistol og de gør store øjne og åbner munden. Kampen fortsætter. De løber forbi mig, skyder, løber over til døren. Den ene dreng fanges i et hjørne og de går fra pistol- til kropskontakt. Muddie gør forsigtige bøjede spark med knæet mod den anden drengs mave, som står foroverbøjet ind mod væggen. Han får vristet sig fri fra hjørnet. De fortsætter deres løb rundt i lokalet. (Feltnoter, 04.10.2019)

Drengenes slåskamp er lydløs, ingen opdager dem. Men de har skabt deres eget legerum i den leg, pædagogerne i klassen har sat udviklet og rammesat. Det empiriske materiale viser, hvordan drengene på sensitiv vis afkoder klasselokalet og den legeorden, der foregår, og herudfra tilkæmper deres leg hertil. Dette er en betingelse for, at de kan lege deres egen leg.

Samlet set kan vi altså sige, at legen kan være i skolen, men at betingelserne for, at den kan være i skolen, afhænger af sensitivitet over for den tidslige, rumlige og relationelle organisering, som den pågældende legeorden har. Denne måde at ordne og gøre i orden på udfordrer skolens logikker på forskellig vis, og særligt det fleksible og uforudsigelige gør det vanskeligt for legens orden at komme til orde, men også for skolens logikker ikke at tromle og underordne. Samtidig viser vores analyser,

at børnene har strategier for at omgås og tilkæmpe legeordenen de muligheder, som børnene er optaget af at realisere.

Diskussion: Legeorden som et nyt forståelsesperspektiv for leg i skolen?

Afsættet for artiklen er, at leg i skolen er et modsætningsfyldt felt, og artiklen bidrager med et nyt forståelsesperspektiv om leg i skolen, et økologisk perspektiv, som gør samspil, sammenhæng og helhedsorientering til den vigtige optik for at forstå og arbejde med leg i skolen. Begrebet har ikke til hensigt at betone harmoni eller disharmoni, men rettere nuancere sammenhæng og friktioner, når vi taler om leg i skolen. Et fundament for at understøtte legen er at have sensitivitet for legens orden og forsøge at forstå legen på legens præmisser. Skolens dagsorden kan have tendens til at ordne og retningsbestemme den måde, børn agerer og er sammen på. I bogen *Civiliserende institutioner* argumenterer antropologerne Laura Gilliam og Eva Gulløv (2012) for, at vores institutioner i høj grad rummer et ideal om civiliseret opdragelse, og at mange lærere og pædagoger agerer ud fra idealet i deres hverdag med børnene. De argumenterer:

Grænser er kulturelt relative markører af skel mellem opførsel, værdier og mennesker, i forhold til dette kommer børn, der er for pågående, børn der invaderer andre, der ikke har skam i livet, og som altså på forskellig vis ikke accepterer andres grænser eller endda er grænseløse, til at fremstå som uciviliserede. (Gilliam og Gulløv, 2012, s. 261, original fremhævnings).

De markerede betegnelser er empiriske udtalelser fra Gilliam og Gulløvs undersøgelser og de giver indsigt i, at der i danske velfærdsinstitutioner eksisterer kulturelle markører, som eksempelvis omhandler evnen til selvregulering, orden, ro og grænsesætning. Når vi taler om leg i skolen, hvor dagsorden i høj grad er styret af læringsmål, finder vi det nødvendigt at reflektere, hvordan legens orden samspiller

med de idealer for civilisering, som Gilliam og Gulløv fremhæver. Hvordan værdisættes leg, hvis den netop er vild, højtråbende, kræver at materialer ikke ryddes op, men udfoldes over længere tid og overskrider ellers anvendte markører for god social praksis? I det empiriske materiale ser vi samtidig eksempler på, hvordan pædagoger og lærere skaber forbindelser og overgange mellem forskellige dagsordener, og samtidig viser analyser fra forskningsprojektet, at flere børn mestrer sammenbindinger mellem legeorden og skolens logikker på kompetent vis. Refleksionerne kalder på yderligere forskning, som undersøger (og designer for) leg i skolen.

Den økologiske forståelse rejser samtidig spørgsmål til, hvordan man kan tænke leg og skole holistisk – og på en helt konkret måde. Spørgsmålene udspringer af de mange observationer, som er foretaget i forbindelse med forskningsprojektet: Hvorfor er der et behov for at opdele ledelsesrum for pædagogik og skole? Hvorfor er kontorer og kaffestuer opdelt mellem forskellige fagprofessionelle? Hvorfor er tidslige rammer opdelt i, hvornår børnene leger, og hvornår børnene lærer? Hvorfor er nogle materialer tiltænkt læringssituationer og andre forbeholdt leg? Og hvorfor er organiseringen af materialerne struktureret efter værdier som ryddelighed og orden? Alle disse spørgsmål kalder på en grunddiskussion af, hvordan vi ønsker samspillet mellem leg og skole i lyset af en økologisk forståelsesramme kan være retningsgivende for de fagprofessionelles arbejde med børns leg i skolen.

Vi har i analyserne af begrebet legeorden vist, at det giver os mulighed for at konceptualisere og teoretisere leg i skolen på en måde, hvor sammenbindinger og forbindelser nuanceres, samtidig med at friktioner og stridigheder kan indfanges. Med det perspektiv understreger vi vigtigheden af at gå væk fra begreber "fri leg" og ideer om, at institutionaliseret leg ikke er rigtig leg. Det graver begrebsmæssige grøfter, der både er problematiske, når vi skal indfange legens nuancer, og samtidig umuliggør det nye

måder at forstå leg i skolen, der igen vanskeliggør pædagogiske beslutninger i relation til leg. Særligt i den nordiske forskning er der en udpræget tendens til at konceptualisere leg som fri leg, og argumentet for at fjerne os fra denne konceptualisering, når vi taler om skolen, er, at den på den ene side diskursivt fjerner leg fra de voksne, så fri leg betyder først og fremmest voksenfri leg, og på den anden side, så viser forskningen, at det fratager de fagprofessionelle handlemuligheder, når leg er noget, der foregår uden for de voksnes handlerum for at støtte op om lege, og altså få legeordenen til at leve (Jørgensen, 2022; Skovbjerg, 2021b). Disse positioner aktualiseres blandt andet hos Øksnes og Sundsdal (2020), når de igen understreger vigtigheden af børnenes *eget* legerum, og med den positionering gør en pointe ud af, at dette legerum er anderledes end et, der er befolket af voksne, samtidig peger de på nødvendigheden af, at de voksne der er omkring børnenes leg, udviser særlig pædagogisk takt og omgås legen nænsomt (Skovbjerg et al., 2022). Pointen er her, at et økologisk forståelsesperspektiv på leg i skolen kan muliggøre, at den pædagogiske takt og nænsomhed både begrebsliggøres og pædagogisk udøves. Det kunne betyde, hvis vi følger Gilliam og Gulløv, at rammerne for at være i skolen ikke alene afstedkommer elevpositioner og praksisformer, men at man også kan være der på en acceptabel måde som et barn, der også altid allerede er et legebarn.

Konklusion

Denne artikel skriver sig ind i et fagområde om leg, pædagogik og skole og har haft til hensigt at besvare følgende to forskningsspørgsmål: 1. Hvilke økologiske sammenspil finder sted mellem leg og skole? 2. Hvordan kan begrebet om legeordenen udvikles i relation til det økologiske sammenspil? Med afsæt i eksisterende forskning peger artiklen på praktiske såvel som teoretiske udfordringer og et behov for at erstatte uhjælpsomme dikotomier mellem leg og skole med et helhedsperspektiv, der kan hjælpe med en nuanceret forståelse af

sammenhængen mellem leg og skole på en empirisk følsom måde. I artiklen udvikles et økologisk forståelsesperspektiv af leg i skolen gennem begrebet legeordenen, som gør det muligt at se helhedsorienteret på, hvordan leg i skolen kan integreres og understøttes. Gennem empiriske analyser viser artiklen, hvordan leg i skolen etableres og vedligeholdes, og hvordan skolen som kontekst interagerer med leg. Ved at udvikle og anvende begrebet om legeordenen viser artiklen, hvordan det er muligt at sikre et analytisk blik på leg i skolen, der samtidigt gør det muligt at handle pædagogisk. Der er brug for begrebsudvikling og praksisnær forskning fremadrettet, så leg i skolen ikke udgrænses, men der er som Møller et al. påpeger behov for, at leg i skolen tages alvorligt: "Leg kræver anstrengelse og engagement, både af dem, der leger og de professionelle, som ønsker at skabe rammer og betingelser for legen. Det bliver først rigtig sjovt, når det er for alvor" (Møller et al., 2018, s. 9). Et første skridt i retning af at understøtte legen er at være følsom over for legeordenen og forsøge at forstå, støtte og udforske legen på dens egne præmisser. Det økosystemiske perspektiv er med til at tydeliggøre, hvordan forskellige logikker er på spil, og hvordan de implicit eller eksplicit påvirker måden, hvorpå leg og legeordenen i skolen praktiseres. Vi opfordrer forskere til at tage krydsfeltet mellem leg og skole alvorligt og udforske og eksperimentere med den måde, hvorpå både pædagoger og lærere arbejder professionelt med leg.

Taksigelser

MÅ jeg være med? – om leg, inklusion og fællesskab i skolen er støttet af Danmarks Frie Forskningsfond. Dertil skal der siges stor tak til børn, pædagoger, forældre og ledelse på de to skoler, som har været involveret i designeksperimenter i en periode af 3 år. Vi vil yderligere takke resten af forskergruppen bag projektet: Janne Hedegaard Hansen, Jens-Ole Jensen, Andreas Lieberoth, Jenny Gibson og Tilde Bekker.

Referencer

- Bae, B. (2012) Kraften i lekende samspil: potensial for medvirkning og ytringsfrihet, i Bae, B. (red.) *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barab, S. og Squire, K. (2004) Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground, *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s. 1–14. Tilgængelig fra: https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Bateson, G. (1972) *A Theory of Play and Fantasy I Steps to an Ecological Theory of Mind*. London: Arosan Inc.
- Bork, G. B. og Lund, L. (red.) (2020) *Pædagogens legedeltagelse er afgørende for børn i udsatte positioner*. København: UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Brown, A. (1992) Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings, *The Journal of the Learning Science*, 2(2), s. 141–178. Tilgængelig fra: https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory*. UK: Sage Publications Ltd.
- Dewey, J. (2008) *Logic, the Theory of Inquiry*. Read Books Ltd.
- Folkeskoleloven, *Folkeskoleloven § 16a*. Tilgængelig fra: <https://danske.love.dk/folkeskoleloven/16a> (sidst besøgt 30.04.2021).
- Gilliam, L. og Gulløv, E. (2012) *Civiliserende institutioner: Om Idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Goffman, E. (1986) *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston, Massachusetts: Northeastern University Press. US.
- Graversen, D. T. og Ringskou, L. (2015) Pædagogen i den nye folkeskole – en ny professionsidentitet? *KvaN*. 35(102), s. 55–67.
- Gynther, C. (2011) Design-Based Research – en introduktion. *Workingpaper fra educationallab.dk*. Tilgængelig fra: <http://www.educationlab.dk/wp-content/uploads/2012/01/Design-Based-Research-en-introduktion-KGY-020112.pdf>
- Henricks, T. (2015) *Play and the Human Condition*. Chicago: University of Illinois.
- Hijkoop, V.; Bekker, T.; Skovbjerg, H. M.; Andreas, L. og Jørgensen, H. H. (2020) Designing playful, tangible self-report tools to give the child a voice, *IDC '20: Proceedings of the 2020 ACM Interaction Design and Children Conference: Extended Abstracts*. London, UK, June 21 – 24, 2020. New York, US: Association for Computing Machinery, s. 344–349. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1145/3397617.3397839>
- Hughes, B. (2006) *A Playworker's Taxonomy of Play Types, Play Education*. London: Playlink.
- Huizinga, J. (1938) *Homo Ludens*. København: Gyldendal.
- Jensen, J.-O.; Jørgensen, H. H.; Sand, A.-L.; Hansen, J. H.; Lieberoth, A. og Skovbjerg, H. M. (Accepted/In press 2022) Deltagelsesmuligheder i kreativ leg. Design based research-studie af leg i skolen. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 39(66).
- Johansson, E. og Pramling, S. I. (2006) *Lek och läroplan: Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansen, L. M.; Jørgensen, H. H. og Skovbjerg, H. M. (2020) Køkkenleg i vuggestuen: leg som det grundlæggende i arbejdet med det pædagogiske læringsmiljø, *Tidsskrift 0–14*, 30(4), s. 58–61.
- Jørgensen, H. H. (2022) *Codesign for udvikling af pædagogisk legepraksis. "Hvorfor leger de andre ikke med mig?"*. Ph.D. thesis. Designskolen Kolding. Tilgængelig fra: https://adk.elsevierpure.com/ws/portalfiles/portal/65936693/Codesign_for_udvikling_af_p_dagogisk_legepraksis._Hvorfor_leger_de_andre_ikke_med_mig.pdf

- Jørgensen, H. H.; Skovbjerg, H. M. og Bang, A. L. (2022) Dramatic reflection: Enhancing play qualities in a design experiment for inclusive play practices in school. *DRS2022 Design Research Society Conference*. Bilbao, 25.06. – 03.07.2022. London: Design Research Society. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.21606/drs.2022.305>
- Jørgensen, H. H.; Skovbjerg, H. M. og Eriksen, M. A. (2021) Appropriating a DBR model for a 'research through codesign' project on play in schools – to frame participation. *Nordes -Nordic Design Research Conference: Matters of scale 9*. Kolding, 15.08 – 18.08.2021. Kolding, s. 424–443. Tilgængelig fra: https://conference2021.nordes.org/wp-content/uploads/2021/08/Nordes-2021-Proceeding_150821.pdf
- Jørgensen, H. H. og Skovbjerg, H. M. (2020) "Det gjorde sygt, sygt ondt": Design af inkluderende legemiljø i skolen i samarbejde med pædagoger, *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2), s. 109-121. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507>
- Jørgensen, H. H. og Koch, A. B. (2018) Legende samspil, frihed og rammer i det pædagogiske miljø - Narrative strukturer giver orienteringspunkter i hverdagen, *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(1), s. 96–107. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.7146/fppu.v2i1.105401>
- Kampmann, J. (2009) Barndommens rationalisering og rationering: Om børns pædagogiserede hverdagsliv, i Højlund, S. (red.) *Barndommens organisering: I et dansk institutionsperspektiv*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, s. 149–172.
- Karoff, H. Skovbjerg (2013) Play Practices and Play Moods, *International Journal of Play*, 2(2), s. 76–86. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.805650>
- King, N. R. (1982) Children's play as a form of resistance in the classroom, *The Journal of Education*, 164(4), s. 320–329. Tilgængelig fra: <http://www.jstor.org/stable/42772854>
- Lillemyr, O. F. (2003) Play in school – The teacher's role. Reforms and Recent Research, i Saracho, O. N. and Spodek, B. (red.) *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich, CT: Information Age. s. 53–73.
- Mouritsen, F. (1996) *Børns legeskultur*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Møller, H. H.; Andersen, I. H.; Kristensen, K. B. og Rasmussen, C. S. (red.) (2018). *Leg i skolen – en antologi*. København: Unge Pædagoger serie B bind 125.
- Pink, S. (2011) Sensory digital photography: Re-thinking 'moving' and the image, *Visual Studies*, 26(1), s. 4–13. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1080/1472586x.2011.548484>
- Pink, S. (2007) *Doing Visual Ethnography*. London: Sage. Tilgængelig fra: <https://dx.doi.org/10.4135/9780857025029>
- Sand, A.-L.; Jensen, J.-O.; Skovbjerg, H. M.; Jørgensen, H. H.; Hansen, J. H. og Andreas, L. (2022) Når børn fælles skaber – om børns materialiserede samvær i leg, *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, s. 1–13.
- Sand, A.-L.; Skovbjerg, H. M. og Tanggaard, L. (2021) Re-thinking research interview methods through the multisensory constitution of place, *Qualitative Research*. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1177/1468794121999009>
- Sand, A.-L. (2019) Skal fritiden være i faste rammer? Fritidsorganisatoriske potentialer mellem planlægning og planløshed, *Dansk Sociologi*, 30(1), s. 1–29. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.22439/dansoc.v30i1.6024>
- Schmidt, L.-H. (1988) *Viljen til orden*. Aarhus: Modtryk.
- Schmidts, L.-H. (1999) *Diagnosis 1. Filosofiske eksperimenter*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

- Skovbjerg, H. M.; Hansen, J. H.; Sand, A.-L.; Jensen, J.-O.; Lieberoth, A.; Lehmann, A. og Jørgensen, H. H. (2022) "MÅ jeg være med?": En forskningsrapport om leg, inklusion og fællesskab i skolen. Kolding: Kolding Designskolen. Tilgængelig fra: https://issuu.com/designskolen_kolding/docs/_m_jeg_v_re_med_.forskningsrapport
- Skovbjerg, H. M. og Sand, A.-L. (2022) Play in School – Towards an Ecosystemic Understanding and Perspective, *Frontiers in Psychology*. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780681>
- Skovbjerg, H. M. (2021a) *On Play* (1 udg.) Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Skovbjerg, H. M. (2021b) *Ti tanker om leg*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag A/S.
- Skovbjerg, H. M.; Bekker, T.; d' Anjou, B.; Quiñones, K. Z. P. og Johry, A. (2021) Examining Theory use in Design Research on Fantasy Play, *International Journal of Child Computer Interaction*. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100400>
- Skovbjerg, H. M. og Gundiksen, S. (2020) *Framing Play Design: A hands-on guide for designers, learners and innovators*. Amsterdam: BIS-Publisher. s. 37–49.
- Skovbjerg, H.M. (2018) "Nu skal I ikke højere op", i Møller, H.; Andersen, I. H.; Kristensen, K. J. og Rasmussen, C. S. (red.) (2018) *Leg i skolen*. København: Unge Pædagoger serie B bind 125.
- Skovbjerg, H. M. (2017) Idéhistoriske perspektiver på leg, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* - 4. Tilgængelig fra: <http://www.dpt.dk/wp-content/uploads/2017/11/Nr.-42017.pdf>
- Skovbjerg, H. M. (2016) *Perspektiver på leg*. Aarhus: Turbine forlaget. Tilgængelig fra: <http://www.turbineforlaget.dk/shop/turbine-akademisk/studieserien/perspektiver-paa-leg/>
- Sutton-Smith, B. (2001) *The Ambiguity of Play*. Harvard: Harvard University Press.
- Sønnichsen, L. H. og Jørgensen, H. H. (2019) *Legens magi: om det professionelle arbejde med at forstå, inspirere, understøtte og rammesætte 1–6-årige børns leg*. København: Akademisk Forlag.
- UN Børnekonvention (2013) *Forkortet udgave af FN's Børnekonvention*. Tilgængelig fra: <https://www.boerneraadet.dk/boernekonventionen/forkortet-udgave-af-fns-boernekonvention> (sidst besøgt 30.04.2021).
- Winther-Lindqvist, D. A. (2010) 'Game Playing: negotiating rules and identities', *American Journal of Play*, 2(1), s. 60–85.
- Ødegaard, E. E. og Hedegaard, M. (2020) Introduction to Children's Exploration and Cultural Formation, i Hedegaard, M.; Eriksen Ødegaard, E. (red.) *Children's Exploration and Cultural Formation. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* -29. Cham, Switzerland: Springer, s. 1-10. Tilgængelig fra: https://doi.org/10.1007/978-3-030-36271-3_1
- Øksnes, M. (2019) *Lekens flertydighet. Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Noter

- i Læs mere om forskningsprojektet på <https://www.designskolenkolding.dk/maajegvaeremed>
- ii IRIS er en digital platform, der via kamera fra to lpads, lyd fra lokalet, skaber film, der uploades og kan kodes og deles forskerne imellem. Se mere <https://www.irisconnect.com/uk/>
- iii Dedoose er en digital platform, hvor det empiriske materiale kan organiseres, deles og behandles på en enkel og intuitiv måde, på tværs af platforme (se www.dedoose.com og Samona, Lieber, Kaczynski, 2002).

Forfatterpresentasjon

Helle Marie Skovbjerg, Professor, Designskolen Kolding, LAB Design for Play. Skovbjerg har de seneste år arbejdet med at udvikle perspektiver på leg gennem stemningsperspektivet og er særlig optaget af, hvordan legeperspektiverne kan bruges til at designe gode rammer for leg. E-post: skovbjerg@dskd.dk

Hanne Hede Jørgensen, Lektor ved VIA University College og tidligere ph.d.-studerende, Designskolen Kolding, LAB Design for Play. Jørgensen har netop færdiggjort sit ph.d.-projekt om pædagogers deltagelsesformer i det pædagogiske arbejde med leg. Jørgensen har skrevet flere bøger og artikler om pædagogfaglighed, pædagogidentitet og pædagoguddannelse. E-post: hhj@dskd.dk

Anne-Lene Sand, Ph.d., Post.doc. Designskolen Kolding, LAB Design for Play. Sand er specialiseret i etnografisk metode og analyserer kreative tilgange til materialitet, sted og rum. Hun er for tiden særligt optaget af feltet pædagogik, leg og design. E-post: als@dskd.dk