

Stig Broström

Fri leg og vejledt leg

Nedenstående bygger på:

Broström, S. (2021). Småbørnspædagogik – historiske refleksioner med fokus på læring. *Paideia: tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*.

Broström, S. (2021). Leg og læring før og nu. *Pædagogik psykologisk Tidsskrift*.

Warrer, D. S. & Broström, S. (2018). *Dette vet vi om Barnehagen: barns lek og eksperimenterende virksomhet*. Oslo: Gyldendal.

Endvidere fra en kommende publikation.

Broström, S. & Frøkjær, T. (2021). *En pædagogik for bæredygtig udvikling i daginstitutionen*. København: Samfundslitteratur.

Indkredsning af begrebet leg

Leg og eksperimenterende virksomhed er centrale omdrejningspunkter i børns liv. Børn har en legende tilgang til verden. Gennem leg undersøger de verden, hvorigennem de kommer til at bemestre den. Legen og barnets selvvirksomhed blev med oplysningstiden og ikke mindst af Jean-Jacques Rousseau og senere med børnehavens 'fader' Friedrich Fröbel forstået som barnets eksistensmåde og som et udtryk for barnets højeste udvikling. Med Frøbels ord rummer legen "stor alvor og dyb betydning. Plej og nær den, mødre! Værn om den, fædre!" (Fröbel, 1887). Det er også sket i et stort omfang både i familie og i det offentlige rum med etablering af legepladser fra slutningen af 1800 tallet, hvor også børnehaven voksede frem og blev arnested for børnenes leg. Derimod havde legen i skolen betydelig mindre plads og har gennem historien stort set været henvist til frikvarteret. Men det er en saga blot, hvis vi tager skolereformen af 2014 bogstaveligt, da den åbner for leg og ser, at læring kan foregå og komme

til udtryk via leg. Positivt er det også, at der i dagtilbuds- og skolepædagogik ses en opblomstring af et bevidst og reflekteret syn på og brug af leg (Broström & Warrer, 2017; Sandseter & Jensen, 2015; Øksnes, 2012; Winther, 2006).

Legens kendetegn

Men hvad mener vi med begrebet leg? Det er næppe muligt at give en kort og præcis definition. Legen er svær at indfange og sætte på kort formel, da den har mange udtryksformer og er bærer af en sand urskov af forståelser, fortolkning og teorier (Øksnes, 2012). Alligevel indkredses begrebet leg (rolleleg, socio-dramatisk leg) på en dækkende måde med Joseph Levys (1978) flerdimensionelle definition. Her samles nogle væsentlige sider ved leg, som også kommer til udtryk i den følgende fremstilling af leg. Han peger på, at legen er *indre motiveret*, frivillig og spontan, altså leger barnet for at lege uden øje for en eventuel læring eller opnåelse af et bestemt resultat (Leontjev, 1977). Leg er også kendetegnet ved *fantasi*. I et vist omfang suspenderes virkeligheden. Nok inspirerer virkeligheden barnet til at lege, men i leg forestiller barnet sig noget. Det lader som om det er en anden, og det tillægger genstande en anden subjektiv mening, for eksempel bliver kæppen til en lanse eller sværd (Vygotsky, 1982). *Kreativiteten* er central. Legen er en skabende virksomhed, hvor børnene omstrukturerer virkeligheden (Csikszentmihalyi, 2005). Fordi legen meget ofte rummer et nyhedselement, altså at der vokser noget nyt frem undervejs, bruges begrebet ekspanderende leg (Broström, 1999). Endvidere giver legen også barnet en ny *selvstændighed*. I leg gives der plads til en udstrakt grad af selvbestemmelse. I leg har barnet en indre base for kontrol, de bestemmer selv, hvad det vil lege, hvordan og med hvem det vil lege. Endelig kan man med inspiration fra Gregory Bateson (1972) pege på den sociale dimension i legen, *samspillet* i legen, altså at leg er kommunikation. For at legen kan blive dynamisk, må de enkelte rolleindehavere så at sige spille op til hinanden.

Disse kendetegn er centrale dimensioner ved leg, hvorfor lærere og pædagoger må bestræbe sig på at skabe et aktivt og dynamisk lege- og læringsmiljø, der understøtter og værner om disse elementer. Hverken frivillighed, kreativitet, fantasi, selvstændighed eller aktivt samspil opstår af sig selv. Både i forhold til børnenes egne iværksatte lege, den såkaldte frie leg,

og i lege med voksne spiller lærer og pædagog en vigtig rolle. I visse situationer udtrykkes magtforhold og undertrykkelse i den frie leg, hvilket medfører ufrihed og angst hos nogle børn, hvorfor Ivy Scousboe (1993) bruger betegnelsen 'den onde leg'. Men også i den voksenstøttede leg kan nogle af de nævnte legekriterier stå i fare for at forsvinde. For eksempel kan pædagog og lærers pædagogiske ambitioner om at opnå læring i legen medføre, at frivilligheden og selvstændigheden bliver underkendt.

Men uanset mulige begrænsninger i begge legformer, så rummer både den frie leg og den voksenstøttede lege et kæmpe potentiale, som nødvendigvis må udfoldes og frigøres i skolen. Derfor skal jeg i det følgende tegne et billede af "den frie unyttige leg" og den "voksenstøttede lærerige leg". Om end der ofte foretages en falsk dikotomi mellem to legesyne, skal jeg i det følgende argumentere for dem begge.

Den frie leg

Med vendingen børns frie leg anslås det perspektiv, at børn helt uden voksenverdens påvirkning kan sætte egne lege i gang og selv bestemme både hvad de vil lege, med hvem og hvordan. Der kan være en pointe i, at give barnet stafetten og skabe betingelser for dets selvbestemmelse. Men alligevel bliver legen aldrig 'fri', da den altid er indlejret i kulturen og påvirket af de eksisterende værdier og ideer samt skolens legetraditioner og fysiske rammer. Legen og dens indhold vil altid tage farve af kulturen. Men pædagog og lærer kan indrette hverdagslivet i skolen således, at der er perioder, hvor børnene får tid og plads til at skabe deres egne legerum, hvor de mere eller mindre på egne præmisser uforstyrret kan konstruere deres egne lege uden voksenindblanding.

Under sådanne omstændigheder vil fri leg kunne opstå. Her vil børnene, ofte på en gang og hulter til bulter, forhandle om og beslutte et legetemaet, diskutere fordeling af rollerne og ofte under heftige diskussioner konstruere et legeforløb. Her veksler børnene mellem at diskutere, hvad og hvordan der skal leges samtidigt med, at de opbygger legelandskabet. Altså har de med Sutton-Smiths (1984) ord både fokus på legens tekst og kontekst. Legens tekst eller skript (manuskript) består i den fælles forståelse en børnegruppe har for, hvad legen skal

handle om og hvordan den skal leges. Konteksten er betegnelse for den legeramme, børnene skaber og leger i.

Den frie leg er præget af et vist flow, det vil sige engagement, fordybelse og en oplevelse af at glemme tid og sted (Csikszentmihalyi, 2005). Legen er overvejende procesorienteret, børnene leger for at lege. Men uanset det indgår også mål i legen. Børnene formulerer selv disse mål ved at realisere det legetema, som de sammen har forhandlet sig frem til.

Børnenes frie lege har mange udtryk og spænder lige fra 'far-mor-børn' rollelege med et genkendeligt og tilbagevendende mønster og til ikke-logiske og ikke-lineære måder at lege på, der af voksne ofte forstås som nonsenslege. Men også kropslige- og uciviliserede kaoslege, vilde og farlige lege (blandt andet superhelte leg, fægte- og slåskamp, fangeleg og monster og vilde dyr leg) indgår i mange børns legererepertoire (Rasmussen, 1992; Sandseter, 2015). Og interessant er det, at disse lege bakkes lige meget op af mandlige som kvindelige pædagoger og lærere (Storli & Sandseter, 2017).

Spørgsmålet er så, hvilken rolle pædagog og lærer indtager i den frie leg. Her ses et kontinuum fra blot at være den interesserede iagttagere, som eventuelt hjælper børnene i konfliktsituationer og over en rolle, hvor den voksne kommenterer legen og bidrager med legeeffekter og frem til en rolle, hvor den voksne mere eller mindre leger sammen med børnene. Roller som betegnes at gå bagved, ved siden af og foran barnet (Winther, 2006). Det er så en smagssag, hvornår man vurderer, at den frie leg ophører og har karakter af voksenstøttet leg. Men mange stemmer i debatten argumenterer for fri leg med så lidt (eller så lidt som mulig) voksenindblanding, da børnene, når de selv regulerer legen, skaber deres egen børnekultur, udvikler selvstændige legestrategier, tilegner sig sociale kompetencer og overdrager normer til hinanden (Corsaro & Eder, 1990; Andersen & Kampmann, 2002).

Dog ser vi i dag i børnehaven, at den frie leg har fået selskab af forskellige former for voksenstøttet leg. I en undersøgelse spørges et meget stort antal pædagoger 'har du deltaget i børns leg på din seneste arbejdsdag', hvortil 43 % pædagoger og medhjælpere svarer bekræftende (Broström, Hansen & Jensen, 2012). Begrundelsen herfor er mange. I nogle sammenhænge vurderer pædagogerne, at børnenes lege får karakter af ensformighed og gentagelse samt, at der i dag er mange børn, som enten ikke mestrer at indgå i legene eller

indgår i legen på en for dem ikke-konstruktiv måde. Nogle børn oplever løbende at blive afvist, andre børn mangler erfaringer og kan ikke bidrage til legen, og endelig er der børn, som på en urimelig måde lader sig dominere og undertrykke i legen (Winther, 2006). I overensstemmelse hermed beskriver Sommer (2004) fire samværs mønstre og konkluderer, at ikke alle børn besidder 'samværs kompetente mønstre', der gør de muligt for dem at tage bestik af andres intentioner og på en balanceret måde at kunne forhandle egne intentioner igennem. Der er også magtfulde børn uden opmærksomhed over for andre og børn, som ikke markerer egne intentioner samt børn, der konformt følger sig de andre børn. Disse grupper af børn profiterer ikke af den frie leg. Men når pædagoger og lærere indgår i legen, kan de som voksne fungere som gode rollemodeller, som børnene kan spejle sig i. Pædagogerne kan hjælpe nogle børn til at få øje på andre børn, og de kan støtte andre børn til at markere egne hensigter, således at alle børn kan erhverve sig samværs kompetente mønstre. Blandt andet derfor ser vi, at den voksenstøttet leg i højere grad end tidligere fungerer parallelt med den frie leg.

Vejledt leg

Fordi nogen børn ikke råder over en tilstrækkelig samværs kompetence og dermed ikke har glæde af den frie leg, samt fordi den frie leg til tider går i tomgang og derfor ikke rummer et lærings- og udviklingspotentialer, kan det være nødvendigt og nyttigt, at lærer og pædagog søger indflydelse på legen. Der tegner sig tre typer lege, hvor den voksne på forskellig måde og med forskelligt mål kan søge at være en del af børnenes leg.

Barnehagelæreren tilnærmer sig børnenes egne lege, 'fri leg'

Barnehagelæreren kan skabe omstændigheder, så de kan få adgang til børnenes egne lege, *den frie leg*. Lærer og pædagog må gøre op med den romantiske forestilling, at fri leg altid er udviklende for alle børn, hvorfor de observerer børnenes leg og er parate til med forskellige strategier at give støtte til børnenes frie leg. Klart nok er det en modsigelse at tale om voksne i fri leg. Men som tidligere beskrevet er begrebet fri leg i sig selv en modsætningsfuld konstruktion. Uanset det vil voksnes deltagelse i børnenes selvvalgte lege åbne for i hvert fald tre dimensioner:

For de første kan pædagog og lærer deltage i legen for herigennem at bidrage til udvikling af nye kvaliteter i legen, hvilket for eksempel sker, når den voksne medvirker til, at der opstår

legemotivation, indfører relevante legerekvisitter, foreslår nye legeperspektiver og bidrager til, at der opstår dramatiske spændinger i legeforløbet (Hakkarainen, 2013).

For det andet kan den voksnes legedeltagelse hjælpe til at inkludere de børn i legen, som meget ofte er udelukket fra legene. Her er det afgørende, at den voksne bruger en strategi, der er i overensstemmelse med legens dynamik. Her nytter det ikke at stå uden for legen og for eksempel referere til en voksen initieret regel om, at alle skal være med i legen og på dette grundlag bede de legende børn om at indoptage et barn, der står uden for legen. Her vil den voksne blive mødt med børnenes kreative modargumenter. For eksempel legede nogle piger en katteleg og pædagogen apellerede til pigerne, om at tage en fjerde pige ind i legen. Men det blev afvist af børnene med argumentet: Man skal eje en kat for at være med (Ólafsdóttir, 2017). Og tvinger den voksne barnet ind i legen, viser det sig, at det pågældende barn ofte senere selv vil trække sig ud af legen. Barnet blev ikke smidt ud, men droppede bare ud. Men børn kan inddrages og blive fastholdt i legen, hvis det sker på børnenes og legens præmisser.

For det tredje kan den voksne ved at involvere sig i legen bidrage til, at legen kommer til at rumme et fagligt stof, som er i overensstemmelse med legens dynamik. Der anvendes mange forskellige begreber og vendinger i forbindelse med at koble læring til legen og at give plads til, at pædagog og lærer er med på sidelinjen eller indgår i legen. Kathy Hirsh-Pasek (2009) anvender vendingerne "playful learning" og "guided play", der markerer, at leg og læring ikke er identiske størrelser og processer, men rummer nogle fællestræk og virker sammen, samt at den voksne kan påvirke og guide legen. I forlængelse heraf skelnes ofte mellem "lærerig leg" og "legende læring" (Broström & Vejleskov, 1999).

I den *lærerige leg* er børnenes egen leg det centrale. Legen kommer først. Børnene skaber legeforløb, hvor pædagogerne ikke bare er tilskuere, men indgår i samspil med børnene. Pædagogerne er lydhøre over for børnenes leg, og i overensstemmelse med legens præmisser eksperimenterer de med at styrke den uformelle læring i legen.

Den voksnes deltagelse i legen giver mulighed for at skærpe dialogerne og løfte kvaliteten af den verbale kommunikation (Bodrova & Leong, 2007). Men også børnenes skriftsproglige og matematiske kompetencer fremmes, når for eksempel lærer og pædagog i en rolleleg i købmandsbutikken inspirerer børnene til at inddrage bogstaver og tal for at konstruere

indkøbssedler og prisskilte. Mere systematisk forskning herom af James Christie (1991) viser, at der opstår en dobbelt gevinst, når pædagog og lærer systematisk tilbyder læse- skrivematerialer i børnenes rollelege, for eksempel en bødeblok i en politileg, regningsblokke og ikke udfyldte menukort i en restaurantleg og receptblokke i en lægeleg. Dels øges børnenes literacy kompetencer og dels opnår legen en ny kvalitet i form af at være længerevarende og mere komplekse. Hertil kommer, at børnene generelt inspireres til at udforske og eksperimentere med skriftsprog, hvorigennem de både opnår literacy kompetence samt en positiv holdning til brug af skriftsprog (Christie, 1991). I sådanne former for *lærerig leg* er legen det centrale, og det fagligt stof der inddrages undervejs, er sekundært. Det er selvsagt en smagssag, hvordan man kategoriserer en sådan leg, hvor børnene lærer skriftsprog, literacy. Jeg bruger betegnelsen lærerig leg, fordi legen kommer først og læringen er en følgevirkning. Men det giver også mening at anvende Dion Sommers begreb 'Literacy Legende-Lærende Pædagogik' (Sommer, 2015, s. 85).

Barnehagelærere og børn sammen i store fælleslege

Børn og barnehagelæreren kan også lege sammen i fælles planlagte og iværksatte lege. Såkaldte store lege der varer over tid. Begrundelserne er mange. For det første er det sjovt, når børn og voksne leger sammen, dramatiserer og finder på de mest ustyrlige legeforløb. Her er formålet først og fremmest at nyde legen, men også at bidrage til, at børnene får nye legeerfaringer, at de opnår ny legekompeterencer, som de kan tage med over i deres egne frie lege. Altså at styrke legens kvalitet. Her er målgruppen alle børn, men ikke mindst hjælper det de børn, der har ringe legekompeterence og derfor ofte oplever den tort at blive ekskluderet. Fordi de voksne er med i legene gives der mulighed for at styrke disse børns legekompeterencer og dermed at få dem draget ind i fællesskabet.

Fra legeforskningen kan hentes flere eksempler på sådanne store fælleslege. Gunilla Lindqvist (2002) har udviklet metoden 'æstetisk leg', hvor hun tager afsæt i børn og voksnes fælles litteraturerfaringer. Læsning af for eksempel Mummitrolden, Pippi Langstrømpe og Alice i eventyrland danner grundlag for, at børn og voksne over flere dage udfolder temaer fra de læste bøger. Her er fokus på det narrative indhold, altså at legens fortælling bliver udtrykt nuanceret og detaljeret. Lindqvist bruger vendingen æstetisk leg, fordi der også er en

opmærksomhed på udklædning, opbygning af kulisser og legens dramatiske dimensioner. For eksempel legede børnene en episode over temaet 'en sur mand', hvor de voksne og børnene sammen øvede nogle udtryksformer i forhold til, hvad man kan gøre, når man er sur: trampe i gulvet, knytte næven og råbe højt. Alt sammen noget der styrker børnenes dramatiske udtryksmidler – og kvalificerer legen.

Parallelt med disse mere organiserede former for rolleleg, ser vi rammelegen (Broström 1999, 2002), hvor børn og voksne planlægger legen sammen, og over tid leger sammen på baggrund af et tema. Dette kan for eksempel opstå på grundlag af en fælles teateroplevelse, en episode i bussen, hvor en buschauffør skældte et barn ud eller et tema, der vokser ud af børnegruppens erfaringer og liv. Indkredsning af temaet og den videre planlægning foregår på en sådan måde, at alle børn får indflydelse. Drøftelser om legens indhold og en række mulige legeepisodes sker ikke blot verbalt. Børnene leger undervejs og de viser hinanden, hvordan de vil agere i den store efterfølgende leg. Rammen vokser langsomt frem. Grundideen er, at det er kollektive lege, hvor alle er med, også de børn, der har vanskeligt ved at lege. Som et barn sagde: "Vi leger sammen, alle sammen." Og her er selvsagt brug for legekompente, empatiske og legelystne pædagoger.

Voksne og børn sammen i store fælleslege med et fagligt indhold i skolen

De store fælleslege med børns og voksne kan også have opmærksomheden på et fagligt indhold, for eksempel det skriftsproglige, matematik og naturvidenskab. Fordi er fagindholdet er det centrale og så at sige kommer først, men det formidles i en legende form, betegnes denne læringsform *legende læring* eller med Dion Sommers begreb 'legende-Lærende Pædagogik' (Sommer, 2015, s. 85).

Matematisk læring kan knyttes til og foregå gennem leg. Med henblik på at få indsigt i de geometriske former cirkel, kvadrat, rektangel og trekant, iværksætter pædagog og lærer en skattejagt i naturen, hvor børnene fotograferer eller på anden måde hjemtager naturgenstande med de omtalte geometriske former (Broström & Frøkjær, 2015). Denne tilgang vokser frem i disse år i skolen, hvilket blandt andet er stimuleret af skolereformens ønske om leg og pædagoger i skolen.

Danskfaglige dimensioner, så som det mundtlige og det skriftlige sprog samt litteraturkundskab, kan blandt andet aktiveres i dialogisk læsning, der er en metode til

oplæsning med dialog, hvor den voksne stiller barnet spørgsmål undervejs og relaterer læsningen til barnets hverdag. Oplæsningen foregår over tre omgange. Ved første oplæsning introduceres bogens titel og forfatter, børnene gætter på, hvad bogen handler om og oplæseren inspirerer børnene til at være opmærksomme lyttere. I princippet læses bogen op uden afbrydelser, men undervejs stiller oplæseren spørgsmål til bogen samt spørgsmål, der går ud over teksten (for eksempel "har I også prøvet at være sure?"). I anden oplæsning opfordres børnene til at deltage aktivt, at komme med afbrydelser og indfald og der gennemføres dialoger om indhold, ord, illustrationer, ligesom oplæseren stiller både forståelses- og tolkningsspørgsmål samt åbne spørgsmål. Ved tredje oplæsning opfordres børnene til at resumere bogens handling og i det hele taget kommentere bogen, ligesom børnene viser hinanden handlinger fra bogen for eksempel hvordan musikerne spillede på instrumenter eller hvordan de vilde dyr listede i skoven. Og herefter sættes laviner om leg i gang, både frie vilde lege og også fælleslege med voksne, hvor der opbygges senarier fra den læste historie. Både international og nyere dansk forskning i tilknytning til Mary Fondens projekt *Læse Leg* viser, at dialogisk læsning fulgt op med rolleleg, voksnes fællesleg med børn, genfortælling af historier, egen historiefortælling samt tegne og maleaktiviteter har indflydelse på børns kommunikative færdigheder og evne til at producere komplekse sætninger (Broström, 2012; De Lopez, 2014).

Et amerikansk forskningsbaseret legeprojekt (Baumer, Ferholt, & Lecusay 2005) arbejdede i en skole i en etårig periode med bogen *Narnia: Løven, heksen og garderobeskabet*, og med dette afsæt skabte de med inspiration fra Lindqvist (2002) en fælles fiktiv legeverden (play world). Lærere, forskere og børn forsvandt en gang om ugen gennem en hemmelige dør i garderobeskab ind i et nyt rum, hvor de skabte en ny verden. Her byggede de kulisser, de klædte sig ud og konstruerede kendte episoder fra bogen. Men de opfandt også helt nye fantasiprægede og kreative legeforløb, hvor de voksne blev inddraget af børnene. Men også de voksne opbyggede helt nye legedimensioner og forløb, som udfordrede børnene med og som de fleste børn lod sig inddrage i.

Analyse af store mængder videooptagelser viste, at foruden udvikling af narrative kompetencer opnåede børnene bedre læsefærdigheder sammenlignet med kontrolgruppen.

Dette er i overensstemmelse med resultater fra tilsvarende undersøgelser om effekten af voksenstøttet leg (Bodrova & Leong, 2007).

Et tredje eksempel på legende læring i skolen er et forskningsbaseret legeforløb om matematiklæring i den hollandske skole, hvor lærere, forskere og børn sammen ombyggede klasseværelset til en skotøjsbutik, som de indrettede med disk, kasseapparat, lommeregner, skotøjsæsker, spejl og meget mere, hvorefter de sammen erobrede butikken for i ugevis at udfolde og udvikle fælles lege (van Oers, 2011). De handlede sko, købte, solgte og byttede sko, opbyggede skohylder med masser af skotøjskasser, og der var også plads til lege, der set med snævre øjne gik ud over temaet, blandt andet blev der begået et røveri undervejs i skotøjsbutikken. Lærerne henledte børnenes opmærksomhed på matematikfaglige dimensioner. Men aldrig som noget påklistret. Altid i overensstemmelse med legens dynamik. For eksempel da nogle børn ikke kunne finde det rigtige skonummer, udfordrede lærerne dem med henblik på at finde metoder: "Hvordan kan I se, hvad der er i æskerne?" "Man kan tegne skoen", foreslog et barn. Og et andet barn sagde: "Ja, og vi mærker æskerne med et M og P" (Mama og Papa), og et andet barn tilføjede: "Vi sætter bare stickers på".

Analyse af videoptagelser og børneinterviews viste, at børnenes lege indeholdt mange af de matematiske kategorier, som var opført i fagmålene, eksempelvis klassifikation (dette er mors sko), rækkefølge (den her er større end den der), tælle (gengiver en række af tal), en-til-en-korrespondance (disse sko passer sammen), måle (sammenligner sko i forhold til længde), vurdere, bedømme (gætte på skonummer), løse talproblemer (hvor meget er 2 x 60 kr.?).

De beskrevne lege- læreforløb synes at vise, at det er muligt at bringe leg og læring sammen. Det er muligt i skolen at opbygge et legeforløb med et integreret fagligt indhold (lærerlig leg) samt et læringsforløb med legekarakter (legende læring). Men afgørende er det, at legens karakteristika bevares og at pædagog og lærer har fantasi og legekompetence og synes det er sjovt at lege med børn. I modsat fald er der risiko for at legen dør, og så fald er det langt bedre at gennemføre en god genuin fagundervisning uden leg.

Enhed af fri leg og vejledt leg

Gennem 1990'erne og frem til i dag har der i Norden og internationalt været fokus på at knytte leg og læring sammen bl.a. i såkaldte temabestemte lege, hvor børn og pædagoger leger sammen med afsæt i et tema, de sammen har udviklet. Sådanne lege betegner jeg rammeleg, der er en mere organiseret form for rolleleg (Broström, 1995). Tilsvarende udviklede Gunilla Lindqvist (1995) legeformen 'æstetisk leg', der består af store og længerevarende fælleslege udfoldet i en fælles 'legeverden', hvor hun tager afsæt i børn og voksnes litteraturerfaringer. Læsning af for eksempel Mumitrolden, Pippi Langstrømpe og Alice i eventyrland danner grundlag for, at børn og voksne skaber en legeverden i hvilken de over flere dage udfolder temaer fra de læste bøger. Hun beskriver også legeforløbet "Den lange rejse til Amerika", hvor børnene konstruerede en legeverden om indvandring på baggrund af læsning af Mober's *Udvandrerne* og *Den lange rejse til Amerika*. Børn og pædagoger byggede et skib, som udgjorde rammen eller legeverden, hvor de i leg genskabte dramatiske højdepunkter i familien Josefsons emigration (Lindqvist, 2000).

Begrebet legeverden eller play world er i dag meget anvendt, bl.a. af Marilyn Fleer (2017), der eksperimenterer med at kombinere leg og science-aktiviteter i en scientific playworld. Hun beskriver, hvordan børn kan opbygge en 'scientific playworld' med afsæt i en historie med narrativ struktur og ved brug af forskellige psykologiske værktøjer. Fx en plastikboble, der forestiller en vanddråbe, som børnene kan gemme sig i, og en tunnel af stof, der fungerer som puppe i hvilken børnene leger, at de er larver, orme eller sommerfugle. Her legede børnene, at de var sommerfuglelarver, der var ved at få vinger, hvilket gav dem mulighed for at tilegne sig naturvidenskabelig indsigt.

Baseret på Fleers model har jeg selv og Thorleif Frøkjær udviklet et udkast en legeorienteret science- og bæredygtighedspædagogik baseret på ideen om etablering af en legeverden. I en ny bog (Broström & Frøkjær, 2021) illustrerer vi denne tænkning. Med afsæt i forskellige sanselige oplevelser stiftede børnene bekendtskab med det problem, at plastikaffald flyder rundt i verdenshavene til skade for miljøet, blandt andet fiskedød. I forlængelse af samtaler om det forkerte i at smide plastik og andet affald i vandet, byggede børnene (inspireret af et plastikkunstværk på Helsingør havn) et plastikmonster af plastikaffald, som de fandt på stranden. Det var så stort, at mange børn kunne sidde i bugen af uhyret. Foruden

længerevarende lege fortalte pædagogen om forskellige teknologier, der kunne omdanne plastik til nyt brændstof, bl.a. om et dansk skib, der sejlede på brændstof produceret af den plastik, som det selv samlede op fra vandet. Det medvirkede til ny legeinspiration. Børnene ombyggede deres monster til et 'plastik-omdanner-skib', hvor børnene udgjorde besætningen. Det blev til en leg med mange roller: Kaptajn, styrmand, matroser, skibshund, ingeniører og forskere der bestandig udviklede ny teknologi.

Fordi børn og pædagoger leger sammen, gives der mulighed for at pædagogerne kan berige og støtte legen. Derfor bruges betegnelsen guided play, altså vejledt leg eller pædagogstøttet leg (Hirsh-Pasek m.fl., 2009). Det har ikke skortet på kritik i stil med, at man spænder legen for læringens vogn, hvilket ikke er en utidig kritik, da der er risiko for, at legen mister sin magi. Det er pædagogens opgave at finde en balance mellem leg og læring og ikke overtage styringen af legen. Legens grundlæggende kendetegn må ikke sættes til side, hvilket bl.a. er leg som en fri og spontan virksomhed, en autonom og indre motiveret subjektiv genspejling af virkeligheden præget af fantasi og kreativitet og domineret af samspil og kommunikation (Warrer & Broström, 2017). Men nyere legeforskning synes da også at kunne vise, at såvel fri leg som pædagogstøttet leg kan bevare legens kendetegn og bidrage til børns læring. I overensstemmelse hermed anbefaler Dion Sommer at ophæve den falske modsætning mellem fri leg og guiden leg. Dermed aflyses legekrigen og med sommers ord den uoverstigelige kløft mellem puristerne, der står for den rene og urørlige leg, og didaktikerne, der ser legen som en del af pædagogikken og børnenes læring (Sommer, 2020, s. 35). Det lover godt for en fremtidig fortsat udvikling af enheden af leg og læring.

Litteratur

Referencer fra leg i skolen, UP:

Andersen, P.Ø. & Kampmann, J. (2002). (1996): *Børns legekultur*. København: Gyldendal, 2002.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.

- Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development, 20*, 576-590. Elsevier.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of mind. The Vygotskian approach to early childhood education*. New Jersey: Person. Merril Prentice Hall.
- Broström, S. (2013). *Miniundersøgelsen om børns syn på at gå i 2. klasse*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Broström, S. (2002). Børns lærerige leg. *Psyke & Logos, 23*(2), 451-469.
- Broström, S. (1999). Drama-Games with six-year old children. Possibilities and limitations. I: Engeström, Y., & Punamaki, R.-L. (Red.), *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Broström, S. & Warrer, S.D. (2017). *Det ved vi om leg og børns eksperimenterende virksomhed*. København: Dafolo.
- Broström, S., De Lopez, K. M. J. & Løntoft. J. (2012). *Dialogisk læsning. Teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Broström, S., & Frøkjær, T. (2015). *Science i dagtilbud* Århus: Dansk Pædagogisk Forum.
- Broström, S., Hansen, O.H. & Jensen, S. (2012). *Undersøgelse af sprogpædagogik (early literacy) i børnehaven. En forskningsrapport*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik. (DPU).
- Broström, S., & Vejleskov, H. (1999). *Lærerig leg og legende læring*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow og engagement i hverdagen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Corsaro, W. & Eder, D. (1990). Children's peer culture. *Annual Review of Sociology, Vol. 16*, 197-220.
- De Lopez, K. M. J. (2014). LæseLeg - et evidensbaseret dansk pædagogisk redskab, der støtter børnehalebørns kommunikative færdigheder inden for et inkluderende fællesskab. *Dansk Audiologopaedi, årgang 50*(1), 11-16.

- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. Oversat og med indledning af Hans Fink. København: Ejlers forlag
- Fröbel, F. W. (1887). *The Education of Man*. New York: Appleton.
- Hakkarainen, P., Brédikyt, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:2, 213-225.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool*. Oxford: Oxford University Press.
- Hviid, K. P. (2013). Så sagde vi, at $2 + 2 = 5$, ikke? Om leg, børnekultur og undervisning. *Gjallerhorn*, (17), 50-60.
- Levy, J. (1978). *Play Behavior*. New York: John Wiley and Sons.
- Leontjev, A. N. (1977). *Problemer i det psykiskes udvikling*. Bind 3. København: Rhodos.
- Lindqvist, G. (2002). Lekens estetik. *Psyke & Logos*. 23(2), 437-450.
- Lindqvist, G. (2000). *Historia som tema och gestaltning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender (2006). Bekendtgørelse om temaer og mål i pædagogiske læreplaner.
- Ólafsdóttir, M., Danby, S., Einarsdóttir, J. & Theobald, M. (2017). 'You need to own cats to be part of the play'. Icelandic preschool children challenge adult initiated rules in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (6), 824-837.
- Sandseter, H. E.B. & Jensen, J-O. (2015). *Vild og farlig. Om børns og unges bevægelsesleg*. København: Akademisk forlag.
- Scousboe, I. (1993). Den onde leg: En udvidet synsvinkel på legen og dens funktioner. *Nordisk psykologi*, Vol. 45, 2, 97-119.
- Sorli, R. & Sandseter, H. E.B. (2017). Gender matters: male and female ECEC practitioners' perceptions and practices regarding children's rough-and-tumble play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (6), 838-853.
- Rasmussen, H. T. (1992): *Orden og kaos. Elementære grundkræfter i leg*. København: Semi-forlaget.

- Sommer, D. (2015). Literacy læring og leg med skole og hjem som baser. *Tidsskriftet viden om literacy*, 17, s. 84-90.
- Sommer, D. (2004). *Barndomspsykologiske facetter*. Odense: Systime Academic.
- Sutton-Smith, B. (1984). Text and context in imaginative play and the social sciences. In F. Kessel, A. Göncü (Eds.). *Analyzing child's play dialogues. New directions for child development*, 25. San Fransisco: Jossey-Baes, 53-70.
- van Oers, B. (2011). Implementing a play-based curriculum in primary school: an attempt at sustainable innovation. I: Tuna, A., & Hayden, J. (Red.), *Early childhood programs as the doorway to social cohesion: application of Vygotsky's ideas from an East-West Perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing
- Vygotsky, L. S. (1982). Legen og dens rolle i barnets psykiske udvikling. I Vygotsky, L.S. *Om barnets psykiske udvikling*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Winther, L.D. (2006). *Skal vi lege? Identitet og fællesskaber i børnehaven*. København: Frydenlund.
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed. Børns leg i en institutionaliseret barndom*. København: Hans Reitzels Forlag.

Referencer fra: leg og læring, xx

- Broström, S. (1995). *6-9 års pædagogik. Leg, leg rammeleg*. Århus: Systime.
- Broström, S. (2020). *Småbørnspædagogik 1960-2020. Pædagogiske erindringer* København: Frydenlund.
- Broström, S. (2021). Småbørnspædagogik – historiske refleksioner med fokus på læring. *Paideia: tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*. (I proces).
- Broström, S. & Frøkjær, T. (2021). *En pædagogik for bæredygtig udvikling i daginstitutionen*. København: Samfundslitteratur.
- Broström, S. & Vejleskov, H. (1999). *Lærerig leg og legende læring*. F-2000 nr. 4. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Børne- og Socialministeriet. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*.
- Christensen, B. (1983). *Mit motiv. Musikpædagogik bygget på rytme og improvisation*. København: Gyldendal.

- Felding, j., Møller, N. & Smidt, S. (1980). *Pædagogik og barndom – et socialistisk alternativ til struktureret pædagogik*. København: Unge Pædagoger og Politisk Revy.
- Felding, j., Møller, N. & Smidt, S. (1983). *Leg og virkelighed – om børns liv og modstand*. København: Politisk Revy.
- Fleer, M. (2017). Scientific playworlds: A model of teaching science in play-based settings. *Research in Science Education*. Springer, DOI: [10.1007/s11165-017-9653-z](https://doi.org/10.1007/s11165-017-9653-z). (Udgivet på nettet i 2017 og i 2019 i tidsskriftet: *Research in Science Education* 49 (5): 1257–1278).
- Fröbel, F. (1903/1826). *Menschenziehung*. Kielhau. New edition (1903). Koehlers Lehrbibliothek. Leipzig: Koehlers Verlag.
- Grue-Sørensen, K. (1966b). *Opdragelsens historie*, bd. 3. København: Gyldendal.
- Hegstrup, S. (2016). Tumlingen, der blot rejser sig – og leger videre. I: Jensen, A. J. & Hansen, O. H. (Red.). *Pædagogen, professoren, personligheden. Festskrift til Stig Broström*. Aarhus & Frederikshavn: Dansk Pædagogisk Forum & Dafolo.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool*. Oxford: Oxford University Press.
- Jørgensen, I. B. & Kristensen, S. V. (1982). *Bogen om Gøssel – en bevægelsesform – en pædagogik – en arbejdsmetode*. København: Gyldendal.
- Kærså, L. (2004). Leg, musik, bevægelse. At opleve nødvendigheden og bevare gejsten for de kulturelle udtryksformer. I: Broström, S. (Red.). *Pædagogiske læreplaner. At arbejde med didaktik i børnehaven*. Århus: Systime.
- Lindqvist, G. (1995). *Lekens möjligheter. Om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (2000). *Historia som tema och gestaltning*. Lund: Studentlitteratur.
- Montessori, M. (1963). *Barndommens gåde*. København: Borgens Forlag.
- Montessori, M. (1995). *The Absorbent Mind*. New York: Holt McDougal.
- Pestalozzi, J. H. (1778). Mit ophold i Stanz (uddrag). I: Christensen, G. (1974). *Læsestykker til opdragelsens historie 2*. København: Gyldendal.
- Pines, M. (1970). *Børn kan lære mere. Fra fødslen til 5 år*. København: Forlaget Spectator.
- Sigsgaard, J. (1947). Skabende arbejde. *Børn – Alle Forældres Blad*, maj 1947.

Sommer, D. (2020). *Leg, en ny forståelse*. København: Samfundslitteratur.

Stukat, K. G. & Sverud, K. A. (1974). *Indlæring i børnehave og børnehaveklasser*. København: Munksgaard.

Winther, M. (2008). *Gøssel. Musik og bevægelse – en helhed. Om mit arbejde ud fra Astrid Gøssel og Bernard Christensens ideer*. København: Dansk Pædagogisk Historisk Forening. Småskrifter nr. 22.

Warrer, S.D. & Broström, S. (2017). *Det ved vi om leg og børns eksperimenterende virksomhed*. København: Dafolo.

Zoffmann, M. (1997). Værkstedaktiviteter i børnehaven. I. Vejleskov, H. (Red.). *Den danske børnehave. Studier om myter, meninger og muligheder*. Skrifter fra Center for Småbørnsforskning nr. 8. Vejle: Krogs Forlag.

Stig Broström, professor emeritus, Institut for Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, stbr@edu.au.dk,

Han har blandt andet forsket i og skrevet om didaktiske og almenpædagogiske temaer, læreplaner, vuggestue- og børnehavepædagogik, SFO, overgang til skolen, læringsteori, leg og æstetiske læreprocesser, early literacy samt science og bæredygtighed.