

# Leg og læring – før og nu

## Play and Learning – then and now

This article focuses on the problem of an ongoing contradiction between play and learning expressed in early childhood education. This 'either or' understanding is both wrong, and unproductive. A short review of Fröbel's educational view shows a double view, which also to a certain extent is present in Danish reform education in the first part of the nineteenth century. However, the unity of play and learning disappeared during 1970s and 1980s where teaching and learning dominated without a strong perspective on play. Fortunately we saw a 'play and learning' turn during the 1990s, which gain a foothold up to now, where there is a kind of agreement of a pedagogy, which unit play and learning, often expressed by use of a so-called playworld approach. Finally, the author elaborates the playworld idea in the light of science education and a pedagogy for sustainability.

Af Stig Broström, professor emeritus, Aarhus Universitet

Når daginstitutionens pædagogik diskuteres, foregår det ofte både højrøstet og konfrontatorisk med opstilling af en række falske modsætninger så som tilpasning eller frigørelse, frihed eller eller planlægning, proces eller produkt, samt spørgsmålet om leg eller læring. Modsætninger som påstås at have skiftet plads gennem pædagogikkens historie. Men det er både ufrugtbart og forkert at diskutere pædagogik som et "enten-eller" spørgsmål samt at godtage den fremstilling, at det pædagogiske pendul ensidigt hat bevæget sig mellem disse modsætninger. For også her har der været tale om en vis grad af "både-og" tænkning.<sup>1</sup> Denne artikel viser, at enheden af leg og læring ikke er en ny "opfindelse", der kom med den styrkede pædagogiske

---

<sup>1</sup> Jeg indrømmer, at jeg selv gennem 1970'erne og 1980'erne har bidraget til pædagogisk konfrontation og for meget "enten-eller" tænkning, hvilket kom til udtryk i "den store nordiske retningskrig" (Hegstrup, 2016, s. 45). Et forhold jeg redegør for i bogen *Småbørnspædagogik 1960-2020. Pædagogiske erindringer* (Broström, 2021a).

læreplan, men som derimod mere eller mindre har været med i den pædagogiske rejse fra 1700-tallet og frem til i dag.

## Børnehavens pionerer om leg og læring

Til børnehavens pionerer tæller jeg først og fremmest Johan Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel og Maria Montessori. Både Pestalozzi og Fröbel er i stort omfang i Danmark blevet taget til indtægt for ensidigt at betone legen og nærmest forsage barnets læring. Jeg har andre steder redegjort for, at Pestalozzi og Fröbel også medtænkte indlæring og barnets læring, ligesom jeg har peget på, at Montessori underkendte legen og alene løftede barnets læring frem (Broström, 2021a, b). Nedenfor skal med særligt fokus på Fröbel argumenteres for, at han ikke bare gav plads til leg og læring som to isolerede størrelser, men netop så disse som en enhed.

Om end Pestalozzi er kendt for at betone de sansemæssige indtryk og den praktiske virksomhed som grundlag for barnets alsidige udvikling, der udtrykkes gennem hoved, hjerte og hånd, altså det intellektuelle, det følelsesmæssige og praktiske færdigheder, så spiller legen ingen væsentlig rolle hos Pestalozzi (Broström & Vejleskov, 2008, s. 51; Lundquist-Mog & Widlok, 2015). Omsorg, kærlighed og nærhed og en tilgængelig undervisning udgør hovedindholdet. I Pestalozzis værk *Mit ophold i Stanz* nævnes legen slet ikke (Pestalozzi, 1798).

Samme konklusion må drages i forhold til Montessoris pædagogik. Om end hun er kendt for udvikling af legetøj og beskæftigelsesmaterialer, så anvendes disse på bestemte metodiske og strukturerede måder. Den frie leg spiller ingen rolle. Montessori skriver: "Det gik da op for mig, at leg i det hele taget måske spiller en mere underordnet rolle i barnets liv; at leg er noget han [barnet] tyr til i mangel af bedre" (Montessori, 1963, s. 139). Hun erstatter leg og fantasi med børns sanselige og aktive håndtering af materialer, der fører til læring. Fx børnenes arbejde med bogstaver skåret ud af sandpapir, "så man ved at berøre dem med den kødfulde ende af fingerspidserne på en vis måde kunne følge 'gangen' i skrifttegnene" (Montessori, 1963, s. 150). Barnet er som en tør svamp, der suger læring til sig skriver Montessori i *The Absorbent Mind* (Montessori, genudgivet 1995).

Hvor det er en fejlfortolkning at tage disse to pionerer til indtægt for en tydelig betoning af leg, gør det modsatte sig gældende for Fröbel. Han er kendt for citatet: "Legen er det højeste

trin i barneudviklingen; thi den er en frit virksom fremstilling af det indre (...). Legen skaffer glæde, frihed, tilfredshed, ro i sig selv og fred med verden". (Grue-Sørensen, 1966, s. 65). Men hvad der ofte underspilles, er hans tydelige betoning af at knytte leg og læring sammen, at se leg og læring som en enhed. Overordnede skriver han om læring i legen, at via leg inderliggøres det ydre, og det indre yderliggøres (Fröbel, 1903/1826). Hermed menes, at barnet i leg tilegner sig de kundskaber, der er nedfældet i omverden, som det igen via leg giver udtryk for. Til det ydre hører bl.a. legegaverne, bolden, terningen, cylinderen, kuben og prismet, i hvilke der er nedlagt matematiske kundskaber. Leg med disse legegaver betyder, at børnene "uden mange ord blive fremmet i deres intellektuelle udvikling" (Grue-Sørensen, 1966, s. 60). Barnets leg, også leg med disse legegaver, har eftertiden ofte set som fri leg, hvilket ikke er i den frøbelske ånd. Fröbel mente, ligesom Montessori, at både legegaverne, sang- og bevægelseslegene og brug af beskæftigelsesmaterialerne i sy-, klippe-, fletteaktiviteter skulle ske i overensstemmelse med særlige metodiske anvisninger.

Der er således en tilsnigelse, når børnehavetideologer hævder, at børnehavens rødder og Fröbel alene hviler på barnets frihed, frie valg og selvbestemte leg. Det er kun en del af historien. Det er mere rigtigt at betone et dialektisk vekselvirke mellem leg og læring, at se disse i et enhedsmæssigt lys.

## Leg i reformpædagogikken

De første danske børnehavepionerer Hedwig Bagger og Anna Wulff samt Erna Juel-Hansen, skabte en Fröbel-orienteret børnehavepædagogik med vægt på såvel leg og læring. Her var en dynamisk udfoldelse af leg, sang, musik, bevægelse, male-, tegne- og fletteaktiviteter, historieoplæsning, natur- og kulturstudier, der alle havde et læringsperspektiv (Bagger, 1916).

Denne enhed af leg og læring blev dog nedtonet fra 1930'erne og frem til 1960'erne, hvor den reformpædagogiske og vækstpædagogiske bølge skyllede ind over børnehaverne, og hvor ikke mindst den særlige danske kulturradikale version fik nedslag i børnehavepædagogikken. Her blev vægten lagt på barnets egen aktivitet (selvaktivitet), selvbestemmelse og den fri skabende virksomhed, som Jens Sigsgaard definerede som "børnenes egen selvstændige produktivitet indenfor Tegning, Maling, Modellering, Sang, Musik osv., og nogle vil vel ogsaa

hertil regne Børnenes egen Eventyrdigtning. Stort set omfatter det skabende Arbejde alle Kunstarter, og rimeligvis er der ogsaa en Forbindelse, således at det skabende Arbejde hos Børn svarer til de voksnes kunstneriske Frembringelser" (Sigsgaard (1947, s. 38).

Børnehaverne, om end ikke alle, var præget af Cobra-inspireret maling og tegning, jazzinspirerede sang, musik, rytmik og bevægelsesleg inspireret af blandt andre Bernhard Christensen (1983), Grethe Agatz (2003) samt Astrid Gøssel (Jørgensen & Kristensen, 1982; Winther, 2008), der frem til i dag er videreført af Lotte Kærå (2004). Selv om det frie udtryk og det "spontane, fantasimæssige, barnlige og respektløse" var i centrum (Zoffmann, 1997), var der alligevel visse krav til både processen og kvaliteten af barnets udtryk. Således var fx de jazzinspirerede Gøssel-bevægelser styret af 'den ledede bevægelsesleg', der sigtede mod at børnene lærte et særligt bevægelsesmønster karakteriseret af "hensigtsmæssige hverdagsbevægelser". Læringsaspektet var således ikke fraværende. Men alligevel kan man næppe sige, at leg og læring var tematiseret på en sådan måde, at de indgik i en dialektisk enhed. Legen og det frie skabende udtryk havde alligevel overtaget.

## Mellemspil i 1970'erne og 1980'erne

Reform- og vækstpædagogikken blev i begyndelsen af 1970'erne mødt med en dobbelt kritik. På den ene side viste nyere amerikansk og svensk forskning (Pines, 1970; Stukat & Sverud, 1974), at vækstpædagogikken ikke udnyttede børnenes læringspotentialer, hvilket var efterspurgt på grund af en samfundsmæssig lavkonjunktur, og på den anden side krævede de nye bevægelser (bl.a. ungdomsoprøret, kvindefrigørelsen, den brogede gruppering af venstreorienterede aktivister), at børnehaverne ikke alene skulle bidrage til børns trivsel og kreativitet men også til en begyndende samfundsmæssig kritik og socialistisk bevidsthed.

Med dette afsæt blev udviklet forskellige former for indlæringspædagogikker, der gennemførte en pædagogstyret praksis ved hjælp af færdigproducerede emnearbejder og didaktiske materialer, fx huskespil og matematiske materialer (fx Dines logiske blokke) samt oplysende socialrealistiske børnebøger. Denne tilgang mødte modstand fra den brogede marxistiske lejr, der beskyldte pædagogikken for dels at være præget af mekanisk formidling (undervisning) og dels at bidrage til en samfundsmæssig tilpasning.

Svaret på indlæringspædagogikken kom fra to sider, eksemplificeret ved den strukturerede pædagogik (Broström, 1977) og den kritiske erfaringspædagogik (fx Felding, Møller & Smidt, 1980). Den strukturerede pædagogik organiserede pædagogikken i tre kategorier: leg, arbejde og beskæftigelse. Legen havde sin plads, om end den som regel ikke var knyttet direkte til læringsforløb. Til organisationsformen beskæftigelse hørte emnearbejdet, som pædagogerne producerede med udgangspunkt i børnenes levede liv med henblik på at bidrage til en kritisk samfundsmæssig forståelse. Fx havde en børnehave i Helsingør fulgt nogle forældres arbejde på Helsingør Skibsværft for herigennem at få indblik i den menneskelige arbejde med teoretisk fundering i Marx' skelnen mellem lønarbejde og det frie arbejde. Børnene hørte historier, interviewede forældrene, tegnede og malede forskellige former for arbejde, ligesom de i overensstemmelse med både Fröbel og DDR-pædagogikken arbejdede i deres egne små haver. Emnearbejdets klimaks var overværelse af stabelafløb på Kongekajen, hvor dronning Magrethe søsatte og døbte skibet. Men med den pointe, at nogle børn dagen efter kunne fortælle, at deres fædre var blevet arbejdsløse, da skibsværftet manglede nye ordrer.

Sådanne forløb blev kritiseret for at være for pædagogstyret, der gør børn til objekter i et hverdagsliv, de ikke selv er herrer over, hvilket fører til en oplevelse af afmægtighed. Endvidere blev sådanne forløb kritiseret for at være for intellektuelt orienteret uden gennemgribende brug af leg og æstetiske aktiviteter (Felding, Møller & Smidt, 1980). Og ikke mindst var der en bitter strid om den "rigtige" marxisme-forståelse. Men kritikerne gav også udkast til en alternativ kritisk pædagogik, fx et forløb hvor børnene malede over tre temaer: De grimme drømme, de gode drømme og det børnene er bange for. Det blev set som en kritik af det samfund, som forhindrer børnene i at få deres naturlige driftsmæssige behov opfyldt, hvilket også blev udtrykt gennem børnenes lege (Felding, Møller & Smidt, 1983).

Det er ikke stedet her at give retfærdighed til ovenstående to tilgange, men blot konstatere, at ingen af de tre nævnte 1970'er pædagogikker i synderligt grad skabte en enhed af leg og læring.

## Leg og læring i 1990'erne og i dag

Men i sidste halvdel af 1990'erne blev leg og læring bragt sammen i den pædagogiske praksis i indskolingspædagogikken, hvor der blev bygge bro mellem skole og fritid, mellem pædagoger og lærere og mellem legende aktiviteter og læring. Her kom en ny bølge af pædagoger i skolen, der sammen med lærerne ophævede modsætningerne mellem professionerne og skabte læringsforløb baseret på leg. Ideen blev støttet af udviklingsprogrammet "Folkeskolen år 2000" og leg-læringsprojekterne blussede op rundt om i landet og blev fulgt op af teoretiske overvejelser, bl.a. et lege- læringsbegreb og konstruktion af vendingen lærerig leg og legende læring (Broström & Vejleskov, 1999).

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 Mobergs *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 (Warrar & 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.

## Den styrkede pædagogiske læreplan

Jeg skal ikke bruge spaltepads til udredning af den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018), da der foreligger utallige bøger herom (fx Aabro, 2019). Jeg vil blot konstatere, at i denne er leg og læring afbalanceret og indskrevet i en enhed. Det hedder i formålet, at "legen er grundlæggende" og i den styrkede pædagogiske læreplan betones såvel den frie leg som den pædagogstyrede leg: "Den børneinitierede leg fremmes af det pædagogiske personale, som værner om børnenes initiativ, fantasi og virkelyst" (s. 16). Men det gælder ikke kun såkaldt fri leg, for pædagogen har en aktiv rolle: "Legen og legende nysgerrige tilgange er udgangspunktet for de processer, som barnet indgår i, og som det pædagogiske personale har ansvaret for at rammesætte. Læreplanen skal understøtte, at dette fokus fastholdes i det pædagogiske arbejde" (ibid, s. 16). Om læring hedder det bl.a., at "børn lærer ved at udforske med krop og sanser, ved at undre sig og stille spørgsmål, ved at blive mødt af spørgsmål og udfordringer, samt ved at eksperimentere med fx materialer og gøre opdagelser. Børn lærer gennem kommunikation, udveksling og sociale interaktioner" (ibid, s. 19). Endvidere markeres det, at læring ikke kan undgå at foregå i alle barnets aktiviteter: "Læring i dagtilbud sker i en vekslen mellem bl.a. børneinitierede lege, voksenplanlagte aktiviteter og rutinesituationer som fx frokosten." Med andre ord hersker der nu et lovmæssigt grundlag for enheden af leg og læring samt at bidrage til børns læring gennem brug af store lege, såkaldte playworlds. Med andre ord er det med loven i ryggen, at der kan eksperimenteres med enheden af leg og læring.

## Konklusion

Jeg har argumenteret for, at den Frøbels pædagogik rummede et afbalanceret forhold mellem leg og læring og så disse i et enhedsforhold, der i en vis grad blev videreført i dansk småbørnspædagogik de første tiår af 1900-tallet. Herefter fik legen og den skabende virksomhed overtaget men dog uden helt at miste dobbeltheden. En dobbelthed der nærmest forsvandt med den indlæringspædagogiske vending, hvor indlæringspædagogikken og den



struktureret pædagogik på forskellige måder var så meget optaget af børns læring, at legen spillede en mere underordnet rolle. Modspillet hertil, den kritiske og frigørende erfaringspædagogik, var en antitese præget af leg og barnets selvbestemmelse. Først med bevægelsen "leg og læring" i 1990'erne så vi en mere markant sammenvoksning af leg og læring, bl.a. udtrykt i vendingen lærerig leg og legende læring samt den nordiske bevægelse med etablering af en legeverden, playworlds. En tænkning der i 2018 blev knæsat med den styrkede pædagogiske læreplan. Efter min opfattelse er der i dag etableret en solid teoretisk og praktisk pædagogisk platform, hvor leg og læring indgår i et enhedsmæssigt forhold. Det lover godt for både legen og børnenes læring.

Denne artikel bygger på bogen *Småbørnspædagogik 1960-2020, personlige erindringer*, Broström, 2021a, Frydenlund.

## Litteratur

- Agatz, G. & Dansk Pædagogisk Historisk Forening. (2003). *Vi rytmede vi sang vi dansede – da Grethe Agatz startede den rytmiske musikopdragelse i børnehaverne*. Anden udvidede udgave. København: Dansk Pædagogisk Historisk Forening.
- Bagger, H. (1916). *Friedrich Fröbel. Et Livsbillede*. København: Aschehougs Forlag.
- Broström, S. (1977). *Struktureret pædagogik i børnehaven. Mål, midler og metoder*. København: Pædagogstuderendes Landsråds forlag.
- Broström, S. (1995). *6-9 års pædagogik. Leg, leg rammeleg*. Århus: Systime.
- Broström, S. (2021a). *Småbørnspædagogik 1960-2020. Pædagogiske erindringer* København: Frydenlund.
- Broström, S. (2021b). 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.
- Broström, S. & Vejleskov, H. (2008). *Dannelse, udvikling, erfaring, selvvirksomhed. En pædagogisk citatmosaik*. Frydenlund.
- 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 Leherbibliothek. Leipzig: Koehlers Verlag.
- Grue-Sørensen, K. (1966). *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 arbejds metode*. København: Gyldendal.
- Kærnså, 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.
- Lundquist-Mog, A. & Widlok, B. (2015). *DaF für Kinder, 8*. Goethe Institut. Stuttgart: Klett Sprachen.
- 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 børnehaven og børnehaveklasse*. 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.

Aabro, C. (Red.). *Den styrede pædagogiske læreplan. Baggrund, perspektiver og dilemmaer*. København: Samfundslitteratur.

Stig Broström, professor emeritus, Institut for Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, [stbr@edu.au.dk](mailto:stbr@edu.au.dk), Tuborgvej 164, 2400, Kbh. NV., 24447570.

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.