

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 64 2020 • Årgang 37 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Christina Haandbæk Schmidt og Rikke Toftgaard Rossen

Spontane aktiviteter

– fra policy -begreb til pædagogisk faglighed

Resumé

Med den reviderede dagtilbudslov og »*bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*« står de danske daginstitutionspædagoger midt i en forandringsproces, hvor gamle læreplanspraksisser må vige for nye. Til at understøtte forandringen har Børne- og Socialministeriet (nu Børne- og Undervisningsministeriet) i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut udgivet en række vejledningsmaterialer, som skal støtte pædagogers oversættelse af lovens intentioner og centrale begreber. I denne artikel vil vi undersøge, hvordan et policy-begreb som 'spontane aktiviteter' skal understøtte forandringsprocessen, og hvordan begrebet kan styre pædagogers blikke for og arbejde med børns legekultur og udtryksformer. Formålet er gennem policy-analyse, litteratur-review og videoobservationer fra tre daginstitutioner at beskrive og forstå, hvad spontane aktiviteter dækker over både som politisk og som pædagogisk fænomen. Spontane aktiviteter i policy-dokumenterne optræder som modvægt til de voksenstyrede læringsaktiviteter, der har domineret hverdagsstrukturen i daginstitutionerne i Danmark med stigende intensitet siden indførelsen af de første læreplaner i 2004. På baggrund af litteratur-review og empiriske analyser identificeres 5 indholdselementer i spontane aktiviteter. Disse perspektiverer vi til improvisationsteorien med henblik på at kunne diskutere, hvordan spontane aktiviteter kan producere (nye) fagligheder for pædagogerne.

Nøgleord

spontane aktiviteter; daginstitutionspædagogik; pædagogisk læreplan; policy-antropologi.

Indledning

Denne artikel handler om at begribe, hvordan en styringsteknologi som dagtilbudsloven virker gennem særlige policy-begreber, der har til hensigt at normere pædagogers handlinger i særlige retninger og medvirke til særlige forandringsprocesser. Med den reviderede formålsparagraf i dagtilbudsloven fra 2018 præsenteres læringsmiljø som midlet til at fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse (Schmidt & Slott, 2019; Dagtilbudsloven, 2018). I loven defineres, hvordan læringsmiljø skal vare hele dagen, og hvordan det dækker over fem typer af aktiviteter:

»Det skal fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan det enkelte dagtilbud hele dagen etablerer et pædagogisk læringsmiljø, der med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes.« (Dagtilbudsloven § 8, stk. 3).

Fra politisk hold vil man altså have pædagogerne til at tage det nye læringsmiljøbegreb til sig og arbejde målrettet og systematisk dermed, hvorfor der indføres læringsmål for læringsmiljøerne i relation til de seks læreplanstemaer, og samtidig ønsker man at udvide læringsmiljøbegrebet fra en snæver læringsforståelse til en bred forståelse, hvorfor 'spontane aktiviteter', på linje med leg og børneinitierede aktiviteter, nu indskrives som en del af læringsmiljøet.

Forskning i dansk daginstitutionspolitik og -pædagogik har vist, at siden indførelsen af de første pædagogiske læreplaner i 2004, har planlagte mål- og pædagoginitierede læringsaktiviteter domineret hverdagsstrukturen i den pædagogiske praksis (Schmidt, 2019; Schmidt, 2013; Mikladal, Stanek & Røn Larsen, 2018). Konsekvensen har været, at andre dele af den pædagogiske praksis, som fx hverdagspraktiske opgaver og rutinesituationer, er blevet udgrænset som upåagtet faglighed eller ikke-faglighed (Ahrenkiel et al., 2013; Plum, 2009), og at der er opstået særlige videns- og faglighedshierarkier i den pædagogiske praksis (Schmidt, 2019; Schmidt, 2013). I forlængelse af og sideløbende med denne forskning er der kommet øget fokus på rutinesituationer og deres særlige læringsmæssige potentialer (Smidt & Krogh, 2018, Høgh & Smidt, 2018).

Umiddelbart kan tilføjelsen af 'spontane aktiviteter' til læringsmiljøbegrebet anskues som et forsøg på at bryde med favoriseringen af planlagte målstyrede læringsaktiviteter, hvorfor det i den ministerielle vejledning til dagtilbudsloven betones, at børnenes læring ikke skal være afgrænset til halvanden times pædagogiske aktiviteter om formiddagen, men skal finde sted gennem hele dagen (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 23). Men det kan også anskues som en paradoksal styringsambition, som på den ene side handler om at få pædagogerne til at arbejde systematisk og målstyret, mens de på den anden side skal kunne arbejde spontant med udgangspunkt i et børneperspektiv. Og samtidig er det sparsomt med definitioner i bekendtgørelser og vejledninger af, hvad spontane aktiviteter dækker over, og hvordan det skal kunne indgå i et målstyret læringsmiljø, og hvordan det adskiller sig fra de børneinitierede aktiviteter og leg.

Undersøgelsens ambition er at støtte pædagogers arbejde med at meningsudfylde det nye og relativt ubeskrevne policy-begreb 'spontane aktiviteter' ved at synliggøre de empiriske kvaliteter, der kan forbindes dermed og ved at vise dets modvægtspotentiale i forhold til favoriseringen af de planlagte pædagoginitierede læringsaktiviteter.

Med afsæt i følgende forskningsspørgsmål har vi empirisk undersøgt spontane aktiviteter i dagtilbudspolicy, forskningslitteraturen og pædagogisk praksis i tre daginstitutioner:

Hvilke forståelser knytter sig til policy-begrebet spontane aktiviteter, og hvordan kan begrebet empirisk og pædagogisk indholdsbestemmes med henblik på at øge dets modvægtspotentiale og gøre spontane aktiviteter til påagtet pædagogisk praksis?

Artiklen tager afsæt i et forsknings- og udviklingsprojekt, der er organiseret som et delprojekt under 'Faglige udviklingsinstitutioner', der er et koncept ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, hvis relevans er at skabe forskning og udvikling af uddannelser i tilknytning til praksisfeltet. I projektet har to undervisere fra pædagoguddannelsen hhv. Jette Grønbech Jensen og Lene Gutzon Münster sammen med artiklens to forfattere samarbejdet med pædagoger og lederen fra en aldersintegreret daginstitution om indsamlingen af det empiriske materiale fra efteråret 2018 til sommeren 2019. Derudover omfatter materialet empiri fra et pilotprojekt forud for forsknings- og udviklingsprojektet samt et bachelorprojekt fra pædagoguddannelsens dagtilbudsspecialisering skrevet af Kasper Thisted (Thisted, 2019).

Det metodologiske og metodiske afsæt

Forskningsprojektet er funderet i en kulturvidenskabelig tilgang inspireret af den tværfaglige forskningsgren 'pædagogisk antropologi', hvor forskningsinteressen orienterer sig mod både at afdække magtforhold og dominerende logikker, og mod fænomenologiske undersøgelser af menneskers måder at fortolke, udtrykke sig og være i verden på (Gulløv, Nielsen & Winther, 2017, s.13). Med denne tilgang samler vores forskningsinteresse sig om at afdække, hvad policy-begrebet spontane aktiviteter er, og hvordan det kan blive til i den pædagogiske praksis mellem børn og pædagoger, og mellem børn og børn i daginstitutionens hverdagsliv. I projektet har vi anvendt og kombineret følgende kvalitative metoder: policy-analyse, litteratur-review og empirisk feltarbejde. Med policy-analysen søger vi at afdække de diskurser og magtlogikker, der fremtræder omkring policy-begrebet spontane aktiviteter, mens vi med litteratur-reviewet undersøger, hvilken viden der findes i forskningslitteraturen om spontane aktiviteter. I forlængelse deraf er vi gået fænomenologisk til værks gennem empiriske observationer og videoobservationer af den pædagogiske hverdagspraksis med henblik på at kunne beskrive, hvad spontane aktiviteter er i daginstitutionel kontekst. Til analyserne af det empiriske materiale har vi ladet os inspirere af systematikken og fremgangsmåden i den analytiske tilgang Reflective Lifeworld Research (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008).

Analyserne er delt i to del-analyser; en analyse hvor vi undersøger, hvordan spontane aktiviteter skal forstås politisk og i forskningslitteraturen, og en anden analysedel, hvor vi søger empirisk at indholdsbestemme det relativt tomme begreb spontane aktiviteter. Vi har valgt at præsentere de metodiske greb i sammenhæng med analyserne for at støtte læsevenligheden.

Analyse del 1: Policy-analyse og litteratur-review af spontane aktiviteter

Indkredsningen af betydningen af spontane aktiviteter i policy og i forskningslitteraturen vil vi i det følgende præsentere ud fra to analytiske fund. Det første fund *Manglende konsensus i politisk begrebsdannelse* relaterer sig til policy-analysen, mens det andet fund *Et børnecentreret begreb* relaterer sig til forskningslitteratur-reviewet. Først vil vi introducere til de metodiske valg vedrørende policy-analysen og litteratur-reviewet for dernæst at præsentere de to analysefund.

Policy-analyse

Det er kendetegnende for policy-begreber, som spontane aktiviteter, at de er konstruktioner foretaget inden for partikulære kulturelle og politiske sammenhænge (Schmidt, 2017a; Sarauw, 2011). Det betyder, at de i princippet er åbne for fortolkninger. Når vi skriver i princippet, handler det om, at Børne- og Socialministeriet efter vedtagelsen af Dagtilbudsloven har udsendt en række ministerielle vejledninger og oplysningsmaterialer, der » (...) uddyber begreber og beskriver, hvordan I skal forstå dagtilbudslovens bestemmelser om den pædagogiske læreplan« (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 5). Vi vil derfor indlede med en policy-analyse, hvor vi undersøger hvilke uddybelser og beskrivelser, der er af spontane aktiviteter i loven og de ministerielle vejledninger. Policy-analyse er foretaget som en diskursanalyse (Laclau & Mouffe, 2002), hvor vi identificerer de betegnere, ord og begreber, der anvendes til at definere spontane aktiviteter i de centrale policy-dokumenter.

Vi har valgt fire analytiske dokumentnedslag med henblik på at kunne fremvise hvordan begrebet ændrer betydning forud for og efter vedtagelsen af Dagtilbudsloven. De fire dokumenter er hhv. *Dagtilbudsloven* (2018), *Master for en styrket pædagogisk læreplan* (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016), *Organisering af pædagogiske aktiviteter* (Børne- og Socialministeriet & EVA, 2017) og *Den styrkede pædagogiske læreplan* (Børne- og Socialministeriet, 2018). De fire dokumenter fremgår af litteraturlisten.

Forskningslitteratur-review

Vi har foretaget et struktureret forskningslitteratur-review over begrebet spontane aktiviteter i den eksisterende forskningslitteratur. Søgningen er foretaget som frasesøgning (AU Library, 2019), hvorved vi sikrer os, at databaserne søger på det eksakte og sammensatte begreb »spontane aktiviteter«. Vi har foretaget søgninger i danske, svenske og norske bibliografiske databaser hhv. forskningsdatabasen.dk, bibliotek.dk, idunn.no, oria.no og libris.se, og derudover har vi søgt i ERIC og Google Scholar. Vi har både søgt på dansk, databasens modersmål samt på engelsk, og har afgrænset søgningerne til daginstitutionsområdet. Der er søgt i syv databaser, og i alt er der fremkommet 1241 hits, hvoraf vi fandt 7 relevante artikler, der relaterer sig til det specifikke felt og fænomen.

Analyse: Manglende konsensus i politisk begrebsdannelse

Med afsæt i policy-analysen kan vi se, at der ikke er politisk konsistens i brugen af spontane aktiviteter i de centrale dokumenter. Tværtimod betydningsfastsættes policy-begrebet forskelligt, hvorfor det bliver uklart, hvordan pædagoger skal forstå spontane aktiviteter og hvorfor det bliver relevant at skelne mellem spontane aktiviteter, leg og børneinitierede aktiviteter.

I den reviderede dagtilbudslov fra 2018 skelnes der som før nævnt mellem fem elementer i et pædagogisk læringsmiljø, nemlig leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner (Dagtilbudsloven, 2018, § 8, stk. 3). I den ministerielle vejledning til loven refereres Dagtilbudslovens skelnen, men samtidig kobler vejledningen det spontane og børneinitierede sammen med leg fx som »børns spontane og selvorganiserede leg« (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 18) eller som »spontan leg« (s. 40). Med vejledningsmaterialet bliver det således uklart, hvorvidt spontane aktiviteter er en selvstændig del af et læringsmiljø, eller om det skal forstås i sammenhæng med det børneinitierede og leg.

Bemærkelsesværdigt fremgår spontane aktiviteter ikke som et sammenhængende begreb i den ministerielt nedsatte rådgivningsgruppe *Mastergruppen for en styrket pædagogisk læreplan* (2016) og deres anbefalinger, som går forud for dagtilbudslovens tilblivelse. I deres anbefalinger optræder indledningsvist kun fire elementer i et pædagogisk læringsmiljø hhv. leg, planlagte aktiviteter, rutiner eller spontant opståede situationer (MBUL, 2016, s.11). Når Mastergruppen anvender spontant opståede situationer som begreb, optræder det som modvægt til de planlagte aktiviteter, rutiner og leg markeret med et »eller« imellem begreberne. Samtidig skelnes der ikke mellem det børneinitierede og spontane, som i Dagtilbudsloven, tværtimod kobles de sammen som fx »Børns spontane og selvorganiserede leg skal både anerkendes og respekteres (...)« (Dagtilbudsloven 2018, s. 12). I bilaget til arbejdsgrupperne for de seks læreplanstemaer beskriver Mastergruppen kun tre typer af læringsmiljøer hhv. leg, aktiviteter og rutiner, som enten kan være børne- eller vokseninitierede, eller være planlagte eller spontane (MBUL 2016, s. 23 og s. 26). Her kobles det spontane til alle tre typer af læringsmiljøer og er således ikke kun forbeholdt aktiviteter, som i dagtilbudsloven.

Formodningen om, at det spontane skal forstås som en modvægt til det planlagte forstærkes, når vi betragter oplysningsmaterialet *Organisering af pædagogiske aktiviteter*, som Børne- og Socialministeriet har udgivet sammen med Danmarks Evalueringsinstitut i 2017 sideløbende med policy-processen om dagtilbudsloven. Heri optræder det spontane, som både »...spontant opståede behov og interesser« (Børne- og Socialministeriet & EVA, 2017, s. 3) og som »spontant opståede situationer« (s. 1), mens det også præciseres at: »Planlægning og spontanitet er ikke et enten-eller, men et både-og« (s. 3), og at der skal være en balance mellem »...planlægning og spontanitet« (s. 3). Publikationen vedrører kun pædagogiske aktiviteter, som beskrives som enten spontane eller planlagte. I forlængelse af dette samarbejde mellem EVA og Børne- og Socialministeriet fastholdes og videreføres en skelnen mellem spontane aktiviteter og planlagte aktiviteter i både selve dagtilbudsloven og i den fælles vejledning *Den styrkede pædagogiske læreplan* (Børne- og Socialministeriet, 2018).

Hvor det spontane i Mastergruppen er en modpol til det planlagte, på samme måde som det børneinitierede er en modpol til det vokseninitierede, og som noget der skal foregå i både pædagogiske rutiner, aktiviteter og leg, er det spontane i dagtilbudsloven udelukkende reserveret til aktivitetsbegrebet, hvorved det får en mindre fremtrædende plads end i Mastergruppens udlægning.

Analyse: Et børnecentreret begreb

Den sparsomme forskningslitteratur, som vi har fundet i vores review, viser at spontane aktiviteter fremtræder som et børnecentreret begreb, der tilskrives børnenes ageren og ofte defineres i relation til leg og børneinitierede aktiviteter (Brodie, 2013; Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Hancock, & Størksen, 2015; Furth, 1996). En kortlægning af børns aktiviteter i daginstitutioner viser, at børn typisk leger spontant i små grupper på to til fem børn. Samtidig viser studiet, at de spontane aktiviteter typisk opstår som resultat af børns initiativ, og at de voksne ser ud til at have en ret passiv rolle (Kallestad & Ödegaard, 2013). Et andet studie af små børns spontane aktiviteter betegner aktiviteterne som offentlige sociale interaktioner, der både kan ses og høres, og som finder sted blandt kammerater med nogenlunde lige status; altså som en symmetrisk peer-relation. I studiet benævnes de spontane aktiviteter som 'pretend play', og dækker over børns forestillede, imaginære og symbolske lege (Furth, 1996).

Alvestad (2004) skelner mellem formel og uformel læring og karakteriserer uformel læring, som netop spontane aktiviteter, der er forbundet med det ikke-planlagte og såkaldte 'her og nu situationer'. Uformel læring er forbundet med interaktioner mellem børn og voksne i både rutinesituationer og i leg (Alvestad, 2004, s. 84). Ligeledes skelner Brodie (2013) mellem vokseninitierede og børneinitierede aktiviteter, og betegner de vokseninitierede som sandsynlige planlagte og de børneinitierede som sandsynlige spontane. Mortensen & Næsby (2018) betegner de spontane aktiviteter som en modpol til voksenstyrede og planlagte aktiviteter. Her er det dog væsentligt at bemærke, at Mortensen og Næsby's bog er bestilt af Børne- og Socialministeriet og henregnes som del af policy-oversættelseslitteraturen.

Sammenfatning af policy-analyse og forskningslitteratur-review

Vores litteratursøgning og policy-analyse viser et sammenfald i forståelsen af spontane aktiviteter som børnecentrede og som noget, der tilskrives legen eller som noget, der modsvarer planlagte aktiviteter. Endvidere viser de sparsomme studier fra reviewet, at spontane aktiviteter typisk finder sted i mindre grupper af børn baseret på ligeværdige barn-barn-relationer, og at de indeholder elementer af det imaginære og symbolske fra legen. Et studie fremhæver, at de voksne ser ud til at spille en passiv rolle i forbindelse med de spontane aktiviteter, og at dette bør undersøges nærmere (Kallestad & Ödegaard, 2013).

Spændvidden og den manglende præcisering af spontane aktiviteter i policy sammenholdt med den sparsomme teoretiske forankring giver os mulighed for at undersøge spontane aktiviteter som en flydende betegnelse (Laclau og Mouffe 2002; Sarauw 2011), der i princippet kan være åben for en empirisk og praksisnær indholdsbestemmelse.

Analyse del 2: Empirisk indholdsbestemmelse af spontane aktiviteter

I det følgende vil vi uddybe vores empiriske undersøgelsesmetoder og den analytiske fremgangsmåde, som er inspireret af Reflective Lifeworld Research. Herefter vil vi præsentere vores analysefund fra de tre børnehuse og vise hvilke meningsenheder, der kan tilskrives spontane aktiviteter og som pædagoger kan lade sig inspirere af og anvende når de skal indholdsbestemme og få øje på spontane aktiviteter i pædagogisk praksis. De fem meningsenheder er hhv. bevægelse, lyd, materialitet, det imaginære og symbolske samt børnecentreret.

(Video)observationer

I forlængelse af den pædagogisk-antropologiske metodologi og formålet med at undersøge hvordan et policy-begreb som spontane aktiviteter kan tilskrives mening i pædagogisk praksis, har vi metodisk taget afsæt i fænomenologisk feltarbejde, hvor observationer, førstepersonsperspektiver og videoetnografi er dominerende metoder (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2015). Vores empiriske materiale består primært af videoobservationer suppleret med feltobservationer fra tre børnehuse.

Kvaliteten i at anvende videoetnografi er muligheden for at indfange den situerede praksis; børn og voksnes kroppe, lyde og sproglige ytringer og samspil med hinanden og med materialitet i de spontane aktiviteter. Videoobservationerne tilbyder muligheden for at genbesøge videoklippene (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010), og gense tidligere hændelser, ikke som tidligere, men som 'formerly present' (Laurier & Philo, 2006), dvs. at kunne gense og fordybe sig i aktiviteterne, mens de udfolder sig.

Vi har valgt at anvende GoPro kameraer, og har i flere tilfælde udnyttet den særlige mulighed at give børnene GoPro kamera på brystet med særligt seleudstyr (Hauge & Jørgensen, 2019). Vi får herved en unik indsigt i børnenes indbyrdes samspil, og får mulighed for at indfange deres perspektiver og legekultur gennem kroppens rettedhed og bevægelser i legen. Derudover har vi, håndholdt, filmet børnene, som har haft kamera på maven for at kunne indfange konteksten. Vi har haft en særlig etisk opmærksomhed på børnene ift. at få deres accept, ligesom vi kun har monteret kamera på de børn, som udtrykkeligt har ytret ønske om deltagelse. Vi har indhentet skriftligt samtykke fra børnenes forældre forud for projektet jf. persondataloven.

Reflective Lifeworld Research

Til at beskrive essensen af spontane aktiviteter, som de har udfoldet sig i vores empiriske materiale, har vi anvendt dele af metoden *Reflective Lifeworld Research*. Vi har særligt ladet os inspirere af systematikken og fremgangsmåden i den analytiske tilgang »...*fænomenologisk deskriptiv analyse*« (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008). Således har vi fulgt proceduren med at 1) læse det transskriberede materiale, 2) skabe meningsenheder i observationer, 3) genlæse, revurdere, gruppere og 4) afslutningsvis samle essensen (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008) af spontane aktiviteter som fænomen i pædagogisk praksis. Analyseprocessen er ikke en skematisk procedure, men snarere en cirkulær og abduktiv proces, hvor vi har arbejdet os frem og tilbage i materialet med henblik på at indfange og præcisere fænomenets bestanddele. Vores empiriske analysemateriale er omfattende og kan i det følgende kun præsenteres summarisk, så væsentlige analysefund og pointer kan træde frem.

Analyse: Meningsenhederne

Med henblik på empirisk at kunne indholdsbestemme policy-begrebet spontane aktiviteter har vi som nævnt gået fænomenologisk til værks og med afsæt i den deskriptive analyse har vi indkredset fem meningsenheder, som ser ud til at kendetegne spontane aktiviteter:

1. Bevægelse
2. Lyd
3. Materialitet
4. Det imaginære og symbolske
5. Børnecentreret (Symmetriske peer-relationer)

Meningsenhederne anvender vi som overskrifter for de følgende afsnit, som potentielt kan signalere en forudgående kategorisering, hvilket er misvisende i forhold til selve analyseprocessen. Med henblik på at bevare det åbne fænomenologiske blik har vi indledningsvist foretaget (video)observationer og kodet dem, og først derefter har vi lavet forskningsreviewet, og sammenholdt fundene fra reviewet med koderne af (video) observationerne, hvorved vi har identificeret de fem meningsenheder. Vi har gennem vores analyser og i den følgende formidling holdt meningsenhederne adskilte, men i praksis er de sammenfiltret, responderer på hinanden, og skaber tilsammen fænomenet spontane aktiviteter.

1. Bevægelser

Den meningsenhed, som særligt træder frem i det empiriske materiale, har vi valgt at benævne bevægelse. På tværs af vores materiale kan vi se, at bevægelser er essentielle i spontane aktiviteters opstart og som drivkraft. Særligt kropslige bevægelser, som at snurre rundt, løbe, gå, rejse sig, sætte sig, dreje, vende og trække, går igen i materialet. Overalt i vores materiale ser vi eksempler på vuggestuebørn, der rejser sig og sætter sig på blenumser om og om igen, der løber frem og tilbage, som spejler sig i glasdøre og danser til musik, og vi ser børnehavebørn, der svinger sig i klatrestativer, cykler, hopper i vandpytter, graver huller i sandkassen og snurrer rundt i takt til musik. Og i nogle tilfælde ser vi også pædagoger, der bevæger kroppe, spontant løber med rundt og giver knus som i dette eksempel:

3 børnehavebørn (cirka 4 år) står en kold efterårsdag på legepladsen sammen med en pædagog. Den ene af pigerne giver pædagogen et knus. Pigerne begynder at trække huer ned over øjnene. Den ene pige siger »Skulle vi ikke lege spøgelse i dag?« »Haps, så fanger jeg lige et spøgelse«, siger pædagogen, mens hun giver et knus til én anden af pigerne. »Haps, og et mere«. De tre piger begynder nu at gå rundt på legepladsen med huerne trukket ned foran øjnene, mens de holder huen med én hånd og den anden hånd strakt ud foran sig. De siger: »Uh, uh (spøgelseslyde)«. De går efter pædagogen, som løber lidt rundt foran dem. De griner. En gang imellem trækker pigerne huerne op, så de kan se ud. Pædagogen løber, og den ene pige opdager det og løber efter med huen oppe, så hun kan se ud. Så opdager de to andre det også og løber efter. Pigerne hviner højt (af fryd).

I eksemplet ses, hvordan en trækken hue ned over øjnene lægger op til barnets idé om at »... lege spøgelse«, som i dette tilfælde gribes af både børn og pædagogen med knus, andre huer og spøgelseslyde. Altså en spontan leg, som opstår inter-relationelt mellem bevægelser af små og store kroppe og huer som materialitet.

På tværs af det empiriske materiale ser vi, hvordan kroppe bevæges, og hvordan kroppe bevæger materialer. Vi ser eksempler på, hvordan chiffontørklæder forbinder sig til dansende børnekroppe, hvordan musik fra iPads igangsætter vuggestuebørns bevægelser og dans, hvordan plastikgryder forvandles til musikinstrumenter, når klodser lægges i og gryder bevæges rytmisk op og ned, hvordan billedbøger fortolkes med rytmiske kropslige bevægelser, og hvordan hånd på lår, løben væk og grin signalerer fangeleg.

2. Lyd

En anden meningsenhed er lyd – både i form af verbale lyde fra børnemunde – som skrig, grin og hvin, og i form af musik fra iPads, guitarer og som egentligt sprog og dialog. Lyde, musik, sang, toner og rytme giver anledning til kropslig respons, og reaktioner på lyd er gennemgående i materialet, hvor der blandt andet klappes i takt og i utakt, danses, hoppes og drejes.

Det er eftermiddag og flere børnehavebørn leger på legepladsen ved bålhytten. Børnene Toke og Anja står uden for bålhytten. Anja synger; »Så går vi rundt om en enebærbusk«. Hun stopper op, løber ind i bålhytten, og kigger på nogle bogstaver skrevet med kul i bålhytten. Hun siger: »Dadedadej«. Toke kommer ind i bålhytten. Toke spørger: »Hvad laver du?«. Anja siger: »Der står noget: Duadejer, duadejer«. Anja gentager, men i et højere tonefald. Toke råber: »Duerdejer, duerdejeeer«. Anja siger: »Nej ikke sådan«. I almindeligt tonefald siger hun: »Duerdejer, duerdejer«. Toke siger: »Duerdejer, duerdejer« i et hurtigere tonefald. Anja: »Nej, det var ikke sådan« og siger: »Det er dig...« (Anja bøjer sig ned i knæene) og fortsætter: »...der er der op«, (mens hun løfter benene op igen). Toke råber: »Duedejeeer« samtidig med, at han laver et lille hop med benene. Herefter går Anja.

I eksemplet med Anja og Toke ses det, at tonefald har betydning for den spontane aktivitets fremtoning og udfoldelse. Almindeligt, højt og hurtigere tonefald bliver brugt til at føre aktiviteten/legen fremad, hvorved tonerne går op og ned samtidig med, at lydniveauet stiger og falder. Der er en takt og rytme i både Toke og Anjas udfoldelse og samtidige bevægelser af kroppe. Derudover leger Anja med sproget, da »Duadejer, duadejer« ikke umiddelbart vækker genklang i det danske sprog, men undervejs udvikles det til »Det er dig... der er der oppe«.

Ser vi tilbage på eksemplet med spøgelseslegen ses det, at »uh, uh« får betydning for fremdriften i legen, da børnene eksperimenterer med en særlig lyd, som de forbinder med spøgelse, og som får dem til at jage hinanden med arme strakt frem. Andre eksempler leder os på sporet af motorlyde: »brum brum« og »nnn, nnn« og i det følgende ses abelyde som en del af barnets samspil med billedbogen og kropslige respons med fod som bevæges i takt med lyden.

Børnene i vuggestuen har spist frokost og leger rundt på stuen, mens personalet rydder op og skifter børn. Arthur ligger på en madras i vuggestuen. Han ligger på venstre side, mens han kigger i en billedbog, som også ligger på madrassen. Arthur synger ah,ah,ah,uh,ah,ah, uh,uh, ah,ah, med sit ansigt rettet mod bogen. Hans venstre fod bevæger sig op og ned i madrassen - som i takt med den verbale rytme. I bogen er et billede af en abe som svinger sig i et træ.

I de nævnte eksempler eksperimenterer børnene med kendte og kulturelt betingede lyde. Vi ser utallige eksempler på, hvordan materialer aktivt bliver brugt til at skabe lyde. Fx mælkekasser, der plaskes op og ned i vandpytter, store plastikskovle, der foranlediger guitarlyde og -bevægelser, motorlyde, der forvandler cykler til biler og skrig og grin, der igangsætter spontane lege. På den baggrund fremkom en præcisering af meningsenheden, da det i højere grad er lyde end sproget, som er omdrejningspunkt og bærer de spontane aktiviteter frem.

Samtidig viser vores empiri, at konteksten har betydning for, hvordan lyd og især lydniveauet får betydning for tilblivelsen af de spontane aktiviteter. Især ser det ud til at høje lyde, grin, skrig, hvin, råb og jubel bliver accepteret i ude-rummene, mens de bliver tysset ned i inde-rummene som eksempelvis i forlængelse af en planlagt aktivitet i vuggestuen:

En planlagt aktivitet med sang i vuggestuen er slut, og børnene klapper. Det udløser en fælles og højlydt jubel blandt en gruppe af børn. Frede og Olaf begynder at hoppe og svinge med armene, mens de siger: »Jaaaa«. Dette får Karin, Ulla, Troels og Clara til at gøre det samme i lidt forskelligt tempo og med stigende toneleje. Pædagogen Jette siger: »Shhhhh« til børnene. Jette siger: »Det er for vildt, I må gerne være glade, men ikke larme så meget«.

3. Materialitet

Materialer er en gennemgående del af det empiriske materiale i form af tørklæder, madrasser, mælkekasser, vandpytter, huer, skrift på bålhyttevæg, cykler, bøger, kamera, iPads mv. Ofte anvendes materialerne på en anden og mere imaginær måde (se punkt 4) end deres oprindelige funktion som i det følgende eksempel, hvor mælkekasser bliver til racerbiler og guitarer.

Børnene er på legepladsen efter frokost. Det regner. 7 drenge i regntøj og gummistøvler i blågrønne nuancer leger ved en stor vandpyt. 2 drenge har hver en grøn mælkekasse, som de holder ud foran sig, mens de 'bumper' mælkekassen op og ned i vandet samtidig med, at de hopper med kroppen. De bevæger sig gennem vandpytten med vandet plaskende omkring dem. Bagved dem hopper en dreng i sribet regntøj. Da de er gennem vandpytten, stopper de op og kigger tilbage. De vender sig om og går ind i midten af vandpytten, hvor de genoptager plaskeriet ved at bumpe kassen op og ned hurtigere og hurtigere, mens de siger »nnn, nnn« (som en motor). Den ene dreng siger (mens han kigger mod kameraet) »Jeg tror, at den kan sprøjte«. Han griner og begynder at sige højlydte lyde »nhhn, nhhn«, mens han med kroppen agere med en imaginær rockguitar. Den anden dreng tager mælkekassen med op på en træstub og kaster mælkekassen ned i

vandpytten. Hvorefter han selv hopper ned i vandpytten. Lige ud foran ham er to andre drenge i gang med at samle vand op på deres skovle og i en spand.

I eksemplet ser vi, hvordan materialet i form af en stor vandpyt på legepladsen inviterer til en samtidighed af bevægelser, lyde og symbolske udtryk. Vi ser en dreng, der hopper i vandpytten og drenge, der indsamler vand med skovle og spande, mens to andre drenge i centrum af vandpytten omdanner mælkekasser til racerbiler, der drøner højlydte og plaskende gennem vandet. Det, der er særligt fremtrædende er, at materialerne bliver kontekstbestemte i den forstand, at det er materialernes tilgængelighed og fremtræden, som gør børn og voksne opmærksomme på deres potentialer. I eksemplet ser vi, at vandpytten og mælkekasserne er det, der driver aktiviteten fremad, og samtidig er der en opmærksomhed på kameraets tilstedeværelse, som retter et barns fokus mod kameraet: »Jeg tror, at den kan sprøjte«. Tilgængelighed har betydning for de muligheder, der opstår og den kommunikation, der er med materialerne.

4. Det imaginære og symbolske

En gennemgående tendens i det empiriske materiale er, at materialer og legetøj ikke anvendes efter deres kulturelle forskrifter, men er anvendt på imaginære og symbolske måder. Som i dette eksempel fra en voksenstyret aktivitet:

På stuen sidder der 11 børn fordelt ved to borde til formiddagssamling. Ved det ene bord sidder Aksel med ryggen til sit bord og ansigtet vendt mod en dreng Oscar ved det andet bord. Aksel siger henvendt til Oscar: »Man har jo savet et øre af. Så han kan tage det i lommen«. Han griner til Oscar. Videre siger han: »Hvis du mangler et øre, må du få et af mig«. Aksel lader som om, han skærer et øre af til Oscar.

Materialet, øret, optræder her imaginært, men er foranlediget af den aktivitet, som er gået forud, hvor en pædagog med sin guitar har igangsat en fælles sang, hvor 'ører' indgår. Her ses, på linje med eksemplerne fra analyserne vedrørende lyd og materialitet, at kulturelt betonede lyde fungerer som drivkraft.

Med litteratur-reviewet fik vi også blik for, hvordan de spontane aktiviteter indeholder elementer fra legen, nemlig det imaginære og symbolske, som får grænserne mellem leg og spontane aktiviteter til at flyde sammen. Som vi har vist ser vi eksempler på, hvordan hverdagsmaterialer anvendes symbolsk for rockguitarer, motorer, skydere og biler, og hvordan børn leger med imaginære ører, spøgelse og ild. Vi kan således genfinde det imaginære og symbolske overalt i vores materiale, og dog kan vi også finde flere eksempler på, hvad der i hvert fald for det voksne observatørblik, ligner reelle, dvs. ikke-imaginære og ikke-symbolske, interaktioner mellem børn om konkrete spontane aktiviteter som fx vuggestuebørnenes løben-frem-og-tilbage aktiviteter, fælles hoppelege, dansende pigekroppe, fangelege og udforskning af materialer. Denne skelnen mellem aktiviteternes reelle og imaginære lag genfindes også i et af studierne (Furth, 1996).

5. Børnecentreret (Symmetriske peer-relationer)

Den sidste meningsenhed, som vi først fandt gennem litteratur-reviewet, er at de spontane aktiviteter typisk er børneinitierede og finder sted blandt ligestillede børn i mindre grupper. Når vi genbesøger vores empiriske materiale med disse perspektiver, bliver det tydeligt, at de spontane aktiviteter foregår i mindre børnegrupper blandt ligestillede børn – typisk i form af alderslighed. Og vi får øje på, hvordan disse grupper opstår spontant på tværs af andre gruppeinddelinger og andre læringsmiljøer, fx hvordan den førnævnte jubelscene blandt vuggestuebørn emergerer fra en planlagt, voksenstyret sangaktivitet, eller hvordan en imaginær skæren-øre-af opstår i forlængelse af en rutinesituation; samlingen i børnehaven. Mest fremtrædende i materialet er, at eksemplerne på spontane aktiviteter i langt overvejende er hentet fra legepladsen, hvor daginstitutionsrytmen (Schmidt, 2019) bedst tillader børnene at gå sammen i mindre, selvvalgte grupper.

Med reviewet fik vi således den femte meningsenhed, symmetriske peer-relationer. Når vi har valgt at sætte betegnelsen i parentes i vores opstilling af meningsenheder og i stedet benævne den som børnecentreret, handler det om, at vores empiriske materiale ikke giver belæg for at konkludere, at spontane aktiviteter kun foregår i symmetriske peer-relationer. I materialet kan vi få øje på spontane aktiviteter, der kun involvere et enkelt barn, som drengen, der synger til billedbogen, drengen, der i garderobesituationen spontant begynder at synge og dreje rundt, vuggestuebarnet, der spejler sig i og laver grimasser til spejlbilledet i glasdøren, pigen i regnvejret, der med åben mund bevæger sig efter og lader vand fra tag drøppe ned i munden etc. Og samtidig finder vi eksempler på pædagoger, der interagerer i de spontane aktiviteter som fx den med-legende pædagog i spøgelseslegen eller den guitarspillende pædagog, der accepterer at synge om ører i stedet for kastanjer i den planlagte samling. Omend eksemplerne er få, og dermed bekræfter Kallestad og Ödegaard (2013) formodning om pædagogens forholdsvis passive rolle, vil vi i perspektivering undersøge, hvordan pædagogen via improvisationsteorien kan opbygge en faglighed omkring spontane aktiviteter.

Opsamling: Spontane aktiviteter som sammenfiltringer

I vores opstilling af meningsenheder har vi analytisk adskilt dem for at kunne identificere deres essens, men samtidig har vi gennem de valgte eksempler vist, hvordan meningsenhederne spiller sammen og får spontane aktiviteter til at opstå. Vi har vist, hvordan det imaginære, lyde, bevægelser og materialitet inviterer børnene ind i de spontane aktiviteter, og hvordan de spontane aktiviteter opstår som respons på og som interagerende med netop det imaginære, lydene, bevægelserne og materialiteten, hvorved de sammenfiltres. Samtidig har vi fået blik for, hvordan spontane aktiviteter sammenfiltres med legen og det børnecentrede, ikke nødvendigvis det børneinitierede (se pkt. 5). En sammenfiltren som vi også kan se i nogle af policy-dokumenterne og i forskningslitteraturen. Således kan det undre, at dagtilbudsloven og det ministerielle vejledningsmateriale skelner mellem spontane aktiviteter, leg og børneinitierede aktiviteter i deres bestemmelse af læringsmiljø.

Policy-analysen og litteratur-reviewet har vist, hvordan spontane aktiviteter skal forstås som en modpol til det planlagte, mens det empiriske materiale giver anledning til at tro, og dermed behov for at undersøge nærmere, at spontane aktiviteter sagtens kan opstå på foranledning af voksne, der improviserer og interagerer med det imaginære, med materialer,

lyde og bevægelser, og som formår at gøre aktiviteterne børnecentrerede. Derved bliver spontane aktiviteter en modpol til det planlagte, men ikke nødvendigvis det vokseninitierede. Det empiriske materiale har vist at når de spontane aktiviteter får plads i de daglige rutiner og planlagte aktiviteter, så sker det ofte som brud med de igangværende aktiviteter, og her ser det ud til at pædagogen spiller en betydningsfuld rolle i, hvordan spontane aktiviteter gribes og understøttes.

Perspektivering: Spontane aktiviteter som improvisationspædagogik

Vi har set utallige eksempler i vores empiriske materiale på, hvordan pædagogen spiller en passiv og ikke-involverende rolle i børns spontane aktiviteter; desværre har vi også mange eksempler på pædagoger, som aktivt modvirker, fx når de afbryder, beder børn gå andet sted hen og nedtysser de spontane aktiviteter. Måske fordi spontane aktiviteter er blevet usynliggjort som pædagogik og pædagogisk faglighed af den herskende læringsdagsorden, som i stedet har synliggjort planlagte vokseninitierede aktiviteter og rutinesituationers særlige læringskvaliteter.

Vi håber med denne artikel at medvirke til at synliggøre de spontane aktiviteters kvaliteter og modvægtspotentiale; dels ved at fremvise de forståelser, der er indlejret i fænomenet, og dels ved at identificere de meningsenheder, som karakteriserer spontane aktiviteter. Jf. det policy-antropologiske mål (Wright, 2018), kan denne synliggørelse forhåbentlig vise pædagogerne, hvordan de kan sætte spørgsmålstejn ved den policy-baserede forvirring i form af både forskelssætning og sammenblanding af leg, de børneinitierede og de spontane aktiviteter, og derigennem bidrage til, at pædagoger selv kan gribe og gøre spontane aktiviteter til kollektiv faglighed og synlig pædagogik.

Med artiklen har vi fremvist, hvordan spontane aktiviteter er sammenfiltret med elementer fra både leg og børneinitierede aktiviteter, men også hvordan de kan opstå i og på tværs af andre typer af læringsmiljøer; af planlagte aktiviteter og rutinesituationer afhængigt af hvordan pædagogerne griber det spontane. Denne sammenfiltring udgør både en potentiel underkendelse og et mulighedsrum. En underkendelse i form af en usynliggørelse af de spontane aktiviteters særlige kvaliteter og pædagogiske potentialer, men samtidig skaber det et mulighedsrum for pædagogerne ift. at understøtte udvikling af en spontan-aktivitets-pædagogik, der tager udgangspunkt i de meningsenheder, der er indeholdt i fænomenet. Som inspiration til den kollektive og faglige meningstilskrivelse af policy-begrebet, samt understøttelse af en spontan-aktivitets-pædagogik, kan pædagogerne med fordel inddrage viden fra den pædagogiske teori omkring improvisation, som netop er etymologisk beslægtet med det spontane eller uforudsete. Den danske æstetik-underviser Sonja Svendsen (2014) beskriver, hvordan improvisation handler om at møde barnet og understøtte dets muligheder for at skabe sit eget udtryk, og hvordan pædagogen må mestre sit håndværk til fuldkommenhed, men samtidig må kunne åbne sig intuitivt og sansende for det øjeblik, der vil kaldes frem. Svendsen advarer mod fejlagtigt at antage, at improvisation handler om planløshed eller tilfældighed uden afsæt i normative standarder. I forlængelse deraf kan Helle Marie Skovbjergs (2017) teori om legestemninger inspirere til at begribe, hvordan pædagogen kan stemme sig, ligesom Hanne Hede Jørgensen og Anette Boye Koch (2018) kan give blik for, hvordan pædagogen må 'dreje' sig i forståelsen af at møde barnets perspektiv.

Hvis vi forstår spontane aktiviteter som pædagogisk improvisation, får vi øje på, hvordan pædagogers arbejde indebærer situationsanalyser, afkodninger og tolkninger. I en spontan-aktivitets-pædagogik vil pædagogen følge og være i nuet med det, der opstår på baggrund af materialitet, lyde, bevægelser, det imaginære og det børnecentrede. Når pædagoger skal gøre spontane aktiviteter til pædagogik, kan de gå på opdagelse i improvisationsteorien og i den pædagogiske praksis og gøre sig lydhøre og modtagelige over for børnenes udtryk. Som en anden jazzmusiker må de stemme sig efter det improviserende børnefællesskab. Det kræver gehør eller pædagogisk takt (Svendsen, 2014) at vide, hvordan de kan understøtte, rammesætte, udvikle og udvide fællesskabet omkring de spontane aktiviteter. Det kræver også gehør, takt eller stemthed at vide, hvornår og hvilken rolle pædagogen selv kan indtage; som afventende, lyttende, deltagende/ikke-deltagende, som afskærmer, adgangsgiver og som medudvikler, som set i analyserne, hvor pædagoger finder imaginære ører og deres indre lege-spørgelse frem. På den måde kan spontane aktiviteter fungere som en adgangsgiver til samspil barn-barn-imellem samt barn-voksen-imellem.

Referencer

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2013). *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Alvestad, M. (2004). Preschool teachers' understandings of some aspects of educational planning and practice related to the national curricula in Norway. In *International Journal of Early Years Education*, 12, s. 83–97.
- AU Library (2019). <https://library.au.dk/forskere/systematiskereviews/#c181168>. Hentet den 23. juli 2019.
- Brodie, K. (2013). *Observation, Assessment and Planning in The Early Years - Bringing It All Together*. McGraw-Hill Education: Open University Press.
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan, Rammer og indhold*. https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/7044%20EVA%20SPL%20Publikation_web.pdf. Hentet den 22. februar 2019.
- Børne- og Socialministeriet & Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Inspirationsark. Organisering af pædagogiske aktiviteter*. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Inspirationsark%20Organisering%20af%20paedagogiske%20aktiviteter.pdf>. Hentet den 16. marts 2019.
- Dagtilbudsloven* (2018) <https://www.retsinformation.dk/Forms/RO710.aspx?id=202833>. Hentet den 21. februar 2019.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*. Lund Studentlitteratur.
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C., & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen*. En synteserapport fra Læringsmiljøseneteret ved Universitetet i Stavanger (pdf). https://www.researchgate.net/publication/283671845_Pa_leit_etter_laeringsmiljoet_i_barnehagen_-_en_synteserapport_fra_Laeringsmiljosenteret_UiS
- Furth, H. G. (1996). Children Playing Society. In: H. G. Furth (Red.), *Desire for Society: Children's Knowledge as Social Imagination*. Springer Science + Business Media, New York. (s. 7–29).
- Gulløv, E., Nielsen, G. B. & Winther, I. W. (Red.). (2017). *Pædagogisk antropologi: tilgange og begreber*. Kbh.: Hans Reitzel.

- Hauge, L. J. & Jørgensen, H. H. (2019). På sporet af børns perspektiver – børnehavebørns leg med GoPro og iPad i børnehaven. In: *BUKS - Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 36 (63), s. 18–18. Lokaliseret fra <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/115979>
- Heath C, Hindmarsh J. & Luff P. (2010) *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Høgh, T., & Schmidt, S. (2018). Evaluering af de daglige rutiner i daginstitutionen. In: T. Albrechtsen (Ed.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: grundbog til dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. In: S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Kallestad, J. H. & Odegaard, E. E. (2013). Children`s activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture. *Cultural-Historical Psychology* 9 (4), 74-81.
- Koch, A. B., & Jørgensen, H. H. (2018). Pædagogers arbejde med børneperspektiver: »det er vigtigt at få lavet de drejninger, som børnene har lyst til«. In: *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 21(1), s. 110-121, illustreret.
- Laclau, E. & C. Mouffe (2002). Hvorfor betyder tomme udtryk noget i politik? In: Jensen, C. & A. D. Hansen (red.) *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Laurier, E., & Philo, C. (2006). *Natural problems of naturalistic video data. Video-Analysis Methodology and Methods, Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 183-192.
- Mikladal, S. S., Stanek, A. H. & Røn Larsen, M. (2018). *Små børns hverdagsliv: situeret pædagogisk faglighed i vuggestue og dagpleje*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling MBUL (2016). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*. København.
- Mortensen, T. H., & Næsby, T. (2018). In Mortensen T. H., Næsby T. (Eds.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: grundbog til dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Plum, M. (2009). Den synliggjorte pædagog. Viden, styring og produktionen af pædagogisk identitet. In: *Nordisk Pedagogik nr. 28/2009*.
- Sarauw, L. L. (2011). *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*. København. Afdelingen for Pædagogik, Københavns Universitet.
- Schmidt, C. (2013). Vidensudveksling og dagtilbudsarbejde sat på manual. In: I.A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Schmidt, C. (2013). Vidensudveksling og dagtilbudsarbejde sat på manual. In: I.A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Schmidt, C. H. (2018). Original faglighed. In: *Nordisk Barnehageforskning, VOL. 17(1/2018)*, 1-14. <https://doi.org/10.7577/nbf.2120>
- Schmidt, C. H. (2017a). *Originale pædagoger: Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden*. København: Aarhus Universitet (DPU).
- Schmidt, C. H. (2017b). En insisterende læringsdagsorden. In: *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, 4/2017.

Shore, C. & Wright, S. (1997). Policy: A New Field of Anthropology. In: Shore, C. & Wright, S. (Eds.). *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*. London: Routledge, (s. 3–39).

Shore, C. & Wright, S. (2011). Conceptualising Policy: Technologies of Governance and the Politics of Visibility. In Shore, C., Wright, S. & Però, D. (eds.): *Policy Worlds. Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*. Berghahn Books.

Skovbjerg, H. (2017). Idehistoriske perspektiver på leg. In: *Et opråb for legen. Tema: Homo ludens. Dansk Pædagogisk Tidsskrift. Nr. 4. december*.

Smidt, S., & Krogh, S. (2018). *Pædagogiske rutiner i dagtilbud*. (Læring i dagtilbud). Frederikshavn: Dafolo.

Svendsen, S. (2014). Improvisation–om pædagogens møde med barnet i æstetiske processer. In: *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8.

Thisted, K. (2019). *Spontane aktiviteter i vuggestuen – et læringsmiljø i den pædagogiske praksis*. Bachelorprojekt. Odense: UCL

Wright, S. (2017). Policyantropologi. In: Gulløv, E., Nielsen, G. B., & Winther, I. W. *Pædagogisk Antropologi: Tilgange og begreber*. København: Hans Reitzel.

Spontaneous Activities as a Pedagogical Learning Environment

In this article we will identify what spontaneous activities is as a pedagogical learning environment in daycare centers. The article is based on empirical material from two research and development projects as well as a bachelor project in total involving three daycare institutions. The purpose of the project is through policy analysis, research review and video observations to describe and understand what spontaneous activities is as a pedagogical phenomenon and to uncover how pedagogues can take it and make it a conscious pedagogical practice. The analysis shows that spontaneous activities in the policy documents counterbalance the adult-led learning activities, which have dominated the everyday structure of daycare centers in Denmark with increasing intensity since the introduction of the first curricula in 2004. The literature review demonstrates that spontaneous activities as a complex phenomenon is relatively undescribed in relation to the daycare field, which is why an empirical and context-sensitive content determination is needed. Based on the literature review and empirical analysis, we have identified 5 content elements to characterize »spontaneous activities«. We take these elements into perspective on the theory of improvisation in order to discuss the role of the pedagogue.

Keywords

Spontaneous activities, ECEC pedagogy, pedagogical curriculum, policy anthropology.

Om forfatterne

Christina Haandbæk Schmidt er docent i dagtilbud og barndomspædagogik ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

Rikke Toftgaard Rossen er adjunkt på pædagoguddannelsen ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.