

Vi skaber noget kaos

– pædagogisk legepraksis i skolen som et spørgsmål om børns frihedsoplevelser og pædagogers faglighed

Hanne Hede Jørgensen
Ph.d., Lektor ved VIA University College
hhj@via.dk

Resume

Artiklen undersøger legens pædagogiske potentiale for pædagoger i skolen. Det gøres gennem en humanistisk filosofisk rammesætning af henholdsvis pædagogisk praksis og leg, som fænomener, der involverer frihedsoplevelser og udfoldes i et spændingsfelt mellem det rammesatte og det ustyrlige. Empirien er skabt gennem legeeksperimenter, skabt af pædagoger og forsker. Artiklen peger på, at pædagoger, der ikke tager del i leg med børn, risikerer at underminere deres egen faglighed, fordi legens iboende flertydighed rummer de bevægelser mellem uafhængighed og afhængighed, som børn har brug for at udforske, og som nordiske pædagoger traditionelt har været optaget af at skabe rammer for. Pædagogernes frihedsforståelser diskuteres, og det konkluderes, at pædagogisk legepraksis kræver nærværende pædagoger, der kan gribe og handle på legens særlige øjeblikke. Herigennem kan pædagoger samtidig understøtte deres egen særlige faglighed.

Nøgleord: pædagogiske handlinger, frihedsoplevelser, pædagogers faglighed i skole-fritid

Abstract

We create some chaos – Pedagogical play practice in school as a matter of children's experiences of freedom and pedagogical professionalism

The paper explores pedagogical potentials in play starting from a humanistic philosophical framing of pedagogy and play as phenomena that include experiences of freedom. Through play experiments, created by pedagogues, the paper suggests that pedagogues risk to undermine their professionalism when they draw away from children's play. They do so because the immanent ambiguity of play includes movements between dependency and independency that children need to explore. In addition, such framing for children's explorations have historically been pivotal in Nordic pedagogical settings. The paper discusses experiences and understandings of freedom and concludes that pedagogical play practice requires the sensitive presence of pedagogues that can grasp and participate in the exceptional moments of play.

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v7i2.141840

Keywords: pedagogical actions, experiences of freedom, professionalism of pedagogues in school and leisure time centres.

Pædagoger, der ikke er til stede dér, hvor børn leger, fratager sig selv væsentlige muligheder for at handle *pædagogisk*

Indledning

Omdrejningspunktet i artiklen er skolefritidspædagogers faglighed og børns deltagelse i leg. Med et begreb om *pædagogisk legepraksis* undersøges pædagogers handlemuligheder i et dobbelt spændingsfelt, der på den ene side udfolder sig som en diskussion af skolefritidspædagogers faglighed og på den anden side som en diskussion af legeforståelser i skole-fritidskonteksten.

Det første spændingsfelt omhandler pædagogens rolle i skole og SFO. Her peger studier på, at pædagoger efter skolereformen i 2014 og med indførelsen af 'understøttende undervisning' oplever, at deres faglighed udfolder sig imellem to forskellige, og til en vis grad, uforenelige logikker (Dupont et al. 2017; Jacobsen et al. 2020; Ringskou & Gravesen 2016). Den ene logik kan beskrives som en traditionel nordisk fritidspædagogisk logik, der er procesorienteret og har leg som central værdi (Ankerstjerne 2010; Øksnes et al. 2014). Her er pædagogens rolle at skabe rammer og aktiviteter til støtte for børns selvvirksomhed, og fagligheden knyttes til det børneinitierede og skabende og et ideal om at værne om det ustyrlige og frie børneliv (Lago & Elvstrand 2019). Den anden logik kan beskrives som en aktuel skolelogik, der siden skolereformen i 2014 i stigende grad er blevet lærings- og målorienteret med den enkelte elevs faglige udbytte og fremtidige samfundsforpligtelse som omdrejningspunkt (Knudsen et al. 2020). I forlængelse heraf ser det ud til, at pædagoger har fået den opfattelse, at de bedre kan høste faglig anerkendelse, når de udfylder en rolle med at støtte børns faglige læring og skabe ro om læringsituationer (Togsverd & Aabro 2020).

Det andet spændingsfelt omhandler legeforståelser i skole og SFO. Her peger nordiske studier på to parallelle diskurser, hvor den ene handler

om den børneinitierede og frie leg, mens den anden handler om den voksenstyrede og lærerige leg, som bruges som et redskab for skolens krav om læringsudbytte (Schanke & Øksnes 2022; Skovbjerg 2023). Pædagoger italesætter stadig leg som central værdi, men skolens øgede fokus på børns læringsudbytte, som altså også påvirker pædagogernes faglige selvopfattelse, gør, at pædagoger kan have vanskeligt ved at genkende leg, når den opstår spontant. Øksnes og Sundsdal (2020) påviser fx, hvordan legen i dag i stigende grad opfattes som en forstyrrelse i skolen. Den skaber uro omkring læringsituationer og henvises derfor til frikvarteret, legepladsen og SFO'en. Men heller ikke her kan legen altid genkendes, for legens larm og strid ligner til forveksling en konflikt (Jørgensen 2022; Skovbjerg 2023). Eksempelvis kan pædagoger forbyde børn at bygge huler med den begrundelse, at de kommer i konflikt – uden forståelse for, at hulelegen måske netop handler om at bekrige hinanden.

Det dobbelte spændingsfelt udstikker en række problemstillinger for det pædagogiske arbejde med børns legedeltagelse. For der er børn, der har brug for støtte, og som ikke af sig selv tager del i det frie og ustyrlige børneliv (Lago & Elvstrand 2019). Samtidig er deltagelse i legefællesskaberne væsentligt for børnenes trivsel og adgang til skolens fællesskaber generelt (Jørgensen, 2023; Kjer et al. 2018; Schanke & Øksnes 2022). Endelig er det denne artikels argument, at pædagoger, der ikke er til stede dér, hvor børn leger, fratager sig selv væsentlige muligheder for at handle *pædagogisk*. For legen er de fleste børns primære værens- og udtryksform, og pædagogiske handlinger udfoldes i artiklens optik netop i relationen til det enkelte barn og dets livsverden.

Med afsæt i disse spændingsfelter undersøges, hvordan skolefritidspædagoger kan handle pædagogisk med henblik på at støtte børns deltagelse i leg. Artiklen bidrager med et begreb om *pædagogisk legepraksis* til en diskussion om, hvordan leg kan udgøre et pædagogisk potentiale for pædagoger i skole og SFO og samtidig bringe det særlige i den pædagogiske faglighed i spil.

Pædagogiske handlinger

Pædagogiske handlinger forstås i artiklen i forlængelse af en humanistisk tradition, hvormed pædagogik forstås som en videnskabelig disciplin i egen ret, der vedvarende stiller spørgsmål til, hvordan fagprofessionelle kan og bør handle for at bringe ethvert barns unikke væren til udfoldelse (Friesen & Su, 2022; Rothuizen, 2019). Pædagogiske handlinger er på den baggrund i dialog med det pædagogiske paradoks, som i første omgang identificeredes af Emmanuel Kant, og som kan formuleres som et spørgsmål om, hvordan der med rammer kan opdrages til frihed. Rothuizen (2019) kalder pædagogik for en handlingsvidenskab, der bringer et barns frihed og selvstændighed til udfoldelse gennem reflekterede handlinger. Frisen og Su (2022) understreger, at pædagogiske handlinger er i konstant dialog med en række selvmodsiggende principper og antinomier.

Disse modsætninger inkluderer, blandt andre, nærhed versus distance, beskyttelse versus eksponering, begrænsning versus frihed, og nutid versus fremtid (oversat fra Friesen & Su, 2022, s. 8)

Der findes ikke anvisninger på, hvordan disse antinomier skal håndteres af pædagogerne. De betinger hinanden, og deres indbyrdes forhold udfolder sig i relationen med hvert enkelt barn. Derfor er det gennem pædagogiske handlinger, at pædagogen kan blive klogere på barnet. Med Max van Manen kan vi forstå, at et forsøg på at adskille og ordne antinomierne er direkte u-pædagogisk, for børn har brug for at balancere oplevelser af uafhængighed og frihed med oplevelser af afhængighed og tryk.

Denne konflikt mellem afhængighed og uafhængighed er en falsk dikotomi og et resultat af binær tænkning. Børn, der fastholdes i afhængighed, trives ikke, men det gør børn, der får fuldstændig frihed heller ikke. Uafhængighed og afhængighed, frihed og kontrol må konstant balanceres i forhold til barnets alder og modenhed (van Manen, 2022, s. 238)

Binær tænkning risikerer altså at føre til en pædagogisk praksis, som fratager barnet et væsentligt erfaringsrum. Det er pædagogens opgave ved hjælp af sin pædagogiske takt at bevæge sig ind i barnets verden af muligheder og gribe øjeblikket. Disse øjeblikke er "rene, perfekte, uforudsigelige, ukontrollerbare øjeblikke, der rummer muligheder" (van Manen, 2022, s. 62), og de bliver *pædagogiske* i det øjeblik, pædagogen

handler på dem og bidrager til, at et barn kan få transformative oplevelser.

Frihedsoplevelser i legedeltagelsen

I artiklen undersøges leg som et flertydigt fænomen, der er rig på disse perfekte og ukontrollerbare øjeblikke. Det gøres med reference til Eugene Fink og Hans-Georg Gadamer og et filosofisk perspektiv på leg, hvor frihedsoplevelser forstås som en særlig kvalitet ved legedeltagelsen.

Den første frihedsoplevelse er *tidsfriheden*. Oplevelse af tidsfrihed opstår, fordi leg i følge Fink (1968) er den eneste eksistentielle aktivitet, der ikke skal føre til noget uden for sig selv.

Alle andre aktiviteter, hvad enten aktiviteten har et formål i sig selv (praxis, 'gøren'), eller dens mål er at skabe et artefakt (poiesis, 'skaben'), er et middel til menneskets endelige mål (telos), nemlig menneskets ultimative lykke (eudaimonia)" (oversat fra Fink s. 20).

Det særlige ved leg er således, at den er fri fra "den besynderlige 'futuresisme' i menneskelivet" (oversat fra Fink, 1968, s. 20). Derfor kendetegnes legedeltagelse først og fremmest af en oplevelse af tidsfrihed; en bevægelse ud af den lineære (og skemalagte) tid og ind i "et glimt af evighed" (oversat fra Fink, 1968, s. 21). Med reference til Gadamer kan vi med tidsfrihed tale om absolut tilstedeværelse og om deltagelse som en måde at være stemt på i forhold til verden; som en selvfor-glemmende oplevelse af at være "ude af sig selv" (Gadamer, 2004, 121). Ude af sig selv forstået som en overskridelse af sig selv, vendt mod og samspillende med verden. Når man er tilstedeværende og deltagende i leg, vil man glemme tiden og i stedet være fordybet i at gentage, forfine eller udvikle den handling, der kan få legen til at fortsætte.

Den anden frihedsoplevelse er valgfriheden. Den følger af, at legen ikke skal føre til noget, og handler om grænseløs udforskning af muligheder. Ifølge Fink opstår der en særlig form for kreativitet i leg; en fantasi, der ikke lader sig begrænse af det mulige.

Mennesket nyder her en nærmest grænseløs kreativitet, mennesket er produktiv og uhæmmet fordi han ikke er skabende i en virkelighedssfære. Den legende oplever sig selv som herre over sin fantasifrembringelser – fordi leg stort set er grænseløs, er den en manifestation af menneskelig frihed (oversat fra Fink, 1968, s. 24)

Den grænseløse kreativitet er en manifestation af menneskelig frihed i den forstand, at enhver i leg kan drage det ind, han eller hun i øjeblikket finder vigtigt uden skelen til, om det er passende. Men valgfrihedens grænseløshed udgør også en risiko for "det mørke, dionysiske øjeblik af panisk selvopgiven" (oversat fra Fink, 1968 s. 25). Det diony-

siske handler med reference til Nietzsche om selvforglemmelse, om at opsluges og komme i ekstase, om rusen. For Gadamer er lige netop denne risiko en del af frihedsoplevelsen. Heri ligger drivet i legen. "Den parring, som legen giver, beror netop på denne risiko. Her nyder man en valgfrihed, der dog samtidig er risikabel, og som indsnævres uigenkaldeligt" (Gadamer, 2004, s. 105)

Et legevalg er irreversibelt og udelukker andre valg. Umiddelbart skulle man tro, at mulighedsfeltet så afgrænses. På én måde gør det, men samtidig åbnes nye mulighedsfelter, som man aldrig havde forestillet sig på forhånd. Det åbner for alle de ideer, vi endnu ikke har fået, og som viser sig som et lykketræf. Gadamer taler om oplevelsen af "held ved at lykkes" som et grundelement i leg sammen med oplevelsen af lethed og frihed (oversat fra Gadamer, 1966, s. 152). Deltagelse i leg opleves altså som frihed, der udfolder sig i en sfære af absolut nærvær og uendelige muligheder.

Legens orden som en særlig logik

For yderligere at forstå, hvordan tidsfrihed og valgfrihed udgør et særligt mulighedsrum, knyttes artiklens legeforståelse til stemningsperspektivet på leg og til et begreb om leg som en særlig orden (Jørgensen & Skovbjerg, 2020; Skovbjerg et al., 2022). Med stemningsperspektivet kan vi forstå leg som en praksis, der udfolder sig mellem et *materiale* (det der leges med), en *handling* (det der gøres med materialet) og den *stemning*, der opstår, og som indeholder en åbenhed over for det, der er og måtte komme. Med begrebet om legens orden understreges, at legens betydningsstilskrivninger følger en helt anden logik end den, der hersker i den institutionelle logik, som udgør konteksten for leg. Legeordenen er imidlertid ikke løserevet konteksten, men dybt indviklet i den. Den opstår "som en organisering af handlinger, materialer og relationer" (Skovbjerg et al., 2022, s. 44). Den udfolder sig i takt med de legendes ideer og handlinger, og i kraft af den respons, som disse ideer og handlinger afføder fra materialer og kontekst. De legende må derfor hele tiden genetablere deres legedeltagelse i den konstante bevægelse mellem gentagelser og skift.

Metode og analysestrategi

Artiklens empiriske grundlag stammer fra et forskningsprojekt, hvis centrale metode var legeeksperimenter, skabt af pædagoger og forsker for at undersøge pædagogers betydning for børns legedeltagelse i skolen (Jørgensen, 2022). Med legeeksperimenter eksperimenterede forsker og pædagoger med at skabe rammer og muligheder for, at leg kan opstå og udfolde sig mellem de børn og voksne, der aktuelt er til stede i en given kontekst. Centralt i eksperimentet er at tilføje eller begrænse materialer, flytte rum (ude, inde, SFO og understøttende undervisning), eksperimenter med egne (voksens) handlinger i leg samt inddrage børns perspektiver. Ethvert legeeksperiment forløber over 10 uger, hvor de første 2 indeholder forberedelsesworkshops, og

hvor der i løbet af de næste 8 ugers eksperiment af forskeren faciliteres to refleksionsworkshops, hvor indsigter udveksles og fastholdes. Pædagogteams fra to skoler indgår i projektet. Der foretages fire omgange af eksperimenter på begge skoler/SFO med deltagelse af børn fra indskolingen. De indsigter, vi får igennem de første legeeksperimenter, udveksles mellem de to pædagogteams og bringes videre over i forberedelsen af de næste eksperimenter. I alt udføres mere end 30 legeeksperimenter, og der afholdes 32 workshops.

Overordnet baseres projektet på design-based-research (DBR), som er en forskningstilgang, hvor praktikere og forskere sammen skaber og afprøver designeksperimenter med henblik på at udforske og udvikle praksis i en specifik kontekst (Jørgensen et al., 2021; Barab & Squire, 2004). Det særlige ved DBR-tilgangen er, at den kan understøtte legeeksperimentet som en designproces, der påvirker og påvirkes af kontekstuelle forhold. Et legeeksperiment er derfor ikke en pædagogstyret aktivitet, der anviser bestemte måder at lege på, men *et praksisnært eksperiment*, hvor pædagoger og forsker i fællesskab udforsker en særlig problemstilling med henblik på at blive klogere på problemets kerne. I dette tilfælde pædagogers betydning for børns legedeltagelse.

Eksperimenter og workshops er fastholdt gennem deltagerobservationer og transskriberede film. Det empiriske materiale er kodet efter deltagernes (børn, pædagoger og forsker) perspektiver på *leg, ikke-leg og frihed*, samt efter *pædagogers handlinger*, både de udøvede fra legeeksperimenterne og de italesatte fra workshops.

Herunder præsenteres tre analytiske nedslag, der samlet undersøger, hvad pædagogisk legepraksis i en skolekontekst kan være.

Frihedsoplevelser i leg

Det første nedslag undersøger børns frihedsoplevelser i leg. Eksemplet her er fra legeeksperimentet, Lerfigurer, og handler om barnet, Hannah, der har skyndt sig at lave en figur, sådan som hun tror, hun skal.

'Den skal tørre' hun sætter den på rullebordet. 'Så!' Hun vender sig rask om. 'Nu skal jeg lege med ler'. Hun tager en stor vandig klump ler, som hun ivrigt vrider igen og igen. Leret bliver længere, snor sig. Så stopper hun og kigger intenst på det. 'Se' Hun giver et ryk med kroppen og løfter figuren mod mig: 'det her ligner faktisk noget ... se, øjne der, næb ... EN FUGL!' Hun kigger og kigger. Så begynder hun at vride igen. (04.10.19)

Hannah giver sig hen til materialet, ler, og de muligheder, der opstår, mens hun leger. Lige pludselig som ved et lykketræf kommer en fugl til syne i leret. To måneder senere i forbindelse med et andet legeeksperiment, opsøges jeg af Hannah. På et spørgsmål fra mig om, hvad hun gerne vil lege, siger hun, mens hun hopper op og ned: "Male med ler"

(06.12.19). At Hannah vender tilbage til oplevelsen, kan vi se som udtryk for, at hun har haft en særlig oplevelse med leret. Hvorvidt oplevelsen har haft transformativ karakter, kan vi imidlertid ikke vide noget om. Det vil først vise sig for Hannah senere i livet.

Næste eksempel er fra legeeksperimentet, Cafeleg. Her er børn som tjenere og kokke i gang med en rolleleg, mens andre børn samles omkring en skål med saltdej. Jeg begynder selv sammen med børnene, Thor og Sanne, at forme mad, som passer med ideen om en cafeleg, men for Manu og Aksel kalder materialet på helt andre handlinger.

Aksel dypper sine fingre ned i dejen, trækker dem ud sammen med tråde af klisteret dej: 'Spiiiiiidermaaaaaaan'. Manu tager mere og mere dej. 'Jeg laver en pølse'. Han ser på mig og griner, så sætter han sig til rette på stolen, som om han sidder på wc. Aksel griner. Nu hamrer de begge løs i dejen. Da de har banket dejkuglerne flade, presser de hænderne ned i dejen. Så rejser Manu sig op på stolen og sætter sig på sin dej. Aksel sætter sig også på sin dej. Han rejser sig, peger og griner. 'Se, mit røvhul'. De griner og fortsætter. Står på stolene, vender sig og sætter sig med et ordentligt bump på dejen. Manu slår en prut, så melet blæser om numsen på ham. Han griner. Jeg griner. Aksel griner. Ved siden af arbejder Thor med at lave spaghetti. Sanne sidder med en gaffel og laver mønstre på sin isvaffel. En gang imellem kigger Thor smilende over på Aksel og Manu. Så kigger han hen på mig. Vi griner.

Materialets beskaffenhed får først Aksel, siden Manu, til at eksperimentere med legehandling i takt med, at ideerne opstår. Mens Aksels idé om Spiderman ikke får respons, griber Manus' idé om at ælte, banke og sidde på dejen, og en numseaftryksleg opstår. Den afføder en stemning af latter og eufori, som er åben og inddrager mig såvel som Thor og Sanne, der dog ikke lader numselegen forstyrre deres egen skaben. De næste mange uger, når Aksel ser mig, kommer han løbende for at spørge, om jeg kan huske, da Manu pruttede på dejen. Hvorvidt legeoplevelsen har haft transformativ karakter, kan vi igen ikke sige noget om, men det ser ud til, at legens særlige øjeblik har skabt en relation mellem Aksel og mig, selvom min eneste handling var at være til stede og grine.

Fri leg som pejlemærke

Legen rummer mange særlige øjeblikke for børn, men empirien viser, at pædagogerne ofte ikke er til stede. Det næste nedslag undersøger de legeforsøelser, som viser sig som praksis i eksperimenterne og italesættes på workshopsene. Vi ser fx, at pædagoger skelner mellem fri leg, hvor voksne ikke er til stede og pædagogstyrede aktiviteter. Denne skelnen er med reference til van Manen udtryk for binær tænkning og understreges af pædagogers sprogbrug, hvor fri leg er noget "børn kan sættes til" eller "gives lov til". Det indikerer, at fri leg ikke opfattes som

noget, der kan opstå spontant mellem børn og voksne. Den opfattelse understøttes af måden, pædagogerne organiserer hverdagen på. Fx figurerer fri leg på tavlen over dagens SFO-aktiviteter, som noget børn kan vælge til i et bestemt tidsrum. Børn, som gerne vil være fri fra voksne, må altså vælge fri leg, men de kan næppe vide på forhånd, om det vil lykkes dem at komme i leg, da oplevelsen af legedeltagelse ikke kan planlægges.

De første legeeksperimenter er prægede af en sådan binær tænkning, og pædagogernes forslag til legeeksperimenter handler primært om at lægge noget materiale frem "og så gå væk og se, hvad der sker" (26.08.19). I det næste eksempel fra begyndelsen af Cafelegen, ses, hvordan et sådan forslag omsættes til praksis.

Pædagogen, TERESE stiller en skål med saltdej på bordet, og børn samles omkring den. TERESE deler dej ud og går ud igen. Jeg begynder at lave en kringle. Flere børn kommer til. Anna står der pludselig. Jeg spørger, om hun vil være med. Hun ryster på hovedet: "Må jeg godt lege fri leg?" Jeg siger ja. Thor ser hurtigt op på mig og spørger: 'Ej, må jeg selv bestemme, hvad jeg vil lave?' (05.11.19)

Thors overraskelse over selv at må bestemme, da han får ja til fri leg, er ikke enestående. Når pædagoger er til stede, spørger børn ofte: "Hvad skal man her?" Tidligere så vi ligeledes Hannah tro, at hun skulle lave en bestemt figur, før hun kunne lege. Valgfrihed opfattes tilsyneladende ikke som en mulighed, når pædagogerne er til stede, hvorfor oplevelsen af at være i leg næppe opstår. Interessant er det imidlertid, at min voksne tilstedeværelse ikke ser ud til at forstyrre legen. Empirien peger på, at betegnelsen fri leg ser ud til at handle mindre om leg og mere om, hvordan børn og pædagogers skole-fritids hverdag er organiseret. Måske er 'fri leg' blevet et pejlemærke for, om pædagoger styrer eller trækker sig, og om børn kan fordybe sig i legens frihedsoplevelser eller ej. Men så entydigt er det imidlertid ikke. For på et af de indledende workshops defineres pædagogfagligheden således: "Det er jo den legende tilgang, det er jo det, vi kan som pædagoger. Vi skal sgu ikke stå inde i klasselokalet og undervise og alt muligt". (18.06.19)

Med citatet identificeres et dilemma, som stiller spørgsmål til, hvad den pædagogiske handling i leg egentlig kan være, når pædagoger på den ene side tænker og handler binært, og på den anden funderer deres faglighed på en legende tilgang. I takt med at vi sammen over os i som voksne at skabe og tage del i legeeksperimenter, og i takt med at børns og egne frihedsoplevelser viser sig, ændres gradvist opfattelsen af, hvad der er pædagogisk at gøre i forhold til leg.

Vi skaber noget kaos: Oplevelsen af pædagogisk faglighed

Tredje nedslag forfølger legens betydning for pædagogernes faglige selvopfattelse. Her inddrages nogle af de empiriske eksempler fra work-

Pædagogisk legepraksis handler om at rammesætte for, at leg kan opstå, men samtidig vide, at legens frihedsoplevelser ikke kan planlægges

shops, hvor pædagoger reflekterer over deres legedeltagelse som i fortællingen om legeeksperimentet, Kviksand.

Jeg synes egentlig ikke, jeg bidrog med noget til legen, men så valgte jeg at gå hen og grave huller. Så gik børnene med. De stod lidt og pillede sig i ørerne sådan hmm, hvad skal vi nu? Jeg havde sagt, jeg vil prøve at lade være med at gøre noget. Men så tog jeg 3-2 spadestik, og det endte med, at vi lavede Nilen, der gik igennem Viborg og Langå (der grines). Så var der pludselig, jeg tror seriøst, jeg havde 14-16 unger. De råbte og skreg, vi vil lave dæmninger og broer. Alle blev våde og fik ødelagt sko, men der var ikke én, der ikke havde det mega sjovt. Da jeg gik fra arbejde, kunne jeg mærke, at det var bare fedt – det handler om børnene, men min motivation til at igangsætte en leg er relevant, for det smitter af på børnene.” (08.10.19)

Her ses en pædagog, der griber øjeblikket og handler ind i legeordenen sammen med børnene. Hun graver kanaler. Ifølge fortællingen er børnene kortvarigt forvirrede, men hendes deltagelse trækker hurtigt flere børn til. Videre giver hun udtryk for, at de fordyber sig og bliver ekstatiske sammen; de forglemmer sig, er kreative og udfolder en fantasi, der ikke lader sig begrænse af det mulige. De er ikke optaget af logikker uden for legens orden, de råber og skriger, bliver våde og ødelægger sko. Men hun udtrykker også tvivl om, hvorvidt det er pædagogisk at gøre, som hun gør, selvom det var fedt, og hendes engagement påvirkede børnenes deltagelse.

Det følgende citat viser ligeledes, at legeeksperimenterne danner grobund for refleksioner over pædagogfagligheden. Eksemplet er fra en refleksionsworkshop over et af projektets sidste eksperimenter.

ANIKA: 'Jeg tænker, hvad er det vi kan – i forhold til pædagogfagligheden? For i skolen, det er, når der er struktur og orden. Og ved I hvad, det er vi fandme ligeglade med...'

Én på lydbåndet råber: 'Vi skaber noget kaos!'

ANIKA: 'JA! Og når vi har det fredagsprojekt, og det hele sejler i fællesrummet, det er en NYDELSE. Jeg har jo stået med lærere, der er ved at hive håret af, fordi jeg har maling ud over det hele, og børn, der er over det hele. Ha ha ha! Hvad gør vi? Hvad er det, vi har at byde ind med, som er helt unikt? Det her! Og det er skidegodt for børnene. (03.03.20)

Anika og de øvrige pædagogers begejstring over at skabe kaos med legeeksperimenterne giver tilsyneladende en oplevelse af at være pædagogfaglige. Det er en dybt kropsligt funderet oplevelse, der får dem til at råbe og juble, og som spejler det tidligere citat om, at den legende tilgang er essensen af det pædagogfaglige. Men citatet peger også på, at de samtidig oplever at være i opposition til skolelogikken. Hvis vi forstår begejstringen som udtryk for en humanistisk tilgang til pædagogik; en tilgang hvor det ustyrlige og ukontrollerbare – eller kaos – er en betingelse for at skabe pædagogiske øjeblikke, kan vi forstå den faglige stolthed. Vi kan også forstå, hvad Anika mener, når hun siger, at det er skidegodt for børnene. For legeeksperimenterne giver pædagogerne mulighed for at være til stede dér, hvor ethvert barns balanceagt

mellem frihed og trykthed udfoldes; dér hvor særlige øjeblikke opstår, som pædagoger kan gribe og gøre pædagogiske ved at handle på dem, ved at være nærværende og tage del i legestemningen.

Diskussion og konklusion: Pædagogisk legepraksis

Legeeksperimenterne kaster lys over forholdet mellem pædagogfagligheden og legen i skole og SFO. De hjælper os med at få øje på et skisma i diskursen omkring leg og frihed, som i bund og grund handler om pædagogik. For hvad er det for en frihedsforståelse, pædagogerne praktiserer, når de trækker sig fra legen og gør den til en aktivitet, der kan *gives lov til* eller *vælges*? I min optik er det en ydre frihed, der handler om retten til at skelne, vælge fra og træffe frie valg mellem allerede eksisterende muligheder. En sådan frihedsopfattelse går godt i tråd med en markedsorienteret tænkning, hvor det pædagogiske ideal er at lære børn at vælge frit i en verden af afgrænsede muligheder og tilbud. Den frihedsforståelse er en anden end den, der er grundlaget i humanistisk pædagogik og i den traditionelle nordiske praksis, som pædagogerne genkender og identificerer sig med. Her er frihed et indre

forhold. En grundlæggende indre oplevelse af at være et frit og helt menneske i relation til andre og til verden. En oplevelse af selv at kunne skabe muligheder for sig selv og andre. Det pædagogiske ideal her er, at ethvert barn skal mødes (nutid) for at kunne blive sig selv (fremtid).

Pædagogisk legepraksis handler om at rammesætte for, at leg kan opstå, men samtidig vide, at legens frihedsoplevelser ikke kan planlægges. Med en humanistisk tilgang til pædagogik må pædagoger være til stede i legen og til tider også deltage direkte. For det pædagogiske udspiller sig dér, hvor de særlige øjeblikke opstår for et barn; dér hvor barnet balancerer sine oplevelser af frihed og uafhængighed med oplevelser af rammer og afhængighed, og legen rummer præcis disse oplevelser. Pædagogisk legepraksis kræver legesensitivitet. Det kræver, at pædagogen gør legen til mål for sine handlinger og ikke har andre dagsordener for, hvad legen skal føre til. Pædagogisk legepraksis er derfor ikke foreskrivende, men undersøgende og eksperimenterende, og den bevæger sig mellem at skabe rammer for legen og gribe de særlige øjeblikke som opstår i den ustyrlige og kaotiske leg.

Litteratur

- Ankerstjerne, T. (2010). Fritidspædagogik - før, nu og lige om lidt. I T. Ankerstjerne, S. Broström, T. Gregersen, I. Marcelo, J. Niclasen, & A.H. Stanek (red). *SFO- og fritidspædagogik - før, nu og i fremtiden*, 49-75. Frederikshavn: Dafolo.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Dupont, S., Hansen, M. B., & Kofoed-Heller, K. (2017). Pædagogen i skolen: mødet med andre institutionslogikker. Danske Professionshøjskoler
- Fink, E. (1968). The Oasis of Happiness: Towards an ontology of play. *Yale French Studies*, 41(Game, Play, Literature), 19-30. <https://doi.org/doi.org/10.2307/2929663>
- Friesen, N., & Su, H. (2023). What Is Pedagogy? Discovering the Hidden Pedagogical Dimension. *Educational Theory*, 73(1), 6-28. <https://doi.org/10.1111/edth.12569>
- Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Aarhus: Systime Academic.
- Gadamer, H. G. (1966). 'Mensch und Sprache' in *Gesammelte Werke/ Band 2: Hermeneutik; 2 Wahrheit und Methode: Ergänzungen*, Register, 2nd ed, Mohr Siebeck, Tübingen
- Jacobsen, G. H., Larsen, D. O., & Nielsen, O. S. (2020). Arrangementet som pædagogisk handlingsform: – pædagogers faglighed i skole og SFO. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 4(1), 34-46. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i1.119213>
- Jørgensen, H.H. (2022). Codesign for pædagogisk legepraksis. Hvorfor leger de andre ikke med mig? Ph.d. Designskolen Kolding.
- Jørgensen, H.H. (2023): Pædagogisk arbejde med trivsel og børns legedeltagelse. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 60(2), 73-85
- Jørgensen, H.H., Skovbjerg, H.M. & Eriksen, M.A. (2021): Appropriating a DBR model for a 'research through codesign' project on play in schools-to frame participation. *Nordes*, 1(9). <https://archive.nordes.org/index.php/n13/article/view/614/581>
- Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2020). " Det gjorde sygt, sygt ondt": Design af inkluderende legemiljø i skolen i samarbejde med pædagoger. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2), 110-123 <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507>
- Kjer, M. G., Nielsen, C. P., & Friis-Hansen, M. (2018). De yngste elevers hverdag i folkeskolen. VIVE – Viden til Velfærd Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd <https://www.emu.dk/sites/default/files/2018-10/De%20yngste%20elevers%20hverdag%20i%20folkeskolen.pdf>
- Knudsen, H, Kristensen, J.E. & Rasmussen, L.R. (2020): Gode mennesker og nyttige borgere: om grunde til at børn har gået i skole. I: J.E. Jensen & O. Løw (red). *Hvorfor går børn i skole? Og hvad vil vi med den?* (pp. 25-38). København: Akademisk Forlag.
- Lago, L. & Elvstrand, H. (2019). 'Jag har oftast ingen att leka med': Social ekskludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education* 39(2), 104-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>
- Ringskou, L. T., & Gravesen, D. T. (2016). Rum for kvalifikation, plads til inklusion?: Om mødet imellem børn, rum og pædagogik i den danske folkeskole. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 47-63. <https://doi.org/10.17585/ntp.v2.275>
- Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis: Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i pædagogisk filosofi*, 8(2), 20-43. <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456>
- Schanke, T., & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 361-375. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>
- Skovbjerg, H. M. (2023). Læreri leg og fri leg: En samtididiagnostik i to spor. I J.E. Kristensen, H. Knudsen & J. B. Nielsen (red). *Leg på spil: I pædagogik og uddannelse*, (pp. 145-158). København: Akademisk Forlag.
- Skovbjerg, H. M., Jørgensen, H. H., & Sand, A. L. (2022). At udforske leg i skolen i et økologisk perspektiv. *BARN–Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 40(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v40i2.4961>
- Togsverd, L., & Aabro, C. (2020). Pædagogers faglighed-en vidensopsamling. Professionshøjskolerne og BUPL
- van Manen, M. (2022). *Pædagogisk takt: At vide, hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*. København: Akademisk Forlag.
- Øksnes, M., Knutas, A., Ludvigsson, A., Falkner, C. & Kjær, B. (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordninger og fritidshjem. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 32(3), 107–123. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3504>
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2020). *Barns lek i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.