

# Udvikling og evaluering af legebaseret pædagogik

Denne artikel præsenterer forskningsmæssige perspektiver på pædagogers positionering i forhold til leg i dagtilbud. International forskning viser blandt andet, at pædagoger generelt set har svært ved at indgå i og rammesætte børns leg på kvalificerede måder. Hvad er det, som udfordrer pædagogerne? Hvilke barrierer forhindrer pædagoger i at handle kvalificeret i forhold til leg? Og hvilke pædagogiske kompetencer kalder en legebaseret pædagogik på?

Med afsæt i forskningslitteraturen præsenterer artiklen en model for en legebaseret pædagogik, som den kan se ud i dagtilbud. Modellen har til formål at bidrage til en bredere og mere nuanceret forståelse af pædagogers deltagelse i leg i dagtilbud. Den præsenteres som et kontinuum bestående af fem forskellige legeformer. Implementering af en sådan model for pædagogers planlægning af og konkrete positionering i forhold til børns leg og læring flugter med bestemmelserne i den styrkede pædagogiske læreplan. Den kan således understøtte læreplanens mål og sigte med legebaseret læring.

Evaluering af praksis med afsæt i en sådan model kan være i fuld overensstemmelse med de vedtagne formål for dagtilbud, men kan også indsnævre pædagogers fokus. Evaluering og valg af didaktisk metode og evalueringsmetode er på denne måde med til at konstituere virkeligheden.

**Nøgleord:** Leg, legebaseret pædagogik, læring, didaktik, børnehaver.

## Introduktion

Et norsk studie af organisering af leg og aktivitet via observationer af 17 praktikere i to børnehaver viser, at børnene legede fri leg lidt over halvdelen af tiden, og at personalet i denne tid sjældent deltog i legene. Personalets deltagelse i leg som understøttende pædagogisk adfærd, hvor de gik aktivt ind i børnenes leg, udgjorde 15,5 procent af

tiden og bestod oftest i, at de gik ind i en allerede igangværende leg efter anmodning fra et barn. Tiden, der blev brugt på at deltage i leg, varierede mellem 1 og 5 minutter. Personalet deltog altså ikke i længere tid og forlod ofte legen før børnene. Støttende adfærd i form af instruktion var den mindst hyppigt observerede opførsel og forekom nærmest ikke (Karlsen og Lekhal, 2019). Dette mønster kan genfindes i danske vuggestuer (Hansen, 2012) og børnehaver (EVA, 2020b; Næsby, 2021).

Hvis det pædagogiske personale i dagtilbud skal kunne understøtte børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse, hvor legen er grundlæggende, som forudsat i dagtilbudsloven, kræver det, at man er tæt på børnene og involverer sig i børnenes leg. Som fx Karlsen og Lekhal viser, er det ikke tilfældet i den frie leg.

Forskningsspørgsmålet er derfor – når nu vi ved, hvor vigtig børnenes leg er, og vi kan læse, hvordan dagtilbudsloven peger på, at legen er central for læring og udvikling: Hvordan kan det så være, at pædagogerne ikke i særlig høj grad deltager og involverer sig i børns leg?

Dette er indledningsvist undersøgt gennem et litteraturstudie, som danner baggrund for ideen om at udvikle viden om og didaktiske rammer for en legebaseret pædagogik. Denne pædagogik kan på den ene side teoretisk overvinde klassiske modsætninger mellem leg og læring og andre barrierer for pædagogens involvering i leg. På den anden side kan den pege frem mod, hvordan en sådan pædagogik skal kunne evalueres.

## Synteser i litteraturstudiet

På baggrund af de inkluderede studier er der udarbejdet synteser, der udspringer af de mønstre, som er fundet i og på tværs af studierne. Der er søgt efter nyere forskning, som empirisk har beskæftiget sig med pædagogers deltagelse og involvering i de 3-6-åriges leg (Næsby et al., 2020).

Litteraturstudiets forskningsspørgsmål er: Hvorvidt og hvordan deltager pædagoger i børns leg set i et læringsperspektiv? Det afgrænses til at omhandle børneinitierede lege med vokseninvolvering og vokseninitierede lege. Der er udarbejdet en søgestrategi, som indeholder databasesøgninger suppleret med håndøgninger på udvalgte vidensproducenters hjemmesider. Der er søgt på udgivelser publiceret på dansk, engelsk, norsk eller svensk, som er publiceret i perioden januar 2010- februar 2020.

Alle de fremkomne søgeresultater er screenet/gennemgået og sorteret ud fra titel og abstraktniveau. Herefter er andre studier med stor relevans, som er fundet gennem læsning af litteraturen, søgt frem og gennemlæst. Efter en første screeningsrunde, hvor der blev screenet på baggrund af titel og abstract, blev 210 ud af 437 relevante studier inkluderet. Disse studier blev screenet for relevans på fuldtekstniveau, hvilket resulterede i en yderligere nedskæring i antallet. Efter anden screeningsrunde var der 162 studier tilbage. Yderligere to er tilføjet efter læsning af de inkluderede studier (jf. sneboldseffekten). Alle inkluderede studier er læst og vurderet ud fra forskningsspørgsmålet. I den endelige kortlægning er der 30 inkluderede studier.

På tværs af de inkluderede studier fremkommer i reviewfasen følgende tre temaer, som udpeger barrierer og udfordringer for involvering i leg: pædagogers tilgang til leg og læring, den falske modsætning mellem leg og læring og selve pædagogens positionering – inden for eller uden for legen.

Gennem formanalyse af empirien, det vil sige de inkluderede studiers beskrivelser og definitioner af leg, typer af leg, pædagogens positioner i leg og barrierer for leg, udfolder vi distinktionen mellem legeformer, som pædagogen på forskellig vis deltager eller ikke deltager i. I litteraturstudiet er der indsamlet og analyseret studier, som omfatter børns leg i forbindelse med, hvordan pædagogen involverer sig/ikke involverer sig i legene. Vi ser hermed bort fra andre temaer, som det også kunne være relevant at studere, fx børn, der ikke leger, inklusion og eksklusion mv.

### Forskningsdesign

Metodologisk anvendes formanalyse, som er et værktøj, der pragmatisk gør det muligt og lettere "at kunne observere, hvordan centrale distinktioner virker eller opererer i praksis" (Jönhill, 2012, s. 54).

Det er derfor ikke spørgsmålet, hvad leg som distinktion er, men hvad legeformer gør. Det vil sige, hvilke konsekvenser der kan observeres på baggrund af pædagogens valg af tilgang til leg og læring, og hvilke mønstre der konstitueres på baggrund af, hvordan pædagogernes handlinger kan observeres og beskrives. Som formanalytisk redskab tydeliggøres distinktioner mellem at befinde sig inden for eller uden for et socialt system (Jönhill, 2012, s. 192). Således skelnes og analyseres leg og pædagogens position i leg didaktisk gennem fem legeformer: fri leg (free play), lærerig leg (inquiry play/guidet play), samskabende leg (collaborative play), legende læring (playful learning) og leg i spil (games). Denne skelnen mellem legeformer åbner for at kunne fremanalysere, hvad der karakteriserer formerne, og hvilke implikationer det medfører for pædagogens deltagelse i og kompetence til at stimulere børns leg og læring.

Beskrivelsen af legeformer danner også afsæt for en analyse af observationer af leg, som kan demonstrere, hvordan de viser sig i praksis. Observationerne stammer fra pædagogiske tilsyn, som er foretaget med evalueringsværktøjet ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale, version 3) (Harms et al., 2015) i Favrskov Kommune (n=31) og i Aarhus Kommune (n=32) i perioden 2019-2020 (Næsby, et al., 2019; Næsby et al., 2021a; Næsby, et al., 2021b).

ECERS-3 er et instrument til måling af kvalitet og et værktøj til evaluering, dialoger om og udvikling af kvalitet i dagtilbud (vedrørende alderen 2,5-6 år) i den såkaldte ERS-linje (Environment Rating Scale). Ifølge proceduren ved udførelsen af observationerne bliver der noteret eksempler på en lang række af de tegn på kvalitet, der iagttages. Disse eksempler er analyseret ud fra modellen for legeformer, og de udvalgte små eksempler i artiklen viser, hvordan legeformerne kan se ud i praksis.

Leg og læring ses som en enhed (Samuelsson og Johansson, 2009; Samuelsson og Johansson,

2006), der pædagogisk set udfolder sig ved forskellige legeformer. Vi undersøger og videreudvikler legeformerne som et børnecentreret kontinuum for legebaseret pædagogik (Pyle og Danniels, 2017).

Begrebet "børnecentreret" betyder, at pædagogikken bygger på, at børns læring og udvikling i leg er forbundet med meningsfuldhed. Det henviser til, at børnene finder mening i en oplevelse ved at forbinde den til noget, som de allerede kender (Zosh et al., 2018, s. 5). Et meningsfuldt miljø giver en "stemme" til børnenes oplevelser og baggrunde og gør læring og leg kulturelt relevant for dem" (Parker og Thomsen, 2010). Et meningsfuldt miljø hjælper børn med at udnytte deres eksisterende viden og inspirerer dem til at skabe forbindelser, se forhold og få en dybere forståelse af den komplekse verden omkring dem (Qvortrup et al., 2020, s. 22).

Leg i dagtilbud må baseres på og understøttes af en pædagogik, der i overensstemmelse med dagtilbudsloven balancerer mellem børneinitierede, vokseninitierede og fælles skabte lege- og læringsaktiviteter og rutiner i et børnecentreret læringsmiljø. Et kontinuum af legeformer kunne være trædesten, som kan indfange denne kompleksitet.

### Lege- og læringsryn

Selvom flere forskere har fundet, at såkaldt "fri leg" er et fremragende fundament for læring (Vygotsky, 1976; Fleer, 2017), er det velkendt og underbygget af samme forskere, at børn lærer bedst gennem støtte fra andre (det vil sige kammerater, voksne eller søskende) (Siraj-Blatchford, et al., 2002; Vygotsky, 1976), og at selve begrebet om "fri leg" i et dagtilbud er en myte: "Children's playing and learning is always focused on something; therefore, the notion of a 'free play' environment may certainly be considered a myth" (Siraj-Blatchford, 2010).

Dagtilbuddets læringsmiljø er rammesættende for, hvad børnene kan komme til at lege, fx hvilke materialer og udstyr de kan bruge, og hvor meget tid de kan bruge på at lege. Børn har således også brug for støtte fra voksne under alle former for leg. Denne støtte bør ifølge Karlsen og Lekhal (2019) ikke fjerne "børnecentret" fra legen, men snarere give muligheder for at berige aktiviteten

ved at udvide børns tænkning, som også Sylva et al. viser (Sylva et al., 2004; Sylva et al., 2020; Siraj-Blatchford, 2010).

Det pædagogiske personales deltagelse i leg er særlig gavnlige for små børns læring i dagtilbud, når centrale aspekter af zonen for nærmeste udvikling (ZNU) såsom aktivt engagement, gode samspil, længerevarende samtaler mv. realiseres (Vygotsky, 2004; Hansen, 2012; Karlsen og Lekhal, 2019; Sylva et al., 2004; Løndal og Greve, 2015).

I kulturhistorisk teori er kerneindholdet i leg børns fantasi og forestillingsevne (Vygotsky, 2016; Devi et al., 2018; Beloutskaia og Veraksa, 2019). For Vygotsky er den centrale analytiske skelnen, at børn ikke leger, fordi de har lyst, men fordi de har et motiv (Vygotsky, 2016).

**Vygotsky (1976) taler ikke kun om leg, men placerer pædagogens og mere dygtige børns rolle og læringsmiljøet som væsentlige komponenter i social læring i leg. Ifølge Vygotsky er leg den ledende kilde til udvikling generelt, og den fremmer kognitiv, følelsesmæssig og social udvikling specifikt. Leg involverer tre komponenter:**

- børn skaber en imaginær situation
- børn påtager sig roller og handler roller
- legen følger et sæt af regler bestemt af specifikke roller.

Leg har derfor et formål; den er forsættelig og mangesidet og involverer forskellige aktører inden for de givne sociokulturelle sammenhænge (Leggett og Newman, 2017, s. 26). Forklaringer på leg og læring og sammenhængen mellem dem – eller det modsatte – skabes ikke kun empirisk eller teoretisk, men også gennem de perspektiver, som forskningen i sig selv anlægger på feltet.

### Forskningsperspektiver

De canadiske forskere Angela Pyle, Christopher DeLuca og Erica Danniels (2017) har i et litteraturreview analyseret 168 artikler, der vedrører legebaseret læring og pædagogik for 4-5-årige børn.

De fandt to dominerende forskningsperspektiver vedrørende legens rolle for henholdsvis udvikling og læring: Forskning, der indtager et *udviklingsperspektiv* (det vil sige social og følelsesmæssig udvikling, generel kognitiv udvikling), og forskning, som indtager et *læringsperspektiv* (fx om matematiske færdigheder, sprog og literacy – det kaldes ofte (internationalt) et akademisk perspektiv).

Forskning i et udviklingsperspektiv støtter brugen af fri leg og en *passiv* pædagogrolle, mens forskning, som indtager et læringsperspektiv, går ind for mere voksenstyret og gensidigt styret leg, hvor pædagogen spiller en aktiv rolle. Forskning, der anlægger et sådant udviklingsperspektiv, ser generelt leg som gavnlig for øvelsen og forbedringen af færdigheder inden for forskellige udviklingsområder. Både teoretiske og empiriske artikler beskriver i dette perspektiv pædagogens rolle som en ofte passiv observatør af leg, som skaber et miljø, tilskynder til leg og giver børn mulighed for at styre deres egne legeaktiviteter. De frie lege-muligheder, som giver frie muligheder for valg af legetøj og aktiviteter, fx rollelege, former en positiv, udviklingsmæssig læring, hedder det ifølge dette standpunkt (Pyle et al., 2017, s. 325).

Forskning om leg i et *læringsperspektiv* i børnehaven har konsekvent fremhævet den vigtige rolle, som pædagogledede og -styrede og gensidigt styrede legeaktiviteter har for læring. I både teoretiske og empiriske studier anbefaler forskere ud fra dette perspektiv, at pædagogen indtager en aktiv rolle i legen ved både at skabe og styre en række legeaktiviteter – og regelmæssigt deltage under ledelse af børn for at drage fordel af at kunne understøtte vigtige læringsmuligheder. Dette fremhæves ofte som vigtigt i læringsperspektivet – fremfor hvad der kan opnås gennem fri leg alene (Pyle et al., 2017, s. 335). Forskellige forskningsperspektiver former således den viden, der produceres, som igen er med til at påvirke den tilgang, som pædagogerne har.

### **Pædagogers tilgang til leg og læring**

Den tilgang, som pædagoger har til børns leg i praksis, er afgørende for, hvordan de agerer i og håndterer børns leg i praksis. Bennett (2005) nævner to perspektiver, der traditionelt karakteriserer børnehavepædagogik. En uddannelses-/lærings-

tilgang og en socialpædagogisk tilgang. Sidstnævnte anerkendes historisk som almen i nordisk børnehavepædagogik (Björklund, 2014; Gjems, 2017).

Kleppe (2018) finder, at den socialpædagogiske tilgang lægger vægt på omsorgsaspekter ud fra perspektivet om tilknytningsteori (Ainsworth et al., 2014; Bowlby, 1982), og at læringstilgangen lægger vægt på læring og uddannelsesmæssige formål (Fröbel og Hailmann, 2005; Piaget, 1954; Vygotsky, 1976). Dette indfanger også to hovedaspekter af den såkaldt holistiske pædagogik i dagtilbud, det vil sige en kombination af begge: omsorgsaspektet (en sikker base og personlig udvikling) og uddannelsesaspektet (selvregulering, læring og udforskning) (Kleppe, 2018, s. 1489; Sylva et al., 2020).

Siden begyndelsen af 00'erne har der internationalt været et skift henimod at anbefale brugen af legebaserede pædagogikker i børnehaver og læreplaner på tværs af uddannelsessystemer (Pyle et al., 2017, s. 340). Disse forandringer og nye påvirkninger, både politisk, fra pædagogisk udviklingsarbejde og fra den empiriske forskning, synes i den grad at være en udfordring for pædagogerne herhjemme.

### **Udfordringer for pædagogerne**

Det kan således medføre store udfordringer for pædagogerne, når den brede udviklingsorientering, som man traditionelt bygger pædagogikken på, suppleres, erstattes eller udvides med en mere målorienteret læringstilgang (Sheridan et al., 2011), som fx i den styrkede pædagogiske læreplan.

Udfordringen består blandt andet i, at i den socialpædagogiske (udviklingsorienterede) tradition får kognition og konceptdannelse mindre fokus og er af mindre betydning end fx trygge rammer og sociale kompetencer. Dette fokus reducerer pædagogernes opmærksomhed på fx deres sproginteraktion med børnene. Derfor er der mulighed for, at idealet om ikke "at undervise" i børnehaven (hvilket man ifølge dansk tradition heller ikke skal) medfører den misforståelse eller det paradoks, at pædagogerne ikke deler viden, informerer og støtter børnenes læring, selvom relationen og interaktionen er god, og børnene er engagerede (Gjems, 2017).

De nævnte tilgange til pædagogik i dagtilbud er ofte placeret i hver sin ende af et kontinuum. I den ene ende er der frit valg, hvor det antages, at børn er i stand til at udvikle deres egne oplevelser og erfaringer som enkeltpersoner eller med kammerater uden input fra det pædagogiske personale. I den anden ende ses voksenledet didaktisk pædagogik, strukturerede programmer eller rutinemæssige gruppetider, som er designet til at understøtte børns læring af fx sproglige og matematiske færdigheder (Hedges og Cooper, 2018).

Pædagogers perspektiver på legens betydning (det vil sige for udvikling kontra læring) er ifølge Pyle et al. relateret til brugen af forskellige former for leg. Pædagoger, der støtter et udviklingsmæssigt fokus, engagerer sig hovedsageligt i fri leg. Pædagoger, der støtter et læringsfokus, har tendens til at engagere sig i flere former for leg (pædagogstyret leg, gensidigt styret leg og fri leg) (Pyle og Danniels, 2017).

Sådanne modsætningsfyldte perspektiver på leg, læring og læreplaner har resulteret i, at pædagogerne har haft en tendens til at tilpasse sig ét formål med hensyn til fordelene ved leg (et udviklingsmæssigt eller læringsmæssigt formål). Det har resulteret i forskellige implementeringer af legebaseret læring og holdninger til leg i børnehaven (Pyle et al., 2017, s. 341).

For det første har mange pædagoger rapporteret om vanskeligheder med at integrere begreberne leg og læring. De ser dem som separate konstruktioner og udtrykker nogen forvirring over, hvordan legeaktiviteter kan føre til læring.

For det andet har forskere bemærket uoverensstemmelser mellem observeret praksis og rapporteret overbevisning, hvor pædagoger i de fleste tilfælde udfører en form for didaktisk instruktiv (styret) pædagogik, selvom de går ind for, at børn lærer bedst i legebaserede rammer.

For det tredje har undersøgelser afsløret en række barrierer for effektiv implementering af legebaseret læring, herunder mangel på efteruddannelse, og at pædagoger oplever et øget politisk og pædagogisk pres henimod en mere didaktisk tilrettelagt og målstyret praksis (Pyle et al., 2017, s. 340).

Pædagoger føler sig udfordret, fordi deres tilgang til leg og læring hviler på en modsætning mellem på den ene side opfattelsen af børnenes leg og udvikling som realisering af børns indre jeg – og på den anden side opfattelsen af læring som transmission og udvikling af viden udefra. Vi vil i næste afsnit argumentere for, at denne modsætning er falsk og i praksis har konsekvenser for pædagogers positionering – inden for eller uden for legen.

### **Den falske modsætning mellem leg og læring**

Diskussionen om, hvorvidt leg og læring kan adskilles, har eksisteret i årtier. Herhjemme er den fx repræsenteret ved Dion Sommer (Sommer, 2014, s. 75), som med afsæt i Friedrich Fröbel tidligere har argumenteret for, at børnehaver må være baseret på fri leg – med henvisning til internationale studier. Flere af de selvsamme studier viser ifølge Stig Broström imidlertid, at "børn har brug for både fri leg og legende læring under sensitiv vejledning fra voksne til bedst at forberede dem til indgangen til den formelle skole" (Hirsh-Pasek et al., 2009; Broström, 2017, s. 3).

Hirsh-Pasek et al. argumenter desuden: "De bedste børnehaver er dem, der tillader noget fri leg, men ikke kun fri leg. De bedste børnehaver blander også fri leg med voksenvejledt instruktion på legende måder" (Hirsh-Pasek et al., 2009, s. 53). Den bedste praksis ses ifølge det britiske EPPSE-studie i dagtilbud<sup>1</sup>, hvor der er en ligelig fordeling af leg og aktivitet initieret af børnene; udvidet, beriget eller initieret af det pædagogiske personale; og leg og aktivitet initieret i fællesskab (Sylva et al., 2004; Taggart et al., 2015; Sylva et al., 2020).

Den – ifølge Broström ofte misforståede – opfattelse af Fröbel og den socialpædagogiske tilgang til leg, som understreger børns autonomi, tillader dermed, at pædagogen i praksis indtager en rolle som passiv "tilskuer". "Dette er ikke i overensstemmelse med Frøbels oprindelige forståelse, hvor leg

---

1 The Effective Preschool, Primary and Secondary Education Project er Europas største studie, som har undersøgt effekten af "preschool" for børnenes faglige og sociale udvikling (de 3-5-årige børn i Storbritannien). Projektet løb over 16 år og omfattede over 3.000 børn.



også kan være vokseninitieret og med et læringsperspektiv” (Broström, 2017, s. 5). På linje med denne forståelse er Vygotskys ide om leg som en aktivitet i området for nærmeste udviklingszone (ZNU) og Aleksei Leontjevs (2003) opfattelse af leg som en førende udviklingsaktivitet blevet reduceret til et romantisk argument for leg som en aktivitet, der altid og automatisk bidrager til børns udvikling.

Sommer står dog for det synspunkt, at deltagelsen i legen ikke skal være voksevejledt deltagelse (om end det foregår på legens og børnenes præmisser); han vil hellere definere deltagelsen som børnevejledt. Sommer skriver videre, at ”leg er barneledt, også når den voksne leger med. M.a.o. afvikler voksenstyring legen. Der er en hårfin grænse, voksne ikke må overskride. Skal de være legepartnere, er det på barnets og legens præmisser” (Sommer, 2020, s. 37). Som forskningen viser, er pædagogerne dog udfordret, hvad angår, hvordan de skal og bør positionere sig og blive legepartnere.

### Pædagogens positionering – inden for eller uden for legen

Devi, Fler og Li (2018) viser, at når pædagogerne er i fysisk nærhed af/tæt på børnenes leg, placerer de sig på grænsen af, men uden for legen. Selvom pædagogerne i undersøgelsen understreger legens betydning for børn, er de i undersøgelsens tidsstudie mere end fire gange så meget uden for end inden for børnenes leg (Devi et al., 2018).

I kulturhistorisk teori om leg kan deltagerne i den fantasifulde leg indtage to positioner eller to former for subjektivitet (Fler, 2017). Det gælder fx i læge- og patientrolleleg, hvor et barn er inde i legen og viser tristhed, fx som en grædende patient, og samtidig nyder legen (uden for legerammen), mens barnet samtidig er i virkeligheden.

At være inden for og uden for legen på samme tid giver nemlig deltagerne mulighed for bedre at forstå deres roller som elementer i legen, og på samme tid giver det deltagerne mulighed for at kontrollere deres rolle (Kravtsova, 2014). Hermed åbnes der for, at fokus kan rettes både mod børnenes interesser og pædagogiske læringsmål på én og samme tid.

Definitionen af legebaseret læring som et legekontinuum går ud over de binære sondringer mellem leg og læring, voksen- og barnestyret, børnerettet og målstyret, nyttig og unyttig, fri leg og målstyring osv. Den indeholder forskellige niveauer af pædagogens engagement, som kan understøtte læring på en legende måde (Pyle og Danniels, 2017, s. 286). Ved at tage afsæt i børns interesser og udviklingsbehov (børnecentreret) snarere end at fokusere på, hvem der styrer legen (om den er børne- eller voksenstyret), kan pædagogen integrere leg og legebaseret læring og give den vejledning, der er nødvendig for at udvide børns læring på en engagerende, legebaseret måde.

For at legebaseret læring (playbased learning) kan implementeres effektivt, er pædagoger og forskere således nødt til at bevæge sig væk fra perspektivet om, at pædagogens rolle er ”at støtte, ikke at forstyrre” (Samuelsson og Johansson, 2006, s. 48; Pyle og Danniels, 2017, s. 287) og samtidig også væk fra en rent curriculumstyret (målstyret) pædagogik.

### Kontinuum for legebaseret læring

Pyle og Danniels præsenterer en typologi af legeformer, der inkluderer pædagogens nærhed i børns leg; pædagogens intention parallelt med børns intention; at pædagogen følger børnenes leg; at pædagogen er engageret i vedvarende kollektiv leg; og at pædagogen er med i børnenes imaginære leg. Kontinuummet udfoldes som glideende overgange mellem legeformer med yderpunkter som enten børne- eller voksenstyret leg. Fri leg/læreri, leg/samskabende, leg/legende og læring/læring gennem spil kan demonstreres ved hjælp af figur 1 (Pyle og Danniels, 2017, s. 282).



Figur 1. Kontinuum for legeformer.

**Fri leg** i dagtilbud er stort set altid børnestyret, frivillig, fleksibel og involverer oftest rolleleg (Pyle og Danniels, 2017, s. 275) Den er underlagt kontekstens strukturelle og organisatoriske forhold. Det vil sige det, som foregår i et dagtilbud, men typisk med meget lidt involvering fra pædagogens side. Fri leg betyder, at børnene må vælge, hvad og hvem de vil lege med, og at de selv styrer deres leg. Personalet deltager på opfordring fra børnene, ligesom personalet kan iværksætte aktiviteter og foreslå lege, som børnene kan vælge at være med i, eller de kan selv finde noget andet, som de har lyst til. Indimellem kan der tilbydes hjælp til problemløsning:

**En gruppe børn leger på legepladsens cykelbane. De kører rundt, spænder ladvogn på og skiftes til at styre, skubbe og sidde bagpå. På et tidspunkt bliver de uenige om, hvis tur det er til at styre cyklen eller sidde bagpå. De diskuterer højtlydt, og en pædagog, der cirkulerer rundt på legepladsen, går hen til dem. - Hvordan kan I løse problemet, mener I?**

**Børnene forklarer, hvad der er sket, og hvad de er uenige om. - Jamen, hvordan kan I komme videre med legen? Har I begge lyst til at styre? Eller skubbe? - Ja, siger børnene. - Kan I blive enige om at skiftes?**

**Børnene aftaler, hvem der skal styre først og næst og leger videre.**

(Observation i dagtilbud i Risskov, Aarhus Kommune)

**I lærerig leg** (inquiry play/guided play) er målet stadig underlagt legens præmisser, og børnenes initiativer som i "fri leg". Men i lærerig leg kan pædagogen reflektere over, hvilke læreplanstemaer der er i spil – som ikke er fastlagt og eksplicit for den voksne, når interventionen i legen finder sted. Undervejs kan det være, at pædagogen gør sig overvejelser over, hvilke temaer der kan sættes i spil her. Det er i denne distinktion, at skiftet til den samskabende leg ligger:

**En gruppe børn er gået i gang med at indrette og lege "café". De finder forskellige materialer frem, og pædagogerne henvender sig i legen. Den ene hjælper med at skrive skilte, den anden får øje på skiltene. Hun læser op fra skiltene, både "rigtige" ord som "åbningstider" og "åben" og "lukket", men også "legeordene", som børnene selv skriver, "HRE" og "HELF", og siger: - Uhm, det lyder lækkert, det der HRE, det vil jeg glæde mig til at smage.**

(Observation i dagtilbud i Tranbjerg, Aarhus Kommune)

**Samskabende leg** er både børne- og voksenstyret i et forhandlet samarbejde. Samskabende leg er kendetegnet ved oplevelse af delt kontrol, i den forstand at legen styres og kontrolleres af børn og voksne i et forhandlet samarbejde (Pyle og Danniels, 2017, s. 283). Pædagoger og børn konstruerer kollaborativt legens kontekst og tema og de ressourcer, der gør legen mulig. Det er inden for disse samskabte rammer, at børnene er iscenesættende af legen. Pædagogerne har så den særlige opgave at allokere børns udbytte af legen ved at afklare, hvilke læreplanellementer og læringsmuligheder der aktualiseres i legen. Pædagogernes bestemmelse af relationen til læreplanens mål er en klarlægning af, hvilken mulig forbindelse der træder frem.

Samskabende leg indebærer en høj grad af dynamik og dialektik. I relation til læreplanen kan man også sige, at som udtryk for legens dobbelthed – at være inden for og uden for på én og samme tid – tildeler eller definerer pædagogen legen et mål og et udbytte ved at reflektere over og klarlægge legens indhold og den mulige læring, der finder sted.

Legen eller aktiviteten kan være målformuleret og igangsat af pædagogen, men den kan undervejs – eller senere – ændre form, fx til mere eksperimenterende karakter. Eller børnene kan på et tidspunkt tage legen i egen hånd og udvikle den i den retning, som de finder meningsfuld og er motiverede for.

Leg og aktivitet kan opstå af pædagogers iagttagelse af børns opmærksomhed, optagethed

og interesse (fx "børnenes spor", ved "at lytte til børnene") og af en efterfølgende forhandling/iscenesættelse af leg/aktivitet, hvor børn og pædagoger sammen beslutter, hvad der skal ske, og hvor børns deltagelse er frivillig. Der skal være motivation til stede. Personalet ændrer således målretning, alt efter hvordan et forløb udvikler sig over tid:

I forbindelse med et hulebyggeri finder børnene nogle smådyr. Pædagogen griber situationen og foreslår, at de leder flere steder på legepladsen. Pædagogen går forbi en træstub, men børnene spørger, om de ikke skal lede her. Pædagogen samarbejder herefter med børnene om at løfte træstubben. Da stubben er fri, begynder en dreng at rive i jorden. Flere dyr kommer frem, og drengens initiativ fremhæves for de andre børn.

**Pædagog:** - Godt, Silas (og henvendt til de andre børn): - Prøv at se, en god ide, Silas fik.

Pædagogen artsbestemmer de små dyr, men børnene bidrager også til det.

**Pædagog:** - Yes, et nyt dyr.

**Barn:** - Det er et tusindben.

**Pædagog:** - Ja, det er det nemlig.

(Observation i dagtilbud i Tranbjerg, Aarhus Kommune)

I legeformen *legende læring* (playful learning) er legen mere målstyret og struktureret, men stadig på en sådan måde, at børnene engageres på en legende og involverende måde (Pyle og Daniels, 2017, s. 284). Børnene har stadig indflydelse på legens fortælling og udvikling, men bestemte læreplanslementer, fx skrift og tal, indgår i legen. Sådanne lege kan også tage afsæt i definerede interesse- eller legeområder (Harms et al., 2015), men de udfolder sig helt på børnenes præmisser. Pædagogen reflekterer over, hvilke læreplanselementer der kan og skal sættes i spil:

Børnene leger "alle mine kyllinger kom hjem" sammen med en voksen. Legens regler følges nøje, og de ældste børn fører an i råbene og legens regler, mens de yngste børn iagttager de ældste børn og kopierer de forskellige positioner, som kyllingerne skal indtage. Det bliver tilsyneladende for voldsomt (at forestille sig at blive fanget) for et af de yngste børn. Så barnet søger pædagogen, som derefter holder barnet i hånden og løber sammen med hende. Nogle af "ulvene" gør vrøvl over dette, men flokken bliver hurtigt enig om, at det ikke er snyd alligevel, fordi "hun er så lille".

(Observation i dagtilbud i Favrskov Kommune)

Når brug af regellege og andre spil inddrages, hvor det er reglerne i legen eller spillet, som skal udforskes og læres, iagttager vi en distinktion henimod læring gennem spil.

**Læring gennem spil** indeholder en understøttelse af fx grundlæggende sproglig, matematisk og social udvikling gennem engagement i et spil. Det kan fx være vendespil og billedlotteri, men også traditionelle regellege, hvor der er regler indarbejdet, og hvor der tilbydes et bestemt vidensindhold og forskellige vidensformer (Pyle og Daniels, 2017). De opfattes ofte af børnene mere som leg end som spil, selvom spillets regler i udgangspunktet sætter rammerne for aktiviteten:

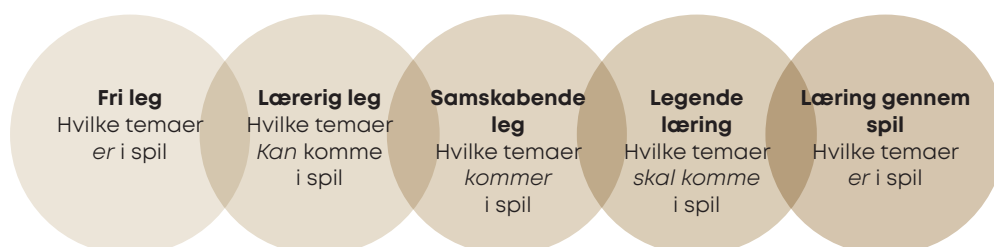
Pædagogen og tre fem-årige børn sidder ved et bord og spiller ludo. - Din tur til at slå, siger pædagogen til et af børnene. Barnet kaster terningen. - Hvor mange felter skal du rykke? Barnet kigger på pædagogen. - Du skal tælle prikkerne på terningen. Barnet tæller. - En, to ... fem! - Ja, så skal du flytte din brik fem felter. Barnet flytter brikken, mens det tæller højt. - Orv, jeg står på den der ... den der ... - Fodbold, siger et andet barn. - Ja, ha, ha, den ligner en fodbold ... - Det er en globus, siger pædagogen. - Så må du slå igen.

(Observation i dagtilbud, Favrskov Kommune)



I praksis har pædagogen altid – i en eller anden form – et curriculum, fx læreplanen. Dermed har pædagogen en vis målorientering med som den baggrund, hvorpå pædagogikken og didaktikken udfolder og udmønter sig i dagtilbuddets læringsmiljø, som vist i figur 2. Det børnecentrerede og det målorienterede går på tværs af de forskellige former for leg. I forhold til læreplanen åbner det for forskellige refleksioner over læreplanens mål.

Sammen med viden om børn og børns udvikling generelt, og specifikt i forhold til de konkrete børn, som pædagogen arbejder med, sætter pædagogen refleksivt temaer i spil. De udgør grundlaget for de beslutninger, der træffes. Hvilke temaer er i spil i børnenes leg, hvilke temaer kan komme i spil, og hvilke temaer skal sættes i spil? Det børnecentrerede perspektiv går på tværs af de forskellige former for leg, der tilstræbes en "balance" mellem personalets involvering i legeformerne (Taggart, 2019, s. 85) og spørgsmålet om, hvem der leder legen, er ikke vigtigt og glider ud af syne.



**Figur 2.** Legebaseret pædagogik - børnecentreret og i relation til læreplanen.

### Evaluering af legebaseret pædagogik

Dokumentation og evaluering fylder en stadig større del af pædagogens arbejde. Med indførelsen af den styrkede pædagogiske læreplan understreges det, at pædagogikken skal målrettes og omfatte alle børn, også børn med særlige behov. Fremfor at anvende metoder, der producerer hierarkier i den sociale gruppe, som bliver testet, bør der anvendes metoder, som evaluerer læringsmiljøet. På den måde kan man undgå, at valg af metode bliver medskaber af, at historisk eller socialt betingede grupper af børn (og deres familier) i en sådan hierarkisering falder ud af "normalområdet" eller det almene.

Det er kvaliteter i læringsmiljøet, som evalueringen konstituerer et sprog for, og det bliver op til pædagogernes professionelle dømmekraft at reflektere over evalueringens resultater og deres mulige betydning for, hvad læringsmiljøet tilbyder og skal tilbyde børn.

Evaluering af legebaseret pædagogik er baseret på definitionen af de legeformer, der udgør kontinuummet for pædagogikken og den må være baseret på dagtilbudsloven, og dens beskrivelse af leg og læring må angive et fokus i evalueringen af målopfyldelsen. Lever dagtilbud fx op til kravene i dagtilbudslovens § 7, stk. 1: "Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv" (BUVM, 2021). Eller § 8, stk. 3, om læreplanen; at den skal vise, hvordan dagtilbuddet "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" (BUVM, 2021). Lykkes det i praksis at leve op til de krav, der er stillet i lovgivningen?

En sådan evaluering har altså ikke fokus på effekter eller enkelte

børn, men på, om det pædagogiske læringsmiljø lever op til lovkravene og tilbyder børnene en variation af lærings- og legeformer, der tilgodeser alle børns behov. Jf. § 9, stk. 2: "Evalueringen skal tage udgangspunkt i de pædagogiske mål, som er fastsat i medfør af § 8, stk. 9, herunder en vurdering af sammenhængen mellem det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbuddet og børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse" (BUVM, 2021).

Evalueringen kan ses som en diskussion af processerne. Hvor er vi i processen med at udvikle en pædagogik, der tilbyder børn mange typer af og former for leg og læring – og hvad har vi lært indtil nu? Den kan også ses om en undersøgelse af, om praksis lever op til lovbestemte krav og målene i læreplanen. I takt med at dagtilbuddene begyn-



der at gennemføre disse evalueringer og offentliggøre dem, vil det være muligt at lave en samlet dokumentanalyse og evaluering.

For at undersøge, om dagtilbuddene holder den forudsatte kvalitet, vil der være behov for at anvende et værktøj, der både måler processuelle og strukturelle kvaliteter, og som har en vis sammenhæng med den styrkede læreplan. Det har vi ikke i dag, om end de internationale værktøjer inden for ERS (Environment Rating Scales-linjen) (Clifford et al., 2020) måler det samlede læringsmiljøes kvalitet og lægger sig tæt op ad lege-, lærings- og børnesynet i dagtilbudsloven. Der er ikke et en til en-forhold, men der vil kunne udvikles supplerende skalaer til fx ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) og ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale), som vil kunne indfange de forskelle, der måtte være (Sylva et al., 2020). I de nævnte evalueringsværktøjer er der allerede indbygget indikatorer og punkter for leg. Værktøjerne kunne undersøges for, hvilke legeformer, medierende

legende voksne og læringsmiljøer, der er observerbare allerede. Der kunne også udarbejdes skalaer/punkter, der mere præcist indfanger det legende (playfulness), gryende leg (emerging play) og leg (intended play og dramatic play) på linje med Vygotskys teorier om leg (Vygotsky, 2004; Vygotsky 2016). Det kræver imidlertid et større og mere tidskrævende forsknings- og udviklingsarbejde.

Gennem observation af leg via deltagelse i leg kan pædagoger få mere information om børns leg, og hvilke temaer der interesserer dem. Tarman og Tarman (2011) viser, hvordan legeobservation hjælper pædagogerne med at forstå, hvilke aktiviteter og materialer børnene bruger mest, hvor kompleks legen er, hvad den sociale kontekst for legen er, hvad indholdet i legen er, hvilke temaer og roller påtager børnene sig, hvordan disse er udviklet, hvad varigheden af legen er, og hvordan barnets kommunikation med andre i legesituationer er.

På samme måde kan pædagogerne observere, hvilke legeformer der finder anvendelse i praksis, og evaluere, hvor meget de forskellige former fylder i dagligdagen – om der er nogen, som forsømes, og hvorfor mon det? Det kan observeres, hvor meget og hvordan pædagogen er inden for eller uden for børnenes leg, og i evalueringssøjmed kan der lægges op til refleksioner over, hvorfor det forholder sig, som det gør, og om den aktuelle praksis er den, hvor børnenes bedst understøttes i at udvikle deres potentialer.

Ved at analysere børns leg gennem disse spørgsmål kan pædagogerne få ledetråde til vejledning af og i leg. Observationer giver en vigtig forståelse af børns sociale verdener. "Observation afslører, hvilken hjælp, hvis nogen, børn behøver for at udvikle og udvide deres leg" (Johnson et al., 1999, s. 208).

Med modellens (figur 2) legeformer konstitueres et begreb om legebaseret pædagogik, som er i overensstemmelse med målene i dagtilbudsloven. Observation af praksis gennem modellens optik udfordrer pædagogers og pædagogstuderendes refleksioner over egen deltagelse i børns leg og udfordrer kompetencen til at lege. Som evalueringsmodel konstituerer modellen også pædagogers blik for legens betydning og et bredt læringsbegreb, der måske – måske ikke – skaber en ny pædagogisk praksis, som det tilsiges i dagtilbudsloven.

### Afslutning

I nærværende forskningsprojekt og artikel eftersøges en bred lege- og læringstilgang – en børnecentreret og legebaseret pædagogik, som grundet den nye dagtilbudslov har fået ny samfundsmæssig og pædagogisk bevågenhed. Det

er første etape i et forskningsprojekt, der videre handler om at undersøge behovet for at styrke uddannelse af pædagoger og pædagogstuderende i legekompetence.

Forskning peger i den forbindelse på vigtigheden af, at pædagoger har faglig viden om leg og om deres rolle i legen, idet viden herom understøtter en legebaseret pædagogisk praksis (Hedges og Cooper, 2018). Dette peger ind i pædagogud-



dannelsens vidensgrundlag og praksis, blandt andet som den defineres i dagtilbudsloven, og understreger det problem, at pædagoger – og dermed måske også de pædagogstuderende – ikke møder praksis med en forståelse af leg og forholdet mellem leg og læring, som reelt sætter dem i stand til at understøtte børns leg og læring gennem deres egen deltagelse i leg.



Nyere forskning betoner og viser en stærk sammenhæng mellem leg og læring (Johansson og Samuelsson, 2007; Winther-Lindqvist og Svinth, 2019; Magnusson og Samuelsson, 2019; Broström, 2021). Børns læring sker ikke kun i leg. Derimod fører leg altid læring med sig.

Læring i dagtilbud sker ifølge dagtilbudsloven i "en vekslen mellem bl.a. børneinitierede lege, voksenplanlagte aktiviteter og rutinesituationer som fx frokosten". Dette kalder ifølge Broström (2021) "på en fortsat udvikling af et dynamisk lege-læringsbegreb (...) og på teorier og praksisser, der viser, hvordan børn lærer gennem leg" (Broström, 2021, s. 268). Det kalder efter vores mening også på udvikling af en legebaseret pædagogik og på værktøjer, der kan evaluere legebaseret pædagogik. Det vil ganske givet kunne medføre, at et sådant værktøj påvirker praksis i retning af børnecentrering og legebaseret læring, men det vil i vores optik netop være en gevinst.

Det har vist sig, at misforståelser af forholdet mellem leg og læring medfører, at pædagoger ikke deler viden, informerer eller støtter børns læring, selvom relationerne er gode. Pædagogerne er passive og er mere uden for end inden for i børnenes leg. Det er en udfordring for pædagogerne at "komme inden for" i legen – især rollelegen (Fleer, 2015).

Udfordringen er også, som såvel international som aktuell dansk forskning påpeger, at det synes, som om "de studerende/pædagoger mangler mod (...) legelyst (...) træning" (Winther-Lindqvist og Svinth, 2019; Winther-Lindqvist, 2020; Pyle et al., 2017), og at der i uddannelsen må arbejdes mere med forberedelse, øvelse, design af og i leg og læringsmiljøet i dagtilbud. Pædagoger holder sig måske tilbage på grund af forlegenhed?

Og EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) konkluderer i et casestudie, "at der bl.a. er potentiale i 1) at arbejde mere fokuseret med personalets

faciliterende rolle i børnenes selvorganiserede leg, 2) at personalet observerer leg for at få en øget indsigt som afsæt for at handle hensigtsmæssigt i forhold til den leg, der ikke er velfungerende, og for de børn der ikke deltager i legen, 3) at arbejde videre med at sikre den vanskelige balancegang mellem facilitering af legen uden at forstyrre eller overtage legen" (EVA, 2020a; EMU, 2020).

Ifølge Samuelsson og Johansson (2009) må leg i dagtilbud bygge på en pædagogik. For at det kan ske, må pædagogikken være nærværende, deltagende og observerende, så pædagoger kan inspirere eller udfordre børnene. Pædagoger skal altså koble sig på børnenes leg, og det kræver blandt andet, at de kan se legen fra børnenes perspektiv, er opmærksomme på børnenes signaler og tager imod børnenes invitationer til at være med i legen. Det vil sige, at de skal praktisere en børnecentreret og legebaseret pædagogik.

Vi har i artiklen taget et første skridt til at beskrive grundlaget for en legebaseret pædagogik. Grundlaget bygger på vores litteraturstudie med de begrænsninger, der ligger implicit i vores afgrænsninger og valg. Yderligere empirisk forskning skal vise, hvordan den legebaserede pædagogik og dens former bidrager til børns læring og udvikling, og om de udfordringer og barrierer, som vi har identificeret, kan bearbejdes og anvendes i udvikling af pædagogers legekompetence. Der er brug for mere forskning, som blandt andet undersøger, om modellen for en legebaseret pædagogik (figur 2) dels kan udvikles som evalueringsværktøj, dels kan anvendes i pædagoguddannelsen, og hvordan pædagogstuderende i dagtilbudspædagogik selv oplever muligheder og begrænsninger for deres egen aktive deltagelse i og understøttelse af børns leg.



## Litteratur

- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S.N. (2014). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. New York, NY: Psychology Press.
- Beloutskaia, A. & Veraksa, A. (2019). *The Interconnections between the Quality of Preschool Educational Environment and the Development of Children's Executive Functions*. Præsentation ved 21. International ECERS Network Meeting. Moskva: Moskva City University.
- Bennett, J. (2005). *Curriculum issues in national policy making*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5-23.
- Björklund, C. (2014). *Powerful teaching in preschool – a study of goal-oriented activities for conceptual learning*. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 380-394.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss*. New York, NY: Basic Books.
- Broström, S. (2021). *Småbørnspædagogik 1960-2020. Pædagogiske erindringer*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Broström, S. (2017). *A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification*. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet (2021). *LBK nr 1912 af 06/10/2021. Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. København: Børne og Undervisningsministeriet.
- Clifford, R., Yazejian, N., Cryer, D. & Harms, T. (2020). *Forty years of measuring quality with the environment rating scales*. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 164-166.
- Devi, A., Fler, M. & Li, L. (2018). *"We set up a small world": preschool teachers' involvement in children's imaginative play*. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 295-311.
- EMU (2020). *Casestudier om lige deltagelsesmuligheder for alle børn*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- ERSI (Environment Rating Scales Institute) (u.å.). *Introduction to the Environment Rating Scales*. ERSI: Carrboro, NC. <https://www.ersi.info/index.html>.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2020a). *Evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan. Lige deltagelsesmuligheder for alle børn i børnefællesskaber*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2020b). *Læringsmiljø i kommunale børnehaver*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fler, M. (2017). *Play in the Early Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fler, M. (2015). *Pedagogical positioning in play – Teachers being inside and outside of children's imaginary play*. *Early Child Development and Care*, 185(11/12), 1801-1814.
- Fröbel, F. & Hailmann, W.N. (2005). *The Education of Man*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Gjems, L. (2017). *Learning about concepts through everyday language interactions in preschools*. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(4), 33-44.
- Hansen, O.H. (2012). *Stemmer i fællesskabet*. Aarhus: Aarhus Universitet, DPU.
- Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hedges, H. & Cooper, M. (2018). *Relational play-based pedagogy: Theorising a core practice in early childhood education*. *Teachers and Teaching*, 24(4), 369-383.
- Hirsh-Pasek, K.G., Berk, L.E. & Singer, D.G. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool*. Oxford: Oxford University Press.
- Johansson, E. & Samuelsson, I.P. (2007). *"Att lära är nästan som att leka". Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Johnson, J.E., Christie, J.F. & Yawkey, T.D. (1999). *Play and Early Childhood Development*. New York, NY: Addison Wesley Longmans.
- Jönhill, J.I. (2012). *Inklusion och exklusion: En distinktion som gör skillnad i det mångkulturella samhället*. Malmö: Liber.
- Karlsen, L. & Lekhal, R. (2019). *Practitioner involvement and support in children's learning during free play in two Norwegian kindergartens*. *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 233-246.
- Kleppe, R. (2018). *Characteristics of staff-child interaction in 1-3-year-olds' risky play in early childhood education and care*. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1487-1501.
- Kravtsova, E.E. (2014). *Play in the non-classical psychology of L.S. Vygotsky*. I Brooker, L., Blaise, M. & Edwards, S. *Sage Handbook of Play, and Learning in Early Childhood*. Los Angeles, CA: Sage.
- Leggett, N. & Newman, L. (2017). *Play: Challenging educator's beliefs about play in the indoor and outdoor environment*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42.1.03, 24-32.
- Leontjev, A.N. (2003). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Løndal, K. & Greve, A. (2015). *Didactic approaches to child-managed play: Analyses of teacher's interaction styles in kindergartens and after-school programs in Norway*. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 461-479.
- Magnusson, M. & Samuelsson, I.P. (2019). *Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär*. *Forskul*, 7, 23-43.
- Næsby, T. (2021). *Measuring Danish Preschool Quality*. I Garvis, S. & Taguchi, H.L. (red.). *Quality Improvement in Early Childhood Education*. S. 45-68. Palgrave Macmillan. Springer Nature Switzerland.



- Næsby, T., Okslund, H., Pedersen, B. & Skytte, K. (2020). *Legebaseret pædagogik – et litteraturstudie*. Aalborg: UCN.
- Næsby, T., Skytte, K.B., Pedersen, B.S., Medom, C., Holm, K.M. & Drevsholt, K.M. (2021a). *Kvalitetsmåling med Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3)*. 1. Delrapport, Aarhus Kommune. Aalborg: UCN.
- Næsby, T., Skytte, K.B., Pedersen, B.S., Medom, C., Holm, H.T. ... & Agerbæk, E. (2021b). *Kvalitetsmåling med Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3)*. 2. Delrapport. Aarhus: Aarhus Kommune & Aalborg: UCN.
- Næsby, T., Holm, H.T., Medom, C., Pedersen, B.S., Skytte, K.B. ... & Poulsen, L.L. (2019). *Kvalitetsvurdering i dagtilbud med Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3)*. Forskningsrapport for Favrskov Kommune. Aalborg: UCN.
- Parker, R. & Thomsen, B.S. (2010). *Learning through Play at School. A Study of Playful Integrated Pedagogies that Foster Children's Holistic Skills Development in the Primary School Classroom*. Billund: The LEGO Foundation.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York, NY: Basic Books.
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). *A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play*. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289.
- Pyle, A., Deluca, C. & Danniels, E. (2017). *A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education*. *Review of Education*, 5(3), 311-351.
- Qvortrup, A., Nielsen, A., Lundtofte, T., Lomholt, R. & Christensen, V. (2020). *Børns socio-emotionelle tilstand under genåbningen af dagtilbud og skoler efter COVID-19-nedlukningen*. Odense: SDU.
- Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009). *Why do children involve teachers in their play and learning?* *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77-94.
- Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2006). *Play and learning – Inseparable dimensions in preschool practice*. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). *Preschool teaching in Sweden – a profession in change*. *Educational Research*, 53(4), 415-437.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). *A focus on pedagogy*. I Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (red.). *Early Childhood Matters Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project (EPPE)*. Abingdon: Routledge.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy*. Oxford: University of Oxford.
- Sommer, D. (2014). *Børn i institution og skole*. I Sommer, D. & Klitmøller, J. (red.). *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtidens daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report: A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004*. London: University of London.
- Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj, I. & Taggart, B. (2020). *Developing 21st century skills in early childhood: The contribution of process quality to self-regulation and pro-social behaviour*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 465-484.
- Taggart, B. (2019). *Børnehavens betydning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj, I. (2015). *The Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project, EPPSE 3-16+. How pre-school Influences Children and Young People's Attainment and Developmental Outcomes over Time*. Research Brief. London: UK Government, Department for Education.
- Tarman, I. & Tarman, B. (2011). *Developing effective multicultural practices: A case study of exploring a teacher's understanding and practices*. *The Journal of International Social Research*, 4(17), 578-598.
- Vygotsky, L.S. (2016). *Play and its role in the mental development of the child*. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 23-25.
- Vygotsky, L.S. (2004). *Imagination and creativity in childhood*. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Vygotsky, L.S. (1976). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winther-Lindqvist, D. (2020). *Kort og godt om leg*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C. ... & Whitebread, D. (2018). *Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum*. *Frontiers in Psychology*, (2. August).