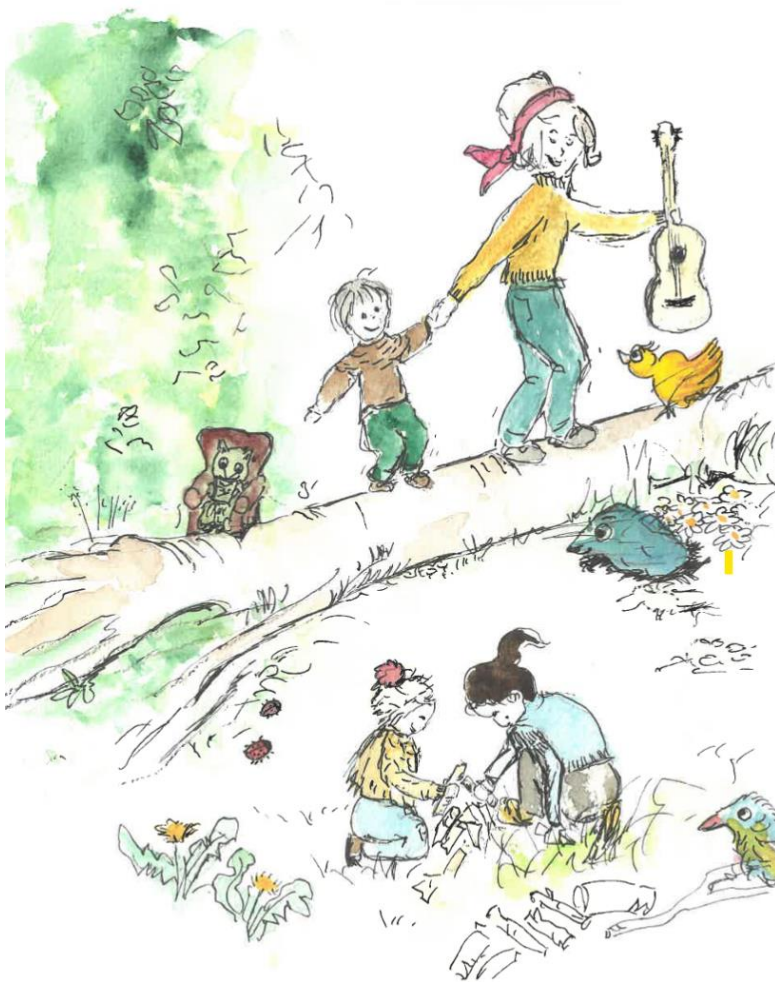




Tegnet af Marianne Fogde, 2023

KUNSTEN AT DELTAGE I UDVIKLINGSPROJEKTER

Læring og forandringsprocesser, Aalborg Universitet

Kandidatspeciale

31-05-2023

Ditte Skou Nielsen

Louise Lindegaard Duch

Mette Dalgaard Jørgensen

Vejleder: Tatiana Chemi

Antal anslag

Speciale: 229.395

Artikel: 9.022

I alt: 238.417

Abstract

Since the strengthened pedagogical curricula came into effect in 2018, there has been, in the Danish day-care facilities/early childhood education institutions, an increased focus on what possibilities development projects hold for practice-oriented competence development of the pedagogical personnel and contemporary creates a learning environment for the children enrolled in the institutions.

LegeKunstGødning is a development project that has its origin in Northern Jutland, Denmark. The project was inspired by the nationally implemented development project named *LegeKunst*. *LegeKunst* and *LegeKunstGødning* are both projects aimed at children between the ages of 0 and 6 years. The purpose of *LegeKunst* is to let children and adults from different spheres/fields meet co-creatively through a playful approach to art and aesthetic processes. *LegeKunstGødning* have already taken place in 11 different municipalities in Northern Jutland from 2021 to 2023. We have become aware, through preliminary studies, that no research has been conducted regarding how the development projects, *LegeKunstGødning*, are being perceived by the pedagogical personnel, or how the pedagogical personnel perceive the development projects becoming integrated into everyday practice in the Danish day-care facilities/early childhood education institutions after its initial implementation.

The fulcrum of the coming thesis is to be found in two Northern Jutland day-care facilities/early childhood education institutions. The aim of the thesis is to investigate how the pedagogical personnel experience play and aesthetic processes in co-creative development projects such as *LegeKunstGødning*, and how such a project becomes a part of everyday practice at each respective institution. In an attempt to answer the prior posed questions, we have conducted two separate focus group interviews, one for each respective institution, and investigated the ways in which the pedagogical personnel understand and organize themselves in relation to development projects such as *LegeKunstGødning*. We have, amongst other things, to that end, studied the meaning of play finding our conceptual foundation of the term in Helle Marie Skovbjergs four definitions of play perspectives. Likewise, the pedagogical personnel's understanding of aesthetic processes and the handling of materials have been investigated by use of Beth Junckers perspectives on child culture. Cathrine Hasse have been applied to cast light on which cultural connections are present in the organisational culture, and how they might influence how developments projects are perceived as being a part of everyday practice or not.

Our investigation revealed that at one of the institutions, a robust culture exists, where employees engage in reflection and perceive themselves as being open to and competent at welcoming and embracing new initiatives. Furthermore, they articulate the different perspectives regarding play and support an open approach for children. They do not, however, perceive LegeKunstGødning as useful since it requires them to perform, and they are of the belief that they already utilize similar approaches proposed by the project.

The results acquired from the other institution reveals that two of the participating employees perceive LegeKunstGødning as immensely useful, and that it could be considered a life philosophy and as a hugely beneficial approach when rearing or tending to children. The participants reflect with intention and scrutinize their perspectives and understanding of play and acknowledge that play can have an inherent mood. Additionally, they embrace the idea that an open and curious approach should be taken in relation to aesthetic processes and play. The participants do, however, face opposition from their colleagues regarding the playful approach that is innate in aesthetic processes, which is indicative of weak reflective culture among the personnel.

In conclusion, it is paramount that the day-care facility/early childhood education institution in which the development project is implemented has a robust personnel culture if a development project is going to become a part of the institution's everyday practice. It is, additionally, of import which perspectives on play and aesthetic processes the participants make up. Our investigation points to the conclusion that each day-care facility/early childhood education institution has its own cultural and structural possibilities and challenges, which, individually or determined by context, influence how pedagogical personnel perceive play and aesthetic processes becoming everyday practice.

Indholdsfortegnelse

Abstract	1
Indledning	7
Problemformulering	9
Fra leg til læreplaner til æstetiske udviklingsprojekter	10
Pædagogiske læreplaner 2004.....	11
De styrkede pædagogiske læreplaner i 2018.....	12
Læreplanstema nr. 6: kultur, æstetik og fællesskab	14
Kompetenceudvikling af det pædagogiske personale	14
State of the Art	17
Et globalt perspektiv – et kort oprids	17
Et skandinavisk perspektiv – et kort oprids	18
Børns meningsskabelse i æstetiske processer	18
Det pædagogiske personales rolle i børns æstetiske processer	19
Et dansk perspektiv – et kort oprids med <i>LegeKunst</i> som udgangspunkt.....	20
Problemstilling	24
Udviklingsprojekter	24
<i>LegeKunstGødning</i> som casestudie	24
Pilotundersøgelser	26
Begrebsafklaring	28
Børnesyn	28
Dannelse.....	31
Æstetiske og kreative processer	34
Æstetik i dagtilbudsloven.....	34
Sanselige indtryk og erkendelse.....	35
Skabende udtryk og kreativitet	35

Æstetikkenes læringspotentiale.....	36
Børnekultur	37
Kultur med, for og af børn - børnekultur og børns kultur.....	38
Sammenhængen mellem æstetiske processer og børnekulturbegrebet	39
Kulturens betydning.....	40
Refleksiv børnekulturformidler.....	40
Leg og legeperspektiver	41
Første perspektiv: leg som dannelse	43
Andet perspektiv: leg som udvikling	43
Tredje perspektiv: leg som kompetenceudvikling	44
Fjerde perspektiv: leg som stemning	45
Videnskabsteoretiske overvejelser	47
Metodeafsnit.....	48
Casestudie	48
LegeKunstGødning	48
Hvad er LegeKunst?.....	48
Hvad er LegeKunstGødning i praksis?	49
Kontakt til Bulderby og Vimmerby	51
Planlægning af fokusgrupperne	52
Hvem skal deltage?	52
Hvor mange skal deltage?	53
Hvem var de deltagende?	54
De deltagende medarbejdere i Vimmerby	55
De deltagende medarbejdere i Bulderby	56
Strukturering af fokusgruppen (moderatorguide)	57
De fysiske rammer	62

Etiske overvejelser	63
Bearbejdning af fokusgruppedata	64
Transskribering	64
Kodningsstrategi (indeksring)	65
Analysestrategi	67
Analyse	69
Delanalyse I – æstetik som den del af hverdagspraksis	69
Delanalyse II – leg som en del af hverdagspraksis	75
Delanalyse III – udviklingsprojekter forudsætter noget	80
Delanalyse IV - udviklingsprojekter som en del af hverdagspraksis	88
Konklusion	98
Delkonklusion I – æstetik som en del af hverdagspraksis	98
Delkonklusion II – leg som en del af hverdagspraksis	99
Delkonklusion III – udviklingsprojekter forudsætter noget	100
Delkonklusion IV – udviklingsprojekter som en del af hverdagspraksis	101
Sammenfattende konklusion	102
Diskussion	105
Teoretisk anvendelse	105
Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning	106
Transparens (gennemsigtighed)	106
Validitet	107
Reliabilitet (troværdighed)	108
En undren relateret til udviklingsprojekter	109
Bilag	119
Bilag 1 – Feltnoter efter besøg i dagtilbud Bulderby	119
Bilag 2 – Kondensering til seks temaer ud fra pilotundersøgelser	120

Bilag 3 – Moderatorguide (anvendt i både Vimmerby og Bulderby)	122
Bilag 4 – Transskribering af fokusgruppen i Bulderby	124
Bilag 5 - Transskribering af fokusgruppen i Vimmerby	154
Bilag 6 – De fire fortolkningsspørgsmål	194
Bilag 7 – De 28 mulige analysevinkler	195
Bilag 8 – Arbejdsspørgsmål til analysen	199
Artikel <i>LegeKunstGødning i børnehaven – men hvad så, når det bliver mandag?</i>	200

Indledning

Med de styrkede pædagogiske læreplaner og dermed en ændring i dagtilbudsloven i 2018, er der kommet et øget fokus på *leg*, kunst og de legende tilgange til *æstetiske processer* i de danske dagtilbud. Med de seks læreplanstemaer, skal læringsbegrebet forstås bredt, men med den nye dagtilbudslov, er legen blevet central i tilgangen til læring. Ligeledes hviler læringsforståelsen i læreplanstemaerne på, at man gennem leg kan lære, men at læring ikke altid skal være målet for legen. Med læreplanstema nr. 6: Kultur, æstetik og fællesskab er målet, at det pædagogiske personale i dagtilbud skal styrke børns tilegnelse af kultur, æstetik og fællesskaber både gennem forskellige kulturelle oplevelser (og indtryk) og gennem børns egne udtryk. Ifølge dagtilbudsloven §13 stk. 2 skal læringsmiljøerne stimulere børns “engagement, fantasi, kreativitet og nysgerrighed” (Dagtilbudsloven, 2018).

For at kunne leve op til de styrkede pædagogiske læreplaner må det pædagogiske personale understøtte læringsmiljøer hos børnene, der bygger på en fælles forståelse af begrebet læring og en tydelig ramme for arbejdet med børns trivsel, læring og udvikling (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). Dette stiller krav til medarbejderne, hvilket udviklingsprojekterne kan bidrage med i form af praksisnært kompetenceløft. Lokalt og regionalt er der udarbejdet mange forskellige udviklingsprojekter, hvor *LegeKunst* er ét af slagsen. *LegeKunst* er, siden 2019, blevet udbredt i store dele af landet som et aktionsforskningsprojekt, der, gennem samskabende processer, skal give mulighed for kompetenceløft hos de voksne og understøtte et læringsmiljø for børnene. Her skal leg og æstetiske processer tilgås med åbenhed og nysgerrighed over for de skabende processer i samspil.

Gennem interviews (pilotundersøgelser) med forskellige deltagende aktører samt deltagende observationer af udviklingsprojekter har vi kortlagt viden fra og om praksis ud fra praktikernes udsagn. Vi har gennem besøg i to børnehaver hørt deres stemmer, hvilket var med til at skærpe problemformuleringen. Udfordringen med at skabe kulturforankring gennem udviklingsprojekter i dagtilbuddet fremstod tydeligt gennem en samtale med en dagtilbudsleder:

Det er enormt svært at tage skridtet fra at udvikle medarbejdere til at udvikle institutionen, altså som helhed. Det er det skridt, jeg synes er sværest. Det er langt nemmere det der med at sige, vi har nogle medarbejdere her, dem opkvalificerer vi, det ved vi, det har vi styr på, hvordan vi gør, men at tage det næste skridt til at sige, ok nu har vi det her som institution, det er saftsuseme svært. (Per, personlig kommunikation, 1/3- 2023)

LegeKunstGødning er et nordjysk udviklingsprojekt, der udspringer fra *LegeKunst*, hvor ambitionen er:

... med projektet er at skabe vigtig sparrings, lærings og refleksionsrum for såvel pædagoger og ledere i dagtilbuddene, studerende, kulturskolelærere og kunstnere. Og samtidig håber vi at forankre arbejdet med leg og kunst i dagtilbuddene i forhold til at bruge BMMK i fremtiden. (BMMK, u. å.)

Gennem vores pilotundersøgelser blev vi bevidste om, at forankringen af *LegeKunstGødning*, nogle steder, ikke virkede til at være blevet en tydelig bevidst del af hverdagspraksis, hvorimod det andre steder, og fra kommunal side, var prioriteret højt. Vi blev derfor nysgerrige på, hvordan det pædagogiske personale i dagtilbud oplever, at leg og æstetiske processer i udviklingsprojekter bliver til hverdagspraksis hos dem.

For at besvare dette har vi anvendt et undersøgelsesdesign, hvor vi, gennem pilotundersøgelser, herunder feltarbejde, semistrukturerede og ustrukturerede interviews med forskellige aktører inden for projekterne *LegeKunst* og *LegeKunstGødning*, har konstrueret empiri, der danner fundament for et casestudie. Vi har benyttet *LegeKunstGødning* som et casestudie til at få en dybdegående forståelse af, hvordan det pædagogiske personale i dagtilbud oplever, at leg og æstetiske processer i et udviklingsprojekt bliver til hverdagspraksis, hvilket vi har undersøgt og ekspliciteret i vores analyse af dataudskrift fra to fokusgruppeinterviews i to nordjyske børnehaver, Bulderby og Vimmerby.

I dette speciale har vi bl.a. anvendt teorier der lægger sig op ad samme forståelse af leg og æstetiske processer, som vi finder i de styrkede pædagogiske læreplaner, samt i *LegeKunst* og *LegeKunstGødning*. Vi har undersøgt og bearbejdet perspektiver på leg og forståelser af leg, som det pædagogiske personale oplever i deres daglige praksis, ved hjælp af Helle Marie Skovbjergs tilgang. Vi har taget udgangspunkt i Beth Junckers perspektiver på børnekultur, når vi har behandlet det pædagogiske personales oplevelse af den æstetiske proces. Vi har sidestillet det funktionalistiske perspektiv på leg med kultur *for* børn, og det æstetiske perspektiv på leg med kultur *med* børn. Ved at anvende Jerome Bruner har vi analyseret, hvordan det pædagogiske personales bevidsthed formes af den kultur, de interagerer i. På baggrund heraf har vi skabt mening ud fra en forståelse af og perspektiver på, hvordan et udviklingsprojekt kan blive en del af hverdagens praksis. Baseret på empirien fremgår der en modstand hos det pædagogiske personale i

forhold til udviklingsprojektet. Derfor har vi fundet det relevant at anvende Knud Illeris' teori om læringsforsvar til at forstå denne modstand. Vi har også brugt Cathrine Hasse til at belyse de kulturelle forbindelser, der er til stede i organisationskulturen i dagtilbuddet, hvilket har hjulpet os med at identificere mulighederne og udfordringerne for, at udviklingsprojekter kan blive en del af hverdagens praksis. Denne opfattelse er i overensstemmelse med Bruners fokus på konteksten og Erving Goffmans forståelse af, at vores identitet dannes i samspillet med hinanden, hvilket har betydning for kulturen i dagtilbuddet. Her bruger vi Berit Bae til at belyse manglende gensidig ligeværdighed, hvilket påvirker organisationskulturen og hjælper os med at besvare problemformuleringens spørgsmål om, hvordan det pædagogiske personale oplever, at udviklingsprojekter bliver en del af hverdagens praksis.

Problemformulering

Hvordan oplever det pædagogiske personale i dagtilbud, at leg og æstetiske processer i udviklingsprojekter bliver til hverdagspraksis?

Fra leg til læreplaner til æstetiske udviklingsprojekter

For at forstå hvorfor udviklingsprojekter med leg og æstetiske processer forekommer i dagtilbud i dag, er det nødvendigt at se nærmere på, hvordan dagtilbud i Danmark har udviklet sig gennem tiden samt indebærer et ændret barne-, kultur- og dannelsessyn. Dertil har nye og andre krav fra samfundet også ført til ny lovgivning ad flere omgange. I nærværende speciale er det relevant at se på udviklingen fra Serviceloven 1998 til de pædagogiske læreplaner i 2004 og senest til de styrkede pædagogiske læreplaner i 2018, idet denne udvikling af dagtilbuddene har haft betydning for, at udviklingsprojekter med æstetiske processer iværksættes. Ifølge loven fra 2018 §7 skal: “Dagtilbud ... fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv” (Dagtilbudsloven, 2022), og med §8 Stk. 7 skal: “Arbejdet med det fysiske, psykiske og æstetiske børnemiljø i dagtilbuddet ... integreres i det pædagogiske arbejde med etablering af pædagogiske læringsmiljøer” (Dagtilbudsloven, 2022). Udviklingsprojekter med leg og æstetiske aktiviteter taler ind i denne lovændring, hvis formål dermed også er at støtte op om det pædagogiske personale gennem faglig sparring og kompetenceløft (Dagtilbudsloven, 2022).

Gennem det 20. århundrede har der i Danmark været tradition for, at legen og æstetiske aktiviteter har været omdrejningspunktet for børns udvikling. Med afsæt i den sociale velfærdstænkning var målet at skabe velfærd for landets borgere gennem social lighed, heriblandt ret til en grunduddannelse, ældreomsorg og en barndom uden fysisk arbejde, men med omsorg og tid til leg. Legens iboende kvaliteter ansås som værende af grundlæggende værdi frem mod at udvikle og danne det enkelte menneske (Juncker, 2005). Med lov om social service (1998) og lov om pædagogiske læreplaner (2004) blev læringsbegrebet samt mål for læring indført i dagtilbudspædagogikken. Ifølge professor i børnekultur, Beth Juncker blev legen her udfordret, idet læring, i forbindelse med leg, ikke kan styres eller måles. Læreprocesser, der ikke kunne måles, risikerede derfor at blive afskåret eller nedprioriteret (Juncker, 2005). Dagtilbudspædagogikken har, de seneste 25 år, gennemgået en markant udvikling, hvilket, set i et større perspektiv, kan skyldes de strømninger, der kom fra New Public Management med fokus på målstyring og effektiviseringen af samfundet samt en globalisering, hvor ønsket var at strømline og ensliggøre pædagogikken med fokus på fælles standarder og evalueringsmetoder (Holm, 2015).

Pædagogiske læreplaner 2004

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) evaluerede *Loven om pædagogiske læreplaner* fra 2004, hvori læreplanerne og dermed læringsbegrebet blev fremhævet som værende et fornyet syn på den pædagogiske opgave: “Det nye er, at læring i øget grad fremhæves som et omdrejningspunkt for børns ophold i dagtilbud” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2008, s. 1-2). Dertil var det også nyt at loven, for første gang, dikterede, hvad indholdet i dagtilbuddene skulle være idet “arbejdet med børnenes læring skal foregå inden for seks beskrevne temaer” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2008). Ifølge EVA betød lovindførelsen af læringsbegrebet et skærpet fokus på - og anerkendelse af - børns tidlige læring. Samtidig med var det understreget “flere steder i lovteksterne, at planlagte læringsaktiviteter ikke skulle ske på bekostning af børnenes leg og spontane initiativer og oplevelser” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2008, s. 2). Anders Skriver Jensen, ph.d. i dagtilbuds- og indskolingsdidaktik, redegjorde i 2012 for, hvordan der bør “manes til besindighed i forhold til indsnævring af pædagogikkens mangfoldighed og kreativitet” (Broström, 2012, s. 10). Endvidere påpeger Stig Broström, som også forsker i dagtilbudspædagogik, at der lige netop på grund af det øgede fokus på børns færdigheder og læring, burde være plads til pædagogiske eksperimenter, hvormed traditionen med leg, kreativitet og barnets udvikling, i dagtilbud, kunne forenes med et dynamisk læringsbegreb (Broström, 2012). Derfor gav det mening og ansås for nødvendigt at beskæftige sig med børns læring gennem kreative, æstetiske aktiviteter. Dels for ikke at miste fundamentet fra den traditionsrige tilgang, der hidtil har været i Danmark, og dels fordi “æstetiske processer rummer et stort læringspotentiale” (Broström, 2012, s. 10).

Argumenterne for at arbejde med æstetiske processer er mange (Broström, 2012; Tonsberg, 2015). Hjerneforsker Martin Skov har undersøgt, hvordan vi påvirkes i forskellige æstetiske processer. Hans forskning viser bl.a., at forskellige dele af hjernen aktiveres alt efter, om man er aktivt deltagende eller passivt observerende. Det, vi husker bedst, er det vi har været personligt engageret i og oplevet en ”positiv reinforcement” omkring (Tonsberg, 2015, s. 8). Han mener, at de æstetiske processer er en nødvendighed for læring, dannelse og udvikling og er båret af lyst, motivation, nysgerrighed og sansning (Tonsberg, 2015). Med denne viden bliver det naturligt at tænke legen sammen med æstetiske processer, da legen også er båret af lyst, nysgerrighed, sansning og motivation (Hammershøj, 2023a). Ovenstående kan være med til at forklare, at de æstetiske processer er placeret centralt i dagtilbudsloven fra 2018. I nærværende speciale ønsker vi derfor at undersøge, hvordan de æstetiske processer og leg kommer til udtryk og opleves som en del af

hverdagen i dagtilbud. Æstetiske processer uddybes i afsnittet *Æstetiske processer*, og leg uddybes i afsnittet *Leg og legeperspektiver*.

I 2016 blev en arbejdsgruppe i Børne- og Undervisningsministeriet nedsat, hvilken skulle “skabe en mere fælles retning for dagtilbuddenes pædagogiske arbejde og gøre den centralt fastsatte ramme for de pædagogiske læreplaner til et endnu bedre redskab i den pædagogiske praksis” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). Evalueringer af arbejdet med de pædagogiske læreplaner fra 2004 viste, at “de lokalt opsatte mål for børns læring kan være vanskelige for personalet at udarbejde, og målene er ofte aktivitetsmål og ikke læringsmål” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022) samt at der ikke var en fælles forståelse af begrebet læring og definitionen af de forskellige læreplanstemaer. Man så altså et behov for, at arbejdet med børns trivsel, læring og udvikling skulle have en tydeligere fælles ramme (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). På baggrund af dette blev der udviklet en master for en styrket pædagogisk læreplan, der skulle danne et fælles “pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål” (Ministeriet for Børn, 2016, s. 3). Det var nyt i Danmark at skabe en fælles definition og et fælles afsæt for forståelsen af begreberne ”dannelse, leg, det gode børneliv, børnefællesskaber og læringsmiljøer i dagtilbud” (Ministeriet for Børn, 2016, s. 5).

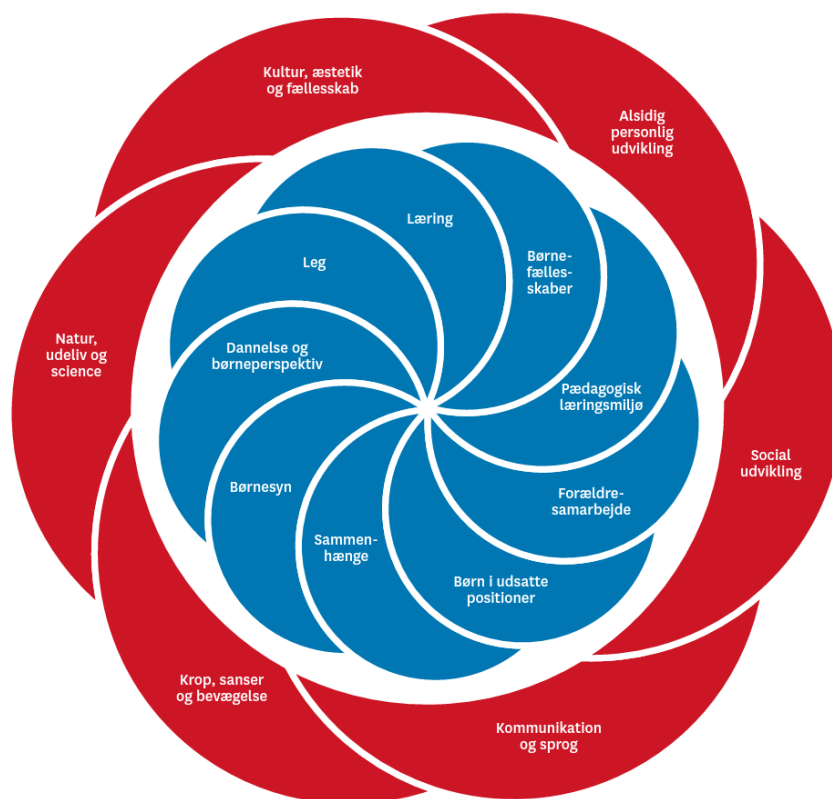
De styrkede pædagogiske læreplaner i 2018

Med loven i 2018, og dermed den gældende dagtilbudslov for i dag, er læringsmiljøet defineret til at understøtte barnets brede læring. Med den brede læringsforståelse skal læring i dagtilbud forstås som meget mere end f.eks. tilegnelse af færdigheden, normer og værdier, kundskaber og handlekompetence. Læringen skal ifølge §8 stk. 4 også understøtte barnets “nysgerrighed, gåpåmod, selvværd og bevægelse” (Dagtilbudsloven, 2022). Læringen sker i daglige gøremål og veksler mellem legeformer, børneinitierede og planlagte voksenaktiviteter (Ministeriet for Børn, 2016). Mastergruppen forklarer videre hvordan:

Børn lærer ved at udforske med krop og sanser, ved at undre sig og stille spørgsmål, ved at blive mødt af spørgsmål og udfordringer, samt ved at eksperimentere med f.eks. materialer og gøre opdagelser. Børn lærer gennem kommunikation, udveksling og sociale interaktioner ... Det betyder, at det pædagogiske personale skal skabe alsidige, inddragende og trygge

læringsmiljøer, der fremmer sådanne eksperimenterende kompetencer samt lyst til at lære og opleve mere – også efter dagtilbudstiden. (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 17)

I bekendtgørelsen indgår seks læreplanstemaer, som skal “sikre en bred læringsforståelse og fokus på forskellige centrale elementer i børns læring og udvikling” (Børne- og Socialministeriet, 2018) og er udarbejdet på baggrund af det pædagogiske værdigrundlag, som ligger til grund for de styrkede pædagogiske læreplaner (se nedenstående billede 1).



Billede 1 - Det fælles pædagogiske grundlag (blåt) og de seks læreplanstemaer (rødt) i *Den styrkede pædagogiske læreplan* (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 13).

De seks læreplanstemaer fletter ind over hinanden og er genkendelige i praksis, så de kan dokumenteres og evalueres i dagtilbuddet. Det enkelte dagtilbud er ifølge §8 i dagtilbudsloven forpligtet på at udarbejde en pædagogisk læreplan for leg, læring og udvikling for hele børnegruppen (Dagtilbudsloven, 2022; Mortensen & Næsby, 2018).

Med de styrkede pædagogiske læreplaner 2018 vedtages altså en lov, hvori læringsmiljø står som et centralt begreb, og hvor læring indgår i alle de daglige gøremål i løbet af dagen i dagtilbuddet, hvorved der stilles krav til det pædagogiske personale, til indholdet, tilgange og rammerne (Bureau 2000 - Analyse og forskning et al., 2020). Samtidig med blev der, igen, sat fokus

på legen som værende fundamentet i den pædagogiske tilgang.

Læreplanstema nr. 6: kultur, æstetik og fællesskab

Ud fra læreplanstema nr. 6 samt målsætningen om et bredt læringsmiljø er der tegn på nye strømninger, hvor leg og æstetik er fremhævet ved, at det pædagogiske personale:

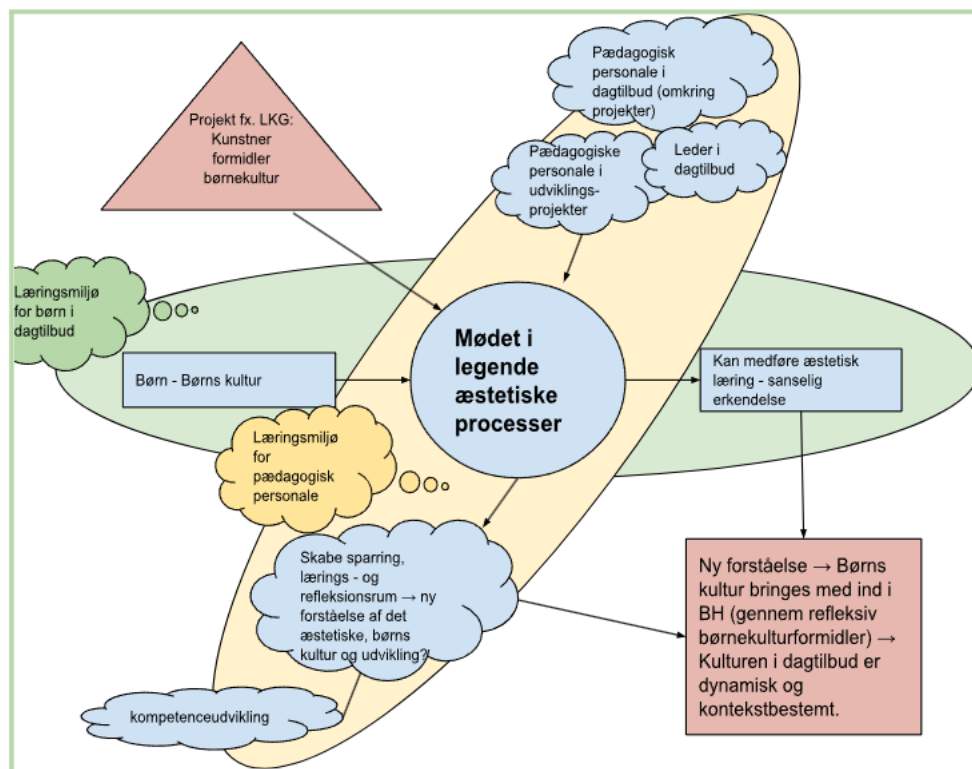
. . . skal skabe et læringsmiljø, der formidler glæde ved æstetiske oplevelser og skabende praksis. Det pædagogiske personale må aktivt formidle kultur og støtte alle børn, uanset baggrund, kompetencer og forudgående erfaringer med kultur. Læringsmiljøet skal understøtte børn i at eksperimentere med, øve sig i og afprøve sig selv inden for en bred vifte af kunstarter og udtryk. (Adamsen et al., 2021, s. 88; Børne- og Undervisningsministeriet, 2018b)

Herudfra har det pædagogiske personale en formidlingsopgave i at skabe et læringsmiljø, der indbefatter æstetiske indtryk og udtryk samt formidling af kultur, hvorfor det bliver aktuelt at forholde sig til begreberne kultur og æstetik samt formidlingen heraf i konteksten med børn og voksne i dagtilbud, hvilket uddybes i afsnittet *Refleksiv børnekulturformidler*.

Kompetenceudvikling af det pædagogiske personale

For at understøtte realiseringen af den styrkede pædagogiske læreplan blev der, i 2016, indgået et partnerskab mellem fagforeninger for pædagoger og ledere, KL, professionshøjskoler m.fl., som gik ud på at lave praksisnær kompetenceudvikling af det pædagogiske personale (Mortensen & Næsby, 2018). Ifølge EVA, som i 2022 evaluerede implementeringen af de styrkede pædagogiske læreplaner, fremgår det, at de tre mest udbredte understøttelsesformer, ifølge dagtilbudslederne, er: ledernes kompetenceudvikling, det pædagogiske tilsyn, samt kompetenceudvikling for det pædagogisk personale (Danmarks Evalueringsinstitut, 2022). Endvidere fremgår det, at kommunerne de seneste tre år særligt har understøttet områderne: “det brede læringssyn og læring hele dagen” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2022, s. 7) og “børnesyn og børneperspektiver” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2022, s. 7) - bl.a. gennem udviklingsprojekter med leg og æstetiske processer. Kompetenceudviklingen af det pædagogiske personale har dermed været et bevidst indsatsområde fra, at loven trådte i kraft samt undervejs i implementeringen, hvorfor det bliver interessant at se nærmere på, hvordan denne kompetenceudvikling hos det pædagogiske personale kommer til udtryk i hverdagspraksis, hvor læringen, hos det pædagogiske

personale, tilgodeses samtidig med, at læringsmiljøet, for børnene, tilgodeses. Hermed kan anskues et dobbelt læringsmiljø i de styrkede pædagogiske læreplaner (se nedenstående billede 2) – ét for børn og ét for voksne.



Billede 2 - Det dobbelte læringsmiljø i dagtilbud – børnene og det pædagogiske personale (udarbejdet af specialegruppen)

Som tidligere omtalt er begrundelserne for at beskæftige sig med æstetiske processer mange; heriblandt at læring er forbundet med æstetiske processer, der sætter følelserne og sanserne i centrum. Æstetiske processer er båret af en legende tilgang, af lyst og nysgerrighed og sker, når man er aktivt deltagende, hvilket, ifølge Juncker, også gælder de voksne (Juncker, 2006). De kan bidrage til æstetiske processer, når de selv deltager, hvorfor de to planer i det dobbelte læringsmiljø samtidig rækker ind over hinanden, dette velvidende at det kan forholde sig anderledes i praksis. Ligeledes kan de voksne bidrage til, at børnene møder forskellige typer af leg, hvor forskellige legeperspektiver kræver voksnes deltagelse på forskellige planer. Den sanselige og legende erkendelse kan, sammen med børn, give den voksne nye erkendelser af egen faglighed og kan medføre, at disse processer bliver til læring; en læring, der kan styrke det pædagogiske håndværk. Dermed kan baggrunden for, at udviklingsprojekter med leg og æstetiske processer er opstået, argumenteres ud fra et samfunds- og lovmæssigt perspektiv samt et forsøg på at klæde det pædagogiske personale på til opgaven gennem et kompetenceløft. Dette gjorde os nysgerrige på,

hvordan det pædagogiske personale i dagtilbud, praktikerne selv, oplever denne (formidlings)opgave med at integrere leg og æstetiske processer, og derigennem formidle kultur til børn i dagtilbud.

State of the Art

Med afsnittet, State of the Art, søger vi at få indblik i en del af den eksisterende forskning, der relaterer sig til leg og æstetiske processer i dagtilbud samt anvende denne viden til at præcisere vores problemformulering. Forskningen, der er inkluderet i dette afsnit, er primært relateret til dagtilbudsområdet.

Et globalt perspektiv – et kort oprids

Marilyn Fleer udgav i 2015 artiklen *Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play*. I denne har hun belyst de voksnes pædagogiske rolle, når de er i børns leg. Hun fandt, at de involverede voksne i en legesituation tilgik lege fra fem forskellige positioner:

1. Voksne placerede sig fysisk tæt på børnene og hjalp dem med at skabe legen, da de kendte den leg, børnene havde gang i.
2. Voksne bød ind i børnenes leg med elementer, der havde læring som omdrejningspunkt.
3. Voksne observerede og var uden for børnenes leg (oftest).
4. Voksne opbyggede vedvarende og fælles fantasilege gennem interaktion med en hel gruppe børn (sjældent).
5. Voksne var inde i børnenes leg og tog aktivt del i at udvikle legen sammen med børnene (yderst sjældent) (Fleer, 2015).

Undersøgelsen afsluttes med en konklusion, hvori hun udleder, at de voksne primært stod uden for børnenes leg og ikke så sig selv som legepartner; i stedet var deres funktion oftere at byde ind med elementer, der kunne medføre et bestemt læringsudbytte. Hun peger på, at der, i forskningen, skal fokuseres mere på de voksnes pædagogiske praksis ind i børnenes leg, så en mere nuanceret legepædagogik kan udvikles (Fleer, 2015).

Kathy Hirsh-Pasek, Roberta Michnick Golinkoff, Laura E. Berk og Dorothy Singer har, i deres bog fra 2008, udlagt hvordan dét, at fokusere på at give børn, der endnu ikke er startet i skole endnu, skolerelaterede færdigheder, er et skridt i den forkerte retning. I stedet peger de på, at de voksne skal fokusere mere på dét, der ikke kan komme til udtryk gennem diverse vurderingsteknikker, nemlig de styrker, der udtrykkes, når børnene gør brug af deres fantasi og lyst i legen. Når børnene gives mulighed for at kunne være i fantasien og i en mere fri leg, er der

forudsætninger for, at de kan udvikle deres selvkontrol og evne til at tage initiativ, hvilket vil være en generel fordel for dem – eksempelvis når de skal starte i skole (Hirsh-Pasek et al., 2008).

Gennady Grogorevich Kratsov og Elena Kratsova publicerede i 2010 en artikel, *Play in L. S. Vygotsky's Nonclassical Psychology*. I denne udlægger de, med afsæt i Lev Vygotskys tilgang til leg, deres undersøgelse af legens tilblivelse og muligheder. De fandt, at leg først er en selvstændig aktivitet, hvor barnet lærer en legs bestemte form. Derefter er der brug for hjælp udefra til at kunne fortsætte legen. Ydermere er det en forudsætning for leg, at der er aktivitet med artefakter – eksempelvis genstande eller handlinger, som barnet imiterer og kan lave en historie ud fra. Artefakterne kan også sættes i centrum for legens udviklingsmuligheder, hvor barnet, i interaktion med andre legepartnere, kan bruge sin fantasi til at tilgå artefaktet fra forskellige positioner og derved skabe forskelligt indhold i legen. Kratsov og Kratsova runder artiklen af med at påpege, at, selvom alle har individuelle legeerfaringer – børn som voksne – skal man, ifølge dem, søge at deltage i den fælles leg for derigennem at lære mere om selve legen og de andre, man leger sammen med (Kratsov & Kratsova, 2010).

Et skandinavisk perspektiv – et kort oprids

Børns meningsskabelse i æstetiske processer

Eva Änggärd foretog i 2007 en undersøgelse af, hvordan børn, i dagtilbud, tillægger deres egne billeder (tegninger) mening. Hun publicerede denne undersøgelse i artiklen *Förskolebarnens bildkulturer: om dialoger i barns bildskapande*. Hun fandt, at ”børns meningsskabende aktiviteter er anderledes end voksnes. Børns egen kollektive meningsskabende kultur i forhold til deres egne frembringelser bør derfor gives større opmærksomhed” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 10). I 2007 publicerede hun yderligere artiklen *Platser för bildskapande: arenor för samspel och utforskande av gränser*, i hvilken hun udlagde sit studie af, hvilke specifikke betingelser for social interaktion der er til stede, hvor dagtilbudsbørn laver billeder/tegninger. Hun kunne, af sin undersøgelse, udlede, at ”den kunstneriske frembringelse af billeder og tegninger blandt børn i dagtilbud er stærkt socialt påvirket. Børnene er den aktive part i skabelsen af de meningsbærende strukturer. Disse er ikke til stede i forvejen, men skabes via forhandling” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 11)

Camilla Björklund, Malin Nilsen og Ingrid Pramling Samuelsson publicerede i 2016 artiklen *Berättelser som redskap för att föra och följa resonemang*, hvori deres undersøgelse af, hvordan

børn skaber og kommunikerer mening i form af fortællinger udlægges. Det konkrete formål for undersøgelsen var ”at undersøge, hvordan 5-årige børn i dagtilbud på forskellig vis ræsonnerer, når de selv skaber fortællinger ud fra et på forhånd givet tema” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 7). De konkluderer, bl.a., at

. . . den måde, hvorpå børn skaber mening i form af deres fortællinger, ud fra deres evner og erfaringer, kan have flere forskellige udtryk og kan tolkes som logiske ræsonnementer, set fra barnets perspektiv . . . For at børnene kan udvikle deres evne til at ræsonnere inden for narrative strukturer, må de blive bevidste om de eksplicitte og abstrakte strukturer, der findes i en fortælling, og hvordan disse kan være repræsenteret i ord, billeder og andre symboler. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 7)

Maria Simonsson udgav i 2017 artiklen *Barndom och kulturella artefakter: platsen som skapas runt bilderboken*, hvilken omhandler hendes undersøgelse af, hvilken betydning billedbøger har i skabelsen af det, hun kalder steder for børn og børns steder. Hun fandt frem til følgende:

. . . billeder i billedbøger er kulturelle artefakter som stimulerer børns fantasi og kreativitet og dermed understøtter deres egen kulturskabelse . . . Børnene ønsker ikke bare at få læst højt; de vil gerne selv ’læse’ billederne og skabe deres egne idéer om historien. Gennem interaktion skaber børn tredimensionelle rum på basis af todimensionelle billeder. Billederne i billedbogen beskriver et miljø som børnene indtager og videreudvikler. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 9)

Det pædagogiske personales rolle i børns æstetiske processer

Maj Asplund Carlsson, Niklas Pramling og Ingrid Pramling Samuelsson udgav i 2008 artiklen *Från görande till lärande och förståelse; En studie av lärares lärande inom estetik*. I denne publicerer de deres studie i pædagogers måder at tale om småbørns æstetiske læreprocesser på. Studiet var relateret til et forsknings- og udviklingsprojekt, hvor Carlsson et. al. fandt, at pædagogerne, fra projektet startede og til det sluttede, oplevede en ”øget bevidsthed om æstetiske læringsmål og deres egen rolle i forhold til at fange børns opmærksomhed og lytte til børnene og om hvordan de selv havde opnået nye måder at tale om deres egen og børnenes læring på” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 13).

Ylva Holmberg skrev i sin ph.d.-afhandling, *Musikskap: Musikstunders didaktik i förskolepraktiker*, om musikaktiviteters didaktik i svensk daginstitutionspraksis. Hun runder sin afhandling af med at pege på, at

. . . det centrerede indhold i musikaktiviteterne især omhandler læring i og med musik frem for læring om og gennem musik. Fokus i musikaktiviteterne er på selve handlingen, at synge, at spille og at danse, fremfor på, hvordan man kan lære sig at synge og spille (fx efter noder). Musikaktiviteter, hvor pædagogerne fokuserer på selve interaktionen mellem musik og børn, gennemføres sjældent . . . børn, pædagog og musik kan indtage forskellige aktørskaber. De kan agere som igangsætter, hvor de tager initiativ og gennem deres handlinger influerer musikaktiviteten, eller som samspiller, der former musikaktiviteten i samspillet mellem barn, pædagog og musik. De kan også agere medspillere, hvor de følger snarere end former musikaktiviteten. Endelig kan børn, pædagoger og musik også agere som modspillere, der skaber dissonans mellem barn-pædagog, pædagog-musik eller barn-musik. Studiet finder, at pædagogerne oftere fungerer som igangsættere, mens børnene og musikken oftere fungerer som sam-, med-, eller modspillere. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 15).

Ulla Lind skriver i 2010 sin afhandling, *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*, om sin undersøgelse af betingelserne for billedsprog og æstetiske læreprocesser i dagtilbud og skole. Hun fandt, at børnenes leg ”med farver, tekster og billeder medførte nye sociale magtrelationer og positioner, både mellem børn og mellem børn og voksne” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 16).

Et dansk perspektiv – et kort oprids med *LegeKunst* som udgangspunkt

I dette afsnit udlægger vi den nyeste forskning relateret til vores case (jf. *Metodeafsnit*). Nedenstående forskning er baseret på artikler, der ”teoretiserer, undersøger og analyserer forhold mellem leg, dannelse, kunst, kultur, samskabelse og æstetiske processer” i dagtilbud – med *LegeKunst* som underliggende tema.

LegeKunst er et landsdækkende udviklings- og forskningsprojekt, der i perioden 2019-2023 har afholdt en række projekter, hvor udefrakommende kunstnere har deltaget i daginstitutioners hverdagsliv. *LegeKunst* er baseret på en grundlæggende tanke om, at børn, kunstnere og pædagoger, gennem interaktion med hinanden,

kan rumme legende dannelses-, lærings- og udviklingsmuligheder for alle. Som en forudsætning for dette arbejdes der i projekterne med samskabelse og aktionslæring, med henblik på at parterne i processen skal udvikle sig sammen og lære af hinanden. (Sørensen, 2023, s. 12).

Før *LegeKunst* kan der, af sammenlignelige projekter, nævnes *Huskunstnerodningen, Lærende Partnerskaber mellem Dagtilbud og Kulturinstitutioner* samt *KULT*-projektet (Sørensen, 2023).

I en kondensering af hvad de ovennævnte projekter har fremanalyseret, fremgår det, at:

samarbejdet mellem kunstnere og pædagogisk personale kan fremme gensidig læring og såvel kunstnerisk som pædagogisk kvalitet, såfremt samarbejdet rummer plads til, at alle parter kan bidrage med deres særlige kompetencer. Omvendt peger undersøgelserne på, at i de tilfælde, hvor en udefrakommende kunstner påtager sig et ensidigt lederskab af de æstetiske praksisser, kan der opstå en oplevelse af faglig utilstrækkelighed for det pædagogiske personale, som kan virke hæmmende på deres deltagelse og begrænsende i forhold til forankring i praksis og børnenes udbytte. (Sørensen, 2023, s. 12)

Denne kondensering har fået betydning for etableringen af yderligere forskning samt udviklingsprojekter, heriblandt først nævnte, *LegeKunst*. Blandt andre har Merete Cornét Sørensen publiceret en artikel, *Interagerende mesterskaber*, hvor hun står på skuldrene af viden fra ovenstående kondensering. I artiklen har hun undersøgt ”hvordan kunstnerne i en konkret Legekunst-praksis interagerer med børn og pædagoger med fokus på, hvordan den udefrakommende kunstners lederskab påvirker de deltagende børns æstetiske praksis og pædagogers medejerskab til processerne” (Sørensen, 2023, s. 12). Hun kom, i sin analyse, frem til følgende:

. . . [Der] er ikke tale om en klassisk mesterlære, idet der tydeligvis er flere mesterskaber i spil. Kunstnerne bidrager med et kunstnerisk mesterskab, der kommer til udtryk gennem valg af rum, materialer, narrativer og gennem demonstrationer af formsprog og ledelse af kunstneriske processer. Pædagogernes mesterskab viser sig som et fokus på at skabe relationer, inddrage alle børn og gå foran med et legende engagement. Børnenes mesterskab fremstår som evne til fordybelse og indlevelse og som et mesterskab i at udvikle de æstetiske praksisser til leg. Der er således tale om en samtidighed af forskellige mesterskaber, der interagerer og komplementerer hinanden i den fælles proces og skaber et

fælles mesterskab, som består af summen af de forskellige interagerende mesterskaber.
(Sørensen, 2023, s. 19-20)

Johan Bundgaard Nielsen har publiceret artiklen *Mellem orden og kaos – Når børn går deres egne veje*, hvori han udlægger sin undersøgelse af hvilke nye muligheder, der kan opstå for at sanse, eksperimentere og lege, når børnene går deres egne veje. Han afrunder sin artikel ved at udlede, at der opstår nye muligheder for at sanse, eksperimentere og lege, når:

. . . de planlagte rammer bliver udfordret. Dette sker eksempelvis ved, at børnene går deres egne veje, og eksperimentere[r] med måden man farver . . . Ved at åbne op for nye kropslige udfoldelsesmuligheder, der udfordrer det forventede, bliver der plads til det irrationelle, det ukontrollerbare og det overraskende. Ved at give plads til at børnene kan gå deres egne veje opstår der muligheder, der ikke bare vil gøre børnenes hverdag mere spændende, men også pædagogernes. En hverdag der ikke føles låst a[f] fastsatte mål og optimeringslogikker . . .
(Nielsen, 2023, s. 33; 35)

Henriette Blomgren har, i artiklen *Med musikere og materialitet på børnehavens legeplads*, publiceret sin forskning af, hvordan ”inddragelse af materialitet som fremtrædende analysekategori [kan] bidrage til forståelser af materialitetens betydning i LegeKunstprocesser med jazzmusikere, børn og pædagoger på legepladsen som eksempel” (Blomgren, 2023, s. 40). I artiklen ekspliciterer hun følgende afsluttende refleksioner:

. . . [M]aterialiteten bliver medspiller eller ligefrem katalysator for den legekultur, der opstår . . . Når materialitet påvirker og spiller ind med egne stemmer og tilsiger både børn og voksne til at gøre og handle – som et ontologisk vilkår – er der tale om et andet greb end kultur for, med og af børn med dens producerende mennesker alene . . . Hvis materialitet skal indgå som aktør på lige fod med humane aktører som voksne og børn, kræver det måske en reformulering af de kendte kategorier. Et forsigtig bud kunne være i retning af børnekultur in the making. Uanset er det centralt, at pædagoger, kunstnere og kunstformidlere, der har med børn at gøre i æstetiske kontekster, indregner materialiteten som en igangsætter eller i det mindste en medspiller. (Blomgren, 2023, s. 49-50)

Lars Geer Hammershøj har udgivet artiklen *Samskabelse som kunsten at skabe og forandres sammen*, hvori hans undersøgelse af, hvordan samskabelse virker i forløb, hvor børn i dagtilbud

møder kunst og kultur, omtales. Han konkluderer, at det var

. . . afgørende for forankringen af kunst og kultur i dagtilbuddet, og for at leg og dannelse fremmes hos børnene, at samskabelsesmetoden bliver fulgt strikt, så deltagerne blev skubbet ud af deres vante roller og er parate til at forholde sig åbne for at skabe sammen . . . Det peger på, at det er afgørende at udvikle et sprog for samskabelse og for de ændringer af relationer og praksisser, som det at skabe sammen bevirker. Endelig peger analysen på, at kunst og kultur kan fremme børns leg og dannelse ved at udvide legens fantasiunivers og forstærke legens åbenhed. (Hammershøj, 2023b, s. 80)

Hjørdis Brandrup Kortbek og Helle Hovgaard Jørgensen har i artiklen *Samskabelse om leg og litteratur – Mellem ligeværdighed og kompetenceløft* udlagt deres undersøgelse af ”hvordan *LegeKunst*-aktiviteter kommer til udtryk i den samskabende proces mellem bibliotekarer, pædagoger og børn [samtidig] hvordan [vi kan] arbejde i og med paradokset mellem ligeværdighed og kompetenceløft i samskabelse om leg, kunst og kultur” (Kortbek & Jørgensen, 2023, s. 85). De udleder:

For at arbejde i og med paradokset i samskabelse mellem ligeværdige praksisfællesskaber og kompetenceudvikling, må antagelser og forforståelser, om det der samskabelses om, blive drøftet og afprøvet. Samskabelse om leg, kunst og kultur er langt mere komplekst end det »...at skabe sammen«, da samskabelse er udtryk for »...forhandlede kundskaber« mellem deltagerne . . . Det kaos drøftelser om og eksperimenter omkring flertydige begreber som leg, børnekultur og samskabelse måtte afstedkomme kan gøre deltagerne klogere på, hvordan deres fagligheder kan supplere hinanden – og skabe rum for leg. (Kortbek & Jørgensen, 2023, s. 93)

På baggrund af ovenstående forskning kan vi se, at der, helt op til vores specialeaflevering, til stadighed forskes meget i leg og æstetiske processer på dagtilbudsområdet. Parallelt med den danske forskning relateret til *LegeKunst* har vi undersøgt, hvordan det pædagogiske personale i dagtilbud oplever, at leg og æstetiske processer i udviklingsprojekter bliver til hverdagspraksis.

Problemstilling

Udviklingsprojekter

Med intentionen om at lave praksisnær kompetenceudvikling for det pædagogiske personale får udviklingsprojekter, som f.eks. *LegeKunst*, der lige netop bygger på æstetiske processer i de styrkede pædagogiske læreplaner samt kompetenceudvikling hos personalet, deres berettigelse. De bliver måske endda en efterspurgt vare af de enkelte kommuner, idet de kommunale dagtilbud derved får en hjælpende hånd til at arbejde med og leve op til dagtilbudsloven. Ifølge en evaluering lavet af Bureau 2000 (2020) deltog 44 % af landets daginstitutioner i udviklingsprojekter i 2020, hvilket viser, at udviklingsprojekter bliver anvendt i knap halvdelen af landets dagtilbud. Lokalt og regionalt er der udarbejdet mange forskellige udviklingsprojekter – f.eks. *Levende Legekultur*, *Musikalsk Leg og Læring*, *KULT* og *Sangglad* - hvilke imødekommer lovkravet med den styrkede pædagogiske læreplan. De har alle til formål at styrke leg og dannelse gennem børns møde med kunst, kultur, kulturelle læringsfællesskaber og æstetiske (kropslige) læreprocesser i dagtilbud. Udviklingsprojekterne er typisk blevet til i samarbejde med kulturinstitutioner, kommuner, regioner samt med danske fonde som f.eks. Nordeafonden og Red Barnet.

LegeKunstGødning som casestudie

Udgangspunktet i nærværende speciale er *LegeKunstGødning*, hvilket vi fremover benævner med forkortelsen *LKG* (udddybes i afsnittet *Casestudie*). Gennem informationssøgning og pilotundersøgelser med forskellige aktører har vi fået et større kendskab til *LKG*-projektet. Vi er blevet optaget af det pædagogiske personale i dagtilbuddet og af, hvordan de oplever leg og æstetiske processer ud fra forløbet med *LKG*, herunder “hvordan kunst og kultur bringes ind i pædagogernes bevidsthed” (se bilag 1), hvorfor det er i fokus i specialets problemformulering. Derfor bliver det relevant at undersøge, hvad der sker, når det igen bliver mandag - når det pædagogiske personale igen står alene i institutionen og skal få et projekt til at leve videre. Vi er dermed ikke interesserede i at evaluere *LKG*, men derimod interesserede i at undersøge, hvad pædagogerne oplever og mærker i udviklingsprojekter med *LKG*.

Vores motivation for at skrive om *LKG* beror dels på vores egne erfaringer og interesse i uddannelsessystemet, som dagtilbud er en del af, dels på egne erfaringer med at undervise ud fra en legende tilgang i de æstetiske fag og dels på at være specialiseret i praktisk-musisk tilgang fra læreruddannelsen. Herudfra har vi viden om og erfaring med, hvordan leg for legens skyld og

æstetiske processer kan noget, hvormed vi stiller os undrende overfor, hvorfor det ikke fylder mere i pædagog- og læreruddannelserne, men tværtimod er blevet nedprioriteret i uddannelsessektoren gennem de seneste 20 år (Trangbæk et al., 2022). Vi måtte spørge til denne “strittende iagttagelse” (Rienecker & Jørgensen, 2007, s. 110); Er udviklingsprojekter opstået som plaster på såret og er dermed gammel vin på nye flasker? Denne strittende iagttagelse affødte vores nysgerrighed og motivation for at se nærmere på udviklingsprojekter som *LKG*. Når vi vælger at bringe *LKG* og derigennem *LegeKunst* i spil (jf. afsnittet *Casestudie*), sker det på baggrund af, at dette projekt kan indebære læring på mange planer, idet “LegeKunst bringer de yngste tættere på kunsten og kulturen og forsker i, hvad mødet med kunst, kultur og æstetiske processer i hverdagen betyder for børns leg og dannelse samt for de voksne omkring dem” (Kulturprinsen: udviklingscenter for børne- og ungekultur, a). Hermed sker læring på børne- og voksenniveau i form af det pædagogiske personale og de øvrige aktører, men også på forsknings- og uddannelsesniveau gennem pædagoguddannelserne: “LegeKunst er samskabende praksis i et tæt samarbejde med pædagoguddannelsen og får således også indflydelse på kommende pædagogs hverdag” (Kulturprinsen: udviklingscenter for børne- og ungekultur, a).

På baggrund af den øvrige forskning af projekt *LKG* og *LegeKunst* vil vi undersøge, hvordan, hvad og om de æstetiske processer gør noget hos det pædagogiske personale, som kan føre til en ændret tilgang til egen praksis, en forandring gennem det sanselige, og se på, om eller hvordan disse oplevelser kan være medvirkende til, at projekter som *LKG* bliver forankret og bæredygtige ude i dagtilbuddene. I forbindelse med vores pilotundersøgelser blev *LegeKunst* og *LKG* beskrevet som værende mere eller mindre identiske projekter, hvorfor valget blev geografisk bestemt, da vi påbegyndte samarbejdet med en specifik kommune og tilknyttede kunstnere.

Når vi, i problemformuleringen, kalder det udviklingsprojekter i flertal, er det ud fra den betragtning, at vi frembringer empiri i to dagtilbud med hver deres *LKG*-forløb. Herved er det to projekter med fokus på leg og æstetiske processer, men derudover er de forskellige både med hensyn til indhold (billedkunst og musik), form (to forskellige kunstnere) og deltagere (børn og voksne i de to dagtilbud med forskellige forudsætninger for at indgå i projektet), hvorfor der er tale om to udviklingsprojekter. Formålet med *LKG* er at udvikle praksis, hvorfor vi tolker det som et udviklingsprojekt.

Pilotundersøgelser

Gennem pilotundersøgelser, herunder samtaler med forskellige aktører i *LegeKunst* og *LKG*, fandt vi ind til interessante perspektiver, som ledte os frem mod en problemformulering. Nedenfor vil vi kortlægge vores arbejde med pilotundersøgelserne.

Den første gang, vi stødte på *LKG*, var i forbindelse med 9. semester, hvor én i specialegruppen, gennem praksis i Kulturforvaltningen i en nordjysk kommune, blev bekendt med *LKG* som udviklingsprojekt. Her skulle kommunen igangsætte projektet i to dagtilbud, hvor nysgerrigheden på, hvordan man skaber et bæredygtigt projekt, der gerne skal sætte aftryk i dagtilbuddet efterfølgende, blev vakt. Dertil blev opmærksomheden videre henledt på, hvordan de æstetiske læreprocesser rummer en kompleksitet, som er svær at sætte ord på, men som også indebærer potentialer både som modsvar til tankegangen om målstyring, New Public Management-strømningen, og som en reel efterspørgsel i samfundet i dag: “Kunstneriske skabende mennesker [der har] lært at se nye mønstre og lært, hvordan man forestiller sig løsninger, er dem, der vil give os de svar, der er mest nødvendige for fremtiden” (Fredens, 2018, s. 11).

Vores indledende undersøgelser foregik ved mailkorrespondance og bestod i første omgang af oplysninger om involverede aktører og kontaktpersoner. Den startede hos den kommunale Kultur- og Turismekoordinator, som varetager vejlederfunktionen i *LKG*-projektet i kommunen. Her blev vi henvist til projektleder fra Børns Møde Med Kunsten (BMMK), som formidlede kontakt til forskellige nordjyske *LegeKunst*-tovholdere samt til Kulturprinsen i Viborg. Dernæst bestod mailkorrespondancen i at få adgang til de dagtilbud, der var involveret i *LKG*. Gennem den kommunale *LegeKunst*-vejleder fik vi et samarbejde med to kommunale dagtilbud, hvor det ene havde afholdt *LKG*-forløbet og det andet skulle til at starte det op. I det dagtilbud, hvor de skulle til at starte forløbet op – værende dagtilbud Bulderby - aftalte vi at observere forløbet, både opstarten med det kunstneriske værksted, hvor hele det pædagogiske personale deltog, *LegeKunst*-relaterede aktiviteter med børn, kunstner og pædagogisk personale samt opfølgingsrefleksionen (med leder, vejleder, kunstner og pædagoger). I samme periode afviklede vi også flere ustrukturerede og semistrukturerede interviews med udvalgte aktører; her talte vi med to kunstnere (billedkunstner og musiker), en dagtilbudsleder og pædagogmedhjælper, en pædagogisk konsulent og kommunal tovholder, projektejer af *LegeKunst* samt videnskabelig assistent ved Center for Kulturevaluering. Disse aktører blev udvalgt ud fra, at de kunne hjælpe med at kortlægge *LegeKunst*-forløbene i

praksis set fra forskellige positioner og perspektiver; organisatorisk samt ud fra forskellige erfaringer med *LegeKunst* og *LKG*. Gennem deres syn på og oplevelser med *LKG* faldt vores opmærksomhed på en bred vifte af perspektiver, som vi har kondenseret til følgende seks temaer:

1. Hvilket syn på dannelse og børnekultur ligger bag projektet *LKG*?
 2. Det æstetiske rører ved noget i os.
 3. Fokus på læring/forandring og mindset.
 4. Det organisatoriske – procesledelse.
 5. Fokus på narrativet/sprogliggørelsen.
 6. Fokus på evaluering og forankring.
- (se bilag 2 for uddybelse af hvert punkt)

På baggrund af ovenstående pilotundersøgelser har vi valgt at indgå i et samarbejde med to dagtilbud i en nordjysk kommune, hvor vi har valgt at tage udgangspunkt i det pædagogiske personales oplevelser af og med *LKG*, idet deres forståelse af og arbejde med *LKG* er afgørende for, hvilke lærings- og forandringsprocesser der er på spil frem mod en forankring i kulturen/organisationen på længere sigt. Det pædagogiske personales erfaringer er et værdifuldt bidrag til at skabe (ny) viden om udviklingsprojekter, som dagtilbud tilbydes i arbejdet med at “fremme børns . . . trivsel, udvikling og læring gennem dagtilbud” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022), hvilket har ført os til nedenstående problemformulering:

Hvordan oplever det pædagogiske personale i dagtilbud, at leg og æstetiske processer i udviklingsprojekter bliver til hverdagspraksis?

Begrebsafklaring

Vi vil i de følgende afsnit behandle nogle af de grundlæggende historiske strømninger og forståelser, der, qua dagtilbudsloven, danner grundlag for at “understøtte personale og ledelse i at skabe gode læringsmiljøer for og sammen med børnene” (Ministeriet for Børn, 2016, s. 11). Dette gennem en afklaring af forskellige børnesyn, dannelsesforståelser og fremherskende børnekulturer, som vi mener har påvirket og stadig påvirker dagtilbudsområdet og det pædagogiske personales hverdagspraksis. Med afsæt i dagtilbudsloven vil vi forklare begreberne æstetiske processer og leg og forstå dem i en historisk sammenhæng og *LKG*-kontekst.

Børnesyn

Hvis vi kigger på den aktuelle lovgivning for dagtilbudsområdet, blev der, i 2018, nedskrevet en række forslag til ændringer af de daværende pædagogiske læreplaner. Disse forslag byggede på et politisk nedskrevet pædagogisk grundlag, der skulle være ”kendetegnende for den forståelse og tilgang, hvorpå der skal arbejdes med børn i alle dagtilbud i Danmark” (Børne- og Socialministeriet, 2017). Her skrives der, at “det at være barn har en værdi i sig selv. Børn skal ikke alene forberedes på at blive voksne, men også støttes og værdsættes i de første år” (Børne- og Socialministeriet, 2017). Politisk fremgår der altså her en dobbeltforståelse af barnet, der har sit afsæt i to forskellige grundsyn på barnet. Barnet skal både støttes i værdien at være barn og samtidig forberedes til voksenlivet.

Forståelsen af at skulle forberede barnet til voksenlivet tager sit afsæt i det 19. og 20. århundrede. Her var børnesynet til heftig diskussion både indenfor pædagogikken og psykologien. Synet på barnet centrerede sig omkring to stridende syn på, hvordan børns lyster bedst kunne styres og deres fornuft skulle styrkes. Det ene syn så på barnet som ”becomings” (Dael et al., 2021, s. 71), altså at barnet skulle opdrages med det sigte at blive kommende voksne, og det andet syn så barnet som “beings” (Dael et al., 2021, s. 71), hvor barnelivet var adskilt fra voksenlivet. Filosoferne John Locke (1632-1704) og Jean-Jacques Rousseaus (1712-1778) bliver, med hver deres opfattelse af barnet, banebrydende for forskellige pædagogiske tilgange. Locke ser på barnet som en tom tavle, der skulle påfyldes viden fra de voksne – becoming-synet - mens Rousseau opfatter barnet som et frø, der er født med alt det gode, men som skal vandes og gødes og gives de bedste vækstbetingelser for at blive en blomstrende voksen – being-synet. De lægger sig begge op ad et syn på den voksne som den styrende i at hjælpe barnet ind i voksenlivet. Det er dog med to forskellige forståelser af vejen dertil (Dael et al., 2021).

Efter 2. verdenskrig opstod en modstand mod nazismens ideologi om ensartethed. Forståelsen af at børns leg og lyst skulle have værdi i sig selv, blev derfor mere fremherskende. Dette skulle ske gennem kunst og pædagogik. Her deltog eksempelvis forfatteren Astrid Lindgren, bl.a. med figurerne Pippi Langstrømpe og Emil fra Lønneberg, som kritisk stemme i debatten omkring det autoritære syn på barnet. M.a.o. bevægede man sig, både politisk og forskningsmæssigt, langsomt væk fra synet på den voksne som den bedrevidende, der skulle hjælpe barnet ind i voksenlivet (Dael et al., 2021). Når man nu, fra politisk side, har ønsket et pædagogisk grundlag, der ikke kun forbereder barnet til voksenlivet, men også ser dét at være barn som en værdi i sig selv, er der taget udgangspunkt i et helt andet børnesyn. Kimen til denne forståelse af barnet som en aktiv deltager i egen erkendelse, kan vi bl.a. hente hos den tyske filosof Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762). Han mener, at børn har “sensitive veje til viden, erkendelse og erfaring, som starter hos børn og professionaliseres hos kunstnere: æstetikken!” (Dael et al., 2021, s. 77). Det vil altså sige, at læring og udvikling skal ske hos barnet selv og i barnet selv. Baumgarten mener m.a.o., at vejen til erkendelse sker gennem sanserne, og derfor skal både barnets egen sansning og barnets egen erkendelse tillægges lige stor værdi.

Som en del af masteren bag de styrkede pædagogiske læreplaner har fællesskabet også fået en stor værdi:

I dagtilbud indgår børn i et socialt fællesskab sammen med andre børn og voksne. De konkrete børn og voksne, der er til stede i dagtilbuddet, er fælles om at skabe det sociale rum, hvorigennem de enkelte børn lærer og udvikler sig. (Ministeriet for Børn, 2016, s. 13)

Bevidstheden om fællesskabets betydning og den kontekst, man indgår i og selv er medskaber af, lægger sig op ad samme børnesyn, som vi finder hos Bruner (1915-2016). Bruner har, med sin baggrund i pædagogisk psykologi og læring, bidraget med sin forståelse af, at mennesker forstår og begriber verden subjektivt. Han har altså også gjort op med tanken om barnet som et tomt kar, der skal fyldes på, men ser i stedet hele menneskets udvikling som en spirallærende proces (Smidt, 2013). Bruner ser ikke barnet som udisciplineret eller uoplyst. Hans pædagogiske læringsteorier bygger på et børnesyn, hvor læringen sker i barnet selv, men er fuldstændig bestemt af den kontekst og den kultur, barnet indgår i. Den voksnes rolle er, i dette børnesyn, at understøtte barnet med nogle rammer, der muliggør, at barnet selv kan gennemgå læringsprocesserne. Han forstår processerne som nogle, der naturligt og ubevidst styres af og i barnet selv (Bruner, 2004). Bruner ser dét at blive til som menneske som én lang, kontinuerlig dannelsesproces gennem læring og med

Tesen om interaktion, slår han også fast, at pædagogen, læreren eller den voksne ikke er en alvidende formidler, men skal tænkes ind som en del af en gensidig proces, hvor de “lærende blandt andet hjælper hinanden med at lære, enhver i forhold til sine evner” (Bruner, 2004, s. 71). Med masteren for de styrkede pædagogiske læreplaner bliver dannelse, som hos Bruner, også knyttet op på læring: “Dannelse refererer til en dybere form for læring, hvor barnet som aktiv deltager forankrer værdier og viden i egen personlighed” (Ministeriet for Børn, 2016, s. 12). Børnesynet i de danske dagtilbud har altså rod i en lang række historiske, politiske og teoretiske strømninger, der alt sammen spiller ind på lovgivningen på dagtilbudsområdet samt på, hvordan det pædagogiske personale fortolker det i praksis. Vi vil, i vores videre undersøgelse af det pædagogiske personales oplevelser af praksis (jf. problemformuleringen), tage udgangspunkt i Bruners erkendelse af kontekstens betydning for mening. Hos Bruner er den kultur, man indgår i, central for de forståelser man får af sig selv og sin omverden. Det er også kulturen, der definerer hvilke kulturelle redskaber, man heraf tillægger betydning:

Vi skaber mening idet vi prøver at forstå, fortolke og forklare verden og de ting og mennesker der er i den. Vi lever alle i én verden, men inden for denne verden er der mange kulturer ... I takt med at vi forsøger at skabe mening i verden, prøver vi også at forstå vores egen kulturelle verden, og vi bruger de ting vores kultur har skabt (kulturelle redskaber) som et hjælpemiddel til at forstå verden. (Smidt, 2013, s. 24)

Ifølge børneforsker Grethe Krag-Müller er det fremherskende børnesyn i dag en udvidet forståelse af being-synet. Det tillægges i dag ikke kun forståelsen af, at den voksnes opgave er at gøde barnets indre drevne processer, men kan forstås som en pædagogisk tilgang til et ydre miljø. Forståelsen er stadig, at læringsprocessen sker i barnet selv, men den voksnes rolle er at skabe et miljø, hvori barnet gives mulighed til selv at udforske, lege og undersøge verden uden voksenstyring. M.a.o. må being i dag ses som dét at “være barn med ret til barndom for barndommens egen skyld” (Larsen, 2023, afs. 3). Krag-Müller peger på becoming som værende de færdigheder og kompetencer, barnet skal tilegne sig for at kunne begå sig i samfundet. Modsat Locke, hvor den voksne er den, der opdrager ud fra egen forståelse af, hvad barnet skal blive til, bruger hun begrebet i en kulturel kontekst. Hun mener, som Bruner, at læringen af færdigheder og kompetencer stadig er en indre drevet proces, men i en mere moderne forståelse af begrebet er det, hos Krag-Müller, kulturen i daginstitutionen, der bliver beslutningstager for indholdet (Larsen, 2023)

Hun tilføjer en ny dimension, nemlig den sociale og kalder den belonging. For hende er det altafgørende at disse tre begreber balancerer sammen, da det herved sikres, at barnet trives og udvikles (Larsen, 2023). Krag-Müller peger i sin forskning på, at dagtilbuddene mange steder har samme forståelse af barnet; at det er et væsen med værdi i sig selv, der gennem fællesskabet skal udvikle sig og føle, at det ér nogen. Problemet i dagens Danmark er, ifølge Krag-Müller, at børnesynet som et individ, der skal opdrages, stadig hersker mange steder - også politisk. Hun mener eksempelvis, at “når kommuner indfører stramme målformuleringer og stive læringskoncepter, eller når der i den styrkede pædagogiske læreplan står læring langt flere gange end omsorg, leg og relationer” (Larsen, 2023, afs. 4), så bliver opdragelsessynet mere fremherskende end et børnesyn som deltagelse eller inddragelse (Larsen, 2023).

Ambitionen med de styrkede pædagogiske læreplaner er, som noget nyt i Danmark, at skabe et fælles pædagogisk grundlag, hvilket udtrykkes i følgende: “Et fælles grundlag handler om en fælles forståelse af blandt andet dannelse, leg, det gode børneliv, børnefællesskaber og læringsmiljøer i dagtilbud” (Ministeriet for Børn, 2016, s. 5). Dette lægger sig op ad et forsøg på at skabe et fælles børnesyn og et fælles pædagogisk perspektiv. Spørgsmålet, ifølge Krag-Müller, er, om det er muligt, når der stadig, fra politisk side, ikke er enighed - dette også set i forhold til Bruners erkendelse af, at vi som enkeltindivider skaber mening og betydning ud fra den kontekst og kultur, vi indgår i. Her skal kontekst forstås som de personer, de omgivelser og de praksisser, vi er en del af og kultur skal forstås som det, der kontekstbestemt tillægges værdi i forhold til “adfærdsmønstre, normer, sprog, kunst og håndværk, ritualer og trosforestillinger, værdier, principper, strukturer og institutioner” (Smidt, 2013, s. 24)

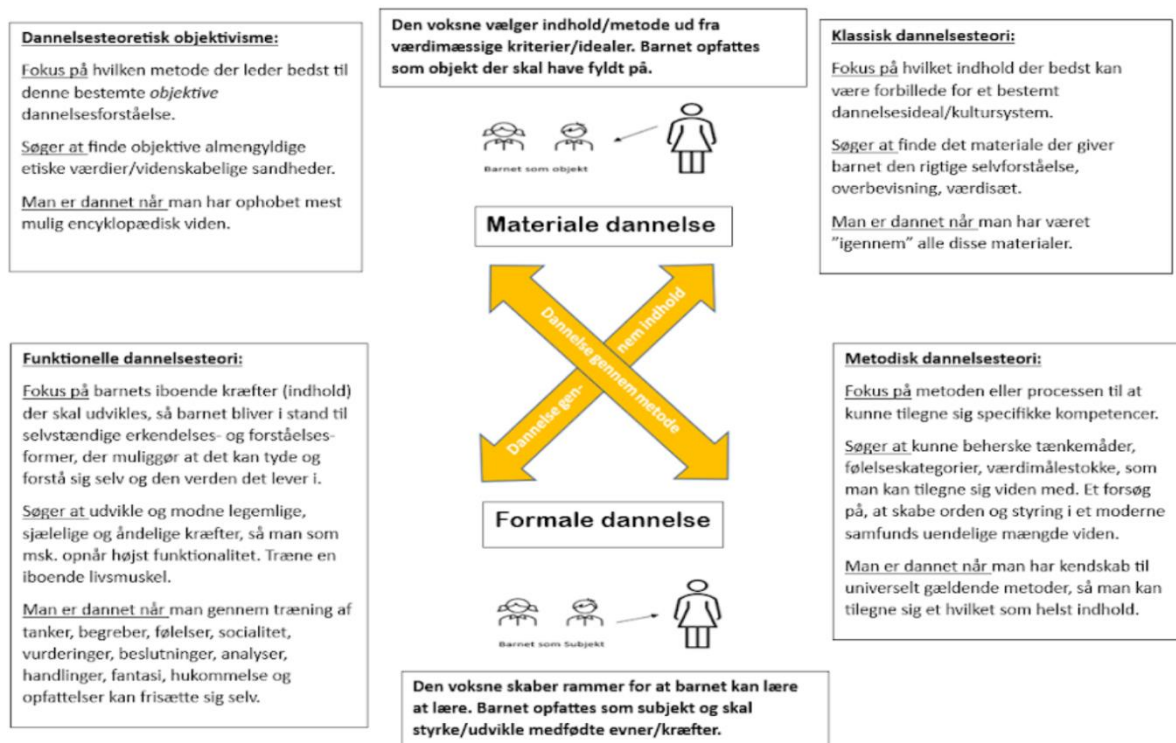
Dannelse

I takt med at synet på og forståelsen af det at være barn har ændret sig, har dannelsesbegrebet og forståelsen af dannelse også flyttet sig. Vi vil her, med afsæt i Wolfgang Klafki (1927-2016), kort ridse forskellige dannelsesforståelser op for bedre at kunne beskrive det dannelsessyn, der ligger til grund for dagtilbudsloven og de styrkede pædagogiske læreplaner fra 2018 og udviklingsprojektet *LKG*.

I dagtilbudslovens kapitel 2 §8, stk. 3 fra 2018 konkretiseres det, hvordan læringsmiljøet, gennem de styrkede pædagogiske læreplaner, skal give børnene mulighed for at dannes, hvor “dannelse refererer både til det pædagogiske formål, indhold og form” (Ministeriet for Børn, 2016, s. 12). Heri ligger altså en flertydig forståelse af dannelse. Dannelse forstås både som en proces, der

sker i barnet, når det interagerer med omverdenen (being) og som en proces, der skabes og kan påvirkes udefra gennem den kultur og kontekst, barnet indgår i (becoming). Ydermere er barnet selv medskabere af kulturen gennem en social interaktion (belønning) (Næsby, 2021). De styrkede pædagogiske læreplaner bygger også på en grundforståelse af dannelse, der “refererer til en dybere form for læring” (Ministeriet for Børn, 2016, s. 12). Både lovmæssigt og i praksis er dette dannelsesbegreb ret bredt defineret og knytter sig derfor til flere forståelser indenfor dannelses teorien (Hammershøj, 2023a).

Ifølge Hammershøj er formålet med *LegeKunst* og derfor også *LKG*, (jf. afsnittet *LegeKunstGødning som casestudie*), at være med til at fremme børns leg og dannelse, hvilket kommer til udtryk i følgende: “Det handler både om [som pædagogisk personale] at have blik for betydningen af leg og dannelse i dagtilbud og at kunne se tegn på legeaktiviteter og på dannelsesprocesser hos børn” (Hammershøj, 2023a, s. 46-47). Forstår vi dannelsesbegrebet, i de styrkede pædagogiske læreplaner, gennem Klafkis kategoriale dannelses teori, men samtidig også ud fra den historiske udlægning han har af dannelsesbegrebet, giver det en ramme at forstå kompleksiteten af dannelse i (Lauridsen, u. å.). Nedenstående billede 3 giver, lidt forsimplet, en indføring i de fire grundlæggende forståelser, Klafki mener, at dannelsesbegrebet har bevæget sig igennem:



Billede 3 - udarbejdet af specialegruppen på baggrund af Wolfgang Klafki og demokratisk dannelse samt Dannelses teori og didaktik, nye studier (Lauridsen, u. å.; Nabe-Nielsen, 2001)

De materiale dannelses teorier tager udgangspunkt i materialet og en påfyldning af viden. Med en sådan objektivistisk forståelse skal barnet præsenteres for så meget objektiv sand viden som muligt. Når der i dagtilbudsloven er et ønske om, at barnet, gennem aktiv deltagelse, kan “handle i en global verden som et hensynsfuldt, kritisk demokratisk menneske” (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 12), gemmer der sig en dannelses teoretisk objektivistisk forståelse bag (jf. billede 3). Ydermere bygger det på en klassisk material forståelse af dannelse, når Børne- og Socialministeriet nedskriver et fælles pædagogisk grundlag, der forventes at være en fælles ramme for det pædagogiske arbejde i praksis (Ministeriet for Børn, 2016).

De mere subjektivt orienterede dannelses teorier bygger på tanken om, at alle har medfødte evner, der skal udvikles, og fokus er her, hvordan dette bedst lykkes. Også her ses to retninger, hvor den funktionelle formale dannelses teori har fokus på at forme, modne og udvikle så mange af barnets iboende funktioner som muligt. Den anden subjektive retning er den metodiske dannelses teori. Her er fokus på metoden eller processen og forestillingen om, at gennem universelle metoder kan barnet tilegne sig enhver form for viden og indhold. Fælles for de funktionelle dannelses teorier er, at det er muligt at adskille form fra indhold (Lauridsen, u. å.). Når *LKG* ønsker en mere reflektiv praksis blandt det pædagogiske personale og mener at kunne opnå det gennem et udviklingsprojekt, bygger det på en metodisk forståelse af projektet.

Klafkis budskab med denne historiske kategorisering af dannelses forståelser er netop, at vi ikke kun kan forstå dannelse ud fra ét perspektiv, men at vi altid handler ud fra en vekselvirkning mellem de forskellige retninger. Denne sammentænkning har Klafki skabt med sin kategoriale dannelses teori. Klafki mener, at dannelse bygger på denne dialektik mellem det enkelte barns subjektive personlighedsudfoldelse og omgivelsernes objektive dannelses mål, hvilket udtrykkes i følgende:

Barnets behov for at blive vejledt har sit modstykke i dets behov for selv at ville. Også dette behov må tages i betragtning, fordi det er grundlag for og forudsætning for kulturens fornyelse, for fundamental forståelse og for etablering af nye kategorier. (Nabe-Nielsen, 2001, s. 14)

Klafkis dannelses teori bygger på en grundtanke om, at barnet skal lære at tænke kritisk, være selvbestemmende og selvstændigt samt uafhængigt af autonomi. Klafki har en moderne opfattelse af samfundsmæssige systemer som foranderlige størrelser. De er menneskeskabte (social

konstruerede) af de individer, der udgør samfundet, og han ser derfor mennesket som et muligt medbestemmende og handlende væsen (Lauridsen, u. å.). Den samme dannelsesforståelse ses i forarbejdet bag de styrkede pædagogiske læreplaner, når barnet skal opleve at have “indflydelse på udformning af dagligdagen og aktiviteterne uanset baggrund, køn, alder og kultur” (Ministeriet for Børn, 2016, s. 12).

Æstetiske og kreative processer

Æstetik kommer af det græske ord *aisthesis* og betyder at fornemme, en sanselig erkendelse (Chemi, 2020b). Historisk set har begrebet æstetik været tillagt forskellige betydninger, værdiladninger og forståelser alt efter, hvad begrebet lægger sig op ad. Vi har valgt at lægge os op ad *LKG* og den betydning og værdi, som her tillægges de æstetiske processer i dagtilbud. For at kunne forstå æstetiske processer i den kontekst, ser vi nærmere på, hvilke forståelser og teoretiske afsæt, der ligger til grund for begrebet, hvorfor vi forholder det æstetiske til dagtilbudsloven og de styrkede pædagogiske læreplaner for derved at forstå, hvad der tillægges en æstetisk proces og, som også omtales i loven, en æstetisk læringsproces.

Æstetik i dagtilbudsloven

I dagtilbudsloven §7 stk. 3 står det æstetiske børnemiljø beskrevet til at fremme børns “trivsel, sundhed, udvikling og læring” (2022), og i §8 stk. 7 skal det æstetiske børnemiljø være en del af det pædagogiske arbejde og læringsmiljøer. De styrkede pædagogiske læreplaner har, som tidligere nævnt, en inddeling i seks temaer, hvorigennem læringsmiljøet skal udfoldes. Her er begrebet æstetik tydeligst skrevet frem i læreplanstemaet *Kultur, æstetik og fællesskab*, hvorfor vi henter forståelsen herfra:

Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte skabende virksomhed og æstetik, der både er indtryk og udtryk. Indtryksdimensionen består af børnenes egne æstetiske oplevelser i direkte møder med forskellige kunstarter såsom scenekunst, film, maleri, musik, sang og litteratur... Udtryksdimensionen indeholder børnenes egen skabende og eksperimenterende praksis. Den er båret af børns lyst, kreativitet, improvisation og aktive deltagelse. Nysgerrighed, sansning, leg og fantasi indgår i den æstetiske læreproces og ansporer til nye perspektiver og anskuelser, der kan forankres som ny viden og ny læring. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018a)

Heraf kan tolkes, at æstetiske processer og læring både sker gennem sanselige indtryk og skabende udtryk.

Sanselige indtryk og erkendelse

Baumgarten definerede, i 1735, æstetik som en videnskab ud fra to perspektiver; et studie i sensitive veje til erkendelser samt et studie i skabelsen og tilegnelsen af kunst (Juncker, 2006). Siden Baumgartens definition af det æstetiske begreb har bl.a. Edmund Husserl og Maurice Merleau-Ponty udviklet teorier ud fra det æstetiske felt. Husserls teori gik bl.a. på, at “bevidstheden erfarer verden som en kropslig meningssammenhæng, der betegnes som bevidsthedens *rettethed* mod det, den erfarer” (Rendtorff, 2021, s. 261), mens Merleau-Ponty beskriver, hvordan det æstetiske, gennem kroppens sansning af verden, er afgørende for individets meningsskabelse (Rendtorff, 2021).

Når vi, i problemformuleringen, spørger, hvordan æstetiske processer i udviklingsprojekter (LKG) bliver til hverdagspraksis, skal æstetiske processer altså forstås ud fra ovennævnte teori. Æstetiske processer kan ses som indtryk med en ydre og en indre form, hvor æstetik kan ses som oplevelse og som læring. Barnet kan blive påvirket og udfordret af sanselige indtryk fra omgivelserne (det ydre). Det kan være gennem oplevelser af kulturel, skabende, eksperimenterende, øvende og afprøvende art og i mødet med mange forskellige kunstarter og udtryk. Hvis barnet bliver berørt eller bevæget af disse indtryk, kan det sætte et aftryk i barnet og måske føre til en ny erkendelse i mødet mellem barnets egen fortid/kontekst og den sanselige erkendelse. Dette kan betegnes som æstetikens indre form og kan føre til forankring af viden og læring ved hjælp af barnets egne initierede processer som nysgerrighed, sansning, leg og fantasi. Denne forståelse af de æstetiske processers betydning for barnet som oplevelse og læring på én og samme tid lægger sig op ad Klafkis kategoriale dannelsesforståelse – udtrykt som den dobbelte åbning, hvor ”barnet åbner sig for verden, og verden åbner sig for barnet” (Nabe-Nielsen, 2001, s. 17).

Skabende udtryk og kreativitet

Når vi anskuer æstetiske processer som barnets udtryk, kan det ses som en kreativ læreproces, der kan defineres som “samspillet mellem disponering, proces og miljø, hvorved et individ eller en gruppe producerer et håndgribeligt produkt, der både er nyt og nyttigt som defineret i en social kontekst” (Chemi, 2020a, s. 49). Al læring kan dermed ses som en kreativ proces og et

menneskeligt mentalt potentiale, som kan aktiveres gennem de rette omgivelser - et kreativt læringsmiljø, som kan anskues ud fra legens perspektiv, hvilket uddybes i afsnittet *Leg og legens perspektiver*. Kreativitet beskrives af psykoanalytiker Donald W. Winnicott som universel og hører til dét at være i live som menneske - det er vores tilgang til den ydre virkelighed og til at være en del af samfundet (Winnicott, 2003). Ligeledes beskriver Hammershøj også kreativitet som en tilgang til verden, der kan udforskes og udvikles, fremfor en evne det enkelte individ besidder - eller ikke besidder - hvormed kreativitet kan forstås som almenmenneskeligt og dermed indebærer et dannelseselement (Mathiesen & Hauer, 2015). Ud fra ovenstående definition, sker kreativitet også altid i samspil med noget eller nogen i en social kontekst, i et kreativt læringsmiljø, hvilket også er grundforståelsen af kreativitet i udviklingsprojektet *LKG*.

Æstetikens læringspotentiale

Sammenholder vi ovenstående forståelse af det æstetiske i dagtilbudsloven og den kreative proces med en teoretisk/historisk fundering, får vi her forståelsen af, på hvilke skuldre vi står, når der argumenteres for, at æstetiske processer indeholder et stort læringspotentiale og er vigtige for barnets læring. Æstetik har, op gennem historien, altid været knyttet til begrebet kunst, uden dog helt at være det samme; det blev opfattet som en ydre formgivning af sanser, oplevelser, følelser og erfaringer. Æstetikken får en ny betydning op gennem 1700-tallet, da Baumgarten, blandt flere, mener, at æstetikken, på lige fod med vores rationelle logik, skal bruges som en vej til erkendelse og altså har en indre værdi og betydning for den enkeltes læring (Austring & Sørensen, 2006). Rousseau slog fast, at de æstetiske indtryk, der skabes i kroppen som følelser og lidenskab, skal have samme værdi som fornuften og er lige dele af dét at være et menneske. Den amerikanske filosof og pædagog John Dewey (1859-1952) blev op igennem 1900-tallet vigtig for forståelsen af æstetikken som et formsprog, der ikke må isoleres til bestemte aktiviteter eller fag; det pædagogiske afsæt skal tages i barnets egne spontane aktiviteter og behov for udtryk (Austring & Sørensen, 2006).

Dét at tænke æstetik ind i pædagogikken som et læringsbegreb er ikke nyt, men blev i Danmark bl.a. præsenteret af teoretikere, som f.eks. Kirsten Drotner tilbage i 1990'erne, som en "uerstattelig erkendelsesvej" (Austring & Sørensen, 2006, s. 81). Vi kan altså, gennem æstetiske processer med følelser og kroppen, forankre viden, samtidig med, at vi oparbejder specifikke færdigheder (Austring & Sørensen, 2006). Denne ydre og indre form refererer Merete Sørensen,

Ph.d., Lektor og forsker i æstetiske læreprocesser, også til, når hun udtaler at ”æstetik er et sprog, der knytter sig til de kunstneriske udtryksformer, og som vi bruger til to ting: At kommunikere og udtrykke os med og til at reflektere med” (Tonsberg, 2015, s. 6). Når vi, i problemformuleringen, bruger betegnelsen æstetiske processer, henviser vi til alle de processer, hvor æstetik formidles som et (bevidst) medie i en hverdagspraksis i dagtilbud, og hvor det, af os, kan analyseres i en ydre form, uden vi forholder os til den indre (lærende) proces i barnet.

I nærværende speciale benytter vi udviklingsprojektet *LKG* som casestudie (jf. afsnittet *Casestudie*). I *LKG* benyttes kunst til beskrivelse af det æstetiske. Når vi i dette speciale alligevel vælger at benytte æstetiske processer, er det ud fra et pædagogisk perspektiv, hvor det æstetiske forbindes med sanserne, hvilket filosof og teolog Knud Ejler Løgstrup (1905-1981) beskriver som “en del af den menneskelige bevidstheds to bestanddele: sansning og forståelse, der begge giver adgang til virkeligheden” (Broström, 2012, s. 16). Ifølge Hansjörg Hohr, lektor emeritus på Universitetet i Oslo, benytter den æstetiske tilgang sig af et symbolsk sprog gennem sanserne (det visuelle og auditive samt bevægelse), som skal tolkes ud fra et helhedsperspektiv. F.eks. er oplæsningen af et eventyr ikke kun ordenes betydning, men også stemningen ud fra sanserne og fornemmelsen omkring oplæsningen, der gør oplevelsen til en æstetisk proces og dermed en særlig form for erkendelse (Broström, 2012). På den måde favner æstetisk proces bredere end kunst.

Børnekultur

Interessen for børnekultur og dermed som forskningsområde er et nyere fænomen. Først i 1987 blev Center for Børne- og ungdomskultur oprettet, hvor Flemming Mouritsen, blandt andre, stod i spidsen for at forske i børne- og ungdomskultur. Forskningen bestod i en indkredsning af børns “egne sensitive tilgange til viden og erfaring - i leg og i møder med kunst, kultur og medier” (Dael et al., 2021, s. 90). Hermed var interessen ikke på, hvad kunst og kultur kunne gøre for børn, men hvad børn selv gør med kunst og kultur (Dael et al., 2021, s. 90), hvilket manifesterede sig som et begreb for børnekultur - børnekulturbegrebet. Børnekulturbegrebet kan bidrage med perspektiver til at forklare, hvordan æstetiske processer tilgås i dagtilbud og indebærer både det legende og æstetiske perspektiv frem mod dannelse og udvikling.

Kultur med, for og af børn - børnekultur og børns kultur

Ifølge Juncker er børnekulturbegrebet et tredelt begreb, idet det rummer børnekultur som defineres hhv. gennem kultur *for* børn og kultur *med* børn, samt børns kultur, som er kultur *af* børn, ikke at forveksle med at børn har deres egen selvstændige kultur, tværtimod (Juncker, 2006). Der skelnes imidlertid mellem etablerede børnekulturer, som formidles af voksne *for* børn, og samskabende kulturaktiviteter, som voksne skaber sammen *med* børn samt børns kultur, som er de kulturelle udtryk f.eks. lege, der opstår børn imellem uden indblanding af voksne. Børns kultur kan, ifølge Mouritsen, sidestilles med legekultur, der lidt forsimplet kan betegnes som børns æstetiske aktiviteter knyttet til nuet, hvor det er legen i sig selv og i det øjeblik, der har værdi for barnet. Børns kultur tager dermed udgangspunkt i barnet (Juncker, 2006). Juncker påpeger, at der, med børns kultur, indgår en dybere forståelse af en selvstændig kultur og bruger derfor et nyt børnekulturbegreb, som lægger sig op ad kultursynet - at "også børn er i kultur" (Juncker, 2006, s. 159) - hvor børnene er medskabende og eksperimenterende (2006). Det nye børnekulturbegreb defineres som et æstetisk felt, hvor børn erkender og skaber mening i hverdagen gennem ageren i situationer ud fra en social kontekst. Børnene indgår i samt bidrager dermed til et kulturelt fællesskab, som, af voksne, kan tolkes og defineres gennem de *æstetiske mønstre*, der fremkommer i f.eks. gentagelser (gennem fortælling, lege eller vittigheder/humor), gennem variation i lyd, mimik, gestik og bevægelser samt kulturelle regler/udtryksformer, regler og øvelser (Juncker, 2006). Denne forståelse og tolkning af børnekulturen taler ind i et barnesyn, hvor børn ses som beings; at de handler, er kulturskabende og aktive (frem for becoming, hvor man fokuserer på alt det, børn mangler for at udvikle sig til livsduelige voksne) (Juncker, 2006). De æstetiske mønstre kan komme til udtryk ved, at barnet, gennem et sanseligt udtryk, forsøger at skabe mening her og nu. Juncker beskriver, hvordan børnekulturbegrebet dermed ikke er rettet mod et bestemt produkt, men "dækker over de kulturelle processer, der skaber mening og betydning for dem, der deltager, mens de finder sted" (Juncker, 2005, s. 5).

Med Junckers nye børnekulturbegreb blander hun ovenstående tre børnekultursyn, forsimplet sagt, ved, at børn har brug for indtryk udefra, f.eks. gennem film, til at lave deres egne æstetiske mønstre, hvori de omskaber/genbruger og improviserer over den viden og sanselige erkendelse, de har taget ind. *LKG* kan herudfra tolkes som en bestræbelse på at frembringe leg med æstetiske mønstre hos børn. Legen fremkommer gennem en voksen som igangsætter og formidler. Den æstetiske proces lægger herefter op til, at legen foregår gennem børnenes initiativ (sammen med den voksne). *LKG* kan derfor tolkes delvist at lægge sig op ad Junkers børnekulturbegreb, hvis

barnet tillægger processen mening, hvori barnet bliver medskabende og subjekt i egen dannelse. Når det kun er delvist, er det ud fra det perspektiv, at Juncker tillægger den børneinitierede leg stor værdi frem mod meningsskabelsen. *LKG* er rammesat og iscenesat af voksne, hvormed de voksne bliver formidlere af aktiviteten.

Samtidig skal det nye børnekulturbegreb, ifølge Juncker, forstås som et kulturbegreb, der lægger vægt på, at ikke alt i børns liv er kultur, men æstetiske processer har betydning for helheden i børns liv. Børnekulturbegrebet omfatter kun den del af barnets hverdag, hvor kulturelle udtryk, legeprocesser og æstetiske oplevelser forekommer. Børnekulturbegrebet er dynamisk og indeholder både børns brug af medier, Baumgartens antagelse i æstetikken (sanselige erkendelse), Husserls sensitive cognition og Merleau-Pontys begreb tavs kropslig viden. Den skabes også ud fra æstetiske oplevelser gennem praktisk viden, leg og kunst (klassisk og moderne) (Juncker, 2006). Når vi ser på de styrkede pædagogiske læreplaner, kan Junckers nye børnekulturbegreb bruges til at fokusere på:

- At børn både er subjekter og objekter i den kulturelle dannelse, hvorfor de har brug for at møde kultur *for, med og af* børn.
- At læring ift. kulturelle udtryksformer (f.eks. læreplanstema 6) er forbundet med æstetiske processer, der sætter følelserne og sanserne i centrum.
- Æstetiske processer er en legende proces, der opleves som sjov, og kan godt lære børn at læse og skrive, men det er kun en rekvisit for barnet i den legende proces (hvormed det kan sige, at de lærer for at lege).
- Deltagerne afgør processens kvalitet, ikke andre udenforstående.
- Når de voksne deltager, kan de bidrage (Juncker, 2005).

Sammenhængen mellem æstetiske processer og børnekulturbegrebet

Når den æstetiske proces bruges i forbindelse med børnekulturbegrebet, har det, ifølge Juncker, intet med kunst at gøre, hvorfor det er omfattet af teorier om sensitiv erkendelse (jf. Baumgartens perspektiver); hvordan børn og voksne skaber mening og erkendelse i hverdagen gennem æstetiske processer (Juncker, 2005). Denne tilgang til det æstetiske ses, som tidligere beskrevet, hos Husserl og Merleau-Ponty, og også hos Dewey, hvor æstetik ikke kun er tegn på en kunstteori, men en undersøgelse af, hvordan mennesket oplever betydning gennem kroppen (Fredens, 2018).

Kulturens betydning

Ordet kultur kommer af det latinske ord cultura og betyder at dyrke (Jensen, 2023). Kultur kan, ud fra den tyske filosof Johann Gottfried Herder (1744-1803), beskrives som individets måde at være en del af et fællesskab på med en fælles identitet gennem værdier. Kulturbegrebet blev, efter 2. verdenskrig, udvidet til også at inkludere “retten til at være sig selv” (Jensen, 2023, afs. 5) og gør dermed også op med oplysningstidens syn på én universel kultur. Kultur omfatter alle sider af livet, både gennem det åndelige og gennem det materielle/skabte (Jensen, 2023). Når vi agerer og træffer valg, sker det ud fra vores forståelse af os selv i den verden, vi indgår i og bliver vores væren i verden. Ved at analysere på denne væren i verden kan vi komme tættere på en forståelse af oplevelsen af virkeligheden og erfaringen af at være (Rendtorff, 2021). Ligesom alle andre steder dyrker hvert dagtilbud deres egen kultur gennem de børn og voksne, der indgår heri med vaner, værdier og folkesjæl (eller med Herders udtryk: “Volksgeist” (Jensen, 2023, afs. 3) . Dermed er kultur en dynamisk størrelse i en social kontekst (jf. Bruner i afsnittet *Børnesyn*). Det pædagogiske personale har, jf. de styrkede pædagogiske læreplaner, til opgave at formidle kultur og støtte børn heri, hvilket bl.a. kan ske, når udviklingsprojekter beskæftiger sig med æstetiske læreprocesser med børn.

Derfor er det interessant at se nærmere på, hvordan det pædagogiske personale, ud fra deres kontekst og kultur, oplever og tilgår børnekulturbegrebet (bevidst eller ubevidst), hvilket kommer til udtryk gennem deres tilgang til æstetiske processer for og med børn. Heri ligger der en grundlæggende forståelse af og tilgang til, hvordan børn dannes og dermed indgår i kulturen. Set ud fra perspektivet med kompetenceløft til det pædagogiske personale er det også formålet at bringe “kunst og kultur ind i pædagogernes bevidsthed” (bilag 1). Her er det interessant at se på, hvordan det pædagogiske personale oplever sig selv som en del af kulturen i dagtilbuddet, deres forståelse af væren i verden, idet vi hermed kan fremanalysere, hvad der, i kulturen i dagtilbuddet, virker fremmende og hæmmende for deres arbejde; altså hvordan kulturen på arbejdspladsen spiller ind på, hvad der sætter aftryk og får lov til at blive forankret frem mod at blive en del af kulturen i dagtilbuddet.

Refleksiv børnekulturformidler

For at skabe et læringsmiljø, der indbefatter formidling af kultur, jf. læreplanstema 6 og det tredelte kulturbegreb, må man, som voksen, forsøge at se verden fra barnets perspektiv og derved få en forståelse af, “hvordan børn opfatter kultur, hvad de bruger kultur til og hvordan de udtrykker sig

kulturelt” (Balling, 2006, s. 44). Herved kan voksne skabe de bedste betingelser for, at formidlingen af kultur lykkes og tolke, hvordan “den moderne formidling ... udspiller sig i rummet mellem børnekulturen og børns kultur” (Balling, 2006, s. 44). “Skal man øge kvaliteten i børnekulturformidlingen, er . . . der stærkt brug for at specificere forskellige former for læring i børnekulturen” (Drotner, 2006, s. 13), hvilket kræver en reflektiv børnekulturformidling (Drotner, 2006). Som pædagogisk personale kan man formidle kultur gennem forskellige tilgange og præsentere børn for kultur både *for*, *med* og *af* børn for at styrke deres fantasi og kreativitet, hvilket kræver, at det pædagogiske personale er bevidste om at integrere det i dagtilbuddets daglige gøremål: “. . . Kulturelle læreprocesser [finder] frem for alt sted uden for formaliserede undervisningssammenhænge. Det er netop her, megen børnekulturformidling kommer ind i billedet” (Drotner, 2006, s. 13). Som kulturformidler, i dagtilbud, kræves der altså en reflektiv praksis og bevidsthed om brugen af kunst og det æstetiske gennem legen. Ved at kunne se forskellige perspektiver på leg, både børneinitierede og voksenstyrede lege, bliver det muligt for det pædagogiske personale at kunne navigere mellem legen som havende egenverdi og kunst og kultur *med* og *for* børn. I LKG-projektet er visionen primært at bevidstgøre det pædagogiske personale om den legende æstetiske praksis, som er styret af børnene, hvor legen har egenverdi i børns møde med kunst. Denne vision kan derfor medvirke til at styrke den refleksive pædagogiske praksis mod at gøre det pædagogiske personale bevidste om ud fra hvilket perspektiv, de handler og træffer valg vedrørende tilgange og brug af materialer.

Leg og legeperspektiver

Legen har haft mange betydninger og formål op igennem tiden, og samfundets syn på barnet, på dannelse og på læring, har haft stor indflydelse på, hvilke vilkår legen i dagtilbud har hersket under (jf. afsnittene *Dannelse*, *Børnesyn* samt *Børnekultur*). Når lovgivningen nu har gjort legen til fundament for barnets personlige, sociale udvikling og læring, bygger det på en forståelse af leg som værende et grundvilkår hos barnet og som det, der danner os som mennesker (Ministeriet for Børn, 2016).

Den tyske filosof Friedrich Schiller (1759-1805) argumenterede sidst i 1700-tallet for, at man som menneske drives af ”stofdriften, formdriften og legedriften” (Austring & Sørensen, 2006, s. 130). Stofdriften styres af følelserne og ønsket om at tilgodese basale behov gennem det materielle og sanselige stof. Den formbare drift fordres af etiske og kulturelle betingelser, der med

forstanden og ånden, driver mennesket til at forme sin verden. De to drifter forenes i legedriften, da vi, ifølge Schiller, kun kan blive menneske gennem legen, hvilket kommer til udtryk i følgende: ”Thi, for nu at sige det ganske kort, mennesket leger kun, når det i ordets fulde betydning er menneske, og *Kun når det leger, er det helt og fuldt menneske*” (Schiller, 1970, s. 76). Gennem legen drives vi til at udtrykke os æstetisk og derigennem føle friheden. Altså en leg på legens betingelse og drevet af individet selv gennem form og stof. Derved bliver det æstetiske (stof) fundamentalt for legen gennem frihed. Denne tanke om fri leg gennem det kunstneriske og æstetiske var højaktuel for Schiller efter den franske revolution. Det taler, i dag, både ind i forståelsen af kunst, kreativitet og æstetik som værende vigtige elementer til at danne barnet gennem legen (Austring & Sørensen, 2006).

Den tyske pædagog Friedrich Fröbel (1782-1852) bliver af mange regnet for at være børnehavernes foregangsmand. Han er i sine tekster inspireret af Schillers filosofi omkring legen som en almindennende menneskelig drift, men han mener stadig, at den bør struktureres af de voksne, der er omkring barnet, og have læring som formål for legen. Hos Fröbel skal barnet altså m.a.o. lære gennem selv at være aktiv, og læringens formål er at danne det hele menneske. Der er, hos Fröbel, tale om en funktionalistisk dannelsesforståelse, hvor barnet lærer og udvikler ”det intellektuelle, det fysiske og det følelsesmæssige” (Fröbel, 2014, s. 26) gennem særligt udvalgte materialer og med et fokus på barnets udvikling og læring. Frøbels begreb legegaver udtrykker hans forståelse af det materiale, herunder legetøj, som stilles barnet til rådighed. Når han sætter ordet leg sammen med ordet gaver, er det sidstnævnte et udtryk for, at han tillægger materialet en særlig forventning om, at det skal kunne bibringe barnet mulighed for udvikling. Den gode leg og det gode materiale må, ifølge Fröbel, rumme flere muligheder og ikke kun have ét facit. Barnet skal kunne undersøge, udforske og eksperimentere (Fröbel, 2014). I forlængelse af dette perspektiv er uforudsigeligheden og det ukontrollerbare vigtigt for Fröbel. Han præsenterer ydermere begrebet ”Spielpflege” (Skovbjerg, 2017, s. 47), som udtrykker hans forståelse af, at legen skal værnes om som en præstationsfri aktivitet, og at det, for ham, handler om at dyrke fantasi, mod til at prøve nyt og gå med på skøre samspil i en pædagogisk praksis (Skovbjerg, 2017).

Der findes megen forskning indenfor leg og legs betydning for børn samt hvilke typer af lege, børn leger (jf. afsnittet *State of the Art*). Brian Sutton-Smith var, indtil hans død i 2015, international alderspræsident indenfor legeforskning. På baggrund af sine mange

forskningsprojekter, konstaterede han, at leg er ”et tvetydigt eller flertydigt fænomen, som videnskaben ikke har kunnet indfange og definere klart” (Sutton-Smith, 2014, s. 267). I et nationalt forskningsprojekt fra 2021 omhandlende pædagogers forståelse af leg kom Christina Haandbæk Schmidt og Malene Slott frem til, at der i praksis forekommer forskellige legeforståelser blandt det pædagogiske personale i dagtilbud, og at disse forståelser har en betydning for deres tilgang til børnene i praksis (Bille, 2023; Schmidt & Slott, 2021). I nærværende speciale er vores interesse for leg ikke med afsæt i børnene og den type leg, de leger, men i det pædagogiske personale og deres oplevelser og forståelser af, syn på og tilgang til leg, hvilket er det, vi, med en samlet betegnelse, kalder legeperspektiver. Vi vil derfor, i det næste afsnit, tage afsæt i legeforsker Helle Marie Skovbjergs fire klassiske og nyere legeperspektiver.

Første perspektiv: leg som dannelse

Når vi skal forstå leg i et sådant perspektiv, lægger Skovbjerg sig også op ad Schillers forståelse af leg som en fundamental drift. Hos Schiller er denne drift bundet op på formålet om at blive et dannet menneske. Han mener, at vi som mennesker alle bærer rundt på forestillingen om det ideelle menneske, og legen bruges til at udfolde dette ideal med. Når der opleves harmoni mellem ideal, følelser og rationalisme, fremkommer der glæde og lykkefølelse. Fröbels mål er også, at barnet skal lære at lege selv, hvilket skal understøttes og læres gennem voksenbevidst stimulering. Begge forstår altså legen som vejen til at blive et dannet menneske. Schiller beskæftiger sig ikke med specifikke metoder eller veje til dannelsen, hvorimod Fröbel taler om legeomsorg som stimuli til at tilføre og hjælpe legen på vej samt om den fantasi og nysgerrighed, legegaver kan frembringe. Det metodiske er derfor vigtigt i hans dannelsesforståelse (Skovbjerg, 2016a). Leg som dannelse kommer til udtryk, når der, i dagtilbudsloven, er formuleret et ønske om at danne barnet til at være selvstændige, demokratisk tænkende borgere, der kan indgå i forpligtende fællesskaber (Dagtilbudsloven, 2022).

Andet perspektiv: leg som udvikling

Skovbjerg tager afsæt i, at leg først og fremmest skal være med til at fremme en intellektuel udvikling. I hvilket omfang og hvordan det intellektuelle skal udvikles, er der forskellige teoretiske bud på. For at forstå udviklingsdimensionen i en kontekst med det æstetiske tager vi afsæt i Vygotsky. Hos Vygotsky er leg båret af frihed gennem æstetikken. Vi sanser (perciperer), hvilket giver stimuli til en handling eller aktivitet. Med alderen lærer vi at handle uafhængigt af stimuli, og

heri skal forståelsen af frihed findes (Vygotskij, 2014). Når barnet leger, skaber det sammenhæng mellem genstand og mening. Genstanden kan med alderen fjernes fra sin funktion og gøres meningsfuld i en anden kontekst (f.eks. kan en pind blive til en hest). Det vil m.a.o. sige, at med tiden kan barnet, uafhængigt af situationen og de umiddelbare stimuli, udvikle ”vigtige kognitive funktioner som meningsdannelse, logisk hukommelse, abstrakt tænkning og sprog, kort sagt hele fundamentet for barnets intellektuelle udvikling” (Vygotskij, 2014, s. 77). Barnet bruger fantasien, gennem legen, til at afprøve ønsker og behov, som det ikke kan udleve i virkeligheden. Vigtigt er dog, at Vygotsky forstår udviklingen hos barnet som først at være en social og kollektiv aktivitet og derefter som en individuel tankemæssig aktivitet (Rasch-Christensen, 2021). Vygotsky mener, at barnet, i legen, spejler sig i den kultur, det skal vokse op i og blive en del af og bruger legen til at udvikle og træne de kompetencer, det kræver (Skovbjerg, 2016a).

Bruners teorier om læring hos det lille barn knytter sig også til en forståelse af kulturelt definerede færdigheder, der kan udvikles gennem legen. Bruner ser dog stadig barnet som aktivt i egen læring med legen som en vigtig funktion, men med Bruners socialkonstruktivistisk forståelse vil legen altid blive et middel til at lære de kulturelle koder, man indgår i, hvilket anskues som en naturlig del af barnets udvikling (Smidt, 2013).

I de styrkede pædagogiske læreplaner ses leg som et middel til læring og udvikling. Disse to begreber bliver i denne kontekst sammentænkt ud fra en forståelse af, at begge begreber kan defineres som den proces, der sker, når barnet tilegner sig eller konstruerer ny viden eller færdigheder, som giver barnet nye handle- og tænkemåder (Rasch-Christensen, 2021). Legens ”indre motivation og lystfulde form” (Hammershøj, 2023a, s. 74) bliver her midlet til at opnå målet. Udvikling kan her forstås som de projekter eller aktiviteter i dagtilbud, der har et specifikt læringsmål. Et eksempel kunne være sprog- eller førskoleprogrammer (Hammershøj, 2023a). Her forstås leg ikke som dannelse af det hele menneske – men at leg kan bruges til at udvikle barnet i en bestemt retning. Tankerne bag *LKG* tager afstand fra leg som udvikling, da det ikke har sit udgangspunkt i barnets perspektiv. Ifølge Hammershøj kan disse legende aktiviteter slet ikke forstås som leg, da de både mangler graden af frihed og legens egenverdi (Hammershøj, 2023a).

Tredje perspektiv: leg som kompetenceudvikling

Denne forståelse er interessant i forhold til, hvilket formål man har med at igangsætte æstetiske og kreative processer i dagtilbud, og hvilke kompetencer man tænker, legen kan være med

til at understøtte. Kompetencebegrebet er, ifølge Skovbjerg, hentet fra arbejdsmarkedet og er knyttet op på en forståelse af hele tiden at være i udvikling, og netop hér kan legen blive en metode til kompetenceudvikling. De samfundspolitiske tendenser med vigtigheden af at skabe medarbejdere, der både kan tænke innovativt og kreativt, kan også ses som perspektiver på leg i dagtilbuddene. Hvis tilgangen til æstetiske og kreative processer bliver at fremme børnenes fantasi og skabende virksomhed, har legen fået et kompetenceudviklende formål (Skovbjerg, 2016a). Skovbjerg sonder mellem, at vi kan forstå leg ud fra et funktionalistisk perspektiv eller ud fra et æstetisk perspektiv. Når vi tilgår legen som dannelse, udvikling og kompetence, er det med legen som funktion. Det æstetiske perspektiv beskriver Skovbjerg gennem det fjerde og sidste perspektiv. Det æstetiske perspektiv vil vi, grundet en mulig forvirring omkring begrebet æstetik, benævne som et stemningsperspektiv samt leg som stemning (Skovbjerg, 2016b).

Fjerde perspektiv: leg som stemning

Med stemning har Skovbjerg taget afsæt i Martin Heideggers definition: ”Stemningen overfalder. Den kommer hverken ’indefra’ eller ’udefra’, men stiger op af selve i-verden-væren som en måde at være i verden på” (Skovbjerg, 2016b, s. 62). Fokus er her på leg for legens egen skyld - m.a.o. at betragte leg som havende egenverdi. Argumenterne for dette perspektiv hentes altså både i Heideggers forståelse af stemning som en konstanthed og Schillers forståelse af leg som et menneskeligt vilkår (Skovbjerg, 2016b). Samme grundforståelse ser vi i udviklingsprojektet *LKG* (Hammershøj, 2023a).

LKG hviler på fire træk, der, for dem, bør være gennemgående i legeforståelsen. Det første er frihed for alle deltagere i legen til selv at deltage og til selv at skabe og forme legen. Legen er altså åben for deltagernes spontanitet og impulser til legen (Hammershøj, 2023a). Andet træk er adskillelse fra virkeligheden, som kan forstås i et Vygotsky-perspektiv, hvor fantasien er styrende, og legen har sine egne love og regler adskilt fra virkeligheden (Hammershøj, 2023a). Det tredje træk er, at deltagerne skal føle det lystfuldt og sjovt at lege, og det sidste træk er, at formålet med at lege er for legens egen skyld (Hammershøj, 2023a). Ligeledes er *LKG* et samskabelsesprojekt (jf. afsnittet *Casestudie*), og dannelsesforståelsen knytter sig derfor både til barnet og den voksne:

Grundtanken er, at man herved gør nogle erfaringer, der ændrer en. Det handler ikke om at få ny viden eller nye kompetencer, men om at ændre sin måde at forholde sig på, både til sig

selv, til andre og til verden. (Hammershøj, 2023a, s. 30)

Dannelse sker altså gennem deltagelse i legen.

I de pædagogiske styrkede læreplaner fremskrives legen også som havende egenverdi. Dette perspektiv er bl.a. fremkommet på baggrund af FN's børnekonvention, hvor dét at være barn skal have en værdi i sig selv (Rasch-Christensen, 2021). Skovbjergs perspektiv på leg som stemning vil blive yderligere uddybet undervejs, som det bliver brugt i analyseafsnittet.

Videnskabsteoretiske overvejelser

Specialets videnskabsteoretiske afsæt er socialkonstruktivisme, da vi er af den overbevisning, at ”al viden om det, vi opfatter som selvfølgeligheder og naturligheder . . . ikke tager udgangspunkt i fænomenernes iboende essens, men [betragtes] som repræsentationer af verden, der er etableret og indlejret i specifikke kulturelle og historiske kontekster” (Egholm, 2014, s. 153). Særligt har vi været inspireret af Goffmans interaktionistiske konstruktivisme, hvor han sætter fokus på, hvordan samfundet, i det (sen)moderne hverdagsliv, ”skabes og reproducere[s] via den sociale interaktion, sådan som den konkret udspiller sig mellem individerne” (Rasborg, 2021, s. 418).

Da vi, i nærværende speciale, er nysgerrige på, hvordan det pædagogiske personale i dagtilbud oplever, at leg og æstetiske processer i udviklingsprojekter bliver til hverdagspraksis, interesserer vi os derfor for at få adgang til det pædagogiske personales repræsentationer af verden. Vi bestræber os, m.a.o., på at få indblik i, hvordan det pædagogiske personale ”forstår og organiserer [sig] selv og hinanden” (Egholm, 2014, s. 153). Da vi er af den opfattelse, at ”sociale processer konstitueres via social praksis og interaktion” (Rasborg, 2021, s. 418), har vi søgt at få indblik i den sociale interaktion, der udspiller sig mellem det pædagogiske personale. Derfor har vi anvendt en kvalitativ undersøgelsesmetode, hvor sproget sættes i centrum, da vi er af den overbevisning, at ”sproget . . . ikke blot [er] et medium med egen logik, men også bliver noget dannende, der opdrager og påvirker os til at tænke – og dermed handle – på bestemte måder, og vi kan med sproget påvirke andre” (Ingemann et al., 2022, s. 46). Når vi anvender denne betragtning af sproget til at udvælge en relevant undersøgelsesmetode, implicerer det også, at vi også betragter sproget som et metodisk værktøj til at få indblik i det pædagogiske personales oplevelser. Nærmere bestemt har vi anvendt fokusgrupper som undersøgelsesmetode, da de, for det første, er ”gode til at producere data om betydninger og betydningsdannelse i gruppers beskrivelser, vurderinger og forhandlinger” (Halkier, 2016, s. 10); for det andet er ”gode til at producere data om, hvordan sociale processer fører til bestemte indholdsmæssige fortolkninger” (Halkier, 2016, s. 10) og for det tredje er ”gode til at producere data, som belyser normer for gruppers praksisser og fortolkninger” (Halkier, 2016, s. 11).

Metodeafsnit

Casestudie

Nærværende undersøgelse er udarbejdet som et casestudie, idet vi, på baggrund af pilotundersøgelser af et specifikt udviklingsprojekt, har valgt at frembringe empiri gennem fokusgruppeinterviews med udvalgt pædagogisk personale i projekt *LKG*.

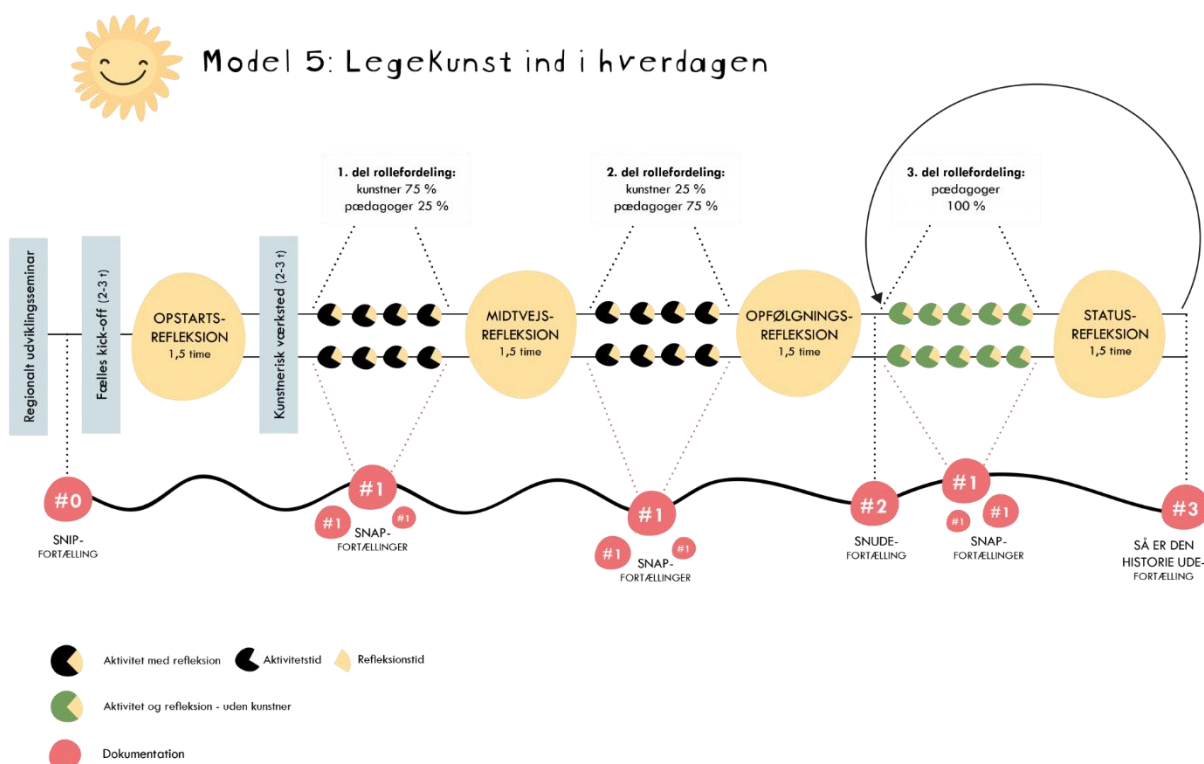
LegeKunstGødning

Projekt *LKG* er opstået i et samarbejde mellem projekt *KunstGødning*, ejet af BMMK i Nordjylland og projekt *LegeKunst*, ejet af Kulturprinsen i Viborg. I samarbejdet indgår desuden kulturskoler i Nordjylland (KIN) og pædagoguddannelsen på UCN. Projekt *LKG* tager udgangspunkt i aktionslæring og er et samskabelsesprojekt mellem nordjyske børn (0-6 år), deres “hverdagsvoksne” samt kunstnere/kulturskolelærere. Herigennem er ambitionen: “at skabe vigtig[e] sparrings, lærings og refleksionsrum for såvel pædagoger og ledere i dagtilbuddene, studerende, kulturskolelærere og kunstnere” (BMMK, u. å.) og “at forankre arbejdet med leg og kunst i dagtilbuddene i forhold til at bruge BMMK i fremtiden” (BMMK, u. å.). *LKG* foregår i 44 dagtilbud i 11 nordjyske kommuner i perioden august 2021 til august 2023. *LKG* har på den ene side som vision at give børn mulighed for at møde kunst og kultur i hverdagen og dermed understøtte arbejdet med de styrkede pædagogiske læreplaner samt at “skabe vigtig sparrings, lærings og refleksionsrum for pædagoger, studerende, kulturskolelærere og kunstnere” (BMMK, u. å.), hvilket lægger sig op ad formålet og strukturen i *LegeKunst*. På den anden side skal projektet “styrke samarbejdet på tværs af pædagoguddannelser, kommuner, kunstnere, kulturskoler, Kulturprinsen og BMMK” (BMMK, u. å.) og samtidig “styrke dagtilbud og dagtilbudskonsulentens kontakt til BMMK og deres lokale kulturskole” (BMMK, u. å.). Indholdsmæssigt benytter *LKG* strukturen fra *LegeKunst*, hvorfra projektets grundlæggende dannelses- og legesyn også er hentet, hvorfor vi nedenfor beskriver dette.

Hvad er LegeKunst?

Hvor *LKG* er et nordjysk projekt, er *LegeKunst* et landsdækkende initiativ, som (også) er rettet mod børn i 0-6-års alderen i dagtilbud. Formålet med *LegeKunst* er at lade børn og voksne fra forskellige sfærer/fag mødes samskabende i legen og kunsten (Hammershøj, 2023a). Herved mødes børn, pædagoger, ledere, kulturformidlere, kunstnere og forskere og danner et fælles

erfaringsgrundlag med og indsigt i, hvilken betydning mødet med kunst, kultur og æstetiske læreprocesser i hverdagen får for børns leg og dannelse og for de voksne, der er omkring børnene. Dermed er formålet også at give et “kompetenceløft til børnenes hverdagsvoksne” (Kulturprinsen: udviklingscenter for børne- og ungekultur). På LegeKunst.nu beskrives desuden, hvordan “LegeKunst er samskabende praksis i et tæt samarbejde med pædagoguddannelsen og får således også indflydelse på kommende pædagogers hverdag” (Kulturprinsen: udviklingscenter for børne- og ungekultur). Herved lægges op til, hvordan *LegeKunst* skal forankres og sætte aftryk i pædagogernes hverdagspraksis, hvorfor det er interessant for os at undersøge nærmere, hvordan det udfolder sig i den pædagogiske praksis. Organisatorisk og didaktisk benytter *LKG* model 5 fra *LegeKunst*, hvoraf det fremgår, hvordan aktionslæring ligger implicit i strukturen som refleksion (se nedenstående billede 4).



Billede 4 – Model 5: LegeKunst ind i hverdagen (Kulturprinsen: udviklingscenter for børne- og ungekultur, b)

Hvad er LegeKunstGødning i praksis?

Billede 4 ovenfor viser, hvordan forløbet i *LegeKunst*, og dermed også *LKG*, er struktureret. Forud for praksis er der indlagt en opstart, et kunstnerisk værksted, hvor kunstneren viser, i samskabelse med det pædagogiske personale, hvad *LKG* er og samtaler om formålet med de

æstetiske processer. Selve praksisforløbet består af en mindre gruppe børn, to fra det pædagogiske personale og en såkaldt legekunstner. Ifølge model 5 består første del af forløbet af en rollefordeling, 75/25, mellem kunstner og det pædagogiske personale, hvor kunstneren styrer forløbet 75 % af tiden, mens det pædagogiske personale styrer 25 % af tiden. Der er indlagt tid midtvejs i forløbet til fælles refleksion i hver praksis mellem pædagoger og kunstner. Første del består af fire gange *LKG* i praksis efterfulgt af en midtvejsrefleksion, hvor lederen og evt. vejleder indgår i den fælles refleksion. I anden del af forløbet er rollerne byttet om til 25/75 med en styrende pædagog 75 % af tiden. Efter endnu fire *LKG*-seancer mødes parterne fra midtvejsrefleksionen igen til en opfølgning, hvorefter kunstneren forlader projektet, og det pædagogiske personale forestår *LKG* sammen med børnene fem gange. Herefter skal det pædagogiske personale i *LKG* gerne være klædt på til, at de, sammen med dagtilbudslederen, kan brede *LKG* ud i hele dagtilbuddet. Forløbet skifter mellem *LKG* i praksis og midtvejs/statusrefleksion mellem det pædagogiske personale, dagtilbudsleder og vejleder. Sideløbende med *LKG* i praksis indgår snip-snap-snude-fortællinger og afslutningsvis en så-er-den-historie-ude-fortælling (se nedenstående billede 5 for uddybelse). Disse fortællinger udgør dokumentationen i *LKG* og bliver grundlag/udgangspunktet for aktionslæringen (Kulturprinsen: udviklingscenter for børne- og ungekultur, 2020).



Billede 5 – Faser i aktionslæring (Kulturprinsen: udviklingscenter for børne- og ungekultur, 2020, s. 11)

Kontakt til Bulderby og Vimmerby

Vi etablerede et samarbejde med to dagtilbud gennem den tilknyttede kommunes *LegeKunst*-vejleder (jf. afsnittet *LegeKunstGødning som casestudie*). De to dagtilbud er henholdsvis Vimmerby og Bulderby, som begge har haft *LKG* i deres børnehaveafdeling.

I Bulderby tog vi telefonisk kontakt til dagtilbudslederen, Per, hvor vi fortalte, hvem vi er, hvor vi var i vores specialeproces, og om han, og en medarbejder, der havde været involveret i *LKG*-projektet, kunne have lyst og tid til at mødes til et ustruktureret interview. Det ville han gerne, og han ville gerne sørge for, at medarbejderen også kunne deltage. Efter afholdelsen af interviewet aftalte vi, at vi måtte kontakte dem igen, såfremt vi var interesserede i at konstruere yderligere

empiri. Qua vores problemformulering samt socialkonstruktivistiske tilgang fandt vi det relevant at vende tilbage til dagtilbuddet for at undersøge mulighederne for at lave et fokusgruppeinterview med al pædagogiske personale, der havde været involveret i *LKG*-projektet. I alt havde fire fra det pædagogiske personale været inde over projektet, dog var der nu kun to tilbage. Vi aftalte, at Per skulle spørge de to medarbejdere, om de havde lyst til at deltage i et fokusgruppeinterview, hvilket de sagde ja til. I den forbindelse gav han dem information om, hvad et fokusgruppeinterview er, herunder at det var en fælles samtale, og at de to medarbejdere skulle medbringe to genstande hver (jf. afsnittet *Strukturering af fokusgruppen (moderatorguide)*).

Samtidig med vi kontaktede Bulderby, tog vi også telefonisk kontakt til Vimmerby. Modsat Bulderby, der havde afsluttet *LKG*-projektet, skulle Vimmerby til at starte det op. Vi aftalte med dagtilbudslederen, Signe, at vi deltog i opstartsmødet, var med til et *LKG*-forløb samt et refleksionsmøde. Undervejs fandt vi frem til, at vi også gerne ville lave et fokusgruppeinterview i dette dagtilbud med de, af det pædagogiske personale, som var involveret i *LKG*-projektet. Det var, på daværende tidspunkt, to medarbejdere, hvorfor Signe spurgte, om disse to kunne have lyst til at deltage. Det ville de gerne, og de fik, som i Bulderby, at vide, hvad et fokusgruppeinterview er, og at de skulle medbringe to genstande hver. Da vi, i første omgang, skulle afholde fokusgruppeinterviewet, var den ene medarbejder, Lisbeth, blevet syg, hvorfor vi udsatte det. Den efterfølgende gang var medarbejderen stadig syg (på ubestemt tid). Vi havde ikke fået besked om, at medarbejderen var fraværende, før vi ankom til dagtilbuddet. Hverken den ene eller anden gang. Dette tog vi som udtryk for travlhed hos Signe, hvorfor vi aftalte med den tilbageværende medarbejder, Sofie, at hun udpegede én, hun mente, der kunne være en relevant deltager i fokusgruppeinterviewet i stedet for Lisbeth. Denne medarbejder blev Alberte.

Planlægning af fokusgrupperne

Hvem skal deltage?

Vi har, i udvælgelsen af deltagere til fokusgrupperne, været analytisk selektive, hvilket betyder, at vi har udvalgt deltagere, der repræsenterer væsentlige karakteristika relateret til vores problemformulering (Halkier, 2016). Da vi er interesserede i det pædagogiske personale i dagtilbud, måtte vi derfor udvælge deltagere, der varetager en pædagogisk funktion i et sådant. Vi anvender betegnelsen det pædagogiske personale som udtryk for, at vi anerkender, at personalet, der varetager en pædagogisk funktion, kan have forskellige uddannelsesmæssige baggrunde. Nogle kan

være uddannede pædagoger og evt. have en specialisering, mens andre kan være ufaglærte; nogle kan have mange års praksiserfaring, mens andre ingen har.

Hvor mange skal deltage?

Da vi lagde os fast på, at fokusgruppen skulle bestå af det pædagogiske personale, måtte vi derefter beslutte os for hvor mange, der skulle deltage. Vi er bekendt med, at fokusgrupper ofte består af seks til 10 deltagere, og det kan være udfordrende at holde gang i diskussionen, hvis den består af færre end seks - omvendt kan det være svært at styre den, hvis den består af flere end 10 (Morgan, 2011). Morgan plæderer dog for, at man ikke skal lade sig begrænse af hverken den nedre eller øvre grænse, da der er andre væsentlige faktorer, der skal indtænkes, når man tager stilling til en fokusgruppes størrelse – herunder deltagerens involvering og interesse i emnet (Morgan, 2011). Er deltagerne generte eller tilbageholdende og/eller har lav involvering og ringe interesse vedrørende emnet, vil det særligt være udfordrende, at fokusgruppen er lille (under seks deltagere), da den samtale, der opstår, kan komme til at bære mere præg af en spørgsmål og svar-situation med en interviewer frem for at være en interaktion mellem deltagerne (Bloor et al., 2011a). Dette måtte vi tage højde for i planlægningen af vores moderatorguide, hvilket uddybes i afsnittet *Strukturering af fokusgruppen (moderatorguide)*.

Vi havde som udgangspunkt til intention, at fokusgruppen skulle bestå af det optimale antal deltagere (seks til 10), og da vi var interesserede i de, af det pædagogiske personale, der havde været eller var involveret i LKG-projektet, var det hverken muligt i Vimmerby eller Bulderby at have en fokusgruppe bestående af seks til 10 deltagere. Derudover skulle fokusgruppeinterviewet, efter ønske fra dagtilbudslederne, finde sted i arbejdstiden, hvorfor det også ville være vanskeligt, hvis flere af det pædagogiske personale skulle gå fra deres arbejdsopgaver.

Da vi, grundet vores socialkonstruktivistiske tilgang, stadig ønskede at skabe rum for social interaktion mellem det pædagogiske personale i børnehaven, valgte vi at lave to små fokusgrupper med de to medarbejdere, der havde mulighed for at deltage. Én i Vimmerby med to medarbejdere og én i Bulderby med to medarbejdere.

Selvom vi bryder med den nedre grænse for den typiske fokusgruppes størrelse, anskues størrelsen på denne fokusgruppe som en fordel i nærværende speciale. Det gør vi på baggrund af Bente Halkiers udlægning af, at når man gerne vil ”bearbejde datamaterialet i dybden med hensyn til sociale forhandlinger, sproglige udtryk og betydningsdannelse” (Halkier, 2016, s. 38), er mindre

grupper bedre egnet end store, da store fokusgrupper kan skabe et datamateriale, der bliver for stort og uoverskueligt at analysere, hvorfor hun mener, de store egner sig bedre til, hvis man vil fokusere på indholdet frem for de sociale interaktionsprocesser (Halkier, 2016). Da vi er nysgerrige på de sociale interaktionsprocesser, anskuer vi det derfor ikke som en ulempe at fortsætte med to små fokusgrupper bestående af to medarbejdere i hver.

Hvem var de deltagende?

Vi gjorde os overvejelser over, om dagtilbudslederen, Per, og dagtilbudslederen, Signe, skulle indgå som deltager i det fokusgruppeinterview, der blev afholdt i hver deres dagtilbud. Selvom disse ikke kategoriseres som værende pædagogisk personale, anskues de alligevel som tæt koblet til dette, hvorfor vi overvejede, hvorvidt de skulle være deltagere eller ej. Vi gjorde brug af såkaldte rekrutteringsovervejelser, formuleret af David Morgan, i vores beslutningsproces. Ifølge Morgan indtager mennesket forskellige sociale roller afhængigt af konteksten, hvilket betyder, at mennesker, i organisationer, også indtager forskellige roller qua deres position. Mennesker har, i de forskellige positioner på tværs af autoritets- og statusgrænser, rutiner og normer for, hvad de debatterer og ikke debatterer med hinanden, og hvis deltagerne blandes på tværs af disse positioner og autoritets- og statusgrænser, er der stor risiko for, at den sociale interaktion vil blive ukomfortabel, akavet og i værste fald konfliktfyldt (Halkier, 2016; Morgan, 2011). Da vi ønskede at skabe en tryk og tillidsfuld ramme for fokusgruppeinterviewet, valgte vi, at fokusgruppen udelukkende skulle bestå repræsentanter for det pædagogiske personale, nemlig medarbejderne.

I den forbindelse overvejede vi også, om vi skulle blande medarbejderne fra det ene dagtilbud med medarbejdere fra det andet. De to dagtilbud har ikke arbejdet sammen tidligere, hvorfor medarbejderne ikke har kendskab til hinanden. Såfremt vi blandede personalet fra de to dagtilbud, ville medarbejderne blive nødt til at være mere eksplicite i deres interaktion, da de ikke ville kunne trække på indforståethed. Derudover ville det kunne skabe et mere frit og åbent rum for samtale, når de ikke kender hinanden, da de efterfølgende ikke skal stå til ansvar for deres udtalelser over for hinanden. Tanken er, at man derved ville kunne få perspektiver frem, der ikke ville være påvirket af deltagernes sociale relationer og positioneringer frem, hvilket ville være en relevant tanke at følge, såfremt vi var mere realisme-orienteret i vores tilgang (Halkier, 2016). Da vi er socialkonstruktivistiske i vores tilgang, er det ikke en relevant tanke for os at følge. Vi anskuer, at al interaktion foregår i sociale relationer og positioneringer, hvorfor vi mener, at man ikke kan analysere deltagernes udtalelser uden en opmærksomhed på, at de altid vil være påvirkede af

konteksten (Halkier, 2016). Vi tror ikke på, at medarbejderne kan deltage i en fokusgruppe med medarbejdere, de ikke kender, uden der alligevel er sociale relationer og positioneringer på spil som (med)skaber af rummet.

Da vi er nysgerrige på, hvordan leg og æstetiske processer i udviklingsprojekter bliver til hverdagspraksis, er det vores overbevisning, at en optagethed, af den sociale interaktion mellem de, der er (med)skaber af denne hverdagspraksis, er væsentlig. Når deltagerne kender hinanden og deler hverdagspraksis, vil de kunne ”uddybe hinandens perspektiver på grund af delte erfaringer og oplevelser” (Halkier, 2016, s. 33). Vi anskuer det derfor som en fordel, at medarbejderne kender hinanden, da de vil kunne uddybe hinandens perspektiver på baggrund af deres erfaring og oplevelser med *LKG*-projektet. Derfor undlod vi at blande medarbejderne fra de to dagtilbud, hvorfor vi endte med at have én fokusgruppe udelukkende med medarbejdere fra Vimmerby og én udelukkende med medarbejdere fra Bulderby.

De deltagende medarbejdere i Vimmerby

Jf. afsnittet *Kontakt til Bulderby og Vimmerby* havde vi, inden afholdelsen af fokusgruppeinterviewet, afholdt et ustruktureret interview med Per og en medarbejder, der havde været involveret i *LKG*-projektet. Efter interviewet gav Per grønt lys til, at vi kontaktede ham igen, såfremt vi ønskede at konstruere mere empiri hos dem. Dermed var den formelle adgang til børnehaveafdelingen på plads, og vi kunne derefter gøre brug af Per som gatekeeper i forbindelse med rekrutteringen af deltagere til fokusgruppeinterviewet. Vi var opmærksomme på, at, selvom Per har givet adgang, er det ikke nødvendigvis ensbetydende med, at medarbejderne havde lyst til at deltage. I den forbindelse kan det pædagogiske personales relation til deres leder få betydning for, om og hvordan de i så fald er deltagende. Er Per ikke respekteret blandt det pædagogiske personale, kan det betyde, at de heller ikke vil tage os alvorligt, og omvendt – er han respekteret, er der større sandsynlighed for, at det pædagogiske personale vil tage åbent imod os (Møller & Harrits, 2021). Vi fik ikke indblik i, hvordan rekrutteringsprocessen havde foregået i børnehaven, hvorfor vi ikke ved, om medarbejderne deltog, fordi de havde lyst, følte sig presset til det eller noget helt tredje. Derfor anlagde vi en relationel forskningstilgang, da vi skulle møde medarbejderne, hvor vi havde fokus på at skabe tryghed, tillid og klarhed, og derudover var vi også villige til at justere på fremgangsmåden, så den kunne tage højde for deltagernes ønsker og behov (Møller & Harrits, 2021).

En af de deltagere, som Per udpegede, var Marie. Marie er ansat som pædagogmedhjælper i børnehaveafdelingen, og det var også hende, der havde været med til det ustrukturerede interview sammen med Per. I udvælgelsen af den anden deltager, ønskede vi en, der var homogen i sin baggrund med Marie – m.a.o. en deltager, der også havde været involveret i *LKG*-projektet. Denne deltager blev Else, der er ansat som pædagog i børnehaveafdelingen og homogen med Marie i den forstand, at de begge havde været involveret i *LKG*-projektet.

En fordel ved at sammensætte deltagere, der er homogene frem for heterogene i deres baggrund, er, at der derved er større sandsynlighed for, at emnet kan udforskes i dybden, da de begge har været involveret i det (Bloor et al., 2011a). Det skal dog stadig være sådan, at der er tilstrækkelig diversitet til, at diskussionen kan holdes i gang, hvilket dog var svært at tage højde for i udvælgelsesprocessen, da vi ikke har et indgående kendskab til medarbejderne. Derfor prioriterede vi i høj grad, at spørgsmålene og spørgsmålstyperne i moderatorguiden skulle lægge op til social interaktion for at skabe de bedste forudsætninger for, at diskussionen ville kunne blive holdt i gang.

De deltagende medarbejdere i Bulderby

I Bulderby gjorde vi, først og fremmest, som i Vimmerby, brug af dagtilbudslederen i forbindelse med rekrutteringen af deltagere til fokusgruppeinterviewet. Vi aftalte med Signe, at hun skulle spørge de to medarbejdere, Sofie og Lisbeth, der var involverede i *LKG*-projektet, om de havde lyst til at deltage i fokusgruppeinterviewet. Det ville de gerne. Da vi, af flere omgange, var på besøg i børnehaveafdelingen, havde vi løbende kontakt med både Signe, Sofie og Lisbeth, hvorfor vi kunne følge selve rekrutteringsprocessen tættere, end vi kunne i Vimmerby, hvor der ikke længere var et *LKG*-projekt i gang. Dog måtte Lisbeth, grundet sygemelding, udgå og i stedet deltog medarbejderen Alberte. Både Sofie, Lisbeth og Alberte er ansat som pædagoger i børnehaveafdelingen. Som vi også nævner i afsnittet *Kontakt til Bulderby og Vimmerby*, endte det med, at Sofie udpegede en medarbejder, der kunne træde i stedet for Lisbeth. Sammensætningen af deltagerne i fokusgruppen i Bulderby differentierede sig derfor fra fokusgruppen i Vimmerby ved, at der, grundet Albertes deltagelse, ikke længere er den samme homogenitet i baggrund, som hvis det havde været Lisbeth, der havde været den deltagende. Alberte var ikke involveret i *LKG*-projektet, og hun havde derfor et andet udgangspunkt end Lisbeth, der netop var involveret. Vilklårene for udvælgelsesprocessen, både i Vimmerby og i Bulderby, vender vi tilbage til i afsnittet *Kvalitetskriterier*, hvor vi forholder os til kvalitetskriterier for kvalitativ forskning og relaterer disse

til nærværende speciale.

Strukturering af fokusgruppen (moderatorguide)

Da vi, grundet fokusgruppernes størrelse, havde in mente, at samtalen kunne komme til at tage form som en spørgsmål og svar-situation, måtte vi udarbejde en moderatorguide, som tog hensyn til antal deltagere og samtidig tog hensyn til vores problemformulering og socialkonstruktivistiske tilgang. Vi anvendte den samme moderatorguide i begge fokusgruppeinterviews.

Niveau af moderering og strukturering

I udarbejdelsen af vores moderatorguide gjorde vi os først og fremmest overvejelser over, hvordan den skulle struktureres. Vi overvejede fordelene og ulemperne ved, at den blev struktureret efter en løs model, hvor vi ville have ”meget få og meget brede, åbne startspørgsmål” (Halkier, 2016, s. 42). På den ene side kan det være en fordel at anvende en løs model, fordi medarbejderne ville have større frihed til at følge de retninger, de var optaget af i samtalen. Det kunne være interessant, da vi derved kunne lære mere om og af medarbejderne, end hvis de kun måtte bevæge sig inden for rammerne af, hvad vi fandt interessant at spørge dem om. I et socialkonstruktivistisk perspektiv ville en løs model også være appellerende, da vores fokus ville være mindre på, hvad de svarede og mere på, hvordan interaktionen foregik (Halkier, 2016). På den anden side kan det være en ulempe, da det kan blive svært at sammenholde interaktionen i det ene fokusgruppeinterview med interaktionen i det andet, hvis samtalerne går i meget forskellige retninger (Halkier, 2016). I et socialkonstruktivistisk perspektiv kunne forskellen også være interessant at undersøge, men da vi anvender fokusgruppen i Vimmerby og fokusgruppen i Bulderby til at få viden om det pædagogiske personales oplevelser, har vi prioriteret at skabe forudsætninger for at kunne sammenholde interaktionen i de to fokusgrupper.

På samme måde som vi gjorde os overvejelser over den løse model, gjorde vi os også overvejelser over at anvende en stram model med ”flere og mere specifikke spørgsmål og måske også adskillige øvelser” (Halkier, 2016, s. 42). Grundet vores pilotundersøgelser havde vi megen viden om feltet, og det kunne derfor være en fordel at anvende den stramme model, da vi derved med rimelig sikkerhed kunne få viden, der var specifikt relateret til vores interesse (jf. problemformulering). Ulempen kunne være, at vi, ved at strukturere efter vores interesser, ikke ville få viden om, hvad der interesserer medarbejderne mest, da de ikke har samme grad af frihed til at

følge deres interesse som ved den løse model (Halkier, 2016). Vi kunne derfor se både fordele og ulemper ved at følge henholdsvis den løse og den stramme model, hvorfor vi valgte at strukturere moderatorguiden efter en såkaldt tragtmodel, hvilken forener de to. Det betyder, at vi startede bredt og åbent for dernæst at bevæge os over i en mere smal og stram styring (Halkier, 2016).

Den konkrete moderatorguide (bilag 3)

Sekundært gjorde vi os overvejelser over, hvordan moderatorguiden helt konkret skulle opbygges. Vi endte med en moderatorguide, der indledte til fokusgruppeinterviewet gennem en præsentation af rammer, moderator, observatører og deltagere. Derefter blev første startspørgsmål stillet, hvilket også fungerede som en opvarmningsøvelse. Vi gør brug af formuleringen startspørgsmål frem for blot at skrive spørgsmål, da denne formulering indikerer, at der er tale om spørgsmål, der er ”åbne og ekspansive, hvilket vil sige, at de lægger op til, at der kan reageres på mange forskellige måder” (Halkier, 2016, s. 45). Herefter startede selve gruppediskussionsdelen. Afslutningsvis fik deltagerne mulighed for at tilføje en sidste bemærkning, og moderator takkede derefter for deltagelsen.

Vi antog, at medarbejderne formentlig ikke havde deltaget i et fokusgruppeinterview tidligere, men, sandsynligvis, var bekendte med et interview, hvorfor vi lagde vægt på, under introduktionen, at fortælle, at det ikke var os, de skulle have en samtale med, men hinanden. Ved denne rammesætning lagde vi kimen til at kunne producere data, der var relevante ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv – data, som ville være mindre tilgængelig, hvis en gruppeinteraktion ikke fandt sted, f.eks. data om meningsskabelsesprocesser (Morgan, 2011). Endvidere fandt vi det essentielt at fortælle, at vi ikke havde nogle aktier i LKG-projektet og ikke havde været med til at udarbejde det. Intentionen var at skabe forudsætningerne for, at medarbejderne ville udtrykke sig frit og uden hensyntagen til vores reaktion på både kritik og ros (Jakobsen, 2018).

Efter introduktionen igangsatte moderator en præsentationsrunde, der også skulle fungere som en opvarmningsøvelse, for at få begge medarbejderne til at sige noget fra start. Efter medarbejderne havde præsenteret dem selv med navn, funktion og uddannelsesmæssig baggrund, stillede moderator følgende startspørgsmål: ”Og så vil jeg gerne høre en ting, I har oplevet i dag. Det kan være en god ting, en pudsigt ting eller en helt almindelig ting” (bilag 3). Dette spørgsmål kunne, foruden at varme dem yderligere op, også give anledning til, at vi kunne lære mere om

medarbejderne – herunder hvem der ”virker generte, hvem er udadvendte, hvem klovner, hvem synes, at alt er trist” (Jakobsen, 2018, s. 32), hvilket ville kunne gavne os i den kommende gruppediskussion (Jakobsen, 2018).

Gruppediskussionen begyndte med en øvelse, hvor medarbejderne, på post-it, skulle skrive tre ord eller sætninger ned hver, som de forbandt med *LegeKunstGødning*. Herefter stillede vi startspørgsmålet: ”Ud fra de ord, I har skrevet på jeres sedler, hvad forstår I så ved *LegeKunstGødning*, set fra jeres dagligdag?” (bilag 3). Formålet var at få viden om, hvordan de to medarbejdere oplevede og forstod det, hvilket kunne give moderator et udgangspunkt for efterfølgende at kunne stille ”de rigtige spørgsmål og bedre forstå, hvorfor deltagerne svarer, som de gør” (Jakobsen, 2018, s. 33). Vi anvender dermed et beskrivende startspørgsmål i begyndelsen af gruppediskussionen, da medarbejderne herved kan bidrage med forskellige forståelser uden direkte at skulle forholde sig til, om de er enige eller uenige i disse, og det er derfor nemmere for dem at reagere (Halkier, 2016; Puchta & Potter, 2004).

Dernæst blev medarbejderne præsenteret for en ny øvelse. De skulle med to genstande beskrive, hvad der, for dem, er leg, og hvad der, for dem, ikke er leg. Dage inden afholdelsen af fokusgruppeinterviewet i Vimmerby havde vi aftalt med Per, at han skulle forberede deltagerne på, at de hver især skulle medbringe to genstande til denne øvelse. I Bulderby var det Sofie, vi lavede denne aftale med. Intentionen var, ved brugen af en projektiv teknik, at medarbejderne fik lettere ved at udtrykke deres synspunkter, fordi de kunne overføre dem til noget andet – noget håndgribeligt, der projekterede deres synspunkter og hjalp dem med at sætte ord på disse (Jakobsen, 2018). Dog viste det sig, at medarbejderne, i Vimmerby, ikke havde medbragt to genstande, hvorfor øvelsen i stedet blev til en samtale mellem de to medarbejdere. I Bulderby havde Sofie medbragt to genstande, men Alberte havde ikke. Derfor blev øvelsen, i Bulderby, en samtale mellem Sofie og Alberte, hvor Sofie bragte sine to genstande ind i den. I forlængelse af denne øvelse stillede vi startspørgsmålene: ”Hvad kan I bruge leg til i jeres børnehave? Hvad kan I ikke bruge leg til i jeres børnehave?” (bilag 3), som lagde op til, at medarbejderne måtte argumentere for deres synspunkter. Typisk forholder det sig sådan, at når den ene byder ind med et synspunkt, vil det fremkalde en reaktion hos den anden, hvilken vi, qua vores socialkonstruktivistiske tilgang, tildeler en særlig opmærksomhed (Puchta & Potter, 2004).

Efterfølgende åbnede vi en stor æske fyldt med Sylvanian Families-figurer, en legetøjshestevogn samt tilhørende hest. Figurernes blev hældt ud på bordet, og vi stillede hestevognen op og placerede hesten forrest. Vi indledte den tilhørende øvelse:

Nu lægger vi en række *LegeKunstGødning*-aktører på bordet. I får nogle minutter til at kigge på dem. Vi har lavet nogle mærkater, I skal klistre på de aktører, I kender til som værende en del af *LegeKunstGødning*. I må meget gerne tilføje på de tomme mærkater, hvis I kommer i tanke om flere end dem, vi har skrevet ned. Snak sammen om dem og sæt mærkaterne på. Bagefter stiller jeg et spørgsmål med en lille øvelse i. (Bilag 3)

Denne øvelse havde til formål at give os indblik i medarbejdernes forståelse af og oplevelse med *LKG*-projektet (jf. afsnittet *Hjælpeidler*). Derudover var vi nysgerrige på, hvordan den sociale interaktion foregik undervejs. Medarbejderne fik, efter øvelsen, følgende startspørgsmål: ”Sortér nu figurerne/aktørerne i og omkring hestevognen i forhold til, hvem I vurderer, der har mest indflydelse, og hvem der har mindst indflydelse på, at *LegeKunstGødning* er til stede i børnehaven” (bilag 3). Når medarbejderne vurderede og sorterede aktørerne, fik vi indblik i, hvordan medarbejderne skaber fælles forståelse og mening omkring, hvordan et udviklingsprojekt som *LKG* bliver til hverdagspraksis (Møller & Harrits, 2021).



Billede 6 - Vimmerby



Billede 7 - Bulderby

Det sidste spørgsmål under den del af moderatorguiden, der udgjorde gruppediskussionsdelen, var et startspørgsmål, der lagde op til, at medarbejderne skulle forhandle. Startspørgsmålet lød: ”Hvis I skulle blive enige om tre gode råd at give til en anden børnehave om at lave *LegeKunstGødning*, hvordan skulle de så lyde?” (bilag 3). Efter inspiration fra Bente Halkier bad vi medarbejderne diskutere til, de blev enige, eller til det stod klart for dem, hvor de var enige, og hvor de var uenige (Halkier, 2016). Når medarbejderne, gennem interaktion med hinanden,

skulle forsøge at nå en fælles forståelse, ville den kollektive meningsskabelsesproces træde frem, hvilken vi finder særlig væsentlig grundet vores socialkonstruktivistiske orientering (Møller & Harrits, 2021).

Afslutningsvis igangsatte moderator en opsummerende runde, hvor medarbejderne, én ad gangen, skulle svare på følgende startspørgsmål: ”Ser I *LegeKunstGødning* som levedygtigt i jeres børnehave?” (bilag 3). Formålet med dette startspørgsmål var, at vi kunne blive mere sikre i vores forståelse af, hvordan medarbejderne oplever, at et udviklingsprojekt som *LKG* bliver til hverdagspraksis. Ved at tage en runde rundt-om-bordet sikrede vi os også, at begge medarbejdere fik mulighed for at tilføje en afsluttende bemærkning. Moderator takkede herefter medarbejderne for deres deltagelse, hvorefter fokusgruppeinterviewet sluttede.

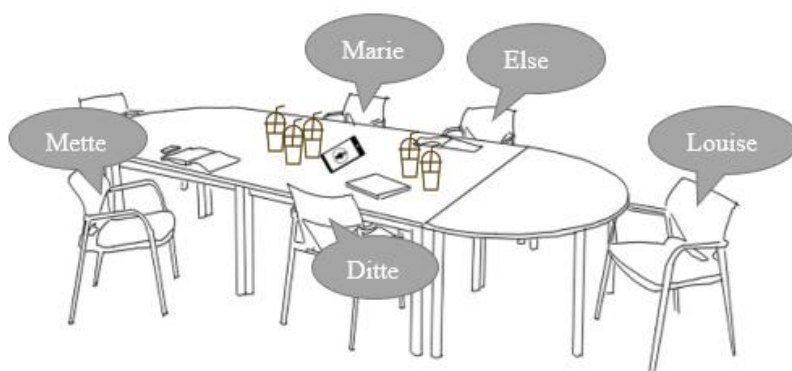
Hjælpemidler

Det sidste, vi gjorde os overvejelser over i forbindelse med udarbejdelsen af vores moderatorguide, var hvilke hjælpemidler og øvelser, vi ville anvende til at fremme forudsætningerne for social interaktion – herunder hvordan taktile elementer ville kunne fremme den æstetiske proces (jf. afsnittet *Æstetikens læringspotentiale*). Vi valgte at gøre brug af post-it i starten af gruppediskussionen, hvor medarbejderne skulle nedskrive, hvad de forbandt med *LegeKunstGødning*. Det gav medarbejderne tid til at tænke og beslutte sig for, hvilke forståelser, der skulle træde frem, hvilket kunne være en gavnlig aktivitet i det tilfælde, at medarbejderne stadig ville være en kende generte og tilbageholdende på dette tidlige tidspunkt i fokusgruppeinterviewet (Colucci, 2007). Ydermere har vi inddraget hjælpemidler i forbindelse med øvelsen, hvortil medarbejderne skulle medbringe to genstande, der repræsenterede deres forståelse af, hvad der er leg, og hvad der ikke er leg. Vi har haft en antagelse om, at en konkret definition af, hvad leg er, og hvad leg ikke er, kan være svær at slå fast, og derfor anvendte vi en analogi-teknik til at gøre det lettere for medarbejderne at formulere deres forståelse. For at kunne udvælge de to genstande har medarbejderne måtte gøre sig overvejelser, og når disse ekspliciteres af medarbejderne, i fokusgruppeinterviewet, får vi indblik i, hvordan de forstår fænomenet leg (Colucci, 2007).

Da medarbejderne skulle klistre mærkater på *Sylvanian Families*-figurerne og derefter sortere dem (*LKG*-aktørerne) ved at placere dem i og omkring legetøjshestevognen, anvendte vi legetøjshestevognen som udtryk for vores forståelse af, at der må være nogen, der i et udviklingsprojekt som f.eks. *LKG*, trækker læsset mere end andre. *Sylvanian Families*-figurerne blev udvalgt ud fra vores nysgerrighed på, om deltagerne ville matche mærkater med bestemte

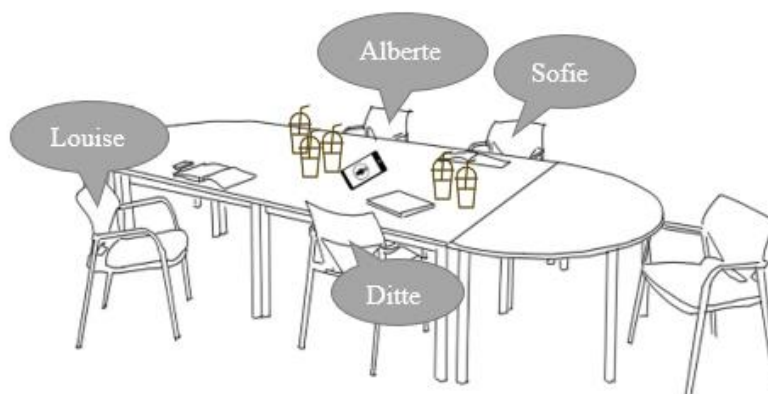
figurer, og i så fald hvilke begrundelser de gav for, at netop disse figurer repræsenterede de enkelte aktører. M.a.o. ville vi, gennem den sociale interaktion, kunne få indblik i medarbejdernes forståelse af og oplevelse med aktørerne i LKG-projektet (Colucci, 2007).

De fysiske rammer



Billede 8 - Vimmerby

Fokusgruppeinterviewet i Vimmerby blev afholdt om formiddagen. Vi havde, dage forinden, aftalt med dagtilbudslederen, at de to medarbejdere kunne gå fra i en time. Det blev afholdt i personalerummet i børnehaveafdelingen, hvor vi, som illustreret ved ovenstående billede 8, sad omkring et bord, hvor Marie og Else satte sig på den ene side, vi, Mette og Ditte, satte os på den anden og Louise satte sig for bordenden. Ditte var moderator og Mette og Louise var observatører. I midten mellem Ditte, Marie og Else lå Dittes telefon, der blev anvendt til at optage lyd. Vi havde sørget for forplejning i form af diverse sodavand, som medarbejderne frit kunne tage af, når og hvis de fik lyst.



Billede 9 - Bulderby

Fokusgruppeinterviewet i Bulderby blev ligeledes afholdt om formiddagen, og vi havde også aftalt en times varighed her. Alberte var dog forsinket og havde først mulighed for at komme

et kvarter efter aftalt tid. Da vi skulle være færdige til et bestemt tidspunkt, blev fokusgruppeinterviewet kun 45 min. Fokusgruppeinterviewet blev afholdt på Signes kontor, dog uden Signe var til stede i rummet imens. Vi sad, som i Vimmerby, rundt om et bord, hvor Alberte og Sofie sad på den ene side, og Louise og Ditte sad på den anden. Midt på bordet havde vi, ligesom i Vimmerby, sat sodavand, som Alberte og Sofie kunne tage, hvis de fik lyst. Mette havde ikke mulighed for at deltage, hvorfor hun ikke er at se på billede 9.

Etiske overvejelser

I forbindelse med afholdelsen af begge fokusgruppeinterviews forholdt vi os til etiske aspekter ved at afholde sådanne. I dette afsnit forholder vi os udelukkende til en såkaldt situeret etik, værende de etiske overvejelser vi gjorde os i den specifikke kontekst, vi afholdt de to fokusgruppeinterviews i. Vores overvejelser angående den formaliseret etik, værende den del af de etiske overvejelser, der beskæftiger sig med de overordnede principper, der skal sikre forskningens validitet og troværdighed, ekspliciteres i afsnittets *Kvalitetskriterier* (Møller & Harrits, 2021).

I forbindelse med, at Per og Signe, som gatekeepere og ledere i dagtilbuddene, var os behjælpelige med at rekruttere deltagere til fokusgruppeinterviewet, informerede de medarbejderne om, hvem vi er, hvad et fokusgruppeinterview er, og hvad vi ønskede at bruge dataen til. Da vi indledte til fokusgruppeinterviewet, både i Vimmerby og i Bulderby, fortalte vi igen deltagerne om os, rammerne for fokusgruppeinterviewet samt hvad vi ønskede at anvende dataen til. Derefter spurgte vi deltagerne, om de stadig ønskede at deltage, og om det var i orden med dem, at vi optog fokusgruppeinterviewet på en telefon, sådan at vi havde en lydfil, vi bagefter kunne transskribere. I den forbindelse oplyste vi også deltagerne om, at lydfilen ville blive uploadet på en sikker AAU-konto straks efter fokusgruppeinterviewet, og at de ville blive gjort anonyme i formidlingen af de bearbejdede data. På den måde sikrede vi os, at deltagerne kunne give samtykke på et informeret grundlag. I formidlingen af de bearbejdede data har vi valgt at anvende fiktive navne for deltagerne frem for at anføre dem som deltager 1 og 2, 3 og 4, da vi er af den overbevisning, at vi derved gør deltagerne mere menneskelige, end hvis de blot blev reduceret til tal. Per, Marie og Else er derfor fiktive navne, ligesom Signe, Sofie, Lisbeth og Alberte er. Endvidere har vi valgt at give de to dagtilbud, den omtalte stue i den ene børnehaveafdeling, kunstneren, hallen og øvrig pædagogisk personale fiktive navne, så de, i formidlingen af den bearbejdede data, fremgår som Vimmerby, Bulderby, Pippi-stuen, Palle (K.), Nete og Nordby-hallen.

Bearbejdning af fokusgruppedata

Da vi skulle bearbejde vores data fra de to fokusgruppeinterview, gik vi tilbage til vores problemformulering og lod den være et pejlemærke for, hvordan databearbejdningen kunne foregå. Vi valgte en fremgangsmåde, hvor vi fokuserede på ”indholdet af det sagte samt på de sociale former i kommunikationsprocesserne og interaktionerne” (Halkier, 2016, s. 71). Indholdet af det sagte fandt vi væsentlig, da vi, qua vores problemformulering, er nysgerrige på, hvordan det pædagogiske personale i dagtilbud oplever, at leg og æstetiske processer i udviklingsprojekter bliver til hverdag, og vi fandt kommunikationsprocesserne og interaktionerne væsentlige, da vi, qua vores socialkonstruktivistiske tilgang, er optagede af, hvordan de deltagende konstruerer og skaber mening i deres hverdagspraksis.

Transskribering

Før vi kunne bearbejde dataen, måtte vi skriftliggøre den, velvidende at den data, vi ender med på skriftform, er en reduktion af de to fokusgruppeinterviews. Vi valgte selv at transskribere lydfileerne, da medarbejderne, særligt i Vimmerby, havde stemmer, der mindede om hinanden, hvorfor en udefrakommende, der ikke selv havde været med til fokusgruppeinterviewet, kunne få vanskeligheder med at skelne stemmerne fra hinanden. Endvidere havde vi også aftalt med medarbejderne, at det kun var os, der fik adgang til lydfileerne, hvorfor det ville være etisk uforsvarligt at lade en udestående varetage transskriberingsprocessen.

I selve transskriberingsprocessen fokuserede vi på at få nedskrevet al tale på lydfileerne. Vi lagde desuden vægt på, i dataudskriften, at markere de gange, hvor medarbejderne afbrød hinanden eller talte i munden på hinanden, da vi, qua vores socialkonstruktivistiske tilgang, finder interaktionen, herunder kommunikationsprocesserne, særligt interessante. Som det fremgår af *transskriberingen af fokusgruppen i Bulderby* (bilag 4) og *transskriberingen af fokusgruppen i Vimmerby* (bilag 5) anvendte vi følgende regler for transskribering:

[]	markerer overlap i tale
()	markerer uforståeligt tale
---	markerer, når taler selv understreger noget
NEJ	markerer høje udbrud
[latter]	markerer øvrige mundtlige udtryk, f.eks. [latter], [der grines] eller [hviskende]
....	markerer kortere pauser
[pause]	markerer længere pauser

Billede 10 – Transskriberingsregler (Halkier, 2016)

Derudover anvendte vi den pågældende talers forbogstav i dataudskriften til at skabe overblik over, hvem der talte hvornår.

<u>Roller</u>
D: Ditte, moderator
S: Sofie
A: Alberte
L: Louise, observatør

Billede 11 - Bulderby (bilag 2)

<u>Roller</u>
D: Ditte, moderator
M: Marie
E: Else
L: Louise, observatør
ME: Mette, observatør

Billede 12 - Vimmerby (bilag 3)

Gennem transskriberingsprocessen oplevede vi, at vi fik genopfrisket indholdet samt kom tilbage til den sociale interaktion, herunder stemninger og tonefald, hvilket medførte, at vi oplevede at have gode forudsætninger for at kunne påbegynde den efterfølgende kodningsproces (Halkier, 2016).

Kodningsstrategi (indeksering)

Efter transskriberingsprocessen skulle vi til at bearbejde vores data. I den forbindelse forholdt vi os til kvalitetskriterierne for kvalitativ forskning (jf. afsnittet *Kvalitetskriterier*), herunder reliabilitet. I en socialkonstruktivistisk undersøgelse med fokusgruppedata kræver kvalitetskriteriet reliabilitet, at vi bl.a. forholder os til spørgsmålene: ”Transskriberer [vi vores] fokusgruppedata fyldestgørende? Koder [vi vores] fokusgruppedata systematisk? Forholder [vi os] kritisk reflekterende til [vores] egne antagelser og fortolkninger under bearbejdningen af fokusgruppedata?” (Halkier, 2016, s. 109). Dette afsnit behandler spørgsmålet om systematisk kodning.

Vi samlede de to transskriberinger i én samlet dataudskrift, og denne blev placeret i et online-dokument, som vi alle, i specialegruppen, havde adgang til. I et andet, tilsvarende online-dokument oprettede vi en tabel, der agerede ramme for vores kodningsproces, som vi søgte at have en åben tilgang til. Vi lod os inspirere af Bente Halkier i vores udarbejde af tabellen. Hun har formuleret tre redskaber, der kan anvendes til at skabe overblik over datamaterialet; tre redskaber som Bloor et. al. (2011b) også fremhæver som værende de første, man skal gribe til for at kunne gøre sine data klar til fortolkning. De tre redskaber er: kodning, kategorisering og begrebsliggørelse, hvilket Bloor et al. (2011b) samler under betegnelsen indeksering (Halkier, 2016).

Som illustreret i nedenstående uddrag af vores tabel havde vi et felt med kodning, begrebsliggørelse og kategorisering. Ydermere havde vi tilføjet et felt til selve citatet, og helt ude til

venstre tildelte vi hver kodning et nummer. Feltet kodning indeholder en tematisk overskrift for citatet, feltet begrebsliggørelse indeholder kommentarer, der oftest havde teoretisk ophav og i feltet kategorisering samlede vi de øvrige tematiske overskrifter, der kunne hænge sammen med eller stå i modsætning til denne (Halkier, 2016). Vi gennemgik sammen begge transskriberinger, førte dem ind i tabellen og sammenholdt løbende mønstre og brud på tværs af de to fokusgrupper. Derfor endte vi flere steder i kategoriseringsfeltet med at samle tematiske overskrifter fra både Vimmerby og Bulderby.

	Kodning	Citat	Begrebsliggørelse	Kategorisering
234	Turde at kaste sig ud på dybt vand	S: "Ja, vi skal også turde at kaste os selv ud [] A: "Ja." S: "På dybt vand []	LKG kræver mod. En forudsætning for LKG er, at vi tør – at vi har mod til at kaste os ud i usikkerheden. Sprog (udtryk) Kaste os selv ud på dybt vand	Tør være nysgerrig og åben som personalegruppe/Slippe vores sikkerhed/Turde at kaste sig ud på dybt vand/Det kan være megasvært, hvis ikke man har prøvet det før.

Billede 13 – Uddrag af kodningsstrategi

Vi endte med at have 258 koder i alt. Hermed havde vi systematiseret den store mængde data, vi havde fået gennem afholdelsen af begge fokusgruppeinterviews. Det næste skridt i vores proces var, at vi nu skulle "dykke ned i og sammenligne små mængder datamateriale og udvide forståelsen af disse" (Halkier, 2016, s. 80). Vi tog udgangspunkt i vores problemformulering samt indeksering og formulerede derudfra fire fortolkningsspørgsmål, som vi kunne bruge til at gå mere i dybden med datamaterialet. De fire fortolkningsspørgsmål var:

1. Hvordan beskriver/oplever det pædagogiske personale udviklingsprojekter gennem *LKG*?
2. Hvordan beskriver/oplever det pædagogiske personale leg i *LKG*? (>< leg i andre sammenhænge i BH)
3. Hvordan beskriver det pædagogiske personale æstetiske processer i *LKG*? (>< æstetiske processer i andre sammenhænge i BH)
4. Hvordan beskriver/oplever det pædagogiske personale, at noget bliver til hverdagspraksis (bliver forankret i BH)?

Se bilag 6 for yderligere uddybning af de fire fortolkningsspørgsmål.

Vi anvendte fortolkningsspørgsmålene til at kondensere de 258 koder og tilhørende kategoriseringer til 28 mulige analysevinkler (bilag 7). De 28 mulige analysevinkler dannede grundlag for, at vi kunne udforme de arbejdsspørgsmål, vi gjorde brug af i udarbejdelsen af vores analyse (se bilag 8). Som det fremgår af nedenstående illustration, har vi indsat numre ud for hver mulig analytiske vinkel. Disse er nummeret på de koder, vi havde kategoriseret sammen i vores tabel, og som vi har fundet relevante for den enkelte vinkel. Derudover har vi anvendt farver til at matche arbejdsspørgsmålene med analysevinklerne, og derved fik vi skabt en overskuelig oversigt over datamaterialet, inden vi påbegyndte analysen.

	Kondensering af koder	Koder
		221, 223, 237
17	Barnesyn	9, 10, 11, 12, 13, 14, 20, 21, 24, 28, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 53, 56, 63, 110, 111, 120, 123, 139, 140, 146-147-148-149-150-152-152, 155, 160, 161, 163, 164, 168, 169, 172-173-174-175-176-177-178, 183, 184, 185, 187<=>188, 190, 192, 212, 231, 232, 219, 248, 249,
18	Legesyn	9, 10, 11, 12, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40, 43, 44, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 123, 146-147-148-149-150-152-152, 155, 160, 161, 172-173-174-175-176-177-178, 184, 185, 187, 188, 190, 191, 219, 230, 231, 232, 233, 248, 255,
19	Samskabelse	9, 28, 108, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129-138, 185, 141-142-143-144, 146-147-148-149-150-152-152?, 155, 163, 164, 168, 184, 185, 203a, 214, 216
20	Kompetencer/Inspiration/faglig baggrund Faglig ballast	6, 7, 9, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 33, 34, 36, 37, 38, 43, 45, 56, 57, 96, 89, 88, 93, 102, 104, (105), 122, 123, 126, 127, 128, 129-130-131-132-133-134-135-136-137-138, 139, 140, 141-142-143-144, 146-147-148-149-150-152-152, 153-155, 159, 160, 161, 163, 168, 169, 172-173-174-175-176-177-178, 179-180-181-182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 219, 246, 256, 151, 152, 224, 230, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 256,
21	Kollegers rolle (autoritetslinjer) (kulturmarkør) relationen	5, 6, 7, 12, 31, 41, 47, 53, 64, 74, 75, 77, 81, 94, 95, 107, 112, 123, 124, 142-143-144, 146-147-148-149-150-152-152, 153, 154, 159, 162, 163, 164, 165-167, 168, 169, 172-173-174-175-176-177-178, 183, 184, 185, 188, 189, 198, 199, 202, 207, 215, 216, 217, 218, 222, 229, 235, 255, 258
22	Kultur i institutionen magt/arbejds miljø Personaleopbakning omstillingsparathed Dem og os Praksisfællesskaber	4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 56, 57, 64, 74, 75, 76, 77, 92, (94), 95, 107, 113, 115, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129-130-131-132-133-134-135-136-137-138, 139, 140, 141-142-143-144, 146-147-148-149-150-152-152, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 158, 159, 160, 161, 165-166-167, 168, 169, 170-171, 175-176-177-178, 179-180-181-182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 198, 202, 204, 207, 215, 217, 218, 219, 221, 222,

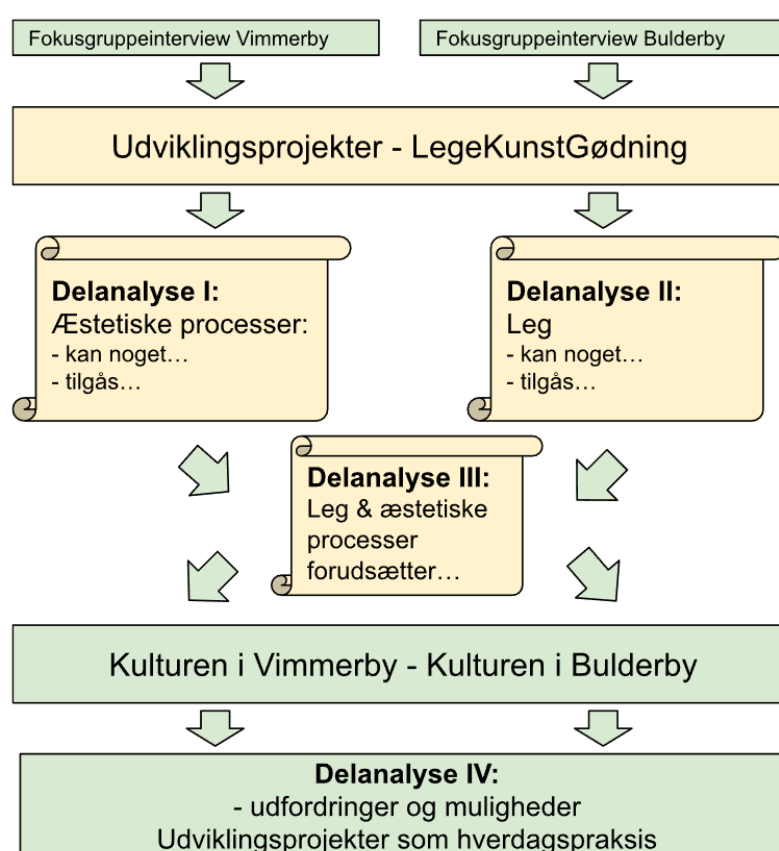
Billede 14 - Uddrag af de 28 analysevinkler (bilag 7)

Analyselstrategi

I nærværende speciale har vi gjort os overvejelser angående analysestrategi, -redskaber og -teknikker. Qua vores socialkonstruktivistiske tilgang er vi af den overbevisning, at ”mønstre og teoretiske indsigter ikke opdages eller udspringer af data, men derimod konstrueres af forskeren” (Møller & Harrits, 2021, s. 177). Derfor mener vi ikke, at vi kan gå vores data objektivt i møde, hvorfor vi ikke har fundet en ren induktiv analysestrategi efterstræbelsesværdig. Da vi har haft til formål at opnå en dybdegående forståelse af, hvordan det pædagogiske personale i dagtilbud oplever, at leg og æstetiske processer i udviklingsprojekter bliver til hverdagspraksis, har vi anvendt en abduktiv analysestrategi, hvor vi har vekslet ”mellem specifikke empiriske observationer og teoretiske begreber/forklaringer” (Møller & Harrits, 2021, s. 175) – m.a.o. har vi, i analysen,

inddraget forskellige teoretiske perspektiver på vores empiri for at undersøge, hvordan og om de kunne bidrage til, at vi ville kunne svare på vores problemformulering.

Nedenstående analyseafsnit udspringer af en analysetilgang, hvor vi har kombineret en within-case-analysis, som betegner processen hvori vi har søgt dybdegående forståelse af hvert fokusgruppeinterview, og en cross-case-analysis, som betegner processen, hvori vi har analyseret mønstre og sammenhænge, der går på tværs af de to fokusgruppeinterviews (Møller & Harrits, 2021). Nedenstående billede 15 illustrerer, hvordan analysen er opbygget. Den gule, horisontale bjælke udtrykker, at vi fortolker, at den interaktion, deltagerne har omkring leg og æstetiske processer, kan forstås i konteksten med deres oplevelser af LKG.



Billede 15 – Analysens opbygning (udarbejdet af specialegruppen)

Analyse

I den følgende analyse er det vores formål at besvare problemformuleringen og deraf skabe en forståelse af, om og hvordan dele af udviklingsprojekter kan blive til hverdagspraksis. Vi har derfor valgt at dele analysen op i fire delanalyser.

Med delanalyse I undersøger vi, hvordan det pædagogiske personale oplever æstetiske processer i deres hverdagspraksis og herigennem fremanalyseres med hvilke perspektiver, de tilgår æstetiske processer. I delanalyse II undersøger vi, hvordan det pædagogiske personale oplever leg i deres hverdagspraksis og herigennem fremanalyseres med hvilke perspektiver, de tilgår legen. I delanalyse III undersøger vi, hvordan det pædagogiske personale oplever udviklingsprojekter. Herigennem fremanalyseres hvad udviklingsprojekter forudsætter for at blive til hverdagspraksis. I delanalyse IV undersøges det pædagogiske personales oplevelse af den hverdagspraksis, udviklingsprojekter indgår i. Herigennem fremanalyseres hvordan kulturen i dagtilbud har betydning for, hvilke udfordringer og muligheder udviklingsprojekterne har for at blive til hverdagspraksis. Vi vil derfor besvare følgende problemformulering:

Hvordan oplever det pædagogiske personale i dagtilbud, at leg og æstetiske processer i udviklingsprojekter bliver til hverdagspraksis?

Delanalyse I – æstetik som den del af hverdagspraksis

De fire deltagere i begge fokusgruppeinterviews fortæller undervejs, i de to fokusgruppeinterviews, om de forskellige æstetiske processer, de har oplevet i deres hverdagspraksis. De fortæller bl.a. om materialer og tilgange, hvilket anvendes i analysen til at få indblik i, hvilke forståelser af æstetiske processer, der er fremtrædende hos det pædagogiske personale. Fortællingerne ekspliciteres og behandles i nedenstående afsnit.

Deltagerne, i de to fokusgruppeinterviews, bliver i starten bedt om at fortælle en god ting, en pudsig ting eller en helt almindelig ting, de har oplevet samme dag. Sofie, fra Bulderby, fortæller om en dreng, der er helt fordybet i sin tegning og derfor ikke registrerer, at hun er ankommet på stuen, hvilket kommer til udtryk i følgende citat: “Altså jeg havde været der, jeg havde snakket. Jeg havde sågar lige stået bagved ham, men han overhovedet. Altså. Han havde været så meget i sin tegne, at det havde han ikke opdaget. Nej” (bilag 4). Ved at bruge ordene “sågar” og “overhovedet”

tolkes det som et udtryk for, at Sofie er blevet overrasket og deri tillægger fordybelsen i den æstetiske proces betydning, da hun oplever, hvad fordybelsen gør ved drengen, nemlig at han lukker omverdenen ude.

Husserl beskriver dét at være fokuseret som bevidsthedens rettedhed i den æstetiske oplevelse: "Bevidstheden erfarer verden som en kropslig meningssammenhæng, der betegnes som bevidsthedens rettedhed mod det, den erfarer" (Rendtorff, 2021, s. 261). M.a.o. indebærer den æstetiske proces en intention, hvorfor man ikke bare kan kalde alt, hvad du sanser for en æstetisk proces - den æstetiske proces er, når du bevidst fokuserer på at opfatte sanserne, hvori fordybelsen fremkommer (Drotner, 2001). Det tolkes, at Sofie tillægger det en positiv betydning, at drengen har en æstetisk sanselig oplevelse med at tegne. Herved er drengen aktiv, skabende og fokuseret, hvilket kommer til udtryk som selvforglemmelse.

Sofie fra Bulderby fortæller følgende: "Øhm. Jeg gider da godt klippe med dem, men jeg gider ved Gud ikke, de skal lære at klippe efter en streg" (bilag 4). Det tyder derfor på, at hun tager kraftigt afstand til et funktionalistisk legeperspektiv på dét at klippe (jf. afsnittet *Leg og legens perspektiver*). M.a.o. tænker hun ikke, at dét at lære at klippe på en bestemt måde skal være et mål for den æstetiske proces. I interaktion med Sofie ekspliciterer Alberte følgende:

A: Fordi jeg oplever barnet har oplevelsen af, at den har, det har haft succesen.... Og det tænker jeg, at det er noget, vi også skal være opmærksomme på []

S: Mhm.

A: Ja.... Det er meget vores tilgang til []

S: Ja.

A: Hvor vi møder børnene henne.

S: Ja. (Bilag 4)

Når hun italesætter, at de, som pædagogisk personale, skal være opmærksomme på, at det enkelte barn oplever at have succes, tolkes det som udtryk for, at hun tillægger barnets æstetiske oplevelse betydning. De skal, som pædagogisk personale, stilladsere barnet i den proces. Dermed udledes det, at Sofie og Alberte begge er orienterede mod processen, og, i nedenstående citat, italesætter Alberte endvidere sin forståelse af, at der skal være plads til børns forskellige tilgange til æstetiske processer: "Det ene udelukker jo ikke det andet, vel? Altså vi har børn, der gerne vil, der vil begge

tingene, og så har vi nogle børn, der helst noget, der er fastlagt, hvor de ikke kommer ud på dybt vand” (bilag 4).

Sofie og Alberte tolkes at være optagede af at lave kultur *med* børn, hvilket er i overensstemmelse med visionen for LKG, der, bl.a., lyder: “børnene sammen med deres “hverdagsvoksne” og kunstnere skaber legende, inddragende og forunderlige forløb hjemme i deres institution” (BMMK, u. å.; Juncker, 2006). I interaktionen med hinanden, kommer det til udtryk i nedenstående citat, at de har en forståelse af, at de må prøve at følge børnenes initiativ, hvorfor det udledes, at Sofie og Alberte handler i overensstemmelse med LKG-visionen:

A: Altså det er ikke bare fordi, at man skal ind og kunne være inde ved siden af. Det er også fordi, vi ikke skal. Altså vi skal give slip også, prøve at følge børnene initiativ []

S: Ja.

A: I det, det. Deres interesse er og så putte nogle ting i, og så kan det arbejde videre, hvad enten det er. (Bilag 4)

Forståelsen af kultur *med* børn kommer også til udtryk i følgende citat, når Sofie italesætter brugen af materialer og tilgangen til dem i LKG-processen:

Øh, og så har jeg skrevet fantasi. [] . . . Men det der med også at få bredt den ud. Se nu maler vi, okay, hvad er det så. Nå, men. Altså den der med, at de sådan. Det åbner en ny verden af, at det egentlig er relativt simple ting og lege, de har brugt, og så bliver det lige pludselig kæmpestort. Det synes jeg giver noget fedt. (Bilag 4)

Sofie fortæller, at den æstetiske proces kan brede sig ud fra relativt simple ting og vokse, gennem fantasien, til at blive kæmpestor. Fantasi tillægges derfor, ifølge Sofie, betydning i processen mod at åbne verden sammen med børnene, hvilket derfor udledes at være en forståelse af æstetiske processer som kultur *med* børn.

Ifølge Winnicott bliver de æstetiske processer levedygtige, når det simple inviterer til børnenes fantasi og skabertrang, hvormed kreativiteten kan tolkes værende iboende og noget, alle mennesker besidder, når det sker i samspil med noget eller nogen i en kontekst - og ud fra (simple) fysiske rammer og indhold (Mathiesen & Hauer, 2015; Winnicott, 2003). Sofie italesætter, i interaktion med Alberte, hvordan et simpelt materiale har betydning og kan tolkes at fremme kreativitet:

S: KISS. Keep it simple stupid. Øhm. Og øh. Det er fordi, jeg synes, vi fandt ud af [] . . .
 Øhm. Men det her med, at jo mere, jo flere ting, vi puttede ind i.... Jo mindre var det, synes børnene, at det var fedt. Altså jo mere simpelt det var, jo mere det var sådan maling, papir, pind, nichts weiter []

A: Mhm.

S: Jo federe synes børnene, det var. Så den der med, at sådan ikke at overtænke det. (Bilag 4)

Else og Marie, fra Vimmerby, fortæller, at de har et krea-skab med fri adgang på deres stue, hvor børnene har mulighed for at møde materialer med åbenhed:

E: . . . Så har vi egentlig skabet, et krea-skab, der egentlig står åben, og det er ét rod, men det har vi simpelthen valgt for, at de skal ka' gå hen og hente sakse og lim og [] . . .

M: Ja, men vores skab, kan jo godt blive tømt i løbet af en hel dag. []

E: Ja.

M: Flere gange i løbet af en dag []

E: Ja. Men ... Det kan de. Men altså det. Så de leger med deres fantasi, tænker jeg også. Det hele kommer i spil, og de inspirerer jo hinanden helt vildt, børnene. ... De er mega selvstændige til at finde deres leg. (Bilag 5)

Når krea-skabet står frit tilgængeligt, tolkes det at invitere til kreativitet, hvilket, ifølge Winnicott, er en forudsætning for, at æstetiske processer kan blive levedygtige. Else er af den overbevisning, at de, på hendes stue, deler forståelsen af, at det gerne må rode i skabet, fordi det skaber værdi for børnene at have fri adgang til materialer.

Når vi skal forstå forskellige tilgange til æstetiske processer i forbindelse med børn, kan det tage sit udgangspunkt i kultur *for*, *med* eller *af* børn (Juncker, 2006). Set ud fra en kulturel synsvinkel kan man skelne mellem æstetik som kunstnerisk formgivning og æstetik som erkendelsespotentialer i børns og voksnes hverdag, hvorfor erkendelsespotentialer kan knyttes til æstetiske processer. Børn i dagtilbud erkender ikke gennem forklaringer, men i handlinger, de oplever meningsfulde (Juncker, 2006). Juncker beskriver den æstetiske proces som en erkendelse, der handler om, hvordan vi (børn og voksne) skaber mening og erkendelser i hverdagen gennem sanser og følelser, hvilket bygger på teorier om sensitiv erkendelse bl.a. Husserl og Merleau-Ponty.

De kommer til udtryk gennem formgivning eller æstetiske mønstre, genrer og kulturelle udtryksformer (Juncker, 2006).

Ifølge Juncker handler børns kultur om, hvordan børn får mulighed for at tilegne sig mønstre, genrer og kulturelle udtryksformer, der sammen med deres egne kropslige erfaringer gør, at de kan omskabe og improvisere. Endvidere handler børnekultur om, at æstetiske udtryk, hvilke børn bl.a. oplever gennem kunst, medier mv., kan inspirere dem til at skabe deres egne kulturelle processer (mønstre, de improviserer over). Gennem disse mønstre dannes de (Juncker, 2006). Et eksempel på æstetiske mønstre hos børnene i Vimmerby kommer til udtryk, da Else fortæller om, hvordan pigerne fra mellemste gruppe skal spise frokost. Her omtaler Else den først som ikke-leg: ”Spisesituationen? Er måske heller ikke så meget legende” (bilag 5). Efter at have været i interaktion med Marie, ræsonnerer hun sig frem til, at den alligevel kan forstås som leg:

Jeg vil nok sige, at vores mellemste piger, de leger nok lidt til måltidet. De giver den gas. Vi har en flok mellempiger, der skulle rystes lidt sammen. Så de sidder faktisk ved et bord selv og skal selv dække bord og skal selv øse op og hente vand og fordele sig. Altså jeg vil sige, at de har lidt en fest. (Bilag 5)

Når Else udtrykker, at pigerne ”har lidt en fest”, tolkes det som en legende situation hos pigerne, hvor spisesituationen er en æstetisk oplevelse, som de danner æstetiske mønstre ud fra. Ligeledes bidrager Else, ved sin deltagelse, til dannelsen af æstetiske mønstre, da hun spiser Havrefras af en kop, hvilket nogle af børnene også vil prøve:

E: Når vi kommer om morgenen, så er der jo havregryn og også Havrefras, man kan vælge imellem at spise. Og børnene spiser og så tænkte jeg, at jeg springer lige morgenmaden over, fordi vi åbner kl. 06. Så blev jeg alligevel sulten. Så tog jeg.... Så var jeg... Der var ikke flere tallerkener. Så tog jeg et lille glas, og så hældte jeg Havrefras i i stedet for og så tog det at spist’. Så det inspirerer jo så nogle andre børn, at.... Selvom de havde spist, så.... Så skulle de prøve at spise af et glas med en ske, ja. (Bilag 5)

Det tyder derfor på, at børnene opfatter dét, at hun spiser Havrefras af en kop frem for af en tallerken, som udtryk for improvisation over noget, der, for dem, er kulturelt velkendt - m.a.o. opfatter børnene Elses bidrag som leg; et bidrag, de danner nye æstetiske mønstre ud fra.

Alberte fra Bulderby fortalte ligeledes om en oplevelse, som vi tolker som værende et udtryk for, at der også, i hendes børnegruppe, har opstået nye æstetiske mønstre. Hun oplevede, gennem en samskabelsesproces med børnene, at indgå i en fantasifuld og kreativ proces, hvor nye fortællinger blev skabt på baggrund af børnenes iagttagelser, hvilket dermed dannede nye æstetiske mønstre. Denne oplevelse kommer til udtryk i følgende citat:

A: Altså jeg vil sige, I lavede den der med Slattenpatten []

S: Mhm.

A: Og der havde I lavet en øh kæmpe. Øh. Billede []

S: Mhm.

A: På en. Hvad hedder sådan noget, ja []

S: Ja

A: Maleri eller. Alt muligt ting, hvor alle børnene havde tegnet på og sådan noget []
Maleriet hang på væggen i et rum, hvor andre børn fra dagtilbuddet spiste frokost.

A: ”Og der vil jeg sige, der har været nogle øh historier og øh gættten, og fantasien er igen kommet på sp, i spil, og det havde jo ikke noget med LegeKunsten at gøre, men den []...

A: Har de jo så bygget videre i forhold til det, børnene har tegnet, hvor de. Der er jo ingen facit på, hvad det er, så der har været mange gode historier omkring den. Den er så væk nu, men altså den. Det har i hvert fald []

S: Mhm.

A: Givet noget til resten af []

S: Ja. (Bilag 4)

Ydermere udledes det af citatet, at Alberte får betydning for at formidle børnekultur, hvor børnene får rum og plads til at blive inspireret, sanse og føle. Derved kan de få indtryk af noget udenfor dem selv. Dette rum opstod (tilfældigt) og kom til udtryk ved spisesituationen omkring maleriet med Slattenpatten. Ifølge Drotner kan det siges, at være vigtigt for det pædagogiske personale både at præsentere børn for æstetiske oplevelser, indtryk og mulighed for udtryk. Derfor er det interessant at se nærmere på, hvordan det pædagogiske personale (bevidst) forholder sig til denne opgave; at formidle kunst og kultur, hvilket Drotner betegner som refleksive kulturformidlere (Drotner, 2006). Både Alberte og Else giver dog ikke udtryk for at være bevidste om deres rolle som kulturformidler, hvor de formidler kultur *med* børn. I stedet tolker vi, at oplevelserne omkring Slattenpatten og Havrefrasen mere har været en proces, der er opstået impulsivt, på baggrund af fornemmelser for,

hvad der kunne give en god oplevelse for dem og børnene. Endvidere kan børnekultur også skabes gennem kultur *for* børn, hvilket udtrykkes i Vimmerby.

Alberte bruger maleriet fra *LKG* i en sammenhæng uden for denne kontekst og med en gruppe børn, der heller ikke indgår i projektet. Det tolkes derfor, at Alberte oplever projektet som brugbart og som noget, der kan bredes ud til andre børn og voksne i børnehaven. Albertes (impulsive) involvering i *LKG* kan derfor ses som udtryk for en kulturmarkør (Hasse, 2012).

Delanalyse II – leg som en del af hverdagspraksis

De fire deltagere skulle, i begge fokusgruppeinterviews, beskrive hvad der, for dem, repræsenterer leg og ikke leg. Følgende analyseafsnit behandler deltagernes forståelser. I interaktion med Else, fortæller Marie følgende:

M: Jamen.... Jeg har skrevet leg i legekøkkenet, hvor vi leger med børnene om, hvad er det at være i et køkken. Hvad kan man i et køkken? Og så har jeg skreven når vi sidder og leger med børnene med Lego, hvor vi sidder []

E: Ja []

M: Og lærer dem at bygge []

E: Ja. (Bilag 5)

Marie bruger eksemplet med legekøkken og LEGO til at forklare, hvad hun forstår ved leg. Hun italesætter legen i køkkenet som en leg “om, hvad det er at være i et køkken”. Endvidere italesætter hun, at de “lærer dem at bygge”. Dette tyder på, at leg, ifølge Marie, kan udvikle færdigheder, hvorfor hun tolkes at have et funktionalistisk syn på leg samt en forståelse af leg som udvikling (Skovbjerg, 2016b).

I fokusgruppeinterviewet fortæller Else om en oplevelse, hun har haft i hallen, hvor hun har inspireret til leg, hvilket kommer til udtryk i følgende citat:

E: Mens jeg har været her, så har jeg altid et forløb ude i hallen, Nordby-hallen med ældste-børnene. Øh.... Hvor det egentlig er mig, der kommer med en leg til dem, øh, og så.... Og så kan jeg så se, at legene de begynder at poppe op uden, jeg er med, når vi kommer tilbage . . . Hvor det egentlig er mig, der kommer med en leg til dem, øh, og så.... Og så kan jeg så se, at legene de begynder at poppe op uden, jeg er med, når vi kommer tilbage . . . Det der er til inspirere og leg sammen med børnene. Altså det er egentlig.... Jeg tænker, det er

en øh inspiration til leg, ja altså hvor.... Som de kan bruge selv . . . (Bilag 5)

Marie deler i den efterfølgende interaktion oplevelsen af, at Else har inspireret til leg:

M: Men ved at du også har været i hallen, og du har vist den, en eller anden leg []

E: Ja.

M: Og de ligesom tager med hjem, så har du også inspireret dem til at lege selv videre []

M: Men vi ser jo, at de tager med ud og udvider derude []

E: Jeg kan komme ind og sætte en dagsorden, og det er dét, jeg tænker på hér, men.... Men de bliver jo simpelthen, de bliver fuldstændig optaget af det. Fuldstændig fanget af det. Så jeg tænker, at det er en leg, vi har sammen. (Bilag 5)

Det udledes på baggrund af ovenstående citater, at Else tillægger det betydning at inspirere børnene til leg, som de bliver optaget af og efterfølgende selv overtager. M.a.o. bliver leg, for Else, en samskabende aktivitet, når hun igangsætter den og oplever, at børnene fører den videre. Else ser altså sin rolle som igangsætter og inspirator til leg.

I det nedenstående citat fortæller Else og Marie, gennem interaktion med hinanden, om deres rolle som observatører, hvor formålet er at skabe en rolig stemning, hvilket samtidig giver dem en mulighed for at observere børnene og deres legeaktiviteter:

E: Egentlig sidder der for at have ro. Altså det giver ro, når vi sidder stille.

M: Der sidder du jo også og så sidder du lige og finder nogle Legoklodser sammen, men det er faktisk dem, der sidder og leger

M: Og vi sidder og bare observerer.

E: Og vi bliver altid sådan helt betuttet over, hvad de finder på []

M: Ja.

E: Jamen så sker der noget, når vi sætter os bare [] . . .

E: Ske noget nyt der, og skal det. Nu gør børnene sådan. Altså vi gør jo mange ændringer efter iagttagelser. Vi kan se, når det ikke fæ, når vi skal ændre på en aktivitet, eller når der skal ny aktivitet til, det kan vi jo se på børnene. Så. Så det ligger jo også lidt i vores iagttagelser. (Bilag 5)

Gennem Else og Maries fortællinger om deres hverdagspraksis, tyder det på, at de forstår deres rolle som værende i en yderposition til legen (Skovbjerg, 2016a). Ifølge Skovbjerg giver denne rolle den voksne mulighed for at kunne styre og kontrollere, om børnene skal have nye input, har brug for ro

eller skal lege for at lære noget (Skovbjerg, 2016a). Hos Else og Marie kommer dét at styre og kontrollere til udtryk gennem deres tilgang, hvor de inspirerer og observerer. Ud fra børnekultursynet skaber Else og Marie kultur *for* børn, hvor deres position bliver at tilføre legen kulturelle udtryksformer, efter behov, som børnene efterfølgende kan skabe egne (lege)udtryk ud fra (Juncker, 2005).

Else fortæller som en pudsig ting, hvordan hun, sammen med børnene, skulle vaske noget legetøj, som de havde fået fra en kollega:

Som vi skulle have vasket inde ved vasken, og det tog lidt om sig med.... Med vand og deslige ... fik egentlig en lidt god aktivitet omkring det.... Sådan ikke sådan en stille morgen sådan som vi nogle gange har, men det blev egentlig sådan lidt anderledes morgen, fordi der... Der var lidt gang... Altså det blev lidt mere gang i den, ikk'? På en god måde. Altså, ja. Og børnene hjalp med at vaske og sku' ind at lege med det legetøj.... Der var én, der skulle have fat i dét og.... Så det var sådan meget, ja.... Meget leg og meget snak på stuen i forhold til nogle morgener. (Bilag 5)

Ifølge Skovbjerg betyder det noget for legen, hvad man "orienterer sig efter, er åben imod og forventer af legen" (Skovbjerg, 2016b, s. 57). Når Else omtaler legen gennem et materiale (legetøj), så er hendes tilgang til processen med det formål at gøre legetøjet rent. Det vil sige, at hun, jf. Skovbjerg, tilgår legen med et funktionalistisk perspektiv. Det tolkes, at Else undervejs åbnede op for stemninger, hvilket betød, at vaskeseancen "tog lidt om sig" og sandsynligvis fik mulighed for at blive drevet frem af børnene selv. Stemningen blev skabt gennem materialet og legen selv. Det oplevede hun dog positivt: "på en god måde", hvorfor det kan tolkes, at Else her er dynamisk i sin tilgang til børnene, hvor hun følger børnenes spor.

Sofie og Alberte bliver, i fokusgruppeinterviewet, bedt om at italesætte, hvad de forbinder med ordet *LKG*. Her italesætter Alberte fordybelse som et umiddelbart beskrivende ord:

A: Altså jeg har skrevet fordybelse []

S: Ja.

A: For jeg har oplevet, at når I øh har haft *LegeKunst*, så har I været meget fordybet i projektet []

S: Mhm.

A: Og så har jeg []

S: Du tænker. Tænker du.... De voksne eller også børnene?

A: Jeg tænker gruppen []

S: Ja.

A: Fordi jeg har jo ikke været inde omkring []

S: Nej.

A: Jeg har været i periferien []

S: Mhm.

A: Jeg har været med alle de andre, ja. Øhm. Men har oplevet, at, at I går ind, og der ikke har været børn, der har flakket rundt eller noget. De har bare. De er blevet derinde og jeres nærvær, at nu skal vi have *LegeKunst*. (Bilag 4)

Ud fra interaktionen mellem dem kan det tolkes, at dét at være fordybet, i projektet som gruppe, har fremmet deres fælles forståelse af og bevidstheden om de fællesskabende rammer, som *LKG* skaber. Den legende proces i *LKG* fremmer en fælles fordybelse, som Alberte herefter italesætter, der giver nærvær. Det kan tolkes, at Alberte oplever, at både børn og voksne indgår sammen i processen og samskabelsen giver fælles fordybelse. Sofie stiller opklarende spørgsmål og svarer efterfølgende “ja” og “mhm”, hvorfor det kan tolkes, at hun, gennem interaktionen, får nye perspektiver på *LKG*. Når Sofie indgår i samskabelsesprocesser, tyder det på, at hun forstår sin rolle som værende i inderposition til legen (Skovbjerg, 2016b).

Da Sofie skal sætte ord på, hvad hun forbinder med *LKG*, bliver nærvær igen nævnt, her i sammenhæng med tid:

Altså at de får tid. Vi har ikke travlt, vi skal ikke nå noget. Det tager den tid, det tager. Øhm. Så har jeg skrevet nærvær også. Øh. Den havde du egentlig også på. Det her med at man er i det, og vi bliver i det. Børnene de ikke flakker rundt og er andre steder, men der er en. Der er ikke bare en voksen til stede, der er en nærværende voksen. Øh. Og jeg synes egentlig, det har gjort, at jeg sådan har følt, at jeg har haft en bedre kontakt med børnene. Også nogle af de børn, som jeg ikke egentlig inden ikke har haft sådan en, den store [S griner] sådan feeling af, øh. (Bilag 4)

Sofie italesætter, hvordan hun ikke tidligere har haft en “feeling” med disse børn, hvorfor det kan tolkes, at hun fornemmer nærheden til børnene, og deri oplever at lære dem bedre at kende, når de er sammen om *LKG* (legende proces). Ifølge Juncker kan Sofies oplevelse, af en stærkere relation

og nærhed, tolkes netop at opstå, fordi Sofie er deltagende og derigennem bidrager til den legende proces sammen med børnene (Juncker, 2006). Samtidig kan det tolkes, at Sofie oplever at være i legestemning med børnene, når hun gennem den legende proces i *LKG*, mærker at få en stærkere relation til børnene ved at være særlig åben for børnenes og det, de skaber sammen.

Da Alberte fortæller om en oplevelse, hun har haft den dag, fokusgruppeinterviewet fandt sted, italesætter hun, at hun har haft en pudsig oplevelse, hvor hun oplevede, at to drenge havde en leg, hvor de eksperimenterede, og der var god stemning:

Jeg har lige haft en ... Skal vi kalde det leg? Jeg har 2 drenge, der kravler i et træ og faktisk får rykket sig og eksperimenterer og hygger sig sammen og får 2 andre børn med i den leg. Øhm.... Og der er en god stemning omkring. Så, ja ... det var en god oplevelse, i regnvejret ude på legepladsen. (Bilag 4)

Ifølge Skovbjerg kan leg skabe stemninger. Legestemninger kommer hverken indefra eller udefra, men skabes i samspil med de mennesker, den verden eller de materialer, vi interagerer med og de forventninger, vi selv bringer med ind i situationen. Vi kan altså forstå legen som en “stemningspraksis” (Skovbjerg, 2016b, s. 62). Det kan tolkes, at Alberte oplever en god stemning hos drengene, hvilket kan ses som en god legestemning. Når Alberte fortæller, at legen udvikler sig, tyder det på, at hun har observeret drengenes leg over længere tid og da hun italesætter den som positiv flere gange, tolkes Alberte derfor at tillægge legestemningen værdi.

Sofie og Alberte var blevet bedt om at medbringe to genstande, der for dem viste hhv. leg og ikke leg. Sofie havde valgt at medbringe nogle træpinde. Herudfra forklarer hun, at hun har medbragt pindene som skal vise leg, selvom de ikke umiddelbart kan noget:

Så det var sådan set pinde, der ikke kan noget, de kan alligevel en hel masse, synes jeg ... jeg har læst engang et eller andet sted, at det hedder meget flot open-ended toys, ja, fordi der ikke er facit på, hvordan de skal bruges. Men de bare kan.... Alting, der ikke kan noget. (Bilag 4)

Når Sofie italesætter leg, gennem inddragelse af pindene, som “alting, der ikke kan noget”, kan det tolkes, at hun tillægger fantasien betydning for leg. Når fantasien sættes i spil, kan ingenting blive til alting, og leg kan blive til gennem fantasien. Det kan tolkes, at Sofie har fokus på, at leg for

hende skal være åben, eksperimenterende og sætte gang i fantasien. Dermed udledes det, at Sofie lægger sig op ad Frøbels begreb med legegaver (jf. afsnittet *Leg og legeperspektiver*).

Delanalyse III – udviklingsprojekter forudsætter noget

Jf. afsnittet *Hvad er LegeKunst?* udtrykkes det, at formålet med *LegeKunst* er at lade børn og voksne fra forskellige sfærer mødes samskabende i legen og kunsten, herunder give pædagogisk personale indsigt i, hvilken betydning mødet med kunst, kultur og æstetiske læreprocesser i hverdagen får for børns leg og dannelse og for de voksne, der er omkring børnene. *LKG*'s formål er, m.a.o., at inspirere det pædagogiske personale til at bruge æstetiske indtryk i en legende og samskabende proces om kreative udtryk og skabe en refleksiv kultur. Formålet er inspireret af grundforståelsen i *LegeKunst*, hvor leg og æstetiske udtryk begge forstås som havende egenverdi (Hammershøj, 2023a).

Ifølge psykolog og familierapeut Margareta Öhman er det afgørende for børn i hvilken grad, det pædagogiske personale er bevidste om deres egne legeevner, deres viden om leg og legens muligheder, når den betragtes som havende egenverdi. Ydermere har det betydning for børnenes udvikling, hvilken kultur det pædagogiske personale har for løbende refleksion og dermed de muligheder, de, som voksne, giver dem med videre i livet (Öhman, 2020). Det er altså afgørende, hvilke vilkår legen har, og hvordan man som personalegruppe interagerer med den, hvilket Drotner beskriver med refleksive børnekulturformidler (jf. afsnittet *Refleksiv børnekulturformidler*).

For Skovbjergs leg som stemning gælder samme grundforståelse for leg, som udtrykkes i *LegeKunst*, hvor barnet leger ud fra legens egne logikker og i legens egne stemninger. Legen bliver her central for dét at dannes som menneske ”uagtet de positive sideeffekter, legen har ... man er ikke ude efter noget bestemt, men er klar på at se, hvad der sker. Det hele kan ende med noget større” (Skovbjerg, 2016b, s. 57-58). Sofie udtrykker, i nedenstående citat, hvordan leg, gennem fantasi, kan blive kæmpestort, hvilket tolkes som at være i overensstemmelse med samme grundforståelse:

Men det der med også at få bredt den ud. Se nu maler vi, okay, hvad er det så. Nå, men. Altså den der med, at de sådan. Det åbner en ny verden af, at det egentlig er relativt simple ting og lege, de har brugt, og så bliver det lige pludselig kæmpestort. Det synes jeg giver noget fedt. (Bilag 4)

Ifølge Keith Sawyer (som citeret i Skovbjerg, 2016b) skal børn samt pædagogisk personale, for at kunne tilgå leg som stemning og derved komme i legestemning, tilgå enhver aktivitet ud fra følgende grundprincipper: “1) Yes, and... 2) Don’t Write the Script in your Head... 3) Listen to the Ground Mind” (s. 58-59). Man skal være åben for det uforudsigelige, ikke-planlagte og ikke på forhånd beslutte, hvilke veje legen eller aktiviteten skal gå. Det vigtigste, for at komme i legestemning, er at lytte til de andre og se sig selv som en del af en samskabelsesproces (Skovbjerg, 2016b). I nedenstående citat kommer det til udtryk, at Alberte mener, at de, som personalegruppe, med åbenhed og mod, skal turde at gå med på legens præmisser og kaste sig ud, hvor de ikke ved, hvilken vej det går. Derfor tolkes det, at Alberte agerer ud fra Sawyers førnævnte grundprincipper. Citatet lyder:

Altså. At man tør være åben som personalegruppe. At du, at du skal være nysgerrig og åben, og at du ikke. Vi ved ikke lige præcis, hvor den ender henne. Selvfølgelig er der nogle ydre rammer, men, men.... Der låser man sig lidt sig selv, hvis man, hvis man har brug for at kende helt præcist . . . Men øh, men sådan det helt store noget, når jeg hører ordet *LegeKunst*, så tænker jeg også, det er den der lidt med at slippe vores sikkerhed. (Bilag 4)

Alberte viser i citatet her, at det for hende skal være naturligt at møde *LKG* nysgerrigt og åbent. Legefilosofi bliver altså, jf. Skovbjerg, til livsfilosofi for hende (Skovbjerg, 2016b). For at kunne gå i legestemning kræver det, ifølge Mouritsen, en ”gennemøvet spontanitet” (Mouritsen, 1996, s. 18) af det pædagogiske personale. M.a.o. skal leg altså læres eller trænes ved netop at lege. Som Skovbjerg udtrykker det: ”Man leger altså ikke for lære, men man lærer derimod for overhovedet at kunne lege” (Skovbjerg, 2017, s. 48).

Sofie og Alberte samtaler om *LKG*, herunder at de skal turde at kaste sig ud på dybt vand og prøve noget nyt. De anerkender, at det kan være megasvært, hvis man ikke har prøvet det før. Derfor tolkes det, at de er bevidste om, at hvis de som voksne skal indgå i legen, skal den trænes og gennemøves:

S: Ja, vi skal også turde at kaste os selv ud []

A: Ja.

S: På dybt vand []

A: Mhm.

S: Øhm. Altså. Og prøve noget nyt. Og, det tænker jeg også kan være megasvært som personale og kollega []

A: Ja.

S: Og pædagog, hvis ikke man har []

A: Ja.

S: Prøvet det bare en lille smule før []

A: Ja. (Bilag 4)

Ifølge Öhman er det en vigtig opgave, at de voksne i dagtilbuddene selv tør lege. Man skal som voksen kende legens betingelser og koder og det betyder, at man selv har udfordret dem. Öhman udtaler at: ”det er de voksnes kundskaber om leg, respekt for legen og egen legeevne, som afgør, hvor udviklende børnenes leg kan blive!” (Öhman, 2020, s. 17). Når Sofie og Alberte selv tør deltage i legen, får de derved forudsætninger for at kunne lære legens betingelser og koder at kende.

I Vimmerby tyder det ligeledes på, at *LKG* har krævet mod. Marie fortæller, at hun havde en oplevelse af at:

Skulle underholde og det der. Øhm. Hvor jeg havde en samtale med Palle, også som jeg fortalte den dag, sidste gang der ... Bare børn, hvor jeg tænkte uha, jeg var skrækslagen for, at jeg skulle sidde og synge ... Jamen for mit vedkommende, er det jo det der med, at jeg havde den der angst for, at jeg skulle sidde og synge for børnene og det der. Hvor jeg har ligesom fået med, jamen det sker ikke noget ved, at jeg ikke synger rigtigt og det, og jeg tør nogle flere ting, end jeg gjorde før. (Bilag 5)

Når Marie italesætter, at hun havde en angst for og var skrækslagen for at skulle sidde og synge, men alligevel valgte at gøre det, tolker vi, at den handling må have krævet mod. Maries oplevelse af sin egen rolle i projektet var ikke, i situationen, positiv. Hun får dog vendt sin oplevelse af situationen og tør efterfølgende at gøre ”nogle flere ting”. Hvor Marie oplever udvikling, oplever Else derimod ikke, at hun kunne bruge *LKG* til noget:

E: Så det var egentlig sådan op. Det. Vi var der faktisk ikke rigtig. Og det var. Jeg tror også godt, I kan mærke det, for jeg var egentlig ikke på de steder, jeg var mest engageret i det. Det var jeg ikke, Og jeg synes egentlig ikke rigtig, jeg havde noget at bruge det til [E griner]. (Bilag 5)

Det kan tyde på, at det pædagogiske personales indstilling og tilgang til udviklingsprojektet har haft betydning for, hvordan de har oplevet det. Ifølge Knud Illeris er vi som menneske i sådanne situationer både styret af læringsbarrierer og identitetsforsvar. Vi er som udgangspunkt skabt til at lære noget, når vi oplever noget, vi ikke i forvejen ved. Vi kan ikke bevidst bestemme, at vi ingen læring ønsker, men vi sorterer dog alligevel imellem alle impulser mere eller mindre bevidst. Dette er også et menneskeligt forsvar for overstimulering. Når vi oplever at befinde os i situationer, der er uden for vores ”tryghedszone”, som er et begreb Illeris har lånt fra Kaisu Mälkki (comfort zone), opstår der mental utryghed (Illeris, 2012, s. 155).

Marie sætter ord på denne utryghed, når hun anvender ord som ”angst for” og ”var skrækslagen for” (bilag 5). Når vi befinder os i periferien eller helt udenfor tryghedszonen, oplever vi det følelsesmæssigt ubehageligt. Da dét at skabe mening både består af følelser og rationalisme, må vi gennem refleksion, hive fat i den rationelle side og skabe mening, så vi igen indfinder os i tryghedszonen (Illeris, 2012). I Maries fortælling om sin samtale med Palle K., tyder det på, at hun, i samtalen, forholder sig til den følelsesmæssige ubehagelige oplevelse og flytter sig identitetsmæssigt et nyt sted hen. Else møder derimod *LKG* med forsvar. Forsvar kan godt befinde sig indenfor tryghedszonen, men genereres mere ved situationer man ikke oplever acceptable eller er uenige i (Illeris, 2012). Else udtaler til sidst i interviewet: ”Jeg synes, vi gjorde det i forvejen” (bilag 5). Denne udtalelse kan være et rationelt udtryk for hendes modstand. Projektet er ikke motiveret af hendes egen lyst, hvilket hun tidligere har givet udtryk for, er vigtigt for hende. Ved at udtale at de i forvejen gjorde det, forklarer hun sit manglende engagement for projektet og skaber herved en rationel forklaring på sin egen modstand.

Else og Marie udtrykker, i nedenstående interaktion, at de fandt *LKG* forstyrrende. Når de italesætter, at de ikke fik lavet det til deres, tolkes det som udtryk for, at de ikke følte ejerskab over projektet:

E: At det. Det. Det synes jeg, det forstyrrede os på en måde, hvis vi skulle holde fast i det der koncept.

M: Ja, det gjorde det.

E: Ja.

M: Det gjorde det.

E: Vi fik det ikke lavet til vores i hvert fald. (Bilag 5)

Når Else og Marie udtrykker i citatet, at *LKG* forstyrrede dem, og de ikke fik lavet det til deres eget, kan det tolkes som, at de ikke har oplevet projektet som værende positivt. Ifølge Bruner og hans tese om perspektiv møder vi den kultur, vi er en del af, med forståelser og holdninger, der igen formes og påvirkes af de perspektiver vi møder, og de “versioner af verden” (Bruner, 2004, s. 63) vi, i interaktionen, skaber.

I forbindelse med startspørgsmålet, deltagerne fik i fokusgruppeinterviewet, hvor de skulle sortere *LKG*-aktører i og omkring hestevognen i forhold til, hvem de vurderede, der havde mest indflydelse, og hvem der havde mindst indflydelse på, at *LKG* var til stede i børnehave, valgte Else og Marie, fra Vimmerby, at placere *LKG*-aktøren, der repræsenterede barnet, alene i vognen, mens de resterende aktører blev placeret rundt om (se nedenstående billede 16). At de vælger at placere aktører rundt om vognen kan tyde på, at de har et perspektiv og en forståelse af projektet, som noget der skulle laves *for* børn (jf. afsnittet *Børnekultur*). Marie udtaler, at musikken skulle “ind under”, hvilket kan tolkes som dét at tilføre børnene musikken:

E: Barn, ja.

D: Fordi barn?

E: Hvad tænker du med det?

M: Jamen jeg tænker, det var dem, det drejede sig om.... Det var dem, vi prøvede på at skulle have noget musik med ind under.

E: Ja. Alt det her, alt de her, der ligger her udenom, det er egentlig omkring det barn, der sidder her. (Bilag 5)



Billede 16 - Sortering af *LKG*-aktører i Vimmerby

På opstartsmødet blev der afholdt et kunstnerisk værksted for hele personalegruppen. Her fortæller Sofie og Alberte, hvordan kunstneren præsenterede *LKG*-projektet. De italesætter det som en god oplevelse, der gav et fælles udgangspunkt:

A: Ja, jeg synes, det var et rigtigt godt oplæg, vi fik, og jeg synes øh, til det personalemøde, jeg synes også, at det der med, at, at den fælles udgangspunkt også, at vi var aktive med at tegne, og det []

S: Mhm.

A: Og det endte øh, et helt andet sted, end nogen havde forestillet sig, øhm.

S: Ja, det var faktisk fint [] . . .

A: Det var en, det var en. Den der fælles aha, og det måske. Den hører måske lidt deroppe []

S: Nå, men jeg tænker, nej men jeg tænker også, at []

A: Fælles aha-oplevelse.

S: Ja, men jeg tænker også, at det er noget, vi på en eller anden måde som voksne oplevede *LegeKunst*. Altså vi startede med, at det var noget, vi voksne legede.

A: Ja

S: Ja.

A: Og så skal man huske, at det ikke er præstation, men, men det er leg. Ja. Altså, hvor er, hvor er resultatet henne? Altså det har du jo ikke lavet i dit hoved, når du går ind til *LegeKunst* []

S: Nej. (Bilag 4)

Alberte og Sofie taler her ind i grundforståelsen af leg som havende egenværdi, og netop når vi, ifølge Skovbjerg, lader os føre af materialet og lader handlingen forme sig selv, så er det leg (Skovbjerg, 2016b). De taler samtidig ind i en oplevelse af et fælles æstetisk udgangspunkt, som ender et andet sted end forventet og giver en aha-oplevelse. Ud fra ovenstående udledes det, at de deltagende, fra de to dagtilbud, tolkes at have forskellige oplevelser af og forventninger til projektet samt forskellige perspektiver på leg og æstetiske processer. Jf. ovenstående interaktion blev det pædagogiske personale til opstartsmødet præsenteret for en æstetisk proces, hvilket Sofie fandt vigtigt. Hun fortæller:

Jeg synes, at legekunstner har været vigtigt. For ligesom at øh. For at få det skudt i gang og for øh. Hvad skal. På en eller anden måde at få konkretiseret det, så det ikke bliver sådan noget, vi læste. (Bilag 4)

Når Sofie oplevede en aha-oplevelse ved at få *LKG* konkretiseret gennem dét at tegne, tolkes det som værende udtryk for, at hun gjorde sig en kropslig erfaring. Merleau-Ponty beskriver, at den kropslige erfaring er central i erkendelsen og er altid kontekstbestemt. Dermed er bevidstheden en integreret del af den kropslige erfaring af verden, hvilket kan komme til udtryk, når vi mærker, at der sker noget i en æstetisk proces.

Alberte italesætter, i nedenstående citat, at hendes forståelse af *LKG* er lig hendes tilgang til børn; hun er nysgerrig på dem og hvad, der interesserer dem. Heraf kan tolkes, at Alberte forstår *LKG* som en pædagogisk tilgang. Sofie udtrykker, at hun har tænkt *LKG* som et afgrænset forløb og kontekstafhængigt:

A: Ja. Jeg er enig. I forhold til Altså, når jeg tænker *LegeKunst*, så vil jeg have. Det. Det har kørt meget inden for, for, for nogle afgrænsede []

S: Mhm.

A: Det er inde i dét rum, og det er de og de, der er med, hvor jeg egentlig gerne vil tænke den større. Det er egentlig lidt det, du er inde i. Det, det er hele min tilgang til.... At være nysgerrig på børn, og hvad der interesserer dem. Fordi *LegeKunst*, tænker jeg, den kan jo også føres over i en almindelig leg i en sandkasse []

S: Mhm.

A: Øh. Det behøver ikke at være inde i et lukket rum, øh, hvor vi skal være dygtige til at gribe den og, og det, jeg snakkede om lidt tidligere med at sætte nogle nysgerrige spørgsmål, som børnene kan arbejde videre med. Øh. Det er lidt der, jeg tænker, at der er *LegeKunst* indeni []

S: Mhm.

A: Det kan også være materialekendskabet, ja. Men, men sådan bredden []

S: Ja, men det. Jeg tror også, det handler om ikke at lade sig. Eller sådan. Det. Jeg tror også, det er fordi, vi kalder det *LegeKunst*. Hvis vi bare kaldte det sådan.... Æstetiske læreprocesser eller altså. Med det samme, du kalder det det i stedet for []

A: Mhm.

S: At så kan man godt sådan flytte det ud af den kasse, som *LegeKunst* passer ind i. Altså sådan. Det har man på en eller anden måde sådan, det har jeg også selv sådan, placeret det i en bestemt kontekst. (Bilag 4)

Gennem interaktionen med Alberte går Sofie fra at have en forståelse af *LKG* som værende noget, der foregår i en bestemt kontekst til at være noget, der kan foregå uden for den bestemte kontekst - m.a.o. får Sofie, i mødet med Albertes perspektiver, en ny erkendelse af, hvordan *LKG* kan foregå i en større kontekst end den, hun som udgangspunkt havde tænkt det i.

Under vores besøg i dagtilbud Bulderby, hvor vi var med til Kunstnerisk Værksted, blev det italesat, at *LKG* handler om: "Hvordan kunst og kultur bringes ind i pædagogernes bevidsthed" (bilag 1). Det handler om at gøre pædagogerne refleksive i deres professionelle virke og deri styrke deres faglige pædagogiske håndværk (Drotner, 2006). Dette ligger også som baggrund for aktionslæringsperspektivet i *LKG*, hvor det pædagogiske personale har mulighed for at reflektere over praksis i interaktion med hinanden og kunstneren. I dagtilbud Vimmerby brugte Marie samtalen med Palle K. til at overkomme sin frygt for at synge, mens Else oplevede, at videoobservationen blev "for meget præsterende" for hende; dog blev den alligevel brugbar:

E: Og han har ret i, og det er nemlig også én af de ting efterfølgende. Han har ret i, at man får øje. Fordi jeg havde fornemmelsen af, at børnene ikke var med, men det kunne jeg så se på videoen, at det var de faktisk alligevel, ja. Det var faktisk [] . . . Ja. Men det sker. Jeg tænker, det gør. Altså. Jeg fik jo så en positiv. For jeg havde også tænkt åh skal han så til at stå og filme, men det blev egentlig positivt alligevel. (Bilag 5)

Kunstneren har altså indflydelse på, i *LKG*, at skabe rum for refleksion over praksis, så længe han/hun er i huset, mens det kræver noget af det pædagogiske personale at holde refleksion over leg og æstetiske processer levedygtigt efterfølgende.

Delanalyse IV - udviklingsprojekter som en del af hverdagspraksis

I fokusgruppeinterviewet i Bulderby havde Sofie medbragt 10 træpinde, i størrelsen 3 x 13 cm, til øvelsen, hvor de deltagende skulle beskrive, hvad der, for dem, er leg, og hvad der, for dem, ikke er leg. Da hun beskriver hvad leg, for hende, er, inddrager hun pindene i sin fortælling og beskriver dem på følgende måde:

Så det var sådan set pinde, der ikke kan noget, de kan alligevel en hel masse, synes jeg. Øhm. Også noget legetøj, som jeg synes, er fedt. Og jeg har læst engang et eller andet sted, at det hedder meget flot open-ended toys, ja, fordi der ikke er facit på, hvordan de skal bruges. Men de bare kan.... Alting, der ikke kan noget . . . Blandt personale, der er blandede

øh følelser [S griner], vil jeg næsten kalde det, omkring de her pinde. Jeg synes, de er megagode. Der er nogen, der synes, de er pisseirriterende og larmer og er alle mulige steder, og de bliver blandet med alt det andet legetøj, og alt. (Bilag 4)

Når Sofie italesætter, at der er nogen, der, bl.a., finder træpindene pisseirriterende, får vi indsigt i, at hun er bevidst om, at de, i personalegruppen, har forskellige syn på, hvad leg er og bør være. Der er m.a.o. forskellige legeforståelser repræsenteret i Bulderby. Efterfølgende byder Alberte ind med følgende: ”Dem vil vi have inde ved os sådan, de klodser [A griner og udtrykker hvisken med kropssprog] . . . Jeg er helt enig med dig. . . Det er noget af det bedste” (bilag 4). Det udledes derfor, at Alberte deler Sofies legeforståelse.

I denne interaktion mellem Sofie og Alberte fanger det særligt vores opmærksomhed, at Alberte hvisker, da hun fortæller, at hun gerne ser, at de, hos dem (på den stue, hun er tilknyttet), også byder træpindene ind. For det første tolkes dét, at Alberte også ønsker træpindene inde hos dem, som et udtryk for, at hun har en legeforståelse, der differentierer sig fra den eller de legeforståelse(r), hun ellers oplever på den stue, hun er tilknyttet. For det andet tolkes Albertes bevidste brug af stemmeføring som et udtryk for det, Goffman betegner som indtryksstyring. Indtryksstyring handler om, at vi ”med vores kommunikationer og adfærd forsøger at påvirke øvrige deltageres definition af situationen og af de involverede deltagere” (Goffman, 2014, s. 20). Når Alberte ændrer sin stemmeføring, påvirker hun m.a.o. de indtryk, Sofie modtager. Hendes hvisken kan ydermere tolkes som et bidrag til opretholdelsen af en fælles definition af, at de har en legeforståelse, andre i personalegruppen ikke deler. I ovenstående citat ekspliciteres det ikke, hvad Alberte tænker om denne forskel. Det udtrykkes først senere i følgende interaktion:

A: . . . Hvis jeg vil anerkende den som voksen, så tænker jeg, at så, så er vi kommet langt på vej, og der er vi jo, som rollemodeller, forskellige steder. Også i vores tilgang til vores børn. Hvad er det, vi gerne vil, når vi sidder og har noget kreativt med vores børn. Er det forudbestemt af mig som voksen, hvordan resultatet skal være? Eller tør jeg give slip og lade barnet eksperimentere med det? Og, og så følge barnet i den glæde, det har ved, at det har, det har fået klippet noget, ikk? []

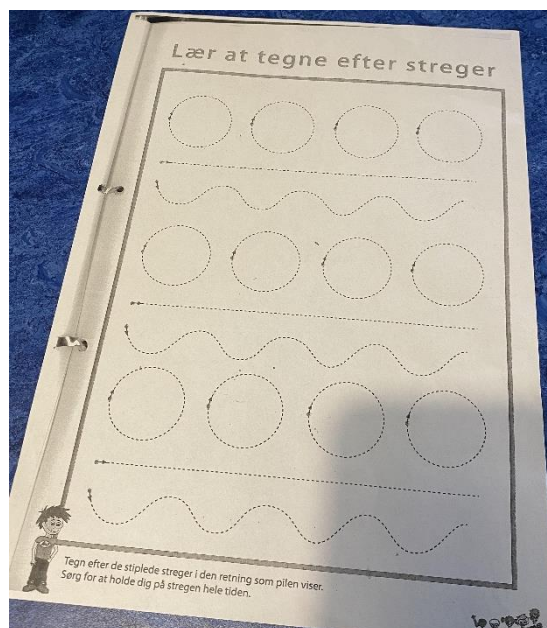
S: Mhm.

A: Og dér synes jeg, at vi er udfordrede som voksne indimellem []

S: Mhm.

A: Når vi kigger på personalegruppen. (Bilag 4)

Alberte italesætter i denne interaktion, at hun oplever det som udfordrende, at de, som personalegruppe, er forskellige i deres tilgange til børn. Derfor tolkes hendes hvisken ikke blot som et bidrag til at opretholde en fælles definition, men også som udtryk for en bevidst kommunikation af de følelser, hun har relateret til det sagte (Hess, 2016).



Billede 18 – Sofies beskrivelse af, hvad der, for hende, ikke er leg

Da Sofie beskriver, hvad der, for hende, ikke er leg, viser hun et ark papir med opgaver på (se ovenstående billede 18). Hun fortæller: ”Og i min verden, så er det her jo bare overhovedet ikke leg. Altså det her, det er skole. I. Altså. I min optik så det her, det er skole. Det er ikke, nu hygger vi og leger” (bilag 4). I forlængelse af dette opstår følgende interaktion mellem Sofie og Alberte:

S: . . . når der er snak om noget krea på personale. Engang hvor jeg sagde, at det gad jeg ikke, og det. Jeg kom ikke til. Jeg har været sammen med de små, de yngste i yngstegruppen og sagde, at det kommer simpelthen ikke til at ske. Jeg kunne ikke forestille mig noget mere frygteligt end at skulle lære 30 tre-årige at skulle klippe efter en streg med en saks []

A: Nej.

S: Øhm. Jeg gider da godt klippe med dem, men jeg gider ved Gud ikke, de skal lære at klippe efter en streg, de er 3 år. Altså, de starter sådan her, med saksen og. Altså. Så den der med sådan. At man bliver nødt til at finde ud af, hvordan en saks fungerer, inden du får fingrene ind i en hjælpesaks, og så kan vi denondelynemig få klippet en cirkel. (Bilag 4)

I interaktionen får vi indblik i, at det pædagogiske personale tidligere har samtalt om krea. Grundet konteksten tolkes krea som værende et udtryk for, at det pædagogiske personale har ekspliciteret deres (forskellige) legeforståelser i plenum. Når Sofie, i plenum, udtrykker, at hun ikke kan forestille sig noget mere frygteligt end at skulle lære 30 treårige at klippe, at det simpelthen ikke kommer til at ske, og at hun ikke gider det, tolkes disse talehandlinger som illokutionære handlinger. En illokutionær handling betegner ”den magt talehandlingen har til at influere på og omdefinere andre talehandlinger, og derigennem positionere udtaleren og andre” (Korsgaard & Mortensen, 2014, s. 63). Gennem sine udtalelser positionerer hun sig dermed overfor sine kollegaer ved ikke at være interesseret i at anerkende andre legeforståelser end sin egen.

Denne positionering udtrykker endvidere, at relationen til de, i personalegruppen hvis legeforståelse differentierer sig fra hendes, ikke er baseret på gensidigt ligeværd. Hvis relationen var baseret på gensidigt ligeværd, ville det indebære, at Sofie i stedet ville gøre forsøg på at ”forstå nogen ud fra deres egne forudsætninger for at få fat i meningen eller intentionen ud fra det enkelte menneskes perspektiv” (Bae, 1996, s. 9); hun ville m.a.o. have interesse i at forstå sine kollegaers legeforståelse for at få fat i, hvad de fandt meningsfuldt. Det er dog ikke, hvad Sofie gjorde i den samtale, hun refererer til. I stedet har hun positioneret sig og udelukkende forholdt sig til sit eget perspektiv, herunder dét, hun selv finder meningsfuldt at gøre. Når hun holder fast i sin egen legeforståelse og ikke eksplicit anerkender de andres legeforståelse(r) som legitime, kan det have betydning for, hvordan et udviklingsprojekt som *LKG* kan blive til hverdagspraksis. Hvis relationen ”ikke er baseret på gensidig anerkendelse” (Bae, 1996, s. 7), bliver den ”låst og meget lidt udviklende for begge parter” (Bae, 1996, s. 7), hvorfor den manglende gensidige anerkendelse og ligeværdstænkning kan medføre, at det pædagogiske personale låses i hver deres legeforståelse med ringe forudsætninger for udvikling. Derfor kan det blive udfordrende for det pædagogiske personale, i Bulderby, at gå ind i et udviklingsprojekt som *LKG* og i fællesskab gøre *LKG* til hverdagspraksis.

En anden væsentlig faktor for at *LKG* kan blive til hverdagspraksis handler om selve rammesætningen af *LKG*, herunder kunstnerens rolle i projektet. Visionen for *LKG* er, bl.a., at ”skabe mulighed for at børnene sammen med deres ”hverdagsvoksne” og kunstnere skaber legende, inddragende og forunderlige forløb hjemme i deres institution” (BMMK, u. å.). Det er m.a.o. gennem samskabelse, at *LKG* skulle udfolde sig. I Vimmerby var det dog ikke en oplevelse af samskabelse, der kom til udtryk i deres interaktion:

M: Børnene forventede, når Palle kom, jamen så []

E: Ja.

M: Var det Palle, der skulle underholde og synge og det []

E: Ja.

M: Ved at det var os, der skulle komme op og gøre de ting og sådan noget, jamen så var det ikke sjovt mere, fordi hvorfor skulle han sidde dernede?

E: Ja. Ej, det var sjovere, da han kom og underholdt []

M: Ja. (Bilag 5)

Derimod udtrykker Marie og Else oplevelsen af, at *LKG* var ensbetydende med, at Palle K., og senere de, skulle lave underholdning for børnene. Denne oplevelse af *LKG* som værende underholdning for børnene ekspliciteres også i følgende interaktion:

M: Han vejleder jo os bagefter, når vi havde []

E: Ja.

M: Været oppe og []

E: Kunstneren. Han var både kunstner og []

M: Lave det skrækkelige. (Bilag 5)

Marie bruger ordene ”været oppe”, hvilket understreger tolkningen af, at hun har haft en oplevelse af, at *LKG* var lig med, at hun skulle op foran nogen – ergo optræde foran børnene samt lave underholdning for dem. Som behandlet i afsnittet *Udviklingsprojekter forudsætter noget* tyder det på, at Marie havde gjort sig en ny erkendelse i mødet med det utrygge; hun ”tør nogle flere ting, end [hun] gjorde før” (bilag 5). Alligevel omtaler hun det stadig som ”det skrækkelige” i fokusgruppeinterviewet. Dermed tolkes det, at hun, på trods af omtalte erkendelse, stadig opererer med en forståelse af *LKG* som værende en optræden; en aktivitet, hun til stadighed finder skrækkelig, men som hun har mere mod på at kaste sig ud i end tidligere.

Når Else, i fokusgruppeinterviewet, siger:

Jeg tror også godt, I kan mærke det, for jeg var egentlig ikke på de steder, jeg var mest engageret i det. Det var jeg ikke, Og jeg synes egentlig ikke rigtig, jeg havde noget at bruge det til [E griner]. (Bilag 5)

fremtræder det, at hun ikke fandt *LKG* brugbar, ej heller var særligt engageret i det. Som det også fremgår af følgende interaktion mellem Else og Marie:

E: men jeg vælger kun det, jeg selv gider, fordi det er den eneste måde altså.... Jeg kan ikke smitte dem med noget, der.... Jeg kan ikke fange dem altså []

M: Med noget, du ikke selv gider.

E: Ja. Ej, det kan jeg ikke.

M: Nej.

E: Det skal være noget, jeg synes, der er spændende og sjovt.... Ja. Som de bliver præsenteret for. Det er.... Det snakker vi tit om inde på stuen også. Vi snakker.... Vi har også snakket om det der med, at man skal lave det, man har lyst til at lave selv.

(Bilag 5)

er Else af den overbevisning, at hun kun kan smitte børnene med noget, hun selv har lyst til; ergo selv er motiveret for. Når hun ikke har oplevet *LKG* som brugbar – m.a.o. meningsfuld - bliver det en udfordring for hende at være engageret i det, og når hun ikke er engageret, er der ringe forudsætninger for, at det, fremadrettet, bliver til hverdagspraksis (Illeris, 2013).

Ud fra ovenstående udledes det, at der er dissonans mellem *LKG*-visionen og den oplevelse, som det pædagogiske personale havde med *LKG*. Det ville være nærliggende at pege på, at kunstneren bærer stort ansvar for denne dissonans, eftersom det har været ham, der har styret forløbet 75 % af tiden de første fire gange, men da vi, i et semistruktureret interview med kunstneren, fik viden om, hvordan han forstod *LKG*, fortalte han, at opgaven, ifølge ham, ikke er at kopiere ham én-til-én; det pædagogiske personale kan ikke være ham – det skal være deres egen. Samtidig har han fokus på, at det er i nuet, vi skaber, og at dét, forløbet kan, er at vise det pædagogiske personale, hvordan musik også kan se ud – det er meget andet end at synge og spille guitar; det er leg, fantasi, nuet og nysgerrighed, og det handler om at have mindre fokus på produkt og mere fokus på at have det sjovt (K., Palle, personlig kommunikation, 20/2-2023). Det tyder derfor ikke på, at kunstneren har haft i tankerne, at *LKG* skulle opfattes som en optræden for børn, sådan som Else og Marie har oplevet det. Da vi, jf. vores problemformulering, er nysgerrige på, hvordan det pædagogiske personale oplever, at et udviklingsprojekt som *LKG* bliver til hverdagspraksis, er det dog udelukkende deres perspektiv, vi inddrager i konklusionen. Derfor udleder vi, på baggrund af ovenstående, at det pædagogiske personale, i Vimmerby, ikke havde oplevelsen af, at *LKG* var en samskabelsesproces med børnene – men i stedet en optræden for børn,

hvilket betyder, at der er dissonans mellem *LKG*-visionen og den oplevede praksis, hvilket anskues som værende en udfordring for, at et udviklingsprojekt som *LKG* kan blive til hverdagspraksis.

Vi udledte tidligere, at der i Bulderby er forskellige legeforståelser repræsenteret, og at manglende gensidig anerkendelse og ligeværdstænkning kan medføre, at det pædagogiske personale låses i hver deres legeforståelse med ringe forudsætninger for udvikling. Når Sofie ekspliciterer, at ”det simpelthen ikke kommer til at ske” udtrykker hun, ved at modsætte sig, en kulturkontrast i dagtilbuddet (Hasse, 2012). Når hun eksplicit modsætter sig, kan sproget virke som en eksklusionsmekanisme, der udelukker de forskellige legeforståelser fra at få plads i organisationskulturen (Hasse, 2012). Hvor Sofie og Alberte, fra Bulderby, italesætter oplevelsen af, at de, som personalegruppe, indimellem er udfordret på deres forskellige tilgang til børn, tolkes det ikke at være en sammenlignelig udfordring i Vimmerby. Else fortæller: ”Vi er hele tiden omkring børnene og sætter os ned og snakker, jamen får de leget, får de øvet, kan de klippe, kan de være med, når der skal klippes, og er der nogen, der aldrig opsøger det kreative” (bilag 5).

Elses fortælling rummer derimod ord, der tolkes at være udtryk for, at der gives plads til forskellige legeforståelser hos dem. Når Else bruger ordet ”vi”, tolkes det som værende en forståelse af, at de, i fællesskab, bidrager til at skabe viden om børnene. I ordene ”får de leget, får de øvet, får de klippet, kan de være med, når der klippes, og er nogen, der aldrig opsøger det kreative” kommer flere legeforståelser til udtryk (jf. afsnittet *Leg og legens perspektiver*), hvorfor det tolkes, at Else accepterer flere legeforståelser end den, hun selv primært agerer ud fra (jf. afsnittet *Leg som en del af hverdagspraksis*). Når der i dagtilbuddet gives plads til, at det pædagogiske personale, med deres forskellige kulturelle forbindelser, bestående af personlige semantiske netværk, kan vide og gøre noget forskelligt og stadig arbejde uproblematisk ”sammen i en større fælles enhed” (Hasse, 2012, s. 235), kan det tolkes som udtryk for, at der, i Vimmerby, er en stærk kultur (Hasse, 2012).

Foruden Sofie og Albertes fortællinger om deres oplevelser vedrørende forskellige legeforståelser, fortæller de endvidere følgende, da de, i interaktion med hinanden, skal formulere tre gode råd, de vil give videre, såfremt et andet dagtilbud skulle i gang med *LKG*:

A: Jeg vil øh. Altså enighed og opbakning fra resten af kollegaerne. At det, at det er et fælles
[]

S: Skal vi skrive?

A: Ja. At man er enige om, at man vil bruge ressourcerne på det.

S: Ja, så sådan, hvad kan man sige, personaleopbakning []

A: Ja.

S: Eller sådan kollegaopbakning vel også.

A: Mhm. (Bilag, 4)

Denne interaktion formidler Alberte og Sofies oplevelse af, at det er vigtigt, at der, i en personalegruppe, bakkes op om *LKG*-projektet. Dette tolkes som værende et udtryk for, at der, ifølge dem, skal gives plads til, at der kan implementeres en legeforståelse, der, måske, kan være forskellig fra de legeforståelser, der ellers er repræsenterede i dagtilbuddet. I den forbindelse bemærkes det, at Sofie, som fremanalyseret tidligere, ikke selv udviser interesse i at forstå sine kollegers legeforståelse; men dog alligevel, som Alberte, finder det væsentligt, at man, som kollega, bakker hinanden op, hvis man skal igangsætte et projekt som *LKG*. Da der i Bulderby ikke tydes at herske en oplevelse af, at de, trods forskellige legeforståelser, herunder tilgange til børn, uproblematisk arbejder ”sammen i en større, fælles enhed” (Hasse, 2012, s. 235) mod ”et fælles fremtidigt objekt [her: *LKG*], der giver et udbytte, de alle kan føle, har noget med deres arbejdssituation at gøre” (Hasse, 2012, s. 235), tolkes Bulderby, modsat Vimmerby, ikke at have en stærk kultur.

Som tidligere fremanalyseret kan Elses oplevelse af, at *LKG* ikke var brugbart, blive en udfordring for hendes fremtidige engagement i det. Dog fortæller hun også:

Det synes jeg egentlig, at det lå for tæt op ad det, som jeg i forvejen havde fundet ud af at lave med børnene. Men der kom selvfølgelig mere sang, altså jeg tænker, jeg skal bruge de der sange noget mere, men. Men. Men. Men konceptet var, lignede egentlig meget det, jeg tog i forvejen. (Bilag, 5)

Når det minder om noget, hun gjorde i forvejen, tolkes *LKG* at have fremtrådt som en kontekstmarkør, har der været inden for hendes tolkningsramme af, hvordan hun ellers forstår leg og tilgår børn (Hasse, 2012, s. 235). *LKG* har, m.a.o. ”pege[t] hen på den daglige, inkorporerede praksis, der er forskellig for deltagerne” (Hasse, 2012, s. 235), og samtidig ”pege[t] hen på den værdi og de følelser og moralske evalueringer, artefaktet fremkalder i en gruppe medarbejdere med samme arbejdsområder” (Hasse, 2012, s. 235). Sidstnævnte medfører, at *LKG*, foruden at være

kontekstmarkør, også er en kulturmarkør for Else. Når Else møder et medbragt artefakt, forstået i kulturpsykologisk perspektiv, som knytter sig til ”velkendte kulturelle modeller . . . læres der intet nyt” (Hasse, 2012, s. 235). Derfor kan Elses italesættelse af, at hun ikke oplevede *LKG* som værende brugbart, også forklares med, at hun ikke oplevede at lære noget nyt.

Når Else italesætter, at hun ikke kunne bruge *LKG* til noget, da hun allerede gør det i forvejen, er der ikke noget, der indikerer, at hun er bevidst om sin allerede eksisterende rolle som børnekulturformidler. Som det også blev fremanalyseret i afsnittet *Æstetik som en del af hverdagspraksis*, er hverken hun – eller Alberte fra Bulderby – de refleksive børnekultursformidlere, som Drotner anskuer som værende noget af det vigtigste arbejdet med æstetiske processer (Drotner, 2006). Dette udledes også at kunne være en årsag til, at det pædagogiske personale, i både Bulderby og Vimmerby, italesætter et behov for, at der skal afsættes tid til at lave *LKG*. I Bulderby udtrykkes det i følgende interaktion mellem Alberte og Sofie:

A: Det skal måske. Man skal også skemalægge det, hvis der er nogen, der skal arbejde med det, så det er struktureret ind i en dagligdag . . . Det skal struktureres ind i. Det skal ikke bare være, det gør vi, når det lige passer ind []

S: Nej.

A: Skal det leve videre, så skal det skemalægges . . . [Jeg] ved, det er blevet lagt ind i de planer, men der er nogle andre ting i gang lige nu, som fylder. Øh. Som nok har taget overhånden på, i forhold til det, fordi vi øh omstrukturerer lige nu. Fra nu af og så til efter påske kommer der en ny struktur i huset, og det er nok lige det, der fylder øh. Og vi skal have nogle praktiske ting i gang, men jeg ved, at det ligger på tegnebordet. Og nu er jeg med herinde til interviewet, det er fordi, jeg er blevet spurgt, om jeg vil være med til at, være med til at brede det ud i huset, fordi det er planen, at det skal videre ud, det skal være ringe, der kommer ud i vandet.

S: Mhm.... Ja, og det virker til, at det er planen . . . Men den der med, at det skal. Altså det er vigtigt, at der sættes tid af til det. Fordi ellers så bliver det sådan noget, Sofie og Lisbeth, de engang gjorde. (Bilag 4)

I Bulderby lægger Sofie og Alberte dermed vægt på, at *LKG* skal skemalægges for at kunne blive levedygtigt hos dem. I Vimmerby havde Else og Marie følgende interaktion:

E: Vi kunne jo også have sagt, at det passede bare megadårligt nu, Per, altså. Det passede jo egentligt dårligt for Pippi-stuen, for vi havde jo vores løbetur der om øh. Skulle skynde os hjem og så ud og øh, ja []

M: Ja. Vi var lidt øh []

E: Vi var lidt et andet sted, men . . . Det. Det synes jeg, det forstyrrede os på en måde, hvis vi skulle holde fast i det der koncept.

M: Ja, det gjorde det.

E: Ja.

M: Det gjorde det.

E: Vi fik det ikke lavet til vores i hvert fald. (Bilag 5)

I Vimmerby oplevede Marie og Else, at det forstyrrede dem at skulle ”holde fast i det der koncept”, og at de skulle skynde sig for at kunne nå det, hvilket tolkes som værende udtryk for, at de også er af den overbevisning, at der skal afsættes tid til det, før det kan blive levedygtigt hos dem.

Konklusion

Vi vil i nærværende konklusion, gennem måden hvorpå det pædagogiske personale forstår og organiserer sig selv på, besvare følgende problemformulering:

Hvordan oplever det pædagogiske personale i dagtilbud, at leg og æstetiske processer i udviklingsprojekter bliver til hverdagspraksis?

Med delkonklusionerne vil vi følge samme struktur som i analysen, hvorfor vi løbende laver opsamlende delkonklusioner på de enkelte analyseafsnit. Til sidst vil vi på baggrund af dette lave en samlet konklusion, der besvarer vores problemformulering.

Delkonklusion I – æstetik som en del af hverdagspraksis

Ud fra delanalyse I kan vi konkludere, at det pædagogiske personale oplever, at æstetiske processer kan noget. Dette viser sig gennem praksis på forskellig vis:

I Bulderby tillægger Sofie fordybelsen i den æstetiske proces betydning, da hun oplever at blive overrasket over et barn, der er fordybet, selvforglemmende, i dét at tegne. Hun oplever, at denne æstetiske proces viser sig ved, at drengen er aktiv, fokuseret og rettet mod at tegne. Sofie tillægger fantasien betydning for den æstetisk skabende proces mod at åbne verden sammen med børnene, hvorved æstetiske processer bliver oplevet som en forståelse af kultur *med* børn. Ligeledes oplever Sofie, at simple materialer, i den samskabende proces, fremmer fantasien og kreativiteten. I Vimmerby oplever Marie og Else æstetiske processer blive levedygtige ved at have en åben tilgang til materialer (i krea-skabet). Dette medfører, at børnene selv går i gang, inspirerer hinanden og leger med fantasien. Ligeledes oplever Else, at åbenheden til pigernes improvisering over kulturelle udtryksformer (spisesituationen) skaber en legende tilgang til at bruge æstetiske mønstre i en æstetisk proces. Vi tolker, at ovenstående oplevelser - fordybelse, selvforglemmende, improvisation over æstetiske mønstre – alle sker som kropslige sanselige erkendelser.

Der kan ligeledes konkluderes, hvordan det pædagogiske personale oplever at tilgå de æstetiske processer, og hvordan de udfører det i praksis på forskellig vis:

I Bulderby er Sofie og Alberte optaget af at skabe kultur *med* børn. De har en oplevelse af, at de tilgår æstetiske processer ved at følge børnenes initiativ. F.eks. når Alberte oplever

fortællesituationen med Slattenpatten, og når Sofie oplever, at fantasien kan gøre noget kæmpestort. Alberte og Sofie tilgår de æstetiske processer som børnekulturformidlere.

Når Sofie tager kraftig afstand til et funktionalistisk perspektiv gennem aktiviteten med at klippe, er hendes oplevelse af det æstetiske, at det skal være procesorienteret frem for målorienteret. Alberte udtrykker endvidere sin forståelse af, at der skal være plads til børns forskellige tilgange til æstetiske processer, og at det enkelte barn skal opleve at have succes. Albertes involvering i aktiviteten med Slattenpatten (*LKG*) samt hendes tilgang til æstetiske processer, gør, at hun handler som børnekulturformidler ved at brede det ud til andre børn i børnehaven. Alberte er altså optaget af, hvordan børnene tilgår de æstetiske processer og har dermed et børneperspektiv, hvorimod Sofie er optaget af, hvordan man som voksen tilgår æstetiske processer og har dermed et voksenperspektiv.

Både i Vimmerby og Bulderby opleves hvordan dét at give rum for en nem og overskuelig tilgang til materialer fremmer muligheden for æstetiske processer.

Else oplever, at når hun er en aktiv, legende deltager i en aktivitet, som for børnene er kulturelt velkendt (Havrefras i kop), så bidrager hun til børnenes videre improvisation og æstetiske proces. Gennem sin tilgang til æstetiske processer, bliver Else ligeledes børnekulturformidler.

Delkonklusion II – leg som en del af hverdagspraksis

Ud fra delanalyse II kan vi konkludere, at det pædagogiske personale oplever at have leg som en stor del af hverdagspraksis og at dette viser sig på forskellige vis:

Marie fra Vimmerby har et funktionalistisk syn på leg, da hun oplever, at leg kan bruges til at udvikle færdigheder (legekøkken/LEGO). Else, fra Vimmerby, oplever, når hun inspirerer til en leg (i hallen), at den har en særlig værdi, når børnene bliver optaget og efterfølgende gør den til deres egen. Else oplever det værende samskabende, når hun er igangsætter, og børnene efterfølgende overtager den. I Bulderby bliver Sofie og Alberte bevidste om, at den legende proces kan fremme en fælles fordybelse gennem aktiviteten i *LKG*. Sofie og Alberte oplever det som værende samskabende, når de er sammen med børnene i den legende proces (som gruppe). I Bulderby oplever Sofie, gennem den legende proces, at komme i legestemning med børnene, hvormed hun mærker nærværet og får en stærkere relation til børnene. Alberte oplever, igennem drengenes interaktion, at der opstår en legestemning, hvor legen udvikler, inddrager andre børn og giver oplevelsen af samhørighed.

Der kan ligeledes konkluderes, hvordan det pædagogiske personale oplever at tilgå leg og hvordan de udfører det i praksis:

Else er optaget af at inspirere børnene til leg (i hallen), hvorfor hun tilgår leg voksenstyret. Samtidig tilgår både Else og Marie ofte legen i en observerende rolle og er her begge i en yderposition til legen. Else har en funktionalistisk tilgang til legen, da hun beskriver vaskeseancen. Dog åbner hun undervejs op for, at børnene og materialet styrer legen. Sofie tilgår legen ved at være deltagende i *LKG*, hvormed hun er i en inderposition i legen og bidrager til den samskabende proces. Ligeledes oplever hun, at leg, gennem legetøj uden facit (pindene), kan blive eksperimenterende, åben og fantasifuld.

Delkonklusion III – udviklingsprojekter forudsætter noget

Ud fra delanalyse III kan vi konkludere, at det pædagogiske personale oplever, hvordan legende æstetiske processer forudsætter noget, og hvordan det viser sig (i praksis) på forskellig vis:

Sofie, fra Bulderby, mener, at en legende æstetisk proces forudsætter en grundforståelse, hvor barnet leger ud fra legens egne logikker og i legens egne stemninger. Alberte og Sofie mener ligeledes, at en legende æstetisk proces forudsætter en personalegruppe der, med åbenhed og mod, tør gå med på legens præmisser og kaste sig ud, hvor de ikke ved, hvilken vej det går. De anerkender dog, at det kan være megasvært, hvis man ikke har prøvet det før. De mener, at man, som pædagogisk personale, skal øve det og prøve det på egen krop. Ved selv at deltage i legende æstetiske processer, oplever de selv at få forudsætninger for at kunne lære legens betingelser og koder at kende.

Alberte oplever legefilosofi som livsfilosofi, hvilket kræver at man som personalegruppe kan forstå legende æstetiske processer som en tilgang, frem for et (skemalagt) projekt. Sofie oplever gennem interaktionen med Alberte en ny erkendelse af, hvordan *LKG* kan foregå i en større kontekst end den, hun som udgangspunkt havde tænkt det i.

Marie, fra Vimmerby, oplever, at rollen som formidler/underholder i projektet, ikke, i situationen, var positiv. Dog får hun, gennem refleksion, vendt oplevelsen af situationen og italesætter herefter, at hun nu tør "gøre flere ting". Marie oplever, at rollen som formidler/underholder kræver mod. Else, derimod, oplever ikke, at hun kunne bruge *LKG* til noget. Både hun og Marie oplever, at den legende æstetiske proces skal kunne gøres til deres eget for at skabe mening. Else udtrykker, at hun gjorde det i forvejen, hvilket kan tolkes, at hun møder *LKG* i forsvar. Da Else og Marie oplever *LKG* som værende underholdning, kræver det, for dem,

specifikke færdigheder at kunne udføre. M.a.o. når den legende æstetiske proces opleves som kultur *for* børn og indeholder et præstationselement, kræver det kompetencer.

I Bulderby har Sofie og Alberte en anderledes tilgang til *LKG*. De oplever, at de legende æstetiske processer forudsætter samskabelse og derfor bliver kultur *med* børn. Dette forudsætter videre, at det pædagogiske personale får et æstetisk/kropsligt og legende udgangspunkt gennem en fælles opstart.

Delkonklusion IV – udviklingsprojekter som en del af hverdagspraksis

Ud fra delanalyse IV kan vi konkludere hvilke udfordringer, det pædagogiske personale i Bulderby oplever, udviklingsprojektet har, når det møder deres hverdagspraksis:

Sofie og Alberte oplever forskellige legeforståelser i deres personalegruppe. Alberte oplever, at de, som personalegruppe, er forskellige i deres tilgange til børn. Sofie udtrykker eksplicit sin legeforståelse som forskellig fra dele af personalegruppens. De mødes derfor ikke i en gensidig ligeværdig forståelse og låses i hver deres legeforståelser med ringe forudsætninger for udvikling. Der opleves altså ikke at være en stærk kultur i Bulderby, når personalegruppen ikke arbejder sammen som en fælles enhed mod et fælles mål eller ud fra en fælles forståelse, der giver et udbytte, som giver mening i deres hverdagspraksis.

Vi kan ligeledes konkludere hvilke muligheder, det pædagogiske personale i Bulderby oplever, udviklingsprojektet har, når det møder deres hverdagspraksis:

Dette kommer til udtryk når, Sofie og Alberte udtrykker at have samme legeforståelse, da de interagerer omkring træpindene, hvilket derved kan bidrage til en fælles forståelse og meningsskabelse. Samtidig lægger Sofie og Alberte vægt på, at udviklingsprojekter skal skemalægges for at blive levedygtige hos dem, hvilket indikerer, at de ikke tror på, at projektet bliver levedygtig, medmindre det, fra ledelsens side, bliver prioriteret og værdsat. Alberte har en grundindstilling til legende æstetiske processer, der tager udgangspunkt i at følge barnets spor. Denne livsfilosofi medfører en positiv involvering i aktiviteter omkring *LKG*, hvorfor hendes handling kan anses som værende udtryk for en kulturmarkør, som hun, som børnekulturformidler, bruger til at brede sin tilgang ud til andre i børnehaven. Herved understøtter hun muligheden for at udviklingsprojektet bliver til hverdagspraksis.

Ud fra delanalyse IV kan vi også konkludere hvilke udfordringer, det pædagogiske personale i Vimmerby oplever, udviklingsprojektet har, når det møder deres hverdagspraksis:

Dette ses, når det pædagogiske personale møder et projekt (som *LKG*) ud fra en anden forståelse end projektets formål, så opstår der dissonans, og det bliver svært at implementere det i hverdagspraksis. Ligeledes er det en udfordring, hvis udviklingsprojektet ikke opleves at give mening, hvorfor der kan opstå manglende engagement. En anden udfordring er, når det pædagogiske personale ikke synes, at udviklingsprojektet bidrager med nyt, fordi de oplever at gøre det i forvejen, eller når der ikke er afsat tid nok, og det derfor opleves som en stressfaktor.

Vi kan ligeledes konkludere hvilke muligheder, det pædagogiske personale i Vimmerby oplever, udviklingsprojektet har, når det møder deres hverdagspraksis:

Det ses i en stærk kultur, da der her gives plads til, at det pædagogiske personale kan have forskellige legeopfattelser og handle pædagogisk forskelligt og stadig arbejde uproblematisk sammen i en større fælles enhed. M.a.o. kan udviklingsprojektet, når det taler ind i deres kultur og giver mening for dem, blive til hverdagspraksis.

Sammenfattende konklusion

Vi kan altså ud fra ovenstående konkludere, at det pædagogiske personale oplever æstetiske processer blive til hverdagspraksis, når der er en rettethed mod det sanselige, når der skabes rum og rammer ved hjælp af simple materialer, og når der er en åben tilgang til disse. Ligeledes oplever de, at det bliver til hverdagspraksis, når der er plads til at improvisere med æstetiske mønstre og møde barnet med en åbenhed over for barnets initiativ. De oplever, at når de deltager i aktiviteten, bidrager de til processen og bliver samskabende i den æstetiske proces.

Det kan også konkluderes, at alle fire medarbejdere er børnekulturformidlere, dog uden at være bevidst reflekterende omkring det. Det pædagogiske personale oplever at have en fornemmelse af, at æstetiske processer *kan* noget, men det forbliver tilfældigt eller som fornemmelser, hvorfor det kan konkluderes, at de ikke bruger det reflektivt i deres praksis.

Derudover kan vi konkludere, at det pædagogiske personale oplever leg som hverdagspraksis, når legen kan bruges til at udvikle færdigheder, og når den voksne kan sætte en leg i gang, som børnene overtager. Ligeledes oplever de leg som hverdagspraksis, når børn og voksne, gennem fælles fordybelse, går legende til en aktivitet og bliver samskabende. De oplever leg, når voksne sammen med børn, børn sammen med børn eller børn sammen med materiale kommer i

legestemning. Ligeledes oplever de leg som hverdagspraksis, både når det er voksenstyret og børnestyret.

Vi kan konkludere, at det pædagogiske personale, på den ene side, oplever at udviklingsprojekter (gennem *LKG*) bliver til hverdagspraksis, når der er en grundforståelse af leg ud fra legens egne logikker og i legens egne stemninger. Personalegruppen skal være modig og turde være åben for legens præmisser, prøve noget nyt og øve de legende æstetiske processer på egen krop. Ligeledes forudsætter udviklingsprojekter, at man har en legende tilgang til processen, hvor man har en forståelse af at skulle samskabe med børnene frem for at præstere for børnene. Derudover forudsætter det, at personalegruppen kan gøre udviklingsprojektet til deres eget og dermed få det til at give mening.

På den anden side kan vi konkludere, at det pædagogiske personale i Bulderby oplever det udfordrende at få udviklingsprojekter til at blive en del af hverdagspraksis, når der ikke er en stærk kultur. Dette kommer til udtryk ved, at der er forskellige legeforståelser i personalegruppen, og de ikke møder hinanden med gensidig forståelse for forskelligheder. Omvendt oplever det pædagogiske personale en mulighed for, at udviklingsprojekter *kan* blive til hverdagspraksis, når de deler samme legeforståelse, da det bidrager til fælles meningsskabelse. Det opleves også som en mulighed at brede udviklingsprojektet ud i børnehaven, når det pædagogiske personale tilgår legende æstetiske processer med en livsfilosofi om at følge barnets spor. Samtidig vægtes det at skemalægge og prioritere projektet fra ledelsens side.

Ligeledes kan vi konkludere, at det pædagogiske personale i Vimmerby oplever det udfordrende at få udviklingsprojekter til at blive en del af hverdagspraksis, når projektet mødes med en anden forståelse end projektets formål, da der her opstår dissonans. Ligeledes er det en udfordring, hvis projektet ikke giver mening, hvormed engagementet udebliver. En sidste udfordring er, når udviklingsprojektet ikke bibringer noget nyt eller opleves som en stressfaktor. Omvendt oplever det pædagogiske personale en åbenhed for, at udviklingsprojekter kan blive til hverdagspraksis, da der er en stærk kultur. Det kommer til udtryk ved uproblematisk at give plads til det pædagogiske personales forskellige legeopfattelser og ageren i praksis.

Vi mener altså her at kunne besvare vores problemformulering og grundlæggende konkludere, at når et udviklingsprojekt skal blive til hverdagspraksis, er der strukturelle og kulturelle faktorer, særsomt i hvert dagtilbud, der har betydning for, hvorvidt projektet giver

mening. Det er også afgørende, om det pædagogiske personale kan se det som et positivt og nødvendigt kompetenceløft til deres hverdagspraksis. Ydermere kan vi konkludere, at når processen i udviklingsprojektet bygger på leg og æstetik, har det også betydning, hvilket perspektiv man forstår leg og æstetik med, og hvor åben man er for en reflektiv praksis omkring sin egen og andres perspektiver.

Diskussion

På baggrund af forarbejdet til dagtilbudslovens brede læringsforståelse vil vi belyse en problemstilling angående, hvorvidt det overhovedet er muligt, i de danske dagtilbud anno 2023, reelt at skabe læringsmiljøer, hvor leg og æstetiske processer forstås ud fra et perspektiv om intrinsisk værdi. Læring skal, ifølge forarbejder til dagtilbudslovens §8, stk. 2, ske gennem at udforske, undre sig, eksperimentere med materialer og gøre opdagelser. Børn skal lære ved at ”opleve nyt og ved at opleve, at de f.eks. kan bidrage til at ændre på regler og finde innovative og kreative løsninger på udfordringer” (Børne- og Socialministeriet, 2018). Innovation og kreativitet er begreber, der for alvor er kommet på banen i forlængelse af de 17 verdensmål, og dette læringsperspektivs aktualitet, må forstås i denne sammenhæng, når de eksperimenterende og kreative kompetencer hos barnet skal fremmes.

I de styrkede pædagogiske læreplaner står leg centralt som en måde at tilgå de seks læringsmål på. Med et perspektiv på leg som stemning, må legen dog ikke have et formål; legen skal være et formål i sig selv (Skovbjerg, 2016b). Vi konkluderer, på baggrund af vores analyse, at der i dagtilbuddene er flere forskellige fremherskende læringsforståelser og perspektiver på, hvad legens formål er, og legen som stemning bliver også fremanalyseret som værende vigtig og væsentlig.

De samfundsmæssige strømninger vil altid påvirke både lovgivningen på dagtilbudsområdet, den enkelte pædagog i sin tilgang til barnet og den kultur, han/hun er en del af (Bruner, 2004). I forlængelse heraf undrer vi os over, om leg nogensinde blot kan være leg for legens egen skyld, og hvor den udelukkende bliver opfattet som havende intrinsisk værdi. Leg og æstetik, forstået som havende egenværdi, kan altså have trange kår, når der i samfundet er øget interesse for leg som kompetence og leg som udvikling.

Teoretisk anvendelse

I nærværende speciale har vi anvendt Skovbjerg til at belyse og bearbejde perspektiver på leg og legeforståelser, som det pædagogiske personale oplever i hverdagspraksis. Junckers perspektiver på børnekultur anvendes, når vi behandler det pædagogiske personales oplevelse af den æstetiske proces. Det funktionalistiske perspektiv på leg har vi sidestillet med kultur *for* børn, og det æstetiske perspektiv på leg har vi sidestillet med kultur *med* børn. Vi anvendte Bruner til at fremanalysere, hvordan det pædagogiske personales bevidsthed formes af den kultur, de interagerer

i. Herudfra skabte vi mening ud fra en forståelse af og perspektiver på, hvordan et udviklingsprojekt kan blive til hverdagspraksis. Ud fra empirien fremstår en modstand hos det pædagogiske personale ift. udviklingsprojektet, hvorfor vi fandt det relevant at anvende Illeris' teori om læringsforsvar til at forstå modstanden. Endvidere anvendte vi Hasse til at belyse hvilke kulturelle forbindelser, der var til stede i organisationskulturen i dagtilbuddet, hvilket hjalp os med at se mulighederne og udfordringerne for, at udviklingsprojekter bliver til hverdagspraksis. Denne opfattelse lægger sig op ad Bruners fokus på konteksten samt Goffmans forståelse af, at vi skabes i interaktionen med hinanden, hvilket har betydning for kulturen i dagtilbud. Heri anvender vi Bae til at anskueliggøre et manglende gensidigt ligeværd, hvilket påvirker organisationskulturen, hvilket igen hjælper os med at besvare problemformuleringens spørgsmål om, hvordan det pædagogiske personale oplever at udviklingsprojekter bliver til hverdagspraksis.

Disse teorier har vi vurderet som værende relevante at bruge i nærværende speciale, da vi, med en socialkonstruktivistisk tilgang, har undersøgt det pædagogiske personales oplevelser (jf. problemformulering). Som vi nævnte i afsnittet *LegeKunstGødning som casestudie* er det ikke vores interesse at evaluere LKG. Såfremt vi havde haft dét, kunne kritisk realisme have været vores videnskabsteoretiske tilgang, hvorved vi kunne have inddraget kvantitative metoder, der kunne hjælpe os med at "finde" empiri, der kunne verificere, hvorvidt LKG var blevet til hverdagspraksis eller ej. I behandlingen af den empiri, der ville udspringe af en mere kritisk-realistisk tilgang, ville de teorier, vi har anvendt i nærværende speciale, formentlig, ikke være lige så relevante, som vi vurderer, at de er i netop dette speciale.

Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning

I dette afsnit udlægger vi vores refleksioner angående nærværende speciales kvalitet. Refleksionerne tager afsæt i kvalitetskriterierne: transparens (gennemsigtighed), validitet og reliabilitet (troværdighed).

Transparens (gennemsigtighed)

Transparens udspringer af kvantitativ forskning og dets bestræbelser på at gøre forskningen gentagelig ved at dokumentere samtlige metodiske skridt på vejen til videnskabelse. I kvalitativ forskning, og særligt i et socialkonstruktivistisk-orienteret speciale som vores, er vi ikke af den overbevisning, at vores undersøgelse hverken skal eller kan gentages. Derfor forstår vi transparens som gennemsigtighed, hvilken giver andre forudsætninger for at kunne vurdere, hvorvidt vi har

gennemført vores undersøgelse ”på en hensigtsmæssig måde, og hvorvidt der er belæg for dens fortolkninger og konklusioner” (Møller & Harrits, 2021, s. 59-60). Vi har, af den årsag, udlagt vores videnskabsteoretiske afsæt, metodiske overvejelser og valg samt vedlagt understøttende og uddybende bilag.

I metodeafsnittet har vi ekspliciteret vores overvejelser angående udvælgelse og adgang, tid og sted, indhold og struktur samt databehandling og analyse. Vi henviser, i afsnittet *De deltagende medarbejdere i Bulderby*, til at vi i nærværende afsnit uddyber vores overvejelser angående vilkår for udvælgelsesprocessen, hvorfor dette nu udlægges. Som beskrevet havde vi søgt deltagere til de to fokusgruppeinterviews, der var involverede i *LKG*-projektet i dagtilbuddet. Grundet Lisbeths sygemelding kom Alberte ind som deltager i stedet. På trods af det ikke var vores intention at inddrage deltagere, der ikke var involverede i projektet, viste det sig, at Albertes deltagelse bidrog til, at vi fik en mere nuanceret forståelse af, hvordan et udviklingsprojekt som *LKG* kan blive til hverdagspraksis. På den anden side må vi også erkende bias i forhold til, at Sofie fra Bulderby selv udpeger Alberte som den anden deltager i fokusgruppeinterviewet. Her udeblev mulige nuancer på oplevelsen af *LKG*, samt synet på kulturen i dagtilbuddet, idet de to medarbejdere talte ind i hinandens forståelser og havde samme syn på flere aspekter omkring *LKG* og på kulturen i dagtilbuddet. M.a.o. Sofie har muligvis valgt at udpege Alberte, da de havde samme indstilling til *LKG*.

Validitet

Validitet deler sig i fire underbegreber: deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserbarhed (analytisk inferens). Deskriptiv validitet handler om, at man, som forsker, i transskriberingsprocessen og det videre undersøgelsesarbejde, herunder analysen, er tro mod deltagernes udtalelser og gengiver disse præcist (Møller & Harrits, 2021). I den forbindelse har vi, i vores transskriberingsproces, nedskrevet al tale (jf. afsnittet *Transskribering*) samt, i analysen, sat citaterne ind, som de stod formuleret i dataudskriften.

Fortolkningsvaliditet omhandler tilgangen til at skabe mening relateret til deltagernes udtalelser og være tro mod den begrebsverden, de selv gør brug af. Man skal m.a.o. søge at skabe mening ved at interessere sig for at forstå verden ud fra deres perspektiv (Møller & Harrits, 2021). I vores analyse er det særligt kommet til udtryk i måden, hvorpå vi har tilgået fortolkningen af citater. Her har vi lagt vægt på at fremhæve deltagernes egne ord og gøre disse til genstand for fortolkningen.

Det tredje underbegreb, teoretisk validitet, sætter fokus på forskerens teoretiske perspektiv på fortolkningerne (Møller & Harrits, 2021). Da vi har haft en abduktiv tilgang til vores analyse, har vi haft fokus på konstruktionen af sammenhæng mellem vores dataudskrift, kodning, problemformulering, teoretiske begrebsapparat samt udsagn i analysen.

Det fjerde underbegreb, generaliserbarhed (analytisk inferens), omhandler, om deltagerne er repræsentative for den undersøgelse, man foretager (Møller & Harrits, 2021). Vi har lavet to fokusgruppeinterviews med fire deltagere, to i hvert, der var ansat som pædagogisk personale i dagtilbud. Som vi også fremhæver i afsnittet *Hvor mange skal deltage*, så vi ikke antallet som værende en udfordring for gennemførelse, da vi stadig kunne få indblik i det pædagogiske personales hverdagspraksis. Dog erkender vi, at det også kunne have været spændende at få indblik i de sociale interaktionsprocesser, der ville finde sted, hvis vi havde samlet hele det pædagogiske personale i henholdsvis Bulderby og Vimmerby i to større fokusgruppeinterviews.

Reliabilitet (troværdighed)

Reliabilitet udspringer, som transparens, også af kvantitativ forskning med afsæt i naturvidenskaben. Da vi hverken er optaget af eller af den overbevisning, at vores undersøgelse skal kunne gentages og vise samme resultat, anvender vi i stedet troværdighed som begreb for vurderingen af, om vi, i vores speciale, giver et troværdigt indblik i den kontekst, vi har undersøgt. Vi har, i relation til afsnittene *Transparens (gennemsigtighed)* og *Validitet*, også reflekteret over følgende kriterier: triangulering (krystallisering), thick description og betydeligt bidrag.

Når vi eksempelvis har haft en strittende iagttagelse under kodnings- og analyseprocessen, har vi anvendt tænkningen bag en såkaldt krystalliseringsproces. Krystallisering er, som et kvalitativt alternativ til ordet triangulering, en proces, hvori man, som forsker, bringer forskellige (teoretiske) perspektiver i spil for at få en nuanceret forståelse af det, der undersøges (Møller & Harrits, 2021). Dette er særligt kommet til udtryk gennem vores analyseafsnit, hvori vi har inddraget forskellige teoretiske vinkler.

Med henblik på at give læseren de bedst mulige forudsætninger for selv at kunne vurdere gyldigheden af vores fortolkninger, har vi fundet det væsentligt at lave en thick description. Derfor har vi også, i vores analyse, prioriteret at udlægge konteksten for det udsagn eller interaktion, der analyseres. Endeligt har vi reflekteret over, hvad vores undersøgelse bidrager med, herunder hvorvidt vi tilfører verden ny viden, nye indsigter og perspektiver.

En undren relateret til udviklingsprojekter

I dette speciale er vores undersøgelse foretaget i dagtilbud med udviklingsprojekter, der tager udgangspunkt i *LegeKunst*. Der er investeret mange midler og ressourcer i at udarbejde *LegeKunst*, og det har udviklet sig til et nationalt aktionsforskningsprojekt, et gennemarbejdet udviklingsprojekt med gennemarbejdede rammer og strukturer (Hammershøj, 2023a).

Når vi, i vores undersøgelse, har fundet ud af, at udviklingsprojekter opleves forskelligt alt efter konteksten, de indgår i, og at der deri også opleves forskel på, hvorvidt de formår at blive til hverdagspraksis, står vi tilbage med en undren, der går på, om det kunne være mere brugbart for dagtilbuddene at starte et andet sted? Skulle man i stedet starte “nedefra” i den enkelte (kultur)institution og undersøge, hvad der er på spil for dem, og hvad de, ud fra deres praksisviden, har brug for som professionelt pædagogisk personale?

Litteraturliste

- Adamsen, L. M. E., Nørgaard, A. K. L., & Sander, M. N. (2021). Kunsten at skabe uddannelse fuld af mening og dialog: et studie af uddannelse i og med kunst og æstetik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 87-102. <https://dpt.dk/temanumre/2021-3/kunsten-at-skabe-uddannelse/?highlight=kunsten+at+skabe+uddannelse>
- Austring, B. D., & Sørensen, M. C. (2006). *Æstetik og læring – grundbog i æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt: Relationer mellem voksne og børn. *Social Kritik*, 47(8), 6-21. <https://www.dfti.dk/files/Kurser/2. Berit Bae Voksnes definitionsmagt.pdf>
- Balling, G. (2006). *Fortælling mellem børnekultur og børns kultur - Fortælling som formidlingsform for 3-6 årige*. Danmarks Biblioteksskole: Børnekulturens Netværk & Center for Kulturpolitiske Studier. [https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0 SLKS/Dokumenter/Boern og unge/BKN/12 f_ortaeling_1.pdf](https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Boern_og_unge/BKN/12_f_ortaeling_1.pdf)
- Bille, M. (2023). *Din forståelse af legen afgør, hvordan du handler og deltager*. BUPL. <https://bupl.dk/paedagogik-og-profession/paedagogisk-forskning/din-forstaaelse-af-legen-afgoer-hvordan-du-handler>
- Blomgren, H. (2023). Med musikere og materialitet på børnehavens legeplads. *BUKS - Tidsskrift for Børne- Og Ungdomskultur*, 67(39), 37-53.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2011a). Focus Groups in Social Research. (pp. 19-36). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209175>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2011b). Focus Groups in Social Research. (pp. 58-73). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209175>
- BMMK. (u. å.). *LegeKunstGødning*. <https://bmmk.dk/for-skoler-institutioner/legekunstgoedning/>

Forslag til Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen, LFS 160, (2017).

<https://www.retsinformation.dk/eli/ft/201712L00160>

Børne- og Socialministeriet. (2018). *Den styrkede*

pædagogiske

læreplan, Rammer og Indhold. emu - Danmarks læringsportal.

[https://emu.dk/sites/default/files/2021-](https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den%20styrkede%20paedagogiske%20laereplan%2021%20WEB%20FINAL-a.pdf)

[03/7044%20SPL%20Den styrkede pædagogiske læreplan 21 WEB%20FINAL-a.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den%20styrkede%20paedagogiske%20laereplan%2021%20WEB%20FINAL-a.pdf)

Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer BEK nr 968 af

28/06/2018, (2018a). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/968#P13>

Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer BEK nr 968 af

28/06/2018 Bilag 6 Kultur, æstetik og fællesskab, (2018b).

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/968#P13>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). *Baggrunden for den styrkede pædagogiske*

læreplan. [https://www.uvm.dk/dagtilbud/viden-og-udvikling/den-styrkede-](https://www.uvm.dk/dagtilbud/viden-og-udvikling/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/baggrunden-for-den-styrkede-paedagogiske-laereplan)

[paedagogiske-laereplan/baggrunden-for-den-styrkede-paedagogiske-laereplan](https://www.uvm.dk/dagtilbud/viden-og-udvikling/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/baggrunden-for-den-styrkede-paedagogiske-laereplan)

Broström, S. (2012). Æstetiske læreprocesser: de små leger, tegner og fortæller. *Cursiv*, 10, 9-30.

https://explore.openaire.eu/search/publication?articleId=pure_aud::64eaa032c57e893d0de4119c4d4e1a2c

Bruner, J. (2004). *Uddannelseskulturen* [The Culture of Education] (S. Søgaard Trans.). Hans Reitzels Forlag.

Bureau 2000 - Analyse og forskning, Glavind, N., & Pade, S. (2020). *Daginstitutionernes hverdag 2020 - Del 3: Styrket pædagogisk læreplan,*

kvalitetssikring og inklusion. FOA. <https://www.foa.dk/~media/faelles/pdf/rapporter-undersogelser/2020/daginstitutionernes%20hverdag%202020%20del%203%20-%20p%C3%A6dagogiske%20l%C3%A6replaner%20kvalitetssikring%20og%20inklusion%20pdf.pdf>

- Chemi, T. (2020a). Introduktion til kreativitet. In T. Chemi (Ed.), *Kreative læreprocesser og æstetiske perspektiver - (Ud)dannelse for det hele menneske* (pp. 27-66). Aalborg Universitetsforlag.
- Chemi, T. (2020b). Kunstbaserede metoder inden for uddannelse og uddannelsesforskning. In T. Chemi (Ed.), *Kreative læreprocesser og æstetiske perspektiver - (Ud)dannelse for det hele menneske* (pp. 69-136). Aalborg Universitetsforlag.
- Colucci, E. (2007). "Focus Groups Can Be Fun": The Use of Activity-Oriented Questions in Focus Group Discussions. *Qual Health Res*, 17(10), 1422-1433.
<https://doi.org/10.1177/1049732307308129>
- Dael, M., Helmer-Petersen, J., & Juncker, B. (2021). *Børnekultur i Danmark 1945-2020*. Gads Forlag.
- Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer. BEK nr 968 af 28/06/2018 § 13 stk. 2 Lovtidende A, (2018).
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/968>
- Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge [Dagtilbudsloven], LBK nr. 985 af 27/06/2022. Lovtidende A, (2022).
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/985>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2008). *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner - slutrapport*. Velfærdsministeriet. <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/evaluering-loven-om-paedagogiske-laereplaner-slutrapport>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2020). *Vidensopsamling om læreplanstemaet kultur, æstetik og fællesskab*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-06/Vidensopsamling%20om%20kultur%20%C3%A6stetik%20og%20f%C3%A6llesskab.pdf>

- Danmarks Evalueringsinstitut. (2022). *Evalueringen af de styrkede pædagogiske læreplaner*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf22/feb/220223-bilag-3-evalueringsrapport-til-evalueringen-af-den-styrkede-pdagogiske-lreplan.pdf>
- Drotner, K. (2001). Æstetisk produktion. *At skabe sig selv - Ungdom æstetik pædagogik* (pp. 59-67). Gyldendal.
- Drotner, K. (2006). Formidlingens kunst: Formidlingsformer og børnekultur. *Når børn møder kultur. En antologi om formidling i børnehøjde* (pp. 8-15). Børnekulturens netværk.
- Egholm, L. (2014). Socialkonstruktivisme og diskursanalyse. *Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund* (pp. 147-170). Hans Reitzels Forlag.
- Fleer, 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.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag.
- Fröbel, F. (2014). Småbørnspædagogik. In C. Jessen, & H. K. Skovbjerg (Eds.), *Tekster om leg* [Der Ball, das erste Spielwerk der Kindheit] (V. Tønsberg Trans.). (pp. 25-48). Akademisk Forlag.
- Goffman, E. (2014). *Hverdagslivets rollespil* [The Presentation of Self in Everyday Life] (S. W. Jørgensen Trans.). Samfundslitteratur.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur.
- Hammershøj, L. G. (2023a). *LegeKunst - Leg, dannelse, kunst & kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Hammershøj, L. G. (2023b). Samskabelse som kunsten at skabe og forandres sammen . *BUKS - Tidsskrift for Børne- Og Ungdomskultur*, 67(39), 72-82.
- Hasse, C. (2012). *Kulturanalyse i organisationer*. Samfundslitteratur.

- Hess, U. (2016). Nonverbal Communication. *Encyclopedia of Mental Health*, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00218-4>
- Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R., Berk, L. E., & Singer, D. (2008). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001>
- Holm, J. (2015). Ledelse og organisation i den offentlige sektor. In J. Holm (Ed.), *Det organisatoriske træ* (pp. 301-333). Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2012). Motivation og identitetsforsvar. *Transformativ læring og identitet* (pp. 147-158). Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.
- Ingemann, J. H., Kjeldsen, L., Nørup, I., & Rasmussen, S. (2022). Kvalitative metoder - hvad er meningen? In J. H. Ingemann, L. Kjeldsen, I. Nørup & S. Rasmussen (Eds.), *Kvalitative undersøgelser i praksis: Viden om mennesker og samfund* (2nd ed., pp. 33-66). Samfundslitteratur.
- Jakobsen, M. R. (2018). *Fokusgrupper for begyndere: En praktisk håndbog* (2nd ed.). Frydenlund.
- Jensen, C. (2023). *Kultur*. Den Store Danske. Retrieved May 19, 2023, from <https://denstoredanske.lex.dk/kultur>
- Juncker, B. (2005). *Gakkede gangarter, vilde vitser, rallende råb! Børns kulturelle udtryksformer og værdier*. Danmarks Biblioteksskole.
- Juncker, B. (2006). Fra Baumgarten til børns kultur. In B. Juncker (Ed.), *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur* (pp. 149-167). Tiderne Skifter.
- Korsgaard, M. T., & Mortensen, S. S. (2014). Positioning Theory som pædagogisk teori – Til et forsvar for en svag pædagogik. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 3(1), 55-70.
<https://doi.org/10.7146/spf.v3i1.6248>

- Kortbek, H. B., & Jørgensen, H. H. (2023). Samskabelse om leg og litteratur: Mellem ligeværdighed og kompetenceløft . *BUKS - Tidsskrift for Børne- Og Ungdomskultur*, 67(39), 83-95.
- Kravtsov, G. G., & Kravtsova, E. E. (2010). Play in L. S. Vygotsky's Nonclassical Psychology. *Journal of Russian & East European Psychology*, 48(4), 25-41.
<https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480403>
- Kulturprinsen: udviklingscenter for børne- og ungekultur. (a). *Hvad er LegeKunst?* Retrieved 2023, from <https://legekunst.nu/om/>
- Kulturprinsen: udviklingscenter for børne- og ungekultur. (b). *Model 5: LegeKunst ind i hverdagen*. Retrieved 2023, from <https://legekunst.nu/aktionslaering/legekunst-modeller/model-5-legekunst-ind-i-hverdagen/>
- Kulturprinsen: udviklingscenter for børne- og ungekultur. (2020). *LegeKunst pixibog*.
<https://legekunst.nu/wp-content/uploads/200625-LegeKunst-Pixibog-210-x-210-cm.pdf>
- Larsen, T. V. (2023). *Grethe Krag-Müller: Vi skal se børn, som de er, og ikke kun som det, de skal blive til*. BUPL. Retrieved May 18, 2023, from <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/grethe-krag-muller-vi-skal-se-boern-som-de-er-og-ikke-kun-som-det-de-skal-blive>
- Lauridsen, S. (u. å.). *Wolfgang Klafki og demokratisk dannelse*. Studiehjælp. Retrieved May 19, 2023, from <https://xn--online-studiehjlp-5rb.dk/wolfgang-klafki/>
- Mathiesen, F., & Hauer, H. (2015). *13.7 Kreativitet og innovationsforskning*. Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed. <https://paedagogik.systime.dk/?id=349>
- Ministeriet for Børn, U. o. L. (2016). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/dagtilbud/viden-og-udvikling/190708-master-for-en-styrket-paedagoiske-laereplan.pdf>

- Møller, A. M., & Harrits, G. S. (2021). *Forskningsinterview: En praktisk og metodisk introduktion*. Djøf Forlag.
- Morgan, D. L. (2011). *Focus Groups as Qualitative Research* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Mortensen, T. H., & Næsby, T. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan - Grundbog til dagtilbudspædagogik*. Dafolo.
- Mouritsen, F. (1996). Børnekultur - legekultur. Introduktion. In F. Mouritsen (Ed.), *Legekultur: essays om børnekultur leg og fortælling* (pp. 9-34). Odense Universitetsforlag.
- Nabe-Nielsen, B. (2001). Introduktion til den danske udgave. In W. Klafki (Ed.), *Dannelsesteori og didaktik, nye studier* [Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik] (B. Christensen Trans.). (pp. 9-24). Forlaget Klim.
- Næsby, T. (2021). Det fællespædagogiske grundlag i praksis. In K. Avenstrup, N. Borre, S. Broström, A. Rasch-Christensen, S. Elverkilde, T. B. Fisker, O. H. Hansen, S. Hermansen, S. Hudecek, L. Hygum, S. Krogh, I. S. Larsen, T. Næsby, S. Smidt & K. B. Lassen (Eds.), *Det, vi er sammen om. Det fællespædagogiske grundlag i praksis*. (pp. 143-154). Dafolo.
- Nielsen, J. B. (2023). Mellem orden og kaos: Når børn går deres egne veje. *BUKS - Tidsskrift for Børne- Og Ungdomskultur*, 67(39), 25-36.
- Öhman, M. (2020). For barnet er det legen i sig selv, der er vigtig! - og hvad gør du så, når barnet leger? *Leg - Og Hvordan Børn Leger Og Lærer Med Hele Kroppen*, 30, 16-21.
- Puchta, C., & Potter, J. (2004). *Focus Group Practice*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781849209168>
- Rasborg, K. (2021). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. In L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Eds.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3rd ed., pp. 403-438). Samfundslitteratur.

- Rasch-Christensen, A. (2021). Hvad er det nye ved det fælles pædagogiske grundlag. In K. Avenstrup, N. Borre, S. Broström, A. Rasch-Christensen, S. Elverkilde, T. B. Fisker, O. H. Hansen, S. Hermansen, S. Hudecek, L. Hygum, S. Krogh, I. S. Larsen, T. Næsby, S. Smidt & K. B. Lassen (Eds.), *Det, vi er sammen om. Det fællespædagogiske grundlag i praksis*. (pp. 15-30). Dafolo.
- Rendtorff, J. D. (2021). Fænomenologien og dens betydning. In L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Eds.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (pp. 259-288). Samfundslitteratur.
- Skrivelse med orientering om ændring af lov om social service - Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn. SKR nr 9174 af 30/03/2004 Bilag 1 §8a stk. 2 , (2004).
<https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2004/9174>
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2007). Problemformulering. Fra emne til fokus og spørgsmål. In L. Rienecker, & P. S. Jørgensen (Eds.), *Den gode opgave: Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser* (pp. 109-143). Samfundslitteratur.
- Schiller, F. v. (1970). Menneskets æstetiske opdragelse. In C. Jessen, & H. Karoff (Eds.), *Tekster om leg* [Über die ästhetische Erziehung des Menschen] (P. Øhrgaard Trans.). (2014th ed., pp. 13-23). Gyldendal.
- Schmidt, C. H., & Slott, M. (2021). *Et praksissprog for leg: en undersøgelse af daginstitutionspædagogers forståelser af og sprog for børns leg*. ().UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/133681829/Et_praksissprog_for_leg.pdf
- Bekendtgørelse af lov om social service [Serviceloven], LBK nr 581 af 08/06/1998 Kapitel 4 § 8 stk. 2. Lovtidende A, (1998). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1998/581>
- Skovbjerg, H. M. (2016a). Historiske perspektiver på leg. *Perspektiver på leg* (pp. 13-56). Turbine Akademisk.

- Skovbjerg, H. M. (2016b). Perspektiv 4 - Leg som stemning - at være i leg. *Perspektiver på leg* (pp. 57-75). Turbine Akademisk.
- Skovbjerg, H. M. (2017). Idehistoriske perspektiver på leg. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 42-49. https://dpt.dk/wp-content/uploads/2020/01/DpT_4_2017.pdf
- Smidt, S. (2013). *Bruner og de små børns læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, M. C. (2023). Interagerende mesterskaber. *BUKS - Tidsskrift for Børne- Og Ungdomskultur*, 67(39), 11-23.
- Sutton-Smith, B. (2014). Leg og flertydighed. In C. Jessen, & H. Karoff (Eds.), *Tekster om leg* [The Ambiguity of Play] (O. L. Henriksen Trans.). (pp. 267-287). Akademisk Forlag.
- Tonsberg, S. (2015). Er æstetik en løftestang for læring? *Asterisk*, 73, 5-9. <https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/73/Asterisk-73-s4-9.pdf>
- Trangbæk, L., Henriksen, M. & Hammerskøj, L. G. (2022). *Musikskoler og lektorer: Gør musikken obligatorisk på pædagoguddannelsen*. Børn. Retrieved May 18, 2023, from <https://www.altinget.dk/boern/artikel/musikskoler-og-lektorer-musik-boer-igen-have-en-mere-fremtraedende-rolle-paa-landets-paedagoguddannelser>
- Vygotskij, L. (2014). Legen og dens rolle i barnets mentale udvikling. In C. Jessen, & H. K. Skovbjerg (Eds.), *Tekster om leg* [Play and its Role in the Mental Development of the Child] (O. L. Henriksen Trans.). (pp. 77-84). Akademisk Forlag.
- Winnicott, D. W. (2003). Kreativiteten og dens kilder. In D. W. Winnicott (Ed.), *Leg og virkelighed* (pp. 109-117). Hans Reitzels Forlag.

Bilag

Bilag 1 – Feltnoter efter besøg i dagtilbud Bulderby

I starten af januar var vi med til Kunstnerisk Værksted med Legekunstner fra LKG. I legekunstnerens oplæg til alle pædagoger italesatte hun, hvordan *“Formålet er at bringe kunst og kultur ind i jeres (aktørernes) bevidsthed”*.

Vi observerede, hvordan engagementet hos personalegruppen var anderledes i starten end i slutningen af mødet:

I starten: lyttende, men virkede ikke videre interesseret fx. et par stykker sad og kiggede på anden hjemmeside med billeder, ikke så meget liv i øjnene rundt omkring, måske trætte efter en lang arbejdsdag. Var ikke særlig imødekommende overfor hinanden, satte sig ved to forskellige borde i lokalet

Undervejs: Da kunstneren satte gang i impulsen jf. hendes begreb med “Slatten Patten” og beskrivelsen af tapeopgaven til børn kom der liv i øjnene og smil fra pædagogerne.

Da tegne-aktiviteten gik i gang blev vi og personalet nærmest forvandlet, fordybede os i den simple tegneopgave, da den ikke stillede krav, men var en øvelse, der ikke krævede andet end det sanselige. Herefter var der småsnakken på tværs over den gruppeopgave, der blev stillet.

Til slut: var der direkte anerkendelser af hinandens “værker”, flere spørgsmål til aktiviteten og det kommende forløb. Der var tydeligvis flere pædagoger, der var blevet inspireret af den simple opgave “den kan vi da alle sammen gå i gang med i morgen”.

God stemning blandt personalegruppen efter det sanselige forløb. Der bliver udvekslet smil

Vi påvirkes tydeligvis af den æstetiske aktivitet. Hvilke læreprocesser sættes i gang?

Der blev stillet interesserede spørgsmål ind til, hvordan de to “udvalgte” pædagoger skulle formidle deres kommende læring med billedkunst/udtryk til resten af huset. Det er få, der får ansvaret for at videndele til de øvrige kollegaer.

Er dette en mulig problemstilling? “Når nu det kun er to pædagoger [ud af x-antal], der har ansvaret for at brede det [LegeKunst] ud til de øvrige, hvordan...” (noget med hvordan de andre får gjort det til en del af deres hverdag når nu de ikke selv har været mere inde over det/hvordan “sikrer” man, at de øvrige medarbejdere begynder at bruge det?)

“Hvordan bringes kunst og kultur ind i pædagogernes bevidsthed?”

Bilag 2 – Kondensering til seks temaer ud fra pilotundersøgelser

1. Hvilket syn på dannelse og børnekultur ligger bag projektet LKG?

- Hvad er LegeKunst(Gødning)projektet til for? (Giver det mening for aktørerne?)
- Hvilke *tegn* på dannelse har LegeKunst/Kulturprinsen fundet ud af, at de skal kigge efter?
- Pædagogerne synger ikke som førhen. Børnekulturen forsvinder. Historisk udvikling og betydning for pædagogernes arbejde. Hvem "står i spidsen" for legens udvikling?

2. Det æstetiske rører ved noget i os:

- Det pædagogiske personales oplevelser af/fortælling med æstetiske processer - Hvilke læreprocesser sættes i gang? (Begreberne "fællesskab", "nysgerrighed", "tryghed", "mod" og "frihed" indkapsler (forudsætningen for) æstetiske processer.)
- Kunstnerens optagethed af "at bringe kunst og kultur ind i jeres (aktørernes) bevidsthed".

3. Fokus på læring/forandring og mindset:

- Modstand mod forandring (ny erkendelse og transformativ læring)
- Hvad kræver (ny) dannelse og hos hvem (børnene, pædagogen, kunstneren, institutionen (kulturen)? - Ændret mindset hos pædagogiske personale, styrkelsen af det pædagogiske håndværk
- Erfaringsudveksling og kunstnerlaboratorier (sproglig metafor, eksperimentering) for nogle af aktørerne. Hvad med institutionerne? (organisatorisk - laver man noget for pædagogerne?)

4. Det organisatoriske - procesledelse:

- Hvilke aftryk sætter LKG?
- Kommunens tilgang/ståsted/holdning og dennes betydning for LegeKunst(Gødning)projektets udvikling og manifestering.
- Ansat en LegeKunst-vejleder, med pædagogisk baggrund vs. ikke-pædagogisk baggrund
- For at det kan lykkes, må det hænge sammen som en kinesisk æske. Implementeringen må hele tiden stilladseres og understøttes. Hvilket organisatorisk eller læringsmæssigt syn ligger bag det?
- Hvilken rolle spiller de "Faglige fyrtårne" tid, rammer og mulighed for at inddrage deres kollegaer? Og hvordan motiveres de til opgaven?
- Hvordan får pædagogerne "kilometer i benene" i forhold til at få styrket det pædagogiske håndværk?

5. Fokus på narrativet/sprogliggørelsen:

- "Man får hvad man fokuserer på"-effekten af at sætte spot på den positive fortælling.

- For at det kan lykkes, må det hænge sammen som en kinesisk æske. Implementeringen må hele tiden stilladseres og understøttes. Hvilket organisatorisk eller læringsmæssigt syn ligger bag det?

6. Fokus på evaluering og forankring:

- Hvad sker der efter “ude”-fortællingerne?
- Fokus på forankring: Hvordan lever initiativet videre? (hvis der er én af dem, der var med i forløbet, der får nyt job - og når nye skal onboardes? (Hvor ligger ansvaret for initiativet?)
- Snip-snap-snude og ude-fortællingerne er ikke lavet/udviklet som et værktøj til evaluering. Alligevel bliver evalueringen af LegeKunst baseret (udelukkende?) på 700 “ude-fortællinger”. Hvordan evalueres der på projektet?
- Kulturprinsen kunne tænke sig, at vi lavede en survey, kvantitativ evaluering. Hvad skyldes dette ønske?
- Ude-fortællingen er "kontrakten" om, at man arbejder videre med det. Men bliver denne fulgt op på? Og af hvem?

Bilag 3 – Moderatorguide (anvendt i både Vimmerby og Bulderby)

Introduktion og spilleregler	- Hvem står bag arrangementet: - Moderator er til stede for at styre gruppen i den rigtige retning. - Moderator har ingen aktier i det materiale, som gruppediskussionen skal handle om. - Moderator har ikke produceret noget af det materiale (LegeKunstGødning), gruppediskussionen skal handle om. ”Spilleregler”: - Gruppen skal ikke nødvendigvis nå til en fælles konklusion. Alle ideer er lige gode. Hvis man er uenig, må man gerne give udtryk for det. - Tal én ad gangen. Hvis alle taler i munden på hinanden, risikerer moderator at gå glip af vigtige pointer. - Tal frit - ingen rækker hånden op. Alle har ret til at tage ordet, også uopfordret. - Hvis moderator bryder ind og afbryder en diskussion, betyder det ikke, at emnet er uinteressant eller irrelevant. Det er sandsynligvis kun, fordi tiden går, og det er moderators opgave at holde styr på, at der er tid nok til at diskutere alle emner. - I forhold til det typiske interview, er det ikke os, I har en samtale med – men hinanden. - Alt det praktiske: - Gruppediskussions varighed: 1 time - Bliver der holdt pause eller ej: Nej - Er der noget at spise og drikke - og skal det gemmes til pausen, eller er der <u>selvbetjening undervejs</u>: Sodavand - Sluk mobiltelefonerne	
Præsentation	- Moderator præsenterer sig selv først. - Personlige præsentationer: I skal alle præsentere jer ganske kort. Bare jeres fornavn, hvad jeres funktion her i huset er og hvilken uddannelsesmæssig baggrund, I har. - Startspørgsmål: Og så vil jeg gerne høre en ting, I har oplevet i dag. Det kan være en god ting, en pudsigt ting eller en helt almindelig ting.	
Opvarmningsøvelser	(Glider sammen med ovenstående)	
Fokus/kontekst	Spørgsmålstyper	Startspørgsmål og øvelser
LegeKunstGødning	Beskrivende	- Øvelse: Skriv tre ord ned hver, som I forbinder med LegeKunstGødning. Så stiller jeg et spørgsmål bagefter. - Startspørgsmål: Ud fra de ord, I har skrevet på jeres sedler, hvad forstår I så ved LegeKunstGødning, set fra jeres dagligdag?

	Argumenterende Teknik: Projektiv	- Øvelse: Beskriv med dine to genstande, hvad der: - ER leg? - IKKE er leg? (hvorfor/hvor ikke) Så stiller jeg et spørgsmål bagefter. - Startspørgsmål: Hvad kan I bruge leg til i jeres børnehave? (Hvad kan I ikke bruge leg til i jeres børnehave?)
	Vurderende Teknik: Projektiv	- Øvelse: Nu lægger vi en række LegeKunstGødning-aktører på bordet. I får nogle minutter til at kigge på dem. Vi har lavet nogle mærkater, I skal klistre på de aktører, I kender til som værende en del af LegeKunstGødning. I må meget gerne tilføje på de tomme mærkater, hvis I kommer i tanke om flere end dem, vi har skrevet ned. Snak sammen om dem og sæt mærkaterne på. Bagefter stiller jeg et spørgsmål med en lille øvelse i. - Startspørgsmål: Sortér nu figurerne/aktørerne i og omkring hestevognen i forhold til, hvem I vurderer, der har mest indflydelse, og hvem der har mindst indflydelse på, at LegeKunstGødning er til stede i børnehaven.
	Forhandende	Opsamlende: Startspørgsmål: Hvis I skulle blive enige om tre gode råd at give til en anden børnehave om at lave LegeKunstGødning, hvordan skulle de så lyde? I skal diskutere til, I bliver enige, eller til det står klar for jer, hvor I er enige, og hvor I er uenige.
Opsummering	- Moderator opsummerer ved at tage en runde rundt om bordet: - Startspørgsmål: Ser I LegeKunstGødning som levedygtigt i jeres børnehave?	
Afslutning	Moderator takker for deltagelsen.	

Bilag 4 – Transskribering af fokusgruppen i Bulderby

Følgende regler for transskribering er fulgt:

- [] markerer overlap i tale
- () markerer uforståeligt tale
- markerer, når taler selv understreger noget
- NEJ markerer høje udbrud
- [latter] markerer øvrige mundtlige udtryk, f.eks. [latter], [der grines] eller [hviskende]
- markerer kortere pauser
- [pause] markerer længere pauser

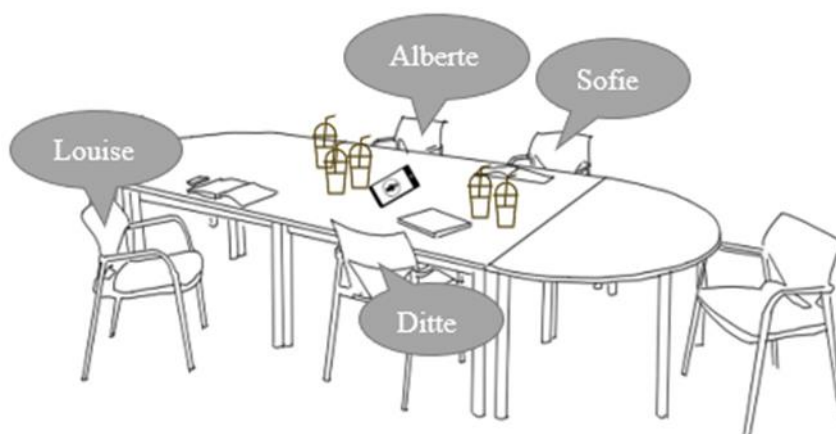
Roller

D: Ditte, moderator

S: Sofie

A: Alberte

L: Louise, observatør



M: "Yes, jamen øh jeg kan egentlig lige starte med at introducere. Jeg hedder Ditte, og []

L: "Jeg hedder Louise."

D: "Og vi læser en kandidat i læring og forandringsprocesser og er i gang med at skrive speciale, og i den forbindelse, så er vi nysgerrige på æstetiske processer og har dykket ned i det her LegeKunstGødning for at se, hvad er det for noget, og hvordan ser det ud i en børnehave, og hvordan lever sådan et koncept her videre i en børnehave. Min rolle er at være moderator. Det betyder, at det er mig, der styrer slagets gang, og Louise er så det tekniske geni [M griner], der står for selvfølgelig både at observere og få skrevet lidt ned og, og, ja []

L: "Se om den der video virker."

D: "Ja, lige præcis.... Så er det også vigtigt for os at få nævnt, at vi ikke har nogle aktier i forbindelse med LegeKunstGødning, altså vi har ikke været med til at producere noget materiale, så vi er her ikke på vegne af LegeKunstGødning, vi er helt uafhængig af LegeKunst. Og i forhold til jeres deltagelse, så er det jo frivilligt, så hvis man på et tidspunkt tænker nej, jeg har ikke lyst til at

være med alligevel, så er det selvfølgelig også helt okay, så kan man altid tilbagetrække sit samtykke, ja. Og så lige om lidt når vi sådan lidt mere går i gang med samtalen, så vil vi rigtig gerne, hvis I bestræber jer på at tale én af gangen, fordi det gør det nemmere for os at høre, hvad det er I siger, nu når vi skal transskribere det.... Yes. I forhold til et, et sådan mere traditionelt interview, så er det her, det vi betegner som en fokusgruppe, og det betyder, at det ikke er så meget mig, I har en samtale med, men det er mere hinanden, I, I snakker med omkring de ting, der nu kommer, og er der nogle ting, man tænker, det er jeg ikke lige vidende omkring, så kan det være, I kan inspirere hinanden eller hjælpe hinanden til en forståelse af det. Og engang imellem vil jeg måske afbryde jer, og det er ikke fordi, at det I siger, det er irrelevant eller uinteressant, det er for at være sikker på, at vi er færdige til kl. 11 cirka. Og at []

A: "Det skal vi sådan set være []

D: "Ja."

A: "For ellers så går der ged i den nede på. I resten af huset."

D: "Det er bare helt i orden. Det noterer jeg mig. Og ja, være sikker på vi når igennem de ting, vi nu engang har forestillet os, vi skal nå.... Så har vi lidt sodavand med, og hvis man har lyst til det, så øh tager man bare en sodavand, og man må også godt tage den med, så man har den til senere. Det kan også godt være []

A: "Det skal du ikke sige 2 gange. Skal vi slås om dem?" [A + S griner]

D: "Og så tager I bare, hvis I har lyst til det. Her til at starte med, så kunne jeg egentlig godt tænke mig bare lige at have sådan en præsentation af jer hver især. Øh. Jeres navn, hvad er jeres funktion her i huset og ja, hvor længe har I arbejdet her."

A: "Skal jeg starte?"

S: "Ja."

A: "Jeg hedder Alberte Nielsen, og jeg er pædagog her i huset, og jeg er i almengruppen, og jeg har været her i ca. 10 år, efterhånden. Og jeg har arbejdet i børnehaven det meste af min uddannede tid. Jeg er uddannet socialpædagog for mange, mange år siden nede fra Kættund, så jeg er ikke lokal, øhm. Og det har givet nogle diskussioner sommetider, fordi det forskellige områder, man er i.

S: "Ja. Jeg hedder Sofie, og jeg har været. Blev uddannet for. Januar for 2 år siden. Jeg har så været hernede siden og blev egentlig uddannet inden for social- og specialområdet men er i almen hernede, ja."

D: "Mhm.... Ja tak.... Så den allerførste øh sådan snak jeg godt kunne tænke mig lige at have, det er, om I vil prøve at beskrive en ting, som I har oplevet i dag. Og øh det kan være en, det kan være en god ting, det kan være en lidt pudsigt ting, det kan også bare være sådan en helt almindelig ting."

A: "[A griner] Den er svær bare lige at puh []

D: ”Ja. Er der noget sådan. Og det er ikke nødvendigvis relateret til leg, det er bare et eller andet I har oplevet i dag, som I kunne tænke jer at fortælle.”

A: ”Jeg har lige haft en. En. Noget en. Skal vi kalde det leg? Jeg har 2 drenge, der kravler i et træ og faktisk får rykket sig og eksperimenterer og hygger sig sammen og får 2 andre børn med i den leg. Øhm.... Og der er en god stemning omkring. Så, ja. Det har været []

S: ”Mhm.”

A: ”Det har været, det var en god oplevelse, i regnvejret ude på legepladsen.”

S: ”Jeg oplevede øhm i morges da jeg kom, så øh. Så sad de ude på stuen. Der var nogle børn, der tegnede, og én af de børn her, han har ikke gået i børnehaven så lang tid, øhm, og har været meget glad for mig og har været meget sådan, er Sofie i børnehaven, kommer Sofie i dag og sådan. Og jeg har egentlig været inde på stuen, jamen en halv times tid, tror jeg [S griner], og så øh siger min kollega, nu skal de rydde op og vaske fingre, og så går han ned ad stolen, og så siger han hej Sofie, og så siger jeg, jamen har du, har du ikke set mig før nu? Nej, er du lige kommet i børnehaven? [A + S griner]. Den der med at han bare havde været så fordybet i det her med at tegne, at nå men sådan. Altså jeg havde været der, jeg havde snakket. Jeg havde sågar lige stået bagved ham, men han overhovedet. Altså. Han havde været så meget i sin tegne, at det havde han ikke opdaget. Nej.”

D: ”Han havde bare lukket fuldstændigt af for omverdenen.”

S: ”Ja. Hej Sofie, er du kommet? [D griner]. Ja. Det er jeg sådan set for lidt tid siden, ja.”

M: ”Ja tak. Hyggeligt. Hyggelige historier. Nu kan jeg se Sofie, du øh, du sidder og med nogle ting []

S: ”Ja.”

D: ”Foran dig. Øhm. Det første øh.... Nu skal jeg lige tænke mig om. Rækkefølgen. Der går lige lidt, før vi kommer til den øvelse []

S: ”Ja.”

D: ”Men den allerførste øvelse, som øh, som jeg godt kunne tænke mig sådan at tage jer lidt igennem, det er øh, at I skal skrive 3 ord ned. Jeg har nogle papirer med. Men 3 ord ned, øh, på en lap papir, som.... Betegner LegeKunstGødning for jer. Altså hvad er det for nogle associationer, I får, når jeg siger LegeKunstGødning. Og derefter så stiller jeg lige et spørgsmål i forhold til det.”

[pause]

A: ”Det er dig, der er vant til og.” (A anvender understøttende kropssprog, bør vi medtage dette?) [A + S griner]

D: ”Yes. Jamen vil I ikke prøve at fortælle hinanden lidt omkring hvad, hvad har I skrevet på sedlerne? Prøve at sætte lidt ord på.”

S: "Hvad har du skrevet, Alberte?"

A: "Altså jeg har skrevet fordybelse []

S: "Ja."

A: "For jeg har oplevet, at når I øh har haft LegeKunst, så har I været meget fordybet i projektet []

S: "Mhm."

A: "Og så har jeg []

S: "Du tænker. Tænker du.... De voksne eller også børnene?"

A: "Jeg tænker gruppen []

S: "Ja."

A: "Fordi jeg har jo ikke været inde omkring []

S: "Nej."

A: "Jeg har været i periferien []

S: "Mhm."

A: "Jeg har været med alle de andre, ja. Øhm. Men har oplevet, at, at I går ind, og der ikke har været børn, der har flakket rundt eller noget. De har bare. De er blevet derinde og jeres nærvær, at nu skal vi have LegeKunst."

S: "Mhm."

A: "Ja. Og så har jeg oplevet én, der.... For den, der kommer udefra, nemlig planlægningen i, planlægningen i forhold til resten af huset []

S: "Mhm."

A: "Fordi der har jeg så stået i den situation øh at have mange i en gruppe, fordi I går fra med en lille gruppe."

S: "Mhm."

A: "Ja."

S: "Ja. Og den kan jeg egentlig godt se, fordi det jo. Når man [S griner], når man ikke er den, der er den, øh. Jeg har skrevet tid, øhm. Og det er egentlig både det, du siger, det der med, at det så også lidt er en ledelsesopgave, at der skal skabes den her tid til. Men også at det giver noget tid med børnene. Altså at de får tid. Vi har ikke travlt, vi skal ikke nå noget. Det tager den tid, det tager.

Øhm. Så har jeg skrevet nærvær også. Øh. Den havde du egentlig også på. Det her med at man er i det, og vi bliver i det. Børnene de ikke flakker rundt og er andre steder, men der er en. Der er ikke bare en voksen til stede, der er en nærværende voksen. Øh. Og jeg synes egentlig, det har gjort, at jeg sådan har følt, at jeg har haft en bedre kontakt med børnene. Også nogle af de børn, som jeg ikke egentlig inden ikke har haft sådan en, den store [S griner] sådan feeling af, øh. Så jeg kunne godt, har nok godt kunne beskrive dem med, hvad kan de lide at lege og. Men jeg har ikke sådan haft den store sådan feeling med dem, hvad er deres følelser og altså. Sådan []

A: "Så det, du mener der, er også rela []

S: "Ja."

A: "Du får en anden relation []

S: "Ja."

A: "Til dem."

S: "Det er fordi, der er den der nærvær og tiden []

A: "Ja."

S: "Øh, og så har jeg skrevet fantasi. []

A: "Mhm."

S: "Øhm.... Fordi. Det. Altså. Og det øh.... Jeg var lige ved at sige kort inden, at jamen jeg havde også, altså mine egne børn går i en Rudolf Steiner-børnehave. Der er en pind, det er alting! Det altså øh, det. Det er både en hest og en hund og øh, en flyver og sådan. Den der med fantasi, det bliver nemt sådan en det her, det er en dukke, den kan være en baby. Det er det. Men at jamen det, er det muligt? Og så maler vi med et blad, okay, det ligner et blad, amen det, nu ligner det faktisk en is eller øh. Så det er ligesom. Den er, den er ofte, synes jeg, med sand for eksempel. Det er kager, det' kaffe, og så der har de den. Men det der med også at få bredt den ud. Se nu maler vi, okay, hvad er det så. Nå, men. Altså den der med, at de sådan. Det åbner en ny verden af, at det egentlig er relativt simple ting og lege, de har brugt, og så bliver det lige pludselig kæmpestort. Det synes jeg giver noget fedt."

A: "Tænker du også, der er ingen facitliste på det? Altså når, når du nævner den med dukken []

S: "Ja."

A: "Så, så er der en facitliste []

S: "Ja, der er ligesom []

A: "En dukke, det er en dukke, og den kan nogle få ting der []

S: "Ja, jeg vil sige både, at []

A: "Hvor her der []

S: "Ja. Jeg tænker, det kommer []

A: "Breder det sig ud."

S: "Altså det er jo en forforståelse, de. At. Nu siger jeg de voksne, og det er jo både pædagogerne i børnehaven og moren og faren derhjemme, alle mulige voksne, har givet videre til børnene. En forforståelse af, hvad er det den her genstand, og hvad kan den. Og det kører børnene lynhurtigt videre i. Jamen dét er en dukke, den kan være en baby i den her leg. Så er det dét. Øhm. Eller det er en tape, du kan klistre ting op. Nå, men hvis vi så vender den ud her, så er det egentlig ligesom sådan en politistrimmel. Åh, okay. Altså, den der med sådan, at det bliver mere frit, ja. Så det den vej rundt, jeg tænker egentlig []

A: "Ja."

S: "At fantasien også bliver brugt mere."

A: "Ja."

S: "Ja."

D: "Mhm. Yes. Jamen altså. I har jo, I har allerede være inde også at beskrive lidt, hvordan det også har set ud i jeres dagligdag, så jeg vil bare lige høre, om der er flere sådan eksempler, nogle ting, I har lyst til at hive frem i forhold til, hvordan det er kommet til udtryk også i jeres hverdag?"

A: "Altså jeg vil sige, I lavede den der med Slattenpatten []

S: "Mhm."

A: "Og der havde I lavet en øh kæmpe. Øh. Billede []

S: "Mhm."

A: "På en. Hvad hedder sådan noget, ja []

S: "Ja"

A: "Maleri eller. Alt muligt ting, hvor alle børnene havde tegnet på og sådan noget []

S: "Ja."

A: "Den har hængt inde i, i malerværkstedet []

S: "Ja."

A: "Øh. Hvor jeg sidder og spiser med de ældste børn []

S: "Ja."

A: "Og der vil jeg sige, der har været nogle øh historier og øh gættten, og fantasien er igen kommet på sp, i spil, og det havde jo ikke noget med LegeKunsten at gøre, men den []

S: "Nej, nej, men []

A: "Har de jo så bygget videre i forhold til det, børnene har tegnet, hvor de. Der er jo ingen facit på, hvad det er, så der har været mange gode historier omkring den. Den er så væk nu, men altså den. Det har i hvert fald []

S: "Mhm."

A: "Givet noget til resten af []

S: "Ja."

A: "Eller i hvert fald en lille del af resten af huset, ikk'?"

S: "Ja også fordi de store børn jo ikke har været en del af det, så på den måde ved de jo egentlig ikke, hvem Slattenpatten er []

A: "Nej."

S: "De har bare set det, de andre har lavet []

A: "Og de har heller ikke fået præsenteret det, for så tænkte jeg nej [A griner] []

S: "Det synes jeg da [S griner] []

A: "Så hænger jeg på den resten af dagen eller ugen, så [A griner], ja. Men, men øh. Øh. Den har lagt op til nogle eventyrer, historier og undren i forhold til, hvad det er."

S: "Ja. Jeg tænkte over det, fordi. Det her med, at. Ja, det har vi snakket om flere gange, at i projektet så har børnene ikke haft fokus på, som vi ofte oplever, det er en tegning, jeg skal have med hjem til min mor, eller den er til min far eller, du skal skrive på den til min lillebror. Altså, den her det er MIN tegning, og jeg skal have den med hjem, for det er min. Øhm. Der havde vi.... For ikke så. Faktisk. Du var med. Vi malede med naturmaterialer. Og de, dem hang vi op på væggen og sådan. De hænger inde i værkstedet stadigvæk, tror jeg. Og så ikke så lang tid efter, så havde vi så med yngstegruppen, for der havde vi malet på sort papir, og alene det, fordi en farve ser anderledes ud og sådan, så havde vi med yngstegruppen, hvor vi så malede med farver på sort papir, og jeg startede med at sige, dem her vi tegner nu, de er til børnehaven, de skal blive i børnehaven. Og der var det faktisk sjovt at se, hvordan dem, der ligesom. Der var nogle stykker, der havde været med til LegeKunst. Sådan, det var ikke noget problem for dem. De havde ikke på den måde sådan følelser for deres tegning, som de havde følelser og engagement i oplevelsen, processen. Hvor nogle af de andre, de sagde, det er MIN tegning, den skal med hjem til min mor. Og så siger jeg, den er jo til børnehaven, vi skal hænge den op her. Og børnene, faktisk også nogle af de andre [S griner], sagde, Sofie siger, at den skal blive i børnehaven. Det er jo, det er jo, fordi det er sjovt at tegne, var der en,

der sagde. Altså. Hun havde alligevel fanget, at det handler ikke om tegningen. Hun sagde, Sofie siger, den skal blive i børnehaven, det er børnehavens tegning. Det er fordi, det er sjovt at tegne. Hun havde, altså, alligevel lavet den kobling med. Og det synes jeg, det var fedt at se det der med, at. Også som jeg har sagt flere gange med. Det har du sikkert været med til, evalueringen. Men det der med, at vi med voksenbriller, så kan vi godt bestemme os for, at nu har vi fokus på processen og ikke resultatet. Men det betyder jo ikke altid, at børnene har den samme oplevelse, men. At jeg synes faktisk den der direkte har kunnet ses hos børnene i, jamen de har heller ikke haft fokus på resultatet, og jeg skal have det med hjem. Så det synes jeg, har været en megafed ting, der sådan har bredt sig ud fra det, ja.”

A: ”Nu har jeg jo så ikke været med til LegeKunst, men det er jo ikke første gang, vi har arbejdet med kunst, øh. Generelt her i huset. Jeg kan huske for nogle år siden, der var jeg på ældstegruppen, hvor vi var oppe i spejderhytten, og der havde vi et projekt, der også hed kunst. Og det vi satte som rammerne for det, det var, at vi skulle finde nogle naturmaterialer, og så skulle de lave et eller andet, som vi kunne udstille. Det var hvert barn, der skulle lave en ting selv. Øh. Vi havde så noget søm, og vi havde en hammer, og vi havde knive til at snitte med, og vi havde limpistoler. Og så gik de ellers i gang med at undersøge den her store spejdergrund og fandt alle mulige ting. Øh. Nogle de havde jo et kunstprojekt, der var så stort her []

S: ”Mhm.”

A: ”Altså som vi knap nok kunne bære, da vi skulle havde det ned til børnehaven igen. Og andre de havde en lille bitte ting. Men de havde hver udviklet øh en fantasi omkring, hvad det var, de ville lave og så se det samspil []

S: ”Mhm. ”

A: ”I forhold til. Øh. Det synes jeg også var en aha-oplevelse. Også fordi vi som voksne havde sat rammerne []

S: ”Ja.”

A: ”Men vi gik ikke ind og sagde, jamen er det en trold, jamen en trold den skal da have øjne []

S: ”Mhm.”

A: ”Eller hvor mange skal, ben skal den have []

S: ”Nej.”

A: ”Eller. Øh. Er det en blomst, er det en blomst, du har lavet? Så skal der i hvert fald være blade på og []

S: ”Mhm.”

A: ”Sådan noget. Altså, der var helt frit spil. []

S: ”Hvis barnet siger, det er en blomst, så er det, så er det en blomst []

A: "Og, og det gav noget i gruppen, fordi de sådan set også samarbejder, og de hjalp hinanden, og de understøttede hinanden også og sagde, ej hvor er det bare flot det der eller. Se her, her er sådan nogle ting, kan du bruge noget af det her, så må du også godt låne af mig, få af mig."

S: "Mhm."

A: "Øhm. Det var, det var én af de der projekter, jeg kan huske []

S: "Ja."

A: "Hvor jeg tænkte, det var så god en oplevelse. Både for børnene og også for os som voksne []

S: "Mhm."

A: "Fordi vi også fik sproget med, vi fik dialogen med. Vi fik, fik mange ting ind over, ikk' ogs', ja."

S: "Ja."

A: "Selvom det ikke er LegeKunst-teater, ja."

D: "Mhm.... Yes. Jamen øh så hopper vi lidt videre til, til næste øvelse. Og så er vi kommet til, at I skulle medbringe 2, eller I skulle medbringe 2 genstande. Én, som øh udtrykker []

A: () 2 genstande [A griner]. Det har jeg svipset."

D: "Én, som udtrykker leg, og én som udtrykker, hvad der IKKE er leg. Og øh, ja.... Jeg kunne egentlig godt tænke mig, at I lige starter med sådan at beskrive jeres 2 genstande og prøve at sætte lidt øh, lidt ord på. Har du haft muligt for, at []

A: "[A griner] Du nævnte det godt nok lige, men den er, den er svipset. Så det, så det har jeg ikke. Nej, jeg har ikke noget, så, ja."

D: "Har du, øh, har du lyst til at, så må du også gerne, hvis du lige har en idé, gå ud og []

A: "Jeg sidder lige og. Hvis jeg kommer på noget, sådan. Så skal jeg nok []

D: "Ja. Helt i orden. Vil du så starte?"

S: "Ja. Jeg tænkte egentlig over det. Øhm. Nu har vi de der førskole-børn, der skal i fritter lige efter påske, og de har lavet. Så ved jeg ikke, om I vil se den på videoen også, så kan I se den [S griner]. De her klassiske tegn-efter-den-stiplede-linje []

D: "Jeg tager lige et billede []

S: "Ja."

D: "Nu når jeg lige sidder overfor dig her."

S: "Øhm. Og det synes jeg. Og det. Det er egentlig jo. Tror jeg. I manges øjne er det noget, man leger, at nu. Så, så dét her er også at lege. Og i min verden, så er det her jo bare overhovedet ikke leg. Altså det her, det er skole. I. Altså. I min optik så det her, det er skole. Det er ikke, nu hygger vi og leger. Det kunne også have været til de yngste, hvis de SKAL farvelægge påskeæg efter. Tegne inden for stregerne. Så det bliver meget begrænset. Det er ikke sådan særligt frit at skulle sidde sådan her. Nej, nej nu tegnede jeg udenfor, og. Altså, det er bare ikke særlig meget leg. Eller lære at tegne en rund eller en bølge eller whatever. Så den tog jeg med som ikke-leg, faktisk. Og så har jeg [S griner], på den anden side, så har jeg træpindene med også. Øhm. Som ikke kan en skid, men som jo alligevel kan noget. Øhm. Dem har vi nede på stuen, og det er sådan en øh. Blandt personale, der er blandede øh følelser [S griner], vil jeg næsten kalde det, omkring de her pinde. Jeg synes, de er megagode. Der er nogen, der synes, de er pisseirriterende og larmer og er alle mulige steder, og de bliver blandet med alt det andet legetøj, og alt. Altså. Jeg synes, de er megagode. Og de er hegn for dyrene, og de er et tårn, eller. Og så så jeg én den anden dag en af dem, der lige er blevet 5, der formåede at bygge et tårn, hvor de faktisk, se det kan jeg knap nok selv, var sat på højkant, og det kræver altså. Og så havde han øh fundet nogle bittesmå biler, som så passede ind i, og det var et parkeringshus, ja. Øhm. Så det var sådan set pinde, der ikke kan noget, de kan alligevel en hel masse, synes jeg. Øhm. Også noget legetøj, som jeg synes, er fedt. Og jeg har læst engang et eller andet sted, at det hedder meget flot open-ended toys, ja, fordi der ikke er facit på, hvordan de skal bruges. Men de bare kan.... Alting, der ikke kan noget."

A: "Jeg er helt enig med dig []

S: "Ja."

A: "Det er noget af det bedste []

S: "Ja, men, men []

A: "Man kan bygge højt og alt []

S: "Ja."

A: "Og man kan øve [A griner] stabilitet med det, når man bygger. Man har garager, og man har bondegårde []

S: "Ja."

A: "Og ja. Ja."

S: "Jeg har også set en, der []

A: "Dem vil vi have inde ved os sådan, de ()klodser [A griner og udtrykker hvisken med kropssprog] []

S: "Jeg ved ikke om de. De havde halsbetændelse eller noget. Der var et eller andet barn, der skulle række tunge og kigge [S griner]. Altså de, de kan []

A: "Helt enig."

S: "Mange ting, synes jeg, ja."

A: "Helt enig. Jeg har ikke hentet noget, men jeg har lige sådan. Hvor jeg tænker, at man kan se en forskel på hvordan man har en tilgang til nogle ting. Der er for eksempel, når vi sidder og klipper, at vi som voksne har en forestillingsevne, øh, at en kylling ser sådan ud, og så tegner vi op efter en skabelon og giver en saks og skabelonen og papir til barnet, og så skal det klippe efter skabelonen. Øhm. Og så er der en fjer, og så er der et øje, og øjet det ved jeg som voksen, det skal sidde der, så det fortæller jeg barnet, og jeg fortæller, at fjerren skal sidde dér. Det er meget voksenstyret. Øh. Hvor jeg. Hvor jeg vil vende den om []

S: "Det er ikke leg."

A: "Det er. Nej, der er ikke overladt noget. Det er mig, det er mig som voksen, der bestemmer, sådan er rammerne helt ind til mindste. Men jeg kan også have en cirkel, hvor et barn sidder og klipper, hvor barnet får lov til at klippe og kommer og siger her Alberte prøv at se, nu har jeg klippet cirklen, og jeg kan sige hold da op, den er bare fin, den har du selv klippet. Hvor jeg virkelig anerkender et barn, der, der, der har gjort sig umage, og synes, at, at han/hun har præsteret simpelthen det ypperste, øh. Hvis jeg vil anerkende den som voksen, så tænker jeg, at så, så er vi kommet langt på vej, og der er vi jo, som rollemodeller, forskellige steder. Også i vores tilgang til vores børn. Hvad er det, vi gerne vil, når vi sidder og har noget kreativt med vores børn. Er det forudbestemt af mig som voksen, hvordan resultatet skal være? Eller tør jeg give slip og lade barnet eksperimentere med det? Og, og så følge barnet i den glæde, det har ved, at det har, det har fået klippet noget, ikk'? []

S: "Mhm."

A: "Og dér synes jeg, at vi er udfordrede som voksne indimellem []

S: "Mhm."

A: "Når vi kigger på personalegruppen."

S: "Ja, jeg tror faktisk [S griner], når der er snak om noget krea på personale. Engang hvor jeg sagde, at det gad jeg ikke, og det. Jeg kom ikke til. Jeg har været sammen med de små, de yngste i yngstegruppen og sagde, at det kommer simpelthen ikke til at ske. Jeg kunne ikke forestille mig noget mere frygteligt end at skulle lære 30 3-årige at skulle klippe efter en streg med en saks []

A: "Nej."

S: "Øhm. Jeg gider da godt klippe med dem, men jeg gider ved Gud ikke, de skal lære at klippe efter en streg, de er 3 år. Altså, de starter sådan her, med saksen og. Altså. Så den der med sådan. At man bliver nødt til at finde ud af, hvordan en saks fungerer, inden du får fingrene ind i en hjælpesaks, og så kan vi denondelynemig få klippet en cirkel []

A: "Ja."

S: "Altså []

A: "Og der er jeg for eksempelvis ikke særlig god til at bruge den hjælpesaks []

S: "Nej."

A: "Fordi jeg tænker, selvom jeg har lavet trekanten eller cirklen eller []

S: "Mhm."

A: "Hvad det nu er. Jeg oplever egentlig, barnet egentlig har succesen og siger, prøv lige at se Alberte []

S: "Mhm."

A: "Nu har jeg klippet. Hvor jeg kun kan sige jamen hold da op, det blev en flot kylling, eller det blev en flot trekant []

S: "Mhm."

A: "Fordi jeg oplever, barnet har oplevelsen af, at den har, det har haft succesen.... Og det tænker jeg, at det er noget, vi også skal være opmærksomme på []

S: "Mhm."

A: "Det er ikke helt de, de der 2 ting, men det er i hvert fald det, jeg kommer til at tænke på, når vi er omkring det her."

S: "Ja."

A: "Ja.... Det er meget vores tilgang til []

S: "Ja."

A: "Hvor vi møder børnene henne."

S: "Ja."

A: "Og vores forventninger og det, vi har med i vores bagage.... For det. Altså også som du. Det der. Det ene udelukker jo ikke det andet, vel? Altså vi har børn, der gerne vil, der vil begge tingene, og så har vi nogle børn, der helst noget, der er fastlagt, hvor de ikke kommer ud på dybt vand []

S: "Mhm."

A: "Og selv skal, skal eksperimentere med noget. Der er børn jo også forskellige."

S: "Jo, men jeg tror stadigvæk, at.... For at du kan nå hen til at. Klippe en kylling efter en skabelon, så er du nødt til virkelig at have klippet mange takkede cirkler."

A: "Mhm."

S: "Du er nødt til bare at have klippet mange gange []

A: "Mhm."

S: "Altså hakker i papir []

A: "Ja, men, men []

S: "Fordi altså, hvordan skal man så. Man bliver også nødt til at have tegnet mange tegninger sådan her []

A: "Ja, før du får tegnet den cirkel der []

S: "Før du kan tegne sådan en cirkel."

A: "Ja. Ja, og det er jo processen []

S: "Ja."

A: "Ja.... Men barnet har stadigvæk glæden undervejs."

S: "Ja. Og du er også nødt til selv at have skabt forbindelsen i hjernen til, hvordan man skal holde på en blyant. Fordi, det er meget svært sådan. Altså. Hele hånden på."

A: "Mhm."

D: "Ja. Vil I tilføje mere dertil? Er der []

S: "Det tror jeg ikke."

D: "Ellers så vil jeg gå videre til næste øvelse, og der skal jeg åbne for Pandoras æske [M griner] []

S: "For godtekassen." [S griner]

D: "Nu skal I bare se."

L: "Jeg assisterer her. Nu skal vi lege []

D: "Nu skal vi, ja, eller skal vi?"

L: "Eller skal vi?"

D: "Hvad. Er det styret leg det her?"

S: "Har du bestemt, hvad vi må lege? [S griner]

L: "Ja, vi har bestemt, hvad I må lege, nej."

D: "Vi øh, vi laver en impuls.... Nå."

A: "Kan vi ikke være med her?"

L: "Jo, jo, jo."

A: "Vi vil være med, så det gør da ikke noget, jeg hiver det hele herover."

D: "Jeg kan prøve lige at fortælle lidt imens så. Øhm. Tanken er her, at øh heroppe, der har vi øh LegeKunstGødningprojektet. Det er ligesom øh vognen her, der illustrerer, og alt det her, det er alle aktørerne, som man tænker, der indgår []

S: "Mhm."

D: "I sådan et LegeKunstprojekt."

S: "Jeg sætter mig lige herover ved siden af dig, Alberte."

D: "Så til at starte med så skal I øh sådan set øh klistre de aktører på, som I øh, som I kender til som værende en del af LegeKunstGødning, og der kan det være, Sofie, at du kan være []

S: "Mhm."

D: "Lidt behjælpelig der i den forbindelse. Og øh, og hvis det er, at du tænker, at I har simpelthen ikke fået fat i alle aktørerne, så kan man bare tilføje herovre []

S: "Ja."

D: "For det er jo også nogle []

S: "Skal, skal []

A: "Hvor skal vi klistre dem på henne []

S: "Vi klistre dem på dyrene?"

D: "Øh. Ja []

A: "Se, vi vil også have retningslinjer [A + S griner]"

D: "Ja, lige præcis."

S: "Det er bedst:" [S griner]

A: "Ja." [A griner]

D: "På de her aktører til at starte med, og så stiller jeg lige et spørgsmål bagefter, som er mere relateret til det."

S: "Okay."

D: "Ja."

S: "Så []

A: "De er så søde."

S: "De hedder Sylvanian. Min lillesøster havde dem."

A: "Ja."

S: "Jeg synes, at legekunstner har været vigtigt. For ligesom at øh. For at få det skudt i gang og for øh. Hvad skal. På en eller anden måde at få konkretiseret det, så det ikke bliver sådan noget, vi læste []

A: "Mhm."

S: "Men at der faktisk har været én til at holde i hånden og hjælpe os i gang."

A: "Så vil jeg jo sige, så er det også vigtigt, vi har et barn med altid."

S: "Ja."

A: "Den kan jeg lige klare."

S: "Og så synes jeg også, at øh. Kollega, pædagog, det er så dig, har været vigtig. Netop som du siger, der skal også være nogen til, bare sådan, til alle de børn, der ikke er med."

A: "Hvad står der der?"

S: "Pædagog i LegeKunst. Det må være mig for eksempel. Jeg synes selv, jeg var vigtig." [S fniser]

A: "Mhm. Her er også barn igen. Det havde vi jo lige haft."

S: "Ja. Men børn, de er vigtige. Skal vi ikke have 2 børn?"

A: "Vi vil gerne have 2 børn med."

S: "Ja.... Så kan det også []

A: "Det kan også være []

S: "Jeg vil også sætte leder på i forhold til også at få det til. Fordi både, dels under projektet, men jeg synes især bagefter []

A: "Mhm."

S: "For øh, at få det til og leve videre og sørge for, at der ligesom bliver skabt rammerne for det."

A: "Ja. Og pædagog i LegeKunst, så må jo så være dig og Lotte, ikk'?"

S: "Jo."

A: "I er også sådan lidt []

S: "Der må godt være 2 af os."

A: "Der må godt være 2 af jer, men der er []"

S: "Tovholder, hvem er det? Er det. Nu kigger jeg også bare. Det er hende, der var med inde fra []

A: "Fra LegeKunst?"

M: "Jeg kigger mere over på dig."

S: "Kommunen-agtigt."

A: "Jamen hun var jo ikke tovholder herovre."

S: "Nej, men hun, hun har været med. Men jeg synes. Amen det er også fordi, vi. Jeg kan jo godt se pointen i, at længere oppe, er hun vigtig."

A: "Men hvem er vejleder?"

S: "Det ved jeg ikke.... Men []

A: "Er det, hvad er det nu, hun hedder, hende kunstneren?"

S: "Nej, fordi hun er her jo []

A: "Fordi hun, men hun er også lidt vejleder for []

S: "Legekunstner. Ja, men det vist ikke []

A: "Hvem er ellers en vejleder?"

S: "Det ved jeg ikke."

A: "Er det en vejleder til resten af huset? Er det jer, I har haft det på. I vejleder resten af personalegruppen om, hvad der foregår?"

S: "Jamen det ved jeg ikke. Kollega, pædagog, den kan vi da godt have én mere af. I har også. I har været der. Tovholder eller vejleder, dem, hvad skal man sige, længere oppe i LegeKunst. Jeg kan godt se pointen i, at de har været vigtige, og alt det bagved. På den anden side så har jeg sådan en, en oplevelse af, at.... Hvis hun ikke direkte havde været til stede i LegeKunst, at så kunne vi godt have fået det samme ved at have kunstneren med. Det er sikkert også fordi, hun har lavet det før og sådan nogle ting, men det der med, at jeg følte ikke sådan, at jeg direkte sådan havde behov-behov []

A: "Nej."

S: "For hende, men jeg kan godt se, at længere oppe, der har det sikkert, der har det givet mening."

A: "Og forældre har, de er blevet orienteret []

S: "Ja."

A: "På Aula. Men, men de har ikke været inde over."

S: "Nej."

A: "Og vi havde børnene, og vi havde jer []

S: "Ja."

A: "Og vi havde hende kunstneren []

S: "Ja."

A: "Som jeg ikke kan huske, hvad hedder []

S: "Fie."

A: "Og []

S: "Signe []

A: "Signe []

S: "Og dig []

A: "Og []

S: "Mia []

A: "Så er der de andre kollegaer []

S: "Ja."

A: "Hmm. Så er der. Har der været andre inde over? Det har der ikke, har der? Fordi I jo []

S: "Ja."

A: "I har jo ikke betydning for det []

S: "Nej."

A: "I er på observationssiden []

S: "Mhm."

A: "Og barn. Så har vi vores børn.... []

S: "Ja.... Nej, det tror jeg faktisk []

A: "Jeg kan ikke sådan lige []

S: "Nej []

A: "Spotte nogen."

S: "Nej."

D: "Nej, okay. Det, næste del så går ud på, det er [D griner], at I skal placere de forskellige, at I skal placere de her aktører rundt omkring og i og hvad I nu ellers finder på i forhold til, hvem der har mest indflydelse, og hvem der har mindst indflydelse på, at øh, at sådan et LegeKunstGødningsprojekt det er til stede i børnehaven."

A: "Allerførst så har vi en leder, der synes, det er vigtigt, og har bestilt noget LegeKunst."

S: "Ja."

A: "Så hun øh []

S: "Så har vi. Så har jeg faktisk et barn, og jeg synes, børnene har været megavigtige, hvis de bare har [S griner] sådan rynket på næsen og sagt næ, det gider jeg ikke lege. Altså så kunne jeg godt have stået der med alle mine talenter, men hvis børnene ikke havde. Hvis. Og det handler selvfølgelig også om, at hvis vi ikke havde formået fange børnene, men hvis børnene bare havde været sådan, nej."

A: "Men, men det er de jo kun i kraft af, at du er der []

S: "Ja, og jeg er []

A: "Eller de 2 pædagoger []

S: "Og jeg er der kun fordi legekunstneren er der."

A: "Ja, og der har du også Lisbeth []

S: "Ja."

A: "Ja."

S: "Så []

A: "Og for at det kan lade sig gøre, så er. Du har lige et barn til, der skal være med herovre []

S: "Jamen det kan være her. Og så synes jeg, at sådan, hernede bagi, der kommer [S griner], der kommer du, Alberte [A griner] []

A: "Så tager vi lige et barn mere herovre []

S: "Nej, men. Altså. Og det, og det jo fordi det sådan af praktisk, kan man sige. Forstå mig ret, det er jo sådan et praktisk hensyn, at []

A: "Jeg tager resten []

S: "Det er vigtigt, at du er der, men. Hvis vi legede sådan en utopisk verden, hvor at der var kun mig og Lisbeth og de her 6 børn i børnehaven, så. Ja.... Ja."

A: "Vil du have den her ned at ligge?"

L: "Ja, det kunne faktisk, ja det kunne faktisk være rigtigt godt. Så kan jeg sådan lige se, hvad. Ja. Hvem har vi her?"

A: "Det har været hårdt at gå til LegeKunst, de er nedlagt allesammen. [A + M griner]

D: "Ja tak. Så den allersidste sådan øh øvelse, det er, at øh, at jeg godt kunne tænke mig, om I kunne. Hvis I skulle give tre gode råd til en anden børnehave, der skal arbejde med LegeKunstGødning, hvordan skulle de tre gode råd så lyde? Kunne I blive enige om 3 gode råd måske?"

S: "Jeg tænker. Hvad vil du gerne have af gode råd, hvis nu at vi skulle lege, at du skulle starte med at lave LegeKunst i morgen, Alberte?"

A: "Jeg vil øh. Altså enighed og opbakning fra resten af kollegaerne. At det, at det er et fælles []

S: "Skal vi skrive?"

A: "Ja. At man er enige om, at man vil bruge ressourcerne på det."

S: "Ja, så sådan, hvad kan man sige, personaleopbakning []

A: "Ja."

S: "Eller sådan kollegaopbakning vel også."

A: "Mhm."

S: "Mhm."

A: "Personale- og ledelsesopbakning. Hvis lederen ikke vil være med, så er det lost allerede."

S: "Ja.... Så. Jeg havde en, en øh [S griner] underviser på studiet, der øh, der sagde, det hedder KISS. Keep it simple stupid. Øhm. Og øh. Det er fordi, jeg synes, vi fandt ud af []

A: "Der røg den ind" [A griner]

S: "Ja, keep it, keep it simple, stupid. Ja []

A: "Ja."

S: "Øhm. Men det her med, at jo mere, jo flere ting, vi puttede ind i.... Jo mindre var det, synes børnene, at det var fedt. Altså jo mere simpelt det var, jo mere det var sådan maling, papir, pind, nichts weiter []

A: "Mhm."

S: "Jo federe synes børnene, det var. Så den der med, at sådan ikke at overtænke det."

A: "Det kan jeg også være enig med dig i []

S: "Ja."

A: "Fordi det har også noget med planlægningen at gøre []

S: "Ja."

A: "At hvis du skal have fat i alt for meget []

S: "Ja, det bliver sådan øh []

A: "Så []

S: "Det bliver uoverskueligt og ej, man har næsten tabt pusten, inden man går i gang."

A: "Ja, jeg synes, det var et rigtigt godt oplæg, vi fik, og jeg synes øh, til det personalemøde, jeg synes også, at det der med, at, at den fælles udgangspunkt også, at vi var aktive med at tegne, og det []

S: "Mhm."

A: "Og det endte øh, et helt andet sted, end nogen havde forestillet sig, øhm."

S: "Ja, det var faktisk fint []

A: "Det var en, det var en. Den der fælles aha, og det måske. Den hører måske lidt deroppe []

S: "Nå, men jeg tænker, nej men jeg tænker også, at []

A: "Fælles aha-oplevelse."

S: "Ja, men jeg tænker også, at det er noget, vi på en eller anden måde som voksne oplevede LegeKunst. Altså vi startede med, at det var noget, vi voksne legede."

A: "Ja"

S: "Ja."

A: "Og så skal man huske, at det ikke er præstation, men, men det er leg. Ja. Altså, hvor er, hvor er resultatet henne? Altså det har du jo ikke lavet i dit hoved, når du går ind til LegeKunst []

S: "Nej."

A: "Altså. At man tør være åben som personalegruppe. At du, at du skal være nysgerrig og åben, og at du ikke. Vi ved ikke lige præcis, hvor den ender henne. Selvfølgelig er der nogle ydre rammer, men, men.... Der låser man sig lidt sig selv, hvis man, hvis man har brug for at kende helt præcist []

S: "Ja."

A: "Hvad vej det skal være. Det skal måske. Man skal også skemalægge det, hvis der er nogen, der skal arbejde med det, så det er struktureret ind i en dagligdag []

S: "Men det tænker jeg vel ligger i ledelsesopbakningen. Hvis nu, at Signe hun ikke syntes, det var en god idé, altså []

A: "Jamen det var ikke []

S: Så, så vil det jo ikke komme nogle steder []

A: "Nej, men () kollega []

S: "Og hvis du som kollega sådan. Og ja, det er faktisk også det, jeg tænker, for vi har faktisk sådan snakket om, mig og Lisbeth, det her med, at. Ofte så hvis man laver et eller andet med børnene, så, og det gør jeg også selv, så har man sådan en tendens til at tænke, jeg kan godt lige liste ind og lige spørge om noget eller lige hente noget eller lige sige, er det rigtigt nok, at det er bedstemor, der skal hente eller []

A: "Mhm."

S: "Du ved. Og det har der ikke været til LegeKunst. Det har været sådan en []

A: "Minus afbrydelser."

S: "Ja. Der har været sådan en uskreven regel om, eller sådan en indforståethed, at []

A: "Men I har også meddelt det ud til os, så vi ikke skulle komme og forstyrre." [A griner]

S: "Nå, men jeg kan da huske, at der var én, der skulle ind og hente en dag. Et eller andet. Og de. Vi var jo inde ved siden af skabet, hvor hun skulle hente noget, så det, altså hun havde en reel grund til. Hun var én stor undskyldning for sig selv og undskyldte også bagefter over, hun var kommet ind. Hvor jeg var sådan, sådan altså du må da godt lige gå ind og hente noget i skabet. Det er jo ikke sådan, altså det er ikke sådan, at vi så jager dig ud, men det der med at være uforstyrrede []

A: "Man får lov til fordybelse."

S: "Man får lov til fordybelse. Også fordi, og det har jeg da også tænkt over bagefter, jamen tit der har jeg da også gået ind og spurgt dig om et eller andet. Reelt set kunne det måske godt vente til, du var færdig. Altså."

A: "Mhm.... Og det er så. Er det så ikke lidt respekt for []

S: "Jo, men det er, det er jo også. Hvis nu at du havde været fløjtende ligeglad med det her LegeKunst, omg []

A: "Mhm."

S: "Sikke da noget lort, de skal til det igen. Så havde du jo været ligeglad. Så havde jeg ikke haft din opbakning. Så havde du jo bare gået ind og sagt, er det rigtigt nok, at Thilde hun skal hentes af mormor."

A: "Mhm."

S: "Ja."

A: "Men øh, men sådan det helt store noget, når jeg hører ordet LegeKunst, så tænker jeg også, det er den der lidt med at slippe vores sikkerhed []

S: "Mhm."

A: "Altså det er ikke bare fordi, at man skal ind og kunne være inde ved siden af. Det er også fordi, vi ikke skal. Altså vi skal give slip også, prøve at følge børnene initiativ []

S: "Ja."

A: "I det, det. Deres interesse er og så putte nogle ting i, og så kan det arbejde videre, hvad enten det er []

S: "Ja, vi skal også []

A: "Decideret i et lukket miljø, eller om det er ude på legepladsen []

S: "Mhm:"

A: "Hvor der er nogen, der, øh, der i gang med en leg, hvor vi kan spytte nogle nysgerrige spørgsmål ind, så, så legen udvikler sig []

S: "Mhm."

A: "Et eller andet sted."

S: "Ja, vi skal også turde at kaste os selv ud []

A: "Ja."

S: "På dybt vand []

A: "Mhm."

S: "Øhm. Altså. Og prøve noget nyt. Og, det tænker jeg også kan være megasvært som personale og kollega []

A: "Ja."

S: "Og pædagog, hvis ikke man har []

A: "Ja."

S: "Prøvet det bare en lille smule før []

A: "Ja."

S: "Og altså []

A: "Og det prøvede, efter hvad I har refereret, så har I også prøvet at komme lidt ud på []

S: "Mhm."

A: "På dybt vand. Hvor. Lidt grænseoverskridende, og er blevet viklet helt ind i tape, ikk'?"

S: "Mhm. Ja, og der tror jeg alligevel også, at vi havde forskellige udgangspunkt. Altså. Vi har læst cirka samme tid faktisk []

A: "Mhm."

S: "Men 2 forskellige steder []

A: "Mhm."

S: "Og har haft 2 forskellige undervisere, øhm. Jeg har læst i Aalborg, hun har læst i Hjørring. Jeg havde en underviser, der hedder Flemming [S griner], og alle, der har læst pædagog inden for de sidste 15 år, tror jeg, i Aalborg, de ved []

A: "Du sidder og nikker. Du kender ham måske også?" [A griner]

S: "Hvem Flemming er. Og jeg har haft Flemming flere gange, og så har man prøvet cirka det her før, hvis man har haft Flemming som underviser []

A: "Okay."

S: "Øhm. Det. Fordi det er lidt konceptet [S griner] i hans undervisning []

A: "Mhm."

S: "Øhm. Og øh. Det der med at blive kastet ud på dybt vand og sådan nå men, her har du en pind og en sten med et hul i, hvad, hvad kan du så nu? Og. Du ved, han underviste også i sådan noget yes, jeg har lavet en fejl. Det der med, at ligesom. Man har prøvet det før, så det ikke føles helt så voldsomt at gøre det igen.... Det tænker jeg også er, altså []

A: "Mhm."

S: "En erfaring at have med sig, og det prøvede vi jo også lidt til det her intro-leg for personale."

A: "Ja. Så, så hvordan man kan forberede, hvad andre de skal have med sig for at kunne starte det op []

S: "Ja."

A: "Det er også den der med at turde, turde at give lidt slip på sig selv []

S: "Mhm."

A: "Og også lave nogle fejl []

S: "Ja."

A: "Indimellem.... Jeg ved ikke, om der var mere end 3."

S: "Men det er blevet cuttet det ned til 3 [A + S griner] []

A: "Ja, så må de [A griner]. Det er inde under []

S: "Ja."

D: "Mhm. På nuværende tidspunkt ser I så LegeKunstGødning som værende levedygtigt her i jeres børnehave?"

A: "Både og []

S: "Vil du starte, Alberte?"

A: "Både og. Jamen altså, jeg ved, det er blevet lagt ind i de planer, men der er nogle andre ting i gang lige nu, som fylder. Øh. Som nok har taget overhånden på, i forhold til det, fordi vi øh omstrukturerer lige nu. Fra nu af og så til efter påske kommer der en ny struktur i huset, og det er nok lige det, der fylder øh. Og vi skal have nogle praktiske ting i gang, men jeg ved, at det ligger på tegnebordet. Og nu er jeg med herinde til interviewet, det er fordi, jeg er blevet spurgt, om jeg vil være med til at, være med til at brede det ud i huset, fordi det er planen, at det skal videre ud, det skal være ringe, der kommer ud i vandet. Det er min oplevelse []

S: "Mhm."

A: "Men det ligger dødt lige nu."

S: "Ja, jeg vil sige, at min oplevelse er også. Altså jeg havde det så. Der var du der så ikke, så det ved du ikke. I mandags legede de LegeKunst. Øhm. Men at. Og det ved jeg også er planen for efter påsken og sådan nogle ting. Men det der med at lige nu, der er sådan en masse sådan praktiske ting og struktur og sådan noget, der ændrer sig, og så er det jo én af de der ting, der sådan.... forsvinder lidt i baggrunden. Men jeg synes også, at det viser også bare, hvor sådan. Hvor, hvor vigtigt det er, for at det SKAL leve videre, at vi virk, at det hele tiden skal hives op i. Og det lyder også til, det er planen, når der bliver sådan. Mandag skal yngstegruppen det her. Sådan en plan har vi []

A: "Mhm."

S: "Øhm. Hvor det bliver sat ind i på en eller anden måde. Så ja []

A: "Og det er det, vi snakker om. At vi skal have en struktur. Altså []

S: "Ja."

A: "Det skal struktureres ind i. Det skal ikke bare være, det gør vi, når det lige passer ind []

S: "Nej."

A: "Det. Det. Skal det leve videre, så skal det skemalægges."

S: "Mhm.... Ja, og det virker til, at det er planen []

A: "Det er det []

S: "Men den der med, at det skal. Altså det er vigtigt, at der sættes tid af til det. Fordi ellers så bliver det sådan noget, Sofie og Lisbeth, de engang gjorde."

A: "Mhm.... Ja."

D: "Mhm. Er der mere, I vil tilføje her til vores fokusgruppe?"

S: "Nej, det tror jeg ikke."

A: "Nej."

L: "Jeg har faktisk et spørgsmål. Men det er sådan et begreb []

D: "Mhm."

L: "Og det er fordi, jeg tænker, at LegeKunstGødning. Ser I det som et, ser I det som udviklingsprojekt? Altså kan man betegne det som et udviklingsprojekt, eller er det noget andet, når man taler om udviklingsprojekter i dagtilbud?"

A: [A griner] "Det var et godt spørgsmål.... Det" [A griner]

S: "Uh, Alberte, du. Er du ikke praktikvejleder, Alberte? []

A: "Nej, det [A griner] []

S: "Der ved jeg, at 3. praktik det jo fokuserer på at lave et udviklingsprojekt, Alberte.... Så" [A + S griner]

A: "Det ved jeg ikke lige, hvad jeg skal svare til. Udviklingsprojekt []

S: "Mhm."

A: "Udvikling i forhold til hvad?"

S: "Praksis. Jeg kan huske første gang, jeg skulle lave et udviklingsprojekt, så tænkte jeg også godt nok, det er noget mærkeligt lort. Hvad fa, hvad fanden er det? [S griner] Øhm. Men nu tror jeg faktisk, jeg forhåbentlig har forstået det [S griner]. Jeg fik da en bachelor i et eller andet. Øhm. Men.... Jeg vil sige både og, fordi jeg synes, at det er en.... En del af en proces, som, nu har du været pædagog i lige lidt flere år end mig jo, men som er ved at ske, og som det har været førhen, at. Krea det var sådan, forestiller jeg mig Alberte, dengang du blev, startede som pædagog, det var frit. Man kunne. Og så blev det meget styret. Tegn inden for stregerne, følg den her, klip efter stregen, lav noget pænt. Og øh. Og til nu, mere bevæge sig over i det her sådan sanselige igen med. Jamen måske var det ikke så vigtigt, at vi lærte at klippe pænt og tegne ordentligt og inden for stregerne og ikke grisse, og hvad der ellers er, og så vi faktisk altså kom helt ned i det og fik mærket, mærket efter. Så jeg ser det, at det sådan kan være. Hernede er det et udviklingsprojekt, men jeg ser også, at det kan være sådan en del af en store, sådan skifte."

A: ”Ja. Jeg er enig. I forhold til Altså, når jeg tænker LegeKunst, så vil jeg have. Det. Det har kørt meget inden for, for, for nogle afgrænsede []

S: ”Mhm.”

A: ”Det er inde i dét rum, og det er de og de, der er med, hvor jeg egentlig gerne vil tænke den større. Det er egentlig lidt det, du er inde i. Det, det er hele min tilgang til.... At være nysgerrig på børn, og hvad der interesserer dem. Fordi LegeKunst, tænker jeg, den kan jo også føres over i en almindelig leg i en sandkasse []

S: ”Mhm.”

A: ”Øh. Det behøver ikke at være inde i et lukket rum, øh, hvor vi skal være dygtige til at gribe den og, og det, jeg snakkede om lidt tidligere med at sætte nogle nysgerrige spørgsmål, som børnene kan arbejde videre med. Øh. Det er lidt der, jeg tænker, at der er LegeKunst indeni []

S: ”Mhm.”

A: ”Det kan også være materialekendskabet, ja. Men, men sådan bredden []

S: ”Ja, men det. Jeg tror også, det handler om ikke at lade sig. Eller sådan. Det. Jeg tror også, det er fordi, vi kalder det LegeKunst. Hvis vi bare kaldte det sådan.... Æstetiske læreprocesser eller altså. Med det samme, du kalder det det i stedet for []

A: ”Mhm.”

S: ”At så kan man godt sådan flytte det ud af den kasse, som LegeKunst passer ind i. Altså sådan. Det har man på en eller anden måde sådan, det har jeg også selv sådan, placeret det i en bestemt kontekst []

A: ”Mhm.”

S: ”At det her, det passer ind, og det er sådan, man gør det.”

A: ”Ja. Var det dét, vi ville sige? Kan du bruge dét [A griner] []

S: ”Var det overhovedet svar på noget? []

L: ”Fordi jeg er lidt nysgerrig []

S: ”Ja.”

L: ”Hvad er det egentlig, hvad er et udviklingsprojekt []

S: ”Ja.”

L: ”Egentlig øh i forhold til dagtilbud? Jeg kan bare læse, at i Dagtilbudsloven, der står der noget

med. Altså der står der det med, hvordan der skal være nogle udviklingsprojekter, og så tænkte jeg, hmm gad vide om LegeKunstGødning det egentlig er et udviklingsprojekt? []

S: "Mhm."

L: "Eller om vil kalde det noget andet? Så det var []

S: "Ja."

L: "Simpelthen af ren øh []

S: "Jeg tror ikke []

L: "Nysgerrighed."

S: "Jeg tror ikke, jeg vil kalde det et kl, sådan et almindeligt, klassisk udviklingsprojekt."

L: "Men hvad er, hvad er et klassisk udviklingsprojekt?"

S: "Det øh. Ej, det ved jeg ikke, om. Det er. Eksempelvis så har vi nede i vores garderobe, der har vi Tobias. Tobias han er der, fordi vi havde sådan []

A: "Det er en papdukke."

S: "Det er en papdukke []

L: "Nå, okay [A + L griner]

S: "Der får overtøj på []

L: "Jeg tænkte. Er det et barn eller en voksen? [A + L griner]

S: "Nej, det er ikke sådan et barn, der bare står derude. Men Tobias, han er sådan en, han er sådan en, der får overtøj på, så man kan se, hvad for noget overtøj, skal børnene have på. Øhm. Fordi vi oplevede tit, hvad skal jeg have på? Og vi havde én på min stue, og han kunne komme og spørge 10 gange. Sofie, hvad skal jeg have på, hvad skal jeg have på, hvad skal jeg have på? Og der var. Og der kunne også være sådan en. Så hvis man spurgte mig, så fik man at vide, det var termobukser, hvis man spurgte Alberte, så var det flyverdragt, hvis man spurgte Mona, så var det []

L: "Shorts."

S: "Altså så var det noget andet, så den der med. Så er der én. Og det er Tobias dikterer, hvad man skal have på. Øhm. At det er et udviklingsprojekt, for vi havde et problem, som vi skal have løst. Vi er nødt til at skabe en udvikling i praksis. Så har vi lavet Tobias. Og vi har faktisk set, at det har hjulpet det her problem, vi havde. Ja."

L: "Nå."

D: "Var der noget []

A: "Men omvendt så kan man jo godt kalde det lidt et udvikling, for vi får et input af, af noget. Nu er det kunst, der er fokus. Det kunne have været musik, det kunne have fået input, som giver ringe her i huset. Øh. Så ud fra dét kan man jo godt sige, at noget, der giver inspiration til personale, som de bruger i deres dagligdag med børn []

S: "Ja."

A: "Til at udvikle og vel også til at []

S: "Ja."

A: "For nogen. Altså, ja. Men jeg ved ikke, jeg ved ikke, om man kan sige det ene eller det andet []

L: "Nej, jeg graver lidt videre i min søgen efter svar, men tak for jeres input."

D: "Var der noget i forhold til faglige fyrtårne? Jeg synes, der er et eller andet, der []

L: "Hmm. Om. Har I det her i huset eller hvordan? Kender I det begreb overhovedet? Eller bruger I det begreb overhovedet?"

A: "Ja []

S: "Er det ikke ()?"

A: "Nej, for et fagligt fyrtårn, det er du vel inden for KVALid?"

S: "Nå, på den måde."

A: "At noget har, får en speciel viden og skal få ringene ud. Ja, det kunne man måske godt sige, at dig og Lotte var faglige fyrtårne inden for LegeKunst."

S: "Ja."

D: "Jeg ved ikke, om I har brugt den benævnelse?"

S: "Det har vi. Inden for KVALid har vi. Jeg tror, Signe har inden for LegeKunst [S fniser]. Signe, leder. Øhm. Jeg ved ikke, om vi selv har sagt det. Men, men ja, vi har brugt det. Også i forhold til. Især i de her sådan når vi har fået nogle nye ting ind i huset. Jeg har været på KVALid-kursus, øh. Jeg er også øh superbruger i AULA og kan []

A: "Så du er også fyrtårn []

S: "Ja, så der er jeg også fyrtårn []

D: "Okay."

S: "Så i den forbindelse har vi brugt det. Og man kan sige du er i og for sig også med sprog for eksempel []

D: "Okay."

S: "Altså så vi ligesom ved, hvem man skal gå til, hvis det er et eller andet."

D: "Mhm. Men klokken den er. Jeg tror, den er 2 minutter over 11 nu, knap og nap. Så jeg vil sige tusinde tak, fordi I havde lyst til at være med, og det var øh helt vildt interessant og lærerigt."

S: "Selv tak."

A: "Jeg håber, I kan bruge det."

L: "Det kan vi helt sikkert."

_ Fokusgruppeinterviewet afsluttes _

Bilag 5 - Transskribering af fokusgruppen i Vimmerby

Følgende regler for transskribering er fulgt:

- [] markerer overlap i tale
 - () markerer uforståeligt tale
 - markerer, når taler selv understreger noget
 - NEJ markerer høje udbrud
 - [latter] markerer øvrige mundtlige udtryk, f.eks. [latter], [der grines] eller [hviskende]
 - markerer kortere pauser
 - [pause] markerer længere pauser
- (Halkier, 2016)

Roller

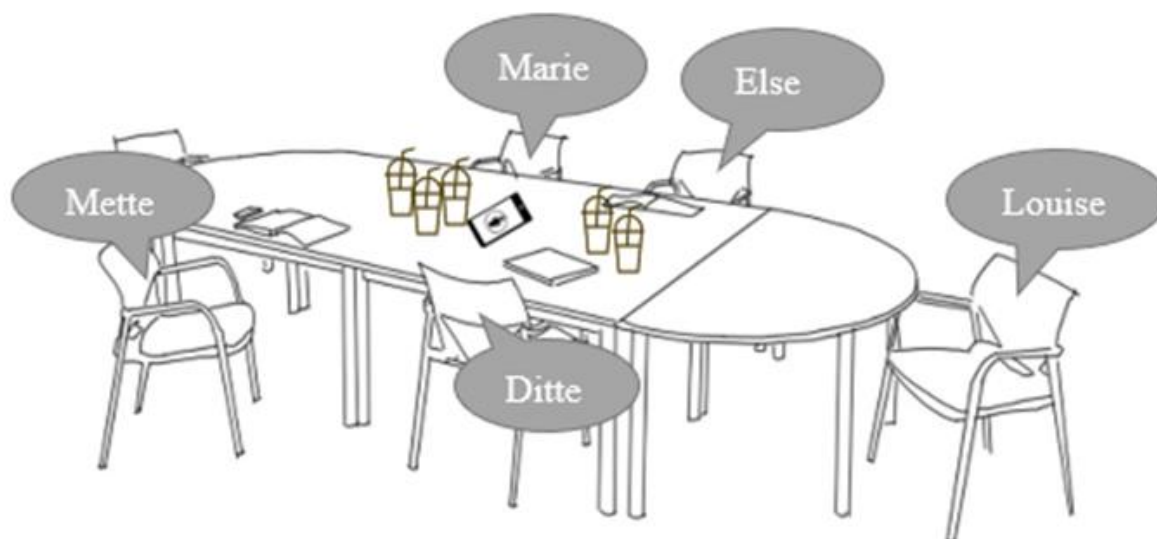
D: Ditte, moderator

M: Marie

E: Else

L: Louise, observatør

ME: Mette, observatør



D: "Yes.... Jamen-øh, jeg vil egentlig lige starte med at fortælle lidt omkring, hvad er det for nogle roller, vi hver især har her. Jeg er det, der er såkaldt moderator. Det betyder, at det er mig, der lidt styrer slaget gang og sørger for, at vi kommer igennem alt det, som vi nu engang har planlagt. Louise og Nete er de, der observerer og er ligesom de tekniske genier her []

L: "Jeg bliver sådan lidt teknisk, kan jeg se."

ME": "Det er Louise, der er det tekniske geni." [ME + E griner]

D: "Ja, og jeg hedder Ditte. Det fik jeg vist ikke sagt."

M: "Det var dig, der op... Skrev sidste gang, var det ikk'?"

D: "Øh.... Jo lige præcis, det var mig, der skrev sidste gang []

M: "Og dig, der snakkede? []

D: "Så vi har byttet rundt på rollerne []

M: "Og du sagde ingenting." [M griner]

D: "Nej, jeg sagde ingenting. Jeg holdt... []

L: "I dag holder jeg også mund. []

M: "Okay" []

L: "Hvis jeg kan."

D: "Ja.... Yes.... []

M: "Det gør jeg også i dag så."

E: "Nej nej" [E + M griner]

D: "Og så er det lige vigtigt for os at understrege, at vi ikke har nogle aktier i LegeKunstGødning, og vi ikke.... Altså vi har ikke været med til at producere noget af materialet []

E: "LegeK.... Jeg kender ikke det der.... Jeg kender ikke det der LegeKunstGødning, nej."

D: "Nej? Så kan det være, I kan hjælpe hinanden undervejs []

E: "Ja. Ja. []

D: "til ligesom til at få en forståelse af det. Yes.... Og igen, så er det for at blive klogere på det, og hvordan det sådan ligesom ser ud i en børnehave, og []

E: "Ja []

D: "Så tager vi den lidt derfra."

E: "Ja."

D: "Yes.... []

ME: "Så tror jeg, vi skal snakke højt for at overdøve.... [] [ME griner]

D: "Ja."

E: "Ja, fredagsdansen"

D: "Det kan også være, jeg lige vender mikrofonen lidt mere over til jer. Og så.... I deltager jo helt frivilligt, så I kan til enhver tid tilbagetrække jeres samtykke, hvis det er, I tænker, at.... At ja.... Ikke alligevel. Så er det selvfølgelig også helt okay. Og så vil vi meget gerne opfordre jer til at tale én ad gangen, sådan at.... []

E: "Nå ja. []

D: "Både når vi skal lytte transskriberingen igennem.... Eller nej.... Lytte optagelsen igennem, når vi skal lave transskriberingen, så er det lidt nemmere for os at høre, hvem siger hvad, men det gør også, at jeg nu også kan få alle de pointer med, som I fortæller. Så er det også vigtigt for mig lige at understrege, at det ikke er som sådan et interview. Det er en.... Det er det, der hedder fokusgruppe, og det betyder, at det ikke er mig, I sådan har en samtale med, men det er faktisk med hinanden, I har en samtale med."

E: "Okay, ja."

D: "Og det handler ikke om, at I skal sådan nødvendigvis nå til enighed. I må meget gerne være uenige []

E: "Ja."

D: "Og det må I også gerne sådan spørge ind til []

E: "Ja."

D: "Ved hinanden."

E: "Ja."

D: "Og så skal I bare tale frit. I behøver ikke at sidde og række hånden op. I tager bare ordet, nu når I mener, at øh.... []

E: "Ja."

D: "At I har noget at tilføje."

E: "Ligesom vi plejer, M." [E + M griner]

D: "Og skulle jeg på et tidspunkt afbryde jer, så er det ikke fordi, at det I siger, det er uinteressant eller irrelevant. Så er det fordi, at jeg ligesom skal styre slagets gang []

E: "Ja."

D: "Og der er ligesom en tidsgrænse for, at vi skal.... også videre."

E: "Ja."

D: "Ja. Nu ved jeg ikke.... Klokken den er øh 10:06, og det varer jo cirka en time, men jeg skal nok sørge for, at I []

E: "Ja, bare deromkring."

D: "Er færdige til klokken 11."

E: "Ja."

D: "Ja."

E: "Vi er tre derinde i hvert fald. Ja. Lise går ind og hjælper. Så.... Så det går."

D: "Og hvis I har lyst til noget sodavand, så må I gerne tage det. Det er bare høflig selvbetjening."

E: "Ja tak"

D: "Yes.... Godt. Til at starte med, så kunne jeg egentlig godt tænke mig, at I lige sådan præsenterer jer selv. Bare lige med navn, og hvad jeres funktion er her. Altså.... Nu sagde du, at du havde en.... Hvad var det? Social- og sundheds.... Ja []

M: "Ja, jeg er social- og sundhedshjælper."

D: "Ja, men øh.... Ja. Præsentation af navn og jeres funktion og hvor længe I har været her. Og hvis I har lyst til det, så øh.... Så måske.... Øhm.... Øh.... Nu skal jeg se. Jo, ja, jeres uddannelsesmæssige baggrund for at komme []

E: "Ja."

D: "Ja."

E: "Vil du?"

M: "Jamen jeg hedder G, og jeg har været her i Vimmerby i 3 år. Jeg startede her i huset som Corona-vasker. Jeg er uddannet social- og sundhedshjælper, men er gået ned med stress derfra og så fik jeg lov til at komme ud som Corona-vasker og er nu som medhjælper inde på Pippi. Og det har jeg været i ca. 2 år. []

E: "Ja.... 2 år. []

M: "Cirka 2 år."

D: "Mhm."

E: "Og jeg hedder H og har været inde på Pippi også. Øh.... Der har jeg været i... øh.... Eller er på Pippi.... Øh.... Jeg har været her i 5 år. Jeg kommer fra en anden institution, hvor jeg har været i en del år, i 14 år.... En anden institution, også Nordby Kommune. Og så.... Øh.... Jeg har været på 5 år her og er pædagog, ja []

D: "Ja."

E: "Og var også pædagog ude i den anden institution, ja."

D: "Ja tak."

E: "Det var vist det."

D: "Ja tak. Ja og som sagt, jeg hedder Ditte, og det er Nete, og det er Louise.... Ja. Og vi er alle sammen læreruddannede og er så i gang med at læse []

E: "Okay."

D: "vores kandidat i læring og forandringsprocesser."

E: "Ja. Spændende."

D: "Yes.... Sådan lige for sådan at komme lidt i gang med og sidde at snakke lidt, så kunne jeg godt tænke mig, at I sådan starter med at fortælle én ting, som I har oplevet.... Oplevet i løbet af i dag. Og det kan være en god ting, det kan være en.... Sådan lidt en pudsigt ting, det kan også godt være en helt almindelig ting."

M: "Som vi har oplevet i dag?"

D: "Ja."

E: "Jamen jeg kom jo tidligt, så jeg har jo faktisk oplevet mange ting. Jeg... Jeg kan fortælle flere pudsige ting. Jamen det var, at jeg.... Når vi kommer om morgenen, så er der jo havregryn og også havrefras, man kan vælge imellem at spise. Og børnene spiser og så tænkte jeg, at jeg springer lige morgenmaden over, fordi vi åbner kl. 06. Så blev jeg alligevel sulten. Så tog jeg.... Så var jeg... Der var ikke flere tallerkener. Så tog jeg et lille glas, og så hældte jeg havrefras i i stedet for og så tog det at spist'. Så det inspirerer jo så nogle andre børn, at.... Selvom de havde spist, så.... Så skulle de prøve at spise af et glas med en ske, ja. []

D: "Ja, selvfølgelig." [D griner]

E: "Ja. Og så.... Altså det næste, der var pudsigt, det var, at vi skulle tømme... Vi har fået en kasse legetøj, brugt legetøj, af en kollega.... Som vi skulle have vasket inde ved vasken, og det tog lidt om sig med.... Med vand og deslige, ja.... Øh.... Og så fik vi vasket og kom.... fik egentlig en lidt god aktivitet omkring det.... Sådan ikke sådan en stille morgen sådan som vi nogle gange har, men det blev egentlig sådan lidt anderledes morgen, fordi der... Der var lidt gang... Altså det blev lidt mere gang i den, ikk'? På en god måde. Altså, ja. Og børnene hjalp med at vaske og sku' ind at lege med det legetøj.... Der var én, der skulle have fat i dét og.... Så det var sådan meget, ja.... Meget leg og meget snak på stuen i forhold til nogle morgener, hvor vi.... Der er meget stille, hvor vi sidder og tegner eller leger i dukkekrogen. Så blev det en anderledes morgen.... Og det mødte du ind i []

M: "Ja. Jeg mødte ind her kl. 09, og.... Jamen alle børnene er på tværs af hinanden i dag, her til morgen. Det er ikke så tit, vi er []

E: "2 stuer:"

D: "Mhm."

M: "Ja. Det er ikke så tit, vi er det []

E: "Nej."

M: "Og der var gang i det over det hele og god stemning, og jeg kom så ind og skulle starte med at have formiddagsmad, hvor vi har siddet, og så er de hoppet herud alle sammen til fredagsmusik. []

E: "Ja. Og det er også lidt nyt. Det er ikke sådan. Det er ikke.... Det er ikke noget, vi gør normalt []

M: "Det har vi ikke gjort så mange gange []

E: "Nej. Det var.... Det var fordi, at nu skulle vi herind, og så skulle vi have lavet en bro øh, hvor vi kunne hjælpe hinanden nok. Så skulle de danse. Så kom de efter.... Da.... Vi kan også sætte de der Just Dance på og.... Og det kan vi se, at dét fanger sindssygt meget i forhold til, hvor lang tid det plejer at fange med det dans derude. Det er ikke fordi, de ikke bliver.... før danset fællesdans, men.... Men det.... Det er lidt ander.... Det har vi ikke gjort før.

D: "Mhm. Så det er første gang i dag eller...?"

E: "I hvert fald mens jeg har set det."

M: "Vi har gjort det et par gange om eftermiddagen, hvis der har været træls vejr, hvor vi er kommet ind, så har vi haft det gjort, hvor de så har fået deres eftermiddagsmad, hvor de har siddet dernede, men de er faktisk brudt hurtigt op igen."

D: "Hmm."

E: "Det fanger lidt mere det der, når der er det der danse-moves på." [E griner]

M: "Ja når det' dans. Det har nok været mere.... Øh.... Film vi har sat på om eftermiddagen, hvor de har siddet derude og så.... Og det fanger dem ikke så meget, men det der musik der i dag, dét har fanget dem []

E: "Det har fanget dem. Det har fanget dem helt vildt. []

D: "Det har fanget dem."

E: "Ja. Jeg tror, det er de store. Vi har nogle ældste, en del ældste-børn, ja, så når de.... Så begynder de yngre at.... At efterligne dem og kan se, at de bliver fanget af det og så smitter det lidt nedad, () ja."

M: "De yngste kan jeg se, det er faktisk dem, der sidder herude på bordet og sidder og kigger på de.... []

E: "Ja, det er det faktisk."

M: "Ja, det er faktisk fleste af de yngste, der sidder på bordet og sidder og kigger ud på de andre []

E: "Og kigger på de store."

M: "Ja."

D: "Okay."

E: "Ja, så det er også lidt sjovt."

D: "Var det.... Var det jeres initiativ at sætte det på?"

E: "Nej, det var den anden stue."

D: "Det var den anden stue?"

E: "Ja, det var en kollega inde på den anden stue, ja, der satte nogle på, ja. Som spurgte om ikke bare vi sku' danse i dag, hvor det er fredag.... Ja.... Ja, det kunne vi ligeså godt."

D: "En lille fredagsfest."

E: "Ja, der er også nogle, der leger på stuerne. Så de er lidt over det hele, ja."

D: "Mhm."

M: "Vi plejer om.... Jo have to rum nede i den anden ende af huset, men ved at vi er ved at få lavet vuggestue, så kan vi ikke bruge den afdeling dernede. Så blev vi jo nødt til at finde på noget nyt heroppe.... Og det har jo så været fredagsmusik i dag, ja."

E: "Ja."

D: "Det lyder også til at være godt gang i den derude." [D griner]

E: "Ja, det gør det."

D: "Yes.... Jamen øh.... Mange tak for jeres fortællinger. Vil du måske tilføje noget mere eller...?"

E: "Nej, nej det er fint. Jeg synes, det er fint, ja."

D: "Det er bare i orden.... Så har vi sådan en lille øvelse til jer her til at starte med. Og øh I får sådan nogle sedler her og en kuglepen hver og på de her sedler, kunne jeg godt lige tænke mig, at I skriver 3 ord ned, som I forbinder med LegeKunstGødning."

E: "Alt det der hvor vi bidrager til legen, eller hvad skal man sige.... Understøtter legen? Kunstgødning, det må jo ligge i det ord, ja."

D: "Så 3 ord som I forbinder med det [M griner]. Og så stiller jeg et spørgsmål bagefter."

M: "Det vil altså sige, at hvis vi gik ind og satte os og legede med børnene.... Det er det, du tænker på, ikk' ogs'?"

D: "Øh.... Hvis jeg siger LegeKunstGødning, hvad popper op i dit hoved så?"

M: "Ja, men det er, at vi satte os ned og leger med børnene."

ME: "Så er det det, du skriver."

D: "Ja."

[pause]

E: "Ja.... Jeg skrev 3 på den samme, ja."

D: "Har I fået skrevet 3 ord eller.... 3 sætninger []

M: "3 sætninger."

E: "Ja."

D: "Hvad har du skrevet på din?"

E: "Jeg har... Jeg har skrevet leg sammen med børnene.... og så skreven inspirere til leg. Det kan være gennem nyt legetøj, jeg tænkte på.... Ja, inspirere på mange forskellige måder. Det kan også være skift af miljø, gå i skoven eller gå i.... Gå et andet sted hen, og det.... De hænger lidt sammen mine, for jeg har også skrevet ændre på kontekst, men det er fordi, jeg ikke.... Det jeg lige havde i tankerne i dag, var det der med.... Når vi flytter rundt, så sker der også noget, når vi flytter rundt på stuen.... Øh.... Og hvis vi ændrer på dukkekrogen, flytter sofaen og.... Øhm.... Øhnm... Så sker der et eller andet med legen.... Når vi flytter rundt derinde. Øh.... Og inspirere til leg, det er også igennem nyt legetøj.... og leg sammen med børnene, det er jo egentlig også at inspirere til leg nogle gange. Men nogle gange så er det også gennem de lege, de kender.... Øh.... Altså hvor vi leger de lege, de.... Vi leger nogle gange de samme lege, der går igen. Som de kender.... Det var det, jeg har skrevet."

D: "Ja tak."

M: "Jamen.... Jeg har skrevet leg i legekøkkenet, hvor vi leger med børnene om, hvad er det at være i et køkken. Hvad kan man i et køkken? Og så har jeg skrevet, når vi sidder og leger med børnene med Lego, hvor vi sidder []

E: "Ja."

M: ”og lærer dem at bygge []

E: ”Ja.”

M: ”Og så []

E: ”Ja. Det er jo det, ja. Det er det s.... Ja”

M: ”Ja, og så leg på legepladsen, hvor de []

E: ”Ja.”

M: ”elsker at lege fangeleg. Det....”

E: ”Ja. Deltage ().”

M: ”Ja.”

E: ”Den har været der før i dag.” [M + D + E griner]

D: ”Det er meget hyggeligt. Nå.... Ud fra de ord her eller ytringer, sætninger, som I har skrevet ned, vil I så ikke lige prøve at sætte nogle ord på, hvordan ser I det så i jeres dagligdag? Nu har du prøvet at komme med et par eksempler, og du har også givet nogle eksempler, men kan I tilføje noget mere?”

E: ”Altså.... Det er fordi, jeg.... Det er også lige, hvad tanker man har, når man skriver nogle ord ned. Jeg tænker, jeg har haft.... Mens jeg har været her, så har jeg altid et forløb ude i hallen, Nordby-hallen med ældste-børnene. Øh.... Hvor det egentlig er mig, der kommer med en leg til dem, øh, og så.... Og så kan jeg så se, at legene de begynder at poppe op uden, jeg er med, når vi kommer tilbage.... Øh.... Så det tænker jeg, at det er sådan.... Og så tænker jeg også, at.... At.... Mange gange på legepladsen, at jeg.... Hm, det er voldsomt.... Så leger jeg mange gange... Så leger de jo selv. Så er det også fri leg, altså hvor vi egentlig bare giver rum til legen, og så er der, hvis der er konflikter. Men.... Men.... Jeg synes så også, at nogle gange.... Altså der er jo kun det her miljø, som er at det er lidt lukket. Det er jo et lukket sted, de er på en måde, så de har kun det, vi kommer med, så.... Hvor jeg tænker, at det er godt nogle gange og sjovt at komme med noget til dem, som de så kan.... Så laver de det til deres leg. Altså nogle gange kan de jo ikke huske. Så ændrer de jo legen eller øh.... så det bliver til deres. Så jeg synes, det er meget.... Altså det.... Og.... Og.... Det.... Det.... Øhm.... Det der er til inspirere og leg sammen med børnene. Altså det er egentlig.... Jeg tænker, det er en øh inspiration til leg, ja altså hvor.... Som de kan bruge selv, og så er det altid fællesleg, for jeg tænker, at i legen.... Man kan lege alene, men jeg tænker bare at.... Det er så godt at kan den der sociale leg, hvor man venter på tur, og man tør ta.... Være den, der er på. Så det er det, jeg tænker, der er leg, selvom jeg ved godt, der er mange typer leg, men øh.... Men det er også fordi, jeg tænker ældste-børnene.... Den er god at have med så, så man ikke kommer til at stå alene i en skolegård, deltage i den der leg. []

M: ”Men ved at du også har været i hallen, og du har vist den, en eller anden leg []

E: ”Ja.”

M: "Og de ligesom tager med hjem, så har du også inspireret dem til at lege selv videre []

E: "Ja."

M: "Og lave en... bygge videre på deres leg herude."

E: "Ja. At den bliver flyttet ud. Så lige pludselig, så leger de jo, ja... Løvemor ude på legepladsen []

M: "Ja."

E: "Af sig selv, ja, og kom hjem alle mine kyllinger og.... Der kendt' de mange af dem i forvejen, men []

M: "Men vi ser jo, at de tager med ud og udvider derude []

E: "Ja."

M: "Eller laver reglerne om."

E: "Ja. Og det sjove, det er, at man tænker jamen.... Jamen jeg kan godt.... Jeg kan komme ind og sætte en dagsorden, og det er dét, jeg tænker på hér, men.... Men de bliver jo simpelthen, de bliver fuldstændig optagede af det. Fuldstændig fanget af det. Så jeg tænker, at det er en leg, vi har sammen, men jeg vælger kun det, jeg selv gider, fordi det er den eneste måde altså.... Jeg kan ikke smitte dem med noget, der.... Jeg kan ikke fange dem altså []

M: "Med noget, du ikke selv gider."

E: "Ja. Ej, det kan jeg ikke."

M: "Nej."

E: "Det skal være noget, jeg synes, der er spændende og sjovt.... Ja. Som de bliver præsenteret for. Det er.... Det snakker vi tit om inde på stuen også. Vi snakker.... Vi har også snakket om det der med, at man skal lave det, man har lyst til at lave selv []

M: "Ja."

E: "Hvis man vil inspirere børnene. Også det der med.... Du er meget kreativ, M. []

M: "Ja, det siger I jo." [M griner]

E: "Og får dem også i gang med.... Øh.... Hvor der bliver klippet og klistret, hvor de kommer af sig selv og får lov at komme.... Og de får lov til []

M: "Nogle gange bestemmer jeg, hvad der skal klippes, og ar.... Eller males. []

E: "Ja."

M: "Og andre gange er det fri jo fantasi."

E: "Ja."

M: "Og det er faktisk rigtigt godt, når de selv får lov til og selv at []

E: "Ja."

M: "Og får lov til at klip' det, de vil."

E: "Nogle morgener så har vi jo egentlig bare.... Sat kassen med afklip op, kartonstykker op på bordet. Så klipper de frit."

M: "Ja, så kommer de og klipper et eller andet, figurer eller et eller andet og så tager vi den derfra."

E: "Det er også en leg. Men.... Det.... Selvfølgelig er der noget, for vi tænker jo også amen så kan de lige få øvet og klip' lidt ogs', men det er egentlig ikke det. Det er egentlig også bare hyggen i, at. Hvor vi siger tit til hinanden.... Ej, det er bare hyggeligt, det her. Vi er fuldstændig [M griner] koncentrerede af det, ja. Og fordybet. Ja. Og så begynder den ene på det andet. Så sidst der blev vi... Fik vi klippet nogle forskellige figurer, ja. []

M: "Ja."

E: "Der hænger inde i loftet, ja. Sådan impulsiv leg. Ja, det blev sådan lidt impulsivt. Så der... Så leg, det jo.... Jeg tror, her i huset, vi tænker bare meget leg i det hele, ja. Altså vi tænker []

M: "Ja. Altså vi leger jo hele dagen og på forskellige.... Hjørner, havde jeg nær sagt."

E: "Ja. Også nogle gange så sidder man bare ovre i dukkekrogen og får serveret kaffe og mad []

M: "Ja."

E: "Og egentlig bare sidder og.... Sidder og er der, ja. Det kan også være, at man bare.... Egentlig sidder der for at have ro. Altså det giver ro, når vi sidder stille."

M: "Det er jo det samme, når vi sidder og leger med.... Eller når de sidder og leger ovre ved bordet med Lego, jamen []

E: "Mhm."

M: "Der sidder du jo også, og så sidder du lige og finder nogle Legoklodser sammen, men det er faktisk dem, der sidder og leger. []

E: "De er mega.... Ja"

M: "Og vi sidder og bare observerer."

E: "Og vi bliver altid sådan helt betuttet over, hvad de finder på []

M: "Ja."

E: "Og.... Men også mange gange, så synes jeg også, at vi siger, at nej nu går de voksne simpelthen for meget rundt inde på stuen."

M: "Det kan vi også godt komme til []

E: "Ja."

M: "Men det er jo []

E: "Hvor vi så egentlig kan se, jamen så sker der noget, når vi sætter os bare []

M: "Ja."

E: "Stille ned. Vi har torsdag og fredag, har vi.... Bestemt leg-selv-leg, fri leg. Det har vi selvfølgelig også de andre dage, men der er lige 2 timer, hvor vi sådan er med i legen og har nogle ideer med legene. Også for at inspirere.... Og selvfølgelig også fordi, at.... Man skal ikke blive ved at sidde alene med en bil og køre frem og tilbage som.... Som man måske startede med, når man kommer i børnehave []

M: "Ja, der []

E: "Man skal ind i den sociale leg også."

M: "Det er jo så de tre dage []

E: "Ja."

M: "Mandag, tirsdag og onsdag, hvor vi har gruppearbejde, hvor vi har.... En kreativ eller motorik eller dialogisk læsning []

E: "Ja. Og så har vi.... Egentlig også for at understøtte det.... Så har vi egentlig skabet, et krea-skab, der egentlig står åben, og det er ét rod, men det har vi simpelthen valgt for, at de skal gå hen og hente sakse og lim og []

M: "Karton, hvis det er de, de vil."

E: "Karton. Og []

M: "Spil"

E: "Vælg farver. Spil, ja. Det.... Man kan se det på skabet, men det har vi simpelthen valgt, fordi at vi har oplevet, at [E griner].... Begge to har vi påpeget, eller jeg påpeger.... Eller du. Ja, det var faktisk ordnet, da du kom herind, men du har nok set det på andre stuer."

M: "Jeres har altid været åbent. Da jeg kom her, var Solens låst."

E: "Der var det låst, ja. Ja, der har været en forandring i huset. Gennem flere ting, men.... Men. Men. Men.... Fordi så []

M: "Ja, men vores skab, kan jo godt blive tømt i løbet af en hel dag. []

E: "Ja."

M: "Flere gange i løbet af en dag []

E: "Ja. Men.... Det kan de. Men altså det. Så de leger med deres fantasi, tænker jeg også. Det hele kommer i spil, og de inspirerer jo hinanden helt vildt, børnene. Så ja.... Det synes jeg. De gode, vores børn, til at sætte sig og komme i gang og går selv hen og find. De er mega selvstændige til at finde deres leg. De... De bygger simpelthen ogs' vores. Vi lægger tingene ind i skabet. Vi har et. Hvad hedder det. Diagrammer til perleplader, hvor vores ældste-børn de simpelthen bare imponerer med at sidde og tælle, hvor mange perler.... Så egentlig er legen.... Vi skal jo arbejde med læreplanstemaer, men børnene () kommer omkring dem. De opsøger dem jo selv, de læreplanstemaer, når vi.... Når vi har tingene til rådighed. Og så synes vi, at det er sjovt. Så vil vi også gerne lave det, når vi er sammen med dem, men.... Men.... Der skal jo.... Jeg tænker også. Vi tilfører nyt. []

M: "Ja."

E: "Hvor du. Hvor du kommer med nu skal vi lige prøve det der eller nu.... Ja. Bringer tingene ind, fordi det er en lukket.... Lukket verden ogs'. Altså hvis vi tænker.... Altså. Der er jo kun det, som vi bringer herind."

M: "Men det er også det []

E: "Materialer []

M: "Vi ser om eftermiddagen, når vi kommer ind. Jamen nogen flyver direkte over i legeskabet []

E: "Ja."

M: "Nogen over til de robotter derovre. []

E: "Ja."

M: "Og nogen satte sig op og spiller eller tegner, men er der nogen, der så laver noget sjovt oppe. Fx tegne en bi-tegning eller noget []

E: "Ja."

M: "Jamen så kan de hurtigt rokere rundt []

E: "Ja."

M: "Uden noget []

E: "Ja."

M: "Ballade eller noget."

E: "ja. Så vi har sådan noget. Altså stuen den starter med... Altså fra vi åbner og så går vi ind på stuen ca. kvart over 7-halv 8. Og så er det sådan leg.... Så leger man og er på stuen frem til formiddagsmaden, og så.... Så fordeler man sig lidt. Sidder på et tæppe og leger og.... Der sidder man måske.... Og så sidder man bare som den voksne og er der, man er der egentlig bare, ja, fordi man kan ikke gå i gang med noget, fordi der kommer børn ind, man skal tage imod, men det giver egentlig... Faktisk nogle gode morgener, vi har, synes jeg."

M: "Det er der også."

E: "Ja."

M: "Det er det også."

E: "Så har vi []

M: "Og vi er gode til at fordele os, vi tre inde på stuen []

E: "Placere os, ja."

M: "Én ovre i legekøkkenet og én ovre i hjørnet med Lego og biler og alt det og én oppe ved bordet, hvor de spiller og tegner og... Samler puslespil og det."

E: "Ja. Det er vi faktisk, ja."

D: "Nu snakker I meget sådan omkring, hvad der er leg osv. Hvordan det ser ud hos jer. Kan I prøve at give et nogle eksempler på, hvad er så ikke leg, altså hvornår er det ikke leg, det der foregår?"

E: "Altså der er jo.... Altså []

M: "Når vi ikke har leg, jamen det er jo, når vi har samling []

E: "Altså vi tænker på []

M: "Så er der ikke leg."

E: "Der er ikke altid leg til samlingen []

M: "Nej."

E: "Altså det er en fælles opmærksomhed måske, vi har.... Vi forsøger at have en fælles opmærksomhed. Altså så kan vi godt bruge legen til at komme ind i den fælles opmærksomhed. Men. Men det er rigtigt, det er mere sådan.... Altså hvor vi synger. Men vi har.... Vi har forskellige []

M: "De sidder.... Når vi har samling, må de ikke sidde med legetøj. Der skal de sidde og lytte og så enten læser vi en historie []

E: "Ja."

M: "Eller sidder og synger []

E: "Ja."

M: "Eller informerer, hvad der det lige, der skal ske i løbet af dagen eller []

E: "Vi har nogle børn, der vil gerne vide, hvem der går først hjem, og hvem lukker i dag []

M: "Ja."

E: "Det er vigtig viden, og kommer der én ind, de ikke kender, øh.... Fordi der er mange voksne i huset, og nu.... Nu kan du se, nu går vi fra, og så er der nogle børn, vi skal lige huske at sige, det er altså Lærke, der kommer ind til jer ogs' nu, og ja. Vi har.... Det. Det er som vi andre gerne vil vide, ikk' ogs'? Hvad skal der ske i løbet af dagen. Så det er sådan lidt en info, så og så.... Men nogle gange, så laver vi sådan en leg med kroppen, hvor vi får kroppen ens. Det bliver en leg. Men. Men det egentlig sådan synkronisering kan man næsten sige, af kroppe, som vi jo egentlig også kommer til at gøre efter hinanden. Men. Men. Det bliver meget uro, hvis ikke.... Så siger sådan noget, hænderne på låret, hænderne på skuldrene, hænderne på ørerne og ja, og.... Så bliver der ro. Så er der fælles opmærksomhed gennem en leg, men det er ikke.... Det er ikke legens formål. Det er det egentlig ikke []

M: "Nej. Det er at have samlingen og at have roen. []

E: "Ja. Det er det. Og så ja, og så synger vi []

M: "Ja."

E: "Nogle gange. Det kommer an på, hvad børn vi har mens.... Ka' læse en historie for hele gruppen. Det er ikke altid, vi kan. Øh. Men øhm.... Men det er det fælles forum, vi har sammen.... Og får øje på hinanden. Nu. Der er legeelementer i det, fordi.... () Det er med, at man siger hvem er det, der mangler i dag, hvem mangler vi i dag. Men.... Det bliver til en leg, men det ogs' []

M: "Jaøh. []

E: "Det er huskeleg, alt er.... Ja."

M: "Man kan jo vende rundt og sige, jamen jeg synes ikke, vi har nogle tidspunkter, hvor vi siger, jamen der er ikke leg med inde i det []

E: "Ja, det er svært at sige []

M: "I løbet af dagen. Altså []

E: "Spisesituationen? Er måske heller ikke så meget legende."

M: "Nej, men []

E: "Nej, spisningen, det er spisningen."

M: "Ja."

E: "De har faste pladser []

M: "Ja."

E: "Øh. For ogs' at skabe forudsigelighed.... Og også så der ikke er nogle børn, der altid kommer i karambolage med, hvor man gerne vil sidde, og hvem kommer først til dén stol, og. Så er er faste pladser."

M: "Så man kan sådan set ikke sige, at []

E: "Jeg vil sige []

M: "Vi ikke har nogle tidspunkter i løbet af dagen, hvor vi ikke har leg."

E: "Jeg vil nok sige, at vores mellemste piger, de leger nok lidt til måltidet. De giver den gas. Vi har en flok mellempiger, der skulle rystes lidt sammen. Så de sidder faktisk ved et bord selv og skal selv dække bord og skal selv øse op og hente vand og fordele sig. Altså jeg vil sige, at de har lidt en fest. []

M: "Ja. Det kan man roligt sige."

E: "Men de er blevet rystet sammen, ja."

M: "Ja."

E: "Ja. De sidder lige. Altså de sidder.... Altså de sidder lige bag om. Altså det er ikke sådan, at de sidder alene i et rum, men øh.... De snakker højt og gang i den, diskuterer hvordan tingene skal fordeles, og hvem der henter hvad og, ja."

D: "Er der nogle tidspunkter, hvor I tænker, at her kan man ikke proppe legen ind, eller her kan man ikke bruge leg? Nu siger I noget med noget spisetider, noget med noget samling måske []

E: "Gåturen måske lidt? Altså der er jo selvfølgelig. Altså samlingen der vil være legende elementer.... Fordi det synes jeg også.... []

M: "Jamen jeg kan ikke komme efter det, sådan hvor vi ikke lige []

E: "Altså en gåtur er måske heller ikke så legende, kan man sige.... Men. Men børnene laver legen af sig selv, når vi går tur. Så skal de gå og holde i hånd. Så får de lavet en leg. Nogle de kan være fuldstændig.... Eller. Altså de får i hvert fald lavet en samtale over.... Opdager et eller andet. Den er svær at sige, hvad er leg, ja. Det kan man ikke rigtig definere. []

M: "Hvad er ikke leg. []

E: "Men det er en forglemmelse af der, man er, ja."

M: "Amen gåtur.... Det er jo en gåtur, man.... Øh.... Jamen en gang imellem har vi også formålet med at gå en tur, fordi vi skal ud at lege på en eller anden bakke eller legeplads []

E: "Ja. Med selve gåturen.... Den.... Ja."

D: "Hvor det giver mindre mening, at der er langt til stedet?"

E: "Altså man kan i hvert fald se, fordi. De børn, som nogle gange har haft det.... slet ikke ka'. De gider ikke den gåtur, og det er en kamp at gå.... Og så kontra de børn, der bare let og hygger. De laver en hygge. De får den der hygge stemning ind i det, har præg af leg. Men øhm.... Men den kan også være konfliktfyldt nogle gange, den der gåtur. Hvis ikke vi får organiseret, hvordan måden at komme ud i garderoben og fordelt hvem man skal gå i hånden og.... Så kan den blive []

M: "Og så har vi så ogs' nogle dage, hvor der er børn, der slet ikke vil med ud at gå, og de kan jo vræle hele turen rundt []

E: "Ja. Altså det. Det er lidt forskel på []

M: "Ja."

E: "Hvad barn man er. Men nogle gange så []

M: "Og hvornår på ugen det er."

E: "Ja.... Jamen det er det."

M: "Ja."

E: "Så den kan godt være ikke legende []

M: "Ja."

E: "Det. Det kan den. Den er ikke sådan. Den er jo ikke præget af leg, en gåtur. Det kan man ikke sige. Optakten kan være præget af leg. Hvis vi f.eks.. Hvis de skal trække tal. Nogle gange så kan

der være så meget, at vi i en periode, med de ældste, træk to tal, og så skal man gå sammen eller ja, finde sammen med den, man trækker, ja. Så. Så bliver det en legende tilgang, og så man sit nummer med i lommen, så.... []

D: "Og det er så den, man skal gå sammen med?"

E: "Ja. De kommer hen og trækker []

M: "Sin gåmakker."

E: "Hvis der er 10 børn, og så laver vi to, ja, to 1-taller, to 2-taller og så trækker man. Så skal man finde den, man er.... Det bliver sådan en legende indgang til gåturen. []

D: "Mhm."

E: "Kan det blive. Men jeg tænker det ikke som leg []

M: "Nej."

E: "Gåturen, nej. Og heller ikke spisningen tænker jeg heller ikke som leg.... Jeg tænker heller ikke elementer af.... Samlingen har ikke legens formål. Den har. Den er mere en mellemstation for at gøre klar til en leg. Og for at afbryde eller hvad skal man sige. Den er en. Den er en pause. []

M: "Mhm."

E: "Hvor vi samler op.... []

M: "Og gør dem klar på []

E: "Ja."

M: "Hvad er det, vi skal i løbet af dagen."

E: "Ja. Og se hinanden, ja.... Lav noget fælles, altså så laver vi jo der hvor vi synger, men det er ikke med legens formål."

M: "Nej. Det er mere læring []

E: "Ja."

M: "Hvor de ligesom skal sidde og lære og sidde og vente på, de voksne er færdige med at tale, eller et barn er færdig med at tale []

E: "Ja."

M: "Og de skal lære at lytte og det []

E: "Det er nogle ting, der kan bruges i legen efterfølgende."

M: "Ja."

E: "Ja. Og det er. Det er mere samvær.... Altså samværet, der er i højsædet, ja."

D: "Mhm. Ja tak."

E: "Det er ikke det."

D: "Så springer vi videre til en øvelse her, hvor vi åbner den magiske boks. [E griner]. Og i denne kasse. Nu skal I bare se. Det er sådan, at vi har nogle LegeKunstGødnings-aktører med, som vi har []

M: "Må jeg spørge?"

D: "Ja."

M: "Hvorfor hedder det dét mærkelige LegetøjsGødning? [ME griner]

D: "LegeKunstGødning. []

M: "Ja."

D: Det er fordi, det er en fusion KunstGødningsprojektet og LegeKunst, så i stedet for LegeKunst og KunstGødning, så hedder det LegeKunstGødning. Så har man taget det bedste fra de to projekter []

E: "Nå, på dén måde."

D: "Og fusioneret."

E: "Men I er jo ogs' læreruddannede, ikk' ogs'? Jo, vi er []

M: "Det er ikke et udtryk, vi har hørt."

E: "Det er ikke... Jeg tænker heller ikke sådan, det er brugt inden for daginstitutioner."

D: "Har du.... Var du en del af forløbet dengang, Palle K. var herude? Så vidt, jeg husker, så var []

M: "Ja, det var vi begge to."

E: "Ja. Det var vi begge to"

D: "I var begge to? Okay. Fordi det.... Det Palle K. han var ude at lave, det går ind under LegeKunstGødning, det sådan, ja, en del af det forløb []

E: "Ja."

D: "Han var en del af. Og i den forbindelse, der var der nogle forskellige aktører, altså nogle forskellige personer, som der har været inde over, som enten man har haft besøg af her eller man har snakket med i processen []

E: "Ja."

D: "Når Palle K. var her. Og vores tanke var her, at øh.... At.... Det bliver rigtig godt det her. Nu ser vi, om jeg kan få den her.... Ja, spændingen tager ingen ende."

E: "Nej, faktisk ikke."

D: "Det kan godt være, vi lige skal []

L: "Figurer ud af []

D: "Ja."

L: "Dem her, de skal egentlig bare vippes ud ad. Sådan der. For så kan I nemlig se, her har I simpelthen. Det her, det symboliserer ligesom projektet LegeKunstGødning."

E: "Okay."

L: "Jeg har sat nogle klistermærker med. Det her det ()."

M: "Åh Gud jøsses."

L: "Der er en hest der. Den kommer her foran."

ME: "Der skal I nok bare tænke i det, I så var sammen med Palle K. omkring."

E: "Ja."

ME: "Det, vi snakker om, når vi siger LegeKunst []

E: "Ja."

ME: "Det er egentlig det, I var en del af."

E: "Ja."

D: "Ja lige præcis.... Det vi så havde forestillet os, det var, at I, til at starte med, skal prøve at se, om I kan. Nu skal jeg se her. Øhm. Ja, om I kan klistre nogle af de her mærkater på nogle af dem, I stiftede bekendtskab med under jeres møde med Palle K. herude. Om der er nogen af dem, hvor I tænker, at de er en del af dem, der er involverede i sådan et projekt her. Hvem er en del af projektet? Det kan I lige få et par minutter til, så skal jeg nok lige fortælle lidt mere bagefter."

M: "Det er børnene."

E: "Ja, børnene er det, ja."

D: "I kan bare vælge dem, som I tænker, at []

E: "Kollega."

M: "Ja.... Og det var ligesom Per, der []

D: "Hvis der er nogen, vi ikke har skrevet på, som []

M: "Kom med det."

D: "Så kan I bare selv udfylde."

E: "Ja, altså skal vi tage dem eller hvordan eller?"

D: "Ja tak."

E: "Ja. Skal vi ikke ta' []

D: "Og så placere dem på dem, I nu synes, der lige...."

E: "Vi kan tage her. Og []

M: "Ja, det var Per, der ligesom startede det []

E: "Per havde jo, han stod lidt herfra. Det var ham, der fandt på, vi skulle."

M: "Ja."

E: "Og så kunstneren, det var jo Palle K.. Ja og så.... Hvor har vi Palle henne?"

M: "Han ligger dér." [M griner]

E: "Han ligger der. Han får kjolen på. []

M: ()

E: "Nej, dét er Palle, han kan være der, ja.... Og så skal vi ha'.... Pædagog []

M: "Ja, kollegaer."

E: "Det er dig, er det dig?"

M: "Vi sparede jo.... Det er dig og mig og []

E: "Det er dig.... Vi er begge to kollegaer []

M: "Else og Bente, som var med."

E: "Sådan."

M: "Og så var der en.... Nete, hun var vel lidt tovholder i det."

E: "Ja, Nete var. Det blev. Det blev hun faktisk, ja []

M: "Ja, hun blev tovholder i stedet for, ja. []

E: "Ja, det gjorde hun."

M: "For Per []

E: "Ja."

M: "Fordi Per, han. Øh."

E: "Hvor har vi Nete? Der. Ja. Vi kan sætte hende ind her. Og så.... Og Nete, hun kommer nok der. Og så kunstner. Børn []

M: "Ja."

E: "Ja. Det kan godt være, vi skal. Jeg ved ikke, om de skal ligge i en bestemt rækkefølge, men []

M: "Nej."

E: "Det er jo sådan set, vores []

M: "Og så tænker jeg lidt forældre måske, fordi der var nogle forældre, der var obs. på, at Palle K. kom om onsdagen."

E: "De var meget.... Ja []

M: "Nogle forældre var."

E: "Men det var ikke så meget, vi mærkede til dem, synes jeg."

M: "Nej, men []

E: "De synes, det var spændende []

M: "De nævnte jo alligevel overfor deres børn []

E: "Ja."

M: "At i dag kommer Palle K."

E: "Ja. Det er rigtigt."

M: "Der var nogle stykker, der []

E: "Der er en forældre der. Ja. Sådan der."

M: "Leder, tovholder []

E: "Er ikke de samme der?"

M: "Kunstner. Jo."

E: "Pædagog i LegeKunst. Det ved jeg ikke lige, hvad der menes med, men øh.... Hvem det var, der var ind'? Vi var jo to ude hver gang.... Det ved jeg ikke lige, hvad der menes med. Altså vi var jo to pædagoger ude alle to []

M: "Jaja."

E: "Vi var to voksne ude i hvert fald. Altså under selve forløbet, ja. Og vi havde jo også hinanden som sparring []

M: "Ja."

E: "Bagefter. Kan man sige. Og de andre. Og den anden []

M: "Både på kryds og tværs []

E: "Ja og den anden stue ogs', ja. Jeg tænker, det er det."

M: "Ja."

E: "Jeg kan ikke lige. Jeg synes ikke, det var så []

M: "Hvad stod der på den derovre? Vejleder eller hva'?"

E: "Der stod vejleder. Men den her. Nej, det var tovh. Vejleder []

M: "Ja. []

E: "Jamen det var Palle K. jo ogs'. Han var jo ogs' vejleder faktisk."

M: "Han vejleder jo os bagefter, når vi havde []

E: "Ja."

M: "Været oppe og []

E: "Kunstneren. Han var både kunstner og []

M: "Lave det skrækkelige."

E: "Men vi var jo ogs' lidt kunstnere."

M: "Ja."

E: "Vi skulle jo selv finde ud af det, ja. Så. Så det kunne man jo godt skrive, ja."

M: "Nu når Nete hun var inde til de der møder med.... Med Palle []

E: "Ja."

M: "Var det ikke ogs' med en fra kommunen af?"

E: "Jo, jeg mener, det var en. Jeg tror, det var dem, der betalt'."

M: "En vejleder eller et eller andet. Jeg ved ikke, hvad hun. Hendes rolle var. Jeg så bare, hun var her []

E: "Det var egentlig mere for at spørge, hvad vi.... Ja. Det var mere for at spørge. Men det kan godt være...."

M: "Ja, han startede jo ud med at skulle været tovholder og det, men []

E: "Ja."

M: "Ved han var på uddannelse, så blev det jo Nete, der blev tovholder."

E: "Ja."

D: "I må ogs' godt skrive []

E: "Ja."

D: "Kommunerne på, hvis det er. I behøver ikke []

E: "Kommunen."

D: "Holde jer til de termer."

E: "Men jeg ved faktisk ikke rigtig []

M: "Jeg ved ikke, hvorfor det var."

E: "Hvordan det opstod. Jeg ved heller ikke, hvad ideen. Eller hvor det kom fra. Om det var et projekt, kommunen har købt. Det tror jeg måske, det var."

M: "Det kan jeg ikke rigtig huske."

E: "For på en måde så kommer de vel egentlig.... At dem der har.... []

M: "Men under []

E: "Kunne søge det."

M: "Til at starte med og så midtvejs og til slut, der var der i hvert fald én fra kommunen af, Nete var inde til møde med.

E: "Jamen jeg var, jeg var også med."

M: "Var du også med?"

E: "Ja, jeg var også med, ja. Ja. Men det var egentlig mere, hvad vi havde fået ud af det, ja."

M: "Okay."

E: "Det var det, ja.... Det var sådan lidt til sidst. Øh, ja. Ja. Det var jo sådan set inspiration, som inspiration, ja.... Ja. []

D: "Har I fået.... []

E: "Jeg tænker, det er det."

M: "Ja."

E: "Jeg kan ikke lige...."

D: "Skal vi tage et billede af sådan lige?"

L: "Ja, det kan vi godt gøre."

D: "Sådan inden at vi begynder at flytte sådan rundt.

E: "Jamen der jo faktisk mange []

M: "Vil du ha' herovre fra eller? Så du kan de, hvad det er."

D: "Det vi så godt kunne tænke os nu, det er. Det er, at øh. Jamen I er faktisk nærmest allerede påbegyndt processen lidt []

E: "Okay."

D: "Men øhm. Men i forhold til hvem har mest og hvem har mindst indflydelse på, at sådan et øh LegeKunstprojekt her det. Ja det kommer ud i børnehaven."

E: "Det har lederen. Og så []

D: "Og så skal I sortere dem rundt omkring []

E: "Ja."

D: "Så øh måske én, der trækker heroppe []

E: "Ja, så tænker jeg det. Her er lederen og så.... Altså hvem har mest.... Jo, for det er ham, der vælger []

M: "Det er ham, der siger, vi skal.... []

E: "Det er ham. Altså et er kommunen kunne jo have givet det til en anden, kan man sige. Altså de har spurgt flere så, og så har Per takket ja til det. Og så synes... Så synes jeg også.... Vi kunne jo også, vi kunne jo også have sagt, at det passede bare megadårligt nu, Per, altså. Det passede jo egentligt dårligt for Pippi-stuen, for vi havde jo vores løbetur der om øh. Skulle skynde os hjem og så ud og øh, ja []

M: "Ja. Vi var lidt øh []

E: "Vi var lidt et andet sted, men []

M: "Også ved at vi var så meget skiftende personale []

E: "Ja."

M: "På stuen på det tidspunkt."

E: "Ja. Vi har mange. Vi har haft en del skift ud, udskiftninger i personale []

M: "Ja."

E: "Så det []

M: "Inde hos os."

E: "Så det var egentlig sådan op. Det. Vi var der faktisk ikke rigtig. Og det var. Jeg tror også godt, I kan mærke det, for jeg var egentlig ikke på de steder, jeg var mest engageret i det. Det var jeg ikke, Og jeg synes egentlig ikke rigtig, jeg havde noget at bruge det til [E griner]. Så, ja. Øhm. Ja. Men jeg tror, Nete fik []

M: "Vi fik ikke det ud af det, som vi egentlig.... Ja []

E: "En masse ud af det, ja."

M: "Det var også det, Per han sagde dengang, at Nete hun.... Hun var nok den af os fire, der fik mest ud af det."

E: "Ja. Det tror jeg også."

M: "Og jeg var nok den, der fik øh."

E: "Du fik da også en masse ud af det."

M: "Ja, det gjorde jeg, og.... Jeg fik også noget andet mod på det."

E: "Jeg synes jo. Fordi jeg. Øhm. Vi er det dem af. At jeg går. I så mange år har været i hallen og lavet de der. Det synes jeg egentlig, at det lå for tæt op ad det, som jeg i forvejen havde fundet ud af at lave med børnene. Men der kom selvfølgelig mere sang, altså jeg tænker, jeg skal bruge de der sange noget mere, men. Men. Men. Men konceptet var, lignede egentlig meget det, jeg tog i forvejen. Øh. Så, ja. Og så tror jeg det med, at vi. Der var ikke. Vi havde ikke den der, som du siger, det var bare uro på stuen []

M: "Ja."

E: "Og vi skulle skynd jer ind, skynd jer ind med det ene hold børn, skynd dig ud med det andet hold børn og ja, nej, ja. Så.... Men det var en kæmpe. Børnene synes, det var sjovt, til dels."

M: "Det gjorde de []

E: "Til dels, ja."

M: "Til at starte med. Og som jeg sagde dengang, at vi fangede børnene til at starte med []

E: "Ja."

M: "Med at det var Palle []

E: "Ja."

M: "Der gjorde det. Men da det blev os, der skulle gøre det []

E: "Ja."

M: "Der mistede vi dem:"

E: "Det blev for. Og det blev også for mange gange i træk []

M: "Ja."

E: "Det blev simpelthen for meget ensformighed i det. Øh."

M: "Og otte gange i træk, vi havde det."

E: "Jeg kan ikke huske, hvor meget. Jeg synes bare, det var ude rigtig mange

M: "Ja." [M fnyser]

E: "Gange. Jeg mærkede. Ja, hvor han kom og kiggede, men så skulle []

M: "Ja."

E: "Vi så fortsætte bagefter selv."

M: "Ja."

E: "Men. Øhm. Men. Men det var svært []

M: "Børnene forventede, når Palle kom, jamen så []

E: "Ja."

M: "Var det Palle, der skulle underholde og synge og det []

E: "Ja."

M: "Ved at det var os, der skulle komme op og gøre de ting og sådan noget, jamen så var det ikke sjovt mere, fordi hvorfor skulle han sidde dernede?"

E: "Ja. Ej, det var sjovere, da han kom og underholdt []

M: "Ja."

E: "Men han mistede også. Faktisk lagde jeg mærkede til. Der var engang, hvor jeg slet ikke. Hvor jeg sagde dét bliver ikke i dag, Palle, vi laver det, for de var der slet ikke børnene. Så ville han så sidde og synge for dem til sidst, der forsvandt de da også for ham. Altså da havde de set ham nok gange til at øh.... Det skal så også siges, at vores rum. Det var herude. Der har vi. Vi har et klatretårn. Det er så lige blevet pillet ned. Vi havde et barn, der faldt ned. Der kom ikke. Der skete ikke noget skade, men vi turde ikke have det mere. Men de kravlede op og ned og fandt.... Altså rummet. Der var for mange ting, man kunne gribe fat i ude i det rum. Øh.... Et. Kontra når vi går i hallen. Der er der kun. Der ikke noget, der inspirerer til leg, udover []

M: "Nej."

E: "Dét, vi selv finder på."

M: "Men det ved. Jeg har også oplevet. Det var jo, at Solen, de startede herude først, og så har vi jo krog på vores døre, så vores dør står jo sådan et stykke åben, at børnene de sidder der og får alt den første time []

E: "Ja."

M: "Og når det så bliver deres tur, så har de faktisk mistet gejsten []

E: "Ja."

M: "Fordi der er gået en hel time, og de har jo set på det, og han []

E: "De har gået og ventet, ja."

M: "Han har underholdt de andre eller.... []

E: "Ja."

M: "De har lavet nogle ting. Så har de faktisk allerede mistet []

E: "Ja. Jeg. Jeg synes.... Der var nogle elementer, man kan bruge af det. Altså man kan bruge det, for selvfølgelig skal vi synge noget mere, men jeg synes heller ikke, at.... []

M: "Jeg er begyndt, når jeg har []

E: "Det ved jeg ikke."

M: "Nu er det så et stykke tid siden, jeg har haft det. Hvor jeg har været på LilleSol med de yngste []

E: "Ja."

M: "Der. Nu har jeg jo så fået en Ipad []

E: "Ja."

M: "Hvor jeg så har. Jeg kan jo ikke synge. Så har jeg jo brugt Ipaden til at finde musik på, hvor vi har siddet og sunget []

E: "Ja.... Ja.... Øhm. Men jeg synes, det er (). Jeg synes, vi er blevet mere. Der var nogle ting, han sagde så Palle, som vi kunne bruge."

M: "Ja."

E: "Men øhm []

M: "Ja de samtaler efter jeg []

E: "Ja."

M: "Skulle underholde og det der. Øhm. Hvor jeg havde en samtale med Palle, også som jeg fortalte den dag, sidste gang der, at det var, at jeg brød sammen. Hvor jeg havde en samtale med Palle

bagefter, hvor jeg okay, jamen det er jo.... Bare børn, hvor jeg tænkte uha, jeg var skrækslagen for, at jeg skulle sidde og synge []

E: "Mhm."

M: "Og det der. Hvor jeg har fået mere af det der okay, jamen []

E: "Ja."

M: "Skidt pyt med at jeg ikke synger helt rigtigt []

E: "Altså det er kun dig selv, det siger jeg også, Marie [E griner]

M: "Ja, det ved jeg godt []

E: "Ja."

M: "Det siger du godt nok."

E: "Ja.... Jeg har faktisk en video, hvis I vil se den. Derude fra."

M: "Forhåbentlig ikke med mig." [M griner]

E: "Nej. Af mig selv. Han tog af mig, ja. Ja. Han tog jo film, altså det blev jo meget, det blev for meget præsterende også det der, men man glemte så godt nok det der med, at han tog med videoen, men. Og man. Og han har ret i, og det er nemlig også én af de ting efterfølgende. Han har ret i, at man får øje. Fordi jeg havde fornemmelsen af, at børnene ikke var med, men det kunne jeg så se på videoen, at det var de faktisk alligevel, ja. Det var faktisk []

M: "Det har jeg så ikke set, han []

E: "Nej, det. Den. Jeg ved ikke. Jeg har ikke slettet den endnu, men. Men det var så. Og også det der han sagde. Der var nogle ting, han.... Teorien omkring, eller hvad skal man sige. Og også det med, at. At finde en. Børnene. Altså. Skabe en kultur med børnesange i stedet for altid at trække de der, ja som der spiller herude ikk' ogs', voksensange, ned eller ungdomssangene ned til børnene. Og. Så lad. Finde. Lad dem få deres børnesange for sig selv, mens de er børn ikk' ogs', ja. Det har jeg egentlig ikke sådan tænkt bevidst over, før han sagde det, så det kom da også. Det har jeg taget med mig derfra. Og så har jeg taget det der med mig, at. At. Jamen de ér med, børnene. Det kan godt være, der er 10, men hvis der er 15 herovre eller 20 herovre, så gør det ikke noget de der 10 der eller 7, der render rundt. Så."

_ Vi afbrydes af børn _

M: "Han. Han tager altså alt, hvad du har omkring dig."

D: "Er det sådan, at I kan prøve at placere dem omkring den her hestevogn? Enten omkring den, der trækker eller heroppe eller rundt omkring i forhold til, hvem har mest. Hvem har mest indflydelse, og hvem har sådan mindst indflydelse på, at det er til stede i børnehaven."

M: "Det er vel, som vi har lagt dem her altså."

E: "Jeg tænker lidt, at vi skal med deroppe også. Fordi vi får også indflydelse. Nu kan du se, vi har jo egentlig. Per han har nok også tænkt andre tanker end det, vi har fået ud af det."

M: "Mhm:"

E: "Hvad var den anden, øh. Var det ikke en. Nej, var det en pædagog, ja. Kunstner.... Ja. Jeg tænker egentlig, at vi er heroppe."

M: "Ja, og Palle. Øh."

E: "Jeg tænker også mere, at han kommer med tingene. Han. Han kommer med sit produkt, men han har ikke en indflydelse på, om vi efterfølgende []

M: "Gør noget ved det []

E: "Gør noget ved det, nej.... Tovholder. Hun har indflydelse.... Ja, jamen hun. Jeg tænker, der er. Der er flere, der er på lige fod har. Tovholder. Fordi Nete på Solen, der valgte hun jo at holde fast i det. Det var inde ved os []

M: "Ja."

E: "At det. Det. Det synes jeg, det forstyrrede os på en måde, hvis vi skulle holde fast i det der koncept."

M: "Ja, det gjorde det."

E: "Ja."

M: "Det gjorde det."

E: "Vi fik det ikke lavet til vores i hvert fald. Hvem har vi dernede. Jeg synes egentlig []

M: "Jeg har forældre []

E: "Ja."

M: "Jeg har placeret hernede, fordi []

E: "Ja, de []

M: "De har jo ikke nogen indflydelse []

E: "Nej, det har det ikke."

M: "Eller noget."

E: "Jeg tænker også, han kommer hernede af. Jeg tænker altså []

M: "Og det har kommunen vel.... Altså jeg ved ikke rigtig, hvad hun øhm. Om det. Hvad hun var med ind i øh []

E: "Nej."

M: "Om det var fordi de betalte det eller hvad []

E: "Ja."

M: "Det er jeg faktisk []

E: "Jeg synes ikke, hun havde indflydelsen på det, for vi kunne jo også have takket nej."

M: "Det ved jeg ikke."

E: "Men hun kom med et. Hun havde et tilbud, ja.... Altså, ja. Leder, det er Per. Han. Sådan der tror jeg."

D: "Mhm. Og hvem er det, I har sat op i vognen?"

M: "Det er barn."

D: "Det er barn."

E: "Barn, ja."

D: "Fordi barn?"

E: "Hvad tænker du med det?"

M: "Jamen jeg tænker, det var dem, det drejede sig om.... Det var dem, vi prøvede på at skulle have noget musik med ind under."

E: "Ja. Alt det her, alt de her, der ligger her udenom, det er egentlig omkring det barn, der sidder her."

M: "Ja."

D: "Okay. Er de sådan, som I tænker, de skal ligge?"

M: "Ja."

E: "Ja, det synes jeg også."

M: "Ja."

E: "Ja, fordi altså. Det sagde han også hele tiden. Vi skal gøre det til vores eget []

M: "Mhm."

E: "Altså, ja. Jeg tænker, det er lidt ligesom, hvis man køber noget nyt legetøj og så skal gøre til. Hvis vi køber. Vi får nyt legeplads, og der skal vi jo. Man kan sige, det er jo os selv, der skal gøre det interessant derude."

M: "Ja."

E: "Altså så kan legefirmaet, kan også. Blandt alle. Hvis vi vælger at sige ej det, ej kom lige med herover og leg i stedet for, ja."

M: "Ja."

E: "Så mister det jo sin værdi. Så, ja. Eller det ved jeg ikke. Det kan man jo nok."

M: "Ja, det er sådan, det er."

E: "Ja, jeg tror også, det er sådan, det er, ja."

D: "Okay. Hvis I så øh sammen skal prøve at blive enige om 3 gode råd, som I vil give, hvis nu der er en anden børnehave, der skal i gang med det her LegeKunstGødningsprojekt, hvordan kunne de 3 råd så lyde, de 3 gode råd?"

E: "Jamen de skal tage imod det. De skal være åben overfor det. Og så skal de nok kigge på deres struktur. Øh. Altså det.... Give lidt plads i strukturen. Vi var. Det var for stramt inde for os. []

M: "Ja."

E: "Det var sådan lidt hektisk den dag, vi skulle derud. Og... Også. Også vi havde alt for mange børn med derude."

M: "Ja. Jeg vil i hvert fald råde dem til, at det ikke er de yngste, der skal med ud."

E: "Vi skulle ikke have haft de yngste med []

M: "Det skulle have været de ældste og mellemgruppen []

E: "Vi havde Nova, der løb rundt og []

M: "Ja."

E: "Altså det var.... Ja []

M: "Vi havde de mellemste og de yngste med ud []

E: "Ja."

M: "Og det er ikke de yngste, vi skal have []

E: "Nej. Det []

M: "Nej."

E: "Gik der meget tid med at []

M: "Ja."

E: "Holde koncentrationen, ja. Men de skal tænke over, de skal tænke over, hvordan de bygger rammerne op omkring projektet og skab plads til det."

M: "Og så ved jeg heller ikke, om det skal så mange gange, at det er de øhm.... Os, der. Eller dem der så skal komme til at styre det ved, at han skal sidde og kigge. Jeg ved ikke rigtig. Jeg synes øhm.... Det er jo så også vores oplevelse af det []

E: "Ja. Men det sker. Jeg tænker, det gør. Altså. Jeg fik jo så en positiv. For jeg havde også tænkt åh skal han så til at stå og filme, men det blev egentlig positivt alligevel."

M: "Ja."

E: "Så tænker jeg []

M: "Jeg havde så også en god snak med ham bagefter []

E: "Ja."

M: "Hvor jeg okay []

E: "Ja."

M: "Det kunne jeg egentlig godt se."

E: "Ja."

M: "Men ja, helt klart. De skal tage imod det."

E: "De skal tage imod det."

M: "Og få det ud []

E: "Ja."

M: "Det bedste ud af det, de nu kan. Med deres børn."

E: "Ja. Men tænk børne. Tænk. Vælg. Være mere.... Altså hvad skal man. Det forstyrrede i hvert fald. Men. Men. Men så tror jeg også det der med. Vi kunne have gået ind og sagt, det fungerer ikke det her. Vær klar til at gå ind og ændre på det, selvom det er startet op, tror jeg egentlig. Vi kunne godt have sagt, det dur ikke med yngstegruppen Nu har de været med 3 gange og nu stopper []

M: "Ja."

E: "Vi det. Så det der med måske gå ind og ændre på det, mens det er i gang. Altså det kunne der ikke have sket noget ved."

M: "Nej, vi []

E: "Hvis man tænker på []

M: "Fortsatte jo."

E: "Ja. Ja. Og så det der at.... []

M: "Men helt klar tage []

E: "Vi havde ikke tænkt. Vi havde ikke tænkt igennem hvad udfordringer, der kunne komme, og det vidste vi. Hvis. Set i bakspejlet, så kunne vi godt have fundet dem, hvis vi havde siddet og haft den dialog om det. Vi kender vores børn godt nok til at vide, at det ville være for lang tid for nogle af børnene at være med."

M: "Ja.... Men selvfølgelig skal de tage imod med åbne arme og []

E: "Ja. Ja."

M: "Tage imod det og få det ud af det, de nu kan få ud af det."

D: "Så det er måske jeres sådan første råd []

E: "Ja. Tag imod det []

D: "Det er at tage imod det."

E: "Ja, det efterlader noget, og det har det også gjort."

M: "Det har det."

E: "Ja."

M: "Altså selvom vi ikke fik det ud af det, som vi egentlig havde forventet, har vi stadig fået nogle ting med os hver især."

E: "Det har vi, ja. Ja. Øh. Og det sagde han også, Palle K.. Brug det I kan bruge."

M: "Ja."

E: "Og, ja."

D: "Hvad er det, I tænker, I har fået med hver især?"

M: "Jamen for mit vedkommende, er det jo det der med, at jeg havde den der angst for, at jeg skulle sidde og synge for børnene og det der. Hvor jeg har ligesom fået med, jamen det sker ikke noget ved, at jeg ikke synger rigtigt og det, og jeg tør nogle flere ting, end jeg gjorde før. Ved at jeg tænker, at det her, det er en børnegruppe, det er ikke 10 voksne og mine kollegaer, som sidder, sidder og lytter på mig, og de er faktisk bedøvende ligeglade med, at jeg synger falsk."

D: "Mhm."

M: "Det er det, jeg har fået med mig, at jamen jeg tør nogle flere ting, og jeg tør også sige ja til det her en gang til []

E: "Ja, altså vi vil da sige ja igen, hvis det kom her igen."

M: "Ja, det vil vi."

E: "Men vi vil ændre på børnegruppen []

M: "Ja."

E: "Og vi vil ændre på tidspunktet []

M: "Der er nogle andre ting, vi vil ændre []

E: "Ja."

M: "Fordi nu har vi []

E: "Ja."

M: "Fået en anden erfaring."

E: "Ja, lige præcis, ja.... Ja. Men jeg tænker også. Jeg tænker også viden. Eller. Inspir. Tankegangen omkring hvad man præsenterer børnene for. Være mere bevidst over de der valg, øh.... Altså hvor man sådan før var. Hvis de kommer og synger en voksensang, så syntes man, det var sødt. Men det er det jo. De skal da have. De skal da ikke synge voksensange []

M: "Nej."

E: "Altså, vel, nej. De skal have en børne. Altså tanker omkring børnekulturen. Sangene. At de er vigtige, og de skal gå og synge de der børnesange, som de jo egentlig også gerne. Altså det gør de jo også gerne, ja. Ja.... Jeg tror, det er det. Faktisk ja."

D: "Ja tak. Jeg kan se, klokken den er også ved at være []

E: "Spisetid, ja." [E griner]

D: "Øh. Ja. Sådan aller, allersidste øh runde her, så vil jeg bare lige høre jer hver især. Ser I øh LegeKunstGødning som værende noget, der er levedygtigt i jeres børnehave? Altså ser I det som værende noget, der kan blive ved med at fortsætte efter Palle, han er taget afsted? Er det dét, jeres indtryk er?"

E: "Jeg synes, vi gjorde det i forvejen." [E griner]

M: "Ja."

E: "Det gjorde vi da. Jeg synes faktisk, vi var der i forvejen. Eller man. Vi er jo altid. Vi er jo altid på vej og skal også altid have ny inspiration, og han har inspireret til nogle ting. Øh."

M: "Ja, og jeg vil jo også sige, at vi er også blevet mere. Jamen, det var vi, det var I jo nok. Nu kan jeg ikke. Jeg har ikke været her i så lang tid.... Men jeg synes, vi er blevet mere åben for nogle flere ting, komme ud og lave nogle flere oplevelser og sådan noget."

E: "Ja. Det ved jeg ikke. Jeg synes måske ikke helt, at det åbner op for f. Jeg synes faktisk, vi har snakke mange gange. Vi siger, nu skal der []

M: "Ja."

E: "Ske noget nyt der, og skal det. Nu gør børnene sådan. Altså vi gør jo mange ændringer efter iagttagelser. Vi kan se, når det ikke fæ, når vi skal ændre på en aktivitet, eller når der skal ny aktivitet til, det kan vi jo se på børnene. Så. Så det ligger jo også lidt i vores iagttagelser []

M: "Daglige liv."

E: "Ja. Ja, det gør det. Og også hvor vi tænker også meget.... Fordi vi har vores læreplanstemaer, så tænker vi, nå altså vi. Vi ligger. Laver. Nu skal vi simpelthen ud i skoven, og vi skal, vi skal have lært det med de bondegårdsdyr. De har ikke styr på, hvem der er, hvad der er. Og så finder vi jo automatiske tegn. Så hver tema, der ligger altid en sang, og der ligger altid øh billeder og ture og ord og ja. Men. Men jeg kender det heller ikke så godt, det der. Jeg synes simpelthen, at vi tænker. Og det kan lyde så lukket, som om der ikke kommer noget ind, men faktisk så synes jeg, vi bliver inspireret mange steder fra. Når vi går på. Da vi var i Musvitten, så ser vi, de tog billeder og sagde, det gør vi også lidt. Det stjal vi lige, den snupper vi lige []

M: "Ja, jeg tænkte også det der i går fra personalemødet []

E: "Ja."

M: "Hvor vi nu skal til at have det næste projekt her med skovtur der []

E: "Ja."

M: "Jamen der var jo ikke nogen, der er imod det."

E: "Nej."

M: "Vi tager glædeligt imod det alle sammen. "

E: "Vi skal til i skoven nogle gange []

M: "Ja."

E: "Med en gruppe børn. Og vi havde jo egentlig også snakket om inden, at vi skal på bondegårdsbesøg []

M: "Ja."

E: "Og ja. Hmm. Ja. Og det tit. Det. Altså én tanke afføder ideer, altså så får man jo. Ideerne popper op. Øhm. Ja. Og så synes. Og så de der lege, store lege vi har, som egentlig er lidt det Palle lagde op til. Det gør vi. Man kunne selvfølgelig føre nogle flere sange til, hvis det. Ja, det kunne man godt, finde plads til flere sange. Det er vi så blevet bevidst om. Men øhm. Det kommer an på, hvad det er for noget, der kommer, kan man sige. For man skal også have inspiration. Men øh. Men nogle gange får vi næsten for meget. Altså vi er gode til at vælge mange ting []

M: "Og sommetider for mange ting []

E: "Ja."

M: "Men det er vi også gode til at sige til hinanden []

E: "Ja, ja. Den her tema, det []

M: "Der tog vi nok lige []

E: "Det stopper vi lige []

M: "Ja."

E: "Eller det er ikke nu []

M: "Ja."

E: "Vi når det her []

M: "Det skubber vi lige lidt."

E: Ja. Altså, ja."

D: "Jeg tænker, vi bliver nødt til at []

M: "Ja. []

E: "Ja."

D: "Stoppe for nu []

M: "Det er ved at være madtid."

D: "Det har været superdejligt, at I havde lyst til at være med. Så []

E: "Ja."

D: "Så tusinde tak for det. Det har været meget informativt, meget lærerigt []

E: "Ja."

D: "Det har virkelig []

E: "Ja."

D: "Været nogle gode []

E: "Jeg skal ind at google det der. Vi skal ind at google det der []

M: "Ja, det begreb der." [M griner]

ME: "LegeKunstGødning." [ME griner]

E: "LegeK, jeg skriver det lige ned []

D: "Vi kommer ikke efter jer, overhovedet."

E: "Nej, men man bliver da, jamen ja []

ME: "Det er faktisk ikke så vigtigt."

E: "Er det ikke dét?"

ME: "Det hedder det bare. I forhold til med jer []

E: "Ja. Ja."

ME: "Og sådan, er det egentlig ikke det vigtige for os []

E: "Nej. Nej."

M: "Nej, jeg tænkte sidste gang []

D: "Det er mere, hvad I har oplevet []

M: "Hvad er det, I snakker om. Hvad er det? [M griner]

ME: "Det er ikke noget rigtigt og forkert i det på nogen måde."

E: "Nej.... Men det. Men jeg tror også, det der, når vi er. Man er jo i den der tankegang med at tilføre hele tiden, eller hvad skal man sige. Altså også fordi.... Når vi har.... Altså vi kan godt lide de der, hvor vi er opdelt i grupper, fordi man, vi kan nå. Vi kan have, vi har alle børnene, så skiftes vi jo til at have dem. Hvis jeg har S-gruppen om mandagen, så har Marie den om tirsdagen, og []

M: "Ja."

E: "Vores anden kollega om onsdagen. Så vi er hele tiden omkring børnene og sætter os ned og snakker, jamen får de leget, får de øvet, kan de klippe, kan de være med, når der skal klippes, og er der nogen, der aldrig opsøger det kreative []

M: "Mhm."

E: "Er nogen, der altid løber frem og tilbage. Det er også en leg, men det er jo. Den går. Den står jo lidt stille den leg. Altså den fortsætter i det uendelige kan man sige, ja."

_ Fokusgruppeinterviewet afsluttes _

Bilag 6 – De fire fortolkningsspørgsmål

1. **Hvordan beskriver/oplever det pæd. personale (pp) udviklingsprojekter gennem LKG?**
 - Hvad betragtes som udviklingsprojekt (fx. kompetenceløft/voksne, udvikling hos børn)
 - Hvordan tager BH imod udviklingsprojekter, der kommer "udefra"?
 - o omstillingsparathed,
 - o modstand >< åben for,
 - o kunne rumme det, individuelt og som institution → arbejdsmiljø, kulturen på arbejdspladsen
 - o "plejer" bliver udfordret → kræver læring
 - Hvad er ifølge pp LKG? (indhold, tilgang, formål, barnesyn, mening)
2. **Hvordan beskriver/oplever det pæd. personale (pp) leg i LKG? (>< leg i andre sammenhænge i BH)**
 - Hvilket syn på leg ligger bag/hvorfor er leg vigtig?
 - Hvilket syn på barnet ligger bag?
 - Hvilket dannelsessyn ligger til grund herfor?
3. **Hvordan beskriver/oplever det pæd. personale (pp) æstetiske processer i LKG? (>< æstetiske processer i andre sammenhænge i BH)**
 - Hvilket syn har pp på det æstetiske? (indhold, formål, tilgang, barnesyn, mening)
 - Det samskabende møde mellem børnekultur og børns kultur
 - Kreativitet og forankring ("de gør det til deres eget", "skaber en ny leg ude på legepladsen")
4. **Hvordan beskriver/oplever det pæd. personale (pp), at noget bliver til hverdagspraksis (bliver forankret) i BH**
 - Hvad skal der til, for at noget forankres/bliver til hverdagspraksis?
 - o Hvem står bag, at noget forankres (børn og voksne/ kollegaer imellem/?)
 - o Kulturen i institutionen (hænger sammen med barnesyn, relationen blandt kollegaerne og indstillingen (anerkendende, relationskompetence))

Bilag 7 – De 28 mulige analysevinkler

	Kondensering af koder	Koder
1	Læringsbarrierer /modstand >< motivation	1, 2, 4, 29, 60, 83, 93, 94, 96, 99, (101), 102, 104, 106, 108/109-127-128-129, 133, 137, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129-130-131-132-133-134-135-136-137-138, 141-142-143-144, 155, 168-169, 184, 185, 204, 212, 220, 224, 230, 231, 234, 239,
2	Forståelse af LKG Syn på...	1, 2, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 29, (31?), 34, 70, 71, (72), (73), 74, 76, 80, 81, 83, 84, 86, 88, 89, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 112, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 124, 125, 129-130-131-132-133-134-135-136-137-138, 153, 154, 163, 164, 168, 169, 170-171, 172-173-174-175-176-177-178, 179-180-181-182, 183, 186, 203a, 200, 203, 203a, 212, 213, 214, 224, 230, 231, 233, 234, 242, 249, 250, 251, 252, 246, 256, 257,
3	Forståelse af det organisatoriske omkring LKG	2, 76, 78, (79), 80, 82, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 99, 101, 115, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129-130-131-132-133-134-135-136-137-138, 153, 154, 155, 163, 164, 165-168-167, 169, 170-171, 172-173-174-175-176-177-178, 179-180-181-182, 203a, 205, 206, 208/115, 209, 211, 218, 220, 225
4	Mening(sdannelse)	16, 17, 19, 29, 38, 40, 41, 71, (72), (73), 86, 88, 93><185, 96, 101, 122, 124, 123, 126, 127, 128, 129-130-131-132-133-134-135-136-137-138, 139, 140, 141-142-143-144, 153, 154, 168, 169, 172-173-174-175-176-177-178, 179-180-181-182, 183, 184, 185, 212, 217, 220, 250,
5	Forventninger til udviklingsprojekter	94,122, 124, 125, 129-130-131-132-133-134-135-136-137-138, 141-142-143-144, 146-147-148-149-150-152-152, 163, 164, 165-167, 168, 179-180-181-182, 183, 184, 185, 211, 221
6	Transformativ læring grænseoverskridende	(83), (95 >< 96), 106, 107, 108, (109), 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129-130-131-132-133-134-135-136-137-138, 139, 140, 141<>144, 184, 232, 235, (206?-220?), 249, 252, 256?
7	Kunstnerens rolle	82, 83, 84, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 114, 126, 114, 122, 125, 126, 127, 128, 134, 200, 208, 213
8	Flow (Tid, selvfor glemmeelse, fordybelse)	9, 11, 13, 14, 28, 31, 35, 38, 60, 61, 97, 99><31, 102, 106, 108, 116, 161, 163 164,167, 168, 184, 185, 212, 229, 245
9	Lederens rolle	76, 94, 204><113, 125, 167, 211, 217, 218, 225, 226, 243, 244,

	Kondensering af koder	Koder
10	Børnekultur	9, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 24, 35, 38, 40, 43, 44, 45, 48, 56, 110, 120, 139, 140, 146-147-148-149-150-152-152, 160, 161, 168, 169, 172-173-174-175-176-177-178, 179-180-181-182, 183, 185, 187<>188, 201, 212, 231, 249,
11	Læringssyn	9, 14, 19, 20, 21, 31, 38, 44, 46, 68, 69, 120, 139, 140, 146-147-148-149-150-152-152, 160, 161, 172-173-174-175-176-177-178, 185, 187<>188, 190, 196, 197, 219, 240, 242, 247,
12	Forankring/Levedygtigt	(32?), (88), 92, 114, 115, 116, 117, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129-130-131-132-133-134-135-136-137-138, 139, 140, 141-142-143-144, 146-147-148-149-150-152-152, 153, 154, 155, 179-180-181-182, 183, 184, 185, 200, 203a, 204, 211, 213, 220, 224, 225, 226, 240, 243, 244, 245,
13	Udviklingsprojekt	122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 141-142-143-144 146-147-148-149-150-152-152, 155, 163, 164, 168, 179-180-181-182, 183, 184, 185, 211, 246, 247, 251, 253, 254, 256
14	Æstetisk Proces	9, 10, 12, 13, 19, 20, 23, 31, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 51, 53, (120), 146-147-148-149-150-152-152, 160, 163, 164, 168, 172-173-174-175-176-177-178, 179-180-181-182, 183, 184, 185, 186, 187<>188, 219 >< 99, 221, 222, 223, 230, 237? 244, (227?)
15	Kreativitet	9, 19, 20, 23, 31, 35, 38, 40, 43, 44, 146-147-148-149-150-152-152, 163, 164, 172-173-174-175-176-177-178, 179-180-181-182, 183, 184, 185, 187<>188, 219
16	Læringsmiljø "Dobbelte læringsmiljø" (for børn/ for voksne)	9, 14, 19, 21, 22, 23, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 45, 51, 53, 67, 116, 144 >< 97, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129-130-131-132-133-134-135-136-137-138, 139, 140, 141-142-143-144, 146-147-148-149-150-152-152, 155, 160, 161, 165-167, 168, 169, 172-173-174-175-176-177-178, 179-180-181-182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 213, 219, 221, 223, 237
17	Barnesyn	9, 10, 11, 12, 13, 14, 20, 21, 24, 28, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 53, 56, 63, 110, 111, 120, 123, 139, 140, 146-147-148-149-150-152-152, 155, 160, 161, 163, 164, 168, 169, 172-173-174-175-176-177-178, 183, 184, 185, 187<>188, 190, 192, 212, 231, 232, 219, 248, 249,
18	Legesyn	9, 10, 11, 12, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40, 43, 44, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69,

	Kondensering af koder	Koder
		123, 146-147-148-149-150-152-152, 155, 160, 161, 172-173-174-175-176-177-178, 184, 185, 187, 188, 190, 191, 219, 230, 231, 232, 233, 248, 255,
19	Samskabelse	9, 28, 108, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129-138, 185, 141-142-143-144, 146-147-148-149-150-152-152?, 155, 163, 164, 168, 184, 185, 203a, 214, 216
20	Kompetencer/Inspiration/faglig baggrund Faglig ballast	6, 7, 9, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 33, 34, 36, 37, 38, 43, 45, 56, 57, 96, 89, 88, 93, 102, 104, (105), 122, 123, 126, 127, 128, 129-130-131-132-133-134-135-136-137-138, 139, 140, 141-142-143-144, 146-147-148-149-150-152-152, 153-155, 159, 160, 161, 163, 168, 169, 172-173-174-175-176-177-178, 179-180-181-182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 219, 246, 256, 151, 152, 224, 230, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 256,
21	Kollegers rolle (autoritetslinjer) (kulturmarkør) relationen	5, 6, 7, 12, 31, 41, 47, 53, 64, 74, 75, 77, 81, 94, 95, 107, 112, 123, 124, 142-143-144, 146-147-148-149-150-152-152, 153, 154, 159, 162, 163, 164, 165-167, 168, 169, 172-173-174-175-176-177-178, 183, 184, 185, 188, 189, 198, 199, 202, 207, 215, 216, 217, 218, 222, 229, 235, 255, 258
22	Kultur i institutionen magt/arbejds miljø Personaleopbakning omstillingsparathed Dem og os Praksisfællesskaber	4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 56, 57, 64, 74, 75, 76, 77, 92, (94), 95, 107, 113, 115, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129-130-131-132-133-134-135-136-137-138, 139, 140, 141-142-143-144, 146-147-148-149-150-152-152, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 158, 159, 160, 161, 165-166-167, 168, 169, 170-171, 175-176-177-178, 179-180-181-182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 198, 202, 204, 207, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 226, 228, 229, 232, 235, 243, 244, 254, 255, 258
23	Sproget - metaforer, narrativer/stemmeføring	16, 123, 153-154, 186, 194, 195, 215, 229, 233, 234, 237, 240, 241 235, 227
24	(Bias)- styrende, udvalgt informant,	8, 58, 72, 73, 156, 157, 194, 210, 240
25	Dannelsessyn	139, 140, 172-173-174-175-176-177-178, 184, 185, 188, 189, 190, 192, 237, 247, 248
26	grænseoverskridende Mod	83, 126, 127, 128, 129-130-131-132-133-134-135-136-137-138, 141-142-143-144, 146-147-148-149-150-152-152, 160, 179-180-181-182, 239

	Kondensering af koder	Koder
	(Læring/Zonen for nærmeste udvikling)	224, 230, 234, 235
27	Forældrenes rolle	79, 118, 174, 179
28	Rammerne for LKG	97, 98, 116, 122, 124, 125, 153-154-155

Bilag 8 – Arbejdsspørgsmål til analysen

1. Hvordan beskriver/oplever det pæd. personale leg i LKG som et udviklingsprojekt?

- Hvilket syn på leg ligger bag/hvorfor er leg vigtig? (hvad er leg?, hvad skal legen kunne?, hvordan bruger de legen? Hvordan hænger deres syn på leg sammen med æstetiske processer? Hvordan hænger det sammen med læseforståelsen i LKG?)
- Hvilket syn på barnet ligger bag?
- Hvilket dannelsessyn ligger til grund herfor?
- >< leg i andre sammenhænge i BH (hænger det sammen med forankring/hverdagspraksis?)

Hvad er ifølge det pæd. personale LKG? (indhold, tilgang, formål, børnesyn, mening)

2. Hvordan beskriver/oplever det pæd. personale æstetiske processer i LKG som et udviklingsprojekt?

- Hvilket syn har pp på det æstetiske? (indhold, formål, tilgang, børnesyn, mening)
- Det samskabende møde mellem børnekultur og børns kultur
- Kreativitet og forankring ("de gør det til deres eget", "skaber en ny leg ude på legepladsen")
- >< æstetiske processer i andre sammenhænge i BH (hænger det sammen med forankring/hverdagspraksis?)

Hvad er ifølge det pæd. personale LKG? (indhold, tilgang, formål, børnesyn, mening)

3. Hvordan beskriver/oplever det pæd. personale, at noget bliver til hverdagspraksis (bliver forankret) i BH

Hvordan beskriver/oplever det pæd. personale udviklingsprojekter gennem LKG?

- Hvad betragtes som udviklingsprojekt? (fx. kompetenceløft/voksne, udvikling hos børn: "det dobbelte læringsmiljø")
- Hvordan tager BH imod udviklingsprojekter, der kommer "udefra"?
 - o omstillingsparathed,
 - o modstand >< åben for,
 - o kunne rumme det, individuelt og som institution → arbejdsmiljø, kulturen på arbejdspladsen
 - o "plejer" bliver udfordret → kræver læring
- Hvad skal der til, for at noget forankres/bliver til hverdagspraksis?
- Hvornår oplever de noget forankres og hvorfor?
- Hvilke oplevelser har de af, når noget ikke forankres, og hvad mener de skyldes det?
 - o Hvem står bag, at noget forankres (børn og voksne/ kollegaer imellem/?)
 - o kulturen i institutionen (hænger sammen med børnesyn, relationen blandt kollegerne og indstillingen (anerkendende, relationskompetence))

Hvad er ifølge det pæd. personale LKG? (indhold, tilgang, formål, børnesyn, mening)

LegeKunstGødning i børnehaven - men hvad så, når det bliver mandag?

Udarbejdet af Ditte Skou Nielsen, Mette Dalgaard Jørgensen & Louise Duch. Maj 2023

Der er de seneste år brugt mange ressourcer på at forske i og udvikle spændende udviklingsprojekter, der har til formål at styrke leg og æstetiske processer i dagtilbud for både børn og voksne. Men måske har vi glemt at spørge dem, der skal udføre det i praksis? Hvordan oplever det pædagogiske personale disse projekter, der kommer ind i deres børnehave og ikke mindst, hvad sker der, når det “bliver mandag”, og legeskulptøren igen har forladt bygningen?



***“Jeg tænker også mere, at han [legeskulptøren] kommer med sit produkt, men han har ikke en indflydelse på, om vi efterfølgende ...gør noget ved det”
(pædagog i Vimmerby).***

Med et projekt som LegeKunstGødning, er der fokus på samskabelse mellem børn og voksne. Dette faciliteres og hjælpes på vej (gennem otte besøg) af en kunstner ude i dagtilbuddet. Formålet med LegeKunstGødning er at styrke leg og æstetiske processer hos børn og voksne, samt at give det pædagogiske personale et kompetenceløft. Der påhviler derfor det pædagogiske personale en stor opgave, når de får besøg af en legeskulptør fra LegeKunstGødning, idet de også står med opgaven om at få leg og æstetiske processer til at leve videre og blive til en del af børnehavens hverdagspraksis. Vi har derfor lavet en undersøgelse af, hvordan det pædagogiske personale, i dagtilbud, oplever, at leg og æstetiske processer i udviklingsprojekter bliver til hverdagspraksis. På baggrund af vores undersøgelse, har vi fundet frem til, at det pædagogiske personale i hhv. Vimmerby og Bulderby, på forskellig vis, oplever både begrænsninger og potentialer ift. at implementere et sådant udviklingsprojekt.

Men mest af alt står vi nok tilbage med spørgsmålet om, hvorvidt man, fremfor at udvikle et “fast” koncept, som man “tilfører” dagtilbuddene udefra, skulle gå anderledes til værks og starte med at undersøge, hvad det pædagogiske personale, i de enkelte dagtilbud, har brug for? Herved kan de enkelte dagtilbud understøttes ud fra, hvad de anser for meningsfuldt. Herved kan det pædagogiske personale få et, for dem, relevant kompetenceløft frem mod at leve op til de styrkede pædagogiske læreplaner og deri give børn det bedste læringsmiljø at lege, danne og udvikle sig i.

Hvordan oplever det pædagogiske personale leg og æstetiske processer?

Det pædagogiske personale oplever æstetiske processer som hverdagspraksis, når der er en rettet mod det sanselige, når de skaber rum, rammer og har åben tilgang til materialer. Den æstetiske proces opleves, når der er plads til, at børnene kan lege med kulturelle indtryk, som de omskaber til egne udtryk. Når det pædagogiske personale selv deltager i aktiviteten, møder barnet med en åbenhed over for barnets initiativ og selv bidrager til processen i samskabelse, fremstår den æstetiske proces som en kropslig erkendelse. Det kommer til udtryk som fordybelse og gennem selvforglemmelse. Ligeledes opleves leg som hverdagspraksis, når legen kan bruges til at udvikle færdigheder, og når den voksne kan sætte en leg i gang, som børnene overtager. Legen opleves også, når børn og voksne, gennem fælles fordybelse, går legende til en aktivitet og bliver samskabende. Her opleves leg, når voksne sammen med børn, børn sammen med børn eller børn sammen med materiale kommer i legestemning. Leg opleves levedygtige, både ved at være voksenstyret og børneinitieret.

Samtidig viser undersøgelsen, at det pædagogiske personale har en forståelse af, at leg og æstetiske processer (i udviklingsprojekter) kan blive levedygtige og en del af hverdagspraksis, når der er en grundforståelse af, at leg har værdi i sig selv og kan igangsætte egne stemninger. Der er en oplevelse af, at man som personalegruppe skal være modig og turde være åben for at prøve noget nyt, turde gå med på legens præmisser, hvor det ikke er muligt at kende slutmålet. Dette forudsætter, at man som voksen (og barn) øver det gennem en legende æstetisk tilgang og mærker det på egen krop. På baggrund af denne tilgang til leg og æstetiske processer opleves en forståelse af at indgå samskabende i processen med børnene og dermed skabe kultur med børn. Der gives også udtryk for en forståelse af, at for at leg og æstetiske processer kan blive levedygtige, må man som personalegruppe tilpasse det til den enkelte børnehave og derved få det til at give mening.

"Vi skal gøre det til vores eget"
(pædagog i Vimmerby).



Men det kræver en stærk kultur, hvilket de to medarbejdere fra Vimmerby giver udtryk for er til stede i deres børnehave. Her oplever de nemlig en gensidig forståelse, hvor der er plads til forskellige legeopfattelser, og hvor man kan handle forskelligt og stadig arbejde sammen og anerkende hinanden heri. Her har udviklingsprojekter potentiale for at blive levedygtige.

I Bulderby oplevede de to medarbejdere at dele legeforståelse, hvilket bidrog til deres fælles meningsskabelse, hvilket kan være en hjælp for dem ift. at få udviklingsprojekter til at sætte aftryk. De kan støtte hinanden i hverdagen, hvormed de tilgår legende æstetiske processer med en livsfilosofi om at følge barnets spor. Men eftersom de to medarbejdere ikke oplevede at dele legeforståelse med resten af personalegruppen, og at de samtidig, i personalegruppen, oplevede en manglende gensidig forståelse og anerkendelse af disse forskelligheder, kan det blive svært at få opbakningen til at udbrede udviklingsprojekter ud i børnehaven. Det tyder på, at der ikke er en fælles enhed og mål, "fælles fodslaw", hvorfor der ikke er en stærk kultur, og der vil være brug for ekstra støtte og opbakning fra legeskunstner og leder.

"...Da kunstneren satte gang i impulsen... "Slatten-Patten" ... kom der liv i øjnene og smil fra pædagogerne. Da vi lidt senere fik blyanten i hånden og tegne-aktiviteten gik i gang, blev vi og personalet nærmest som forvandlet, fordybede os i den simple tegneopgave der ikke stillede krav, men var en øvelse, der ikke krævede andet end den sanselige tilstedeværelse... Vi påvirkedes tydeligvis af den æstetiske aktivitet... Vi observerede, hvordan engagementet hos personalegruppen var anderledes og fraværende i starten end i slutningen af mødet:" (observation fra Kunstnerisk Værksted, opstart på forløb med LegeKunstGødning i dagtilbud).

Æstetiske processer gør noget ved os mennesker. Det kan være kompliceret at italesætte, mens det er langt lettere at sanse påvirkningen, hvorfor der måske er mulighed for at skubbe til kulturen gennem den fælles æstetiske oplevelse. Legeskunstneren bidrager her med den sanselige erkendelse for hele personalegruppen.

Derfor bliver lederens rolle vigtig, når det bliver mandag. Ifølge det pædagogiske personale kan lederens støtte være ved fx at skemalægge og prioritere projektet. Her kunne en undren være, at der måske er mere brug for en fælles refleksion i personalegruppen over, hvordan de tilgår hinandens forskelligheder, så de kan få en stærk kultur end en leder, der pådutter nogen noget? Her kunne grundindstillingen til legende æstetiske proces ses som et fælles udgangspunkt for en refleksion for hele personalegruppen i børnehaven.

***“Det, det er hele min tilgang til ...at være nysgerrig på børn, og hvad der interesserer dem. Fordi LegeKunst, tænker jeg, den kan jo også føres over i en almindelig leg i en sandkasse”
(pædagog i Bulderby)***

Men selvom der i Vimmerby er en stærk kultur, giver medarbejderne alligevel udtryk for, at opleve udfordringer med at lade udviklingsprojekter blive til hverdagspraksis, hvilket sker det ud fra tre perspektiver.

Det første perspektiv, er at medarbejderne møder projektet ud fra deres forståelse af og tilgang til leg og æstetiske processer, ved at skabe kultur for børn. Derfor oplever medarbejderne, at de skal performe og dermed præstere. Det opleves både grænseoverskridende og kalder på nogle specifikke færdigheder (her musikalske). Derfor opstår der dissonans, da projektet jo lægger sig op ad den legende tilgang. Det andet perspektiv er, hvis rammerne for projektet efterfølgende ikke prioriteres med tid og ressourcer, hvorfor det opleves som en stressfaktor. Det tredje perspektiv er simpelt; hvis det ikke bibringer medarbejderne nyt, hvis det opleves, som noget, de gør i forvejen. Hermed kan det opleves som spild af ressourcer, ressourcer som medarbejderne bedre kan bruge andre steder i en hverdag med mange indsatsområder. I så fald kan udviklingsprojekter opleves ikke at give mening.

Når kulturen i de enkelte børnehaver opleves afgørende for, om et udviklingsprojekt er levedygtigt eller ej, står vi tilbage med spørgsmålet om, hvorvidt man skulle starte “nedefra” og se nærmere på kulturen i dagtilbuddet og spørge fagpersonerne, det pædagogiske personale, hvad de mener, de har brug for, når de arbejder ud fra de styrkede pædagogiske læreplaner og inddrager kultur, æstetik og fællesskab, hvilket kalder på et pædagogisk personale, der forholder sig til - og bevidste om at lave kultur for, med og af børn m.a.o refleksive børnekulturformidlere.

Artiklen er skrevet på baggrund af konklusionerne i specialet.