

B U P L



2019

## MAGIEN IND I DAGTILBUDET

Pædagogen som kulturformidler og kulturskaber



Merete Cornét Sørensen  
Sisse Winther Oreskov  
Mikkel Snorre Wilms Boysen  
(Red)

**AB  
SALON**

PROFESSIONS-  
HØJSKOLEN  
ABSALON

# Tak

*Magien ind i Dagtilbuddet. Pædagogen som kulturformidler og kulturskaber* er et aktionsforskningsprojekt støttet af BUPL's Forskningspulje, som hermed har skabt det økonomiske grundlag for, at projektet har kunnet realiseres. Herudover har BUPL's konsulenter med Daniela Cecchin som vores primære kontaktperson bidraget med uvurderligt engagement, støtte og sparring i projektperioden. Tusind tak for det.

Samtidig har vore kolleger på professionshøjskolen Absalon løbende bidraget med sparring og faglig support. Det er vi også taknemlige for.

Sidst men ikke mindst skylder vi en kæmpe tak til børn, ledere og pædagogisk personale fra Raklev Børnehave, Børnehuset Spirebakken og Bispehøjens Børnegård, som er indgået i forskningsprojektet med energi, positivitet og frygtløshed og masser af kreative, æstetiske og legende kompetencer. Vi vil gerne sige tusind tak for det spændende samarbejde med alle jer voksne, som vi har lært at kende og beundre for jeres utrættelige indsats med børnene og for jeres konstruktive og kreative måde at indgå som medforskere i dette projekt. Uden jer havde det ikke været muligt. Og tusind tak til alle jer skønne børn, som har lukket os ind i jeres verdener og vist os, hvornår noget er rigtig sjovt, og hvornår magien rigtig får vinger. I har alle medvirket til, at projektet ikke alene har været muligt, men yderligere har været en stor fornøjelse for os forskere at være med i.

Varme hilsner

*Merete, Sisse og Mikkel*

## Læservejledning

Denne rapport er opdelt i 3 delrapporter:

- Del 1 Forskningsrapport
- Del 2 Case rapporter
- Del 3 Teoretiske kapitler

De samlede rapporter er redigeret af forskerteamet ved projektleder Merete Cornét Sørensen og forskerne Sisse Winther Oreskov og Mikkel Snorre Wilms Boysen, alle fra Professionshøjskolen Absalon. Del 1 er sammenfattet og skrevet af Merete Cornét Sørensen. De enkelte afsnit i del 2 og del 3 er skrevet af de enkelte forskere.

## Kontaktadresse

Merete Cornét Sørensen Professionshøjskolen Absalon Center for Pædagogik.  
Trekroner Forskerpark 4, 4000 Roskilde Tlf. +4572481635. Mail: mso@pha.dk

# Indholdsfortegnelse

<b>TAK</b> .....	<b>1</b>
<i>Læservejledning</i> .....	1
<i>Kontaktadresse</i> .....	1
<b>MAGIEN IND I DAGTILBUDET. PÆDAGOGEN SOM KULTURFORMIDLER OG KULTURSKABER</b> .....	<b>4</b>
RESUME.....	4
<b>BAGGRUND</b> .....	<b>5</b>
MAGI, LEG OG LÆRING .....	5
FORMÅL .....	6
FORSKNINGSPØRSMÅL .....	6
<b>TEORETISK RAMME</b> .....	<b>7</b>
ET SOCIOKULTURELT OG DIALEKTISK AFSÆT .....	7
LÆRING, INTERNALISERING OG UDVIKLING.....	7
LÆRING I NÆRMESTE UDVIKLINGSZONE .....	7
LEG OG LÆRING .....	9
ÆSTETIK, KROPSLIGHED OG KREATIVITET .....	9
FORSKNINGSMÆSSIG INSPIRATION .....	10
<b>METODE</b> .....	<b>11</b>
VIDENSKABSTEORETISK AFSÆT .....	11
DIALEKTISK AKTIONSFORSKNING .....	11
DET PÆDAGOGISKE PERSONALE SOM MEDFORSKERE .....	12
APPRECIATIVE INQUIRY.....	13
AKTIONSFORSKNING I PRAKSIS .....	14
OBSERVATION, DOKUMENTATION OG ANALYSE.....	14
KVALITATIVE FOKUSGRUPPEINTERVIEWS MED LEDERE OG PÆDAGOGISK PERSONALE.....	16
BØRNEINTERVIEW .....	16
FORÆLDREINTERVIEWS .....	16
<b>DET EMPRISKE PROJEKTFORLØB</b> .....	<b>17</b>
DE DELTAGENDE DAGTILBUD.....	17
OPSTART – BAGGRUND.....	17
AKTIONSFORSKNING.....	18
<i>Indledende dogmer</i> .....	18
AKTIONSFORSKNINGSFORLØB.....	18
VALG AF INDSATSOMRÅDE OG TEMA.....	18
EKSPERIMENTER I PRAKSIS .....	19
MIDTVEJSEVALUERING .....	21
FORTSATTE EKSPERIMENTER .....	21
EVALUERING, ANALYSE OG DOKUMENTATION .....	22
<b>RESULTATER</b> .....	<b>23</b>

ANALYSER AF PRAKSISOBSERVATIONER .....	23
<i>Læringsmiljøet og børnenes egen leg</i> .....	23
ANALYSE AF DE PÆDAGOGINITIEREDE FORLØB .....	24
MAGI .....	25
DIDAKTIK .....	26
UDFORDRINGER .....	29
BØRNE OPLEVELSE, LÆRING OG DANNEELSE .....	31
ANALYSE UD FRA DE SEKS LÆREPLANSTEMAER .....	31
<b>KVALITATIVE FOKUSGRUPPEINTERVIEW – EVALUERINGER .....</b>	<b>35</b>
EVALUERINGER – BØRN .....	35
OPSAMLING .....	36
EVALUERINGER – FORÆLDRE .....	36
OPSAMLING .....	38
EVALUERINGER – PÆDAGOGISK PERSONALE .....	38
OVERORDNET OM PROJEKTET – HVAD FUNGEREDE GODT? .....	39
BØRNE OPLEVELSE, LÆRING OG DANNEELSE .....	45
UDFORDRINGER .....	47
HVAD TAGER DET PÆDAGOGISKE PERSONALE MED SIG FRA PROJEKTET? .....	48
OPSAMLING .....	49
SAMMENFATTENDE ANALYSE .....	50
MAGI .....	50
DIDAKTIK .....	50
BØRNE OPLEVELSE, LÆRING OG DANNEELSE .....	51
UDFORDRINGER .....	52
<b>METODEEVALUERING.....</b>	<b>53</b>
<b>KONKLUSION .....</b>	<b>55</b>
MAGI .....	55
TEMATISERED PÆDAGOGISKE FORLØB .....	55
KULTURFORMIDLER OG KULTURSKABER .....	56
LÆRING OG DANNEELSE .....	57
UDFORDRINGER .....	57
OPSAMLING .....	58
<b>PERSPEKTIVERING .....</b>	<b>59</b>
<b>KILDER .....</b>	<b>60</b>
<b>BILAG 1 .....</b>	<b>63</b>
<i>State of the Art - Uddrag</i> .....	63
<b>BILAG 2 .....</b>	<b>66</b>
<i>Evalueringsmodel 1</i> .....	66
<i>Evalueringsmodel 2</i> .....	66
<b>BILAG 3 .....</b>	<b>68</b>
<i>Planlægningsmodeller</i> .....	68

# Magien ind i Dagtilbuddet.

## Pædagogen som kulturformidler og kulturskaber

### Resume

*Magien ind i Dagtilbuddet. Pædagogen som kulturformidler og kulturskaber* er et forskningsprojekt, som er støttet af BUPL's Forskningspulje, og som er foretaget af en forskergruppe fra Professionshøjskolen Absalon i perioden fra 31.10.2017 til 31.10.2019. Projektet er et aktionsforskningsstudie, der bygger på en sociokulturel lege- og læringsforståelse, og som i særlig grad er inspireret af appreciative inquiry-metodologi. Projektets praksisdel har foregået som dynamiske udviklingscirkler i et tæt samspil med ledere, pædagogisk personale og børn i tre sjællandske dagtilbud i en periode på et år. Formålet med projektet har været at udforske metoder til, hvordan pædagoger som kulturskaber og kulturformidlere kan skabe legende, magiske og lystfulde pædagogiske læringsmiljøer, der baserer sig på kropslige, kreative og æstetiske arbejdsformer, og som på holistisk vis understøtter det pædagogiske arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan. Som et redskab til at skabe disse holistiske læringsmiljøer valgte det pædagogiske personale og forskerne i samarbejde at lægge hovedvægten på at udvikle, afprøve og udforske metoder til pædagogisk arbejde med lystfulde og legende kollektive tematiserede praksisser, der strakte sig over en periode på minimum tre måneder.

Projektets resultater peger på, at pædagogisk arbejde med kollektive tematiserede forløb, der rummer magiske og legende impulser og inkorporerer en mangfoldighed af diskursive, empiriske, kropslige og æstetiske arbejdsformer, kan være en velegnet metode til på fordybet og holistisk vis at arbejde med den styrkede pædagogiske læreplans grundlag og læreplanstemaer. For at disse forløb skal opleves legende, lystfulde og magiske, peger undersøgelsen imidlertid på, at det er væsentligt, at det pædagogiske arbejde med temaforløbene på den ene side baserer sig på et gennemgående tema og en pædagogisk planlægning, mens de på den anden side bygger på åbne kreative samspil med børnene gennem anvendelse af legens improvisatoriske praksis. Som et resultat af de kollektive tematiske pædagogiske forløb og gennem anvendelsen af en diversitet af kreative, kropslige praksisser blev der skabt mulighed for mange deltagelsesmuligheder for børnene, hvilket igen skabte mulighed for, at alle børn kunne blive inkluderet i både de pædagoginitierede forløb og egne legefællesskaber.

I forhold til projektets mål om at skabe legende og lystfulde praksisser, som ud fra barnets perspektiv kunne opfattes som autoteliske, viser observationer og interview samstemmende, at børnene har været meget glade for og optagede af deltagelse i de mange forskellige æstetiske og eksperimentelle praksisser, der ud over at rumme lystfulde oplevelser tjente som impuls til børnenes egne lege efterfølgende.

Endelig viser undersøgelsen, at det pædagogiske personales egne kreative, kropslige og æstetiske kompetencer er betydningsfulde, når de som hverdagens kulturformidlere indfører børnene i kulturens mange former og går foran som mestre og inspiratorer i forhold til børnenes kropslige og æstetiske praksisser, eller som kulturskabende facilitatorer indgår i æstetiske og legende praksisser i et improviseret ligeværdigt samspil med børnene.

## Baggrund

Baggrunden for dette projekt har for forskerteamet været en interesse for at udforske den styrkede pædagogiske læreplans didaktiske principper i praksis. Herudover har vi med baggrund i en række aktuelle forskningsprojekter ønsket at udforske metoder til at udfolde disse didaktiske principper og læreplanstemaer gennem legende, kreative og lystfulde pædagogiske praksisser. Eftersom forskningens mål således ikke alene har været at undersøge, men yderligere at medvirke til at udvikle nytænkende pædagogiske tilgange i praksis, besluttede vi tidligt i forskningsprocessen, at vi ønskede at arbejde med aktionsforskning i meget tæt samarbejde med det pædagogiske personale i de tre involverede dagtilbud.

I den styrkede pædagogiske læreplan for dagtilbud beskrives læringsmiljøet som en samlet enhed, hvori arbejdet med de forskellige læreplanstemaer udspiller sig. I dette projekt valgte vi som afsæt at forstå dette læringsmiljø som en hverdagskultur, hvor pædagogen har en helt central rolle som kulturskaber og kulturformidler både i relation til pædagoginitierede praksisser og børnenes leg. Den pædagogiske opgave i denne kultur er med henvisning til den styrkede pædagogiske læreplan at understøtte og drage omsorg for alle børns dannelse, læring, trivsel og udvikling i et fællesskab, hvor alle børn er betydningsfulde, og hvor legen er den centrale lærings- og udviklingsform (Børne- og socialministeriet, 2018). Som et bud på, hvordan denne legende læring kan foregå i praksis, har vi i dette projekt udforsket, på hvilke måder et dialektisk samspil mellem pædagog- og børneinitierede processer kan skabe grobund for udvikling af et kreativt og legebaseret læringsmiljø med anvendelse af bl.a. drama, billedkunst, fortælling, musik, bevægelse og leg.

## Magi, leg og læring

Som en gennemgående præmis har vi i projektet set børnenes leg som deres centrale læringsmåde, og alle indsatser har derfor været rettet mod dels at inddrage legens væsen i de pædagoginitierede aktiviteter, dels mod at give impulser til børnenes egen leg samt endelig sikre, at alle børn bliver inkluderet i børnefællesskabet. Herudover har vi i projektet set børns kropslige udforskninger og æstetiske og kreative skabende processer som deres primære udviklings-, lærings- og dannelsesredskaber (Kjær, 2017; Fredens, 2018; Austrig & Sørensen, 2019; Sørensen, 2019).

For at stimulere børnenes legende læring har vi i tråd med intentionen i den styrkede pædagogiske læreplan i dette projekt ønsket at arbejde med holistiske pædagogiske praksisser, der som en paraply favner alle læreplanens temaer under sig, og som gennem lange forløb giver børnene mulighed for at opleve, skabe og eksperimentere, og i samspil med de andre børn og voksne udvikle og internalisere viden og færdigheder. Tanken har været, at de konkrete aktiviteter eller oplevelser, som det pædagogiske personale faciliterer, i første omgang skal fremstå i deres egen ret som deres eget formål, samtidig med at de i anden omgang kan relateres til den pædagogiske læreplan. Det vil sige, at pædagogerne principielt og med afsæt i barnets perspektiv igangsætter og skaber rum for de forskellige aktiviteter, hvad enten det er drama, en værkstedsaktivitet eller en bevægelsesleg, ud fra en intention om, at aktiviteten af børnene skal opleves som umiddelbart meningsfuld i sig selv, men at den samme aktivitet fra pædagogens synsvinkel yderligere kan forstås og evalueres ud fra opfyldelse af opstillede mål i den pædagogiske læreplan.

Herudover har vi som udgangspunkt haft en ambition om, at dette projekt skulle medvirke til at udforske metoder til, hvordan det pædagogiske personale i dagtilbud kan skabe lystfulde, kreative og legende læringsmiljøer, hvor pædagogerne gennem legende nærvær og æstetiske virkemidler søger

at skabe "magi" i rummet og i samværet med børnene, og hermed inspirere og kvalificere både iscesatte og pædagoginitierede aktiviteter og børnenes egne lege.

Det har hermed været en grundlæggende ambition, at vi som forskere i samarbejde med det pædagogiske personale og de deltagende børn skulle afsøge og udvikle pædagogiske praksisser, der af alle parter blev oplevet som lystfulde og meningsfulde, og som rummede den særlige legende stemning, som alle gode lege er baseret på, og som vi i dette projekt kalder for magi.

Endelig har vi med afsæt i Vygotskys (1978) teorier om internalisering ønsket at arbejde med pædagogiske praksisser, der rummer mulighed for gentagelser og eksperimenter. Det har i den forbindelse været forskerteamet og det pædagogiske personales fælles mål at udvikle, afprøve og evaluere holistiske tematiske forløb, der skulle kunne tjene både som overordnet ramme for det pædagogiske arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan og som legende praksisser i egen ret.

## Formål

Formålet med projektet har været at udvikle forskningsbaseret viden om, hvordan og med hvilke resultater pædagogisk personale med afsæt i den styrkede pædagogiske læreplan kan arbejde holistisk med læreplanstemaerne og udvikle et fantasifuldt og kreativt læringsmiljø, som kan inspirere til leg og læring og virke motiverende for både børn og pædagoger. Det overordnede formål med denne undersøgelse har hermed været at udvikle professionsrettet og forskningsbaseret viden om pædagogers praksis i arbejdet med at skabe, indgå i og evaluere kreative, lystfulde læringsmiljøer.

## Forskningsspørgsmål

I dette projekt har vi som forskerteam som beskrevet haft en indledende forskningsinteresse i at udforske metoder til at skabe fordybende, legende, lystfulde og magiske læringsmiljøer i praksis og at relatere denne undersøgelse til den styrkede pædagogiske læreplan. Denne forskningsinteresse har så mødt praksisfeltets ønske om at arbejde med fokus på at optimere deres arbejde med pædagoginitierede forløb og finde måder, hvorpå de kunne operationalisere den styrkede pædagogiske læreplans grundlag og læreplansmålene i praksis. Med afsæt i disse to forskningsinteresser valgte vi at udforske metoder til, hvordan det pædagogiske personale kunne arbejde holistisk og lystfuldt med pædagogiske aktiviteter og forløb, der på et niveau skulle bære målet i sig selv, idet de skulle kunne opleves som inspirerende, lystfulde og udfordrende for både børn og voksne, samtidig med at de som en paraply ville kunne favne alle læreplanens temaer. Endelig havde såvel vi forskere og det pædagogiske personale en interesse i at undersøge, hvilke oplevelses-, dannelses- og læringsmæssige potentialer disse forløb kunne rumme for de deltagende børn, samt hvilke udfordringer arbejdsformen ville rumme i praksis. Med afsæt i denne todelte forskningsinteresse blev vores forskningsspørgsmål følgende:

- A. Hvad kendetegner et magisk, legende, lystfuldt og holistisk læringsmiljø?
- B. Hvordan kan pædagogerne som kulturskabere og kulturformidlere medvirke til at udvikle og facilitere et sådant læringsmiljø?
- C. Hvilke oplevelses-, lærings- og dannelsesmæssige potentialer kan et holistisk, legende og lystfuldt læringsmiljø rumme for de deltagende børn?
- D. Hvilke udfordringer rummer arbejdet med at etablere og facilitere et magisk, holistisk og legende læringsmiljø for de deltagende pædagoger?

## Teoretisk ramme

### Et sociokulturelt og dialektisk afsæt

Som teoretisk afsæt anvender vi i dette projekt Vygotskys (1978) dialektiske kulturhistoriske forståelse. Ifølge dette teoretiske afsæt indgår vi mennesker fra første stund i en sociokulturel kontekst, hvor vi lærer og udvikler os i aktive handlinger i samspil med hinanden og den kontekstuelle verden, vi er en del af. Vi udvikles og dannes hermed til at kunne indgå som aktive deltagere i vores forskellige kulturelle arenaer. Imidlertid er denne proces ikke envejs, idet Vygotsky (1978) understreger, at vi som individer og grupper gennem vore handlinger påvirker de kulturer, vi indgår i, og hermed i en dialektisk proces er med til at skabe dem. Det er gennem samspil med andre i disse kulturelle praksisfællesskaber, at børn, unge og voksne udvikler færdigheder og aktivt medskabende konstruerer deres forståelse af sig selv og verden og hermed dels erhverver sig nye måder at handle og tænke på. Selve læreprocessen ses således som en social konstruktion, der udspiller sig i en dialektisk proces, hvor deltagerne ikke alene tilegner sig færdigheder, viden og kompetence, men yderligere gennem deres samspil med konteksten er med til at udvikle og konstruere denne (Holzman, 2009; Sørensen, 2015). Dette gælder også dagtilbudsbørn, der på den ene side oplæres og dannes gennem dagtilbuddets læringsmiljøer, mens de samtidig som aktive deltagere er med til at skabe disse læringsmiljøer, og det er denne dialektik, der ligger bag dette projekts børneinddragende praksisser.

### Læring, internalisering og udvikling

Ifølge Vygotsky (1978) foregår læring i to interrelaterede processer. I første omgang lærer man i dialektisk interaktion med andre i en sociokulturel kontekst, hvor man i samspil med andre børn og voksne kan udføre handlinger, undersøgelser og lege, som man endnu ikke vil være i stand til at udføre på samme niveau på egen hånd. Herefter internaliseres læringen gennem en række af gentagelser og øvelser og overgår til at blive en kompetence, den enkelte kan mestre på egen hånd og bringe med sig fra en kontekst til den anden. Enhver læring opstår således i første omgang som en indlejret del af en kollektiv proces for i anden omgang at manifestere sig som en internaliseret kompetence. Vygotsky udtrykker det således: "Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and then later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)" (Vygotsky, 1978, s. 57). Det er blandt andet med baggrund i denne teori om internalisering, at vi i dette projekt har valgt at arbejde med lange, fordybende tematiserede forløb som pædagogisk redskab.

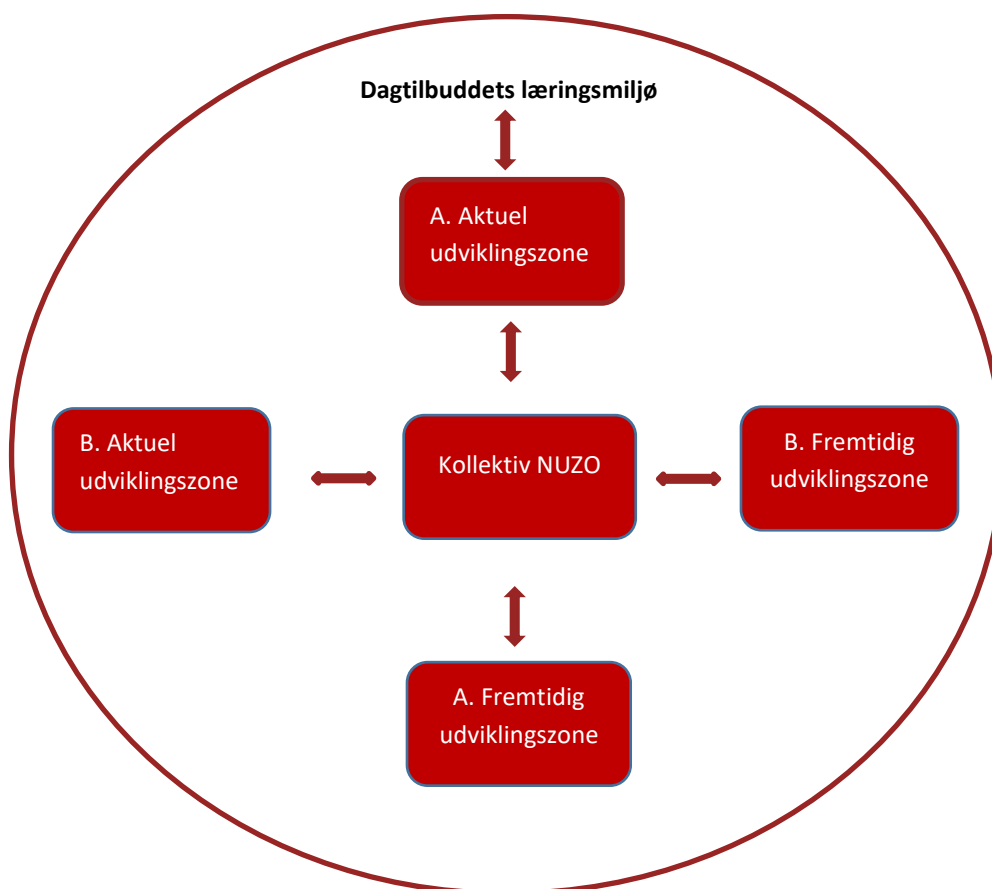
### Læring i Nærmeste Udviklingszone

Med Vygotsky (1978) ser vi børns læring og udvikling som kollektive praksisser, der foregår i et samspil med mere kompetente børn og voksne i børnenes nærmeste udviklingszone, NUZO, og som bevirker, at børnene i disse samspil kan udføre handlinger, de endnu ikke vil være i stand til at gøre på egen hånd. I dette projekt ses en række eksempler på, at pædagogerne indgår som mere kompetente andre i samspil med børnene. Dette ses i særlig grad i de mange eksempler, hvor pædagogen som i klassisk mesterlære går foran og leder processer, hvor børnene får mulighed for at lade sig inspirere, tage ved lære og tilegne sig viden og færdigheder gennem deltagelse i praksisser, som de endnu ikke mestrer på egen hånd.



Imidlertid ses også en række pædagogiske praksisser, hvor der er en mere dynamisk interaktion mellem børn og voksne. I disse tilfælde indgår børn og voksne i samskabende praksisser, hvor de gensidigt inspirerer hinanden. I en sådan kollektiv praksis erstattes den enkelte læremester med kollektivet i form af dets samlede mængde af viden og færdigheder. Hermed kommer kollektivets samlede mængde af viden og færdigheder til at skabe et højere niveau end den viden og de færdigheder, deltagerne har hver for sig. Det er således gruppen af børn og voksne, der i det kollektive samspil tilsammen skaber hinandens nærmeste udviklingszone, som kaldes kollektiv NUZO (Sørensen, 2015).

Nedenstående model illustrerer en kollektiv NUZO indlejret i et pædagogisk læringsmiljø. Modellen tager afsæt i et samspil mellem 2 personer A og B - der kunne indgå en hel række - og et læringsmiljø. Den øverste firkant repræsenterer det, som deltager A kan i dag på egen hånd. Den midterste firkant illustrerer det, som deltagerne kan i samspil med hinanden, og den nederste firkant illustrerer det, som deltager A vil kunne i morgen. Den venstre firkant betegner det, som deltager B kan i dag, den midterste firkant illustrerer det deltagerne kan i fællesskab, og den højre viser det som deltager B vil kunne i morgen. Cirklen, der omslutter processen, er institutionens læringsmiljø, der skaber rammerne for de læringsmuligheder, der kan opstå i de kollektive samspilssituationer, samtidig med at de færdigheder og den viden, som udvikles, spiller tilbage på læringsmiljøet gennem deltagerens handlinger og hermed bidrager til at videreudvikle og skabe dette.



Model1: Kollektiv NUZO (Sørensen 2015)

Med afsæt i teorien om læring i NUZO og udvikling af en kollektiv NUZO har vi i dette forskningsprojekt ønsket at arbejde med kollektive praksisser, hvor det pædagogiske personale på forskellig vis indgår som mere kompetente andre, og hvor der samtidig skabes mulighed for kollektive praksisser, hvor børn og voksne kan interagere på mere lige vilkår og medvirke til at skabe hinandens nærmeste udviklingszone.

## Leg og læring

Ifølge Vygotsky (1978) og en række nutidige skandinaviske legeforskere ses leg som en kulturel aktivitet, der udvikles, overleveres og udfolder sig i sociale praksisfællesskaber (Lindquist, 2010; Cecchin, 2013; Sørensen, 2015; Broström & Warrer, 2017). Ifølge denne legeforståelse ses legen som dagtilbudsbarnets primære erkendelsesform, hvilket ikke står i modsætning til, men tværtimod forstærkes af, at legen fra barnets perspektiv er en autotelisk og nydelsesfuld handling.

Legen giver barnet mulighed for at eksperimentere både i forhold til den fysiske virkelighed og i forhold til den fantasibårne virkelighed, barnet udvikler og deltager i gennem sociale fantasilege. I disse lystbetonede, eksperimenterende processer kan børnene udvikle sprog, kreativitet og sociale kompetencer, samtidig med at de i fællesskaber udvikler viden og færdigheder og konstruerer en forståelse af både sig selv, hinanden og den verden, de er en del af (Whitebread, 2012; Sørensen, 2015, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2016; Broström & Warrer, 2017; Jensen, 2019).

Ifølge denne legeforståelse er der således ingen modsætning mellem leg og læring, idet legen ses som en egen erkendelsesproces, eller som Golinkoff og Hirsh-Pasek udtrykker det: "Play=Learning" (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006). Eftersom legen i denne forståelse ses som en kulturel aktivitet, der udvikles og udfolder sig i kulturelle praksisfællesskaber, så ses den voksne i dette projekt både som kulturskaber, der skaber rammer for og inspirerer børnenes leg, og som kulturformidlende inspirator, der giver inspiration til leg og indgår som direkte samspilspartner i børns leg. For at den voksne skal kunne indgå i legende samspil med børnene, må den voksne selv besidde en række didaktiske og æstetiske kompetencer, som de kan trække på i deres arbejde med at berige og støtte op om børnenes egne lege, både i forhold til legens indbyggede struktur og i forhold til de læringsmuligheder, legen repræsenterer. At indgå som en kompetent facilitator af leg kræver således en række kompetencer, herunder at pædagogen genfinder sin egen glæde ved og evne til at lege. (De voksne) "will also need to re-connect with their own sense of playfulness – a quality that the pressures of curriculum, literacy and testing regimes may have dulled" (Dunn, 2011, s. 32).

## Æstetik, kropslighed og kreativitet

Ud over ovenfor beskrevne teoretiske afsæt bygger forskningsprojektet på nedenstående tre komplementære teoretiske perspektiver på de pædagogiske eksperimenter, legen og den pædagogiske magi. Et, der ser æstetisk virksomhed som et sprog, der skal overleveres og udvikles i et praksisfællesskab, og som børn kan anvende som et redskab til både at opleve og til at bearbejde og udtrykke oplevelser og fortolkninger og hermed fungere som en egentlig erkendelsesproces. Et, der ser kropslige aktiviteter som afsættet for børns udvikling og læring og den voksnes samspil med børnene som betydningsfuldt ud fra en tænkning om, at krop imiterer krop. Samt endelig et, der ser

kreativitet som en kollektiv og distribueret praksis, der i dagtilbuddet både foregår børn og børn imellem, men også i samspillet mellem børn og voksne.

Disse perspektiver har projektet igennem fungeret som en teoretisk perspektivering af de pædagogiske praksisser og har indgået som et fundament for de indlagte workshops og de løbende fælles planlægninger og evalueringer i institutionen. De tre perspektiver er yderligere udfoldet i tre særskilte kapitler, der indgår som del 3 i denne rapport.

- Magi og Æstetik (Sørensen, 2019).
- Magi og Kropslighed (Oreskov, 2019).
- Magi og Kreativitet (Boysen, 2019).

## Forskningsmæssig inspiration

Projektet bygger for det første på det engelske EPPSE-studie, der viser, at børn fra højkvalitetsbørnehaver har det største læringsudbytte på lang sigt. Det centrale ved disse højkvalitetsinstitutioner er blandt andet, at pædagogerne arbejder med en lige vægtning af pædagoginitierede aktiviteter og fri leg, og at de indgår i og bygger videre på børnenes egne lege. Der lægges således vægt på, at det pædagogiske personale arbejder med såvel leg som egentlige didaktiske og undervisningsprægede forløb, "Quality indicators include warm interactive relationships with children, having a trained teacher as manager and a good proportion of trained teachers on the staff. Where settings view educational and social development as complementary and equal in importance, children make better all-round progress" (Sylva et al. 2004, s. 1). In effective settings, the balance of who initiated the activities, staff or child, was about equal. (Sylva et al. 2004, s. 5). Det er blandt andet med afsæt i dette studie, at vi i dette projekt som udgangspunkt har valgt at se på både pædagog- og børneinitierede praksisser og samspillet mellem disse. Vi har dog som beskrevet lagt hovedvægten på pædagoginitierede pædagogiske praksisser, deres udførelse og æstetiske og børnebidragende aspekter samt de pædagogiske potentialer.

Ud over ovennævnte forskning og teoretiske afsæt har vi været inspireret af nyere skandinavisk forskning, der relaterer sig til vores projekt (bilag 1). Denne forskning har dannet baggrund for og indgår i rapportens del 3 i kapitlerne Magi og Æstetik (Sørensen, 2019), Magi og Kropslighed (Oreskov, 2019) og Magi og Kreativitet (Boysen, 2019).

## Metode

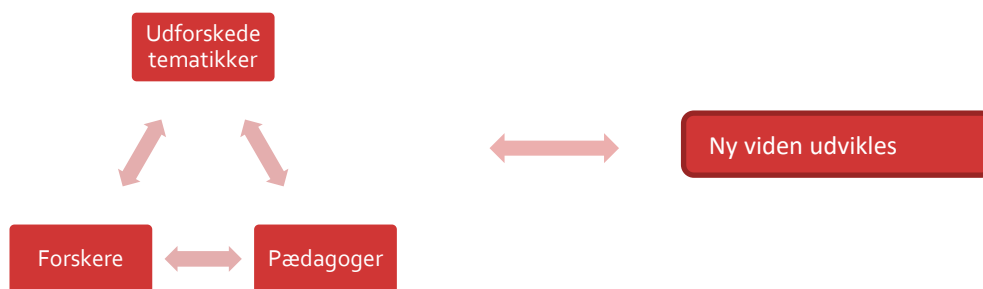
### Videnskabsteoretisk afsæt

Dette forskningsprojekt baserer sig på en pragmatisk videnskabsteoretisk forståelse, hvor udgangspunktet er, at videnskabeligt arbejde udfolder sig som teoretisk funderede empiriske undersøgelser, og hvor målet er at medvirke til at skabe udvikling i og forbedring af eksisterende praksis. Ifølge denne videnskabsteoretiske tilgang eksisterer der ikke nogen endegyldige sandheder, idet al viden om verden er menneskeskabt og kontingent. På den anden side er vores viden om verden heller ikke et rent subjektivt fænomen, i og med at den altid dels står på skuldrene af tidligere erhvervet viden, dels er udviklet og situeret i et interaktivt samspil med en bestemt historisk tid og en bestemt økologisk, social og kulturel kontekst, samt endelig udvikles og valideres gennem eksperimenter i praksis. Alle læreprocesser, også forskning, ses ud fra pragmatismen som en dialektisk proces, hvor den lærende ikke alene tilegner sig en forståelse af en bestemt situation, men yderligere via sit samspil med konteksten er med til at definere og konstruere denne. Samtidig ses læring som et overgreb for de processer, vi som mennesker anvender til at erfare og begribe os selv og verden med. Processer, der er holistiske og rummer både kropslige, æstetiske og diskursive læringsmåder (Dewey, 2005; Sørensen, 2015).

I forhold til selve forskningsprocessen ses denne ifølge pragmatismen som en stærkt udviklingsorienteret proces med fokus på, at forskerne og de involverede deltagere gennem handlinger og eksperimenter i praksis ikke alene kan være med til at forme øjeblikket, men yderligere at pege frem imod morgendagens forbedrede praksis. Forskningens primære opgave bliver således at søge løsninger af konkrete udfordringer i praksis. Løsninger, der ifølge pragmatismens demokratiske dogme (Dewey, 1976) gennem praktiske handlinger søger at styrke demokrati og livskvalitet for alle deltagende parter – i dette tilfælde deltagende pædagoger og børn.

### Dialektisk aktionsforskning

Som en hybrid mellem pragmatisk forskningsmetodologi, hvor forskernes egen forskningsinteresse beskrives som et afgørende afsæt for hele forskningsprocessen (Dewey, 2005; Hildebrand, 2008), og klassisk aktionsforskning (Lewin, 1997), hvor forskningen som udgangspunkt søger at indfange feltets forskningsinteresse, har vi i dette projekt arbejdet med dialektisk aktionsforskning (Sørensen, 2015). Dialektisk aktionsforskning er en aktionsforskningsmetode, der tager sit afsæt i såvel forskernes forskningsinteresse som praktikerens udviklingsinteresser og det udforskede emne, og hvor der er et dialektisk samspil mellem alle dele af denne triade. Som det ses i nedenstående model, er der i denne type aktionsforskning for det første et dialektisk samspil mellem forsker og praksisfelt, hvor begge parter forskningsinteresse spiller sammen og påvirker og kvalificerer hinanden. Herudover er der en dialektisk relation mellem forskere, praksisfelt og de udforskede tematikker, der bevirker, at såvel forskerne som de deltagende pædagoger på den ene side er med til at konstruere de nye praksistiltag, mens disse nye praksisser på den anden side spiller tilbage og er med til at konstruere såvel praksisfeltets som forskerens opfattelse og forståelse. Der er en dynamisk relation mellem de tre kategorier, og forskningsprocessen foregår således som en gensidig socialkonstruktivistisk læreproces for såvel forsker som praksisdeltager. Relationerne mellem forsker, deltagere fra praksis og det udforskede emne kan således opstilles i følgende dialektiske model, der viser, at alle parter interagerer i forskningsprocessen, hvorved der udvikles ny viden (Sørensen, 2015).



Model 2: Det dialektiske samspil mellem forsker, praktiker og udforsket emne (Sørensen, 2015).

I dette projekts dialektiske aktionsforskning har forskerne og det pædagogiske personale hver især bidraget med hver deres særlige fagligheder og interesser.

Som udgangspunkt har forskerne og praksisfeltet haft en delt interesse i at udvikle legende, kreative og kropslige læringsmiljøer, der dels kunne indgå som en integreret del af det daglige pædagogiske arbejde, dels kunne tjene som redskab til at skabe glæde og lyst for både børn og voksne. Som forskergruppe har vi fra vores perspektiv haft en særlig interesse i at undersøge, hvordan de magiske legende praksisser etableres, hvilken oplevelses- og læringsmæssig betydning de har for de deltagende børn, og hvilken rolle pædagogerne spiller som kulturformidlere og kulturskabere i denne praksis. Mens det pædagogiske personale fra deres perspektiv yderligere har haft en særlig interesse i, at de udviklede praksisser kunne indgå i deres daglige arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan.

Som forskergruppe har vi i særlig grad bidraget med vores bud på forskellige kreative, kropslige og æstetiske metoder og teoretiske perspektiveringer. Mens det pædagogiske personale i særlig grad har bidraget med et indgående kendskab til målgruppen og anvendelige pædagogiske praksisser samt med deres bud på og aktive facilitering af forskellige kreative, kropslige og æstetiske metoder. I praksis har disse forsknings- og udviklingsinteresser og de forskellige faglige kompetencer suppleret og gensidigt påvirket hinanden, og det er i dette dialektiske praktiske samspil, at denne undersøgelses resultater er blevet til.

## Det pædagogiske personale som medforskere

Med afsæt i den dialektiske forskningsmodel har det pædagogiske personale og lederne i de tre dagtilbud i hele aktionsforskningsperioden indgået som medforskere i tæt samarbejde med forskerteamet. Det pædagogiske personale har haft en hovedrolle i forhold til at udvælge, udvikle, afprøve og evaluere pædagogiske indsatser, som har været bærende for projektets praksisdel. Herudover har det pædagogiske personale indgået som henholdsvis igangsættere og supporterende observatører i alle afprøvede forløb. Endelig har det pædagogiske personale indgået i og selvstændigt afprøvet forskellige former for evalueringspraksisser med børnegruppen, hvor målet har været at indhente børnenes stemmer i forhold til oplevelsen og betydningen af de afprøvede forløb. I forhold til alle disse områder har forskerteamet indgået som sparringspartnere, observatører og evaluatore.

## Appreciative inquiry

Ud over at være inspireret af pragmatisme og dialektisk aktionsforskning har vi i dette projekt arbejdet med appreciative inquiry (AI) som vores primære redskab i det praktiske samarbejde med de involverede institutioner. Denne forskningstilgang vægter grundlæggende de positive elementer frem for de problematiske, både som redskab til udvikling af visioner og design for fremtidig forbedring og som et blik på afprøvningen af disse i praksis. At vægte det positive betyder ikke, at problematiske forhold negligeres, men at hovedvægten er på at anerkende det, der virker og er fremmende for opfyldelse af visionen, frem for det, der virker hæmmende (Mejlvig, 2012). Tænkningen bag forskningstilgangen er, at man som forsker og som medforskere kontinuerligt skal tage sit udgangspunkt i at fokusere på og italesætte de bedste historier og øjeblikke, hvor tingene lykkes, og hvor de involverede har oplevet en forskel. Det handler kort sagt om at lære af sine succeser.

Konkret betyder det, at det blik, man har på en bestemt pædagogisk situation, og den måde, man italesætter den på, vil være konstituerende for fremtidige pædagogiske situationer og forskningens resultat. At fokusere på det, der lykkes, og de positive iagttagelser vil således både have en betydning for at understøtte de positive forandringsprocesser i praksis og for forskningens samlede resultat.

Omvendt vil et fokus på at se og italesætte problemer i en forskningsproces kunne resultere i, at de problematiske situationer er det eneste, man opdager, hvilket i sin yderste konsekvens vil kunne betyde, at undersøgelsen for det første vil kunne give misvisende resultater, for det andet vil være uegnet i forhold til at udvikle innovative løsninger, der vil kunne forbedre praksis. Som ved øvrig aktionsforskning retter appreciative inquiry sig mod at afsøge og afprøve forandringmuligheder i praksis. Selve forskningsprocessen ses overordnet som firedelt med følgende delelementer, der indgår i en cirkulær proces.

1. Opdagelse: Hvad opleves som positivt og livgivende i organisationen?
2. Drøm: Hvad kunne blive endnu bedre ud fra opdagelsen?
3. Design: Hvordan kan dette ske? Handleplan for en forandring.
4. Skæbne: Hvordan virker det i praksis? Afprøvning af handleplan, hvad kan læres i denne proces, ny opdagelse, ny drøm etc. (Cooperrider, Stavros & Whitney, 2011)

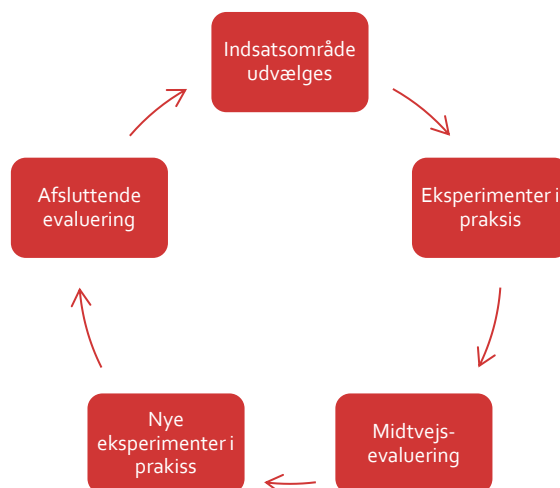
I dette projekt har vi valgt denne metode som grundlæggende arbejdsredskab, både i den indledende og de løbende idéudviklingsfaser og i den måde, evalueringer og feedback har foregået på. Vi har således i den samlede gruppe af forskere og pædagoger som medforskere systematisk lagt vægt på at se og italesætte alle de praksisser, der lykkes, og alle de små skridt, som børn og voksne tager i retning af at styrke gruppens og den enkeltes fordybelse, leg, læring og dannelse.

Et sådant positivt blik på processer og resultater kan virke opbyggeligt for alle deltagere, men det vil naturligvis også kunne påvirke undersøgelsens resultat. At forskernes og deltagernes forhåndsindstilling til forskningen kan påvirke forskningens resultat i en positiv retning, er et velkendt fænomen inden for aktionsforskning (Fuglsang & Olsen, 2004).

For at imødekomme denne indbyggede metodemæssige blindhed har vi derfor tilføjet et forskningsspørgsmål, der omhandler udfordringer og problemer i det pædagogiske personales arbejde med de forskellige pædagogiske tiltag.

## Aktionsforskning i praksis

Aktionsforskningsprocessen har i alle tre dagtilbud fundet sted i iterative udviklingsloops, der har vekslet mellem fælles udviklingsworkshops, eksperimenter i praksis, løbende evalueringer, nye eksperimenter i praksis frem mod en afsluttende evaluering, der igen vil kunne pege frem mod nye indsatsområder og nye eksperimenter.



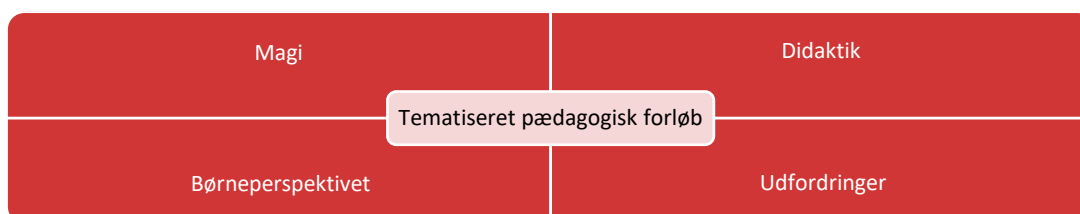
Forsker teamet har i løbet af disse processer deltaget på en række måder. Dels som facilitatorer af udviklings- og evalueringværksteder og som undervisere af forskellige æstetiske og kropslige metoder, dels som sparringspartnere i praksis, samt endelig som deltagende observatører og evaluatore.

## Observation, dokumentation og analyse

Som en gennemgående metode har forsker teamet indgået som deltagende observatører, både i forhold til de indledende observationsstudier og som en metode til at følge og være medudviklende på de pædagogiske forløb, der indgik i aktionsforskningsfasen. Den deltagende observatør kan ifølge Fangen (2010) indtage en position i et kontinuum mellem på den ene side at være minimalt deltagende, hvilket vil kunne gøre det vanskeligt at opfange og forstå interne stemninger og koder, til på den anden side set at være fuldt deltagende på lige fod med de øvrige deltagere, hvilket omvendt vil kunne rumme en fare for at blive så involveret i de interne processer, at det bliver vanskeligt at se de overordnede mønstre (Fangen, 2010).

I det indledende feltstudie, hvor det var vores mål gennem observationer at få et førstehåndsindtryk af institutionernes pædagogiske praksis og børnenes leg, har vi primært forholdt os på sidelinjen med en minimal deltagelse. I aktionsforskningsdelen har vi hovedsageligt søgt at balancere i en midterposition, hvor vi har indgået i de pågående processer uden at have et lederansvar i disse. Herudover har vi i tråd med appreciative inquiry-metoden valgt en deltagerindstilling, som med Sørensen (2015) kaldes supporterende observatører. Med afsæt i denne deltagerindstilling har vi i alle observationssituationer bevidst søgt at indgå i alle forløb med en udelt positiv og supporterende indstilling.

For at fastholde og dokumentere vores observationer har vi nedskrevet vores observationer i narrativ form i praksisfortællinger, som er dokumenteret gennem fotos og artefakter. Uddrag af observationer er beskrevet i caseanalyserne. Ud fra den samlede mængde af praksisfortællinger har vi i forskerteamet udvalgt et repræsentativt udsnit fra de tre deltagende institutioner. Observationerne er siden blevet tematisk analyseret ud fra forskningsspørgsmål ved hjælp af nedenstående analysemodeller.



Herudover er observationer og praksisfortællinger analyseret ud fra de observerede læringspotentialer i relation den styrkede pædagogiske læreplanens pædagogiske grundlag og seks faglige læreplanstemaer. Som redskab for analysen har vi operationaliseret og opstillet de centrale begreber fra læreplanens pædagogiske grundlag og læreplanstemaerne i nedstående observations- og analysekemaer.

Læreplanens grundlag	Observerede praksisser
Trivsel, udvikling, læring og dannelse	
Børnefællesskaber	
Børn i udsatte positioner	
Forældresamarbejde	
Leg som grundlæggende metode	

Læreplanstemaerne	Observerede læringspotentialer
Alsidig personlig udvikling	
Social udvikling	
Kommunikation og sprog	
Krop, sanser og bevægelse	
Natur, udeliv og science	
Kultur, æstetik og fællesskab	



## Kvalitative fokusgruppeinterviews med ledere og pædagogisk personale

I forbindelse med midtvejsevalueringer og den afsluttende evaluering har forskerteamet anvendt semistrukturerede kvalitative interviews. Disse evalueringssamtaler fandt sted i grupper for de involverede pædagoger og ledere. Som afsæt for samtalerne havde vi udviklet en række evalueringsskemaer og interviewguides, der kan ses på bilag 2. Efterfølgende har vi i forskerteamet analyseret interviewene med afsæt i nedestående evalueringsmodel.

Evalueringsmodel
Hvad fungerede godt – Overordnet vurdering
Pædagogen som kulturformidler og kulturskaber
Hvad var børnenes oplevelses- og læringsudbytte?
Hvad var mere problematisk?
Hvad tager det pædagogiske personale med sig fra projektet?

### Børneinterview

For at inddrage børneperspektivet i evalueringerne har vi arbejdet med forskellige børneinterview-metoder. Forskerteamet og det pædagogiske personale har således anvendt både klassiske fokusgruppe interviews, foto- og tegnestøttede samtaler og dukkeinitierede samtaler (Sørensen, 2015). Børnenes udsagn er efterfølgende tematisk sammenfattet og indgår i de tre caseanalyser og som et særskilt afsnit i denne rapport.

### Forældreinterviews

Det var forskerteamets indledende ambition, at vi ville inddrage forældrerepræsentanter både i de indledende faser, hvor temaer og indsatsområder skulle udvælges, og i de afsluttende faser, hvor projekterne skulle evalueres. Vi ønskede derfor at indgå i et samarbejde med forældrerepræsentanter fra de deltagende institutioner. Det lykkedes imidlertid kun at få dette samarbejde i stand på to af institutionerne, hvoraf forskerne af tidsmæssige grunde kun havde mulighed for at deltage i i alt tre møder, mens det pædagogiske personale selv forestod evalueringen med forældrene på et andet møde. Herudover varetog det pædagogiske personale som medforskere den daglige samtale med forældrene omkring projektet og deres børns forhold til og udbytte af dette. Resultaterne af disse ad hoc-evalueringer og de mere systematiske fokusgruppeinterviews indgår i særskilt afsnit i denne rapport.

## Det empiriske projektforsløb

### De deltagende dagtilbud

Projektets aktionsforskningsdel foregik sideløbende i tre børnehuse i henholdsvis Roskilde, Holbæk og Kalundborg kommuner. Institutionerne var udvalgt, så de repræsenterede en forskellighed i struktur, størrelse, klientel og arbejdsmåde.

- Institution 1 er en større institution beliggende i et nybygget kvarter i udkanten af Roskilde by. Børnehuset er opdelt i en vuggestue- og en børnehaveafdeling. Institutionen er normeret til 25 vuggestuebørn og 55 børnehavebørn. Børnehuset arbejder med en aldersopdelt struktur på stuerne, hvor børnene hvert år efter sommerferien flytter en stue op. Forældre og børn kommer fra et nybygget forstadskvarter.
- Institution 2 er en større byinstitution med en vuggestuegruppe på 14 børn, og i børnehaven er der 66 børn (22 på hver stue). Otte pladser er forbeholdt børn med særlige behov, som er inkluderet i de fire børnegrupper. I børnehaven er børnene opdelt i aldersintegrerede stuer. Institutionen ligger i et område, hvor der både er mange almennyttige boliger og et større parcelhuskvarter. Forældrene har hermed en blandet baggrund. Institutionen har flere tosprogede børn og en mild specialisering.
- Institution 3 er en landligt beliggende børnehave med en funktionsopdelt struktur, der indebærer pædagoginitierede aktiviteter i aldersopdelte grupper flere gange ugentligt. Børnehaven er normeret til 75 børn. Børnehavens ramme er et stort hus med gode udendørs- og indendørsfaciliteter beliggende i et landligt parcelhuskvarter.

### Opstart – Baggrund

Projektperioden har været fra efteråret 2017 til og med efteråret 2019. Grundet overenskomstsituationen i foråret 2018, hvor flere af de deltagende institutioner var ramt af strejke eller lockoutvarsel, blev den empiriske del af projektet forsinket, og hele projektperioden skubbet med afslutning 31. oktober 2019. Indledningsvist arbejdede vi i forskergruppen med følgende forskningsfaser:



I løbet af projektets opstartsfase havde vi i forskergruppen:

- udarbejdet samarbejdsaftaler med de tre deltagende dagtilbud
- orienteret os i anden forskning om kreativitet, æstetik, magi og kropslighed i dagtilbud på området og skrevet dette projekts state of the art
- udviklet et forskningsdesign og valgt en struktur, hvor vi tre forskere i den empiriske del af projektet hver havde hovedansvar for ét dagtilbud, men herudover indgik som sparringspartnere for hinanden.

I anden projektfase arbejdede vi i forskergruppen med observationer i institutionerne, ud fra et ønske om at få et indblik i dagtilbuddenes hverdag og skabe en relation til børn og pædagogisk personale. Observationsstudierne havde et omfang på 4-6 dage pr. dagtilbud, hvor vi deltog i dagligdagen på institutionen. Vi indgik her som deltagende observatører i både pædagoginitierede aktiviteter,

lege- og rutinesituationer. Med afsæt i forskningsspørgsmål og appreciative inquiry havde vi følgende fokus i observationer, praksisfortællinger og analyser:

- Hvilke situationer virker særligt legende, magiske og lystfulde?
- Hvordan understøtter institutionens læringsmiljø børnenes leg?
- Hvordan støtter det pædagogiske personale op om børnenes legende, skabende og lystfulde aktiviteter?

I tredje projektfase blev oplevelserne fra disse feltstudier skrevet ned i form af praksisfortællinger og delt på forskermøder og på de efterfølgende workshops med det pædagogiske personale. Afslutningsvis har disse praksisfortællinger dannet afsæt for en analyse af dels institutionernes fysiske læringsmiljø, dels de observerede lærings- og udviklingspotentialer i læringsmiljøerne og børnenes lege i relation til den styrkede pædagogiske læreplans grundlag og mål. Uddrag af disse praksisfortællinger og analyser er beskrevet i de enkelte casebeskrivelser.

## Aktionsforskning

### Indledende dogmer

For dels at sikre forskningsprojektet realisme og overførbare, dels at differentiere projektet til forskergruppens tidligere arbejder, eksempelvis KULT-projektet og partnerskabsprojekterne (Austri, 2018; Falk Hansen & Sørensen, 2018), hvor der som et bærende element indgik samspil med eksternt finansierede kunstnere, havde vi som et afsæt for dette projekt udviklet nedenstående praksisrettede dogmer, som aktionsforskningsprojektet tog sit afsæt i.

- Projektet skal kunne foregå i institutionsrammer
- Med institutionens budgetter
- Med institutionens personale
- Med den børnegruppe, der nu engang er.

### Aktionsforskningsforløb

Aktionsforskningen forløb i iterative faser på både mikro- og makroniveau, hvor mikroniveauet omhandler de eksperimentelle praksisser med den enkelte børnegruppe i den daglige praksis, og hvor makroniveauet refererer til det overordnede forskningsforløb med alle deltagere. Mikroniveauet er således en indlejret del af undersøgelsens makroniveau. Vi vil i det følgende gennemgå aktionsforskningsforløbets faser, som er opstillet i nedenstående model:



### Valg af indsatsområde og tema

Med afsæt i baggrund, formål, forskningsspørgsmål og dogmer blev projektets aktionsforskningsdel indledt med en række heldagsmøder, et for hver af de tre dagtilbuds samlede pædagogiske perso-

nale. På disse fælles møder udfoldede forskerne projektets teoretiske afsæt, mål og metoder og faciliterede en række workshops, som både havde en metodisk, teoretisk og kreativ praktisk karakter. Herefter faciliterede forskerteamet en fælles idéudviklingsproces, hvor omdrejningspunktet var, hvad lederne og det pædagogiske personale ønskede at udvikle i deres respektive institutioner. Det er denne fase, der i appreciative inquiry benævnes drømmefasen. Med afsæt i disse visioner udvalgte det pædagogiske personale på de tre institutioner et første indsatsområde og et projekttema, hvorefter de udarbejdede de første udkast til deres eget indsatsdesign med afsæt i en udviklet planlægningsmodel, der kan ses på bilag 3.

I institution 1 valgte det pædagogiske personale at arbejde med pædagoginitierede pædagogiske forløb på stuen. De havde en oplevelse af, at den daglige morgensamling havde en lidt "pligttagtig" og kedelig karakter, og havde en vision om at lade tematiserede pædagogiske forløb smelte sammen med morgensamlingen og udvikle begge disse aktiviteter til at blive sjovere og mere spændende at deltage i for både børnene og de voksne. Med afsæt i observationer af, hvad børnene i institutionen i særlig grad var optagede af, valgte institutionen som første tema at arbejde med eventyr, fabler og dyr på alle stuerne.

I institution 2 valgte det pædagogiske personale ligeledes primært at arbejde med pædagoginitierede forløb, hvor hver stue valgte hver sit tema og indsatsområde. Det pædagogiske personale havde i mange år arbejdet med forskellige pædagogiske forløb af varierende længde og ønskede at fortsætte dette arbejde med endnu mere fokus på at etablere legende, kreative og magiske stemninger i disse aktiviteter. I vuggestuen ønskede det pædagogiske personale at arbejde med følelser i forbindelse med samlingerne. De to børnehavestuer valgte at arbejde med pædagogiske formiddagsforløb med henholdsvis teater og eventyr, hvilket både udsprang af personalets og børnenes interesser. Den sidste børnehavegruppe valgte ud fra en ambition om at skabe en rolig og lystfuld eftermiddagsaktivitet at arbejde med afspænding, drømmerejser, fortælling og tegning som en daglig aktivitet efter frokost, som de kaldte middagsmagi.

I institution 3 valgte det pædagogiske personale at arbejde holistisk med bier som overordnet tema i hele institutionen. Dette tema skulle både indgå som en del af de fælles morgensamlinger, i de forskellige værkstedsaktiviteter og i pædagoginitierede forløb på stuerne. Afsættet var for det første, at det pædagogiske personale havde en oplevelse af, at de fælles morgensamlinger ikke altid fungerede optimalt som ramme for børnenes kreative lege og eksperimenter. For det andet, at aktiviteterne i morgensamlingerne ikke altid havde den ønskede sammenhæng med den aktivitet, der i øvrigt foregik i værkstederne og på stuerne. Det pædagogiske personale ønskede derfor at afprøve en holistisk tilgang med fokus på fortælling, improvisation og leg. Bi-temaet blev dels valgt ud fra et ønske om at sammentænke dette projekt med et andet kommunalt projekt, som institutionen skulle indgå i. Dels ud fra en særlig interesse blandt enkelte af pædagogerne.

## **Eksperimenter i praksis**

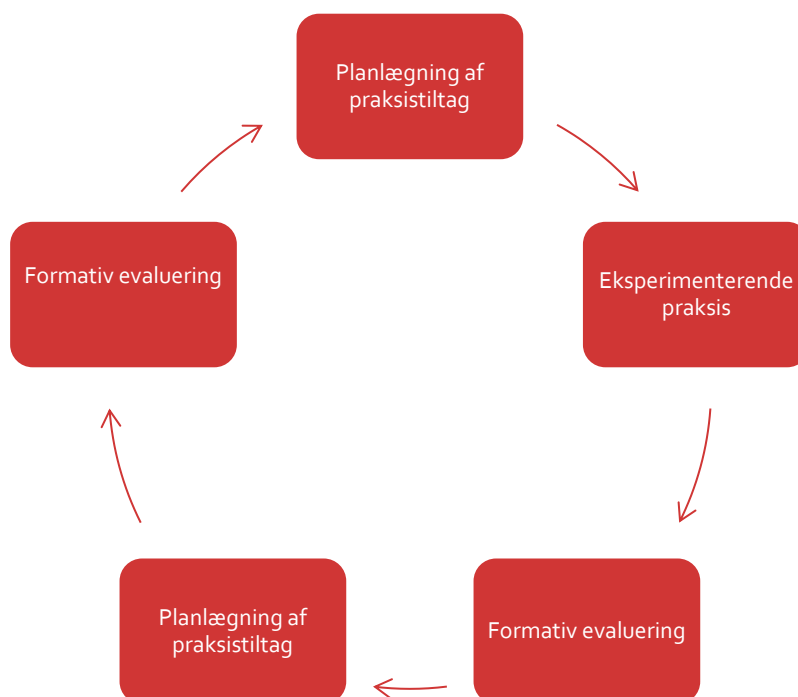
Efter introduktionsworkshoppen arbejdede det pædagogiske personale i de tre dagtilbud med eksperimenterede pædagogiske praksisser ud fra målet om at arbejde helhedsorienteret, fordybet, legende og kreativt med de valgte temaer over en længere periode. Der blev i alle institutioner som en integreret del af det pædagogiske arbejde med de tematiserede forløb arbejdet med en mængde af både diskursive, kropslige, æstetiske og naturvidenskabelige processer. De enkelte projektforsløb og et udpluk af de konkrete pædagogiske praksisser er beskrevet i casebeskrivelserne. Forskerteamet har i denne periode indgået som deltagende og supporterende observatører flere gange

ugentligt, og i det omfang det har været muligt efterfølgende evalueret de forskellige processer og diskuteret mulige nye tiltag med det pædagogiske personale.

Med afsæt i ambitionen om at arbejde med lystfulde processer med vægt på børneperspektivet og i tråd med appreciative inquiry-metoden har forskerteamet og det pædagogiske personale som medforskere i praksistiltag og i de løbende evalueringssamtaler haft hovedfokus på, hvad der virkede godt, hvornår og hvorfor, og hvornår vi så lystfulde, magiske og flowprægede momenter i praksisserne, og hvornår det i særlig grad lykkedes at involvere børnegruppen og inddrage børneperspektivet. Men vi har også drøftet, hvornår der var tiltag, der ikke i samme grad engagerede børnene, og hvad grunden kan være til dette. Herudover har vi som forskere løbende i dialogerne og på de indlagte workshopdage bidraget med teoretiske perspektiveringer af praksis. I den forbindelse har vi haft et særligt fokus på, i hvilket omfang og hvordan der i det praktiske pædagogiske arbejde var mulighed for at:

- arbejde i traditionelle og kollektive NUZO-samspil
- arbejde tematisk med mulighed for internalisering
- arbejde kropsligt, kreativt og æstetisk med mulighed for spejling, samspil og nyudvikling
- arbejde med mange sprog, både verbale og æstetiske, for herigennem at give børnene mulighed for at opleve, udtrykke, lege og lære.

Med baggrund i indsatsområde og formål udviklede og afprøvede det pædagogiske personale således en række praksistiltag, som efterfølgende blev gjort til genstand for både rammesatte og mere uformelle ad hoc-evalueringer, hvilket igen førte til nye ideer til praksistiltag, der igen blev gjort til genstand for en afprøvning og efterfølgende formativ evaluering. Der indgik således en række iterative udviklingsforløb på mikroniveau, der kan opstilles i nedenstående model.



## Midtvejsevaluering

I uge 43-2018 afholdt vi midtvejsevalueringer i de tre dagtilbud med deltagelse af ledere og pædagogisk personale. På disse møder drøftede vi i fællesskab, hvilke pædagogiske tiltag der var blevet arbejdet med og hvordan. Hvad der var gået godt, hvad der havde været svært, og hvad pædagogerne gerne vil arbejde videre med i næste projektfase. Herudover havde vi i fællesskab analyseret projekterne ud fra målene i den styrkede læreplan for at undersøge, hvilke læreplansmål der var blevet arbejdet med i de forskellige indsatsler. Denne analyse viste overordnet set, at langt de fleste af indsatslerne rummede arbejde med alle læreplansmål.

Til midtvejsevalueringerne udviste pædagogerne både stolthed og begejstring over deres egne indsatsler, men der blev også peget på en række udfordringer i dagligdagen, særligt i forhold til at skaffe tid og rum til systematisk at planlægge og evaluere de pædagogiske aktiviteter.

I uge 44-2018 afholdt vi et midtvejsseminar, hvor der deltog udvalgte pædagoger fra de tre institutioner. Hensigten med dette seminar var todelt. For det første var det intentionen, at institutionerne skulle få mulighed for at vidensdele og inspirere hinanden. Fokus var her på, hvordan pædagogerne som kulturformidlere og kulturskabere havde eksperimenteret med at skabe lystfulde og legende pædagogiske aktiviteter, hvor magien kunne opstå, og hvor de styrkede pædagogiske læreplanstematikker på holistisk vis blev imødekommet. For det andet ønskede vi i forskerteamet i samarbejde med pædagogerne at sætte fokus på evaluering og udvikle metoder til, hvordan de legende og kreative processer ville kunne evalueres på en måde, som giver mening for pædagogerne selv i det daglige pædagogiske arbejde. Dette førte til, at det pædagogiske personale i sidste projektperiode eksperimenterede med forskellige evalueringsformer i praksis, eksempelvis tegne- og dukkestøttede børneevalueringer og evalueringer ud fra læreplansskema. Resultaterne af disse eksperimenter er beskrevet i casebeskrivelserne.

## Fortsatte eksperimenter

I forbindelse med midtvejsevalueringen valgte det pædagogiske personale i institution 1 og 2 at fortsætte og udvide deres arbejde med samme indsatsområde og tema, idet de oplevede, at både børn og voksne stadig var meget optagede af temaerne, samtidig med at der stadig var en række æstetiske og kreative tiltag, som det pædagogiske personale ønskede at videreudvikle og afprøve sammen med børnene.

I institution 1 arbejdede det pædagogiske personale i sidste projektfase med et større fokus på at skabe æstetiske produkter, der kunne deles med børnene fra de andre stuer og forældrene. Dette skete for to af stuerne vedkommende ved at skabe små legende teaterforestillinger, som de viste for de andre børn. For stuen med de mindste børn blev der arbejdet med en række værkstedsproduktioner, der blev udstillet på stuen og de tilknyttede gangarealer.

I institution 2 valgte det pædagogiske personale at fortsætte deres arbejde med de forskellige tiltag på stuerne. Der blev således arbejdet yderligere med teaterlege, eventyr, middagsmagi og følelser for herigennem at forankre og fordybe de oplevelser og den læring og udvikling, børn og voksne havde arbejdet med i første projektperiode.

I institution 3 valgte det pædagogiske personale at forsøge at udvide den magiske og lystfulde praksis til at rumme en række forskellige tiltag i hverdagen, der ikke nødvendigvis var målrettet et be-

stemt overordnet tema. Det pædagogiske personale havde for manges vedkommende oplevet arbejdet med bi-temaet som inspirerende, men der var også andre, der havde oplevet det som lidt for snævert, hvorfor de ønskede at arbejde med en friere tematisk ramme i sidste del af forløbet.

## **Evaluering, analyse og dokumentation**

I foråret 2019 afsluttede forskergruppen den empiriske del af projektet. I den forbindelse blev der afholdt afsluttende evalueringer med det pædagogiske personale, deltagende børn og forældrepræsentanter. Evalueringerne med det pædagogiske personale og forældrepræsentanterne foregik som fokusgruppeinterview ledet af forskerne. Børneinterviewene foregik på flere forskellige måder, dels som tegne- og fotostøttede samtaler, dels som dukkestøttede samtaler. Resultaterne af disse evalueringssamtaler kan læses i de enkelte casebeskrivelser. Herudover indgår de i den fælles analyse og opsamling i denne rapports afsnit om resultater.

## Resultater

Vi vil i dette afsnit først analysere resultaterne af det indledende feltstudie for herefter at lave en samlet analyse af de pædagogiske forløb i de tre dagtilbud.

### Analyser af praksisobservationer

#### Læringsmiljøet og børnenes egen leg

I alle de observerede institutioner er der lagt vægt på, at de fysiske rammer skal stimulere børnenes egne lege og læreprocesser. Institution 1 har aldersopdelte stuer og flere mindre lege-/værkstedsrum, institution 2 har stuer og et større fælles rum, mens institution 3 har funktionsopdelte værksteder og et stort fællesrum. Alle tre institutioner har store legepladser, der er indrettet til leg og naturaktiviteter. For en nærmere beskrivelse henvises til casebeskrivelserne.

I alle tre institutioner lagde det pædagogiske personale stor vægt på, at børnene skulle have gode muligheder og god tid til at lege både med og uden voksendeltagelse. I vore observationer af børnenes egen leg, der løb over 2-4 dage pr. institution, sås en række situationer, hvor børnene legede alene eller sammen med voksne. Eftersom det pædagogiske personale i alle tre institutioner ønskede at arbejde med pædagoginitierede processer i dette aktionsforskningsstudie, har vi i forsker-teamet ikke yderligere undersøgt børnenes egne legepraksisser. Vi har dog som en del af det indledende feltarbejde analyseret en række legeeksempler ud fra den styrkede pædagogiske læreplans mål med henblik på at afsøge eksempler på, hvordan børnenes egen leg i sig selv vil kunne opfylde en række af læreplanens mål. Nedenstående er en sammenfatning af analyserne fra alle tre cases. De enkelte analyser kan ses i casebeskrivelserne.

Læreplanstemaerne	
Alsidig personlig udvikling	De hyppigst observerede lege er som-om-lege, også kaldet dramatisk leg (Sæbø, 2010; Sørensen 2015), hvor børnene enten selv går i rolle eller anvender symboliske rekvisitter til at skabe imaginære situationer. I disse lege udfolder, udforsker og bearbejder børnene de mange indtryk, de har fra deres hverdag, og erfarer sig selv, hinanden og konteksten på både kendte og nye måder. Herudover ses en række lege, der rummer processer, hvor børnene eksperimenterer med forskellige materialer og kropslige udfoldelser, hvor børnene gør sig en række primære erfaringer og har mulighed for at udvikle nysgerrighed og gåpåmod. De fleste lege foregår i mindre grupper, hvor børnene interagerer med hinanden. Legene kan hermed understøtte samspil og tilknytning mellem børnene.
Social udvikling	I de fleste observerede lege indgår børnene i sociale fællesskaber, hvor de deltager aktivt, samtidig med at de kan have forskellige positioner, roller og status i legen. Hermed er legene med til at understøtte et rummeligt fællesskab børnene imellem. I flere observerede lege indgår børnene med forskellige ideer og kompetencer, og dermed er aktiviteten med til at understøtte et fællesskab, hvor forskellighed kan opleves som en ressource.
Kommunikation og sprog	I de observerede lege indgik ofte forhandlinger og dialoger, hvor der sættes ord på handlinger, hvilket understøtter, at børnene udvikler deres sprog. I de observe-



	rede lege er der ofte forhandlinger, hvilket understøtter, at børnene udvikler deres sprog og opnår erfaringer med at kommunikere og sprogliggøre tanker, behov og ideer. Dette kan være med til at bidrage til børnenes demokratiske dannelse på sigt. I legene kommunikerer børnene både verbalt, kropssprogligt og æstetisk, hvorved de opnår erfaringer med at kommunikere og sprogliggøre tanker, behov og ideer.
Krop, sanser og bevægelse	I mange af de observerede lege indgår kropslige aktiviteter. Dette ses særligt tydeligt i balance-, løbe-, cykle- og klatrelege, hvor børnene udforsker og eksperimenterer med mange forskellige måder at bruge kroppen på. Børnene oplever krops- og bevægelsesglæde, hvorved de bliver fortrolige med deres krops muligheder og begrænsninger.
Natur, udeliv og science	I flere lege indgår situationer, hvor børnene eksperimenterer med naturfænomener i deres omverden. De leger i sand, bygger huse og løfter genstande, hermed gør de sig erfaringer med tyngdekræften, størrelse og vægt og rumfang. Herved får børnene erfaringer med at genkende og udtrykke sig om årsag, virkning og sammenhænge, herunder en begyndende matematisk opmærksomhed.
Kultur, æstetik og fællesskab	I alle rolle- og som-om-lege bruger børnene æstetiske og kulturelle udtryks- og erkendelsesformer. Herudover bruger de kulturelle artefakter som legetøj og legeredskaber, hvorved de har mulighed for at udvikle kulturel identitet. I mange af disse lege udfordrer de sig selv og hinanden på kreative måder. Derved stimuleres børnenes engagement, fantasi og kreativitet.

## Analyse af de pædagogitierede forløb

I hele projektperioden arbejdede det pædagogiske personale med pædagogitierede tematiske forløb. Disse forløb er beskrevet i casebeskrivelserne i en mere uddybet form. I det følgende vil vi sammenfatte hovedpointerne fra forskerteamets analyse af de observerede praksisforløb. Analyserne af bagvedliggende caseforløb og de hertil relaterede interviews kan læses i casebeskrivelserne.

Alle forløb er fremskrevet i praksisfortællinger, som efterfølgende er gjort til genstand for en analyse ud fra nedenstående hovedafsnit, som yderligere tematisk er underopdelt i en række fokuspunkter, der relaterer sig til projektets forskningsspørgsmål og teoretiske ramme.



## Magi

I alle observerede forløb arbejdede det pædagogiske personale bevidst med at skabe magiske og legende stemninger i de forskellige aktiviteter og læringsmiljøer. Dette foregik eksempelvis i den måde, det pædagogiske personale indrettede rummet på med særlig belysning, baggrundsmusik og brug af rekvisitter og artefakter som et redskab til at pirre sanserne og skabe stemthed og positiv forventning. Dette ses eksempelvis i case 3, hvor musik, lys og indretning spiller sammen og skaber et stemningsmættet rum, der danner rammen for en interaktiv fortælling om og indlevelse i biernes verden. Eller i case 1, hvor pædagoger og børn som en overraskelse får en gave til morgensamlingen, der rummer en guldæske med halm, miniaturemursten og små grene, som børnene kan bygge med. Alt sammen som optakt til flere ugers arbejde og leg med eventyret om ulven og de tre små grise.

Magien var ofte knyttet til på den ene side overraskelser, på den anden side rituelle gentagelser, der skaber stemthed og positiv forventning. Dette ses eksempelvis i en række situationer, hvor børnene frydede sig over de historier, som det pædagogiske personale fortalte om og om igen, eller i de rituelle samspil som i case 2, hvor pædagogens dukke hver dag på samme måde overrasker og hilser på børnene. I disse situationer fik magien, stemningen og overraskelserne en velkendt karakter, der ifølge observationerne viste sig både at rumme en tryk, positiv forventning og begejstre børnene gang på gang.

Der sås dog også en række spontant opståede situationer, hvor børnenes initiativer skabte overraskende og nye stemte og magiske veje i de pædagogiske praksisser. Dette sås eksempelvis i case 1, hvor børnene pludselig begyndte at lege mariehøns midt i en tegne-male-aktivitet. Disse initiativer sendte aktiviteterne i nye retninger, og dette samspil mellem børn og pædagoger var med til at skabe et overraskende moment, som intensiverede stemningen, og en forstærket oplevelse af nærvær.

I de analyserede forløb ses en række særligt fokuserede, legende og magiske øjeblikke, hvor både børn og voksne er opslugte af de praksisser, de indgår i. Dette ses eksempelvis i følgende situationer:

- Æstetiske samspil, hvor det pædagogiske personale anvender forskellige symbolske rekvisitter til at introducere børnene for temaet og give impulser til børnene.
- Dukkespil, hvor det pædagogiske personale spiller med dukker for og med børnene.
- Fortællinger, hvor det pædagogiske personale fortæller historier med symbolsk stemmeføring og fagter og interaktivt samspil med børnene.
- Fælles lege, hvor børn og voksne sammen leger, improviserer og dramatiserer.
- Æstetiske aktiviteter, hvor børnene fordybet eksperimenterer med materialer og bygger huse, laver bivokslys eller udtrykker sig billedkunstnerisk, musikalsk eller dramatisk.
- Fælles drømmerejser og efterfølgende tegninger.
- Børneinitierede lege og egne æstetiske aktiviteter.
- Visning af teater, hvor børnene spiller teater, som er båret af en fælles intens og positiv stemning fra både børn og voksne.

I flere af disse situationer er der en glidende overgang fra en voksenstyret aktivitet til fri leg, hvor den magiske stemning genopstår flere gange i samme forløb. I børnenes egen leg ses en videreudvikling fra de impulser, de har fået i de fælles forløb, eksempelvis når børnene inddrager temaerne i

egne lege på stuerne og legepladsen, når de bygger ulvens huler på legepladsen eller leger med bordukketheaterdukkerne på stuen og herigennem i egne samspil genskaber den legende og intense stemning (Boysen, 2019; Sørensen, 2019).

De magiske stunder har i ovenstående eksempler været kendetegnet ved et fortættet nærvær, hvor der er fælles opmærksomhed, hvor der indgår fiktioner og leg, og hvor der er en gensidig tillid mellem børn og voksne, som er båret af den gode relation, og et anerkendende rum, hvor børnene ses som aktive medskabere. Herudover har der været en fælles positiv opmærksomhed børn og voksne imellem, hvor der skabes et fællesskab og et både planlagt og spontant fælles tredje (Husen, 1996). Endelig ses det, at de voksnes arbejde i og med at skabe magiske praksisser er præget af varme og lyst og vilje til at bruge sig selv kropsligt, kreativt og æstetisk.

## Didaktik

### ■ Tematisk arbejde og internalisering

I alle observerede forløb arbejdede det pædagogiske personale med et tema med en kontinuitet fra forløb til forløb, der rummede både gentagelser og nye tilgange til temaet. I disse praksisser sås der dels udfoldelser af en række undertematikker, der relaterede sig til det overordnede afsæt. I arbejdet med eventyret om ulven og de tre små grise i case 1 blev der eksempelvis arbejdet med at udforske de mange normative og følelsesmæssige aspekter i historien, gennem dramatiseringer, tegninger og samtaler og med at udforske de naturvidenskabelige aspekter gennem eksperimenterende virksomhed. Hermed blev der skabt rammer for, at børnene kunne opleve genkendelse og fortrolighed med former og tema og kunne internalisere den læring, de erhvervede sig gennem aktiv deltagelse i processerne. Denne internalisering sås eksempelvis, ved at børnene i genfortællinger, tegninger og interviews i detaljer kunne huske og beskrive de narrative og tematiske indhold, som de havde arbejdet med i løbet af projektet. Herudover sås en række eksempler på, at børnene videreførte og videreudviklede elementer fra de pædagogiske forløb i deres egne leg.

### ■ Pædagogisk arbejde med mange sprog

I alle forløb blev der arbejdet med en mangfoldighed af arbejdsformer og æstetiske udtryksformer. Der blev således arbejdet med dramatiseringer, musik, billedkunst og leg. I de observerede forløb sås det, at de forskellige børn tilsyneladende havde forskellige præferencer og forskellige forcer inden for de forskellige æstetiske formsprog. Nogle virkede meget glade for arbejde med billedkunstrelaterede aktiviteter, hvor de tegnede og malede. Andre virkede mindre glade for at tegne, men var til gengæld levende opslugt af rollelege og dramatiseringer, og endnu andre var mest optagede af at konstruere og eksperimentere. Ved at arbejde med mange forskellige formsprog sås det, at der blev skabt mulighed for, at de forskellige børn kunne indgå og fremstå med deres særlige præferencer og kompetencer i fællesskabet. Dette bevirkede dels, som det sås i case 1, at alle børn blev inkluderet, dels at børnene fik mulighed for at se sig selv og hinanden på nye måder, samt endelig at alle børn fik mulighed for både at arbejde med deres særlige æstetiske præferencer, men også til at blive inspireret til at udforske nye måder at udtrykke sig og skabe på. I flere af case eksemplerne sås det yderligere, at børnene fortsatte de forskellige æstetiske processer i deres egen leg og egen skabende virksomhed (Sørensen, 2019).

### ■ Pædagogen som kulturformidler og kulturskaber

Pædagogerne arbejdede i hele projekt som kulturformidlere og kulturskabere sammen med børnene. Dette skete på mange måder, både som en del af hverdagens pædagogiske praksis og som en integreret del af de pædagogiske forløb.

I de observerede forløb indgik det pædagogiske personale i forskellige positioner. De gik foran som kulturformidlere, der gav impulser, skabte rammer og formidlede kultur både indholdsmæssigt og strukturelt og pædagogisk. Dette skete eksempelvis, når det pædagogiske personale læste og fortalte historier, viste egne billeder for børnene, spillede med dukker og introducerede nye måder at lege og indgå i samskabende processer. I disse situationer indgik det pædagogiske personale som kulturformidlere, der skabte stemthed og gav impulser til børnenes egne skabende aktiviteter på en måde, hvor de brugte både verbalsprog, kropssprog og æstetiske sprog til at give impulser og skabe sammen med børnene. Et eksempel på dette ses i case 2, hvor pædagogen bruger en kræmmerhusdukke og via sin stemme og gestik skaber et magisk rum for børnene, som er kendetegnet ved et fortættet nærvær.

I andre situationer trådte de voksne tilbage og overlod scenen helt eller delvist til børnene, eksempelvis i case 1, hvor børnene selv spontant spillede og legede borddukketeater med de forskellige dukker og rekvisitter. I disse situationer indgik det pædagogiske personale som kulturskabere, der skabte rammerne for de børneinitierede processer, samtidig med at de selv indgik som kreative medspillere i disse rammer. Samlet set sås det, at pædagogerne i hele forløbet både er kulturformidlere, kulturskabere og arbejder i Bernsteins (2001) tre læringsrum, hvor de skiftevis går foran i en række situationer kropsligt, kreativt og æstetisk, går ved siden af og improviserer sammen med børnene og går bagved og lader børnene lege og skabe selv ud fra de givne impulser (Sørensen, 2019).

I observationerne viste det sig, at det pædagogiske personale bød ind på forskellig vis med forskellige kompetencer i forhold til deres arbejde som kulturformidlere og kulturskabere, og at disse praksisser tilsammen dannede gruppens og institutionens kompetencefællesskab. Der sås eksempelvis forskelle i det pædagogiske personales egenkompetence inden for æstetiske udtryksformer, fortælling og improvisation, hvor pædagoger indtog forskellige positioner og roller med baggrund i deres interesser og styrker. I både case 2 og 3 gav denne forskellighed sig udtryk i, at man i nogle situationer valgte at lade enkelte pædagoger have hovedansvaret for disse processer, mens de øvrige indgik som supporterende medspillere.

#### ■ Pædagogen som rollemodel – Krop imiterer krop

Som et gennemgående element ved de observerede cases sås det, at pædagogens måde at bruge sig selv kropsligt og sætte sig selv i spil i arbejdet med de æstetiske udtryksformer var betydningsfuld. Dette sås eksempelvis i case 2, hvor pædagogen med afsæt i børnebogen "Labolines snubledag" (Oreskov, 2019) lod sig falde for sjov, hvilket bevirkede, at børnene spontant indgik i legende samspil med den voksne og de andre børn. Det samme ses i case 1, hvor pædagogerne først selv spiller borddukketeater for børnene, hvorefter børnene overtager scenen med først en mimetisk gengivelse af de voksnes spil, siden en videreudvikling af spillet til en kollektiv legepraksis. Ved på denne måde at bruge sig selv kropsligt legende og æstetisk kommer pædagogen i mange af projektets samspil til at fremstå som en rollemodel for både de deltagende børn og de andre voksne (Oreskov, 2019).

#### ■ Traditionelle og kollektive NUZO-fællesskaber

Alle observerede forløb fandt sted i grupper, og der sås en række situationer, hvor det pædagogiske personale som kulturformidlere brugte egne æstetiske kompetencer til at indgå i mesterlærelignende samspil med børnene. Dette sås eksempelvis i case 1, hvor børn og pædagoger malede mariehøns, og i case 3, hvor børn og pædagoger lavede lys af bivoksplader. I disse processer havde det pædagogiske personale fokus på som kulturformidlere at lave aktiviteter med børnene, hvor bør-

nene havde mulighed for at tilegne sig forskellige æstetiske formsprog, og hvor pædagogerne etablerede børnenes NUZO og indgik i et mesterlæringspræget samspil, hvor de gik foran og anvendte egne kreative og æstetiske kompetencer til løbende at støtte børnene og stilladsere de kreative processer i en trin for trin-progression.

Herudover sås en række eksempler på, at børnegruppen og de voksne tilsammen skabte hinandens kollektive NUZO. Dette fremstod særligt tydeligt i de mange eksempler, hvor børn og voksne sammen skaber fortællinger og dramatiserer eller leger disse. Dette ses eksempelvis i case 3, hvor børn og voksne sammen skaber en fælles bileg, hvor børn og voksne interagerer og løbende spejler og udfordrer hinanden i dialektiske samspil. Herudover sås der også i de mere værkstedsprægede aktiviteter, at børnene spejler sig i både hinandens og de voksens arbejds- og udtryksformer, hvilket eksempelvis ses i case 1, hvor børn og voksne eksperimenterer med at bygge huse af strå og puste dem omkuld (Sørensen, 2019).

#### ■ Pædagogisk improvisation og kollektiv kreativitet

Alle observerede forløb var i udgangspunktet overordnet planlagt fra det pædagogiske personales side. Imidlertid viste observationerne, at denne planlægning mest havde karakter af en indledende ramme, hvor der indgik fortællinger eller andre kreative impulser, der efterfølgende åbnede op for børnenes meddigtende og medskabende inddragelse. De pædagogiske impulser var som oftest aftalt, men ikke afprøvet, og pædagogerne improviserede situationerne frem i et tæt samspil med børnene. Forløbene fremstod således som en vekselvirkning mellem en relativt stram, voksenledet inspiration efterfulgt af frie, eksperimenterende, ekspressive og legende faser, hvor det var børnene, der havde hovedrollen.

Denne åbne arbejdsform betød, at det pædagogiske personale i høj grad improviserede i nuet i samspillet med børnene. De inddrog børnene i samspil med dukker, som medaktører i fortællinger og som hovedrolleindehavere i forskellige dramatiseringer. Dette ses eksempelvis i case 1, hvor pædagogen spontant gik i rolle som den sultne ulv, og hvor børnene spontant serverede mad, som de så alle sammen legede, at de spiste. Det karakteristiske ved disse samspil var, at pædagogen indgik i kreative samspil med børnene på en måde, hvor de gensidigt fik ideer og byggede videre på hinandens ideer i et dialektisk samskabende samspil. I disse situationer sås det, at der blev udviklet kollektive produkter på basis af en kollektiv kreativ proces, hvor kreativiteten ikke kan ses som en egenskab ved den enkelte deltager, men som en kollektiv, udfoldet praksis (Boysen, 2019; Sørensen, 2019).

Overordnet sås det, at det pædagogiske personales evne til at improvisere sammen med børnene, gribe og videreudvikle ideer og i det hele taget handle i nuet var betydningsfuldt i forhold til at skabe legende, lystfulde og magiske stemninger, give impulser til det skabende arbejde og inddrage børnene aktivt i alle processer. Det virkede, som om det netop var denne improvisatoriske 'her og nu'-karakter sammenholdt med den fælles opmærksomhed, der medvirkede til at skabe de magiske øjeblikke.

#### ■ Samspillet mellem de vokseninitierede praksisser og børnenes egen leg

I en række af de observerede forløb sås en glidende overgang fra pædagoginitierede praksisser til børneinitieret leg. Dette sås eksempelvis i case 1, hvor pædagogerne i en værkstedsaktivitet lavede bordukketeteaterdukker, som børnene efterfølgende overtog og anvendte i egen legepraksis.

Herudover sås en række eksempler på, at børnene tog inspiration fra de pædagogiske forløb med sig og videreudviklede dem i egne lege. Et eksempel er i case 1, hvor børnene videreførte temaet

med ulven og grisene i deres leg på legpladsen, hvor de byggede hytter af grene og legede grisefamilier og farlige ulve som en integreret del af en social fantasileg.

Samtidig sås det, at pædagogerne i arbejdet med at skabe magiske stemninger inddrog inspiration fra børnenes måde at lege på, eksempelvis når pædagogerne fortæller historier og går i rolle og lader som om, når de laver sjov og pjatter og udvikler små narrative forløb, eller når de nysgerrigt indgår i sanselige og kropslige eksperimenter sammen med børnene (Sæbø, 2009; Sørensen, 2019).

Overordnet sås det, at der i de mange forløb, hvor det lykkedes at skabe en magisk og legende stemning, var en dialektik imellem børnenes leg og de pædagoginitierede forløb. Hvor det pædagogiske personale i deres måde at lede og indgå i samspil med børnene i de pædagoginitierede praksisser form- og stemningsmæssigt var inspireret af børnenes egne lege, mens børnenes lege på den anden side set i flere tilfælde blev inspireret af de pædagogiske praksisser, som børnene indgik i.

## Udfordringer

### ■ Børnegruppens størrelse og indholdets kompleksitet

Selvom der sås en række eksempler på, at forløbene fangede børnenes interesser og gav dem mulighed for at deltage på lystfulde måder, sås der også flere eksempler på pædagogiske forløb, der var for lange, for abstrakte, eller praksisser, hvor børnegruppen og aldersspændet var så stort, at det ikke var muligt at inddrage alle børnene ligeligt.

I case 1 sås således eksempler på, at flere af de indledende forløb strakte sig over et tidsmæssigt spænd på over en time, hvilket var så lang tid, at børnene blev urolige, og deres opmærksomhed ikke kunne fasholdes i hele processen.

I case 1, hvor man arbejder med hele børnegruppen på ca. 20 børn, og i case 3, hvor op mod 40 børn deltog sammen i aktiviteterne, sås det, at det var vanskeligt for det pædagogiske personale at engagere og inddrage hele børnegruppen samtidig. Dette medførte, at flere børn blev urolige, hvilket igen medførte, at pædagogerne måtte tisse på disse børn og hermed kom til at bryde den magiske, legende stemning, de arbejdede på at opbygge.

I case 3 sås yderligere et stort aldersspænd i den fælles aktivitet, hvilket fremstod som en udfordring i forhold til at arbejde i alle børns nærmeste udviklingszone. Dette sås særligt tydeligt i forbindelse med leg og dramatisering på basis af en fælles udviklet historie, hvor historien i de indledende forløb fremstod som så kompleks, at det var vanskeligt for de yngste børn at leve sig ind i den og bidrage med deres egen rolle i den fælles aktivitet. I institutionens videreudvikling af legen blev legen og historien imidlertid forenklet og støttet af fysiske artefakter såsom billeder og farvebånd, hvilket medførte, at børnene i højere grad kunne leve sig ind i fortællingen og bidrage med deres egne dramatiseringer på baggrund af denne.

### ■ Plads og ro til fordybelse

For at opnå den magiske stemning og koncentration blandt børnene forekom det i flere cases vigtigt at skabe ro og undgå forstyrrelser. I casene sås eksempler på, at uro kunne komme både udefra og inde fra børnegruppen. Eksempler på udefrakommende uro ses eksempelvis i case 3, hvor vinduer lukkes, og børn ude på legepladsen blev bedt om at finde et andet sted at lege. I institution 1 foregik en del af forløbene på en stue, der samtidig var et gennemgangsrum og køkken, dette skabte nogle

helt særlige udfordringer i forhold til at samle børnenes opmærksomhed og skabe magiske stemninger i nuet. Ikke desto mindre lykkedes dette i langt overvejende grad, på trods af at rummets øvrige funktioner i perioder greb forstyrrende ind.

Rummene, hvor forløbene foregik i, havde også betydning for børnenes mulighed for at udfolde sig. I case 1 og 2 sås eksempler på, at rummets størrelse og indretning kunne have en begrænsende indvirkning på børnenes kropslige udfoldelsesmuligheder.

#### ■ Tid til planlægning, forberedelse og evaluering

Som en gennemgående udfordring sås det i mange cases, at det pædagogiske personale kun i begrænset omfang havde haft mulighed for at gå fra børnegruppen for at planlægge og evaluere aktiviteterne. Dette betød eksempelvis, at der ind mellem opstod usikkerhed blandt personalet om, hvad der skulle ske, eller at pædagogerne blev nødt til at gå fra og hente materialer frem og indrette rum, mens børnene sad og ventede på at komme i gang, hvilket igen bevirkede, at børnene havde opbrugt meget af deres koncentration, allerede inden aktiviteten kunne gå i gang.

Imidlertid sås det, at det pædagogiske personale i udstrakt grad forstod at benytte mellemrummene i hverdagen, hvor børnene legede selv, til at foretage en ad hoc-planlægning og evaluering.

#### ■ Improvisation, æstetiske praksis og nærvær

I alle observerede forløb arbejdede det pædagogiske personale med æstetiske udtryksformer som fortælling, dukkespil, dramatiseringer, sang og billedkunst. Disse praksisser krævede, at det pædagogiske personale selv havde en vis fortrolighed med de forskellige udtryksformer, så de var i stand til at videreformidle disse til børnene og indgå som kompetente andre i samspillet med børnene og de andre voksne. Samtidig krævede ambitionen om i vidt omfang at inddrage børnenes ideer og handlinger i alle forløb, at det pædagogiske personale var i stand til at improvisere i nuet og samtidig holde fokus på de temaer, fortællinger og aktiviteter, som de arbejdede med. Dette kunne fremstå som en udfordring for enkelte.

For at skabe den magiske fortættede stemning, og for at det fine samspil mellem børnene og pædagoger skulle lykkes, sådan at hvert barn følte sig set og mødt, sås det, at det krævede stort nærvær fra pædagogen. I de observerede forløb var dette nærvær i langt overvejende grad til stede, men det krævede et stort fokus og megen energi, hvilket kunne ses som en udfordring.

#### ■ Løsningsmuligheder

I løbet af projektperioden udviklede det pædagogiske personale en række tiltag, der havde til formål at imødekomme disse udfordringer. I forhold til forberedelse og evaluering fandt det pædagogiske personale små huller i dagligdagen, hvor de lige fik mulighed for en kort ad hoc-planlægning og evaluering. Dette betød dog ikke, at der ikke stadig var et massivt ønske fra medarbejderne om fast børnefri tid og rum til dybere udviklingssamtaler og refleksioner over deres pædagogiske praksis. I forhold til børnegrupperstørrelse udarbejdede institutionerne nye praksisser, hvor de på forskellig vis underopdelte børnene i mindre grupper. I forhold til faglige udfordringer med at skabe magi, fortælle historier, improvisere, lege m.m. løste nogle medarbejdergrupper disse udfordringer ved i nogle situationer at lave en arbejdsdeling, så nogle pædagoger primært varetog disse funktioner, mens de andre indgik som supporterende medspillere. I andre eksempler tog pædagogerne udfordringen op og valgte bevidst at øve sig i løbet af projektperioden for at ende op med at få en succesoplevelse med det, som tidligere havde forekommet som vanskeligt.

## Børnenes oplevelse, læring og dannelse

### ■ Nærvær og varme

Gennemgående sås det i alle forløb, at det pædagogiske personale havde et stort fokus på at involvere hele børnegruppen. Denne inddragelse havde både karakter af samtaler og kropslige og æstetiske samspil, som var præget af varme og nærvær. Der sås mange eksempler på dette i casene, eksempelvis i case 2, hvor pædagogen med en dukke hilser/snuser til hvert enkelt barn, så de føler sig set og mødt. Et lignende eksempel ses i case 1, hvor pædagogerne giver alle børnene et knus og en kildetur, eller i case 2, hvor pædagogen er rundt og have fysisk kontakt med alle børn undervejs i fantasirejsen (middagsmagi). I alle disse situationer sås det, at børnene indgik i samspillet med de voksne på en glædes- og nydelsesfuld måde, hvor de smilede og lo og kropsligt udstrålede glæde ved den varme kontakt med de voksne.

### ■ Lyst og glæde

I alle observerede forløb var det det pædagogiske personales ambition, at aktiviteterne skulle være sjove og lystfulde for børnene at indgå i og indfange børnenes interesser og nysgerrighed. Dette lykkedes i en række tilfælde, hvor børnene tydeligvis var helt opslugte og morede sig og selv tog initiativer til at deltage i og videreudvide aktiviteten. Dette sås eksempelvis i dukkespil og dramatiseringer i case 1 og case 2 og i de store fælles lege i case 3. Kendetegnende ved disse situationer var på den ene side de store muligheder for børnedeltagelse og på den anden side, at de voksne selv udstålede glæde og lyst til at lege og skabe sammen med børnene. Der sås i observationerne en række eksempler på, at dette lystprægede samspil børn og voksne imellem i høj grad indfangede børnenes opmærksomhed og lyst til at deltage i de fælles legende praksisser.

### ■ Ind- og udtryksmuligheder for alle

Sidst men ikke mindst indgik der i alle forløb kropslige og æstetiske praksisser, hvor børnenes ideer kom til udfoldelse. Dette sås i en række dramatiseringer, lege og i æstetiske værkstedsforløb, hvor børnene omformer indtryk til udtryk. Et eksempel på dette er værkstedsaktiviteterne i case 3, hvor børnene lavede billeder af bier, eller i case 1, hvor børnene lavede bordukketheaterdukker inspireret af eventyret om ulven og de tre små grise. Samtidig indgik der i alle forløb samtaler, hvor børnenes stemme fik mulighed for at blive hørt, og hvor børnenes egne ideer blev inddraget i de skabende æstetiske aktiviteter. Overordnet set blev der arbejdet med en stor diversitet i forhold arbejdet med de forskellige udtryksformer, hvilket i observationerne viste sig at rumme et stort potentiale for at inddrage de forskellige børns forskellige interesser og æstetiske præferencer og hermed på forskelligartet vis give børnene mulighed for at deltage og komme til udtryk.

## Analyse ud fra de seks læreplanstemaer

Vi har i casebeskrivelserne analyseret en række udvalgte pædagogiske forløb gennem en tematisk analyse og en perspektivering til den styrkede pædagogiske læreplan. Resultatet af disse analyser er divergente, eftersom analyserne knytter sig til forskellige konkrete forløb. Analyserne viser dog samstemmende, at de tematiserede forløb favnede alle læreplanstemaer i større eller mindre grad. I det nedestående har vi sammenfattet en række fællestræk ved de analyserede forløb.



Analyse ud fra de seks læreplanstemaer	
Alsidig personlig udvikling	<p>I de analyserede forløb sås det, at det pædagogiske personale skabte et læringsmiljø, hvor børnene fik mulighed for at udforske og erfare sig selv og hinanden på nye måder. Børnene eksperimenterede med og udfoldede en række forskellige kreative, kropslige og æstetiske oplevelses- og udtryksmåder.</p> <p>I flere af de observerede forløb blev der arbejdet med forskellige former for dramatiseringer, hvor børnene indgik i ligeværdige fællesskaber, hvor de kunne øve sig i at stille sig frem og være på og udvikle gåpåmod og selvtillid.</p> <p>De lange tematiserede forløb med mange gentagelser rummede mulighed for, at børnene kunne indgå i kollektive eksperimenterende praksisser, hvor de kunne udforske tematikker og afprøve og tilegne sig forskellige udfoldelses- og udtryksformer i et fællesskab, hvor der var plads til at fejle, øve sig og blive bedre. Dette rummede mulighed for, at børnene både enkeltvis og som samlet børnegruppe kunne udvikle internaliserede kompetencer og gåpåmod.</p> <p>Læringsmiljøet var overordnet set præget af varme og engagement både fra de voksne og fra de deltagende børn. Dette stimulerede børn og voksnes samspil og tilknytning og gav børnene mulighed for at opleve sig som værdifulde.</p> <p>Børnene deltog i kollektive aktiviteter, som gruppen som helhed opfattede som lystbetonede og meningsfulde. De havde herved mulighed for at udvikle og dele glæde og engagement.</p> <p>Igennem de forskellige dramatiseringer og som-om-legge havde børnene mulighed for at afprøve og udfolde forskellige roller, handlinger og følelser og havde herigennem mulighed for at udvikle identitet.</p>
Social udvikling	<p>Børnegruppen arbejdede i alle forløb sammen både i mindre grupper og hele stuen sammen. De lavede fælles udstillinger, fælles hytter, fælles lege, dramatiseringer og fortællinger. Herved fik børnene en oplevelse af at arbejde sammen og være en del af fællesskabet. Samtidig indgik børnene i nye relationer i de forskellige gruppeaktiviteter og rollegrupperinger. Dette betød, at børnene så sig selv og hinanden på nye måder og fik mulighed for at udvikle nye relationer, som de i flere tilfælde overførte til egne lege. Herved rummede læringsmiljøet mulighed for, at børnene kunne skabe venskaber og sociale kompetencer.</p> <p>I de mange cases, hvor der blev arbejdet med fortælling, dukkespil, dramatiseringer, leg og drømmerejser, rummede læringsmiljøet stor mulighed for, at børnene kunne indleve sig i de forskellige roller og narrativer og udvikle empati.</p> <p>Herudover fik børnene mulighed for at udtrykke sig på mange måder i et legende og anerkendende fællesskab og udvikle tillid til sig selv og til hinanden. Samtidig har børnenes ideer været inddraget i udviklingen af de fælles aktiviteter og udtryksformer, hvilket kan styrke demokratisk dannelse.</p> <p>Endelig blev der i alle aktiviteter arbejdet med en grundlæggende social læring, hvor børnene øvede sig i at indgå aktivt i fællesskaber, at bidrage og i at modtage kollektive beskeder.</p>

<p>Kommunikation og sprog</p>	<p>Som et gennemgående element blev der arbejdet med historiefortælling i forløbene. Her blev de forskellige historier fortalt og genfortalt på mange forskellige måder, både af børn og voksne. Dette rummede et potentiale for sprogudvikling, hvor der både blev lært nye ord og givet rum for at udtrykke sig i en forsamling, når der blev taget rundet efter fantasirejsen eller som en del af en fortælling eller dramatisering.</p> <p>Herudover satte både børn og voksne gennemgående ord på handling, både når de arbejdede med visuelle billedkunstneriske fremstillingsformer, og når de agerede med dukker, legede eller selv spillede de forskellige roller. Hermed var der god mulighed for, at verbalsproget blev stimuleret.</p> <p>Projektets arbejde med mange forskellige æstetiske udtryksformer gav yderligere børn og voksne mulighed for at kommunikere gennem en række æstetiske sprog. Projektet rummede således stor mulighed for, at børnene kunne opnå erfaringer med at fortolke indtryk og kommunikere og sprogliggøre tanker, ønsker og ideer.</p>
<p>Krop, sanser og bevægelse</p>	<p>I de forskellige forløb indgik en række sanselige oplevelser, hvor børnene eksempelvis byggede huse af halm, grene og sten, lavede lys af bivoks, dansede eller legede tumle- og faldelege. I disse processer indgik en række direkte kropslige erfaringsformer, hvor børnene brugte krop og sanser på mange måder.</p> <p>I arbejdet med drømmerejser gjorde børnene sig erfaringer med at have kroppen i ro og ligge og lytte, og i de mange udendørs aktiviteter erfarede børnene eksempelvis, hvordan græsset slog op på benene, da de gik tur på engen, eller hvordan det følte, da mariehønsene kravlede på hånden.</p> <p>Herudover rummede arbejdet med billedkunst, dukkefremstilling og skulpturer og fremstilling af ulvesuppe en række lystbetonede kropslige og sanselige oplevelser i mødet med diverse materialer og råvarer samt en række finmotoriske udfordringer.</p> <p>Hertil kom alle de indlejrede fortællinger og dramatiseringer, hvor børnene udforskede og eksperimenterede med mange forskellige måder at bruge kroppen på en legende måde. Dette skete i grupper, hvor både børn og voksne kunne spejle egne kropslige udtryk i hinandens. Hermed var der mulighed for, at børnenes kropsbevidsthed blev stimuleret.</p> <p>Overordnet set blev der skabt læringsmiljøer, der understøttede, at børnene kunne udforske og eksperimenterede med mange forskellige måder at bruge kroppen på og udvikle krops- og bevægelsesglæde.</p>
<p>Natur, udeliv og science</p>	<p>Der blev i flere af de observerede forløb arbejdet med naturvidenskabelige tematikker og undersøgelser af naturfænomener. Dette sås eksempelvis i case 1, hvor børnene byggede huse og hytter af forskellige materialer og udforskede, i hvilken grad disse huse kunne blæses omkuld. Eller i case 3, hvor børnene har duftet, sanset og hørt historier om bier, og hvor honning kommer fra. Hermed fik børnene erfaringer med at genkende og udtrykke sig om årsag, virkning og sammenhænge.</p> <p>I flere cases indgik ture i naturen, gårdbesøg eller til Zoologisk Have. Her gjorde børnene sig erfaringer med naturen og fik førstehåndsindtryk af de udvalgte dyr, som de efterfølgende bearbejdede og omsatte til en række tegninger, lege og skulpturer.</p>

	<p>Projekterne kunne yderligere bidrage til en begyndende matematisk opmærksomhed f.eks. i forhold til at få en fornemmelse af, hvor meget alle stuens børn fylder, når de skal ligge på gulvet i et lille rum, erfare cirkelns form, når de sidder i cirkel, eller at man kun kan holde to pindedukker, når man har to hænder.</p>
<p>Kultur, æstetik og fællesskab</p>	<p>Som et bærende element i alle forløb indgik fortælling eller eventyr som et æstetisk udtryk og en kulturel genre. I arbejdet med disse udtryksformer indgik det pædagogiske personale som kulturformidlere, der indførte børnene i den danske kulturelle tradition. Herudover arbejdede børn og voksne i alle forløb med selv at skabe gennem en række æstetiske udtryksformer spændende fra fortælling og tegning over skulptur, dukkespil, sang, dans, leg og værksteds- og teaterproduktion. Disse skabende processer tjente dels som en måde at tilegne sig kulturens former og få erfaringer med at anvende forskellige materialer, redskaber og medier. Dels som et forum for at udtrykke, skabe og lege. Samt endelig som en arena for færdighedsudvikling og formeksperimenter. Hermed fik børnene en række af forskellige kulturelle oplevelser, både som tilskuere og aktive deltagere, hvilket rummede stor mulighed for at stimulere børnenes engagement, fantasi, kreativitet og nysgerrighed.</p> <p>Alle aktiviteter foregik i praksisfællesskaber, der overordnet set rummede plads til forskellige børns forskellige præferencer og kompetencer, og hvor alle børn deltog, og hvor køn og etnicitet ikke spillede nogen rolle. Hermed indgik børnene i grupper præget af diversitet, hvor de kunne spejle sig i både de, der lignede dem selv mest, og de, der var mere forskellige.</p>

## Kvalitative fokusgruppeinterview – evalueringer

I den løbende forskningsproces og de afsluttende evalueringer har vi i forskergruppen som en primær kilde inddraget det pædagogiske personales fortællinger og vurderinger af egen praksis som redskab i den fortløbende eksperimentelle aktionsforskningsproces. Vi har dog også ønsket at inddrage børnenes og forældrenes stemme i forbindelse med den afsluttende evaluering. I dette afsnit har vi valgt at indlede med resultaterne af vores fokusgruppeinterviews med børn og forældre. Herefter følger resultater af evalueringssamtaler med det pædagogiske personale.

### Evalueringer – børn

Det pædagogiske personale havde i projektperioden arbejdet med flere supplerede børneevalueringsmåder. Den primære har været, at børnene har lavet tegninger af deres oplevelser med opfølgende samtaler med en pædagog. Herudover indgik der børneinterviews, som forskergruppen og pædagogerne forestod i mindre grupper med støtte fra tegninger, fotos og hånddukker.

Alle børneinterview foregik i grupper, og samtalerne handlede om de forskellige forløb og aktiviteter, som børnene havde medvirket til i projektperioden. Vi ønskede for det første at indhente information om, hvad børnene huskede fra forløbene, hvad der havde gjort indtryk og sat sig spor. Herudover var vi interesserede i at indhente børnenes holdning til de forskellige aktiviteter, lege og forløb, de havde medvirket i.

Det viste sig i de konkrete interviews, at de udvalgte børnegrupper både huskede og beskrev i detaljer, hvad de havde lavet, og hvilke narrativer der indgik, selv om disse aktiviteter havde fundet sted op til flere uger før. Vi tog dette som en indikation for, at de pædagogiske forløb havde gjort indtryk og sat sig spor. Nedenfor er et udpluk af børnenes genfortællinger:

”Jeg har været faren, og næste dag skulle jeg være Hans, den, der skulle blive fanget inde i buret”,  
 ”Vi har gået tur, Ja, og så smidt vi dem [brødkrummerne], så vi kunne finde vej hjem. Ja, men så spillede en hund nogle af dem, men vi kunne stadig væk godt finde vej” (Børneinterview, Institution 2, s.2).  
 ”Vi byggede huse af LEGO og grene, og så pustede vi og pustede, og det var kun de store, der ikke væltede ned”,  
 ”Så lavede vi også de der billeder med grisene, med det der kruspapir, det var sjovt” (Børneinterview, Institution 1, s. 1).

Også fantasilegene fra middagsmagi i case 2 huskede børnene tydeligt: ”Jeg havde en glimmersommerfugl, der var lavet af chokolade”. Et barn viser den usynlige sommerfugl frem i hånden ligesom i forløbet og siger ”min er en vippesommerfugl, der hele tiden flyver væk” (Børneinterview, Institution 2, s. 6).

Børnene fortalte yderligere, hvad de havde oplevet som spændende og sjovt. Nogen syntes, det hele havde været sjovt, andre fremhævede, at det særligt var dramatiseringer, hvor børnene levede sig ind i roller, legede og spillede teater, som de synes var sjovt: ”Jeg synes, det hele har været sjovt”, ”Teateret var det sjoveste”, ”Det var sjovt, for vi var alle sammen med” (Børneinterview, Institution 1, s. 1). ”Jeg har prøvet at være heksen en gang, det var virkeligt sjovt, og P prøvede, og så faldt hun ned, og så brændte vi hende, og så blev hun væk for eeeevigt” (Børneinterview, Institution 2, s. 1). ”Det var om grisene og ulven, og det var sjovt. For så var jeg jo moren, der sendte dem afsted” (Børneinterview, Institution 1, s. 1).

Omvendt var der situationer og processer, som børnene vurderede som kedelige, eksempelvis når de skulle vente på tur: "Det værste er bare, at man skal vente og vente på, at det bliver ens tur. Det synes jeg er kedeligt" (Børneinterview, Institution 1, s. 1).

Eller når man i drømmerejser skulle ligge ned og slappe af: "Fordi så skal man ligge ned hele tiden og slappe af i øjnene og i hele kroppen, det er ret kedeligt, for det tager en time". (Børneinterview, Institution 2, s. 4).

Der var dog andre børn, der vurderede den samme aktivitet mere positivt: "Men også dejligt – Når Pædagogen E fortæller om det magiske slot og den magiske eng, og der er skrigplanter" (Børneinterview, Institution 2, s. 1).

Overordnet fortalte børnene, at de havde syntes, det var sjovt at medvirke til de aktiviteter, som der blev talt om i samtalerne, og de havde kun få kritiske kommentarer, og direkte adspurgt ytrede de, at de gerne ville lave det meste af det igen: Der er altid en mulighed for, at børnene i børneinterviews grundet de ulige statusforhold ubevidst søger at udtrykke det, de voksne ønsker at høre (Sørensen, 2015).

I flere dukkeinterviews anvendte pædagoger og forskere derfor en dukke, der ud fra en hensigt om at udfordre børnenes mulige tendens til at søge at "please" den voksne interviewer, talte imod børnene. Dette viste sig eksempelvis, ved at dukken sagde, at det var kedeligt at lave teater og tegne, og at det også var alt for svært for børn. Op imod denne modstand argumenterede børnene, at det ikke var kedeligt, men sjovt, og at de var rigtig gode til det. Nedenstående udpluk er eksempler herpå.

"Nej, det var sjovt. Ja, det er sjovt, for så legede jeg, at jeg var ulven. Det er sjovt, for så laver vi de mariehøns", "Det var os, der lavede det [teateret], og vi var gode til det", "Det var slet ikke svært. Vi var gode. Nej. Vi kan godt, vi er gode til det. Nej. Det er sjovt, vi kan godt lide det" (Børneinterview, Institution 1, s. 1).

Disse dukkeinitierede interviews indikerede i lighed med de tegne- og fotobaserede interviews, at børnene havde oplevet de omtalte processer og aktiviteter som meningsfulde og sjove, og at de havde oplevet sig selv som succesfulde aktører i disse.

## Opsamling

- Børnene fortæller, at de havde været glade for at deltage i de pædagogiske forløb
- De dramatiske lege og udtryksformer fremhæver de som særligt sjove
- De fortæller, at de har oplevet sig selv som kompetente i de forskellige processer.

## Evalueringer – forældre

Med henblik på at indhente forældrenes perspektiv på projektet indgik samtaler med forældrepræsenteranter før og efter projektforløbene i institution 1 og 2. I begge institutioner ytrede forældrene på de indledende møder stor interesse for og opbakning til projektet. De var i særlig grad positive over for projektets fokus på tematiserede lege og læringsforløb og projektets intention om at fremme et legende og lystfuldt læringsmiljø for børnene.

I forbindelse med evalueringen mødtes vi i forskergruppen igen med forældrerepræsentanterne fra institution 2, mens det for institution 1's vedkommende var det pædagogiske personale i institutionen, der forestod den opfølgende samtale med forældrene.

Forskergruppens samtale med forældrerepræsentanterne havde karakter af et seminstruktureret fokusgruppeinterview med fokus på forældrenes oplevelse og vurdering af de pædagogiske projekter. Overordnet set fortalte forældrerepræsentanterne, at det var deres oplevelse, at børnene havde været glade for at deltage i projektet, som de havde fortalt meget om derhjemme.

”Ja, det har været meget, meget positivt – det, vi har hørt. Hun [datteren] har været meget begejstret for forløbet. Hun har fortalt om det hver dag derhjemme. Det har været sjovt at være forskellige roller. Det har været superspændende for børnene. Jeg har indtryk af, at de har fået meget med. Både her og i deres egne lege. Både de små og de store” (Interview, forældre, s. 1).

En forælder fortalte uddybende, at hendes fireårige datter havde været så optaget af projektet, at hun havde fortalt så meget derhjemme, at hele familien til sidst var blevet involveret i projektet.

”Ja, på grønstuen har de lavet et teaterstykke og bygget et pandekagehus og bagt pandekagehus. Og gået tur. Og arbejdet med eventyret på mange forskellige måder. Hun har fortalt om det hver dag – og det har været supergodt. Og så har vi også læst eventyret derhjemme på tyrkisk, så hele familien har været involveret i det” (Interview, forældre, s. 1).

Forældrene udtrykte samstemmende, at de oplevede, at projektets tematiske fordybelse havde været en god måde at arbejde på for børnene.

”Vi har to drenge, en på fem og en på to. Den store har fortalt mest. Men de har fortalt meget om, at der har været andre processer i gang. Og der har være fordybelse. Og det synes vi har været meget positivt. For de har snakket meget om det” (Interview, forældre, s. 1).

”Jeg synes, at det at fordybe sig i noget og tage hånd om det på mange måder, det rammer en bredere målgruppe. Det gør, at børnene forstår det meget bedre – og at alle kan være med” (Interview, forældre, s. 1).

Alle forældre var enige om, at det er godt med et langt forløb, og enige om, at det også er vigtigt, at det pædagogiske personale gør det på en måde, så det er spændende i hele forløbet og giver mulighed for, at alle børn kan være med.

”Det var rigtig, rigtig positivt, at de også lavede noget ude af huset. Altså komme ud at se teater og være ude i naturen og alt det forskellige” (Interview 1, forældre, s. 1).

Afslutningsvist spurgte vi, om forældrene havde nogle særlige ønsker til kommende temaer, som institutionen kunne arbejde med. En forælder foreslog at arbejde med trivsel:

”Ja, trivsel – og rummelighed, det er så vigtigt allerede i børnehaven. Og så med fokus på sprog og det med at interagere med hinanden – det er meget vigtigt. Altså, det sociale og gøre dem klar til skolen også. Trivsel og tolerance, det er vigtigt. Det kunne også ske gennem fortællinger og fiktion” (Interview, forældre, s. 2).

Overordnet set ønskede disse forældre imidlertid, at pædagoger og børn sammen vælger temaer, og de ønskede ikke selv at blive involveret i denne proces. De udtalte, at de havde tillid til pædagogerne og mente, at faglige valg om tematisk indhold skulle være det pædagogiske personales ansvar. Nedenstående er samlet nogle af deres argumentationer for denne indstilling.

”Dem, der tager sig af mine unger otte timer om dagen, det er jo også dem, der skal tænke på det, og dem, der har fagligheden” (Interview, forældre, s. 2).

”Der er også det med, at vi kan jo godt kan have nogle ideer for vores egne børn, men vi kender jo ikke hele børnegruppen, og hvordan de fungerer sammen, og det er jo der, jeres faglighed kommer ind” (Interview, forældre, s. 2).

”Det er også fint nogle gange at blive fri for at tage stilling og stole på, at pædagogerne har fagligheden og den viden, vi ikke har” (Interview, forældre, s. 2).

”Vi vil gerne komme med feedback og støtte op og komme med ideer – men vi er glad for, og vi har også tillid til, at de temaer, pædagogerne vælger, ja, de har de fagligheder, som der er brug for, også i forhold til det, som børnene skal lære” (Interview, forældre, s. 2).

## Opsamling

- Forældrene fortæller, at de ser projektet som meget positivt, fordi
  - børnene har været glade for og fortalt meget om projektet
  - der har været mulighed for fordybelse, variation og ture ud af huset.
- I forbindelse med det kommende pædagogiske arbejde med temaer foreslår en forældre-repræsentant, at de kunne arbejde med trivsel.
- Overordnet mener forældrene dog, at temavalg skal foretages af pædagogerne ud fra en faglig vurdering.

## Evalueringer – pædagogisk personale

I de løbende og afsluttende evalueringer med det pædagogiske personale arbejdede vi med en helt enkelt evalueringsmodel, der med afsæt i appreciative inquiries havde nedenstående underpunkter som fokus, som vi i den tematiske analyse af vores interviews vil tage afsæt i.

Evalueringssamtalemodel
<p>Overordnet om projektet – Hvad fungerede godt?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Om at arbejde med at skabe magiske og lystfulde pædagogiske praksisser</li> <li>• Om at arbejde med længerevarende temaer</li> <li>• Om arbejde med mange kropplige, kreative og æstetiske udtryksformer</li> </ul>
<p>Pædagogen som kulturformidler og kulturbærer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Om at gå foran, bagved og ved siden af</li> <li>• Om ad hoc-planlægning</li> <li>• Om pædagogisk improvisation</li> </ul>
<p>Børnenes oplevelse, læring og dannelse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvad var børnenes oplevelse?</li> <li>• Hvilke potentialer ser det pædagogiske personale i projektet i relation til læreplanen?</li> </ul>

Hvilke udfordringer var der?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strukturelle udfordringer</li> <li>• Pædagogiske udfordringer</li> </ul>
Hvad tager det pædagogiske personale med sig fra projektet?

## Overordnet om projektet – Hvad fungerede godt?

### ■ Om at skabe magiske og lystfulde pædagogiske praksisser

I forhold til projektets ambition om at skabe magiske lege-/læringsmiljøer for børn og voksne udtalte det pædagogiske personale, at de havde været meget glade for og inspirerede af projektets fokus på dette. "Det gør noget ved mig og min arbejdsindsats, at jeg tænker, denne her gruppe børn, det skal bare være det fedeste... at gå i børnehave og være sammen, vi skal lære at lave en masse fede ting. Når jeg skal aflevere dem videre, så vil jeg aflevere nogle gode unger. Det gør noget ved mig" (Interview 2, Institution 2, s. 23).

Samtidig udtrykte der pædagogiske personale, at de opfattede projektets mål om at udvikle læringsmiljøer, der blev oplevet som legende lystfulde for de deltagende, som helt centralt, ikke alene i dette projekt, men som en pejlesnor for hele det pædagogiske arbejde med børnene. "Det er jo deres dagligdag, det her. Det skal være sjovt at gå i børnehave. Ikke fordi man ikke skal lære noget. Eller at der ikke er ting, man skal. Men tilgangen til det. Bare det, at man stiller sin stemme lidt ned og spærrer øjnene lidt op og har det der smil i øjenkrogen, så ved børnene, at nu sker der noget spændende" (Interview 2, pæd., Case 1, s. 28).

Pædagogerne udtrykte, at de havde oplevet arbejdet med legen, magien og de æstetiske udtryksformer som en berigende del af deres pædagogiske praksis, der rummede mulighed for, at børn og voksne kunne indgå i fælles flowprægende praksisser, der rummede en fælles tredje karakter.

"Det er jo netop, når det er, vi har været helt inde i det allesammen, i det her, at så lægger man jo slet ikke mærke til, at tiden går. Så det er jo også det, der er det fede ved det. Det er det der flow, man kommer ind i, hvor det bare... så er man bare i den stemning, og så er alt andet lukket ude" (Interview 1, Institution 1, s. 12).

Som en forudsætning for at lykkes med at skabe disse magiske og fordybende lege-/læringsmiljøer pegede pædagogerne på nødvendigheden af selv at have en legende tilgang og mod til at gå foran og selv kaste sig ud i også uvante processer.

"Det er så vigtigt, at vi selv er på, også der sammen med børnene. Men det kræver bare også, at man siger, at ja, jeg vil godt. Og så går man bare ind i det – og prøver det, selv om det godt kan være lidt svært første gang. Men så prøver man det, og så går det også. Så det, jeg tænker, er, at det er jo det, vi prøver at lære vores børn, og vi prøver at give videre til dem, og så er det jo, vi skal jo være på samme måde selv" (Interview 1, Institution 1, s. 15).

### ■ Om at arbejde med længerevarende temaer

I forhold til projektets fokus på lange tematiske forløb udtrykte det pædagogiske personale stor tilfredshed med denne arbejdsform, som de så som en meget anvendelig måde at arbejde med børnegruppen og den pædagogiske læreplan.



”Det er skønt at arbejde med et tema i lang tid. Dejligt at have tid til det. Det er der, man får mulighed for at kigge på sig selv og se, hvad børnene får ud af det. Det har været en god proces” (Interview 2, institution 2, s. 3).

”Vi har været gode til at holde os til emnet og samtidig brede det ud. Det har aldrig været kedeligt, børnene har virkelig været med på den. Vores gejst har smittet af på børnene, vi syntes jo, det var sjovt at stå og lave pandekager på bålet og alt det, vi har lavet. Det er sjovt at se noget blive til det, man har tænkt sig. Det er meningsfuldt og motiverende for de voksne også” (Interview 2, Institution 2, s. 3).

Som en særlig positiv ting italesatte det pædagogiske personale det lange stræk med tilbagevendende aktiviteter, der bevirkede, at pædagogerne kunne udvikle nye rutiner og arbejdsformer sammen med børnene.

”Det har været fedt at have så lang tid med ro på – og gøre det mange gange. Vi har lært noget af hver gang. Det begynder at sidde mere og mere inde under huden... Og sådan arbejdsgangen i det – med at komme med nogle input og så tage fat i dem sammen med børnene, på alle mulige forskellige måder, som vi har gjort det her” (Interview 1, Institution 1, s. 5).

Herudover understregede det pædagogiske personale, at de havde oplevet det som en stor lettelse for egen forberedelse og arbejdsbelastning at fordybe sig et i et tema over længere tid, da det gav en retning for det pædagogiske arbejde.

”Det er en lettelse for egen arbejdsbelastning af blive i det samme, så ved man, hvad man skal holde sig til. På vores stue har vi rigtig mange ideer, derfor er det fint, at vi bliver fastholdt i noget. Vi vil mange ting. Godt at have mange ideer, men fint, at det bliver holdt inde for det samme” (Interview 2, Institution 2, s. 3).

”Det... giver også fælles fokus. Det bliver naturligt at tænke det ind i hverdagen. Det er blevet en naturlig del af hverdagen. Det opleves ikke som noget, der fylder, det tager ikke pladsen fra noget andet. Det giver mening i en hverdag” (Interview 2, Institution 2, s. 3).

#### ■ Om at arbejde med mange kropslige, kreative og æstetiske udtryksformer

I forhold til arbejdet med mange forskellige undersøgelses- og udtryksformer udtrykte det pædagogiske personale, at det havde været meget positivt, at de havde haft rig mulighed for at arbejde med forskellige kropslige og æstetiske udtryksformer, der rummede mulighed for at favne de forskellige børns forskellige interesser og støtte op om deres alsidige udvikling og dannelse.

”Det, jeg synes har været så godt, er det, at vi har arbejdet med så mange former. Ligesom med de 100 sprog, som vi snakkede om. Så er der jo noget for alle. .... Og måske synes jeg, at det er svært, men jeg vil gerne blive bedre, for jeg synes, at det er spændende... Og så den der følelse af, at når man bare bevæger sig hele vejen rundt i forskellige kreative miljøer, så er man hele vejen rundt” (Interview 1, Institution 1, s. 6).

”Jeg synes, at det har været fantastisk at bruge alle de kreative måder, vi har arbejdet på. Ja, Jeg synes også, at det er super fedt. Og det er måske det, der gør også, at børnene synes, at det er sjovt, fordi vi prøver så meget forskelligt og er fælles om det alle sammen” (Interview 2, Institution 1, s. 27).

”Når man skaber noget, så skaber man også sig selv. Det handler om identitet. Når man skaber noget, så bliver man tydelig for andre og for sig selv. Der var så mange forskellige sprog i spil, at der var nogen, der talt alle børn. Alle havde noget, de var gode til, og så hinanden i så mange forskellige

roller. De udviklede selvtillid og samarbejdede og havde det sjovt. Og det var også kulturformidling for børnene og en måde, de kunne udvikle en række håndværksmæssige og æstetiske færdigheder” (Interview 2, Institution 1, s. 27).

Herudover nævnte flere pædagoger, at de mente, at det er vigtigt, at det pædagogiske personale tager børnenes æstetiske udtryk alvorligt og hjælper dem med at forfine og præsentere dem.

”Det er vores fornemmeste opgave i børnehaven at give børn forskellige muligheder at udtrykke sig på, hvor de kan tænke ’hov, det her er fedt, jeg er vildt god til det, kunne godt tænke mig at gøre noget mere” (Interview 2, Institution 1, s. 19).

”Jeg kan godt lide at gøre noget særligt ud af de kreative produkter, som børnene har lavet. Det skal ikke bare være en tegning, som de får med hjem. Tegningen skal rammes ind, og de skal selv være med til at ramme den ind, så den bliver flot at se på. Det kan jeg godt lide. Det er det æstetiske element i det. Nogle gange tror børnene, at tegninger, det er sådan noget, de bare skal sidde og masseproducere. Og det kan man godt gøre nogle gange, men andre gange skal man også gøre sig umage.... Så de også mærker, ’hold da op, det bliver flot det her’. Og det kan man virkelig se på dem... Og man kan mærke, at de vokser af det” (Interview 5, Institution 3, s. 5).

#### ■ Om at gå foran, ved siden af og bagved

Pædagogerne arbejdede i hele projektet som kulturformidlere og kulturskabere sammen med børnene. Dette skete på mange måder, både som en del af hverdagens pædagogiske praksis og som en integreret del af de pædagogiske forløb. Som en del af arbejdet som kulturformidlere understregede det pædagogiske personale vigtigheden af, at der i de forskellige processer var mulighed for, at de som kulturformidlere kunne bidrage til en kulturoverlevering, hvor børnene kunne tilegne sig forskellige æstetiske formsprog.

”Og alle vores børn, de skal altså kunne tegne. De skal alle sammen være med. Og nogle børn bækker også nogle gange ud, fordi de er usikre på, om de kan – Og så siger jeg jo: ’Ja, men jeg skal nok hjælpe dig. Jo, du bliver nødt til at prøve det’. Det handler om det der med at gøre det nok gange til, at de kan nå at få succesoplevelsen” (Interview 2, Institution 1, s. 26).

Samtidig var der også flere, der nævnte, at det var vigtigt, at de som igangsættere turde eksperimentere, og at alt ikke behøver at være perfekt. ”Det er det med at turde sætte sig selv i spil, vi tør godt at være fjollede og glemme ting og komme til at lave fejl. Man går foran og viser børnene, hvordan kan man gøre det her. Vi bruger meget vores egen lyst, og det at turde spille, agere og være fjollet, skør og være en anden. Det skal ikke være korrekt alt sammen. Det er også vores egen lidenskab til temaet. Vi bruger meget at improvisere, vi bruger os selv, vi ser, hvad der sker” (Interview 1, institution 2, s. 2).

Det pædagogiske personale italesatte yderligere, at det havde været af stor betydning, at de løbende havde kunnet inddrage børnenes ideer og initiativer og var indgået i ligeværdige processer sammen med børnene, hvor de havde vekslet mellem at gå foran, ved siden af og bag ved børnene.

”Det har noget at gøre med den måde, vi er sammen med børnene på. Og projektet, som vi har gang i her, det er, at de bliver medskabere af det, de er i. Det er også fedt ved at have det over en periode, man kan mærke, hvordan man veksler ind og ud mellem både at gå foran og være sådan meget information, og så spille med ved siden af på slap line. De går foran, og jeg står bagved. Alle de der forskellige roller, man kan have. Det er fedt at være i det og fedt, at de også oplever det” (Interview 2, Institution 1, s. 20).

### ■ Om at være kropslig og kreativ rollemodel

Som en særlig betydningsfuld faktor understregede det pædagogiske personale værdien af at kunne gå foran som rollemodel og bruge sig selv kropsligt og legende sammen med børnene for herigen- nem at indfange børnenes lyst og motivation.

”Det er meget det med at gøre tingene børnevenlige eller få det på et niveau, som de forstår. Det, at man kan bruge hele sin krop til at vise det og gøre det lidt sjovt, så fanger man jo børnene. Man skal turde være fjollet og se dum ud, kravle rundt på alle fire. Jeg har heldigvis en anden voksen med, som er mindst lige så god til at være tosset, som jeg er, og det har vi haft rigtig meget sjovt ud af, og det er jo også en vigtigt ting, så længe man selv har det sjovt, så synes børnene det også langt hen ad vejen” (Interview 1, Institution 2, s. 2).

Samtidig påpegede det pædagogiske personale, at de i det hele taget var meget bevidste om, at må- den, de bruger sig selv kropsligt, kreativt og æstetisk i samspillet med børnene, var betydningsfuldt, i forhold til at børnene bevidst og ubevidst mimer de voksnes måde at agere på. ”Vi bruger os selv, vi er redskabet. Vi viser med krop, mimik og sprog, det her er sjovt, det er noget, der kan leges frit, der er ikke noget, der er forkert, der er ikke noget, der er pinligt. Vi er sammen om det her” (Inter- view 2, Institution 2, s. 6).

Endelig understreger det pædagogiske personale betydningen af at bruge legende arbejdsformer, hvor de voksne på den ene side selv leger, laver sjov og fortæller, på den anden side løbende ind- drager børnenes ideer og udtryksformer. ”Altså, vi har lavet rigtig meget, både noget, hvor det har været os voksne, der har fundet på, og også en masse, hvor det har været børnenes input, og så har det jo været så godt ved at have den legende tilgang til det hele, (Interview 1, Institution 1, s. 4).

Det, vi kan se, er, at når vi går ind med den der legende tilgang, så er børnene med. Så fanger vi dem. Og når vi så laver alle de ting sammen med dem, og vi selv er helt med i det, og børnene får den der plads, så syntes de bare, det er sjovt” (Interview 1, Institution 1, s. 4).

### ■ Om at planlægge og evaluere i små mellemrum

Selvom der kun i meget begrænset omfang var afsat ”børnefri” tid til planlægning og evaluering i de deltagende institutioner, så lykkedes det alligevel for det pædagogiske personale at lave en ad hoc- planlægning på stuen lige før og efter forløbene. I den forbindelse beskriver repræsentanter fra det pædagogiske personale, hvordan de dels udnyttede de små mellemrum, der var i løbet af dagen, dels var projektet i baghovedet på alle tider af døgnet:

”Det er ikke, fordi jeg skal rose os selv, men vi er også nogle, som brænder for det, og som også tænker på det derhjemme, du sidder derhjemme midt om natten og tænker, ’nej, sådan kunne det også være sjovt at gøre’. Jeg kan også sidde i bussen og google ... og så kommer der pludselig nogle nye ideer. Det er, fordi man ikke kan lade være” (Interview 1, Institution 1, s. 13).

En anden mulighed, det pædagogiske personale på en af stuerne anvendte, var at fastholde ideer til nye forløb i en idémappe, der altid lå fremme på stuen.

”Hvis man får en ide, så lige grifle den ned og bare føre den ind i den mappe, så der ligesom ligger ideer til de næste gange. Det er sådan en brainstormmappe, nærmest. Alt, hvad man lige tænker over, det kan vi også gøre, det kan vi også. I stedet for kun at sige det højt, så lige skrive tre stikord ned og så putte det ind i den. Så kan man tage den med, når man siger, ’hvad skal vi så arbejde med nu’” (Interview 2, Institution 1, s. 9).

I forhold til evalueringerne udtrykte det pædagogiske personale, at de som oftest evaluerede mundtligt under uformelle rammer umiddelbart efter en aktivitet, eller når børnene er ude at lege/sove.

”Vi har evalueret kort efter de enkelte aktiviteter: ’Hvad kan vi gøre bedre næste gang, eller det gik rigtig godt, gør det samme næste gang’. Vi har holdt hovedet højt, også når det har været svært. Kan ikke lade være med lige at spørge efter samlingen – ’kan det gøres bedre? Hvad så du?’ Det gør vi også hver fredagssamling, så gejsten hele tiden kan være der, og vi kan sætte nye mål” (Interview 2, Institution 2, s. 4).

Ad hoc-evalueringerne indgik endelig som en del af den mundtlige overlevering kollegerne imellem, hvilket det pædagogiske personale udtrykte tilfredshed med.

”Hvis jeg er gået tidligt, kan jeg møde ind næste dag, og så fortæller de andre, at børnene legede Hans og Grethe om eftermiddagen. På den måde får vi givet hinanden en masse feedback. Det giver mening i hverdagen at få tilbagemeldinger fra de andre” (Interview 2, Institution 2, s. 4).

#### ■ Om pædagogisk improvisation

Selvom alle institutioner som udgangspunkt arbejder med et på forhånd planlagt og rammesat tema, så understregede det pædagogiske personale vigtigheden af på den ene side at have et tema, som man tog sit afsæt i, samtidig med at der var rig mulighed for improvisation og inddragelse af børnenes ideer/input/initiativer inden for denne ramme.

”Men det er jo den erfaring, vi har fået efter at have arbejdet sammen, at okay, så kan vi planlægge sådan her, og så skal den lige forandre sig igen på en eller anden måde, og så kan vi sige ’okay, hvordan gør vi det så’. Det kan godt være, at vi lige har siddet og sagt, vi gør det på denne her måde, men så er det også, at man går ind sammen med børnene og deres ideer, og så bliver man hele tiden nødt til at justere det. Så det er godt at have sådan nogle grundpiller, man ligesom kan bygge på, men så hele tiden være åben for, at det måske tager en anden vej” (Interview 1, Institution 1, s. 13).

Som et centralt element i forhold til det improviserede arbejde med temaerne påpegede det pædagogiske personale betydningen af, at de havde kunnet rumme at arbejde med de mere uforudsigelige improvisatoriske processer. ”Det er nok det med at kunne rumme det som voksen. Ting går ikke altid godt, og det er der ikke noget at gøre ved, det græder vi ikke snot af. Vi kan godt bagefter tænke ’øv, det gik ikke lige, som jeg syntes,’ og det kan man da godt være sådan lidt frustreret over, men man lærer også noget hver gang, og børnene har haft en fest” (Interview 1, Institution 2, s. 3).

På den ene side italesætter det pædagogiske personale, at deres egen evne til at improvisere med børnene er en færdighed, som de har udviklet gennem flere års øvelse. ”Det handler også meget om at være trænet i det med lige at gribe en replik og så bygge på det, jo mere man gør det, jo nemmere er det” (Interview 1, Institution 2, s. 3).

På den anden side påpeger de, at det også er vigtigt, at det pædagogiske personale som samlet gruppe har mod på at kaste sig ud i og afprøve nye metoder, også selv om det ikke er noget, man nødvendigvis er god til. ”Vi vil gerne blive bedre til det med teater. Vi prøver bare af, vi er lidt mere på bar bund. Vi vakler lidt, men gør det så godt, vi kan. Der er ikke nogen af os på stuen, der har teater som noget, vi har gået op i på seminarierne, så det er lidt nyt. Vi lærer hen ad vejen, første gang var det måske knap så godt som anden gang” (Interview 1, Institution 2, s. 2).

Endelig fortæller pædagogerne, at det også er en vigtig forudsætning, at det pædagogiske personale selv synes, det er sjovt og givende at improvisere sammen med børnene. ”For mig handler det rigtigt meget om, at jeg kan ikke lade vær’. Det lyder så åndsvagt, men jeg er vild med sangen, jeg er vild med den måde, man får kontakt med vuggestuebørn ved at bruge sig selv og være så tydelig, for jeg ved også, at jeg synger meget langsommere end de fleste, og jeg gør meget i at tydeliggøre f.eks. øjne [spærrer øjnene op], og så er jeg bare en skør kugle, som godt kan lide at fjolle, og som ikke har noget i mod at gøre tingene grimt. Jeg er ikke forfængelig, og det tror jeg gør rigtigt meget i den måde, man formidler på. Jeg oplever, at jeg ser børnenes initiativer rigtigt meget og kan spille med på dem. Hvis jeg skulle have en færdig plan på forhånd, så ville al den her børneoplevelse blive slået lidt i stykker, hvis jeg blev meget firkantet og skulle følge mine planlagte ting. Der tror jeg netop, at det, at jeg tør være i kaosset, at det bliver mere på børnenes niveau eller til børnenes glæde. Sådan oplever jeg det selv” (Interview 1, Institution 2, s. 1).

#### ■ Om at være et team omkring arbejdet

Ifølge det pædagogiske personale var det at have et velfungerende teamsamarbejde de voksne imellem en forudsætning for, at de kan lykkes med ambitionerne om at skabe legende pædagogiske praksisser.

”Man skal turde være fjollet og se dum ud, kravle rundt på alle fire. Jeg har heldigvis en anden voksen med, som er mindst lige så god til at være tosset, som jeg er, og det har vi haft rigtig meget sjovt ud af, og det er jo også en vigtig ting, så længe man selv har det sjovt, så synes børnene det også langt hen ad vejen” (Interview 1, Institution 2, s. 2).

”Vi støtter hinanden, og vi brænder måske for det samme alle tre. Vi er nogle kreative mennesker, og vi kan hele tiden støtte hinanden undervejs og gå med på hinandens indfald (..) og er der noget, den ene ikke lige kan få til at fungere, så kan den anden altid finde på noget” (Interview 1, Institution 1, s. 3).

For at teamsamarbejdet skal kunne styrke pædagogisk improvisation, udvikling og afprøvning af nye metoder, understreger det pædagogiske personale, at det er vigtigt, at der er en grundlæggende anerkendende stemning og tryghed i personalegruppen. ”Det kræver en tryghed i p-gruppen at kunne spørge ind til hinanden – oplever man, at man får noget konstruktivt tilbage, som man kan arbejde med. Og at man tør eksperimentere lidt med nogle ting med børnene. Hele tiden evaluere og justere ud fra den respons, man får i sin umiddelbare evaluering. Ligesom børnene har brug for trygge rammer, er der også brug for dem kollegialt. Man tør kaste sig ud i noget nyt” (Interview 2, Institution 2, s. 4).

Endelig peger det pædagogiske personale på, at det i dette projekt også havde været vigtigt, at alle medlemmerne af de pædagogiske teams var enige om, hvilke praksisser der skulle arbejdes med hvordan og hvorfor. I den forbindelse nævnes betydningen af at alle havde deltaget i de indlejrede kurser og workshops, hvor projektets mål og metoder blev udviklet. Det var ikke tilfældet i alle institutionernes teams. Når alle havde været med i de indledende idéudviklingsworkshops, blev det set som en fordel, mens det omvendt blev set som en ulempe, når alle ikke havde haft mulighed for at deltage. ”For mig handler det mere om hele indgangsvinklen til det, end hvad det egentlig er. Hvad temaet er. Hvordan vi griber det an. Og den skal man jo have. Der har vi været rigtig heldige, fordi vi var den eneste stue, hvor begge var repræsenteret [på de fælles workshops]. Vi to har været der, så jeg har sagt, og så har hun gjort det, og så har hun fået en idé, og så har vi gjort det. Sådan er vores arbejdsproces.” (Interview 3, Institution 1, s.10)

”En ting til. Det er vigtigt, at man er et team omkring det. At de folk, man er omkring, i hvert fald ved, hvad det handler om. I var et par omkring det. Jeg stod alene med xxx, der ikke havde været med, var halvt ude af døren. Så jeg skulle bruge tid på at forklare hende overordnet med den historie, og hvad det var, vi gerne ville, men hun satte ikke selv ting i gang” (Interview 2, Institution 1, s. 10).

## Børnenes oplevelse, læring og dannelse

Det pædagogiske personale fortalte, at børnene som en integreret del af de tematiserede forløb havde beskæftiget sig med en lang række undertemaer, hvor der havde været mulighed for at børnene kunne forfølge deres nysgerrighed og interesser. Samtidig fortalte de, at børnene havde været meget glade for og engagerede i forløbene.

”Når man tænker på, at vi har haft så meget om det, og vi har rundet alle hjørner, med tegninger og teater og alt muligt, ikke, så tror vi nogle gange, at så er børnene blevet trætte af det, men det er de altså ikke. De nyder det stadigvæk, og de lever sig ind i det. Og børnene, de elsker det stadigvæk, altså, det er virkelig imponerende” (Interview 1, Institution 1, s. 1).

Ifølge det pædagogiske personale var det projekternes fokus på det kreative og legende, der i særlig grad havde medvirket til, at børnene var blevet optagede af forløbene, og at disse gennem internaliseringsprocesser havde sat sig spor.

”Ja, det sætter nemlig spor, og det har forankret sig i dem på en eller anden måde, ikke. Og så tror jeg, at altså... at når man hele tiden tager det hen, hvor man har børnene med, og ikke bare kører den hen over hovedet på dem, så når de jo ikke at blive trætte af det, så tænker de tilbage på det som en rigtig fed ting, som de gerne bare vil have mere af. Fordi det er sjovt, og det har været sjovt, fordi de også selv har haft medbestemmelse i det, og vi har hele tiden justeret efter at have dem med” (Interview 1, Institution 1, s. 13).

Som et udtryk for, at det tematiserede arbejde har sat sig spor hos børnene, beskriver det pædagogiske personale, hvordan børnene har inddraget temaer og lege og udtryksformer fra de pædagogiske initierede praksisser til deres egen leg.

”Noget, jeg har lagt mærke til, det er også, at de har taget det med sig og leget videre med det, vi har lavet sammen, ja, både her på stuen og på legepladsen har de leget nogle af de lege, vi har lavet. Så man kan jo se, at det har jo sat sig spor... Og jeg har lagt mærke til så sent som i går, at der er nogle, der er gået ind på stuen og har leget med de der små træfigurer [artefakter fra eventyret]” (Interview 1, Pæd., Case 1, s. 1).

Samtidig udtrykte det pædagogiske personale, at det pædagogiske arbejde med de magiske, legende og tematiserede forløb havde rummet en internaliseret læring med stor betydning for børnenes udvikling og dannelse.

”Børnegruppen har fået sindssygt meget ud af det, de har rykket helt vildt socialt. Det har skabt en fællesskabsfølelse. De leger alt muligt sammen, det har skabt ringe i vandet. Børnene lærer mere, end hvis vi havde lavet alt muligt forskelligt, det sætter sig ikke fast. Det gør det her hos alle børn. Denne her metode støtter børnenes præmisser for læring” (Interview 2, Institution 2, s. 7).

Endelig udtrykte det pædagogiske personale, at den lange fordybelsesperiode havde haft betydning for børnenes relationer og deres egne lege.

”Det er tydeligt, hvor meget det skaber for børnene indbyrdes. Deres relationer kan man se har ændret sig rigtigt meget, de leger meget mere sammen, de børn, der har været med i det her, end de gjorde før. Alle har kunnet være med på forskellige niveauer.... Det giver børnene en fælles referenceramme, det giver dem andre betingelser for at lege sammen” (Interview 2, Institution 2, s. 3).

■ Hvilke potentialer ser det pædagogiske personale i projektet i relation til læreplanen?

I forhold til den styrkede pædagogiske læreplan udtalte pædagogerne, at projektets holistiske og legende arbejdsform passer godt til læreplanenes fokusområder.

”Den måde, vi har arbejdet med det her – den har været legende og respektfuld, synes jeg. Og det er det, jeg elsker ved de udvidede læreplaner, det er, at børnene også er bragt meget i spil.... Altså... vi har lavet rigtig meget, både noget, hvor det har været os voksne, der har fundet på, og også en masse, hvor det har været børnenes input, og så har det jo været så godt... ved at have den legende tilgang til det hele” (Interview 1, Institution 1, s. 4).

I forhold til de enkelte læreplanstemaer udtalte det pædagogiske personale, at de uden at fokusere på disse læreplanstemaer alligevel havde været rundt om dem alle, og at projekterne havde rummet både en indholdsmæssig læring relateret til temaet og en personlig, social og udtryksmæssig læring og udvikling.

”Vi har været sindssygt meget omkring. Vi har kigget på fede grise. Hængebugsvin, som spiste blomster med kerner. Og så har vi snakket om deres tænder, grise kan spise alt. Det kan jeg ikke, mine tænder kan ikke holde til en hård sten. Så der har de også fået udvidet deres horisont. Vi har været meget rundt om det hele. Også materialer fra naturen. Hvad kan det holde til. Og kultur og æstetik og fællesskab også rigtigt meget. Æstetiske læreprocesser, det med at få fremstillet det, som jeg har inde i hovedet, hvordan kan jeg få givet det videre. Udtrykke det, ja. Det har været en fed måde at arbejde på” (Interview 2, Institution 1, s. 18).

”Vi har været rundt om dem alle sammen. Meget personlig udvikling i det med at spille teater. Og det med at bruge sin krop på alle de måder, finmotorisk og grovmotorisk. Og vi har jo lavet lidt forskelligt. Hele vejen rundt, så alle har været på nogle baner, hvor de har følt sig sikre, også i at konstruere ting ovre i science” (Interview 2, Institution 1, s. 18).

I alle projekterne indgik verbalsprog som en integreret del af forløbet. Det pædagogiske personale udtrykte i den forbindelse:

”Det har de snakket meget om, det der med, altså, de snød sgu den der ulv, der. Han troede på dem. Så vi har snakket om det at lyve og at snyde hinanden. Og vi har snakket om tid. Vi skal mødes klokken syv, havde ulven sagt, og så kom grisen en time før. Og ulven prøvede også at snyde. Så vi har snakket om alt det der. Og så har de jo lært nogle nye begreber også” (Interview 2, Institution 1, s. 6).

Endelig udstregede det pædagogiske personale, at det også havde været betydningsfuldt, at de samtidig havde arbejdet med, at børnene kunne tilegne sig og anvende en række æstetiske sprog.

”Det er også at give dem mange måder at udtrykke sig på, fordi det er identitetsskabende. Det er med til, når man skaber noget ud fra sig selv, så er man med til at skabe sig selv” (Interview 2, Institution 1, s. 27).

## Udfordringer

### ■ Planlægning, evaluering og struktur

En gennemgående udfordring, som det pædagogiske personale italesatte flere gange i løbet af de afsluttende interviews, var tiden til at forberede og evaluere de pædagogiske tiltag, forløb og processer. Dette vilkår påvirkede ifølge det pædagogiske personale kvaliteten af deres pædagogiske arbejde med børnene og var samtidig en kilde til frustration.

”Jeg har åbnet i dag. Så jeg har været på stuen fra tidligt. Stod og skulle bruge billeder til den der bog, vi skulle lege. Så jeg skulle tage imod børn samtidig med at finde billeder på computeren og samtidig holde øje med dem, der leger derinde, fordi den ene ikke må bide den anden. Forberedelsestiden foregår hen over hovedet på børnene på den måde. Det er ikke okay over for børnene, for man er ikke nærværende, når man gør det. Men det er de vilkår, vi har lidt. Det er smadderfrustrerende, fordi man har så mange gode ideer inde i hovedet, som ikke kommer til at ske. Fordi man ikke har fået tid til at forberede og gennemtænke, hvordan scenariet egentlig er bedst” (Interview 2, Institution 1, s. 8).

På samme måde efterlyste pædagogerne rammesat tid til evaluering, hvor de systematisk kunne drøfte deres praksisser og udlede erfaringer og hermed udvikle egne pædagogiske kompetencer. ”Det handler også om evaluering. Planlægning og evaluering. Hvordan kan vi blive bedre? Have tid til at snakke sammen om det. Hvad gik godt, og hvad skal vi ændre?” (Interview 2, Institution 1, s. 18).

En parallel udfordring omhandlede, at det kunne være vanskeligt for både børn og voksne at koncentrere sig om det lange fordybende arbejde med børnene, når der løbende kom udefrakommende events, som børnehaven skulle deltage i. ”Så er der en idrætsdag, vi skal være med i, og så ’Bag for en sag’, og det er jo godt nok alt sammen, men det griber bare hele tiden ind i de ting, vi også gerne vil sammen med børnene” (Interview 2, Institution 1, s. 10).

Samtidig italesatte det pædagogiske personale, at det kunne være en udfordring for deres egen fordybelse, at de samtidig skulle deltage i en række forskellige møder. ”Vi har alle mulige andre møder. Forældresamtaler. Dialogsamtaler. Samtaler med folk i huset. Støtte- og talepædagoger har vi møder med. Og så kan jeg jo ikke være på stuen samtidig” (Interview 2, Institution 1, s. 10).

En sidste strukturel udfordring relaterede sig til pædagogiske problemer, der opstod som en konsekvens af arbejdet med store aldersintegrerede børnegrupper. ”En af de væsentligste udfordringer er helt klart størrelsen på gruppen. For der er et stort spænd fra de store og til dem, der er helt små. Og jo flere der er, jo voldsommere virker det på nogle af de små. De bliver kede af det og bliver forskrækkede. Det har fx været en udfordring i bilegen. Det er svært at give plads til dem, der er tre år. I forhold til denne aldersgruppe bliver legen lidt for voldsom” (Interview 6, Institution 3, s. 6).

### ■ Æstetiske udfordringer

Selve det improvisationsbårne arbejde som kulturformidler og kulturskabende rollemodel blev af det pædagogiske personale på den ene side oplevet som en berigende og børnevenlig praksis, men også som en arbejdsform, der krævede meget nærvær og intensitet af pædagogerne, hvilket kunne ses som en udfordring. ”Det er faktisk meget sjovt, det der, alt det med at spille med dukker og fortælle og sådan, men det er altså også lidt hårdt, og man føler sig brugt, ikke. Fordi det, vi har lavet, det har været så, så intenst, når man har en samling, og når man skaber noget, og man gør noget,



altså der kommer sådan et intenst nærvær, og man skal hele tiden brainstorme og finde på og noget” (Interview 1, Institution 1, s. 9).

I den forbindelse fortalte det pædagogiske personale, at der var forskelle i personalegruppen i forhold til, i hvilken grad de trivedes med at arbejde med de improviserede æstetiske arbejdsformer. For nogle var det en arbejdsform, de nød, mens det for andre virkede mere problematisk.

”Hvis man har det der i sig med noget fantasi og noget historiefortælling, så kommer det nemmere, det kan vi jo også se på os kollegaer indbyrdes. Der er nogle, der er til det, og så er der nogle, der slet ikke kan lidt det, men gør noget andet. Det kommer også an på, hvordan man er som menneske” (Interview 1, Institution 2, s. 3).

Som en særlig udfordring oplevede enkelte repræsentanter fra det pædagogiske personale, at selve begrebet magi, som indgår i projektets titel, kunne medvirke til at skabe usikkerhed omkring, hvad der menes med magiske øjeblikke i pædagogisk praksis, og hvorvidt disse magiske øjeblikke var forbeholdt særlige pædagogers arbejde med særlige pædagogiske processer.

”Vi har været lidt usikre på, hvordan ordet ‘magi’ skal forstås. Skal det være sådan noget vildt noget, hvor der fortælles en historie, og børnene digter med, og det hele går op i en højere enhed? Hvad med bevægelsesøvelser for eksempel? Vi bruger balloner. Faldskærme. Kaster bolde ud, som børnene skal samle i forskellige farver. Børnene er meget optaget af det. Er det magi?” (Interview 5, Institution 3, s. 3).

## **Hvad tager det pædagogiske personale med sig fra projektet?**

Ved evalueringen fortalte det pædagogiske personale, at projektet overordnet falder godt i tråd med den måde, de ønskede at arbejde med børnene på til hverdag, hvor særligt de magiske og legende praksisser fremstod som en inspiration.

”Noget af det allerbedste syntes jeg ... det er det der med at have den legende tilgang selv, så derfor bliver det jo noget, man har sammen med børnene, fordi man jo selv er nysgerrig på, hvor det bliver bragt hen. Ikke?” (Interview 2, Institution 1, s. 23).

Selve temaarbejdet og det lange forløb var noget, personalet var inspireret af og ønskede at tage med sig i det kommende pædagogiske arbejde. Men de udtalte samtidig, at de ønsker mere tid til at forberede og evaluere disse praksisser med henblik på at styrke kvaliteten.

”Jeg kunne rigtig godt tænke mig, at alt, hvad vi lavede, blev gjort på den her måde. Med rigtig, rigtig god tid det og så en før- og under- og efterfase. Og så også tid til at planlægge det, få snakket om, hvad det er, vi vil, og så også tid til at evaluere det bagefter. Det er den rigtige måde at gøre det” (Interview 2, Institution 1, s. 20).

Herudover udtrykte det pædagogiske personale, at de ønskede at fortsætte med at prioritere arbejdet med de legende, kropslige og æstetiske praksisser højt.

Generelt var det pædagogiske personale meget positive over for projektets arbejdsmåder, og de kvaliteter, de særligt ønskede at arbejde videre med, var de følgende:

- Tematiserede pædagogitierede forløb, der arbejder holistiske med alle læreplanstemaer
- Magiske, legende og kreative rammesætninger og indspark i forbindelse med igangsætning og det løbende arbejde med de tematiserede forløb

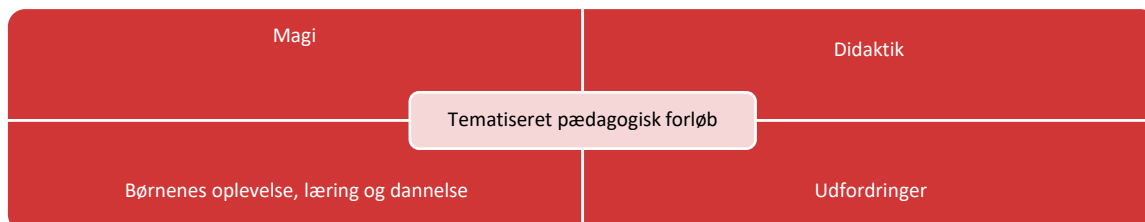
- Fordybelse, der støtter op om børnenes læring. Idet der arbejdes rundt om et tema på mange måder, får barnet mange gentagelser (med variation), som gør, at oplevelserne internaliseres og dermed danner fundamentet for en dybere form for læring
- Fordybelse, der giver retning på de pædagogiske aktiviteter og fælles fokus. Hvilket yderligere forenkler den pædagogiske planlægning og evaluering
- Inddragelse af en mangfoldighed af kropslige, æstetiske og kreative praksisser i de forskellige pædagogiske forløb for herigennem at indfange og udvikle alle børn og alle oplevelses-, lærings- og udtryksformer.

## Opsamling

- Hvad fungerede godt?
  - At der blev arbejdet med et tema over lang tid, der rummede stor mulighed for fordybelse
  - Børnenes engagement og glæde ved deltagelsen i projektet
  - At det også er udfordrende og sjovt for de voksne
  - At der var muligheder for alle børn gennem de mange forskellige metoder.
- Pædagogerne som kulturformidlere og kulturskabere
  - At pædagogerne indgik i forløbene som læremestre i forhold til de forskellige æstetiske udtryksformer
  - At pædagogerne indgik som kulturskabende rollemodeller
  - Det var vigtigt at være et team omkring processerne.
- Hvad var mere problematisk?
  - Der var behov for mere tid til at forberede og evaluere
  - Børnegrupperstørrelsen og aldersspændet i visse forløb
  - Der kom mange udefrakommende events og møder, som kunne gribe forstyrrende ind i det fordybende temaarbejde
  - At arbejde med magi, fortælling og dramatisering kunne være en udfordring for nogle
  - Det var et problem, hvis ikke teamsamarbejdet fungerede som en ligeværdig praksis.
- Hvad var børnenes oplevelses- og læringsudbytte?
  - Børnene var dybt indlevede i og optagede af forløbene
  - Børnene fastholdt interessen for temaerne i hele forløbsperioden
  - De fik succesoplevelser og havde det sjovt
  - De udviklede æstetiske færdigheder
  - De videreførte elementer fra forløbene til egne lege
  - De arbejdede med alle læreplanstemaer fra den pædagogiske læreplan.
- Hvad tager det pædagogiske personale med sig fra projektet?
  - Hele måden at arbejde på, med tematiserede forløb som en metode til at fordybe sig og være i det samme i lang tid
  - Metoden med at bruge mange forskellige sprog og at gøre noget ud af alle enkeltelementer
  - Måden at inspirere børnene med brug af dukker, masker, æsker, trylleri og iscenesættelse af rum for at skabe stemthed og en magisk stemning
  - Den legende, kreative og æstetiske arbejdsform
  - At skabe rum og fleksibilitet i dagligdagen og den overordnede planlægning, således at der er mulighed for at følge og støtte børnenes spor og interesser.

## Sammenfattende analyse

Afslutningsvist vil vi sammenholde resultaterne af observationer og interviews med afsæt i nedenstående analysemodel.



### Magi

Det pædagogiske personale faciliterede en lang række samspil med børnene, der rummede en legende, lystfuld og "magisk" stemning, som fangede børnenes opmærksomhed. Disse praksisser rummede en æstetisk iscenesættelse af rum og anvendelse, en række æstetiske udtryksformer og en legende pædagogisk tilgang, hvor pædagogen bruger sig selv som rollemodel, der fortæller, spiller teater, bruger sig selv kropsligt og laver sjov. I arbejdet med at skabe magiske læringsmiljøer viser undersøgelsen, at det pædagogiske personale på deres side hentede inspiration fra børnenes egen leg og inddrog legende stemninger og praksisser i det pædagogiske arbejde, mens børnene omvendt lod sig inspirere af de pædagoginitierede tematiske praksisser, lege og udtryksformer i deres egne lege.

Selve denne magiske, legende iscenesættelse af den pædagogiske praksis blev af det pædagogiske personale vurderet som en velegnet pædagogisk metode, der virkede inspirerende for både børn og voksne. Det sås i observationer, at børnene levede sig helt ind i disse praksisser og selv vurderede dem som "sjove" og meningsfulde. De magiske og lystfulde didaktiske praksisser rummede således en stærkt motiverende og lystfuld appel for både børn og voksne, men var samtidig en arbejdsform, som det pædagogiske personale fandt både udfordrende og berigende. Endelig peger projektet på, at kollektive, skabende, æstetiske og kropslige praksisser, hvor børn og voksne deltager sammen, i særlig grad kan rumme magiske stemninger og i særlig grad kan appellere til børnegruppen og fremstår som en lystfuld autotelisk lære- og væremåde.

### Didaktik

Som en grundlæggende præmis arbejdede det pædagogiske personale med tematiserede forløb over tid. I disse forløb sås det, at der var stor mulighed for at inddrage hele den styrkede pædagogiske læreplan og arbejde med børnene på en række forskellige, kropslige, æstetiske og diskursive måder. Dette forskelligartede arbejde så ud til at fange børnenes interesse og motivation gennem hele projektperioden, hvilket interviews med det pædagogiske personale og forældre underbygger. Samtidig rummer de tematiserede forløb ifølge både observationer og interviews rig mulighed for

fordybelse, læring og internalisering. Samtidig skabte de lange tematiserede forløb et fokus i pædagogernes arbejde og en retning, der ifølge interview med det pædagogiske personale lettede deres daglige pædagogiske planlægning.

I arbejdet med de tematiserede forløb sås det både i observationer og gennem interviews, at det pædagogiske personale indgik i forskellige funktioner, der kan beskrives som kulturformidlere og kulturskabere. Som kulturformidlere gik det pædagogiske personale foran som rollemodeller, der åbnede verden for børnene og videreformidlede forskellige æstetiske og kropslige praksisser som inspiratorer til og læremestre i børnenes NUZO. Som kulturskabere gik det pædagogiske personale både foran, ved siden af og bag ved børnene, når de skabte rammer for legende og lystfulde samskabende og børneinddragende praksisser i pædagogiske aktiviteter og i børnenes egne lege. I disse praksisser, som altid foregik i grupper, viste observationer og interviews, at der var rig mulighed for spejling og udvikling af sociale relationer, samtidig med at aktiviteterne rummede mulighed for udvikling af en kollektiv NUZO børn og børn imellem, og børn og voksne i mellem.

I begge positioner som kulturformidler og kulturskaber viser både observationer og interviews, at det var betydningsfuldt i forhold til børnenes engagement og kreative samspil, at den voksne gik foran som rollemodel og brugte sig selv kropsligt, kreativt og æstetisk. Denne praksis med at indtage forskellige funktioner i forskellige pædagogiske situationer og bruge sig selv som rollemodel viste sig ifølge observationer og interviews at fordre, at det pædagogiske personale som et kompetencefælesskab selv besad en række kropslige, pædagogiske, kreative og æstetiske kompetencer.

Endelig sås det, at det pædagogiske personale i det tematiserede i høj grad improviserede sammen med børnene for herigennem at inddrage børnenes ideer og handlinger. Dette krævede ifølge både observationer og interviews en evne til at være til stede i nuet, få ideer og indgå i samskabende handlinger.

## **Børnenes oplevelse, læring og dannelse**

Observationer af de pædagogiske forløb peger på, at børnene havde oplevet de anvendte pædagogiske praksisser som spændende og lystfulde. Dette underbygges af interviews med både børn, forældre og pædagogisk personale, der samstemmende udtrykker, at børnene havde været meget glade for at medvirke i de forskellige forløb. Herudover sås det, at børnenes samspil med de voksne er præget af varme, og at der var vid mulighed for, at børnene kunne bidrage med egne ideer og handlinger. Samtidig sås det både fra observationer og interviews, at børnene hentede inspiration til egne lege i forløbene. Hermed viser både observationer og interviews, at de forskellige forløb har sat sig spor, hvilket peger på, at der har fundet en internaliseringsproces sted.

I forhold til den styrkede pædagogiske læreplan viser både analyser af forløb og interviews, at forløbene overordnet set har rummet læreplanens pædagogiske grundlag om at arbejde med legende praksisser med inddragelse af alle børn og mulighed for at skabe og skabe sig selv på mangfoldige måder. I forhold til de forskellige læreplanstemaer viste observationer, analyser og interviews på samme måde, at de forskellige forløb som en paraply har favnet de forskellige læreplanstemaer som delelementer af en holistisk pædagogisk praksis.

## Udfordringer

Analyser af observationer og interviews viser, at projektet har rummet en række udfordringer. Disse handlede primært om problemer med at finde tid til at planlægge og evaluere de pædagogiske praksisser i hverdagen, ligesom det pædagogiske personale italesatte de mange udefrakommende opgaver som uvelkomne afbrydelser i deres fordybelse med børnene. Herudover fremstod der i visse forløb didaktiske problemer med at inddrage stor børnegrupper aktivt i de indlejrede lege og æstetiske praksisser. Dette bevirkede, at der kunne opstå situationer, hvor børnene måtte sidde stille og vente, hvilket de selv oplevede som kedeligt, eller hvor der opstod praksisser, hvor abstraktionsniveauet var for højt for de mindste børn, eller praksisser, hvor der blev tysset så meget på børnene, at den magiske og legende stemning forsvandt. Disse udfordringer sås mest i de første måneder af forløbet, idet det pædagogiske personale i en række tilfælde udviklede egne løsninger på udfordringerne i løbet af projektperioden

Endelig udtrykker nogle af det pædagogiske personale, at de har oplevet det som en udfordring som kulturformidler og kultuskaber at skulle bruge sig selv kropsligt og æstetisk i de legende, improviserede praksisser.

## Metodeevaluering

Som rammesættende metodiske valg har vi i forskergruppen i dette projekt arbejdet med aktionsforskning særligt inspireret af appreciative inquiry.

Hvis ens optik er at se på pædagogernes problematiske adfærd og alle de pædagogiske praksisser, der kan kritiseres, så vil det ifølge appreciative inquiry være det eneste, man ser.

I dette projekt har vi imidlertid valgt det diametralt modsætte fokus med henblik på at se alle de positive aspekter og hermed støtte op om pædagogernes arbejde i en ofte vanskelig og presset hverdag. Denne arbejdsform har vist sig meget anvendelig, i forhold til at vi som forskergruppe har kunnet medvirke til at skabe legende, lystfulde praksisser med et konstant fokus på alle de ting, der er lykkedes i projektperioden. Det har skabt et trygt og konstruktivt udforskningsfællesskab mellem de deltagende forskere og medforskerne fra praksisfeltet, men har også bevirket en meget involveret forskerposition.

At indgå som forsker i en pædagogisk praksis, som man på en og samme tid søger at udvikle, undersøge og dokumentere, viste sig i praksis ikke at være en hel nem øvelse. Det kunne eksempelvis være svært at finde en balance mellem på den ene side at deltage som sparringspartner og faglig ekspert, der kunne bidrage med konkrete forslag til praksistiltag og indgå i direkte samspil med børn og voksne, og at være den positivt opmærksomme tilskuer og observatør, der primært opholdt sig på sidelinjen. En balancegang, der skabte forskellige forventninger til vores indbyrdes roller i samarbejdet i institutionerne, og som lykkedes i større eller mindre grad i praksis. Den overordnede tilbagemelding fra det pædagogiske personale omkring forskningsmetoden og vores måde som forskere at indgå i samarbejdet med dem i praksis var dog positiv.

”Det har bare været så fedt med den måde, du har været på. Og bare gået ind i vores projekt. Det har været noget, vi har haft sammen hele vejen, og ikke noget med, at der sidder en klog forsker og kigger på. For så kan man jo rigtig nemt blive mega usikker” (Interview 2, Case 1, s. 2).

”Men det er også fordi, Merete, du kommer jo og er sådan et idekatalog, det mest positive idekatalog, man kan finde på jorden. Så det er jo helt trygt. Det er jo helt trygt at sætte sig selv på spil. Du står jo ikke bagefter og siger ’nej, helt ærligt, det der, det kunne du godt lige have gjort bedre, og hvorfor gør du det sådan, altså sådan gør man det ikke, hvorfor gør du det ikke på denne her måde’. Sådan har jeg nogle gange ellers kunne have det, når jeg har været med i nogle projekter, hvor man står og prøver noget, og så står der den der observant herude, hvor man tænker ’nåhh, nu skal jeg også lige vise og.. uhh, der gik det ikke så godt, jeg må hellere lige forklare bagefter, hvorfor det var’. Og hvor man er enormt meget opmærksom på sig selv på en dårlig måde” (Interview 3, Case 1, s. 4).

Selv om metoden virkede som et anvendeligt redskab i denne sammenhæng, så rummer arbejdsformen også en indbygget blindhed, hvor vores fokus på at se ressourcer og succeser for børn og voksne har farvet vores blik som deltagende og supporterende observatører i praksis. Dette har givet haft indflydelse ikke alene på den praksis, som vi medvirkede til at udvikle, men også denne undersøgelses resultater, hvilket som beskrevet i de indledende metodeafsnit er en velkendt og uomgængelig bias ved al aktionsforskning og i særlig grad appreciative inquiry. Ifølge pragmatisme og appreciative inquiry er forskernes involverethed og positive tilgang imidlertid en nødvendig forudsætning for at kunne skabe positive forandringer i en praksis, hvor forskningens mål ikke er at finde endegyldige sandheder, men at udvikle praktisk anvendelige metoder til at løse praktiske udfordringer, forhåbninger og mål. (Dewey,2005)

For at modvirke metodens indbyggede blindhed har vi dog i de efterfølgende interviews specifikt spurgt ind til de mere problematiske sider af projektet, som er medtaget i denne rapports afsnit om udfordringer, hvor særligt organisatoriske, men også pædagogiske og indholdsmæssige udfordringer italesættes.

I hele forskningsperioden har lederne, det pædagogiske personale og alle de mange børn åbnet døre og delt deres tanker med os udefrakommende forskere. Det har været en nødvendighed for projektet, men har samtidig gjort det til en fantastisk fornøjelse og en stor læreproces at være med i. Vi skylder alle en stor tak for det.

## Konklusion

### Magi

Magi forstået som fokuserede lystfulde og legende stemninger kan etableres i pædagogiske sammenhænge gennem pædagogisk inddragelse af æstetiske virkemidler, fortælling og leg. De magiske stemninger i dette projekt har været kendetegnet ved et fortættet nærvær, hvor der er fælles opmærksomhed, hvor der indgår narrativer, fiktioner og leg, og hvor der er en gensidig tillid mellem børn og voksne, som er båret af den gode relation, og et anerkendende rum, hvor børnene ses som aktive medskabere. Herudover har det vist sig at være et bærende element, at det pædagogiske personale har udstrålet engagement og legelyst og glæde i samspillet med børnene, og at alle børn og voksne har fokuseret på de fælles handlinger og processer på en måde, hvor disse bliver et mål i sig selv og ikke fremstår som et middel til noget andet. Hermed får de legende og lystfulde praksisser karakter af at være fælles tredje fællesskaber for alle involverede deltagere. Endelig ses der i disse magiske situationer et intenst og improviseret samspil børn og voksne imellem, hvor alle bidrager kollektivt til at give legende input og skabe den fælles stemning af, at det her er leg, det er noget, vi skaber sammen, og det er pirrende og lystbetonet og en måde at skabe kollektive NUZO-fællesskaber.

Mødet med de magiske input og indlejrede narrativer har i dette projekt vist sig at have en meget stærk appel til børnene, der har bevirket, at børnene har fået lyst og impulser til at indgå i kollektive kropslige og kreative processer og deltage i disse med en legende og lystfuld indstilling.

Dette projekt peger imidlertid på en række forudsætninger for, at de kan lykkes. For det første er det væsentligt, at der er ro, rum og tid til, at pædagerne kan skabe det fokuserede, legende og magiske nærvær med børnene. For det andet er det betydningsfuldt, at det pædagogiske personale har haft mulighed for at forberede aktiviteterne i forhold til indretning af rum, fremskaffelse af materialer, musik og artefakter og i forhold til udvikling af rammerne for aktiviteternes narrative og didaktiske forløb. Herudover fremgår det, at det er betydningsfuldt i forhold til at skabe og agere i de magiske stemninger, at det pædagogiske personale selv har grundlæggende færdigheder i og mod og vilje til at anvende æstetiske virkemidler, fortælle historier, improvisere, lege og sætte sig selv i spil kropsligt, kreativt og æstetisk sammen med børnene. Disse færdigheder var der i dette projekt en række af de voksne, der besad ved projektstart, og andre, der udviklede i løbet af projektet, men der var også nogle, for hvem disse processer blev oplevet som vanskelige og til tider grænseoverskridende at indgå i.

### Tematiserede pædagogiske forløb

Projektets resultater viser yderligere, at tematiserede pædagogitærede forløb, som gennemføres over længere tid, kan rumme både oplevelses- og læringsmæssige potentialer for de deltagende børn og på holistisk vis rumme alle læreplanens temaer i sig. Hertil kommer, at de lange tematiserede forløb rummede rig mulighed for fordybelse og internalisering og blev opfattet som lystfulde, motiverende praksisser af både børn og voksne. Samtidig skabte de tematiserede forløb et pædagogisk fokus for både børn og voksne, der lettede det pædagogiske personales arbejde og gav pædagogikken en retning.



I arbejdet med de tematiserede forløb faciliterede det pædagogiske personale en række både diskursive, naturvidenskabelige, kropslige og æstetiske undersøgelses- og udtryksformer. Dette bevirkede, at der var en samtidig mulighed for at tilgodese de forskellige børns forskellige præferencer og kompetencer og give børnene mulighed for at afprøve og udvikle nye præferencer og kompetencer. Herigennem rummede det pædagogiske arbejde med temaerne dels mulighed for mangfoldig læring, udvikling og dannelse, dels mulighed for at arbejde holistisk med hele børnegruppen på en måde, der kunne imødekomme målgruppens diversitet.

Herudover viser projektet, at temaet kunne fungere som en overordnet paraply for en lang række underordnede tematikker, undersøgelser og legende praksisser, hvor der var tid og rum til løbende at følge børnenes interesser og spor, og hvor pædagogerne på deres side inddrager legens stemninger og former i de pædagogiske aktiviteter, mens børnene omvendt trækker inspiration fra de pædagogiske aktiviteter med sig ind i egne legepraksisser.

Undersøgelsens resultater viser, at de deltagende børn fastholder interessen i hele projektperioden, mens det for enkelte pædagoger var mere vanskeligt at fastholde et tematisk fokus projektet igennem. I den forbindelse viste det sig, at valget af tema var betydningsfuldt i forhold til at kunne fastholde både de voksnes og børnenes engagement. Det ser ud fra dette projekt ud til, at de temaer, der er udvalgt af de enkelte pædagoger med afsæt i deres konkrete børnegrupper, giver plads til mere mangfoldighed og større pædagogisk motivation end temaer, der er valgt som overordnede temaer for hele institutionen.

Dette projekt peger yderligere på, at forudsætningen for, at de tematiserede pædagogiske praksisser kan udfolde sig optimalt, er, at pædagogerne har tid og mulighed for at planlægge og evaluere processerne. Samtidig ses det som afgørende i forhold til at inddrage børneperspektivet, at det pædagogiske personale formår at improvisere i øjeblikket og følge børnenes spor og input og stimulere til æstetiske praksisser og leg. De pædagogiske processer i de tematiserede forløb udspiller sig hermed i en dialektik mellem planlægning og improvisation, hvor begge dele fremstår som lige væsentlige.

## Kulturformidler og kulturskaber

Det pædagogiske personale har i alle projekter indgået som kulturformidlere og kulturskabere. Pædagogerne har således formidlet kultur ved at præsentere børnene for en række kunstneriske, æstetiske og kropslige udtryks- og interaktionsformer, hvor de har faciliteret mesterlærelignende praksisser i samspil med børnene. I disse mesterlærelignende praksisser har det pædagogiske personale formået at facilitere et NUZO-fællesskab, hvor børnene kan lade sig inspirere af de voksne og hinanden og udvikle både en tematisk relateret viden og en række konkrete kropslige og udtryksmæssige færdigheder. Projektets resultater peger på den ene side på, at en forudsætning for, at pædagogerne har kunnet indgå som kulturformidlere og etablere et NUZO-fællesskab med børnene, har været det pædagogiske personales egne færdigheder inden for de forskellige processer og formsprog. På den anden side set har det pædagogiske personales rolle som kulturskabere i højere grad været præget af et processuelt fokus, hvor det pædagogiske personale som rollemodeller og facilitatorer har skabt rammerne for og indgået ligeværdigt og legende i børnenes skabende processer og leg, og hermed har bidraget til at udvikle kollektive NUZO-fællesskaber. Helt centralt har den pædagogiske bestræbelse i disse processer været på at skabe anerkendende, trygge og tillidsfulde fællesskaber, hvor børn og voksne frit har kunnet udfolde sig, og børn og voksne har kunnet følge hinandens spor

og gensidigt lade sig inspirere af hinanden. Dette samspil har hermed haft en improvisatorisk karakter, der forudsætter, at pædagogerne kan være til stede som handlende og kreative facilitatorer af og medspiller i åbne her og nu-samspil med børnene.

Projektets resultater peger i den forbindelse på, at det også i pædagogens arbejde som legende kulturskaber er afgørende vigtigt, at pædagogen som rollemodel kan og vil bruge sig selv kropsligt, kreativt og æstetisk i samspillene med børnene.

I de konkrete praksisser ses en række glidende overgange mellem at være kulturformidler og kulturskaber, hvor disse processer gensidigt inspirerer og påvirker hinanden, og pædagogens praksis kan hermed ses som udspændt i en dialektik mellem at gå foran som mester og gå ved siden af og bagved som medspiller og facilitator.

## Læring og dannelse

Projektets analyser peger på, at de tematiske fordybende forløb rummede mulighed for en holistisk opfyldelse af den styrkede pædagogiske læreplans grundlag og de forskellige læreplanstemaer.

I forhold til grundlaget arbejdede det pædagogiske personale bevidst med at facilitere lystfulde og legende læringsmiljøer, en bestræbelse, som de gennem anvendelse af kropslige, æstetiske og kreative samskabende praksisser i høj grad lykkedes med. Det afgørende i disse processer var, at det pædagogiske personale fik skabt en legende magisk stemning i samspillet med børnene, og at de i de konkrete forløb lykkedes med at balancere mellem voksen- og børneinitierede praksisser. Samtidig arbejdede det pædagogiske personale i alle forløb med hele børnegruppen i inkluderende aktiviteter, hvor der gennem metodediversiteten var rig mulighed for, at de enkelte børn kunne indgå med deres særlige interesser og potentialer for herigennem at være med til at danne og skabe både sig selv og hinanden. Endelig foregik alle forløb i grupper, der viste sig at rumme stor mulighed for kollektiv, kreativ samskabelse og udvikling af positive relationer, som børnene i en række tilfælde videreførte til egne lege og legefællesskaber.

I forhold til de enkelte læreplanstemaer var det projekterne og aktiviteterne med børnene, der var i fokus, og ikke de enkelte læreplanstemaer i sig selv. Hermed udviklede disse aktiviteter sig til at blive fælles tredje fællesskaber for børn og voksne. Imidlertid viste de efterfølgende evalueringer og analyser af de gennemførte forløb, at samtlige læreplanstemaer var blevet berørt og bearbejdet i det holistiske pædagogiske arbejde med børnene. Undersøgelsen peger således på, at pædagogisk arbejde med tematiserede forløb kan være en holistisk og motiverende måde at arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan i praksis.

## Udfordringer

At arbejde med børneinddragende magiske og tematiserede forløb over længere tid viste sig imidlertid også at rumme en række udfordringer.

En central udfordring handlede om, at det for det pædagogiske personale kunne være vanskeligt at skabe rum og tid til forberedelse og evaluering, der som oftest foregik som ad hoc-samtaler i mellemrum i hverdagen og kun i meget begrænset omfang foregik som en systematisk forberedelse og efterbearbejdning på møder. Disse forhold relaterede sig direkte til institutionernes struktur, udefrakommende krav og aktiviteter og den pædagogiske normering og skabte uro og ventetid for børnene og frustrationer for det pædagogiske personale.

På samme måde viste det sig at være en udfordring for gennemførelsen af de tematiserede forløb, at der løbende kom en række udefrakommende tiltag, som det ikke altid var muligt for det pædagogiske personale at relatere til de tematiserede praksisser, de var i gang med, og som derfor kom til at virke som uvelkomne afbrydelser.

I forhold til den didaktiske praksis med børnene viste det sig vanskeligt at fastholde og inddrage store børnegrupper på over 20 børn i de interaktive forløb. Dette medførte dels, at det pædagogiske personale måtte påtage sig en stram styring, dels at der opstod en del ventetid for de deltagende børn. Dette medførte igen, at den magiske stemning smuldrede bort, og at både børn og voksne oplevede disse praksisser som utilfredsstillende.

Endelig kunne det fremstå som en faglig udfordring at skulle fortælle, improvisere og bruge sig selv som en legende rollemodel. Der var flere fra det pædagogiske personale, som oplevede arbejdet med det magiske legende samspil med børnene som sjovt og inspirerende. Der var imidlertid også enkelte, der oplevede det som en vanskelig udfordring, der skabte frustration og usikkerhed og hermed stod i vejen for deres faglige udvikling og aktive deltagelse i de pædagogiske forløb.

Ovenstående udfordringer trådte tydeligst frem i den første projektperiode, idet det pædagogiske personale på de enkelte institutioner i løbet af projektperioden selv italesatte flere af disse udfordringer og udviklede en række strukturelle og didaktiske tiltag, der imødekom flere af disse.

## Opsamling

Selvom der som ovenfor beskrevet sås en række udfordringer, så viser dette forskningsprojekt overordnet set, at pædagogisk arbejde med tematiserede forløb, der rummer magiske stemninger og impulser og en række både diskursive, kropslige og æstetiske arbejdsformer, kan være en velegnet metode til at arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan på en legende, lystfuld og holistisk måde. Samtidig viser undersøgelsen, at de tematiske forløb, når de tager sit grundlæggende afsæt i legens improvisatoriske arbejdsform, på en og samme tid kan indfange børnenes motivation og lyst til at lære og rumme inspiration til lege og udspille sig i et spænd mellem en tematiseret kontekst og en børneinvolveret improvisatorisk praksis. Herudover viser undersøgelsen, at det pædagogiske personales egne kreative, kropslige og æstetiske kompetencer som kulturformidlere og kulturskabende rollemodeller er betydningsfulde i forhold til at facilitere og indgå i legende, magiske og lystfulde læringsmiljøer i samspillet med de deltagende børn. I den forbindelse viser undersøgelsen, at løbende forberedelse og evaluering var betydningsfuldt for både kvaliteten af de pædagogiske møder og for det pædagogiske personales tilfredshed med eget arbejde. Denne tid til strukturerede pædagogiske refleksioner var i imidlertid kun i stærkt begrænset omfang en mulighed.

## Perspektivering

Dette projekts resultater peger på, at tematiserede forløb med anvendelse af legende, kropslige, æstetiske og kreative arbejdsformer er en velegnet metode til dels at indfange børnenes interesser og deres ideer og perspektiver, dels på holistisk vis at arbejde med den styrkede pædagogiske læreplans grundlag og læreplansmål. Samt endelig at skabe rammer for udvikling af kollektiv kreativitet og kollektive NUZO-fællesskaber. Imidlertid viser projektets resultater, at dette arbejde dels forudsætter en række kropslige og æstetiske kompetencer, dels foregår i et spænd mellem planlægning og improvisation. For at det pædagogiske personale skal kunne etablere disse læringsmiljøer med højest mulig kvalitet, er det derfor afgørende vigtigt, at pædagogerne:

- har den fornødne tid til planlægning og evaluering af forløb
- har den fornødne ro til at arbejde fordybet uden udefrakommende afbrydelser
- kan agere som kreative og legende kulturformidlere og kulturskabere i samspillet med børnene, herunder anvende en række forskellige æstetiske udtryksformer til at skabe magi, stemthed og samskabende praksisser med børnene
- kan improvisere og agere i her og nu-praksisser i samspillet med børnene
- har mulighed for at arbejde med børnene i mindre grupper.

I forhold til den pædagogiske hverdag peger denne undersøgelse hermed på et behov for, at det pædagogiske personale får afsat tid til løbende planlægnings-, udviklings- og evalueringsmøder, hvor det pædagogiske personale som samlet gruppe kan støtte hinanden i at udvikle kompetencer til at lege, skabe, udforske og lære sammen med børnene. Herudover peger undersøgelsen på betydningen af, at der er de personalemæssige ressourcer til, at det pædagogiske personale kan arbejde med børnene i både større og mindre grupper.

I forhold til undervisningen på pædagoguddannelsen peger denne undersøgelses resultater på, at det i forhold til de kommende pædagogers arbejde i dagtilbuddet med den styrkede pædagogiske læreplan vil være vigtigt at undervise i pædagogisk didaktik i forhold til at kvalificere de pædagogstuderende til

- at skabe legende, lystfulde, kreative og æstetiske læringsmiljøer
- at arbejde med tematiserede forløb
- at arbejde med kropslige, æstetiske og kreative metoder
- at arbejde med pædagogisk improvisation
- at skabe anerkendende fællesskaber for både børn og voksne.

## Kilder

- Ahlcrona, M. F. (2009). Handdockans kommunikative potential som medierande redskap i förskolan. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Ahrenkiel, A. m.fl. (2012). *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Austring, B & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og Læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprocesser i skolen. I Karlsen K. H. & Bjørnstad G. B. (red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Oslo: Universitetsforlaget, Oslo.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2018). Æstetik, leg og læring. I Austring, B. D. (red.), *Det blev en sommerfugl!: inspiration til dagtilbudsbørns møde med kunst, kultur og kulturarv*: (s. 12-14). København: Slots- og Kulturstyrelsen.
- Bernstein, B. (2001). Pædagogik, diskurs og magt. København: Akademisk. Bateson, G. (Årgang 4. nr. 4 1983). *En teori om leg og fantasi*. Centring årgang 4. nr. 4, s. 209-223.
- Boysen, M. S. W. (2019). Magi og kreativitet. I: Sørensen, M. C., Oreskov, S. W. & Boysen, M. S. W. (Red.) *Magien ind i dagtilbuddet*. København: Bupl.DK.
- Broström, S. & Warrer, D. S. (2017). *Det ved vi om børns leg og eksperimenterende virksomhed*. Frederikshavn: Dafolo.
- Børne- og socialministeriet (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold.
- Cecchin, D. (2012). Pedagogical Perspectives on Play. I: I. Schousboe, & D. (Winther-Lindqvist, *Children's Play and Development* (s. 55-71). Springer.
- Cooperrider, D., Stavros, J. & Whitney, D. (2011). *Håndbog i anerkendende udforskning. Ideer til forandringsledelse*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Csikszentmihaly, M. (1988). *Optimal experience*. New York: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1976) Creative Democracy. In :John Dewey and the Promise of America, Progressive Education Booklet No. 14. Columbus, Ohio: American Education Press.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee Book.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Dunn, J. (2011). Child-Structured Socio-Dramatic Play and the Drama Educator: What's Our Role? I : S. Schonmann, *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (s. 29-33). Rotterdam: Sense Publishers.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (2012). *Aktions Forskning En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fredens. K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reizels Forlag.

- Fuglsang, L. & Olsen, P. B. (2004). *Videnskabstoeri i samfundsvidenskaberne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Golinkoff, M. R. & Hirsh-Pasek, K. (2016). *Becoming Brilliant*. American Psychological Association.
- Herskind, M. (2010). Tensions and dilemmas in body-pedagogy in kindergarten—employees' effort to transform a vocational education programme about body and movement into practice. *Sport, Education and Society*, 01 May 2010, Vol.15(2), p.187-202.
- Hohr, H. (2009). Å føle, å opleve, å begribe. I: K. Steinholt & S. Dobsom, *Verden satt ut av spill* (s. 65-77). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hohr, H. (2010). The role of emotion in experience. I :A. L.-R. Østern, *Arts education and beyond* (s. 21-42). Åbo: Åbo Akademi University.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge.
- Husen, M (1996) Det fælles tredje - om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde I : Pécseli, B. red.: *Kultur & pædagogik*, Hans Reitzels Forlag, Kbh. 1996., s. 218-232.
- Jensen, H. et al. (2019). *Play facilitation: the science behind the art of engaging young children*. Billund: The LEGO foundation.
- Johnstone, K. (2009). *Improvisation og teater*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kjær, A. (2017). *Æstetisk praksis og børn*. Frederiksberg: Frydelund.
- Kusk, H. (2017). Drama, dissensus, remediering og en baskende sommerfugl. I: Stig A. Eriksson, Aud Berggraf Sæbø, Tor-Helge Allern. *Drama, teater og demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts. Field theory in social Science*. Washington : American Psychological Association.
- Lindqvist, Gunilla. (1. 7. 2010). *When Small Children Play: How adults dramatise and children create meaning*. *Early Years: An International Research Journal*, s. 7-14.
- Malaguzzi, L. (1986). Et barn har hundrede sprog. I :Walin, K., *Et barn har hundrede sprog: om den skabende pædagogik på de kommunale daginstitutioner i Reggio Emilia, Italien*. København: V.U.M.
- Mejlvig, K. (2012). Appreciative Inquiry - Anerkendende udforskning. I: H. M. Duue Gitte, K. Kildedal, & T. D. Laursen Erik, *Aktionsforskning en grundbog* (s. 215 -227). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Moser, T. & Mortensen, I. L. (2009). *Børn og voksnes kropslighed i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Oreskov, S. W. (2019). Magi og kropslighed. I: Sørensen, M. C., Oreskov, S. W. & Boysen, M. S. W. (Red.) *Magien ind i dagtilbuddet*. København: Bupl.DK.
- Rasmussen, B. (2013). *Teater som Dannelse - I Pragmatisk-Estetiske Rammer*: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Svendsen, S. (2014). *Improvisation – om pædagogens møde med barnet i æstetiske processer*. I: Tidsskrift for nordisk barnehageforskning, 8(7), 1-14.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.

Sæbø, A. B. (2010). *Drama i barnehagen*. 3. udgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Sørensen, M. C. (2019). *Magi og Æstetik*. I: Sørensen, M. C., Oreskov, S. W. & Boysen, M. S. W. (Red.) *Magien ind i dagtilbuddet*. København: Bupl.DK.

Sørensen, M. C. (2019). Æstetik og Dagtilbudspædagogik. I Cecchin, D. (red.), *Barndomspædagogik i Dagtilbud*. (s.189-205). København: Akademisk Forlag.

Sørensen, M. C. (2018). *Lav teater med stationsmodellen*. I :Austring, B.D. (red.), *Det blev en sommerfugl. Inspiration til dagtilbudsbørns møde med kunst, kultur og kulturarv*. (s. 54-55). Slots- og Kulturstyrelsen.

Sørensen, M.C. & Hansen, N. F. (2018). *Lærende Partnerskaber mellem Dagtilbud og Kulturinstitutioner*: HistorieLab.

Sørensen, M. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence*. :DPU.

Vygotsky, L. S. (1966). *Play and its Role in the Mental Development of the Child*. Lokaliseret den 9. 10 2012 fra Marxism Internet Archive (marxists.org) 2002.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (2010). *Fantasi og kreativitet i Barndommen*. Göteborg: Daidalos.

Whitebread, D. (2012). *The Importance of play*. Cambridge: University of Cambridge.

## Bilag 1

### State of the Art - Uddrag

**Kusk, H. (2017) Drama, dissensus, remediering og en baskende sommerfugl i *Drama, teater og demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget.**

Artiklen beskriver et aktionsforskningsprojekt med udgangspunkt i drama i en børnehave, hvor børnene omsatte oplevelser af teater og litteratur til egne æstetiske praksisser i en remedieringsproces. Projektets resultat peger på at remedieringsprocessen rummede stor mulighed for at de deltagende børn kunne indleve sig i de forskellige roller og figurer og skabe egne narrativer og egne æstetiske udtryk. Herudover rummede remedieringsprocesserne mulighed for at børnene kunne fortolke et æstetiske indtryk på en mangefold af måder, der både perspektiverer, forstyrrer og kvalificerer børnegruppens fælles æstetiske arbejder.

Inspiration

**Svendsen S. (2014). *Improvisation – om pædagogens møde med barnet i æstetiske processer*. I *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8(7), 1-14.**

Forskningsprojektets emne er børns æstetiske arbejde set som et improvisatorisk samspil mellem pædagoger og børn. I artiklen undersøges hvordan begrebet improvisation kan knyttes an til og bidrage til at kvalificere pædagogens rolle i en æstetisk-pædagogisk praksis. Artiklens analyser peger på en række lighedspunkter mellem pædagogers arbejde med æstetiske praksis og jazzmusikeren. Begge skal mestre et håndværk som en kontekstuel ramme for de frie improvisationer, der kan udspille sig inden for denne ramme. Artiklen beskriver at pædagogerne udfordres, når deres rolle i den æstetiske proces skifter fra at være rammesættende til at åbne for det uforudsete i et samspil med børn. Omvendt ses det, at når pædagogerne går åbent ind i processerne og åbner op for det uforudsete og legende tilgange, så kan børnenes indspil i højere grad udfolde sig.

**Ahlcrona, M. F. (2009). *Handdockans kommunikative potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg: Göteborg Universitet.**

Forskningen er et ph.d. studie, der omhandler anvendelse af hånddukke som pædagogisk redskab i børnehaven. Studiet viser, at børnehavelærerens brug af håndduken fungerede som et effektivt redskab til kommunikation og læring, hvor børnene subjektiverede dukken og relaterede sig emotionelt og engageret til denne. I disse samspil indgik børnene i meningsfulde dialoger med dukken og dukken fungerede som et medierende redskab for læring. Endelig viser studiet at børnene, børnehaven læren og dukke indgik i en treledet interaktion der virkede inspirerende for børnenes læring og egne kreative processer.

**Sørensen, M. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence i børnehaven*. Aarhus Universitet**

Forskningen er et aktionsforskningsstudie, der blev gennemført i to dagtilbud, hvor dramapædagogiske metoder på samme tid blev anvendt som redskab til alle børns læring, udvikling og trivsel og som redskab til at inkludere en gruppe ekskluderede børn i institutionens legefællesskaber. Projektets resultater viser at pædagoginitierede lege og dramaprocesser kan stimulere børnenes trivsel og læring og styrke dannelsen af legefællesskaber og børnenes ligeværdige deltagelse i disse. Forskningen fremanalyserer ligheder mellem drama og leg og peger på vigtigheden af pædagogens rolle som kreativ kulturformidler og medspiller sammen med børnene. Endelig ses børns



som-om leg i projektets teori-afsnit som æstetisk virksomhed, der som et sprog giver børnene mulighed for bearbejde og udtrykke oplevelser og udvikle viden, færdighed og forståelse.

**Moser, T & Mortensen, I.L (2009) *Børn og voksnes kropslighed i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.**

Denne artikel er udarbejdet i tilknytning til forskningsprojektet "Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt" (HPA-projektet), som er gennemført ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) og er finansieret af Det Strategiske Program for Velfærdsforskning (Socialministeriet) i perioden oktober 2005 frem til maj 2009. Projektets sigte er at udvikle metoder, der giver pædagoger mulighed for at udvikle deres pædagogiske handlekompetencer, så de kan fremme udsatte børns handlemuligheder og livschancer. I artiklen forsøges både at tegne et helhedsbillede af fænomenet og i særlig grad fokusere på den sociale krop. Med denne betegnelse sigtes på kroppen som grundlag og udtryk for relationer, kommunikation og samhandling og dermed til barnets (og den voksnes) tilværelse i institutionen som et socialt fællesskab.

**Winther, Helle (2012) *Kroppens sprog i professionel praksis – om kontakt nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Billesø & Baltzer.**

Antologien er både forskningsbaseret og praksisnær. Gennem bogens forskelligartede artikler løber tre spor. Det første spor har en teoretisk, sansefilosofisk og idéhistorisk tone og handler om, hvorfor det kropslige og personlige har været en overset faktor i forbindelse med professionalitet, praksis og uddannelse. Det ser også med kritiske øjne på de dominerende paradigmer og belyser dualismens indflydelse på nuværende uddannelses- og ledelsesmæssige kontekster og afdækker et behov for at se på krop og professionalitet med nye øjne. Det andet spor giver et bud på, hvordan den til tider udfordrende samklang mellem det kropslige, personlige og professionelle lever i hverdagens praksis. Antologiens tredje spor handler om, hvordan et øget fokus på samspillet mellem det kropslige, personlige og professionelle kan vise nye veje i forhold til især professioner, der har fokus på undervisning, sundhed, omsorg og terapi. Sporet handler også om, hvordan den professionelle både kan træne sin egen kontakt, sin evne til kommunikationslæsning og sine lederskabskompetencer gennem kroppen.

**Ahrenkiel, Annegrethe m.fl. (2012) – *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frydenlund**

"Daginstitutionen til hverdag" har fokus på pædagogisk faglighed. Bogen demonstrerer, hvordan pædagogisk faglighed er til stede i det samlede institutionelle arbejde – og ikke kun i de planlagte pædagogiske aktiviteter.

Med afsæt i begreberne rytme og sammenhæng, gestisk viden, socialitet og ensemblespil diskuterer forfatterne pædagogerne bestrebelse på at skabe en helhedspædagogik og derigennem tilføre børnelivet i institutionerne fundamentale sociale kvaliteter som en del af deres faglige arbejde.

**Tanggaard, L., Birk, R., & Ernø, S. (2012). *Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet: et forskningsreview*. Aalborg: Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.**

Artiklen er udformet som et review, hvor intentionen er at afdække, hvilke sammenhæng, der er mellem læringsmiljøer i daginstitutionen og udvikling af børns kreativitet. I artiklen søges i følgende databaser PsycNet, EBSCO og Scopus, samt tidsskrifterne Creativity Research Journal og Thinking Skills and Creativity. I artiklen når forfatterne frem til følgende konklusioner: (1) Tryghed

er væsentlig i kreative miljøer. (2) Inspiration er væsentlig i kreative miljøer. (3) Selvtillid er væsentlig for at kunne udvise kreativitet. (4) Bevægelsesaktiviteter og opfordring til brug af fantasi styrker kreativitet. (5) Leg fremmer kreativitet. (6) Realistisk Fantasileg kan være en indikator på kreativitet. (7) Imaginære fantasivenner er en indikator på kreativitet. (8) Der er sammenhæng mellem kreativitet og fleksible rum med inspirerende materialer. (9) Der er ikke nødvendigvis en kausal sammenhæng mellem kreativitet og leg – men de er forbundne. Generelt understreges det i artiklen at pædagogens rolle er essentiel som facilitator og inspirator i forhold til børns kreativitet og leg.

**Carlsen, K. (2015). *Formning i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur*. Åbo: Åbo Akademi forlåg.**

Afhandlingens formål er at undersøge forholdet mellem Reggio Emilias atelierkultur og formningsfaget i dagtilbud (barnehage) samt at undersøge læreprocesser, der foregår i et Reggio Emilia-inspireret dagtilbud. Forfatteren konkluderer, at inspirationen fra Reggio Emilias atelierkultur har en positiv indvirkning på den formningsfaglige virksomhed i det undersøgte dagtilbud. Læringspotentialet ved at benytte Reggio Emilia i formningsfaget for børn kommer frem i resultaterne. Den pædagogiske praksis, som beskrives, er legende og eksperimentel og stimulerer børns sanseoplevelser og nysgerrighed i samspil med materialer og redskaber. Ud fra datamaterialet finder forfatteren tre overordnede temaer: (1) det fysiske miljø, (2) relationer og handlinger i samspil og (3) udtryksformer og formudtryk. Afhandlingen bygger på data fra et Reggio Emilia-inspireret dagtilbud med 56 børn og 17 voksne. Forfatteren har foretaget feltarbejde over en periode på fire måneder, og datamaterialet består af dokumenter fra dagtilbuddet (fx mødereferater), feltnoter, fotos, videooptagelser og interviews med personalet og lederen i dagtilbuddet. (Carlsen, 2015).

## Bilag 2

### Evalueringsmodel 1.

Indsats
Hvad prøvede vi af
Hvordan gik vi voksne foran som kulturformidler og kulturskabere
Hvordan var børnene med
Hvad lykkedes for os – hvad var vi gode til
Hvad kan vi eventuelt ændre til næste gang

### Evalueringsmodel 2.

Indsats
Hvad prøvede vi af
Hvilke æstetiske virkemidler/ metoder brugte vi
Hvilke kropslige virkemidler/ metoder brugte vi
Hvilke kreative metoder brugte vi
Hvordan indgik vi voksne som kulturformidlere og kulturskabere
Hvordan deltog børnene

Hvad gik godt
Hvad kan vi eventuelt forbedre til næste gang

## Bilag 3

### Planlægningsmodeller

#### Planlægningsmodel 1

<b>Fokusområde</b> : Eksempelvis samling- eller anden pædagogisk aktivitet
<b>Tema</b> : Eksempelvis, dyr , følelser, gamle dage, eventyr, indianere , trolde, drømme, superhelte m.m.
<b>Hvad er visionen</b> - Hvad drømmer vi om?
<b>Hvad skal vi lave</b> – hvad skal der ske – indledende ideer
<b>Hvad er vores succeskriterier</b>
<b>Hvordan vil vi evaluere</b>

#### Planlægningsmodel 2

<b>Menu-model for pædagogiske forløb</b>
<b>Tema</b> : Bliver introduceret i retten og indgår herefter både i hovedret og dessert.
<b>Forret</b> : En indledende aktivitet, der fanger børnenes opmærksomhed. Det kan være en leg, en sang en æske de voksne har med, hvor der er overraskelser i, en fortælling eller andet sjovt.
<b>Hovedret</b> : Hovedaktiviteten, det kan eksempelvis være fælles lege, værkstedsaktiviteter, dramatiseringer, danse og andet.
<b>Dessert</b> : Afrunding. Det kan være afspænding, tegning, en fortælling, et dukkespil eller andet

