

Skabende møder i LegeKunst

Af: Tove Katborg Laursen, Mette Nyrup Stilling og Jacob Bech Sillesen

I følgende tre artikler inddrager vi udvalgte oplevelser, erfaringer og refleksioner fra hvert vores deltagelse i Projekt LegeKunst. Vi er tre adjunkter og undervisere på pædagoguddannelsen, som har fulgt hinanden i vores respektive LegeKunst-forløb. Undervejs har vi diskuteret og reflekteret over, hvad LegeKunst kan bidrage med i forhold til pædagogiske institutioner og kunst- og kulturinstitutioner.

Hver tekst er skrevet og kan læses individuelt. Vi har dog alle tre skrevet os ind i Københavns Professionshøjskoles undersøgelsesfelt: Pædagogens rolle i børns møde med kunst og kultur.

Som afslutning i hver artikel vil vi komme med vores refleksioner over, hvordan vores erfaringer fra LegeKunst kan anvendes i professionsrettet undervisning med pædagogstuderende.

I gruppen var vi Tove Katborg Laursen, Mette Nyrup Stilling og Jacob Bech Sillesen samt LegeKunstkoordinator Mitte Marie Wagner som vejleder og sparringspartner. Som adjunkter var vi tilknyttet LegeKunst-forskerne Dorthe Vanghøj, Morten Henriksen og Alette Rask Rasmussen.

Deltagelse i Projekt Legekunst, set fra en adjunkts perspektiv

Af Tove Katborg Laursen

Jeg har deltaget i to forskellige Legekunstforløb i samme institution i Helsingør. 1. forløb i 2021 med vuggestuebørn og 2. forløb i 2022 m. børnehavebørn. I begge projekter var der følgende aktører: En tilknyttet kunstner, tre pædagoger, 4 – 7 børn og en forsker.

Jeg underviser som adjunkt på Københavns Professionshøjskole på Pædagoguddannelsen bl.a. i værkstedsfag, både på grunduddannelsen og på specialiseringsdelen.

Lege- og udforskningsrummet indenfor og udenfor

At deltage i to forskellige legekunstprojekter i samme institution med to forskellige aldersgrupper og med to forskellige kunstnere, har givet god og værdifuld indsigt i 'det muliges kunst'.

Legerummets fysiske rammer var forskellige i de to projekter og det så ud til at have indflydelse på

børnenes legeprocesser. Det første forløb var primært indendørs i et atelier, mens det i 2. forløb kun foregik udenfor - også i marts måned med morgenfrost.

Forskellige materialiteter og sansemodaliteter

At være med i to forskellige legekunstforløb i samme institution med meget forskellige materialer, var en fornøjelse. 1. forløb indenfor inddrog mange forskellige genbrugsmaterialer samt malertape og maling. Der blev bygget, leget og eksperimenteret med det 3-dimensionelle. Forløbet havde klart et potentiale til at udvikle og understøtte vuggestuebørnenes 3-dimensionale formudvikling. Endvidere vil denne fordybelse i 3-dimensionale materialer styrke og udvikle vuggestuebørnenes billedmæssige- og udtryksforståelse til i højere grad at kunne konstruere og bygge med alderssvarende materialer.

2. forløb foregik udenfor og startede med legeprocesser med mudder (som vi om morgenen begyndte med at røre sammen med børnehavebørnene). Gennem legeprocesserne med mudder, var vi deltagende i børnenes lege- og undersøgelsesprocesser, hvilket processerede sig til store aftryk med mudder på afdækningspap. Børnehavebørnene satte også aftryk og spor på de udendørs vægge, på jorden og på stort udrullet afdækningspap. Undervejs blev der inddraget snore i forskellige farver, hvor det narrative blev sat i spil i form af at skabe snororme, som derefter kom ned i mudderet og blev til mudderorme.

Den videre legende og eksperimenterende proces udviklede sig til rytme-, trampe- og store trykprocesser med mudder, maling, blade, planter og tynde trykplader, som alle gav aftryk på lange baner af afdækningspap. Det var tydeligt, at børnene havde det sjovt og var meget optaget af materialerne og legeprocessen. I disse situationer fik jeg et stort indblik i, hvad der er med til at forme børns lege og kreative processer. Specielt processen er interessant, da jeg oplevede fra gang til gang, at børnene blev mere og mere komfortable og meget selvkørende i de eksperimenterende male- og trykprocesser efter nogle gange.

Mødet med materialerne og konteksten

Mødet med materialerne, de fysiske rammer og alle aktørerne, som er rammen om processen gang til gang, kan som medaktør opleves meget forskelligt. I "mødet" kan alt ske og alle er bevidste om, at det er processen, der er omdrejningspunktet og ikke det færdige produkt. Mødet imellem børn, kunst, leg og æstetiske processer, kan føre til åbne og eksperimenterende møder om æstetik og kunst børn imellem (Svendsen 2014). I mine to forløb har jeg oplevet mange forskellige "møder" og ville ikke være ét af dem foruden. Det overraskede mig positivt, hvor hurtigt børnene i deres "møder" med materialerne, var klar til at arbejde med dem på forskellige måder. Alle os aktører møder hinanden og især børnene i æstetiske processer. Børnene tilegner sig nye erkendelser i mødet med materialerne og får mulighed for at skabe personlige udtryk (Svendsen 2014). Samtidig lærer børnene, at balancere mellem fordybelse og fleksibilitet (Boysen 2020).

Det eksperimenterede

Sammenfattende har de to forløb været meget spændende og lærerige at være en del af. Ikke mindst ved at opleve, hvordan børnene selv udviklede forskellige lege gennem deres manipulation med, og rekonstruktion af, de forskellige materialer. De værdifulde lege- og samskabelsesprocesser, leder mig hen til at reflektere over "det eksperimenterende" og "mødet" mellem alle aktørerne i de to forskellige legeforløb. Det eksperimenterende mener jeg, har stor dannelsesmæssig betydning for dagtilbudsbørn, da det at eksperimentere forudsætter at man er risikovillig og tør slippe kontrollen for en stund og forholde sig til, hvad andre omkring én åbner/giver af muligheder for at skabe "noget nyt" sammen. Og det er gennem det uforudsigelige, at børnene vil tilegne sig erfaringer med at være trygge i forskellige eksperimenterende processer og der igennem få udviklet deres materialekendskab, fordi de tør, at prøve nye ting af uden nødvendigvis at kende resultatet på forhånd.

Ifølge Lars Geer Hammershøj kan de eksperimenterende processer med materialerne også have en affektiv dimension. Det at være motiveret og orienteret af bestemte følelser og stemninger medvirker til udvikling af børnenes følelsesliv. Til refleksionsmøderne efter hver LegeKunst dag, havde vi udviklende faglige dialoger pædagogerne, kunstner og forsker om børnenes udvikling i udtrykkene og deres formsprog. Vi talte bl.a. om, hvordan udtrykkene i formsproget udviklede sig

over tid og vi skærpede derved vores blik for, hvordan børnene kunne fortsætte med at bruge deres nyerhvervede formsprog og eksperimenterende tilgang fremadrettet i nye selvopfundne lege. Samtidig var vores faglige dialoger også centreret omkring skabelsesenergien, samt hvordan vi endnu bedre kunne undersøge og blive klogere på børnenes legeprocesser.

Den pædagogiske praksis i institutionen

I projekt LegeKunst er det også et mål at skabe en længerevarende forankring af projektets effekter i praksis. Det betyder, at pædagoger, kunstnere og forskere inddrages i fælles, kompetencegivende forløb med udgangspunkt i institutionernes hverdag. Fremadrettet kan dannelse- og legediskursen i LegeKunst formentlig bidrage til, at den pædagogiske praksis i institutionerne legitimt kan fokusere mere på processen, fremfor produktet. Og bruge resultaterne fra LegeKunst projektet som fagligt og pædagogisk argument ifht betydningen af leg, fantasi, kreativitet og dannelse i børns (og voksnes) institutionsliv. Det udfordrende består i, at skabe en ramme og et miljø, hvor erfaring med materialer og teknikker mødes i den fælles eksperimenterende leg. Jeg håber, at den nye viden og de erhvervede erfaringer som er oparbejdet gennem projektperioden, vil blive implementeret i den pædagogiske praksis i flere dagtilbud. Dette kan være med til at fremme endnu flere æstetiske udtryksformer i landets dagtilbud, ligesom de indlejrede faglige dialoger og kompetenceudvikling kan være med til at hæve kvaliteten af vores dagtilbud.

Transformation af viden og erfaringer til professionsrettet undervisning

De nyerhvervede erfaringer og tilegnede viden kan jeg i høj grad anvende og inddrage i min undervisning af pædagogstuderende i værkstedsfag på Københavns Professionshøjskole. Gennem min deltagelse i to x LegeKunst projekter er der gennem min undervisning kommet en videnscirkulation, fra praksis til uddannelse. Det er relevant og betydningsfuldt for mig, at få denne nyerhvervede viden i spil i undervisningen af pædagogstuderende på professionshøjskolerne, da det at vende de studerendes opmærksomhed i retning af kunstens betydning i leg og dannelse, kan skabe en forstyrrelse i deres dannelse og dermed udvide deres syn på hvad pædagogik også kan være (Biesta 2017:39). Det kan f.eks. være at se leg som en del af

pædagogens professionsdannelse. Erfaringerne fra de to legekunstprojekter, giver professionsrettet viden til anvendelse i egen undervisning både på grunduddannelsen, på specialiseringsdelen og i høj grad også på det Valgfrie Kompetenceområde – Kreative Udtryksformer på pædagoguddannelsen.

Mødet mellem kunstner og pædagoger i LegeKunst

Af Mette Nyrup Stilling

De følgende refleksioner er baseret på et LegeKunst-forløb i en integreret daginstitution i Helsingør, hvor jeg igennem et halvt år har fulgt to pædagoger fra henholdsvis vuggestuen og børnehaven og deres møde med en "legekunstner", som har indgået i hverdagen med dem og børnene. Mine refleksioner her er primært baseret på lydoptagelser fra refleksionsmøder i projektet.

"Vi har jo været modsætninger fra start, så vi har haft nogle snakke. Du har givet lidt slip, og jeg har givet meget slip, og så har vi prøvet at mødes nogle steder. Når jeg kører mit løb nu, så er det jo på *min* måde. Så er det, hvordan *jeg* vil tolke en legesituation. Jeg kan jo ikke være dig"

Sådan siger en af pædagogerne til kunstneren til et refleksionsmøde efter en LegeKunst-session. I sin henvendelse til kunstneren italesætter pædagogen meget eksplicit, hvordan han har oplevet deres møde. Et møde og en proces, som, han udtrykker, har båret præg af gensidig inspiration, men også frustration.

Fra starten af min tid i LegeKunst blev jeg optaget af, hvad der sker i netop dette møde mellem pædagogen og kunstneren. Hvilke fortællinger om pædagogens deltagelse i børns leg, der skabes, forhandles og udvikles i dette møde, og hvordan det positionerer pædagogen. I den tid, jeg har fulgt projektet, har jeg set, hvordan disse fortællinger både støder mod hinanden, men også ændrer sig over tid og skaber nye mulige positioner for pædagogerne at indtage.

Befrielse at give slip

Gennem forløbet – og som pædagogerne gradvist overtager LegeKunst-sessionerne - bliver det tydeligt, at de to pædagoger i mødet med den samme kunstner tager noget meget forskelligt med sig i deres legende praksis og tilgang til børnenes leg: Den ene et musisk udtryk i sin tilgang til børnene og legen, og den anden en meget kropslig tilgang til fantasi- og rolleleg. Fælles for

pædagogerne er dog, at de begge langsomt udvikler en mere improviserende tilgang til dét at være i leg med børnene. Man kan altså sige, at de går fra en overinvolveret og styrende position i legen til en position som *legekammerat* (Jørgensen 2020), hvor de i højere grad deltager på børnenes og legens egne præmisser. En pædagog italesætter det blandt andet som kunstneren, "der smitter" med sin tilgang til legen og børnene.

Umiddelbart synes det altså som om, at LegeKunst-forløbet har skabt et rum, hvor det har været muligt for pædagogerne at afprøve og indtage nye positioner. Den ene pædagog fortæller blandt andet, hvordan LegeKunst har været en mulighed for at afprøve noget nyt og afprøve grænser i et rum med helt andre regler og rammer end i hverdagen. Og den anden pædagog taler om, hvordan han har opdaget, at der ligefrem kan ligge en befrielse i at afgive styringen af legen til børnene og legen selv.

At være legende pædagog på egne præmisser

På den ene side har LegeKunst altså skabt et rum, hvor det bliver muligt for pædagogerne at udvide pædagogpositionen. Men som især den ene pædagogs fortællinger peger på - fx i det indledende citat - har det både krævet mod og forhandling at træde ud af den vante position. Den ene pædagog italesætter det bl.a. som forskellige "kasketter", der skal tages på og af: I LegeKunst er der en forventning om, at pædagogerne skal give sig helt hen til legen, men samtidig oplever pædagogen, at det er svært at afgive den vante kontrol. Det handler både om kontrollen med legen og dens udvikling, men også kontrollen med og hensynet til institutionens øvrige regler, rammer og normer - og kollegaer og børns sammenhængende institutionsliv

Samtidig giver pædagogen udtryk for, at der i projektet synes at ligge særlige forventninger til hvordan leg og en legende pædagog ser ud: "Når du kommer ind med tørklæder og ukulele, så har jeg tanken om, at om tre uger skal jeg kunne styre det show. Jeg kan ikke gøre det på den måde. Er det dét, de forventer? For så bliver det ikke mig der er med i legen. Så bliver det noget iscenesat noget, som bliver på andres præmisser". Men gennem forløbet har begge de deltagende pædagoger samtidigt forhandlet sig frem til en position i legen og projektet, som de oplever som deres egen, og som giver dem mulighed for at være *autentiske* i legen og som legende pædagoger.

LegeKunst på Pædagoguddannelsen

At følge forløbet og de to pædagoger har undervejs fået mig til at reflektere over, hvordan jeg kan tage disse erfaringer fra LegeKunst med i min undervisning på pædagoguddannelsen. Hvordan kan jeg i min undervisning bidrage til de studerendes udvikling af et professionelt sprog for leg og legens rammer, men også give plads til, at de kan undersøge sig selv som legende pædagoger (Skovbjerg 2017). Med den styrkede læreplan har den børneinitierede leg netop fået øget fokus som et omdrejningspunkt i daginstitutionerne, og det stiller ifølge bl.a. Winther-Lindquist nye krav til pædagoguddannelsen om at uddanne pædagoger, der i højere grad både anerkender legen som en vigtig pædagogfaglig kompetence (i Nielsen 2020). For mig er det blevet tydeligt, at dette også hænger sammen med at kvalificere kommende pædagoger til at kunne indgå i en pædagogisk praksis, som er kendetegnet ved at være ustyrlig og situeret (Adamsen, Nørgaard og Sander 2022).

Legens møde med museumskulturen og strukturen

Af Jacob Bech Sillesen

I kølvandet på min deltagelse i projekt LegeKunst følger hermed to refleksioner over legens eksistens og forudsætninger i pædagogisk arbejde med en kulturinstitution. Refleksionerne er opstået i mødet mellem pædagoger og ledelse fra en Københavnsk daginstitution, en kulturformidler fra Københavns Museum samt undertegnede adjunkt fra pædagoguddannelsen.

Kulturens indtog i legen – kulturens eventuelle møde med legen

I forbindelse med min deltagelse i projektet LegeKunst har jeg særligt haft to interesser; hvorvidt der overhovedet kan være tale om leg, når børn deltager i museumsforløb og hvilke forudsætninger pædagoger har, til at hengive sig til en legende stemning i pædagogisk arbejde.

For førstnævnte interessepunkt vil jeg fremlægge et uddrag af mine feltnoter for at kaste lys på legens møde med arkæologien. Her møder vi kulturformidleren Cecilie, som besøger børnene i deres børnehave og inviterer dem ind i arkæologiens metoder: Hun fremviser forskellige genstande fra Københavns Museum og beder børnene gætte på, hvad den har været brugt til. Her præsenteres børnene for en gammel flaske som, ifølge etiketten, har indeholdt citronvand (etiketten læses ikke op for børnene):

”Én af børnene fortæller, at det nok har været en sørøvers flaske og at den har indeholdt en seddel til en anden sørøver med teksten ”tak for sidst”. Cecilie smiler og digter videre: ”Måske har de været til sørøverfest sammen og derfor har brug for at sige tak for sidst”. Et andet barn foreslår, med stor iver, at flasken har indeholdt et sørøverkort. Cecilie smiler og spørger barnet om, hvad sørøverkortet mon kunne afsløre. ”En skattekasse!”, fortæller det samme barn. Cecilie spørger herefter hvad skattekisten kunne indeholde. Et tredje barn foreslår, at skattekisten kunne indeholde chokolademønter.” (uddrag af feltnoter)

Hvorvidt her er tale om leg må nødvendigvis påkræve en forståelse af, hvad leg overhovedet er. Forskningen om leg kan berette om otte komponenter, som synes at kendetegne leg (Hirsh-Pasek,

2009). Disse komponenter tællere, blandt andre, målløshed, spontanitet og involvering af barnets aktive engagement. Ovenstående uddrag kan netop fremstå *målløs*: Hvorfor skal man overhovedet gætte på flaskens tidligere brugsmuligheder? Cecilie *ved* jo allerede at flasken har indeholdt citronvand, men alligevel tillades adskillige (og antageligvis) forkerte gæt. Gætterierne bygger endvidere på børnenes gensidige *aktive engagement*, hvor ét gæt synes at iværksætte *spontane* associationer hos et andet barn og/eller Cecilie. Denne form for *fantasileg*, om man vil, kunne genkendes gennem hele forløbet, hvor børnenes interaktioner med museets genstande katalyserede fantasifulde fortællinger om genstandens beskaffenhed. Særligt denne arkæologiske metode, hvor børnene skal give *deres* bud på de forskellige genstandes oprindelse og anvendelse – meget lig arkæologers kvalificerede bud på samme - synes altså at have potentialet for fantasifuld leg.

Hertil må der knyttes en kommentar til situationen hvori denne legende tilgang til arkæologien opstår. Alt imens kulturformidleren fulgte børnenes fantasifulde gæt, kunne man observere pædagogernes konstante opmærksomhed på børnene, som skulle støttes og korrigeres i aktiviteten. Pædagogerne deltog selv i legen, som dog overvejende blev initieret af kulturformidleren. Jeg vil derfor påstå, at den pædagogiske opmærksomhed på børnene har skabt et frirum for legen, hvor børnene trygt kunne hengive sig til de legende gætterier med kulturformidleren og opsøge pædagogerne, hvis der skulle opstå behov herfor.

Pædagogernes opmærksomhed på det øvrige pædagogiske arbejde, foruden legen, giver anledning til en overvejelse omkring den pædagogiske hverdag, hvor der ikke deltager en legende kulturformidler, og hvorvidt denne hverdag giver pædagogerne forudsætninger for at hengive sig til en legende stemning.

Legens indtog i pædagogikken – de strukturelle betingelser for leg i pædagogisk praksis
Mens samarbejdet mellem Københavns museum og den københavnske børnehaven synes at have bidraget med legende elementer, må man spørge sig selv, om LegeKunst projektet har givet: "(...) *et kompetenceløft til børnenes hverdagsvoksne gennem mødet med kunst og kultur i dagligdagen.*", som det står skrevet på LegeKunsts hjemmeside – dette med særligt henblik på at skabe nye idéer til at fremme og skabe større kvalitet til børns leg. Jeg vil ikke vove mig ud i en vurdering af pædagogernes udbytte af forløbet, men derimod tilbyde et *øjebliksbillede* af en

pædagogiske hverdag, hvori pædagoger og pædagogisk personale forventes at fremme kvalitetens i børns leg – en hverdag som er farvet af forskellige pædagogiske arbejdsopgaver og forskellige interesser, med forskellige forventninger til selvsamme arbejdsopgaver.

Under refleksionssamtaler med pædagogerne og gennem deltagelse i den pædagogiske hverdag, fremstod det pædagogiske arbejde som en mosaik af mangefacetterede opgaver, der befandt sig i et krydspres af forskellige interesser. Pædagogerne og institutionens ledelse kunne bl.a. fortælle om en særlig kommunal opmærksomhed på daginstitutionen, besøg fra pædagogiske konsulenter og klyngeledelsens forventning om deltagelse i et projekt (LegeKunst), som i højere grad var initieret af klyngelederen end selve institutionen.

Derudover skulle der udarbejdes didaktiske SMTTE-modeller over pædagogiske forløb, (som, med én af pædagogerne egne ord, skulle udfyldes: "*for at gøre andre tilfredse*"), uploades billeder af hverdagen på Aula (det var et særligt ønske fra børnenes forældre) og trænes *skoleparathed* med børnene (som overgik til 0. klasse efter sommerferien). Dette foruden det øvrige pædagogiske arbejde, som fremgår af dagtilbudsloven.

Skitseringen af den pædagogiske hverdag er ikke tegnet med henblik på at tilskrive interessenterne ondsindede hensigter, men derimod for at belyse de mange interesser og opgaver, som pædagogen må forventes at efterleve. I en artikel om voksnes leg skriver den britiske psykolog, Michael Apter, hvordan legen forudsætter tryghed og fraværet af opgaver man er nødsaget til at gøre (Apter, 1991), hvilket kan matche førromtalte "målløse-komponenter" for legen. Med dette kan pædagogen pege tilbage på pædagogen, som må forventes at slippe målsætningerne og hengive sig til legen. Omvendt synes pædagogerne at reagere på interesser og forventninger (fra f.eks. kommune, forældre og konsulenter), som ansvarsfuldt besvares samtidigt med de øvrige pædagogiske arbejdsopgaver udføres (jf. dagtilbudsloven) – interesser som i høj grad afføder opgaver *man er nødsaget til at gøre*.

Med dette kunne man forvente at pædagogerne oplevede LegeKunst-projektet som endnu en opgave der skal løses, foruden det øvrige pædagogisk arbejde, da opgaven netop blev initieret af klyngeledelsen. Alligevel opstod der legestemninger i mødet mellem kulturformidleren, børnene og pædagogerne, som eksemplificeret ovenfor.

Under et evalueringsmøde med aktørerne i LegeKunst, blev ovenstående netop diskuteret. Her

påpegede en af pædagerne, at de netop følte sig inddraget i processere og udviklingen af projektets aktiviteter, hvilket er én af kernebegreberne i LegeKunst; samskabelse. Inddragelsen af pædagerne og deres faglighed synes både at skabe *aktivt engagement* (som én af de otte komponenter for legen) og i samme åndedrag inddrog pædagerne i definitionen af aktiviteterne, hvormed de nødvendige opgaver (jf. Apter) blev til tilvalgte opgaver. LegeKunsts ønske om at fremme kvaliteten af børns leg, synes hermed at være afhængig af den scene, hvorpå legens skal udspille sig. Det pædagogiske personale har ikke altid fuld autonomi på denne scene, som forsøgt skitseret i nærværende afsnit, men synes alligevel at kunne opnå en legende stemning, ved at inddrage sig selv som medskabende aktør i legeprocessen.

LegeKunst møder undervisningen på pædagoguddannelsen

Ovenstående oplevelser i forbindelse med LegeKunst har bidraget med to væsentlige perspektiver på pædagogiske arbejde, som jeg vurderer værdifuldt for pædagogstuderende på pædagoguddannelsen. For det første må vi erkende at legen ikke altid er explicit, men også optræde implicit – f.eks. gennem fantasifulde samtaler inspireret af arkæologiens metoder. Disse legeformer må identificeres og omfavnes for at kunne anerkende dem og kvalificere dem yderligere.

For det andet må kommende pædager lære at navigere i et felt af interesser og forventninger til den udførte pædagogik. Derfor må kommende pædager insistere på egen faglighed og bidrage med den i mødet med andre interessenter og samskabende legekammerater.

Litteratur

- Adamsen, Nørgaard og Sander (2022). Kunsten at skabe uddannelse fuld af mening og dialog – et studie af uddannelse i og med kunst og æstetik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 3*.
- Apter, Michael (1991). A structural-phenomenology of play. In J. H. Kerr & Michael J. Apter (Red.), *Adult play: A reversal theory approach*, (13-29). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Biesta, G (2017). Letting Art teach. Amsterdam: ArtEZ Academia
- Boysen, W, S, M & Hansen, F, H (2020). Vovemod og handlekraft. Akademisk Forlag.
- Hirsh-Pasek, K. m.fl. (2009). *A Mandate for Playfull Learning in Preschool*. Oxford: Oxford University Press.
- Jørgensen, L. S. (2019). Pædagogers deltagelse i små børns lege. I L. H. Sønnichsen & H. H. Jørgensen (red.), *Legens Magi* (s. 111-125). Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. H. (2020). Pædagoger skal være legende praktikere. *Asterisk 95*, 26-29.
- Skovbjerg, H. M. (2017). Leg og dannelse. I: T. H. Mortensen (red.), *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter* (s. 97 – 115). Akademisk Forlag.
- Svendsen, S (2014). Improvisation – om pædagogens møde med barnet i æstetiske processer. Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning nr. 7.