

Lad os lege

*Et kvalitativt studie af børns muligheder for leg i en
dansk daginstitution og legens betydning for børnenes udvikling*



Opgaven er udarbejdet af:

Andrea Brun Hansen (16-11-1997)

Laura Foldager Scharff (12-11-1998)

Vejleder: Sille Schandorph Løkkegaard

Dato: 30-05-2024

Resumé

This thesis has examined the relationship between play and development in a Danish kindergarten, by trying to answer the research questions: *How are the children's opportunities to engage in play in a Danish kindergarten and how does the children's engagement in play influence their development?* The fundamental understanding of this study is that it is impossible to examine the person isolated from its sociocultural surroundings, which has influenced both the theoretical and methodical approach. The thesis's understanding of play is that it is an activity rooted in reality with elements of pretend; it is rule-bound, exciting and dependent on the cultural foundation, while also being a possibility for social meets. Further, play can take place in different ways and with different participants. The thesis's understanding of development is based on Vygotsky's cultural-historical theory, which states that children develop when they are in their Zone of Proximal Development (ZPD), which their surroundings scaffolds. This is possible in play, for which reason play is viewed as an important part of children's development.

With an approach based on participant observation and the interaction based describing method, two sets of fieldnotes formed the empirical basis for interpretation. The analysis sheds light on the fact that the children in the kindergarten had a lot of opportunities to engage in play, and while they did so they interacted with their sociocultural setting in different ways. Both the activity in itself, other children and the adults could scaffold the ZPD for the children and thus enable the children to practice abilities above their actual level of development.

While still having methodical limits, this thesis can contribute with a positive outlook to the societal debate about children's play. The setting of the kindergarten made it possible for the children to engage in play, which the present adults were a contributing factor in among other things. Not only because they sufficed, but because they were aware of their

placement in the children's activities. On this foundation we understand play as a phenomenon that has value as it is and also has a developmental potential, which the adults have a responsibility in facilitating. Further research is needed to expand the knowledge of children's engagement in play in kindergarten.

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
<i>Læsevejledning</i>	4
Eksisterende viden	4
Videnskabsteori	6
<i>Kvalitetskriterier</i>	6
<i>Valg af kvalitativ metode, teoretiske forståelser og metodisk udgangspunkt</i>	8
Ontologi og epistemologi.....	9
Kulturhistorisk udgangspunkt.....	9
Legeforståelsens teoretiske udgangspunkt.....	10
Metodisk udgangspunkt.....	11
<i>Delopssummering</i>	12
Leg og udvikling	12
<i>Hvad er leg?</i>	13
Specialets legedefinition.....	13
Leg i børnefællesskaber.....	15
Børns leg med børn.....	15
Børns leg med voksne.....	17
Legeformer.....	19
Konstruktionslege.....	20
Fantasilege.....	20
Bevægelseslege.....	23
Regellege og spil.....	23
Delopssummering.....	24
<i>Hvad er udvikling? - et kulturhistorisk perspektiv</i>	24
Barnets interaktion med den sociokulturelle kontekst.....	25
Zonen for Nærmeste Udvikling.....	27
Delopssummering.....	28
<i>Hvad betyder legen for børns udvikling?</i>	28
Delopssummering.....	30

Deltagerobservation og den interaktionsbaserede beskrivelse.....	30
<i>Den sociale praksis.....</i>	<i>31</i>
<i>Indgangen i den sociale praksis.....</i>	<i>33</i>
<i>På forbesøg.....</i>	<i>34</i>
<i>Udførelsen af deltagerobservation.....</i>	<i>35</i>
Deltagelsen i den sociale praksis.....	35
Placeringen i den sociale praksis.....	36
Nedskrivning af feltnoter.....	37
<i>Delopssummering.....</i>	<i>38</i>
Analytisk fremgangsmåde.....	39
<i>Common-sense tolkning.....</i>	<i>41</i>
<i>Temabestemt tolkning.....</i>	<i>43</i>
Tolkning.....	44
<i>Fysiske rammer.....</i>	<i>47</i>
<i>Strukturelle rammer.....</i>	<i>49</i>
<i>Børnefællesskaber.....</i>	<i>52</i>
Børns leg med børn.....	53
Nye deltagere.....	53
Balancering af egne ønsker.....	55
Børns leg med voksne.....	56
De observerende voksne.....	57
De legende voksne.....	60
De styrende voksne.....	63
<i>Former for leg.....</i>	<i>65</i>
Fantasilegen.....	66
Bevægelseslegen.....	69
Konstruktionslegen.....	70
Regellege og spil.....	73
<i>Delopssummering.....</i>	<i>75</i>
Diskussion.....	76

<i>Styrker og begrænsninger</i>	76
Valg af deltagerobservation	76
Begrænset adgang til sproget..	81
De fysiske rammers indretning.....	82
At læse på tværs	84
Udvikler man sig altid i leg?	85
Generaliserbarhed	86
<i>Legens betingelser</i>	89
Børnenes legekompetencer	90
De voksnes rollers indflydelse på børnenes leg	92
De vigtige voksne.....	92
Relationen mellem pædagog og barn.	93
Pædagogisk grundlag.	94
At gå foran, bagved og ved siden af.....	95
Få legende voksne.....	96
<i>Legens eksistensberettigelse</i>	97
Konklusion	100
Perspektivering	102
Referenceliste	105

Indledning

Leg har altid været en del af menneskets historie (Sommer, 2020g). Det er en universel, almenmenneskelig aktivitet, som alle kender til, og som særligt finder sted i barndommen. Legen opfattes generelt som en naturlig del af barndommen og dét at være barn. Den anerkendes endda i FN's børnekonvention § 31 som en menneskerettighed: "Alle børn har ret til at hvile sig, til fritid, *til at lege* og deltage i kulturelle og kreative aktiviteter" (Unicef, 2024, vores kursivering). Legen anses hermed som et vigtigt og grundlæggende fænomen for børn. Men hvad er leg egentlig? Og hvad er det, der gør, at leg er så vigtig for børnene?

På trods af, at legen anses som et universelt fænomen, findes der ikke en entydig definition af, hvad leg helt præcist er (Burghardt, 2011). Adskillige forskere har forsøgt at undersøge og sætte legen på formel, men på baggrund af forskellige videnskabelige og kulturelle ståsteder, kan ingen af disse forenes til en samlet forståelse af leg (Burghardt, 2011; Kragh-Müller, 2020; Rentzou et al., 2019; Sommer, 2020c). Fælles for dem alle er dog det faktum, at legen anses som et overskudsfænomen, der skaber glæde, og at den er vigtig for barnets udvikling - hvis legen ikke havde en vigtig funktion for menneskets udvikling, ville den ikke have fulgt med evolutionen (Sommer, 2020g). Legen er veldokumenteret for at have indflydelse på børns overordnede udvikling af adskillige kognitive, sociale, emotionelle og motoriske færdigheder, da børn i leg har mulighed for at udvide deres tænkning og forståelser af verden; udvikle deres sprog; gå på opdagelse i dem selv og deres omgivelser; indgå i sociale fællesskaber, hvor de skal forhandle og gå på kompromis; samt udvikle fin- og grovmotoriske færdigheder (Rentzou et al., 2019; Sommer, 2020a; White, 2012; Winther-Lindqvist, 2020h).

På trods af denne forståelse af leg som essentiel, er legen i dag globalt set kommet under pres (Rentzou et al., 2019; Sommer, 2020b; White, 2012; Winther-Lindqvist, 2020e).

“Børns leg er hverken lige så fantasifuld, fri, eller fysisk, som den var engang. Og det er et problem. [...] Den udskældte, men allestedsnærværende, skærm har noget af ansvaret. Men ikke alt. Der er også sket en mere grundlæggende kulturændring, der udfordrer legen” (DR, 2023).

Som Winther-Lindqvist i podcasten (DR, 2023) pointerer, har måden, hvorpå børn leger, ændret sig. Både i Danmark og internationalt set ses det, at børn i dag bruger mindre tid på at lege, de leger mindre frit og legen ligger i højere grad under for læringsdagsordener (Rentzou et al., 2019; Sommer, 2020b; White, 2012; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). Med et globalt pres om stigende akademiske præstationer og fokus på læringsparathed tidligt i børns liv, mindskes fokus på og mulighederne for at lege, og børnene indgår i højere grad i voksenstrukturerede aktiviteter med et læringsformål, end i frie børneinitierede lege (Rentzou et al., 2019; White, 2012).

Den globale tendens med øget fokus på læring ses også i Danmark, hvor børnene forventes at skulle lære og præstere i fortsat tidligere aldre (Sommer, 2020b; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). Dette afspejles blandt andet i de danske daginstitutioner, hvor danske børn bruger størstedelen af deres vågne timer (Gilliam & Gulløv, 2014; Kragh-Müller, 2020). Gilliam & Gulløv (2014) beskriver, at 87% af et-årige børn, 93% af to-årige og 97% af tre til fem-årige tilbringer deres hverdag i institutioner, hvilket giver dagtilbuddene en unik rolle i forhold til at understøtte alle børns generelle trivsel og udvikling (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). Som led i den offentlige varetagelse af børnepasningen beskriver dagtilbudslovens § 7, at “dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer” (Dagtilbudsloven, 2024), og dagtilbuddene har dermed et stort ansvar for børns trivsel og udvikling. Det danske pædagogiske grundlag bygger historisk set på den forståelse, at børn lærer og udvikler sig gennem leg, deltagelse og samspil med pædagoger og jævnaldrende (Ellegaard & Kryger,

2020). På trods heraf influerede det globale fokus på læring og akademisk præstation dette grundlag, blandt andet gennem indførelsen af den pædagogiske læreplan i 2004. Med denne blev det forventet, at det pædagogiske personale skulle facilitere et stilladserende læringsmiljø, således at børnene fik de nødvendige færdigheder til at kunne vurderes skoleparate (Sommer, 2020b). Børnene skulle i højere grad indgå i voksenstrukturerede aktiviteter med et formål om at lære noget bestemt, og ikke længere bare lege for at lege. Dette betydelige skift i den pædagogiske tilgang til børnene og deres muligheder for at lege i daginstitutionen, gives et delvist ansvar for, at danske børn i dag leger i mindre grad (Sommer, 2020b; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). På denne baggrund blev der i 2018 indført en ny pædagogisk læreplan, hvor legen igen fik sin plads i børns institutionsliv (Kragh-Müller, 2020). I den nye, styrkede pædagogiske læreplan benævnes og opprioriteres legen, og der lægges vægt på, at læring og udvikling ikke kun finder sted gennem de vokseninitierede aktiviteter, men over hele dagen i forskellige aktiviteter (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). På trods af denne nye vægtning, er læringsdiskursen tillige dominerende i læreplanen, idet der fortsat anvendes ordene læreplaner og læringsmiljøer for børn. Ydermere ses legen ifølge flere forskere endnu som værende under pres (Sommer, 2020b; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019).

På dette grundlag er vi blevet nysgerrige på, hvordan legen ser ud i de danske daginstitutioner i dag, og hvordan legen kan relateres til børns udvikling. Særligt er vi interesserede i at undersøge børnehavebørn, som befinder sig i aldersgruppen 3-6 år i en dansk daginstitution. Derfor ønsker nærværende speciale at undersøge følgende problemstillinger: *Hvordan er børnehavebørns muligheder for leg i en dansk daginstitution? Og hvordan kan børns leg i institutionen have betydning for deres udvikling?*

Læsevejledning

I nærværende speciale vil der først fremgå en rammesætning af specialets genstandsfelt, bestående af afdækning af eksisterende viden på området, samt et afsnit med beskrivelse af specialets kvalitetskriterier og videnskabsteoretiske overvejelser. Herefter vil specialets teoretiske udgangspunkt og forståelser af fænomenerne leg og udvikling præsenteres, samt hvorledes disse hænger sammen. Dette vil efterfølges af en beskrivelse af specialets metodiske tilgang og indhentning af empiri gennem deltagerobservation og den interaktionsbaserede beskrivelse, hvor etiske overvejelser undervejs i forløbet ligeledes vil indgå. Dernæst vil den analytiske fremgangsmåde fremgå, inden selve analysen af empirien præsenteres med henblik på at besvare ovenstående problemformulering. I sidste del af specialet vil metodiske styrker og begrænsninger diskuteres, hvorefter analysens fund vil diskuteres op mod eksisterende viden på området ud fra en samtidsrelevans. Diskussionen følges af en konklusion, der fungerer som opsamling og besvarelse på problemformuleringen, hvorefter en perspektivering til yderligere forskning vil følge.

Eksisterende viden

For at få indblik i eksisterende viden indenfor den danske legeforskning, udførte vi en systematisk litteratursøgning i forhold til børns leg i daginstitutioner. Søgningen indeholdt to søgeblokke med hhv. danske daginstitutioner og leg. Den første søgeblok involverede søgeordene preschool* og kindergarten*, samt søgeordene Denmark og Danish, som hver især blev kombineret med den booleske operator OR. Den anden søgeblok involverede søgeordet leg*, og de to søgeblokke blev kombineret med den booleske operator AND. Søgningen udførte vi i to databaser, PsycInfo og Scopus, som vi vurderede relevante til at finde resultater inden for interesseområdet. PsycInfo er en psykologisk database, der bl.a. dækker over klinisk, teoretisk og eksperimentel psykologi (American Psychological

Association, u.å.) og Scopus er en database, som rummer litteratur fra et bredt udvalg af discipliner (Elsevier, u.å.). Søgningen var begrænset til peer-reviewede artikler publiceret fra 2015 og frem, ud fra en overvejelse om at få indblik i den eksisterende forskning på legeområdet i Danmark umiddelbart før og efter indførslen af den styrkede læreplan fra 2018.

Tabel 1

Oversigt over inklusions- og eksklusionskriterier

Inklusionskriterier	Eksklusionskriterier
<ul style="list-style-type: none"> ● Artikler på dansk eller engelsk ● Peer-reviewed artikler ● Artikler tilgængelige igennem PsycInfo eller Scopus ● Artikler, der omhandler leg ● Artikler, der omhandler daginstitutioner ● Artikler, som beskriver en dansk kontekst 	<ul style="list-style-type: none"> ● Artikler på andre sprog end dansk eller engelsk ● Ikke tilgængelige studier ● Artikler, som ikke omhandler leg ● Artikler, som ikke omhandler daginstitutioner ● Artikler, som ikke tager udgangspunkt i en dansk kontekst

Efter en screening for relevans ud fra de inklusionskriterier og eksklusionskriterier, som fremgår af tabel 1, stod vi tilbage med 4 resultater: Broström & Frøkjær (2019); Ellegaard & Kryger (2020); Sollerhed et al. (2021); og Næsby & Sperling (2023). Ellegaard & Kryger (2020) beskriver, at de forskellige politiske tendenser på daginstitutionsområdet

gennem årene har påvirket og fortsat påvirker konceptualiseringen af leg. Broström & Frøkjær (2019), Sollerhed et al. (2021) og Næsby & Sperling (2023) havde ikke leg som deres primære fokusområde, men derimod hvordan leg havde sammenhæng med hhv. læring om bæredygtighed, bevægelse og fysisk aktivitet, og det pædagogiske personales kvalitet. Disse få resultater gav et indblik i, at der findes begrænset forskning om, hvordan leg foregår i daginstitutioner i dag, hvorfor vores litteratursøgninger efterfølgende også bar præg af formålsrettede søgninger i andet relevant litteratur på området og med udgangspunkt i fundne artiklers referencer. Dette bl.a. for at finde relevante danske undersøgelser og evalueringer, som ikke nødvendigvis fremgår af de valgte databaser, som f.eks. Winther-Lindqvist & Svinth (2019), Koch & Jørgensen (2023) og Kragh-Müller (2020).

Eftersom vores litteratursøgning viste, at der er flere videnshuller i forskningen på legeområdet i en dansk kontekst, besluttede vi at udforme et kvalitativt, empirisk speciale, der kunne bidrage til at udfylde nogle af disse videnshuller. Netop som følge af indførelsen af den nye, styrkede pædagogiske læreplan, som ifølge Ellegaard & Kryger (2020) påvirker forståelsen og rammesætningen af legen, finder vi det berettiget at undersøge, hvordan legen helt konkret ser ud i en dansk daginstitution i dag, seks år efter indførelsen.

Videnskabsteori

I det følgende afsnit vil der fremgå overvejelser om kvalitetssikring af specialets metode samt det valgte videnskabsteoretiske ståsted gennem præsentation af valget af kvalitativ metode, teoretiske forståelser og metodisk udgangspunkt.

Kvalitetskriterier

For at give læseren mulighed for at forholde sig kritisk til undersøgelsens grundantagelser, fremgangsmåder og resultater på et oplyst grundlag, vil vi først uddybe de

kvalitetskriterier, som anvendes til metodologisk refleksion, da dette er en væsentlig del af at opnå kvalitet i kvalitativ forskning (Brinkmann, 2015; Brinkmann & Tanggaard, 2015; Tanggaard & Brinkmann, 2015b). Dette speciales metodologiske refleksion tager udgangspunkt i fire kvalitetskriterier fra Tanggaard & Brinkmann (2015b) samt Sarah Tracy (2010), for at sikre kvaliteten af nærværende undersøgelse. Disse inkluderer transparens, troværdighed, kohærens og relevans.

For at opnå *transparens* i specialet, har vi haft et gennemgående fokus på at beskrive vores proces, overvejelser og refleksioner, for at give læseren et indblik i specialets metodologi og overvejelser herom. Yderligere sikrede vi os, at deltagerne i vores undersøgelse deltog på et oplyst grundlag, ved på forhånd at give dem informationer om undersøgelsens formål og hensigt, samt at stille os til rådighed for eventuelle spørgsmål jf. Szulevicz (2015). Denne gennemsigtighed var desuden et forsøg på at skabe troværdig forskning. Kvalitetskriteriet om *troværdighed* forsøgtes yderligere opnået ved det faktum, at vi var to forskere til stede. Troværdigheden af en undersøgelse kan kontrolleres ved at anvende flere kvalitative analytikere, for at imødekomme og rette eventuelle diskrepanser og fejl i processen (Tanggaard & Brinkmann, 2015b). Idet vi er to personer, som har udført undersøgelsen, har vi gennem hele processen vendt, sparret og gennemgået elementerne sammen trin for trin, hvilket har medført flere øjne på processen og genstandsfeltet. Dermed har vi også haft flere muligheder for at ændre og tilføje elementer undervejs, blandt andet i forhold til vores placering i praksis og tolkninger af beskrivelserne, hvilket vil uddybes senere i metode- og analyseafsnittet.

Et andet kvalitetskriterium er *kohærens*, hvilket vi søgte at opnå gennem en intern konsistens i undersøgelsen, idet der var sammenhæng mellem det videnskabsteoretiske afsæt, metodologien og den anvendte analysestrategi. Dette ses blandt andet med tilstedeværelsen af et grundlæggende kulturhistorisk princip i problemformulering og ved valget af den

interaktionsbaserede observationsmetode, som begge hævder, at individet skal forstås i relation til sin kontekst (Chaiklin, 2011; Hedegaard, 2012). Kohærens i vores metodologi vil udfoldes yderligere i afsnittet om kvalitativ metode, teoretikere og analytisk tilgang nedenfor.

Endnu et kriterium til at opnå kvalitet i vores speciale er *relevans*, som Tracy (2010) argumenterer for, at kvalitative opgaver bør have. Som nævnt har samfundsudviklingen medført at legen i dag er under pres, og i forlængelse heraf er der fortsat videnshuller i nyere dansk forskning om, hvad vi ved om børns leg i daginstitutioner og hvilken betydning den har (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). Det er i daginstitutionerne, at danske børn bruger størstedelen af deres vågne timer (Kragh-Müller, 2020), hvorfor vi finder dette speciales undersøgelse samfundsmæssigt relevant. Foruden den samfundsmæssige relevans, har vi aftalt med den pågældende daginstitution, at vi vil holde et oplæg for det pædagogiske personale om vores fund. Således kan personalet få indblik i, hvordan legen foregår i daginstitutionen, og hvilke betydninger dette kan have. Dette kan potentielt bidrage til alternative forståelser af legen og personalets rolle heri.

Valg af kvalitativ metode, teoretiske forståelser og metodisk udgangspunkt

Som nævnt besluttede vi at udforme et kvalitativt empirisk speciale, på baggrund af et ønske om at blive klogere på nuancerne i børnehavebørns leg og udvikling. Den kvalitative forskning har til formål at undersøge, hvordan noget gøres, siges, opleves eller udvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I denne forskningstradition er man optaget af at forstå konkrete personer og sociale sammenhænge ved at beskrive, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Formålet er ikke at finde kausale sammenhænge, men nærmere at få indblik i, hvordan noget fremtræder hos den enkelte. En kvalitativ tilgang åbner dermed op for at forstå, hvordan fænomenet leg og

udviklingspotentialer udspiller sig i den konkrete praksis. Hermed ønsker vi ikke at påvise kausale sammenhænge mellem leg og udvikling, men ønsker at give et dybere indblik i, hvordan børnehavebørns muligheder for leg kan tage sig ud, og hvordan legen i daginstitutionen kan have betydning for børns udvikling. Udgangspunktet for, hvordan disse fænomener forstås, vil præsenteres nedenfor.

Ontologi og epistemologi

Ifølge Christensen (2014a) er det nødvendigt at placere psykologi som videnskab for at kunne forholde sig til dens grundlag og resultater. Psykologien som helhed anses som en specialvidenskab, der ikke kan placeres som en decideret natur-, human- eller samfundsvidenskab, men som har grene, der befinder sig i spændingsfeltet mellem de tre (Christensen, 2014b). Når psykologien ikke alene beskæftiger sig med det enkelte individ, men med hvordan individet agerer under bestemte samfundsmæssige vilkår og i interaktion med andre, kan den betegnes som en samfundsvidenskab. Dette er blandt andet tilfældet i socialpsykologien og den marxistisk orienterede psykologi (Christensen, 2014b). Når vi i nærværende speciale har til formål at belyse, hvordan børn leger i en konkret daginstitution, og hvordan dette synes at påvirke de konkrete børns udvikling, ønsker vi dermed at undersøge de måder, hvorpå individer agerer sammen under forudsætning af samfundsmæssige vilkår. Vi ønsker yderligere at undersøge dette ud fra et børneperspektiv, hvor vi med udgangspunkt i børnenes synspunkt kan undersøge fænomenerne (Hedegaard, 2013d).

Kulturhistorisk udgangspunkt. Det genstandsfelt, vi ønsker at undersøge, er dermed børns udvikling gennem leg, hvilket vi betragter som umuligt at undersøge uden inddragelse af barnets kontekst. Vi placerer os dermed videnskabsteoretisk med afsæt i den historisk dialektiske materialisme, som anser menneskets udvikling som en kompliceret dialektisk

proces mellem den biologiske modning og dets interaktion med den sociokulturelle kontekst jf. Vygotsky (1978b). "Den dialektiske tilgang, mens den indrømmer naturens indflydelse på mennesket, hævder, at mennesket til gengæld påvirker naturen og gennem sine forandringer i naturen skaber nye naturlige betingelser for sin eksistens" (Vygotsky, 1978e, vores oversættelse). Ved at engagere sig i samspil med andre og omgivelserne, kan mennesket således udvikle nogle særlige evner, betinget af den specifikke kontekst, individet befinder sig i. Denne videnskabsteoretiske position har udledt flere udviklingspsykologiske teorier, bl.a. den kulturhistoriske psykologi, som nærværende speciale vil orientere sig efter. Ifølge Vygotsky (1978e) er det ikke muligt at undersøge en objektiv virkelighed gennem eksperimentelle forsøg og metoder, da disse ser bort fra det kontekstuelle, der er nødvendigt for at kunne forstå de højere og specifikt menneskelige former for adfærd. Den kulturhistoriske psykologi anser nemlig udviklingsprocessen som igangværende og ikke som et stillestående objekt, der kan observeres objektivt ud fra et fokus på stimulus og respons. Hermed har den kulturhistoriske psykologi ikke kun til formål at beskrive, men også at forklare det bagvedliggende ophav for menneskelig adfærd. Ifølge Vygotsky er forudsætningen for at forstå individets psykiske fænomeners udvikling at forstå de sociale livssammenhænge, i hvilke fænomenerne udvikles (Nielsen & Tanggaard, 2018).

Legeforståelsens teoretiske udgangspunkt. Der findes utallige måder at forstå leg på - hvad det er og hvad det indebærer. Alt efter hvilket blik, der anlægges på genstandsfeltet, er forståelsen af leg forskellig. Eftersom vi betragter det som essentielt at inddrage konteksten for at kunne forstå individet, har vi valgt at inkludere teoretikere og forskere, som ligeledes tilslutter sig denne forståelse af leg, for at sikre en kohærens i vores metodologi. Idet Vygotsky tilhører det første udviklingspsykologiske paradigme, som forsøgte at udforme teorier om hele den menneskelige udvikling (Sommer, 2020g), har han også en forståelse af leg. På trods af overensstemmelsen mellem vores og Vygotskys videnskabsteoretiske ståsted,

findes hans legeforsståelse dog til en vis grad forældet og utilstrækkelig til at beskrive nutidens leg, idet den ikke inkluderer alle legens nuværende facetter. Leg er netop et komplekst fænomen, og for at kunne indfange dette, findes det derfor nødvendigt at supplere specialets legedefinition med forståelser, som rummer flere nuancer og perspektiver på legen. Dette også på tværs af faggrænser, hvormed vi placerer os inden for det tredje udviklingspsykologiske paradigme, jf. Sommer (Sommer, 2020g). Eftersom dette speciale undersøger leg i en dansk kontekst og vi finder kontekstens betydning væsentlig for forståelsen af leg, inddrages legeforsståelser, som tager udgangspunkt i en dansk beskrivelsesramme. De udvalgte teoretikere, hvis legeforsståelser inddrages til en samlet forståelse af leg som fænomen, inkluderer Ditte Winther-Lindqvist (2006b, 2020d), Ivy Schousboe (1993), Dion Sommer (2020e) og Mariane Hedegaard (2012, 2013a). De udvalgte teoretikere har hver sit udgangspunkt for at undersøge leg: Winther-Lindqvist befinder sig indenfor det pædagogisk-psykologiske felt, mens Sommer, Schousboe og Hedegaard på forskellig vis befinder sig inden for det udviklingspsykologiske. Dette bliver dermed grundlaget for at inddrage dem alle, idet de tilsammen kan give en nutidig og nuanceret forståelse af leg (Sommer, 2020g).

Metodisk udgangspunkt. Også det metodiske grundlag for dette speciale har udgangspunkt i betragtningen om, at individet ikke kan undersøges adskilt fra dets omgivelser. Til undersøgelse af genstandsfeltet anvendes deltagerobservation, hvori grundopfattelsen er, at menneskelig erkendelse må forstås kontekstuel (Nielsen, 2012). Det er altså kun ved at deltage i den praksis, der ønskes undersøgt, at man kan få adgang til og forstå meningen, der skabes deri (Pedersen et al., 2012). Deltagerobservationerne er udført med udgangspunkt i den interaktionsbaserede beskrivelse, som den er beskrevet af Hedegaard (2013a). Den interaktionsbaserede beskrivelse har et kulturhistorisk grundlag og er særlig anvendelig til at få indsigt i børns tilværelse og udviklingsmuligheder (Hedegaard,

2013d). Grundopfattelsen i denne metode er, at man aktivt må deltage i barnets dagligdag og se barnet i de samspil, det indgår i med andre, for at opnå en forståelse for barnets verden (Hedegaard, 2012). Ved aktivt at deltage i barnets dagligdag kan man dermed få indsigt i barnets perspektiv, dets tilværelse og udviklingsmuligheder. Dette indebærer et indblik i barnets intentionelle relation til sin omverden, barnets interaktioner med andre personer, de problemer, som karakteriserer barnets udviklingsniveau, og relation til omverdenen, samt barnets kapaciteter og kapacitetsmuligheder (Hedegaard, 2013d). Med udgangspunkt i specialets metodologi, er vi således ikke i stand til at undersøge børns leg og rammerne for den, uden selv at være til stede i en kontekst, hvor der leges. Og det bliver med denne metode muligt for os at indtage et børneperspektiv på legen, hvor vi med udgangspunkt i børnenes synspunkter kan udforske og undersøge, hvordan legen ser ud, og hvilke muligheder der er for udvikling.

Delopssummering

Udgangspunktet for nærværende speciale er dermed, at individet altid må ses som værende i et gensidigt forhold med sine omgivelser. Med afsæt heri har vi udvalgt psykologisk teori om hhv. leg og udvikling, samt en kvalitativ metodisk tilgang med samme udgangspunkt, som alle vil blive udfoldet i de følgende afsnit.

Leg og udvikling

Følgende afsnit vil præsentere specialets teoretiske udgangspunkt, som er knyttet til problemformuleringens to dele; leg og udvikling. Det findes relevant først at have en forståelse for disse fænomener, før den metodiske tilgang til undersøgelsen beskrives. Derfor vil følgende afsnit først præsentere, hvad leg er, hvilket inkluderer specialets legeforsståelse, hvordan leg kan foregå i forskellige børnefællesskaber samt en opdeling af forskellige

legeformer. Dernæst vil der følge en præsentation af specialets udviklingssyn ud fra et kulturhistorisk perspektiv. Dette vil indebære en præsentation af den kulturhistoriske psykologi og udvalgte grundbegreber herfra, som findes relevante for den senere analyse. Afslutningsvist vil legens betydning for barnets udvikling udfoldes.

Hvad er leg?

Der findes utallige definitioner af, hvad leg er og hvad fænomenet indebærer (Sommer, 2020d; Winther-Lindqvist, 2020c). Definitionen af leg er forskellig på tværs af kulturer, faggrupper og videnskabelige ståsteder, og afhængigt af hvilken forståelse for leg, der anlægges, vil legens udformning, betydning og fortolkning variere (Burghardt, 2011; Rentzou et al., 2019). I nogle forståelser anses leg som en vigtig, men formåls- og nytteløs aktivitet, som eksisterer i kraft af dens nydelsesfulde elementer; andre anser leg som barnets aktive måde at forstå sine omgivelser på, mens endnu en opfattelse er, at legens formål er, at børnene skal lære (Burghardt, 2011; Sommer, 2020c; Winther-Lindqvist, 2020c). Fælles for flere af forståelserne er, at leg er en vigtig aktivitet, som knytter sig til det barnlige væsen (Vygotsky, 1978f; Winther-Lindqvist, 2020i). Leg opfattes som et overskuds-fænomen, der knytter sig til at have det godt, idet glæde og overskud er nødvendigt for overhovedet at kunne lege, samtidigt med at legen som fænomen også skaber glæde og trivsel (Sommer, 2020b; Winther-Lindqvist, 2020i). Legeforståelsen i nærværende speciale tilslutter sig ikke entydigt en af de ovennævnte legesyn, men er udformet ud fra elementer fra forskellige legesyn, som findes relevante i forståelsen af leg.

Specialets legedefinition

I dette speciale opfattes leg som et samspil mellem virkelighed og fantasi, hvor leg er forankret i virkeligheden, og har elementer af laden-som-om (Sommer, 2020f; Vygotsky,

1978f; Winther-Lindqvist, 2020h). Med dette menes, at legen er situationsbestemt og foregår konkret i den virkelige verden, selvom barnet leger, at det befinder sig et andet sted (f.eks. et sørøverskib eller lignende). Legen har generelt et meningsoverskridende eller symbolsk udtryk, hvor noget optræder som noget andet, end det i virkeligheden er (Vygotsky, 1978f; Winther-Lindqvist, 2020c). Legen kan desuden være en social aktivitet mellem mennesker, hvor både ønsker og forventninger til hinanden sættes på spil i et opslugende spændingsfelt (Winther-Lindqvist, 2020c). Yderligere er leg altid, men i varierende grad, bundet op på regler, som deltagerne skal forholde sig til, agere under og har mulighed for at forhandle (Vygotsky, 1978f; Winther-Lindqvist, 2020b). Disse regler knytter sig til legens tema og sociale spilleregler, som tager afsæt i den sociokulturelle kontekst, legen foregår i. Legen er altså kulturelt forankret, eftersom legens indhold og barnets måder at lege på bliver udformet af de normer, som er til stede i barnets kultur (Vygotsky, 1978f; Winther-Lindqvist, 2020g). Her leger børn med deres personlige, sociale og kulturelle erfaringsverden, og dermed henholdsvis påvirker og påvirkes af den sociokulturelle kontekst (Vygotsky, 1978f; Winther-Lindqvist, 2020f). I en "mor, far og børn"-leg, vil der eksempelvis implicit være nogle underliggende regler og kulturelle normer for, hvordan deltagerne i de forskellige roller skal agere, og nogle bestemte handlingsforløb som typisk vil udfolde sig, der begge baseres på børnenes erfaringsverden. Ved at underordne sig disse regler, balancerer børn i leg på et spændingsfelt mellem regler og egne lyster. På den ene side skal barnet forholde sig til legens regler og eventuelle andre deltagers lyster, mens det på den anden side er styret af egen motivation og lyster i legen (Sommer, 2020b; Vygotsky, 1978f). Endeligt anses leg som spændingsfyldt, dragende og nydelsesfuld for barnet med mulighed for udfoldelse og mellem menneskelige møder (Sommer, 2020f; Vygotsky, 1978f; Winther-Lindqvist, 2020c).

Leg i børnefællesskaber

En del af vores forståelse af leg indebærer at forstå, *hvordan* man leger, og *hvad der skal til*, for at man *kan* lege. Selvom Sommer (2020b) pointerer, at leg er indrestyret, er det nemlig ikke en selvfølge, at børn kan lege. For at børn kan lege må de løbende øve sig i at lege og derigennem udvikle forskellige legeevner, såsom forhandling, turtagning, konflikthåndtering, perspektivtagning og selvkontrol (Sommer, 2020a; Vygotsky, 1978f). Disse legeevner kan barnet ikke udvikle alene, men de må øves og udvikles i fællesskab med andre børn og voksne. Både forældre, pædagoger, ældre søskende og legekammerater kan hjælpe barnet med at udvikle legeevnerne (Sommer, 2020a). Når børn lykkes med at lege sammen over længere tid, er det et udtryk for deres mestrede legeevner, som er udviklet gennem samværet med andre børn og voksne samt de fysiske rammer (Winther-Lindqvist, 2020f).

For at forstå, hvordan børn leger, findes det nødvendigt blandt andet at se på, hvilke deltagere, der er til stede i legen. Børns leg kan nemlig foregå på forskellige måder; de kan lege alene, med andre børn eller med voksne. Hvem og hvordan de deltager i legen får betydning for legens udtryk, indhold og udførelse (Sommer, 2020c). Når børn leger med andre, kan det betegnes som et børnefællesskab, hvilket beskriver det sociale fællesskab børn indgår i sammen med andre børn og/eller voksne i dagtilbuddet.

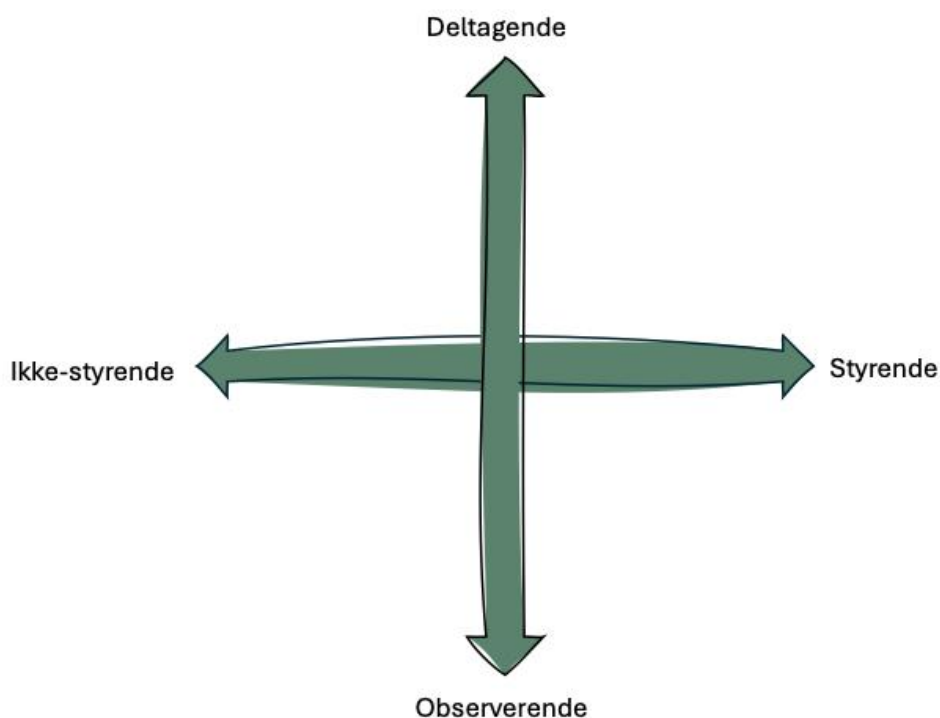
Børns leg med børn. Som nævnt i legedefinitionen, kan leg skabe muligheder for mellemmenneskelige møder, idet legen kan være en social aktivitet mellem børn (Winther-Lindqvist, 2020a) Børn er som udgangspunkt engagerede og nysgerrige på hinanden, og i legen får de mulighed for at være deltagende i et fællesskab med andre, hvor de kan gå på opdagelse i sig selv og andre (Winther-Lindqvist, 2020a). I daginstitutionen sker dette i stedets sociale arena, hvor de konkrete børn, deres særlige historier med stedet og stedets særlige kultur for, hvordan man kommunikerer med hinanden, indgår. Når børn bevæger sig i

denne sociale arena, forholder de sig til deres egne og andres positioner i arenaen, som hele tiden er under forandring (Winther-Lindqvist, 2020a). Når børn i lege forhandler om, hvem der skal indtage hvilke roller, og hvordan legens handlingsforløb skal udfolde sig, afsøger og udforsker de deres egne og hinandens forskellige positioner i den sociale arena, hvilket skaber rum for nye positioner børnene imellem. De børn, der er placeret i legens centrum, hvor aktiviteten og identifikationen er mest intens, er som regel dem, der har mest indflydelse på legens udformning (Winther-Lindqvist, 2020a). I fantasilege vil disse børn typisk indtage betydningsfulde roller for legen, som eksempelvis lægen i en sygehusleg eller kaptajnen i en skibsleg. Når børn er engagerede i legene i fællesskaber, kan engagementet herfor skabe tætte relationer til de andre deltagere, og samtidig kan det også medføre, at nogle børn lader sig overmande i lege, blot for at være en del af fællesskabet (Winther-Lindqvist, 2020a). Hvordan forhandlingerne og placeringerne i den sociale arena foregår, er et udtryk for den konkrete legekultur, der er til stede i den pågældende daginstitution, samt dynamikken mellem de enkelte børn og deres respektive legeevner (Sommer, 2020a; Winther-Lindqvist, 2020a).

Legen mellem børn uden voksendeltagelse eller -opsyn betegnes i nærværende speciale som fri leg. Dette kan f.eks. være den leg, der finder sted i huler bag træerne eller leg med dukker i et tilstødende lokale. I den frie leg kan børnene selv bestemme, hvad de vil lege og med hvem (Kragh-Müller, 2020). Her kan børnene mere frit gå på opdagelse i sig selv, hinanden og verden omkring dem, uden oplevelse af at skulle efterleve voksnes rammer og regler. Når børn leger frit, øver og udvikler de sociale kompetencer i relation til deres positioner i fællesskabet, som både gør sig gældende i og udenfor legen (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). Selvom legen betegnes som fri, vil den dog fortsat altid foregå under bestemte kulturelle betingelser, og den frie leg vil i daginstitutioner være underlagt en række institutionelle betingelser, som kan influere legen (Kragh-Müller, 2020). Når legen i denne

opgave omtales som fri, vil det derfor være med denne underliggende forståelse for de institutionelle betingelsers indflydelse.

Børns leg med voksne. Børns leg kan også foregå i fællesskab med voksne. For at voksne kan deltage i leg med børn, er det ifølge Sommer (2020c) væsentligt, at de har forstået, at legen må foregå på børnenes og legens præmisser, og at de formår at indgå i legen ud fra et børneperspektiv. Legen mellem voksne og børn betegnes af Sommer (2020f) som vejledt leg. I vejledt leg er den voksnes rolle at støtte barnet i at lege (Sommer, 2020f). Dette sker ved, at den voksne kommenterer på børnenes opdagelser og derigennem udvider børnenes eksploration og læring; leger aktivt sammen med børnene; stiller åbne spørgsmål under processen; eller kommer med forslag, som børnene ikke har tænkt på (Sommer, 2020f). Denne forståelse findes i nærværende speciale utilstrækkelig til at beskrive alle nuancerne af de voksnes deltagelse i leg, som i vores opfattelse både kan være styrende, en hjælpende hånd, en legekammerat på lige fod med børnene eller observerende. På denne baggrund mener vi, at en opdeling af den vejledte leg kan give en mere virkelighedsnær forståelse af den voksnes deltagelse, hvorfor den vejledte leg skal forstås ud fra figur 1 nedenfor.

Figur 1

Figur 1: Forklaringsmodel over de voksnes deltagelse i børnenes lege.

I figur 1 ses den voksnes rolle i legen på to dimensioner: mellem at være observerende og deltagende samt at være ikke-styrende eller styrende i legen. Alt efter, hvor den voksne befinder sig på de to dimensioner, har det indflydelse på den måde denne indgår i børnenes leg. Når den voksne er deltagende i legen på en ikke-styrende måde, er legen barnevejledt, idet den voksne lader børnene styre legen og indgår i legen på samme vilkår som børnene. Dette ses eksempelvis i en fantasileg, hvor den voksne indtager en ligeværdig rolle i fællesskabet og kan bidrage med nye ideer samt følge børnenes perspektiver. Når den voksne er deltagende i legen på en styrende måde, ses den vokseninitierede og -styrede leg. Eksempelvis når den voksne igangsætter en sangleg med bestemt formål og udførelse. Når den voksne deltager på en styrende måde, er det særligt nødvendigt, at den voksne

imødekommer børnenes input for at fastholde spændingen og børneperspektivet i legen, hvilket er et nødvendigt element i vores definition af, hvad leg er. Hvis denne grænse overskrides af den voksne, for eksempel ved at den voksne ikke imødekommer børnenes bidrag eller vil styre legens forløb, så aflives legen og ændrer derved karakter til en anden form for aktivitet (Sommer, 2020f). Derfor vil en komplet voksenstyring ikke formå at leve op til legens præmisser. Når den voksne indtræder i en leg, for at hjælpe med konflikter og uoverensstemmelser, befinder denne sig midt på begge dimensioner. Her kan den voksne kortvarigt være deltagende og komme med løsningsforslag, og efterfølgende trække sig ud igen og blive observerende og ikke-styrende. Opdelingen af de voksnes deltagelse på disse to dimensioner muliggør, at de voksne kan bevæge sig frem og tilbage på akserne mellem de fire yderpunkter, hvilket kan illustrere en mere nuanceret forståelse af deres deltagelse. På den måde kan de forholde sig umiddelbart perifert til legen og observere den udefra, og træde ind hvis behovet skulle opstå, samt være deltagende på lige fod med børnene eller initiere voksenstyrede lege.

Legeformer

Udover at leg kan variere i, hvem der er med, kan børn også lege på mange forskellige måder, og der tales derfor om forskellige legeformer (Winther-Lindqvist, 2020h). For at vi kan få et mere fyldestgørende indblik i børns deltagelse i leg, finder vi det væsentligt at inkludere de forskellige former for leg i vores legeforståelse, idet de bidrager forskelligt til børns emotionelle, sociale, kognitive, sproglige og motoriske udvikling (Winther-Lindqvist, 2020h). De legeformer der nedenfor vil præsenteres er: konstruktionslege; fantasilege; bevægelseslege; og regellege og spil, som forstås med bidrag fra Winther-Lindqvist (2020d), Sommer (2020d; 2020g), Schousboe (1993) og Vygotsky (1978g) for en nuanceret forståelse af forskellige former for leg.

Konstruktionslege. *Konstruktionslege* dækker over de lege, hvor barnet bygger, skaber og sammensætter genstande, hvilket medfører en erfaring med blandt andet materialer, balancering og tyngdekraft (Winther-Lindqvist, 2020d). Med disse erfaringer kan barnet opnå en glæde ved egen skaberkraft, og kan ligeledes motiveres af muligheden for at opnå et faktisk produkt. Erfaringerne med forskellige materialer danner yderligere grundlag for barnets tidlige matematiske forståelse, som den senere formelle matematik i skolen bygges på Sommer (2020g). Konstruktionslegene kræver tilgængelighed af spændende og rigelige materialer, og muligheder for at fordybe sig nogenlunde uforstyrret (Winther-Lindqvist, 2020d).

Fantasilege. *Fantasilegen* opstår i den første form allerede i vuggestuealderen, hvor små børn begynder at indtage roller i en handling: en laden-som-om (Winther-Lindqvist, 2020h). I denne form for leg forholder børn sig til virkeligheden på særlige måder, idet legen overskrider det konkrete og virkelige, hvor noget optræder som noget andet, end det i virkeligheden er. For at forstå den sociale fantasileg, anvendes Ivy Schousboes (1993) legemodell som forståelsesramme. Her deles netop børnenes forhold til virkeligheden op i tre sfærer: *fiktionsfæren*, *regisfæren* og *realsfæren*.

I fiktionsfæren opdigter børnene legehandlingen og skaber i fællesskab den fantasifulde historie, som legen foregår i. Det er i denne sfære, at børnene lever sig ind i det spændende fælles univers, hvor klovne, enhjørninger, storebrødre eller prinsesser kommer ud for alle mulige hændelser (Schousboe, 1993). Fiktionsfæren kan genkendes ved legestemmer og tale i imperfektum. I regisfæren organiseres legen: børnene finder ud af, hvem der skal være med, hvilke roller de skal have og justerer gennem legen, hvad der skal ske. Det er her, forhandlinger, konflikter og opbrud kan ske, men også udvikling, udskiftning eller enighed kan opstå (Schousboe, 1993). Denne sfære kan identificeres ved de tidspunkter, hvor børnene i legen taler om legen med deres almindelige stemmer. Den tredje sfære er realsfæren, og

betegner det faktum, at fantasilegen altid foregår på virkelighedens præmisser (Schousboe, 1993). Her tilpasser børnene eller bliver inspireret af den virkelighed, som legen befinder sig i, ved eksempelvis ikke at hoppe ud fra et højt sted, selvom de leger drager, eller ved at bruge træerne i en skov i legen. Det er også i denne sfære, at børnene fornemmer hinandens følelser, ønsker og lyster i legen (Schousboe, 1993). Realsfæren kan i nogle tilfælde identificeres ved sætninger, der eksempelvis indeholder klargørelse af, at man taler om noget i virkeligheden udenfor legen. De tre sfærer er afhængige af hinanden i legen, og de må alle være til stede i større eller mindre grad, for at en fællesleg kan udføres (Schousboe, 1993). Hvad der sker i den ene sfære påvirker, hvad der sker i den anden, og den interne dynamik mellem sfærerne er derfor præget af sammenhæng og åbenhed mellem dem.

Når de mindre børn begynder at lege fantasilege, læner legen sig op ad situationer som børnene kender og har erfaringer med, og ofte roller som de er interesseret i (Winther-Lindqvist, 2020h). Et kendt eksempel kunne være "mor, far og børn"-lege, hvor børnene indtager bestemte roller og agerer som disse, med udgangspunkt i de erfaringer, de har fra det virkelige liv samt de underliggende regler, der er i legen. Efterhånden som børnene bliver ældre og får flere færdigheder, udvikles fantasilegene og bliver mindre og mindre forankret i virkeligheden, og flere fantasifulde og opfundne elementer indgår nu i legene (Vygotsky, 1978f; Winther-Lindqvist, 2020h). Et eksempel kunne være "superhelte"-lege, hvor rollerne og handlingerne i høj grad beror på fantasi og børnenes opdigtede virkeligheder. Denne udvikling i måden, børnene leger på, sker i kraft af, at de gradvist øver sig i at adskille meningsfeltet, altså de betydninger, de tillægger genstande og handlinger, fra det visuelle felt (Vygotsky, 1978f; Winther-Lindqvist, 2020h). Når børn er i stand til at adskille meningsfeltet fra det visuelle felt, kan børn i legen operere med betydninger, som er løsrevet fra deres sædvanlige handlinger og objekter. Børnene kan altså tillægge genstande og handlinger andre betydninger, end det de i virkeligheden har - dog fortsat med udgangspunkt i virkelige

handlinger og objekter (Vygotsky, 1978c). Overgangen mellem meningsfeltet og det visuelle felt bliver ifølge Vygotsky (1978c) mulig ved, at børnene bruger en genstand som pivot mellem disse to ved at tillægge en genstand i legen betydningen af en imaginær genstand. En pind kan eksempelvis optræde som en hest i legen. Det er dog nødvendigt for deltagerne i legen, at denne overgang defineres gennem kommunikation ved eksempelvis at sige "pinden er en hest" eller ved at lave nogle bestemte lyde eller bevægelser, som signalerer det samme. For børnene er det desuden nødvendigt, at genstanden, der tillægges en anden betydning, besidder nogle af de kvaliteter, den forestillede genstand indebærer (Vygotsky, 1978c). Eksempelvis skal de mindre børn kunne ride på genstanden for at kunne forestille sig, at det er en hest. Efterhånden som børnene bliver mere øvet i at lege fantasilege og adskille meningsfeltet fra det visuelle felt, udvikler de deres evner til at tænke abstrakt, hvormed de i højere grad kan lege mere fantasifulde og mindre virkelighedsnære lege.

Ifølge Sommer (2020f) kan barnet, udover abstrakt tænkning, udvikle adskillige færdigheder ved deltagelse i fantasilege, herunder blandt andet sociale kompetencer og kreativitet. Gennem fantasilege med andre kan barnet udvikle en selvbeherskelse og socialitet, eftersom det i denne form for leg må forholde sig til andres ønsker og motiver samt forhandle sig frem til en leg i fællesskab, for at legen kan bestå (Sommer, 2020a). Derudover kan fantasilege også medføre øget kreativitet og divergent tænkning, idet barnet i legen kan flette forskellige tanker, forestillinger og handlinger ind i hinanden (Sommer, 2020a). I fantasilegen kan stolen pludselig blive en bus og et barn en superhelt fra det ene sekund til det andet. Kreativitet fordrer altså en særlig mental fleksibilitet, rig forestillingsevne og en flydende blandingstænkning, som bliver mulig gennem fantasilege (Sommer, 2020a). Disse evner udvikles ikke af sig selv eller som produkt af den biologiske modning, men derimod gennem de erfaringer, barnet skaber gennem fantasilege (Sommer, 2020a).

Bevægelseslege. En legeform, som kendetegner hele barndommen, og som vidner om overskud og mod på at udforske sig selv og omgivelserne, er *bevægelseslegen* (Winther-Lindqvist, 2020h). Gennem sanserne udforsker barnet sin verden, og i bevægelsen er sanserne særligt aktiverede. I denne legeform er bevægelse og ofte også fællesskab det vigtige, hvor børn udvikler forståelse for egne kroppe samt samarbejde med hinanden (Winther-Lindqvist, 2020h). Bevægelseslegene har desuden ofte et mestringselement, hvor børnene forsøger at ramme plet eller holde balancen. Eksempler på disse lege er fangelege, at hoppe og gynges, samt tumle- og brydelege. Mange af børns lege indeholder elementer af fysisk bevægelse, men bliver først kendetegnet som en reel bevægelsesleg, når bevægelsen og samarbejdet er det væsentlige i legen (Winther-Lindqvist, 2020h).

Regellege og spil. *Regellege og spil* adskiller sig ifølge Winther-Lindqvist (2020k) fra de andre legeformer, hvor konkurrenceelementer og udfaldet af spillene er den afgørende forskel. Regellegene og spillene består af eksplicite og i princippet ubøjelige regler, som deltagerne skal tilpasse sig for at kunne deltage. Som nævnt er der i andre legeformer også ‘spilleregler’, men disse knytter sig udelukkende til legens tema og sociale spilleregler, og er i højere grad implicite og mulige at bøje (Winther-Lindqvist, 2020b). Derudover følger spil en opskrift, og hvordan spillet ender er op til spillets gang, ikke deltagernes fantasi (Winther-Lindqvist, 2020k). I denne legeform opstår konflikter ofte på baggrund af regelbrud og krænket retfærdighedsfølelse, og den sætter store krav til børnenes selvbeherskelse og sociale kompetencer. Inden skolealderen har børn svært ved at forstå og følge spillenes regelbundenhed, og spil er især for de helt små børn mere noget, man leger med end noget, man spiller (Winther-Lindqvist, 2020k). I løbet af de sidste år i børnehaven øges interessen for regellege og spil, og den stiger især når børn befinder sig i skolealderen og ungdommen.

Delopssummering

Ovenstående har præsenteret forståelsesrammen for nærværende speciales anvendelse af legebegrebet. Leg er således et alsidigt fænomen, hvori børn kan indgå i forskellige børnefællesskaber og kan lege på flere forskellige måder, som alle har betydning. For at kunne få indblik i måderne, hvorpå leg har betydning for børns udvikling, findes det nødvendigt først at indsnævre, hvordan udvikling i denne sammenhæng forstås.

Hvad er udvikling? - et kulturhistorisk perspektiv

Som beskrevet i det videnskabsteoretiske afsnit, tager nærværende speciale udgangspunkt i et kulturhistorisk perspektiv på udvikling til at forstå, hvordan børn udvikler sig. Den kulturhistoriske skole blev grundlagt af den russiske akademiker, Lev S. Vygotsky omkring 1930'erne, som en modpol til datidens eksperimentelt orienterede psykologiske teorier (Leontjev & Luria, 1982; Nielsen & Tanggaard, 2018). Vygotsky ønskede at rykke psykologien mod en materialistisk-marxistisk idéverden, hvor man for at forstå de specifikt menneskelige former for adfærd, skulle se udvikling som en kompliceret dialektisk proces mellem menneskets biologiske modning og dets interaktion med den sociokulturelle kontekst (Leontjev & Luria, 1982; Vygotsky, 1978e). De specifikke menneskelige former for adfærd kaldes af Vygotsky for de højere psykiske funktioner, hvilket henviser til komplicerede intellektuelle kompetencer og kapaciteter såsom frivillig opmærksomhed, abstrakt og analytisk tænkning og hukommelse mm. (Nielsen & Tanggaard, 2018). Det er disse funktioner, som gør os specifikt menneskelige og adskiller os fra andre dyrearter (Vygotsky, 1978e). De højere psykiske funktioner udvikles usynkront med hinanden i perioder, som ikke er kronologiske eller aldersbetingede (Chaiklin, 2011). Det forventes dermed ikke, at mennesket har udviklet bestemte højere psykiske funktioner, alt efter hvor længe det har levet, men funktionerne udvikles afhængigt af påvirkninger fra interne og eksterne faktorer

(Vygotsky, 1978b). På denne måde illustrerer Vygotsky altså argumentet for, at biologien ikke i tilstrækkelig grad kan forklare udviklingen af de højere psykiske funktioner, men at det er nødvendigt at inddrage barnets sociokulturelle kontekst, og hvordan barnet deltager heri, for at kunne forstå og forklare barnets udvikling (Vygotsky, 1978g).

Barnets interaktion med den sociokulturelle kontekst

Ifølge Vygotsky (Vygotsky, 1978b) udvikler barnet sig altså ved aktivt at deltage i historisk udviklede og samfundsskabte praksisser. Idet sociale praksisser anses som værende historisk udviklede og samfundsskabte, vil de også adskille sig fra hinanden ud fra deres historiske baggrund (Leontjev & Luria, 1982). Afhængigt af, hvilke kontekster barnet befinder sig i, vil interaktionen med konteksten dermed være forskellig og på den baggrund medføre forskellige kulturelt betingede udviklingsmuligheder for barnet. Barnets sociokulturelle kontekst inkluderer blandt andet de strukturelle samfundsmæssige forhold, herunder de kulturelt skabte betingelser for interaktion mellem mennesker, samt fysiske omgivelser og kulturelle videreførte forståelser af verden (Leontjev & Luria, 1982).

Deltagelsen i den sociokulturelle kontekst sker ifølge (Vygotsky, 1978g) ved anvendelse af redskaber (fx fiskestænger, skriveredskaber og skovle) og tegn (fx symboler, tegninger og sprog). Ved anvendelse af redskaber og tegn forlænges menneskets naturlige evner. Denne anvendelse medfører, at de højere psykiske funktioner kan udvikles på baggrund af gentagne interaktioner med den historisk udviklede praksis (Chaiklin, 2011; Vygotsky, 1978c). Et redskab er eksternt orienteret fra mennesket, og har dermed som funktion at lede menneskelig indflydelse på et objekt (Vygotsky, 1978b). Ved anvendelse af et redskab kan mennesket øve indflydelse på sine omgivelser ved eksempelvis at bruge en skovl til at grave et hul. Modsat redskabet er tegnet internt orienteret, som et middel rettet mod at mestre sig selv (Vygotsky, 1978g). Et eksempel på dette kunne være at sætte et kryds

på hånden for at huske at købe mælk, hvorved mennesket anvender tegnet til at forlænge sin naturlige hukommelse. Allerede tidligt i livet har mennesket evnen til at anvende redskaber, den såkaldte praktiske intelligens, hvor det lille barn kan trække en ring af en pind eller putte en bold i en kasse. Efterhånden tilegner barnet sig også et sprog, og det er når barnet formår at integrere sine sproglige evner og andet tegnbrug med den praktiske intelligens i en dialektisk enhed, at det opnår specifikke menneskelige former for adfærd, hvilket muliggør udviklingen af højere psykiske funktioner (Vygotsky, 1978g). Med denne integration af sprog og praktisk intelligens kan barnet producere fundamentalt nye former for adfærd, hvor det kan begynde at forstå sig selv og verden, samt agere med og i den på nye måder.

Sproget anses af Vygotsky (1978g) som en af de vigtigste former for tegnbrug, og det spiller dermed i hans øjne en essentiel rolle i udviklingen af de højere psykiske funktioner. Barnets udvikling af sproget opstår gennem interaktion med personer i dets omgivelser, som herefter medfører, at barnet begynder at anvende sproget til at mestre sine omgivelser (Chaiklin, 2011; Vygotsky, 1978g). I begyndelsen ledsager barnets tale dets handlinger og afspejler problemløsningens omskifteligheder. Dette ses eksempelvis, når det mindre barn først kan fortælle, hvad det har tegnet, efter det er færdigt med tegningen. Her har barnet behov for, at sproget følger handlingerne for at forstå situationen og derved nå målet. Senere begynder barnets tale at gå forud for handlingerne og være en del af processens udgangspunkt, hvormed barnet kan udtænke en plan på forhånd, som efterfølgende kan løses. Det større barn vil dermed eksempelvis på forhånd udtrykke, hvad det vil tegne og derefter tegne det. På den måde bevæger barnets tale sig fra at være ydre tale, som er domineret af aktiviteten, til at være indre tale, der bestemmer og dominerer over aktiviteten (Vygotsky, 1978g). Denne bevægelse fra eksternt til internt gør det muligt for barnet at modstå impulsive handlinger, planlægge løsninger på problemer forud for udførelsen og mestre egen adfærd, hvilket effektiviserer barnets manipulation af sine omgivelser (Vygotsky, 1978g).

Når en højere psykisk funktion går fra at være ekstern til at være intern, sker der en internalisering, hvor den bliver en del af barnets mestrede evner (Vygotsky, 1978a). Den transformeres dermed fra at være en interpersonel proces, hvor udøvelsen af handlingen foregår eksternt mellem mennesker, til at være en intrapersonel proces, hvor udøvelsen af handlingen foregår internt i barnet. Eksempelvis når et barn skal øve at vente på tur, vil handlingerne først foregå mellem barnet og voksne eller jævnaldrende, som i fællesskab øver denne evne, og efterhånden vil den internaliseres og barnet vil bruge den internt som et tegn til at mestre egen turtagning. Enhver psykisk funktion af et barns udvikling optræder således to gange: først på det sociale plan og dernæst på det individuelle (Vygotsky, 1978b). Hvilke psykiske funktioner barnet har mulighed for at internalisere, afhænger af den sociokulturelle kontekst, barnet befinder sig i og interaktionen med denne. På den måde er kulturen med til at forme barnet og dets tanker og handlinger, omend kulturen også påvirkes af barnet (Nielsen & Tanggaard, 2018).

Zonen for Nærmeste Udvikling

For at forstå, hvordan barnet udvikler sig i samspil med sine omgivelser, præsenterer Vygotsky begrebet Zonen for Nærmeste udvikling (ZNU) (Vygotsky, 1978a). Med dette begreb anlægges et fremadrettet syn på udvikling, hvor hovedfokus er på barnets potentialer frem for dets nuværende færdigheder. Denne skelnen medfører en opdeling af barnets udvikling i to forskellige niveauer (Vygotsky, 1978a). Det ene henviser til barnets aktuelle udviklingsniveau, som beskriver de færdigheder og det niveau af et barns psykiske funktioner, der er internaliseret som følge af allerede afsluttet udvikling. Barnets aktuelle udviklingsniveau beskriver dermed alt det, barnet kan gøre alene (Vygotsky, 1978a). Det andet henviser til barnets potentielle udviklingsniveau, hvilket beskriver det, barnet kan med hjælp eller støtte fra voksne eller andre jævnaldrende. Dette kaldes af Vygotsky (1978a) for

barnets ZNU. Når barnet stilladseres af voksne eller andre jævnaldrende til at befinde sig på sit potentielle udviklingsniveau, kan det løse kulturelt betingede udfordringer, der er barnets aktuelle udviklingsniveau. At barnet kan klare udfordringer over sit aktuelle udviklingsniveau med hjælp fra andre, betragter Vygotsky (1978a) som et udtryk for, at barnet er i gang med at udvikle de psykiske funktioner, som udfordringerne kræver, men at de endnu ikke er fuldt udviklet. Når barnet deltager aktivt i sine omgivelser, vil de pågældende psykiske funktioner, som udfordringen kræver af barnet, efter gentagne forsøg blive internaliseret og dermed en del af barnets aktuelle udviklingsniveau. Barnet vil nu uden hjælp kunne løse udfordringen, det før skulle have hjælp til, og det kan således mere nu, end det kunne forinden.

Delopssummering

Ifølge Vygotsky (1978g) udvikler barnet sig således ved aktivt at deltage i den sociokulturelle kontekst gennem anvendelsen af redskaber og tegn. Udviklingen muliggøres i barnets ZNU, hvor det kan handle over dets aktuelle udviklingsniveau, og øve evner til senere mestring.

Hvad betyder legen for børns udvikling?

De ovenstående afsnit har hidtil forsøgt at redegøre for, hvad leg er og hvordan børn kan udvikle sig ud fra et kulturhistorisk perspektiv. Sommer (2020c) fremhæver, at selvom børn ikke har til formål at udvikle sig gennem at lege, kan de ikke undgå dette. I legen indgår børn i en dialektisk proces med de rammer, de befinder sig i, og leg bliver dermed en aktivitet, hvor børn har mulighed for at udvikle adskillige færdigheder, herunder sociale og kognitive kompetencer, samt sprog og motorik (Sommer, 2020a; Vygotsky, 1978a; Winther-Lindqvist, 2020e). Disse færdigheder bliver mulige at øve og udvikle i legen, da voksne eller andre jævnaldrende heri kan placere sig i børns ZNU (Sommer, 2020a; Vygotsky, 1978a).

Dette muliggør dermed, at børn i leg kan klare udfordringer over deres aktuelle niveau og ved gentagne forsøg internalisere og udvikle færdigheden. Herefter kan børnene klare udfordringerne uden hjælp.

Ifølge Vygotsky (1978b) har leg dog også den særlige funktion for barnets udvikling, at den i sig selv muliggør at barnet kan være i sin ZNU, da barnet i legen kan gøre mere end det kan udenfor legen. Dette er et udtryk for, at barnet er i gang med at udvikle de evner, som udfordringerne kræver, men at de endnu ikke er fuldt udviklede (Vygotsky, 1978b). Det bliver muligt for barnet at udvikle disse i legen, fordi legen i sig selv kan skabe den stilladsering og hjælp, barnet har behov for, for at internalisere den pågældende evne (Vygotsky, 1978b). Her kan legen indtage den rolle, som en voksen eller anden jævnaldrende ellers også kan varetage i barnets ZNU. Leg muliggør altså, at barnet kan klare udfordringer over dets aktuelle udviklingsniveau og dermed handle på en anden måde, end det ville kunne i en situation uden for legen (Vygotsky, 1978b). Legen har således en enorm betydning for barnets udvikling (Vygotsky, 1978b).

For at få indblik i, hvad barnet har udviklet samt er på vej til at udvikle, kan de udfordringer, der er til stede i legen, undersøges (Hedegaard, 2013d). Udfordringerne vil ifølge Hedegaard (2013d) og Vygotsky (1978a) netop være udtryk for de færdigheder, som barnet endnu ikke har mestret, men som det er ved at udvikle, og som det vil have behov for hjælp fra voksne, andre børn eller legen til at klare. For at kunne forstå de udfordringer, barnet møder i leg og hvordan disse afspejler barnets udviklingsniveau, må man forholde sig til den sociokulturelle kontekst, hvori barnet befinder sig (Hedegaard, 2013d). Barnet vil afhængig af sin sociokulturelle kontekst, og dermed hvilke betingelser og personer, denne indebærer, møde forskellige udfordringer og udvikle bestemte færdigheder, som stemmer overens med det kulturelle grundlag i den specifikke kontekst (Winther-Lindqvist, 2020i).

Derfor vil den konkrete sociokulturelle kontekst altså afspejle, hvilke lege, der foregår, samt hvordan de finder sted, og dermed hvad barnet øver sig i og udvikler undervejs.

Delopssummering

Ovenstående har redegjort for relevant psykologisk teori til besvarelse af specialets problemstilling. Leg er i vores forståelse en aktivitet med mange facetter, som kan foregå med flere forskellige deltagere og på mange måder. Børn udvikler sig gennem gentagne interaktioner med deres sociokulturelle kontekst, hvorved de kan udvikle adskillige færdigheder ved at befinde sig i deres ZNU. Børns ZNU kan stilladseres ved hjælp fra voksne eller andre jævnaldrende, men også legen i sig selv kan muliggøre at børnene kan handle over deres aktuelle udviklingsniveau. I legen bliver det netop muligt for børnene at klare udfordringer, som de ikke vil kunne udenfor legen. Ved at se på de udfordringer der opstår her, kan man få indblik i hvor børnenes potentielle udviklingsniveau er.

Vi har hermed på et teoretisk plan forsøgt at skitsere, hvordan børn kan udvikle sig ved at lege, hvilket bliver grundlaget for at undersøge, hvordan fænomenet kan se ud i en konkret praksis.

Deltagerobservation og den interaktionsbaserede beskrivelse

Det metodiske grundlag for specialet er deltagerobservation, og nærmere bestemt den interaktionsbaserede beskrivelse, som den præsenteres af Hedegaard (2013a). Med denne metode fik vi indblik i, hvordan legen udspillede sig i en dansk daginstitution, fordi vi ved aktivt at deltage i barnets dagligdag fik indsigt i barnets perspektiv, dets tilværelse og udviklingsmuligheder (Hedegaard, 2013b). Der findes ikke én bestemt skabelon for, hvordan denne metode udføres i praksis, og for at kunne besvare problemformuleringen, gjorde vi os derfor undervejs nogle overvejelser om metodens udformning, jf. Pedersen et al. (2012). Den

empiri, som indsamles gennem deltagerobservation, består af feltnoter, der fremgår af bilag 4. Når vi henviser til disse, vil der fremgå de pågældende linjetal som eksempelvis: linje L358 eller A114. I det nedenstående vil vi først præsentere den pågældende daginstitution, vi i nærværende speciale har undersøgt, for at give en forståelse for den konkrete sociale praksis. Herefter vil metoden præsenteres med løbende supplerende af både metodiske samt etiske refleksioner, som vi undervejs gjorde os i processen i et forsøg på at leve op til kvalitetskriteriet om transparens.

Den sociale praksis

Den sociale praksis, vi i nærværende speciale undersøgte, er en daginstitution i en mellemstor dansk by, og består af tre børnehavestuer og tre vuggestuer. Vuggestuebørnene er ikke relevante i nærværende undersøgelse og indgår derfor ikke. Når institutionen som helhed omtales i specialet, vil daginstitution og børnehus anvendes synonymt som begreber for hele huset.

På hver børnehavestue er der cirka 20 børn, samt tre voksne, der enten er pædagoger, pædagogmedhjælper eller pædagogiske assistenter. Grundet personalets forskellige faglige baggrunde samt specialets anlagte børneperspektiv, vil det pædagogiske personale fremadrettet henvises til som enten 'de voksne' eller pædagogisk personale som en samlet betegnelse. I bilag 1 fremgår tegninger af børnehusets overordnede opbygning og indretning. Hver børnehavestues fysiske rammer består af et stort fællesrum inddelt i forskellige zoner, samt et mindre rum og et tilstødende badeværelse. Det lille rum på hver stue kan lukkes af og bruges til eksempelvis afskærmet leg og aktiviteter i små grupper, middagslure og frokostspisning. Hver enkelt stue har forskellige opsætninger af interiør og legetøj. Alle stuerne ligger ud til en gang med adgang til køkken, fællesrum samt garderober og udgang til legepladsen. Gangen leder yderligere ned til vuggestuerne, som er afgrænset fra resten af

huset. Fællesrummene udgøres af et kælderrum med forskellige remedier som musikinstrumenter, bolde, puder og sansebaner, samt et motorikrum med forskellige redskaber, såsom motorikbaner, puder, sansegynger, sanselegetøj med videre. Børnehusets legeplads er udadtil afgrænset af et hegn, og indeholder et stort areal med både træer, bakker, huse, huler, gyng- og klatrestativ, fodboldbane, gokartbane, sandkasser, bålhytte, skur med legetøj m.m. (se bilag 1).

En anden del af rammerne i børnehuset er de strukturelle rammer for, hvordan dagen forløber. Daginstitutionen åbner kl. 6:30, hvorfra de første børn bliver afleveret og spiser morgenmad sammen i fællesrummet. Alle børnenes måltider i børnehuset består af mad fra en madordning, og bliver tilberedt af køkkenpersonalet i børnehuset. Omkring kl. 9:00 er de fleste børn blevet afleveret og herfra starter dagen på de respektive stuer med en samling. Samlingen kan bestå af navneopråb, præsentation af dagens program og fælles aktiviteter i varierende omfang såsom fællessange, historielæsning m.m., og er typisk styret af én voksen. Under samlingen sidder børnene og de voksne på gulvet i en cirkel, medmindre børnene instrueres i andet af den voksne. Samlingen afsluttes med frugt eller andet formiddagsmad. Efter samling vil der typisk være leg på stuerne, eller vokseninitierede og -styrede aktiviteter – enten på stuerne, i fællesrummet, på legepladsen eller på tur uden for institutionen. Kl. 11:00 er der middagsmad, hvor børnene forinden skal på toilettet samt vaske hænder med hjælp fra voksne. Efter middagsmaden skal børnene på legepladsen, og hjælpes i garderoben af de voksne. Herefter afvikler personalet deres pauser på skift, hvorfor der er færre voksne omkring børnene på legepladsen den første time af eftermiddagen. Afhængigt af vejret og dagsformen kan eftermiddagen fortsætte på legepladsen eller efterhånden overgå til indendørs leg på stuerne. Kl. 14:00 er der eftermiddagsmad, som i nogle tilfælde kan ledsages af endnu en samling. Herefter kan børnene typisk frit vælge at lege på stuerne eller deltage i eventuelle aktiviteter i fællesrummene med en voksen. Her er der også mulighed for at

børnene kan besøge hinanden stuerne imellem. Efterhånden som børnene bliver hentet og personalet får fri, samles de resterende børn og voksne på én stue, hvor resten af dagen fortsætter indtil daginstitutionen lukker kl. 17:00. Ovenstående beskrivelse er en overordnet skitse af en dag i det respektive børnehus, og kan variere efter vejrforhold, børnene og de voksnes dagsform, sygdom og ændrede planer. Hver enkelt stue kan desuden selv tilrettelægge sit program for dagen, og der kan derfor være afvigelser mellem stuerne.

Indgangen i den sociale praksis

Vi fik kontakt til den pågældende daginstitution gennem en bekendt, som kunne lede os videre til den daglige leder i børnehuset. I et telefonopkald præsenterede vi vedkommende for, hvem vi var, hvad vores undersøgelsesformål var, samt de praktiske omstændigheder om den undersøgelse vi ønskede at foretage. Vedkommende var interesseret i vores projekt, og fandt fokus på leg i børns dagligdag spændende og relevant. Yderligere mente vedkommende, at det ville være muligt for os at indhente samtykke fra samtlige børn og personale, hvorfor det ikke var nødvendigt for os at holde os til kun én børnehavestue. Vi aftalte derfor, at vi ville sende et informationsdokument og samtykkeerklæringer til lederen, så vedkommende kunne videregive disse til både forældre og personale. Idet børnene er under 15 år, er det ifølge SDU RIO Legal Services (2024) forældrene, som skal give samtykke på børnenes vegne. Formålet med informationsdokumentet var således at sikre, at forældrene og personalet havde tilstrækkelige informationer om vores undersøgelse, for at kunne give et informeret samtykke jf. Brinkmanns (2015) etiske overvejelser om samtykke. Informationsdokumentet, som er vedlagt som bilag 2, indeholder en præsentation af os, samt en beskrivelse af undersøgelsens formål og omfanget af børnenes og personalets deltagelse i undersøgelsen. Det blev heri yderligere gjort klart, at forældre og personale var velkomne til at stille yderligere spørgsmål til undersøgelsen, at deres deltagelse i undersøgelsen var

frivillig og at alle informationer ville blive håndteret og opbevaret fortroligt. Ved underskrivelse af samtykkeerklæringen erklærede forældre og personale at have fået ovenstående information og gav dermed tilladelse til at henholdsvis deres børn eller de selv måtte indgå pseudonymiseret i undersøgelsen (se bilag 3). Alt pædagogisk personale samt forældrene til alle børnehalebørn på nær fire børn på tværs af børnegrupperne underskrev erklæringerne. Forinden observationerne blev de pågældende fire børn udpeget for os og indgår derfor ikke i de vedlagte feltnoter.

På forbesøg

Vi indledte vores deltagelse i den sociale praksis med et forbesøg i børnehuset et par dage inden selve observationsdagene. Dette med udgangspunkt i en viden om, at det i deltagerobservation er umuligt at sætte observatøren i parentes (Hedegaard, 2013b), og vi var derfor klar over, at vores tilstedeværelse ville influere praksis. I et forsøg på at mindske konsekvenserne ved vores deltagelse, jf. Brinkmanns (2015) etiske overvejelser herom, fandt vi det relevant med et forbesøg, for at give personale og børn mulighed for at få kendskab til os forinden, så vores tilstedeværelse under observationerne influerede praksis mindst muligt (Hedegaard, 2013b). Yderligere havde forbesøget også det formål, at vi kunne få kendskab til børnehusets organisering, dagligdag og personale- og børnegruppe, så vi ikke også skulle forholde os til dette under observationerne, men kunne fokusere på legen og interaktionerne mellem aktørerne. Under besøget blev vi på de respektive stuer præsenteret for børnene og personalet, hvor vi fortalte, at vi var kommet på besøg for at se på, hvordan de legede. Vi forsøgte undervejs i besøgsdagen at imødekomme børnenes nysgerrighed og interesse i vores pludselige optræden i deres vante rammer ved at besvare deres mange spørgsmål om, hvem vi var, og hvorfor vi var der. Vi oplevede, at børnene i starten var meget interesserede i os, og gerne ville indgå i dialoger. De var nysgerrige på vores notesbøger, og ville gerne se og selv

være med til at skrive i dem. Vi oplevede, at de efter et stykke tid accepterede vores tilstedeværelse, eksempelvis ved ikke at opsøge os med spørgsmål og undren i samme grad som i begyndelsen.

Udførelsen af deltagerobservation

Efter vores indledende besøg i børnehuset, observerede vi i to sammenhængende dage ugen efter. Vi fandt det relevant at være til stede i børnehuset over længere tid, idet vi håbede, at dette ville give os mulighed for at observere flere legesituationer, og dermed give os et større indblik i den sociale praksis, samt børnenes interaktionsmønstre og udviklingspotentialer. Ifølge Hedegaard (2012) er det væsentligt at være sammen med børnene over længere tid, hvis man ønsker at få indblik i indhold og strukturer i børnenes interaktioner, men hvad der er tilstrækkeligt lang tid er en vurderingssag (Szulevicz, 2015). På baggrund af specialets omfang vurderede vi, at to dages observation ville give os tilstrækkeligt med materiale. Yderligere oplevede vi som beskrivere også, at vi ved at være til stede over længere tid fik mere erfaring med metoden, hvilket bidrog med yderligere refleksioner og interaktioner med børnene undervejs i beskrivelsessituationerne.

Deltagelsen i den sociale praksis

Under observationerne deltog vi som moderat deltagende med udgangspunkt i den interaktionsbaserede beskrivelse, hvilket gjorde det muligt at være deltagende i den praksis, vi undersøgte, uden at skulle indtræde fuldt ud på lige fod med de andre deltagere (Pedersen et al., 2012; Spradley, 2012). Dette var en overvejelse, som vi forinden observationen havde gjort med henblik på at kunne undersøge og besvare problemformuleringen så fyldestgørende som muligt. Vi fandt det ikke muligt at træde fuldt ind i den sociale praksis, i den korte tid vi var der, idet vi var udefrakommende voksne. Samtidig var vi dog heller ikke interesserede i at

fremstå som passivt deltagende, da denne position ikke kunne give os reel indsigt i børnenes dagligdag (Hedegaard, 2012). Vi var derfor interesserede i at være deltagende i den pågældende praksis med mulighed for at interagere med børnene, i en opfattelse af, at det var en optimal måde at opnå den ønskede indsigt i deres tilværelse og udviklingsmuligheder (Hedegaard, 2013b). I den interaktionsbaserede beskrivelse kan observatørens deltagelsesgrad variere undervejs i observationen mellem at fremstå passivt udelukkende som observatør, og som aktivt deltagende ved at indgå i interaktioner med børnene. Vores udgangspunkt i denne metode gjorde det hermed muligt for os undervejs i observationerne at spørge ind til konkrete legesituationer eller reagere på børnenes henvendelser og udsagn, for at få en dybere indsigt i børnenes forståelse og tanker om de pågældende legesituationer. Og samtidig havde vi mulighed for at placere os observerende og nedskrive situationerne som de foregik, uden at være en aktiv del af praksissen. Foruden at vi som observatører kunne kommunikere med børnene gennem tale, gjorde vores udgangspunkt i den interaktionsbaserede beskrivelse det også muligt for begge parter at kommunikere gennem handlinger. Dette kan være en fordel ved observation af børn, idet de endnu ikke fuldt ud har udviklet evnerne til sproglig refleksion (Hedegaard, 2013b). Det ses blandt andet i linje A452 (Bilag 4) hvor en pige kommer hen og sætter sig ned ved siden af beskriveren. Her bliver hendes nysgerrighed og interesse i beskriveren udtrykt gennem handling, frem for italesat.

Placeringen i den sociale praksis

Grundet vores formål med at undersøge børns leg og vores minimale kendskab til børnene og personalet i daginstitutionen på forhånd, valgte vi at målrette deltagerobservationerne efter leg og ikke efter nogle bestemte aktører eller steder jf. Spradley (2012). Dette guidede vores placering og opmærksomhed undervejs i observationerne. Idet vi var to observatører, var det desuden væsentligt at overveje, hvordan vi hver især skulle

placere os i forhold til hinanden under observationerne i børnehuset. Vi havde mulighed for at få to forskellige blik på og nedskrivninger af samme situation, hvilket vi tænkte ville være med til at eliminere eventuelle subjektive tolkninger undervejs i nedskrivningen (Hedegaard, 2013c; Szulevicz, 2015). Vi oplevede dog efter dag et, at det kunne være forstyrrende for børnene og de voksne, hvis vi begge var til stede samtidig på stuerne, da de blev meget opmærksomme på vores tilstedeværelse, hvilket flyttede fokus fra deres igangværende aktiviteter. Efter en evaluering af dette på dag et, valgte vi, med afsæt i Brinkmanns (2015) etiske overvejelser om at mindske konsekvenser for deltagerne, på dag to at dele os op og observere og nedskrive forskellige legesituationer hver for sig. Af denne årsag har vi meget få feltnoter om de samme situationer.

Nedskrivning af feltnoter

Nedskrivningen af de observationer, vi gjorde os, blev foretaget som feltnoter i hver vores notesbog undervejs i observationerne. Feltnoter er systematiske beskrivelser af de observationer, der udføres og er en uadskillelig del af at udføre deltagerobservation (Emmerson, 2011). Forinden observationerne besluttede vi med inspiration fra den interaktionsbaserede beskrivelse, at opdele siderne i vores notesbøger i to kolonner. Dette i et forsøg på at adskille beskrivelserne af praksis fra vores subjektive tolkninger af situationerne (Hedegaard, 2013c). I den ene kolonne nedskrev vi så vidt muligt beskrivelser af situationerne som de fremgik, og i den anden kolonne nedskrev vi umiddelbare tolkninger af situationerne (Bilag 4). Ifølge Hedegaard (2013c) og Brinkmann (2015) vil formålet med en observation samt personlige erfaringer og holdninger altid være grundlæggende for, hvordan beskriveren ser, beskriver og forholder sig til situationen. På baggrund af etiske overvejelser om vores forskerrollers betydning, forsøgte vi i stedet for at negligere påvirkningen heraf, så vidt muligt at adskille den fra selve handlingsforløbet i en kolonne for sig.

Vi havde undervejs et fokus på at nedskrive situationerne, så tro mod børnenes adfærd, opfattelser og intentioner som muligt, blandt andet ved at anvende dagligdagstermer og børnenes egne ord. Dette fremgår eksempelvis i linje A807, hvor en dreng siger “prut, prut, lort”. Yderligere forsøgte vi at nedskrive situationerne, mens vi observerede, for at lade beskrivelserne træde frem så virkelighedsnært som muligt (Hedegaard, 2013c; Szulevicz, 2015). Idet leg er hurtig og omskiftelig, samt ofte består af interaktioner mellem flere deltagere (Winther-Lindqvist, 2006a), var det en udfordring at nedskrive legene lige så hurtigt og præcist, som de foregik foran os. Derudover var det flere gange et aktivt valg at indgå i interaktioner med børnene, hvorfor nedskrivningen af disse legesituationer var nødsaget til at foregå efterfølgende. Blandt andet interagerede beskriveren i linje A604 med børnene i legen, for at opnå yderligere viden om, hvad de var i gang med at bygge, mens beskriveren i linje L786-L829 aktivt valgte at deltage i den pågældende samling, da hendes position som passivt deltagende her trak børnenes opmærksomhed væk fra aktiviteten. I situationer som disse var vi derfor nødsaget til efterfølgende at nedskrive situationen mere overfladisk for at få den overordnede oplevelse med, hvilket gjorde at flere nuancer muligvis gik tabt (Szulevicz, 2015).

Delopssummering

Til indsamling af empiri er der i pågældende speciale således foretaget deltagerobservationer med inspiration i den interaktionsbaserede beskrivelsesmetode, hvilket er udmundet i feltnoter. På denne måde var det ved at deltage i børnehusets sociale praksis muligt for os at opnå indsigt i børnenes tilværelse og udviklingsmuligheder. Hvilke konsekvenser de metodiske til- og fravalg har haft for undersøgelsen, vil udfoldes yderligere i diskussionen.

Analytisk fremgangsmåde

I nedenstående afsnit præsenteres den analytiske fremgangsmåde med udgangspunkt i den interaktionsbaserede beskrivelses tolkningsramme, som den er beskrevet af Hedegaard (2013a). Idet denne tilgang anser beskrivelse og tolkning som indbyrdes afhængige, vil den analytiske fremgangsmåde her præsenteres som et led mellem empiriindsamlingen og den egentlige analyse af empirien. Det anses som umuligt at adskille tolkningen af empiri fra deltagerobservation fuldstændig fra beskrivelsen, da beskriverens formål og teoretiske fundering altid vil influere processen (Hedegaard, 2012). Tolkningen af empirien bliver dermed en videreudvikling af beskrivelsen, hvorfor vi gennemgående har haft et fokus på at tydeliggøre de tolkninger, vi foretog undervejs, eksempelvis ved at adskille beskrivelser og tolkninger i to kolonner ved nedskrivningen af feltnoterne. Tolkningen påbegyndtes dermed allerede i nedskrivningen af feltnoterne, og følger hele analysearbejdet, herunder også renskrivningen af feltnoterne.

Renskrivningen af feltnoterne blev foretaget umiddelbart efter observationerne, mens observationerne stadig var friske i hukommelsen, så vi kunne rette eventuelle uklarheder i feltnoterne. Den opdeling, der agerede som ramme i notesbøgerne, overgik til de renskrevne feltnoter, så beskrivelserne og tolkningerne fortsat var opdelt. Opdelingen blev yderligere suppleret af en kort beskrivelse af tidspunkt, sted, situation og placering før hver observationssituation (se Bilag 4). Dette for at give læseren en forståelse for konteksten, hvori situationen udspillede sig. Feltnoterne ledsages af linjetal for overblik. Herefter blev feltnoterne pseudonymiseret ved at give både børn og voksne nye navne, samt at benævne stuerne i børnehuset med tal. Yderligere fremgår det ikke af feltnoterne, hvilken daginstitution, der var omdrejningspunkt for undersøgelsen eller i hvilken by den er placeret. Dette for at imødekomme deltagerens fortrolighed, jf. Brinkmann (2015), hvilket som nævnt

også blev formidlet til deltagerne i informationsdokumentet (Bilag 2) og samtykkeerklæringerne (Bilag 3).

Undervejs i renskrivningen af feltnoterne opstod der hos os hver især refleksioner over beskrivelserne og måden, de blev indsamlet på. Nogle af disse refleksioner blev tilføjet til tolkningskolonnen, såfremt det kunne bidrage til forståelsen af beskrivelserne og de tolkninger, der var foretaget undervejs i beskrivelsessituationerne. Dette med henblik på, at den anden kunne forstå beskrivelsernes handlingsforløb uden selv at have været til stede. Efter feltnoterne var renskrevet, blev de gennemlæst i deres helhed for at danne overblik over og indblik i det samlede materiale. Dette gjorde vi individuelt for ikke at farve hinandens syn på beskrivelserne med henblik på at sikre troværdigheden (Tanggaard & Brinkmann, 2015b).

For løbende at kunne udvikle tolkningsrammen i analyseprocessen, anvender Hedegaard (2012) tre tolkningsniveauer: et common-sense niveau, et individuelt niveau og et temabestemt niveau. På common-sense niveauet tilføjes kritiske kommentarer om hændelser i beskrivelsessituationen, mens der på det individuelle niveau stilles spørgsmål til feltnoterne ud fra den teoretiske tolkningsramme. På det temabestemte niveau stilles også spørgsmål til beskrivelsen med udgangspunkt i den teoretiske tolkningsramme, men på gruppeniveau. Formålet med nærværende undersøgelse var at undersøge legen på tværs af børnegruppen for at få en samlet forståelse for legens udtryk og børnenes muligheder for udvikling. Dermed var det ikke ønsket at formulere en konklusion på hvert enkelt barn, hvorfor det individuelle tolkningsniveau ikke blev fundet relevant i denne sammenhæng. På den baggrund blev der foretaget common-sense tolkning af beskrivelserne samt en tolkning af tematiske fokuspunkter på gruppeniveau.

Common-sense tolkning

Efter første gennemlæsning påbegyndte vi common-sense tolkningen. Her blev beskrivelserne fra de renskrevne feltnoter duplikeret til et nyt kolonne-opdelt dokument, hvor vi hver især i en ny gennemlæsning nedskrev common-sense tolkninger af alle feltnoterne sideløbende med teksten i en kolonne for sig. Et eksempel på hvordan disse så ud fremgår af tabel 2 nedenfor. Common-sense tolkningen gør ikke brug af en eksplicit teoretisk begrebsramme, men guides af det, der fremtræder i beskrivelsen (Hedegaard, 2013e). Derfor kan common-sense tolkningerne være baseret på umiddelbare opfattelser af det skrevne, som evt. kan have udgangspunkt i den teoretiske forståelse af fænomenet. På dette tolkningsniveau blev det således muligt for os at kommentere på og styrke forståelsen af de fænomener, som umiddelbart trådte frem, hvorfor denne tolkning har betydning for den tolkningsramme, som anvendes på næste niveau (Hedegaard, 2012). Efter nedskrivningen sammenlignede vi vores individuelle forståelser af beskrivelserne, da common-sense niveauet ligeledes anvendes til at opdage eventuelle uoverensstemmelser mellem to, som læser samme beskrivelse. Hermed er der mulighed for at diskutere og klargøre, hvad der kunne være på spil i situationen jf. kvalitetskriteriet om troværdighed samt etiske overvejelser om påvirkning fra egne individuelle holdninger (Brinkmann, 2015; Tanggaard & Brinkmann, 2015b). De steder, hvor der var uoverensstemmelse mellem vores forståelse, diskuterede vi os frem til en fælles forståelse, hvilket styrkede forståelsen af beskrivelserne yderligere. Dette udmøntede sig i et fælles dokument med henholdsvis beskrivelserne og vores fælles common-sense tolkninger i hver sin kolonne, der fremgår et uddrag af i tabel 2.

Tabel 2

Et uddrag af vores fælles common-sense tolkninger af feltnoterne.

Kl. 14:51, Stue C

Jeg sidder fortsat på samme stol, hvor jeg kan se to piger (Sofia og Aya) i gang med at lege sammen. Pigerne har leget sammen, mens jeg har observeret Sten og Zacks leg, så jeg har ikke set starten af legen.

Beskrivelse	Tolkning
L283. Aya: Sofia, skal vi lege	Aya foreslår at lave noget andet.
L284. gemmeleg?	Forslaget afvises af Sofia.
L285. Sofia: Det kan vi lege bagefter	
L286. Pigerne begynder at dreje rundt	
L287. med armene bredt ud	
L288. Aya: Sofia, hvis vi drejer	
L289. hurtigere får vi bedre uglevinger	
L290. Ayas forælder kommer ind	Er det en leg de har leget tidligere eller
L291. på stuen og legen afbrydes.	er 'uglevinger' noget Aya lige finder på?
L292.	(forestillingsleg)
L293. Kian forlader butikleg med	
L294. Birk, da han bliver hentet.	Legen afbrydes af hentning.
L295. Birk: den er klar	
L296. Line: hov, skal jeg ikke tage	
L297. hans plads - hvad har han	
L298. bestilt?	
L299. Line går over til Birk. Hun	Den voksne opdager, at Birks lege-
L300. giver Birk nogle fantasipenge	makker er væk - hun indtager rollen og deltager
L301. og lader som om hun spiser	i legen for at få legen til at bestå.

<p>L302. maden.</p> <p>L303. En dreng kommer hen til Line</p> <p>L304. og siger noget til hende om en</p> <p>L305. gepard. Birk forsøger at få</p> <p>L306. Lines opmærksomhed.</p> <p>L307. Birk: Line, Line, Lineee</p> <p>L308. Line jonglerer mellem det ene</p> <p>L309. barns forestillingsleg og Birks</p> <p>L310. butikslæg.</p>	<p>De lader som om det er en butik, hvor Birk er sælger og Line er køber. De har altså nogle bestemte roller i legen.</p> <p>Line kan ikke indtræde helt i legen, da hun fortsat er voksen (ude i virkeligheden) og også skal have fokus på alle de andre børn.</p>
---	---

Temabestemt tolkning

På baggrund af de kommentarer og diskussioner, der blev foretaget på common-sense niveauet, anvendte vi den teoretiske forståelsesramme til at stille spørgsmål til feltnoterne på det temabestemte tolkningsniveau. Disse spørgsmål blev formuleret ud fra forskellige mønstre af interaktioner, som var gennemgående i flere af beskrivelserne. Blandt andet blev vi optaget af, hvilken rolle de voksne i daginstitutionen har for børnenes leg, samt hvornår legen fungerer og hvornår den går tabt. Disse og flere spørgsmål blev til nogle teoretisk baserede fokuspunkter, som danner rammen for den temabestemte tolkning af beskrivelsen. Ved at basere disse fokuspunkter på både den teoretiske forståelse og de fremtrædende

mønstre i common-sense tolkninger, forsøgte vi at forblive åbne overfor, at empirien kunne modsige teorien. Dette eksempelvis ved at stille os nysgerrige overfor, hvorvidt legen altid stilladserer ZNU for børnene. Ved at forholde os til, hvorledes vores empiri og teori hænger sammen, forsøgte vi at forblive teoriorienterede og ikke teoristyrede, jf. Klitmøller (2012).

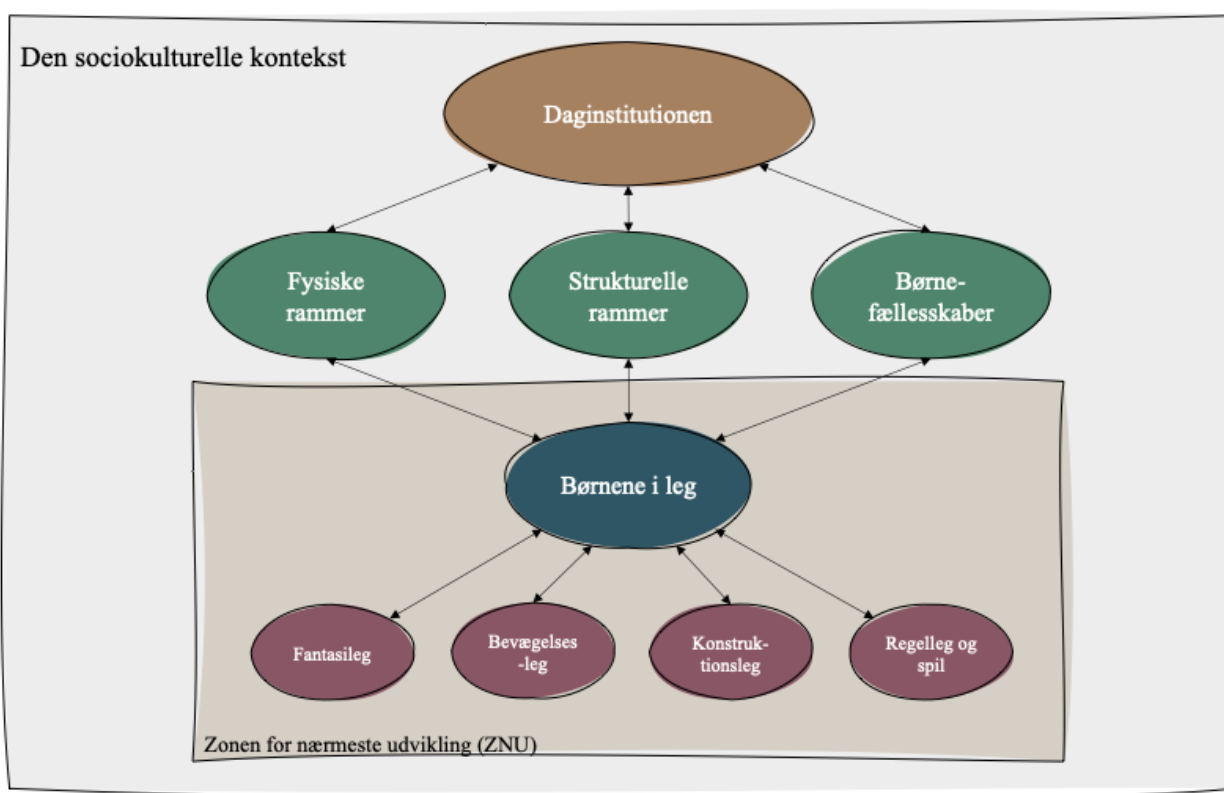
Gennem bearbejdningen og den indledende tolkning af vores empiri, stod det særligt tydeligt frem for os, hvordan børnene interagerede med de fysiske og strukturelle rammer, hvordan børnene legede, samt hvornår børnene formåede at holde en leg kørende og hvornår de ikke gjorde. De teoretisk baserede fokuspunkter, som blev anvendt til tolkningen var dermed 1) hvor og hvordan børnene interagerer i legen med de fysiske rammer, 2) hvor og hvordan børnene i legen interagerer med de strukturelle rammer, 3) hvilke former for lege, børnene leger og med hvem, samt 4) hvilke udfordringer der opstår i legen og hvordan de løses. Det er disse fokuspunkter, som danner rammen for den følgende analyse, hvor vi forsøger at belyse, hvordan børn i en konkret dansk daginstitution leger, og hvilken betydning dette har for deres udvikling.

Tolkning

På baggrund af de fire ovenstående fokuspunkter, er nedenstående analyse inddelt i fire temaer: fysiske rammer, strukturelle rammer, børnefællesskaber og former for leg. Den overordnede forståelsesramme for disse fokuspunkter er, at børn udvikler sig ved at interagere med deres sociokulturelle kontekst, hvor de ved at anvende redskaber og tegn kan tilegne sig kulturelt lagret viden ved at forlænge deres naturlige egenskaber og udvikle deres højere psykiske funktioner (Chaiklin, 2011; Vygotsky, 1978g). Det fremgår af feltnoterne, at børnene i legesituationerne i høj grad anvendte redskaber i form af legetøj og tilgængelige materialer rundt omkring i børnehuset og på legepladsen. I bearbejdningen og tolkningen af feltnoterne opstod der en opmærksomhed på, at der i observationerne ikke fremgik nær så

meget anvendelse af sprog til mestring af egne evner hos børnene. De mulige årsager hertil, vil udfoldes i diskussionen. På denne baggrund vil der i den følgende tolkning af feltnoterne anvendes flest eksempler på, hvordan børnene interagerede med deres omgivelser gennem anvendelsen af redskaber. For at skabe overblik over sammenhængen mellem de ovenstående temaer, udarbejdede vi en forklaringsmodel, som ses i figur 2 nedenfor.

Figur 2



Figur 2: Forklaringsmodel over analysens fund.

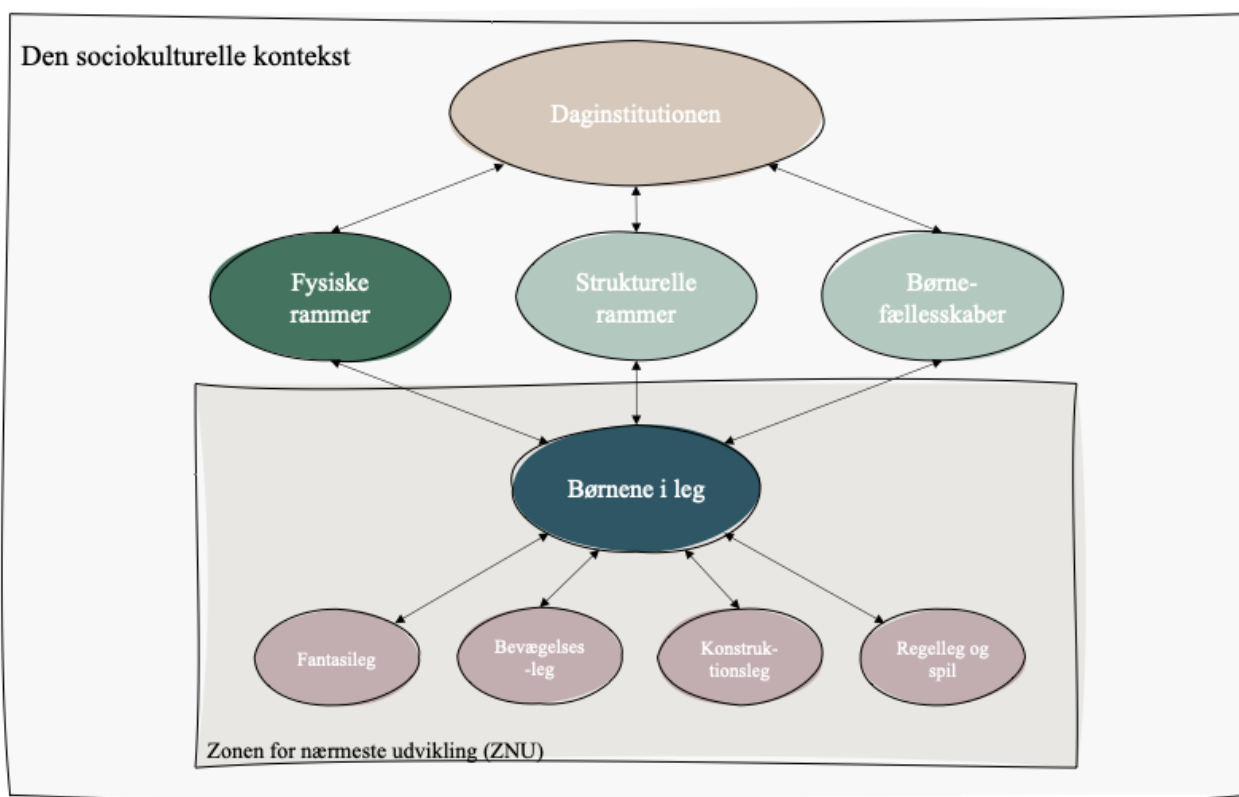
Modellen illustrerer, hvorledes den sociokulturelle kontekst, der er tegnet som en grå firkant, omgiver og influerer den sociale praksis, samt rammerne, interaktionerne og aktørerne heri. Den sociale praksis, altså den pågældende daginstitution, er i modellen afmærket med en brun oval. De rammer, som vi så, børnene interagerede med, når de legede i

daginstitutionen, var de fysiske rammer, de strukturelle rammer og børnefællesskaberne. Disse er afbildet med grønne ovaler. Rammerne og daginstitutionen er forbundet med dobbeltrettede pile for at signalere, at de er indbyrdes afhængige af hinanden. Børnenes leg er illustreret som en mørkeblå oval og pilene herudfra illustrerer, at børnene interagerede med daginstitutionens rammer, når de legede, hvilket de gjorde på forskellige måder. De forskellige former for leg er tegnet som lilla cirkler. Når børnene interagerede med daginstitutionens rammer i leg, gav det dem mulighed for at agere over deres aktuelle udviklingsniveau og dermed befinde sig i ZNU, hvilket er afbildet med den beige firkant i modellen.

Modellen vil løbende fremgå i forskellige udgaver for at fremhæve det pågældende tema, som behandles, samt illustrere sammenhængen mellem temaerne. I de følgende afsnit vil temaerne uddybes og nuanceres, hvordan børnene interagerede med daginstitutionens fysiske og strukturelle rammer, samt hvordan børnene interagerede i børnefællesskaberne. Dernæst belyses det, hvordan børnenes leg foregik og hvilke muligheder for forskellige legeformer, de havde i institutionen.

Fælles for de eksempler på legesituationer, som anvendes til illustration af de respektive temaer, er, at de alle kan anvendes til at illustrere eksempler på interaktioner med den sociokulturelle kontekst, mens de samtidig alle kan kategoriseres som en bestemt legeform. Eksempelvis kan en leg både være en konstruktionsleg og illustrere anvendelsen af redskaber til at interagere med de fysiske rammer. Ved tolkningen af hvert tema, vil der dog kun fokuseres på de aspekter ved den pågældende legesituation, som bidrager til forståelsen af det respektive tema, og der vil ses bort fra situationens andre potentielle bidrag til den samlede forståelse af børns muligheder for leg og udvikling. Dette i et forsøg på at overskueliggøre analysen for læseren, idet legen i daginstitutionen indeholder mange facetter og nuancer, der kan være kompleks at illustrere og forstå i en samlet helhed.

Fysiske rammer



Figur 2.1: Forklaringsmodel over analysens fund med fremhævelse af de fysiske rammer.

De fysiske rammer, som er fremhævet i figur 2.1 ovenfor, defineres som de konkrete fysiske rammer, børnene i børnehuset befinder sig i, såsom legepladsens opbygning og redskaber, stuerne opbygning og tilgængeligt legetøj. Børnenes interaktioner med disse fysiske rammer kan have forskellige betydninger for de lege børnene indgår i, hvilket vil illustreres nedenfor.

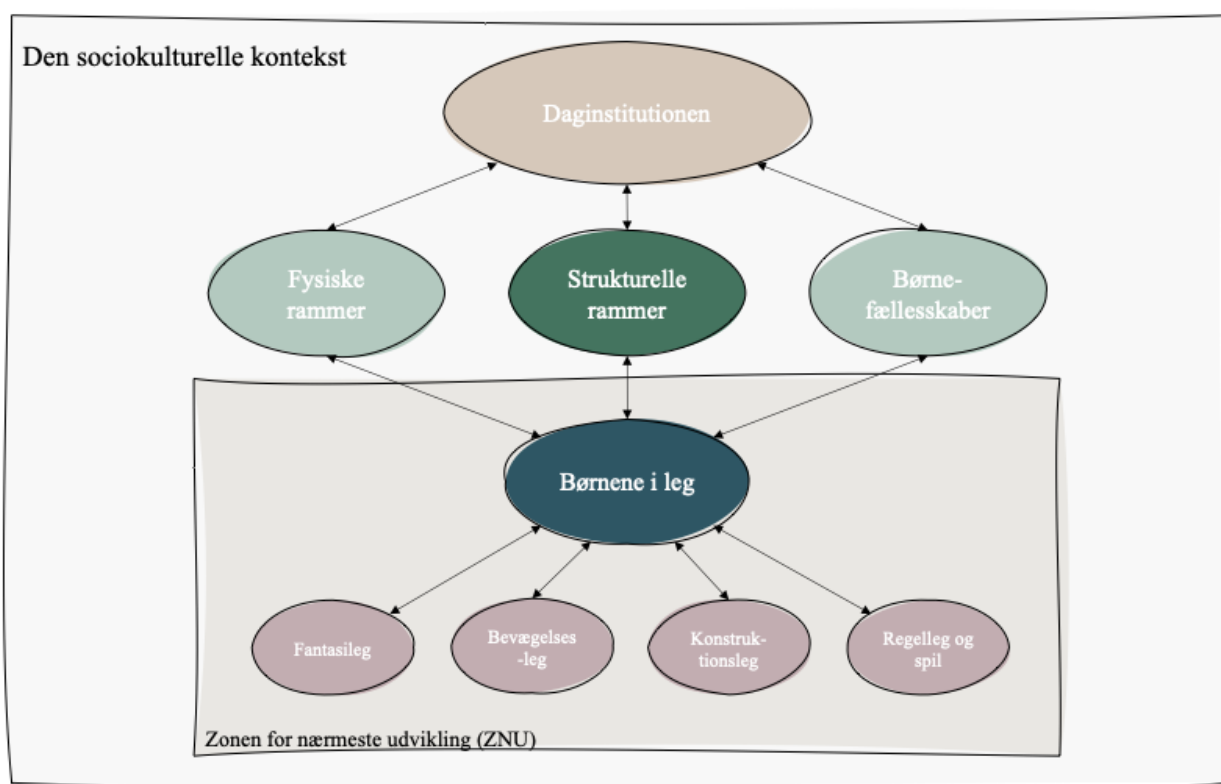
Et eksempel på, hvordan børnenes interaktion med de fysiske rammer kan have indflydelse på legen, ses i linje A1-A23. Her muliggør den fysiske opbygning af legepladsen, at børnene kan udvide deres leg. Børnene leger på en rutsjebane, hvor de skiftes til at rutsje ned. Efter et stykke tid kaster et af børnene vand på rutsjebanen, for at de kan køre hurtigere

ned. Her bruges vandet fra vandpytterne i legen, som en måde at udvide legen på og skabe en glidebane. På den måde bliver vandet brugt som et redskab, der forlænger børnenes naturlige evner og giver dem endnu mere fart og spænding, når de rutsjer ned ad rutsjebanen. Legen udvides yderligere, da en af drengene opdager, hvordan bakken, hvorpå rutsjebanen er placeret, i sig selv kan bruges som en glidebane, og legen flyttes derover. Her skaber de fysiske rammer, hvori børnenes leg udfoldes, altså udviklingsmuligheder for børnene, idet deres interaktioner med vandet og mudderet på bakken udvider legen, forlænger deres naturlige evner og skaber yderligere spænding, samt udvikler børnenes forståelse for de omgivelser, de befinder sig i. Et andet eksempel på børnenes interaktion med de fysiske rammer i børnehuset ses i linje L403-L410 Her medfører interaktion med børnehusets fysiske rammer en udvidelse af en leg og mulighed for at agere over aktuelle udviklingsniveau. I denne leg bruger Egon de konkrete redskaber i motorikrummet til at nå en kugle, der hænger fra loftet. Gennem gentagne forsøg øver Egon de evner, som skal til, for at han kan nå målet. Ved at stable puder ovenpå hinanden, som han kan kravle op på og hoppe ned fra, interagerer han med de fysiske rammer omkring ham. Dette muliggør, at han kan få mere fart på gyngen, hvorved han ifølge Vygotsky (1978g) forlænger sine naturlige evner, så han kan nå kuglen i loftet.

En anden måde, hvorpå børnene i legen kan interagere med de fysiske rammer i børnehuset, er ved at forvandle objekter til noget andet, end det egentlig er. Ifølge Vygotsky (1978f) kan objekter i leg miste deres bestemmende karakter, hvor det i stedet bliver den betydning, objekterne har for deltagerne i legen, der bliver det essentielle. Dette demonstreres flere gange i feltnoterne, hvor børnene anvender pivots til at adskille meningsfeltet fra det visuelle felt. Eksempelvis i linje L309-L313, hvor en grydehandske ikke længere bare er et køkkenredskab, men bliver til en musefælde, eller i linje A1016, hvor pinde ikke længere blot er grene fra et træ, men bliver til fiskestænger. Her mister objekterne deres rent fysiske

karakter, og den nye betydning, de bliver tillagt, bliver bærende for børnenes anvendelse af objekterne i legen. Når Huxi bruger grydehandsken som pivot og pigerne bruger pindene, øver de sig i at adskille betydning fra dets sædvanlige objekt, hvilket ifølge Vygotsky (1978f) er med til at udvide deres forståelse af verden og evne til abstrakt tænkning. På den måde kan de gå på opdagelse i deres omgivelser, og pivoten bliver elementet mellem det konkrete og det abstrakte i legen.

Strukturelle rammer



Figur 2.2: Forklaringsmodel over analysens fund med fremhævelse af de strukturelle rammer.

De strukturelle rammer i børnehuset, som er fremhævet i figur 2.2, indebærer *de strukturer, der er gennemgående for børnehavegruppen ift. dagens opbygning* med f.eks.

samling, toiletbesøg, spisestunder og hentning, samt reglerne i børnehuset. Disse rammer faciliteres af de voksne i børnehuset, og synes også at have en indflydelse på børnenes leg.

Eksempler på situationer, hvor børnene interagerer med de strukturelle rammer, er ved *hentning af børn*. Det ses eksempelvis i linje A283-A320, hvor fire børn er i gang med at lege en samlingsleg. Legen er tilsyneladende inspireret af de samlinger, som børnene har erfaringer med fra deres dagligdag i børnehuset, og de bruger dermed deres erfaringsverden til udformning af legen i denne situation (Winther-Lindqvist, 2020g). Legen afsluttes brat, da to ud af fire børn bliver hentet, hvorfor hentningen bliver en hindring for fortsættelsen af legen. Potentielt, fordi der nu ikke er tilstrækkeligt med deltagere tilbage til at kunne fortsætte legen, eller fordi de tilbageværende børn endnu ikke har mestret de krævede færdigheder, eller har lyst til at fortsætte den. Også i linje A467 får hentningen en betydning for legen, da Uma, som har en styrende rolle i den pågældende leg, bliver hentet. Børnene skal her på skift hoppe ned i et kuglebassin, og Uma skal derefter give dem point og en eventuel medalje for deres præstation (linje A444-A470). Uma har altså en betydelig position i legen, hvilken forsvinder, da hun bliver hentet. I denne hentesituation bliver Umas udtræden dog ikke afslutningen på legen, da det blot medfører en genforhandling af legens roller og indhold. Efter Uma er blevet hentet, forhandler to andre piger om at indtage den styrende position i legen, således at de tilbageværende kan fortsætte den. Yderligere udvider de legen ved at tilføje roller og laden-som-om-elementer (linje A476-A484). I denne situation kan legen fortsætte grundet et initiativ og evne til genforhandling fra de tilbageværende børn, samt en tilføjelse af nye elementer til legen. Børnenes interaktion med den strukturelle ramme bliver i denne situation dermed til en videreudvikling af legen.

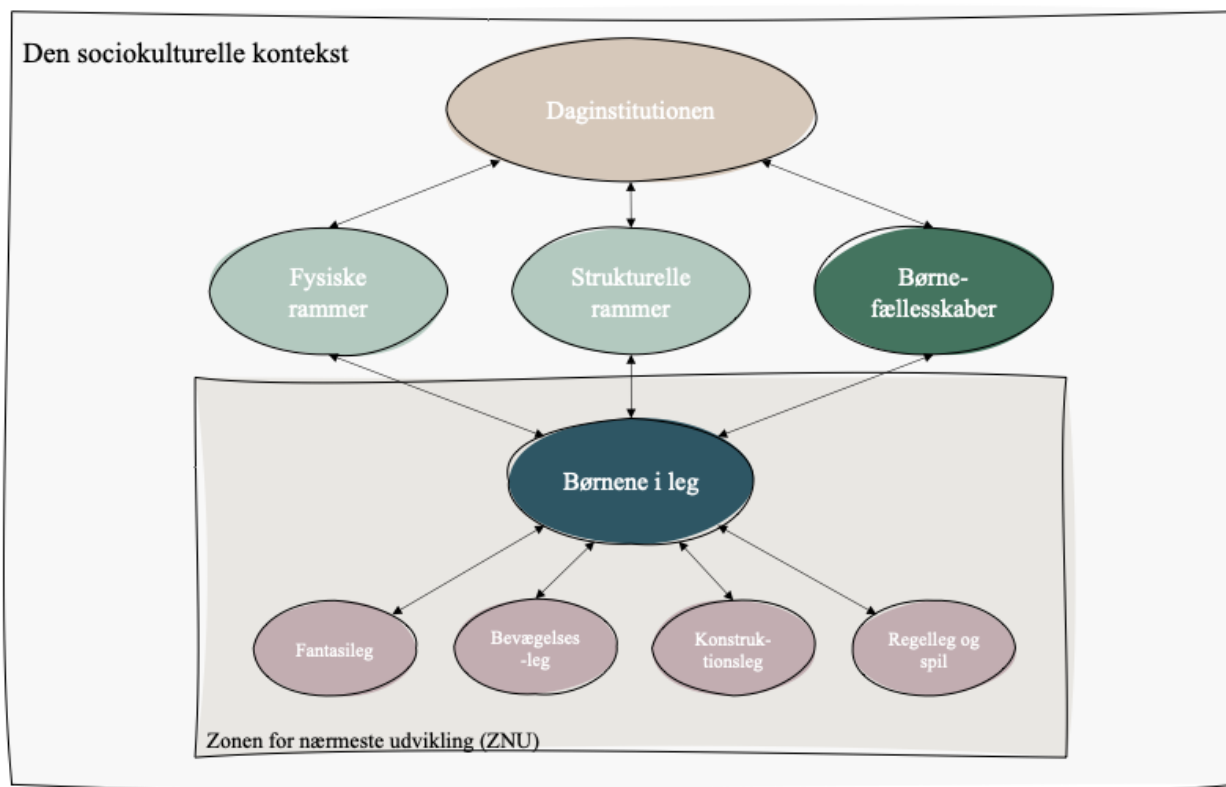
Et andet kendetegn ved de strukturelle rammer er *reglerne* i børnehuset, der ifølge Winther-Lindqvist (2020a) eksisterer som en del af den sociale arena, børnene befinder sig i. Flere af disse regler ligger implicitte i den sociale arena, som eksempelvis at børnene ikke må

klatre over hegnet på legepladsen, og reglerne får dermed en implicit begrænsning af legenes udvidelse. Andre regler er eksplicitte og udtalte, og bliver faciliteret af de voksne i børnehuset. Dette ses eksempelvis i linje L115-L150, hvor de voksne forsøger at håndhæve en regel om, at børnene ikke må rutsje på mudderbakken, da det vil ødelægge græsset. “Thit (pædagog) råber: Nej Sol, det må I ikke” (linje L116-L117). Denne regel forsøges håndhævet overfor børnene ad flere omgange ved både at italesætte det, flytte redskaberne børnene bruger i legen samt forsøge at flytte børnene derfra, hvilket begyndelsesvist bliver en begrænsning for børnenes leg. På den måde mister børnene nogle af de redskaber, de ellers bruger til at interagere med konteksten og udvide legen. Yderligere kan pædagogernes indtræden opfattes som en begrænsning af legens nydelses- og spændingsfyldte elementer, fordi deres deltagelse i legen ikke bliver på børnenes præmisser (Sommer, 2020c). I situationen ses det dog, at børnene i interaktion med denne ramme ikke lader sig irttesætte af de voksnes forsøg på håndhævelse af legen, men fortsætter med legen på trods af reglen. Børnene påvirker således den strukturelle regel om, at de ikke må rutsje på græsset, som efterfølgende ikke håndhæves af de voksne, hvilket medfører at legen fortsætter. Dette er altså et eksempel på, hvordan børn i leg kan indgå i et dialektisk forhold med den sociokulturelle kontekst og både påvirke og påvirkes af den jf. Vygotsky (1978e).

En anden regel, som synes at gå igen i feltnoterne, er, at alle må være med. I linje L449 håndhæver en voksen eksempelvis, at “alle må komme ind [i hulen]” og igen i linje L571, at “alle må prøve gyngen”. Her bliver reglen om, at alle må være med, en præmis for børnene, som de bliver nødt til at forholde sig til, for at legen kan fortsætte. Børnene gentager også selv denne præmis, og det fremstår som en grundlæggende regel i den sociale arena, som børnene befinder sig i, i børnehuset. På den måde medfører interaktionen med den sociokulturelle ramme, at børnene tilegner sig de kulturelle normer, der er i børnehuset og

ved selv at håndhæve dem, blive en del af den sociokulturelle sammenhæng (Vygotsky, 1978e).

Børnefællesskaber



Figur 2.3: Forklaringsmodel over analysens fund med fremhævelse af børnefællesskaberne.

En tredje komponent ved interaktionen med den sociokulturelle ramme er de børnefællesskaber, som børnene indgår i, når de leger, hvilket er fremhævet i figur 2.3. Af feltnoterne fremgår det, at disse fællesskaber i børnehuset både kan inkludere børnenes interaktioner med andre børn og børnenes interaktioner med de voksne. I leg har både børn og voksne mulighed for at deltage, og denne deltagelse har betydning for legens udtryk, indhold og udførelse (Kragh-Müller, 2020; Sommer, 2020f; Winther-Lindqvist, 2020a). I børnefællesskaberne kan børn både lege frit med hinanden, enten helt uden eller under opsyn

af voksne, samt være henholdsvis vejledt eller styret af voksne i legen. Både legen mellem børn alene og mellem børn og voksne er til stede i børnehuset, men børnenes frie leg optræder omtrent dobbelt så mange gange som den vejlede leg i feltnoterne.

Børns leg med børn

Det børnefællesskab, som fremgår flest gange i feltnoterne, er det, der foregår børnene imellem, hvor børnene leger med hinanden uden deltagelse eller direkte overvågning af voksne. I dette fællesskab kan børn møde nye, jævnaldrende bekendtskaber, skabe tætte relationer samt være nysgerrige på hinanden (Winther-Lindqvist, 2020a). De kan i fællesskab gå på opdagelse i deres omgivelser og frit bestemme, hvad de vil lege og hvordan (Kragh-Müller, 2020). Eksempelvis ses det i linje A109-A159, at en gruppe børn leger i træer og kaster med mudder på et skur lidt afsides på legepladsen uden voksenopsyn. Børnene har forskellige roller og indtager forskellige positioner i den sociale arena, hvor nogen skal udføre kastene, en skal sidde i træet og holde øje med, hvor de rammer og en tredje skal holde udkig efter voksne. Børnene leger i dette eksempel uden udfordringer med at forhandle om roller eller legens tema, men hepper alle på Jens' mudderkast og griner sammen, da han er ved at ramme pigen, Eva, som holder vagt. Hans, som sidder i træet og styrer, hvornår Jens må kaste, samt holder øje med, hvor han rammer, er positioneret i centrum af legens arena. Der virker til at være fælles konsensus om, at det er Hans, der styrer legen. Idet børnene ikke støder på udfordringer i legen i form af uenigheder, konflikter eller lignende, kunne det jf. Vygotsky (1978a) antages, at legen stilladserer børnene, således de kan bevæge sig på deres potentielle udviklingsniveau og øve de evner, legen kræver af dem. Legen muliggør dermed at børnene kan befinde sig i deres ZNU.

Nye deltagere. Som ovenstående eksempel viser, kan børnene, når de leger med hinanden, frit vælge, hvad de vil lege, hvem de vil være og hvem der skal være med i legen

(Kragh-Müller, 2020). De forholder sig altså til hinandens positioner i den sociale arena. Når nye deltagere vil være med i legen, centrerer en del af interaktionerne mellem børnene i dette børnefællesskab om, hvorvidt fællesskabet skal udvides og hvordan. Dette ses eksempelvis i linje A749-A775 hvor en ny deltager, Kian, ønsker at indgå i en igangværende leg ved at spørge: "Må jeg være med?" (linje A750). Når nye deltagere kommer til, eller når legen skal ændre karakter, kræver det at deltagerne forhandler legens roller og handlingsforløb og i denne proces muliggøres nye positioner mellem børnene (Winther-Lindqvist, 2020a). I eksemplet bliver Kian taget imod med kommentaren: "Du kan være superhelten i legen" (linje A766). Her bliver Kian altså accepteret som en ny deltager i legen, hvilket medfører en genforhandling af rollerne og handlingsforløbet. De andre deltagere finder i fællesskab rekvisitter til Kian, så han kan være deltagende på lige fod med de andre i legen, og hans indgang i legen medfører dermed en udvidelse af positionerne i den sociale arena og en videreudvikling af legen, jf. Winther-Lindqvist (2020a). I denne situation tyder det på, at legen kan stilladsere ZNU for børnene, hvor de dermed får mulighed for at handle over aktuelle udviklingsniveau (Vygotsky, 1978a). Som tidligere nævnt, er en del af reglerne i den sociale arena i det pågældende børnehus, at alle må være med, og denne regel får indflydelse på fællesskabet børnene imellem: i nogle situationer går det nemt, og som det ses i ovenstående eksempel, medfører en genforhandling om rollerne og handlingsforløbet, at flere deltagere kan være med i legen. Andre gange kan denne regel dog også medføre udfordringer for deltagerne i legen og fortsættelsen heraf.

I linje A558-A565 ses det eksempelvis, hvordan en ny deltagers ønske om at være med i en eksisterende leg, kan udfordre handlingsforløbet og deltagerne i legen. Den pågældende leg, som af deltagerne kaldes en bananleg, foregår mellem en gruppe drenge. I legen skal en af drengene, Liam, sidde under et tæppe, og de andre skal give ham nogle ting - som han så enten vil tage imod eller ej. På et tidspunkt spørger drengen Eik, om han må være

med i legen (linje A559). Hertil svarer Liam, at: "Nej, der kan ikke være flere med" (linje A560). Det kan tænkes, at Liam har en betydningsfuld position i den sociale arena, idet han kan bestemme, at der ikke er plads til flere. Liam finder formentlig legen spændingsfyldt, som den er nu, og ifølge ham er der altså ikke plads til at udvide rolle-antallet, for at handlingsforløbet kan fortsætte. Eik accepterer ikke nej'et, og de to giver sig herefter til at diskutere, hvorvidt Eik kan og må være med. Diskussionen mellem Eik og Liam opløses, idet drengen, Mads, som også er med i legen, spørger ind til rollefordelingen i legen og forsøger at fortsætte den, ved at spørge: "Hvem [der] vil give tingene?" (linje A564). Dette opleves at blive en accept af, at Eik godt må være med, da han efterfølgende indtager en rolle og rækker ting til Liam sammen med en anden dreng. Her tyder det således på, at positionerne mellem drengene i legen skifter, idet Mads har mulighed for at få indflydelse på deltagerantallet. Mads ser det ikke som problematisk, at Eik deltager i legen og imødekommer hans ønske om at være med, hvilket Liam herefter accepterer. Når der kommer nye deltagere til en leg, kræver det hermed, at børnene er i stand til at forhandle om legens udformning og rollerne heri. Idet Liam accepterer Eiks indtræden i legen, kunne det tænkes, at legen og Mads er med til at stilladsere hans ZNU, hvor han kan øve sine evner til selvbeherskelse og perspektivtagning.

Balancering af egne ønsker. Det er dog ikke altid, at børnene lykkes med at mestre evnerne til at klare de udfordringer, som de møder i legene, og det kan medføre, at legen stopper. I ovenstående eksempel med bananlegen synes der generelt at være mange diskussioner om legens udformning og roller på spil mellem drengene. "Loui: Jeg gider ikke lege det her. Liam: Jo, du gør ikke de ordentlige ting i legen" (linje A573-A75). Drengene i legen udfordres på at skulle balancere mellem egne lyster og at underordne sig legens regler og andres lyster, hvilket ifølge Sommer (2020a) og Vygotsky (1978f) er nødvendigt, for at en leg i fællesskab med andre kan lykkes. Eftersom Liam hovedsageligt er placeret i legens

centrum, er det ham, der har størst mulighed for at påvirke legens udvikling (Winther-Lindqvist, 2020a). Han formår ikke at opretholde en balance mellem de andres ønsker for legen og sine egne, hvilket medfører, at de andre deltagere umiddelbart mister interessen, og legen opløses. “Loui: [...] men det er ikke en sjov leg. Mads: Nej vel, det er ikke en sjov leg, når man skal alt muligt” (linje A600-A603). Det tyder altså på, at Liam har vanskeligt ved at udøve selvbeherskelse og perspektivtagning i legen, hvilket kan være et udtryk for, at han er i gang med at øve netop disse evner jf. Hedegaard (2013d). Legen muliggør altså, at Liam kan bevæge sig i sin ZNU, hvor han kan øve de højere psykiske funktioner, som ligger over hans aktuelle udviklingsniveau. I den pågældende situation lykkes det dog ikke for ham at mestre evnerne til selvbeherskelse og perspektivtagning i en sådan grad, at legen kan fortsætte, og samtidigt lykkes det ikke de andre deltagere at indtage positioner i legen, som gør, at de kan sætte deres evner til forhandling i spil.

Når børn leger i et børnefællesskab bestående udelukkende af børn, har de altså mulighed for at møde nye bekendtskaber og udvikle forskellige færdigheder (Winther-Lindqvist, 2020j). I disse fællesskaber har børnene mulighed for at agere over deres aktuelle niveau, hvorved de kan klare udfordringer, som de ikke ellers ville kunne klare uden for lege. På trods af at børn kan befinde sig i deres ZNU med støtte fra legen til at kunne klare udfordringer over deres aktuelle niveau, er det dog ikke givet, at børnene med det samme vil lykkes med at løse udfordringerne, der opstår. Det kræver øvelse at udvikle evnerne, hvorfor børn, der befinder sig i deres ZNU, ikke automatisk kan klare udfordringer over deres niveau.

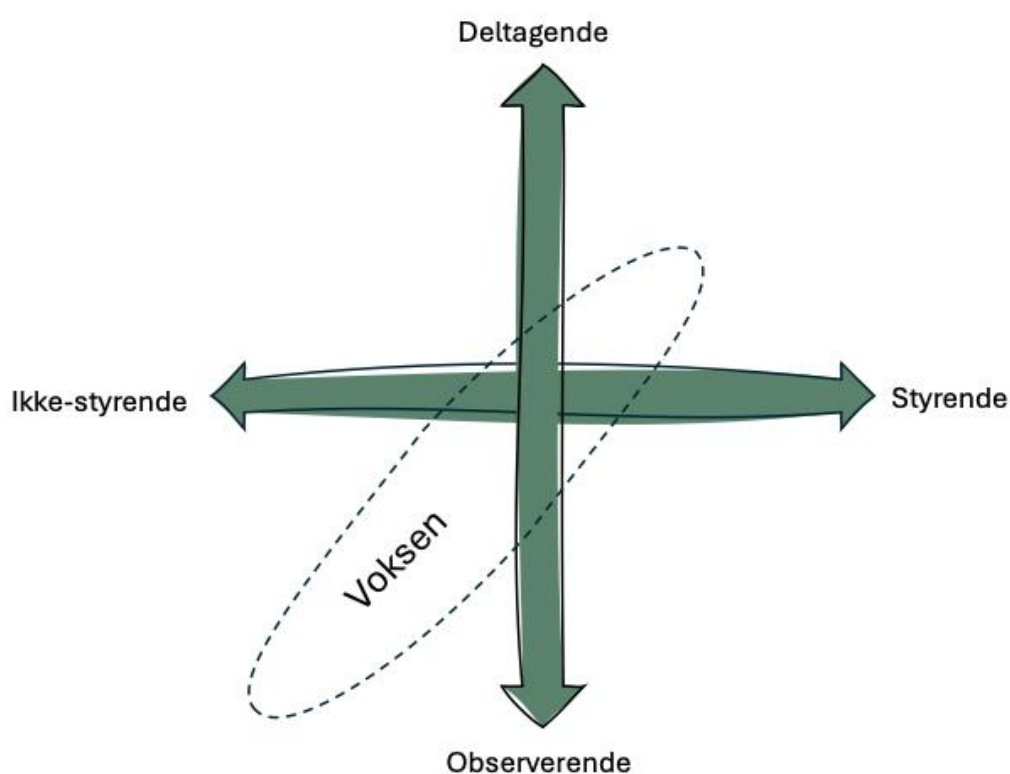
Børns leg med voksne

Fra feltnoterne fremgår det, at børnene ikke kun interagerer med hinanden indbyrdes i legene, men også med de voksne i børnehuset. Det ses dog, at interaktionerne med de voksne

har andre karakterer og formål, end interaktionerne med andre børn, hvilket illustrerer de dimensioner, som vejledt leg befinder sig på.

De observerende voksne. I feltnoterne ses der flere eksempler på situationer i den del af dimensionerne af vejledt leg, hvor den voksne umiddelbart er observerende, men alligevel har en rolle i børnenes leg. Dette kan både være som hjælpende hånd eller som tilstedeværende voksne, børnene kan henvende sig til, mens de leger. Denne form for voksendeltagelse i børnefællesskabet illustreres af figur 1.1 nedenfor.

Figur 1.1.



Figur 1.1: Forklaringsmodel over voksendeltagelse i børnefællesskaber som observerende og hjælpende. Cirklen illustrerer, hvor voksne kan bevæge sig i deltagelses- og styringsgrad.

Situationer, hvor den observerende voksen indtager en hjælpende rolle i legen, kan være, når der opstår udfordringer i børnenes frie lege, som eksempelvis konflikter mellem børnene. I disse situationer bliver den voksne enten inviteret ind i legen af børnene eller indtræder på eget initiativ og bliver en del af legen, selvom vedkommende potentielt ikke har været det før eller bliver ved med at være det. Her er den voksnes rolle at stilladsere børnene, så de kan befinde sig i deres ZNU, hvilket den voksne gør ved at kommentere på og stille spørgsmål til legen eller komme med forslag til ændringer, som kan hjælpe i situationen og fortsætte legen (Sommer, 2020c). Et eksempel på dette fremgår af linje L559-L588, hvor både Isa og Sofia gerne vil prøve en sansegynge i motorikrummet, og de udfordres på at finde ud af, hvem der må prøve den. Henvendt til den voksne i rummet siger Sofia: "Sus, må jeg ikke prøve gyngen?" (linje L570), og giver hermed udtryk for, at pigerne har brug for hjælp, hvorved det kan antages, at de ikke selv mestrer evnerne til selvbeherskelse, turtagning og forhandling, hvorfor de har brug for yderligere stilladsering fra en voksen. Den voksne giver pigerne et forslag om at skiftes til at prøve gyngen og bytte, efter de har talt til ti (linje L580-L583). Den voksne bidrager således med et løsningsforslag til forhandlingen, og positionerne i legen bliver dermed ændret til, at den voksne bliver den indflydelsesrige. Den voksnes kortvarige deltagelse i legen muliggør dermed, at pigerne kan befinde sig i deres ZNU, hvor de kan øve sig i selvbeherskelse og turtagning. Efter et par gange, hvor den voksne har guidet pigerne i at skifte tur, trækker hun sig igen fra legen, så Isa og Sofia kan lege frit. Pigerne fortsætter med at anvende den voksnes formulering fra før til at mestre turtagningen: "Både Isa og Sofia siger "nu må du tælle til 10" når det er deres tur" (linje L585-L586). Dette kan ifølge Vygotsky (1978b) være en måde at anvende sproget som et middel til at mestre egen selvbeherskelse, hvilket potentielt kan medføre, at den højere psykiske funktion internaliseres - dog først efter mange gentagne forsøg. Den voksnes mere observerende rolle, som muliggør at hun kan træde til i legen som en hjælpende hånd, stilladserer dermed pigernes turtagning

ved at give dem en sproglig formulering, de kan anvende til at beherske deres egne lyster og ønsker, så det bliver muligt for dem at indgå i den fælles leg.

Den voksnes hjælpende rolle ses også i linje A381-A387, hvor nogle børn leger med kugler, der er bundet fast til loftet. "Leos kugle sidder fast. Max går hen til den for at hjælpe. Han slår til kuglen. Leo: nej nej, det er min kugle stop" (linje A377-A380). Her bliver Max' forsøg på at hjælpe Leo opfattet som om, han forsøger at overtage Leos position i legen, hvilket skaber en konflikt mellem drengene. I denne situation træder den voksne ind i legen og bliver mægler mellem de to drenge. "Yrsa spørger Max, om det er fordi han vil hjælpe Leo. Max siger ja. Yrsa hjælper ham med at sige til Leo, at det er fordi han gerne vil hjælpe. Leo: okay, det må han gerne" (linje A381-A386). Ved at italesætte drengenes intentioner, muliggør Yrsa, at drengene kan befinde sig i deres ZNU. Hermed kan Leo øve sig i at se andres perspektiver, og Max kan øve sig i at fortælle, hvad intentionerne med hans handlinger er. På den måde muliggør den voksnes deltagelse, at drengene kan agere over deres aktuelle udviklingsniveau. Begge drenge udfordres altså med specifikke sociale kompetencer, som de endnu ikke har mestret evnerne til at kunne på egen hånd, og idet den voksne træder ind og stilladserer begge drenges ZNU, kan legen fortsætte.

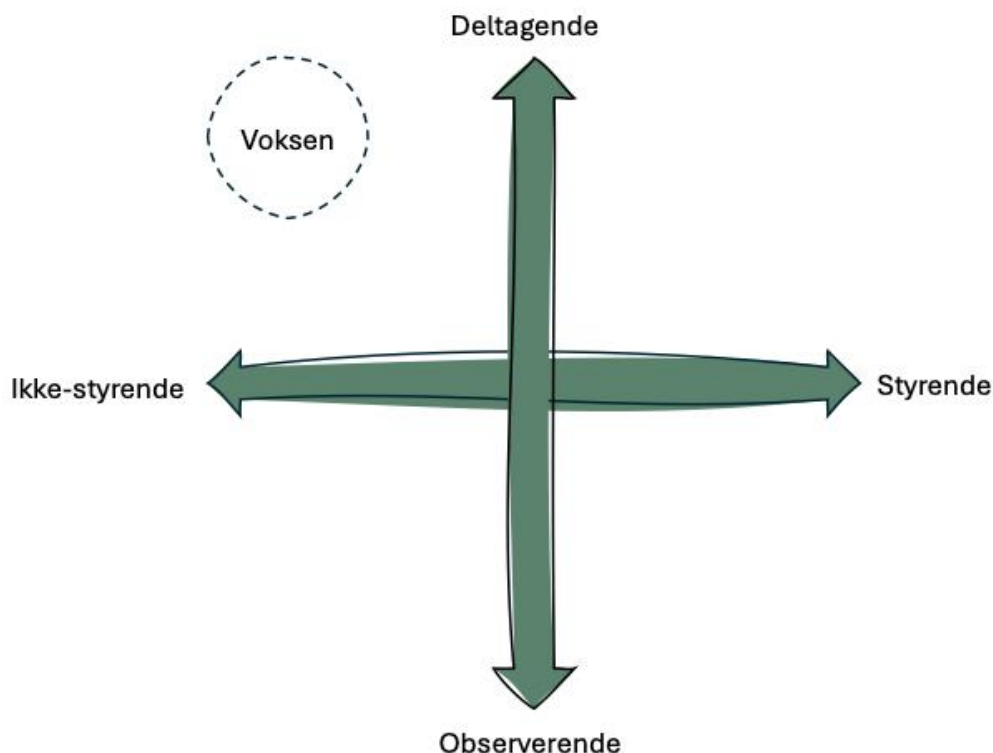
Den observerende voksen ses yderligere i situationer, hvor børnene i deres leg henvender sig til og interagerer med de voksne ved at tjekke ind hos dem. Dette ses blandt andet, når børnene er på legepladsen, hvor de voksne typisk cirkulerer rundt på legepladsens areal. I linje A962-A969 henvender en dreng sig til en voksen, da vedkommende passerer deres leg, for at vise den voksne, hvor højt han er kravlet op i træet, og i linje A1018 siger en pige: "Vi har flere fisk end dig" henvendt til en voksen, antageligvis som en måde at gøre opmærksom på sig selv og skabe kontakt til den voksne. I disse eksempler kan det antages, at den voksne symboliserer en tryghed og en validering af børnenes leg, og at interaktionen dermed kan give en bekræftelse, idet de voksne i børnehuset foruden rollerne som

rammesættere og legekammerater, også varetager omsorgsroller (Kragh-Müller, 2020). Ud fra feltnoterne er det ikke tydeligt, hvorvidt disse interaktioner har andet formål end at tjekke ind hos den voksne, for derefter at vende tilbage til legen, eller om der er andre intentioner bag. I linje A75 ses endnu et eksempel på, at en gruppe børn henvender sig til en voksen, der passerer forbi deres leg. I dette tilfælde medfører henvendelsen, at den voksne efterfølgende bliver deltagende i legen - muligvis fordi initiativet til interaktion med den voksne opfattes som en invitation til at være med i legen.

De ovenstående eksempler belyser at, når de voksne indtager en observerende rolle i børnefællesskabet, kan de således både indtræde på eget initiativ eller blive inviteret ind i legen af børnene. De voksne kan hermed træde ind i legen, når der er behov for det og stilladsere børnene, så de kan befinde sig i deres ZNU. Dette gør de voksne ved at kommentere på og stille spørgsmål til legen eller komme med forslag til ændringer, som kan hjælpe situationen og fortsætte legen (Sommer, 2020d).

De legende voksne. I den vejledte leg kan de voksne også være deltagende i legen på så vidt muligt samme vilkår som børnene. Herved indtager de voksne en deltagende og ikke-styrende rolle i børnefællesskabet, hvilket illustreres i figur 1.2 nedenfor.

Figur 1.2



Figur 1.2: Forklaringsmodel over de voksnes deltagelse i børnefællesskaber som deltagende og ikke-styrende. Cirklen illustrerer, hvor voksne kan bevæge sig i deltagelses- og styringsgrad.

En situation med en legende voksen ses blandt andet i linje L325-L387. Her sidder to børn og en voksen, Ib, ved et bord og former deres aftensmad i modellervoks. Den voksne deltager i legen på lige fod med børnene og kommer med input, som medfører udvidelse af legen: “Vi skal da også have pommes frites til.” (linje L369). Den voksnes deltagelse er i dette eksempel umiddelbart ikke blot accepteret af børnene, men bliver påskønnet, idet den voksne bliver inviteret tilbage i legen, da han kortvarigt træder ud for at snakke med to andre voksne (linje L348). Sommer (2020c) pointerer, at voksne kun kan deltage i legen, hvis de forstår, at legen må foregå på børnenes og legens præmisser ved at være i stand til at lege og

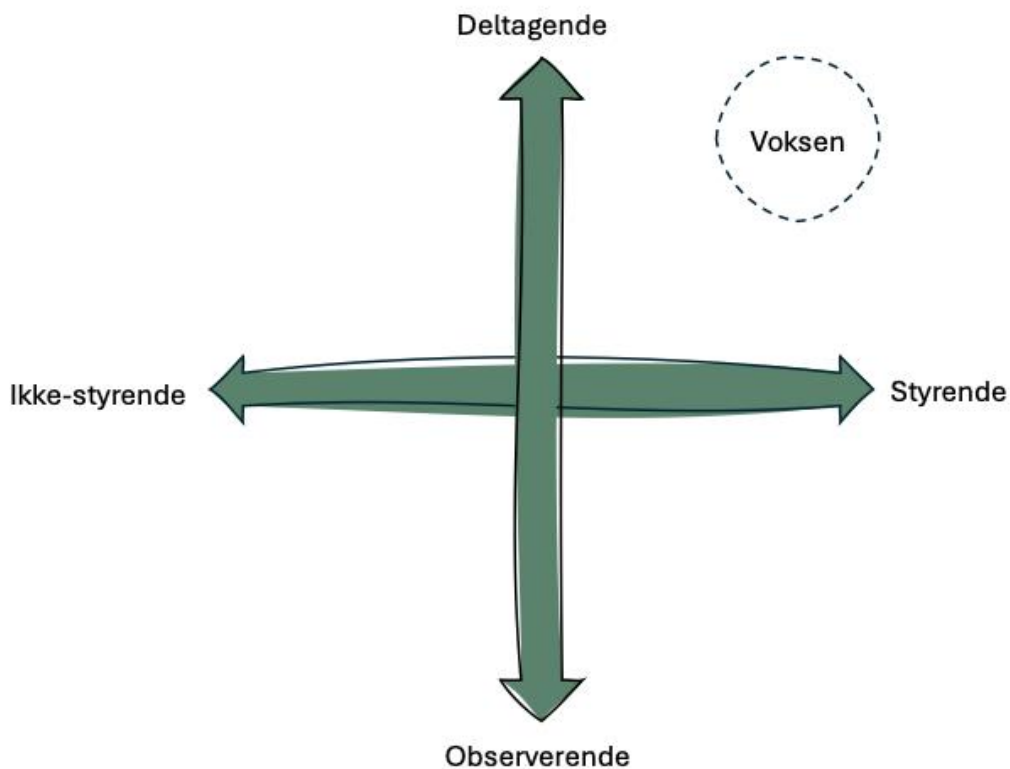
tage et børneperspektiv. Idet børnene inviterer den voksne tilbage i legen, kan det antages, at børnene oplever, at den voksne leger på deres og legens præmisser. At legen er barnevejledt bliver i dette eksempel tydeligt i de kommentarer, den voksne stiller børnene til deres modellervoksfigurer, og den måde den voksne taler højt om sine egne modellervoksfigurer: “Jeg laver kyllingeburger. Der skal chili i [...] Ib: det kan jo godt blive ret stærkt sådan noget chili. Ole: Det er børnechili” (linje L330-L365). I denne legesituation er den voksnes spørgsmål og forslag til udvidelse af legen, jf. Sommer (2020f), med til at udvide børnenes udforskning og viden, idet den voksne muliggør afprøvning af ikke-mestrede færdigheder. Den voksnes deltagelse stilladserer således drengene i at befinde sig i deres ZNU, hvorved de kan agere over deres aktuelle udviklingsniveau. Dette medfører, at legen opleves relativt problemfri, idet den voksnes deltagelse muliggør, at drengene kan forhandle om roller og udvidelse af legen uden konflikter mellem dem. Når den voksne på denne måde deltager på børnenes præmisser og samtidig kommer med forslag og spørgsmål ud fra drengenes udviklingsniveau, tyder det på, at drengene er i stand til at gøre mere, end de ellers kunne uden hjælp.

Det er dog ikke i alle lege i børnefællesskaber med legende voksne, at den voksne formår at lade legen være på barnets præmisser. Dette kan der være flere årsager til, blandt andet som det ses i nedenstående eksempel, at de voksne i en daginstitution ikke kun besidder rollen som legekammerat, men også som omsorgsperson og retningsgiver for de andre børn i huset (Kragh-Müller, 2020). Dette gør, at den voksne ikke altid kan indgå på lige vis med børnene, og det kan have konsekvenser for legen. I linje L295 indtager den voksne, Line, en rolle i Birks leg, da hans legekammerat bliver hentet. Her interagerer Birk altså med Line i legekammeratrollen, hvor hun skal købe mad i hans købmandsbutik. Eftersom Line ikke kun har en rolle som legekammerat, men også har rollen som omsorgsperson for de andre børn, bliver legen forstyrret og kan ikke fortsætte på samme præmisser, da Line også skal hjælpe

og interagere med de andre børn. I denne situation bliver Birks interageren med sine rammer i børnefællesskabet med den legende voksen en hindring for legens udvidelse, idet Lines rolle overfor de andre børn medfører, at hun ikke kan indtage en vigtig rolle i legen, som dermed ikke kan fortsætte på samme vilkår. Ifølge Sommer (2020c) må leg være barnevejledt og foregå på barnets og legens præmisser, hvilket ikke bliver muligt for Line i denne situation, da hun qua sin rolle som omsorgsgiver også må indtage en strukturel rolle og dermed ikke kan indgå fuldt i legen.

De styrende voksne. De voksne kan i børnefællesskabet også indtage en deltagende og styrende rolle i legen, hvilket også ses flere steder i feltnoterne. Denne voksendeltagelse illustreres i figur 1.3 nedenfor.

Figur 1.3



Figur 1.3: Forklaringsmodel over de voksnes deltagelse i børnefællesskaber som deltagende og styrende. Cirklen illustrerer, hvor voksne kan bevæge sig i deltagelses- og styringsgrad.

Et eksempel herpå ses i linje L786-L829, hvor en voksen igangsætter en fastelavnsleg til samling. Her strukturerer og rammesætter hun legen for børnene, samtidig med at hun inddrager deres input undervejs. Allerede inden den voksne fortæller, hvad legen går ud på, spørger hun børnene, om “der mon er nogen, der kan forklare, hvad fastelavn er” (linje L798). I præsentationen af legen skal hun yderligere bruge en illustration af, hvordan man mimer en kat, hvormed hun efterspørger børnenes forslag. Som legen forløber, agerer den voksne legens dirigent, ved at irttesætte de handlinger, som går uden for legens regler og rose børnenes initiativ (linje L820-824).

Et andet eksempel på den voksne som deltagende og styrende i børnefællesskabet ses i linje L707-L724, hvor den voksne på Leas initiativ igangsætter en papirflyverleg. Legen går ud på at kaste papirflyvere, så de flyver så langt som muligt. Den voksne indtager en rolle som facilitator, hvor hendes rolle bliver at fortælle og håndhæve reglerne for legen, samt udpege en vinder. Hun opsøger og inddrager undervejs børnenes forslag til aspekter i legen, hvor blandt andet Leos forslag om at klappe, bliver til en regel i legen: “God ide, så tæller jeg 1, 2, 3 og når jeg så klapper så kaster I.” (Linje L714-L715). Legen foregår på den måde på børnenes præmisser, hvilket fastholder børnenes interesse i legen og bevarer dens kvalitet som en leg. Ved at deltage i legen i en styrende rolle, formår den voksne at stilladsere børnene, så de kan befinde sig i deres ZNU, hvilket muliggør, at de kan gøre ting, som rækker ud over deres aktuelle udviklingsniveau.

Udover, at den voksenstyrede leg ifølge Sommer (2020f) kan være målrettet bestemte formål, kan den voksenstyrede leg ifølge vores feltnoter også være en inspirationskilde til senere lege mellem børnene. Det ses netop, at der på et senere tidspunkt efter den

ovenstående papirflyverleg opstår papirflyverlege på initiativ af børnene selv. Her bruger børnene deres erfaringsverden til at udforme legen (Winther-Lindqvist, 2020g). Eksempelvis fremgår der en situation, hvor nogle børn forsøger at starte deres egen papirflyverleg (linje L726-L748). I denne situation opstår der en konflikt mellem to af børnene, idet de ikke formår at forhandle rollefordelingen, samt overholde legens regler. Den voksne må derfor træde til for at hjælpe med at løse konflikten (linje L743). I denne papirflyverleg opstår der altså udfordringer, som børnene ikke af sig selv formår at løse. Det kunne således tyde på, at børnene endnu ikke har færdigudviklet evnerne til at indgå i legen på de nødvendige præmisser samt forhandle om rammerne herfor. Da der ikke opstår nogle udfordringer i den voksenstyrede papirflyverleg, kan det derfor antages, at børnene heri ved hjælp af den voksnes deltagelse, støttes til at gøre ting over deres aktuelle udviklingsniveau, såsom at indordne sig legens regler, forhandle om rammerne med videre.

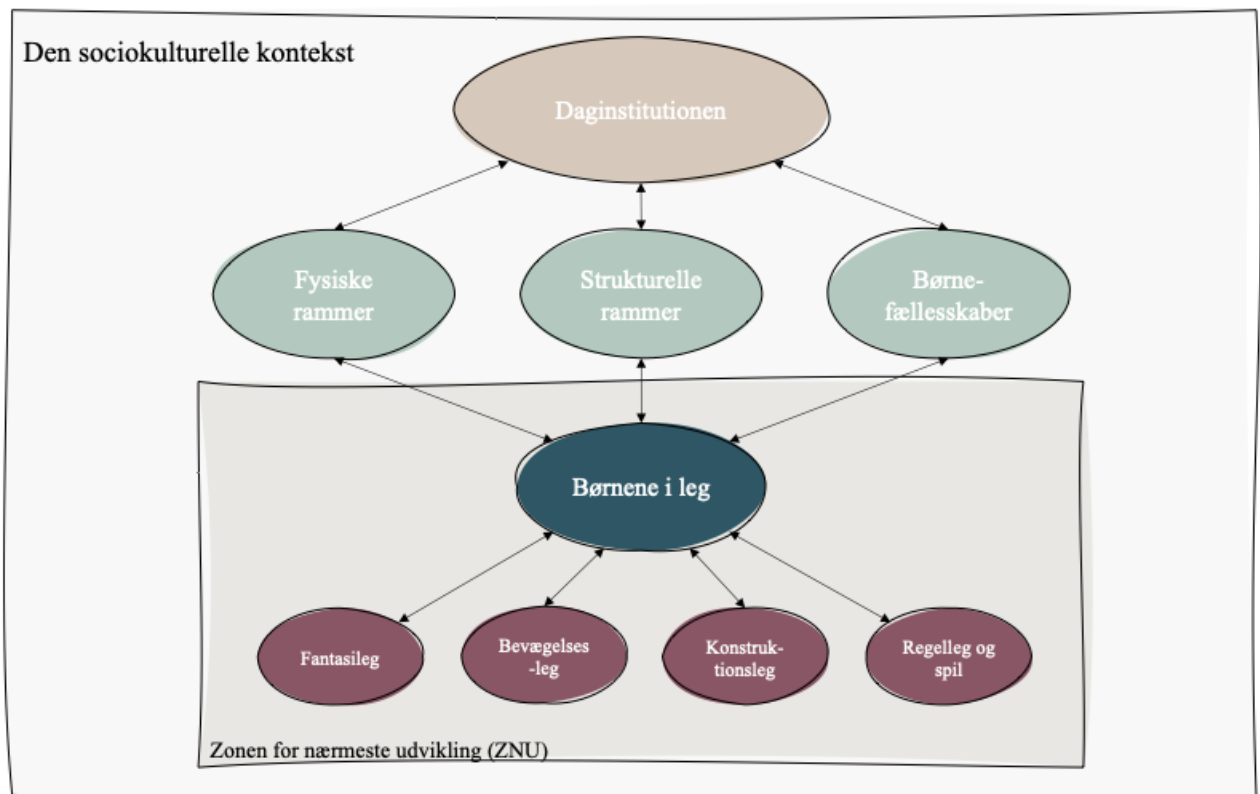
Fælles for eksemplerne er det, at de voksne kan deltage i børnefællesskaberne på forskellige måder, som hver især giver børnene mulighed for at øve sig og klare udfordringer, der går ud over deres aktuelle udviklingsniveau.

Former for leg

Ovenstående har belyst, hvordan børn udvikler sig ved at tilegne sig kulturelt lagret viden gennem interaktion med den sociokulturelle kontekst i daginstitutionen, som både indebærer de fysiske og strukturelle rammer, samt forskellige børnefællesskaber. Ligesom interaktionen med konteksten findes nødvendig i forståelsen af børns udvikling, findes det lige så essentielt at undersøge, hvordan børnene i den konkrete daginstitution leger. Som nævnt kan lege opdeles i forskellige former, som alle muliggør udvikling af forskellige evner (Sommer, 2020f; Winther-Lindqvist, 2020h). De følgende afsnit vil dermed belyse, hvordan børnene i den konkrete daginstitution leger i hovedsageligt fire forskellige legeformer, samt

hvilke udfordringer børnene støder på og hvordan de løses. De fire legeformer er fantasilege, konstruktionslege, bevægelseslege samt regellege og spil, hvilke illustreres i figur 2.4 nedenfor.

Figur 2.4



Figur 2.4: Forklaringsmodel over analysens fund med fremhævelse af de forskellige former for leg.

Fantasilegen

Fantasilegene er især fremtrædende i feltnoterne, og fylder en stor del af de observerede lege. I fantasilegen overskrider legen det konkrete og virkelige, hvor der opstår elementer af laden-som-om. Sommer (2020a) fremhæver, at sociale kompetencer udvikles i

fantasilegene, hvori barnet må forholde sig til andres ønsker, forhandle sig frem til en leg i fællesskab, samt øve sig i forhandling, turtagning, selvbeherskelse og samarbejde.

I feltnoterne fremgår det, at de lidt mindre børn i højere grad leger noget, de kender, mens de ældre børns leg er mindre forankret i virkeligheden, når de leger fantasileg, hvilket Winther-Lindqvist (2020h) påpeger som værende kendetegnende for denne legeform. Dette ses blandt andet i linje A634, hvor to lidt yngre drenge leger babyer med rekvisitter og handlinger de har erfaringer med, og i linje L486, hvor to lidt ældre drenge leger sabeltigere med mindre forankring i virkeligheden. Ifølge Vygotsky (1978f), kan denne mindre forankring i virkeligheden tolkes som et udtryk for, at børnene har udviklet en evne til at tænke abstrakt, hvilket de to mindre drenge endnu ikke udviser tegn på at have mestret i samme grad.

Et andet kendetegn ved fantasilegen er den måde, deltagerne bevæger sig mellem de tre forskellige virkelighedssfærer. Fiktionsfæren med opdigtning af legehandlingen, regisfæren med organisering af legen, samt realsfæren med legens tilpasning til virkeligheden jf. Schousboe (1993). Bevægelsen mellem disse sfærer illustreres blandt andet i legen mellem Sten og Ole fra linje A634-A793. Her indtræder Sten i begyndelsen i regisfæren i færd med at organisere legen ved at sige: "Skal vi ikke lege babyer? Så kan vi lege, at du skulle sove her - så baby, godnat" (linje A634-A636). Ole indtræder i rollen som baby, og går kort efter ind i realsfæren, da han henter en sut og en bamse som rekvisitter til rollen som baby. Her forholder han sig til den virkelighed, han kender og sit erfaringsgrundlag, hvor en baby ifølge ham har behov for en sut og en bamse. Begge drenge indtræder i fiktionsfæren i linje A638, hvor de anvender legestemmer og siger babylyde. Efterfølgende indtræder Sten igen i regisfæren, idet han ved at tale om legen med sin almindelige stemme, kommer med et forslag til tilføjelser til legen: "Skal vi ikke lege, at så var det her bordet" (linje A644). Sådan fortsætter drengene gennem legen, hvor de bevæger sig ind og ud af de forskellige sfærer.

I legen bidrager begge drenge undervejs med forslag og tilføjelser til hinandens idéer, samt accepterer ændringer og bidrag fra den anden "S: skal vi ikke lege at terrassen ikke har nogen trapper? O: så sagde babyen 'jeg har ondt i min fod'. S: og så sagde du, at der var blod" (linje A663-A667). Drengene formår på den måde at balancere på spændingsfeltet mellem egne ønsker og legens regler, hvor de på den ene side kan komme med tilføjelser og idéer efter egne ønsker, eksempelvis ved at Ole foreslår, at babyen har ondt i foden, og på den anden side også kan indordne sig de underliggende regler, som eksempelvis at Sten skal passe den syge baby-Ole. I linje A754-A759 ses det desuden, at drengene hjælpes ad med at udvide legen og tilføje endnu et element, nemlig en ekstra madras til en ny deltager i legen. Her bruger de deres evner til samarbejde og kan i fællesskab løse udfordringen. Ifølge Schousboe (1993) er det ofte i regisfæren, at der kan opstå konflikter i en fantasileg, fordi børnene skal jonglere med egne og andres ønsker og i fællesskab justere og udvikle legen. I pågældende fantasileg ses dog ikke konflikter mellem børnene i regisfæren: nye deltagere er velkomne i legen, rollerne fordeles uden konflikter og handlingsforløbet udvikles i fællesskab. Dette kan være et udtryk for, at legen her stilladserer drengene i at forhandle i regisfæren, idet legen muliggør, at drengene kan udføre handlinger over deres aktuelle udviklingsniveau, jf. Vygotsky (1978a).

Der, hvor drengene støder på udfordringer i legen, er i realsfæren. Der opstår i linje A690-A706 en konflikt om, hvorvidt lyset i rummet skal være tændt eller slukket, da drengene gerne vil lege med lyset slukket, mens en gruppe piger i rummet gerne vil have det tændt. Dette opleves at udfordre særligt Sten, hvilket kan skyldes, at han har svært ved at sætte sig ind i, hvad det slukkede lys betyder for pigernes leg - altså at tage deres perspektiv i situationen. Derudover kunne det også være et udtryk for, at Stens evner til konflikthåndtering og forhandling bliver udfordret. Eftersom Sten udfordres ved at skulle tage pigernes perspektiv eller forhandle med dem i den virkelige verden, men at han kan det i

legen med Ole, kunne det tyde på, at han endnu ikke fuldt ud har mestret evnerne til perspektivtagning, konflikthåndtering og forhandling. Disse færdigheder er dermed ikke på hans aktuelle udviklingsniveau, men er i stedet under udvikling og befinder sig i Stens ZNU, hvilken legen i sig selv eller interaktionen med Ole kan stilladsere. Dette muliggør, at han i legen kan agere over sit aktuelle udviklingsniveau, og klare udfordringer, som han ikke kan uden for legen.

I fantasilegene kan børnene altså anvende deres kulturelt betingede erfaringsgrundlag til at finde på, og de kan ved at bevæge sig mellem de tre virkelighedssfærer udvikle legens handlingsforløb og roller, samt forholde sig til egne ønsker og legens regler. Heri kan de øve og sidenhen mestre adskillige færdigheder ved at legen eller andre andre jævnaldrende skaber en ZNU. Yderligere fremgår det af feltnoterne, at fantasilegene primært foregår mellem børn, hvor de voksne i daginstitutionen spiller en mere perifer eller observerende rolle.

Bevægelseslegen

En anden legeform, som træder frem i feltnoterne, er bevægelseslegen. Denne form for leg kendetegnes ved udforskning af sig selv og omgivelserne gennem bevægelse, samt dens element af mestring og fællesskab (Winther-Lindqvist, 2020h). Et eksempel herpå er en situation, hvor nogle børn leger i mudderet på legepladsens bakke i linje A10-A23. Her har børnene opdaget, at bakken kan bruges som rutsjebane, og de finder undervejs ud af, at de kan rutsje på forskellige måder ned ad bakken “Kurt: se hvad jeg kan. Rutsjer ned med ryggen til [...] Mie: Det kan jeg da også. Rutsjer ned” (linje A16-A20). På den måde prøver de deres kroppe grænser af ved at rutsje med ryggen til eller på siden, og de mærker sig selv og deres omgivelser i legen (Winther-Lindqvist, 2020h). Fællesskabselementet ses i denne bevægelsesleg i form af børnenes inspiration af og opmuntring til hinanden, samt deres grin.

Et andet eksempel på en bevægelsesleg ses på linje A987-A1014 i feltnoterne. Her ses en tumleleg mellem fem drenge og en voksen, Ib, hvor drengene i fællesskab skal kæmpe mod den voksne. Denne bevægelsesleg består dermed af fysisk udforskning af hinanden og omgivelserne, idet de med deres kroppe kæmper mod hinanden. Her øver de sig i at mærke sig selv og andre, samt få en forståelse for, hvor deres egen krop slutter, og hvor den andens begynder (Winther-Lindqvist, 2020h). Derudover består denne bevægelsesleg også af elementer af mestring og fællesskab, idet drengene som gruppe skal forsøge at 'vinde' over den voksne ved at lægge ham ned på græsset. Den voksne faciliterer og rammesætter hele tiden legen undervejs ved hjælp af skift mellem lege-stemme og almindelig stemme, hvilket hjælper til at guide drengenes adfærd "Ib: pas på hinanden! (alm. stemme). Den voksne løfter én af drenge op. Ib: ååårh jeg har dig, og så ned og kys græsset (legestemme)" (linje A1007-A1010). Hermed stilladserer den voksne muligheden for, at drengene kan befinde sig i deres ZNU, hvor de med hjælp fra den voksnes guidning kan mestre evnerne til selvbeherskelse, perspektivtagning og forståelse for egen krop, hvilket mindsker udfordringer eller konflikter imellem dem.

De ovenstående eksempler belyser således, at børnene i bevægelseslege kan stilladseres til at udvide deres forståelse for både deres kroppe og omgivelser, samt øve deres forskellige legekompetencer og højere psykiske funktioner.

Konstruktionslegen

En tredje legeform, som også fremgår flere steder i feltnoterne, er konstruktionslegen. Her kan barnet ved at interagere med materialerne i sine omgivelser, konstruere forskellige ting, og dermed ubevidst få erfaring med forskellige materialer, balancering, tyngdekraft osv. (Sommer, 2020a). Dette ses blandt andet i linje A321-A337, hvor Sten og Per udvider deres forståelse for materialer, da de i fællesskab bygger en bil ud af nogle træklodser.

Træklodserne har huller i siderne, hvor det med søm-lignende træstykker er muligt at sammensætte flere stykker træ til forskellige figurer. I dialog og fællesskab med hinanden undersøger drengene de forskellige klodser og deres egenskaber, for at finde ud af, hvilke der kan sættes sammen til en bil: “Per: prøv denne her, den kan sidde her. Sten: må jeg se hvor? Per: her lad mig tælle. Per tæller hullerne i træstykket, for at se om den passer. Per: ja, den kan godt være her!” (linje A325-A330). Gennem interaktion med hinanden går de på opdagelse i materialerne, og opnår ubevidst viden om og forståelse for størrelse, geometri, former og dimensioner (Sommer, 2020a; Winther-Lindqvist, 2020h).

Også i linje L97 og A160 ses en konstruktionsleg, hvor Hans og Eli er i gang med at grave en vandbane i sand. De bruger skovle og deres fødder til at udforme et vandløb i sandet, så vandet kan transporteres fra et sted til et andet. Ved at bruge redskaberne, kan de her øve indflydelse på deres rammer, og de kan i denne interaktion ubevidst opnå viden om rumlighed, massefylde og dimensioner (Winther-Lindqvist, 2020h). Ifølge Winther-Lindqvist (2020h) kræver konstruktionslegen spændende materialer til at konstruere og udforme det, man ønsker, og de rammer, legen foregår i, kan på den måde have stor betydning for legens udformning. I linje A162 tilføjer Hans netop mere materiale til den igangværende konstruktionsleg med vandbanen, idet han “[...] går over og henter mere vand”. Dette er ifølge Eli nødvendigt, idet “vandet bliver tørt” (linje A167). Her bruger drengene altså deres tillærte viden om de materialer, de anvender, til at løse udfordringen med mangel på vand. Ved at tilføje mere vand til vandløbet, inden det hele tørrer ud i sandet, kan det dermed fortsætte med at løbe. Adgangen til materialerne bliver således væsentlig for legens fortsættelse.

I konstruktionslegen kan der også opstå andre udfordringer end mangel på materiale. Blandt andet er det i denne legeform en forudsætning, at deltagerne kan fordybe sig nogenlunde uforstyrret i legen og at de er motiverede for at nå i mål med det endelige produkt

(Winther-Lindqvist, 2020h). I drengenes konstruktion af vandløbet er det gennemgående Hans, som udfører gravearbejdet, og det ses i linje L101 og L113, at Eli flere gange forlader legen. Det kunne tyde på, at Elis motivation for legens produkt ikke er til stede, og det mindsker hans fordybelse i konstruktionen. Han bliver optaget af de andre børn uden for legen, han deltager ikke i gravearbejdet i samme grad som Hans, og da en voksen roser deres arbejde, udviser han ikke samme entusiasme overfor konstruktionen, som Hans gør. "Eli: den er ikke inde i sandarealet endnu. Hans graver videre: se den er der næsten" (linje L109-112). Det fremgår ikke af feltnoterne, hvad årsagen hertil er, men det kunne antages, at han ikke finder legen interessant, da den ikke opfylder hans ønsker. Ifølge Vygotsky (1978f) kunne Elis udtræden af legen også være et udtryk for, at legen ikke formår at stilladsere hans ZNU, og at han endnu ikke besidder evnerne til at kunne agere over sit aktuelle udviklingsniveau. Også i linje A495-A536, hvor Ada og en voksen bygger med legoklodser, ses udfordringer med at fastholde fordybelsen i konstruktionslegen. Ada og den voksne skal sammen konstruere en blomst, som Ada har udpeget blandt billeder af en række mulige konstruktioner, der hænger på væggen. I fællesskab bliver de enige om, hvilke klodser de skal bruge og begynder at lede efter dem. Den voksne bliver revet væk fra legen, da et andet barn skal hentes, og Ada kan i mellemtiden ikke fastholde fordybelsen i konstruktionen alene. Det tyder altså på, at Adas evne til at fordybe sig på nuværende tidspunkt befinder sig udenfor hendes aktuelle udviklingsniveau, og at hun har behov for en voksen til at stilladsere ZNU for hende, så hun i legen kan handle over sit aktuelle udviklingsniveau. Da den voksne opdager, at Ada ikke mestrer denne evne selv, vender han tilbage til legen.

Af feltnoterne fremgår det dermed, at børnene i konstruktionslegen kan udvikle deres viden om materialer, balancering og konstruktion. Dette kræver tilstrækkeligt med materiale samt til tider stilladsning fra legen, andre jævnaldrende eller voksne for at børnene kan befinde sig i ZNU og fastholde opmærksomheden på produktet af konstruktionen.

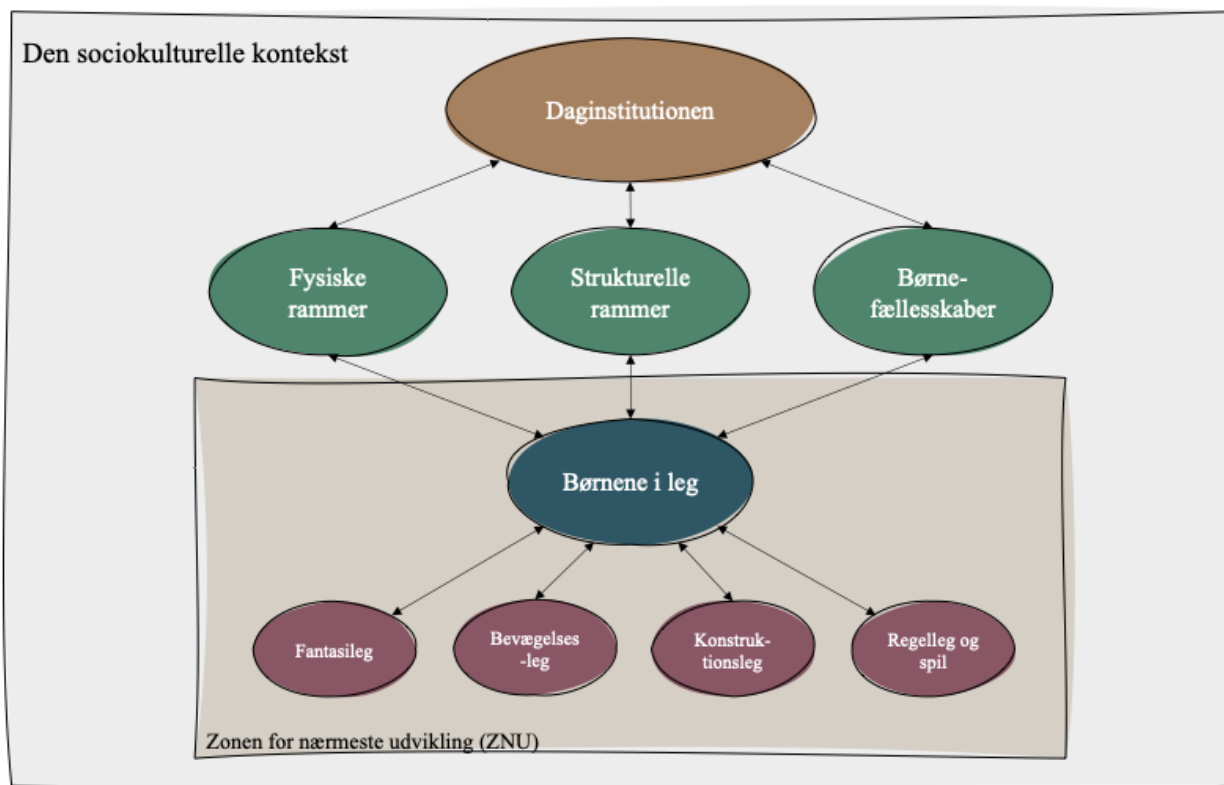
Regellege og spil

En fjerde legeform, som optræder i feltnoterne, er regellege og spil, som er en legeform, der hovedsageligt dominerer i skole- og teenagealderen (Winther-Lindqvist, 2020k). Den optræder dog få gange og i sit tidlige stadie i børnehuset, hvor vinderaspektet endnu ikke spiller en stor rolle, men hvor faste måder at agere på og at være deltagende i et fællesskab er grundlæggende for legens eksistens. Dette ses blandt andet i en voksenstyret leg med papirflyvere (linje L707-L724). Her skal børnene stå på en linje og på samme tid kaste hver deres papirflyver ned mod den anden ende af rummet. På den måde forventes det af børnene, at de i fællesskab agerer på en bestemt måde inden for legens rammer, for at den kan bestå. Her øver børnene især selvbeherskelse og sociale kompetencer jf. Winther-Lindqvist (2020k). Børnehavebørn kan have svært ved den regelbundethed, der er forbundet med denne legeform (Winther-Lindqvist, 2020k), hvilket kommer til udtryk i en passage som følger den ovenstående vokseninitierede papirflyverleg. I linje L749-757 forsøger Isak, Max og Egon nemlig at fortsætte regellegen med papirflyverne, men de bliver uenige om rammesætningen heraf. Dette kan skyldes, at de endnu ikke har udviklet evnerne til at indgå i de faste rammer og regler for regellegen. Den voksne stilladserer her drengenes ZNU og hjælper dem til rammesætning af legen ved at foreslå, hvordan den kan opstilles, samt støtter dem med kommentarer og udtryk, mens de leger. Eftersom drengene skal have hjælp til at blive enige om legens regler, tyder det på, at både deres forståelse af regellege og den selvbeherskelse, legeformen kræver, ikke er på deres aktuelle, men på deres potentielle udviklingsniveau. Dette kan i situationen stilladseres af den voksne, hvilket således muliggør, at drengene kan befinde sig i deres ZNU. Det kunne dermed betyde, at drengene er i gang med at udvikle denne højere psykiske funktion, idet de kan klare det med hjælp og kyndig vejledning fra den voksne (Vygotsky, 1978a).

En anden regelleg som går igen i feltnoterne på tværs af de forskellige stuer, er sanglegen. Denne kan ligeledes kategoriseres som en regelleg i sit tidlige stadie, idet børnene i sanglegen i fællesskab skal følge nogle faste måder at handle på, men uden konkurrenceelementet (Winther-Lindqvist, 2020k). Dette ses blandt andet i linje A798, hvor en sang spiller fra højttaleren og børnene skal følge instruktionerne i sangen. Undervejs i denne sangleg fjoller en dreng rundt og siger "prut, prut, lort" (linje A807), mens han kigger på de andre børn. Drengens manglende deltagelse i fællesskabet, som sanglegen konstruerer, kunne være et udtryk for, at han endnu ikke besidder evnerne til at indordne sig reglerne forbundet med den pågældende leg, og at han har behov for hjælp fra en voksen eller anden jævnaldrende til at kunne mestre denne evne (Vygotsky, 1978a; Winther-Lindqvist, 2020k).

Regellege og spil finder altså sted i det tidlige stadie i børnehuset, hvor børnene gennem ZNU øver deres evner til at indgå i legene under de regler og eventuelle konkurrenceelementer, som denne legeform opstiller.

Delopssummering



Figur 2.5: Forklaringsmodel over analysens fund

Den ovenstående analyse har belyst, at leg er en dominerende aktivitet i børnenes hverdag, og at børnene i leg interagerer med den sociokulturelle ramme på flere forskellige måder: både i børnefællesskaber med andre børn og voksne, samt i forskellige legeformer. Legen er på samme tid både nydelsesfuld og spændingsfyldt, men også udfordrende for børnene at deltage i. Lige netop det udfordrende element giver indblik i, at børnene i disse lege er i gang med at øve forskellige færdigheder, og vi ser dermed, at børnenes lege rummer potentialer for udvikling, idet de i legen kan agere over deres aktuelle udviklingsniveau. Selvom legen i sig selv og de andre børn kan skabe barnets ZNU, spiller de voksne i den pågældende daginstitution en vigtig rolle i deres tilstedeværelse, facilitering og guidning af legene, samt i de udfordringer og konflikter, der opstår i dette sociale samspil.

Daginstitutionens sociokulturelle ramme, i form af de fysiske og strukturelle rammer samt børnefællesskaber, skaber altså mulighed for leg og derved potentialer for børnenes udvikling.

Diskussion

Til opsummering, har specialet haft til formål at besvare problemstillingerne:

"Hvordan er børnehavebørns muligheder for leg i en dansk daginstitution og hvordan kan børns leg i institutionen have betydning for deres udvikling?" De følgende afsnit vil derfor diskutere, hvordan først de forskellige til- og fravalg undervejs i processen har haft indflydelse på besvarelsen af disse to problemstillinger. Herefter diskuteres, hvordan undersøgelsen som et caseeksempel kan relateres til og bidrage med viden om leg i daginstitutioner, og i forlængelse heraf også til nutidens debat om leg i daginstitutioner.

Styrker og begrænsninger

I et forsøg på at maksimere den forskningsmæssige kvalitet, vil nedenstående diskussion først fokuseres på valget om anvendelse af deltagerobservation og herefter på vores deltagelse i praksis, vores begrænsede adgang til børnenes sprog, indretningen af de fysiske rammer og konsekvenserne af at have læst på tværs af empirien. Derefter diskuteres det, hvorvidt børn altid udvikler sig i leg. Dette vil efterfølges af en vurdering af specialets generaliserbarhed.

Valg af deltagerobservation

Med valget af deltagerobservation som metode, fik vi muligheden for at få et førstehåndsindblik i den praksis, vi ønskede at undersøge. Herved fik vi en unik forståelse af det pågældende børnehus, da man som forsker, ved at deltage i praksis, kan få indblik i nogle

situationer og kulturer, som ellers kan være vanskelige at opnå viden om (Szulevicz, 2015). Dette gælder eksempelvis situationer og interaktioner, som ikke normalt italesættes i dialog eller reflekteres over, enten fordi det ikke vil falde aktørerne ind at nævne, eller fordi de har glemt det eller holder det skjult. Ved at indgå i den daglige praksis i børnehuset fik vi dermed indblik i, hvordan konkrete legesituationer udspillede sig; både i det store fællesskab (linje L802), i hulerne (linje L491), i børnefællesskaberne mellem børn og voksne (linje L570) eller børn og børn (linje A109) og også både, når legen lykkedes (linje A634) og når legen ikke lykkedes (linje 538).

Deltagerobservationen som metode kan dog kun give indblik i situationer, som de udfolder sig i praksis, og giver ikke mulighed for at få en dybere forståelse af børnenes livsverden, deres begrundelser for handlinger og oplevelser af situationer, hvilket ville være muligt at opnå viden om ved anvendelse af eksempelvis interviewmetoden (Tanggaard & Brinkmann, 2015a). Ved at interviewe aktørerne, ville vi kunne få indblik i deres intrapsyriske verden, og dermed få en større forståelse for deres opfattelse, bevæggrunde og refleksioner (Tanggaard & Brinkmann, 2015a). Anvendelsen af interviewmetoden havde potentielt også kunnet give os et større indblik i, hvilke evner børnene allerede havde mestret, hvilket vi med deltagerobservationen kun kan gisne om. Ifølge Vygotsky (1978b) sker internaliseringen af en højere psykisk funktion netop i transformationen fra en interpersonel proces til en intrapersonel. Gennem interviews, hvor det er muligt at få dybere indsigt i individets livsverden, ville vi dermed kunne opnå større viden om barnets intrapsyriske liv. Dette er ikke i samme grad muligt gennem observationer. Yderligere havde interviewmetoden også givet os et direkte børneperspektiv på, hvad legen i sig selv betyder for børnene, og hvordan de oplever mulighederne for at lege i børnehuset. Ifølge Hedegaard (2013b) kan interviewmetoden dog ikke stå alene i et forsøg på at få adgang til barnets forståelse og oplevelse af en situation, idet førskolebørn endnu ikke har færdigudviklede

sproglige evner til refleksion og dybdegående beskrivelser. Dette på baggrund af, at barnet potentielt endnu ikke har mestret evnen til indre tale, hvor sproget bestemmer og dominerer handlingen (Vygotsky, 1978g), hvorfor det endnu ikke er øvet i at bruge sproget reflektivt og berettende som kommunikationsform (Hedegaard, 2013b).

Ved anvendelse af den interaktionsbaserede beskrivelsesmetode som udgangspunkt for vores måde at udføre deltagerobservation på, bliver det netop muligt at kombinere fordelene fra observationsmetoden med fordelene ved kommunikation med børnene. Med denne tilgang er det muligt at observere og beskrive situationerne, som de fremtræder for observatøren, mens der samtidig er mulighed for at interagere med børnene ved at stille spørgsmål undervejs (Hedegaard, 2013b). Som uerfarne beskrivere, blev det dog tydeligt for os, at denne metode kræver disciplin og øvelse. Både for at kunne nedskrive så hurtigt og præcist som muligt, men også for at tillade sig selv at undres undervejs og dermed interagere med børnene på en måde, som kan facilitere yderligere forståelse af børnenes intentioner (Hedegaard, 2013b; Jonasson, 2012). Af feltnoterne fremgår det, at nogle beskrivelser er mere overfladiske og mindre detaljerige, formentlig som et resultat af et tidspres i den givne situation (linje L197-L210). Dette resulterede i, at der som minimum er nedskrevet den sammenhæng, som legen udfoldede sig i, men ikke nøjagtige detaljer, formuleringer og nuancer fra situationen. Et andet aspekt ved vores begrænsede erfaring med metoden ses i vores interaktioner med børnene undervejs. Disse var i begyndelsen kortfattede, minimale og i høj grad initieret af børnene selv på den første observationsdag, mens de på dag to i højere grad var med initiativ fra os (linje L1 og A537). Grundet vores begrænsede øvelse med metoden, og samtidige ønske om ikke at påvirke praksis for meget, har vi ikke opnået stor indsigt i børnenes intentioner og oplevelser, hvilket metoden ellers muliggør. Yderligere erfaring og længere tid i praksis, kunne potentielt have bidraget med mere fyldestgørende

information om børnenes egne oplevelser af leg i en dansk daginstitution, og yderligere indblik i deres udviklingsniveau og potentialer for udvikling.

Vores deltagelses betydning for empirien. Den indflydelse, man som forsker har på den praksis, der undersøges, er centralt at forholde sig til i en deltagerobservation (Hedegaard, 2013c; Jonasson, 2012). I metoden anses det, som nævnt tidligere, ikke som muligt at sætte observatøren i parentes. Den subjektivitet, der er forbundet med denne metode, finder vi derfor relevant at belyse, jf. Pedersen et al. (2012), i et forsøg på at gøre undersøgelsesprocessen transparent og imødekomme etiske refleksioner om forskerrollens betydning (Brinkmann, 2015; Hedegaard, 2013c; Karpatschhof, 2015).

En del af den indflydelse, observatøren har på praksis, ligger i observatørens egne erfaringer, forforståelser og formål med observationen (Brinkmann, 2015; Pedersen et al., 2012). Dette medførte i nærværende speciale blandt andet, at vi havde et særligt perspektiv på praksis qua vores ønske om at undersøge problemstillingerne om børns leg og udvikling. Før observationerne fandt sted, havde vi orienteret os i relevant litteratur fra vores strukturerede og formålsrettede litteratursøgninger om leg og udvikling. På denne baggrund undersøgte vi genstandsfeltet med et bestemt blik, som både vejledte, hvilke situationer vi valgte at opsøge og beskrive, men som også farvede vores nedskrivning og dermed begyndende erkendelser (Hedegaard, 2013c; Jonasson, 2012). Som nævnt ovenfor, er en fordel ved observationsmetoden, at forskeren får et førstehåndsindblik i den praksis, der undersøges. Dog vil observatøren altid udgøre et ekstra medierende led, som filtrerer observationerne (Szulevicz, 2015). I nærværende speciale ses dette blandt andet ved, at vi primært har observeret situationer, som vi tolkede som værende konkrete legesituationer. Vi har altså ikke observeret garderobe- eller spisesituationer, som fra et voksenperspektiv ikke umiddelbart lægger op til leg. Men, når man som barn møder verden med nysgerrighed, kan en ske pludselig blive til en bus i en spisesituation, eller en flyverdragt kan blive til en robåd i

en garderobesituation, hvorudfra der kan opstå leg (Sommer, 2020f). Idet leg potentielt kan opstå i alle situationer (Sommer, 2020f), har dette til- og fravalg af observationssituationer medført, at der har fundet legesituationer, -former og -interaktioner sted i børnehuset, som ikke fremgår af vores feltnoter. Yderligere har vores brede fokus på den samlede børnegruppe medført, at vi gentagne gange subjektivt har taget valg om, hvor vi har placeret os i praksis, og hvilke situationer, vi har kigget på. Dette har i sig selv også medført, at vi ikke har kunnet observere og nedskrive alle de lege, der foregik, de to dage vi var til stede i børnehuset. Det faktum, at vi var to observatører, som havde mulighed for at observere hver for sig og dermed være to steder på én gang, har dog alligevel givet mulighed for at få et indblik i flere legesituationer end ellers muligt som ene observatør.

Det er derudover ikke kun den viden, der genereres gennem observationerne, som er influeret af observatørens tilstedeværelse, men også selve den pågældende praksis (Szulevicz, 2015). Idet vi som observatører valgte at være moderat deltagende, har vores tilstedeværelse og interaktion med børn, voksne og rammer haft indflydelse på praksis. Som moderat deltagende forsøgte vi at balancere interaktion og observation på en måde, der ville give os indblik i praksis og i børnenes særlige oplevelser, uden at vi blev fuldt deltagende og mistede vores position som forskere, hvor vi ikke ville kunne forholde os kritisk til praksis (Pedersen et al., 2012). Idet vores deltagelse gjorde det muligt for os at imødekomme interaktionen med børnene, fremgår der af feltnoterne gentagne gange situationer, hvor børnene henvendte sig til os for at få hjælp til at løse udfordringer i deres lege (Linje L71, L762 og A706). I disse situationer blev vi af børnene opfattet som tilstedeværende voksne, som på lige fod med det pædagogiske personale kunne bruges til at løse problemer, og vi blev altså i disse situationer en del af den praksis, vi befandt os i. Havde vi ikke været til stede, skulle børnene have løst udfordringerne på andre måder, hvorfor vi må formode, at vores tilstedeværelse har haft en indflydelse på børnenes leg i børnehuset. Også det pædagogiske personale synes af flere

omgange at blive influeret af vores tilstedeværelse, hvor de eksempelvis lader en leg fortsætte, antageligvis fordi vi er til stede og observerer hændelsen: “Det må være legen, vi prioriterer i dag frem for græsplænen” (linje L149-L150). Vores deltagelse i børnehuset gik altså ikke ubemærket hen.

Den indflydelse, vi havde på praksis, ønsker vi at inddrage og belyse frem for at eliminere, idet den således i stedet kan blive en ressource i processen (Karpatschhof, 2015). Det er ikke muligt for os at sige, hvordan praksis havde set ud, hvis vi ikke havde været til stede, og det er dermed ikke muligt at sige, hvor stor indflydelsen reelt set var. Det er dog, som ovenstående viser, muligt at belyse, hvor og på hvilken måde vi interagerede med praksis og dermed forholde os til vores tilstedeværelses betydning, der sandsynligvis har medvirket til den måde, vi så børnene legede på.

Begrænset adgang til sproget. En del af udfordringerne forbundet med deltagerobservation som metode er, at det kan være vanskeligt både at opfange, hvad der sker i situationen og samtidig nedskrive det så detaljerigt og tæt på virkeligheden som muligt (Jonasson, 2012). En konsekvens heraf var, at vi i nogle af situationerne ikke havde mulighed for at få indblik i, hvordan børn anvendte sproget som middel til at mestre sig selv, idet alle feltnoterne ikke er skrevet ned præcist som situationen foregik. Ifølge Vygotsky (1978g) er anvendelsen af sprog den vigtigste form for tegnbrug og en betydelig evne i forbindelse med udvikling af højere psykiske funktioner. Med indsamlet empiri om børnenes sprogbrug, havde vi altså haft information om endnu et udviklingspunkt hos børnene. Idet børns sprog i begyndelsen er ydre og går forud for hændelsen, og senere, bliver til indre tale, der guider handling, ville vi have kunnet identificere og undersøge deres udviklingsniveau, hvis vores empiri på en mere udtømmende måde havde dokumenteret, hvordan børnene anvendte sproget særligt som middel til at mestre sig selv (Vygotsky, 1978g).

Dette havde potentielt været muligt ved, at vi havde suppleret vores feltnoter med video- eller lydoptagelser, som netop ville have fanget interaktionerne og børnenes kommunikation mere virkelighedsnært (Emmerson, 2011; Winther-Lindqvist, 2006c). Med denne tilføjelse havde vi haft mulighed for at fortolke børnenes anvendelse af sprog, som det konkret blev anvendt i situationerne, og herigennem undersøge deres udvikling af sproget som middel til at mestre sig selv. At anvende video- eller lydoptagelser som supplement til deltagerobservation kan dog have sine begrænsninger, blandt andet fordi de kun opfanger én del af det sociale liv, afhængigt af positioneringen af kameraet og evt. mikrofoner (Emmerson, 2011). Yderligere kan apparaterne være en hindring i forbindelse med observation af børn og særligt af legen, idet denne i sin natur er foranderlig, bevægelig og i udvikling (Winther-Lindqvist, 2006c). At få indblik i legen kræver altså, at man som observatør kan følge med børnene i legen, uanset hvor den bevæger sig hen både i tid og rum. På den baggrund har vi uden følgeskab af videokamera fået indblik i lege i huler (Linje L709), i regnvejrr (linje A216) og på tværs af områder, men ikke opnået udtømmende information om børnenes evne til mestring af sproget som tegnbrug.

De fysiske rammers indretning. Selvom nærværende speciale ønsker at undersøge børns leg ud fra en forståelse af, at konteksten har indflydelse herpå, har det ikke været de konkrete fysiske rammer, som har drevet vores fokus i indsamlingen af empirien. Dette på trods af, at de fysiske rammer ifølge Kragh-Müller (2020) og Winther-Lindqvist & Svinth (2019) kan have stor betydning for børns leg. Flere studier fremhæver, at indretningen af daginstitutioner har stor indflydelse på børns leg i form af, at bestemte former for legetøj, redskaber og opbygning kan medføre ro, færre konflikter og forskelle i længden og variationen af legene (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). Vores fokus for specialet har været at se på, hvordan børnene interagerede med blandt andet de fysiske rammer og ikke specifikt, hvordan de fysiske rammer er indrettet. Selvom vi har tegnet og nedskrevet

overfladiske beskrivelser af opbygningen af de fysiske rammer i den sociale praksis (Bilag 1), er de lige netop overfladiske og derfor ikke fyldestgørende. Af denne årsag, er det svært for os at udlede noget generaliserbart om indretningen af de fysiske rammers betydning for børns leg. Det er derimod muligt at sige noget om, hvordan børnene anvendte konkrete redskaber fra de fysiske rammer, til at forlænge deres naturlige evner (linje L403). Som nævnt har vores indtræden i praksis været vejledt af et fokus på en bestemt aktivitet - legen - og ikke af et bestemt fysisk sted jf. tilgangen efter Spradley (2012). Vi har derfor bevæget os på tværs af daginstitutionen og ikke været bundet til at observere ét bestemt sted i daginstitutionen, såsom ved gyngerne eller på en af børnehavestuerne. Havde vi i stedet fokuseret vores observationer ud fra et konkret sted i børnehuset, ville vi netop have opnået en dybere og mere nuanceret forståelse af de konkrete fysiske rammer, og hvordan de potentielt ville yde indflydelse på børnenes lege og udvikling. Ved at vælge et konkret sted, ville vi dog risikere, at vi ville bruge vores relativt begrænsede observationstid på at iagttage en fysisk ramme, som ikke nødvendigvis indeholdt legende børn. Det ville desuden også kræve, at vi på forhånd besluttede os for, hvilke fysiske rammer vi ville undersøge legen i. Med udgangspunkt i aktiviteten, prioriterede vi at observere på en måde, som havde legen som fokuspunkt, og som forholdt sig åben over for, hvilke fysiske rammer, der kunne være interessante i besvarelsen af specialets problemformulering.

Det fremhæves yderligere af flere studier, at såfremt børnene oplever de fysiske rammer som spændende, stimulerende, udfordrende og med mange forskellige oplevelsesmuligheder, så yder rammerne en positiv indflydelse på børns leg (Kragh-Müller, 2020). Qua vores videnskabsteoretiske ståsted og metodiske tilgang har vi heller ikke spurgt dybdegående ind til børnenes oplevelser af daginstitutionens fysiske rammer, hvorfor vi ligeledes ikke kan udtale os om dennes betydning.

At læse på tværs

Idet formålet med undersøgelsen var at få et overordnet indblik i børns muligheder for leg i en dansk daginstitution, valgte vi som nævnt i henhold til Spradley (2012) at indkredse vores observation efter en aktivitet: nemlig legen. Dette fokus medførte, at vi indsamlede empiri på mange børn og voksne i børnehuset, og at vi dermed ikke nødvendigvis har meget empiri på hver enkel person. På baggrund heraf, er empirien anvendt til at forstå de temaer og udfordringer, der gentager sig i legene på gruppeniveau og som har indflydelse på børnenes udvikling, jf. Hedegaard (Hedegaard, 2013e). Som følge heraf, kan vi udsige noget om de legeformer og udfordringer, der går igen hos børnene og som indikerer mulige udviklingspotentialer, samt de gennemgående måder de voksne indgår i interaktion med børnene i legene. Fordi legen og ikke enkelte børn vejledte vores blik under observationerne, kan vi ikke udtale os om specifikke børns udvikling, om deres specifikke relationer til andre børn eller voksne m.m. Havde vi i stedet fokuseret vores observation på bestemte aktører, som er en anden af Spradleys (2012) mulige tilgange til deltagerobservation, kunne vi have fået en dybere indsigt i konkrete aktørers muligheder for leg og udvikling. Ved at følge enkelte børn, voksne eller grupper over en længere periode, havde vi haft mulighed for at tolke observationerne på et individuelt niveau. Dette kunne have medført beskrivelser af de pågældende børns mestrede evner, og ikke blot udviklingspotentialer, samt en dybere forståelse for de enkelte voksnes konkrete bidrag ind i børnefællesskaberne. Grundet specialets tidsramme var dette dog ikke muligt, men det ville være et interessant perspektiv i videre forskning som supplement til forståelsen af børnenes muligheder for leg og udvikling i en dansk daginstitution i dag.

Udvikler man sig altid i leg?

Vygotsky (1978f) beskriver, at børn i leg altid agerer over evne, og dermed altid udvikler sig i leg. Ifølge Hedegaard (2013d) er det muligt at få indblik i denne udvikling ved at se på børnenes udfordringer i leg. Under tolkningsarbejdet er vi dog blevet opmærksomme på, at der flere gange i feltnoterne er eksempler på legesituationer, hvor børn legede gnidningsfrit i længere perioder. I disse lege forhandler børnene idéer, accepterer nye deltagere og forholder sig til hinanden og deres omgivelser i legens handling, uden at der opstår bemærkelsesværdige udfordringer imellem deltagerne. Dermed kan der altså sås tvivl om, hvorvidt Vygotsky (1978f) med rette kan påstå, at børn altid udvikler sig i leg, eller om de allerede har udviklet de påkrævede evner til at deltage i legen, og dermed potentielt indgår i aktiviteten af andre årsager. Flere påpeger, at leg kan være leg bare for legens skyld, og at den ikke nødvendigvis altid har et udviklingsformål (Burghardt, 2011). Det kunne også tænkes, at børnene indgår i legen for at få opfyldt forskellige behov, såsom nærvær, underholdning eller tryghed. Eksempelvis kunne en leg om at putte og passe på en 'syg' legekammerat dække over et behov for nærhed og omsorg hos barnet (linje A670). Dette kan vi ud fra et kulturhistorisk perspektiv ikke udsige noget om, men andre perspektiver kunne potentielt bidrage til forståelsen heraf.

Alternativt kan vi, i et forsøg på alligevel at anvende den kulturhistoriske forståelsesramme til at forklare disse situationer, udvide Vygotsky's vage beskrivelser af internaliseringsprocessen. Vygotsky (1978a) beskriver, at mestring af en evne kræver flere gentagelser, men han er mindre tydelig i sin formulering af, hvor mange gentagelser der skal til, samt hvorledes det er muligt at se, hvor barnet befinder sig i processen om at udvikle en given evne. Ved ikke at præcisere, hvorledes internaliseringsprocessen foregår, er det dermed ikke muligt for os at udpege, om børnene lige er begyndt at øve sig eller næsten er i mål med at internalisere den pågældende evne. Et muligt supplement til at forstå og tydeliggøre

internaliseringsprocessen, kunne være at opstille processen på et kontinuum, der spænder mellem 'lige begyndt at øve evnen' til 'næsten mestret evnen'. I starten vil børnene således have mange udfordringer, men vil i takt med deres øvelse af evnen blive mindre og mindre udfordret. Ud fra denne opfattelse kan børns leg uden udtalte udfordringer hermed potentielt være udtryk for, at børnene er meget tæt på at have mestret deres evner, og at deres øvelse af disse derfor ikke medfører store udfordringer i legen. Med denne forståelsesramme, vil det altså være muligt at tilslutte sig forståelsen af, at børn altid udvikler sig i leg. Hermed kan vi tolke de lege, hvor der ikke umiddelbart er synlige udfordringer, som om børnene potentielt alligevel udfordres og øver de evner, legene kræver – de er bare så tæt på at lykkes, at det ikke medfører store, bemærkelsesværdige problemer. Hvis denne forståelse anlægges, vil børn i leg altså altid være i gang med at udvikle sig, men med andre teoretiske perspektiver, kunne andet potentielt også være på spil.

Generaliserbarhed

I forlængelse af de ovenstående styrker og begrænsninger ved nærværende speciale, finder vi det relevant at forholde os til, hvad netop denne undersøgelse kan sige noget om - og dermed også hvad begrænsningerne i forhold til andre kontekster og andre personer kan være. Den kvalitative forskning søger som nævnt ikke at opstille lovmæssigheder eller opnå statistisk generalisering af et bestemt fænomen, men har til formål at give et eksemplarisk indblik i en specifik sammenhæng (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Ovenstående har vist, at børnenes interaktion med daginstitutionens rammer kan have betydning for deres leg og udvikling, og det findes derfor relevant at forholde sig til dette konkrete børnehus' fysiske og strukturelle rammer, for at få en forståelse for udsigelseskraften af specialet.

Fra eksisterende litteratur på området ses det, at der er stor forskel på, hvordan institutioner for tre- til seksårige opbygges og tilrettelægges på tværs af lande, hvorfor disse

kan være svære at sammenligne (Koch & Jørgensen, 2023; Kragh-Müller, 2020; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). Overordnet kan disse opdeles i to over-kategorier, hvor nogle har fokus på læringsaspektet og at klargøre børnene til skolestart, mens andre har fokus på, at udvikling sker automatisk gennem deltagelse i sociale interaktioner. Dette medfører forskellige måder at se, imødekomme og opstille rammer for børnene på - alt sammen noget, som også har indflydelse på legen. I Danmark befinder daginstitutionerne sig overordnet indenfor den anden over-kategori med en pædagogisk tradition, som er børnecentreret, lokal og holistisk, men er dog de senere år alligevel blevet præget af et læringsfokus (Ellegaard & Kryger, 2020). Idet det pædagogiske grundlag varierer internationalt, belyser nærværende undersøgelse derfor kun legen i en dansk kontekst.

Det danske børnehus, vi har undersøgt, har i sin lokale læreplan¹ fokus på, at legen skal fylde i dagligdagen, da barnet i legen lærer meget om sig selv og sit forhold til omverdenen. Eksempelvis fokuserer daginstitutionen i det daglige på, hvordan de kan støtte op om legen og have for øje, at legen er et mål i sig selv (den lokale læreplan). Dette fokus har uundgåeligt haft indflydelse på vores empiri. Med en opmærksomhed fra personalets side på, at legen skal fylde, være meningsfuld og skabe muligheder for børnene, kunne det antages, at vi i denne konkrete daginstitution har kunnet observere mere leg, samt voksne, der har fokus på at lade legen fylde og hjælpe børnene med problemløsning og dermed videreudvikling af legen, end vi nødvendigvis ville se andre steder. Med det sagt, er legen i 2018 skrevet ind i Den Styrkede Pædagogiske Læreplan (Sommer, 2020b), og det kunne dermed tænkes, at andre børnehuse i Danmark også har et fokus på, igen at give plads til legen og dens potentialer.

¹ Den lokale læreplan er ikke vedlagt grundet GDPR, men kan rekvireres såfremt det findes relevant.

På trods af, at de danske daginstitutioner har en fælles historisk tilgang til børn og er underlagt den samme lovgivning, adskiller hver enkelt dansk daginstitution sig alligevel fra de andre på baggrund af dens beliggenhed, personale og børnegruppe. Den pågældende daginstitution befinder sig i et socialt velstående område i en mellemstor dansk by, hvor forældrene antages fortrinsvist at repræsentere middelklassen til den øvre middelklasse. Samtidig er der i børnehuset lagt vægt på høj pædagogisk faglighed, hvor pædagogerne jf. den lokale læreplan blandt andet deltager i uddannelsesforløb og vægter sparring og evalueringer højt i et forsøg på at optimere det faglige niveau. Disse faktorer har potentielt også haft indflydelse på den empiri, vi har indsamlet, og det kan tænkes, at legen i et andet børnehus i et andet sociokulturelt og fagligt miljø, ville se anderledes ud.

Yderligere kan vi ikke udlede noget om børnenes leg og udvikling på et generelt plan, da vi kun har undersøgt dem inden for rammerne af daginstitutionen. Hvordan fænomenerne fremtræder uden for børnehuset i andre sociokulturelle kontekster, kan vi ikke med nærværende undersøgelse sige noget om, og det vil kræve en mere holistisk tilgang til undersøgelse af barnet i leg, for at dette havde været muligt.

Jf. Brinkmanns (2015) etiske overvejelse om konsekvenserne ved kvalitativ forskning, findes det relevant at forholde sig til omfanget af denne undersøgelses udsigelseskraft, idet de konkrete fund er udtryk for et eksemplarisk indblik i en specifik sammenhæng og ikke nødvendigvis kan generaliseres til andre sammenhænge. Viden fra dette speciale kan bruges til at sætte fokus på de facetter ved nærværende institution, som fungerede godt, og invitere til alternative og supplerende forståelser af institutionens fysiske og strukturelle rammer samt deres indflydelse på legens udviklingspotentiale. Med forbehold for nærværende institutions unikke betingelser kan det dog tænkes, at der i andre lignende daginstitutioner kan findes lignende observationer af leg, og at de rammer, der i nærværende

undersøgelse, faciliterede legen, kan afprøves i lignende situationer for at facilitere leg i andre danske daginstitutioner.

Legens betingelser

Ovenstående har vist, hvordan diverse til- og fravalg i processen har haft indflydelse på undersøgelsens fund, og det er derfor relevant at diskutere, hvordan disse fund kan relateres til nutidens legedebat. Den debat om leg, som i dag flourerer, er på mange måder nedslående læsning, hvor flere legeforskere beskriver legen som uddøende og under enormt samfundsmæssigt pres (Sommer, 2020b; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). Forskningen viser, at børn både globalt set og i Danmark leger mindre end nogensinde før (Rentzou et al., 2019; Sommer, 2020b). Samtidig fremhæves det også, at det pædagogiske personale i daginstitutionerne skal tage vare på for mange børn og har for lidt ressourcer til at løfte opgaven om at værne om legen, som den styrkede læreplan ellers dikterer - kort sagt tyder det på, at legen af flere årsager ikke i samme grad som tidligere har plads i børns institutionsliv (Koch & Jørgensen, 2023; Sommer, 2020b; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019).

Flere beskriver, at en af grundene til, at børn i dag leger markant mindre end tidligere, er udbredelsen af det globale læringsfokus, hvor børn forventes at skulle lære og præstere i fortsat tidligere aldre (Koch & Jørgensen, 2023; Sommer, 2020b; White, 2012). Denne tendens medvirker til, at legen ofte ikke bare kan være til, men altid må have et skoleforberedende læringsindhold. Foruden det stigende forventningspres på børns præstationer, presses legen også af det moderne livs hektiske og skemalagte tid; den øgede digitalisering og medietidsforbrug; samt at børnenes forældre er under et enormt arbejdstidspres (Sommer, 2020b). Yderligere ses den mindskede leg blandt børn også som et resultat af, at aktiviteter generelt i højere grad forventes at være strukturerede (Rentzou et al., 2019; White, 2012), hvilket ifølge Sommer (2020b) kompromitterer den frie legs potentialer.

I den undersøgte daginstitution, fremstod legen hverken som under pres eller truet af gennemtvungne voksenaktiviteter. Her legede børnene i forskellige børnefællesskaber både under og uden voksenopsyn med tilsyneladende fri mulighed for at lege, lige hvad de ville og med hvem de ville under børnehusets sociokulturelle rammer. Dette speciale kan derfor netop bidrage med et andet perspektiv på leg i daginstitutioner, som adskiller sig fra den nutidige debat på området ledet af pædagoger, psykologer og andre fagfolk.

Idet vi observerede, at legen havde en stor tilstedeværelse i den pågældende daginstitution, findes det relevant at forsøge at belyse og diskutere, hvad årsagerne hertil kan være. Nedenfor vil dette derfor diskuteres, ved at fremhæve nogle af de potentielle betingelser, der kan være mulighedsskabende for børnenes leg og udvikling. Det argumenteres for, at følgende punkter har spillet en afgørende rolle som nødvendige betingelser for tilstedeværelsen af leg: børnenes legekompeter, de vigtige voksne, det pædagogiske grundlag og relationen mellem pædagogerne og børnene.

Børnenes legekompeter

Som nævnt i afsnittet om leg og udvikling kan børn ikke lege med andre, hvis de ikke har de påkrævede evner til at indgå i leg (Sommer, 2020a). En mulig årsag til, at vi observerer børnene i leg på mange forskellige måder, kan således være, at børnene i børnehuset generelt simpelthen bare er gode til at lege. Ifølge Vygotsky (1978f) vil dette være et udtryk for, at børnene har internaliseret og dermed mestrer de legekompeter, som er nødvendige for at lege de bestemte legeformer, som børnene indgår i. Alternativt kunne det også antages, at børnenes deltagelse i de mange lege ikke udelukkende er udtryk for eksplicit mestrede evner til leg, men er et udtryk for individuelle kvaliteter hos de enkelte børn, som eksempelvis personlighed eller temperament. Disse kvaliteter vægtes af Vygotsky ikke som det primære i forståelsen af individets udvikling, og med denne teoriforståelse som

grundlag for undersøgelsen, er det derfor ikke muligt at udsige os noget om, hvorvidt individuelle kvaliteter hos børnene potentielt også spiller en rolle i forståelsen af deres legeevner. Selvom teoriens udviklingssyn overordnet set har været en relevant forståelsesramme til at forklare børnenes adfærd og udvikling i daginstitutionen, er vi, som nævnt, alligevel stødt på enkelte situationer, hvor andre teoretiske udgangspunkter kunne have været anvendt til at udvide forståelsen af en situation. Eksempelvis fremgik der tidligere i opgaven en situation, hvor drengen, Eli, bevæger sig ind og ud af en konstruktionsleg (linje L101 & L113). Med udgangspunkt i det kulturhistoriske udviklingssyn kan Elis adfærd tolkes, som om han ikke besidder de påkrævede evner til at indgå i legen, men med et andet teoretisk udgangspunkt kan denne adfærd også potentielt forklares af andet end blot manglende mestring af legekompetencer. Som nævnt i analysen, er motivation for fremstilling af et produkt en vigtig del af en konstruktionsleg (Winther-Lindqvist, 2020h). Med et humanistisk perspektiv på udvikling, hvor individets oplevelse og intrapsykiske liv, såsom motivation, i højere grad vægtes som essentielle i undersøgelsessituationen, vil det potentielt være muligt at få en større forståelse for Elis bevæggrunde og ind- og udtræden af legen.

Hvis det er tilfældet, at børnene i det pågældende børnehus besidder højt udviklede legekompetencer, vil det ifølge Vygotsky (1978g) i højere grad være et udtryk for, at de har nået dette niveau grundet de specifikke rammer, de interagerer med i daginstitutionen, end det vil være et udtryk for individuelle kvaliteter hos den enkelte. Eftersom børns udviklede evner ifølge Vygotsky (1978g) altid vil være et resultat af børnenes interaktion med den specifikke sociokulturelle kontekst, vil det altså være faciliteringen af rammerne, som har muliggjort børnenes mestrede evner til leg. Hvis børnene i denne daginstitution dermed er særligt gode til at lege og derfor selv kan skabe rum til at lege, kan det netop skyldes, at de voksne i daginstitutionen har skabt nogle fordelagtige rammer for børnenes udvikling af disse

færdigheder. Eftersom tolkningsafsnittet inddrager flere eksempler, hvor børnene ikke formår at klare deres udfordringer uden hjælp fra de voksne (eksempelvis i linje L749), tyder det altså ikke på, at børnene ikke bare er gode til at lege. I højere grad findes det plausibelt, at daginstitutionens rammer netop muliggør, at børnene kan lege og derved agere over deres aktuelle udviklingsniveau.

De voksnes rollers indflydelse på børnenes leg

Idet det tyder på, at børnehusets rammer er favorable for muligheden for leg og udvikling, findes det relevant at forholde sig til, hvilke støttende rammer dette børnehus lykkes med at opstille for børnenes muligheder for leg. På baggrund af analysens syntese tyder det på, at en stor årsag til, at legen har mulighed for at fylde, er, at de voksne faciliterer de fysiske og strukturelle rammer herfor, samt at de formår at indgå hensigtsmæssigt i legen både som observerende hjælpere, legekammerater og styrende voksne. På baggrund af den nuværende samfundsdebat og syntesen af nærværende speciale, findes det derfor relevant at diskutere, hvilken rolle det pædagogiske personale skal have i forhold til børnenes leg og i forlængelse heraf, om legen skal være et frirum eller have en læringsdagsorden.

De vigtige voksne. Et element, som fremhæves, når negligeringen af leg omtales, er normeringen af voksne i forhold antallet af børn i institutionen. Ifølge Sommer (2020b) har normeringen af personalet betydning for kvaliteten af det pædagogiske arbejde og legens udfoldelse, da for mange børn i for store grupper med for få voksne vil skabe et stressende, konflikt- og uroskabende miljø, hvor der ikke er ro til legens beskyttelse og udfoldelse. Hvis der ikke er tilstrækkeligt med voksne og rammerne dermed ikke er optimale, vil legens frie udfoldelse skades (Sommer, 2020b). Koch & Jørgensen (2023) fremhæver ligeledes, at når der ikke er tilstrækkeligt pædagogisk personale i daginstitutionerne, er personalet nødt til at forlade sig til 'brandslukning' og at være 'ordensmagt', på bekostning af nærvær og at bringe

deres faglighed i spil i mødet med børnene. Dette fratager dem overskuddet til at kunne prioritere legen og børneperspektivet (Koch & Jørgensen, 2023). Af feltnoterne fra nærværende undersøgelse fremgår det, at de voksne i børnehuset i flere situationer formår at navigere i børnenes lege på en fordrende måde for legen og børnenes udvikling. Dette kan potentielt skyldes, at børnehuset lever op til kravet om minimumsnormeringer og dermed opfylder, hvad der politisk set er besluttet som et tilstrækkeligt antal voksne pr. barn. Dermed har de mulighed for at prioritere legen og bringe deres faglighed i spil ved at bevæge sig ind og ud mellem børnenes lege, som observerende, legende og styrende voksne, uden at gå på kompromis med andre vigtige opgaver, såsom at være omsorgsgivere jf. Kragh-Müller (2020).

Relationen mellem pædagog og barn. Ifølge Kragh-Müller (2020), har særligt relationen mellem pædagog og barn stor betydning for barnets trivsel og udvikling, hvorfor den potentielt også kan være en vigtig kilde til at opnå viden om børnenes udviklingsmuligheder. Med et kulturhistorisk udviklingspsykologisk blik på genstandsfeltet, har nærværende speciale ikke fokuseret på at undersøge den betydning, relationen mellem pædagog og barn kan have for barnets udvikling. Ud fra en relationel tilgang til forståelse af udvikling, er relationen til omsorgspersoner afgørende for den måde, barnet møder verden (Smith-Nielsen et al., 2022), hvilket yderligere påvirker hvordan barnet leger og indgår i relationer. Med et relationelt blik, ville det således være muligt at få indblik i dette samspil, og måden hvorpå dette potentielt kan have indflydelse på barnets udvikling. Forskning på dette område viser, at børns udforskning af verden, leg og udvikling har en sammenhæng med den relation de har til det pædagogiske personale (Smith-Nielsen et al., 2022). Med et perspektiv på relationen mellem børn og de voksne i børnehuset, ville dette speciale sandsynligvis kunne give en dybere forståelse for børnenes tjek-ind hos de voksne i deres lege, hvilket er fremhævet i analysen. Udfra den relationelle forståelse, vil børnenes

henvendelser til pædagogerne dermed kunne være et udtryk for, at de opfatter relationen til pædagogen som en sikker havn, hvor de kan søge støtte og tryghed, inden de igen bevæger sig ud for at gå på opdagelse i verden (Smith-Nielsen et al., 2022). Hermed bliver interaktionen med den voksne i legen udtryk for noget andet end blot et udviklingsperspektiv.

Pædagogisk grundlag. Når det pædagogiske personale i daginstitutionen sætter deres faglighed i spil og indgår i børnefællesskaberne i legene, er det som nævnt både som legekammerater og hjælpende voksne. Det ses blandt andet i eksempler, hvor de voksne indtager en hjælpende rolle. Her overtager de ofte ikke blot problemløsningen for børnene, men stilladserer en situation, hvor børnene selv kan håndtere udfordringen i legen, hvorved de kan øve sig og dermed agere over deres aktuelle udviklingsniveau (linje A381-A384). Dermed bliver det med hjælp fra den voksne muligt for børnene at klare udfordringerne, de møder i legen. Selvom Vygotsky (1978f) pointerer, at legen i sig selv har et udviklingspotentiale, ser vi i analysen, at de voksnes deltagelse i højere grad medfører, at børnene lykkes med at blive i legen og løse de udfordringer, de står over for, end legen i sig selv eller andre jævnaldrende gør. Vygotsky (1978d) kommenterede ikke på, om der kunne være en niveauforskel for børns udvikling i forhold til, om de stilladseres af legen, af jævnaldrende eller af voksne til at befinde sig i ZNU. Eftersom børnene i højere grad kan forblive i legen og dermed øve mestring af evner med de voksnes hjælp, har vi altså tilsyneladende observeret en forskel på baggrund af, hvem og hvordan børnene stilladseres i henhold til deres udviklingsmuligheder. Dette kan være et udtryk for, at det pædagogiske personale i mødet med børnene i legen kan bidrage med noget, som legen og børnene ikke i sig selv har til rådighed - eksempelvis ved at sætte deres pædagogiske faglighed i spil. Når det pædagogiske personale formår at stilladsere børn i deres ZNU, kan det hermed være et udtryk for, at de anvender deres faglige pædagogiske kompetencer og viden i mødet med børnene.

At gå foran, bagved og ved siden af. I det konkrete børnehus har det pædagogiske personale grundlæggende en forståelse af, at legen og den voksnes rolle heri er vigtig, hvilket blandt andet kommer til udtryk i deres lokale læreplan. Heri udtrykkes et fokus på, at de voksne i mødet med børnene i legen skal være opmærksomme på, hvordan og hvornår de skal gå foran, bagved og ved siden af børnene, for bedst muligt at støtte op om børnenes deltagelses- og udviklingsmuligheder (den lokale læreplan). Med andre ord har børnehusets personale en opmærksomhed på, hvornår det for det enkelte barn giver mening, at de voksne initierer og strukturerer aktiviteter, forholder sig i baggrunden som observatører, og hvornår de støttende skal deltage i legen på børnenes præmisser. Eksempelvis ser vi, hvordan viden om et konkret barns, Leos, udfordringer anvendes af en voksen til at hjælpe og guide ham til mestring af evner i en leg (linje A381). Denne opmærksomhed på Leos konkrete udfordringer medfører dog i andre situationer, at han ikke får muligheden for at øve sig, idet Leo her bliver fjernet fra legen på baggrund af denne opmærksomhed (linje L745). I denne situation bliver legen ikke barnevejledt og på barnets præmisser, og anvendelsen af den konkrete viden om det enkelte barn bliver her brugt på en uhensigtsmæssig måde i forhold til Leos deltagelse i legen, hvilket ødelægger den for ham. Ifølge Sommer (2020f), skal voksne være bevidste om, at de, når de deltager i leg med børn, skal deltage på børnenes præmisser, hvorved legen bliver barnevejledt. Hvis den voksne overtager legen, som det er tilfældet ovenfor, er der fare for, at legen mister dens spændingsfyldte elementer ved, at barnets ønsker ikke længere imødekommes, og derved overgår til en anden form for voksenstyret aktivitet (Sommer, 2020f). På trods af, at der i børnehuset er en gennemgående opmærksomhed på, hvordan de voksne skal indgå i hensigtsmæssige børnefællesskaber i legene, så er det dog ikke altid, at det lykkes for dem. Idet der ofte er flere børn der deltager i legene, kan det pædagogiske personale formentlig også udfordres på, hvilke børn de i konkrete situationer skal stilladsere. På den måde kan deres indgriben i nogle situationer være hjælpende for ét barn, mens det for

de andre deltagere kan blive uhensigtsmæssigt. Legen med de voksne er altså ikke altid hensigtsmæssig for alle de deltagende børn i legen, på trods af, at rammerne ofte muliggør vellykket leg med deltagende voksne.

Få legende voksne. At det ikke altid lykkes for de voksne at indgå i legene på en hensigtsmæssig måde, kan ifølge Sommer (2020f) også skyldes, at det kan være en udfordring for voksne at gå ind i børnenes verden i legen, hvor det er børnene, deres idéer og ønsker, som vejleder den pågældende leg. Det er altså ikke nok at have et kendskab til enkelte børns udviklingsniveauer, for at de voksne kan indgå hensigtsmæssigt og stilladserende for børnenes ZNU i legene; det kræver også at de kan indgå på børnenes præmisser med et børneperspektiv på den leg, der foregår. Af feltnoterne fremgår det, at vi har observeret markant mere leg i børnefællesskaber mellem børn end i børnefællesskaber med både børn og voksne, hvilket på baggrund af Sommer (2020f) potentielt kan være udtryk for, at det pædagogiske personale finder det vanskeligt at indgå i børnenes lege på deres præmisser. Den frie leg mellem børn optræder omtrent dobbelt så mange gange, som den vejlede leg med voksne, og især fantasilegen går igen adskillige gange uden voksendeltagelse (linje L486). I fantasilegen er det særligt vigtigt at kunne sætte sin kreativitet og fantasi i spil, når laden-som-om-elementer skal opstå, for at kunne medvirke til at udvide legen og opretholde dens spændingsfyldte elementer (Winther-Lindqvist, 2020h). Når de voksne ikke indgår i disse former for lege, kan det således tyde på, at de ikke oplever at kunne indgå i og sætte deres legeevner i spil børnenes verden. En anden årsag til, at vi generelt ikke ser mange legende voksne, kan også være, at det pædagogiske personale har svært ved at forene de nye pædagogiske læreplaner med legen i fokus med den danske daginstitutionens historiske grundlag, som længe har anset leg som værende en aktivitet forbeholdt børn. Grundlaget har siden daginstitutionernes indførelse bygget på en forståelse af, at børnene skulle have lov til at lege frit og have legen for sig selv, og at

voksendeltagelse ødelægger legen for børnene (Ellegaard og Kryger, 2020; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). Hvis denne opfattelse til en vis grad fortsat gør sig gældende blandt det pædagogiske personale i daginstitutionen, kan det også være en forklarende faktor til at forstå den minimale deltagelse af legende voksne i børnenes lege. Idet vi ikke har fået adgang til de voksnes konkrete oplevelser af disse situationer, kan vi dog med nærværende undersøgelse ikke vide om, hvad der er på spil for det pædagogiske personale.

Det tyder altså overordnet på, at nogle rammer, som findes favorable for børnenes muligheder for at lege og udvikle sig, ikke bare er et tilstrækkeligt antal voksne, men også nogle voksne med en faglig bevidsthed om deres rolle i børnenes leg og udvikling, samt nogle voksne som formår at indgå i legene på børnenes præmisser.

Legens eksistensberettigelse

Som beskrevet, forsøger pædagogerne i børnehuset at efterleve et fokus på at gå foran, bagved og ved siden af i møder med det enkelte barn. Denne tilgang til børnehavebørns leg bliver foruden et eksempel på den teoretiske forståelse i nærværende speciale, også et udtryk for de fund, vi har analyseret frem fra empirien. Yderligere bliver tilgangen også et symbol på, hvad der netop skal til, for at leg og udvikling kan finde sted i en dansk daginstitution. Dette idet undersøgelsen viser, at den frie leg, hvor børnene selv kan udforske, løse og interagere, er vigtig for mestring af flere evner. Samtidig er det nødvendigt, at kompetente voksne til tider kan træde til for at løse udfordringer eller kan facilitere lege, som kan skabe yderligere potentialer for udvikling. Dette bliver muligt, når de voksne i daginstitutionen faciliterer rammerne for, at børnene enten kan lege selv, at de voksne kan være hjælpere i legen, indgå som legekammerater eller styre en leg for børnene: ved at gå foran, bagved eller ved siden af børnene.

I samfundet diskuteres det, hvorvidt legen skal tjene et specifikt læringsformål, eller om legens formål snarere blot skal være at lege (Kragh-Müller, 2020; Sommer, 2020f; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). Det ene perspektiv ser legen som en udviklingsarena og værdsætter den frie leg med passive voksne, mens det andet perspektiv er optaget af legen i en skoleforberedende læringsarena, hvor den voksenstyrede tilgang til legen dominerer. Disse to stilles ofte i modsætning til hinanden og opfattes dermed dualistisk: alt efter hvilken forståelse af legen, man tilslutter sig, fordrer det en bestemt forståelse og erkendelse af fænomenet (Sommer, 2020f). På baggrund af fundene i nærværende speciale findes det dog ikke muligt at opdele legen og de voksnes rolle heri på denne dualistiske måde, da vi vurderer, at både den frie leg mellem børn og den vejledte leg med forskellige former for voksendeltagelse er væsentlige for legens eksistens og dens udviklingspotentialer for børnene. I stedet for diskussionen om enten det ene eller det andet perspektiv på leg, foretrækker vi i nærværende speciale derimod at have en samlet og holistisk forståelse af børns leg, hvor legen som fænomen både kan være fri og vejledt, idet begge måder at indgå i leg har udviklingspotentialer. I daginstitutionen bliver det dermed de voksne omkring børnene, som får til opgave at facilitere rammer, der muliggør at børnene kan lege i børnefællesskaber både med børn og med voksne. Når denne facilitering af rammerne finder sted, er det nemlig muligt, at børnene frit kan indgå i lege, hvor legen ikke har læringsformål, men bare eksisterer qua børnenes ønske om at indgå i den. Ifølge børnene selv, er det bedste i børnehaven at lege, og de udtrykker yderligere, at det er vigtigt, “at de voksne smiler og hjælper” (Kragh-Müller, 2020). Så også fra børneperspektivet er en vigtig og stor del af børns institutionsliv, at de kan lege, og at de voksne kan hjælpe dem, når der er behov for det. Samlet set giver det altså en forståelse af vigtigheden af legen i børns institutionelle liv, hvilket kun bidrager yderligere til argumentet for legens berettigelse og vigtigheden af, at legen igen er blevet sat på dagsordenen.

Når legen i sig selv er berettiget, er indskrevet i FN's børnekonvention, og pædagoger i årevis har set legen som en bærende del af børnehavelivet (Kragh-Müller, 2020; Unicef, 2024), kan det virke paradoksalt, at det nu er nødvendigt at undersøge, beskrive og forsvare legen samt skrive den ind i dagtilbudsloven. Ved at sætte legen på formel er der fare for at negligere legens naturlige og spontane egenskaber og selvsagte eksistensberettigelse, hvilket nærværende speciale i sin eksistens også er med til. Vi ser, at legen kan meget i sin natur, og at den er betydningsfuld for børnene og deres udvikling uden at tjene et specifikt mål. Ved at undersøge den og sætte den i modeller og systemer, for at give en forståelse af, hvad den netop kan, er der risiko for, at dette speciale også er med til at minimere det naturlige ved legen og give den et formål. I forlængelse heraf kan nærværende speciales problemformulering med fokus på legens udviklingspotentiale også kritiseres, da denne uundgåeligt medfører et fokus på legen, som værende synligt udviklende. Årsagen til det skærpede fokus på at undersøge legen kan dog skyldes, at de mulighedsbetingelser, der skal være til stede for, at legen kan være naturlig, meningsfuld og udviklende for børnene, er under pres (Koch & Jørgensen, 2023; Kragh-Müller; Sommer, 2020b). Derfor findes det nødvendigt, at legen er skrevet ind i dagtilbudsloven, og at fænomenet undersøges nærmere – netop for at tydeliggøre legens betydning og kunnen i sig selv, som et fænomen, der er givende, udviklende og nødvendigt for børnelivet i danske daginstitutioner. Samfundspresset er med til at skabe en oplevelse af, at leg (såvel som en opgave om leg), er nødt til at argumentere for sin egen eksistens gennem det udviklingspotentiale, legen rummer. Dette illustreres eksempelvis i dagtilbudslovens understregning af, at “legen har værdi i sig selv” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018), hvilket paradoksalt nok er formuleret i en læreplan, frem for eksempelvis en legeplan.

Danske børn bruger mange af deres vågne timer i institution, og det er derfor nødvendigt, at rammerne for den bedst mulige trivsel og udvikling faciliteres her: Og her spiller både den børneinitierede og voksenstyrede leg en central rolle.

Konklusion

Nærværende speciale har haft til formål at besvare problemformuleringen: hvordan er børnehavebørns muligheder for leg i en dansk institution og hvordan kan børns leg i institutionen have betydning for deres udvikling? På baggrund af en forståelse af, at mennesket ikke kan beskues isoleret fra sin sociokulturelle kontekst, har en kulturhistorisk forståelse af udvikling samt en nutidig dansk forståelse af leg dannet teoretisk grundlag for undersøgelsen af fænomenerne.

Leg forstås i dette speciale som et komplekst og alsidigt fænomen, der er forankret i virkeligheden med elementer af laden-som-om; legen er regelbunden, kulturelt forankret og spændingsfyldt, samt en ramme for sociale møder. Leg kan desuden foregå på adskillige måder og med forskellige deltagere. Udviklingsforståelsen i dette speciale er, at barnet udvikles ved at befinde sig i sin ZNU, der kan stilladseres af barnets omgivelser. Heri kan barnet øve adskillige kulturelt betingede færdigheder, som efterhånden vil internaliseres og blive en del af barnets aktuelle udviklingsniveau. Dette bliver blandt andet muligt for barnet i legen, hvorfor legen anses som at have en vigtig rolle i barnets udvikling.

Måden, hvorpå vi har belyst ovenstående problemformulering, er vha. den kvalitative metode, deltagerobservation, som er udformet med inspiration i den interaktionsbaserede beskrivelse. Ved at deltage i den konkrete praksis har vi fået indsigt i, hvordan børnene og de voksne legede i en dansk daginstitution. Den interaktionsbaserede beskrivelse er ligeledes anvendt som tolkningsramme for den indsamlede empiri, som er blevet analyseret ud fra

enkelte teoretiske fokuspunkter med afsæt i fremtrædende tematikker i feltnoterne og specialets teoretiske forståelse.

Analysen af empirien har belyst, at børnene i den pågældende daginstitution havde adskillige muligheder for leg. I legene interagerede de med den kontekst, som børnehuset udgjorde i form af fysiske og strukturelle rammer, samt forskellige børnefællesskaber, og de havde mulighed for at indgå i forskellige former for leg. Analysen har yderligere illustreret, at der i legene kunne opstå udfordringer for børnene, som kunne give indblik i, hvor de befandt sig i deres udvikling, samt hvordan deres rammer støttede op om at løse disse udfordringer. Her kunne både legen i sig selv, de andre jævnaldrende, samt de voksne i børnehuset være med til at stilladsere ZNU for de enkelte børn, og på den måde muliggøre, at børnene kunne øve sig i at mestre evner over deres aktuelle udviklingsniveau.

På denne baggrund tyder det dermed på, at nærværende speciale kan bidrage med et opløftende perspektiv på den ellers nedslående samfundsdebat om danske børns leg. Legens rammer muliggøres i daginstitutionen blandt andet af de tilstedeværende voksne, som tilsyneladende ikke bare er et tilstrækkeligt antal, men også fagligt er opmærksomme på at støtte børnene i legen ved at gå foran, bagved og ved siden af dem. Med denne forståelse af den voksnes indflydelse og tilstedeværelse i børnenes leg, bliver det muligt at se på legen, ikke med et hverken puristisk eller didaktisk perspektiv, men med en forståelse af, at legen i sig selv rummer mange facetter og udviklingsmuligheder, som voksne omkring børn kan hjælpe med at facilitere og støtte op om.

Afslutningsvist bør der tages forbehold for undersøgelsens metodiske og teoretiske styrker. Disse inkluderer en tværgående, dynamisk og omfattende undersøgelse af leg fra et kulturhistoriske perspektiv, som på baggrund af begrænset tid og ressourcer, og et konkret teoretisk fokus ikke undersøgte sprog, relationer og individuelle udviklingspotentialer. Yderligere kan undersøgelsen ikke generaliseres til andre kontekster, der ikke deler de

kulturelle, pædagogiske og fysiske betingelser, som den pågældende institution havde. Der er dermed fænomener ved nærværende undersøgelse, som hverken den anvendte teori eller metode kan belyse, og som vil kræve videre undersøgelse for at få indblik i. Som led i at styrke kvaliteten af specialet har der gennemgående været en opmærksomhed på at forsøge at leve op til kvalitetskriterierne om transparens, troværdighed, kohærens og relevans.

Perspektivering

På baggrund af nærværende speciale tyder det altså på, at legen i daginstitutionen er betydningsfuld for børnene og deres udvikling, og at det er særligt vigtigt, at rammerne støtter op om legens præmisser. Det findes derfor relevant at overveje, hvorvidt viden fra dette speciale kan anvendes til at udvide legens mulighedsbetingelser i andre danske daginstitutioner. Ifølge Winther-Lindqvist & Svinth (2019) er det særdeles vigtigt for den pædagogiske faglighed, at der opnås forskningsbaseret viden om børns leg, og hvordan den bedst kan understøttes. Ved at have en større forståelse for, hvilke rammer, der kan støtte op om børnenes leg i daginstitutioner, kan fagprofessionelle i de respektive institutioner muligvis øge deres opmærksomhed på egne institutionelle rammer og dermed blive opmærksomme på, hvorvidt disse er fordrende for legen. På den måde kan der opnås en større forståelse for legens betingelser, hvorved flere daginstitutioner potentielt kan skærpe deres opmærksomhed på at lade legen fylde jf. Den Styrkede Læreplan (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

Da der som nævnt er facetter, som nærværende undersøgelse ikke kan belyse, findes det nødvendigt med yderligere forskning på området, for på den måde at opnå en større og mere fyldestgørende forståelse af legen og de potentielle udviklingsmuligheder heri. Blandt andet fremhæver Winther-Lindqvist og Svinth (2019), at der generelt mangler viden om legen i danske daginstitutioner fra større empiriske studier. Dette kunne inkludere

længdesnitsstudier af danske børns institutionsliv, som i højere grad vil kunne belyse sammenhængen mellem hvordan børnene leger og deres individuelle udvikling. Ved at følge de samme børn over en længere periode, ville det i højere grad være muligt at opnå indsigt i deres respektive udviklingsprocesser, og ikke blot hvilke evner de potentielt er ved at øve på nuværende tidspunkt. Derudover kunne yderligere forskning på området også inkludere større undersøgelser af flere daginstitutioner, så forståelsen af de respektive rammers indflydelse på leg og udvikling kunne nuanceres og yderligere kvalificeres. Det findes yderligere relevant at forholde sig til, at ikke al børnenes leg foregår i daginstitutioner, og at børns leg dermed også bliver influeret af andre sociokulturelle kontekster. På trods af, at danske børn opholder sig i daginstitutioner i mange af deres vågne timer, foregår resten af deres daglige liv hjemme i familierne, hvorfor legen her også findes relevant at undersøge med henblik på at forstå sammenhængen mellem børns leg og deres udvikling. Som Sommer (2020b) og Winther-Lindqvist (2020j) pointerer, sættes legen også under pres af forældres arbejdstidspres, bekymringstanker og høje forventninger til forældreskabet, og det har indflydelse på den leg, børnene har mulighed for at lege i dag. Af denne årsag findes det også nødvendigt at undersøge legen i hjemmet og betingelserne, denne foregår under. En undersøgelse af hele barnets sociokulturelle kontekst vil dermed muliggøre en mere holistisk og nuanceret forståelse af barnets leg og muligheder for udvikling i dag. Dette speciale kan i den sammenhæng bidrage med hypoteser om, hvilke fysiske og strukturelle rammer, der er vigtige, samt bidrage med anbefalinger angående relevante metoder i forhold til at belyse forskellige typer af spørgsmål.

Udover, at legen synes at have betydning for børnenes udvikling i barndommen, påpeger Winther-Lindqvist (DR, 2023) yderligere, at leg også kan have en sammenhæng med trivsel senere i livet. Flere fremhæver, som nævnt, at børn i dag leger markant mindre end tidligere på tværs af landegrænserne (Rentzou et al., 2019; Sommer, 2020b; Winther-

Lindqvist & Svinth, 2019). Winther-Lindqvist (DR, 2023) pointerer, at denne tendens synes at have en sammenhæng med den store mistrivsel, der opleves blandt danske børn og unge i dag. Ved at undersøge denne sammenhæng nærmere, vil der potentielt opnås en yderligere viden om flere facetter af legens betydning for børnelivet. Dette vil supplere den samlede forståelse af legens betydning for børns udvikling og trivsel, samt give legen yderligere eksistensberettigelse i danske daginstitutioner. Potentielt vil denne viden også kunne indgå i forebyggende tiltag for at mindske børns mistrivsel i fremtiden.

Referenceliste

- American Psychological Association. (u.å.). *APA PsycInfo*. Wolters Kluwer. Hentet 28. maj 2022, fra <https://www-wolterskluwer-com.proxy1-bib.sdu.dk/en/solutions/ovid/apa-psycinfo-139>
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg., s. 463–480). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg., s. 13–28). Hans Reitzels Forlag.
- Broström, S., & Frøkjær, T. (2019). Developing a Pedagogy of Education for Sustainable Futures: Experiences and Observations from Danish Preschools. *ECNU Review of Education*, 2(4), 475–496. <https://doi.org/10.1177/2096531119893306>
- Burghardt, G. M. (2011). Defining and Recognizing Play. I A. D. Pellegrini (Red.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (1. udg., s. 9–18). Oxford University Press.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Chaiklin, S. (2011). Kulturhistorisk psykologi. I B. Karpatschhof & B. Katzenelson (Red.), *Klassisk og moderne psykologisk teori* (2. udg., s. 319–347). Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, G. (2014a). Indledning: Videnskabsteorien mellem videnskab og filosofi. I *Psykologiens videnskabsteori—En introduktion* (2. udg., s. 9–16). Samfundslitteratur.
- Christensen, G. (2014b). Psykologien som videnskab. I *Psykologiens videnskabsteori—En introduktion* (2. udg., s. 93–116). Samfundslitteratur.
- DR. (2023). *Legesyge*. <https://www.dr.dk/lyd/special-radio/genstart/genstart-2023/genstart->

legesyge-11802350454

- Ellegaard, T., & Kryger, N. (2020). Changing the framing of play in times of increased emphasis on readiness. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 218–231. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803047>
- Elsevier. (u.å.). *Scopus: Comprehensive, multidisciplinary, trusted abstract and citation database*. Elsevier. Hentet 30. maj 2024, fra <https://www-elsevier-com.proxy1-bib.sdu.dk/products/scopus>
- Emmerson, R. M. (2011). Fieldnotes in Ethnographic Research. I R. I. Fretz, R. M. Emerson, & L. L. Shaw (Red.), *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2. udg., s. 1–43). The University of Chicago Press.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2014). Making children ‘social’: Civilising institutions in the Danish welfare state. *Human figurations*, 3(1).
- Hedegaard, M. (2012). Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation. I M. Pedersen, J. Klitmøller, & K. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation—En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard, M. (2013a). *Beskrivelse af småbørn* (3. udg.). Århus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M. (2013b). En interaktionsbaseret beskrivelse. I *Beskrivelse af småbørn* (3. udg., s. 27–54). Århus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M. (2013c). Karakteristika ved den interaktionsbaserede beskrivelse. I *Beskrivelse af småbørn* (3. udg., s. 55–68). Århus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M. (2013d). Metodeovervejelser. I *Beskrivelse af småbørn* (3. udg., s. 1–26). Århus Universitetsforlag.
- Hedegaard, M. (2013e). Tolkning. I *Beskrivelse af småbørn* (3. udg., s. 69–105). Århus Universitetsforlag.
- Jonasson, C. (2012). På vej ind i feltet: De indledende skrift som deltagerobservatør. I M.

- Pedersen, J. Klitmøller, & K. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Karpatschhof, B. (2015). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg., s. 443–462). Hans Reitzels Forlag.
- Klitmøller, J. (2012). Pragmatisk analyse og fortolkning af materiale fra deltagerobservation. I M. Pedersen, J. Klitmøller, & K. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Koch, A. B., & Jørgensen, H. H. (2023). Danish Early Childhood Education and Care. *Journal of Pedagogy*, 14(1), 5–14. <https://doi.org/10.2478/jped-2023-0001>
- Kragh-Müller, G. (2020). Hvor fri er børns fri leg i børnehaven? Om børns venskaber og leg i daginstitutioner. *Psyke & Logos*, 41, 14–38.
- Leontjev, A. N., & Luria, A. R. (1982). Hvordan L.S. Vygotskys ideer blev til. I *Om barnets psykiske udvikling* (s. 9–24).
- Nielsen, K. (2012). Deltagerobservation i et historisk og videnskabsteoretisk perspektiv. I M. Pedersen, J. Klitmøller, & K. Nielsen (Red.), *Deltagerobservation* (1. udg., s. 27–38). Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2018). Pædagogisk psykologi i den senmoderne periode (1980-). I *Pædagogisk psykologi—En grundbog* (2. udg., s. 96–160). Samfundslitteratur.
- Næsby, T., & Sperling, L. L. (2023). Structural and process quality in Danish preschools in connection with three preschool teacher generations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(6), 928–949. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2114542>
- Pedersen, M., Klitmøller, J., & Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltagerobservation i

- psykologien. I J. K. Martin Pedersen Klaus Nielsen, *Deltagerobservation* (1. udg., s. 11–25). Hans Reitzels Forlag.
- Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F., & Paz-Albo, J. (2019). Preschool Teachers' Conceptualizations and Uses of Play Across Eight Countries. *Early Childhood Education Journal*, *47*(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1007/s10643-018-0910-1>
- Schousboe, I. (1993). Den onde leg. *Nordisk psykologi: teori, forskning, praksis*, *45*, 97–119.
- SDU RIO Legal Services. (2024). *Vejledning om databeskyttelse og samtykke i forbindelse med studerendes projekter*. SDU RIO Legal Services.
https://mitsdu.dk/da/mit_studie/bachelor/europaeiske_studier/vejledning-og-support/studerendeoggdpr/databeskyttelse-i-opgaver/jegindsamlerselvdato
- Smith-Nielsen, J., Wendelboe, K. I., Mohr, J. E. W., Væver, M. S., Pontoppidan, M., Helmerhorst, K., & Egmosse, I. (2022). Promoting interactive skills and mind-mindedness among early childcare professionals: Study protocol for a randomized wait-list controlled trial comparing the Circle of Security approach with care as usual in center-based childcare (the SECURE project). *BMC Psychology*, *10*(1), 153.
<https://doi.org/10.1186/s40359-022-00835-3>
- Sollerhed, A.-C., Olesen, L. G., Froberg, K., Soini, A., Sääkslahti, A., Kristjánsdóttir, G., Vilhjálmsón, R., Fjórtoft, I., Larsen, R., & Ekberg, J.-E. (2021). Movement and Physical Activity in Early Childhood Education and Care Policies of Five Nordic Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(24), 13226. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413226>
- Sommer, D. (2020a). Evidensen for legende læring. I *Leg. En ny forståelse* (1. udg., s. 89–110). Samfundslitteratur.

Sommer, D. (2020b). Frisæt legen. I *Leg. En ny forståelse* (1. udg., s. 21–30).

Samfundslitteratur.

Sommer, D. (2020c). Hvad er legesyn? I *Leg. En ny forståelse* (1. udg., s. 31–40).

Samfundslitteratur.

Sommer, D. (2020d). Introduktion. I *Leg. En ny forståelse* (1. udg., s. 13–20).

Samfundslitteratur.

Sommer, D. (2020e). *Leg. En ny forståelse* (1. udg.). Samfundslitteratur.

Sommer, D. (2020f). Leg og legetøj—Definitioner og typer. I *Leg. En ny forståelse* (1. udg., s. 41–52). Samfundslitteratur.

Sommer, D. (2020g). Legens rolle i menneskets evolution og epigenetik. I *Leg. En ny forståelse* (1. udg., s. 53–70). Samfundslitteratur.

Spradley, J. P. (2012). James P. Spradley—Deltagerobservation. I M. Pedersen, J.

Klitmøller, & K. Nielsen (Red.), & B. Nake (Overs.), *Deltagerobservation* (1. udg., s. 39–60). Hans Reitzels Forlag.

Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.),

Kvalitative metoder. En grundbog (2. udg., s. 81–96). Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015a). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I

Kvalitative metoder—En grundbog (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015b). Kvalitet i kvalitativ forskning. I S. Brinkmann &

L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg., s. 521–531). Hans Reitzels Forlag.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight 'big-tent' criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.

Unicef. (2024). *Børns rettigheder*.

Vygotsky, L. (1978a). Interaction between Learning and Development. I M. Cole & S.

- Schribner (Red.), *Mind in Society*.
- Vygotsky, L. (1978b). Internalization of Higher Psychological Functions. I M. Cole & S. Schribner (Red.), *Mind in Society*.
- Vygotsky, L. (1978c). Mastery of Memory and Thinking. I M. Cole & S. Schribner (Red.), *Mind in Society*.
- Vygotsky, L. (1978d). *Mind in Society* (M. Cole & S. Schribner, Red.).
- Vygotsky, L. (1978e). Problems of Method. I M. Cole & S. Schribner (Red.), *Mind in Society*.
- Vygotsky, L. (1978f). The Role of Play in Development. I M. Cole & S. Schribner (Red.), *Mind in Society*.
- Vygotsky, L. (1978g). Tool and Symbol in Child Development. I M. Cole & S. Schribner (Red.), *Mind in Society*.
- White, R. (2012). *The power of play: A research summary of on play and learning*.
<https://www.childrensmuseums.org/images/MCMResearch-Summary.pdf>
- Winther-Lindqvist, D. (2006a). Appendix: Metode. I *Skal vi lege? : Leg, identitet og fællesskaber i børnehaven* (1. udg., s. 41–60). Frydenlund.
- Winther-Lindqvist, D. (2006b). *Skal vi lege? : Leg, identitet og fællesskaber i børnehaven* (1. udg.). Frydenlund.
- Winther-Lindqvist, D. (2006c). Teorien om fantasi-gruppeleg. I *Skal vi lege? : Leg, identitet og fællesskaber i børnehaven* (1. udg., s. 41–60). Frydenlund.
- Winther-Lindqvist, D. (2020a). Børns leg i dagtilbud. I *Kort og godt om LEG* (1. udg., s. 79–100).
- Winther-Lindqvist, D. (2020b). Den risikofyldte leg og legens farefulde elementer. I *Kort og godt om LEG* (1. udg., s. 63–66).
- Winther-Lindqvist, D. (2020c). Hvad er legens kendetegn? I *Kort og godt om LEG* (1. udg.,

s. 17–22).

Winther-Lindqvist, D. (2020d). *Kort og godt om leg* (1. udg.).

Winther-Lindqvist, D. (2020e). Leg, læring og effektiviseringstendensen. I *Kort og godt om LEG* (1. udg., s. 23–28).

Winther-Lindqvist, D. (2020f). Legekompetencer. I *Kort og godt om LEG* (1. udg., s. 75–78).

Winther-Lindqvist, D. (2020g). Legens forbindelse til steder og ting. I *Kort og godt om LEG* (1. udg., s. 67–74).

Winther-Lindqvist, D. (2020h). Legens former og børns udvikling. I *Kort og godt om LEG* (1. udg., s. 29–52).

Winther-Lindqvist, D. (2020i). Naturlig og kulturelig leg. I *Kort og godt om LEG* (1. udg., s. 11–16).

Winther-Lindqvist, D. (2020j). Opvækst i bekymringsland. I *Kort og godt om LEG* (1. udg., s. 133–136).

Winther-Lindqvist, D. (2020k). Regelleg og spil. I *Kort og godt om LEG* (1. udg., s. 53–60).

Winther-Lindqvist, D., & Svinth, L. (2019). *Leg i daginstitutioner*. DPU, Aarhus

Universitet : Nationalt Center for Skoleforskning : Aarhus Universitetsforlag.