

*Daniela Cecchin
Artiklen er udgivet i bogen:
"I nærheden", red. Reimer,
Schousboe og Thorborg
Hans Reitzel Forlag 2000*

LEG I BARNE- OG VOKSENPERSPEKTIV

Indledning

Artiklen er et bidrag til udforskningen af legens univers set både ud fra den legendes perspektiv og i relation til den voksnes pædagogiske perspektiv. Dette dobbelte fokus skyldes en bred interesse jeg har mødt hos pædagoger, der på den ene side anerkender legens betydning for barnet og på den anden side udtrykker ønsket om at kunne møde det legende barn med en mere relevant og adækvat pædagogisk indsats. Skarpt sat op er der i dag en tendens til en polarisering af indsatsen, hvorved den voksne relaterer sig til legen ved enten "at lege med" eller "ikke at blande sig", med mindre det skønnes umiddelbart nødvendigt. Mellem de to poler af udtalt voksen-indblanding og totalt voksen-fravær ligger der andre, oplagte pædagogiske muligheder, i en form for dialog mellem barneperspektiv og voksenperspektiv.

Voksenperspektivet på legen skal her ikke forstås i "spekulativ" forstand lige som ud fra "effektivitetskrav", hvor man som voksen er optaget af at finde frem til hvad børn kan lære af at lege for derved at bruge legen pædagogisk og didaktisk set til at opnå mål, der ligger uden for legen selv. Min interesse i at fremhæve voksenperspektivet omhandler snarere, hvad vi professionelle voksne selv kan lære af børns leg. For vores skyld og for børnenes skyld. Det er især den betydning som en sådan erkendelse har for børnene, der i det følgende vil blive behandlet og diskuteret. At kende til legen og dens særlige handleunivers kan bidrage til at kvalificere vores indsats i retning af at medtænke barneperspektivet som et væsentligt og nødvendigt perspektiv i tilrettelæggelse af det pædagogiske arbejde. At få indsigt i legens væsen og dens særlige struktur og logik, giver den voksne i den konkrete praksis mulighed for at agere og intervenere på andre måder og på andre niveauer end på en umiddelbart og alene reagerende måde.

Artiklen er opbygget således, at den søger at forbinde barneperspektivet med voksenperspektivet. Efter nogle metodemæssige overvejelser vil en behandling af væsentlige elementer ved legen og dens særlige oplevelsesrum føre til udforskning af fantasien i børns fælles leg. I forlængelse heraf reflekteres der over legens logik samt væsentlige strukturelle og funktionelle aspekter ved leg, som den voksne kan vælge at medtænke som barneperspektivistisk bidrag til opbygning af konkret pædagogisk praksis. Voksenperspektivet behandles endeligt som den voksnes opgave og udviklingsmulighed i relation til legen og i relation til egen personlig og faglig berigelse.

Legen som genstand for forskning

Legen kan i dag med rimelighed siges at være et veludforsket fænomen, ikke alene inden for pædagogikken og psykologien. I de senere år har andre discipliner som historie, kultursociologi og antropologi bidraget med værdifulde elementer i den samlede legeforståelse. Jeg finder, at navnlig inddragelse af antropologien har været med til at nuancere legeopfattelsen og fremme en orientering af legeforskningen hvor legen bliver anskuet ud fra den legendes selvoplevelse og hvor der lægges vægt på at se barnet, som subjekt for legen (se f.eks. Åm 1989).

Et vigtigt moment i den empiriske tilgang i udforskning af barnets leg, er den direkte iagttagelse af børn, der leger. Til alle tider har man observeret børns leg med henblik på at forstå den dybere mening bag ved legehandlingen. Observation som undersøgelsesmetode er stadig en bredt anvendt måde at nærme sig legen på, selv om det langt fra er enkelt og uproblematisk. Dette skyldes for mig at se en slags kløft mellem legens væsenindhold og metodens muligheder og/eller begrænsninger. Legen er et fænomen karakteriseret ved egenskaber som kompleksitet, mangfoldighed, impressivitet, ekspressivitet, kropslighed, samtidighed, dobbelttydighed, totalitet og ikke-linearitet. Det er alle dimensioner, som observationsmetoder har vanskeligt ved at honorere. En stor vanskelighed ligger eksempelvis i bestræbelsen på at indfange og rumme legens mange og forskellige dimensioner i beskrivelsesformer, som er underlagt det verbale sprogs progressive, lineære logik og regler. Den helhed og samtidighed, som kan fornemmes og erkendes intuitivt i sin rigdom af nuancer og udtryk, når man oplever børn lege, går tabt i det øjeblik man giver sig i kast med en sproglig beskrivelse af legen. Visse aspekter i beskrivelsen bliver prioriteret hierarkisk i forhold til andre, nogle bliver undladt mens andre, så som stemninger, fornemmelser og gestus mister deres farve og intensitet i beskrivelsen. Derfor kan legen egent-

lig kun forstås i sit væsen og i sin helhed gennem intuition og medleven hvorved disse dimensioner må medtænkes i forbindelse med iagttagelsesmetoden (Cecchin 1992).

Anvendelse af en interaktionsbaseret iagttagelsesmetode (se f. eks. Hedegaard 1990) kan være en måde at reducere ovennævnte vanskeligheder. Her har den voksne mulighed for, på baggrund af handlingsbeskrivelsen, at indgå medlevende i en form for dialog med barnet om legen, for dermed at nærme sig legeoplevelsen set fra det legende barns perspektiv. Frem for at "gøre sig usynlig" gør den voksne observatør sig i stedet bevidst om, hvornår og på hvilken måde hun/han kan have indflydelse på observationen, således at dette element af intersubjektivitet også kan indgå i beskrivelsen, frem for at blive tilsløret.

Barneperspektivet på leg og legesignaler

Legeforskere har i tidernes løb været optaget af forskellige aspekter ved legen, såsom aldersforskelle, kulturelle forskelle mm. Her sættes i stedet for fokus på de mere almene træk ved legen, dens væsen og dens betydning set ud fra det legende barn. Hvad er legen og hvordan opleves det at lege? Hvad er det, der i legen er så medrivende, opløftende og intenst, at barnet simpelt hen ikke kan lade være med at lege, ja, at legen kan blive "selve livet", som en 6 årig udtrykker det.

At anlægge et barneperspektiv på legen indebærer at inddrage barnets vurdering også i definitionen af, hvad legen egentlig er, og i afgrænsningen af leg fra andre aktiviteter og fænomener i barndommen. Og børn har, allerede fra de er ganske små, en form for intuitiv fornemmelse af hvad der er leg. Et eksempel:

*En mor henter sin 4 årige dreng og hans kammerat fra børnehaven.
Har i leget sammen i eftermiddag? - spørger moren.
Nej, vi har bare klatret i træer - svarer drengen.
Er det da ikke at lege?
Nej, vi har klatret i træer. Vi har ikke leget at klatre i træer!*

Barnet giver her udtryk for, at der er forskel mellem at prøve på eller øve sig i at komme op på et træ og "at lege, at klatre i træer". Lige som der også er forskel mellem at træne for at kunne blive god til at nikke til bolden og det "at være Michael Laudrup". Forskellen er tilsyneladende minimal og svær at få øje på udefra betragtet. Handlingen er den samme, om man klatrer i træer eller leger at man gør det, om man øver sig i at nikke eller leger at man spiller fodbold.

Men der er en afgørende forskel. Man kunne sige, at der er en verden til forskel. Legeverden og den reelle verden er to indbyrdes relateret og interagerende verdener, men samtidig to forskellige verdener.

Legeverdenen

Antropologen Gregory Bateson har et godt bud på, hvordan man teoretisk kan begribe ovennævnte forhold og afgrænse legen. Batesons udgangspunkt er et studie af kommunikationen i evolutionistisk perspektiv, dvs. menneskeligt-udviklingsshistorisk set. Studiet resulterede blandt andet i en antagelse om, at kommunikation foregår på flere planer eller abstraktionsniveauer. En ytring eller en handling kan implicit rumme flere budskaber. Noget kan være ment "for alvor" eller også i betydning af "lade som om", eller begge dele på én gang.

På baggrund af sin teori om kommunikation og metakommunikation hævder Bateson, at legen, til forskel fra andre aktiviteter, skal annoncere sig selv, legen skal nærmest introduceres ved hjælp af et såkaldt legesignal (Bateson 1985, Olofsson 1990, Åm 1989).

Der findes forskellige former for legesignaler, både verbale og non-verbale, kropslige signaler. "Skal vi lege at..." eller brug af datid "så sagde vi at..." er - lige som en gestus, et blink med øjet eller en bestemt kropsholdning - måder at introducere lege hensigten på.

Legesignalet er vigtigt, fordi det adskiller legeverdenen fra verdenen udenfor legen, legevirkeligheden fra den reelle virkelighed. Hermed udgør legesignalet en form for psykologisk ramme for legen.

Gennem legesignalet er det barnet, som definerer hvad der er leg, og samtidig er det med til at afgrænse legen fra andre beslægtede aktiviteter, som for eksempel spil.

Men hvad kendetegner dette særlige psykologiske handlerum inden for rammerne at et metakommunikativt legesignal? Det, som er særligt for legevirkeligheden er først og fremmest, at der er tale om en

fiktiv virkelighed, der har "som-om" - aspektet som et væsentligt og grundlæggende element. Hvordan opstår dette aspekt egentligt og hvad indeholder det?

Fællesskab som grundlag for at kunne lade som om

Evnen til at lade som-om udvikles almindeligvis hos børn mellem et og to års alderen og bliver efterhånden stadig mere kompleks og nuanceret. Det er bemærkelsesværdigt, at denne evne ikke opstår af sig selv, men udvikles i et fælles kommunikativt rum, nemlig i den tætte følelsesmæssige relation mellem det lille barn og den voksne (Olofsson 1990). Det er barnets betydningsfulde voksne, der introducerer denne dimension, som kommunikativ mulighed i interaktion med andre. Borte tit-tit legen kan i denne sammenhæng fremhæves som eksempel på en sådan leg mellem forældre og småbørn. Her er det vigtigt at kunne give og opfatte metakommunikative signaler. Hvis den voksne ikke giver tydelige signaler gennem øjenkontakt, ansigtsmimik, stemme og gestus, bliver legen ikke til noget, eller også kan barnet blive bange.

Fantasien

For at barnet kan lade som-om kræver det, at det kan danne og fastholde billeder af ting og begivenheder i verdenen, det vil sige, at det kan forestille sig det, som det har sanset og erfaret. Den psykiske forudsætning for denne funktion er forestillingsevnen som bl.a. Jean Piaget har udforsket. På sporet af Piaget foretager Bretherton en præcisering af evnen til at repræsentere ved at skelne i mellem det at lade som-om i betydningen "som-om", for at understrege forskellen mellem virkelige og simulerede handlinger, og i betydning "hvad-hvis", som henviser til det at transformere den reelle virkelighed til fiktive, alternative verdener.

I denne "hvad-hvis" dimension ligger kimen til kreativitet forstået som erkendelsesmæssig og handle-mæssig nyproduktion af uforudsigelige forestillingsbilleder og konkrete former.

Empiriske undersøgelser om forholdet mellem associationsevnen og kreativitet peger på en tilsvarende dobbelthed i anvendelse af forestillingsseven (Pellegrini 1984). En nødvendig - men ikke tilstrækkelig forudsætning for, at barnet kan anvende objekter kreativt er en nysgerrig indstilling til omverdenen lige som ud fra spørgsmålene: "Hvad er det?" "Hvad bruges det til?". I legen kræver det imidlertid, at barnet i en vis udstrækning forholder sig til objekterne ud fra spørgsmålet: "Hvad kan jeg gøre med det?" I legen skaber barnet således forbindelser i mellem væsenselementer ved erkendte genstande, som danner grundlag for dets måde at anvende genstande på i leg (Cecchin 1992).

Som-om dimensionen antages hermed at være en væsentlig forudsætning for, at en handling kan defineres som leg, og fantasien opfattes følgelig som et centralt element i legens væsen. Det at lægge et puslespil kan pludseligt forvandles fra at være spil til leg, i det øjeblik barnet anvender brikkerne til animation af en handling og/eller en fortælling.

Fantasien kan defineres som evnen til at bearbejde, omforme og overskride en given reel virkelighed. Fantasien er den side af forestillingsevnen, som henter en stor del af sit materiale fra ubevidste billeder, erindringer, fornemmelser og stemninger eller fra drømmene. Man kan sige at fantasien næsten fungerer transmodalt, det vil sige på tværs af forskellige sanseområder, idet den rummer mulighed for uden videre at overføre information fra en sansemodalitet til en anden. Jeg husker fra en legeobservation en pige, som pludselig indførte badning-i-svømmebassin-temaet i sin leg, umiddelbart efter at hun havde taget sin trøje af, fordi hun havde det for varmt.

Fantasiens udviklingspotentialer

Set i relation til legen kan fantasien udviklingspsykologisk set tillægges flere funktioner. I legen kan fantasiens udforskende og søgende aspekt komme ubeskåret til udtryk. Fantasien er med til at aftegne nye mål for handling og hermed nye handlemuligheder. Legen udgør et oplagt rum til undersøgelse og afprøvning af muligheder. Fantasien rummer et produktivt-skabende aspekt, der resulterer i produktion af alternativer til de her og nu givne forhold. I legen hænger fantasiens *skabende* funktion sammen med hengivelse og en evne til at "lade sig styre af genstanden", samt evnen til at forfølge "hvad-hvis" indstillingen.

Fantasien har en *bearbejdende* funktion i forhold til relevante aspekter af den reelle virkelighed. Gennem legen kan barnet bearbejde reelle problemstillinger og konkrete spørgsmål på det fiktive plan på en for barnet oplagt måde. Idet aktuelle problemstillinger og påtrængende temaer ved hjælp af fantasi-en løftes fra det daglige konkrete plan op til forestillingsplanet, lettes selve bearbejdningsprocessen.

Fantasien giver barnet, gennem legehandlingen, mulighed for at supplere for mangler - eller få opfyldt ønsker, der ikke lader sig realisere i uden for legevirkeligheden. Hermed kan man tale om, at fantasien har en *kompenserende* funktion, hvorved barnet i sit valg af temaer og figurer eksempelvis kan vende afmagt til magt. Ydermere kan fantasien - blandt andet afhængig af voksnes lydhørhed og støtte - føre til en forandring og overskridelse af konkrete begrænsninger og livsomstændigheder.

I forhold til de begrænsninger, som kan ligge i en her-og-nu given situation giver fantasien i legen mulighed for en *overskridelse* i både form og indhold samt tid og rum.

Endeligt kan man fremhæve fantasiens *forbindende* funktion. Fantasiaktiviteten er kendetegnet ved en særlig form for forbindelseslogik, hvor den emotionelle-kognitive bearbejdelse er åben for at følge og kombinere forskellige former for forbindelser, som ikke omfatter simple en-til-en associationer, men snarere komplekse sammenfletninger. Som Ivy Schousboe beskriver det, kan enhver tanke i fantasien "tages ud" af en bestemt sammenhæng og "blive lagt ind" i en ny sammenhæng, således at ethvert et-eller-andet kan forbindes med ethvert et eller andet, på en eller anden måde (Schousboe 1993).

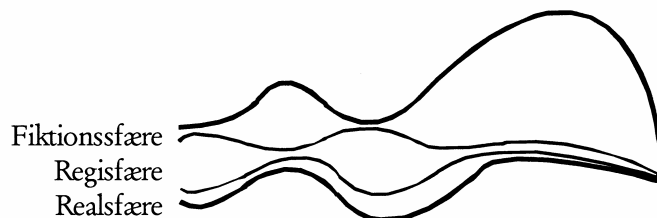
Fantasilegen

Fantasien opfattes her som et grundlæggende aspekt ved legens væsen og et elementært karakteristikum ved legeaktiviteten. Men selvom vi må forvente at finde en vis grad af som-om aktivitet i betydning af aktivitet på et andet/meta kommunikationsplan i alle former for leg, er der nogle lege som mere end andre er baseret på fantasi.

Den sociale fantasileg (Åm 1989) er den form for leg, som består i, at børn frit og spontant digter en historie, i og med at de leger således, at selve legens forløb udvikles og formes i takt med, at legen skrider frem. Derved får legen karakter af en fremadskridende fortælling, et autentisk og originalt hændelsesforløb, hvis handling og indhold skabes undervejes omkring et fælles sammenbragt interessefelt og med relevante bidrag fra alle de involverede legedeltagere.

I en analyse af fantasilegen identificerer Ivy Schousboe nogle strukturelle træk, som jeg finder interessante både ud fra et barneperspektiv og et voksenperspektiv idet denne analyse har implikationer for både legeoplevelsen og for den konkrete pædagogiske legeforsståelse og tilgang.

I følge Ivy Schousboe handler børn i legen på sammen tid inden for tre forskellige virkelighedssfærer: en fiktionssfære, en regisfære og en realsfære (*se figur*).



Fiktionssfæren rummer legens forestillinger og temaer, i regisfæren finder forhandlinger og forberedelser sted, mens realsfæren udgør de konkrete betingelser for legen.

Disse sfærer står i et dynamisk forhold til hinanden, hvilket vil sige, at ændringer i en af sfærerne medfører ændringer i de øvrige, hvorved børnene må forholde sig til tre sfærer på én gang. Den indbyrdes gennemtrængelighed og samtidigheden af virkelighedssfærene betyder, at barnet i legen kan bevæge sig på tværs af sfærenes handleområder. Sfærerne varierer løbende i løbet af legeforsløbet med hensyn til indflydelse og omfang. Det er fiktionssfære, der i følge Schousboe indikerer dybten i legen. Jo mere børnene lader sig gribe af legen, "glemmer" den reelle virkelighed og handler spontant og hengivent, des større indflydelse får den fiktive sfære og des dybere og mere selvforglemmende bliver legen for den legende.

Ivy Schousboes analyse af legens sfærer kan også ses i relation til legens forløb i tid og rum. Når fiktionssfæren fylder mest, virker det som om barnet næsten slipper forbindelsen til den reelle, konkrete verden, er totalt opslugt af handling og hengivet til fantasien. Det er her at den såkaldte "store leg", som den højeste form for leg, som alle børn stræber efter at nå (Rasmussen 1985), indtræder.

Legeoplevelsen i den store leg

Hvordan opleves det at lege, og hvad er det, som gør at legen er så attraktiv for børnene? Legeoplevelsen er et aspekt, der ofte savnes i legeteoriene.

Analysen af legens virkelighedssfærer giver adgang til en måde at udforske selve legeoplevelsen set ud fra den legendes perspektiv.

Først og fremmest må vi se på legeaktiviteten som eksistentielt fænomen. Set ud fra et barneperspektiv er legen en umiddelbar, spontan og frivillig aktivitet. Legen har sin berettigelse i sig selv. Det er således barnet, den legende, som alene råder over legen, og legen har ikke andet mål end det, at det blot skal leges. Teoretisk set kan dette forklares med, at legens mål og motiv er sammenfaldende og ligger i selve processen, i det at lege (Leontjev 1977).

I sin søgen efter barneperspektivet giver socialantropologen Eli Åm et interessant bud på det særlige ved at lege, idet hun henter inspiration hos filosoffer og religionpsykologer.

Eli Åm fremhæver at legeoplevelsen er unik, idet den er kendetegnet ved en særlig atmosfære af "løftet" stemning (Åm 1989). Den oplevelse, som knytter sig til legen adskiller sig fra den stemning, som præger andre former for dagligdags virksomhed. Det særegne ved legeoplevelsen hænger sammen med, at legen kræver, at barnet sætter sig i en bestemt form for "beredskabstilstand", som muliggør "indfaldet", der sætter legen i gang. Dette sker idet barnet åbner sluserne til de oplevelser og erfaringer, som ligger i barnets dybere bevidsthedslag.

Åm når i sin udforskning frem til, at legen fører til en særlig slags rus hos den legende. Legen indeholder elementer, som ligner den *ekstatiske tilstand*, der indtræder i religiøse ritualer eller i kunstnere og videnskabsmandens inspirationsekstase. Ekstasen som bevidsthedstilstand er kendetegnet ved en følelse af overskridelse. Der er tale om en følelse af at være "ude af sig selv" samtidig med en bevidsthed om, at noget udenfor en selv trænger ind i bevidsthed. Selv om der er indlysende forskelle mellem voksnes religiøse ritualer og børns leg er der, i følge Eli Åm, samtidig nogle slående ligheder. Når legen tiltager i intensitet opstår der i mødet mellem barnets fantasiforestillinger og den forvandlede virkelighed en løftet stemning og en følelse af fortabelse, en form for "oceanisk" følelse (Åm 1989).

Det er barnets umiddelbare hengivelse til fantasiindholdet og den totale fordybelse i legeoplevelsen, der fører til selvforglemmelse og en slags ekstatiske tilstand.

Denne ekstase-lignende tilstand kan ses som legens måske mest motiverende faktor og implicite mål.

Eli Åm antager, at idet børnene digter legens historie og besætter den reelle virkelighed med deres fantasier, overskrider de samtidig grænser for deres egen bevidsthed og løfter sig ud over hverdagsvirkeligheden.

Hun fremhæver endnu et væsentlig motiverende faktor i den sociale fantasileg, nemlig det, som socialantropologen Viktor Turner betegner "communitas" (I Åm 1989). Begrebet "*communitas*" (fra latin: fællesskab) indebærer en form for mellem menneskelighed, der forener mennesker som hele personer og giver en dyb og intens oplevelse af uforbeholdent fællesskab. Det paradoksale ved "communitas" er, at den ikke kan bestå over tid, som vedvarende tilstand. Derfor kan denne mellem menneskelige, dybe emotionelle fællesskabsoplevelse bedst indfanges i form af erindring om "communitas".

Forestilling om "communitas" og "ekstase" giver barnet en indre forventning om dybe emotionelle oplevelser og bliver hermed selve legens motiv.

Med denne beskrivelse af legens oplevelsesunivers kan legen ses i et alment eksistentielt perspektiv. Emotionelt og oplevelsesmæssigt set løfter legen alle facetter ved det mellem menneskelige ind i sig. I legen oplever og erfarer børn væsentlige dimensioner ved det at være menneske, samt en intuitiv erkendelse af det fælles tredje, der knytter mennesker sammen. På en sådan erkendelse af fælles skaben og af fællesskab hviler de emotionelle, motivationelle og kognitive forudsætninger for menneskets udvikling af samfundsmæssighed.

Legen som kooperativ virksomhed: Et arnested for fællesskab og gensidighed

Kooperation opfattes som et centralt aspekt i udvikling af social kompetence. Kooperation kan defineres som koordineret og gensidig aktivitet om sager af fælles betydning og interesse, eller med andre

ord som fælles virksomhed omkring et "fælles tredje". Legen er et oplagt handlerum for videreudvikling af barnets evne til gensidighed og koordination, evner, som er forudsætninger for Kooperation (Camaioni 1983). Gensidighed forudsætter at man er parat til at forbinde sine egne personlige interesser med andres og eventuelt til at udvide sit eget individuelle perspektiv ved at tage imod andres ideer og forslag, til gavn for en fælles målsætning. I legen er "målet" en forventning om dybe fælles emotionelle oplevelser (Cecchin 1992). I denne forstand kan man sige, at legen er en form for kooperativ virksomhed, hvor deltagerne efterkommer legens krav om gensidighed, ikke på grund af udefra kommende påbud og reguleringer, men "for legens skyld". For at legen skal opnå dybde og intensitet kræver det, at de legende, samtidig med at de fremfører deres egne ideer også er parate til at bygge videre på hinandens ideer. Det er kun når barnet kan/vil indtage forskellige positioner og synsvinkler, at det kan være med til at skabe legens fælles fortælling og særlige oplevelsesrum.

Den voksnes perspektiv

I det moderne vestlige samfund udfolder legen sig i dagligdagen hovedsageligt inden for tilrettelagte institutionelle rammer og sammenhænge. Det er derfor vigtigt at ekspliciterer den rolle som professionelle voksne spiller i relation til at skabe relevante udviklingsbetingelser for legen. I danske daginstitutioner kan man registrere en generel tendens i retning af at udvise størst muligt respekt for barnets legeaktivitet. I deres bestræbelser på at vise maksimal respekt og anerkendelse over for legen, forsøger mange pædagoger at minimere enhver form for voksen påvirkning af børns såkaldte spontane "fri" leg. I selvforvaltnings navn vælger pædagogen her udelukkende at intervenere kun når børn eksplicit udtaler et ønske om det, eller når der opstår konflikter, som børn ikke selv skønnes at kunne håndtere. Pædagogisk set viser en sådan indstilling sig at være problematisk, idet den voksne, som menneskeligt og fagligt set er tilstedet og tager del af den pædagogiske handlekontekst, enten ikke gør sin handleposition klar og bevidst eller også har positioneret sig som værende "uden for". Resultatet kan være en kun delvis nærværende voksenfigur, som agerer i en form for alene - reagerende pædagogik (se også Pernille Hviid, 1998).

Med andre ord, sker voksenpåvirkningen på legen således overvejende på en sparsommelig måde og ofte i form af "nødhjælp". Dette kan eksempelvis finde sted i form af velmenende forsøg på at få et barn, som er uden for, med i en fælles leg.

Men der er hele spektret af mulige påvirkninger såsom tid- og rums tilrettelæggelse, indretning af lokalerne og udearealerne, indkøb og placering af legetøj, direkte støtte i udvikling af børns legeevne og udvidelse af børns erfaringsmæssige rum som inspirationskilde.

Med udgangspunkt i vores viden om legen kan vi udvikle en pædagogisk set mere aktiv tilgang. En tilgang, som ligeledes er baseret på en respekt for legen og en anerkendelse af legens betydning for den legende, men som samtidig medtænker den voksnes pædagogiske intentionelle perspektiv i skabelse af daginstitutionens livets former og indhold. Det er især fantasilegens særlige logik og strukturelle aspekter, som er interessante i denne forbindelse.

Legens logik og struktur som inspiration i pædagogisk praksis

De forudgående analyser af fantasilegen giver mulighed for at identificere væsentlige dimensioner og karakteristiske elementer ved legeaktiviteten. Disse elementer kan være med til at kvalificere den pædagogiske indsats med henblik på at inddrage barneperspektivet i planlægningen, for herved at skabe relevante og betydningsfulde udviklingskontekster sammen med børnene.

Fantasilegen er først og fremmest kendetegnet ved *narrativitet* som bærende element og forbindelsesstruktur for legehandlingen. Det er det at skabe en historie sammen, ved løbende at inddrage og sammenflette aktuelt relevante temaer i form af ideer og spontane indfald, samtidig med at omgivelserne formes i overensstemmelse hermed. Den tematiske sammensætning og legehandlingens udvikling er holdt samme af selve fortællingen, hvor igennem der etableres meningsfulde forbindelser på tværs af legedeltagernes interesse- og betydningsverden.

Narrativitet giver mulighed for integration af forskelligheder i og med, at individuelle interesser og behov indgår som komponenter i udvikling af den fælles historie. Alt kan i princippet forbindes med alt.

En pædagogisk praksis kan ligeledes udvikles med den narrative dimension som grundelement. Et pædagogisk redskab som den "Integrerende Baggrund" er udtryk for en sådan tilgang, hvor det at skabe historier sammen bliver selve pædagogikkens mål. Det foregår gennem en proces hvor børn og

voksne går på opdagelse i hinandens betydningsverdner og undervejs sammenordner og sammenfletter relevante individuelle elementer i det fælles fortællingsmønster (Cecchin 1996).

I forlængelse heraf kan man fremhæve legens besættelse og omformning af omgivelserne. Den *skaber foranderlige scenarier*, i overensstemmelse med legetemaernes udvikling og forløb. En sådan logik kan inspirere til tilrettelæggelse af det fysiske rum og til pædagogiske indretningsformer, der i høj grad giver mulighed for en tilsvarende fleksibilitet i skabelse af relevante og meningsfulde omgivelser. Frem for alene at tilpasse den pædagogiske praksis til et givent, ofte standardiseret fysisk rum, kan omgivelserne også tilpasses den igangværende pædagogiske fortælling. Rummet kan formes og omformes, skabes og genskabes i tæt sammenhæng med aktuelt relevant og betydningsfuldt pædagogisk indhold. En sådan løbende "besættelse af omgivelserne" og konkretisering af fortællingen kan også beskrives som pædagogisk dokumentation (Cecchin 1999).

Den *samtidighed* af forskellige oplevelses og samspilsmåder som kommer til udtryk i fantasilegens interagerende sfærer, er også et element, som er vigtigt at medtænke i pædagogiske sammenhænge. At operere på flere niveauer og åbne mulighed for, at fantasielementer kan træde ind i oplevelse- og erfaringsverdenen, giver mulighed for andre bearbejdningsformer. En oplagt mulighed er at bruge eventyr som afsæt til at digte en fælles fantasifortælling, der bliver illustreret med børnenes tegninger, og som samles i en historiebog, om temaer, som optager børnene. Et eksempel herpå er en bog, der er fremstillet af børn og pædagoger i en italiensk børnehave. Den tager udgangspunkt i en konkret problemstilling, som handler om det at være udenfor. Historien fortæller om Tin Tin, et lille pindsvin, som ingen dyr i skoven længere vil lege med, fordi den har skarpe pigge, som stikker. Sammen med sin mor henvender pindsvinet sig til det store, kloge pindsvin, som samler magiske urter og fremstiller en trylledrik til ham. Den magiske trylledrik gør, at pindsvinet ikke længere stikker med sine pigge, og de andre dyr vil igen lege med ham.

Endnu et karakteristikum ved fantasilegen er dens samtidige og indholdsmæssige *rettethed* og *fleksibilitet*. Rettetheden indebærer at børnene er orienterede mod selve aktivitetens indre mål, nemlig forestillingen om "ekstase" og "communitas". Flexibiliteten indebærer, at legeforsløbet ikke kan bestemmes forud, men derimod kun kan skabes løbende i mødet mellem den fælles udforskning af den relevante genstandsmæssige verden og af fantasiverdens mulighedsrum.

Rettetheden og fleksibiliteten er oplagte aspekter også for tilrettelæggelsen af den pædagogiske praksis. Planlægningsprocessen kan på samme tid være konsekvent i forhold til den pædagogiske målsætning og fleksibel i betydning af at være åben til at inddrage det, der på et givent tidspunkt umiddelbart er relevant og betydningsfuldt for børnene. I lighed med fantasilegen kan pædagogiske forløb være karakteriseret ved, at man ved hvordan historien begynder men ikke hvordan, hvornår og hvorhen den indholdsmæssigt set har sin ende. Det er deltagerne, som skaber historien, i en dialog i form af forhandlinger og beslutninger om mulige temaer og konkrete udtryksformer.

Gensidighed og *kooperation* om udvikling af et fælles tredje er ligeledes væsentlige dimensioner for legen.

Børns optagthed af at kunne samordne tanker og ideer og sammenhandle i forhold til sager, der har fælles interesse, giver inspiration til en pædagogisk praksis. Den konkrete praksis kan være aktivt undersøgende ift. indholdet i det, som børn er optaget af, med henblik på at finde "stof", der kan fremme børnenes mulighed for at opbygge relevante fælles legekontekster.

Leg som integrerende kontekst

Den sociale fantasileg kan siges at være bundet sammen af en form for narrativ forbindelsesstruktur. Strukturelt set sker der det i legen, at relevante elementer fra børns betydningsverdner sammenflettes og integreres i en tematisk helhed i skabelse af den fremadskridende, fælles fortælling.

De individuelle elementer bliver forbundet med hinanden og indgår i legen under skabelse af nye fælles tematiske helheder, der igen fungerer som en form for motivationel referenceramme og resonansrum for udvikling af nye ideer og legetemaer.

Legens mål og motiv er selve det at lege. Børnene skaber en historie sammen, og den giver den enkelte legedeltager en oplevelse af en intens, medrivende og selvforglemmende rus, samt en følelse af samhørighed og fællesskab.

Hvad legetemaerne angår, kan fantasilegens fortællingsstruktur siges at være kendetegnet af en høj grad af kontinuitet, men der er samtidig også mulighed for diskontinuitet og tematiske brud. Det er ikke alt, der kan være med i en given fantasileg. Et vigtigt kriterium for udvælgelse udgøres af en særlig form for relevans og indre forbundhed kaldet pertinens, hvorved forskellige elementer kan ses at "høre sammen" på en meningsfuld måde, hvis de er dele eller komponenter af den samme historie (Lippi 1999).

Der er tale om en interessant dobbelthed i legen: på den ene side kræver den fælles legefartælling en vis tematisk tilpasning fra barnets side for at den kan skride frem. På den anden side må barnets deltagelse i legen være personligt relevant for det, det vil sige, den må være begrundet i dets interesse og engagement i at omsætte og investere personlige betydninger i legen. Denne dobbelthed giver barnet mulighed for at udvikle social kompetence på en for barnet oplagt og meningsfuld måde. I legen udspringer de sociale handlinger og udvikling af socialiteten fra barnets indre motivation i forbindelse med betydningbærende aspekter og væsentlige interesser i barnets livsverden.

Den voksnes opgave og chance i relation til legen

På baggrund af ovenstående kan den voksnes opgave i relation til legen sammenfattes i termer af "*stilladsfunktion*", en særlig "*legende indstilling*" og et "*overordnet pædagogisk regi*".

Stilladsfunktionen indebærer, at den voksne direkte støtter udvikling af børns legeevne, herunder evnen til at lade som og give sig hen til fantasiverdenen, samt evnen til gensigthed og kooperativitet. Den legende indstilling omhandler en særlig pædagogisk tænkning i forhold til at leve og skabe sammen med børn, hvor en klart formuleret udviklingsrettethed, og konkret fleksibilitet og disponibilitet til forandring indgår som interagerende elementer.

Det overordnede pædagogiske regi henviser til rollen som kontekstorganisator i relation til tilrettelæggelse af relevante legebetingelser, herunder indholdsmæssig inspiration, opbygning af scenarier, fremstilling af rekvisitter og løbende iagttagelse og dokumentation (se i øvrigt Cecchin 1999).

Alt dette betyder ikke, at den voksne altid skal rette nysgerrige, "pædagogiske blikke" på børns leg. Men det kan give voksne grundlag for at *skønne*, hvornår de kan give berigelsesmuligheder, og hvornår ikke.

Stilladsfunktionen, den legende indstilling og den pædagogiske regi opfattes som væsentlige kompetencer i relation til det, at skabe rum for børns fantasileg. Men de er samtidig også kompetencer, hvorved den voksne får en ekstra chance for at tage på opdagelsesrejse og bruge sin fantasi. En chance, der giver den voksne i daginstitutionerne et personligt og fagligt "løft", nemlig det, at være med til at opbygge betydningsfulde historier og skabe kultur sammen med børnene.

Litteratur

- Bateson, G. - The message this is play - i Bruner J. : Play - 1996
Camaioni L. - L'interazione tra i bambini - Armando 1993
Cecchin D. - Det legende barn. En bestemmelse af legens væsen og dens betydning for barnet - Integreret speciale og almenpsykologi opgave. Københavns Universitet 1992
Cecchin D. - Den Integrerede Baggrund. Komplexitet og integration i pædagogisk arbejde med børn. Forlaget Børn & Unge 1996
Cecchin D. - Annas sommerkuffert. Om gensidig læring i pædagogisk dokumentation - i: Liv og læring i pædagogiske kontekster. Forlaget Børn & Unge - 1999 (i tryk)
Hedegaard M. - Beskrivelse af småbørn - Århus Universitetsforlag 1990
Hviid P. - Deltagelse eller reaktiv pædagogik - i Bryderup I.M. red. : Pædagogisk faglighed i daginstitutioner. DPI 1998
Leontjev A.N. - Problemer i den psykiske udvikling - bind 3. Rhodos 1977
Lippi G. - Læring - i Cecchin D. red: Liv og læring i pædagogiske kontekster. Forlaget Børn & Unge 1999 (i tryk)
Olofsson B.K. - Lek for livet - Børn & Unge 1990
Rasmussen T.H. - Den store leg - Forlaget Børn & Unge 1985
Pellegrini A.D. - The effects of Exploration and Play on Young Children's Associative Fluency - i Yawkey & Pellegrini: Child's Play: Developmental and Applied. LEA 1984
Schousboe I. - Den onde leg - Nordisk Psykologi, 2 1993
Åm E. - På jakt etter barneperspektivet. Oslo Universitetsforlag 1989