

Omsorgsgiveres deltagelse i små børns lege i dagtilbud

**Kim Jerg, Lærke Nørgård Pallesen,
Pernille Gram og Kaare W. Nielsen**

Leg har fået øget bevågenhed i dagtilbud med Den styrkede pædagogiske læreplan, hvor det hedder, at "legen er grundlæggende". Når børns leg og pædagogers deltagelse beskrives i faglitteraturen, handler det dog overvejende om børn fra deres tredje leveår, mens de yngste børns leg kun er sparsomt beskrevet. Artiklen tager afsæt i viden fra international lege- og barndomsforskning og analyserer filmklip af samspil mellem små børn og pædagogstuderende. Hermed bidrager artiklen med et samlet teoretisk grundlag for at tale om de mindste børns lege samt en analyse og diskussion af, hvordan omsorgspersoner kan rammesætte, støtte og guide legende samspil med de yngste børn i dagtilbud.

Omsorgsperson, småbørn, leg, støtte, vuggestue.

Som undervisere på pædagoguddannelsen finder vi behov for et velafgrænset legebegreb samt beskrivelser af, hvordan professionelle omsorgspersoner kan deltage i og bidrage til små børns lege. Den styrkede pædagogiske læreplan rummer ikke et velafgrænset begreb om leg, og den betoner to modsatrettede aspekter: at legen har en egenverdi, men også et lærings- eller udviklingsaspekt (Schmidt & Slott, 2021). Om pædagogens faciliterende rolle hedder det: "Nogle gange skal legen støttes, guides og rammesættes, for at alle børn kan være med, og for at legen udvikler sig positivt for alle børn" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s.18).

Vi må gå ud fra, at omsorgspersonens pædagogiske bidrag til leg afhænger af dennes legeførførelse. I faglitteraturen møder vi et spændingsfelt mellem det synspunkt, at små børn ikke leger (Kjær, Nørgaard & Jensen, 2003), at de leger parallelleg (Parten, 1932) og at alt, hvad små børn foretager sig, er leg (Gitz-Johansen, 2019). Flere kilder bygger på et diffust begreb om leg (fx Børgesen & Boysen, 2019); præmissen synes at være, at børn *kan* lege, og der stilles sjældent spørgsmål ved, hvordan de lærer at deltage i det komplicerede samspil, som leg er. Vi mener derfor, at der er behov for et tydeligere begreb om små børns lege.

Endvidere er vi som sagt interesserede i at beskrive, hvad det vil sige at deltage i små børns lege. Det er vores tese, at leg er noget, der skal læres. Legeforsker Flemming Mouritsen, der ikke primært beskæftigede sig med små børns leg, siger det på denne måde:

For at leg kan iværksættes, kræves det, at børnene har et beredskab tilegnet fra traditionen i form af færdigheder, en knowhow, som udgør et disponibelt lager af udtryk, genrer, æstetiske og organiseringsmæssige teknikker. [...] Leg er således ikke bare noget børn kan. [...] Lege øver man ved at lege, ved at deltage (Mouritsen, 1996, s.17).

Vi vil argumentere for, at det at lege begynder sammen med en omsorgsgiver. Men hvad skal der til for at lege? Hvad er det særlige ved små børns lege? Kan de beskrives som noget andet end en mindre udviklet udgave af større børns lege? Hvad gør den professionelle omsorgsgiver; er noget bedre end andet? Det har vi over en årrække studeret empirisk og teoretisk. I 2021-22 fulgte vi i den forbindelse tre pædagogstuderende i praktik og iagttog deres forsøg med legedeltagelse, og det er fund fra dette studie, vi præsenterer her. Artiklens forskningsspørgsmål lyder: Hvordan bidrager omsorgsgivere i vuggestuen til, at små børn tilegner sig væsentlige legefærdigheder?

Små børns lege i forskningslitteraturen

Vores teoretiske afsæt for at se på små børns lege bygger på en række legeforskere som Vygotsky (1980), Garvey (1990), Sutton-Smith (1986) og Løkken (1997), der alle mener, at leg er en virksomhed, der skal læres, samt at de første trin i denne læreproces foregår i interaktion med en omsorgsgiver. Læring ses her som et kulturelt og socialt fænomen. I de tidlige år er det i særlig grad en social læreproces, hvor små børn først lærer i samspil med mere erfarne omsorgsgivere og sidenhen også lærer af og blandt jævnaldrende. Gunvor Løkken (1997) kalder dette for hhv. første og andet samspil.

Flere legeforskere er enige om, at leg ikke er små børns eneste selvinitierede aktivitet (Sutton-Smith, 1986; Garvey, 1990; Olofsson, 1990). Nogle af de aktiviteter, små børn udfører, kan være øvelse i kropslig mestring og manipulation med og undersøgelse af genstande. Sutton-Smith (1986) anvender begrebet *play aquisition* om processen, hvor små børn tilegner sig færdigheder i leg, og begrebet *proto-leg* om tidlige legeformer. Det er de to begreber, vi har kigget nærmere på, for at få viden om de konkrete færdigheder. Garvey søger at gøre op med de klassiske legetypologier og konstruerer en ny, der bygger på påstanden om, at når man leger, leger man med noget. Dette noget beskrives som legens ressourcer: krop, stemme, genstande, socialt materiale, sprog og regler (Garvey, 1990). Disse repræsenteres inden for en metakommunikativ ramme; 'dette er

leg', og skal forstås ikke-bogstaveligt (Bateson, 2014; Garvey 1976, 1990). Denne karakteristisk afgrænser leg fra andre aktiviteter, små børn kan være involveret i.

Garvey (1990), Sutton-Smith (1986) og Løkken (1997) har bygget deres forståelse af, hvorledes børn lærer at lege, på spædbarnsforskning af Lewis (1979), Stern (1977), Trevarthen & Hubley (1978) Trevarthen (1979), samt Tomasello (2019), der har det til fælles, at de har udført empiriske studier af interaktionen mellem barn og omsorgsgiver. Disse forskere beskriver alle leg som et væsentligt aspekt ved den tidlige interaktion mellem barn og omsorgsgiver. Deres overordnede svar på, hvordan børn lærer at lege, er, at det foregår i en stilladseret, uformel læreproces i interaktion mellem børn og deres omsorgsgivere. Dette synspunkt betyder, at al leg har oprindelse i sociale lege, der først senere danner grundlag for alene-leg og sociale lege med jævnaldrende (Lewis, 1979).

Den tidlige sociale interaktion har form af intersubjektiv kommunikation (Trevarthen, 1979), baseret på gensidig opmærksomhed. Kommunikationen har ikke andet indhold end de handlinger, omsorgsgiver og barn udfører kropsligt. De tidlige sociale lege er aktiviteter uden resultat, hvor formålet er indlejret i aktiviteten. Der leges, fordi det er sjovt og lystfyldt, og der leges med krop, bevægelser, mimik og lyde (Stern, 1977; Garvey, 1990).

Grundstrukturen i den tidlige kommunikation og de færdigheder, små børn lærer der, danner fundament for legen. Spædbarnet lærer at opleve og markere sin egen intention, lærer at give respons på den andens intention (Sommer, 2003), samt lærer turtagning som socialt princip i dialogen (Olofsson, 1990). Spædbarnet deltager gradvist mere aktivt i den sociale interaktion og leg. I disse tidlige legeformer er spædbarnet en aktiv deltager, der ikke blot imiterer fx moderen; omsorgspersonen imiterer også barnet. Omsorgsgiveren skaber i leg med spædbarnet en spænding mellem det kendte og det endnu ikke kendte (Lewis, 1979), og spædbarnet lærer at være i dette spændingsfelt. Dermed indgår improvisation tidligt i det at lege (Mouritsen, 1996).

Stern (1977), Trevarthen & Hubley (1978) samt Tomasello (1999) skriver at barnet omkring 9 måneders-alderen har tilegnet sig erfaringer og færdigheder, der muliggør fælles opmærksomhed. Omsorgsgiver og barn kan da være sammen om en genstand, og omsorgsgiveren kan formidle kulturel viden om genstandens anvendelse. Barnet begynder dermed at lære, hvordan det kan bruge genstande i leg. Det lærer at skelne mellem genstande som redskaber eller legetøj ved at iagttage den voksnes handlinger med genstandene (Rakoczy, Tomasello & Striano, 2005). Sidenhen stilladserer omsorgsgiveren de processer, hvor barnet lærer at afkode og anvende genstande på en symbolsk måde. Barnet tilegner sig således de grundlæggende færdigheder i at lade-som-om i samspil med deres omsorgsgiver (Striano, Tomasello & Rochat, 2001).

Derudover peger Tomasello (2019) på, at fælles opmærksomhed skal forstås sammen med fælles intention: han beskriver udviklingen fra barnets oplevelse af, viden om og erfaring med individuel intention i spædbarnsalderen, over fælles intention sammen med en anden og frem til kollektiv intention i en gruppe. Via sociale lege tilegner børn sig erfaringer med det samspil og samarbejde, der på en gang bygger på og udvikler kollektiv intention (Rakoczy, 2007); at det som del af en gruppe kan koordinere sine handlinger med et fælles mål og dermed deltage i sociale lege med jævnaldrende (Tomasello, 2019).

Ved at følge fremtrædende spædbarnsforskeres blikke på den uformelle, kulturelle læring i den tidlige interaktion mellem omsorgsgiver og barn har vi fremhævet nogle af de grundlæggende erfaringer, som børn gør sig i leg, nemlig et lystfyldt samvær uden andet formål, turtagning som socialt princip, en metakommunikativ ramme 'dette er leg' samt fælles opmærksomhed og intention. Disse erfaringer danner grundlag for væsentlige færdigheder til at indgå i lege med jævnaldrende.

Nyere forskning i pædagogisk deltagelse i små børns lege

I Danmark forskes der i disse år en del i leg i børnehave og skole. Der er blandt andet givet midler til 15-20 ph.d.-projekter i Playful Learning og LegeKunst. Så vidt vi ved, er der kun ét igangværende ph.d.-projekt om små børns lege. Det handler om, hvordan metoden Legemanuskripter (Avenstrup & Hudecek, 2016) anvendes sammen med 2-3-årige. Også internationalt er de endnu yngre børns lege sparsomt beskrevet. Vi finder fem internationale studier af pædagogers deltagelse i små børns lege relevante. De er karakteriseret ved stor forskellighed med hensyn til teoretisk afsæt, metode, legebegreb og forståelse af, hvad legedeltagelse er. Studierne viser betydningen af nærværende, legedeltagende omsorgsgivere og deres sans for fint timede bidrag til små børns lege.

Elly Singer m.fl. (Singer, Nederend, Penninx, Tajik & Boom, 2013) undersøger forholdet mellem pædagogens kontakt med børnene og lege-engagementet hos to-tre-årige børn i hollandske dagtilbud. Studiet viser, at nærværende og tilgængelige voksne har størst betydning for børnenes legeengagement, mens pædagoger, der bevæger sig rundt og kun har kort kontakt med børnene, har negativ indvirkning. Studiet understreger vigtigheden af pædagogers deltagelse.

Jeesun Jung (2013) peger på en række forskellige roller og opgaver, pædagogen i dagtilbud påtager sig i forhold til små børns lege: observatør, legefølger, legepartner, facilitator, kommentator/tolk, lege-supporter, legeleder, legeafbryder, samt forvalter af sikkerhed og konflikthåndtering i forhold til det enkelte barn og børnegruppen. Studiet viser, at pædagogers legedeltagelse er kompleks og foranderlig, og betinget af, at man justerer sig i forhold til børnenes udvikling og praksis i børnegruppen.

Kristin Danielsen Wolf (2015) undersøger småbørnsgrupper i norske dagtilbud, som har indrettet grupperum med henblik på kropslige lege med store legeredskaber frem for legetøj, der lægger op til mere individuelle legeformer. Wolf kritiserer denne praksis og peger på, at der i forhold til begyndende ladesom-om lege mangler materiale og personale, der opfordrer til at lege med forestillinger. Indretningen har tilgodeset de yngste børn, mens Wolf anbefaler, at også de ældste af de yngste børn tilgodeses.

Med fokus på fælles leg mellem voksne og børn viser Annukka Pursi & Lasse Lipponen (2018), at voksnes evne til at opbygge vedvarende samspil i leg med helt små børn kræver fint timede observationer, initiativer og reaktioner med afstemt og koordineret brug af gestus, blik og snak. Studiet peger på tre væsentlige aspekter: At skabe kontakt, at vedligeholde lege, samt reparere lege. Studiet gengiver også et væsentligt metodisk greb: ”voksne bør lede ved at følge børnene [...] og altid bygge direkte på det, børnene gør og siger [...]” (Pursi & Lipponen, 2018, s.34, vores oversættelse).

Gloria Quinones & Annukka Pursi (2020) undersøger, hvordan voksnes følelsesmæssige og legende støtte kan inspireres og kvalificeres med kendskab til små børns udøvelse af det, som Løkken (2005) kalder ”toddlerstil”. Med begrebet toddlerstil indkredser Løkken særlige væremåder og omgangsformer med kropslige kendetegn, der karakteriserer den måde, små børn er sammen på. Studiet bekræfter vigtigheden af den voksnes støtte til små børns sociale lege lige som flere af de foregående nedslag.

Samlende finder vi argumenter for at studere små børns leg i dagtilbud i en dansk kontekst, med særligt fokus på kvaliteten af omsorgspersoners deltagelse i små børns lege samt de legestøttende roller og funktioner, som varetages i hhv. det første og andet samspil.

Forskningstilgang

Det studie, vi her tager udgangspunkt i, havde til formål at udbygge vores indsigt i små børns lege i dagtilbud fra tidligere studier (Jerg & Nielsen, 2015; Nielsen & Jerg 2019; Jørgensen 2019; FOA u. år) med mere præcise beskrivelser af omsorgsgiverens deltagelse i små børns lege. Imidlertid var daginstitutioner i starten af 2021 lukket land på grund af Covid-19-pandemien. For at få adgang til empiri indgik vi derfor aftaler med tre pædagogstuderende, der havde leg som særlig interesse, og deres praktikinstitutioner, om at følge den studerendes nære samspil med vuggestuernes yngste børn gennem videoobservationer.

I vores brug af videoobservationer var vi inspirerede af Ridgway, Li & Quinones (2016), der beskriver en metode, hvor forskeren med håndholdt kamera følger et fokusbarn i det fysiske rum. Derefter udvælger forskeren en sekvens, der omsættes i en fortælling; og denne fortælling gøres sammen med en serie

stillbilleder til genstand for interviews med de implicerede omsorgspersoner. Med udgangspunkt i denne tilgang fulgte vi hen over to måneder hver af de tre studerende, og havde mindst tre samtaler med dem og deres praktikvejledere. Forud for mødet gennemså vi den studerendes videomateriale, udvalgte en sekvens, som vi bad dem se og kommentere på forhånd. Vi lyttede også til deres bandede kommentarer til videomaterialet inden mødet. Disse stemmer og samtaler bidrog væsentligt til vores forståelse af kontekst og situationer for videomaterialet. Denne flerstemmige tilgang (ibid.) har bidraget til at afbøde de begrænsninger, som afstanden til praksisfeltet afstedkom. I denne artikels analyser inddrager vi ikke samtalerne, men forholder os til empirien som et videoobservationsstudie. Datagrundlaget er i alt syv timers video-observationer.

Video anvendes som en linse, frem for et vindue, til at beskrive og forstå særlige sider af samspillet omkring leg (Hansen & Carlsen, 2017). Afskåret fra at sanse situationerne selv begynder vores tidlige intuitive tolkninger med de første gennemsyn af videoklip, som bekræftes eller korrigeres i samtaler med de implicerede (ibid.). Videoobservation har den fordel, at det fastholder samspil, der i princippet forsvinder, så snart det har fundet sted, og giver os mulighed for at fange det, der foregår både auditivt og visuelt mellem børn og omsorgspersoner (ibid.). Dermed giver videoobservationerne os mulighed for at analysere de kvalitative træk, der kan ses og høres omkring de mindste børn, omsorgspersoner, deres interaktion med hinanden og deres mulige legende samspil. Da vi ikke selv var til stede, påvirkede vi ikke rummet med et fysisk nærvær. Men selv på afstand bidrager vi til de situationer, vi observerer. De er rammesat på særlige måder; som den studerendes udviklingsprojekt, som led i uddannelse af pædagoger og som led i et forskningsprojekt. Derfor kan der være noget ekstraordinært ved situationerne. Hvordan pædagoger og studerende i de tre vuggestuer *generelt* indgår i samspil med små børn i dagligdagen, kan vi ikke sige noget om på baggrund af videoobservationerne.

Gunvor Løkken (2012) siger, at observationsstudier, herunder videoobservationsstudier, er udspændt mellem to videnskabsteoretiske tendenser, en objektiverende og en relativierende. I sin egen forskningsforståelse placerer hun sig imellem disse to. Den objektiverende tendens går ud på at se virkeligheden, her små børns lege, som noget, der findes, og kan være genstand for sande læsninger. Denne tendens imødegår hun ved fx at påpege den observerendes eget blik som relativierende. Den relativierende tendens problematiserer forskningens udsigelse og generaliserbarhed. Hun imødegår den fx med kritik af, at den underkender forskningens rolle. Hendes gyldne middelvej mellem disse to tendenser bliver en pragmatisk tilgang til deltagerobservation. Vi har i lighed med Løkken bestræbt os på at balancere det objektiverende og relativierende. Vi anerkender, at der er konkrete fænomener, som er væsentlige at studere; små børns tidlige lege kan imidlertid være af en så kortvarig karakter, at det i vore mikroanalyser af video alene – og uden det typiske feltarbejdes nærvær i situationen – til tider er ganske vanskeligt at aflæse kroppe og lyde, og hvornår og hvorfor der er tale om leg.

Analysér af legende samspil

I det følgende analyserer vi videoklip fra to af de tre vuggestuer, hvor de pædagogstuderende filmede deres deltagelse i små børns lege. Vi har udvalgt klip med de yngste børn og ønsket at belyse spændingsfeltet mellem første og andet samspil, som omsorgspersoner i dagtilbud med de yngste børn er spændt ud imellem. I analyserne bruger vi det ovenfor skitserede legebegreb til at undersøge, hvordan pædagogisk deltagelse i små børns lege i vuggestuen bidrager til, at børnene tilegner sig væsentlige legefærdigheder. Vi fokuserer især på:

- legens ramme og de ressourcer, man leger med (Garvey, 1979; 1990)
- fælles opmærksomhed og intention (Tomasello, 2019)
- omsorgspersonens position i legen (Christie, 2005)
- improvisation (Myrstad & Sverdrup, 2009)
- kvaliteten i interaktionen mellem børn med afsæt i ITERS-R-skalaen¹ (Os & Bjørnstad, 2016).

Eksempel 1: Sammen med det lille barn

Ann sidder på gulvet med Mads på 9 mdr. De er kun de to i middagsstunden. De andre børn sover endnu. På gulvet er forskellige legeredskaber spredt omkring dem; en farverig kugle-bane, biler, dyr, bamser, musikredskaber m.v. I højre side af billedet er en stor sofa-foldemadras med en stor bynde og et stort armlæn. Mads rører og udforsker tilsyneladende vilkårligt forskellige ting på gulvet. Ann søger kontakt ved at præsentere forskellige ting for ham med bevægelser og lyde; først en bog "se", så en bamse der rasler "but-but-but". Mads kigger hver gang op, tager øjenkontakt og smiler, og fortsætter så sin færden vendt væk fra Ann.

Indledningen til dette samspil består både af ikke-legende aktiviteter, når Mads afprøver og manipulerer de mange forskellige genstande på gulvet, og af kortvarige ansatser til leg, ved smil og øjenkontakt når de, på Anns initiativ, deler opmærksomheden om en genstand. Ann forsøger gentagne gange at etablere intersubjektiv kommunikation, prøver at fange hans interesse for bogen, legetøjshunden m.v. På den måde afbryder hun det, Mads er optaget af; Mads viser også kun sporadisk interesse for de forskellige genstande og Anns initiativer. I første del af eksemplet bliver der således ikke etableret et længerevarende, legende første samspil. Det virker snarere til, at Mads lidt vilkårligt undersøger og afprøver de mangfoldige redskaber.

¹ ITERS-R-skalaen er småbarnsudgaven af det internationale kvalitetsmålings-redskab ECERS-R-skalaen. ECERS er en forkortelse for Early Childhood Environment Rating Scale Revised, mens ITERS-R står for Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised.

Efter nogle minutter bevæger Mads sig tre kravleskridt i retning mod en stor pude, der ligger ved siden af sofa-madrassen. Han rækker ind over puden og ender med begge hænder på den i kravleposition. Imens flytter Ann ting omkring ham og har en let støttende hånd på hans lår, da han drejer kroppen rundt.

Ann rækker til og flytter ting, så Mads kan forsøge sig med madrassen; hun støtter undervejs hans ben, bagdel og mave, mens hun indimellem siger opmuntrende ord med smil og i et lyst toneleje. Efter flere forsøg står Mads oprejst op ad armlænet.

Ann (begejstret): 'åhåhåhå'

Mads: 'gyh - aj' (flere høje og lyse pludreløde)

Ann: 'Hvor kom du hen, hva? Kom du op at stå lidt, hva?'

Mads bevæger sig i anden del af eksemplet over til den store pude og bliver optaget af sin fysiske formåen. Her viser Mads tydeligt initiativ og begejstring for sine kropslige aktiviteter. Formålet ser ud til at være indlejret i aktiviteten: hvad kan jeg gøre med min krop? Og han afprøver og udforsker – tilsyneladende af den simple grund, at det er sjovt og lystfyldt.

Hun følger smidigt hans aktiviteter og improviserer sine handlinger i overensstemmelse med dem. Som regissør fjerner hun unødige genstande, så Mads får bedre mulighed for at få fast underlag, og retter de store genstande an, så de kan hjælpe ham op; først ved hjælp af den store pude og derefter ved at opmuntre ham til at bruge sofapuden og -armlænet. Hun er en opmuntrende legekammerat, der afstemmer sine handlinger og begejstrede ord og tonefald til det, han viser, han er optaget af. På den måde etableres der her intersubjektiv kommunikation, hvor hun i et musikalsk samspil i sine bevægelser, mimik og toneleje understøtter hans intentioner.

Mads retter blikket mod Ann. Så slår Mads hænderne ned på armlænet. Ann slår efterfølgende med sin hånd ved siden af hans hånd i samme bevægelse og siger begejstret: 'bumme-lumme-lum, bumme-lumme-lum'

Mads gentager og pludrer højt. Ann gentager både med hænder og stemme.

Mads siger flere høje lyde: 'a-a-a-a', og de har øjenkontakt.

Da Mads i denne sidste del af eksemplet lykkes med at rejse sig op, og de nu også har bedre fysisk mulighed for øjenkontakt, bevæger samspillet sig over i en fælles opmærksomhed på hændernes trommelyde på sofaen og begejstrende lyde.

Det er Mads, der tager initiativ, og Ann rejser en legende ramme ved i begejstret tonefald at kommunikere, at deres samspil nu ikke handler om den konkrete virkelighed, om at ville op at stå – nu er det leg.

'Bumme-lumme-lum' siger hun, og sammen med handlingerne etablerer den ytring en stærk fælles intention. Med stemme, hænder og øjenkontakt udforsker og bidrager de begge til samspillet for en kort stund. Det ser ud til, at Mads såvel som Ann oplever samspillet uden ydre formål; de er sammen om handlingerne, fordi det er lystfyldt.

Ann forholder sig igennem hele eksemplet opmærksom, nysgerrig og improviserende til Mads' aktiviteter. I begyndelsen bærer samspillet præg af Mads' flakkende opmærksomhed mod de mange forskellige legesager og Anns gentagne initiativer til et legende samspil. Mads afviser, og Anne accepterer. Da Mads tager initiativ til kropslig udforskning, forbinder Ann sig til Mads' intentioner og deltager understøttende på hans præmisser, afstemt med hans initiativer.

Mads' aktiviteter med genstandene på gulvet og konkrete handlinger med at komme op at stå er i udgangspunktet ikke-legende. Men fordi Ann formår at improvisere nærværende fysisk og verbal støtte til Mads' initiativer og rammesætte rummets udformning, oplever Mads spænding mellem det kendte og ukendte. Det pirrer hans lyst til legende samspil på dets egne præmisser. Og da Ann gennem krop og tale kommunikerer en ikke-konkret, legende ramme, får Mads, med hjælp fra Ann, erfaringer med at tage initiativ til, blive mødt i sine intentioner og at indgå i et samspil, der er ikke-konkret, præget af lyst og uden andet formål. Han erfarer, hvordan man leger.

Eksempel 2: Enkle legeformer med lidt større børn

I en anden vuggestue har Bea i længere tid haft ugentlige legestunder med de samme 4 børn (1½-2 år). Flere optagelser varer ca. en time; de viser, hvordan Bea følger børnenes initiativer, og hvordan børnene går ind og ud af det, Bea sætter i gang, som fx at lege med bolde.

Med en sort, bøjelig beholder i hænderne kommer Bea ind i billedfeltet, ivrigt talende: 'Ja, jeg kommer nu, kan I se hvad jeg har?'

Sofie siger med en hånd for det ene øje og svajende fra side til side: 'Bi-bi'

Bea svarer: 'Bit-båt' og kalder på de øvrige børn.

Et øjeblik står Bea stille, holder kurven lidt hævet og spørger: 'Er I klar? [...] prøv at se'

Bea flytter sig ud på den tomme gulvflade, stiller sig over for Tarek og Jens og siger: 'Så!'; vender bundet i vejret på bøtten – og ud over gulvet triller nu et væld af farvede plasticbolde. Imens slutter Ulf og Sofie sig til.

Bea udbryder: 'Uarhhh', hvorpå de alle fem bevæger sig rundt efter de hoppende og trillende bolde.

Dele af samspillet er allerede fremet som leg; fx med legedialogen 'bit-båt' som gensvar på 'bi-bi'. Samtidig er Bea i færd med at rammesætte situationen som igangsætter verbalt og med måden, hun entrer og placerer sig i rummet. Det dramaturgiske anslag understreges lydligt på flere måder. Ved at påkalde sig opmærksomhed - 'er I klar?' – med en optakt - 'så!', og ledsagende de hoppende bolde – 'uarhhh'. Så nok er Bea lege-leder, men på en måde der inviterer til mange mulige måder at gribe boldene, bogstaveligt talt.

Bea interagerer så med Jens, der er tættest på, og har samlet to bolde op. Da Tarek lidt derfra er ved at skvatte i en bold, ser hun hen mod ham og benævner det. Tarek ser, at Bea ser ham, og kaster sig ned på gulvet ud for nogle bolde; et initiativ Bea ikke tager op. Bea på gulvet kaster et par bolde op i luften, deler glæden med flere børn. Da Sofie prøver det, lander en bold på hendes hoved. Bea deler overraskelsen med hende: 'Den ramte lige dit hoved, Sofie!'

Sofie fortsætter sine forehavender, mens Ulf nærmer sig.

Bea: 'Og Ulf, du sparker til dem! Du sparker lige til boldene!'

Så begynder Ulf at kaste bolde op i luften lige som Bea for lidt siden.

Bea siger: 'Wow, Ulf' og flytter blikket omkring på de mange forskellige ting, de fire børn og Bea selv er i gang med samtidigt.

Jens er optaget af at samle-bold-op. Bea deltager ved også at kaste en bold ned i kurven og kommentere det over for Ulf. Så deltager Jens Ulf, Sofie og Bea i samle-op-rutinen. Tarek kommer til og deltager ligeledes. Ulf løfter boksen op og ryster den. Et øjeblik står han og svajer frem og tilbage, mens han kigger ned i boksen, og flere bolde bliver puttet i. Helt henne ved Bea stiller Ulf kurven ned på den ene kant, vender den gradvist om, så alle bolde igen triller ud på gulvet. Bea forstørre initiativet auditivt som før: 'Uaaah!'

Der er kun gået halvandet minut af denne optagelse. Der foregår et mylder af initiativer og svar, af leg og udforskning, som børnene indgår i hver for sig, to og to eller – lidt sjældnere – 3, 4 eller fem med fælles intentioner. Mange af de tilbud, Bea gør, gentages af børn eller omvendt: Bea kopierer noget, et barn siger eller gør. Ofte benævner hun, hvad der sker, og hvad hun ser. Flere handlinger udvikler sig til legerutiner med Bea som skiftevis legeleder, legekammerat, regissør og observatør; men også talerør. Bea er et både begejstret og begejstrende centrum for gruppen af legende børn.

Legeformerne er enkle: hælde bolde ud på gulvet – samle dem op; kaste dem op i luften – hente dem igen, trille frem – trille tilbage, og legeformerne varieres, udvides eller ændres:

Bea samler tre bolde op, sidder med dem i hænderne og retter sin opmærksomhed et andet sted hen, i det øjeblik Ulf besvarer tilbuddet, slår boldene ud af hendes hænder, hvorpå Bea forstørrer med et udbrud: 'Uuij!' Det gentages. Tredje gang Bea har tre bolde i hænderne, kommer Tarek hen og gør ansats til at slå ud efter boldene. Ulf kommer ham i forkøbet, og rutinen gentages. Bea tilføjer: 'Tarek, nåede du ikke at være med?' Tarek løber væk og gør noget andet.

Sofie stikker armene i vejret og råber begejstret 'jaae', mens boldene flyver afsted. Bea gentager: 'Jaae'. Tarek har nu hovedet nede i kurven, og Bea siger: 'Hvor er Tarek?' Imens har det fjerde barn, Jens, befundet sig perifert i billedet og aktiviteten, i færd med at samle bolde sammen. Han tilbyder nu Bea bolde, som de andre kan slå ud af hendes hænder.

Bea gør et tilbud ved at række sine hænder med bolde frem, men får akkurat rettet sit blik og sin opmærksomhed et andet sted hen, da et barn besvarer tilbuddet ved at slå til boldene, så de ryger ud af Beas hænder. Handlingen vækker moro blandt to af børnene, Bea støtter det, og rutinen gentages over længere tid med flere deltagere på skift.

Eksemplet viser, hvor resolut Bea følger den vej, legen tager, men også indtager en centerskikkelse, som det synes vanskeligt for hende at slippe ud af eller bygge videre på. Børnene tager flere initiativer, end Bea kan besvare, hun får meget travlt med at støtte børnene enkeltvis i det første samspil, snarere end guide børnene til at se hinanden og gøre noget sammen, jf. andet samspil.

Måske kan børnene få øje på og for hinanden, hvis Bea i højere grad er talerør for det, der sker mellem dem. I så fald er organiseringen af små legegrupper et godt udgangspunkt. Det samme er den relation, Bea har til børnene, og den legevilje,

improvisationsevne og responsivitet hun udviser. Bea kunne nok overlade mere til gruppen ved i mindre grad at lade sig blive centrum for legene og invitere til fælles opmærksomhed og intention. Det vil i højere grad invitere børnene til at lege sammen. Alligevel er det vores indtryk, at børnene får righoldige, vedvarende og fordybede erfaringer med at lege (første samspil) samt erfaringer med at lege med hinanden (andet samspil).

Diskuterende konklusion

Vi har i denne artikel søgt at præcisere legebegrebet, og med hjælp fra både lege- og spædbarnsforskning har vi peget på nogle af de erfaringer, små børn gør sig i de tidlige lege med en omsorgsgiver: turtagning som socialt princip, et lystfyldt samvær uden andet formål, inden for en metakommunikativ ramme af 'dette er leg' samt fælles opmærksomhed og intention. Formålet har været at indkredse, hvordan små børns lege kan forstås, og hvordan omsorgspersoner kan bidrage kvalificeret til det at rammesætte, støtte og guide små børns lege i dagtilbud. Empirien viser, hvordan to pædagogstuderende rammesætter, støtter og guider små børns lege på mange forskellige måder. Det kan være et udtryk for, at de studerende møder op på uddannelsen med personlige forudsætninger og færdigheder til at indgå intuitivt i samspil med de yngste børn. Det er også det, som den spædbarnsforskning, vi gengiver, viser, nemlig at mange omsorgspersoner har disse færdigheder umiddelbart.

Er de umiddelbare omsorgsfærdigheder da tilstrækkelige, eller hvad skal den professionelle omsorgsperson særligt vide og kunne? For os at se skal den fagprofessionelle udvikle et bevidst handleberedskab til at deltage i små børns lege, herunder et begrebsapparat til at analysere og reflektere disse handlinger ud fra. Desuden må den kommende fagprofessionelle kunne udfordre diskurser, der vægter læring frem for leg (Ahrenkiel & Kampmann, 2021). Vi kan ikke vurdere, i hvilken udstrækning det sker. Og vi kan da slet ikke afgøre, hvordan og hvorvidt artiklens empiriske nedslag står i forhold til dagtilbuddets eventuelle pressede hverdag (Ekman, 2022).

De følgende opmærksomhedspunkter er baseret på det empiriske materiale og det teoretiske grundlag. Vi vurderer, at det er nogle væsentlige elementer, der skal til, for at konkretisere intentionen med og anbefalingerne i *Den styrkede pædagogiske læreplan* om at 'rammesætte, støtte og guide' små børns lege. For at arbejde reflektivt med de mindste børns lege i dagtilbud kan den professionelle omsorgsperson med fordel være opmærksom på at:

- Være til stede, nærværende, tilgængelig, responsiv og improviserende
- Rammesætte et legende samspil med udgangspunkt i noget, barnet har kendskab til

- Følge det, barnet er optaget af, og derudfra etablere fælles opmærksomhed og intention
- Rammesætte samspil med før-sprogligt, kropsligt materiale og fleksible genstande
- Sikre barnet mulighed for at udbygge sine erfaringer med at være sig-selv-i-verden
- Dele, forstærke og forstørre det, barnet viser, det er optaget af, og gøre barnets intentioner tilgængelige for andre børn ved at fortolke og sprogliggøre dem
- Udvikle legesituationer, der har karakter af kollektiv opmærksomhed og kollektive intentioner.

Spørgsmålet er imidlertid, om betingelserne for arbejdet med små børns lege er til stede. Vi ser med undren på tendensen til, at vuggestuer organiserer sig med såkaldte 'legetimer', hvor alle børn får lov at lege på egen hånd. En sådan organisering giver ikke alle børn mulighed for at deltage i lege med andre børn. De yngste børn kan have brug for en omsorgsperson, der kan sætte legens ramme (første samspil), mens de lidt større børn kan have brug for en voksen til at facilitere det sociale samspil i legene (andet samspil). På baggrund af artiklens indsigter mener vi, at der i det pædagogiske arbejde med små børns lege er brug for en organisering, der muliggør, at omsorgspersonen kan være opmærksomt til stede med en mindre gruppe små børn over længere tid.

Kim Jerg, cand.mag., master, lektor, Pædagoguddannelsen, UC SYD, Campus Aabenraa

Lærke Nørgård Pallesen, pædagog, cand.pæd.soc., lektor, Pædagoguddannelsen, UC SYD, Campus Kolding

Pernille Gram, pædagog, cand.mag., adjunkt, Pædagoguddannelsen, UC SYD, Campus Esbjerg

Kaare W. Nielsen, pædagog, cand.mag., lektor emeritus

Referencer

Ahrenkiel, A. & Kampmann, J. (2022). Legenskal fylde, men hvorfor og hvordan? I: A.H. Stanek, L. Togsverd & T. Ellegaard (red.). *Styrket børnehavepædagogisk tradition – eller mere læring?* (s.85-105). Syddansk Universitetsforlag.

Avenstrup, K. & Hudecek, S. (2016): *Kom ind i legen – Fælles legemanuskripter som pædagogisk metode*. Dafolo.

Børgesen, M. & Boysen, M.S.W. (2019). Betingelser for leg i daginstitutioner – med den styrkede læreplan. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* – (63), 49-68. <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/115981/164177>

Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan, Rammer og indhold*.
<https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/den-styrkede-paedagogiske?b=t436-t3494-t3493>

Christie, J. (2005): Enriching Classroom Play: Teaching Strategies and Facilitation Techniques, I: J.E. Johnson, J. Christie & F. Wardle (eds.). *Play, Development and Early Education* (p.260-284). Pearson Education.

Ekman, S. (2022). *Giftig gæld og udpint velfærd*. Hans Reitzels Forlag.

FOA (u.år). *Leg i dagplejen*.
<https://www.foa.dk/forbund/temaer/p-aa/styrket-paedagogisk-laereplan/leg-i-dagplejen>

Garvey, C. (1976): Some Properties of Social Play. I: J.S. Bruner (Ed.). *Play - its role in development and evolution* (p.922-945). Basic Books.

Garvey, C. (1990). *Play*, 2nd ed. Fontana Press.

Gitz-Johansen, T. (2019). *Vuggestueliv*. Samfundslitteratur.

Hansen, R. & Carlsen, D. (2017). Videoobservation – et empirisk blik på undervisning. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(1), 47-72.
<https://doi.org/10.7146/lup.v2i1.27692>

Jerg, K. & Nielsen, K.W. (2015). Kultur af, med og for børn – især de yngste. I: I. Kornerup & T. Næsby (red.). *Kvalitet i dagtilbud: grundbog til dagtilbudspædagogik* (s. 96-117). Dafolo.

Jung, J. (2013). Teachers' roles in infants' play and its changing nature in a dynamic group care context. *Early Childhood Research Quarterly* (28), 187-198.

Jørgensen, L.S. (2019). Pædagogens deltagelse i små børns lege I: L. Hostrup & H.H. Jørgensen (red.). *Legens magi* (s.111-125). Akademisk Forlag.

- Kjær, B., Nørgaard, C. & Jensen, N. (red. 2003). *Sølvguiden*. Socialministeriet.
- Lewis, M. (1979). The social determination of play. I: B. Sutton-Smith (Ed.), *Play and learning* (p. 23-33). Gardner.
- Løkken, G. (1997). *Når små børn mødes*. Hans Reitzels Forlag.
- Løkken, G. (2005). *Toddlerkultur*. Hans Reitzels Forlag.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forsknings-metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Odense Universitetsforlag.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2009): Improvisasjon – et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen? *Barn* (nr. 2), 51-68.
- Nielsen, K.W. (2005). Børn skal lære at lege – før de kan lære ved at lege. <http://www.legeforskning.dk/tekster-til-print>
- Nielsen, K.W. & Jerg, K. (2019). Når børn leger sammen i vuggestuen, I: L. Hostrup & H.H. Jørgensen (red.). *Legens magi*, (s.76-91). Akademisk Forlag.
- Olofsson, B.K. (1990). *Leg for livet*. Forlaget Børn og Unge.
- Os, E. & Bjørnstad, E. (2016). Undersøkelse av støtte til samspill mellom småbarn. Et kritisk blikk på ITERS-R-skalaen, I: T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (red.): *Blikk fra barnehagen*, (s.69-95). Fagbokforlaget.
- Parten, M.B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, (Vol 27(3)), 243-269.
- Pursi, A. & Lipponen, L. (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, Culture and Social Interaction* (17), 21–37.
- Quinones, G. & Pursi, A. (2020): Playful qualities of toddling style in adult–child interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 475-485. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2020.1783923>
- Rakoczy, H.; Tomasello, M. & Striano, T. (2005). On Tools and Toys. How children learn to pretend with “virgin” Objects. *Developmental Science*. (8:1), 57–73.
- Rakoczy, H. (2007) Play, Games, and the Development of Collective Intentionality, *New Directions for Child and Adolescent Development* (115), 53-67.

Ridgway, A; Li, L.; & Quiñones, G. (2016). Visual narrative methodology in educational research with babies: triadic play in babies' room. *Video Journal of Education and Pedagogy* (1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1186/s40990-016-0005-0>

Schmidt, C.H. & Slott, M. (2021). *Et praksisprog for leg*, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

Singer, E. & Naderend, M. & Penninx, L. & Tajik, M. & Boom, J. (2013). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement, *Early Child Development and Care*, 1233-1249. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2013.862530>

Sommer, D. (2003): *Barndomspsykologiske facetter*, Systime Academics.

Stern, D. (1977): *The First Relationship*. Harvard University Press.

Striano, T., Tomasello, M. & Rochat, P. (2001). Social and Object Support for Early Symbolic Play. *Developmental Science* (4/4), 442-455. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00186>

Sutton-Smith, B. (1979). *Play and Learning*. Gardner Press.

Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as Culture*. Gardner Press.

Tomasello, M. & Rakoczy, H. (2003): What makes Human Cognition Unique? From Individual to Shared to Collective Intentionality. *Mind and Language* (Volume18, Issue2), 121-147. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00217>

Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.

Tomasello, M. (2019). *Becoming Human - A Theory of Ontogeny*. Belknap Press.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences* (28), 675-735. <https://doi.org/10.1017/s0140525x05000129>

Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978): Secondary Intersubjectivity. I: A. Lock (ed.). *Action, Gesture and Symbol* (p.183-229). Academic Press.

Trevarthen, C. (1979): Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. I: M. Bullowa (Ed.) *Before Speech: The Beginning of Human Communication*, (p.321-347). Cambridge University Press.

Litteraturliste

Trevarthen, C. (2017). Musikalsk intimitet og kærlig forbundethed. Grundlaget for udvikling og læring, *Kognition og pædagogik* (104), 8-22.

Vygotsky, L.S. (1980): *Mind in Society*. Harvard University Press.

Wolf, K.D. (2015). Oppfordringer til små barn lekende samspill i barnehagen. *Barn* (1), 25-39.