

# I dag er min mor død

## Legekultur og udviklingskonstruktion

*Publ. i Barns kultur i et humanistisk og estetisk perspektiv. Rapport nr. 28. Senter for barneforskning, Trondheim Universitet 1993. Også publiceret i BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 28, 1993, samt i Legekultur, 1996, s. 139-149.*

Forskning og teoridannelser i forbindelse med børn, barndom og dermed også børns kulturelle udtryksformer, har i overvejende grad været domineret af psykologisk eller sociologisk orienterede synsmåder. Det betyder, at forståelsen af disse udtryk har været forankret i udviklings-, socialisations- eller enkulturationsbestemte synsvinkler og begreber, ofte af funktionalistisk tilsnit. Sat på spidsen kan man sige, at lege og andre æstetiske udtryk er blevet forstået ud fra »voksenhedens« synspunkt som en særlig og udviklingsbestemt barnlig aktivitetsform. Det man med ét ord kunne kalde »udviklingskonstruktionen«, udviklingskonceptet, har været grundlag for såvel forståelsen som for den praktiske indretning af barnelivet – omend i et bredt spektrum af forskellige udgaver. Det kunne også betegnes som »voksenhedens« projekt med børn og barndom i nyere tid, »projekt udvikling«. Både »barndom« og »udvikling« fremstår som moderne sociale, kulturelle og begrebslige konstruktioner. Vi har her at gøre med konstruktioner, som hører til vores kulturs »store fortællinger«.

Der er i de senere år gået skred i disse grundlagsopfattelser, både hvad angår barndoms- og legeforståelse. Der er tydelige tegn på en nyorientering, en art paradigmeskift i retning af, hvad man i mangel af et mere præcist udtryk kunne kalde et koncept forankret i et kulturbegreb. Dette implicerer fx en rekonstruk-

tion af genstanden for forskningen på et mere stofligt, fænomenologisk og kontekstuel grundlag ofte af antropologisk art. Der er tale om en relativ opblomstring af den kulturorienterede barndomsforskning både i Skandinavien og i andre vestlige lande. Man ser et kritisk opbrud fra kvantitative, strukturelle teoridannelser og fra specialiserede tese- og teori styrede undersøgelser til fordel for fænomen- og kontekstorienterede undersøgelser som grundlag for tese- og teoriudvikling. Genstanden for forskningen bliver derved en anden, fx socio-kulturelle netværk eller særlige udtryksformer og deres kontekst. Dette medfører behov for at oparbejde andre typer empiri.

På mange måder har man meget lidt viden, beskrivelse og kortlægning af, hvad børn gør og siger i deres sociokulturelle netværk og i deres interaktioner med voksne. Specielt savnes fortolkninger af, hvad det *betyder*, hvorimod det ikke skorter på undersøgelser af, hvad børn i faseopdelt specifitet »mangler« eller har af aldersbestemte specialiteter.

Såvidt jeg ser det, er der en klar tendens mod et kulturbestemt paradigme som forståelsesramme og mod en reformulering – for ikke at sige, dekonstruktion – af grundlæggende størrelser som barnomsbegreb og udviklingsbegreb. Man kunne sige, at der er tale om en besindelse på, at vores grundkoncepter *er* konstruktioner, og at de under alle omstændighe-

der vil være det. Vi kommer kun ud over projektionerne ved at vedkende os dem og reflektere dem som sådanne.

Jeg betragter beskæftigelsen med børns æstetiske, symbolske udtryksformer som et af de fænomener, der kan forankre denne udvikling. Og som samtidig er egnede til at udvikle nogle af de redskaber, som er nødvendige for at aflæse *betydninger* af de barnlige gøremål og udsigelser. Man må på et andet grundlag reformulere og undersøge elementære spørgsmål som: Hvad er det børnene gør, siger i givne situationer? Hvordan gør de det? Og ikke mindst, hvad betyder det?

Genstanden for udforskning konstitueres på en anden måde. Man kunne også sige, at vi konstruerer en anden tekst som genstand for analyse og fortolkning. Forskningsgenstanden vil altid have karakter af at være konstrueret, en »tekst«. Vi forholder os altid formidlet til verden, samfundet, børnene, legen, fortællingen; virkeligheden er som ordet selv siger i det mindste på skandinavisk, det som er virket, frembragt. Dette forhold er særligt manifest og i nyere tid eksplicit tematiseret i antropologien, folkloristikken og i de æstetiske fagområder, hvor derfor også redskaber til den type betydningsanalyse i højere grad er udviklet. I det følgende skal jeg forsøgsvis eksemplificere nogle af disse aspekter.

### Kulturel faseovergang

Som en påstand vil jeg hævde, at en af de helt afgørende overgange i (barne)livet på mange måder er blevet overset, på en måde gemt bag udviklingstænkningens filtre. Fænomenet er for så vidt tydeligt nok, det påkalder sig en enorm pædagogisk og samfundsmæssig interesse. En af samfundets megainstitutioner er pri-

mært orienteret mod at foranstalte dets implementering i børnene. Det er ikke synlighed, der mangler. Store dele af den udviklingspsykologiske og pædagogiske forskning er orienteret mod det og ikke mindst mod forebyggelse af fejlfunktioner i forbindelse med fænomenets etablering, da det er en helt afgørende social/kulturel kompetence, der er på spil. Alligevel vil jeg hævde, at dets betydning er overset.

Det figurerer ikke fx i de udviklingspsykologiske faseopdelinger af børns udvikling. Det udgør ikke et kriterium for en særlig udviklingsfase; disse faser og de kognitive, sproglige eller motoriske kompetencer, der knyttes til dem, ses som baggrundsbetingsende for eksempel for, hvornår det er hensigtsmæssigt at implementere fænomenet. Men det indgår ikke i sig selv som et konstituerende udviklingstræk. Det gør det i højere grad ud fra en sociologisk strukturel betragtning, fordi dets institution er skelsættende for børnenes sociale livssituation, men det er stadig ikke fænomenet selv, der er parameter for børns overgang til en ny kategori, fase.

Det må være fremgået, at det jeg tænker på, er alfabetiseringen af børnene – ikke så meget skolariseringen af dem, skønt den er et element i dette. Når denne overgang ikke som sådan indgår som definerende i psykologisk/pædagogisk udviklingstænkning som parameter, må det være, fordi denne kompetence bestemmes som kulturelt defineret og ikke psykologisk. Men hvorfor bestemmes da leg derimod som hørende til de barnlige udviklingsparametre? Og ikke til det kulturelle rum?

Skulle jeg fremture i påstandene, mener jeg ikke, det er overdrevet at sige, at denne overgang til, hvad vi kan kalde »skriftkulturen«, er et helt afgørende skel i livsforløbet, måske det mest afgørende,

og væsentligere end forskellige kognitive faser eller end psykoanalytiske faseovergange eller voksenalderens livskriseovergange. Som påstand kunne hævdes, at i denne alfabetiseringsakt »omformateres« vores mentale, kropslige, sociale og kulturelle væren radikalt, således at der kan tales om et før og et efter. For at sige det kort, har vi her med et fænomen at gøre som burde undersøges i dets brede spektrum af implikationer – kulturelle, sociale og individuelle. Hvad er det der sker? Og hvad betyder det?

Når jeg trækker dette frem ved hårene her, er det for at sætte en profil til det forhold, at børns æstetiske udtryksformer, legene fx henregnes under udviklings-synspunktet og ikke forstås som kulturudtryk i denne forstand. En anden grund til at trække alfabetiseringen frem er, at netop dette forhold kan sætte en forståelsesramme for en alternativ betragtning af børns æstetiske udtryk som kultur- og ikke som udviklingsfænomener. Derfor foretrækker jeg også brugen af udtrykket: *legekultur* som samlebetegnelse, selvom det er upræcist, og selvom ordet »kultur« efterhånden indgår som mantra eller fyldstof i alle mulige sammenhænge og derved får sin betydning gjort brusktagtig og diffus.

Børn er analfabeter til 10-11-12 årsalderen, eller hvornår nu alfabetiseringen og dermed overgangen til skriftkulturalitet kan siges at være gennemført (netop den alder, hvor de ifølge mange udsagn holder op med at lege, synge, tegne osv. Hvilken sammenhæng er der her?). Det betyder, at børn lever i en såkaldt oralkulturel sfære indtil da. Et forhold, jeg mener, er alt for underbelyst.

## Legekultur – skriftkultur

Sagt på en anden måde kan man sige, at hvad der svarer til et civilisationshistorisk kulturskel, manifesterer sig i børnehøjde som et livshistorisk fænomen i overgangen fra mundtligt og korporligt formidledede kultursammenhænge til skriftkulturelle. Hermed mener jeg ikke, at børn lever uden for samfundet, eller at de lever i en særverden, men at vi her har at gøre med en forskel, som gør en forskel. Og at det er i dette denne forskel er forankret mere end i en slags artsforskelse mellem børn og voksne.

Dette betyder heller ikke, at mindre børn i dag lever i en forhistorisk eller førmoderne tilstand. Barndommen er (med Ariès) at forstå som en moderne konstruktion. Men det betyder, at der i børnehøjde eksisterer en kultursfære (legekulturen), som er særegen.

Legekultur skal her forstås i bred betydning. Udover hvad vi almindeligvis betegner som lege omfatter den også et bredt spekter af æstetisk organiserede udtryksformer. Dvs. dels de typer, der traditionelt hører under børnefolklore (remses, sange, fortællinger, gåder, vitser osv.), dels de traderede flukturerende æstetiske punktaktioner (legende aktiviteter), hvor et sprogligt, kropsligt og socialt materiale sættes i form: gangarter, lydarter, rytmiske råb, »pjat«, osv. Disse er af børnene selv markeret som hørende til en særlig sfære: »leg«, »fiktion«. De kan være islæt i en anden situationel kontekst, men de kan også være det element, hvori børnene organiserer helhedssituationen (som »leg«, »fortælling«, »pjat«).

Børns legekultur har både en historisk og en typologisk forbindelse til almuens (lege)kultur eller til såkaldte »folkekulturer«, som den – i og med der er tale om

en traderet kultur – har en lang række væsenstræk fælles med. Men den kan ikke forstås som en kulturhistorisk relikv eller atavisme. Den eksisterer på det moderne livs betingelser, og er et konstituerende element i barnelivet. For ikke at sige at den er *det* træk, der konstituerer barndommen som særegen ud fra en kulturorienteret synsvinkel, på tværs af sociale, kønsmæssige, lokale, nationale og andre forskelle. Det betyder ikke, at disse faktorer ikke spiller afgørende ind, det gør de naturligvis.

Det er ved legekulturen, »barndommen« træder i relief i forhold til sin modpol, »voksendommen«, som noget andet end »de voksnes« projekt med børn, dvs. opdragelsen (socialisationen, enkulturationen). Det, som ud fra denne position konstituerer barndommen, kunne også betegnes som det »pædagogiske projekt« eller udviklingsprojektet, hvis historie er lige så lang som barndommens og modernitetens. Modsætningsvis kunne legen betragtes som et af børnenes projekter med »barndommen«.

Et af de aspekter, som kunne belyses på en anden måde ved at sætte overgangen til et skriftkulturelt rum som afgørende, er børns sprogbrug. Når jeg slår ned på det, hænger det sammen med at mit fagområde primært er sproglige og æstetiske udtryksformer, men også med, at tingene her er tydeligere, fordi det sproglige felt i vores kultur er det centrale medium for denne overgang og det, vi primært fokuserer på. Børns sprogudvikling og sproglige kompetencer er i fokus sammenlignet med kropslige og sociale kompetencer. Ikke desto mindre vil jeg hævde at overgangen til »skriftlighed« implicerer gennemgribende omformateringer også på disse områder.

Vores sprogsocialisering er rettet mod, at børnene tilegner sig færdigheder i at bruge og forstå begreber, logikker af årsagsmæssig eller tidlig struktur, at de kan bruge sproget deskriptivt og konceptuelt som led i udveksling og kommunikation af abstrakte, situationsafhængige og generelle informationer. Sprogudviklingsforløbet ses som en række faser, der gennem forskellige karakteristiske for-former fører frem til dette mål. So oder so kommer man gennem den betragtningsmåde til at betragte sprogbrugen i tidligere faser som »mangelfulde« i forhold til det »rigtige«. Den bliver et symptom på alder, på uudviklethed, evt. på fejlfunktion. Man kunne spørge om dette sproglige udviklingskoncept ikke er en konstruktion, der i lige så høj grad er funderet i skriftkulturens nødvendigheder og standarder som i et individuelt psykologisk udviklingsforløb? Netop tilegnelsen af dette sprog kan betragtes som et omdrejningspunkt, et af denne overgangs symptomer og karakteristika – en betingelse for at skriftliggørelsen kan finde sted.

Hvorom alting er, virker denne betragtningsmåde til at overse de kvalitativt forskellige træk, der fx er i mindre børns sprogbrug. Dvs. hvad dette sprog kan, i forhold til hvad det mangler. For det omvendte er også tilfældet; nok er der grænser, rammer for hvad børn i treårsalderen kan. De kan ikke hvad et tolvårs barn kan, der er nogle grænsesættende udviklingsparametre, ingen tvivl om det. Men et tolvårs barn – for slet ikke at tale om en voksen kan heller ikke, hvad et treårs barn kan, højst i en dårlig efterligning. Man kunne hævde, at et treårs barn kan det sprog, det har brug for at kunne, og spørge videre, hvad det da er, det kan med sproget, hvad det er for et sprog, og hvad

det bruges til. Ved siden af de almindelige udviklingsparametre for sprog kunne man se på hvor meget af forskellene, der beror i overgangen til det skriftkulturelle rum med hvad det implicerer. Muligvis bestemmes afgørende dele af mindre børns sprogbrug til gengæld af den sprogbrug, som er nødvendig i det mundtlige kulturrum – og har ikke blot karakter af at være en fase på vejen mod det begrebsligt informative sprog.

En af de forskelle, der hævdes, er groft sagt, at mindre børns sprogbrug er mere situationsafhængig, at de formulerer sig i analoge billedlige eller anskueligt metaforiske udtryk fremfor i abstrakte eller digitale begreber. Meget tyder på at det forholder sig sådan. Sikkert blandt andet fordi den mundtlige kultursammenhæng formidler og nødvendiggør netop disse kompetencer, således at de ikke blot kan betragtes som en slags forformer til de begrebslige.

Begreber er som sådan en tricky størrelse, ikke mindst den måde vi alligevel forholder os til dem på, når vi er socialiseret i koden. Nok er de en slags generaliserede størrelser, der frit lader sig veksle på kommunikationens marked. Men deres karakter af konstruktion glemmer vi tit i voksenhøjde og forholder os til dem, som om de var noget, der henviste til *noget*, ligesom betegnelser for ting. Begrebet fantasi fx forholder vi os i almindelig omgang til som noget substantielt, som om det var noget, der findes ude i verden, som noget, der kan kvantificeres, måles og vejes og udveksles osv. – som om det ikke var en konstruktion, men en genstand, noget.

Bagom sætter »barnlige« forholdsmaader sig igennem. Eller er de så barnlige, når det kommer til stykket. Måske snarere begrebsfundamentalistiske. Bag børns brug

af metaforer ligger ofte en anden måde at generalisere på, og har jeg dokumentation for en forholden sig til metaforikken som et metasprog, som konstruktioner, hvad de også er, men af en anden karakter end begreberne. Den sproglige bevidsthed behøver ikke være højere, fordi man betjener sig af begreber fremfor af metaforiske udtryk.

En væsensdel af børns sproglige, grafiske, kropslige udtryk vil jeg hævde har denne karakter som et særligt sprog, en særlig sprogkode. Børn har ofte en høj grad af sproglig og æstetisk bevidsthed både over for "materialet« (ord fx) og dets betydninger. Hvad jeg vil sige hermed er, at disse forskelle i sprogbrug ikke nødvendigvis implicerer et højere og et lavere, eller et før og et efter, men at der også er tale om kvalitative forskelle, der gør en forskel, og som det er vigtigt at forholde sig til og undersøge som led i de kulturelle sammenhænge de indgår i.

Hvad gemmer der sig fx af betydninger og funktioner i børns brug af grafiske koder, formler og skemaer bagom den almindelige anskuelse af dem som (»primitive«) udviklingsbestemte udtryk? Og hvordan formidles de? Er der i højere grad tale om en kulturel trading i børns netværk af former og koder, end der er tale om generelle udviklingsparametre, der manifesterer sig på karakteristisk vis i de enkelte børn?

Den måde, vi voksne formulerer vores erfaringer på, er primært, officielt, i skriftkulturens generaliserende informative sprogbrug, deskriptivt og konceptuelt. Vi skal have erfaringen, os selv og verden sat på begreb, før vi mener at have sagt noget ordentligt om den, forstået noget af den.

Heroverfor kunne man hævde, at børns primære metode til at formulere og ge-

stalte erfaringer på formidles gennem en metaforisk sprogbrug, man kunne også sige gennem *fiktion* som primært medium frem for gennem *information*. Videre kunne man hævde, at disse metoder (æstetikker) ikke blot er udviklingsbestemte, men at de er bestemt af det kulturelle rum, den kontekst, de bruges i. Hvis dette holder stik, betyder det, at man må udvikle metoder til at aflæse børns metaforisk fiktive udtryk, som de manifesterer sig i deres lege og fortællinger på en anden måde end ved at aflæse dem som forklædte informative udtryk, dvs. som primitive versioner af deskriptive og begrebslige udtryk.

I udgangspunktet må man med Bateson se dem som ytringer i et andet »framework«, som kategorisk forskellige fra ytringer, der hører til i et deskriptivt, informativt framework. Videre implicerer det en analyse af betydningsindholdene i disse metaforer og fiktioner (hvad betyder fx det »hus«, der indgår i børns tegninger som fast skabelon). Men derudover må man kunne analysere betydningsindholdet af *måden*, det er tegnet på, for også i den æstetiske realisering ligger et betydningselement. Ting er aldrig bare sagt, de er altid sagt på en måde og i en situation. Måden og konteksten er afgørende for betydningen.

En aflæsning og »oversættelse« af disse ytringer er derfor en kompleks sag. Her er man oftest sprunget over hvor gærdet har været lavt, og set børns udtryk som forklædte deskriptive udsagn, der umiddelbart lod sig aflæse som imitationer eller afbildninger af virkelighedsforhold, erfaringer eller lignende. »Mor«-figuren i en Far-mor-børn-leg har man direkte oversat til: mor, som et moderbillede, en moderforestilling, og det holder, som det vil

fremgå nedenfor, ikke. Der er mere end én mellemregning, som ikke er taget i betragtning. På lignende vis har man aflæst drenges såkaldte krigslege som krigeriske udtryk, som udtryk for aggression. Nuvel, temaet er krig, men legens praksis er nærmest den modsatte af aggression og vold (Mouritsen 1992). En ligeløbende aflæsning af disse fiktioner, temaer og figurer, som om de var afbildninger, identifikationer – altså deskriptive eller konceptuelle udtryk – holder ikke. De er langt mere komplekse.

Til det mere elementære hører at søge svar på spørgsmål som: Hvad betyder »hus« i deres tegninger? Hvad betyder »død« i drengenes lege? Hvad betyder »mor« i far-mor-børn-lege? Allerede her indtræder kompleksiteten, for betydningen kan ikke fikseres en gang for alle. Den er variabel alt efter situation, kontekst og den fiktion (den aktuelle tekst), den optræder i osv.. Betydningsindholdet kan højst indkredses som et felt, som defineres i de aktuelle udtryk. Endvidere må kontekstuelle forhold og traditionsoverleveringen i bredden inddrages, for disse formler og deres betydningsfelter indgår i og traderes via de uformelle netværk, som er transmissionens medium. Hermed være sagt, at jeg finder en sådan type analyser og undersøgelser nødvendige som grundlag for aflæsningen af disse udtryksformer. I det følgende nogle eksempler til belysning af disse forhold.

### »I dag er min mor død«

Denne formulering er et citat af noget, et 5 års barn sagde en formiddag i en børnehave, da hun sad sammen med nogle andre børn og en voksen. Jeg fik den refereret af pædagogen på et seminar, hvor børns udtryksformer var på programmet. Delta-

gerne var blevet opfordret til at give eksempler på og fortælle historier om børns måde at udtrykke sig på som grundlag for analyse af, hvad de kunne betyde.

Pædagogen her havde ikke egentlig »noget« at fortælle, sagde hun, men dette udsagn: »I dag er min mor død«, havde hun haft hængende i hovedet siden pigen havde sagt det. Pigen havde sagt det nærmest ud i luften, uden nogen anledning, og det fik heller ingen følger, det blev ikke oplæg til noget. Og pædagogen vidste, at det ikke var en real information. Moderen havde været der med pigen om morgenen. Og pædagogen ville vide besked før pigen, selvom det lige strejfede hende, at der kunne være tale om en telepatisk eller lignende parapsykologisk baggrund for det. Men den skræk drev forbi, så hurtigt som den meldte sig. De andre børn reagerede ikke, heller ikke pædagogen, selvom den pædagogiske eftertanke sagde til hende, at hun måske skulle have reageret. Det kunne jo være pigen havde et problem, noget der egentligt burde »tages fat om«, at det var noget »betydningsfuldt« pigen havde sagt. Det kan være en anden grund til at udsagnet blev hængende i pædagogens hoved bagefter.

Men det var bare det. En sætning ud i rummet: I dag er min mor død. Uden nogen særlige signaler i stemmeføringen, uden nogen videreudvikling i situationen. Det var som et løsrevet udslip. Det var uforståeligt, ufortolkeligt sikkert, fordi det optrådte kontekstløst og også uden angivet ramme, »frame«: Var det informativt, eller var det fiktivt?

Pædagogen sagde, hun havde haft det i hovedet, tænkt over det, at det var dukket op flere gange siden som noget mærkeligt, og nu dukkede det op igen. Hun havde tænkt på, hvad det kunne betyde,

havde behov for at finde ud af det. Med et forfærdeligt ord kunne man sige, at det stod tilbage i hendes bevidsthed som forklaringsbehøvende. En trang til at få det forklaret. Det var grunden til, at hun havde taget det op her. Hun havde forsøgt sig med forskellige forklaringsforsøg. Måske var det udtryk for en konflikt mellem moderen og pigen. Måske var det bare et udtryk for, at pigen havde været sur og gal på sin mor om morgenen, og det havde så udløst en fantasi, en ønske- eller skrækforestilling om, at moderen var død. Dette er en almindelig, psykologisk orienteret måde at fortolke sådanne ytringer på – vi søger som detektiven et motiv som grundlag for en forklaring.

Det, vi gør, er, at vi søger en fortolkning hentet fra realsituationens kontekst, søger at oversætte udtrykket til information om den. Det betyder også, at vi forholder os til udsagnet som et symptom på noget andet, noget bagvedliggende: Når pigen siger sådan her, så må det være udtryk for et eller andet, som foregår i hendes bevidsthed, i hendes forestillingsverden, men som har sit udspring i hendes sociale og psykiske liv i forhold til moderen. Vi leder efter en social/ psykologisk disposition for det. Og søger at oversætte tilbage til denne »real-situations« kontekst. Pigen her, børn i det hele taget, udtrykker sig om det, som vi finder primært. Eller gør de?

Man kunne forsøgsvis prøve at vende denne forståelsesform om, da den efter min opfattelse ofte fører til, at vi fejl-forstår børns udtryk, idet vi griber til nogle underliggende paradigmer, som er forankret i den reale, sociale situation – den såkaldte virkelighed. Vi har en række teorier i beredskab på et ofte uerkendt plan til at fortolke sådanne udtryk. Historisk bestemte matricer af ofte individualpsykolo-

gisk eller af sociologisk karakter indlejret i begrebslige diskurser. De henviser til den sociale struktur eller til det individuelle, mentale rum, som tolkningsbasis.

En af mine påstande er, at børn oftere foretager den modsatte bevægelse, at de forstår på en anden måde, at de har en *narrativ* diskurs eller et narrativt paradigme, hvorigennem de forstår realisationen. Det vil sige: deres bevægelse er den modsatte. Og det kan medføre, at vi tit går galt i byen, når vi vil have fat på, hvad det er, børn udtrykker. Vi har umiddelbart den opfattelse, at realisationen er primær, og at fortællingen er sekundær.

Udsagnet: i dag er min mor død, kan betragtes som en fortælling. Dvs. i pigens udsagn kan der have været en markering, et signal, en slags orale gåseøjne: »*I dag er min mor død*«. Hvis hun havde sagt »*var*« i stedet for »*er*« (I dag var min mor død), havde vi haft et direkte signal for, at det var en fortælling, et fiktivt udsagn – som fx fortidsformen i rollelege er signal for, at nu befinder vi os i en fiktiv kontekst. Man ville umiddelbart aflæse det som et signal om, at konteksten er fortælling. Men det ville have gjort det mindre virkningsfuldt. Nutidsformen gør, at udtrykket kommer til at stå og vibrere: Er det en information, eller er det en fiktion? Det vil sige, at der også er tale om en æstetisk effekt i, at det, som kunne være et »*var*«, er udskiftet med et »*er*«. Som det viste sig i det mindste i forhold til pædagogen, er det et effektivt middel i forhold til virkningen i situationen.

Pigen her »*lyver*« måske, bluffer lidt. Det er ofte, hvad fortællinger går ud på: at skabe en usikkerhed, om det er fiktion eller »*rigtig*« beretning, information. Denne metode gør, at det er vanskeligt direkte at bruge et sådant udsagn til at få noget at

vide om, hvad det er, der »brænder på« for denne pige, hvad det er for nogle forestillinger, børn går og gør sig, hvad er det for nogle mor-barn-relationer, der spiller ind i det her, eller hvad det siger om hendes sociale livsomstændigheder i det hele taget.

Det, der er tilfældet, er snarere, at psykiske forestillinger, sociale livsomstændigheder bruges som *råstof*, som materiale for det, som kunne være det primære for pigen i situationen, nemlig at fortælle.

Det kan synes lidt rigeligt at betragte denne ytring som en fortælling. Den er jo ikke andet end en løsrevet replik. Men selv om den er ultrakort, opfatter jeg den som en fortælling. Hvor kort den end er, udløser den et stort felt af forestillinger. Man kan se den som en slags diminutiv fortællingskrystal, der så at sige bliver kastet ud i situationen, og ligesom et krystal, der smides i en mættet opløsning, kunne den være i stand til at udkrystallisere de fortællinger, der er opløst i situationen.

Ytringen rummer hele forestillingsfelter af afgørende elementer i børns dagligliv, erfaringer og forestillingsverden. Der er to meget tunge felter både som fiktive størrelser og som dagliglivsstørrelser, nemlig »*mor*« og »*død*«. De forekommer som centrale metaforer i børns fiktive udtryk, har nærmest karakter af en art tyngdefelter, der kan suge store forestillingsområder til sig, hvad man ser både i rollelege og i fortællinger: Mor og død. Når de så tilmed kombineres, har man et yderst stærkt virkningsfelt. Disse symboler åbner for stærke associations- og forestillingsfelter. Fortællinger, symboler og metaforer kan den slags med vores bevidsthed. Det er nok en anden grund til dens virkning på pædagogen ved siden af »*uforståeligheden*«.



Men ytringen får jo ikke nogen videre virkning i situationen, bliver ikke til en fortælling. I udsigelsessituationen får den ikke den karakter, jeg her har skitseret – for ikke at sige projekteret ind i den.

Udsagnet er nærmere lidt tilfældigt, et anslag, der ikke følges op, måske en art eksperiment. Måske et udkast, der ikke blev til mere. Noget, der kunne have sat dagen i fortælling. Måske noget helt andet. Men jeg håber, at eksemplet har kunnet tjene til at illustrere mit ærinde. Jeg har valgt den, netop fordi den er svævende, dvs. åben for tolkninger og i den grad – »forklaringsbehovende«. Ikke bare for pædagogen, også for mig har den fungeret som et tyngdefelt, ikke for videre aktivisering, men for at få den oversat til information. Man kunne hævde at forskellen ikke rigtig er til at se i mit tilfælde her. Og det kan være rigtigt.

Det er en af mine teser, at disse udtryk, fiktioner blandt andet har den funktion, at de er redskaber for børnene til at »sætte situationerne, samværet i fortælling«, at det er et af deres projekter, og at det, vi ser som symbolske, symptomatiske informationer om deres realsituation, måske oftere er råstof for deres projekt som nærmest er det modsatte. Stærke sager er gode ingredienser i fiktionen, nødvendige råstoffer når projektet er at »fortælle« hverdagen. Man kan se pigens udsagn som et udkast til en mulig dagens tekst: »*I dag er min mor død*«.

### Fiktion og realitet

Meget forenklet kan man stille det op, sådan at vi på den ene side har en *realsituation*: de sociale, dagligdags livsomstændigheder, på den anden side en *fiktions-sfære*. Det, vi almindeligvis gør, når vi ser på fiktive udtryk og prøver at fortolke

dem, er, at vi søger at overføre dem til en kontekst, til en forståelsesramme hentet fra realsituationen. Min påstand er da, at børn ofte foretager den modsatte bevægelse for at begribe tingene. Der sker en transformation af udtryksformer og af erfaringsindhold, fra realsituationens kontekst til en fiktiv kontekst.

Jeg anvender her begrebet kontekst som synonymt med begrebet »framework«. Gregory Bateson bruger i sin fantasi- og legeteori begrebet som en grundlæggende forståelsesform i forhold til leg, fantasi og forskellige andre aktivitets- og udtryksformer. Denne evne til at veksle mellem forskellige kontekster, forskellige rammesætninger, ligger på et meget komplekst og avanceret niveau, men er samtidig noget, som selv helt små børn kan foretage, dvs. skelne mellem hvad der er leg, fiktion, og hvad der er »rigtigt«. Man bruger ofte udtrykket: »som-om-aktiviteter«, egentlig et dårligt udtryk. Det indicerer netop, at vi ser leg, fiktion som sekundære eller afledte udtryk.

Grundlaget for transformationsprocessen fra den ene kontekst – man kunne også sige, fra det ene paradigme – til det andet, beror i en rammesætning: Et underliggende udsagn, som ofte ikke er ekspliciteret af typen: »*Dette er fortælling*«, »*dette er leg*« eller »*dette er alvor*«, »*dette er virkelighed*«. Det kan være direkte formuleret, men det kan også være formuleret indirekte i forskellige signaler. Det kan tilmed være formuleret sådan, at man snyder; man narrer omgivelserne og skjuler signalet. Børnene har her nogle redskaber, metoder, som sætter dem i stand til at transformere erfaringer og udtryk fra den ene kontekst til den anden. Til den fiktive kontekst hører en æstetisk organisering og en metonymisk/metaforisk diskurs. I

realsituationens kontekst er derimod en begrebsorienteret informativ diskurs medium for udtrykket.

En udviklingsmæssig bevægelse fra det metaforisk fiktive til det begrebsligt informative er et konstituerende element i udviklingskonstruktionen og dermed i den moderne barndomsforståelse. Det metaforisk, æstetiske udtryk ses som en aldersbestemt tidlig udtryksform, en præform for begrebsliggørelse og realitetsorientering. Fremfor at se det som kvalitative forskelle i kontekstuelle rammer, forstås forholdet som trin i en aldersbestemt udviklingsproces.

Det betyder også, at den metaforiske udtryksmåde ofte ses som imiterende, efterlignende, spejlende og deskriptiv i forhold til realsituationen. En billedlig fremstilling eller mimen af den. Eller den ses som en måde, børn i mangel af bedre udtrykker sig på.

## Reglen

Man ser mange eksempler på, at børn foretager denne modsatte bevægelse, dvs. at de formulerer begrebsliggjorte erfaringer om til metaforiske erfaringsudtryk. Man kan sige, at det er hvad de i princippet gør, når de »leger«. En fortælling kan illustrere dette forhold.

Børn har en alder, hvor de spørger om alt mellem himmel og jord. Der er ofte et »egentlig« i spørgsmålets formulering: »Hvad er egentlig en stjerne, hvad er egentlig sne?« Det, vi griber til, når vi møder den type spørgsmål, er en informativ diskurs. »Egentlig« aflæses af os som henvisende til realiteterne. Vi forklarer, ofte bruger vi naturvidenskabelige begreber og forklaringsrammer. *Forklaringen* er den grundlæggende genre i realkontekstens informative diskurs. Mens *fortællingen* er den

centrale genre i den fiktive diskurs.

Sådanne børnespørgsmål er ofte svære at svare på. Forklaringsmetoden gør det ikke nemmere: »Hvad er torden, fx, ja, hvad er egentlig torden? Hvor kom egentlig de første mennesker fra?« Den er også hambar. Den har samtidig det aspekt, at den fanger én i en logisk fælde, hønen eller ægget. I den traditionelle børnefolkløse er der en særlig type fortællinger, der har udviklet dette til en speciel genre, der spiller bold også med fortællingen, dekonstruerer ikke blot realiteterne, men også fiktionen og gør den til en metafiktion.

Et typeeksempel: »*Det var en mørk og stormfuld nat. Der sad ti indianere omkring et bål, langt ude på prærien. Så rejste høvdingen Syngende Pil sig og sagde: Sorte Hund, fortæl en historie, hvorpå Sorte Hund rejste sig og fortalte følgende historie: Det var en mørk og stormfuld nat. Der sad ti indianere...«*

Spørgsmålet: »Hvor kom egentlig de første mennesker fra?« – har lidt af det samme potentiale i sig. Hvis vi kunne svare med en sådan fortælling, tror jeg egentlig, vi ville svare bedre, end vi vanligtvis gør, når vi svarer med den forklaring, vi umiddelbart griber til, og som regel forvilder os i. Da ville der nok ikke så let ske det, der ofte sker, nemlig at ungerne mister interessen, før vi overhovedet er begyndt, for det de er ude efter, er oftest ikke en forklaring. Det kan det være. Men i de fleste tilfælde handler det om at få givet oplevelsen udtryk, få erfaringen givet udtryk, dele den. Ofte er det et samvær, de spørger efter. En måde man kan dele en undren fx ved at deltage i udfoldelsen af en fortælling. Og ikke en teknisk forklaring.

Følgende fortælling handler om et abstrakt begreb: regler. Det er dens tema.

Det er en sandfærdig beretning om en 4-årig dreng. *Reglen* kunne man kalde historien. Det angiver hvad den handler om. Drengen var kommet i en ny børnehave, der var anderledes end den, han kom fra. De havde mange regler.

Drengen kommer hjem en dag og snakker med moderen. Han har det surt med alle de regler. Der er stram struktur på dagligdagen i den børnehave. Leg er noget på et skema, der hedder »fri leg«. Han siger: »Regler, de kan godt lugte«. Dernæst siger han: »Regler, de har øjne«. Det tredje han siger er: »Reglen henne i børnehaven, det er Hanne«. (Hanne er lederen.) »Og reglen, den vokser og vokser. Helt op til himlen«, slutter han. Moderen har siddet og hørt på og sagt: »nåh«, ind imellem. Senere skriver hun replikkerne ned som de faldt.

Jeg finder denne »fortælling« interessant, fordi den eksplicit viser en transformationsproces fra et begrebsligt ret kompliceret forhold: »regler« til en mindst lige så kompleks fiktiv metaforisk formulering. Drengen forklarer ikke, han fortæller et forhold. Regler er et begreb, han og mange andre børn kender og har en praksis i, begrebet er ikke ukendt, han ved, hvad det betyder. Det er en del af hans realerfaring.

Hvis der kom et barn og stillede os spørgsmålet: Hvad er egentlig en regel, ville vi komme på dybt vand. Vi kunne meget let finde os selv inde i rigsdagen viklet ind i forklarende illustrationer, før vi måtte opgive. Drengen griber til en anden metode og giver et meget præcist udtryk for sin erfaring med, hvad et liv under regel går ud på. Det er ikke blot en beskrivende refereren til hans oplevelser, ikke blot en afspejling af konkrete oplevelser. Det er en fortætning af dem i et sym-

bolsk udtryk.

Fortællingen, han udvikler, er et generaliseret alment udtryk for reglerne, og hvad de er for nogle. Han anvender samme metode, som man finder i til eksempel eventyr. Grundlæggende virkningsforhold gestaltet i metaforiske figurer. Ud af det abstrakte begreb regler, får han trinvis gestaltet et væsen, der inkarnerer begrebet i en art dæmon. Ikke en drage, ikke en heks, men et højst moderne dæmonvæsen: Reglen. Hendes dæmoniske majestæt, Reglen. De kvaliteter dette væsen tillægges undervejs er lige så præcise, men det vil føre for vidt her at gå ind i en mere detaljeret analyse af strukturen og æstetikken i fortællingen. Påvisningen af denne »omvendte« metode, og hvad den kan, er tilstrækkeligt for ærindet her. Yderligere kan disse forhold belyses ved kort at skitsere deres manifestation i en af hovedgenrerne i mindre børns kulturelle netværk, rollelegen.

### Rolleleg som eksempel

Man kan hævde og også finde belæg for, at børnene i legen overskrider udviklingsprojektet, at den er »et andet« i forhold hertil. En mulighed for også i beskrivelsen og forståelsen af leg at overskride denne horisont finder jeg i en kulturanalytisk, antropologisk tilgang a la Clifford Geertz. Legen kan betragtes på linje med andre æstetiske symbolske udtryksformer; specielt på linje med andre mundtligt korporligt traderede og udøvede kulturformer. Legen kan da med Geertz forstås som en symbolsk ekspressiv handling, hvori tilværelsen kommer til udtryk, gives betydning, fortolkes. Den er ikke blot afledt af en forudgivet social orden, ikke blot en funktion i denne, men er i sig selv led i frembringelsen af livsomstændighe-

derne. I øvrigt henviser jeg til Geertz selv, specielt hans essay *Deep Play*, som på flere niveauer kan stå som eksemplarisk for en type analyser, som er påkrævet i forhold til legekulturen. Hans stadige hævde af stoflighed, »tæt« beskrivelse, som grundlag for konstitueringen af fænomenerne og for analysen af dem og de konkrete situationer, de udøves i (legens tekst og kontekst), er en mangelvare i forbindelse med legeteori og analyse. Funktionalistiske og reductive forståelsesformer dominerer med den konsekvens, at legene oftest får status af illustrativt vedhæng til fortolkning og teoridannelse.

Legene kan forstås som udtryk for og del i det liv, børn lever. De er ikke uafhængige af livsomstændighederne i øvrigt ej heller af det pædagogiske projekt. Det er ikke i den forstand de er »et andet«. De er ikke renere, ubesmittede, et naturrefugium, mere autentiske, eller hvad man nu kan opnævne i den boldgade. Tværtimod netop disse livsomstændigheder, herunder det pædagogiske projekt med børn kommer til udtryk i dem, såvel indirekte i den særlige sociale organisationsform som direkte tematiseret eller som konfrontation. I legen forholder børn sig til det pædagogiske projekt, uden at denne forholden sig derfor er projektet med legen (med visse protestudtryk som en mulig undtagelse). Legene er ikke udenfor, de er dybt involveret – eller inficeret for den sags skyld af livsomstændigheder, voksne, diverse kulturprodukter osv. Endvidere er de formidlede som led i en traditionskultur.

De er »et andet« på andre måder. For det første i deres praksis, deres organisationsformer, deres performance, deres væren »leg«. Heri gestalter børn med legen som medium en »anden« social sfære,

som i konstituerende træk adskiller sig fra den sociale struktur de i øvrigt er bosat i. For det andet i det betydningsfelt, der frembringes i en æstetisk symbolsk udtryksform, hvori deres livssituation og erfaring kommer til udtryk og sættes i form (verbalt, korporligt, rytmisk). På et grundlag af tilegnede færdigheder og traderede formler (spændende fra enkle rytmer, bevægelser, remser til omfattende strukturer og organisationsformer) aktualiseres og improviseres udtrykket i *situationer*, hvad enten som punktaktioner eller som omfattende »fortælling«.

Rolleleg er til eksempel på mange måder for mindre børn, hvad hanekamp er for balinesiske mænd. Traditionelt opfattes rollelegen indenfor udviklingspsykologien som mindre børns imitation af voksne (og voksenhed). De imiterer voksenroller som led i deres tilegnelse af manglende kompetencer (læs voksendom); rollelegen betragtes dermed som en særlig barnlig måde at lære sig ud af det barnlige på, og som et karakteristisk aldersmæssigt gennemgangsled for den kognitive udvikling. Opfattelsen har i nogle tilfælde haft som konsekvens, at rollelegene er blevet udsat for diverse former for pædagogisering. Børnene leger måske nok godt, men de leger ikke altid godt nok, dvs. adækvat udviklingsfremmende. Denne imitationsforståelse passer som hånd i handske til »projekt udvikling«. Den er til gengæld yderst reduktiv i forhold til legens praksis og – vil jeg hævde – fejlagtig i forhold til legens gestaltning af betydning.

Det er uden for enhver tvivl, at der indgår imitationer i disse lege, fx pigernes klassiske far-mor-børn-leg. Voksne, især mødre, kan i denne leg både høre og se sig selv taget på kornet. Netop taget på kor-

net; min påstand (som kan underbygges) er at disse imitative træk ikke er afspejlinger, men derimod er materiale, råstof for gestaltningen af en fiktiv type-figur, der snarere har karakter af en parodi. Moderrollen er typisk gestaltet som en opkæftende, dirigerende rappenskralde, med en »uartig« eller vrælende »lille« som kontrapunkt. Disse to roller er konstituerende og nødvendige for legen, hvad farrollen ikke er (den er nærmest et vedhæng, hvad der ikke betyder, som det vanligvis fortolkes, at børn i dag lider under faderfravær).

Noget der ligner en dokumentation for, at der her ikke er tale om imitation som projekt kan udlæses af det fænomen i legens performance, som hører til moderrollens traderede formelsæt, nemlig stemmeføringen. »Moderen« taler skabagtigt, »forfintet«, uanset om moderen derhjemme taler ravjysk. Det imitative brydes direkte. Stemmen lyder for en jyd temmelig østlig, i København er der lokale dialektforskelle og stemmen lader sig præcist lokalisere. Den stemme der taler ud af pigernes mund er den stemme »magten« her i landet har talt med i århundreder. Som sådan er den præcis. Det er selve voksendommen og dens projekt med børnene, der taler. I *Lillen* taler modsætningsvis det barnlige.

Begge roller er type-figurer, svarende til hvad man finder i folkelige farce-traditioner, symbolske inkarnationer af centrale virkningsforhold. I denne rolleleg tematiseres en voksen-barn relation, sættes på spidsen og polariseres som råstof for en symbolisering af voksendom versus barnlighed, således at børnenes erfaring, det daglige opdragelsens drama, kan komme til udtryk, synliggøres, fortolkes. Hvad der udtrykkes i denne rolleleg, er da den barnlige erfaring med »projekt opdra-

gelse«. En vending på 180 grader i forhold til imitationsforståelsen. Her er sikkert baggrunden for at diverse pædagogiseringer (fx »moderniseringer« af morrollen) preller af på legen som vand på en gås. Legens projekt er et andet.

Denne skitse kan tjene som eksempel på, hvad et skift til et kulturorienteret paradigme (som antydnet foran) kan indebære. Ved udvikling af analysen herudfra synliggøres en række andre konstituerende træk (mht. legenes æstetiske metode, deres fantasi- og fiktionsformer, deres struktur, funktion og deres organisationsformer og deres situationsaspekter), som underbygger en sammenhængende forståelse af legene og legekulturen som komplementær (for ikke at sige polær) virkelighedssfære i forhold til »udviklingsprojektet«.

Et yderligere element skal dog fremdrages. Rollelegen muliggør således, at den barnlige erfaring kommer til udtryk, i et andet rum, et andet medium.

I selve legens praksis ligger en anden dimension heraf. Denne praksis, som er en mundtlig, kropsligt og kollektivt udøvet fortælling, er som sådan en frembringelse af en »anden« virkelighedssfære, ikke inkorporeret i det pædagogiske projekt, og med andre strukturerings- og organisationsformer. Man kan formulere det sådan, at det pædagogiske projekt demonteres, dels direkte i legens tematisering og æstetik, men dels også som praksis i dens performance, dens situation, – vel at mærke uden at denne demontering (bortset fra enkelte direkte protestudtryk) er de legendes projekt med legen.

Legene er ikke nogen idyl, tværtimod er legene karakteriseret ved intens spændingsfylde, om dem gælder det samme som om hanekampe på Bali – ikke meget

for tilskuere, men for deltagere. Med en let omskrivning af C. Geertz' udsagn om disse hanekampe: Rollelegen er en barnlig aflæsning af barnlig erfaring, en fortælling de fortæller sig selv om sig selv og – som tilføjelse – hvorigennem de frembringer en særlig social virkelighedssfære, der er komplementær til den sociale strukturs (udviklingsprojektets) virkelighedssfære.

Dette betyder ikke, at der i legene ikke er et element af forhåndsorganisering, således beror legekulturens omstændigheder, dens rammer og også dens udtryksformer i de sociale livsomstændigheder. Blandt andet deres traditionsformidling og tilegnelse i et socialt netværk børnene imellem betyder, at der er en sådan. Men der er væsensforskell i arten heraf. Til eksempel formidles legene udenom de voksne og opdragelsens institutioner i uformelle netværk.

Et tilsvarende forhold er det, at legene ikke er uberoende af hverken skriftkultur eller kulturindustri. Markedskulturen især billedmedierne er i nutiden specielt interessante i forhold til legekulturen, ikke blot fordi kulturindustrien i en aggressiv international ekspansion er en stadig væsentligere faktor i børns dagligliv, men også fordi den som medium griber bagom »skrift-tilegnelsen« uden som skriftkulturen at behøve formidling via voksne. Også små børn har direkte adgang til disse medier, hvad der betyder, at de står i et direkte virkningsforhold til legekulturen. Medierne selv og deres stof virker transformerende ind på legekulturen, men denne virker også transformerende ind på medierne både i receptionen og ved brug af mediaflekt råstof. Det bliver fortalt om. Transformerer til andre betydninger. Derfor bliver påvirkningsforståelser som regel så forenkede, at de aflæser betyd-

ningerne fejlagtigt. (Se Mouritsen 1992.)

Legekulturen er således ikke blot påvirket af de aktuelle livsvilkår. Den er selv en del af dem og står i et dynamisk vekselforhold til dem. Den er ikke ahistorisk, uden for historien. Den er et udtryk i og for det aktuelle barneliv. Og ændres i forhold hertil. Der er ingen modsigelse her til i det forhold, at den formidles gennem trading.

En udvikling af en kulturorienteret forståelse af legekultur og barndom som skitseret her, vil jeg hævde, er et nødvendigt komplement og korrektiv til udviklingsforståelsen. Dette og kritik af udviklingstænkningen trænger sig på som projekt. Måske ikke så meget for at få en bedre funderet forståelse af barndom og legekultur, selv om jeg nok mener det vil være tilfældet. Måske heller ikke så meget for at få et mere adækvat billede af den barnlige erfaring og praksis, hvis man overhovedet kan det. – Men om ikke for andet så for at polarisere barndomsforståelsen med henblik på voksendommen og dens projekter med sig selv og barndommen.

## Litteratur

- Bateson, Gregory. 1972. *A Theory of Play and Fantasy*. In: *Steps to an ecology of mind*, University of Chicago Press.
- Cook-Gumperz, Jenny og William Corsaro og Jürgen Streeck, red. 1986. *Children's Worlds and Children's Language*, Berlin.
- Corsaro, William. 1985. *Friendship and Peer Culture in the early Years*, New Jersey.
- Dominder, Christer. 1989. *Spis majs! Et nul til dig. Refleksioner om studier af børnefolklore*. BUKS 10,
- Ehn, Billy og Orvar Løfgren. 1982. *Kulturanalys: Et etnologisk perspektiv*. Lund
- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation*

- of Cultures. Selected Essays. New York.
- Gillis, John R. 1991. *Barn, ung, voksen, unge-gamle og gamle-gamle*. I: HUG 60. København.
- Gillis, John R. 1987. *The Case against Chronologization. Changes in the Anglo-American Life Cycle, 1600 to the present*. In: *Etnologia Europaea XVII*, 2.
- Fjord Jensen, Johan. 1988. Det dobbelte kulturbegreb – den dobbelte bevidsthed. I: H. Hauge og H. Horstbøll, red. *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Aarhus.
- Huizinga, Johan. 1963. *Homo Ludens*. København.
- Klintberg, Bengt av. 1987. *Folklorens betydelse*. Stockholm.
- Mouritsen, Flemming. 1992. *Drengelig og actionmen*. Aarhus.
- Mouritsen, Flemming. 1990. Projekt afvikling. Børns legekultur og udviklingskonstruktionen. I: H. Horstbøll og Henrik Kaare Nielsen, red. *Delkulturer*. Aarhus.
- Mouritsen, Flemming. 1987. *Fortællerrollen i børns fortællinger*. I: BUKS 9. Aarhus.
- Piaget, Jean. 1962. *Play, Dreams and Imitation*. London.
- Postman, Neill. 1987. *Når barndommen forsvinder*. København.
- Roberts, Alasdair. 1980. *Out to Play. The Middle Years of Childhood*. Aberdeen.
- Sutton-Smith, B. 1971. *Childs Play*. New York.
- Trevarthen, Colwyn og P. Hubley. 1982. Secondary intersubjectivity. In: I.A. Lock, red., *Action, Gesture and symbol*.
- Vygotsky, Lev S. 1973. *Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes*. *Ästhetik und Kommunikation* 11. Berlin.

