

## BØRNS LÆRERIGE LEG

Stig Broström

*I artiklen præsenteres to legesyn, et antropologisk-kulturelt og et pædagogisk-psykologisk. Forfatteren udfolder det sidstnævnte, der antager og argumenterer for legens potentiale og mulighed for at bidrage til den legendes læring og udvikling. Her inddrages i overvejende grad den kulturhistoriske skoles virksomhedsbegreb og legeteori, men der sættes spørgsmålstegn ved den klassiske forståelse af Vygotskys legesyn, at barnet nærmest automatisk konstruerer zonen for den nærmeste udvikling i legen. Parallelt med fremstilling af det pædagogiske legesyn inddrages det kulturelle legesyn som kritisk korrektiv, da dette udtrykker betænkelighed og ser en fare for reduktionisme og for, at legens skabende kraft forsvinder i takt med en pædagogisering af legen.*

**1. Indledning**

Børn og voksne har altid og i alle kulturer leget. I nogle kulturer har legen en høj prioritet, i andre leges der på trods og i opposition til fx et kontrollerende arbejdsliv, hvilket eksempelvis Martin Andersen Nexø skriver om i *Pelle Erobreren*. Far Lasse arbejdede som karl på en gård, og Pelle stod for pasning af kreaturerne, men det lykkedes ham at kombinere dette med leg, som han dog ikke kunne forsvinde helt ind i, da han hele tiden måtte sikre sig, at hans leg ikke blev opdaget. I kontrast hertil ca. hundrede år efter er legen i skolen og i andre samfundsinstitutioner blevet ophøjet til en gavnlig virksomhed, som man antager kan producere den viden og kreativitet, det moderne samfund har brug for.

Legen er blevet stueren, der forskes i leg, og der eksperimenteres med leg og legeformer. Men mange spørgsmål trænger sig på: Hvordan kan leg defineres? Hvordan kan legen nyttiggøre samfundslivet? Mister legen sin skabende karakter i en sådan nyttiggørelse? Hvad sker der, når leg ikke mere (kun) er det enkelte menneskes egen private virksomhed, men er blevet samfundsmæssiggjort og omdannet til skolevirksomhed og profitskabende virksomhed i det moderne erhvervsliv?

Det kunne være hensigtsmæssigt her at etablere en kort, rammende og samtidig rummelig definition på leg. Dog hævder mange legeforskere, at leg er en alt for kompleks virksomhed til at indkredse og definere kort. Ikke mindst hvis man vil tage hensyn til de mange modstridende legesyn. Men det kan være fristende at henvise til Joseph Levys (1978) flerdimensionelle model for, hvad leg er. Her samles nogle væsentlige sider ved leg, som også kommer til udtryk i den følgende fremstilling af leg. Han peger på, at legen er *indre motiveret*, altså leger barnet for at lege; i leg *suspenderes virkeligheden*, nok inspirerer virkeligheden barnet til at lege, men i leg forestiller barnet sig noget; og i leg har barnet en indre base for kontrol, de, bestemmer selv, hvad det vil lege, hvordan og med hvem det vil lege. Denne forståelse fremstilles af Lillemyr (1990), der dog tilføjer en fjerde dimension, nemlig *samspillet* i legen, altså at leg er kommunikation.

## 2. Legesyn

Legens kompleksitet kun kan forstås via mange forskellige og ofte modstridende teoretiske tilgange. Blandt mængden af legeteorier anes to modstridende – eller måske komplementerede? – perspektiver og tilgange. En »nyttig« over for en »unyttig« tilgang, en udviklingspsykologisk over for en kulturteoretisk tilgang, en barndomspædagogisk over for en barndoms-sociologisk-kulturel tilgang. Dog hævder mange, at en pædagogisk-psykologisk legeopfattelse vil inkludere en antropologisk-kulturel indsigt. Et synspunkt, som tiltaler mig, og som jeg også lader mig inspirere af. Altså både blæse og have mel i munden. Men i de aktuelle legeteoretiske diskussioner synes en polarisering at tegne sig. Den antropologiske tilgang kritiserer dele af den udviklingspsykologisk legeforskning for i utilstrækkelig grad at medinddrage en civilisationskritiske barndomsforståelse og overvejende se leg som noget, der vedrører børn og deres udvikling (Andersen & Kampmann, 1996). Men man kan bestræbe sig på både at medtænke det udviklingspsykologiske, der ofte beskæftiger med legens funktion, nemlig som angstbearbejdende, skaber af erkendelse og social udvikling samt at leg er en kulturel transmissionsproces, og den kulturelle, antropologiske og fænomenologiske tilgang, hvor man ønsker at forstå leg ud fra barnets oplevelsesmæssige sammenhæng.

Den hollandske filosof og kulturhistoriker Johan Huizinga indleder sin bog *Homo Ludens* med at argumentere for, at vendingen det legende menneske beskriver menneskets natur bedre end det tænkende menneske, Homo Sapiens (Huizinga, 1938). Han argumenterer for, at kulturelle frembringelser som fx videnskab, retspleje og krig har sin oprindelse i leg og så at sige er blevet leget frem. Han fremanalyserer legens elementære grundkræfter set i et kulturelt lys. Et synspunkt, han deler med den franske antropolog Roger Caillois, men som alligevel kritiserer Huizingas klassifi-

kation af leg, fordi han overbetoner »den højere leg«, den nyttige og sociale leg. Over for den nyttige leg bl.a. rolleleg, som er skaber af social orden, vil Caillois hellere betone legens unyttige dimension, bl.a. leg som kamp og dermed de kaotiske elementer (Caillois, 1958).

Caillois stræber efter at definere legen på en integrerende måde ved at udkrystallisere essensen af de forskellige legetyper ved hjælp af kun få begreber. Således kan leg kendetegnes som værende frivillig, adskilt eller afsondret fra det virkelige liv, uforudsigelig, fantasirig, men samtidig også i overensstemmelse med regler (Caillois, 1958). Videre søger Caillois at lave en klassifikation af leg, hvor der anvendes et minimum af kategorier, hvilket resulterer i fire hovedtyper (udtrykt på latin) med tilknyttede temaer. Den første type (agon) er præget af kamp og konkurrence (competition), hvor man kropsligt eller verbalt prøver at overgå hinanden (regellege, spil, idræt). Den anden type (alea) er karakteriseret af at være risikofyldt, leg som et vovestykke. Her hersker tilfældighed og et vist mål af held og lykke (hazard). I den tredje legetype indgår (minicery) imitation, altså at de legende efterligner personer, forhold og handlinger i omgivelserne. Her indgår typisk rollelegen, hvor den legende forestiller sig at være en anden. Den fjerde legetype er præget af vildskab og bevægelse (ilinx) og er ofte betegnet kaoslege (dizziness) (Rasmussen, 1992).

I logisk forlængelse af Caillois' åbne kategorisering søger antropologiske og etnografiske legeforskere at forstå legen som en kulturel aktivitet, der dels er præget af den kultur, den udfolder sig i, men som samtidig også betoner, at barnet og det legende menneske selv er kulturproducent via sin leg. Frem for at forstå legen som det individuelle barns leg, samt at se leg som kilde til barnets udvikling, understreger denne kulturelle tilgang børnenes kollektive erfaringer. Børn ses først og fremmest som fuldgyldige medlemmer af deres samfund og dernæst som individer (Bringéus, 1976). Undersøgelse og forståelse af børns legekultur vurderes højere end refleksioner over legens mulige lærende og udviklende værdi. Børnenes legekultur er ligesom enhver anden subkultur karakteriseret af fælles viden, værdier og holdninger, fælles erfaringer og måder at tænke på, hvilket tilsammen skaber grundlag for fælles handling (Hannerz, Liljeström & Löfgren, 1982).

Begrebet børnekultur defineres oftest som »kultur for, af og med børn« (Ehn & Löfgren, 1982; Kampmann, 2001). Men en dominerende retning i børnekulturforskningen og praksis vægter børn som kulturproducenter, ligesom en tilsvarende tendens i legesyntet opprioriterer børns *egen* leg og legekultur. Men selv om både den legekultur, børn overfører fra en generation til den næste, som de særlige legeformer børn (tilsyneladende) selv producerer, i høj grad er under indflydelse af de samfundsmæssige og kulturelle forhold, så er der også visse dele af børns legekultur, der ikke er påvirket af kulturforholdene (Mouritsen, 1996). Men netop legens kulturafhængighed er dog et forhold, der ofte sættes fokus på i udforskning af

børns legekultur. Fx beskriver den russiske legeforsker Liuobart, hvordan USSR's sammenbrud i 1991 hurtigt og dramatisk kom til udtryk i børnenes leg. Tilsvarende viser tværkulturel legeforskning legens afhængighed af den kultur, den er indlejret i. Eksempelvis viser Margaret Mead i sine studier af børns leg i New Guinea, at børnenes leg var præget af motorisk aktivitet, uden at egentlige roller indgik. Farrer (se Åm, 1984) viser i en undersøgelse, at amerikanske børn, sammenlignet med indianerbørn, anvendte verbal kommunikation i et meget større omfang i forbindelse med fastlæggelse af legens præmisser. Kulturforskerne Gaskins & Göncü (1992) viser tilsvarende, at foruden en række lighedspunkter så adskiller mexicanske børns rolleleg sig fra amerikanske på en række punkter: 1) Børnenes leg indeholder kun temaer fra det nære voksenliv. 2) Legene er ritualiseret, der forekommer ingen udvikling af legen. 3) I legen påtager børnene sig kun menneskeroller (de leger fx ikke hunde); de forestiller sig ikke at være babyer eller børn, der er yngre end dem selv; de skaber ikke selv forestillede mennesker og ting. De relaterer sig kun til faktisk forekommende figurer og ting. Disse legeudtryk kan forstås i lyset af den konkrete mexicanske subkultur og dennes syn på leg: Børnene arbejder mere, end de leger; de har få (lege)kammerater til rådighed, de ældre søskende dominerer legen; legen har lav status.

Samlet set er der en tendens til, at fænomenologiske (Buytendijk, 1933), antropologiske og etnografiske (Schwartzman, 1978) og kulturteoretiske (Andersen & Kampmann, 1996) tilgange til legen er mest optaget af at forstå legens væsen, forstå hvad børn leger, det kønsspecifikke i legen (Caillois, 1958; Schwartzmann, 1978) samt at se legen som et kulturelt fænomen og udtryk (Sutton-Smith, 1986).

Over for den kulturteoretiske »unyttige« tilgang, der i sin egen selvforståelse interesserer sig mere for legen selv end for, hvordan børn leger (Rasmussen, 1992), anlægger en pædagogisk- og udviklingspsykologisk tilgang et mere »nytteorienteret« syn i betydningen at ville forstå virkningerne af legen, altså at se leg som en virksomhed hvorigennem barnet og den legende bidrager til sin egen trivsel, læring og udvikling. En grundforståelse, der rækker langt tilbage, og som Friedrich Fröbel (1887) udtrykker gennem vendingen: i leg inderliggøres det ydre, og det indre yderliggøres. Hermed menes, at barnet tilegner sig den viden og de normer, der er nedlagt i den omgivende kultur samtidig med, at dets iboende egenskaber og evner udfoldes.

Når pædagoger og psykologer gennem tiden har vist så stor interesse for legen, skyldes det måske, at børn ofte i leg udviser målrettedhed, udholdenhed, opmærksomhed, koncentration, ligesom de ofte udviser stor social smidighed alt sammen for at realisere legens formål. Evner og egenskaber som pædagoger og lærere gerne ser overført og anvendt i de mere formaliserede læringsforløb. Men et sådant forsøg på at overføre legens karakteristika til pædagogiske formål møder kritik fra bl.a. den kulturteoretiske op-

fattelse, der betegner dette for en pædagogisering eller skolegørelse af legen.

Spørgsmålet er dog, om legen mister sin fortryllelse, frihed og særlige egenart, når den betragtes i et pædagogisk lys? Eller kan man omvendt hævde, at legen i den amerikanske og europæiske pædagogiske og kulturteoretiske tradition – den frie leg – har været udsat for en romantisering? Spørgsmål, der må tages i betragtning i vurderingen af efterfølgende fremstilling, der i stort omfang er knyttet til et barndomspædagogisk paradigme.

### 3. Legens lærebegreb

Påstanden at barnet lærer og udvikler sig via leg, rejser spørgsmål som: Hvad menes med læring? Hvad skal der til, for at legen er lærerig? Et muligt svar herpå kunne være, at læringen i legen både kan forstås som det enkelte barns tilegnelse af omverdenen og børnegruppens sociale konstruktion af deres syn på verdenen.

Den første tilgang belyses bl.a. af den kulturhistoriske skole, der med Leontjev (1963) hævder, at kulturen ikke står uformidlet over for subjektet, og at andre skal formidle denne, men derimod at barnet via sin virksomhed virker ind på og forandrer omgivelserne og herigennem forandrer sig selv. Gennem denne aktive proces tilegner eller *interioriserer* barnet kulturen, dvs. det skaffer sig viden, normer og færdigheder. Leontjev (1977) understreger, at interioriseringen ikke består i, at en ydre virksomhed overføres til et forud eksisterende bevidsthedsplan, men derimod er en proces, hvor dette indre plan dannes. Denne omdannelsen fra det ydre til det indre foregår ifølge Vygotsky (1933) via interaktion med andre mennesker. Barnet lærer først at beherske indre og ydre handlinger i samspil med andre mennesker, dvs. en interpsykisk proces, hvorefter dette ydre handleplan interioriseres og forvandles til intrapsykiske processer, dvs. følelsesmæssige og kognitive strukturer. Med Vygotskys (1935) egne ord »optræder de højere psykiske funktioner i barnets udvikling to gange – første gang som kollektiv aktivitet, social handlen, dvs. som en interpsykisk funktion. Anden gang som individuel aktivitet, som barnets indre tænke-middel, som en intrapsykisk funktion«.

Men leg er ikke blot tilegnelse af kulturen, men i lige så høj grad legegruppens forståelse af og dermed konstruktion af denne. Inspireret af en social-konstruktionistisk læringsteori kan leg forstås som en virksomhed, igennem hvilken legegruppen sammen konstruerer deres forståelse af verdenen. Fx hævder Bruner (1990), at mening og forståelse konstrueres ved, at individet selv reflekterer (i egen psyke) samtidig med, at det forholder sig til de andres psyker i samtale og handling i et praksisfællesskab. En forståelse man synes at genfinde i børnenes leg, hvor de netop i social interaktion forhandler sig til roller, handlinger og skaber mening i legen, hvil-

ket svarer til Gergens (1997) tese, at viden og mening ikke skal findes hos den enkelte, men derimod i de mellem menneskelige relationer.

Set i et lærings- og udviklingsperspektiv indebærer leg som interiorisering og konstruktion af kulturen, at barnet via interaktion med kammerater og voksne tilegner sig, konstruerer og genkonstruerer ikke kun normer og adfærdsformer, men også kundskaber og færdigheder. Herudover antages det, at legen indeholder læringselementer, der bidrager til udvikling af kvalitative nye psykiske strukturer, hvilket med fokus på rollelegen er temaet i det følgende.

#### 4. Læring og udvikling via leg

Når børn træffer aftale om at lege (en rolleleg), definerer de først legetemaet, fx 'far-mor-børn', hvorefter de indgår i en forhandling om roller og regler. En pige i børnehaven sagde fx: »Så sagde vi, at jeg var storesøsteren, og du var moren«. Dette udsagn tjener ofte som oplæg til en diskussion: »Nej, hvorfor skal du altid være storesøsteren«, indvendte kammeraten, hvorefter de to piger hver for sig fremsatte synspunkter om rollefordeling. Når rollerne er fastlagte, defineres den situation, som realisering af rollerne skal foregå inden for, fx pegede den ene pige på et bord og sagde: »Så legede vi, at køkkenet var dér«. Herefter var pigerne parate til at fastlægge nogle legehandlinger, som ofte på dette planlægningsniveau kædes sammen til et plot, dvs. børnenes refleksioner over bestemte begivenheder og handlingsrækkefølge (Elkonin, 1978). Man kan også sige, at børnene udarbejder en slags drejebog.

Når pigerne leger, udfører de ikke blot moderens og storesøsterens handlinger, de identificerer sig med moderen og storesøsteren. Pigen, der forestillede sig at være mor, vidste godt, at hun ikke var mor, hun legede mor og symboliserede moderen, hvorfor Piaget (1962) betegner rollelegen symbolleg. I *A Theory of Play and Fantasy* betegner Bateson (1972) denne dobbelthed som et paradoks, der er typisk for leg. Fx når drengene leger hunde, der slås, siger og gør de det modsatte af dét, de mener (et nap er ikke et bid).

I legen fremstiller børnene bestemte forbindelser mellem rollerne, hvorigennem de tilegner sig en forståelse for de mellem menneskelige relationer, fx mellem far, mor, storesøsteren og babyen. I overensstemmelse hermed viser en undersøgelse af den tyske legeforsker Launer (1968), at børn med stor indsigt i mellem menneskelige relationer udfolder mere komplekse rollelege sammenlignet med børn med mindre indsigt.

Hvor de yngre børnehalebørn udfolder hele legehandlingen – de sover, står op, vasker sig, dækker bord og spiser – er de fem-seks-årige i stand til at forkorte handlingerne. De udfører ikke alle handlinger i detaljer, men lader de enkelte handlinger og scener hurtigt afløse hinanden, ligesom de er-

statter en handling med sprog. Fx siger de: »Og så legede vi, at vi var på arbejde, og nu skal vi sove.« I overensstemmelse hermed sammenligner Vejleskov (1994) legehandlingerne hos børn på fire, seks og otte år og finder, at i takt med stigende alder bliver legen mere intens.

I takt med legerfaringer og tiltagende alder bliver rollelegen mere målrettet, bl.a. skal legehandlingerne i visse sammenhænge være helt i overensstemmelse med virkeligheden, fx stoppede børnene op i en leg og diskuterede, »hvad en politibetjent gør i virkeligheden«. Altså et tegn på, at legehandlingerne udføres mere bevidst og målrettede, og at reglerne bag rollerne træder tydeligere frem. Det danner grundlag for, at børnene begynder at kunne mestre regellegene, der er kendetegnet af, at det ikke mere er rollerne og situationerne, der er fastlagte, men reglerne og opgaven (Leontjev, 1963). I takt med denne udvikling opstår langsomt en begyndende bevidsthed om egen virksomhed. Børnene bliver i stand til at tænke over, hvad de leger, hvordan de leger og hvorfor. En bevidsthed de bruger til målrettet at diskutere, hvordan legen skal gennemføres. Leontjev (1963) beskriver denne langsomt voksende bevidsthed om egne handlinger som udvikling af læremotivation eller metakognition. Læremotivet eller evnen til at træde tre skridt tilbage og betragte og reflektere over egen virksomhed dannes ifølge Leontjev (1963) gennem tre hovedetaper. Men det må antages, at summen af børnenes erhvervede erfaringer via rollelegen bidrager til iværksættelse af denne psykiske udvikling. Med andre ord: Nye psykiske strukturer dannes via leg.

Efter Elkonins mening (1978) består legens hovedbetydning i dens indflydelse på udvikling af nye motiver og behov. Der sker en bevægelse bort fra de ubevidste motiver hen imod mere bevidste motiver. Når fx de fireårige børn leger far-mor-børn, *gør* de som de voksne, dvs. de imiterer de voksne, og her er deres motiv ubevidst. Når de seksårige leger den samme leg, er handlingerne tilsyneladende de samme, men den seksårige pige vil ikke bare gøre som moderen. I hendes bevidsthed *er* hun mor, hun lever sig ind i rollen, hun identificerer sig med den voksne. Barnets tiltagende bevidsthed om, at det forestiller sig at være voksen (barnet bruger også vendingen »det er bare noget vi leger«) samtidig med, at det føler sig som barn, medfører dannelsen af et nyt motiv: at *ville være* voksen og at kunne udføre de voksnes funktioner. Barnet bliver bevidst om, at det kræver tilegnelse af ny viden og nye færdigheder. Herigennem dannes læremotivet gradvist (Broström, 1995).

I rollelegen bruger børnene hele tiden sproget. De forhandler og aftaler ved hjælp af sproget. Men det bliver ikke blot brugt som redskab til at formidle et indhold. I legen dyrker børnene også sprogets forside, de leger med ordene og anvender ofte en sætningsmelodi, og fordrejer stemmen i overensstemmelse med rollen, hvilket antages at udvikle en metafonologisk kompetence (Vedeler, 1987), som bl.a. er nødvendigt for at kunne udvikle skrive- og læsefærdigheder (Lundberg, 1984).

Legen bidrager videre til at overvinde den egocentriske tænkning. Når pigene lever sig ind i rollen som mor, må hun nødvendigvis overtage de motiver, følelser og handlinger, der knytter sig til rollen, dvs. hun betragter situationen fra moderens position, ligesom hun fx må reagere og handle i overensstemmelse med storesøsterens udspil. Med andre ord udvikles en decentreret tænkning.

Leg bidrager til udvikling af fantasi. Rollelegen kan kun gennemføres, hvis barnet i fantasien kan forestille sig rollen og handlingerne. Tilsvarende må børnene kunne tillægge legehandlingerne og legerekvisitterne en anden betydning, fx pegede en pige i en far mor barn-leg på en stol og siger, »så legede vi, at den her var vores bil«. Når barnet håndterer bilen (fx en stol) i legen, tvinges det til at forestille sig en situation, hvor det kan få den u håndterlige stol til at køre 200 km i timen. Modsætningen mellem operationerne (at sidde på stolen) og udføre legehandlingen løses kun gennem fantasien opståen (Leontjev, 1963).

Yderligere kan man antage, at rollelegen bidrager til udvikling af social formåen og social-kognitive færdigheder. For at få legen til at fungere, må barnet koordinere sine motiver med de andre børns motiver. En enkelt rolle og legehandling skaber ikke en interessant leg. Først når de enkelte legehandlinger kædes sammen, begynder legen at blive interessant. Derfor finder børnene sig i, at andre børn ofte omformer deres legeønsker. Legen hjælper børnene til på en meningsfuld måde at underordne sig hinandens legeønsker på. Således ser man ofte i legene en udstrakt vilje til at indgå sociale kompromiser, da børnene vil lege. I forlængelse heraf må det antages, at barnet via leg udvikler færdigheder i problemløsning (Sylva *et al.*, 1976).

Leg er en social virksomhed, der er båret af mellemmenneskelige relationer, og som udtrykkes i relationer mellem jævnaldrende, hvilket styrker fællesskab og samspil. Det gør sig tilsyneladende ikke kun gældende i egentlige rollelege, hvor det er nødvendigt at forhandle om roller og indhold. En undersøgelse af Vejleskov (1994) viser, at børnehavebørns leg med LEGO-materialer samt blandet legetøj (dyr, dukkestuemøbler, dukker, biler) i samme omfang giver »anledning til fællesleg, samspil og kommunikation.«

Endelig peger Bateson (1972) på, at børnene gennem den fælles leg udvikler evnen til kommunikation. Når et barn udtrykker en idé, kan denne tolkes på forskellige måder. Barnets legeidé indeholder et bestemt indhold, som det udtrykker samtidig med, at det giver signal om, hvordan indholdet skal fortolkes. For at forstå budskabet må modtageren tage hensyn til begge aspekter. Kommunikationen i legen indeholder således flere niveauer. Børnene afsender nogle legesignaler, som legekammeraterne må være i stand til at tolke for at kunne indgå i legen. Gennem leg bliver børnene således fortrolige med socialt samspil og kommunikation.

Selv om meget tyder på, at leg bidrager til læring og udvikling, betyder det ikke, at børn udvikler sig automatisk, når de leger. Om det sociale og



intellektuelle udvikles, er afhængigt af, hvordan barnet håndterer legematerialerne og udfolder det sociale samspil. Karakteren af dette er bl.a. afhængigt af de legemuligheder, der tilbydes, herunder de fysiske forhold, eksistensen af kammeratlige relationer til jævnaldrende samt de voksnes syn på leg og (nu og da) aktive deltagelse børnenes leg. Sådanne kvaliteter er måske for ofte fraværende i den danske børnehave, der er bærer af et lidt romantiske legesyn, nemlig at bare børn leger, så udvikler de sig. En kritik, der understøttes af en undersøgelse af børnehavens pædagogik, der bl.a. konkluderer, at der er en udpræget tendens til, at pædagogerne holder sig ude af børn leg og er forsigtige med at påvirke legen (Vejlaskov, 1997).

## 5. Legen og zonen for nærmeste udvikling

Med vendingen »den frie leg« (free flow play) knytter mange legeteorier en udviklingsoptimisme og automatik til børns leg (Bruce, 1991). Dog er legen aldrig fri, da den altid er bundet til og præget af den kultur, den udfolder sig i, men den kan være fri i betydningen fri for voksnes observation og indgriben, hvilket i vidt omfang ses som et ideal i den danske børnehavetradition. Et romantiseret syn, som måske står i vejen for, at børnene får det fulde udbytte af deres leg.

Når leg har fået en så central plads i småbørnspædagogikken, skyldes det den antagelse, at de væsentligste psykiske forandringer foregår og kommer til udtryk via denne. Det antages, at legen forbereder overgangen til nye, højere udviklingstrin. Ifølge Leontjev (1963) og Vygotsky (1966) har legen en sådan ledende og udviklende funktion, da barnet i leg er i stand til at håndtere og udføre mere avancerede ideer og handlinger, end hvad det sædvanligvis mestrer, og dermed får det mulighed for at bevæge sig mod et højere udviklingstrin. Med Vygotskys ord er barnet i leg »altid længere fremme end sit aldersmæssige gennemsnit, længere fremme end sin egen almindelige daglige adfærd. I leg er det ligesom et hoved højere end sig selv« (Vygotsky, 1966, s. 68-69 i dansk udgave).

Begrundelsen herfor er, at barnet i legen stiller høje krav til sig selv, det udfører handlinger, som det kun kan gennemføre ved hjælp af fantasien, hvor det fx indtager rollen som mor, brandmand og bjergbestiger, og det udfører handlinger i overensstemmelse hermed. Når barnet således gør noget, det ikke kan, konstruerer det så at sige zonen for nærmeste udvikling, der af Vygotsky defineres som »afstanden mellem det aktuelle udviklingstrin – som bestemmes via barnets selvstændige problemløsning – og det potentielle udviklingstrin – som bestemmes via problemløsning ved hjælp af den voksnes støtte eller i samarbejde med mere udviklede kammerater« (Vygotsky, 1933, s. 86).

Dette meget optimistiske syn, at legen er udviklende, fordi barnet overskrider egen kompetence og så at sige ikke behøver at have støtte fra voks-

ne for at præstere mere, end det sædvanligvis magter, har måske givet støtte til den forståelse, at legen nærmest pr. automatik er lærerende og udviklende. En (fejlagtig) forståelse, som Vygotskys legeteori måske også har bidraget til: »Leg er kilde til udvikling, og den skaber zonen for videre udvikling. Aktivitet på et tænkt plan, i en tænkt situation, fastsættelse af vilkårlige mål, tilblivelse af en fremtidsplan, af viljestærke motiver – alt dette opstår i leg, hvorved legen kommer op på det højeste udviklingsniveau, op på bølgens top« (Vygotsky, 1966, s. 69 i dansk udgave).

Men for at legen kan blive en virksomhed, der bidrager til børnenes læring og udvikling, må man formentlig forlade den gamle Vygotsky-fortolkning, at legevirksomhed i sig selv konstruerer zonen for nærmeste udvikling. Hertil bidrager bl.a. de amerikanske Vygotsky-fortolkere van der Veer og Valsiner (1991), der argumenterer for, at leg ikke i sig selv er udviklende. Først når det sociale legemiljø tilbyder børn muligheder for at gå ud over deres aktuelle udvikling, er legemiljøet kilde til udviklingsmæssig aktivitet.

I forlængelse heraf peger Wood & Attifeld (1996) på, at et sådant miljø skal indeholde interaktioner af høj kvalitet, en effektiv og løbende justering af forholdet mellem opgaven og de legende samt gensidighed mellem pædagog og de legende børn. Dog forklares disse krav ikke nøjere, men man kan dog finde visse uddybende bemærkninger hos Vygotsky:

Det individuelle barns højere mentale processer opstår gennem kollektiv aktivitet eller med andre ord via interaktion med andre mennesker (Vygotsky, 1931, s. 192; 1933, s. 99). En interaktion, hvor børn og voksne har et fælles engagement, og hvor de bruger en række varierede genstande, redskaber og symboler samt egne færdigheder ved udførelsen af de forskellige opgaver, der er nødvendige for at opnå målet. Vygotsky betoner især betydningen af symboler og argumenterer for, at disse styrer og medierer højere mentale funktioner (Vygotsky, 1933). Afgørende er det, at børn i legen bruger symboler, altså at roller og handlinger står i stedet for virkelighedens mennesker og deres aktiviteter. Men det er også muligt at gå et skridt videre og inddrage legeskrivning og konventionel skrift i legen, altså tegn, der har en højere abstraktionsgrad end symboler (Broström, 1997). Et eksempel fra børnehavens købmandsbutik belyser dette: Børnene legede i købmandsforretningen. »Øv«, sagde en af pigerne, »der kommer hele tiden kunder, og butikken er altså lukket«. Pædagogen hørte bemærkningen og sagde til pigen: »Ja men kunderne ved jo ikke, at I har lukket butikken. Hvad nu hvis I skrev et skilt, hvorpå der står LUKKET?« Pigerne fandt ideen god, og gik i gang med at producere et åbent-lukket-skilt. Lidt senere var pigerne optaget af at pakke varen ind, og det at håndtere papir, saks og klisterbånd blev en leg i sig selv. De syntes, det var vældig sjovt og blev noget fornærmet, da nogle af kammeraterne sagde: »Øv, så ved man jo ikke, hvad man køber«. Sikkert fordi denne kritik truede med at ødelægge legen, sagde de: »Så skriver vi da bare, hvad der er i«. I denne leg blev børnene løbende udfordret af pædagogen og formentlig på en sådan måde, at

man kan hævde, at de i legen – med pædagogens hjælp – konstruerede zonen for nærmeste udvikling.

Endelig er det temmelig væsentligt at fortolke Vygotsky således, at pædagogen ikke blot skal stå iagttagende og afventende, men derimod indgå med en støttende funktion (Vygotsky, 1931, s. 328). Netop børnenes og pædagogens engagementet i den kollektive aktivitet etablerer det relationelle fællesskab, hvilket er stærkt medvirkende til at skabe zonen for nærmeste udvikling (Newman & Holzman, 1993).

For at legen bliver en lærende og udviklende virksomhed, må bestemte elementer indgå i den kollektive aktivitet, nemlig »interaktionen af kreative imitationer og fuldførelsen« (Holzman, 1997). Der er tale om en *kreativ imitation*, når et mindre udviklet barn gør noget unikt, noget der overskrider dets aktuelle udvikling, på grund af information, der er kommet fra en mere udviklet person. I leg kunne det fx være pædagogen eller et mere udviklet barn, der taler med fordrejet stemme for at raffinere baby-rollen. Når det mindre udviklede barn er opmærksom på dette forhold, og er i stand til at overtage og imitere handlingen på en selvstændig måde, fx tillempe den fordrejede stemme til en vred far-rolle, er der tale om en kreativ imitation. Der er tale om *fuldførelse*, når det mindre udviklede barn modtager en respons fra den mere udviklede person, der er et svar på det mindre udviklede barns tidligere kreative imitation. Fuldførelsen sker i ovennævnte leg, hvor der blev anvendt en fordrejet stemmeførelse, når det ældre barn reagerer på det yngre barns fordrejede stemme på en sådan måde, at det mindre udviklede barn oplever, at det er blevet set og hørt, altså når det får en positiv feed-back på sit udspil.

Når en sådan dynamisk og udfordrende interaktion indeholdende kreative imitationer, og fuldførelse præger legen, er der sandsynlighed for, at der kan opstå læringsmomenter i legen. Et andet forhold, der gør, at en sådan leg kan rumme en særlig udviklende funktion, er, at børnene her går ud over den aktuelle legeramme. Observationer viser, at børnene ikke alene på deres helt egen måde tilegner sig/konstruerer kulturen, men at de også skaber uventede kreative forandringer. Engeström (1987, s. 174) skriver, at »nu og da bliver forældre forbavset, når de i deres børns lege finder noget, som ikke ser ud til at ligne nogen tidligere kendt forskrift: noget nyt er blevet produceret fra neden. Disse fornyelser fra neden ændrer nogle gange signifikant legeaktivitetens struktur.«

Gennem sådanne udvidende og overskridende virksomheder opstår ofte nye kompetencer i form af viden og færdigheder. Engeström peger på, at de læreprocesser, der dannes gennem en sådan udvidelse (learning by expanding), ofte udgør et vendepunkt. De er en rejse gennem zonen for nærmeste udvikling og har ofte en afgørende indflydelse på menneskets fremtidige liv.

Observationer fra børnehave, børnehaveklasse og skolefritidsordning synes at støtte det syn, at der i legens særlige intense øjeblikke forekommer

situationer, hvor væsentlige forandringer slår igennem, og hvor et nyt indhold kommer til syne. Disse intense situationer i legen kan sammenlignes med Engeströms begreb ekspanderende læring, hvorfor denne virksomhedsform betegnes ekspanderende leg (Broström, 1999). Netop sådanne elementer kan være væsentlige at give plads til i børnenes leg, for måske først da opnår legen sin særlig berigende, lærerende og udviklende funktion.

## 6. Rammeleg

Med udgangspunkt i den antagelse, at rollelegen indeholder et udviklende potentiale, samt at rollelegen for mange børns vedkommende ændrer karakter i løbet af seksårsalderen, er det muligt at udforme en mere organiseret form for rolleleg, nemlig rammeleg (Broström, 1995, 1997, 1999; Zachrisen, 2002).

Modsat rollelegen planlægger voksne og børn legeaktiviteten sammen i rammelegen. På baggrund af børns og voksnes fælles oplevelser og erfaringer besluttet et generelt tema. I forlængelse af en fælles teateroplevelse, en længere periode med oplæsning af eventyr og historier eller på grundlag af børnenes erfaringer med et bestemt emne besluttet et tema eller en ramme for legen. Temaet kan være foreslået af et enkelt barn eller en mindre børnegruppe. Det kan besluttet via en formaliseret procedure eller mere uformelt. Men vigtigt er det, at alle børn i løbet af planlægningsprocessen får indflydelse på indholdet og herigennem mulighed for at blive personligt involveret.

Efter temaet er besluttet, formuleres rammen og dermed nogle indholdssider. For eksempel havde en børnegruppe og de voksne formuleret rammen »hvad skete der i lufthavnen«, hvorefter er barn foreslog: »Ja og så legede vi, at der skete en ulykke.« Inspireret af sådanne udtalelser planlægger børnene legens miljø, de diskuterer roller og regler samt mulige handlinger. Gennem denne fælles planlægning vokser legens ramme gradvist frem.

Der er tale om store kollektive lege, hvor alle deltagere leger i relation til et fastlagt tema. Disse lege adskiller sig fra børnenes egne rollelege, der som oftest er kendetegnet af, at børnene selv bestemmer, hvem de vil lege med, og hvad de vil lege. I rammelegen er princippet, at alle er med. Ingen er udenfor. Det betyder dog ikke, at der ikke i rammelegene kan opstå tætte intime forløb mellem få legekammerater. Legeepisoder, hvor der ikke er adgang for hvem som helst. Men rammelegene giver plads og mulighed for, at alle børn – også de børn, der har vanskeligt ved at lege – kan indgå i spændende legeforløb. Hertil kræves støtte fra de voksne. Dette kollektive aspekt udtrykkes i børnehaven med formuleringen »lege sammen, alle sammen«.

De voksne er ikke blot tilskuer, til børnenes lege. De er med i planlægningsfasen, hvor også de udarbejder roller, de vil påtage sig og handlinger, de vil udføre. Men deres deltagelse i såvel planlægningsfasen som udførelsesfasen er underordnet børnenes initiativer og aktiviteter. De voksnes rolle er at støtte og berige børnenes leg, ikke at lede og dominere. Ved at påtage sig rollen som den observerende og deltagende, interesserede og sensitive, men ikke dominerende legedeltager, støtter de voksne børnenes leg. Gennem et sådant samvær udvikles et tillids- og anerkendelsesforhold mellem børn og voksne, og meget tyder på, at voksne, der indtager en sådan rolle i legen, udviser en tilsvarende sensitivitet i de mere voksenstyrede aktiviteter (Wood, McMahon & Cranstoun, 1980).

Rammelegen bryder konsekvent med traditionen »fri leg«, der ser rollelegen som primært børnenes arena, og hvor pædagogen kun er miljøtilrettelægger (Wood m.fl., 1980). Men at tilkende pædagogen en mere aktiv rolle er dog ikke et nyt indslag i legekæmpen. I den norske legeforskning har både Åm, (1984), Rese (1984) og Vedeler (1982) foreslået at arbejde med legegrupper, hvor pædagogen kan optræde som god legemodell og samtidig give støtte til børn med behov derfor. Wood m.fl. (1980) taler om fire roller: deltager, legekammerat, legeleder og talsmand. Men de maner til forsigtighed. Pædagogen må forstå børnenes leg og må være i stand til at forholde sig empatisk, da man ellers let kan være legeødelæggende.

Pædagogens ageren i rammelegen kan ikke fastlægges en gang for alle. Men der er tale om en aktiv medleger. Pædagogen giver støtte til børnenes intentioner og tager initiativer til at udfordre børnene og berige legen, og ikke mindst hjælper hun børn med særlige behov til at opnå en betydningsfuld og meningsfuld plads i legen.

Rammelegens idé om, at de voksne leger sammen med børnene, kan for nogle pædagoger og lærere være udfordrende. I nogle børnehaver og skoler er det almindeligt, at de voksne leger med børnene. Men som oftest udtrykkes dette i regellege som tagfat og skjul samt i idrætsprægede lege. Danske pædagoger er mere tilbageholdende, når det gælder en aktiv deltagelse i egentlige rollelege. En tilsvarende tendens refereres fra engelske børnehaver (Wood m.fl., 1980).

For at kunne lege rammelege må børnene beherske rollelegen, hvilket ifølge Garvey (1976) blandt andet betyder evnen til at have en fælles forestilling om legetemaet. Rammelegens idé er netop, at alle legedeltagere leger ud fra den samme ramme, dvs. har bevidsthed om rammen og udgangspunktet. Rammebegrebet referer til Elkonins (1978) understregning af betydningen af den imaginære legesituation, dvs. deltagernes bevidste og fælles forståelse af den situation, de forestiller sig. For at opbygge denne fælles forståelse må børnene fortælle hinanden, hvad og hvordan de vil lege. De kommunikerer om legens indhold, om »teksten« (Bateson, 1972), men samtidig udtrykker de (verbale og non-verbale) signaler med henblik på fortolkning af teksten. Et barn sagde eksempelvis, »og så blev der ilde-

brand, og manden brændte inde,« samtidig med at han tog sig til halsen og viste med kroppen, at han er ved at blive kvalt. Et sådant udtryk hjælper til at fortolke den forestillede leg, og også til at definere legeomstændighederne, fx beslutninger om, hvor brandbilerne er parkeret. Med andre ord etablering af konteksten. Igennem en sådan kommunikation bidrager børnene til at opbygge en fælles forståelse af den imaginære legesituation (Elkonin, 1978).

Denne forestillede legesituation er den ramme, de leger inden for. At af-tale en ramme skaber baggrund for at forstå de følgende begivenheder, si-ger Goffman (1974). Her er med Batesons (1972) ord tale om en *psykolo-gisk ramme*. Denne har både en inkluderende og ekskluderende funktion, idet en ramme både indeholder bestemte meddelelser og handlinger og udelukker andre meddelelser og handlinger. En ramme om et billede har således en psykologisk funktion. Rammen er et budskab, der har den hen-sigt at organisere beskuerens perception: læg mærke til, hvad der er inden-for og ikke, hvad der er udenfor.

I rammelegen bygger børn og voksne rammen op sammen. De formulere det organiserende element: rammen, hvorigennem de definerer legens præmisser. Børnene forestiller sig bevidst legesituationen. De ved, at de bygger en fælles fantasi op.

Lege, der tager udgangspunkt i legedeltagernes kollektive fantasi, ses meget tydeligt i legeformen rollespil, der er en mere udviklet form for rammeleg, som vinder indpas hos visse ungdomsgrupper. Disse sociale le-ge og spil, som Fine (1983) betegner »fælles fantasi rollespil« (shared fan-tasy role-playing games), er kendetegnet ved, at de deltagende spillere har en fælles fantasi, som de kollektivt konstruerer og modificerer. Disse lege eller spil »tillader et antal legende deltagere at påtage sig roller af fantasi-mæssig karakter og handle med en vis grad af frihed i et forestillet miljø.« (Fine, 1983, s. 12).

Til støtte for udviklingen af en fælles imaginær legesituation støtter pæ-dagogerne børnene i at fastholde og formulere deres beslutninger. Dette sker dels gennem verbale formuleringer og dels via tegninger og malerier, der fungerer som modeller (Broström, 1995).

Modsat rollelegen indgår der i rammelegen forberedelse og forhåndsaf-taler. Det betyder, at der opstår en vis tidsafstand mellem planlægning og udførelse af legen, hvilket medfører, at rollerne og de udtænkte legehånd-linger er godt gennearbejdet. Rammelegen er mere organiseret og mål-rettet end rollelegen. Motivet i rammelegen adskiller sig fra motivet i rollelegen. I rollelegen ligger motivet i selve legen, »lege for at lege«. Lige-som i regellegen bevæger motiver sig i rammelegen mere og mere i retning af legens resultat (Leontjev, 1963). Rammelegen stiller således krav om, at børnene i et vist omfang mestrer en begyndende metakognitiv tænkning, dvs. de er i stand til at reflekterer over, hvad de leger, hvorfor og hvordan de leger.

## 7. Skriftsproget i legen

Nogle børnehaver har længe målrettet arbejdet med rammelege, hvor børnenes skriftsprog mere eller mindre har været integreret. I en børnehave startede en konkret rammeleg (Broström, 1995) med de ældste børn med en udflugt til nogle skovarbejdere, der fortalte børnene om deres arbejde og – som det vigtigste – viste, hvordan de fældede et træ. I forlængelse heraf opstod på legepladsen rammelegen »livet i skoven«:

Efter en periode med fælles planlægning udnævnte et par drenge sig selv til skovarbejdere, hvorefter de hentede udstyr og planlagde træfældning. Andre organiserede nogle trehjulede cykler som lastvogne, der skulle bruges til at transportere de fældede træer. Et par piger opbyggede skovridderens kontor med skrivebord og telefon, hvilket de straks tog i besiddelse. Da en fattig kone ringede til skovridderens kontor for at spørge efter noget brænde til sin pejs, fik pigerne travlt med at skaffe en chauffør til at hente brænde i skoven. En voksen, som havde observeret handlingen, opråbte som bud fra boghandleren og afleverede ordrebøger, bestillingsblok, lommeregner og skrivematerialer, hvilket de to piger ivrigt inddrog i deres leg.

Tilsvarende rammelege begynder i større omfang at se dagens lys i indskolingen. Fx beskriver en skole et tredages forløb, hvor børnene opbyggede et hospitalsmiljø, som udgjorde rammen for deres fælles leg, hvor det skriftsproglige løbende kom til udtryk: »Der blev skrevet legeskrivning, når der skulle skrives recepter, og skrivemaskinen blev brugt af lægesekretæren. Der blev fabrikeret skilte« (Borge, 1999).

Man kan formode, at den uformelle læring i disse lege bidrog til en vis fortrolighed med det skriftsproglige. Det ser også ud til, at børnene selv indoptog indholdet, det blev ikke presset ind i legen som et fremmedelement. Det var i overensstemmelse med børnenes og legens præmisser, hvorfor der stadig er tale om leg, dvs. legens væsen er bevaret.

I en pædagogisk praksis, hvor lærere og pædagoger eksperimenterer med at koble et pædagogisk formuleret læringselement til legen, er der risiko for, at den voksne griber forstyrrende ind i legen og dermed bliver legeodelæggende. Det ses fx, når den voksne afbryder børnenes leg for at instruere dem i korrekt anvendelse af legematerialerne. Men det ser ud til, at når de voksne via observation og indlevelse forstår legens logik og støtter den i overensstemmelse hermed, så bidrager de voksnes initiativer tværtimod til en berigelse af legen.

Et sådant optimistisk syn udtrykkes af legeforsker James Christie (1991) fra Arizona State University, der i samarbejde med lærere og pædagoger gennem de sidste ti år har arbejdet med at inddrage skriftsproget i leg. Forskningsresultaterne synes at vise, at når børnene i deres lege får tilbudt funktionelle skrive- og læsematerialer (jævnfør ovenstående eksempler), så øges deres læse- og skriveaktiviteter i legen. Endvidere viser analyser af videooptagelser af legene, at i de grupper, hvor læse- og skrivematerialer ind-

går, er børnenes leg både mere kompleks og længerevarende. Det ser ud til, at børnene er villige til at inddrage læse- og skrivematerialet, og at det har en positiv virkning på deres lege. Således hævder Christie, at brugen af disse legematerialer giver børnene indsigt i skriftsprogets hverdagsfunktion, inspirerer dem til at udforske og eksperimentere med skriftsprog, hvorigennem de får en positiv holdning til brug af skriftsprog.

Der kan være grundlag for et sådant optimistisk syn. Hvis de voksne lytter til børnene, lever sig ind i og forsøger at forstå deres leg og leger sammen med dem, så vil de ofte optage sådanne funktionelle læse- og skrive-rekvisitter i legen. Iværksættelse af en sådan praksis er en metodefornyelse i børnehavens og indskolingens skriftsprogsaktiviteter. Alligevel rejser der sig mange spørgsmål: Er den kollektive organisering af rammelegen for udfordrende? Bliver børnene bragt i en virksomhed, som er karakteriseret af motiver, der med Leontjevs (1963) ord ikke er »reelt virksomme« men »kun forståede«? Vil inddragelse af det skriftsproglige ødelægge legens selvstændighed, kreativitet og frivillighed, hvorved legen vil få en tilpassende funktion? Sådanne spørgsmål er væsentlige at få belyst via fremtidig legeforskning.

## 8. Afslutning

Forskerens og praktikerens forståelse af, hvad leg er, får indflydelse på, hvilken plads og funktion man ønsker, den skal spille i samfundslivet, herunder i institution og skole. Hvor de kulturorienterede tilgange måske overvejende vil arbejde energisk for, at legen og de legende får plads i hverdagslivet på egne betingelser »i egen ret«, der vil de pædagogiske tilgange søge at inkludere legen i den institutionelle virksomhed (arbejdspladsen, institution og skole) og således ikke alene se den som en virksomhed med egen værdi og med egen logik, men også som en nyttig virksomhed: Et redskab i arbejdslivet til udvikling af nye produkter og en virksomhed i skole og institution igennem hvilken børnene lærer og udvikler sig. En nyttiggørelse, som bestemt ikke er uproblematisk. Når legen inddrages i skolens undervisning, er der risiko for, at legens karakteristika reduceres. Væk er legens fortryllende dimension og dermed dens lærerende og udviklende potentiale. Fx legede nogle børn i klassens købmandsbutik, hvor de solgte og købte varer, betalte og fik byttepenge tilbage. Den observerende (matematik)lærer greb ind i legen: »Hov kom skal I se, I skal finde ud af at handle rigtigt. I skal sørge for at give byttepenge rigtigt tilbage«. Denne intervention i legen førte til, at legen blev ødelagt. Fiktionen, fantasien, fordybelsen og selvforglemmelsen forsvandt med voksenindgrebet. Når leg i skolen (og i børnehaven) foregår på en sådan måde, er der grundlag for at kritisere en pædagogisk brug af leg. En tilsvarende kritik kan rejses, når leg praktiseres som rollespil på næsten samme måde i erhvervslivets ledelseskurser.



Spørgsmålet er, om legen i samfundsinstitutionerne kan skabes og udfoldes på en sådan måde, at der åbnes plads til den legendes perspektiv, til den ikke-logiske, ikke-liniere og barnlige måde at lege på, til den vilde, kropslige og uciviliserede leg. Lege som voksne ikke altid forstår, lege som kun er for børn. Hertil vil mange sige, at lege af den type ikke – endnu – har adgang til uddannelsessystemet og erhvervslivet. Måske er det sandt. Men vi ser også en lyst til og bestræbelse for at give plads til leg og dermed den dynamik, kreativitet og forandringspotentiale, som legen også indeholder. Om legen kommer til at spille en væsentlig rolle, er også afhængigt af, hvordan pædagoger og lærere forholder sig til leg. Ændring af samfundsinstitutioner er ikke styret af naturlovmæssigheder, men af sociale bestræbelser og processer.

## LITTERATUR

- ANDERSEN, Ø. P. & KAMPMANN, J. (1996): *Børns legekultur*. København: Gyldendal, 2002.
- BATESON, G. (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- BATESON, G. (1971): The Message »This is Play.« In: Herron, R.E. & B. Sutton-Smith, (Ed.). *Child's Play*. New York, London, Sydney & Toronto: John Wiley & Son, Inc.
- BORGE, L. (1999): Brobygning mellem leg og undervisning. *Skolestart*, 1.
- BRINGÉUS, N-A. (1976): *Människan som Kulturvarelse*. Lund: Liber Läromedel.
- BROSTRÖM, S. (1995): *6-9 års pædagogik. Leg, leg – rammeleg*. Århus: Systime.
- BROSTRÖM, S. (1997): Children's Play: Tools and Symbols in Frame Play. *Early Years*, Volume 17, Number 2, (p.16-21).
- BROSTRÖM, S. (1999): Drama-Games with six-year old children. Possibilities and limitations. In: Yrjö Engeström & Raija-Leena Punamaki (Ed.) *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.
- BRUCE, T. (1991): *Time to play in early childhood education*. London: Hodder & Stoughton.
- BRUNER, J. (1990): *Mening i handling*. Århus: Forlaget Klim, 1999.
- BUYTENDIJK, F.J. (1933): *Wesen und Sinn des Spiels*. Berlin: Kurt Wolf Verlag.
- CAILLOIS, R. (1958): *Les Jeux et les Hommes. La Masque et Vertige*. Paris: Gallimard. (Man, Play and Game, 1961).
- CHRISTIE, J.F. (1991): *Play and Early Literacy Development*. State University of New York Press.
- EHN, B & LÖFGREN, O. (1982): *Kulturanalys*. Lund: Liber.
- ELKONIN, D. (1978): *Legens psykologi*. København: Progres, 1988.
- ENGESTRÖM, Y. (1987): *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- FINE, G.A. (1983): *Shared Fantasy Role-Playing Games as Social Worlds*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- FROEBEL, F.W. (1887): *The Education of Man*. New York: Appleton.
- GARVEY, C. (1976): Some Properties of Social Play. In: Bruner, J., Jolly, A., Sylva, K. (Ed.) (1976): *Play – Its Role in Development and Evolution*. New York: Penguin Books.
- GASKINS & GÖNCÜ (1992): Cultural Variation in Play: A Challenge to Piaget and Vygotsky. In: *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Vol. 14, No 2. (p. 31-35). San Diego: University of California San Diego.

- GERGEN, K., J. (1997): *Virkelighed og relationer*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- GOFFMAN, E. (1974): *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, M.A.: University Press.
- HANNER, U., LILJESTRÖM, R. & LÖFGREN, O. (1982): *Kultur och Medvetande – en Tvärvetenskaplig Analys*. Angered: Akademitlitteratur AB.
- HOLZMAN, L. (1997): *Schools for Growth: Radical alternatives to current educational models*. London: Lawrence Erlbaum.
- HUIZINGA, J. (1938): *Homo Ludens*. København. Gyldendal, 1963.
- KAMPMANN, J. (2001): Hvad er børnekultur. I: Tufte, B., Kampmann, J. & Juncker, B. (Red.). *Børnekultur: Hvilke børn? Og hvis kultur?* Viborg: Akademisk Forlag.
- LAUNER, I. (1968): *Persönlichkeitsentwicklung in Vorschulalter bei Spiel und Arbeit*. Berlin: Volk Und Wissen.
- LEONTJEV, A.N. (1963): *Problemer i det psykiskes udvikling*. Bd. 3. København: Rhodos, 1977.
- LEONTJEV, A.N. (1977): *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. København: Progress, 1983.
- LEVY, J. (1978). *Play Behavior*. New York: John Wiley and Sons.
- LILLEMYR, O.F. (1990). *Leg på alvor*: Oslo: Universitetsforlaget, 2001.
- LUNDBERG, I. (1984): Metakognition og læsning. I: Hoisen, T. og I. Lundberg (red.). *Leseferdighet og skapande lesning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NEWMAN, R.F. & HOLZMAN, L. (1993): *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. New York: Routledge.
- PIAGET, J. (1962): *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.
- RASMUSSEN, HANGAARD, T. (1992): *Orden og kaos. Elementære grundkræfter i leg*. København: Semi-forlaget.
- RESE, M. (1984): Bruk av lekegrupper. I: Forsøksrådet for skoleverket. *Lek – en viktig pedagogisk metode i barnehage og skole*.
- SCHWARTSMANN, H.B. (1978): *Transformations. The Anthropology of Children's Play*. New York, London: Plenum Press.
- SUTTON-SMITH, B. (1986): *Toys and culture*. New York: Gardner Press.
- SYLVA, K., J. BRUNER, AND P. GENOVA. (1976): The Role of Play in the Problem-Solving of Children 3-5 Years Old. In: Bruner, J., A. Jolly, K. Sylva. (Ed.). *Play – Its Role in Development and Evolution*. New York: Penguin Books.
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (1991): *Understanding Vygotsky*. Oxford: Basil Blackwell.
- VEDELER, L. (1987): *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- VEDELER, L. (1982): *Integrering i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- VEJLESKOV, H. (1994): *Børns leg. Handlen og samhandlen under leg hos 4-8 årige*. Dafolo Forlag.
- VEJLESKOV, H. (red.) (1997): *Den danske børnehage*. Vejle: Krogs Forlag.
- VYGOTSKY, L.S. (1931): The collective are a factor in the development of abnormal child. In: Rieber, R.W. & Carton, A.S. *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 2. New York: Plenum, 1993.
- VYGOTSKY, L.S. (1933): *Mind in Society. The Development of higher psychological Processes*. Edited by M. Cole et al. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L.S. (1966): Legen og dens rolle i barnets psykiske udvikling. I: L.S. Vygotsky et al. *Om barnets psykiske udvikling*. København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busk, 1982.

- VYGOTSKY, L.S. (1935): Spørgsmålet om undervisning og den intellektuelle udvikling i skolealderen. I: L.S. Vygotsky et al. *Om barnets psykiske udvikling*. København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busk, 1982.
- WOOD, E. & ATTFIELD, J. (1996): *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Paul Chapman.
- WOOD, D, MCMAHON, L. & CRANSTOUN, Y. (1980): *Working under fives* London: Grant McIntyre Ltd.
- ZACHRISEN, B. (2002): *Leken i småskolen*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- ÅM, E. (1984): *Lek i barnehagen – de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.