

LEGENS METAFORIK:
OM GRUNDTEMAER I SMÅ BØRNS LEG OG DISSES
PSYKOMOTORISKE BAGGRUND

Lise Ahlmann & Arne Friemuth Petersen

Små børns leg med legetøj og med andre indeholder tilbagevendende temaer vedrørende basale orienteringer i rum, tid, kausalitet, og med hensyn til kategorier som familiaritet, fremmedhed, osv., og ved at lege sådanne temaer igennem tilegner børn sig koordinaterne i deres verden, som de forsøgsvist repræsenterer, ofte i metaforisk form. Temaer fra tumlingers leg (transkriberet fra video-sekvenser optaget i en dansk vuggestue) analyseres her som mulige psykomotoriske udviklingsstadier, og der gives eksempler på hvordan barnets repræsentationer af verden er delvist rodfæstet i dets egen krop og det billede, det har dannet sig af den. Der argumenteres for, at de fremherskende analoge (metaforiske) forklaringer af fænomener på dette område bør erstattes med mere realistiske homologe (strukturelle) forklaringer.

Meget af det, små børn foretager sig, kan for voksne tage sig så uforståeligt og meningsløst ud, at samværet mellem dem let kan få karakter af absurd teater, hvis ikke der bliver tale om parallelle eksistenser uden nogen genuin interaktion. Årsagen hertil er givetvis multifaktoriel med vekslende sæt af faktorer i samspil med forskellig vægt fra det ene tilfælde til det andet.

I det følgende vil vi imidlertid pege på nogle udviklingsmæssige forhold vedrørende små børns særlige måder at forstå verden på, som også kan spille en rolle her. Der er tale om fremgangsmåder, som den voksne forlængst har lagt bag sig og i den grad glemt betydningen af, at det kan være næsten umuligt at værdsætte dem hos sit eget barn – endsige at gøre dem til genstand for udforskning, hvilket sikkert er grunden til, at man først nu er ved at kortlægge dette område.

Lise Ahlmann er mag.art. i psykologi og bevægelsespædagog.

Arne Friemuth Petersen, dr.phil., er lektor på Institut for Psykologi, Københavns Universitet.

1. Kroppen i bevidstheden

Omtalte område udgøres af, hvad man kan kalde for »oplevelsernes og erkendelsens kropslige forankring«, hvor der ved beskrivelser af perception, kognition og emotion nu lægges betydeligt mere vægt på disse processers afhængighed af kroppens strukturelle og funktionelle egenskaber, end man gjorde tidligere.

Erkendelsesteoretikere siden Descartes havde vedvarende søgt at opretholde bevidsthedens rationalitet ved at hævde dens autonomi og uafhængighed af kroppen til trods for Kants forsikringer om, at erkendelsens kategorier foreligger apriori som en del af organismens hele udstyr. Med evolutionsteoriens og genetikkens påvisning af alt levendes gradvise adaptation til jordklodens livsbetingelser og arvemassens store uniformitet samt de problemløsende funktioner, som man nu tillægger menneskers og dyrs bevidstheder i denne adaptive proces, er det blevet muligt at anskue erkendelsens vækst fra amøben til Einstein (Popper, 1972, p. 24) som en lang evolutionsproces, hvor både kroppen og psyken yder bidrag til det levendes tentative kortlægning og erkendelse af den verden, som det har tilpasset sig til at leve i. Anskuet på denne måde bliver det lettere at få øje på bevidsthedens og kroppens fælles rationale, og hvorfor den menneskelige bevidsthed er blevet udstyret med artstypiske søgemodeller og forventningssystemer, som f.eks. faciliterer nytillkommeres sociale interaktion og integration.

Meget tyder på, at de første former for bevidsthed opstod i dyreriget som forsøgsvisse løsninger på det komplekse af problemer, der opstod for de tidlige, primitive organismer, som begyndte at bevæge sig omkring (Petersen, 2001). Planterne, der forblev rodfæstede og erobrede verden på deres generøse manér, udviklede ikke nogen egentlig bevidsthed men kun et simpelt sensorium med diverse taxier. Det første svimlende skridt mod universets erobring, som de mobile organismer tog, genfinder vi som et ekko i vore egne sansers funktionsmåde. Pribram (1971, p. 91) var blandt de første, der noterede, at perception er et specialtilfælde af motorik – »in essence a 'motor' phenomenon« – hvilket vi kan opleve hver gang, vi ved at bevæge hoved og krop ser eller hører nøjere efter i den hensigt at bestemme en stimulus' natur og egenskaber, eller når vi bevæger hånden henover en genstand for at fastslå overfladens beskaffenhed. Det vil sige, at mulighederne for veridikal perception af omverdenen forudsætter, at kroppens bevægeapparat konstant arbejder sammen med sanseapparatet for at opfange de ofte meget flygtige detaljer, hvis rette opfattelse er en forudsætning for en rigtig reaktion.

En forståelse af, hvordan sådanne basale perceptuelle processer fungerer i samspil med højere kognitive funktioner, blev allerede forsøgt tilvejebragt af Kant i en storstilet teori om menneskets mentale fakulteter, som få senere seriøse forsøg på at redegøre for vore begreber, diagrammer, skemata, metaforer, forestillinger, perceptioner osv. kan siges at være komplet

uafhængige af. Således heller ikke Mark Johnson (1987, pp. 158f.), der i *en teori om metaforer* som et kognitivt værktøj for menneskers interaktion med omverdenen knytter an til Kants specifikationer af de kreative »refleksive forestillinger«, der til forskel fra dagligdagens næsten »determinerede forestillinger« karakteriseres som »en mental aktivitet, hvori bevidstheden 'leger med' forskellige repræsentationer (perceptioner, billeder, begreber) i et forsøg på at finde mulige måder at organisere dem på«. Kognitive nyskabelser af denne art er typiske for kunstnerisk aktivitet og leg, selvom metaforiske omstruktureringer af nævnte art også kan føre til nye syns- og oplevemåder i det mere automatiserede dagligliv. Når disse omstruktureringer ikke altid bemærkes, er det bl.a., fordi impulserne til dem kommer både fra bevidstheden og kroppen.

Denne påvisning af en sammenhæng mellem begrebsdannelse, tænkning og sprog, på den ene side, og kropsrelaterede erfaringer, på den anden, antager vi her indeholder en nøgle til forståelse af typiske adfærdsmønstre i små børns lege.

2. Eksempler på metaforisk projektion

»Metaforisk projektion« er ifølge Johnson (*op. cit.*, pp. 163f.) en forestillingsmæssig operation, hvorved vor bevidsthed danner, eller gør brug af, analoge forbindelser mellem kognitive elementer eller strukturer fra et område til et andet. Blandt de metaforer som Lakoff & Johnson (2002) fandt, at mange voksne lever efter, var der f.eks. følgende: »*Diskussion er krig*«; »*Problemer er puslespil*«; »*Tiden er kostbar*«; »*Kærligheden er en rejse*«. Ved sådanne koblinger muliggøres en forestillingsmæssig strukturering, som meningsmæssigt er mere omfattende, end hvad der kan repræsenteres af noget enkelt begreb.

Ved sådanne improvisationer over etablerede begrebssystemer bliver metaforen et konstruktivt middel til at danne nye netværk af mening for vore måder at tænke og verbalisere disse tanker på. En negativ side ved etablerede metaforer er så, at den forståelse af givne forhold, de bibringer, samtidig skjuler eller undertrykker andre mulige opfattelser; og da metaforisk projektion er med til at strukturere den virkelighed, vi lever i, kan metaforer let blive en magtfaktor, idet magtfulde mennesker kan påtvinge andre deres metaforiske forståelse – i politisk sammenhæng såvel som i voksnes omgang med børn.

Lakoff & Johnson (*op. cit.*, pp. 17f.) omtaler forskellige typer af metaforer:

- (1) *Strukturelle metaforer* er karakteriseret ved, at et enkelt begreb bliver metaforisk struktureret ved hjælp af et andet, eksempelvis »*Tid er penge*«, »*Energikilder*« o.lign., som på magtfuld vis styrer mange sider af menneskers relationer og hele tilværelse i den vestlige kulturkreds.

- (2) *Orienteringsmetaforer* har deres udspring i orienteringer som op-ned, over-under, frem-tilbage, ind-ud, osv. i det fysiske rum og korrelerer verdener af højst forskellig art, f.eks. »Fornuft er op«, »Følelse er ned«; »Overordnet«, »Under kontrol«; »Fremskridt«, »Tilbagefald«; »Ind i varmen«, »Ud af skabet«, hvormed der kan henvises til ofte meget komplekse og subtile realiteter uden at gå i detaljer.
- (3) *Ontologiske metaforer* omhandler erfaringer med mere abstrakte forhold ved begivenheder, aktiviteter, ideer, mentale dannelser og fysiske genstande, f.eks. »Markedet giver os kvalme«, »Arbejde for fred«, »National sikkerhed«, »Der er meget had i verden«, »Tænk tanken fabrikker en løsning«, »Metaltræthed«, hvortil der kan være knyttet niveau-forskellige teorier om fænomenernes natur og opførsel.

Der skelnes endvidere mellem (4) *Konventionelle metaforer*, der knytter sig til almindelige, bredt vedtagne forhold som nogle af de allerede nævnte eksempler, og (5) *Nye metaforer*, der ved at koble før-begreber sammen på en ny måde kan ændre gamle tænkemåder og befordre nye handlemuligheder.

Vi går her ud fra, at opmærksomhed over for mulige bagvedliggende metaforer kan være et middel til at forbedre forståelsen af børns præferencer, leg og gøremål i bred almindelighed.

3. Centrale grundtemaer i den psykomotoriske udvikling

Børns tilværelse er fra begyndelsen domineret af temaer, der røber tilstedeværelsen af nogle basale metaforiske netværk, som vi antager udviklingsmæssigt bliver til, ved at barnet gør erfaringer gennem egne kropsbevægelser i omgivelserne og ved manipulationer af allehånde genstande (Ahlmann, 2002, pp. 48f.). I små børns leg ses således igen og igen variationer over bestemte »prototypiske« adfærds- og handlemønstre som en slags grundtemaer, der afspejler deres erkendelsesproces.

Blandt sådanne temaer finder vi følgende:

- (1) *Tyngde/balance/lodrethed*: Tyngdekraften er det fælles grundvilkår, som alle levende væsener gennem hele livet må forholde sig til.

For menneskebarnet begynder det med de første refleksstyrede forsøg på hovedløft, når barnet lægges på maven. Senere giver oplevelsen af kroppens oprejstthed i rummet lidt efter lidt elementære erfaringer med skemaet *balance* – forståelsen af kræfters afbalancering omkring en akse – sådan som det ofte ses i børns tumlelege.

(Gennem »metaforisk udbredelse« kommer balance-skemaet efterhånden i brug på mange andre områder, f.eks. balance og uligevægt mellem to personer på en vippe el.lign., visuel balance i et billede, ba-

lance mellem personer mht. gaver, pligter, rettigheder osv., og bliver efterhånden til et begreb.)

Samme tema gennemspilles, når børn stabler krus oven på hinanden eller bygger tårne af klodser og vælter dem igen og igen, hvorved de bliver fortrolige med skemaet *tyngdekraft* på dette område, samtidigt med at de eksperimenterer med et skema vedr. *højdedimensionen*. Gennem alle disse handlinger danner de samtidig skemaer om *op/ned, over/under, høj/lav* osv., som efterhånden tager form af begreber.

(2) *Vandrethed/udbredelse*: Når små børn bevæger sig omkring i rummet eller ser en bold trille hen ad gulvet, bliver de fortrolige med den vandrette dimension og danner sig skemaer og siden begreber om *foran/bagved, ved siden af, højre/venstre* osv.

Fascinationen ved at se en væske flyde ud over bordet, eller ved at sprede ting ud over gulvfladen, er typiske variationer over dette tema. Erfaringer med den vandrette dimension er forudsætning for børns evne til afstandsbedømmelse, som først bliver stabil omkring 7 års alderen. Oplevelsen af dimensionerne lodret og vandret er endvidere grundlag for forståelsen af målestoksforhold.

(Den »metaforiske udbredelse« af dette skema afspejles i sproglige udtryk som »udbredelsen af en idé, tro« osv.

(3) *Kraft/virkning*: Den erfaring, at noget flytter sig, når man skubber til det, er grundlag for forståelsen af fysiske fænomener, såsom at genstande påvirkes af kræfter, der virker ind på dem.

Dette tema kommer til udtryk i små børns lyst til at skubbe og trække rundt med ting og sager, især genstande med hjul under, og det er dermed tæt forbundet med temaet *vandrethed/udbredelse*.

(Den »metaforiske udbredelse« af *kraft/virkning*-skemaet til mere abstrakte områder ses af sproglige udtryk som »reaktion«, »meningspåvirkning«, o.lign.)

(4) *Ind i/ud af*: Den erfaring, at noget kan rummes inde i noget andet og komme ud igen, er et tema om sammenligning af objekter og objektpermanens.

Dette tema realiseres af små børns glæde ved at stoppe ting ind gennem åbninger, lægge ting i beholdere, gemme dem i huller i materialer eller i jorden osv. Med kroppen gennemspiller de det selv, når de kravler ind i reolen eller gemmer sig i en papkasse og under stor jubel kommer ud af den igen, hvilket i virkeligheden er et »person-permanens-forsøg«, der som »Borte tit tit«-legen skal bekræfte, at det, der var ude af syne, er her endnu.

(Metaforisk udbredelse af dette skema afspejles også i sproget, når man taler om »indholdet af en bog, en idé eller en teori«.)

Ud fra sådanne kropslige erfaringer opstår der hos barnet sæt af økologisk relaterede forestillinger om verdens indretning, som kan tjene som grundlag for senere begrebsdannelse. Denne erfaring kommer direkte til udtryk i bestemte, alderstypiske adfærds- og handlemønstre, der optræder som tilbagevendende temaer i små børns lege, der gennemspilles med variationer som i de følgende eksempler video-optaget i en dansk vuggestue.

4. Eksempler på grundtemaer i lege

Som antydnet ovenfor synes børns leg at være styret af sæt af metaforer, som hidrører dels fra deres psykomotoriske udvikling og dels fra det nære miljø, som de vokser op i. De følgende eksempler på temaer i børns lege afspejler mest, hvordan det metaforiske netværk på én gang udvikles fra børnenes aktivitetsmønstre og samtidig bliver til styrende temaer for disse.

Tyngde/balance er et hyppigt tilbagevendende tema i små børns leg:

En gruppe 2 årige tumler med en bunke skumplast-klodser på en stor madras på gulvet. Sabina har stablet 3 skumklodser oven på hinanden og prøver at kravle op på dem, men falder ned, da de straks braser sammen. Hun stabler dem op igen og har denne gang fået dem lidt bedre ind over hinanden, så det lykkes hende at kravle op på dem, før konstruktionen endnu en gang braser. Tredje gang skubber hun klodserne helt ind over hinanden og kravler op igen. Hun svajer dramatisk på den gyngende grund, rækker hånden ud for at støtte sig til væggen, men finder i det samme balancen – som tilskuer holder man vejret et øjeblik – og hun råber et stolt og begejstret »Se mig!«

Flere temaer dyrkes ofte samtidigt eller på skift i den samme leg:

Et 1½ års barn trækker med besvær en kasse med legoklodser ud af reolen og vender den rundt, så klodserne ryger ned og spredes over gulvet. Et par børn ser det, strømmer til og sparker ivrigt klodserne i alle retninger. Så løber de væk, og klodserne ligger tilbage. En voksen, som ser det, ryster lidt ærgerligt på hovedet og udbryder: »De gider ikke engang lege med klodserne!«

I denne episode indgik 3 temaer: (1) Klodserne røg *ud af* kassen; (2) Faldt *ned på* gulvet, og (3) *Spredtes ud over* gulvfladen. For børnene var det et meningsfuldt forehavende, men for den voksne var det svært at få øje på meningen. Den voksnes reaktion var i dette tilfælde nok farvet af ærgrelse ved tanken om den senere oprydning; men sammen med børnene kunne hun have fået en meningsfuld leg ud af at kaste klodserne tilbage i kassen og få den bragt tilbage på sin plads igen. En del af fascinationen ved den type aktiviteter skyldes det element af *kategorisering* som oprydning rummer.

2 temaer gennemspilles efter hinanden i det følgende eksempel med et 1-års barn, mens den voksne, som har sit eget projekt, slet ikke opdager, hvad barnet har gang i:

En gruppe børn mellem 1 og 2 år sidder om et bord sammen med en pædagog, som synger med dem. Man er nået til en fingersang, og for at sætte lidt liv i det har hvert barn fået en lille fingertut med et ansigt på, som skal anbringes på den finger, som de synger om. Den mindste har taget fingertutten af og fordyber sig nu i lang tid med at stikke fingeren ind i den, tage den ud, stikke den ind igen, osv. Til sidst lægger drengen tutten på bordet og begynder at skubbe den i et snoet forløb hen over bordet, langsomt og prøvende; men en af de voksne får øje på ham, snupper tutten, sætter den på den rette finger, nikker kærligt til ham og siger: »Det var rigtigt«.

Her igen er det først skemaet *ind i/ud af*, som bliver afprøvet i lang tid, hvorefter skemaet *kraft/virkning* dominerer resten af forløbet, indtil det afbrydes af den voksne.

3 forskellige temaer optræder i et og samme forløb i følgende eksempel:

Et par 2-årige er sammen med en voksen i gang med at stable et tårn af træklodser, som de tager fra en kasse med hjul under. Flere gange vælter tårnet, og de begynder forfra. En 1-årig står lidt og betragter sceneriet og begynder så målbevidst at samle klodser op fra gulvet og lægge dem tilbage i kassen. Efter et stykke tid kravler den ene af tårnbyggerne op i kassen, og to andre begynder at skubbe ham rundt i rummet.

5. De økologiske betingelsers betydning

I vuggestuer er gode fysiske rammer en forudsætning for, at denne type legeaktiviteter kan komme til udfoldelse.

For det første bør udbuddet af legetøj begrænses så meget, at der let kan opretholdes en overskuelig orden i reoler og skabe. Fremfor legetøj med alt for specialiserede funktioner bør man prioritere ting, som kan bruges på mange måder og inspirere til eksperimenter og samarbejde på forskellige niveauer.

Rummene bør være indrettet, så de frembyder flest mulige udfordringer svarende til børnenes alder og udviklingstrin. Det vigtigste er et tumleområde med en tyk madras på gulvet, en ribbe til at klatre i og springe ned fra og ellers kun bløde ting som skumpuder o.lign., så børnene ikke kan slå sig, når de tumler. Herudover er der brug for mest mulig fri gulvplads med opdelinger i velafgrænsede, fredede områder, hvor forskellige former for aktivitet kan foregå uden at forstyrre hinanden.

*Legens metaforik: Om grundtemaer i små børns leg
og disses psykomotoriske baggrund*

477



De voksnes roller i samspillet er en anden afgørende faktor, som det fremgår af de følgende eksempler, hvor skemaet *balance/lodrethed* er et tema:

I et grupperum sidder en voksen sammen med et par børn på en stor madras i stuens ene hjørne. Børnene tumler med en bunke skumblokke, som de kaster sig ind over og lader sig falde ned fra. Inspireret af en anden gruppe, som leger med træklodser, begynder de lidt senere at stable blokke oven på hinanden, og flere kommer til for at være med. Nu går den voksne ind i legen og hjælper dem med at bygge et højt tårn, som de så med stor jubel vælter, for straks at gå i gang med at bygge et nyt. Da dette har stået på et stykke tid, skifter legen karakter. Nu drejer det sig om deres egen kropsbalance. De stabler klodserne to og to til en række små podier, som de ivrigt kravler op på og springer ned fra igen og igen, mens den voksne tager rollen som en blanding af tilskuer og sikkerhedsnet, og samtidig med sit nærvær fastholder børnenes motivation. (Se illustrationen.)

Det følgende eksempel kan belyse dels den stærke motivation, som temaet *balance/lodrethed* indeholder, dels betydningen af den voksnes medvirken:

I et grupperum har en pædagog tømt en stor bunke skumblokke fra reolen ned på gulvet, mens børnene opmærksomt har set til. I forvejen er det aftalt, at hun ikke skal sige noget til dem, men blot roligt gå i

gang med at stable blokkene oven på hinanden. Et par af børnene ser straks hvad hun er i færd med. Inden hun får lagt den tredje blok, kommer en pige løbende med en blok som hun lægger ovenpå, og så kommer alle strømmende for at være med. De rækker blokke til den voksne og ser med spænding tårnet vokse, så det næsten når loftet. »Skal vi se, hvor højt det kan blive?« I det samme løber en af drengene frem og skubber, og alle skrider af fryd, da det vælter. »Igen, igen!« Efter at tårnet er bygget op og væltet en del gange, begynder flere af børnene at bygge deres egne tårne, og bliver opslugt af det en rum tid; men så begynder der at opstå konflikter, og en lidt utidig stemning breder sig. Da den voksne skønner, at motivationen er ved at være udtømt, går hun hen og lægger en madras foran den tomme reol. Næsten i samme sekund løber en flok unger hen og begynder at kravle ind på hylterne og ud igen. Et nyt tema er i gang, og den voksne sætter sig nu hen ved reolen, for at bistå de dristige, som begynder at klatre højere op og skal have hjælp til at hoppe ned.

Det er ved en sådan støttende, ikke-dirigerende pædagogik, at man kan få mulighed for at aflæse børnenes egen motivation og legens temaer og metaforik. Begynder voksne at intervenere, får man hurtigt at gøre med helt andre typer af situationer (for eksempler herpå se Ahlmann, 1998, p. 44).

6. Fra analoge til homologe forklaringer

Den i afsnit 3 anførte rækkefølge for, hvornår de forskellige metaforiske skemaer og de dermed forbundne legetemaer viser sig, er ganske forsøgsvist angivet, idet nærmere aldersangivelser må afvente nøjere udviklingsbiologisk og psykologisk udforskning. Det gælder endvidere hele det forestillingsmæssige og metaforiske område og dets relationer til psykomotorisk udvikling, som i højere grad er præget af analoge end af homologe relationer.

Nu er der intet galt i at lade sig inspirere af analogier, hvor man i første omgang interesserer sig for metaforiske eller funktionelle ligheder – Konrad Lorenz' foretrukne metode var analogiseringen (Lorenz, 1974), hvorved hidtil upåagtede sammenhænge mellem biologi og psykologi blev påvist ved sammenligninger mellem ofte fjernt beslægtede dyrearter – men når det kommer til præciseringer af kausalforhold, må de analoge forklaringer vige til fordel for homologe forklaringer, der på strukturel vis kan redegøre konkret for de fænomener, som de metaforiske ligheder oprindeligt havde peget på.

Det synes at være en konsekvens af det Kantske synspunkt – dette at al erfaring og forståelse bygger på egenaktivitet, som fører til integration af repræsentationer af og viden om verden – at barnet til at begynde med og-

*Legens metaforik: Om grundtemaer i små børns leg
og disses psykomotoriske baggrund*

479

så må tage sin egen organisme i besiddelse. Det sker ved at *organismen bliver til barnets krop* gennem de repræsentationer, det danner sig af den under interaktionen med omverdenen. Derved bliver kroppen og dens bevægeapparat efterhånden til det instrument, som barnet stedse mere bevidst kan bruge til at udtrykke sig ved hjælp af og håndtere alt i verden med.

Bullinger (1997, 2000), der gennem en årrække har arbejdet med at beskrive denne instrumentaliserings af kroppen og de spor, den efterlader i barnets kognition, før-begreber og skemata, tillægger den en universel betydning for barnets hele erobring af den verden, det vokser op i.

Primært her er den evindelige kamp mod tyngdekraften, fra det første hovedløft over den fuldt udviklede motorik (til denne med alderen afvikles igen), hvorunder barnet tilegner sig de elementære koordinater vedrørende rum-, tids- og kausalforhold, og gennem fortløbende leg med sine nærmeste og med genstande danner sig repræsentationer af deres mangeartede egenskaber og indbyrdes relationer, herunder af barnets egne privilegerede relationer til personer og ting.

Repræsentationer fra den sensorimotoriske periode, de såkaldte »proto-repræsentationer« (Bullinger, 1997, p. 653), relaterer sig typisk til den aktive bevægelse og bliver til ved et samspil mellem toniske, fasiske, posturale og motivationelle momenter. Disse første repræsentationer drejer sig typisk om barnets omsorgspersoner, som det fra fødslen er i en tonisk dialog med, hvor »sproget« er følelser. Sideløbende hermed vender barnet sig mod objektverdenen, hvor f.eks. den relative koordination mellem hånd og øje, som muliggør at objekter kan gribes, beror på at de nævnte momenter forenes i et fælles »sprog« om rummet.

Gennem sådanne beskrivelser af hvordan fysiske, biologiske, kognitive, motivationelle og sociale faktorer løbende bidrager til at justere de repræsentationer, barnet erhverver sig om sig selv og verden på niveauer af tiltagende kompleksitet, bliver det muligt at erstatte de første metaforiske, analoge forklaringer af dem med mere realistiske, homologe forklaringer.

Den funktion af små børns leg, vi her har været inde på, at leg, som den velmotiverede aktivitet den er, fra naturens hånd bidrager til at gennemspille udviklingstemaer til fremme af psyke og soma og deres indbyrdes relationer, finder vi bør gøres til genstand for systematiske undersøgelser.

REFERENCER

- AHLMANN, L. (1998): *Små børn og de voksne*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- AHLMANN, L. (2002): *Bevægelse og udvikling*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- BULLINGER, A. (1997): Cognition et corps. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 45, no. 11-12 (s. 652-657).
- BULLINGER, A. (2000): De l'organisme au corps: une perspective instrumentale. *Enfance*, no. 3 (213-220).
- JOHNSON, M. (1987): *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (2002): *Hverdagens metaforer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- LORENZ, K. (1974): Analogy as a Source of Knowledge. *Science* 185 (s. 229-234).
- PETERSEN, A.F. (2001): Emergent Consciousness as a Solution to the Problem of Movement. IN: Amoroso, R.L. et al. (eds.): *Science and the Primacy of Consciousness* (s. 8-16). Orinda, Ca.: The Noetic Press.
- POPPER, K.R. (1972): *Objective Knowledge – An Evolutionary Approach*. Oxford: The Clarendon Press.
- PRIBRAM, K. (1971): *Languages of the Brain*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall.