

BAGGRUNDSARTIKEL TIL FOA-PROJEKTET 'LEG I DAGPLEJEN'

Dagplejeres forståelser af små børns leg og dagplejernes stilladsering

Lærke Nørgård Pallesen, Adjunkt, UC SYD, Pædagoguddannelsen
Kaare W Nielsen, Lektor, UC SYD, Pædagoguddannelsen

UC SYD Forskning for FOA



FOA

Dagplejeres forståelser af små børns leg og dagplejernes stilladsering - en baggrundsartikel

Introduktion

Denne artikel behandler to centrale temaer i forskningsprojektets datamateriale:

1. Dagplejernes forståelser af børns leg.
2. Dagplejernes forståelser af egne roller i forhold til børns leg.

Vi tager udgangspunkt i småbørnsmiljøvurderingsskala ITER-S (Harms et al. 2016), når vi forholder os til kvaliteten i dagplejernes interaktioner med børn omkring leg.

Ifølge skalaen er højeste kvalitet af interaktion kendetegnet ved, at interaktionen er tilpasset det enkelte barns humør og behov, og når dagplejer, pædagogisk assistent eller andre er opmærksomme på, og tilpasser sig barnets følelser og reaktioner (Ibid.: 77).

Med andre ord beskrives højeste kvalitet i dagplejernes praksis omkring leg ved, at dagplejeren er opmærksom på og tilpasser sig barnets forudsætninger, følelser og reaktioner i de konkrete legeaktiviteter.

Ud fra forskningsprojektets datamateriale ser vi mange eksempler på interaktionsformer af høj kvalitet. Men når blikket rettes specifikt mod dagplejeres forståelser af leg og deres stilladsering heraf, ser vi forskellige tendenser, der kan have afgørende betydning for kvaliteten i legeaktiviteter. Vi anbefaler derfor nogle opmærksomhedspunkter, der udfoldes i afsnittet 'Opsamlende opmærksomhedspunkter' sidst i denne artikel.

Oprids af centrale fund og tendenser

Indledningsvist følger her et ultrakort oprids af centrale fund og tendenser fra analyserne af datamaterialet i forskningsprojektet, der senere i artiklen udfoldes i afsnittet "Eksempler fra forskningen og analyser af det":

For det første italesætter dagplejerne overvejende leg som symbolske 'lade-som-om' aktiviteter, altså leg med noget fra 'virkeligheden'. Vi argumenterer for, at det oftest kun er de ældste dagplejebørn, der kan indgå i den type leg, og anbefaler opmærksomhed mod mere basale legeaktiviteter

For det andet ser vi, at dagplejerne er tilbøjelige til, enten at tage en meget styrende rolle i legen, eller at deltage passivt iagttagende i børns legeaktiviteter. Vi argumenterer for, at der er andre roller, dagplejerne kan tage for at stilladsere børns leg til en høj(ere) kvalitet, og dermed elementer i praksis, de kan være opmærksom på.

De her nævnte to temaer og fund fra forskningsprojektet behandles ud fra to forskningsbaserede perspektiver: Det ene tager afsæt i pointer fra den legeforskning om små børn, vi præsenterer i artiklen nedenfor (Garvey, Trevarthen m.fl.). Det andet tager udgangspunkt i amerikansk legeforskning vedrørende den professionelle faciliterende positioner, som bl.a. eksemplificeret af professor i pædagogik James Christie. Begge perspektiver udfoldes i de følgende to afsnit.

Hvorfor er temaet omkring forståelser af børns leg vigtig?

Første forskningsperspektiv

Et børneperspektiv

Ud fra de legeforskningsperspektiver vi indtager, kan vi forholde os til børns forudsætninger for at deltage i forskellige typer legeaktiviteter. Dette for at kunne sammenholde teori med dagplejernes beskrivelser af små børns leg og derved pege på kvaliteter og mulige opmærksomhedspunkter.

I dette forskningsprojekt definerer vi leg som en aktivitet, der foregår indenfor en metakommunikativ ramme, hvor indholdet ikke skal forstås bogstaveligt (Bateson, 1955; Garvey, 1976). Det vil sige, at de(n) der leger, sender signaler om, at dette er leg, og at handlingerne derfor må fortolkes. I forlængelse heraf har vi tre grundlæggende teser omkring børns forudsætninger for at deltage i forskellige legeaktiviteter.

De tre teser skitseres nedenfor, for dernæst at blive udfoldet i dagplejernes kvaliteter, og muligheder for at optimere stilladseringen af 0-3 åriges leg:

- For det første skal barnet lære at lege, altså lære at kommunikere inden for en ikke-bogstavelig ramme. Og denne læring foregår i sociale samspil (Vygotskij, 1982; Garvey, 1976; Løkken, 1996 m.fl.).
- For det andet udvikles barnets grundlæggende forudsætninger til at kunne lege først i relation til en, der kan lege, oftest en voksen, dernæst i relation til andre børn. Det er altså i barn-voksen samspillet at barnets legefærdigheder stilladseres til samspil med andre børn (Løkken, 1997; Stern 1974; Garvey 1990 m.fl).
- For det tredje må barnet erfare og mestre basale legefærdigheder, før det kan deltage i mere komplekse legeaktiviteter (Løkken, 1996; Trevarthen 1978, Bruner 1983, Garvey 1979, Sutton-Smith 1979).

Uddybende omkring punkt 3 er barnets mest basale legeform leg med interaktion, krop og bevægelse (Garvey 1990; Lorenzen 1998). Det kender vi fx fra tidlige interaktioner mellem barn-voksen, fx imitation af lyde og ansigtsmimik på puslebordet.

Dernæst følger leg med genstande, først håndteres genstandene konkret, dernæst symbolsk (Løkken, 1996). Fx erfarer barnet, at træklodser er hårde, kan stables som et tårn og væltes. Sidenhen kan barnet lege med handlinger, og med det mennesker gør, fx lave mad, spise, sove m.v.

De nævnte legeaktiviteter forudsætter deltagelse i mere komplekse og sociale lade-som-om interaktioner, der kræver høj grad af kommunikation, erfaringer med ikke legende aktiviteter og sociale forhandlinger (Ibid.).

Andet forskningsperspektiv

Et dagplejeperspektiv

Det er alment kendt, at professionelles relationelle kompetencer spiller en afgørende rolle for børns udvikling og læring (Dansk clearing house, 2019; EVA, 2017 m.fl.). Vender vi blikket mod kvaliteten af den professionelle konkrete stilladserende interaktionsformer i leg, anvender vi Professor James Christies model (Christie, 2005: 271). Dette for at få blik for kvaliteter og mulige opmærksomhedspunkter for dagplejernes praksis.

Christie opstiller forskellige typer roller, der indebærer forskellige grader af involvering, den professionelle kan tage i børns leg.

Christies forskning drejer sig om 4-5-årige børns leg, og han anvender en dramateoretisk ramme i sin forståelse af børns leg og voksnes interaktioner heri. Med andre ord retter hans forskning sig mod komplekse 'lade-som-om' legeaktiviteter.

Vi oversætter begrebet 'roller' i hans model til positioner, da vi er optaget af 0 -3 årige børns forskellige typer af legeaktiviteter, altså også de mere basale legeaktiviteter, som ikke indebærer roller og/eller rekvisitter, og de professionelle stilladserende handlinger omkring det.

Nedenfor ses vores oversættelse af Christies (Christie 272, 2005) model:

Minimal involvering		Understøttende positioner		Maksimal involvering	
Ignorere		Forskellige grader af involvering		Dominere	
Ikke deltager	Tilskuer	Regissør	Legekammerat	Legeleder	Instruktør

I den venstre side af modellen er kategorien 'minimal involvering', i den højre side 'kategorien maximal involvering'. I midten findes en kategori, der betegnes 'understøttende positioner' (vores oversættelse fra Christies facilitative roles) med hertil hørende underkategorier:

- Tilskueren (onlooker) er en position, hvor man som professionel giver tid og plads til leg, men ikke involverer sig direkte i legen.
- Regissøren (stagemanager) står, som tilskueren, også på sidelinjen, men forholder sig aktivt til forberedelse og børnenes mulige behov for redskaber eller guidning undervejs.
- Legekammeraten (coplayer) tager en aktiv og ligeværdig position i børnenes leg, men oftest med afdæmpet deltagelse, så det primært er børnenes initiativ, der er styrende (Christie, 2005: 272).

Som legeleder (play leader) tager man en position, hvor man bevidst forsøger at berige og udvide børnenes leg for at tilføre eller bevare legens spænding (Ibid.: 274). Danske forskere beskriver, at den professionelle kan tage en instruerende position, hvor han/hun foreslår elementer i legen, og derved enten tilføre legens indhold mening eller oversætte børnenes handlinger, så de får betydning (Hviid, 2019: 11).

Positionen som instruktør (director/redirector) beskrives Christie, 2005, som den position, hvor man fortæller, hvad børnene skal gøre i legen. Og der kan være risiko for, at den professionelle tillægger legen en (be)lærende dimension, eller overtager, eller bryder med det legende univers, der kan føre til ødelæggelse af legen (ibid.: 275).

Det er en vigtig pointe i Christies forskning, at den professionelle forstår af, hvornår der er behov for at 'indtage' hvilken position, skaber kvaliteten i de stilladserende handlinger omkring leg. Den professionelle positioner i leg kan nemlig få den betydning, at børns leg enten udvikles, eller i værste fald afvikles (Christie, 2005: 277).

Eksempler fra forskningen og analyser af disse data

Introduktion

I det følgende gives eksempler fra de indsamlede data i forskningsprojektet i form af såvel fokusgruppelinterviews som dagplejernes legebeskrivelser, der belyser de tendenser, vi ser i dagplejernes forståelser og praksis omkring leg.

Vi anvender centrale pointer fra forskningsafsættet omkring, dels børns legeaktiviteter, fra afsnittet 'Et børneperspektiv', til at belyse dagplejernes forståelser i relation til leg, dels Christies beskrivelser af forskellige positioner, dagplejeren og den pædagogiske assistent ser ud til at indtage, som præsenteret i forrige afsnit.

Leg – en social aktivitet mellem børn

Nedenfor fremvises nogle citater fra fokusgruppelinterviewene, som er repræsentative for de svar, de gav, da vi spurgte til deres mere grundlæggende forståelser af leg og legesituationer.

” Vi er med til at skabe kontakt til de andre; De skal vente på tur; Vi skal lære dem empati – det kan de jo ikke selv; Det er så megavigtigt at få børnene til at se hinanden; Når vi leger den der leg, hvor en sidder i midten, så sidder de jo sådan [begejstret ansigtsmimik]. Så føler de sig jo værdifulde.

Ud fra citaterne ser det for det første ud til, at dagplejerne har sprog for elementære færdigheder, børn må lære i sociale interaktioner. Her beskriver de det som kontakt til andre, turtagning og empati.

Ud fra beskrivelserne "vi er med til..." og "vi skal lære dem" italesætter de betydningen af børnenes samspil, først med den voksne professionelle, dernæst til andre børn. I vores forskningsoptik, danner barn-voksen-interaktionerne netop grundlag for mere komplekse legende interaktioner, også med andre børn (Løkken, 1997; Stern 1974; Garvey 1990).

For det andet peger citaterne også mod forståelser af, at leg er noget, der foregår mellem børn. Altså sociale legeaktiviteter. Man kan ud fra vores forskningsbaserede ramme sige, at dagplejerne ser ud til at have sprog for forholdsvis komplekse legeaktiviteter, der kræver, at børn har forudsætninger for at deltage i sociale lege.

Mens langt mere basale legeaktiviteter ikke italesættes, fx leg med kroppen og interaktioner samt leg med det menneske gør. Disse legeaktiviteter danner fundament for at kunne deltage i mere social leg (Løkken, 1996; Trevarthen 1978, Bruner 1983, Garvey 1979, Sutton-Smith 1979).

For det tredje beskriver dagplejerne leg som en aktivitet med en social betydning. Mere konkret, at leg er værdifuldt, fordi det udvikler bestemte færdigheder som fx kontakt til andre børn, evner til at vente på tur, empati og selvværd.

Sådanne forståelser modsætter vi os ikke. Men udgangspunktet for forskningsprojektet og de forskningsperspektiver vi tager, er også, at leg først og fremmest er en værdifuld aktivitet i sig selv, og at det kræver bestemte kropslige og sociale færdigheder for at kunne lege (Vygotskij, 1982; Garvey). Sådanne perspektiver italesætter dagplejerne ikke, og det kan være tegn på, at det ikke er en del af deres fagsprog.

Positioner som legeleder og instruktør

De næste citater er repræsentative for de svar, der blev givet i den del af interviewene, hvor vi spørger til dagplejernes forståelse af deres rolle i forhold til at stilladsere børns leg.

” Vi går jo foran med at vise, hvordan man kan sige fra; Vi skal støtte dem i at sige STOP. Der går vi jo foran; Vi hjælper børnene der hvor de er; når legen ’slipper’, så stopper vi også

Der er flere perspektiver i disse citater. Først beskriver dagplejerne gentagende gange ”at gå foran”, i de første to citater, som kan kobles på Christies roller som legeleder eller instruktør (Christie, 2005). Ifølge Christie kan dagplejeren med disse positioner tilføre legen en anden betydning, hvor hun bevidst forsøger at berige og udvide børnenes leg (Ibid.: 274) og tilføre betydning til indholdet og børnenes handlinger (Hviid, 2019: 11).

Men som instruktør kan der være risiko for, at den professionelle indtager en (be)lærende position og afbryder børnenes legende univers (Christie: 275). I parentes kan det nævnes, at man kan antage, at dagplejerne hentyder de mange situationer i deres praksis udenfor legens ramme, hvor det kan være nødvendigt, både at instruere handlinger og som leder oversætte børnenes følelser og intensioner.

De sidste to citater har også karakter af positionen som legekammerat. Dagplejerne beskriver her deres egen position som aktiv og støttende i børnenes leg og som primært følgende børnenes initiativ (Christie, 2005 s. 272). Hvordan dagplejernes konkrete positioner i leg ser ud, kigger vi som nævnt på senere i de beskrevne legesituationer.

Positioner som legekammerat og tilskuer

Nu vendes blikket mod udvalgte dagplejeres legebeskrivelser. Vi har udvalgt to beskrivelser, der meget fint eksemplificerer de tendenser, vi ser omkring dagplejernes positioner i leg:

” **Mille 2,5 år og jeg leger gemmeleg. Vi skiftes til at gemme og tælle. Jeg henter Karla på 5 mdr. fra sin lur, og kort tid efter skal hun have en sutteflaske. Jeg siger til Mille, at jeg lige er nødt til at udgå af legen og give Karla en flaske, men at jeg bliver i rummet hos hende. Mille begynder at lege gemmeleg med tøjdyrene, hun putter dem under en kasse og tæller til 6, løfter kassen og siger: ”fundet!”.**
Dagplejer A, 2019

I eksemplet ses en legeaktivitet, hvor dagplejeren og Mille sender signaler om, i første omgang til hinanden, at handlingerne omkring at gemme sig ikke skal forstås bogstavelige, men at de skal fortolkes (Bateson, 1955; Garvey, 1976).

I anden omgang overtager Mille legen. Mille har med andre ord forudsætninger for at gennemføre en kompleks 'lade som-om' aktivitet, hvor hun kobler tøjdyrene som repræsentanter for personer i virkeligheden, og hun lader som om, de leger det sammen (Løkken, 1996; Garvey, 1976). Omkring dagplejerens positioner viser eksemplet, at dagplejeren først tager en central position i forhold til legen, der med afsæt i Christies model, sandsynligvis udgør positionen som legeleder eller legekammerat (Ibid.: 272).

Omstændighederne gør så, at hun må tage en anden position. Det hun beskriver, lægger sig op af Christies position som tilskuer. Det betyder, dagplejeren fortsat er opmærksom på Matilde, men nu er på sidelinjen. Hun giver tid, og har sørget for redskaber og plads til, at hun fortsat kan være optaget af tøjdyrene (ibid.).

Positioner som legeleder/instruktør i de mere basale legeaktiviteter

Dagplejerens blik for 'lade-som-om' lege i positioner som legeleder/instruktør er fokus i de næste legebeskrivelse vi har valgt, idet de illustrerer dagplejernes blik for lade-som-om legeaktiviteter.

” **Mads (14 mdr.) ligger på gulvet og leger med en gravko. Han kører frem og tilbage med den, mens han laver en motorlignende lyd. Jeg lægger mig ved siden af med en lastbil, som kører hen til gravkoen. Jeg tipper ladet på lastbilen. Kasper (21mdr.) vil være med, og vi finder nu nogle klodser og en traktor. Vi tipper med klodserne fra gravko til traktor til lastbil, kører lidt frem og tilbage og i små cirkler, stadig med lyd på. [...] Legen gik ud på at lære og være fælles om en leg, hvor vi havde lyd på vores leg og havde et stykke legetøj hver, som kunne udføre en speciel hændelse som at grave og tippe med klodserne**
Dagplejer B, 2019

I ovenstående eksempel er Mads optaget af en gravko. Han kører med den, og han siger en motorlignende lyd. Man kan sige, at han er optaget af en genstand, og hvad man kan med den (Løkken, 1996), og hans handlinger metakommunikerer (jf. Bateson, 1955) denne ikke bogstavelige optagethed.

Dagplejeren tager en anden genstand, en lastbil og nogle klodser, og giver Kasper en tredje genstand, en traktor. Dagplejeren kommunikerer altså en funktion for den gravko, som Mads er optaget af, nemlig at klodserne tippes fra gravkoen til traktoren til lastbilen.

Man kan her sige, at dagplejeren tilføjer en slags symbolsk 'laden-som-om' overbygning ind i legeaktivitetens metakommunikative ramme (Bateson, 1955), der altså er en langt mere kompleks legeaktivitet (Løkken, 1996; Garvey, 1997). I de sidste to linjer beskriver hun sin refleksioner over, at intentionen netop var at tilføje repræsentationer – fra virkeligheden til legen.

Det kan være svært at vurdere ud fra eksemplet, om Mads på 14 mdr., med hans kognitive og kropslige forudsætninger, har mulighed for at deltage på de legepræmisses, dagplejeren kommunikerer. Men baseret på vores viden om de mindste børns basale legeaktiviteter og -forudsætninger, er de disse mindste børn i første omgang optaget af genstande, og hvad man kan med dem (Løkken, 1996). Det er dog ikke denne optagethed, dagplejeren tilkobler sig. Måske matcher hendes legende handlinger mere Kasper på 21 mdr. Men det kan vi kun gætte på.

Ud fra Christies model kan man beskrive dagplejerens position med kategorien legeleder (Christie, 2005: 272). Det betyder, at dagplejeren deltager aktivt engageret og involveret i børnenes leg. Og hun leder legen ved at introducere nye legesager og narrativer i legen (Ibid.).

Men hendes position kan også have karakter af instruktør (Ibid.). Det betyder, at hun er stærkt involveret i indhold, og det kan have den risiko, at hun bryder med Mads' legende univers, der kan føre til ødelæggelse af legen (ibid.: 275).

Opsamlende opmærksomhedspunkter

Denne baggrundsartikel har behandlet to centrale temaer i datamaterialet, dels dagplejernes forståelser af børns leg, dels dagplejernes forståelser af egne positioner i forhold til børns leg. Med udgangspunkt i ITER-S skalaens beskrivelser af kvalitet i interaktioner mellem personale og barn (Harms et al.,2016) opstilles de mest centrale tendenser:

For det første ser vi, at dagplejerne bruger sprog med ord, der angiver karakteren og betydningen af børnenes basale interaktionsformer som turtagning, at skabe kontakt til andre og at udvikle empati. Men de ser i stor udstrækning leg som en social aktivitet mellem børn. De ser leg som 'lade-som-om' aktiviteter, og de har i lille udstrækning sprog for børns mere basale legeformer.

For det andet ser vi, at dagplejerne i høj grad positionerer sig, med Christies betegnelser som enten tilskuer eller legeleder/instruktør og i mindre grad som legekammerat, særligt i basale legeformer.

Med udgangspunkt i disse observationer og analyser anbefaler vi nogle opmærksomhedspunkter til at styrke dagplejernes praksis omkring små børns leg.

For det første kunne det kvalificere dagplejernes fagsprog at have viden om legeteori. Det angår dels fagsprog om de processer der vedrører, at børn lærer de basale færdigheder gennem legeaktiviteter med voksne, og at det skaber forudsætning for mere social leg med andre børn.

Men også viden og sprog om børns mere basale legeaktiviteter, fx med kroppen, genstande og med basale interaktioner kunne være relevant at få kvalificeret.

For det andet kunne dagplejerne kvalificere deres praksis ved viden og faglige kompetencer til positioner, som både legekammerat og legeleder i børns leg. Som legekammerat tager dagplejeren en aktiv og ligeværdig rolle i børnenes leg, men oftest med en mindre rolle, så det primært er børnenes initiativ, der er styrende (Christie, 2005: 272).

Her kan der med fordel være særlig opmærksomhed på positionen som legekammerat i de basale legeaktiviteter, der fx omhandler optagethed om, hvad kroppen kan, hvad genstande er og hvad man kan med disse. Som legeleder kan dagplejeren foreslå elementer i legen, der kan tilføre legens indhold mening eller oversætte børnenes handlinger, så de får betydning for hinanden (Hviid, 2019: 11).

Referencer

Bateson, G. (2014). Uddrag af Mentale systemers økologi [1955], i: Jessen & Karoff (red.): Tekster om leg, s.103-123, København: Akademisk.

Christie, J. (2005). Enriching Classroom Play: Teaching Strategies and Facilitation Techniques. I: Play, Development an Early Education. Pearson Education.

Dansk Clearing house for Uddannelsesforskning (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i skole og førskole. Lokaliseret 13/3 på: <http://edu.au.dk/forskning/dansclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/laererkompetencerogelevslæringifoerskoleogskole/>

EVA. (2017). Kvalitet i dagtilbud – pointer fra forskning. Lokaliseret 13/3 på <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/kvalitet-dagtilbud-0>

Garvey, C. (1979). Leg. Hans Reitzels Forlag. København.

Harms et al. (2016). ITERS-R – Småbørnsmiljøvurderingsskala – Infant/Toddler Environment Rating Scale. Hogrefe Psykologisk Forlag.

Hviid, P. (2019). Educational Play-supervision: Playing and Promoting Children's Development of

Meaning. I: The SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education. SAGE Publications Ltd

Løkken, G. (1996). Når små børn mødes. Hans Reitzels Forlag. København

Stern, D. (1979). De første seks måneder. Hans Reitzels Forlag

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

Vygotskij, L.S. (1982). Legen og dens rolle i barnets psykiske udvikling, I: Vygotskij, L.S. (m.fl.). Om barnets psykiske udvikling, s. 50-72, København: Nyt Nordisk Forlag – Arnold Busck.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society. Harvard University Press.

Websites

Bateson, G. (1955). A Theory of Play and Fantasy. Lokaliseret d. 13/3 2020 på

http://courses.bloodedbythought.org/play/images/777e/Bateson%2C_Gregory_A_Theory_of_Play_and_Fantasy.pdf

UC SYD forskning for FOA

Foråret 2021

Forskningsprojektet 'Leg i dagplejen - Leg som en måde at blive til på'

Find pixi udgave og den animerede video til materialet på

ucsyd.dk/forskning/leg-og-legekultur-i-dagtilbud

foa.dk/forbund/temaer/p-aa/styrket-paedagogisk-laereplan

Kontakt

Lærke Nørgård Pallesen

Pædagoguddannelsen på UC SYD

7266 5416 | lpal@ucsyd.dk

UC SYD

Degnevej 16

6705 Esbjerg Ø

ucsyd.dk/forskning