

FAGMODULPROJEKT I PSYKOLOGI

# INKLUSION OG EKSKLUSION I BØRNEHAVEN -BØRNS SOCIALE INTERAKTIONER, LEG OG STRATEGIER

ROSKILDE UNIVERSITET E23



Amalie Hjorth Sechgin  
Mette Juul Wilhardt  
Anna Ahnén Thomsen

Vejleder:  
Pernelle Rose Hansen

## **Abstract**

The purpose of this project is to gain an understanding of how children include and exclude each other, and what effect it has on their access to children's peer groups.

This project uses several theories within the psychological discipline relating to children's play and development, to get an insight of what is at stake when children are playing together. We have been using the method participant observations to get children's perspective of fantasy-group-play, in two different preschools to gather information about the dynamics and social interactions. In our analysis, we use situations from our observations, where different theorists contribute to an understanding of the children's social life. The analysis is divided into four different themes: To enter the play, when the play is in progress, on the edges of being included and to leave or get kicked out of the play. In all the themes, we have examples of how inclusion and exclusion is expressed in the different strategies the children are using in fantasy-group-play. We discuss the challenges in play, acknowledging that it may involve elements of negativity, and we also discuss the grey area of inclusion. It can be concluded that inclusion and exclusion have an impact on children's access to children's peer groups, and this is expressed in various ways in the child-initiated fantasy-group-play in the preschool.

Finally, we have made a perspective, where we put the results of the project in a social context, by highlighting the relevant problems we have experienced from our observations.

# Indholdsfortegnelse

## Indholdsfortegnelse

<b>INDLEDNING</b> .....	<b>5</b>
<b>PROBLEMFELT</b> .....	<b>6</b>
PROBLEMFORMULERING.....	6
ARBEJDSSPØRGSMÅL.....	6
AFGRÆNSNING.....	7
<b>VIDENSKABSTEORI</b> .....	<b>7</b>
KULTURHISTORISK TILGANG.....	7
<i>Ontologi</i> .....	8
<i>Epistemologi</i> .....	9
<b>METODE</b> .....	<b>9</b>
DELTAGEROBSERVATIONER.....	9
BRUG AF METODEN.....	10
AT VÆRE I FELTET.....	12
SAMTYKKE OG ANONYMITET.....	13
<b>DEN STYRKEDE PÆDAGOGISKE LÆREPLAN</b> .....	<b>14</b>
<b>TEORIVALG</b> .....	<b>16</b>
<b>TEORIAFSNIT</b> .....	<b>18</b>
RASMUS ALENKÆR.....	18
IVY SCHOUSBOE.....	19
<i>Legens opbygning og funktioner</i> .....	19
<i>Fantasilegens tre sfære</i> .....	19
<i>Den onde leg</i> .....	22
DITTE ALEXANDRA WINTHER-LINDQVIST.....	22
<i>Hvad er leg?</i> .....	23
<i>Legens indhold</i> .....	23
<i>Leg i børnehaven</i> .....	24
<i>Fantasi-gruppeleg</i> .....	25
<i>Legens opstart</i> .....	25
<i>At forlade en leg</i> .....	25
<i>Rollefordeling</i> .....	26
<i>Den sociale identitet i legen</i> .....	26
WILLIAM A. CORSARO.....	28
<i>Legestrategier</i> .....	28
<i>Indgangsstrategier</i> .....	28
<i>Eksklutionsstrategier</i> .....	29
<b>ANALYSESTRATEGI</b> .....	<b>30</b>
ANALYSENS TEMATIKKER.....	30
<i>At komme ind i legen</i> .....	31
<i>Når legen er i gang</i> .....	31
<i>På grænsen til at være med</i> .....	31
<i>At forlade legen eller blive smidt ud af legen</i> .....	31

<b>INTRODUKTION TIL OBSERVATIONERNE</b> .....	<b>32</b>
INTRODUKTION TIL BØRNEHAVE 1 .....	32
INTRODUKTION TIL BØRNEHAVE 2 .....	32
<b>ANALYSE</b> .....	<b>33</b>
1 AT KOMME IND I LEGEN.....	33
<i>Må jeg være med?</i> .....	33
<i>De yngre børn</i> .....	34
<i>Brugen af forskellige indgangsstrategier</i> .....	35
<i>At komme ind i legen naturligt</i> .....	37
2 NÅR LEGEN ER I GANG .....	38
<i>Venskab i legen</i> .....	38
<i>Den konfliktfrie leg</i> .....	40
<i>Politi-og-røver-legen</i> .....	42
3 PÅ GRÆNSEN TIL AT VÆRE MED .....	43
<i>At være med uden at være med</i> .....	43
<i>Eksempel på den onde leg</i> .....	45
<i>På sidelinjen af legen</i> .....	47
4 AT FORLADE ELLER BLIVE SMIDT UD AF LEGEN.....	49
<i>Frosset ude</i> .....	49
<i>Splittelse</i> .....	50
OPSAMLING PÅ ANALYSEN.....	51
<b>DISKUSSION</b> .....	<b>53</b>
LEG OG BØRNEFÆLLESSKABER ER IKKE ROSENRODT .....	53
INKLUSIONENS GRÅZONE.....	54
<b>KONKLUSION</b> .....	<b>56</b>
<b>PERSPEKTIVERING</b> .....	<b>57</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>58</b>

## Indledning

Undersøgelser viser, at 40% af danske børn tilbringer otte timer eller mere i daginstitutionen hver dag (Jessen, 2015). Langt det meste af barnets dag i børnehaven går med at lege, hvilket er en central del af børns trivsel, læring, udvikling og en grundlæggende rettighed i FN's Børnekonvention (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021). Derudover spiller legen også en stor rolle i den styrkede pædagogiske læreplan (Undervisningsministeriet, 2021).

Ifølge udviklingspsykologerne Ditte Alexandra Winther-Lindqvist og Ivy Schousboe, findes der en udbredt forestilling om, at børns leg udelukkende er sjov, behagelig og spændende (Winther-Lindqvist, 2006; Schousboe, 1993). De mener at denne opfattelse har forhindret forskning for legens betydning, og det er grunden til at så få har kigget på legens mere alvorlige sider. Leg med andre børn i børnehaven kan nogle gange være både skuffende, skræmmende, kedeligt og overvældende. Grunden til dette er at legen er en social aktivitet, hvor børnene sætter sine ønsker og forventninger til hinanden på spil, som kan medføre forskellige oplevelser (Winther-Lindqvist, 2006).

I den nye styrkede læreplan er der sat fokus på legen, inklusion og eksklusionsprocesser i børnefællesskabet (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2021). Vi er dermed nysgerrige på, hvordan inklusion og eksklusion kommer til udtryk i den børneinitierede gruppeleg, og hvordan nogle børn vil have nemt ved at indgå i børnefællesskaber, mens andre børn har svært ved det.

## Problemfelt

Vores interesse for at undersøge børnefællesskaber udspringer fra en nysgerrighed om at forstå børns sociale liv. Vores motivation for projektet ligger i at se børns sociale sammenspil fra et børneperspektiv, og hvordan det er at være barn i en dansk børnehave.

Vi finder det relevant at undersøge, hvad der socialt er på spil i børnefællesskaber, og vi er optaget af børns sammenspil med fokus på inklusion og eksklusion, hvilket vi vil undersøge med et psykologisk perspektiv og med legen som linse.

At lege er børns måde at deltage i verden på, og det er i legen, hvor barnet udforsker sig selv og sin omverden (Winther-Lindqvist, 2006). Leg er en stor del af børns hverdag, ikke mindst i børnehaven, og vi vil derfor undersøge børnenes sociale liv i børnefællesskaber igennem legen. I denne sammenhæng har vi kigget på den styrkede pædagogiske læreplan (Undervisningsministeriet, 2021), der trådte i kraft i 2018, hvor den selvorganiserede leg er blevet tildelt stor opmærksomhed. Derudover er der i medierne indenfor de seneste måneder kommet et øget fokus på legens betydning, hvilket vi mener, gør projektet særligt relevant.

Af disse grunde ønsker vi at få indblik i den børneinitierede gruppeleg, og vi vil fokusere på hvordan børn indgår i forskellige sociale relationer, og forhandler med hinanden gennem legen.

## Problemformulering

*Hvilke betydninger har inklusion og eksklusion for børns adgang til børnefællesskaber, og hvordan kommer det til udtryk igennem den børneinitierede gruppeleg i børnehaven?*

## Arbejdsspørgsmål

- Hvorfor er gruppeleg og legefællesskaber vigtige?
- Hvad er inklusion og eksklusion, og hvordan viser det sig i børnenes leg?
- Hvordan kommer de tre sfærer til udtryk i vores observationer?
- Hvad er der socialt på spil i gruppelegen?

## Afgrænsning

Vi har i forbindelse med projektet gjort os en række overvejelser om afgrænsninger i undersøgelsen af, hvilke betydninger inklusion og eksklusion har i børnefællesskaber, set gennem børneinitierede gruppeleg i børnehaven. En afgrænsning er, at vi udelukkende forholder os til børnenes interaktioner i børnehaven, og dermed tages der ikke højde for deres liv i hjemmet eller andre faktorer, der måtte påvirke deres evne til at danne relationer til andre børn. Vi har valgt at afgrænse os fra dette, da det skaber mulighed for at stille skarpt på, hvordan inklusion og eksklusion i børnefællesskaberne udspiller sig nu og her. Vi forholder os heller ikke til det enkelte barn, da der vil være en række etiske dilemmaer ved at følge ét specifikt barns evne til at danne relationer.

Derudover afgrænser vi os fra at have et indgående kendskab til børnene og deres indbyrdes relationer, fordi det ville være tidsmæssigt urealistiske at indsamle denne viden i forhold til projektets omfang. Vi er på trods af denne afgrænsning bevidste om, at disse faktorer kan have en påvirkning på børnenes observerede forløb.

Yderligere afgrænser vi os fra at observere planlagte pædagogiske aktiviteter og alt andet leg end børneinitierede gruppeleg. Selvom pædagogerne kan have en indflydelse på det sociale miljø i børnehaven og påvirke de lege, der finder sted, ønsker vi ikke at vurdere deres pædagogiske arbejde, men blot beskrive deres tilstedeværelse når det er relevant.

## Videnskabsteori

I dette afsnit vil vi redegøre for vores videnskabsteoretiske tilgang i vores projekt. Afsnittet vil åbne op for en refleksion over, hvilke grundlæggende antagelser, som vores projekt er baseret på, og hvordan disse antagelser udfolder sig. Vi vil beskrive projektets tilgang, samt skildre dens ontologi og epistemologi.

## Kulturhistorisk tilgang

Vores projekt tager udgangspunkt i vores empiri og i vores udvalgte teoretikere, hvorpå de teoretikere, der udgør størstedelen af vores teori, har en kulturhistorisk tilgang. Af den grund, har vi valgt at lægge vægt på denne tilgang i dette afsnit.

Den kulturhistoriske tilgang omfatter teoretiske perspektiver inden for psykologi og pædagogik, og er udviklet af Lev Vygotsky (1896-1934). Vygotsky var en russisk psykolog, som

udforskede udviklingen og samspillet mellem tænkning og sprog i sit arbejde (Hansen, 2023). Han dedikerede sig også til at studere leg, kreativitet og fantasi. Han var grundlægger af den kulturhistoriske skole i starten af 1920, og var en central figur inden for den kulturhistoriske tilgang (Hansen, 2023).

Den kulturhistoriske tilgang beskæftiger sig generelt med at fremhæve kulturelle faktorer, sprog og sociale praksisser i forståelsen af individets udvikling (Stetsenko & Arieivitch, 2010: 235). Den udgør en teoretisk ramme, der undersøger og forstår fænomener samt udvikling gennem en kombination af kulturelle og historiske perspektiver. Tilgangen betragter sprog som en central komponent i tænkning og udvikling og argumenterer for, at kultur og sociale praksisser formes og formidles gennem sprog (Stetsenko & Arieivitch, 2010: 235).

Tilgangen understreger også vigtigheden af social praksis, hvor menneskelig aktivitet og udvikling opfattes som indlejret i de rutiner og handlinger, der udspiller sig i samfundet. Et centralt element i tilgangen er internalisering, hvor eksterne aktiviteter og viden gradvist bliver en integreret del af individets interne mentale processer (Stetsenko & Arieivitch, 2010: 242).

Denne tilgang er særligt knyttet til ideen om, at individets udvikling og adfærd ikke kan adskilles fra kulturelle og historiske kontekster, som de er en del af. Det indebærer en forståelse af, at individets udvikling sker i samspil med samfundet og den omgivende kultur (Stetsenko & Arieivitch, 2010: 242).

## **Ontologi**

Ontologi handler om de grundlæggende måder, hvorpå noget kan eksistere (Schmidt, 2022), og vi mener at vores projekt har en dialektisk materialistisk ontologi. Dialektisk materialistisk ontologi forstår fænomener som meningsfulde i relation til andre fænomener og anerkender, at et fænomen aldrig kan forstås isoleret (Stetsenko & Arieivitch, 2010: 243). Denne ontologi har en tydelig subjektforståelse, hvor menneskets indre processer anerkendes, men samtidig ses de som værende indlejret i ydre sociale, kulturelle og samfundsmæssige processer (Stetsenko & Arieivitch, 2010: 242). I denne verdensforståelse lægges der vægt på materielle forhold, dialektiske processer og historisk udvikling. Mennesket opfattes som et socialt og samfundsmæssigt væsen, der handler i verden ud fra mål og motiver, samtidig med at det påvirkes af dets omgivelser (Stetsenko & Arieivitch, 2010: 242). Den materialistiske del refererer til synet på materielle forhold som afgørende for menneskers verden, herunder samfundsmæssige, kulturelle og sociale strukturer samt objekter. Den dialektiske del refererer til forståelsen af modsætninger og konflikter som en integreret del af menneskets og samfundets verden og udvikling (Stetsenko & Arieivitch, 2010: 242).



## Epistemologi

Epistemologi handler om vores måde at erkende noget på (Schmidt, 2022), og vi mener, at projektets epistemologi er formet af socialkonstruktivismen.

Socialkonstruktivisme indebærer, at viden ikke opfattes som objektiv, men som subjektiv, og som et resultat af sociale, kulturelle og historiske kontekster. I denne tilgang betragtes viden som et produkt af interaktionen mellem mennesker og deres sociale omgivelser, og det er gennem tænkning, handling og sprog, hvor den subjektive viden kommer til udtryk (Schmidt, 2022). Menneskers udvikling opfattes som formet af det sociale miljø og de kulturelle redskaber, de gør brug af. Socialkonstruktivismen adresserer spørgsmål som, hvordan viden skabes, deles og formidles gennem sociale processer (Schmidt, 2022).

## Metode

Vi vil i dette afsnit beskrive vores metodiske overvejelser og valg. Vi har ladet os inspirere af teori om deltagerobservationer (Brinkmann & Tanggaard, 2020) til at udføre vores egne observationer af børns gruppeleg i to forskellige kommunale børnehaver på Sjælland. For at kunne fordybe os i børnenes sociale interaktioner, besluttede vi at anvende deltagerobservation som metode i vores projekt. For at kunne besvare vores problemformulering, var det nødvendigt at benytte en metode, der kunne give os adgang til børnenes sociale liv i børnehaven. Vores inspiration til metodevalg tager afsæt i Ditte Alexandra Winther-Lindqvists observationer fra hendes forskning om børns leg og fællesskaber i børnehaven. I hendes to værker *Skal vi lege?* (2006) og *Kort & godt om leg* (2020), udfolder hun sine metodiske valg og overvejelser i observationerne.

## Deltagerobservationer

I dette afsnit vil vi præsentere metodens teoretiske baggrund ud fra kapitlet 'Deltagerobservationer' skrevet af Thomas Szulevicz (Brinkmann & Tanggaard, 2020) og hvordan vi i vores projekt gør brug af den.

I *kvalitative metoder - en grundbog* af Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (2020) beskrives deltagerobservationer som en specifik metodisk tilgang til kvalitativ forskning. Kapitlet 'Deltagerobservationer' (Brinkmann & Tanggaard, 2020: 97) beskriver de centrale aspekter knyttet til observation som metodisk fremgangsmåde.

I kapitlet beskrives deltagerobservationer som en metodisk tilgang, hvor forskeren selv deltager eller indgår i den praksis, der ønskes undersøgt. Observationerne finder sted blandt mennesker i deres hverdagslige omgivelser og forskeren har en interaktion med det miljø, som undersøges i en mere eller mindre grad (Brinkmann & Tanggaard, 2020: 99).

Kapitlet beskriver deltagerobservationer som et paradoks sammensat af to modsatrettede begreber. At deltage henviser til, at forskeren er aktivt deltagende, hvorimod observationer henviser til, at forskeren betragter noget uden at deltage. I udførelsen af deltagerobservationer betyder det, at forskeren skal balancere og veksle mellem at deltage og være usynlig. Det betyder også, at der kan være stor forskel på, i hvor høj grad forskeren vælger at være primært observerende eller fuldt deltagende (Brinkmann & Tanggaard, 2020: 100).

Overordnet er deltagerobservation som kvalitativ metode optaget af at undersøge og forstå menneskets oplevelser, erfaringer og dets sociale liv. (Brinkmann & Tanggaard, 2020: 100)

Winther-Lindqvists har i sin empiriske forskning foretaget deltagerobservationer med fokus på fantasi-gruppelegen, hvor hun har indsamlet empiri af børns leg i børnehaver (Winther-Lindqvist, 2006: 125). Da projektet beskæftiger sig med børn i alderen 3-6 år, der går i børnehave, er Winther-Lindqvists forskning særligt relevant for os. Vi vil reflektere over, hvordan vi nærmer os barnet i vores deltagerobservationer, med udgangspunkt i nogle af de metodiske overvejelser, som Winther-Lindqvist berører i sin empiriske forskning af børnenes leg.

## **Brug af metoden**

I vores observationer har vi valgt at fokusere på børnenes egen initierede gruppeleg, det vil sige, den leg der opstår på børnenes eget initiativ, uden pædagogisk indblanding, og hvor legen består af mindst to børn, der leger sammen. I dette afsnit vil vi reflektere over vores metodologiske fremgangsmåde, og hvordan vi har foretaget projektets deltagerobservationer. Vi vil forholde os til vores forskerposition, involveringsgrad, forstyrrelser og andre relevante metodologiske problemstillinger med inspiration fra kapitlet 'deltagerobservationer' (Brinkmann & Tanggaard, 2020: 97).

Som beskrevet ovenfor kan forskeren deltage i observationerne i mere eller mindre grad, og vi har i vores observationer valgt, at vi ikke deltager aktivt, da vi ønskede at være 'en flue på væggen'. Deltagerobservationer er et værktøj til at indsamle viden om børnenes oplevelser og deres sociale liv (Brinkmann & Tanggaard, 2020: 105). Derfor kan deltagerobservationer give os muligheden for, at være til stede der hvor den sociale praksis udfolder sig, og give indblik i

hvordan de verbalt og nonverbalt kommunikerer sammen i legen. Derudover kan metoden give indblik i børnenes positioneringer og handlestrategier i forhold til hinanden.

Inden vi trådte ind i feltet, gjorde vi os nogle overvejelser om, hvad vi ønskede at fokusere på i vores observationer. Vi havde forinden læst Ivy Schousboes legemodell (Schousboe, 1993), for at få en forståelse af, hvordan en leg kan opbygges, og hvad den kan indeholde. Vi havde som formål at se, hvordan børnenes sociale liv kommer til udtryk i legen, og vi kiggede ikke efter specifikke tematikker, men lod den indsamlede empiri være styrende for retningen i opgaven. Undervejs i vores observationer blev vi opmærksomme på, hvor meget inklusion og eksklusion fylder i børnehavebørns leg, og vi fandt det derfor interessant at dykke ned i denne tematik.

Vores observationer blev udført af to gruppemedlemmer, der besøgte hver sin børnehave på Sjælland. Vi valgte at lave observationer i to forskellige børnehaver, for at få et mere varieret udvalg i vores empiri, da børnehaver kan være forskelligt opbygget og indeholde vidt forskellige børnegrupper.

Vi er bevidste om, at deltagerobservationer altid vil være subjektivt forankret, og vi er i den sammenhæng opmærksomme på, at de to gruppemedlemmer, der har fungeret som observatører, har forskellige følelsesmæssige erfaringer og udgangspunkter i livet.

Observatørerne har forsøgt at nedskrive legesituationerne så detaljeret som muligt, hvor de har været opmærksomme på børnenes bevægelser, sammenspil, kropssprog og kommunikation. Ifølge Szulevicz bør feltnoter, der er nedskrevet undervejs i deltagerobservationerne, være konkrete sensoriske detaljer og ordudvekslinger, der giver en åbenhed i arbejdet med at analysere den indsamlede empiri (Brinkmann & Tanggaard, 2020: 111). På trods af dette er vi klar over, at der altid ligger en fortolkning i observationerne, da vi har oplevet, at det er svært for observatøren, at få direkte adgang til de følelser og fornemmelser, som børnene har. Derfor fungerer vi som observatører som en oversætter mellem den observerede situation og den indsamlede empiri. Det kan have en effekt på den måde som situationerne i børnehaven opfattes og på projektets resultater.

Observationerne foregik over tre dage med en varighed på cirka to timer per dag. Det var begrænset hvor mange timer, vi kunne være til stede i børnehaven, da vi kun ville observere børnene, når de legede på eget initiativ med hinanden uden pædagogisk planlagt aktivitet. Det gav derfor god mening at ankomme til børnehaven før morgensamlingen klokken ni eller om eftermiddagen, hvor børnene ofte legede ude på legepladsen.

Generelt var tiden en begrænsende faktor for os og allerede efter tre dage med observationer, måtte vi indse at vi havde indsamlet en omfattende mængde empiri, der var tidskrævende at behandle, og vi valgte derfor at observationerne ikke skulle vare længere.

Vi har delt observationerne op i forskellige legesituationer, hvor observatøren har observeret en leg, der er blevet dannet, eller foregår i et fællesskab mellem børnene.

Det er vigtigt at pointere at observatøerne ikke har haft et særligt fokus på et enkelt barn, men vi har derimod fulgt forskellige gruppelege, der blev dannet eller allerede eksisterede. Vi har valgt dette fordi, vi er interesserede i børnenes samspil og gruppedynamik.

## At være i feltet

Inden vi påbegyndte vores observationer af børnene, gjorde vi os etiske overvejelser i at arbejde med børn. Winther-Lindqvist beskriver hvordan hun befandt sig blandt børnene, hvor hun ikke fortalte dem, hvorfor hun var der, medmindre de selv spurgte. Hun spurgte kun om lov, hvis hun trådte ind i et mindre, mere intimt rum, hvor børnene leger (Winther-Lindqvist, 2006: 128). Disse overvejelser tog vi med os, da vi udførte observationerne, for at opretholde en så god relation til børnene som muligt, og ikke risikere at det var overvældende, at vi som fremmede mennesker trådte ind i deres hverdag.

Da vi kom ud og lavede observationerne, gik det hurtigt op for os, at der var en del udfordringer ved at træde ind i børnenes vante rammer. Observatøerne fik meget opmærksomhed fra børnene, og blev gentagne gange spurgt ind til hvem de var, og hvorfor de var i børnehaven. Derudover synes mange børn det var sjovt og spændende, at der var en ny voksen på stuen, og de ville gerne inddrage os i deres lege. Der er tidspunkter i observationerne, hvor børnene gerne vil interagere med observatøren, hvilket påvirker deres koncentration og fokus på den leg, der er i gang. Dette har sine ulemper og skaber fejlkilder, da det er observatørens iagttagelser, der er nøglen til empirien.

Derudover var det også en balancegang mellem at befinde sig tæt nok på en igangværende leg, til at kunne høre og se hvad der foregår, men også langt nok væk til ikke at fange børnenes opmærksomhed. Vi oplevede flere gange, at ens tilstedeværelse fik indflydelse på den igangværende leg, når børnene gav udtryk for at føle sig overvåget, ved at holde øje med os eller gå ud af legen for at interagere med observatøren.

Børnenes nysgerrighed er en faktor, der gjorde det besværligt for os at observere i børnehaven. En anden faktor er at børnene af natur er energifyldte og konstant i bevægelse, hvilket betyder,

at det billede vi observerer er utrolig dynamisk. Det var derfor en øvelse for os at få en forståelse for, hvor vi skulle kigge hen og hvilke situationer, der gav mening at følge videre, hvis legen bevægede sig.

Observatørerne valgte at tage feltnotater undervejs, for at kunne indfange detaljer om legesituationer og beskrive samtalerne mellem børnene så ordret som muligt og notaterne var en hjælp til at holde styr på alle de informationer vi fik i løbet af en de timer vi observerede. Det problematiske ved at tage notater kan være, at det er svært at være nærværende i sine observationer, når der skiftes mellem at se på børnene og skrive ned. På trods af dette, var notaterne en hjælp til at holde styr på alle de informationer, som vi fik i løbet af en de timer, hvor vi observerede.

## **Samtykke og anonymitet**

Forud for vores observationer sikrede vi os at indhente institutionslederens underskrift på deres samtykke til, at vi måtte observere institutionens børn i gruppesammenhæng. Vi gjorde dem opmærksomme på, at det ikke ville handle om det enkelte barn, men nærmere hvordan en gruppe af børn interagerer med hinanden, for at undersøge deres legemiljø og samspil. Vi har dertil beskrevet i samtykkeerklæringen, hvem der er den dataansvarlige studerende, navn på vores vejleder samt titel på projektet. Vi har ligeledes beskrevet projektets problemfelt, hvilke omstændigheder der ligger til grund for vores motivation for at udføre observationerne og projektets fremgangsmåde.

Samtykkeerklæringen indeholder en forsikring om anonymitet i projektet, hvilket dækker over navne på pædagoger og børn samt institutionens navn og lokation. Til sidst er det beskrevet, hvilke vilkår ledelsen underskriver og dertil en e-mailadresse, hvis de senere skulle ønske at trække deres samtykke tilbage. Ovenstående informationer fremgår af bilag 3, hvor en skabelon af samtykkeerklæringen er vedhæftet.

Vi har af etiske grunde valgt dæknavne til både børnene og deres pædagoger i børnehaven, da vi behandler personlige oplevelser og data. De informationer vi besidder kan være sårbare for barnet, familien og børnehaven, og vi ønsker derfor at behandle den indsamlede empiri med respekt, samt holde os indenfor GDPR-lovgivningen om behandling af persondata.

## Den styrkede pædagogiske læreplan

Vi vil i dette afsnit udfolde dele af den styrkede pædagogiske læreplan, og vi vil redegøre for lovgivningen inden for elementerne leg og børnefællesskaber. Vi ønsker at redegøre for dette, fordi lovgivningen sætter rammerne for den pædagogiske dagsorden og dermed barnets hverdag i daginstitutionen. Derudover er de nye tilføjelser i den styrkede pædagogiske læreplan et udtryk for, hvorfor legen er et vigtigt værktøj for os til at undersøge børnenes sociale interaktion med hinanden i børnehaven. Vi vil i dette afsnit fokusere på elementer i læreplanen som er relevante for projektets felt, og der vil derfor være dele af læreplanen, vi undlader at inddrage.

Den styrkede pædagogiske læreplan udkom 1. juli 2018 og var dermed en erstatning for den første pædagogiske læreplan, der udkom i 2004. Læreplanen er en publikation der gengiver lovbestemmelser indenfor børne- og undervisningsområdet, og er på den måde lovens forarbejder, der beskriver og vejleder om det, som er vedtaget af Folketinget. Det er dermed en vejledning til personalet, der udover at beskrive dagtilbudsloven, også skal give inspiration til, hvordan den skal anvendes i det pædagogiske arbejde (Undervisningsministeriet, 2021: 3).

I den styrkede pædagogiske læreplan er der en række nye tiltag og fokusområder, som skal implementeres. Et centralt indhold i læreplanen er et fælles pædagogisk grundlag, der indeholder ni elementer, som er udgangspunktet for, hvordan der skal arbejdes med børns læring, udvikling, dannelse og trivsel (Undervisningsministeriet, 2021: 4). I vores projekt har vi et særligt fokus på leg og børnefællesskaber, der er en del af det fælles pædagogiske grundlag. Vi vil derfor kort redegøre for hvad lovgivningen siger på området og hvordan leg og børnefællesskaber er beskrevet i den styrkede pædagogiske læreplan.

Legen som element beskrives ifølge dagtilbudsloven på følgende måde: "Legen har en værdi i sig selv og skal være en gennemgående del af et dagtilbud. Legen er også grundlæggende for børns sociale og personlige læring og udvikling, og legen fremmer blandt andet fantasi, virkelyst, sprog, nysgerrighed, sociale kompetencer, selvværd og identitet." (Undervisningsministeriet, 2021:18). Paragraffen beskriver, hvordan børnenes spontane og selvorganiserede leg, skal have en betydelig plads i deres hverdag. Det pædagogiske personale har til opgave at anerkende dette, men samtidig være opmærksomme på hvordan legefællesskaberne blandt børnene udvikler sig (Undervisningsministeriet, 2021:18).

Betegnelsen børnefællesskaber er et andet element i det pædagogiske grundlag. “Al leg, dannelse og læring sker i børnefællesskaber, som det pædagogiske personale fastsætter rammerne for. Relationer og venskaber er afgørende, hvor alle børn skal opleve at være en del af fællesskabet og blive respekteret og lyttet til.” (Undervisningsministeriet, 2021: 21). I læreplanen benytter de ordvalget børnefællesskaber, til at beskrive de sociale fællesskaber, som børnene indgår i. I paragraffen fremgår det klart, at det er afgørende at etablere et rum, hvor alle børnene har mulighed for at skabe gode relationer til andre børn og voksne. (Undervisningsministeriet, 2021). Det fremgår også at børnefællesskaber er et socialt samspil, hvilket vi mener kan relatere sig til skabelsen af den sociale fantasileg.

## Teorivalg

I dette afsnit vil vi tydeliggøre vores valg af teoretikere, og redegøre for deres teoretiske tilgang. Vi anerkender vigtigheden af at være bevidste om vores valg af teoretikere, og vi ønsker at belyse årsagerne til, at vi har valgt at inddrage dem, og hvordan de påvirker vores projekt.

Vores projektidé opstod ud fra en interesse for børns sociale liv, hvordan børn interagerer med jævnaldrende, og hvilke dynamikker der opstår i den forbindelse.

Legen er et centralt element i børns sociale liv og deres samspil med andre børn, og det er her, de tilegner sig værdifulde erfaringer med sociale relationer (Winther-Lindqvist, 2006). Af den grund, valgte vi at undersøge børns fællesskaber i børnehaven, og hvordan inklusion og eksklusion kommer til udtryk gennem legen. Vi har derfor valgt teoretikere, der har fokus på netop dette.

Vi finder det relevant at inddrage Ditte Alexandra Winther-Lindqvist (2006, 2020), da hendes teoretiske tilgang fokuserer på børns leg i børnehaven. Hendes forskning kredser om interaktioner og dynamikker i gruppelegen, og hun har udviklet sin egen teori kaldet fantasigruppeleg, som vil udgøre en central del af vores projekt. Winther-Lindqvist anvender et børneperspektiv, og vi vil benytte hendes teori om legens indhold, rollefordelinger og social identitet.

Vi har også valgt at anvende Ivy Schousboes (1993, 2013), da hendes teori kaster lys over det komplekse samspil mellem børn i gruppelegen gennem tre sfærer: realsfæren, regisfæren og fiktionsfæren. Disse sfærer giver indsigt i, hvordan legen bevæger sig mellem virkelighed og fiktion, og hvordan børn aktivt er med til at forme og påvirke legens dynamik gennem forhandlinger og rollefordelinger. Vi vil også inddrage hendes teori om den onde leg, som omhandler situationer, hvor børnene bliver opslugt af legen og overser dele af virkeligheden. Dette kan have betydning for deres evne til at aflæse hinandens velbefindende og give anledning til ondsksfulde elementer i legen.

Både Schousboe og Winther-Lindqvist er udviklingspsykologer, og har udført deres studier i børnehaver i Danmark (Schousboe, 1993, 2013; Winther-Lindqvist, 2006, 2020). De indtager også et børneperspektiv i deres tilgang og forståelse af børnefællesskaber og leg. Schousboe og Winther-Lindqvist deler fokus på børns leg og sociale interaktioner. Selvom der er ligheder,



har de to teoretikere deres egne nuancerede tilgange, og det er værdifuldt at inddrage begge perspektiver for at opnå en dybere forståelse af børns sociale interaktioner i legen.

Vi har valgt at inddrage William A. Corsaros (1981, 2003) teori omkring legestrategier, hvor vi vil benytte hans begreber 'access strategies' og 'exclusion strategies'. Vi finder Corsaros teori om legestrategier relevant at inddrage, fordi den tilføjer en dimension af kompleksitet og dybde til forståelsen af, hvordan børn bruger forskellige strategier til at navigere og deltage i legen. Dette giver os indsigt i, hvordan børn lærer gennem interaktion med andre børn.

Ligesom Schousboe og Winther-Lindqvist, indtager Corsaro også et børneperspektiv, hvor han forsøger at forstå børns sociale liv ud fra deres perspektiv. Han undersøger, hvordan børn interagerer, danner relationer og skaber mening i deres sociale fællesskaber.

Da vi ønsker at undersøge inklusion og eksklusion i børnefællesskaber, finder vi Rasmus Alenkær (2008) relevant at inddrage, da hans arbejde fokuserer på betydningen af, hvordan børn oplever inklusion og eksklusion i sociale fællesskaber. På trods af at han centrerer sit arbejde omkring børn i skolealderen, er hans definition af inklusion og eksklusion stadig relevant for vores projekt. Alenkærs teoretiske indsigter vil hjælpe os med at udforske, hvordan børn interagerer i børnefællesskaber gennem legen, og hvordan de oplever inklusion og eksklusion i denne konstellation.

# Teoriafsnit

## Rasmus Alenkær

Vi vil i dette afsnit redegøre for vores valg af definition af begreberne inklusion og eksklusion, som vi vil bruge i vores projekt. Det er dog vigtigt at pointere, at inklusion og eksklusion er til stede alle vegne i vores empiri. Derfor vil vi primært benytte Alenkærs teori, når det er særligt svært at vurdere, hvornår et barn er inkluderet eller ekskluderet. Han taler om deltagelse, og sætter ord på det genstandsfelt, som vi forsøger at analysere i legen.

Rasmus Alenkær er en pædagogisk psykolog (aut.), ph.d. og tidligere skolelærer med 30 års erfaring inden for praksisområdet. Alenkær driver en konsulentvirksomhed, der specialiserer sig i børns trivsel og læring. Han sætter fokus på konkrete handlemuligheder inden for den pædagogiske praksis i grundskolen. Alenkærs primære interesseområde er spændingsfeltet mellem det almenpædagogiske og det specialpædagogiske område i grundskolen (Alenkær, u.å.). Alenkær skriver på hans hjemmeside, at hans ordrette definition af inklusions er følgende: "Inklusion er en dynamisk og vedvarende proces, der har til formål at udvikle mulighederne for ethvert menneskes tilstedeværelse i, og udbytte af, samfundets almene arenaer. I denne proces har man fokus på kvaliteten af det enkelte individs fysiske betingelser, sociale samspil og opgaveløsning inden for rammerne af en valgt kontekst." (Alenkær, u.å.).

Alenkær definerer i bogen *Den inkluderende skole - En grundbog* (2008) begreberne inklusion og eksklusion i forhold til den danske folkeskole. Hans teori er forbundet med hvilken rolle inklusion og eksklusion spiller i folkeskolen, og han forsøger at indfange et fænomen, som er kompleks og som skaber udfordringer. Han har et særligt fokus på udfordringen i at skabe inkluderende fællesskaber, da han mener at inklusion handler om den enkelte elevs oplevelse af at være en naturlig og værdifuld deltager i et socialt og fagligt fællesskab. Det handler altså, ifølge Alenkær, ikke blot om at rumme og integrere eleven. Hans bog *Den inkluderende skole - En grundbog* (2008) henvender sig hovedsageligt til forskning på folkeskoleområdet, men vi vil i dette projekt overføre hans definition af inklusion og eksklusion til børnehaven. Det vil sige, at vi vil benytte Alenkærs teoretiske arbejde til at forstå, hvordan inklusion og eksklusion kan vise noget om det samspil og de dynamikker, der sker i den fælles gruppeleg.

Alenkær beskriver eksklusion som at fratage nogen deres ret til at deltage, og det er dermed den der ekskluderer, der bestemmer, hvem der må være med, og hvem der ikke må (Alenkær, 2008:14). Helt fundamentalt beskriver han eksklusion som en handling, der afviser.

Inklusion er, ifølge Alenkær, et begreb der handler om at tillade (Alenkær, 2008:13). Han definerer inklusion således: "At være inkluderet betyder, at man oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager af et fællesskab" (Alenkær, 2008: 21). Alenkær skelner mellem forskellige typer af inklusion og vi ønsker at tage udgangspunkt i den sociale inklusion, der skal forstås som et person-relationelt fællesskab, hvor barnet føler, at det har venner. Alenkær mener derudover, at barnet skal have specifikke egenskaber, for at deltage i den almindelige skole og dets fællesskab (Alenkær, 2008).

## Ivy Schousboe

### Legens opbygning og funktioner

I dette afsnit vil vi redegøre for Ivy Schousboes perspektiver på legens opbygning og på den onde leg. Schousboe er professor i udviklingspsykologi ved Københavns Universitet, og hun har blandt andet forsket i social fantasileg, hvordan leg kan have problematiske funktioner og hvordan legen er påvirket af normer og regler i samfundet (Schousboe, 1993). Afsnittet tager udgangspunkt i Schousboes artikel "Den onde leg - en udvidet synsvinkel på legen og dens funktioner" (Schousboe, 1993) og kapitlet "The structure of fantasyplay and its implications for good and evil games" fra værket *Children's play and development* (Schousboe, 2013).

Schousboes pointer udspringer fra hendes forståelse af, at legen tidligere har været overvejende lystdrevet. Hun mener blandt andet, at troen på legens iboende positive styrke indebærer begrænsninger i forståelsen af legen og synet på barnets subjektivitet (Schousboe, 2013: 14). I sit teoretiske arbejde fokuserer hun på at undersøge, hvorvidt legen kan tjene andre funktioner og dermed tilføje noget nyt til den måde, man før har tænkt om legen på. I det følgende afsnit vil vi redegøre for Schousboes legemodell over fantasilegen og de onde elementer, der kan opstå i legen.

### Fantasilegens tre sfære

På baggrund af Ivy Schousboes empiriske forskning (Schousboe: 1993) fremlægger hun en teori om de tre sfærer. Hun foreslår en generel model over legen, der skal have det formål at illustrere og forklare den store variation i kommunikation og interaktioner, som børnene opererer med i legens forløb. Schousboe hævder, at fantasilegens psykologiske struktur gør det muligt for barnet at gå ind i legen og frit udforske alle elementer af virkeligheden (Schousboe, 2013: 13). Schousboes legemodell benytter tre sfære, til at forklare opbygning af børnenes

gruppeleg, samt til at forklare hvordan en leg kan blive dyb og medrivende. De tre sfærer beskrives som tre former for, hvordan børnene kan forholde sig til virkeligheden (Schousboe, 2013). I det følgende vil vi udfolde hver enkelt sfære og hvad sfæren refererer til, ved at inddrage eksempler fra vores egen indsamlede empiri af børn, der leger sammen i børnehaven.

Den første sfære kaldes for 'fiktionssfæren' (Schousboe, 1993: 44-46), og den refererer til fantasiens univers, hvor børnene skaber legen sammen, ved at udforme og digte legens handling, historie og forløb. Et eksempel på fiktionssfæren ser vi blandt andet i vores egne observationer, hvor tre piger leger med hinanden ude på legepladsens legestativ.

*Vilma: "Skal vi lege det er lava?" spørger hun de andre piger og peger på sandet under legestativet. "Så kunne vi sige at vi havde lavadragter og lavahandsker på".*

*De to andre piger siger begejstret "JA", inden de alle rutsjer ned.*

*Vilma: "Så kan man røre ved det, fordi vi har handsker på", siger hun og tager sandet op i hænderne (bilag 1: 10).*

De involverede børn i observationen har en fælles forestilling om, hvordan legen skal udspille sig, og der er frit spil til, at forestille sig alt indenfor fiktion og fantasi (Schousboe, 1993: 44). I dette tilfælde indeholder legen præmissen om, at sandet er lava og, at der findes handsker og dragter, der gør det muligt for dem at røre ved det. For at fantasilegen skal lykkes i fællesskab, må børnene leve sig ind i den fiktive verden, som legen sætter ramme om og giver hinanden lysten til at indtage rollen (Schousboe, 1993: 45).

Den anden sfære er 'regisfæren' (Schousboe, 1993: 45), og det er her børnene organiserer legen. I regisfæren bliver legens roller fordelt mellem de involverede børn. I denne sfære kan der skabes både enighed om legens forløb, men også konflikter og uvenskaber der kan ende ud med, at et barn beslutter sig for at forlade legen (Schousboe, 1993).

*Vilma og Rosa rutsjer ned og råber til Agnes "Du er en haj aaah", og løber skrigende væk fra hende. Agnes griner og løber efter pigerne et kort øjeblik, men stopper så. Agnes: "Jeg vil ikke være haj".*

*Vilma: "Jo, du er en haj og vi løber væk fra dig". Der bliver stilhed og legen går lidt i stå.*

*Vilma: "Skal vi sige alle stenene var hajer så?". Alle tre piger griner og løber rundt i sandet og prøver at undgå stenene (bilag 1: 10).*

Ovenstående uddrag af vores observationer er et eksempel på en situation, hvor tre piger forhandler om legens forløb, da de ikke er enige om fordelingen af rollerne i legen. Når legen er i gang, er det ifølge Schousboe, i denne sfære hvor børnene forhandler om, og justerer legens forløb. Børnene koordinerer legen som et fælles projekt, hvor de kan bytte temaer, roller samt komme med nye forslag til, hvordan legen skal udspille sig (Schousboe, 1993: 45).

Den tredje sfære, 'realsfæren' (Schousboe, 1993: 46), beskrives som dimensionen, hvor børnene tilpasser legen til virkeligheden. Dette kan blandt andet omfatte legens tilpasning til omgivelserne, hvor fantasien finder sted i virkelighedens begrænsninger. Realsfæren betyder, at barnet kun kan lade sig rive med til et vist punkt, da virkeligheden sætter reelle begrænsninger for børnenes leg. Det vil sige, at de redskaber og det fysiske rum, som børnene leger i, har en betydning for, hvilke lege de leger. Det handler til dels om de virkelige fysiske omgivelser som legen finder sted i, men også om børnenes virkelige følelser og holdninger til legen (Schousboe, 1993).

*"Jeg er også en røver", råber en dreng over fra den anden ende af lokalet. Gruppen af drenge, der er politi, løber hen til ham og tager fat i hans arme. De fører ham også hen til bordbænkesættet, men der er ikke mere plads til ham under bordet, fordi de to andre drenge, der allerede var taget til fange, stadig sidder der. Drengene giver slip på fangen og splitter op (bilag 1: 10).*

Dette er et eksempel på, hvordan realsfæren kan begrænse legens udfoldelser, da bordet der agerer som fængsel pludselig ikke kan indeholde flere fanger, og dermed udgør en begrænsning for fiktionens udfoldelse.

Schousboe mener, at alle tre sfære er centrale for en opstart og opretholdelse af en fælles fantasileg. En leg vil ikke kunne eksistere udelukkende på fantasi, da konflikterne, forhandlingerne og virkelighedsdimensionen er mindst lige så vigtige for gruppelegen. Schousboe hævder, at sfærene er afhængige af hinanden, og påvirker hinanden. Derudover vil realsfæren påvirke både regisfæren og fiktionsfæren, på den måde at den virkelige verden eller genstande kan sætte begrænsninger for legens udvikling (Schousboe, 1993, 45).

## Den onde leg

Schousboe hævder at fiktionsfæren kan gå hen og blive dominerende i barnets virkelighedsforståelse, og det er her legen bliver særligt medrivende for børnene (Schousboe, 1993: 45). Når fiktionsfæren bliver dominerende for børnene, tager fantasien overhånd, hvilket kan have både gode og dårlige konsekvenser. Når dette sker, bliver børnene opslugt af legen og de overser dele af virkeligheden, som kan være betydningsfulde for børnenes evne til at aflæse hinandens velbefindende, og det er her de ondsksfulde elementer kan opstå i legen. “By an evil act I mean antisocial act through which a person - for his or her own personal gain and without having been attacked - causes somebody else to suffer.” (Schousboe, 2013: 15). I citatet nævner Schousboe, hvad hun mener når hun benytter betegnelsen den onde leg og at den kan forekomme uanset, om der er enighed eller ej, og defineres ud fra en handling mellem mindst to parter (Schousboe, 1993: 44). Ifølge Schousboes teori om den onde leg, kan barnet glemme samfundets spilleregler, hvordan man opfører sig ordentligt og hvordan de normalt ville opføre sig i en lignende situation (Schousboe, 2013: 16).

## Ditte Alexandra Winther-Lindqvist

Vi vil i dette afsnit redegøre for Ditte Alexandra Winther-Lindqvist to værker; *Skal vi lege?* (2006), og *Kort og godt om leg* (2020).

Winther-Lindqvist er uddannet psykolog med ekspertise inden for udviklingspsykologi. Hendes forskning er tværfaglig og integrerer psykologiske, filosofiske, antropologiske og eksistentielle perspektiver på børn og unges liv og udvikling. Hendes forskning befinder sig på grænsen mellem udviklingspsykologi, kulturhistorisk teori og fænomenologi, hvor hun lægger vægt på barnets synspunkt og deltagelse i institutionelle praksisser, aktiviteter og relationer. Winther-Lindqvist har en særlig interesse i børn, og hendes forskning fokuserer især på børns leg, legekultur, pædagogik og omsorg i dagtilbud (Aarhus Universitet, u.å).

Med inspiration fra en række teoretiker, har Winther-Lindqvist skabt sin egen teori, som udgøres af hendes centrale begreb ‘fantasi-gruppeleg’, der er med til at forklare legens sociale dynamikker børnene imellem (Winther-Lindqvist, 2020: 14).

## **Hvad er leg?**

I dette afsnit vil vi klarlægge Winther-Lindqvists forståelse af, hvad leg er, og hvilke elementer det involverer. Ifølge Winther-Lindqvist, er feltet inden for legeforskning tværfagligt, og præget af diverse teorier og tilgange. Alle disse teorier fokuserer på forskellige aspekter af legen, herunder dens kendetegn og funktioner. Winther-Lindqvist forklarer, at mangfoldigheden af tilgange til at definere leg skyldes, at legen knyttes sammen med mange andre aktiviteter og dannes af vores kultur og historiske perioder (Winther-Lindqvist, 2020: 17).

Af denne grund finder hun spørgsmålet "Hvad er leg?" komplekst og vanskelig at besvare (Winther-Lindqvist, 2020: 17). Det kan dog udspecificeres ved, at vi i vores projekt kigger på den børneinitierede gruppeleg, hvor der ikke er et bestemt formål.

Winther-Lindqvist karakteriserer leg som et primært udtryk for fantasi, der er forbundet med symbolsk tænkning, der gør sig gældende gennem 'laden som om' handlinger og forestillinger. Ifølge Winther-Lindqvist befinder børn sig i et kognitivt spændingsfelt mellem virkelighed og fiktion, når det indgår i en fantasileg. Barnet navigerer både i det faktiske og det forestillede på samme tid. Et afgørende træk ved legesituationen er, at de legende er bevidste om, at det der foregår, ikke er virkeligt på en bogstavelig måde, men snarere er fantasifuldt, forestillet eller opdigtet (Winther-Lindqvist, 2006: 23).

For at en fælles fantasileg skal kunne skabes, er det ifølge Winther-Lindqvist, vitalt, at de involverede børn er enige om, at det der foregår, er fiktion. Børnene kommunikerer et lege-signal, der indikerer, at det er forestillet, og at den virkelighed, de befinder sig i, skal omformes. Hun mener at det er vigtigt at børnene er enige om hvordan virkeligheden skal omformes, og de sætter dermed nogle regler for det. Når der er blevet etableret en fælles forståelse for at virkeligheden er omformet til en fiktion, er det vigtigt at børnene kommunikerer rammerne for legen (Winther-Lindqvist, 2006: 25).

## **Legens indhold**

Ifølge Winther-Lindqvist, er børns leg kulturskabte, hvilket vil sige, at den afspejler børnenes forståelse af den kultur, de er en del af. I fantasilegen udgør de kulturelle fortællinger det grundlæggende materiale, der danner rammen for legen, og den følger nogle genkendelige mønstre, som afspejles i kulturen. Hun mener, at børnene leger med de kulturelle fortællinger, da de er meningsfulde for dem, og de skaber forskellige tematikker for legen, der kaldes for 'lege-manuskripter' (Winther-Lindqvist, 2006: 15).

Winther-Lindqvist mener, at børn ikke tager højde for de store nuancer i kulturen, og at børnene henviser til de generelle, klassiske forhold i fantasilegen. Et eksempel på dette er, at børn oftest

leger mor, far og børn, hvor mor og far har typiske kønsroller, og aldrig er skilt. Lege-manuskripterne fungerer som en tematisk skabelon, hvor børnene senere tilføjer sin egen fantasi og uforudsigelighed (Winther-Lindqvist, 2006: 16). Winther-Lindqvist mener, at børn også leger med tematikker, de henter fra deres personlige og sociale erfaringer, der er meningsfulde for dem (Winther-Lindqvist, 2006: 18).

### **Leg i børnehaven**

Når børn starter i børnehaven, har de oftest også gået i vuggestue eller dagpleje, og der er en kort overgang, hvor de igen er de yngste børn blandt sine jævnaldrende (Winther-Lindqvist, 2020: 86). Når barnet starter i børnehaven, vil det ifølge Winther-Lindqvist, oftest opføre sig mere tilbageholdende og afventende og bruge lidt tid på at forstå den kultur og det fællesskab, der eksisterer i børnehaven. Børnene vil ofte være bevidste om, hvilken alder hinanden har, og mange børnehaver er også inddelt efter alder, hvor der er en storbørnsgruppe. Winther-Lindqvist beskriver derfor, at der findes et aldershierarki, hvor de ældste børn nyder godt af større anerkendelse og af at være mere populære, når der skal vælges legepartnere (Winther-Lindqvist, 2020: 82).

Børnene i børnehaven er meget optaget af deres egen og de andre børns sociale identitet og Winther-Lindqvist definerer den sociale identitet på følgende måde: "Den sociale identitet henviser til den del af vores selvopfattelse, som kommer af oplevelsen af os selv som deltagere i en gruppe, og af vores følelsesmæssige vurdering af vores plads i fællesskabet." (Winther-Lindqvist, 2020: 82). Derfor er de nye børn i børnehaven i en proces, hvor de skal finde ud af, hvem de kan lege med. Derimod vil de ældre børn, der har gået der i længe tid, i højere grad befinde sig på toppen af hierarkiet og dermed være en sikker del af flere fællesskaber i børnegruppen (Winther-Lindqvist, 2020: 82).

Winther-Lindqvist mener, at det er essentielt for et barn at have en forståelse for den legekultur, som det ønsker at være en del af, for at kunne deltage i legen. Legekulturen indeholder nogle legenormer, og nogle strategier for at skabe, være med, udelukke andre og forlade en gruppeleg. Disse normer og strategier er forbundet med børnehaven og skal indlæres. Hvis et barn ikke kan aflæse normerne, eller forstå strategierne, vil det ikke kunne indgå i en gruppeleg med andre børn (Winther-Lindqvist, 2006: 45).



## **Fantasi-gruppeleg**

Winther-Lindqvist har udviklet sin egen teori om leg, som hun betegner som 'fantasi-gruppeleg'. Winther-Lindqvist betragter begrebet 'gruppe' som væsentligt i forhold til den aktivitet, der foregår i fællesskab mellem børn, fordi en gruppe udgør en enhed, samt besidder nogle særlige kendetegn. Hun påpeger, at det er afgørende at betragte gruppeaktiviteten som en proces inden for rammerne af en dynamisk gruppestruktur. Det vil sige, at de børn, der deltager i en gruppeleg, ser legen som et fælles projekt, der forbinder børnene (Winther-Lindqvist, 2006: 42). Hun understreger vigtigheden af, at børnene er bevidste om, at de leger sammen, og at legen er det centrale for samarbejdet. Ifølge Winther-Lindqvist skal barnet identificere sig som et medlem af en gruppeleg, og være engageret i projektet, for at kunne deltage. Hun mener, at det er essentielt, at man som deltager bidrager med noget, som at påtage sig særlige roller, for at kunne falde ind i legens struktur (Winther-Lindqvist, 2006: 43).

## **Legens opstart**

Ifølge Winther-Lindqvist, findes der nogle bestemte måder for børnene at starte en fantasi-gruppeleg i børnehaven. En legegruppe kan skabes på forskellige måder; den kan både optræde spontant eller være planlagt. I nogle situationer er udgangspunktet for skabelsen af en leg, hvem der skal lege, mens det andre gange er, hvad de skal lege.

Børn har nogle særlige måder at starte en leg på. Winther-Lindqvist mener, at legegrupper sommetider kræver verbale aftaler, for at de kan lege sammen, eksempelvis: "Skal vi lege?", eller "Vi leger sammen, ikke?". Hvis to gode venner skal lege sammen, kræver det ikke altid en verbal aftale. Winther-Lindqvist hævder at børn ofte har tydelige legegrupper, hvilket kan gøre det svært for børn at komme ind i eller danne nye legegrupper (Winther-Lindqvist, 2006: 45).

## **At forlade en leg**

Winther-Lindqvist påpeger også, at hun i sine observationer har opdaget, at der eksisterer diverse måder for et barn at forlade en leg, som hun kalder for udgangsstrategier. Hun argumenterer for, at børn ofte føler sig ansvarlige over for legegruppen, så når børn ønsker at forlade legen, vil de ofte signalere deres intentioner, inden de træder ud. Winther-Lindqvist har identificeret forskellige strategier, som børn anvender for at forlade en leg. Én strategi indebærer at udtrykke utilfredshed med legens handling. En anden strategi involverer at foreslå en løsning på utilfredsheden. En tredje strategi er at true med at forlade legen, medmindre der

sker ændringer, men et barn kan også forlade gruppen uden at sige noget eller forlade, når der opstår en naturlig overgang (Winther-Lindqvist, 2006: 48).

### **Rollefordeling**

Når børnene skaber legen, tildeler de roller til alle involverede i gruppen. Barnets rolle og forståelse af denne, er afgørende for dets deltagelse i legen. Hvis et barn ikke får tildelt en rolle, betragtes det ikke som en reel del af legen. Børn agerer som om, de har en specifik rolle, og dette er afgørende for at opbygge en fantasi-gruppeleg. De forskellige børns roller er konstant afhængige af hinanden, og de skal interagere for, at gruppelegen kan udvikle sig og danne en fælles fortælling (Winther-Lindqvist, 2006: 49).

Winther-Lindqvist udfolder, hvordan rollerne indtager en position i legen, hvilket betyder, at en rolle kan være central eller perifer. Nogle børn vil derfor have en central rolle og stå i centrum af legen, mens andre vil have en birolle og stadig være betydningsfulde for legens helhed. Børnene kan være tilfredse med roller, der er mindre centrale, blot for at være en del af legen. Tilfredsheden med en rolles position varierer, og rollerne er derfor afgørende for legens udvikling og forhandling om rollernes betydning. Der er individuelle forskelle i, hvor meget styring børn ønsker at have over deres rolle i legen (Winther-Lindqvist, 2006: 51).

Det er afgørende, at et barn tager rollen som instruktør. Winther-Lindqvist benævner instruktørens position som en rolle, hvor barnet organiserer og påtager sig ansvaret for legen. Dette betyder nødvendigvis ikke, at barnet er leder, men at barnet strukturerer legen, fastlægger temaer, distribuerer roller, styrer handlingen og bestemmer, hvem der må deltage i legen (Winther-Lindqvist, 2006: 52).

Børnenes personlige relationer er vigtige i legen, men legen skaber også relationer. Gennem legen lærer børnene hinanden at kende, og deres erfaringer i legen danner grundlag for deres opfattelse af hinanden og forudsigelse af fremtidige legesituationer. Selvom et barn agerer i en bestemt rolle, påvirker udførelsen af denne rolle og barnets deltagelse, hvordan de evaluerer hinanden og opbygger personlige relationer (Winther-Lindqvist, 2006: 55).

### **Den sociale identitet i legen**

Når børn leger sammen, laver de identifikationer af hinanden gennem de roller og positioner de har i legen (Winther-Lindqvist, 2006: 57). Børnene forholder sig både til den identifikation de selv laver, men også den identifikation de modtager fra de andre børn i legen, som er med

til at skabe den sociale identitet (Winther-Lindqvist, 2006: 57). Winther-Lindqvist beskriver det som en måde for børnene at vise hinanden, hvem de er og hvad de synes om de andre børn i børnehaven. "Når børnene leger fantasi-gruppelege og påtager sig roller og centrumnære og perifere positioner i legen - opdager de noget om sig selv og hinanden" (Winther-Lindqvist, 2006: 56). Det er nemlig i processen, hvor barnet enten bliver tildelt en rolle eller forhandler sig til den, der siger noget om hvordan barnet bliver opfattet af de andre eller giver en identifikation af hvem de er (Winther-Lindqvist, 2006: 56).

Den sociale identitet kommer til udtryk som bestemte identifikationsprocesser, som foregår i fantasi-gruppelegen og Winther-Lindqvist mener at disse processer kan opfattes på forskellige måder. Hun bruger begreberne 'hengivelse' og 'modstand' til at beskrive de to måder, hvorpå børn kan reagere på hinandens identificeringer (Winther-Lindqvist, 2006: 57). Det, der afgør, om barnet reagerer med hengivelse eller modstand, i legen er, hvorvidt barnet bliver identificeret på en positiv eller negativ måde. Hvis barnet bliver identificeret negativt, vil det medføre en modstand i barnet og Winther-Lindqvist beskriver, at det både kan komme til udtryk verbalt for eksempel ved brug af ordet 'nej', men også udtrykkes kropsligt eller gennem barnets mimik. Modstand hos barnet er udtryk for skuffelse af den sociale identitet, barnet har i legen (Winther-Lindqvist, 2006: 58).

Hvis barnet derimod bliver identificeret positivt i legen, vil det blive mødt med hengivelse og udvise en tilfredshed, hvor barnet vil føle sig godt tilpas i den tildelte rolle og kan dermed hengive sig helt til legen. Hengivelse bliver, af Winther-Lindqvist, brugt som et udtryk for når barnet er så investeret i lege, at de glemmer at de udfører en specifik rolle, og dermed smelter sammen med rollen i legen. Hengivelse ses som et udtryk for, at barnet føler sig 'rigtig' i sin egen og andres øjne (Winther-Lindqvist, 2006: 58). Winther-Lindqvist sætter forskellige følelser på den positive og negative identifikation. Den positive vurdering af den sociale identitet fremkalder følelsen af anerkendelse, og at barnet ser sig selv som en værdifuld del af fællesskabet. Den negative vurdering fremkalder derimod følelsen af skuffelse og at være såret. Disse negative følelser vil give barnet en lyst til at forsvare sig mod modstanden (Winther-Lindqvist, 2006: 58).

## William A. Corsaro

I dette afsnit vil vi redegøre for William A. Corsaro og for hans teori om legestrategier, og til dette har vi valgt at benytte hans to værker: *"We're friends, right?": inside kids' culture* (2003) og *Friendship in the nursery school* (1981).

William A. Corsaro er professor i sociologi ved Indiana University, Bloomington, samt verdens førende autoritet inden for børneetnografi. Corsaro specialiserer sig inden for sociologi omkring børn, børns livsverdener og venskaber i et tværkulturelt perspektiv. Hans forskning har været banebrydende og har afsløret nye og værdifulde indsigter i børns verden. Corsaro har udført omfattende etnografisk feltarbejde omkring børnefællesskaber og uddannelsesprocesser i børnehaver og grundskoler i USA, Italien og Norge (Corsaro, 2003).

### Legestrategier

Corsaro opdagede i sine studier, at børn er meget beskyttende overfor deres legegrupper, da disse repræsenterer venskab. Han argumenterer for, at børn, der leger sammen, betragter hinanden som venner, og at børn, der ikke er en del af legegruppen, kan opfattes som en trussel. Corsaro mener, at det kan være udfordrende at etablere og opretholde venskaber, og kræver en betydelig indsats fra børnene. Derfor kan de være meget påpasselige med at inddrage andre børn i legen, da de ønsker at beskytte deres venskaber og bevare legens dynamik (Corsaro, 2003: 40). Han fremhæver, at det ikke er en succesfuld strategi for et barn blot at deltage i en leg uden tilladelse, da det kan opfattes som en trussel mod legegruppen. Corsaro påpeger, at voksne kan være en støtte for børnene for at blive en del af legen, men det er også vigtigt, at børn lærer at være selvstændige, når de indgår i interaktioner med andre børn (Corsaro, 2003: 41).

Corsaro har ud fra sine undersøgelser, skabt en teori om forskellige strategier som børn bruger for at komme med i en leg, samt strategier de bruger når de ikke ønsker at et udefrakommende barn skal deltage i deres leg. Disse strategier kalder han for 'access strategies' og 'exclusion strategies' (Corsaro, 2003: 42).

### Indgangsstrategier

Corsaros begreb 'access strategies' (Corsaro, 2003: 42) oversætter Winther-Lindqvist til 'indgangsstrategier' (Winther-Lindqvist, 2006: 46), og det er dermed Corsaros begreb, men Winther-Lindqvist oversættelse, som vi vil bruge i vores opgave. Indgangsstrategier refererer

til de forskellige metoder børn benytter, når de ønsker at deltage i en allerede eksisterende gruppeleg (Corsaro, 2003: 42).

Corsaro påpeger, at det er en proces at blive inkluderet i en leg, og at det kræver, at barnet har tålmodighed og forståelse for børnehavens kultur. Han har i sine observationer opdaget, at børn ofte afvises første gang de forsøger at komme med i en gruppeleg. Corsaro påpeger, at den første afvisning ikke nødvendigvis betyder, at det er en fastlåst afvisning, da barnet kan forsøge igen og afprøve forskellige strategier, for at komme med ind i legen. Det væsentlige i indslusningen i legen er barnets valg af strategi, der kan være afgørende for, om barnet bliver en del af legen (Corsaro, 2003: 42).

En af de indgangsstrategier, som Corsaro beskriver, kalder han for 'direct strategies' (Corsaro, 2003: 42). Dette er en strategi, hvor et barn går hen til legegruppen og spørger, om det må være med eller foreslår, at de skal lege sammen. Strategien anvendes dog sjældent, da den ofte mødes med en negativ respons. Dette signalerer, at barnet ikke forstår, hvad der foregår i legen, og det kan opfattes som en trussel overfor legegruppen. Corsaro mener derudover, at denne strategi er mindre succesfuld, da barnet ikke tilbyder noget konkret til gruppen (Corsaro, 2003: 42).

En anden indgangsstrategi er når børn opholder sig i nærheden af eller omkranser det område, hvor en gruppeleg finder sted, og den strategi kalder Corsaro for 'encirclement' (Corsaro, 2003: 42). Han mener, at strategien er fordelagtig, da det at befinde sig i nærheden af en igangværende gruppeleg, skaber muligheder for at forstå legens tema. Denne strategi fører ofte til den næste indgangsstrategi, som Corsaro kalder for 'nonverbal entry' (Corsaro, 2003: 42), og det indebærer, at barnet starter med at observere legen for at lære, hvordan den er struktureret, og hvad der foregår i den. Efter at have observeret legen kan barnet begynde at interagere med de legende børn og efterligne de aktiviteter, der foregår i gruppelegen. Når et barn står og betragter legegruppen, er det et forsøg på at identificere en åbning, eller en manglende rolle i legen, som kan udfyldes. I denne strategi vil barnet blot påtage sig den manglende rolle uden at spørge om tilladelse først (Corsaro, 2003: 42).

### **Eksklusionsstrategier**

Corsaros begreb 'exclusion strategies' (Corsaro, 1981) oversætter Winther-Lindqvist til 'eksklusionsstrategier' (Winther-Lindqvist, 2006: 47), og også her, er det Corsaros begreb, men Winther-Lindqvist oversatte ord, som vi vil bruge i vores opgave.

Corsaro påpeger, at børn anvender forskellige strategier, når de ikke ønsker, at et andet barn skal deltage i deres gruppeleg, som han kalder for eksklusionsstrategier (Corsaro, 1981: 217).

En af strategierne er at afvise uden begrundelse, hvor et barn med ord fortæller et andet barn, at det ikke må være med. En anden eksklusionsstrategi er, at barnet bliver afvist med en begrundelse, som blandt andet kan være regler, som legegruppen opfinder på stedet, eller at afvisningen bliver begrundet med personlige årsager eller ejerskab over legen (Corsaro, 1981: 217).

## **Analysestrategi**

Følgende afsnit vil beskrive hvordan vi har valgt at strukturere vores analyse ud fra tematikker og hvilke overvejelser der ligger bag projektets analytiske organisering.

Vi vil i analysen fremlægge et udvalg af vores indsamlede empiri, der viser forskellige legesituationer, hvor inklusion og eksklusion kommer til udtryk enten direkte eller indirekte. Vores empiri har fokus på hvordan børnene leger med hinanden i fællesskaber. Da vi i vores observationer ikke tager højde for børnenes liv udenfor børnehaven, ønsker vi at sætte et fokus på børnenes fællesskaber her og nu i vores observationer og hvordan de leger i samspil med hinanden.

Vores analyse indeholder et udvalg af situationer fra vores empiri, hvor vores teoretikere kan bidrage til en forståelse af, hvilken betydning opbygningen af leg, strategier og positioneringer i legen har for barnets følelse af at være inkluderet eller ekskluderet i børnefællesskabet. Vi vil med hjælp af Schousboe (1993, 2013), Winther-Lindqvist (2006, 2020), Corsaro (1981, 2003), og Alenkærs (2008) teorier, underbygge vores analyse i de udvalgte observationer.

Analysens struktur bygger på en opdeling af vores empiri ud fra fire forskellige tematikker: 'At komme ind i legen', 'Når legen er i gang', 'På grænsen til at være med' og 'At forlade legen'. Vi har valgt at lade tematikkerne danne rammerne for strukturen i analysen og vores nedslag i empirien har været styrende for, hvilke teorier der er relevante at inddrage.

## **Analysens tematikker**

Vi vil kort komme ind på hvilke overvejelser vi har gjort os bag projektets, tematikker og hvad de hver især indeholder.

### **At komme ind i legen**

Tematikken om at komme ind i legen har vi valgt at fokusere på, fordi vores empiri indeholder mange eksempler, hvor børn enten starter en ny gruppeleg eller hvor børn prøver at komme med i en leg, der allerede udspiller sig. I tematikken vil vi illustrere forskellige scenarier, der viser, hvordan en leg kan starte eller hvilke strategier børn, der står udenfor bruger til at komme ind en gruppeleg. Vi vil dertil kigge på, hvordan børnene vælger at inkludere eller ekskludere hinanden ud fra de strategier og positioneringer, der bliver skabt.

### **Når legen er i gang**

I denne tematik vil vores observationer af børn, der allerede er i gang med en leg, blive analyseret. Vi ønsker at indfange, hvordan strukturen og udviklingen af legen kan sige noget om børnefællesskaberne. Vi vil både se på lege, der er konfliktfyldte og dramatiske, men også lege der er udramatiske og afbalancerede. Vi ønsker at se forskelle og ligheder på dynamikkerne mellem børnene, og hvad forskellen kan sige om de ting, der kan være på spil når eksempelvis legens roller skal fordeles.

### **På grænsen til at være med**

Dette tema har vi valgt fordi vi gentagende gange har observeret leg, hvor det er svært at vurdere om børn er inkluderet eller ekskluderet. Tematikken beskæftiger sig med de legesituationer, hvor et barn viser interesse i at blive en del af et børnefællesskab, men det ikke bliver meldt klart ud, hvorvidt barnet er med eller ej. Samtidig vil vi forsøge at belyse de forskellige synsvinkler, der kan være på, hvorvidt barnet føler sig inkluderet eller ej.

### **At forlade legen eller blive smidt ud af legen**

I denne tematik vil vi kigge på hvordan vi har observeret, at børn vælger at forlade en leg. Der kan være forskellige grunde til at børn vælger at forlade en leg, og vi kan flere gange i vores empiriske materiale se situationer, der tenderer til at barnet ikke vælger at forlade legen, men bliver smidt ud. Vi ønsker vi at se på, hvilke grunde der ligger bag, når et barn vælger at forlade en leg, og hvordan børnene indbyrdes håndterer dette, samt hvordan det påvirker legen.

# **Introduktion til observationerne**

## **Introduktion til børnehave 1**

Den første børnehave, vi har foretaget observationer i, er også en integreret institution, der ligger på Sjælland. Børnehaven har 3 stuer, hvor der på den ene stue kun går de ældre førskolebørn, og på de to andre stuer går de resterende børn fordelt uafhængig af deres alder. Stuerne var opdelt med et langt bord og køkken samt en legestue opdelt af flytbare skillevægge og reoler med opbevaring af legetøj. Udenfor havde legepladsen en stor sandkasse i midten af udeområdet, hvor der til venstre var en stor gyngesæt og til højre et stort legestativ med en rutchebane. Derudover var der både græsområder og fliseområder, hvor børnene kunne cykle rundt.

## **Introduktion til børnehave 2**

Den anden børnehave, hvor vi observerede, er en integreret institution beliggende på Sjælland. Den består af fire stuer i børnehaven og tre stuer i vuggestuen, og alle børnehavestuerne er opdelt uafhængigt af alder. I denne børnehave observerede vi udelukkende indendørs. På stuerne er der forskellige slags rum med varierende legetøj, og nogle af rummene er åbne og andre kan lukkes med en dør. Institutionen består af børn med mange forskellige nationaliteter, hvor nogle af dem var flygtninge fra Ukraine. Børnene talte dermed både dansk og engelsk til hinanden.



# Analyse

## 1 At komme ind i legen

Under vores observationer blev det tydeligt, at der opstår komplekse sociale dynamikker, når et barn ønsker at deltage i en allerede igangværende leg. I denne tematik ønsker vi at analysere, hvordan der navigeres i denne indtræden i legen af både barnet og gruppen. Indtræden i legen kan være en både enkel og kompleks overgang, hvor barnet træder ind i en verden af fantasi og socialt samspil. Denne tematik sigter mod at analysere og forstå, hvordan et barn initierer og deltager i en leg, hvor vi med brug af vores teoretiker fokuserer på de dynamikker, der udfolder sig i denne proces.

### Må jeg være med?

Det første eksempel, fra vores observationer, handler om en dreng, der forsøger at deltage i to andre drenges leg. I et hjørne af stuen sidder to drenge, Benjamin og Carlo, afskærmet af en flytbar væg. De sidder ved siden af hinanden og kigger i en billedbog sammen. Efter et stykke tid, kommer en anden dreng, Otto, derhen og kigger på Benjamin og Carlo.

Otto spørger dem: "Må jeg være med?". Han får et hurtigt svar: "Nej", fra begge drengene. Otto svarer så igen med et: "Jo". Benjamin og Carlo svarer igen: "Nej, du må ikke være med". Dette bliver ved i noget tid. Efter de har diskuteret frem og tilbage, står Otto til sidst og kigger lidt over den flytbare væg, for så at forlade rummet. Benjamin og Carlo fortsætter med at kigge i deres bøger ved siden af hinanden (bilag 2: 18).

Benjamin og Carlo synes at vægte legens nuværende præmis og forløb højere end at integrere en ny deltager, da det virker forstyrrende for det drengene er fælles om. Dette resulterer i en tydelig eksklusion af Otto. Ifølge Corsaro findes der forskellige metoder, som et barn kan anvende for at komme med i en leg, og han betegner disse som indgangsstrategier (Corsaro, 2003). Ifølge Corsaro, er en indgangsstrategi at barnet blot spørger om det må være med, hvilket observationen illustrerer. Ifølge Corsaro betragtes denne strategi som mindre vellykket, hvis målet er at blive inkluderet (Corsaro, 2003). I dette tilfælde bidrager Otto ikke med noget til gruppen eller legen, hvilket muligvis er årsagen til, at Benjamin og Carlo ikke kan se hvordan Otto skulle tilføre en værdi i deres leg.

## De yngre børn

Et helt andet eksempel på, hvordan et barn forsøger at deltage i en igangværende leg, illustreres i en situation med seks børn, der sidder udenfor på et bordbænkesæt på legepladsen. Blandt dem er tre vuggestuebørn, som sammen med en vuggestuepædagog er på besøg som led i en brobygningsaktivitet mellem vuggestuen og børnehaven. De resterende tre børn tilhører børnehavens førskolegruppe. De tre børnehavebørn er engagerede i at bage en kage ved at samle en stor mængde sand på bordet og forme det med deres hænder, mens de i fællesskab beslutter, at det skal forestille en chokoladekage.

De tre vuggestuebørn sidder og kigger på legen og den ene pige, Lisa, spørger: "Må vi være med?". "I må være med når kagen er bagt færdig", siger Elias. Lisa tænker lidt over svaret og bliver stille i en kort stund, før hun igen spørger: "Må vi ikke godt være med?". Elias svarer igen: "Nej, for det er fordi den her kage først skal være færdig. Så kan I være med til at bage en ny kage. Vi er de store børn, I er de små", forklarer Elias. De tre børnehavebørn fortsætter med at samle en masse sand på bordet, mens vuggestuebørnene fortsat kigger på. [...] Lisa spørger igen: "Må vi være med nu?" "Nej, for kagen er stadig ikke færdig", siger Elias. Lisa vender sig med ryggen til bordet og sidder og stirrer lidt ud i luften (bilag 1: 4).

I denne situation opstår der en tydeligt hierarkisk opdeling (Winther-Lindqvist, 2006) mellem vuggestuebørnene og børnehavebørnene, hvor Elias direkte positionerer sig selv og de andre som de store børn og dermed har bestemmelsesretten over legen og dens deltagere. Det kommer derved også til udtryk, at børnenes generelle sociale position, som de små fra vuggestuen, har en sammenhæng med deres position i legen. Den reelle aldersforskel mellem dem trækkes ind i fantasiens univers, hvor de ældre børn bruger dette som et argument for at afvise de mindre børn. Børnenes generelle sociale position, som de små børn fra vuggestuen, reflekteres derfor i deres position i legen. Winther-Lindqvists perspektiv indikerer, at børn forholder sig til virkelighedens hierarkier og relationer gennem legen (Winther-Lindqvist, 2020). Denne observation fremstår som et eksempel på, at Lisa forsøger at komme med i legen uden at anvende yderligere indgangsstrategier. Lisa benytter sig udelukkende af indgangsstrategien 'direct strategies' (Corsaro, 2003), hvor hun blot spørger om hun må være med. I denne legesituation kan der argumenteres for, at der anvendes en eksklusionsstrategi (Corsaro, 1981), hvor Elias ekskluderer Lisa og de to andre vuggestuebørn, når han begrundet sin afvisning ved, at kagen skal være bagt færdig, før de kan deltage. Det bliver klart, at Elias ikke har til hensigt at inkludere vuggestuebørnene i deres leg, da kagen aldrig bliver bagt færdigt i løbet af

observationen. Til sidst vender Lisa ryggen til, hvilket kan tolkes som et tegn på, at hun har opgivet at blive en del af legen.

Ud fra Schousboes teori om de tre sfærer (Schousboe, 2013) er Elias og de andre børnehavebørn i fiktionssfæren (Schousboe, 2013), hvor de forestiller sig at de bager en kage sammen ud af sandet. Lisa forsøger at blive en del af legen, og ifølge Schousboes legemodel (Schousboe, 2013) skal barnet være en del af gruppelegen, før det kan forhandle legens forløb i regisfæren (Schousboe, 2013). Ud fra denne teori, er Lisa altså ikke en del af gruppelegen, da hun aldrig får muligheden for at være en del af legens forhandlinger.

### **Brugen af forskellige indgangsstrategier**

Vi vil belyse den følgende situation, da den illustrerer et barns forsøg på at anvende forskellige indgangsstrategier, for at blive inkluderet i en leg (Corsaro, 2003). I den følgende situation befinder en dreng og en pige, Lucas og Emma, sig sammen i et hjørne af stuen, afskærmet af en kommode og en skillevæg. De kigger i en bog og diskuterer bogens billeder og farver. En anden dreng, Louis, kommer hen til dem og spørger, om han må være med, men han bliver afvist og bedt om at gå. Louis insisterer på at godt må være med og situationen udvikler sig til en konflikt, hvor Louis bliver slået i hovedet af Lucas. En pædagog bliver involveret i skænderiet, og de adskilles. Herefter fortsætter situationen:

Louis går hen og finder et lille fly i en kasse med biler. Han begynder at flyve rundt med flyet, mens han bevæger sig rundt på hele stuen. Han går også tilbage bag skillevæggen, til Lucas og Emma, der stadig sidder og kigger i bogen. "Du må ikke være her", siger de. "Jeg flyver bare med mit fly", siger Louis. Lucas, der sad med bogen, rejser sig op og prøver at tage flyet, mens han griner. Emma irettesætter ham "Det er ikke din, du må ikke tage det", siger hun. Louis bliver stående i det afskærmede område og flyver med flyet. "Må han gerne være med?", spørger Emma Lucas. Lucas svarer ikke, Emma siger: "Hvis du siger ja eller nej?" og Lucas svarer: "NEJ". "Så må du ikke være med, så skal du gå ud", siger Emma til Louis, men han bliver stadig stående. "Du skal altså gå ud", gentager Emma og Louis går nu ud. Louis fortsætter med at flyve det lille fly gennem lokalet og hen til et andet hjørne af stuen, hvor tre drenge leger med et stort træhus med rødt tag. "Du må ikke være her", siger den ene af drengene. "Jeg flyver bare lige hen over taget", siger Louis (bilag 1: 8).

I denne situation observeres det, at Louis bruger et legetøjsfly som anledning til at nærme sig Emma og Lucas legeområde, for på sigt at være en del af deres fællesskab. Louis befinder sig i deres område og kigger på deres leg, og det vil ifølge Corsaros teori om indgangsstrategier, være et udtryk for at han benytter sig af strategien 'encirclement' (Corsaro, 2003), og altså

venter på et tidspunkt, hvor der opstår et hul i legen, der gør han kan komme ind i den. Louis formår ikke at komme med i legen, hvilket kan forklares med Corsaros teori (Corsaro, 2003), hvor han mener at barnets vej ind i legen, vil være virksom hvis han tilføjer noget til legen. På trods af Louis' nye tilgang formår han ikke at tilføje en relevant dimension til legen, der kunne have inkluderet ham.

I denne situation bliver børnenes position afgørende for, om Louis bliver inkluderet eller ekskluderet fra legen. Lucas indtager den rolle, som Winther-Lindqvist kalder 'instruktøren' (Winther-Lindqvist, 2006), og det er derfor ham, der kan bestemme, hvem der skal deltage, og hvem der ikke skal. Lucas har dermed også ansvaret for at legen fortsætter, og hans afvisning kan muligvis forklares med, at han føler, at Louis vil ændre legens præmisser, da det er instruktørens opgave at organisere legen.

Efter noget tid, hvor Louis har leget et andet sted, udvikler situationen sig igen. Lucas, der tidligere sad sammen med Emma og kiggede i bogen, har skabt uro ved at rive bogen i stykker. Som følge heraf forlader han læsehjørnet for at tale med en pædagog, og Emma sidder alene tilbage.

Louis kommer ind bag skillevæggen til Emma. De sidder sammen, og da Lucas kommer tilbage, lægger han sig på Emmas skød og laver baby lyde. "Skal vi lege far, mor og børn?", foreslår Louis "Jeg er mor og han er baby og vi er meget syge", siger Emma, mens hun peger på Lucas, der ligger på hendes skød. De begynder begge at hoste og nyse. "Vi bliver nødt til at gå et andet sted hen, fordi vi er syge", siger Emma. De rejser sig og går ud ad åbningen mellem kommoden og skillevæggen, mens Louis bliver siddende. "Du glemte at låse døren", siger Lucas til Emma. "Når ja, jeg låser lige. låse, låse", siger Emma, mens hun laver låse bevægelser med hånden. De går sammen hen i et andet hjørne af stuen, bag en stor reol og lægger sig til at sove, mens de hoster og nyser. Louis løber derhen. "Så var jeg lægen. Jeg kunne være lægen", siger han og begynder at nusse Lucas på maven med den ene hånd. "Ja, det kan du godt", siger de begge. Louis nusser også pigen på maven og konstaterer, at de er syge. "Nu skal vi hjem igen", siger Emma til Lucas. De rejser sig op og går hen mod skillevæggen, og Louis følger efter dem. "Vi skal lige låse døren op", siger Lucas. Emma låser døren op, og de går sammen ind bag skillevæggen og lægger sig ned igen, hvor de hoster for at vise, at de stadig er syge. Efter lidt tid går Louis væk fra legen, og de to andre bliver liggende ved siden af hinanden." (bilag 1: 9).

I denne situation afprøver Louis en indgangsstrategi, ved at foreslå en ny leg, fordi han observerer, at Lucas leger baby. Louis opnår succes ved at foreslå, at de kan lege far-mor-børn. Ifølge Corsaro kan det at identificere en åbning være en god indgangsstrategi (Corsaro, 2003),

og i denne kontekst identificerer Louis en åbning for at lege en leg med en baby, da Lucas giver signaler i den retning. Det viser, at Louis forstår, at Lucas er instruktør, og det er ved at følge ham, at han får adgang til legen. Det antyder dog, at Emma overtager rollen som instruktør, da hun beslutter, at de er syge og skal på hospitalet. Winther-Lindqvist påpeger, at det ofte er moderen i far-mor-børn-legen, der har den ledende rolle (Winther-Lindqvist, 2006). Derfor giver det mening, at Lucas træder ud af sin position som den styrende i legen ved at indtage rollen som barn.

Når Louis påtager sig rollen som læge, benytter han sig af endnu en indgangsstrategi, ved at påtage sig en rolle, der mangler og han bliver dermed nyttig for legen (Corsaro, 2003). Ifølge Schousboes teori, befinder børnene sig i regisfæren, hvor de forhandler og tildeler roller i deres gruppeleg. Louis indtager en rolle, der bliver accepteret af de andre børn, og han bliver dermed en del af regisfæren.

Ifølge Alenkærs definition af inklusion vil Louis være inkluderet, hvis han føler sig som en værdifuld deltager i fællesskabet (Alenkær, 2008: 21). Det kan tolkes, at Louis føler sig inkluderet i legen, når hans rolle som læge bliver accepteret af de andre børn, der tillader ham at undersøge dem.

### **At komme ind i legen naturligt**

Nedenstående uddrag er et eksempel på, hvordan to børn naturligt kommer med i en gruppeleg. Situationen finder sted på en af stuerne, hvor fire drenge leger med køkkenudstyr i et legekøkken. Indtil nu har drengene leget isbutik, hvor to af dem står i køkkenet og serverer is til de to andre. Drengene i køkkenet giver is til de to andre drenge, der tager imod og lades som om, at de spiser dem. Tidligere i legen blev aktiviteten afbrudt, og drengene løb rundt på stuen og kastede med legetøjs is og muffins. Situationen fortsætter herefter:

Efter et par minutter kommer der en pige og en dreng, Albert og Sofia, hen og spørger om de kan få en chokolade - og jordbærsis. Drengene, der er i gang med at løbe rundt, stiller sig hurtigt tilbage i køkkenet og svarer dem: "Ja, det må i godt få", mens de begynder at lade som, at de laver is til dem. Drengene serverer efterfølgende Sofia og Albert hver sin is, hvorpå de svarer: "Mange tak for det". En af drengene i køkkenet begynder også at lade som, at han spiser en is, hvorpå den anden dreng siger til ham "Nej, man må ikke spise i køkkenet." (bilag 2: 22).

I denne situation observeres det, at Albert og Sofia let og naturligt integreres i drengenes leg. I modsætning til tidligere eksempler spørger de ikke direkte om lov til at deltage i legen, i stedet stiller de et spørgsmål, der knytter sig til den igangværende leg. Winther-Lindqvists teori om

interaktion i fantasigruppelegen kan belyse, hvorfor Albert og Sofia nemt bliver en del af legen (Winther-Lindqvist, 2006). Både Albert og Sofia påtager sig roller som kunder i isbutikken og passer dermed ind i legens struktur, hvor de bidrager til det fælles projekt om at drive en isbutik. Eksemplet viser også, at Albert og Sofia igen forstår det sociale børneliv, hvilket kan indikere en forståelse for børnehavens kultur, der ifølge Winther-Lindqvist, er afgørende for at blive inkluderet i legen. De anvender en indgangsstrategi ved at identificere en rolle, der mangler, og påtager sig den uden at anmode om tilladelse, som Corsaro kalder for 'nonverbal entry' (Corsaro, 2003). Dette resulterer i en vellykket integration, og de fortsætter legen sammen. Desuden mener Winther-Lindqvist, at børnenes lege er kulturskabte og følger genkendelige mønstre, som de er fortrolige med (Winther-Lindqvist, 2006). Legesituationen kan derfor være velkendt for børnene, enten fordi de tidligere har oplevet lignende situationer i deres hverdag, eller fordi legen er populær i børnehaven, og de derfor er fortrolige med dens struktur. Winther-Lindqvist mener desuden, at kulturelle fortællinger skaber forskellige tematikker for legen, kaldet legemanuskripter, der danner rammerne for legen (Winther-Lindqvist, 2006). Isbutik-legen antyder derfor, at det er et velkendt legemanuskript for børnene i børnehaven, hvor rammerne allerede er etablerede. Det gør det nemmere for børnene at identificere hinanden og forstå legens forløb, og hvilke roller de kan udfylde, for at blive en del af børnefællesskabet.

## 2 Når legen er i gang

I dette afsnit vil vi komme ind på forskellige situationer, der udspiller sig når gruppelegen er i gang. Under denne tematik har vi valgt at zoome ind på de sociale dynamikker, der foregår imellem børnene, der allerede er en del af en etableret gruppeleg, og hvordan de aktivt inkluderer eller ekskluderer hinanden undervejs i den igangværende leg. Denne tematik omhandler de sociale interaktioner, som er afgørende for etableringen og opretholdelsen af et børnefællesskab, som tilskrives stor vigtighed i den styrkede pædagogiske læreplan (Undervisningsministeriet, 2021).

### Venskab i legen

I den første situation observerer vi tre piger, Vilma, Agnes og Rosa, der sammen deltager i en leg ved et legestativ på børnehavens legeplads. De tre piger kommer gående hånd i hånd og går sammen op på legestativets platform, der er for toppen af rutchebanen.

Vilma: "Skal vi lege det er lava?", spørger hun de andre piger og peger på sandet under legestativet. "Så kunne vi sige at vi havde lavadrakter og lavahandsker på". De to andre piger siger begejstret "JA" inden de alle rutsjer ned.

Vilma: "Så kan man røre ved det, fordi vi har handsker på", siger hun og tager sandet op i hænderne. Alle tre piger løber op på platformen igen og Agnes rutsjer ned.

Vilma til Agnes: "Nu er du i vand, så du kan ikke komme op". Agnes ignorerer hende og er på vej op til rutsjebanen igen."

Vilma: "Det er altså vand og du kan ikke komme herop fordi du er en haj".

Vilma og Rosa rutsjer ned og råber til Agnes "Du er en haj aaaah", og løber skrigende væk fra hende. Agnes løber efter pigerne et kort øjeblik, men stopper så.

Agnes: "Jeg vil ikke være haj", siger hun med nedtrykt stemme.

Vilma: "Jo, du er en haj og vi løber væk fra dig". Der bliver stille og legen går lidt i stå.

Vilma: "Skal vi sige alle stenene var hajer så?".

Alle tre piger griner og løber rundt i sandet og prøver at undgå stenene." (bilag 1: 14).

Observationen illustrerer, hvordan en fantasigruppeleg kan initieres og udfolde sig. Selvom legesituationen ikke strækker sig over særlig lang tid, indeholder den alligevel elementer, der siger noget om forhandlinger, der sker, når Vilma og Agnes møder uoverensstemmelser i legen. En leg kan starte på to forskellige måder, enten ved at den skabes ud fra personlige relationer eller ud fra legens idé (Winther-Lindqvist, 2006). I dette tilfælde begynder legen med, at de tre piger allerede har dannet en gruppe sammen, før selve legen påbegyndes. Det er gruppen, der er det primære element, hvor legens udvikling er sekundær. Legen begynder, da Vilma får en idé om at lege, at sandet er lava, og at deres overtøj kan fungere som beskyttelse mod den varme lava. Ifølge Schousboe, er fiktionssfæren (Schousboe, 1993) fantasiens univers, hvor børnene kan skabe legen sammen, ved at digte og bruge deres kreativitet, og hvor der er frit spil til at forestille sig alt. Det er tydeligt, at pigerne træder ind i fiktionssfæren, idet Vilma opfinder lavadrakter og lavahandsker. Eksemplet demonstrerer, at Vilma er god til at leve sig ind i den fiktive verden, ved at røre sandet og lades som om det er lava. Dette viser, at hun benytter fiktionen til at give kreativt liv til deres omgivelser og påklædning. Hendes leg udfolder sig i fiktionssfæren, men hun bruger virkeligheden til at skabe denne fiktion. Realsfæren (Schousboe, 1993), som består af børnenes omgivelser, er med til at danne scenen og gøre fiktionens rammer mulige. På den måde bidrager legepladsens rammer til Vilmas fantasi.

I begyndelsen af observationen, sætter Vilma legen i gang, og de to andre piger hopper hurtigt med på idéen ved at sige ja, på en begejstret måde, og rutsjer sammen ned til sandet, der er lava. Indtil videre har der ikke været nogle forhandlinger i regisfæren, og Vilma har påtaget sig

en instruktørrolle. Som nævnt tidligere mener Winther-Lindqvist, at det er vigtigt, at et af børnene i gruppen påtager sig instruktørrollen (Winther-Lindqvist 2006). Vilma organiserer legen ved at fastlægge temaet, fordeler roller og styrer legens handling. Da legen er i gang, ændrer Vilma pludselig handlingsforløbet og Agnes protesterer mod sin rolle. Vilma insisterer og de har nu bevæget sig hen til at forhandle i regisfæren, hvor de bliver nødt til at finde enighed, før legen kan fortsætte. Da der efterfølgende bliver stille og de stopper deres forhandlinger i regisfæren, er der fare for at legen vil stoppe eller nogen af pigerne vil forlade legen. Schousboe anser regisfæren, som der hvor de enten kommer til enighed eller hvor legen brydes op (Schousboe, 1993). Denne leg fortsætter, fordi Vilma formår at finde et kompromis, hvor de i stedet lades som om at stenene er hajer, og de sammen skal prøve at undgå dem.

Situationen viser, hvordan Agnes ikke føler sig inkluderet i fællesskabet, idet hun får tildelt rollen som, adskiller sig fra de andre pigers roller. Når Agnes modsætter sig sin tildelte rolle, kan det være et udtryk for, at hun føler sig negativt identificeret af de to andre piger. Ifølge Winther-Lindqvist er dette en del af de identifikationsprocesser, der viser sig som social identitet i fantasi-gruppelegen (Winther-Lindqvist, 2006). Agnes' forventninger til hendes deltagelse i legen bliver ikke indfriet, da legen kun er sjov for alle tre piger, hvis de føler de er 'på hold sammen', og hun viser sin utilfredshed ved at modsætte sig sin tildelte rolle.

Det kan tyde på, at Vilma opererer inden for fiktionssfæren, og anvender både virkelighed og fantasi til at omstrukturere legen og fordele nye roller i regisfæren. Hendes forslag til det tredje skift i legen bekræfter yderligere hendes position som instruktør. Vilma viser ansvar for fantasi-gruppelegen ved at være opmærksom på, og lytte til gruppemedlemmernes ønsker og forventninger til legen. Ifølge Winther-Lindqvist er det gennem legen, at børnene lærer hinanden at kende, og barnets deltagelse påvirker, hvordan de opbygger personlige relationer (Winther-Lindqvist, 2006). Observationen kan være et eksempel på, hvordan børnenes indbyrdes relationer viser sig i legen, når Vilma justerer legens handling ud fra, hvad hun erfarer om Agnes' præferencer.

### **Den konfliktfrie leg**

I dette kommende eksempel, ønsker vi at belyse, hvordan legens handling kan være et udtryk for et samarbejde, der sker indbyrdes mellem to drenge, der udvikler en leg ved at benytte deres fantasi i fællesskab. Denne observation adskiller sig fra den tidligere, da der ikke er noget tidspunkt i deres forhandlinger, hvor der er fare for at legen stopper.



Ude på gangen, slås to drenge for sjov, men en pædagog går forbi og siger til drengene, at de ikke må slås. En af drengene, Felix, siger så til den anden dreng, Hugo: "Okay, så kan vi danse?"

Hugo svarer jublende: "Ja, danse!"

De ser begge to glade ud og griner, og de begynder at danse en pardans med hinanden. Efter kort tid spørger Felix: "Skal vi knivedanse?"

Hugo: "Ja lad os lege, at jeg har knivesko på."

Felix: "Ja, men jeg har knivefødder."

De sætter sig nu på gulvet, og begynder at kravle rundt og breakdancer, mens de slås med deres fødder. Det ligner en blanding af en dans og en slåskamp med fødderne. Imens griner begge drenge meget.

Efter lidt tid siger Felix: "Nej, ikke mere knive, nu skal vi kun glide."

Hugo: "Okay, så er det glidedans."

De er stadig nede på gulvet og glider nu med deres fødder.

Hugo: "Kan vi ikke slås?"

Felix: "Okay, lad os danseslås", og så går de tilbage til at danseslås (bilag 2: 21).

Observationen er et af mange eksempler, vi har set i børnehaven, hvor pædagogerne må regulere børnenes lege, hvis de kan se, at det er ved at blive for vildt. Efter pædagogens irettesættelse kommer Felix hurtigt i tanke om, hvordan legen kan udfolde sig på en anderledes måde, og legen ændrer sig fra slåskamp til dansescene. I observationen kommer fantasien i gang i fiktionsfæren (Schousboe, 1993), når de i regisfæren (Schousboe, 1993) forsøger at forhandle sig frem til en danseleg med knive, der kan de samme sjove og farlige ting, som slåskampen kunne før de blev stoppet af pædagogen. Det er interessant, at legen foregår i regisfæren under hele observationen, hvor drengene konstant forhandler om legens handling, men uden uenigheder eller modstand. Under forhandlingerne, kommer de begge med forslag, og tilpasser sig hinandens fantasi, hvor de kommer til enighed, og derfra videreudvikler legen. I mange af vores observationer ser vi, at legen bliver stoppet, når der foregår forhandlinger, som oftest er grundet uenigheder om legens udvikling, men i denne observation er det ikke tilfældet. Drengene formår at inkludere hinanden og lytte til hinandens idéer og udvikler legen i fællesskab ud fra de præmisser, de bliver givet af pædagogen.

Der kan argumenteres for, at både Felix og Hugo føler sig inkluderede i deres fantasi-gruppeleg, fordi de begge bidrager til legens fremskridt. Derfor kan man ud fra Alenkærs definition af inklusion (Alenkær, 2008), antage, at de føler sig inkluderede, da de konstant bidrager og modtager hinandens idéer til legen.

## Politi-og-røver-legen

Som nævnt tidligere, ser vi i vores empiri mange eksempler på, hvordan regisfæren skaber uenigheder og er rod til store diskussioner, når en gruppe skal finde enighed om roller og legens handling. Den næste observation er blandt andet et eksempel på, hvordan forhandlingerne kan tage en intens drejning.

Nogle drenge, der står i en gruppe, beslutter sig for at lege politi og røvere. En dreng fra gruppen går lidt væk for at lave ringelyde, mens han holder sin hånd op til øret som en telefon. En af de andre drenge, der stadig står sammen med gruppen, tager hånden op til øret og siger: "Det er politiet. Jeg er på vej". Alle drengene laver sirenelyd og løber hen til drengen, der ringede til dem. "Jeg er politi". "Nej, jeg er politi". "Nej det er mig", råber flere drenge i munden på hinanden. Den ene dreng slår en anden dreng i hovedet, mens de stadig ikke kan blive enige om, hvem der skal være politi. "Skal vi ikke bare sige der var flere politi?", siger den dreng, der slog. "Lad os sige der var mange politi", bliver de enige om. "Jeg er røver!", råber en dreng, der ikke før har været med i legen. "Så skal du tages til fange", siger de i kor. De fører ham hen under et bordbænkesæt som de bruger som fængsel og en ny dreng, der gerne vil være med i legen råber "Jeg er også politi". "Nej, vi er politi", siger drengen, der tidligere slog. "Så er jeg en røver", ombestemmer han sig. "Så skal du tages til fange. Kom vi fanger ham", siger en dreng, og han bliver også sat under bordbænkesættet som den første røver. "Jeg er også en røver", råber en dreng over fra den anden ende af lokalet. Gruppen af drenge, der er politi, løber hen til ham og tager fat i hans arme. De fører ham også hen til bordbænkesættet, men der er ikke mere plads til ham under bordet, fordi de to andre drenge, der var taget til fange, stadig sidder der. Drengene giver slip på fangen og splitter op ved at nogle af drengene begynder at lege med biler og andre bliver bedt af pædagogen om at rydde noget legetøj op, de legede med tidligere (bilag 1: 19).

Denne situation viser en gruppeleg uden en tydelig instruktørrolle, men hvor en stor gruppe af drenge forsøger at danne en leg sammen. I starten af observationen virker det til, at drengene ikke kan komme til enighed. Her er de i gang med at forhandle i regisfæren, om hvordan rollerne skal fordeles. En af grundene til at de har svært ved at forhandle rollerne kan være, fordi der ikke er nogen tydelig instruktørrolle (Winther-Lindqvist, 2006) og dermed er alle drengene med til at styre legens organisering. I dette tilfælde, viser nødvendigheden sig ved, at det er kaotisk at blive enige om rollefordelingen.

Legen, der udspiller sig i observationen, har tydelige træk fra kulturen, hvor inspiration til legens rammer er sat ud fra deres forståelse af at være politi og røvere. Legen udspiller sig ud fra det som Winther-Lindqvist kalder for legemanuskripter, som er en kulturel skabelon, omkring hvordan man leger politi og røvere, og kan være årsag til, at børnene ved hvad de skal gøre i legen, uden større forhandlinger om handlingen. Eksempler der kan tyde på, at dette er

et genkendeligt legemanuskript for drengene, er at de siger udrykningslyde og at de i kor siger, at de skal fange røverne. Desuden viser legemanuskriptet sig, da en af drengene går væk for gruppen og ringer en anden dreng op, som skal forestille sig at være et opkald til politiet. Der kan argumenteres for at politi-og-røver legens begyndelse er en del af manuskriptet og det er indforstået, at legen først går i gang, når politiet er ringet op. Fordi politi-og-røver legen er genkendelig for de andre børn, der ikke allerede indgår i legen, kan de let påtage sig rollen, der mangler i legens handlingsforløb. De to drenge, der senere kommer med i legen ved at påtage sig rollen som røver, bliver direkte inkluderet i legen uden yderligere forhandlinger, da de udfylder det hul i legen, der er skabt, ved at alle drengene vil være politi. Deres 'nonverbal entry' indgangsstrategi virker succesfuld, fordi de bliver en værdifuld del af det legefælleskab, der allerede eksisterer i fantasi-gruppelegen (Corsaro, 2003).

### 3 På grænsen til at være med

Denne tematik sætter fokus på nogle af de observationer, hvor det har været svært at bedømme, hvorvidt et barn er inkluderet i en gruppeleg eller ej. Vi har observeret, at et skift i legen, kan ændre, hvorvidt et barn må være med for de andre børn. Derudover kan det være utydeligt, om et barn egentlig er en interageret del af legen, hvilket denne tematik vil berøre.

#### At være med uden at være med

Det indledende eksempel er fra en observation, hvor en gruppe af drenge er ude på en legeplads og leger arbejdsmænd. På tidspunktet hvor observationen starter, er legen allerede i gang.

Udenfor på legepladsen kommer tre drenge gående på række med spande i hånden. "Vi leger arbejdsmænd", siger den ene dreng til mig. De sætter sig ved en vandpyt og bruger deres skovle til at fylde vand i spanden. Da de små spande er fyldt, går de igen på række hen til den store overdækkede bålplads, der står i midten af udendørsarealet. Vandet fra spandene kaster de nu på bålpladsens vægge, og bruger vandet til at vaske væggene. En fjerde dreng, Holger, kommer hen og stiller sig ved de tre drenge, der leger arbejdsmænd. Først iagttager han, hvordan de tre drenge leger og begynder efter lidt tid at følge efter dem, når de marcherer frem og tilbage fra bålpladsen til vandpytterne for at hente vand. Drengene siger ikke noget til Holger, og lader ham gå med dem frem og tilbage. Hver gang går Holger bagerst i rækken, mens han observerer, hvad de andre drenge laver i legen. Holger har ikke nogen skovl eller spand (bilag 1: 2).

Ud fra Corsaros teori, kan vi analysere at Holger benytter strategien 'encirclement', hvor han først observerer drengenes leg, for at forstå legens præmisser, som kan føre til at han senere vil benytte 'nonverbal entry', for at komme ind i legen på en naturlig måde (Corsaro, 2003). Drengene accepterer Holgers tilstedeværelse, men han bydes ikke med i legens forløb, og har ikke en skovl eller spand, som er de remedier i realsfæren, der bidrager til legens handling. Hans mangel på redskaberne kan påvirke hans position i legen. Holger får ikke tildelt nogen rolle, eller forhandler sig til en, hvilket ud fra Schousboes teori (Schousboe 1993) betyder, at han ikke er en del af regisfæren, og vi kan dermed argumentere for at Holger på nuværende tidspunkt ikke er en del af legen.

Ifølge Winther-Lindqvist, skal børnene, der deltager i en fantasi-gruppeleg, være bevidste om at de leger sammen, og de skal være engagerede i legen og bidrage med noget til deres fælles projekt (Winther-Lindqvist, 2006). Ud fra dette synspunkt, kan det tales for at Holger ikke er med i deres fantasi-gruppeleg. Han viser interesse i legen, men han bidrager ikke med noget til deres fælles projekt som arbejdsmænd.

Ud fra Alenkærs teori om inklusion (Alenkær, 2008), er et barn inkluderet, så snart det selv føler, at det er en del af fællesskabet. Der kan sættes spørgsmålstejn ved, om Holger er inkluderet eller ekskluderet i legen, og om hans rolle er deltagende nok til at defineres som en aktiv del af legen. Det er ud fra Alenkærs teori, muligt at Holger føler sig inkluderet og som en del af legen, da han går med dem frem og tilbage uden at blive afvist. Observationen fortsætter som følgende:

Alle fire drenge går om mellem nogle lave hække og hegnet, der afgrænser børnehavens matrikel. De bruger deres skovl til at kaste sand hen over hegnet og ud på de træer, der står på den anden side. Drengene snakker ikke, men fniser lidt til hinanden. Holger samler en stor sten op og siger: "Jeg kaster den her ud over hegnet". Andreas siger: "Lad os kaste vand på ham", og peger på Holger. De to andre drenge i gruppen begynder at skovle vand op fra deres spande og kaste det på Holger. "Stop, jeg vil ikke have det", siger Holger. Alle tre drenge fortsætter med at kaste vandet, mens de griner. "Lad være!", råber Holger igen, mens han holder armene strakt foran sig for at bruge sine hænder til at beskytte sig selv. Nu stopper drengene og går over til den store fugleredegynge, hvor der kan sidde flere børn i (bilag 1: 3).

Holger forsøger at byde ind med en idé til et legeforløb, og dermed forhandle i regisfæren. I det, at Holger byder ind i regisfæren, og forsøger at positionere sig selv i legen, ekskluderer de andre drenge Holger ved at gå sammen om at kaste vand på ham og ignorerer hans forslag. Holger er ikke en del af forhandlingen i regisfæren, hvilket ifølge

Schousboes teori om sfærerne (Schousboe, 2013), gør det tydeligt, at de andre drenge ikke ser ham som en del af deres gruppeleg. I eksemplet, kan der argumenteres for, at Andreas indtager instruktørrollen (Winther-Lindqvist, 2006), hvor han styrer handlingens forløb og ændringer, der fører til, at drengene kaster vand på Holger.

Holgers position i legen er et udtryk for, hvad de andre synes om ham og hvordan han opfattes af gruppen. Når drengene kaster vand på Holger, identificerer de ham negativt i legen (Winther-Lindqvist, 2006). Dette kommer til udtryk ved at Holger verbalt og med sit kropssprog modsætter sig, når de andre drenge kaster vand på ham. Når Holger viser modstand i legen, er det et udtryk for den skuffelse, hans sociale identitet (Winther-Lindqvist, 2006) har i legen.

Eksemplet viser, hvordan gruppen af drenge afviser Holger ved at ignorere hans legeidé, og i stedet kaster vand på ham, på trods af at han udtrykker, at han ikke kan lide det. Ud fra Alenkærs teori om eksklusion (Alenkær, 2008), er det gruppen af drenge, der bestemmer og fratager Holger muligheden for at deltage i deres fællesskab og fantasi-gruppeleg. Observationen fortsætter:

Andreas og de to andre drenge, er gået over til gyngen og Holger følger med. Alle fire drenge går op på den store gyng. Holger og en anden dreng står på den ene side af gyngen, og Andreas og den anden dreng sidder ned med benene ud over kanten med ryggen til hinanden. Holger, der står op, sætter nu gang i at hive voldsomt i gyngen, så den vipper fra side til side og de griner alle højlydt og synes det er sjovt (bilag 1: 3).

I den sidste del af observationen, får Holger lov til at være med i drengenes leg, og får en styrende rolle over gyngen, og får de andre til at grine. Han bliver en del af gruppelegen ved at han bidrager til deres leg og deltager i deres fælles projekt. Når de andre drenge griner og synes det er sjovt, at Holger hiver i gyngen, udviser det en positiv vurdering af Holgers sociale identitet (Winther-Lindqvist, 2006). Ifølge Winther-Lindqvist vil denne positive vurdering fremkalde følelsen af anerkendelse, og at Holger nu er en værdifuld del af fællesskabet. Dette medfører en tilfredsstillelse, hvor Holger vil føle sig godt tilpas i den tildelte rolle som ham, der gynger gyngen, og når de alle griner, giver det ham en følelse af at være 'rigtig' i sin egen og de andre drenges øjne.

### **Eksempel på den onde leg**

I dette afsnit vil vi inddrage et eksempel fra vores empiri, der indeholder dele af det, som Schousboe kalder for den onde leg (Schousboe, 1993). Ifølge Schousboe findes der en generel

antagelse om, at legen udelukkende er god, men hun mener at den også kan generere ondt. Vi vil analysere os frem til forskellige synsvinkler på, hvordan en legesituation kan opfattes, eskalere og hvordan den onde leg viser sig:

To piger, Josefine og Frida, kommer hen til gyngen og råber til de fire drenge, at man altså ikke må vippe på gyngen, men at man skal gyng normalt på den. Drengene griner af dem og hiver nu vildere i gyngen. Under gyngen er der et faldunderlag, hvor der er småsten. Josefine samler nu småsten op i sin hånd, og kaster mod drengene, samtidig med, at hun råber de skal stoppe. Holger, der sidder ned med fronten mod Josefine og Frida, råber drillende "Du kan ikke ramme mig, du kan ikke ramme mig", mens Andreas griner og laver grimasser. Josefine kaster igen en håndfuld småsten hen mod drengene. "Du rammer ikke", råber Andreas grinende. Da Josefine kaster for tredje gang, rammer hun Andreas lige i ansigtet, og han begynder at græde. Josefine og Frida går væk fra gyngen, og Holger råber: "Jeg fanger dem". Begge piger skriger og løber om bag nogle buske, mens de bliver jagtet af Holger. "Stoop!" råber Josefine. Frida begynder at græde, mens de løber op ad en bakke. "Vi kan ikke lide det!", råber pigerne til Holger. Pigerne løber hen til en pædagog og fortæller, hvordan de bliver jagtet. I samme øjeblik vender Holger om og går tilbage til gyngen, hvor de andre tre drenge stadig sidder (bilag 1: 3).

Drengene er i gang med noget, som for dem er en leg, og pigerne bliver generet over den måde, som drengene leger på, og vil bestemme og sætte grænser for deres leg.

Drengenes vilde og drillende leg kan siges at foregå i fiktionssfæren (Schousboe, 1993), hvorimod pigerne ikke er i gang med at lege, og der opstår to forskellige forståelser af situationen. Pigerne står og kigger på dem udefra, og de forholder sig til nogle regler der findes i den virkelige verden, og står uden for fiktionssfæren (Schousboe, 1993) og dermed også legen.

Ifølge Schousboe, kan der opstå en dobbeltkarakter i legen, hvor der er et spændingsfelt mellem magtspil og dyb leg (Schousboe, 1993). Magtspillet udspringer af ønsket til magt, og den dybe leg består i en lyst til at lege. I det ovenstående eksempel, ser vi at drengene synes, at legen er sjov, og at den optrappes når pigerne kaster med sten, hvilket antyder at de er i en dyb leg. Det kan vise, at drengene samtidigt befinder sig i et magtspil, som viser sig gennem at de vil beholde magten over deres leg, og ikke give pigerne lov til at bestemme.

Da pigerne ikke er en del af fiktionssfæren, befinder de sig ikke i spændingsfeltet mellem magtspil og dyb leg, men de tilføjer et element til drengenes leg, når de forsøger at bestemme over den. Schousboe mener at den onde leg indeholder tematikker fra livets skyggesider, og at barnet ikke kun berører det let, men at de hengiver sig til dem for at udforske dem nærmere (Schousboe, 1993). Når Josefine kaster med sten, kan de forstås som et udtryk for at prøve

drengenes grænser af og samtidig markerer sine egne grænser ved at hengive sig til deres handlinger.

Schousboe mener, at når man er dybt inde i en leg, hengiver man sig til fiktionssfæren, som fører til at børnene udelukker dele af virkeligheden (Schousboe, 1993). Dette viser sig senere i eksemplet, da Holger bliver ved med at jage pigerne, på trods af deres reaktion, hvilket kan være et udtryk for, at han er hengivet til legen og optaget af fiktionssfæren. Det kan også være et udtryk for, at han afprøver og markerer nogle grænser over for pigerne. Set udefra, er Holger til sidst blevet en del af drengenes gruppeleg, og en mulig forklaring på, at han jager pigerne, kan derfor være at han ønsker at fastholde sin position i gruppen.

### **På sidelinjen af legen**

I det kommende afsnit, vil vi præsentere to eksempler på situationer, hvor børn står på sidelinjen i en leg for at observere. Vi synes det er interessant at undersøge dette, fordi det giver en forståelse af, at deltagelse i leg kan se ud på flere forskellige måder.

Det første eksempel er fra en observation af tre drenge, hvor to af dem, Valdemar og Jonas, er i gang med at lege med legetøjsfigurer. De to drenge leger med hinanden, ved at de bevæger deres figurer og taler til hinanden i forskelligt stemmeleje. Det skal her tilføjes, at der tidligere på dagen er det blevet observeret, at børnene på stuen har leget, at nogle særlige klodser er monstre.

Den tredje dreng, Aske, har ikke noget legetøj i hænderne og han kigger på Valdemar og Jonas, der leger. Aske går efter noget tid væk for at kigge på nogle andre drenge, der leger i den anden side af rummet. Kun et par minutter senere kommer Aske tilbage til Valdemar og Jonas igen. Da han kommer tilbage, står han og kigger på drengene, uden at tale til dem. Valdemar og Jonas leger med hinanden, hvor de bevæger og slås med deres legetøjsfigurer og taler til hinanden. [...] Aske går nu tættere på de to drenge, men står stadig og kigger, og hverken siger eller gør noget. Valdemar og Jonas kigger ikke på, og taler ikke til Aske. Aske sætter sig ved siden af de to drenge, og kigger på deres leg uden at sige noget eller bygge noget (bilag 2: 20).

Aske viser i observationen, at han har en interesse i Valdemar og Jonas' leg, ved at sidde tæt på, og studere deres leg over længere tid. Det er tydeligt, at Aske ikke er en aktiv del af drengenes leg, men det er svært at vurdere, om han ønsker at blive inkluderet i legen. Ud fra Corsaros teori er det svært at tyde om Aske udfører 'encirclement strategi' (Corsaro, 2003), da han befinder sig i området og observerer legen men uden at interagere med drengene. Set fra denne vinkel, kan det tyde på, at han enten ikke ønsker at komme med i legen, eller at han ikke

ved hvilken indgangsstrategi han skal benytte og derfor afventer. Det er muligt at Aske observerer for finde et hul i legen eller en rolle der mangler, som han kan udfylde for at komme med.

Ifølge Alenkærs definition af inklusion (Alenkær, 2008), kan det udledes, at hvorvidt Aske er inkluderet i legen, vil være afhængig af hans subjektive oplevelse af situationen og legen. Hvis Aske føler, at han er en del af legen ved blot at observere, vil han, ifølge Alenkær, være inkluderet.

Hvis vi modsat argumentere for at Aske i dette tilfælde ikke er en del af gruppelegen, men at hans observationer af legen giver ham nogle sociale erfaringer, han muligvis kan bruge i en anden gruppeleg. Winther-Lindqvist mener, at børn danner erfaringer og relationer gennem legen, og legen giver adgang til at skabe sociale erfaringer med andre børn i børnehaven (Winther-Lindqvist, 2006). Det kan eksempelvis være det samspil han ser mellem Valdemar og Jonas, og hvordan de positionerer sig i forhold til hinanden.

I et andet eksempel, ser vi en pige, Nanna, der passivt observerer to andre piger, Kristine og Lea's leg, hvor de leger, at de spiser en kage ved et bord. Nanna er yngre end Kristine og Lea.

Nanna stiller sig tæt på bordet, hvor hun står og kigger på de to piger, der leger. Nanna står der uden at sige eller gøre noget. Kristine og Lea kigger ikke på Nanna, og leger videre med deres leg. Kristine tager en legetøjstelefon op og spørger Lea: "Skal vi ikke lege at det her er en iPad?", og Lea svarer: "Jo", Nanna går nu tættere på, men står stadig blot og kigger på dem (bilag 2: 20).

Dette eksempel viser yderligere et barn, der blot observerer en leg, uden at interagere med de andre deltagere i legen, hvor mange af de samme pointer fra situationen med Aske, også kan analyseres her. Nanna beskrives som yngre, end de to andre piger, hvilket ud fra Winther-Lindqvist, kan have en betydning for, hvor meget erfaring barnet har med gruppeleg i børnehaven (Winther-Lindqvist, 2020). Winther-Lindqvist mener, at de yngre børn ofte optræder mere tilbageholdende og afventende, da de behøver tid til at forstå den kultur og det fællesskab, der eksisterer i børnehaven (Winther-Lindqvist, 2020).

Hun hævder også, at børnene i børnehaven er meget bevidste om alder, og der oftest findes et tydeligt aldershierarki (Winther-Lindqvist, 2020). Dette kan forklare, at Nanna står udenfor legen, og passivt observerer de ældre pigers leg. Igen, er dette et eksempel på et barn som viser interesse for en gruppeleg, men ikke viser tydeligt tegn på at ville være med.



## 4 At forlade eller blive smidt ud af legen

I denne tematik vil vi belyse, hvordan og hvorfor et barn forlader eller bliver smidt ud af en fantasi-gruppeleg. Dette finder vi interessant i forhold til børnenes sociale positioner i legen, og hvilke grunde, der gør, at et barn forlader en leg frivilligt eller ufrivilligt. Vi vil se på, hvilke ændringer i legen, der kan være medvirkende til, at et barn, der før var en del af legen, pludselig bliver ekskluderet, og om det kan sige noget om barnets position i legegruppen.

### Frosset ude

Vi vil starte med at belyse en situation, der er et eksempel på et barn, der til dels bliver smidt ud, og til dels forlader legen selv.

Tre piger, Luna, Elvira og Maria, sidder rundt om et bord, hvor Luna har taget en kasse frem med en masse små figurer, der forestiller bamser i forskellige farver.

Luna: "Skal vi lege med de her bamser?", spørger hun de to andre.

Elvira: "Ja, så kan vi dele dem op i farver og lave en regnbue".

Elvira og Maria går straks i gang med at opdele bamserne efter farve.

Luna: "Nej, det var ikke det jeg ville lege".

Elvira og Maria svarer hende ikke.

Luna: "Det var altså ikke det jeg ville lege. Det var det altså ikke" fortsætter hun og gentager sig selv flere gange, men bliver fortsat ignoreret.

Elvira: "Hvilken farve er den første i en regnbue?" spørger hun, mens hun kigger på Maria.

Maria: "Rød!"

Luna: "Hallo, jeg snakker altså til jer, jeg siger bare at jeg venter til i er færdige". Ingen svarer. "Jeg venter bare" siger hun igen.

Elvira: "Først skal vi finde alle de røde".

Luna: "Hvorfor svarer du mig ikke?", og tager nu stille fat i Elviras arm.

Elvira: "Det var fordi jeg lytter, men jeg skulle også lige noget andet samtidig."

Elvira og Maria fortsætter med at sætte bamserne på række og aftaler at lægge alle de lilla bamser i kassens låg.

Luna sidder passivt og kigger på de to andre piger og lidt på drengene ved siden af, der leger med et spil. Luna går til sidst ind i et andet rum og forlader legen (bilag 1: 5).

Da Elvira kommer med et forslag til, hvad legens handling skal indeholde, stiller Luna sig uenig i handlingsforløbet. Hun udtrykker klart til Elvira og Maria, at hun ikke er interesseret i denne leg, men på trods af dette bliver Luna ignoreret og fortsætter legens forløb i regisfæren uden Luna. Dette viser at, Luna bliver ekskluderet, når de vælger at lege videre uden hende.

Selvom Luna ikke har lyst til at være med til den leg, de nu er gået i gang med, prøver hun stadig at beholde sin position i fællesskabet, ved at foreslå, at hun bare kan vente til, at legen er forbi. Winther-Lindqvist mener, at når børn leger fantasigruppelege og påtager sig roller, opdager de noget om sig selv og hinanden (Winther-Lindqvist, 2006). De positioner man bliver tildelt og er med til at forhandle i legen, kan virke som en identifikation af hvordan man bliver opfattet af de andre børn (Winther-Lindqvist, 2006). I observationen virker det til, at Luna stiller sig uforstående overfor den sociale position, hun er blevet givet af Elvira. Hun forsøger derfor at forhandle sin position i gruppen ved gentagne gange at opsøge Elvira, for at ændre den relation, der nu er skabt mellem dem.

Når Luna giver udtryk for, at hun ikke vil lege den konkrete leg, kan det indikere hendes forsøg på en udgangsstrategi (Winther-Lindqvist, 2006). Derefter kan hun ikke forhandle sig til en plads i legen, og ifølge Winther-Lindqvist, kan det medføre, at børn kan opleve sig udenfor eller blive ekskluderet af forskellige grunde (Winther-Lindqvist, 2006). Derfor kan vi argumentere for, at situationen kan medføre at hun føler sig frosset ud, og det kan være en af grundene til, at hun forlader legen.

## **Splittelse**

Vi vil nu inddrage et eksempel på, at børn ude fra en eksisterende gruppeleg ændrer legens præmisser ved at skabe to forskellige slags gruppelege i den samme situation, hvilket skaber splittelse i legen.

Mikkel og Baldur graver stadig det samme hul og har nu lavet et hul, der skal forestille et toilet og et hul til håndvask, hvor der sidder en lille gren, der skal vise armatur. Sandet fungerer som papir til at tørre hænder i, og der er et hul, der bruges til skraldespand til papiret. En tredje dreng kommer hen til dem.

Christoffer: "Må jeg være med". "Ja" siger Baldur og præsenterer alle hullerne i sandets funktion, og hvordan man bruger det.

Baldur: "Så vasker man fingre her og tørre dem sådan her". Han vasker fingre ved at gnide hænderne mod hinanden og tager en håndfuld sand i hånden, for at vise han tørre dem. Sandet smider han ned i det hul, der agerer skraldespand.

Baldur: "Du må ikke sidde der, du sidder ovenpå vasken", siger han til Christoffer.

Christoffer: "Jeg dækker hullet til".

Mikkel og Baldur: "Nej!", råber de i kor. En fjerde dreng, Nikolaj, kommer hen til hullet og begynder at hjælpe Christoffer med at dække hullet til.

Nikolaj: "Vi må godt være med i legen", siger han og kaster sand på Baldur med en skovl.

Baldur: “Stop det er ikke engang sjovt”. Christoffer og Nikolaj griner og kaster lidt mere sand på ham.

Mikkel: “Kom, gyngen er fri”, råber han til Baldur. “Skynd dig, inden nogen tager den”, siger Mikkel, mens de løber hen mod den store gynges og forlader Christoffer og Nikolaj ved hullet.

Nikolaj: “Se nu har vi fået alt det her gratis”, og kigger på alle de skovle og huller, de to andre drenge har lavet og forladt (bilag 1: 11).

Christoffer og Nikolaj går imod Mikkel og Baldurs legepræmisser, og der sker en uenighed i regisfæren (Schousboe, 1993), hvor de har to forskellige idéer om, hvordan de skal lege. Omgivelserne som Schousboes definerer som realsfæren (Schousboes, 1993), ligger ikke længere op til den oprindelige leg, hvor hullerne i sandet dannede rammerne for legens handling. Winther-Lindqvist mener, at en fantasi-gruppeleg skal udgøre en enhed af børn, hvor de har et fælles projekt, der binder dem sammen (Winther-Lindqvist, 2006). I dette tilfælde har de fire drenge ikke en fælles forestilling om gruppelegen, og den kan dermed ikke fungere, og gruppen bliver splittet op. De bliver nødt til at forhandle sig til enighed i regisfæren (Schousboe, 1993), hvis legen skal fortsætte, da de ønsker at lege det samme sted i sandkassen. Da dette ikke lykkedes, kommer udgangsstrategierne (Winther-Lindqvist, 2006) til udtryk ved at drengene først varsler om, at de ikke er tilfredse med den drejning legen har taget. I eksemplet ændrer handlingsforløbet sig, når der træder nye deltagere ind i legen, der ønsker at forhandle om tema og rollefordelinger. Corsaro mener, at legegrupper kan være skrøbelige, og at denne skrøbelighed er en af grundene til, at børnene værner om deres legegrupper (Corsaro, 2003). På trods af, at Baldur og Mikkel selv vælger at forlade legen, er situationen også et eksempel på, hvordan legegrupperne kan være skrøbelig, og at det bliver legens undergang, da Christoffer inviteres ind i legen.

## Opsamling på analysen

Vi har med hjælp af Schousboes (1993, 2013), Winther-Lindqvists (2006, 2020), Corsaros (1981, 2003) og Alenkærs (2008) teorier analyseret vores empiri, og vi vil nu samle op på analysens centrale pointer i hver tematik.

Tematikken ‘At komme ind i legen’ illustrerer, at nogle børn har lettere ved at komme ind i en leg end andre. Børnene benytter sig af forskellige indgangsstrategier, hvor de eksempelvis finder et hul i legen, der kan gøre dem nyttige for legehåndlingen, og det bliver på den måde

nemmere at komme ind i fantasigruppelegen. Nogle børn bruger flere forsøg og ændre deres strategi undervejs, mens andre kun spørger om de må være med uden at ændre deres indgangsstrategi.

Analysens tematik 'Når legen er i gang', behandler spørgsmålet om, hvad der sker når legen er i gang, og hvordan de sociale relationer udenfor legen kan have en påvirkning på legens forløb. Rollefordelingen viser sig at være betydningsfuld for børnene og deres oplevelse af sig selv i børnefællesskabet. Andre vigtige komponenter i legen og børnefællesskaberne er fiktionen, instruktørrollen og hvordan de samarbejder. Vi ser eksempler på, at legens overlevelse kommer an på forhandlinger, kompromiser og at de aktivt inkluderer eller ekskluderer hinanden undervejs i den igangværende leg.

Det tredje tema 'På grænsen til at være med' dykker ned i empirien de steder, hvor vi finder det svært at bedømme, om barnet er med i en leg eller ej. Derudover ser vi eksempler, hvor et barn blot observerer en leg eller holder sig perifert positioneret i legen, og hvor det derfor kan være svært at vurdere om de selv, og de andre børn, ser dem som en inkluderet del af fantasigruppelegen.

Den sidste tematik 'At forlade eller blive smidt ud af legen', belyser vi hvordan regisfæren har en betydning for eksklusion og de forhandlinger, der foregår i en leg. I afsnittet beskriver vi situationer, hvor legens handling og udvikling har en betydning for, hvorvidt barnet fortsat ønsker at deltage i legen og hvilke årsager, der kan være grund til, at barnet vælger at forlade legen. Vi ser det blandt andet, når børnene giver udtryk for, at de er utilfredse med legens handling og bruger udgangsstrategier til at forlade legen. I dette afsnit bliver det svært at vurdere, skelnet mellem hvornår børnene selv vælger at forlade legen og hvornår de bliver smidt ud.

## Diskussion

Med udgangspunkt i vores analyse, og med inddragelse af yderligere elementer, vil vi i dette afsnit diskutere analysens fund. Vi har valgt at dele det op i to dele, hvor vi vil inddrage den styrkede pædagogiske læreplanen, og tilføje Jean Lave og Etienne Wengers begreb perifer legitim deltagelse (Lave & Wenger, 2003) til at diskutere analysens pointer.

### Leg og børnefællesskaber er ikke rosenrødt

Under vores observationer har vi fundet ud af, at børnenes gruppelege ikke udelukkende er positive, men at den også indeholder nogle negative elementer. I vores empiri ser vi situationer, hvor der er meget på spil for børnene i forhold til deres sociale identitet, og at der kan opstå konflikter og uenigheder når der forhandles i gruppelegen.

Der er mange børn, der forsøger at komme med i en leg, som bliver afvist, og i mange af observationerne lykkedes det aldrig børnene at komme ind i legen. I vores analyseafsnit om den onde leg fremhæver vi Ivy Schousboes pointer om, at legen ikke kun er positivt ladet, men også indeholder sociale interaktioner, der kan være onde eller voldsomme.

På den ene side belyser vores projekt situationer, hvor legen indeholder elementer, der kan frembringe negative følelser hos barnet, men på den anden side ser vi også eksempler på leg og børnefællesskaber der er positive og konfliktfrie. Vi har i vores observationer set eksempler på børn, der er gode til at blive en del af legefællesskabet, og vi har set børn, der har svært ved det. Når børn forhandler om deres roller og position i legen, kan det være følelsesmæssigt voldsomt, da der er meget socialt på spil for barnet, når de bliver afvist eller ikke kan forhandle sig til den rolle de ønsker.

Dog kan det at blive afvist i en leg, være en læringsproces for barnet, om at indgå i et socialt fællesskab i børnehaven, og en afvisning behøver ikke at være endegyldig. Børnene lærer, hvilke strategier, der virker og hvilke, der ikke gør, og en afvisning det ene sted kan give barnet erfaringer, de kan bruge til at komme ind i en leg et andet sted.

Problematikken opstår, når et barn sjældent lykkedes med at komme ind i en leg, da det kan have en negativ påvirkning på de erfaringer barnet tilegner sig gennem leg blandt andet at danne relationer, indgå i fællesskaber og lærer at forstå sig selv i forhold til andre børn.

Som det også beskrives i den styrkede pædagogiske læreplan, er det vigtigt, at børn formår at opbygge gode relationer til de andre børn og deltage i fællesskabet. Pædagogerne skal hjælpe, men børnene skal også lege frit og selv skabe deres erfaringer og lære at løse konflikter, da det styrker deres selvværd og evne til at omgås andre børn. Det kan være en svær balance for det pædagogiske personale at vide, hvornår det er nødvendigt at hjælpe barnet, og hvornår barnet selv skal have mulighed for at løse konflikten. Derfor er det vigtigt at forstå, hvad der er på spil når børn inkluderer og ekskluderer hinanden, og hvordan man støtter børnene bedst muligt i deres udvikling. Så spørgsmålet må være hvordan man definerer, at et barn ikke selv har egenskaberne til at tilbyde sig selv i legen og behøver hjælp, og hvornår barnet har tilstrækkeligt erfaring til selv at komme ind i en leg. I analysen ser vi at børnene benytter forskellige indgangsstrategier, som virker succesfulde efter noget tid, og der kan derfor argumenteres for, at det også er vigtigt at børnene selv danner egne erfaringer. Som det fremgår ud fra vores empiri og analyse findes der legesituationer, hvor det kan være svært at vurdere om et barn er en del af legen eller ej, og denne utydelighed gør det naturligvis svært at gennemskue, hvilke børn der har brug for støtte.

## **Inklusionens gråzone**

Ud fra vores analyse, har vi fundet ud af, at der findes legesituationer, hvor det er svært at vurdere, hvorvidt der er tale om enten inklusion eller eksklusion. I tematikken 'På grænsen til at være med', ser vi flere forskellige eksempler, hvor det ikke er soleklart, om et barn er med eller ude af en leg. Der er flere grunde til, at vi finder det svært at vurdere, om et barn er med i en gruppeleg. En af grundene er, at der i vores analyse forekommer flere eksempler på, at legegruppen ikke tydeligt markerer, om et barn må deltage i deres leg. Samtidigt ser vi, at legegruppen ikke tildeler barnet en tydelig position eller rolle i legen, og at barnet heller ikke selv indtager den. Dette gør det kompliceret og fører til en diskussion om, hvad det egentlig vil sige at være en del af en gruppeleg.

Alenkærs teori bygger på et individualistisk syn på inklusion (Alenkær, 2013), hvor vi i analysen antager, at et barn der ikke nødvendigvis er aktivt deltagende i legen, stadig kan føle sig inkluderet. Der kan dog sættes spørgsmålstegn ved, hvorvidt det er tilstrækkeligt at barnet ser sig selv som en del af fællesskabet, hvis det kun er på baggrund af en subjektiv følelse. På trods af at vi forsøger at indtage et børneperspektiv, giver vores metode os ikke mulighed for at vide, hvad børnene faktisk tænker og føler, udover deres observerede adfærd og hvad de

udtrykker verbalt. I de tilfælde hvor der opstår en gråzone i deltagelsen, stiller vi os undrende overfor, om følelsen af at være inkluderet er nok til at give de sociale erfaringer, som opnås via legen.

Ud fra præmissen om Lave og Wengers begreb perifer legitim deltagelse (Lave & Wenger, 2003: 31), får vi muligheden for at se på relationen mellem en nyankomne og de eksisterende deltagere i et fællesskab. Begrebet perifer legitim deltagelse omhandler en proces, hvor de nyankomne bliver en del af et praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2003: 31). Det er en begrebsramme indenfor læringsteori, der beskæftiger sig med hvordan læring finder sted i sociale fællesskaber og praksisser. Præmissen går ud på, at man bevæger sig gradvist fra perifer deltagelse til en mere central deltagelse over tid.

I modsætning til Alenkærs syn på inklusion og eksklusion, skaber Lave og Wengers begreb om perifer legitim deltagelse flere nuancer, da det ikke er nok at subjektet føler sig som en del af fællesskabet, da gruppen og konteksten også er med til at afgøre det. Vi ser derfor perifer legitim deltagelse som et begreb, der kan hjælpe os med at afdække de områder, hvor Alenkærs definition ikke er nuanceret nok. Vores observationer viser at deltagelse i børnefællesskaber ikke er sort eller hvidt, og ved at inddrage Lave og Wengers synspunkt, kan de nuancere de gråzoner. Ud fra deres begreb perifer legitim deltagelse, kan deltagelsen i denne kontekst ses som en proces, hvor børnene tillærer sig det, der kræver for at blive inkluderet i et børnefællesskab. Man kan ud fra de forskellige begreber diskutere, om det er op til den enkelte, gruppen eller konteksten, at definere, hvem der er med. Denne diskussion gør sig også gældende i vores analyse, hvor der kan findes forskellige oplevelser af, om et barn er med eller ej. Et barn der før kunne opleves som stående udenfor en legesituation, vil ifølge Lave og Wengers teori, kunne betragtes som en del af en proces, og blot ved at være i denne proces, er de allerede en del af fællesskabet (Lave & Wenger, 2003).

## Konklusion

Med henblik på problemformuleringen kan vi konkludere at inklusion og eksklusion har en betydning for børns adgang til børnefællesskaber, og at dette kommer til udtryk på flere måder i den børneinitierede gruppeleg i børnehaven.

Projektet har gennem observationer belyst, at nogle børn er gode til at indgå i børnefællesskaber, mens andre børn oplever vanskeligheder ved at komme ind i en leg. I forbindelse med dette observerer vi, at de børn, der står udenfor en leg, benytter sig af strategier til at blive inkluderet. Nogle gange er strategierne vellykket og barnet bliver en del af gruppelegen, mens der andre gange må ændres i strategierne, for at komme ind i legen. Sommetider fungerer barnets valgte indgangsstrategier ikke, og de giver til sidst op og forlader legen. Vi ser flere eksempler på, at de børn der formår at identificere en manglende rolle eller en åbning i legen oftest lykkedes med, at blive inkluderet.

Derudover har vi observeret, hvordan den måde børnene identificerer og positionerer hinanden i børnefællesskabet, har betydning for, om barnet bliver inkluderet eller ekskluderet. Vi kan konkludere at dette har en betydning for barnets sociale identitet, når de igennem identifikationerne viser, hvad de synes om hinanden. Det er blandt andet her, at legens grimme sidder, kommer til udtryk, hvor der er noget på spil for børnene, hvis der er en risiko for at blive sat udenfor børnefællesskabet. Derudover kan de grimme sider af legen komme til udtryk, når børnenes fantasi i legen tager overhånd, og de glemmer virkeligheden omkring dem.

I projektet kan vi konkludere at forhandlinger af roller, legens handling og kompromiser der indgås, er en helt essentiel del, af hvordan børnene inkluderer og ekskluderer hinanden i gruppelegen. Hvordan forhandlingerne udspiller sig, er afgørende for om legen er spændende og medrivende, men har også betydning for legens overlevelse.

Vi har dog også set eksempler, hvor det er svært at bedømme, hvorvidt et barn er en del af legen eller ej. Vi erfarer at barnet stadig kan opfattes som en del af en leg, på trods af at det ikke er blevet åbenlyst accepteret af de andre deltagere. I disse tilfælde kan vi konkludere, at det er besværligt at vurdere, hvornår barnet er med i en gruppeleg, og hvilken synsvinkel der er bestemmende for, om barnet er inkluderet eller ekskluderet.



## Perspektivering

Leg er en del af børnekonventionen og har et betydeligt fokus i den styrkede pædagogiske læreplan (Undervisningsministeriet, 2021). Ekspert på området har i tæt på et årti peget på, at legs betydning er en undervurderet faktor i forskningen, der omhandler børns trivsel (Conradsen, 2014). En af dem er lektor ved Aarhus Universitet, Hans Henrik Knoop, der har forsket i leg, læring og kreativitet: “Fri leg er den vigtigste aktivitet, hvad angår udvikling og vedligeholdelse af det, vi kalder »bløde kompetencer« – altså personlige og sociale kompetencer. I fri leg udvikler man for eksempel ægte initiativ, ansvarlighed, passion, udholdenhed, impuls kontrol, sociale grænser, risikotolerance og opfindsomhed.” (Conradsen, 2014). Det er altså ikke ny viden, at fri leg er vigtigt for børns udvikling af sociale kompetencer og forståelse for den verden, de er en del af. Winther-Lindqvist har ud fra sin forskning konstateret, at jo mere børn leger den frie, fysiske leg, jo bedre trives de. Legen er også med til at opbygge selvværdet og robustheden hos børnene (Scheel, 2023). Fokusset på leg er en aktuel debat, da helt nye undersøgelser peger på, at mindre leg kobles direkte sammen med større mistrivsel (Scheel, 2023). Ifølge Winther-Lindqvist, der er forskeren bag den nye undersøgelse, viser det sig et fald i, hvor meget børn leger. Vores projekt gør sig relevant i denne debat, da vi benytter gruppelegen til at undersøge de sociale elementer, der har en betydning for børns hverdag. På baggrund af vores projekt mener vi, at den børneinitierede leg fortsat skal være i fokus i børnehaven, da det er vigtigt at børnene får muligheden for at lege frit uden unødvendig indblanding fra voksne. Dette understreges af Søren Leibach Smidt, der er forsker i leg og børns trivsel på Københavns Professionshøjskole. Han peger på vigtigheden i, at børnene får lov til at teste og udfordre sig selv uden at blive forstyrret af voksne, der skal sætte grænser og regler op for deres leg (Danmarks Naturfredningsforening, 2018).

Vi har i vores projekt fundet ud af, at legen indeholder mange forskellige sociale elementer. Hertil kan der opstå konflikter og forhandlinger, der kan indeholde ond leg, brug af strategier og identifikationer af hinanden, der alt sammen fører til sociale erfaringer hos barnet. Vi mener derfor, at tiden der er sat af til den børneinitierede leg i børnehaven, er vigtigt for barnet, fordi det er her, at det kan teste grænser og skabe grobund for en sund udvikling af sociale kompetencer.

## Litteraturliste

Alenkær, R. (2008): *Den inkluderende skole - En grundbog*. Frydenlund

Alenkær, R. (u.å): Om Rasmus. Alenkær.dk. Besøgt 15/12/2023:

<https://www.alenkaer.dk/omasmus>.

Aarhus Universitet. (u.å): *Ditte Alexandra Winther-Lindqvist*. Besøgt 01/12-2023:

<https://pure.au.dk/portal/da/persons/diwi%40edu.au.dk>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L (1993): *Kvalitative metoder - En grundbog*. 3. udgave. Hans Reitzels Forlag.

Conradsen, T. (2014): "Leg er livsvigtigt". Berlinske.dk. Besøgt d. 02.01-2024:

<https://www.berlingske.dk/aok/leg-er-livsvigtigt>

Corsaro, W. A. (1981): *Friendship in the nursery school: Social organisation in a peer environment*. Cambridge University Press, UK.

Corsaro, W. A. (2003): *"We're friends, right?": inside kids' culture*. Joseph Henry Press.

Danmarks Evalueringsinstitut (2021): "Kort om leg". Danmarks Evalueringsinstitut og

Børne- og Undervisningsministeriet. EVA.dk. Besøgt d. 21/11-2023:

<https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/kort-om-leg>

Danmarks Naturfredningsforening (2018): "Lad din børn fare vild i skoven". Dn.dk

Besøgt d. 22/12-2023: <https://www.dn.dk/nyheder/forskere-lad-dine-born-fare-vild-i-skoven/>

Hansen, M. (2023): "Lev Vygotsky". Denstoredanske.dk. Besøgt d. 01/01-2024:

[https://denstoredanske.lex.dk/Lev\\_Vygotskij](https://denstoredanske.lex.dk/Lev_Vygotskij)

Ministeriet for Børn og Undervisning (2021): *SPL Kort om Social udvikling*. EMU Danmarks

læreportal. Besøgt d. 29/12-2023. Hentet fra [https://emu.dk/sites/default/files/2021-](https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7690%20SPL_T04_Kort_om_Social%20udvikling_8_WEB%20FINAL-a.pdf)

[03/7690%20SPL\\_T04\\_Kort\\_om\\_Social%20udvikling\\_8\\_WEB%20FINAL-a.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7690%20SPL_T04_Kort_om_Social%20udvikling_8_WEB%20FINAL-a.pdf)

Jessen, Freja Beck (2015): "Flere børn er i institution længere tid end deres forældre er på

job". Kristeligt Dagblad. Besøgt d. 29/12-2023: [https://www.kristeligt-](https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/flere-boern-er-i-institution-laengere-tid-end-deres-foraeldre-er-paa-job)

[dagblad.dk/danmark/flere-boern-er-i-institution-laengere-tid-end-deres-foraeldre-er-paa-job](https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/flere-boern-er-i-institution-laengere-tid-end-deres-foraeldre-er-paa-job)

Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret læring - og andre tekster*. Dansk oversat. Hans Reitzels

Forlag.

Scheel, A. F. (2023): "Børn leger mindre og trives dårligere". Dr.dk. Besøgt d. 01/01-2024:

[https://www.dr.dk/nyheder/indland/boern-leger-mindre-og-trives-daarlignere-forsker-pegger-](https://www.dr.dk/nyheder/indland/boern-leger-mindre-og-trives-daarlignere-forsker-pegger-paa-tre-ting-foraeldre-skal)

[paa-tre-ting-foraeldre-skal](https://www.dr.dk/nyheder/indland/boern-leger-mindre-og-trives-daarlignere-forsker-pegger-paa-tre-ting-foraeldre-skal)

Schmidt, C, H. (2022): Socialkonstruktivisme. Læremiddel.dk. Besøgt 21/12-

2023: [https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-ret-](https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/socialkonstruktivisme/)

[ninger/socialkonstruktivisme/](https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/socialkonstruktivisme/)

Schousboe, I. (1993): “*Den onde leg - En udvidet synsvinkel på legen og dens funktioner*”. Nordisk psykologi. Vol. 45, nr. 2 (1993)

Schousboe, I. & Winther-Lindqvist, D. A. (2013): *Children's play and development*. Springer.

Stetsenko, A., & Arievitch, I. M. (2010): *The sociocultural turn in psychology: The contextual emergence of mind and self*. New York: Columbia University Press.

Undervisningsministeriet (2021): “SPL Den styrkede pædagogiske læreplan”. EMU Danmarks læreportal. Besøgt d. 08/12-2023. Hentet fra:  
[https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den\\_styrkede\\_paedagogiske\\_laereplan\\_21\\_WEB%20FINAL-a.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf) .

Winther-Lindqvist, D. A. (2020): *kort og godt om leg*. Dansk psykologisk forlag A/S.

Winther-Lindqvist, D. A. (2006): *Skal vi lege? leg, identitet og fællesskaber i børnehaven*. Frydenlund og forfatteren.