

# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 63 2019 • Årgang 36 • ISSN online 2446-0648 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Helle Hovgaard Jørgensen

## Krig, død og ødelæggelse i børns leg – børns perspektiver på den slags leg, som bekymrer voksne

### Resumé

I artiklen undersøges børns perspektiver på leg med våben og 'det sjove' ved computerspillet GTA. Det empiriske materiale stammer fra to forskellige feltarbejder, hvor videonoter, samtaler og interviews med børn i alderen 6-11 år udgør det bearbejdede materiale. Den metateoretiske ramme om artiklen er en sociokulturel forståelse af børn og barndom inspireret af nordisk børnekulturforskning og legeteori. Fokus er på legens praksis, der i lyset af legens tema, som er krig, død og ødelæggelse, fortjener at blive udforsket nærmere, alene af den grund at det kan vække voksnes bekymring, at børn tilsyneladende fascineres af livets dystre sider, når det 'i virkeligheden' drejer sig om at være med, om at kunne noget, vide noget, om at øve sig, om at fortælle og om at få mod på livet. Og formålet er at få en bredere forståelse for legens kompleksitet.

### Nøgleord

*leg; våbenleg; børns perspektiver; etnografi*

### Introduktion

Inspireret af den danske legeforsker Flemming Mouritsen og hans kulturanalytiske tilgang til legens lyde, ville jeg optage skydelyde og sammen med de pædagogstuderende, jeg underviste til daglig, udforske betydningen af børns legelyde og sammenhænge mellem leg, sprog og fortællinger. Mouritsen karakteriserer skydelydene som en »... *rytmisk æstetisk størrelse, der hos kompetente skydelydere kan ligne artisteri ofte ledsaget af kunstfærdige dødsfaldsmåder og rallelyde*« (Mouritsen 1996: 20). Så lydene lod sig selvfølgelig ikke isolere. Legen er et komplekst fænomen, hvor sprogets heteroglotte karakter, altså det forhold at sprog hvirvles ind og ud af situationer, betyder, at kontekster altid involveres (Bakhtin 1981). Alskens anvendelige råstofkilder af det Mouritsen kalder »... *materiale, former og måder, som børnene overtager og omsætter til egen brug i lege og fortællinger*« (Mouritsen 1996: 15) indgår, lige som 'ting' i det hele taget både skaber muligheder, rammer og begrænsninger for, hvordan legen udfoldes og udøves (Bogost 2016). Børn benytter sig tillige af æstetiske teknikker i legen, der involverer kropslige og narrative udtryksformer, så da jeg bad to børn vise de våben frem, de selv havde bygget og leget med i haven derhjemme og 'bare' sige de skydelyde, der hørte til, foran et kamera, skete der selvsagt en hel masse.

Hvad der skete, handler denne artikel om. Fokus vil være på legens praksis, der i lyset af legens tema, som er krig, død og ødelæggelse, fortjener at blive udforsket nærmere, alene af den grund at det kan vække voksnes bekymring, at børn tilsyneladende fascineres af livets dystre sider, når det 'i virkeligheden' drejer sig om at være med, om at kunne noget, vide noget, om at øve sig, om at fortælle og om at få mod på livet.

Formålet med at gøre legen til et empirisk objekt og analytisk koncept er at åbne for en bredere forståelse af legens kompleksitet generelt, og her rettes interessen specifikt mod en form for leg, der ikke altid skabes plads til i pædagogisk praksis, fordi den let bliver for vild og udfordrer normerne. Den form for leg kalder den engelske legeforsker Brian Sutton-Smith frivolt, og den kan også være et udtryk for det, han kalder 'child phantasmagoria', hvor fortællingerne viser en verden »... *of great flux, anarchy, and disaster*« (Sutton-Smith 1997: 161). Med legeforsker Helle Marie Skovbjergs teori om legestemninger vil den euforiske legestemning ofte være tilknyttet udøvelsen af krigs- og våbenlege, og det er præcis den af de fire stemninger, hendes legeteori konceptualiserer, der ofte ikke rummes i hverken dagtilbud eller skole (Skovbjerg & Herold Møller 2018). Men ved nærmere eftersyn kan det vise sig at være en god idé at gøre pladsen til leg mere rummelig.

Artiklen retter sig mod børns viden om våben og de handlinger, der knytter sig hertil. Det indebærer, at genstandsområdet undersøges fra børnenes position. Det empiriske materiale er genereret af 13 videooptagelser af to børn på hhv. 7 og 11 år, der præsenterer våben, de selv har lavet af træ i et værksted i tilknytning til den have, hvor jeg gennem længere tid iagttog deres leg med våben, hinanden og kammerater. Materialet er fra 2012 og i tidens løb har jeg ofte vist pædagogstuderende en let redigeret version af materialet, som jeg har kaldt *Fra gangstertiden til midlertiden*. Det, der overrasker hver gang, er især to ting. For det første den historiske, faktuelle og nøjagtige viden, især den store dreng har om våben. For det andet den rigdom af narrativer og betydningen af interaktionsmuligheder, der præsenteres. Beretningerne fra våbenlegens mikrokosmos åbner for indsigter, der ikke ellers var tilgængelige for en voksen iagttager. Det samme viser sig, da jeg i 2014/2015 udførte feltarbejde i forbindelse med min ph.d. og et af mine fund var, at 8-10 børn i børnehaveklassealderen

(ud af 120) spillede computerspillet *Grand Theft Auto* (GTA), som netop udfolder sig i et anarki og kaos af kriminelle gangstertyper, der stjæler, smadrer og slår ihjel for sjov. Jeg blev selvsagt nysgerrig. Hvad er det sjove ved at spille et spil, der helt åbenlyst (dog ikke for børnene) er forbudt for børn? Også her viser en analyse af materialet, at der er indsigter om børns tilgange til leg og hinanden, vi som voksne mangler i det daglige arbejde med børn. Spørgsmålet, der rejser sig er, hvilke konsekvenser vores uvidenhed har? Og om den bl.a. er årsag til den massive fordømmelse af f.eks. børns digitale leg? Mine analyser viser, at en farbar vej ud af fordømmelsen er at undersøge legen fra børns perspektiv og med en tilgang til leg, der vægter det fundamentalt menneskelige ved fænomenet.

Først vil jeg kort præsentere det paradigmatisk felt, artiklen befinder sig i, og som har rod i barndomssociologi og børnekulturstudier, og dermed argumentere for artiklens kvalitative tilgang og anvendelsen af etnografiske metoder i genereringen af det empiriske materiale. Dernæst vil jeg uddybe den overvejende kulturanalytiske tilgang til leg som oplæg til semiotiske og narrative analyser af deltagerobservationsbaserede videooptagelser af våbenleg samt af tegninger af - og interviews om GTA i børnehaveklassen. Slutteligt vil jeg diskutere, hvad der sker, når børn får mulighed for at rapportere fra legens maskinrum, som vist i analyserne og hvad vi som voksne skal stille op med den 'slags leg'.

#### Eksplorative visuelle etnografiske studier af børns perspektiver

Artiklen befinder sig inden for en sociokulturel forståelsesramme og udspringer af traditionen fra Childhood Studies og Børnekulturforskning i Norden, hvor interessen for børns hverdagsliv og kulturelle udtryksformer er med til at sætte fokus på børns fortællinger og handlinger (Corsaro 2003; Gulløv & Højlund 2006; James, Jenks, & Prout 1998; Juncker 2013; Mouritsen 1996; Toft & Knudsen 2016a). Artiklen har i sine analyser af børns fortællinger om legeprocesser fokus på, hvad de fortæller og måden de bruger krop og materialer på. Metodologisk trækkes der på praksisteori og legeteori, og det er de handlinger, både forstået som det, børnene *gør og siger*, det drejer sig om (Swidler 2001). Praksisteori interesserer sig for betydningen af en praktisk forståelse af verden – ikke intellektuel eller rationel – men en forståelse, hvor kropslig bevægelse, ting, praktisk viden og rutine er i centrum (Reckwitz 2002). Det empiriske materiale er genereret som følge af feltarbejde, hvor videonoter, samtaler og interviews med børn i alderen 6-11 år udgør det bearbejdede materiale (Gulløv & Højlund 2006; Gulløv & Skreland 2016; Hastrup, Rubow & Tjørnhøj-Thomsen 2011; Marsh 2012; Rasmussen 2013).

I de to undersøgelser af børns perspektiv på den leg, de finder betydningsfuld, som udgør artiklens empiri, tildeler jeg eksplicit dem rollen som eksperter i hhv. skydelyde og computerspil. Ved at tildele dem rollen som eksperter underspiller jeg bevidst min egen rolle som voksen og indtager en position som uvidende, men nysgerrig. På den måde nivelleres det asymmetriske forhold en smule ud, og samtidig åbner jeg for en eksplorativ tilgang, hvor jeg kan være nærværende, nysgerrig og distanceret uvidende, men reflekterende, og dermed bliver det muligt at følge børnenes ideer og ræsonnementer (Gulløv & Skreland 2016). Ved de to undersøgelser start er der således enighed om den fælles opgave (Gulløv & Højlund 2006: 134). I det første tilfælde, at jeg filmer dem, når de viser våben frem, fortæller og laver lyde. Og i det andet, at børnene frit, og som de selv synes, kan tegne deres 'bedste spil' og dernæst interviewe hinanden om, hvad de har tegnet, og hvad det gode ved spillet er. Jeg

benytter i begge tilfælde deltagerobservation som etnografisk metode og indtager en position som 'aktiv samtalepartner' (Hede Jørgensen & Tuft 2018: 90). Jeg er til stede med kamera i det første tilfælde og har al min opmærksomhed rettet mod våbenpræsentationerne. I det andet er jeg til stede i klasserummet uden kamera, men her deltager jeg også aktivt i samtalerne om tegningerne, dog ikke i de situationer, hvor børnene er i gang med at interviewe hinanden. Den visuelle etnografiske observationsmetode får indflydelse på undersøgelsen i første tilfælde, fordi emnet, at vise våben frem, inviterer til interaktion med kameraet. Min forventning var således, at de ville optræde foran kameraet, og at det derfor ikke ville være muligt at dokumentere nogen form for uforstyrret virkelighed (Rasmussen 2013: 227). I det andet tilfælde lader jeg børnene interviewe hinanden på baggrund af de tegninger, de har udført af deres 'bedste spil'.

Ideen er, inspireret af barndomssociologen Jackie Marsh' idé om 'børn som vidensmæglere' (Marsh 2012), hvor børn bliver medforskere for at undersøge, hvad de finder væsentligt at fokusere på, når det drejer sig om deres egen leg. Disse interviews udføres også med kamera, for det første for at sikre dokumentationen og for det andet for at sikre opmærksomheden på 'sagen' (tegningen) og interessen for at lave interviews. Det har selvfølgelig også konsekvenser for dokumentationen, at børnene er blevet bedt om at interviewe hinanden med kamera. Kameraets tilstedeværelse i hænderne på børnene gør det til *zeug* (i Heideggers forstand), til både værktøj og legetøj, og kameraets linsefunktion bruges som 'pegepind', der udvælger, hvad der er i fokus og dermed sætter dagsordenen for samtalen. Oftest pegede kameraets linse mod tegningerne og udforskede dem suppleret af spørgsmål, der drejede sig om det, der var afbildet. Men kameraet blev også af og til rettet andre steder hen, f.eks. mod informantens mund, og så blev den naturlige konsekvens, at munden åbnedes, enten på baggrund af instruktion eller af 'sig selv', at der blev rakt tunge eller pjat-snakket, og kameraet blev en del af den leg, der blev sat i gang.

Den visuelle etnografiske metode, hvor deltagerobservation og samtaler mellem børnene og med forskeren indgår, åbner muligheder for at følge børnenes perspektiver og interesser. Det kræver en overordentlig systematisk bearbejdning af materialet, der kan komme til at stikke af i mange retninger. I den første undersøgelse af våbenleg, danner kameraets tilstedeværelse en ramme at agere indenfor og dermed fokus på sagen. I den anden undersøgelse er det børnenes fælles opmærksomhed, der skaber fokus på sagen. Sagen er børns leg med våben og kriminelle gangstertyper.

### Leg som kulturelt fænomen: Huizinga, Bateson og Mouritsen

Baggrunden for at forstå legen som et kulturelt fænomen skal findes hos kulturhistorikeren Johan Huizinga. Han lægger grunden for moderne humanistisk legeforskning med sin bog *Homo Ludens* i 1938 og argumenterer overbevisende for, at leg er »... *older than culture*« (Huizinga 1963 [1938]: 1) og »... *a most fundamental human function*«. Det er Huizinga, der kan krediteres for ideen om legens magiske cirkel og det forhold, at legen fortryller, fascinerer og tryllebinder 'os' (ibid.: 10) og dermed sætter 'os' udenfor »'real' life« (ibid.: 11). Leg har i den forstand ikke noget bestemt formål og skal forstås 'i sin egen ret' som et fænomen, der er til for den rene fornøjelses skyld (Karoff & Jessen 2014: 85). Det er Huizingas store fortjeneste at gøre legen fri for at være formålsbestemt, og han er derfor stadig relevant at beskæftige sig med, idet han »... *repræsenterer en radikal anden synsvinkel på leg end den, vi*

finder i udviklingspsykologiske og pædagogiske teorier om leg« (ibid.). Men idealiseringen af legen som en magisk cirkel er også problematisk, fordi der skabes et modsætningsforhold, der udelukker begreber, som kan være hinandens forudsætninger. Det drejer sig om de mere populære dikotomier: leg/alvor, leg/arbejde, leg/læring.

Den amerikanske spildesigner Jane McGonigal blander i nyere tid begreberne, når hun kalder det at spille computerspil for *serious fun* (McGonigal 2011) og dermed pointerer, at der skal udføres og gennemføres et seriøst stykke arbejde for at komme fremad eller videre i et spil. Enhver, der har observeret børn grave vandkanaler, bygge 'dæmninger', forhandle våben i en våbenleg, spille computerspil o.m.a. ved, at leg kan være hårdt arbejde. Leg er heller ikke læring, og børn leger ikke for at lære, men det er meget ofte tilfældet, at de lærer sig noget, når de leger. De øver sig for at opnå bestemte færdigheder, enten ved computeren eller på trampolinen. Gentagelsen er central. Det kræver øvelse at mestre noget og blive bedre i en leg. Leg er ikke det samme som alt muligt andet, men heller ikke et isoleret autonomt fænomen, der finder sted inden for en magisk cirkels fortryllelse. Den både er og er ikke en del af virkeligheden; der gribes ind i legen, lige som legen griber ind i virkeligheden.

Den måde at rammesætte legen på tager antropologen Gregory Bateson fat i, når han benytter begrebet 'framing' om legens metakommunikation, der enten implicit eller eksplicit kundgør, at »*De handlinger, vi nu giver os af med, betegner ikke det, som de handlinger, som de står for, ville betegne*« (Bateson 1972: 195). Det er således legens overenskomst, at det på en eller anden måde metakommunikeres, når noget er leg, og vi leger. Det er samtidig legens paradoks, at legen kan skelne mellem sit tema og sin praksis. Hvis et barn leger 'Anden verdenskrig', er temaet tilsyneladende 'krig og ødelæggelse', mens legens praksis f.eks. er at bygge de våben, der var opfundet på den tid og øve de skydelyde, der hører til, så man kan 'dræbe rigtig godt'. Flertydigheden er åbenlys. Det drejer sig både om krig og ikke om krig. De andre både dør (i legen), og dør ikke (i virkeligheden). Det er én af Batesons pointer, at legen tilhører en eksistentiel kategori, hvor leg ≠ ikke-leg, og at leg kun kan forekomme, hvis der er en vis grad af metakommunikation om, at det vi giver os af med nu, er leg (Bateson, 1972: 107). Leg er på den måde en del af virkeligheden og ikke forskellig fra den. I artiklen bruger jeg Batesons centrale begreb om framing for at kunne tale om legen som noget, der finder sted nu.

Mouritsen overtager Batesons begreb om framing og hævder videre, at legen »...*afhænger fundamentalt af børnenes deltagelse og udøvelse og beror på færdigheder m.h.t. udtryksformer, æstetiske teknikker, organisationsformer, iscenesættelse og performance*« (Mouritsen 1996: 17). Han fastholder et æstetisk perspektiv på leg (udover et kulturanalytisk og kulturgeografisk) (Toft & Knudsen 2016b: 531) og ser lege-udøvelsen som værende afhængig af æstetiske teknikker, hvor legens ontologi i sig selv er en æstetisk udtryksform. Den æstetiske dimension hos Mouritsen drejer sig både om færdigheder og udøvelse, altså kunnen og gøren, men også om væren og haven, den ontologiske dimension. Mouritsens kulturanalytiske perspektiv indbefatter en forståelse af leg, som beror på fællesskaber både som kulturel 'tradering' og som udøvelse af leg sammen med andre. Legens æstetiske dimension knytter også legen til fortællinger og dermed til sproget. Både reception og produktion af sprog og fortælling er flertydig, dvs. at legen skaber udtryk og indtryk på mange måder. Med Mouritsens perspektiv på leg er børn »...*deltagere i et større fællesskab, der udtrykker sig symbolsk æstetisk i 'legens tjeneste' gennem brug af mode, bestemte måder*

eller modaliteter« (ibid.: 533). Den æstetiske dimension er først og fremmest en praksisform hos Mouritsen og perspektivet på legen skal inddrage barnet som aktiv deltager i sit eget liv og legen som noget i sig selv.

I artiklen nedtoner jeg en teoretisering af 'den æstetiske dimension', men det kan ikke udelukkes, at der til to af legens andre centrale begreber, nemlig udøvelse og færdigheder, knytter sig æstetiske teknikker som f.eks. at imitere lyde, tegne, fortælle, spille roller, simulere pludselig død osv. Tilgangen til den æstetiske praksis er pragmatisk og knyttet til især gøren og kunnen, oplevelse og erfaring (Shusterman 1992).

### Legens praktiske dimension og omskrivning

Batesons ret pragmatiske idé om, at leg ≠ ikke leg giver os ikke, ud over en form for framing, nogen idé om, hvad leg så er, eller hvordan leg er forskellig fra ikke-leg. Leg opstår, og der sker noget på mange niveauer, men først og fremmest er der med idéhistoriker og legeforsker Helle Marie Skovbjerg tale om 'stemning'. Altså at man på en eller anden måde er stemt for leg, eller 'er med på legen' som deltager, der udøver bestemte færdigheder. Stemningen er afhængig af legens praksis. Der er altså ikke blot tale om en form for psykologisk flow, men om en langt mere nuanceret idé om, hvilke stemninger legens praksisser kan generere. Stemningen kan være euforisk, opspændt, højspændt eller hengiven ifølge Skovbjerg (Karoff 2013a). Som det er fremgået, er det et rimeligt forlangende at kunne tale om legen, fordi begrebet ofte behandles som noget andet end leg, f.eks. læring eller udvikling, ofte bruges metaforisk eller på anden måde fremstår upræcist. Skovbjerg forsøger med en praksisorienteret tilgang at præcisere, hvad leg er, og hun ser tre hovedperspektiver for legeaktiviteter, hvor legestemning er »... den særlige måde at være til stede på, som man er i, når man leger«, legepraksis er »... den måde, man handler på, for at komme i legestemning«, og dertil hører legemedier (værktøjer i brug), som er: »... alle typer af redskaber, legetøj og legesager, som man tager i brug, når man leger« (ibid.: 13).

I sin tilgang til legemedier anvender hun filosofen Martin Heideggers undersøgelse af værktøjsbrug og analyse af begrebet Zeug, forstået som f.eks. legetøj, værktøj osv. (ibid.: 40). Der knytter sig fire praksistyper til de fire legestemninger, Skovbjerg fremanalysere. Det drejer sig om 'skift', hvor stemningen er højspændt, som når der er fart over feltet. Stemningen er her forbundet med »... bevægelse, fysisk udtryksfuldhed, begejstring«. 'Glid', hvor stemningen er hengiven og forbundet med at være »... diskret og indadvendt«. Overskridelse er en euforisk stemning forbundet med at være »... udadvendt, vild og ekspressiv« og fremviser en opspændt stemning og forbundet med show, lir og performance (ibid.: 120). Stemningerne er forankret i praksis, altså i »... alle de handlinger, som man gør i legen« (Skovbjerg 2017: 45), og vil kunne fungere som analytiske kategorier, der kan gøre perspektivet på leg bredere, så det med Skovbjergs ord bliver muligt »... at værne om legens spontanitet, vildskab og uforudsigelighed netop for at kunne opleve legen« (ibid.: 43).

Med stemningsperspektivet undersøger Skovbjerg, hvordan det er at »... være et menneske, og hvordan legen med sin åbne og spørgende udtryksform præcist gør det muligt« (ibid.), og dermed knytter hun legen til menneskets eksistens. Det er derfor heller ikke muligt at udelukke bestemte former for leg. Skovbjergs begreb om legemedier kan perspektiveres med spilforsker Ian Bogost, der hævder, at legen er i tingene. Han er på linje med Skovbjerg, der peger på, at der opereres med et »... holistisk blik på værktøjer« for at »... kunne gøre

samspillet mellem legemedierne på tværs af etablerede modsætninger klarere« (Karoff 2013a: 31). Derfor skelnes der ikke hos hverken Skovbjerg eller Bogost mellem digitale og analoge værktøjer eller mellem materialitet og immaterialitet, og begge argumenterer for, at alle de ting, vi møder, er potentielle legemedier. Bogost skriver i sin bog *Play Anything* (2016): »*Play is possible when freedom is limited rather than expanded. It is not the opposite of work, nor the opposite of depression. Play is deliberately working with the materials we encounter*« (Bogost 2016: 91).

Denne intertekstuelle reference til Sutton-Smith (Sutton-Smith 1997), der mente, at det modsatte af leg er depression snarere end arbejde, vidner om, at nok placerer Bogost sig i Sutton-Smiths kølvand, men han har en mere pragmatisk tilgang til leg. Leg er ikke depressionens modsætning og dermed ikke implicit sammenlignelig med en form for lykke, lige som friheden i legen ikke er ubegrænset, men både be- og afgrænset. Legen er overlagt. Den er noget, vi involverer og engagerer os i. Derfor er det modsatte af leg ironi hos Bogost: »*Play is the opposite of irony: rather than distancing ourselves from things, in play we draw them close and meld with them*« (Bogost 2016: 92).

I forhold til legen indfører Bogost begrebet *circumscription*, der bedst kan oversættes med omskrivning. Det, der omskrives, er nuet. Hans eksempel er en tur i et indkøbscenter, hvor hans datter omskriver indkøbssituationen til leg ved f.eks. at bevæge sig på bestemte måder, så hun undgår at træde på 'striberne' mellem fliserne. Stregerne på fliserne i indkøbscenteret kan betyde forskellige ting for forskellige 'legere', men deres rektanglethed kan ikke ændres. Legen er i stregerne, lige som den kan være i alle mulige andre ting. Bogosts begreb omskrivning forklarer, hvordan leg kan opstå i øjeblikket. Legen er i dialog med den heteroglotte verden, der nu også omfatter 'ting' og kan opstå momentant som i en bevægelse hen over en tærskel, hvorved bestemte stemninger og praksisser udøves og frames, og situationen dermed omskrives fra at være ikke-leg til at være leg. En vigtig pointe hos Bogost er dog, at legen er i tingene, hvilket indebærer et paradoks, idet 'tingene' både rummer en invitation til at udforske og samtidig udgør en form for begrænsning eller afgrænsning.

I det følgende vil jeg først præsentere våben, dvs. at jeg først ganske kort vil redegøre for den kontekst, det empiriske materiale om våbenleg er blevet til i, samt hvordan det er blevet bearbejdet, og derefter foretage analyser af våbenlegen med vægt på legens dialogiske processer, narrative karakter og mimesisdimension (link til materiale i referencelisten). Dernæst vil tegninge-interviewet vedrørende GTA blive præsenteret og analyseret.

#### Våbenleg: kontekstualisering:

Haven og værkstedet i tilknytning hertil danner den topografiske ramme om legen, hvor grupper af børn (fra to til mange i alderen 6-11 år) har bygget trævåben, forhandlet regler, delt hold og aftalt, hvilken 'tid', legen udspiller sig i. Alle 'tider' er i spil, dvs. riddertiden, gangstertiden, første og anden verdenskrig og moderne tid. De større børns viden om tiderne er et væsentligt argument, når det f.eks. fastslås, at der ikke kan være maskingeværer med i riddertiden, og man derfor skal lege 'andenverdenskrig' (i ét ord). De indledende øvelser er vigtige. De kan foregå både stillestående og løbende og kan forhandles og ændres undervejs. Og så går det udover stepperne, op i *Kastaniefortet* eller i dækning bag en trillebør, opstillet til lejligheden. Tilfangetagne føres til fangekælderens (=legehuset), hvor de kan bindes til en pæl (=tørrestativet) eller mave sig ud under det hjemmelavede legehus' brædder. Der skydes,

løbes, faldes, og børn falder døde om, men 'dør op' igen, når der er talt til 10 eller 20 og løber spillevende videre igen. Sådan har jeg iagttaget børns leg masser af gange. Læg dertil lydsiden. En polyfoni af skydelyde og dødsskrig: »ARHHHHH«, og tilråbene: »Du er ramt, jeg ramte dig!«. Alle er velbefarne våbenbærere. De ved, hvordan man holder et våben, når man går, står eller ligger, afhængig af, hvilket våben de bærer.

#### Våbenleg: præsentation og analyse

De tretten videoer af de to børns våbenpræsentationer er systematisk blevet gennemset og kategoriseret inspireret af en *grounded theory* analysestrategi. »De problemstillinger som GT egner sig til bevæger sig fra de meget åbne: [...] 'What's going on?' [...] til de mere lukkede og specifikke problemstillinger som hvordan er normerne i gruppen?« (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 274). I dette tilfælde drejer normen sig om problemstillingen: børn og våben. En anden mere specifik problemstilling i min undersøgelse er, hvordan fortælles der om våbnene? Hvilken viden trækkes der på, eller hvor får de råstoffet til legen fra? Og hvordan er virkeligheden repræsenteret?

Emnerne for børnenes tretten fremvisninger kan kategoriseres på følgende måde:

- Indledning
- Våbnets navn/mærke
- Størrelse
- Antal skud
- Ladningens placering/udseende
- Henvisning til originalen
- Skydelyd
- Historisk tid
- Interaktion/samarbejde
- Voksenindblanding
- Gøren/krop/bevægelse
- Slutning

Alle våbenpræsentationerne indledes på samme måde: »... her har vi...«, »... det her er...«. Der er fokus på, at her har vi noget, nogen skal se. Præsentationsformen sætter standarden for begyndelsens modus. Der er en fortæller og en implicit læser/tilskuer. Så bliver våbnene navngivet og beskrevet ganske kort ved deres størrelse, antal skud og ladningens placering, og der henvises ofte til originalen, lige som alle våben placeres i en historisk tid med reference til f.eks. 'gangstertiden i USA', anden verdenskrig' og lign.. Skydelydene tilføjes og udtrykkes både i lyd og bevægelse, som når granater kastes og eksploderer, eller maskingeværet bevæges fra side til side. Der er også en eksplicit slutning på alle præsentationer som »...det var det« eller »... nu vil min lillebror vise noget«. Der tegner sig altså en narrativ struktur med en indledning, hvor våbnet (= hovedpersonen) præsenteres: »Okay, det her er en rollinggun«, en midte og en slutning, hvor overgangen til næste fremvisning er væsentlig.



### Våbenlegens metaforiske kvalitet og metakommunikative dimension

Børnene henviser til en historisk og geografisk virkelighed, der både fungerer som råstof i legen og som en væsentlig virkelighedsforankring. De refererer til faktiske krige og henviser til 'rigtige' våben, når de fremhæver, at »... *den skulle rigtig sidde her*« om ladningen på en »... *rullegun*« og »... *normalt holder man den sådan her*...« om, hvordan 'man' bærer en »... *tommygun*«. De kommunikerer altså på en særlig måde. Det er tydeligt, at det jeg ser via kameraet, ikke behøver at gøre mig bange. Jeg bliver ikke skudt, selv om der uophørligt bliver skudt mod mig. Dette paradoks kan forklares med Bateson ved at pege på, at udsagnene: »... *det er ikke-kamp*«, »... *det er leg*« ser ud som følger: Betegnelsen for de handlinger, børnene giver sig af med, er våbenproduktion og våbenbrug. Det betyder, at de handlinger børnene udfører, står for noget andet end det, de betegner. Det paradoks som Bateson peger på er, at våben og krig står for noget andet i 'virkeligheden' end i legen, og samtidig står de ikke for noget andet. De virkelige våben er nemlig repræsenteret i legen som navne og vha. deres egenskaber som størrelse, antal skud, lyde osv.

Det kan forklare, hvorfor børnene benytter sig af en tilstræbt naturvidenskabelig diskurs i form af facts om historie og geografi samt målbare kategorier som antal og størrelse. Det peger på en stræben efter et så autentisk udtryk som muligt. Legen skal m.a.o. være realistisk. Det er en kvalitet ved våbnene, at de ligner de virkelige våben så godt som muligt. Det giver mening til legens alvor og ophæver et afvæbnende »... *det er bare for sjov*«, som ellers kunne lægges ind i mellemrummet mellem børns leg og voksnes normer. Børnene ved godt, det er leg. Det er m.a.o. en tommygun, fordi den ligner, og fordi den præsenteres med de 'rigtige' egenskaber og fortælles ind i sin 'rigtige' tid og sted. Og samtidig er det ikke en tommygun, men et stykke børneproduceret legetøj.

Det drejer sig om legens mimesis, om hvordan legen både er virkelig og ikke-virkelig og om, hvordan en virkelighedsdimension konstrueres. Bateson taler i denne sammenhæng om, at verbal kommunikation mellem mennesker foregår på flere abstraktionsniveauer: fra »... *det tilsyneladende enkle denotationsniveau*« (Bateson 1972: 195), hvor en 'maskinpistol' er en maskinpistol uden associationer til andet end et objekt, der er maskine og pistol. Men det går hurtigt galt, for denotationsniveauet er svært at fastholde i legen. Vi bevæger os hurtigt til det, Bateson kalder det metasproglige niveau, hvor ordet maskinpistol står for ethvert medlem af den klasse objekter og samtidig er et ord, dvs. det kan ikke skyde. Sproget er m.a.o. abstrakt, og den sociale interaktion sætter endnu et niveau ind, nemlig det, som Bateson kalder det metakommunikative. Det er implicit og eksplicit til stede i våbenpræsentationen, og det beror på rammesætningen: »*Okay, det her er en rollinggun*...«. Det fremgår, at der er nogen/noget (et kamera) at vise »... *det her*« til. »*Okay*« markerer en enighed om, at det er »... *det her*«, vi gør. Legen er et interaktionsforløb og befinder sig ikke på et denotationsniveau. For at kunne skelne mellem leg og virkelighed er det nødvendigt med en metakommunikativ indramning.

### Fremvisning af våben

I fremvisningen af våben spiller 'medier' en vigtig rolle. Både som referencer og som konkret *zeug*. Den viden, som børnene har om geografiske steder (USA, Afghanistan osv.) og historiske begivenheder (1. og 2. verdenskrig), har de fra både bøger, aviser, internet og tv. Den viden er en vigtig del af legen og indgår som råstof i legens univers (Mouritsen 1996). Der er våben fra »... *dengang der var gangstere i USA*«, »... *nye moderne våben [...] som i Afghanistan, Israel*

og *Pakistan*«, »... en granat fra 2. 1. verdenskrig«, »... en kniv [...] brugt i midlertiden«. Der tegner sig konturer af fortællinger, som knytter sig til de mange forskellige slags våbenlege. Våbenleg er altså ikke forskelsløs. Ved nærmere eftersyn er der et righoldigt, varieret og nuanceret repertoire af legemuligheder og fortællinger ved og om våben.

Våben er det legemedie, der bærer, rummer, inspirerer og motiverer legen, mens medierne leverer et reservoir af viden, der fungerer kreativt formgivende i tilrettelæggelsen af legen, så den bliver interessant. Den 'eksakte' viden om våben, som børnene har fra medierne, ændrer karakter i formgivningsprocessen og bliver en del af legens praksis, lige som den også spiller ind i fremvisningen af våben. Metakommunikationen (iscenesættelsen) er de fiktive fortællinger om våbnene, som ikke kun er verbale. Legen har en lydside, der også er medieinspireret. Skydelyde og dødsralen er stilfigurer nedarvet i legeskulturen. Ethvert barn ved, hvordan man dør i en leg, men samtidig kan lydene være inspireret af film, computerspil, tv, tegneserier osv., der også på den måde leverer råstof til de fortællinger, de fortæller om sig selv og våbnene. Samtidig tegner der sig et klart billede af, at legens råstof ikke kun kommer fra medierne, men også fra andre børn. Den ældre sætter som sagt dagsordenen for, hvordan man fortæller om våben. Og den yngste efterligner den ældstes formel, f.eks. ved at referere til en bestemt historisk tid i sin præsentation af kniven.

Kameraet tilbyder de legende et analyserende og kreativt metablik. Kameraets eksterne blik inspirerer til leg med mediet i traditionel forstand, hvor reportageformen er en nøglegenre. Drengene leger tv-reportere med vendinger som »... som du kan se«, »... nu vil jeg vise dig«, »... jeg tror de fleste af jer har hørt om den«, »... men prøv at se...«. Samtidig forholder de sig reflektivt til kameraets tilstedeværelse. De er bevidste om, at kameraets blik tilbyder dem en særlig position, der fremhæver og forstærker deres leg. De ved, at de bliver observeret, og at legen via kameraet har en særstatus. Det betyder, at forholdet til kameraet er reflektivt, og at det bliver en medspiller i legen. Men det betyder også, at de kan spejle deres egen måde at lege på i kameraets optik og dermed ikke kun lærer at lege, men også lærer af at lære at lege.

Drengene tager altså kameraet i brug og gør mediet til et redskab for deres egne udtryk, som de organiserer autonomt. Kameraet fungerer som et interface. Interfacets idé og praksis udspringer fra tanken om mediet som repræsentationel overflade, hvilket tillige indebærer, at der til interfacet hører en overskuende autonom bevidsthed. Det er denne overskuende autonome bevidsthed, der i legen tilhører børnene.

#### Fortællingen om kniven

Fortællestrukturerne trænger igennem i selv den mindste præsentation af et våben og skydelyde, som i den yngstes præsentation af en kniv:

»Her er en kniv – [...] den har man brugt i midlertiden [...] der gik nogen mænd – de havde sådan en kåbe på – og inden under havde de et bælte, hvor de lige havde sådan en kniv til at forsvare sig med (viser hvor kniven skal sidde i det imaginære bælte) – som I kan se er den faktisk ikke ret lang – den er større end sådan to – end sån en her – den er faktisk ret lang - ... (han viser tre fingre op mod kameraet) [...] ja og øhh, den lyder jo sån her – hvis man kommer snigende (går ned i knæ) og så stikker den ind (under armen) – arhhhh – okay, jah«

Begivenhederne kædes sammen til et forløb, hvor en mand med en kåbe med bælte har en kniv »... *til at forsvare sig med*«. Kniven spiller en central rolle, fordi det er den, der skal vises frem ifølge metaplottet. Den beskrives, og dens lyd knyttes metonymt til den død, den forårsager med drengens »*arhhh*«. Fortællingens handling er placeret i »... *midlertiden*«, og fortællingens tid er både nutid og datid.

Fortællingen om kniven indeholder nogle interessante taksonomier: angreb/forsvar og en mand/man. Alle positioner indtages af fortælleren. Han er både offer, bøddel og fortæller. Hans fortælling slutter dramatisk. Han dør med lyd og krop og bevægelse, men bevidst om kameraets eksterne blik. Døden finder sted indenfor våbenlegens ramme, og samtidig peges der på kameralegen som den ydre ramme om våbenlegen med hans afsluttende: »*okay, jah*«, der følger ham på vej ud over den imaginære linje, som udgør rammen om kameralegen. Men våbenlegens tema er død. Den bliver iscenesat igen og igen i legen. Fortælleren er omnipotent og således herre over liv og død. Fortællingens formel er simpel og velkendt. En mand med et våben at forsvare sig med og så hans banemand, der overrumpler ham. Der er en begyndelse og en slutning. Midten må vi tænke os til, den antydes flygtigt med »... *hvis man kommer snigende*«. Det narrative begær er vakt af fortællingens tomme felter. Noget står tomt, og vi går i dialog med det antydede og forestiller os en kronologi (hvor kommer han fra?), en årsag (hvorfor kommer han snigende? hvorfor skal offeret dø?), og konsekvensen effektueres uden så meget snak. Døden er nemlig temaet. Resten må vi tænke os til. Det samme gør sig gældende i fortællingen om granaten, der indledes på samme måde: »*Her der har vi en granat*«. Døden er også temaet i den fortælling:

*»Det der er med sån en granat her – det er ikk kun eksplosionen der gør den dræber, selvfølgelig gør eksplosionen også, men det er den er lavet af jern når den så springer, så splintres alle splinterne op og så ryger de ind og de borer sig ca så langt ind (viser med fingrene hvor langt) og det dør man af!«.*

Forinden har han skitseret et forløb, hvor granaten først afsikres og: »... *så skal man løbe sig i dækning og så springer den og det siger prfhuuuuuummm*«. Legens dynamik og rytme understreges af de sproglige figurer som alliterationen »... *så splintres alle splinterne*«. Lydbilledet er ikke kun skabt af skydelydene, men også af selve sprogets billedskabende og rytmiske kraft. Den mundtlige leg er således æstetisk ekspresiv.

#### Legens stemningspraksis og omskrivning

I det øjeblik kameraet rettes mod børnene, går de ufortøvet i gang med at fremvise deres våben. Både kamera og våben er 'ting', der muliggør omskrivningen af situationen til leg (Bogost 2016). Den højspændte legestemning, der karakteriserer selve våbenlegen, som jeg tidligere har beskrevet ved sin dynamiske aktivitet og fysiske udtryksfuldhed, er sat på pause, og situationen stemmes anderledes 'opspændt' (Karoff 2013b). Børnene mestrer skiftet, og den ene stemning forudsætter den anden. Børnene fremviser våben ved at improvisere over en narrativ formel for begyndelse, f.eks. »*Her ser du en kniv*« eller »*Det her er en...*« og ligeledes slutning: »*Det var det*« osv. De lægger ud i en opspændt stemning, kameraet kører og 'Nu skal I bare se'. Publikum er implicit tilstede.

Man kan også argumentere for, at børnene i den narrative midte momentvis 'glider' over i stemningen hengiven, når de f.eks. udfolder deres fortællinger mere detaljeret som i fortællingen om kniven, hvor detaljerne om »... *sån noen mænd, der havde en kniv under kappen*« vidner om en mere afdæmpet og indadvendt stemning, der ganske kort tid efter igen afløses af den opspændte legestemning, da han skal demonstrere, hvordan kniven skal kastes og derfor løfter pegefingern og dirigerer kameraet i sin retning, mens han siger: »... *men prøv at se* (kigger ind i kameraet), *hvordan der sker, når jeg gør sån. Se* – (løfter pegefingern samtidig)«. Barnet organiserer situationen og legen går hid og did, men bestemmes af det potentiale, der kan forløses som fortællinger og stemninger i interaktionen mellem mennesker og materialer. Den vilde leg, som våbenleg er et eksempel på, er således i dette tilfælde en forudsætning for, at børnenes historiebevidsthed og narrative kompetencer kan udøves i præsentationerne. Samtidig kræver det sociale kompetencer at være med i de forhandlinger, der sætter regler og ramme for legen, men som også gør, at præsentationerne kan finde en form, hvor den ene afløser den anden, og interaktionen med både kamera og mennesker foregår nogenlunde gnidningsløst.

Vores viden om legens mikrokosmos, altså om hvilke værdier, strukturer og stemninger, der bestemmer legens karakter, opnås ved at undersøge legens praksis og ved at inddrage børnene i undersøgelsen. For at det bliver muligt at opnå den indsigt og viden, der er en nødvendig forudsætning for at nedbryde uhensigtsmæssige normative forestillinger om den leg, som børn finder fornøjelse ved, kræver det, at legen kan gøres til et empirisk objekt og et analytisk koncept. Det kræver også en nysgerrig og undersøgende tilgang til børns leg, hvor man er fænomenologisk optaget af børns praksisser og oplevelser.

Derfor blev min interesse vakt, da jeg i 2014/15 under feltarbejde i forbindelse med mit ph.d. studie om *Media literacy gennem leg* mødte 8-10 børnehaveklassebørn (ud af 120), der interesserede sig for computerspillet GTA (Jørgensen 2018). Spillet er PEGI mærket 18+, og det vækker voksnes bekymring, men lige som i tilfældet med våben- og krigslegen blev jeg interesseret i at undersøge, hvad 'det sjove' ved GTA er, når man er seks år.

»This is play« også selv om de er for små til at spille GTA

Som nævnt tidligere overtager den danske legeforsker Flemming Mouritsen Batesons begreb om framing, når han rammesætter legen som forskellig fra ikke-leg:

»*In Gregory Bateson's words, we can say that we read the situations in a special 'frame' which determines their interpretation. Whereas the children's frame in the above example is 'This is play', the adults is for example, 'This is learning'*« (Mouritsen 2002: 32).

Mouritsens eksempel drejer sig om en støjende våbenleg, men pointen er den samme. De voksne 'læser' legen tematisk og som læring, hvor børnene ikke læser legen, men forstår legens praksis metakommunikativt og reflekterer over 'det sjove' ved GTA.

Også i dette feltarbejde var en grounded theory analysestrategi nyttig til at systematisere et temmelig omfattende materiale. Jeg har brugt grounded theory-teknikker, dvs. en kodepraksis, der tager udgangspunkt i en problemstilling frem for en hypotese, til at få systematiseret materialet og indikere bestemte temaer og begreber at arbejde videre med (Charmaz 2014; Guvå & Hyllander 2003). Problemstillingen drejer sig i dette tilfælde også

om noget, voksne finder bekymrende ved børns leg, nemlig helt overordnet børns leg med digitale medier og mere specifikt børns leg med et anarkistisk gangsterunivers, hvor død og ødelæggelse også indgår i scenariet.

Mit feltarbejde faldt i tre faser, hvor den første bestod af 12 forholdsvis korte interviews med børn om deres mediebrug, og herunder en episode, hvor et barn lånte det kamera, som jeg benyttede til at optage interviewene, for at kunne interviewe et andet barn, der var gået i gang med at tegne sit 'bedste spil'. Det ledte til anden fase, hvor jeg gennemførte og gentog fem tegneinterventioner, der involverede børnene som medforskere i fem forskellige børnehaveklasser. De tegnede deres 'bedste spil' og interviewede hinanden om dem. Tredje fase uddybede de to første fasers fund. I denne sammenhæng drejer det sig om den del af det empiriske materiale, der havde GTA som tema. I første fase optrådte spillet i to ud af de tolv interviews, og i anden fase var der tre tegninger af GTA (der er i alt 88 'spil-tegninger' af 33 forskellige spil). I tredje fase nævnes GTA ikke. GTA er således ikke det mest populære spil (det er *Minecraft* og *FIFA*), men det adskiller sig på to måder, der gør det værd at undersøge nærmere. For det første er det ikke alderssvarende som de øvrige spilrepræsentationer, og for det andet har det en særlig status.

I løbet af de tolv korte interviews bliver det klart, at GTA har særstatus. Det er usikkert, om de børn, jeg interviewede, rent faktisk har spillet spillet. Barnet i interviewet herunder har ikke selv prøvet at spille GTA. Børnene har typisk haft adgang via familiemedlemmer som en storebror, en far eller fætter:

*Jeg: Hvor kender du GTA5 fra?*

*L: Det kender jeg, fordi min fætter har haft det. Og så har han slettet det. Men det var sjovt.*

*Jeg: Så du har prøvet at spille det?*

*L: Nej – (pause). Jeg skulle ha prøvet det, det sku min storebror også, men vi sku bare se, hvad man skulle.*

*(int-10: 03.09.14)*

Drengen L ved med sikkerhed, at spillet er sjovt, selv om det ikke fremgår, om han rent faktisk har set det blive spillet. Den vigtige pointe er her, at GTA5 har ry for at være et sjovt spil, og at det derfor er forbundet med en form for status overhovedet at kende spillet. Børnene refererer generelt til spil og film, hvor de aldersmæssigt er målgruppen med undtagelse af GTA. Det bliver tydeligt, at en sådan aldersmærkning (eller PEGI-rating) ikke er noget, børnene er bekendte med. Den form for metaviden om spil er de ikke i besiddelse af. Når jeg spørger, om spillet 'egentlig er for børn', svarer de uden tøven, at det er det. Det vidner om, at børns oplevelse af spillet er anderledes end voksnes.

Repræsentation og virkelighed: GTAs fascinationskraft

I følgende gruppeinterview fremhæves GTA5's kvaliteter:

*P: Og man kan oss, så må man køre ind i biler, og der er politi med, og det kan osse .... og så kan man oss køre på cykel*

*(...)*

*L: og hvis jeg kører ind i politiet kommer politiet efter mig*

*Jeg: Ja gør de ikk'*

*L: Så skyder de med pistoler og så skyder jeg dem og de dør*

*[...]*

*Jeg: Hvad er det goe ved det spil, synes du?*

*L: Det er at man må køre i biler rigtig meget stærkt.*

*(int-2, 29.08.14)*

Generelt er det spillenes fiktions- og virkelighedsdimension, der gør dem fascinerende. Man skal gøre noget (virkeligt) for at få ting til at ske. Som det fremgår af interviewet, er der meget at gøre i GTA5. Man skal køre ind i andre biler, skyde på politiet og køre »... rigtig meget stærkt«, for at der sker noget i spillet. Samtidig er børnene opmærksomme på det spektakulære ved denne del af spillets 'virkelighed', når de fremhæver det sjove ved, at »... man må alle mulige mærkelige ting«. Det 'mærkelige' er altså en kvalitet ved spillet. Og det mærkelige knytter sig til en omvendt orden, hvor politiet er chanceløst, og de kriminelle er heltene.

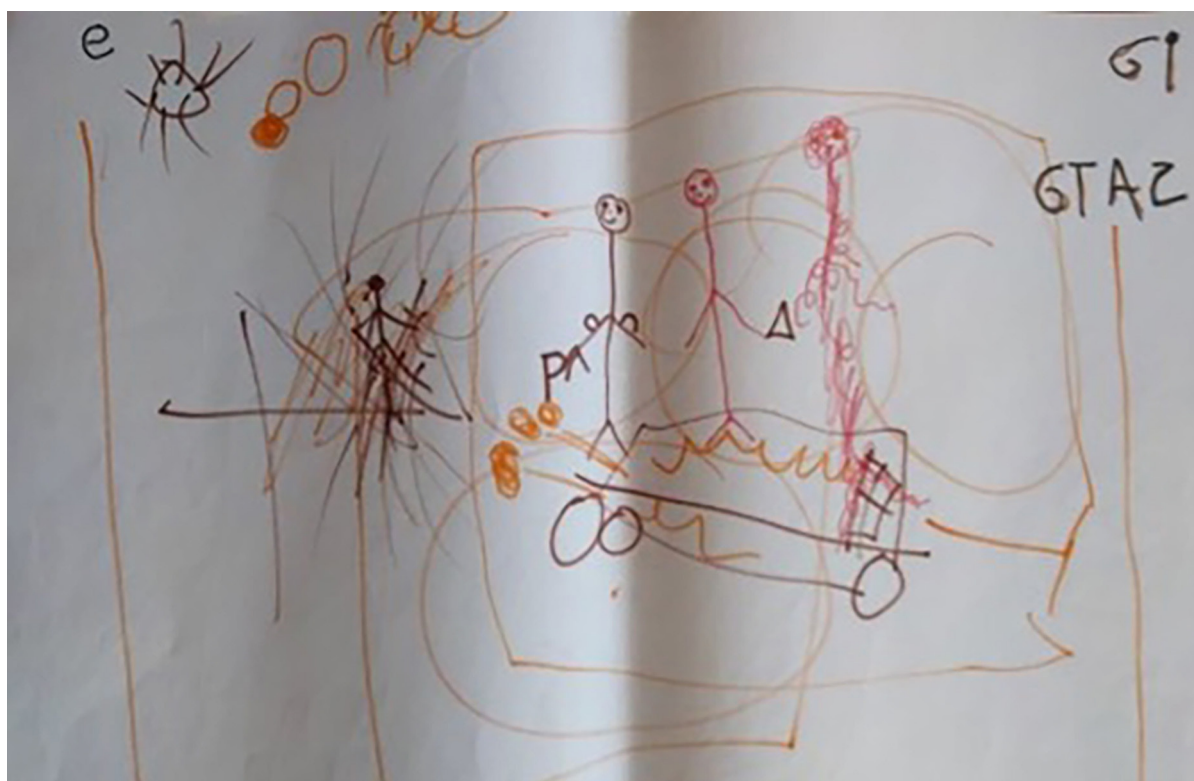
Den form for fiktion har karnevaleske træk, og det er, ifølge disse meget korte interviewbidder, det allersjoveste. Det karnevaleske knytter an til det folkelige middelalderlige karneval, og det har med Bakthins bog om Rabelais (Bakhtin 1984) fundet vej ind i litteraturteorien. Det karnevaleske udtrykkes blandt andet som 'groft sprog', overdrivelser og en verden, hvor magtforholdene er vendt på hovedet. Det fremgår tydeligt af bemærkningen om 'det mærkelige' at børnene godt ved, at det er en omvendt verden, og de er dermed udmærket i stand til at forstå, at det er et spil, som ikke er det samme som den virkelige verden, de færdes i til hverdag. Men præcis det forhold udgør noget af spillets fascinationskraft. Samlet set ser det ud til, at børnene udmærket er i stand til at skelne spilverden fra hverdagsverden. Til gengæld finder de kvalitet og fascination ved 'det mærkelige', som kan forbindes med 'den omvendte verden'.

»Hvorfor står der Gustav?« Analyse af GTA-tegningerne

I det følgende vil jeg analysere, hvordan et interview om to GTA-tegninger mellem to børn udspiller sig som en dialogisk praksis, der skaber en indsigt i betydningen af spilverdenens mikrokultur og oplevelsen af 'det sjove' ved GTA.

Den første tegning (figur 1) er en repræsentation af computerspillet GTA2, som drengen spiller på en spillekonsol derhjemme. GTA2 står skrevet på tegningen. De mest iøjnefaldende former er to tændstikmænd midt i tegningen. Under dem en firkant og tre cirkler. Cirklernes analogi med hjul skaber tegnet for bil. Den ene tændstikmand skiller sig ud ved at have to halvcirkler tegnet på overarmene, der motivisk er et tegn for muskler. Tegnmagerens motivation for at skabe forbindelser mellem først mand og muskler, dernæst mellem mand

og bil skal forstås i tegningens kontekst, hvor GTA2 repræsenteres ved en stærk mand og hans bil. I tegningens venstre side er en anden tændstikmand placeret i et virvar af streger. Hvis man tager højde for de tre halvstore orange prikker, der forbindes til bilen via to orange streger, er det muligt at antage, at bilen kører væk fra manden i stregerne, og at den kører stærkt. I betragtning af konteksten er det sandsynligt, at meningen med repræsentationen mand+bil er, at han er blevet kørt over af bilen. Tegningen er blevet til på baggrund af kendskab til et spil, hvor kriminelle gangstertyper stjæler biler, kører ind i folk, smadrer biler og kører stærkt.



Figur 1 GTA

Tegnene er specifikt kontekstafhængige og forankret i en mikro-spilkultur, som drengen er optaget af. Analogierne er konstituerende principper for de metaforiske processer, der fører til tegnene (Kress & Van Leeuwen 2006). Han lod sig ikke begrænse af, at bilen ikke kan bevæge sig i tegningen. Han forbandt den orange udstødning med bilen og fik dermed skabt et tegn for fart og bevægelse.

Det efterfølgende videofilmede interview om tegningen viser, at viden om spil er væsentlig. Viden om spil har generelt status, men her er det en meget specifik viden, som medlemmer af den mikrokultur, der kender og spiller spillene, besidder. Det fremgår først og fremmest af, at pigen, der interviewede drengen om hans tegning af GTA2-spillet, forvekslede inskriptionen »GTA2« med »Gustav«:

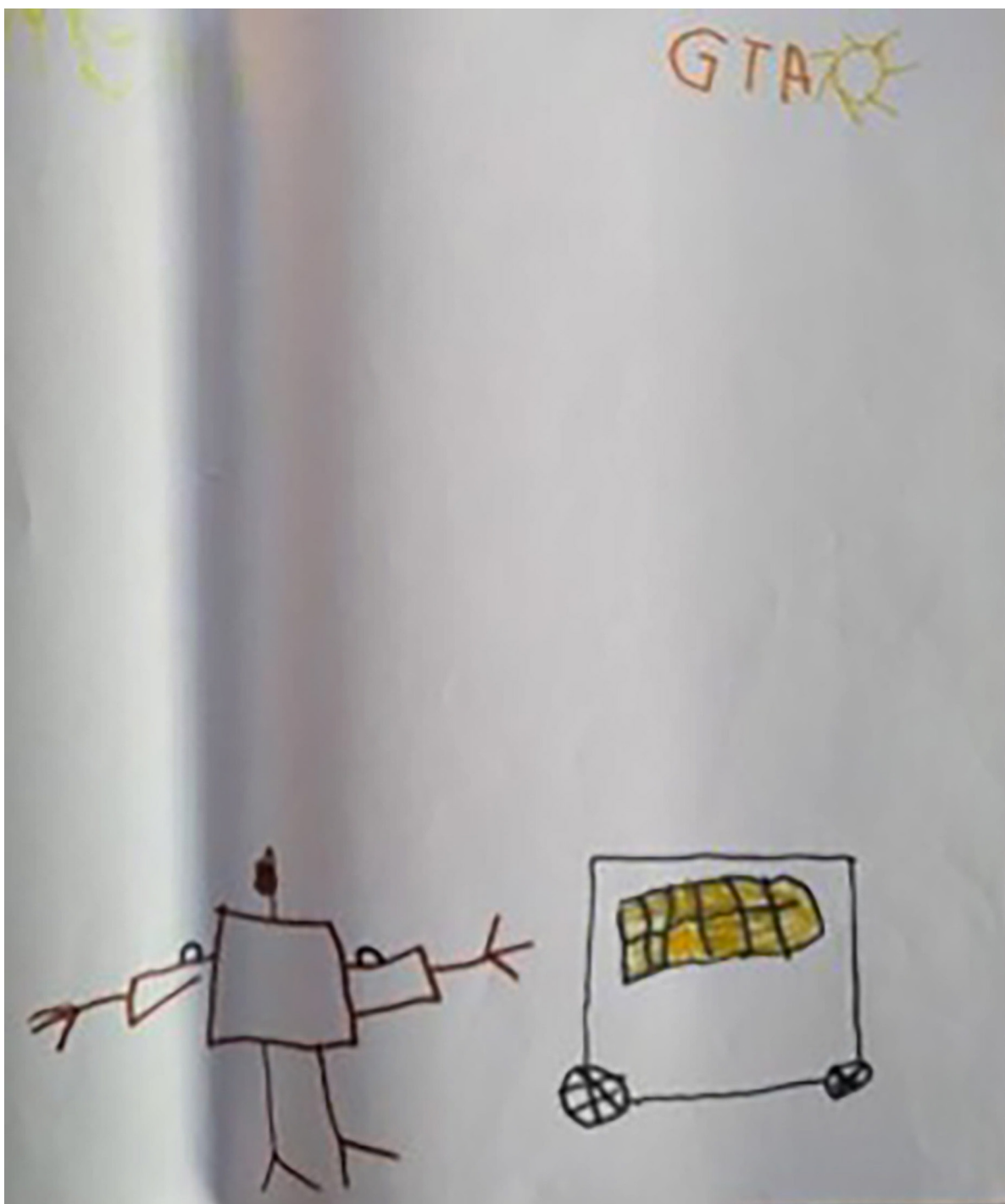
I: Hvorfor står der Gustav?

B: Det gør der da ikk, der står da GTA [overrasket]

I: Nårh

(Int. 030615)

Spillet var åbenlyst ukendt for pigen. Hun læste inskriptionen GTA2 som »Gustav«, og spurgte »... hvorfor står der Gustav?« Drengens svar indikerede en form for overraskelse over, at hun ikke vidste, der stod GTA og svarede: »Det gør der da ikk', der står GTA«. Modalpartiklen 'da' understreger det forkerte ved hendes 'læsning' af tegningen. Dette accepterede pigen med et »Nårh« og viste på den måde, at den interviewede tegnmager havde rollen som eksperten.



Figur 2 Franklin



Drengen fortsatte indforstået, at spillet handlede om en navngiven person, Franklin, som pigen ikke vidste, hvem var. Det blev klart, at pigen ikke spillede spillet og dermed ikke havde nogen viden om det, men hun ville gerne 'være med' til både at anerkende tegningen som en gyldig repræsentation for spillet og at interagere socialt som en ven. 'Helikopteren' (som er den gule firkant med hjul på figur 2) blev vendepunktet, hvor de gensidigt anerkendte hinanden som hhv. tegnmager og -læser, men også som gyldige medlemmer af det samme mikro-viden-delingsfællesskab. Interviewet giver indtryk af, at børnene befinder sig i meget forskellige og forholdsvis lukkede spiluniverser. Men i selve kommunikationssituationen er det et fælles anliggende at få samtalen til at fungere, hvilket beror på samarbejde. Tegningen (figur 2) blev hevet frem i løbet af interviewet, og den repræsenterede den stærke Franklin med musklerne. Her er analogien klar. Men repræsentationen af helikopteren ville jeg aldrig have gættet, hvis jeg ikke havde lyttet til interviewet. Ikke desto mindre sagde pigen: »*Det ligner meget en helikopter*«. Målet med interviewet er således ikke at forstå tegningen, men at forstå hinanden. Samtidig er det også et udtryk for, at forbindelsen mellem form og mening er motiveret af andet end analogier.

I dette tilfælde motiveres forbindelsen af to forhold. For det første af den sociale kontekst og interaktion, som tegningen indgår i, og for det andet af, at børnene udøver en frihed til at tegne, som de vil, uden at følge regler eller konventioner for 'om det ligner'. Krimskramset udmærker sig ikke ved sin lighed med en virkelig helikopter, men i situationen benævnes den som helikopter og konstitueres dermed som helikopter. Det meningsfulde i interviewet er den fælles oplevelse af tegningen og interessen for hinanden. Fænomenet helikopter kommer til at stå for noget andet end i virkeligheden (Bateson 1972). Det både er og er ikke en helikopter. Framingen er igen væsentlig, fordi den skaber en forbindelse til legen. Da pigen har konstateret, at det ligner meget en helikopter, udbryder drengen »*Hi*« og bekræfter med »*ja*«. Det lille glædesudbrud vidner om, at det er noget, 'vi leger'. Helikopterens symbolske værdi træder frem som et tegn på enighed og venskab, der ikke baserer sig på analogier, men på viljen til leg.

Dette kan også forklare, hvorfor repræsentationen af spillet og interviewet om spillet ikke giver anledning til bekymring blandt børnene. Pigen, der ikke kendte spillet undrede sig ikke over indholdet:

»... *jagte biler og man kan skyde og man kan stjæle busser, køre ind i folk og så kan man også lave en kode bmx-cykel og så kan man lave en superkode*«. (Int. 030615)

I dette interview udøves konsensus som en ligeværdig og generel interesse for computerspil med den implicite legeformel 'så sagde vi' - og det, 'vi' sagde, var, at det ligner meget en helikopter. Drengen refererede fra en for ham velkendt spilverden, hvor de indforståede narrativer om Franklin, hans bil og helikopter ikke giver mening for en udenforstående. Via dialogen og en legeformel skabes der mening i den spilverden, som generelt er anerkendt af børnene, således at den sociale situation bliver balanceret. De spil, der spilles derhjemme, bringes på den måde med i skole og dagtilbud, og repræsentationerne af dem skaber grundlag for dialog mellem børnene om en fælles spilverden. Børnenes interesse drejede sig om det fælles; drengen fortæller om sit spil, og pigen stiller spørgsmål. Børnene anerkendte

hinandens præferencer og fældede ikke domme over de spil, de blev præsenteret for. Der viste sig en gensidig forståelse af og en generel indsigt i hinandens spilverdener.

### Konklusion

I drengenes våbenfremvisninger viste det sig, at et tilstræbt autentisk udtryk har værdi og er normen for legen. Det skal helst både ligne og lyde som et rigtigt våben. Det er legens æstetiske realisering, der er tale om, når børnene tilstræber realisme i legen. Det er altså ikke lige meget, som vi har set, hvordan det lyder, ser ud, er lavet, hvad man gør osv., når man leger. Der knytter sig bestemte teknikker, know-how og viden i det hele taget til legen, for at den kan leges 'for alvor'. Det er *serious fun* at lege. Netop mimesisdimensionen er interessant i interviewet om GTA-tegningen, hvor denotationsniveauet på en måde ophæves til fordel for et metakommunikativt abstraktionsniveau, så en firkant med hjul i legens tjeneste kan transformeres til en helikopter. Her sættes den sociale interaktion, forhandlingen og samarbejdet ind som de mekanismer, der driver legens praksis.

Det kollaborative ved både våbenpræsentationerne og GTA-interviewet er bemærkelsesværdigt, altså det forhold, at samarbejdet fører til en fælles konstruktion af viden (Dalsgaard & Bang 2006). De narrative strukturer, der markerer begyndelse, midte og slutning, arbejder børnene behændigt sammen om i begge interviewsituationer. Alene af den grund giver det god mening at inddrage børn i forskning og undersøgelser af deres egen verden. Men det skaber også, som vi har set, vigtig viden om, hvad børnene oplever som 'det sjove' og deres evne til at sætte sig ind i komplekse historiske og spiluniverser. Legen skaber rum for forhandlings- og konsensusstrategier. Børnene er på hårdt arbejde, og det at kunne lege sammen kræver veludviklede sociale kompetencer og evner til at kommunikere, forstået som både verbal og nonverbal kommunikation. For børnene er temaet selvfølgelig ikke underordnet. Det sjove knytter sig ikke kun til den stilfærdige og hengivne legestemning, men i ligeså høj grad til både den opspændte, højspændte og euforiske, hvor det vilde og grænseoverskridende indgår.

Ved at inddrage børns perspektiver på den leg, de finder fornøjelse ved, bliver det muligt som forsker at skabe viden om den del af børns leg, vi måske forstår dårligst, og som professionel at få indsigt i den del af børns leg, vi ellers kunne være tilbøjelige til at dømme ude. Det drejer sig om børns optagethed af det vilde, voldsomme og destruktive. Det, der med børnenes egne ord er »... *det mærkelige*«, og som er det, der ligger uden for normen, men som børn oplever som 'sjovt' og finder stor fornøjelse ved, og som ofte har forbindelse til den omvendte verden, hvor det er børnene og andre 'outlaws', der styrer slagenes gang.

Artiklen viser, at en farbar vej er nysgerrig pædagogisk undren. Et af redskaberne kunne være at skabe spillerum for fremvisen af børns mikrokulturer for hinanden og for de voksne. På den måde opnås indsigter i legende mekanismer og dialogisk praksis. Det kan være vejen væk fra mediepanikker og belærende fordømmelse.

Enontologiskfremfortematiskinspireretfortolkningafbørnslegberorpåenfænomenologisk tilgang, der i højere grad gør det muligt at nærme sig børnenes perspektiv på leg, fordi den strukturerende analyse er emneorienteret, dvs. motivet for legen undersøges. Og som vi har set er det, der motiverer legen bl.a. interaktion, fortælling, æstetiske formgivningsprocesser og legens mimesis, der ikke skal forveksles med efterligning af virkeligheden, men snarere må ses som en dynamisk, kreativ og æstetisk proces, som medskaber en legende stemning, der i sig selv motiverer mere leg. Det kan være en nyttig pædagogisk strategi at tage højde

for alle Skovbjergs fire legestemninger, når legen skal have spillerum i pædagogisk praksis, lige som forståelsen af leg som en omskrivning af nuet, en hid og did bevægelse ind og ud af forskellige måder at praktisere leg og legestemninger på er nødvendig og åbner for en praksis, hvor børns perspektiver inddrages og deres spor følges.

#### Litteratur

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Bateson, G. (1972). A Theory of Play and Fantasy. In: *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.

Bogost, I. (2016). *Play Anything. The Pleasure of Limits, the Uses of Boredom, and the Secret of Games*. New York: Basic Books.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.

Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, District of Columbia: Joseph Henry Press.

Dalsgaard, C. & Bang, J. (2006). Samarbejde - Kooperation eller Kollaboration? *Tidsskriftet for Universiteternes Efter- og Videreuddannelse*, 3(5).

Gulløv, E. & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.

Gulløv, E. & Skreland, L. L. (2016). Ethnographic studies of young children. In J. Prior & J. Van Herwegen (Eds.) *Practical research with children*. New York: Routledge.

Guvå, G. & Hyllander, I. (2003). *Grounded Theory – et teorigenererende forskningsperspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hastrup, K., Rubow, C. & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse. Kort fortalt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hede Jørgensen, H. & Tuft, K. (2018). *Pædagogers sprog: professionsviden, fagsprog og forskning*. København: Akademisk Forlag.

Huizinga, J. (1963 [1938]). *Homo Ludens*. København: Gyldendal.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. London: Polity Press.

Juncker, B. (2013). *Børn og kultur i Norden. Nordiske forskningsperspektiver i dialog*. København: BIN Norden.

Jørgensen, H. H. (2018). *Media literacy gennem leg i børnehaveklassen*. (Ph.d.). Odense: Syddansk Universitet.

Karoff, H. S. (2013a). *Om leg: legens medier, praktikker og stemninger* (1. udgave ed.). Kbh: Akademisk Forlag.

Karoff, H. S. (2013b). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76-86. doi:10.1080/21594937.2013.805650

Karoff, H. S. & Jessen, C. (2014). *Tekster om leg*. København: Akademisk Forlag.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design* (2. ed.). New York: Routledge.

- Marsh, J. (2012). Children as knowledge brokers of playground games and rhymes in the new media age. *Childhood*, 19(4), 508-522. doi:[10.1177/0907568212437190](https://doi.org/10.1177/0907568212437190)
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. New York: Vintage Books.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Mouritsen, F. (2002). Child Culture – play culture. In F. Mouritsen & J. Qvortrup (Eds.). *Childhood and Children's Culture*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Rasmussen, K. (2013). *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 245-265.
- Shusterman, R. (1992). *Pragmatist aesthetics: Living beauty, rethinking art*. London: Blackwell.
- Skovbjerg, H. M. (2017). Idéhistoriske perspektiver på leg. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4.
- Skovbjerg, H. M. & Herold Møller, H. (2018). *Leg i skolen: en antologi* (Vol. B 125). København: UP - Unge Pædagoger.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Swidler, A. (2001). What anchors cultural practices. In K. K. C. Theodore Schatzki, Eike von Savigny (Ed.), *The Practise Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Toft, H. & Knudsen, K. E. (2016a). *Mouritsens metode 1 - en børnekulturforskers arbejde 1972-2012*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Toft, H. & Knudsen, K. E. (2016b). *Mouritsens metode 2 - en børnekulturforskers arbejde 1972-2012*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

#### Link

Uddrag af det empiriske materiale til våbenlegen:

»Fra gangstertiden til midlertiden«: <https://youtu.be/4BJSiKWxkgw>

#### Om forfatteren

Helle Hovgaard Jørgensen er ph.d. med afhandlingen *Media literacy gennem leg i børnehaveklassen (2018)*. Hun har været ansat på pædagoguddannelsen i Odense de sidste 11 år og har siden 2012 fungeret som ekstern lektor på Master i Børne- og ungdomskultur – medier og æstetiske læreprocesser (MBU). Hun er mag.art. i Litteraturvidenskab og semiotik og særlig optaget af leg, narrativitet og media literacy og af at undersøge børns perspektiver på deres hverdagsliv.