

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 68 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Kim Holflod

Perspektiver på legedeltagelse og legepraksis i grønlandske børnehaver – mellem risikofyldte, grænseudforskende og farlige lege

Resumé

Denne artikels formål er at undersøge og diskutere, hvordan leg ser ud i grønlandske børnehaver, og hvordan det pædagogiske personale heri deltager i børns institutionaliserede leg. Artiklen indledes med en kulturhistorisk kontekstualisering af børnehaveområdet i Grønland med perspektiver på leg, opdragelse og udvikling i oprindelige samfund. Det empiriske afsæt er et kortvarigt og reflektivt etnografisk feltarbejde i tre børnehaver i Nuuk, Grønland samt samtaler og interviews med personale og ledere om værdier, perspektiver og forståelser knyttet til børns leg og voksnes deltagelse i den. Inspireret af reflektiv tematisk analyse udvikler jeg i artiklen to temaer: 1) *Balanceringer mellem formålsdrevet og fri leg* samt 2) *Leg med og på kanten af grænser – lystfuld og farefuld leg*. Temaerne illustrerer dels *generelle* perspektiver på børns leg og voksnes deltagelse i den og dels *specifikke* kultur- og kontekstsensitive analyser og refleksioner over risikofyldt og grænseudforskende leg som pædagogisk opmærksomhed i grønlandske børnehaver. I artiklens diskussion udfolder jeg tegn på et særligt legepædagogisk anliggende om 'omsorg for fremtiden' som anderledes fra en traditionel 'omsorg for nuet'-pædagogik. Artiklen bidrager med undersøgelser af leg og pædagogik i en grønlandsk kontekst, hvilket er underbelyst i pædagogisk forskning om børns leg og voksnes deltagelse i den.

Nøgleord

leg; pædagogik; risikofyldt leg; Grønland; dagtilbud; omsorg

Introduktion

Du skal jo tænke på, at når nogen tager ud i fjeldet eller fjorden, er det altså ikke nødvendigvis alle, der kommer hjem igen. Og derfor er det også rigtig vigtigt, at der er nogle grundting, du har fået ind. For ellers overlever du ikke.
(Pædagogisk personale i børnehave I, Nuuk)

Citatet er fra et interview i en daginstitution i foråret 2022, hvor jeg opholdt mig i Nuuk i Grønland. Her var jeg på besøg i tre børnehaver for at observere dagligdagens pædagogiske praksis og tale med pædagoger og ledere om lokale og kulturelle syn på leg og pædagogik. Til interviewet havde jeg på baggrund af flere dages observationer og adskillige samtaler med pædagogisk personale givet udtryk for, at jeg lagde mærke til ganske mange risikofyldte (Kvalnes & Hansen Sandseter, 2023; Sandseter, 2009) og grænsesøgende (Nippert-Eng, 2005) lege blandt børnene, såsom intense lege med fart, højder og balancering eller med vild tumlen og hårde materialer, og at personalet sjældent standsede disse legetyper, selv om de meget tydeligt var opmærksomme på dem. Derfor spurgte jeg undervejs i interviewet, om det muligvis havde at gøre med implicite og kulturelle forståelser af legebædagogik om, at det var vigtigt tidligt at udforske og kende sine egne grænser og ens egen formåen. Ovenstående citat er en del af svaret herpå, og det har ført til denne artikel, hvor jeg undersøger og diskuterer, hvordan leg ser ud i grønlandske børnehaver, og hvordan det pædagogiske personale heri deltager i børns institutionaliserede legepraksis. I artiklen undersøger jeg dels generelle perspektiver på legebædagogik mellem formålsdrevne og autoteliske perspektiver og dels, hvordan risikofyldte og grænsesøgende lege kommer til udtryk i hverdagens pædagogiske kontekster, i børnenes lege, og hvordan personalet forholder sig til dette. Artiklen viser analyser af empirisk materiale fra et kortvarigt og refleksivt etnografisk feltarbejde (Davies, 2007; Pink & Morgan, 2013) i tre børnehaver i Nuuk, hvor jeg skrev feltnoter og gennemførte deltagende observationer, interviews og uformelle samtaler med personale og ledere.

Winther-Lindqvist fremhæver, at leg er kulturhistorisk variabel i både indhold og udtryk, og det er relevant for denne artikels blik på dens genstandsfelt, som jeg vil berøre med afsæt i følgende citat:

Den kulturelle indstilling skinner hele tiden igennem den måde, vi tænker, opfatter og betydningssætter ting på, uden at vi bemærker det. Først når det, vi opfatter som selvfølgelig og helt naturligt, konfronteres med en helt anderledes opfattelse et andet sted, hos et andet folk, viser det naturlige sig pludselig som kulturelt frem for universelt.
(Winther-Lindqvist, 2020: 18)

Her skelnes således mellem legens *naturalighed* og *kulturelighed*. Det har betydning for denne artikel og dens empiriske produktion, analytiske læsninger og diskussion af tematikker, at jeg anskuer et genstandsfelt udefra med kulturel og normativ bagage. Det udfoldes i artiklens diskussion som en problemstilling, der toner og giver retning for artiklen som helhed – i idéudvikling, empiri, analyser og skrivefaser. Et grundlæggende afsæt for artiklen er, at leg er kulturhistorisk variabel (Winther-Lindqvist, 2020), og at den er foranderlig og flertydig (Sutton-Smith, 1997; Øksnes, 2012), hvorfor leg i grønlandske kontekster antageligt ser

anderledes ud, end den gør i danske og nordiske kontekster, og at den ligeledes er forskellig fra institution til institution, der har forskellige kulturer, rytmer, rutiner og pædagogiske tilgange.

I artiklen indleder jeg med en kulturhistorisk kontekstualisering af børnehavområdet i Grønland samt perspektiver på leg, opdragelse og pædagogik i oprindelige¹ samfund med særlig opmærksomhed over for såkaldt risikofyldte, grænsesøgende og farlige lege (Arn fjord, 2021; Briggs, 1970; 1998; 2010; Gray, 2009, 2011). Dette relaterer jeg i artiklens diskussion til nordisk og dansk børnehavpædagogik og forståelser af leg heri (EVA, 2017; Schmidt & Slott, 2021; VIVE, 2021; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019). I artiklen udfolder jeg bestemte legeteoretiske perspektiver, der finder anvendelse i artiklens analyser. Her trækker jeg navnlig inspiration fra et sprogligt-kommunikativt legebegreb (Bateson, 1972), et stemningsperspektiv (Skovbjerg, 2016), karakteristika for risikofyldt leg (Kvalnes & Hansen Sandseter, 2023; Sandseter, 2009) og et fokus på grænseleg (Nippert-Eng, 2005) til at undersøge og diskutere legeforståelser og legepraksisser samt værdier og perspektiver forbundet med børns institutionaliserede leg og voksnes deltagelse i den. I artiklen konstruerer jeg analytiske temaer med afsæt i reflektiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022) forbundet med 1) *Balanceringer mellem formålsdrevne og fri leg* samt 2) *Leg med og på kanten af grænser – lystfuld og farefuld leg*. Til slut diskuterer jeg perspektiver på farlig, risikofyldt og grænseudforskende leg samt refleksioner over et muligt anderledes legepædagogisk anliggende om at skabe og udøve 'omsorg for fremtiden', der potentielt adskiller sig fra en mere traditionel nordisk 'omsorg for nuet'-pædagogik.

Denne artikel skal læses som en udforskning af leg og pædagogik i en grønlandsk kulturel kontekst, som er historisk og aktuelt påvirket af kolonisering, internationalisering og nationale og lokale traditioner (Jensen, 2016). Derigennem er det min hensigt at belyse, repræsentere og nuancere mulige forståelser af og perspektiver på legepædagogik som deltagelse og praksis i udvalgte grønlandske børnehaver ved at udfolde og udvikle teoretisk forankrede og empirisk drevne begreber at tænke og tale med for forskning og praksis.

Leg, pædagogik og dagtilbud i Grønland

Den grønlandske børnehavehistorie som institutionaliseret praksis er tæt forbundet med børneorganisationen Red Barnet, som i 1949 oprettede den første egentlige børnehave i Nanortalik, og som frem til 1968 etablerede adskillige børnehaver og småbørnsstuer i hele Grønland (Arn fjord, 2021: 46-48). I 1954 vedtog den danske regering med afsæt i et forslag fra daværende udenrigsminister Hans Hedtoft, at Red Barnet fik det fulde ansvar for oprettelse og drift af nye børneinstitutioner i Grønland. I 1968 havde Red Barnet 20 pasningsinstitutioner i Grønland med i alt omtrent 100 medarbejdere og 1.000 børn (Strand, 2005: 71). Først i 1974 påbegyndte Red Barnet overdragelse af drift af børnehaver til de grønlandske myndigheder og herunder Arbejds- og Socialdirektoratet, der i stadig højere grad ønskede at hjemtage og varetage området, og i 1975 var alle institutionerne overgået til det grønlandske selvstyre (Strand, 2005: 70-72). I dag administreres førskoleområdet, og altså dagtilbudsområdet, af Uddannelsesstyrelsen under Selvstyret, Naalakkersuisut. I gældende lovgivning, Inatsisartutlov nr. 16 af 3. december 2012 om pædagogisk udviklende tilbud til børn i førskolealderen, fremskrives følgende formål med dagtilbud om at:

- 1) udvikle barnets muligheder i relation til personlighed, evner og psykiske og fysiske formåen fuldt ud,
- 2) udvikle barnets respekt for menneskerettighederne og de grundlæggende frihedsrettigheder og for de principper, der er nedfældet i De Forenede Nationers Pagt,
- 3) udvikle barnets respekt for dets forældre, dets egen kulturelle identitet, sprog og værdier, og for de nationale værdier i det land, hvor barnet er bosat og i landet, hvorfra barnet oprindeligt stammer og for kulturer, der adskiller sig fra barnets egen kultur,
- 4) forberede barnet til et ansvarligt liv i et frit samfund i en ånd af forståelse, fred, tolerance, ligestilling af kønnene og venskab mellem alle folk, etniske, nationale og religiøse grupper og
- 5) give barnet muligheder for oplevelser og aktiviteter, der bidrager til at stimulere barnets fantasi, kreativitet og udvikling og respekt for naturen. (Inatsisartut, 2012)

Formålene med dagtilbud adskiller sig således fra den danske dagtilbudslov og de heri beskrevne formål (BUVM, 2022) ved at have et tydeligere udviklingspsykologisk perspektiv og fremhævede værdier om frihedsrettigheder, menneskerettigheder og respekt for samfund, kultur og natur. Derudover er grønlandske daginstitutioner guidet af syv nationale pædagogiske principper, Tunngaviit 1-7 (Naalakkersuisut u.å.), der er et fælles nationalt grundlag for pædagogisk arbejde, som med afsæt i sociokulturelle læringsteorier tematiserer: 1) Fælles produktiv aktivitet, 2) Sproglig udvikling og begyndende skrive- og læsefærdigheder, 3) Skabe sammenhæng, 4) Komplex tænkning via spørgsmål, 5) Læring gennem dialog, 6) Modellering, Visualisering og Demonstration og 7) Børnestyret aktivitet (Naalakkersuisut, u.å.). Disse principper er tæt knyttet til læringsmål, som det pædagogiske personale kan understøtte, men er samtidig rettet mod børns udvikling med afsæt i deres egne ønsker og spontanitet (jf. Tunngavik 7). Det er i Tunngaviit 1-7 relevant at bemærke, at børns leg ikke eksplicit fremskrives, selv om det er en central del af hverdagens praksis og relateret til konstruktionslege ved f.eks. at modellere og visualisere (jf. Tunngavik 6).

FN erklærede i 1979, at året var et internationalt børneår, som også blev markeret i Grønland. Det foranledigede, at Socialpædagogisk Seminarium og Grønlands Landsmuseum udfærdigede en udstilling og et skrift krediteret seminarielærer Jørgen Pjettursson om legetøjs og legs nationale betydning gennem tiderne (Grønlands Landsmuseum, 1979). I skriftet fremstilles leg både som funktionel og autotelisk. Leg er med til, at børn lærer at udtrykke fantasi og følelser om omverdenen, om samspil med andre mennesker samt at udføre funktioner og aktiviteter, som senere i livet kommer dem til gode (Grønlands Landsmuseum, 1979: 7). Alligevel er legen også »... spontan og interessebetonet og ikke lærepræget, hverken som den opleves, eller som den udfoldes« (Grønlands Landsmuseum, 1979: 7). Det fremhæves videre, at legen kan igangsættes eller faciliteres af voksne, men når først børnene leger, er det deres egen aktivitet: ustyrlig, livlig og udtryksfuld (Grønlands Landsmuseum, 1979: 9).

Psykologen Peter Gray har gennem en årrække skrevet om legs udtryk, kulturelle værdier samt evolutionære og samfundsmæssige formål i jæger-samler-samfund og blandt oprindelige folk (Gray, 2009). Han fremhæver bl.a., at børn er frie til at udforske, undersøge og lege, og at de gennem disse aktiviteter udvikler viden, færdigheder og værdier i forhold til egen kultur. En central pointe heri er, at leg ikke blot er flugt fra virkeligheden, men er muligheder for at konfrontere og håndtere livets usikkerhed, fare og besvær (Gray, 2009: 479). Antropologen Jean Briggs har undersøgt opdragelse, leg og familier i inuitkulturer over flere årtier (Briggs,

1970, 1998, 2010) og fremhæver, at der i oprindelige samfund historisk udfolder sig et resonant samspil mellem tilgange til andre mennesker og til de fysiske omgivelser. Verden ses som ustabil, foranderlig og udfordrende, hvorfor det bliver centralt for børn at være og lære i usikre situationer og omgivelser: »As individuals they create uncertainty, increase it, and test the limits of danger and of their own ability to endure. They are disposed to play with uncertainty, with danger, and with fear« (Briggs, 2010: 262). En nyere forskningsartikel om risikofyldt leg forbundet med Canadisk inuit diskuterer i forlængelse heraf, at børn i arktiske miljøer ofte leger selvstændigt udenfor, uden forældres deltagelse – og at det er en helt central tilgang til, at børn kan lære, hvordan naturen og miljøet er forbundet til og påvirker mennesket (Bauer & Giles, 2018: 239).

Denne artikel er inspireret af et feltarbejde i tre grønlandske børnehaver, hvor jeg observerede hverdagen og talte med pædagogisk personale om legebædagogiske forståelser og børns risikofyldte og grænseudforskende lege, som tit var helt almindelige og centrale dele af den pædagogiske hverdag. Ovenstående kontekstualisering tematiserer således perspektiver på leg og pædagogik i Grønland *specifikt* og i oprindelige samfund og inuitkulturer *generelt* om relationer mellem leg, opdragelse og udvikling samt deres forbindelser til risikofyldte og udforskende legetyper.

Kommunikation, fremvisning og grænser i leg

Denne artikel er begrebsligt og teoretisk inspireret af forskellige forståelser af leg relateret til risikofyldte, kommunikative, kropslige og grænseudforskende perspektiver. Det første perspektiv handler om en social og kommunikativ definition af leg med afsæt i antropologen Gregory Bateson. Bateson udfolder i »A Theory of Fantasy and Play« i værket *Steps To An Ecology Of Mind* (1972) en sprogligt-kommunikativ legeforsståelse, hvor deltagere i leg kontinuerligt både verbalt og nonverbalt forhandler legens grænser og status. Det foregår som direkte kommunikation og metakommunikation mellem legens deltagere om, hvorvidt den pågældende aktivitet er leg. Det er med andre ord en social og kommunikativ rammesætning og fordobling af virkeligheden mellem det reelle og fantastiske, hvori et rum for leg skabes. Legen bliver således en kontekstuel og situativ rammesætning, en *framing*, hvori legen og dens status fortolkes. Det implicerer, at legen ikke er en særlig aktivitet, men snarere må forstås som en særlig form for kommunikation. Denne sociale og kommunikative forhandling af, hvorvidt noget er leg, artikuleres på følgende måde:

These actions in which we now engage do not denote what those actions for which they stand would denote. (...) It appears from what is said above that play is a phenomenon in which the actions of »play« are related to, or denote, other actions of »not play«.
(Bateson, 1972: 185-86).

Det er væsentligt for denne artikels teoretiske afsæt, at legen rammesættes og forhandles som ikke-virkelig af sine deltagere, og deraf på hvilke måder den forholder sig til virkelighed eller fantasi. I metalogen² *About Games and Being Serious* (1972) udfolder Bateson ovennævnte temaer. I denne tekst møder læseren en fiktiv samtale mellem en far og dennes datter, der handler om, hvorvidt selve deres samtale er leg, og om den er uden regler, hvori de diskuterer og forhandler grænserne og reglerne for deres kommunikative leg: »The point is that the

purpose of these conversations is to discover 'the rules'. It's like life – a game whose purpose is to discover the rules, which rules are always changing and always undiscoverable« (Bateson, 1972: 19-20).

Det er dermed centralt i Batesons legeperspektiv, at legen er omskiftelig, åben og kontinuerligt rammesættes af sine deltagere, hvorved legens status som leg også forhandles. Det relaterer sig til den tyske filosof Eugen Fink, som i *The Oasis Of Happiness: Toward An Ontology of Play* diskuterer, hvordan legens åbenhed medvirker til, at legen også leger med sig selv: »*We play at being serious, we play truth, we play reality, we play work and struggle, we play love and death – and we even play play itself«*. (Fink et al., 1968: 22). For Fink er leg et fænomenalt fællesskab, der står over for en ontisk verdensforståelse: leg foregår ikke i ren subjektivitet uden referencer til omverdenen, men indeholder både forestillede (imaginært subjektive) og virkelige (ontisk objektive) elementer (Fink et al., 1968: 27). Det betyder, at der således er et mindre skarpt skel mellem legens verden og virkelighedens verden, som også Batesons metakommunikative legeperspektiv illustrerer.

Det andet legeteoretiske perspektiv vedrører temaer forbundet med fremvisning og performativitet (Skovbjerg, 2016), dionysisk og vild leg (Sicart, 2014) samt (risikofyldt) leg med grænser (Nippert-Eng, 2005; Sandseter, 2009). Hvor afsnittet forinden var særligt orienteret mod en bestemt forståelse af leg som en kommunikativ og social forhandling og fordobling af virkeligheden med afsæt i Bateson og udfoldet gennem Fink, så er dette afsnit mere tematisk orienteret og sammenkobler forskellige perspektiver på leg. Helle Marie Skovbjerg fremhæver, at leg er en almenmenneskelig aktivitet, at den har sin egen værdi, og at der er brug for et reflekteret pædagogisk sprog for leg, som kan indfange legs nuancer og ramme erfaringer med leg (Skovbjerg, 2017: 102-3). Her plæderer hun for at forstå leg som stemninger, legens værensformer, der udgøres af legemedier (redskaber) og legepraksisser (handling). Legestemning beskriver, hvordan man er til stede, når man leger – og begrebet er forbundet med fire legepraksisser og fire legestemninger:

Glid → Hengiven

Skift → Højstemt

Fremvise → Opstemt

Overskride → Euforisk

(Skovbjerg, 2017)

I det følgende udfolder jeg navnlig »skift → højstemt«, der viser sig særligt relevant i forhold til at undersøge og få sprog for leg i grønlandske børnehaver. Denne stemnings- og praksistype er kendetegnet ved, at kroppen er i centrum, hvor der skiftes mellem fart, højde, retning og intensitet. Her er hele kroppen i bevægelse, og stemningen udtrykkes gennem begejstring, fysiske tilkendegivelser (råb, latter og skrig), mens kroppens bevægelser skifter mellem forandring og gentagelse (Skovbjerg, 2017, 2016). Det vedrører dermed et mod til at gå ind i det usikre og være både kropsligt tilstedeværende og udforskende og derigennem lære om egen krop samt dens formåen og grænser. I forlængelse af dette kan Miguel Sicart inddrages, når han i *Play Matters* (2014) udfolder, at leg er risikofyldt og grænsesøgende: »*Play is also an activity in tension between creation and destruction. Play is always dangerous, dabbling with risks, creating and destroying, and keeping a careful balance between both«*. (Sicart, 2014: 9)

I leg befinder vi os således mellem apollinske og dionysiske tendenser, mellem orden og kaos. Sicart er inspireret af Friedrich Nietzsche og af, hvordan apollinsk kontrollerbarhed og ædruelighed modsættes af dionysisk irrationalitet, passion og kropslighed. Leg er dermed også vild, farlig, ukontrollerbar, grænsesøgende og grænsetransformerende, og i risikofyldt leg kan børn udvikle nye indsigter i egen kropslige formåen samt justere legens progression dertil (Kvalnes & Hansen Sandseter, 2023: 35). For at udvide disse perspektiver inddrages Christina Nippert-Eng og hendes begreb 'boundary play' (2005), som her oversættes direkte som 'grænseleg'. Nippert-Eng udtrykker, at leg gennem udforskninger af grænser også indeholder kontinuerlige evalueringer og konstruktioner af sociale og kulturelle handlinger (Nippert-Eng, 2005; Sicart, 2021). Grænseleg er en relationel leg, der dels forholder sig til eksisterende grænser i givne situationer og kontekster og dels omgår og forhandler dem på ny. Nippert-Eng mener, at grænseleg er en særlig legetype tæt knyttet til rumlighed og omgivelser, som også kan involvere risikable og farlige øjeblikke:

In fact, like all play, boundary play may include a mixture of more serious, risky, or threatening moments and elements. These may be interspersed with those that are perceived as more purely fun, safe, or harmless ... One rather hidden dimension that contributes to the mixture of serious-risky–playful-harmless dimensions in the play is the duration of the play and the perceived duration of its consequences.
(Nippert-Eng, 2005: 308)

I denne artikel tages begrebet grænseleg med ind i analyserne for at belyse, hvordan legende omgange med grænser, såsom farligt/ufarligt eller sikkert/usikkert, udfolder sig i børns vilde og risikofyldte legepraksisser. Sandseter (2009) har undersøgt og kategoriseret børns risikofyldte leg som bl.a. spændingsfyldte og risikable omgange med højder, fart og potentielt farlige redskaber og steder. Et centralt element er i dette, at voksne ikke nødvendigvis bør begrænse børns engagement i risikable og udfordrende lege, men snarere har et pædagogisk ansvar som omsorgspersoner for, at børne kan møde risici og udfordringer i trygge rammer (Sandseter, 2009: 5). Grænseleg bliver i artiklen derfor brugt som et analytisk begreb til at diskutere, hvordan voksnes legedeltagelse kan udfoldes som et handlerum mellem omsorg og tillid. Leg kan indebære potentielle farer for, at børn kommer til skade i virkeligheden, hvilket Winther-Lindqvist med inspiration fra Sandseter bruger som definition på risikofyldt leg (Winther-Lindqvist, 2020: 63). Her argumenterer hun for, at børn i børnehavealderen særligt tiltrækkes af farlige lege, fordi de medfører spændinger, der fører til både frygt og fryd (ibid. 63-64). Hun plæderer videre for, at den risikofyldte leg faktisk *ikke* er farlig, idet den også lærer børn om det ukendte og uvisse, om deres egen formåen og grænser for samme (ibid. 65), og altså at børn i risikofyldte lege kan lære at mestre svære aktiviteter i leg (Sandseter, 2009: 10). Dette trækkes i denne artikels diskussion frem som en central pointe i undersøgelse af grønlandske legepraksisser og voksnes deltagelse i dem.

Refleksivitet, dialog og deltagende etnografi

Det metodiske afsæt for artiklen og dens analyser er inspireret af et kortvarigt og refleksivt etnografisk feltarbejde (Davies, 2007; Pink & Morgan, 2013) i tre børnehaver i Nuuk, Grønland. Den etnografiske tilgang heri er mere deltagende end rent observerende, hvorfor det empiriske materiale herfra udtrykkes som deltagende observationer med mål om at komme tæt på praksis og observere den (Szulevicz, 2020: 99-100) med forskerens tilstedeværelse og situationelle handlinger forstået som et aktivt refleksivt element i forskningsprocessen (Davies, 2007: 63-64, 81). De deltagende observationer og feltarbejdet er korttids-etnografisk *inspirerede* og forstås i denne artikel som kort og intens deltagelse i praksis og praktikernes hverdag, og da jeg ikke deltager over længere tidsperioder, går jeg ud over en konventionel etnografisk indstilling som deltagende observatør til også at deltage aktivt og stille spørgsmål til forståelser og praktiseringer af leg i de pågældende situationer og kontekster (Pink & Morgan, 2013). En sådan intensitet og deltagelse udfolder Pink og Morgan som hverken meningsfuld eller anvendelig over længere tid (Pink & Morgan, 2013: 353). Det empiriske materiale er således tre dages deltagende observationer i hver af de tre børnehaver med tilknyttede 11 fokuserede observationer på omkring 2 timer (forbundet med de institutionelle hverdagsrytmer mellem samlinger, spisetidspunkter m.v.) med visuel (billeder) og skriftlig (feltnoter) dokumentation herfra. Jeg deltog med andre ord over hele dage med fokuserede observationer orienteret mod, hvilke legetyper, -mønstre og -praksisser der fandt sted mellem børn, og hvordan det pædagogiske personale deltog i dem.

Med henblik på at udfolde iagttagelser, sætte ord på observerede handlinger og praksisser samt opnå dybere kontekstuel viden foretog jeg også fire dialogiske samtaler og interviews (Holflod, 2022; Tanggaard, 2009), både formelle og uformelle, med personale og ledere om værdier, perspektiver og forståelser knyttet til børns institutionaliserede legepraksisser og voksnes deltagelse i den. Med inspiration fra det amerikanske forsknings- og udviklingsprojekt 'Pedagogy of Play' spurgte jeg ind til, *hvordan leg ser ud, og hvordan personalet oplever leg i konkrete situationer*, hvortil det dialogiske perspektiv handler om at åbne et samtalerum, der introducerer, udvider og uddyber forskellige stemmer om og perspektiver på leg (Wegerif, 2007). Da jeg ikke taler grønlandsk og blot forstår enkelte begreber og sætninger, har det påvirket og udfordret deltagelse og observationer, som dels har haft en mere non-verbal karakter, og dels er blevet nødvendigt styrket gennem samtaler og interviews med pædagogisk personale under og efter observationer. Det har samtidig betydning for, hvordan jeg tilgår et sprogligt-kommunikativt legeperspektiv i denne kontekst, da jeg derfor er særligt opmærksom på kommunikation, der rækker ud over det talte sprog såsom gestikulationer, mimik og bevægelser.

Det empiriske materiale fra deltagende observationer og feltnoter samt dialogiske samtaler og interviews har dannet afsæt for at udvikle og konstruere artiklens analytiske temaer. I bearbejdning og analyse af empiri er jeg inspireret af refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022, 2019, 2006) som en fleksibel og rekursiv tilgang, der fremskriver forskerens både subjektive og kvalificerende position i forskning, og at forskeren konstruerer tematiske fortællinger gennem læsninger og bearbejdninger af sit empiriske materiale (Braun & Clarke, 2022: 13-14). Disse positioner vedrører f.eks. eksisterende kendskab til Grønland ved at have boet der i længere tid, legeteoretiske placeringer og inspirationer samt pædagogiske antagelser – og dermed de faglige og personlige livserfaringer og positioner der altid er til stede og påvirkende.

Denne artikels analyser udfolder to temaer: 1) *Balanceringer mellem formålsdreven og fri leg* samt 2) *Leg med og på kanten af grænser – lystfuld og farefuld leg*. Braun og Clarke fremhæver, at forskeren må forholde sig aktivt til sin egen refleksive position såvel som valg af tilgange til analytiske bearbejdnings. I arbejdet med det empiriske materiale har jeg indledningsvist været orienteret mod *semantiske* og tekstnære læsninger, som kan kategoriseres som en induktiv og bottom-up tilgang. Analytiske opmærksomheder er derfra kontekstualiseret og kvalificeret i eksisterende teori og forskning, hvorfor de analytiske læsninger efterfølgende udvikles som *latente*, når jeg i større grad anvender egen viden og baggrund samt eksisterende forskningslitteratur til at forstå, udvide og kvalificere temaer og kontekst (Braun & Clarke, 2022). Artiklens analyser er derfor empiri-drevne, hvilket også er med hensigt om at repræsentere genstandsfeltet sensitivt jf. min egen refleksive positionering (Braun & Clarke, 2022; Davies, 2007) og indlejrede kulturlighed (Winther-Lindqvist, 2020), som jeg læser og forstår igennem.

Til sidst vil jeg kort kommentere på etik og forskningsintegritet i de studier, der danner afsæt for denne artikel. Inden de empiriske undersøgelser blev forskningsprojektet godkendt af forskningsetisk råd samt pædagogisk råd i Grønland. Jeg har ligeledes leveret børneattest til den lokale forvaltning. Derudover har jeg samarbejdet med den pågældende kommune samt kommunale dagtilbudsledere og deltaget i indledende og introducerende møder for at komme i kontakt med institutioner om at undersøge legepraksisser. Disse institutioner er derfor tidligt informeret om og inddraget i forskningsærinde og -spørgsmål. Derudover vedrører etik, som jeg tilgår det her, f.eks. også en opmærksomhed over for egen positionering, de spørgsmål jeg stiller i praksis og min rolle heri samt min håndtering af iagttagelser og erfaringer derfra efter undersøgelserne. Etik er i denne henseende noget, der forvaltes i alle dele af forskningsprocessen (Kofoed, 2021: 66), hvor det således er lige centralt før, under og efter undersøgelserne, fra indledende planlægning med myndigheder og institutioner til samarbejde med praksis og empirisk produktion samt til de i skrivende stund forskningsetiske processer og overvejelser om kultur- og kontekstsensitiv formidling.

Analyse

Denne artikels analytiske temaer illustrerer først generelle perspektiver på børns leg og voksnes deltagelse i den, hvilket fører videre til mere specifikke samt kultur- og kontekstsensitive analyser af og refleksioner over leg og pædagogik i grønlandske børnehaver. Disse analyser og refleksioner knyttes til undersøgelser af relationer mellem inuit-kultur, pædagogik og leg og i forlængelse heraf et særligt grænseudforskende pædagogisk perspektiv på børns institutionaliserede leg. Første delanalyse om *balanceringer mellem formålsdreven og fri leg* skal læses som brede observationer og beskrivelser af, hvordan leg ser ud, som praksis og deltagelse, i den pågældende kontekst. Dette gøres for at rammesætte de empiriske situationer og for at vise, at der selvfølgelig er andet på spil end grænseleg og risikofyldte lege, som den efterfølgende analyse tager fat i. I dette afsnit berører jeg ligeledes tematikker om legebædagogiske muligheder og det pædagogiske personales deltagelse. Anden delanalyse tematiserer, når børns leg foregår på grænsen: mellem det farlige/ufarlige, sikre/usikre, høje/lave eller f.eks. mellem det vilde/rolige. En central pointe i dette er, at børnene søger grænserne og udforsker dem. De danner heri erfaringer med deres egne grænser og formåen, og dermed hvor deres grænser går, og hvornår det ikke længere er sjovt, underholdende eller giver sus i maven. Derudover er en pointe, at de voksne pædagogisk reflekteret og bevidst

lader dem gøre det, også selv om det ser farligt ud. Heri udfolder jeg det risikofyldte og farlige i legepædagogiske perspektiver og sætter spørgsmålstegn ved, hvornår og hvordan det er farligt samt dets pædagogiske kvaliteter og implikationer.

Balanceringer mellem formålsdrevne og fri leg

De fleste dage i børnehaverne var ensartede. De fulgte samme struktur. Ved 9-tiden var der fælles samling med alle børnene, som inden da ofte var engagerede i forskellige lege, de selv igangsatte, styrede og udfoldede. I samlingerne deltog stuens børn og pædagogiske personale. De begyndte med, at alle sad i rundkreds og faldt til ro. De voksne initierede herfra forskellige samtaleemner, aktiviteter og lege, som ofte omhandlede at stille spørgsmål og integrere bevægelselementer. Det lændede sig typisk op ad 'Tunngaviit' og især fælles produktiv aktivitet, kollaborativ sproglig udvikling og kompleks tænkning gennem spørgsmål og læringsdialoger (Tunngavik 1, 2, 4 & 5). Efter samling, som varede 15-30 min., var der mange deltagerdrevne legemuligheder, jf. Tunngavik 7 om børnestyret aktivitet, og faciliterede aktiviteter som konstruktionslege, jf. Tunngavik 6 om modellering, visualisering og demonstration. Med andre ord var de syv pædagogiske principper for læring og udvikling tydelige elementer i hverdagens planlægning og strukturer. Ved frokost var der kontinuerligt fokus på fælles spising og ofte indledende sange, mens der efter frokost igen var deltagerdrevne leg, voksenfaciliterede aktiviteter og undertiden udendørs aktiviteter på institutionernes legepladser eller enkelte længere ture. Observationerne foregik i vinteren 2022, hvorfor legepladser og gader var snedækkede. De følgende feltnoter beskriver to situationer fra forskellige børnehaver, som udfolder en samling og en fælles voksenfaciliteret aktivitet.

De voksne kalder børnene til samling, og efter kort tids tumult er både børn og voksne samlet og sidder i en stor rundkreds. En voksen indleder en aktivitet, hvor børn og voksne synger sammen. De voksne synger for, mens børnene prøver at følge med. De kender dog sangene og må have prøvet det før. Sanglegene fører over i nogle sproglege, hvor de alle rejser sig. Det er sociale lege, som foregår i fællesskabet. Det handler om tal og om at kunne tælle til 10 eller mere (og foregår i øvrigt først på grønlandsk, så på dansk og til sidst på engelsk), mens de bevæger sig rundt og er fysisk aktive. Børnene opmuntres af de voksne og roses. Den flersproglige pædagogik er interessant, da læringshensigter træder tydeligt frem, og børnene synes at mestre en hel del sprog. De voksne etablerer et tæt forhold mellem leg og læring, hvor aktiviteten her er fælles, social og foregår ved at synge og tælle sammen i kor. (Feltnoter, Institution II, Nuuk, 14.3.2022).

...

Den voksne initierer kort efter spising en fælles aktivitet i rundkreds, hvor de alle – børn og voksne – står op og holder i hånd. De slipper hinandens hænder, strækker sig med hele kroppen, klapper, mærker efter, bøjer sig, bruger benene. Det er gymnastik, hvor de bruger hele kroppen. De tæller til ti og så hurtigere igen og igen. Det er en aktivitet med leg og læring, hvor børnene bevæger sig og er aktive, mens de øver sig i ord og at tælle. En anden voksen kommer ind og er med. Hun deltager med det samme. De tramper rundt i rundkredsen og griner. Børnene stønner og synes det er hårdt, men de skal også lave squats med udstrakte arme. Imens snakker de om det, øver sig i at stå på et ben og så på

*det andet. De fortsætter og bliver instrueret i at sidde i skrædderstilling. De skal prøve at meditere og nynne imens, men de griner også af det. Der er høj stemning. Alle børnene er med i den fælles leg og de morer sig og viser sig frem.
(Feltnoter, Institution I, Nuuk, 7.3.2022).*

Feltnoterne er eksemplariske, idet de illustrerer aktiviteter, der gik igen på tværs af observationsdagene. Det var faste elementer, at børnene øvede tal og ord sammen på flere sprog med udpræget voksenstyring. Der var gennemgående læringsorienteringer i at udvikle flere sprog samtidigt og forankre det i kropslige og performative (tumble-)lege og aktiviteter og i at facilitere legeaktiviteter omkring konstruktion, modellering og æstetiske læreprocesser. Hvis man anlægger et legetypologisk blik på dette (Hughes & Melville, 2002), er en central iagttagelse, at det er enkelte legetyper, de voksne navnlig initierer; legetyper forbundet med kropslighed, sociale aktiviteter og konstruktioner, hvori f.eks. mere stille, indadvendte, dvælende, sensoriske eller fantasi- og forestillingsbetonede lege var sjældne. Med afsæt i observationer og samtaler med pædagogisk personale indikerer det et begrænset legebædagogisk repertoire, der er nært forbundet med Tunngaviit og lærings- og udviklingsfremmende aktiviteter, og deraf følger, at børnenes repertoire af muligheder indsnævres for at »...sikre, at legen udfolder sig inden for daginstitutionens regler og normer« (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019: 32). Et sådan perspektiv fremhæves i et forskningsoverblik som mulige pædagogiske bekymringer omkring voksnes deltagelse i børns leg, når den instrumentaliseres og gøres til redskab for læring (Winther-Lindqvist & Svinth, 2019: 33), bliver til legeretorikken *leg som udvikling* (Sutton-Smith, 1997), der som fleksibelt redskab tjener andre mål i livet (Øksnes, 2012: 110), og som tematisk taler ind i kontinuerlige diskussioner af pædagogiske og institutionelle spændinger mellem formålsdrevne leg og legens egenværdi (EVA, 2017; Skovbjerg, 2016).

I et interview med en af pædagogerne udfolder vedkommende denne balancering mellem styring og frihed i dagtilbud, og at der løbende sker pædagogiske refleksioner over, hvordan personalet dels vil understøtte børns frie leg og samtidig skal sikre rammer for børns læring og udvikling ift. institutionelle og strukturelle betingelser:

*Vi er nødt til at tage udgangspunkt i barnets leg, for det er jo på den måde, barnet lærer på (...) Jeg synes, legen er udgangspunktet for at kunne se ting i et andet perspektiv, at lege med perspektiver og lege med sin egen rolle i forhold til de perspektiver. (...)
En af institutionernes fordele er, at vi kan sætte nogle rammer for børnene. En af institutionernes ulemper er, at vi sætter rammer for børnene. For vi kommer også let til at begrænse dem i at have et større spektrum af følelser, oplevelser og sansninger, fordi vi bliver meget styrende som voksne. (Pædagogisk personale i børnehave I, Nuuk).*

Citatet fortæller om, hvordan børn gennem leg udvikler sig og etablerer muligheder for at danne erfaringer med nye perspektiver og sig selv. Det vidner også om en aktuel dobbelthed i de besøgte børnehaver om at balancere institutionel styring og facilitering med børnedrevne aktiviteter, hvor de kan tilegne sig bredere affektive oplevelser og erfaringer med egen formåen og egne grænser. Det er forbundet med næste delanalyse, der tematiserer leg med og på kanten af grænser – både personlige og rumlige – som mulighedsrum for at danne

vigtige erfaringer til nytte i den pågældende kultur og kontekst (Briggs, 2010; Gray, 2009; Grønlands Landsmuseum, 1979; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019).

Leg med og på kanten af grænser – lystfuld og farefuld leg

Legeforskerne Lars Geer Hammershøj og Helle Hovgaard Jørgensen udfolder, at nyere forskning i leg illustrerer grundlæggende kendetegn ved leg som selvinitieret, drevet af deltagernes frihed og forståelser af leg som fri fra virkeligheden og som formål i sig selv (Hammershøj & Jørgensen, 2023: 33-35). I dette er det karakteristisk, at leg er lystfuld, er spændt ud mellem skabelse og ødelæggelse (Sicart, 2014) og samtidig også kan være forbundet med det både usikre og farefulde (Hammershøj & Jørgensen, 2023: 35). I nærværende kontekst står det farefulde, det risikable og det grænseudforskende nært forbundet med legs lystfulde kendetegn, når denne undersøgelses observationer og feltnoter viser, at børn i grænseudforskende og farefulde lege metakommunikerer om dens virkelighedsstatus (Bateson, 1972) og deltager i højspændte kropslige situationer mellem forandring og gentagelse for at opleve og erfare det usikre og udforskende (Skovbjerg, 2016):

...Herinde er der mere gang i den. Der er fri leg og vilde lege med puder, ribber, bolde og lignende. Flere børn kravler op ad ribben. Den tårner sig op ad en væg og gulvet nedenunder er hårdt. Der er ikke stole eller puder forneden. De kravler ned og op igen. Ned og op igen. De gentager handlingen. Flere børn kommer til og kravler op, så der er fem børn i toppen af ribben. Børnene samles deroppe, taler sammen og udfordrer hinanden til at springe ned. De griner med hinanden, råber og larmer, maser og skubber for at komme øverst. Der er langt ned fra det øverste af ribben. Jeg kigger på pædagogerne, som sidder lidt derfra og laver perleplader med nogle andre børn. Dør er mere stille. Jeg prøver at se, om de ser legen på ribben. Den ældre pædagog, som sidder ved bordet og har ansigtet mod børnene og ribben, kigger undertiden op. Hun ser dem og deres leg. Hun er opmærksom og lader dem fortsætte deres leg uden indblanding fra en voksen. Børnene fortsætter deres leg ved ribben i samme stemning som før, indtil der er samling, hvor de fleste hopper det lange stykke ned til gulvet og løber hen til fællesområdet. (Feltnoter, Institution II, Nuuk, 15.3.2022).

I situationen kommunikerer børnene både verbalt og kropsligt, at de leger, og selv om det foregår i et virkeligt rum, markerer de, at det er for sjov og ikke virkeligt. Legens deltagere fordobler virkeligheden mellem det reelle og fantastiske (Bateson, 1972; Fink et al., 1968). I legen udforsker børnene forskellige grænser mellem det farlige og ikke-farlige, det høje og lave (i ribberne) og skift mellem sikkerhed i at holde fast med hele kroppen og springe ud i usikkerheden (Briggs, 2010; Nippert-Eng, 2005; Skovbjerg, 2016). Børnene udforsker og forhandler kontinuerligt grænserne i legen og dens tilhørsforhold til rummet omkring dem. Det er sammenligneligt med 'leg med store højder' (Kvalnes & Hansen Sandseter, 2023; Sandseter, 2009), hvor legens deltagere udforsker et objekts højde, stejlhed, mestringsmuligheder og den overflade, man kan falde ned på. I flere observationer er det et centralt opmærksomhedspunkt, at de voksne ikke, eller i hvert fald sjældent, intervenserer. Børnene får mulighed for at udleve legen på egne vilkår. Det betyder imidlertid ikke, at det pædagogiske personale ikke ser dem og deres handlinger, men snarere at børnene etablerer

et rum til selv at udforske egne grænser og formåen, til at mærke efter hvornår det bliver for vildt, usikkert, og hvor deres grænser går. I en nylig rapport om dagtilbud i Grønland, peger VIVE (2021) også på, at omsorg for barnets trivsel og udvikling er gennemgående og afgørende pædagogiske kendetegn. I et interview udfolder en pædagogisk leder, at børnene da også synes at få lov til mere, til at afsøge og eksperimentere med egne grænser, end hvad man f.eks. forventer i danske eller skandinaviske børnehaver:

Jeg har lagt mærke til, og det synes jeg desværre er ved at forsvinde lidt, at børn får lov til meget mere. Når de leger på ydersiden af blokken, eller hopper fra isflage til isflage på Storesøen, eller leger fange på store sten. De fik ikke at vide: Nej! Lad nu være! De fik faktisk før meget større frihed til at kunne udleve legens univers. Der er en forståelse af, at opdragelse går i generationer. For du skal jo ikke ret mange generationer tilbage, før det var et fangersamfund, og den måde du kom frem på var i kajak. Det vil jo ikke give nogen mening at have et faldunderlag inde i en institution, når det, børnene kommer ud og leger i, er fjeldet. På den måde er der jo en anden nødvendighed i legen. En nødvendighed i, at børnene jo skal lære, at hvis du falder og slår dig, så gør det ondt. (Pædagogisk personale i børnehave II, Nuuk).

Når den interviewede refererer til 'blokken', handler det om et større boligområde i Nuuk, mens Storesøen findes ved den sydgrønlandske by Qaqortoq. Feltnoterne ovenfor og dette interview-citat eksemplificerer gennemgående iagttagelser i observationer og samtaler med personale, som ræsonnerer med tidligere beskrevne kendetegn ved leg i oprindelige samfund, hvor den besad særlige udviklings- og samfundsmæssige formål i at udforske og lære om egen kultur og at konfrontere sig med livets usikkerheder og farefulde elementer (Gray, 2009). Det vidner om et samspil mellem leg og opdragelse, der tematiserer verdens foranderlighed og usikkerheder; i leg lærer børn om egne forhold til frygt, farer, kropslighed og udholdenhed (Briggs, 2010) samt om relationer og gensidige påvirkninger mellem sig selv som individer og kollektiver, natur og miljø (Bauer & Giles, 2018). I de institutioner, jeg besøgte og observerede, var det et fællestræk, at personalet meget gerne ville fortælle om, hvad de gjorde og foretog sig, og hvorfor. Flere gange fremhævede pædagoger metaforerne om 'girafsprø' og 'ulvesprø' som et pædagogisk pejlemærke om at hjælpe, lytte og tale med børnene og i mindre grad til dem. At undgå at instruere og ikke råbe eller være for direkte over for dem med hensigt om at være understøttende og på højde med dem. I disse samtaler såvel som observationerne kom det til udtryk, at de voksne var opmærksomme på børnene i deres mere vilde lege, selv om de ikke påvirkede dem. Det indikerer en anderledes omsorgsforståelse, end der ellers ofte udtrykkes i børnehavepædagogik, hvor omsorg for børnene lidt kategorisk kobles til fremtiden frem for nuet. Gennem farefulde, risikofyldte og grænseudforskende lege erhverver børnene muligheder for at udforske, eksperimentere med og lære om, hvad de kan, ikke kan, hvornår noget er på grænsen for dette, og hvornår noget overskrider grænsen. Det er et legepædagogisk interessant anliggende, når legen bliver redskab for omsorg for fremtiden og i mindre grad for nuet. I nuet gør det måske ondt at afsøge og overskride grænser, mens det kan understøtte, at fremtiden lettere kan håndteres.

Diskussion og afrunding

I en større undersøgelse af forståelser af og sprog for børns leg blandt danske daginstitutionspædagoger fremhæver forfatterne, at: »*Det børnesyn, som kan iagttages på tværs af de inkluderede studier, er funderet i en forståelse af, at læring er væsentlig for at barnet kan klare sig i fremtidens samfund, ligesom samfundet er afhængigt af børns læring*«. (Schmidt & Slott, 2021: 63). Det relaterer sig til denne artikels diskuterende ærinde om et anderledes legepædagogisk anliggende i 'omsorg for fremtiden', hvori perspektiver på farlig, risikofyldt og grænseudforskende leg potentielt adskiller sig fra en mere traditionel 'omsorg for nuet'-pædagogik. Det betegnes som pædagogiske nybrud, når dagtilbud og heri børnehaver aktivt og reflekteret tager pædagogisk hånd om risikofyldt og farefuld leg som et rum for at muliggøre udvikling. Et eksempel på dette er Børnehuset Troldhøj i Danmark, hvorom Dansk Center for Undervisningsmiljø skriver: »*For Børnehuset Troldhøj i Roskilde er risikofyldt leg den centrale tilgang til at støtte børns udvikling og trivsel. Børnene lærer deres egne grænser at kende og opbygger mod til at skubbe til grænserne gennem en aktiv udforskning af dem. Med bevidst brug af rammerne skubbes til børnenes formåen og mod*«. (DCUM, u. å.)

Dette børnesyn relaterer sig til denne artikels analyser af leg med og på kanten af grænser som et særligt legepædagogisk element i børns aktiviteter og voksnes deltagelse i dem, som blev observeret og diskuteret i tre børnehaver i Nuuk, Grønland. Denne artikel skal læses som en udforskning af leg og pædagogik i oprindelige kulturer og samfund, hvilket endnu er underbelyst i pædagogisk forskning om børns leg og voksnes deltagelse og roller i den. Artiklens bidrag er således ikke en generel kortlægning af, hvordan en grønlandsk legepædagogik ser ud eller praktiseres – det vil kræve større og længere undersøgelser, som integrerer både *etiske* og *emiske* forskningsperspektiver i udvikling af kultur- og samfundssensitiv viden (Kwame, 2017: 224). Den bidrager dog med nye perspektiver på voksnes institutionaliserede deltagelse i børns leg og dets mulige pædagogiske implikationer, når pædagogisk personale udfolder et handlerum mellem omsorg og tillid, hvor børn kan udforske og eksperimentere med egne grænser (Nippert-Eng, 2005). Artiklens analyser viser også udfordringer i at balancere mellem legens funktionalitet og æstetik, når den både skal være noget i sig selv og gøre godt for noget (Grønlands Landsmuseum, 1979; Skovbjerg, 2016) i de pågældende dagtilbud. Personalet italesætter bekymringer over, hvorvidt de muligvis begrænser børns leg og deraf deres mulighedsrepertoire ift. at lege, deltage og være sammen på sanselige, fantasifulde og grænseoverskridende måder. Det er forbundet med mine observationer af, hvordan læring og udvikling er centrale elementer i hverdagens pædagogiske praksisser såvel som i de nationalt guidende pædagogiske principper.

Til sidst i denne artikel vil jeg kort berøre min egen forskerposition, da den er en integreret del af både handlinger og aktiviteter i børnehaverne såvel som en dimension af samtaler og interaktioner med pædagogisk personale. Til en fælles aktivitet (Institution III) sad børnene og pædagogerne i rundkreds på gulvet. Gennem en voksenstyret samtale trænede de navne, tal, datoer og årstider, hvor børnene i fællesskabet øvede sig og lærte sammen. Jeg sad også på gulvet sammen med de andre, og en dreng kom hen og ville sidde hos mig. Han spurgte, hvad jeg var, og pædagogerne talte lidt om, hvad 'forsker' hedder på grønlandsk, så de kunne introducere mig ordentligt til børnene. Jeg var 'ilisimatoq' og dermed tydeligvis udefra. Forskning i oprindelige samfund, kulturer og pædagogikker er historisk blevet foretaget af

folk udefra (Smith, 2021), og for mit vedkommende implicerer det, at jeg forsker gennem egen 'kulturlighed' (Winther-Lindqvist, 2020) og dermed fortæller empiriske og analytiske historier derigennem. Andre har imidlertid andre historier:

Indigenous peoples across the world have other stories to tell which not only question the assumed nature of those ideals and the practices that they generate, but also serve to tell an alternative story: the history of Western research through the eyes of the colonized. These counter-stories are powerful forms of resistance which are repeated and shared across diverse Indigenous communities. (Smith, 2021: 2).

Studier af andre kulturer kan bidrage med indsigt i egen kultur og i denne sammenhæng også i egen daginstitutionspraksis. I forskning om og med oprindelige folk må man imidlertid stille sig reflekteret over for egen kulturlighed, for dennes indvirkning på undersøgelser, være opmærksom på sin egen position og være transparent og handle med tydelig forskningsintegritet, hvilket f.eks. er gjort gennem denne undersøgelses forskningsetiske forløb. Det er alligevel en udfordring at udvikle og kommunikere viden fra en udefrakommende position, når lokal og kulturbåren epistemologi og viden let kan misforstås (Pidgeon & Riley, 2021: 13). Derfor skal denne artikel ikke læses som et bud på en generel kortlægning af, hvordan en grønlandsk legebepædagogik ser ud, forstås eller praktiseres. Den bidrager med en særlig fortælling gennem empirisk materiale (Braun & Clarke, 2022), som kan være med til at udvide det legebepædagogiske felt i Grønland og oprindelige samfund og kulturer ved at udvikle analytiske pointer og begreber til at tænke og tale på nye måder om og i de pågældende kontekster.

Noter

1. I artiklen anvender jeg begrebet 'oprindelige' om folk, kultur og samfund, hvor andre muligvis ville anvende 'indfødte'. I en international kontekst benyttes »indigenous« om folk af afstamning fra et særligt sted eller om tidlig beboelse af land og territorier inden kolonisering. Frem for at definere, hvilket begreb der bør anvendes, må en meningsfuld tilgang være at lytte til, hvordan nogen identificerer sig – og i denne undersøgelses kontekster og situationer er 'oprindelig' primært anvendt. Se desuden Barten & Mortensen (2016) for en uddybet begrebslig diskussion af anvendelsen »oprindelig« i en grønlandsk kontekst.
2. En metalog er her en samtale om et problematisk emne, hvor deltagerne ikke kun diskuterer problemet, men hvor samtalestrukturen også som helhed er relevant for emnet.

Referencer

- Arnfjord, I. (2021). *Daginstitutionernes historiske opstart i Grønland – Red Barnet Danmarks virke i Grønland i perioden 1945-1975*. Ilisimatusarfik, Grønlands Universitet.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.
- Barten, U., & Mortensen, B. O. G. (2016). Er grønlændere et oprindeligt folk i folkeretlig forstand? *Nordisk Administrativ Tidsskrift*, 93(1), pp. 5-19.
<https://www.djoef-forlag.dk/sites/nat/index.php>
- Bauer, M., & Giles, A. (2018). The need for Inuit parents' perspectives on outdoor risky play. *Polar Record*, 54(3), pp. 237-240. <https://doi.org/10.1017/S0032247418000360>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, pp. 77-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11:4, pp. 589-597.
DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Briggs, J. L. (1970). *Never in anger: portrait of an eskimo family*. Harvard University Press.
- Briggs, J. L. (1998). *Inuit Morality Play: The Emotional Education of a Three Year Old*, New Haven and London, Yale University Press.
- Briggs, J. (2010). Ethnographic Case Study: Inuit Morality Play and the Danish Medical Officer. In C. Worthman, P. Plotsky, D. Schechter, & C. Cummings (red.), *Formative Experiences: The Interaction of Caregiving, Culture, and Developmental Psychobiology* (pp. 284-292). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511711879.025>
- Børne- og Undervisningsministeriet, BUVVM (2022). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LBK nr. 985 af 27/06/2022.
- Davies, C. A. (2007). *Reflexive ethnography a guide to researching selves and others* (2. udg.). Routledge.
- Danmarks Evalueringsinstitut, EVA. (2017). *Leg og læring i skandinavisk dagtilbudsforskning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret [30.9.2022] på: <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/leg-laering-skandinavisk-dagtilbudsforskning>
- Dansk Center for Undervisningsmiljø, DCUM (u.å.). *Praksiseksempel: Børnehuset Troldhøj*. Lokaliseret [24.3.2023] på: <https://dcum.dk/vaerktoejer-og-inspiration/praksiseksempel-boernehuset-troldhoej>
- Fink, E., Saine, U., & Saine, T. (1968). *The Oasis of Happiness: Toward an Ontology of Play*. *Yale French Studies*, 41, pp. 19-30. DOI: <https://doi.org/10.2307/2929663>
- Gray, P. (2009). Play as a Foundation for Hunter-Gatherer Social Existence. *American Journal of Play*, 1, pp. 476-522.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3, pp. 443-463.
- Grønlands Landsmuseum (1979). *Meeqqat pinnguaatillu. Børn og legetøj*. Udg. i anledning af det internationale børnear af Grønlands Landsmuseum.
- Hammershøj, L. G., & Jørgensen, H. H. (2023). Dannelse og leg. I *Legekunst: Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud* (red. L. G. Hammershøj). Samfundslitteratur.
- Holflod, K. (2022). Co-creating playful learning designs for interprofessional higher education: Dialogic perspectives on design-based research, in Lockton, D., Lenzi, S., Hekkert, P., Oak,

- A., Sádaba, J., Lloyd, P. (eds.), *DRS2022: Bilbao, 25 June – 3 July, Bilbao, Spain*. <https://doi.org/10.21606/drs.2022.282>
- Hughes, B., & Melville, S. (2002). *A Playworker's Taxonomy of Play Types*. London: Playlink.
- Inatsisartut (2012). *Inatsisartutlov nr. 16 af 3. december 2012 om pædagogisk udviklende tilbud til børn i førskolealderen*. Lokaliseret [26.3.2023] på: <http://lovgivning.gl/lov?rid={D7143525-45A9-460E-918A-8DBA1D289E93}#>
- Jensen, L. (2016). Approaching a Postcolonial Arctic. *KULT – Postkolonial Temaserie*, 14, pp. 49-65.
- Karoff, H.S. (2013) Play Practices and Play Moods. *International Journal of Play*. 2(2). Pp. 76-86.
- Kofoed, J. (2021). Hvis universitetet var en biotop: – et essay om forskningsetik. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(33), pp. 62-73. DOI: <https://doi.org/10.7146/TFP.V17I33.129167>
- Kvalnes, Ø., Hansen Sandseter, E.B. (2023). Experiences, Mastery, and Development Through Risk. In: *Risky Play. Critical Cultural Studies of Childhood*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25552-6_3
- Kwame, A. (2017). Reflexivity and the insider/outsider discourse in indigenous research: my personal experiences. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 13(4), pp. 218-225. <https://doi.org/10.1177/1177180117729851>
- Naalakkersuisut (u.å.). *Tunngaviit 1-7*. Lokaliseret [24.3.2023] på: https://iserasuaat.gl/emner/foerskole/tunngaviit?sc_lang=da
- Nippert-Eng, C. (2005). Boundary Play. *Space and Culture*, 8(3), pp. 302-324. <https://doi.org/10.1177/1206331205277351>
- Pidgeon, M., & Riley, T. (2021). Understanding the Application and Use of Indigenous Research Methodologies in the Social Sciences by Indigenous and Non-Indigenous Scholars. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 17(8). <https://doi.org/10.22230/ijep.2021v17n8a1065>
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: Intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), pp. 351-361. <https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Sandseter, E.B.H. (2009). Characteristics of risky play, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9:1, pp. 3-21, <https://doi.org/10.1080/14729670802702762>
- Schmidt, C. H., & Slott, M. (2021). *Et praksissprog for leg: en undersøgelse af daginstitutionspædagogers forståelser af og sprog for børns leg*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Sicart, M. (2014). *Play matters*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Sicart, M. A. (2021). Playthings. *Games and Culture: A Journal of Interactive Media*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/15554120211020380>
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Aarhus: Tubine Forlag.
- Skovbjerg, H. M. (2017). Leg og dannelse. I V. Nørgård (red.), *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter* (1 udg., s. 97-118). Akademisk Publiserings.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Bloomsbury Academic & Professional.
- Strand, C. (2005). *Red Barnets historie: en fortælling om 60 års udvikling og arbejde*. Red Barnet.

- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg., s. 97-115). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2009). The Research Interview as a Dialogical Context for the Production of Social Life and Personal Narratives. *Qualitative Inquiry*, 15(9), pp. 1498-1515. <https://doi.org/10.1177/1077800409343063>
- VIVE (2021). *Dagtilbud i Grønland – Analyse af forhold med betydning for børnemiljøet*. København: Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. Lokaliseret [30.9.2022] på: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/dagtilbud-i-groenland-15990/>
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic Education and Technology: Expanding the Space of Learning* (Vol. 7), Springer Science and Business Media, New York, NY.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2020). *Kort og godt om leg*. Dansk Psykologisk Forlag A/S. Kort & godt.
- Winther-Lindqvist, D., & Svinth, L. (2019). *Leg i daginstitutioner*. Aarhus Universitetsforlag. Pædagogisk Indblik Nr. 3.
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed, børns leg i en institutionaliseret barndom*. København: Hans Reitzel.

Forfatterbiografi

Kim Holflod er adjunkt ved Pædagoguddannelsen, Københavns Professionshøjskole samt postdoc ved DPU, Aarhus Universitet. Han forsker dels i samarbejde, deltagelse og relationer på tværs af faglige, professionelle og sektorielle grænser og dels i legende, eksperimenterende og spekulative metoder i pædagogik og uddannelse. Han er aktuelt med i forsknings- og udviklingsprojekter om tværsektoriel kultur- og spiludvikling (Horizon Europe-projektet EPIC-WE) samt legende tilgange til læring i skolen (Playful Learning Praxis Research). Derudover er han styregruppemedlem og redaktør i Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab (DJES) samt styregruppemedlem i Center for Higher Education Futures (CHEF) ved Aarhus Universitet.