



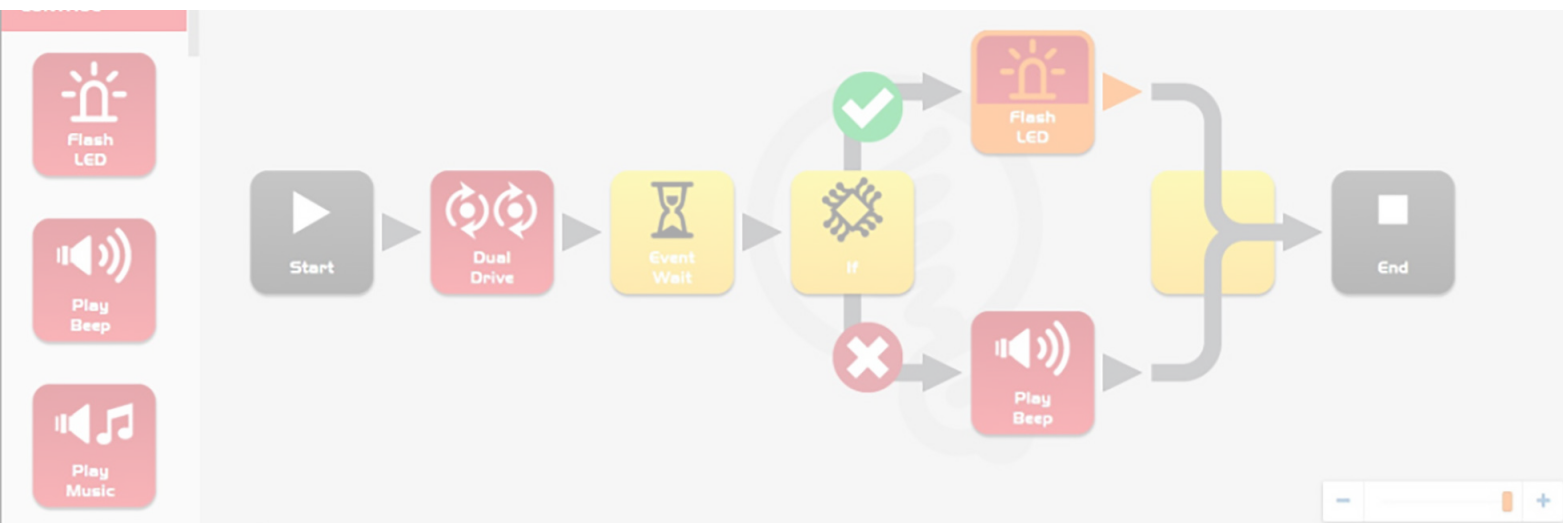
## **BUKS** – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 62 2018 • Årgang 35 • ISSN 0907-6581 • ISBN 978-87-999363-1-1 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

### **Tema: Den fænomenale leg**

Redaktion: Herdis Toft og Carsten Jessen





*tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 62*

*tema: den fænomenele leg*

*redaktion: herdis toft og carsten jessen*

*layout og tilrettelæggelse: alfred christen iversen*

*foto og grafik: forfatterne eller anført*

*skriftbrug: brødtekst/georgia, rubrik/formata, omslag, sidetop og -bund/calibri*

*issn/isbn*

*0907-6581 / 978-87-999363-1-1*

*tidsskriftredaktion: alfred christen iversen, kim jerg, carsten jessen,  
helle skovbjerg karoff, flemming rasmussen, klaus thestrup, herdis toft,  
henrik tarp vang, henriette vognsgaard hjernø*

*tidsskriftet udgives af*

*BUKS – børne- og ungdomskultursammenslutningen*

*c/o institut for kulturvidenskaber, syddansk universitet, c/o herdis toft  
campusvej 55, 5230 odense*

*www.buks.dk*

*tidsskriftet udgives med støtte fra kulturministeriets  
bevilling til almenkulturelle tidsskrifter*

*mekanisk, fotografisk eller anden mangfoldiggørelse af dette tidsskrift er ikke  
tilladt ifølge dansk lov om ophavsret*

*tidsskriftet giver mulighed for, at forfattere kan få kan få fagfællebedømmelse af  
deres artikler*

*© BUKS og forfatterne*

# Indhold

Indledning <i>Herdis Toft og Carsten Jessen</i>	05
Legen som fænomen og forskningsoptik. Et essay om fortolkning og teori <i>Carsten Jessen</i>	09
Leg som ustyrlig deltagelseskultur - eller fortællingen om det demokratiske æsel (fagfællebedømt) <i>Herdis Toft</i>	25
We do the same, but it is different. The open laboratory & play culture (fagfællebedømt) <i>Klaus Thestrup</i>	47
Familien Robot kommer forbi – en undersøgelse af teknologisk legekultur mellem robotter, børn og pædagoger (fagfællebedømt) <i>Mads Bønløkke Pedersen og Rikke Toft Nørgård</i>	61
Medieleg i skolen – eller media literacy i et legekulturelt perspektiv (fagfællebedømt) <i>Helle Hougaard Jørgensen</i>	91
Stjernes kud – Forskningspixibog om et farligt barn (fagfællebedømt) <i>Rikke Toft Nørgård</i>	107





# **BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur**

Nr. 62 2018 • Årgang 35 • ISSN 0907-6581 • ISBN 978-87-999363-1-1 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Herdis Toft og Carsten Jessen:

## **Indledning**

Dette nummer af tidsskriftet har været længe undervejs, men kan til gengæld nyde godt af, at tidsskriftet er overgået til at blive et rent elektronisk tidsskrift. Vi har sagt farvel til faste abonnenter og goddag til muligheden for at forbinde de enkelte bidrag med resten af internettets udgivelser. For en del bidragsydere – og læsere – er det væsentligt, at vi bringer fagfællebedømte artikler med en forskningsmæssig betydning. For andre er det snarere undersøgelser og beskrivelser af (nye) former for praksis på det børne- og ungdomskulturelle felt, der efterspørges. Begge ønsker bliver opfyldt i nummeret her.

Vi modtager støtte fra Statens Kunstfond til at klare udgivelsen fra egne redaktionelle skriveborde uden forlags- eller trykkeriaftaler, og det er vi meget taknemmelige for. Ligeledes har vi nu mulighed for at koble interaktivt mellem vores tidsskriftnumre og vores hjemmeside, således at vi kan aktivere billed- og videomateriale, lydmateriale osv., ligesom vi kan give links til alt, hvad internettet kan præstere af relevant materiale.

Vi håber, at ændringerne vil falde i god jord hos læserne! Det giver i al fald både redaktion og bidragsydere mulighed for at gå mere legende og eksperimentelt til værks, samtidig med at forskningstilknytningen bevares.

*»Et fænomen erkendes i intet tilfælde isoleret, men uden undtagelse i en kontekst, og sin fulde betydning får det derfor først igennem denne«.*

Sådan beskrev litteraten Johan Fjord Jensen den fænomenale analyse- og fortolkningsstrategi, der blev udviklet i sidste halvdel af det 20. århundrede, og som også gælder for forståelsen af, hvad og hvordan leg er. Nemlig at der er forskel på vores værditilskrivning af begrebet om leg og fænomenet leg alt afhængigt af, hvordan vi hver især opfatter legens funktion, og hvordan vi stiller os i relation til leg i forskellige kontekster og på forskellige kulturhistoriske tidspunkter. Det er netop denne tilgang til leg, som har præget vores tidsskrift og den dertil knyttede legekulturforskning fra dets opstart og frem.

Det foreliggende temanummer om leg bærer titlen *Den fænomenale leg*, idet tematikken fokuserer på, og illustrerer, hvordan leg i dag fremtræder for os i forskelligartede politiske, kulturelle og pædagogiske kontekster og forståelsesrammer. Temaet er tænkt som et follow-up på tidsskriftnumrene 59 og 60, der indeholdt udgivelse af børnekulturforsker Flemming Mouritsens samlede produktion, hvori hans undersøgelser af leg efterhånden kom til at spille en hovedrolle. I tilknytning til udgivelsen af dette digre værk blev der afholdt et symposium på Syddansk Universitet med deltagelse af en lang række forskere, formidlere, undervisere og praktikere i det børne- og ungdomskulturelle felt, som kiggede tilbage på hans betydning. Disse og andre tilbageblik på og formidling af hans virke i både ind- og udland vil læserne kunne følge på BUKS-hjemmesiden [buks.dk](http://buks.dk) hvor vi reserverer en særlig plads hertil.

Hvor står legeforskningen så i dag? Hvor den kommer fra vidner de mange, mange tidligere udgivne numre af tidsskriftet, som alle er blevet eller bliver gjort elektronisk tilgængelige. Men hvor står den i dag, og hvor er den på vej hen? Et svar kunne være: den står med storskrævende ben hen over et broget landskab, hvor både politikere, kunstnere, kulturformidlere, pædagoger og praktikere træder i karakter på mange mulige og umulige måder. Der er ikke umiddelbart konsensus på området. De store paradigmers og skolers tid er tilsyneladende forbi. Til gengæld mødes parterne i nye, stærke kontekster, fora og framinger:

– der har været afholdt stiftelsesmøde for en national Legetænketank, hvor deltagerne er optaget af at sted- og rodfæste leg i et vidtfavnende internationalt perspektiv – uden at acceptere grænsedragninger i forhold til alder, generation eller køn, institutions- eller fritidsliv, etnicitet, digitale eller analoge platforme,

– det er nu en dansker, nemlig Carsten Jessen, der er formand for *The International Play Association*, som bl.a. afholder temakonferencer om legens betydning i en politisk rammesætning på Christiansborg,

– der var allerede tidligere en professor i henholdsvis børnelitteratur, nemlig Mette Winge, og i børnekultur, nemlig Beth Juncker. Vi har nu dertil fået en professor m.s.o. i leg, nemlig Helle Skovbjerg,

– der er legelaboratorier, fabulatorier og eksperimenterier, der er Coding Pirates og CounterPlay, og vi har aktuelle og stærke udgivelser om legens betydning i både dannelses- og uddannelsesperspektiv, i henseende til demokratisk dannelse og så videre,

– vi er også mange, der er vidner til og deltagere i intense diskussioner og debatter, hvor det af nogle påpeges, hvordan legen er trængt samfundsmæssigt af politiske krav om styring og effektivisering af børns hverdagsliv, mens det fra andre påpeges, at leg har afgørende betydning for samfundsmæssig demokratisk virksomhed, – og hvad skal man mene – gør det nogen forskel om en formålsparagraf for dagtilbud lyder: »Børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring« – eller om den lyder som regeringens ændringsforslag: »Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv«? Hvordan denne smukke hensigtserklæring vil blive konkretiseret og omsat i praksis bliver det interessant at følge de kommende år.

Hvad er det for synsvinkler på og forestillinger om fænomenet leg, der trænger sig på? Er leg (igen) på vej til at blive løs-sluppen fra det læringsfavntag, der har præget tilgangen i en længere periode? Eller tværtimod? Er leg på de sociale mediers mange platforme ved (nu) at blive set som så løs-sluppen, at vi må gribe ind med krav til både forældre, pædagoger og udbydere om at stramme op på deltagelses- og delingslysten? Eller tværtimod? Vi håber med artiklerne i dette nummer af tidsskriftet at kunne bidrage til den fortsatte faglige udveksling af viden om og diskussion af legens betydning og funktioner.

Carsten Jessen indleder nummeret med et essay om *Legen som fænomen og forskningsoptik. Et essay om fortolkning og teori*. Han peger på betydningen af, at vi fremviser og diskuterer de teoretiske antagelser, der styrer vores empiriske observationer af fænomener som leg. Samtidig understreger han betydningen af at bevare den nysgerrighed og undren, der fik os til at gå i gang med undersøgelserne. Der må være noget, som forekommer umiddelbart svært at forstå og indpasse i vores for-domme og fortolkninger samt forventningshorisont for fænomener som leg. Clifford Geertz' og Flemming Mouritsens nu klassiske beskrivelser af »dyb leg« og rolleleg er eksempler, som han fører med ind i sin egen præcisering af legens kendetegn i dag.

Herdis Toft fortsætter fremvisningen af teorier om leg med artiklen *Leg som ustyrlig deltagelseskultur – eller fortællingen om det demokratiske æsel*. Hun tager dog et andet afsæt end Carsten Jessen, nemlig i filosofen Jacques Rancières demokratiforståelse, og

argumenterer for, at legekultur som fænomen repræsenterer en »ustyrlig« deltagelseskultur, der bygger på direkte demokrati og dermed er et livsnødvendigt fundament under vort samfund. Hun trækker tråde fra det anti-autoritære oprør i maj 1968 til børns legekultur i dag, hvor regelforhandlinger og -forvandlinger er nøglebegreber for at forstå, hvori forskellen mellem liberalistisk »fri« leg og socialt »forpligtet« fælles leg består. Hun benytter en observation af børnehavebørns kamp om at erobre »magten« over et legeredskab som eksempel.

Klaus Thestrup skriver om *We do the same, but it is different. The open laboratory & play culture*. Heri præsenterer han et forskningsfelt og et pædagogisk område med fokus på digitale medier, leg og pædagogik i et samfund, hvor medier og viden er globaliserede fænomener. Han anlægger et historisk perspektiv, idet han inddrager både resultater fra og udfordringer i tidligere og nutidige aktiviteter, hvori indgår teknologier og fortællinger i børns leg i pædagogiske sammenhænge, som benytter sig af eksperimenter. Han demonstrerer udviklingen af det åbne laboratorium for leg og de pædagogiske metoder knyttet hertil.

Mads Bønløkke Pedersen og Rikke Toft Nørgård skriver om *Familien Robot kommer forbi – en undersøgelse af teknologisk legekultur mellem robotter, børn og pædagoger*. Som Klaus Thestrup tager også de fat på børns teknologipraksis, og ser den dels i en legekulturel optik, dels med fokus på mellem menneskelige og humanistiske dimensioner inden for 21st Century Learning Skills. De beskriver et Design Based Research feltarbejde i 3 børnehaver, der som case viser, hvordan robotter bliver til legevæsner og legemedier i børnenes legepraksisser på egen hånd og sammen med pædagoger. De demonstrerer, hvordan man kan udvikle et rammeværk for at forstå legens dimensioner, teorier, elementer og karakteristika i et dannelsesperspektiv.

Helle Hovgaard Jørgensen skriver om *Medieleg i skolen – eller media literacy i et legekulturelt perspektiv*. Hun beskriver et etnografisk feltarbejde baseret på Grounded Theory, som hun har foretaget i børnehaveklasser, og hun fokuserer her på børnenes mediebrug, idet hun dels iagttager deres medieleg, dels beskriver den media literacy, de udvikler herigennem. Det gør hun især ved at næranalysere en udvalgt case, som demonstrerer sammenhænge mellem børnenes lege- og mediekompetence, mellem deres lege- og mediekyndighed og -dannelse.

Rikke Toft Nørgård skriver om *Stjernesked – Forskningspixibog om et farligt barn*. Hun kalder sit bidrag, der omhandler computerspil som et håndværk, børn møjsommeligt tilegner sig, for en forskningspixibog. En sådan bog kondenserer ved hjælp af narrativ etnografi og »evocative writing« de forskningspointer, der kommer ud af et feltarbejde. Resultater af et længerevarende forskningsarbejde kondenseres til pixibogsstørrelse. Hertil lægges en »musikvideo«, hun tidligere har udgivet i en anden kontekst, som demonstrerer den samme form for empiriindsamling og bearbejdning.

God læselyst

Herdis Toft og Carsten Jessen





# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 62 2018 • Årgang 35 • ISSN 0907-6581 • ISBN 978-87-999363-1-1 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Carsten Jessen

## Legen som fænomen og forskningsoptik – et essay om fortolkning og teori

### Resumé

Empirisk observation indebærer altid fortolkning og er aldrig neutral. Når vi observerer andre menneskers handlinger, må vi nødvendigvis trække på bevidste eller tavse antagelser om menneskers motiver. Vi må bruge det, H.G. Gadamer kalder vores »forforståelser« og »for-domme«. Videnskabelige teorier er særlige fortolkninger, der bør have som mål at gøre grundantagelser synlige og bevidste, og videnskabelige diskussioner bør konstant kritisk analysere herskende teorier for skjulte antagelser. Med legen som genstand og med C. Geertz som primært eksempel diskuterer artiklen teorier om leg og fremsætter en teori om leg som handlinger, vi mennesker udfører for at skabe en virkelighedssfære, hvori vi frit kan skabe stemninger.

### Nøgleord

*leg; legeteori; dyb leg; observation; fortolkning; videnskabsteori; tavs viden; Geertz; Gadamer*

*Vi bærer altid tavse teorier om verden med os.*

*I videnskab er vi forpligtet til at få dem til at tale højt og tydeligt.*

Det er et vilkår for observationer af menneskelig adfærd, at observatøren altid iagttager fra en position udefra, og det indebærer, at man må fortolke, hvilket grundlæggende betyder at tilskrive det iagttagede fænomen mening. Det er der ikke noget særligt videnskabeligt i, for i vores daglig omgang med verden og hinanden fortolker vi hele tiden. Mennesker har en formidabel evne til ubevidst at skabe mening i det, vi oplever. Det er en nødvendig forudsætning for vores daglige liv og ikke mindst vores samliv med hinanden, men det er også et tveægget sværd, for på den ene side fortolker vi ofte for hurtigt og forkert. På den anden side kan vi ikke spekulere over motiverne for enhver handling eller diskutere enhver mulig betydning i de ord, vi hører. En sådan attitude har sin egen diagnose: Paranoia.

Vi må i det daglige stole på vores automatiske, intuitive fortolkninger. I den videnskabelige observation derimod forholder det sig modsat. Her bør alt være til diskussion, og her er vores evner til hurtige fortolkninger et grundlæggende problem, som er vanskeligt at takle, fordi vi ikke uden videre med vores vilje kan nulstille og neutralisere vores fortolkninger. I en videnskabelig kontekst må vi derfor bruge særlige metoder for at bryde med vores umiddelbare tolkninger af omverden, og skabe viden, der overskrider de umiddelbare fortolkninger.

Videnskabsteorier beskæftiger sig med den problemstilling og forsøger at definere, hvordan vi opnår videnskabelig valid viden. Men selv her slipper vi ikke uden om et fortolkningsapparat. Forskellige videnskabsteorier hviler på forskellige forståelser, både af hvad verden er, og hvordan vi kan erkende den. I filosofisk sprogbrug skelner man mellem ontologi, som beskæftiger sig med det, der eksisterer, og epistemologi, som handler om, hvordan vi kan få adgang til dette eksisterende. Videnskabsteoriernes alternative antagelser på de to områder har betydning for, hvad formålet er med at observere, hvordan observationer bør udføres, og hvilken status observatøren og dennes udsagn har. Teorier, der hviler på den filosofiske tænkning, der går under betegnelsen »realisme«, antager, at der findes en virkelighed uafhængig af vores erkendelse. For sådanne teorier er vores fortolkningsapparat noget, der skal overvindes med de videnskabelige metoder. Vi skal se igennem vores filter af fortolkninger og forstå, hvordan fænomenerne i vores omverden i virkeligheden er »i sig selv«. Det er afsættet for bl.a. positivismen, hvor teorien er, at vi skal og kan nå frem til sand viden og forståelse ved at erkende en objektiv verden. Ifølge positivismen er det nok vanskeligt, men i princippet muligt med de rette metoder.

Overfor realismen står »idealisme«, som antager, at virkeligheden er en mental konstruktion. Her antager man ikke, at det er muligt at nå frem til en sand erkendelse af en verden, der er uafhængig af vores fortolkninger. Derfor er det principielt umuligt at svare på, om der findes en objektiv verden uden for os, og selve spørgsmålet er egentlig irrelevant. Hvis denne verden eksisterer, vil vi nemlig aldrig få adgang til den uden om vores fortolkningsapparat. Vi er for det første biologiske væsner, og vi kan kun erkende verden gennem den måde, vores krop og hjerne nu engang er bygget på. For det andet er vi kulturelle væsner, og det indebærer, at vores fortolkningsapparat formes af vores omgivelser, når vi socialiseres ind i den kultur, vi vokser op i. I lidt forskellige udgaver findes denne grundantagelse i videnskabsteorier som bl.a. hermeneutik, konstruktivisme og socialkonstruktivisme, trods deres mange forskelle og nuancer.

### Teoriens betydning

Dette essay indskriver sig i den sidstnævnte videnskabelige tradition, og mit formål er at forsøge at vise, at teoretiske antagelser altid vil være styrende for empiriske observationer, men de er ofte implicite og »tavse«. Konsekvensen heraf er, at observationer altid bør rumme et element af teori og, ikke mindst, altid må forsøge at diskutere teori(er) i dialog med empirien. Det betyder ikke, at observationer altid skal begynde med et bestemt og bevidst teoretisk udgangspunkt, for den bedste grund til at begynde en bevidst observationsproces er slet og ret nysgerrighed og undren, som jo dækker over at der er noget, vi ikke umiddelbart kan forstå og indpasse i vores normale fortolkningsapparat. Det betyder dog heller ikke, at der er noget forkert i at efterprøve en teori ved lade den møde empiri. Formålet bør så være netop at vurdere og diskutere teorien. I en akademisk læreproces kan det være en nødvendig øvelse i at nå ud over den uundgåelige tendens, vi alle har til konstant at få øje på eksempler, der bekræfter en ny teori, vi netop har tilegnet os. Et klassisk eksempel er, når læsningen af Freud fører til, at man ser alt muligt som seksuelle symboler. Som Freud selv har sagt engang, så er en cigar ind i mellem bare en cigar, som man(d) ryger for at nyde virkningen. Som vi skal se senere åbner den synsvinkel for en lidt anden forståelse af menneskers lyst.

### For-domme og forventningshorisonter

Den tyske filosof og hermeneutiker Hans-Georg Gadamer siger, at forståelse er selve vores måde at være på som mennesker (Gadamer 2007). Vi er så at sige vores fortolkninger i den forstand, at vores iagttagelser altid er farvet af erfaringer og viden, bevidst eller ubevidst. Vores fortolkninger danner vores forventninger til, hvordan vores omverden er. Vi kan ikke undslippe disse forventninger, som Gadamer kalder vores »for-forståelser« eller »for-domme«.

Alt, hvad vi ser, har altid referencer og kontekst, så vi aldrig bare ser »noget«, men altid noget bestemt. Sociologen og fænomenologen Alfred Schutz, der er en central inspirationskilde til socialkonstruktivismen, siger det på en lidt anden, men helt grundlæggende måde: Vi er til stede i en fælles, intersubjektiv, kulturel verden (Schutz, 2005), som former vores verden, og selv om verdens kendsgerninger til en begyndelse blot er kendsgerninger, er de altid allerede bevidst eller ubevidst udvalgt af bevidstheden, og dermed er de allerede fortolkede.

Vi kan med andre ord aldrig møde verden forudsætningsløst og objektivt. Det er banalt, men betydningsfuldt, og det kan vi nemt erkende: Prøv at se en hest for dig for eksempel. Prøv så at beskrive den. Måske kan vi blive enige om, at den er et dyr, men allerede her har vi indskrevet den i en for-forståelse og fortolket den som noget, der er forskelligt fra andre fænomener som mennesker, andre dyr og ikke-levende objekter. Vores for-forståelser danner det, Gadamer kalder vores »forventningshorisont«, som er i spil på mange forskellige niveauer – hos individer, i kulturer og selv i videnskabelige teorier. Der er gode chancer for, at din forestilling om en hest er ganske anderledes end den, jeg har, som igen er ganske anderledes end den fortolkning, hesten får, når den defineres i et videnskabeligt biologisk system med stringente begreber og definitioner. Forestillingerne er forskellige, men hver for sig sande fortolkninger. For mig er hesten et stort, uberegneligt og dermed farligt dyr, som jeg helst holder mig på god afstand af. Min erfaring med heste er nemlig ret begrænset. For min far var det anderledes. Han voksede op med heste, og han havde, fra den spæde barndom på en bondegård, styret hestespand og plov i mange år og betragtede dem som godmodige

arbejdsdyr – og lidt til. Det var et ganske anderledes syn på heste end den, man møder hos yngre generationer af hesteinteresserede piger, for hvem de nærmest kan være et kæledyr. Mens min far ikke gik af vejen for at spise en hestebøf, er tanken om at spise hest selvsagt umulig for én, der betragter hesten som et kæledyr. Det er lige så slemt som tanken om at spise en hund, der som bekendt er en delikatesse nogle steder i verden. I 1970 slagtede den danske kunstner Bjørn Nørgaard en hest på en mark i Nordsjælland som et kunstværk med en indforstået henvisning til kunstinstitutionernes traditioner. Det siger næsten sig selv, at min far, på linje med mange andre dengang, ikke fattede, hvad det handlede om, og da slet ikke, at det skulle være kunst. Værket er i dag udstillet fast på Statens Museum for Kunst (SMK) og kan stadig vække forargelse. Værket provokerer folk og er et godt eksempel på, hvordan kunst ofte arbejder bevidst med at bryde betragternes forventningshorisonter. Vi møder ikke kun verden med vores erfaringer og viden, men i høj grad også med vores følelser, der fungerer som en central del af vores tavse fortolkninger af vores oplevelser. Vi reagerer ofte umiddelbart ud fra vores for-forståelser og forventninger, som vi kun delvist er bevidste om, at vi har. Vi mærker verden gennem vores fortolkningsapparat, og vi skaber verden, idet vi fortolker den.

Videnskaber er ikke fri for for-forståelser, og teorier skaber også verden, idet de lægger en bestemt optik, baseret på forventningshorisonter. Videnskabssociologen Thomas Kuhn (Kuhn 1996) provokerede i begyndelsen af 1960'erne den naturvidenskabelige verden med en påstand om, at alle videnskabelige teorier er sociale konstruktioner, som hviler på vedtagne grundantagelser, såkaldte »paradigmer«, i de forskellige videnskabelige fællesskaber. Han demonstrerede, at sådanne fællesskaber fungerer efter sociale regler, hvor nye opdagelser og tanker har lige så vanskeligt ved at blive anerkendte som i alle andre sociale grupperinger, hvis de modsiger de anerkendte grundantagelser. Derfor udvikler videnskaben sig gennem revolutioner, der i højere grad er sociale end videnskabelige. Ifølge Kuhns analyser ændrer videnskabernes teorier sig som regel først, når ældre videnskabsfolk, der har deres status bundet i gamle teoretiske grundantagelser og sandheder, erstattes af nye generationer med nye teorier.

Man kan ikke afskrive naturvidenskaben som en samling tilfældigheder, eller hævde at sandheden er relativ, så alt gælder. Det er jo tydeligt nok ikke tilfældet. Men Kuhns teori om paradigmer understreger, at teorier altid er foreløbige fortolkninger og sandheder, der kan forandre sig. Anerkendelsen af det faktum, er måske det vigtigste i skridt i moderne videnskab, fordi det rummer erkendelsen af, at man kan tage fejl, modsat hvad der er tilfældet i religioner. Sådan ser den israelske historiker Yuval Noah Harari (2017) i det mindste på det.

### Et dialogisk møde

Når det handler om at observere menneskelig adfærd, er sandheden heller ikke relativ. Den er bare af en anden art, for målet er ikke at finde en objektiv sandhed eller at konstatere, hvad der er rigtigt, forkert, godt eller skidt ud fra en fastlagt målestok, for en sådan findes i sagens natur kun som en social konstruktion. Vi observerer heller ikke for at få bekræftet vores egen subjektive sandhed, dvs. hvad vi selv synes, føler, fornemmer eller forestiller os. Vi skal ud over vores umiddelbare reaktioner og for-forståelser i forsøget på at forstå, hvad sandhed og mening er for de observerede. Det er i virkeligheden lidt af et kunststykke, der kun giver mening, hvis der for det første er en forskel mellem den, der observerer, og de, der observeres,

dvs. hvis vi erkender, at vi observerer »udefra«. Uden en forskel, vil der ikke komme ny viden. For det andet skal vi være i stand til rent faktisk at opnå en indsigt i de observeredes livsverden ved at undslippe vores eget fortolkningsapparat. Ifølge Gadamer (Gadamer 2007) kan vi det i mødet med »det andet« og de andre, med det, der netop er anderledes. I det møde er vores for-forståelser ikke suspenderet, for det kan vi ikke, men vi har evnen til at forstå »det andet« med afsæt i vores egne for-forståelser. Derfor er observationer og fortolkninger et dialogisk møde. Også det er i realiteten banalt, for vi gør det konstant i vores dagligdag, om end med skiftende held. Vi kender det som forundring og forstyrrelser af vores forventninger, når noget ikke passer til vores vante forestillinger.

Når det er et kunststykke at forstå, skyldes det, at vi ikke simpelthen kan spørge dem, vi observerer, og forvente at få et brugbart svar. Vi kan selvfølgelig bruge interview, som er en velkendt metode, når man vil afdække folks livsverden (Kvale og Brinkman 2009), men også her må vi fortolke for at få meningen frem. Når vores informanter – børn eller voksne – skaber mening i det levede liv, sker det i vid udstrækning ubevidst, og de handler og reagerer på baggrund af »tavse« erfaringer, sociale regler, lyster og viden. »*Vi ved mere, end vi kan sige*«, lyder et citat fra Michael Polanyi (Polanyi 1966, p. 49), der i 1958 definerede begrebet »tavs viden«, som viden, vi bruger og lever efter, men ikke kan verbalisere eller sætte på begreber. Dette tavse træder ikke uden videre frem og danner et forståeligt mønster for observatøren. Det kræver et stykke arbejde.

Gadamer kalder den forståelsesproces, vi må igennem overfor »det andet«, en »horisontsammensmeltning«, som vi kun når frem til via det, han betegner som en hermeneutisk proces, hvor vi hele tiden cirkler mellem fortolkning, efterprøvning og ny fortolkning. Der er tale om en balancegang, hvor vi på én gang skal fastholde vores egen forventningshorisont og forstå »det andet« i en dialogisk proces.

### Kunst og observationer

Gadamer beskæftiger sig med kunstværker, men han beskriver en almen forståelsesproces. Vores møde med et kunstværk, ser han som et interaktivt møde, hvor vi er i dialog med og medskaber af værket i kraft af vores fortolkning. Kunstværker findes ifølge ham ikke som færdige eksterne genstande. Værket opstår i mødet med betragteren, der deltager i værkets tilblivelse. Det møde er derfor ikke en passiv oplevelse, men en erfaring som alt andet levet liv, for vi kan ikke holde kunstværket ude i strakt arm og beskrive det som en genstand i sig selv, lige så lidt som de øvrige fænomener i verden, vi møder. Dermed ikke sagt, at betragteren selv konstruerer kunstværket (eller virkeligheden for den sags skyld). Man kan sige, at kunstværket fremkalder vores for-forståelser og sætter vores forventningshorisont i spil. Alt efter værkets karakter kan det forstyrre vores for-domme, så vi får øje for dem, og dermed bliver klogere på os selv og verden, eller værket kan bekræfte vores for-domme, så de forbliver ubevidste og tavse. Vi kan selvfølgelig også vælge at afvise værket som uforståeligt og ligegyldigt for os.

Den tankegang er ikke forbeholdt kunstværker, men har også relevans for observationer. Også her handler det om et møde som en erfaringsproces, hvor forståelsen ikke består i at kunne beskrive et fænomen som en ekstern, neutral realitet, men forstå fænomenet ved en horisontsammensmeltning. Som nævnt er det et kunststykke og lige så vanskeligt som at fortolke et kunstværk. Derfor kan det være en fordel ikke blot at forlade sig på sine egne

evner til at danne forståelige mønstre i empirien. Så meget mere som vi, når vi observerer og fortolker andre menneskers handlinger, altid vil trække på bevidste eller tavse antagelser om disse menneskers motiver. En af de videnskabelige teoriernes fornemste opgaver bør være, at sådanne forestillinger er gjort synlige og bevidste. Det er bare sværere end som så, og en af videnskabens andre opgaver er at gå eksisterende teorier efter for deres eventuelle skjulte antagelser. Ikke nødvendigvis med det formål at erklære dem som fejltagelser, men for at gøre deres udsagn klarere, og dermed måske gøre os klogere på det fænomen, teorierne fortolker på. Det vil jeg forsøge i det følgende, hvor jeg tager fat på socialantropologen Clifford Geertz' essay *Deep Play. Notes on the balinese Cockfight* fra 1973.

### Dyb leg og hanekamp

*Deep Play* står som en vigtig milepæl i nyere legeteori. Teksten er delvist oversat til dansk (Karoff og Jessen 2014). Den blev oprindeligt udgivet i en antologi med titlen *The Interpretation of Culture* (Geertz 1973), hvor Geertz introducerer den kulturanalytiske metode, som siden har haft stor indflydelse på den antropologisk orienterede kulturforskning bl.a. med begrebet »thick description« (tæt beskrivelse) som et metodisk greb i observationer. I *Deep Play* er det imidlertid fortolkning, der står i centrum, og selv om Geertz ikke henviser til Gadamer, er hans fortolkningsmetode i samme tradition, endda med et afsæt i fortolkning af kunstværker. Hans formål er eksplicit at præsentere en nyskabende metode med inspiration fra kunstfortolkning og med leg som eksempel. Geertz' essay har inspireret mange legeforskere, herunder den danske børnekulturforsker Flemming Mouritsen, der læser børns leg som æstetisk-symbolisk udtryk (Mouritsen 2016).

Ifølge Geertz har den antropologiske analyse af kulturens former hidtil haft karakter af at dissekere en organisme, diagnosticere et symptom eller dechifrere en kode, dvs. analysere og beskrive en ekstern realitet. Han præsenterer et alternativ, en ny metode, hvor fortolkning er parallel med at trænge ned i en litterær tekst. Han vil undersøge kulturen, som var det en samling »tekster«. Fra den synsvinkel bliver den observerede kultur, den balinesiske hanekamp, en symbolsk struktur, der »siger noget om noget«. Geertz fortolkning af hanekampene i Bali er et forsøg på at fortolke menneskelig adfærd i den konkrete kontekst, hvori adfærden optræder – eller rettere leves – på de observeredes egne betingelser. Geertz benytter selvsagt også et fortolkningsapparat, der rummer nogle for-forståelser af menneskelig adfærd, og essayet præsenterer teori om legens mening for de legende.

Balinesiske hanekampe er, ifølge Geertz, en betydningsfuld del af balinesiske mænds liv og fylder meget i deres hverdag. Selve hanekampene er kun én del af aktiviteten. Forud for den går der tid med forberedelser, herunder opdræt af haner, daglig pleje og den konkrete klargøring af hanen til en bestemt kamp. Kampene foregår i en ring på 15 x 15 meter, de begynder sidst på eftermiddagen og varer tre til fire timer til solnedgang. I denne periode er der ni til ti separate kampe, som følger et præcist regelsæt, hvis overholdelse nøje overvåges af dommere.

I hver kamp kæmper to haner, som forsøger at slå hinanden ihjel. Allerede her støder man som observatør fra en anden kultur med et andet perspektiv på dyr og vold ind i en følelsesmæssig oplevelse, hvor vores for-domme hurtigt kan fordreje fortolkningen og forhindre en forståelse. I vores »civiliserede« kultur dyrker vi nok konkurrencen, men i en anden rammesætning, i vores sportsgrene, som hanekampene på alle måder ligner.

Ganske som balineserne går op i og dyrker hanekampene, går mange af os op i sportskampe. Den måde, Geertz beskriver hanekampene på, kan de fleste af os genkende fra sport som eksempelvis fodbold, håndbold eller boksning.



Tilskuerne udgør en tætpakket menneskemængde (se billede ovenfor fra 1949), mens kampene er i gang. Geertz skriver, at de bevæger kroppene i kinæstetisk indføling, når de hæver og sænker skuldrene og drejer hovederne og hepper på hanerne. Tilskuerne er i fællesskab dybt involveret i kampene, som de også diskuterer før og efter den enkelte kamp. Der indgås et hav af væddemål om mindre beløb, og et centralt om et stort beløb. Tilskuerne er også selv udøvere af »sporten«, der er vævet tættere ind i hverdagslivet, end vores sport som regel er. Det er ikke sportsheltene på tv, der følges, men naboens, fætterens og ens egne haner, der er i kamp.

Geertz beskriver kampene som »melodrama«, dvs. en scenisk fremstilling af stærke følelsesmæssige konflikter, som vi kender fra litteratur og film. Hanekampene er ikke en film, men de er i princippet skabt med det samme formål. Målet er at skabe det, Geertz kalder »dyb leg«, hvor deltagerne (tilskuere såvel som udøvere) oplever en høj grad af spænding og involvering. Væddemålene bidrager stærkt hertil. Spændingen i kampene forsøges også fastholdt ved at lade haner med nogenlunde samme styrke kæmpe, så resultatet bliver uforudsigeligt. Ifølge Geertz lykkes det ikke altid. Halvdelen af kampene er trivielle og hurtigt overståede.

Selv om der væddes, vindes og tabes, så ændrer hanekampene over tid ikke noget økonomisk, og selv om der er status i at have opdrættet haner, der vinder, så ændrer det ikke på den enkeltes status uden for arenaen. Deltagerne håner og ydmyger godt nok hinanden, men kun allegorisk. Hanekampene gentages ikke desto mindre igen og igen, år efter år og minder på mange måder om det, der sker hos os omkring fodbold hver eneste søndag.

Svaret på spørgsmålet om, hvorfor hanekampene er så interessante for balineserne, dvs. hvilken mening de giver for deltagerne, indebærer en fortolkning af deltagernes udbytte og motiver. Hvad får de ud af det, når de nu hverken bliver rigere eller ændrer status? Geertz mener som nævnt, at hanekampene kan fortolkes efter samme metode som en litterær, kunstnerisk tekst. Han konkluderer, at hanekampene parallelt med en litterær tekst gør balinesernes hverdags erfaringer som mennesker i en specifik social og kulturel kontekst forståelige ved at fremstille dem som handlinger og genstande befriet for deres praktiske konsekvenser. Det betyder, siger Geertz, at deres mening kan formuleres stærkere og opfattes mere præcist.

#### Metasocial kommentar

Hanekampene er en metasocial kommentar til noget grundlæggende i den balinesiske kultur, siger Geertz, nemlig det at sortere mennesker efter fastlagte hierarkiske rangklasser. Det meste af balinesernes kollektive liv er organiseret omkring den opdeling. Hanekampens mening for de involverede selv er at være en fortolkning af det liv, der udfolder sig omkring og igennem denne opdeling. Denne fortolkning sker med det, Geertz kalder »et følelsesmæssigt ordforråd«, som optræder i spændingen ved at løbe en risiko, fortvivlelsen ved at tabe og glæden ved at vinde. Dette »ordforråd« er mere end blot affekter og stemninger i oplevelsen af hanekampe. Det er en følelsesmæssig fremstilling af, hvad centrale dele af det balinesiske samfund hviler på, og derfor er overværelsen af hanekampe også en slags følelsesmæssig uddannelse, hvor den balinesiske mand kan tilegne sig samfundets grundlæggende følelsesmæssige reaktioner og attituder.

Det lyder mere abstrakt og komplekst, end det er. Med fare for at forsimple en smule, så handler det bl.a. om, hvordan man takler det at vinde og tabe i det levede liv som balinesisk mand. På den vis er hanekampene et læringsrum, men man skal ikke opfatte kampene som en skole, der har læringen som formål. Den følelsesmæssige uddannelse er blot et eksempel på, at deltagelsen i et samfunds kultur altid medfører læring og dannelse. Hanekampene eksisterer ikke med et læringsformål.

Geertz tolker hanekampene som en balinesisk »læsning« eller tolkning af balinesiske livsomstændigheder. Han formulerer det mere præcist som en fortælling, balineserne fortæller om sig selv, til sig selv. Det er en fortælling i symbolsk form om at leve i en bestemt samfundsstruktur og livsform.



Når Geertz tilskriver mening til hanekampene på denne måde, siger han også implicit, at balineserne har et behov for at fortolke deres livssituation i en kollektiv, social sammenhæng. Om han har ret, er ikke afgørende i konteksten af denne artikel. Derimod er det væsentligt, at Geertz demonstrerer noget centralt for observationer af mennesker: Fortolkningen indebærer bevidst eller ubevidst antagelser om de observeredes behov, motiver, drifter og bevæggrunde. Det giver mening som et svar på, hvorfor mennesker handler, som de gør.

Geertz er en fortolker, der ser andres handlinger som fortolkninger i sig selv, og samtidig tilskriver dyb leg mening som det rum og den form, hvori disse fortolkninger kan foregå. Han opstiller her på én gang teorier om mennesker, om kunst og om leg. Det sidstnævnte præciserer han ikke som legeteori, men han skriver følgende:

*»...fokusering(en) på udvalgte erfaringer fra dagliglivet, som [sker] i hanekampen – udskilt fra livet som 'bare en leg' og genforenet med det som 'mere end en leg' [...] skaber noget, som måske snarere end typisk og universelt kunne kaldes en paradigmatisk menneskelig begivenhed...« (Geertz 2014, p. 185)*

En paradigmatisk begivenhed betragter han som parallel med det at møde et kunstværk, for den tilsvarende *»...nogenlunde hvad den opmærksomme lytter til en strygekvartet eller den opmærksomme betragter af et stilleben langsomt lærer [...] på en måde, der åbner hans egen subjektivitet for ham selv«*. (Geertz 20014, p. 181) Formuleringerne ligger tæt på Gadammers antagelser om kunst som en interaktiv begivenhed, hvor kunstbrugeren fortolker værket aktivt ud fra sin egen forventningshorisont.

Når Geertz kalder hanekampen for *»mere end leg«*, og mener, at kampene er noget, der siger noget til nogen (har et budskab), så definerer han selvsagt også leg som en slags fortolkningspraksis. Det forunderlige er, at denne praksis også er hans egen som observatør. Det fænomen, han observerer, får mening for ham i den optik. Det fremkalder for mig et kritisk spørgsmål: Er det sådan, hanekampens *»dybe leg«* giver mening for balineserne, eller er det observatøren Geertz, der tilskriver denne mening? Er det en horisontsammensmeltning, eller er analysen styret af for-forståelser?

Spørgsmålet er væsentligt i forhold til legeteori, fordi Geertz' essay har haft indflydelse på den måde, leg defineres, netop som en symbolsk fremstilling af levet liv. Den danske børnekulturforsker Flemming Mouritsen læser f.eks. børns rolleleg sådan med inspiration fra Geertz. Han ser ikke far-mor-børn-legene som en gennemspilning af familielivet derhjemme, og heller ikke som en indøvelse i fremtidige voksenroller, men som et udtryk for og en levet følelsesmæssig fortolkning af det liv, børn lever her og nu. I rollelege ser vi eksempelvis ofte *»moren«* og *»lillen«* som to centrale roller i en konkret leg. Mouritsen fortolker disse roller som børns fortolkning af et af de grundlæggende træk ved det at være barn: At andre meget ofte bestemmer, hvad man skal og må. Rollelegen ser Mouritsen som en fortælling om spændingen mellem at blive bestemt over og at bestemme selv (Mouritsen 2016).

Hverken Geertz' eller Mouritsens analyser skal modsiges her. De er eksempler på en bestemt teoretisk optik, som tolker det kulturelle fænomen leg ud fra en bestemt vinkel. I det følgende forsøger jeg at vise, hvordan et andet teoretisk afsæt kan give os en anden forståelse af, hvad meningen med leg er. Dermed ikke sagt, at denne fortolkning er sandere end den, Geertz fremsætter. Kulturelle fænomener er levet liv, og i livet er der aldrig kun én ting på

spil i et givet øjeblik. Eksempelvis lærer børn, mens de leger, og balinesiske drenge dannes til balinesiske mænd ved at deltage i hanekampe. Derudfra kan vi ikke konkludere, at leg er læring – eller rettere: at leg kun får mening som læring. Hvis vi fortolker sådan, så forveksler vi legens mening med legens effekter, og når for nemt til den konklusion, at mennesker leger for at lære. Det giver måske mening for en observatør, men det ligner et eksempel på, at meningen med et fænomen skabes fra et eksternt perspektiv.

Sådan set er det legitimt nok i videnskabeligt arbejde, hvis vi på den måde forsøger at finde en forklaring på, hvorfor børn leger, hvor en oplagt tanke er, at leg er et middel for udvikling og læring. Spørgsmålet er blot, om man ikke dermed abonnerer på en teori om, at det er menneskets biologi, der i sidste ende afgør legens formål? Dermed har man i hvert fald forladt ideen om, at formålet med observatørens fortolkninger er at forstå, hvad et fænomen som leg er for de legende.

### En anden definition af leg

Blandt legeteoretikere foregår der en vedvarende diskussion om, hvorvidt leg er et middel eller et mål. Den diskussion skal ikke afgøres her. Jeg vil blot hævde, at der er tale om to forskellige perspektiver på leg. I det følgende tillader jeg mig at være enøjet og forsøge at vise, hvad en teori om leg, der tager afsæt i, at legen er et mål i sig selv, betyder for observation og fortolkning. Perspektivet, der præsenteres, får efter min mening nogle aspekter af leg til at falde bedre på plads. For en god ordens skyld skal det nævnes, at det følgende langt hen bygger på min artikel *En definition af leg* (Jessen 2008), som har været tilgængelig online, og på Jessen (2015).

Jeg tager afsæt i den hollandske filosof og historiker Johan Huizinga, der i sin bog *Homo Ludens. Det legende menneske* fra 1938 definerer leg på en måde, som passer på hanekampene, og som i øvrigt er en definition, man ofte støder på i forskningslitteratur om leg:

*»Formelt kan legen [...] kaldes en fri handling, der opfattes som noget 'ikke alvorligt ment', og som noget der står udenfor det daglige liv. Den kan ikke desto mindre lægge fuldstændigt beslag på sin udøver, tjener intet nyttigt formål og er ikke forbundet med nogen materiel interesse. Den udspilles indenfor bestemte tidsmæssige og rumlige grænser, og forløber i en ganske bestemt orden efter gældende regler«.* (Huizinga 2014, p. 101)

Huizinga sætter her et klart skel mellem det daglige liv og legens liv. For ham er der tale om to væsensforskellige måder at være i tilværelsen på. Grunden er, at leg ikke lader sig indpasse i den logik, vi anvender på vores almindelige liv, og leg kan heller ikke defineres tilfredsstillende i en videnskabelig kontekst, fordi den repræsenterer en anden værdiskala, end vi normalt anvender og tænker med. Både i videnskaben og i vores almindelige liv forsøger vi normalt at begrunde menneskelige aktiviteter rationelt og give dem et formål. Når det gælder leg, er det ikke muligt at anvende sådanne rationelle begrundelser. Vi er, siger Huizinga, tvunget til at bryde med vore vante tankemønstre og anerkende, at mennesket er andet og mere end et rationelt væsen:

*»Hvad er det nu i grunden der er så 'morsomt' ved legen? Hvorfor ler et barn højt af henrykkelse? Hvorfor går det legende menneske så ivrigt op i sin lidenskab? Og hvorfor*

*kan en sportskamp bringe en tusindtallig menneskemængde i oprør? Legens intensitet kan ikke forklares ved hjælp af en biologisk analyse. Og det er netop i denne intensitet, i evnen til at begejstre og rive med, at legens inderste væsen er at finde. [...] 'morskaben' i legen, unddrager sig enhver analyse og logisk tolkning [...] Og det er netop dette element, der bestemmer legens væsen. I legen har vi at gøre med en for alle iøjnefaldende, absolut primær livskategori - med en helhed, om ellers noget fortjener denne etikette«.* (Huizinga 2014, p. 89)

Legen er en særlig livssfære, en særlig måde at være i tilværelsen på, som vi kan konstatere eksisterer, men som hverken kan eller skal legitimeres med ydre formål eller forklares ved noget andet. Leg er et selvbegrundet fænomen, der bærer formålet i sig selv. Det er, siger Huizinga, paradoksalt, men kun når vi tænker i rationelle baner. Leg er irrationel i den forstand, at den ikke lader sig forklare i de teorier og forklaringsmodeller, vi anvender om andre fænomener. Legen kræver sin egen teori. Samtidig understreger Huizinga en væsentlig konsekvens af den tankegang: Mennesker er ikke (kun) rationelle (arbejds-)dyr. Deraf titlen »Homo Ludens« som modsætning til »Homo Faber« (det arbejdende menneske). Sammenlignet med andre menneskelige aktiviteter fører legen ikke til noget uden for sig selv. Legen hverken skaber eller producerer noget. På lignende måde understreger den franske legeteoretiker Roger Caillois i 1958 legens produktive karakter, idet han påpeger, at det er karakteristisk for leg, at den ikke skaber nogen rigdom eller varer, hvorved den adskiller sig fra arbejde og kunst. Leg foranlediger rent spild: Spild af tid, energi, opfindsomhed, færdigheder og ofte penge (Caillois 2014).

### Det unyttige

En aktivitet, der er spild af tid, rent tidsfordriv, uden et produktivt formål af nogen art, kan næsten føles blasfemisk, selv i vores sekulariserede samfund, hvor det unyttige er noget, der kun hyldes i nytårstaler. I et konkurrencesamfund som vores formår vi endda at omsætte det unyttige (og legen) til nytte, fordi en kort periode med tidsfordriv afstresser og gør os til bedre arbejdskraft eller mere læringsegne. Det understreger blot, hvor irrationel og nærmest meningsløs leg er i et rationelt perspektiv, hvor mennesket i vores tid alt for ofte defineres som »Homo Economicus«, der ifølge økonomiske teorier altid vil forsøge at optimere sit materielle udbytte.

At leg er unyttig og bærer formålet i sig selv, må ikke misforstås som et udsagn om, at leg er formålsløs eller meningsløs. Selv om en god del af de legeaktiviteter, som mennesker dyrker, ofte kan forekomme meningsløse (selvfølgelig snarere andres legeaktiviteter end vore egne), så er det en vigtig pointe, at leg er formålet med leg. Gadamer siger, at leg ganske vist er en formålsfri aktivitet, men denne aktivitet er som sådan selv tilsigtet. (Gadamer 1977) Man kan sige, at for den, der leger, er den konkrete leg altid meningsfuld, hvis den medfører den måde at være i tilværelsen på, som Huizinga omtaler som »morskaben« og »intensiteten«. Den forståelse af legens mening tager den legendes perspektiv, og herudfra kan både leg, og aktiviteter i tilknytning til leg, defineres.

### Leg kræver aktører

Som det fremgår af ovenstående citater er leg ikke blot en fri handling, men også en aktiv, villet handling. Legen er en proces, hvori den legende er aktør eller med-aktør. Det gælder også for aktiviteter, hvor vi er tilskuere, hvis vi følger Gadamer's teori om kunst som interaktiv. Hverken film, teater, bøger eller sport kan blive til uden vores medvirken (Gadamer 1977).

Leg opstår ikke af ingenting, selv om det ofte kan føles sådan i øjeblikket. Leg kræver en indsats, og i realiteten er det paradoksalt nok arbejde. Hanekampene på Bali er et godt eksempel. De kræver besværlige og omkostningsfulde aktiviteter for at kunne komme i stand, herunder opdræt, køb og salg, og ikke mindst indgåelse af væddemål. Uden dette arbejde ville det ikke være muligt at skabe den intense stemning af dyb leg, der ledsager selve hanekampene. I realiteten kræver al leg forberedelse, viden, læring og øvelse for at lykkes. Det er et stykke arbejde, som mennesker åbenbart gerne udfører, selv om gevinsten hverken er gods eller guld.

Leg kræver aktører, der foretager sig en lang række målrettede handlinger i forbindelse med leg, som ikke i sig selv er leg, men har det formål at skabe grundlaget for legende oplevelser. Hvorfor er mennesker villige til at yde den indsats? Hvad er motiverne bag at spille tid, energi og kreativitet, ikke bare imens man leger, men også før? Legeforskeren Brian Sutton-Smith har i en artikel fra 1979 beskrevet det, han kalder »arketypen for leg«, nemlig spædbarnets aktive leg med moderen. Hans inspiration til denne beskrivelse stammer fra grundige observationer af interaktionen mellem spæde børn (ned til seks ugers alderen) og mødre, som psykologen Daniel Stern udførte med videooptagelser i 1970'erne, hvor denne teknik var ny og afslørede for forskerne, at spædbørn er adskilligt mere aktive i kommunikationen med omverdenen, end man hidtil havde antaget. Da Brian Sutton-Smith første gang så Stern vise sine videoer på en konference, skrev han følgende:

*»...vi hævder, at arketypen for leg er mor og barn forbundet i en ekspressiv kommunikativ ramme, hvori de begge deltager i modulation af spænding. Vi kalder det arketypisk for al legende aktivitet, fordi vi antager, at al anden leg er en metaforisk efterligning heraf«.* (Sutton-Smith 1979, min oversættelse)

Leg som aktiv, bevidst modulation af stemninger synes at være en ret præcis beskrivelse af, hvad der sker, når vi leger, og det optræder altså ifølge Sutton-Smith helt fra begyndelsen af et menneskeliv. Gennem livet udvikler vi evnen til at modulere stemninger i stadig nye og stadig mere komplekse og forskelligartede former, men det er ikke desto mindre grundlæggende det samme.

På baggrund af ovenstående når jeg frem til følgende korte definition af leg, vel vidende at en definition af leg aldrig kan blive fyldestgørende:

*»Leg er handlinger, vi udfører eller deltager i med det formål at skabe en virkelighedssfære, hvori vi frit og suverænt kan skabe og regulere stemninger (fysiske og psykiske spændingstilstande), som giver os specifikke, ønskede (lyst-)oplevelser, socialt og individuelt«.* (Jessen 2008, uden sidetal)

Definitionen rummer naturligvis også en teori om, hvad leg er, og hvad der motiverer til leg: Hverken mere eller mindre end det at bringe sig selv i en lystfyldt situation. Om det så er den svimmelhed, små børn opnår, når de snurrer rundt om sig selv, eller voksne opnår, når de træder op i Tivolis rutsjebane, om det er gyset, vi får fra horrorfilm, grinet, vi får fra vittighederne, den særlige følelse, vi får ved at læse romantiske fortællinger eller en sand uendelighed af andre aktiviteter, det er underordnet – og ofte individuelt. Vi sætter os selv i leg, og vi gør det uhyre bevidst og målrettet. Vi bliver ikke styret, ikke engang af vores biologi, for der er utallige eksempler på, at vi i leg udnytter vores krop og sanser – fra svimmelhed til gys. En påstand om mennesker, som selvfølgelig kan diskuteres: Vi søger lystfyldte oplevelser, fordi de giver mening til vores liv (hvad meget andet selvfølgelig også gør). Det er formodentlig et grundlæggende træk i vores menneskelige natur, men derved hæver legen sig over dagligdagens nødvendighed. Leg er underlagt vores frie vilje, og mennesker leger, fordi vi vil legen. I legen forvalter vi vores liv frit og uden ydre formål, idet vi skaber den særlige form for levet liv uden for det »almindelige« liv, hvor den (livs-)lyst og (livs-)glæde, som er legens essens, hersker. Når vi er »i leg«, er vi med filosofen Friedrich Schillers ord fra 1795 »helt og fuldt menneske«:

*»... for nu [...] at sige det ganske kort, mennesket leger kun, når det i ordets fulde betydning er menneske, og kun når det leger, er det helt og fuldt menneske (...). Denne sætning vil, det lover jeg Dem, bære hele den æstetiske kunsts bygning og den endnu vanskeligere livskunst med«. (Schiller 2014, p. 21)*

#### En anden forventningshorisont

Den teori om leg, som kortfattet er præsenteret nu, skaber andre for-forståelser og andre forventningshorisonter til observationer og fortolkning. Først og fremmest fastholder teorien, at vi ikke skal søge efter forklaringer uden for legens tid og rum, men udelukkende i den situation, hvor der leges. Samtidig betyder teorien, at kun de legende kan afgøre, hvad der er leg. De umiddelbart »meningsløse« aktiviteter får mening ud fra det enkle forhold, at de virker, så de kan skabe den særlige efterstræbte livssfære (for en uddybning heraf, se Jessen 2015). I det perspektiv fortjener al leg respekt og accept (inden for visse grænser). Vi kan ikke på vegne af andre afgøre, om andres leg er god eller dårlig, rigtig eller forkert. Den afgørelse kan alene de legende selv træffe.

Teorien giver også mulighed for at skelne mellem leg og de mange forberedende aktiviteter, som legen kræver, herunder at finde legekammerater, aftale lege, finde inspiration og ikke mindst at lære. Leg kræver både, at vi lærer at sætte os selv i leg gennem bestemte handlinger, og at vi lærer at udøve selve legen som en praksis, en »stemningspraksis«, som den danske professor i leg, Helle Marie Skovbjerg, kalder det (Skovbjerg 2016), hvilket ligger fint i forlængelse af Sutton-Smiths ide om modulation af spændinger.

Fordi vi involverer os i legende handlinger ud fra viden om, at legen kan skabe lystfyldte oplevelser for os, hvis den lykkes, er vi lærevillige og kreative i leg. Vi er villige til at eksperimentere, øve og lære, både her og nu, og i et livslangt perspektiv. Børn bruger en stor del af deres tid på at finde og udvikle nye færdigheder og ny kunnen, der kan skabe nye legende, lystfyldte oplevelser. Det er ikke en individuel foreteelse, hvor de hver især opfinder leg. Det er tværtimod en social proces, hvor de lærer at lege gennem deltagelse i et socialt

og kulturelt fællesskab. Det spæde barn lærer gennem interaktionen med forældrene, og fra en relativt tidlig alder lærer børn af andre børn, når de deltager i legefællesskaber. Gennem sådanne fællesskaber fragtes både bestemte lege og færdigheder i at skabe de situationer, hvori legen kan udfolde sig:

*»[Leg] eksisterer ikke i fast form, dvs. som produkt, men kommer til eksistens gennem [de legendes] frembringelse i situationer. [Leg] afhænger fundamentalt af [de legendes] deltagelse og udøvelse og beror på deres tilegnelse af færdigheder m.h.t. udtryksformer, æstetiske teknikker, organisationsformer, iscenesættelse og performance«.*

(Mouritsen 1996, s.17)

Leg er afhængig af en legekultur, der er et rum og en tid »uden for det almindelige liv«, hvor leg kan udfolde sig, og hvorigennem færdigheder, viden, kunnen og konkrete lege kan arves, sammen med det, Geertz kalder »et følelsesmæssigt ordforråd«. I den forstand er deltagelse i legekulturen ikke bare en læreproces, men dannelse til at blive fuldgældig deltager i en kultur, hvor en central del af det levede liv får mening ved at være leg eller forberedelse til leg.

Som det forhåbentlig er fremgået, sætter den legeteori, der er præsenteret ovenfor, Geertz begreb om »dyb leg« i et andet lys. Med en mindre ændring af Geertz' formulering om leg som fortælling, kan man sige, at *»...leg er en fortælling, de legende fortæller sig selv, for selv at kunne være til stede i den«* (Jessen 2001, p. 164). På den måde flytter de legende sig selv ind i en anden livssfære, og i den omdefineres så at sige alt, fordi det får et andet formål end i det almindelige liv. Væddemålet i hanekampen får ikke sin betydning med økonomisk rigdom som mål, men som middel til at skabe spænding. En tilsyneladende »indholdsløs« film får ikke sin betydning som et kunstværk, der kan gøre os klogere, men som et middel til at skabe en lystfyldt situation, mens vi ser den, og vi kan roligt glemme den bagefter. En meget stor del af vores kulturprodukter er på den måde midler til at skabe situationer. Deres kvalitet bestemmes af, om de er gode redskaber til at skabe leg for dem, der konkret bruger dem (Jessen 2002).

## Referencer

- Caillois, R. (2014). Klassifikation af leg og spil. I: Karoff & Jessen: *Tekster om leg*. København: Akademisk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2007) *Sandhed og metode - grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Forlaget Academica.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Die Aktualität des Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und Fest*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Geertz, C. (1973). Deep Play. Notes on the balinesian Cockfight. I: *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Harari, Y. N. (2017). *Sapiens. En kort historie om menneskeheden*. København: Lindhardt og Ringhoff.
- Huizinga, J. (2014). Homo Ludens. Om kunsten oprindelse i leg. I: Karoff & Jessen: *Tekster om leg*. København: Akademisk Forlag.
- Jessen, C. (2001). *Børn, leg og computerspil*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Jessen, C (2002). Kulturel kvalitet for børn. I: C. Jessen, H. Johnsen og N. Mors: *Børnekultur og andre fortællinger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jessen, C. (2008). *En definition af leg*. Center for Playware, Syddansk Universitet. Lokaliseret d. 23.03. 2018 på [https://carsten-jessen.dk/?page\\_id=206](https://carsten-jessen.dk/?page_id=206)
- Jessen, C (2015). *Læringsspil og leg*. 2. udgave. Lokaliseret d. 23.03. 2018 på [https://carsten-jessen.dk/?page\\_id=250](https://carsten-jessen.dk/?page_id=250)
- Kuhn, T. S. (1996) *Videnskabens revolutioner*. København: Fremad
- Kvale S, Brinkmann S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzel.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Mouritsen, F. (2016). Fortællerrollen i børns fortællinger og rollelege: om den humoristiske dimension i børns udtryk. I: Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen (red.): *Mouritsens Metode – en børnekulturforskers arbejde 1972-2012, bind 2*, BUKS 60. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge – Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Polanyi, M (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schiller, F. (2014). Menneskets æstetiske opdragelse. I: Karoff & Jessen: *Tekster om leg*. København: Akademisk Forlag.
- Schutz, A. (2005). *Hverdagslivets sociologi*. København: Hans Reitzel.
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Aarhus.
- Statens Museum for Kunst. *Kort om hesteofringen*. Lokaliseret d. 23.03. 2018 på <http://www.smk.dk/besoeg-museet/udstillinger/tidligere-udstillinger/2010/bjoern-noergaard/om-vaerket-hesteofringen/>
- Sutton-Smith, B. (1979). Epilogue: Play as performance.. I: B. Sutton-Smith (Ed.). *Play and Learning*. New York: Gardner Press.

Carsten Jessen, emeritus, ph.d., Aarhus Universitet. Formand for International Play Association Danmark. [carstenjessen@gmail.com](mailto:carstenjessen@gmail.com)





# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 62 2018 • Årgang 35 • ISSN 0907-6581 • ISBN 978-87-999363-1-1 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Herdis Toft

## Leg som ustyrlig deltagelseskultur – eller fortællingen om det demokratiske æsel

### Resumé

I denne artikel præsenteres den franske filosof Jacques Rancières teoretiske forståelsesramme for det direkte demokrati, og med afsæt heri argumenteres der for, at legekultur som fænomen repræsenterer en »ustyrlig«, deltagelseskultur, der bygger på direkte demokrati og dermed er et livsnødvendigt fundament under vort samfund. Der trækkes tråde fra slogans for det anarkistiske, anti-autoritære oprør i maj 1968 til børns legekultur i dag, og det vises, hvordan regelforhandlinger og -forvandlinger er nøglebegreber for at forstå, hvori forskellen mellem liberalistisk »fri« leg og socialt »forpligtet« fælles leg består. En observation af børnehavebørns kamp om at erobre et legeredskab, en lommelygte, er et eksempel på vekslingen mellem »lodtrækning og listighed« som manøvrer, der benyttes af børnene. Endelig diskuteres den trussel mod leg, som udgøres af dens inddæmning i institutioner som har andre mål for leg end legen selv.

### Nøgleord

*leg; demokrati; deltagelse; ustyrlighed; regler; transgression; Rancière*

»Demokratiet er hverken et samfund, der skal styres, eller et styre af samfundet. Det er selve dette ustyrlige, som ethvert styre, når alt kommer til alt, må opdage som sit eget fundament«.

(J. Rancière: Hadet til demokratiet)<sup>1</sup>

### Indledning

Denne artikel er skrevet som reaktion på en stadig stærkere og stadig mere politisk styret inddæmning af børn og unges leg inden for især daginstitutions- og folkeskoleområdet. På den ene side sætter man leg som nødvendigt »frirum« eller »pause« fra læreplansliv, på den anden side som en »motivationsfaktor«, der kan fremme læring. Vel at mærke i afmålte doser. For »overdreven« leg fx på digitale medier menes at udgøre en trussel mod »kompetenceudvikling«. Men det er i stedet sådanne misforståelser af leg, sådanne former for inddæmning af leg, der er en trussel. Truslen er nemlig ikke, at børn leger for meget, men at de – og for den sags skyld alle vi samfundsborgere – leger for lidt.

Med afsæt i den anarkistisk inspirerede franske filosof, Jacques Rancières demokrati-forståelse argumenterer jeg for, at legekultur er en »ustyrlig«, demokratisk deltagelseskultur og dermed et livsnødvendigt fundament under vort samfund. I en Rancièresk optik skal den ustyrlige leg hverken tæmmes eller inddæmnes. Tværtimod skal leg, på samme måde som den ustyrlige kunst, anerkendes for sine overskridende eller transgressive potentialer både i politisk, æstetisk og deltagelseskulturel henseende. Dette er sagt med adresse til de neoliberale reformbestrebelse, der i disse år kendetegner styret af daginstitutioner og folkeskoler med henblik på netop at inddæmme og skolificere den ustyrlige leg og tæmme vores børns legekulturelle adfærd. Børn, der får »frit spil« ses i en neoliberal optik som de »demokratiske æsler«, Platon i sin tid ville have fjernet fra det offentlige rum.

Rancières filosofiske tænkning er radikal (af lat. *radicalis*, af *radix* »rod«), idet han spørger ind »til roden« af eksempelvis vores demokrati- eller læringsforståelse, og hans svar afvises af nogle som utopiske. Hans teoretiske tilgange er desuden ikke lettilgængelige. Ikke desto mindre kan de medvirke til at forklare legens betydning i dannelsesmæssig og demokratisk henseende.

Jeg vil allerførst præsentere de dele af hans begrebsapparat, som er relevante for en forståelse af legens betydning. Rancière når frem til sine begreber gennem en kritik af de eksisterende forhold. Det drejer sig for det første om en kritik af den moderne vestlige forståelse af begrebet demokrati, nemlig som næsten synonymt med repræsentativt demokrati; for det andet om en kritik af den i hans optik udemokratiske skoleform, der grundlæggende er baseret på ulighed i adkomst, fordi vi tilkender dem, der har opnået visse kompetencer, fx professionelle pædagoger og lærere, en »mesterlig« adkomst til at styre andre, fx daginstitutionsbørn og skoleelever.

Rancière præsenterer i stedet en tidligt-antik og anarkistisk forståelse, som sætter demokrati fri af, hvad han kalder et *politistyre*. Vi skal, siger han, i stedet forstå demokrati som en ustyrlig *politik*, hvor alle og enhver har lige adkomst til at styre og blive styret, jævnfør det indledende citat. Hermed har han også defineret et begreb om deltagelse som en faktisk praksis, en udøven eller gøren demokrati, der får os til at se børns legekultur som en grundstamme i udviklingen af demokratiske deltagelseskulturer. I legekulturen har ingen mere adkomst til at være og gøre end andre – i al fald ideelt og principielt set.

Dernæst præsenterer jeg den grundlægsforståelse af leg, som er givet af de klassiske lege- og spilteoretikere Johan Huizinga og Roger Caillois. Deres teorier og begrebsdannelser har været brugt til at påpege leg dels som et æstetisk baseret betydningssystem, dels som et affektivt og stemningsbaseret oplevelsessystem samt endelig som et socialt baseret relationssystem. I artiklen her vælger jeg dog at fokusere på leg som et socialt baseret relationssystem og yderligere zoome ind på et af legens systemiske væsenstræk, nemlig brugen af regulerbare regelsæt, som legerne uden »politi« forhandler sig frem til både før, under og efter legen. Fælles for Huizinga og Caillois er, at de knytter leg uløseligt sammen med frihed og frivillighed. Så hvad sker der, hvis man i stedet anskuer leg ud fra Rancières princip om lighed og ligeværdigt fællesskab? Hvordan forstår man da regelsætninger og regelbrud? Svaret på dette spørgsmål betyder blandt andet, som jeg skal vise senere, at vi må revidere vores forståelse af de to legekategorier *alea* og *agon*.

Leg som deltagelseskultur bliver realiseret igennem en praksis, hvor deltagerne, altså legerne, sammen gennem sociale og æstetiske læreprocesser oplever, erfarer og reflekterer over, hvordan det at overholde de i fællesskab forhandlede regler kan gå i spænd med det at overskride selvsamme regler og grænsedragninger. Jeg gengiver dele af en konkret leg i en børnehave som et analytisk eksempel på de problemstillinger, der rejser sig. Jeg lader Rancière hjælpe os med at begribe, hvordan vi kan forstå fx den listighed, hvormed legerne erobrer adgang til en lommelygte og dermed til at styre legens fortælleforløb.

At lege kræver legekompotence hos og blandt udøverne. Opøvelse i legekompotence er samtidig opøvelse i at gøre demokrati. Dette anerkendes ikke i tilstrækkelig grad af de statsligt og kommunalt styrede institutioner, som danner ramme om børns leg. Tværtimod forsøger man ofte at sætte ind med faste regler, som ikke står til forhandling, når man oplever løssluppen eller ustyrlig legeadfærd, hvorved man snarere modarbejder end fremmer demokratiseringsprocesser.

Maj 68 – Det er forbudt at forbyde



Maj 68 slogan: Det er forbudt at forbyde<sup>2</sup>

Den franske filosof Jacques Rancière er født 1940, og sammen med bl.a. kollegaen Michel Foucault studerede han under den nymarxistiske filosof, Louis Althusser's ledelse. Rancière undsagde dog sin lærer og mentor, da denne lagde sig på linje med det franske kommunistparti og kritiserede de »infantile« studerende, som deltog i det antiautoritære og anarkistiske studenteroprør i Paris, maj 1968. Studenter- eller ungdomsoprørerne benyttede slogans som »Vær fornuftig – kræv det umulige«, »Det er forbudt at forbyde«, »Under stenbroen ligger stranden« og »Al magt til fantasien«. De agerede med andre ord ud fra den tænkning, at politik bedst udøves på legens præmisser.

I sit opgør med kommunistpartiet var Rancière på linje med bl.a. Foucault, Alain Badiou og Pierre Bordieu (Davis, 2006). Han udviklede sin egen tilgang til æstetiske, pædagogiske og politiske spørgsmål ud fra en forståelse af, at det drejede sig om at (gen)oprette »gadens parlament«, at fremme det direkte demokrati som et styre baseret på ustyrlighed. Rancière udpeger senere i sin produktion en række fællestræk mellem studenteroprøret dengang og ustyrlige bevægelser i det 21. århundrede som fx *Occupy Wall Street* og *Det Arabiske Forår*. At denne ustyrlighed også kan anskues som »infantil« i positiv betydning, vil jeg redegøre for i afsnittet om børns legekultur.

#### Hverken at styre eller lade sig styre

Et andet slogan fra maj 68 lød: »Naturen skabte hverken tjenere eller herrer. Jeg ønsker hverken at styre eller at blive styret«. <sup>3</sup> I forlængelse af den anarkistiske tænkning bag ikke mindst dette slogan opstiller Rancière sine teser om politik (Rancière 2001), som kan inspirere os til at se leg i et politisk perspektiv. Hans teser baner vejen for den forståelsesramme, han

videreudvikler i et af sine hovedværker, nemlig *Hadet til demokratiet*, udgivet i 2005 og oversat til dansk i 2013.

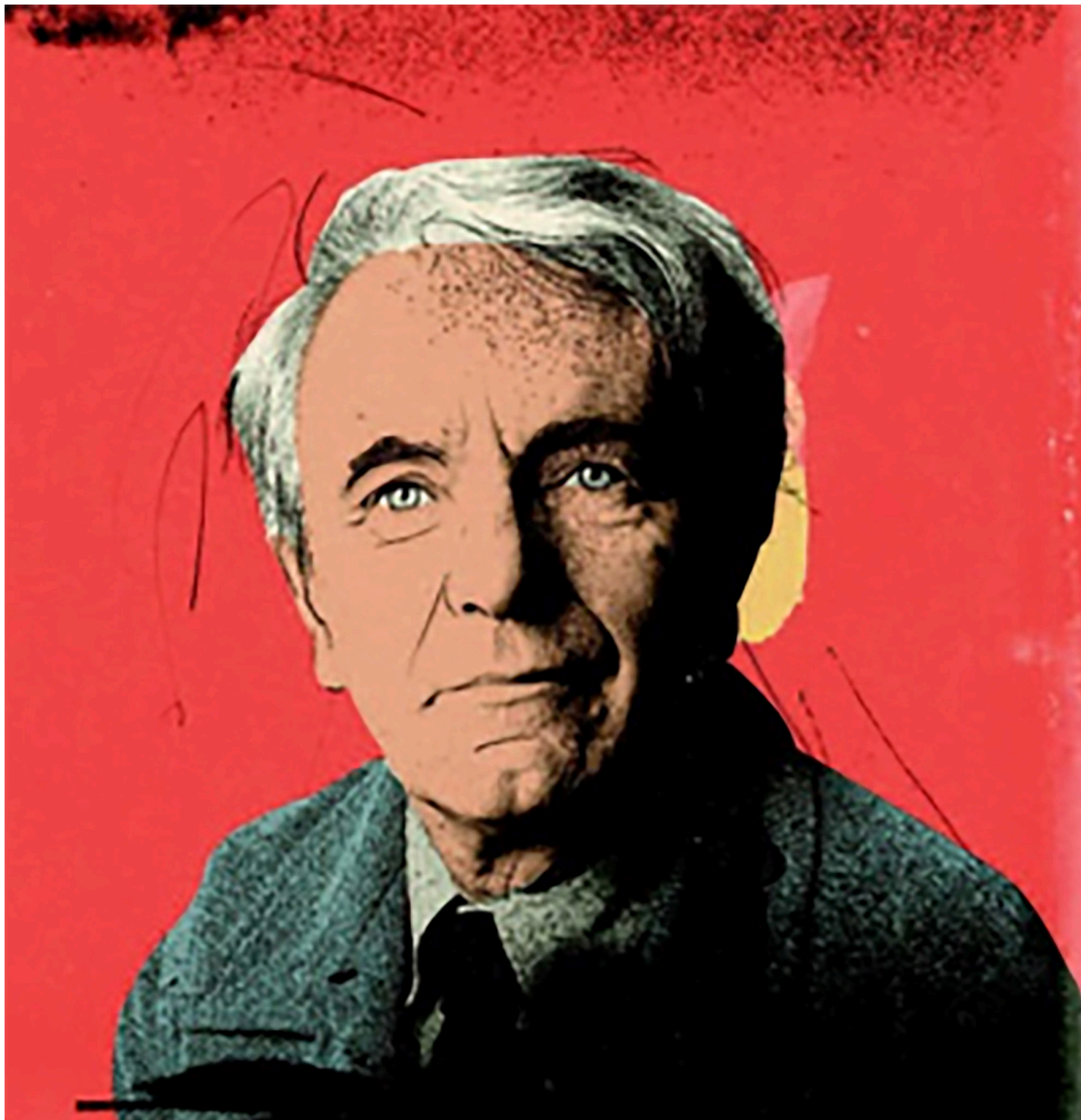
Med afsæt i Aristoteles karakteriserer Rancière det sandt politiske styre som forskelligt fra al anden form for styre. Det sandt politiske styre varetages nemlig ikke af politisk (ud-)valgte, men af enhver samfundsborger. En borger er et subjekt, som på lige fod med alle andre borgere både deltager i at styre og i at lade sig styre.

Der er her tale om en særlig relation, som han benævner *deltagelse*. Hans politiske definition af, hvad et subjekt er, består af to kontradiktoriske begreber, nemlig at styre og at blive styret. Rancière taler om »avoir-part«, der på fransk kan betyde både »deltagelse« og »deling«. Subjektet deltager i og deler med. Med-deler sig så at sige. Man kan hverken sprogligt eller politisk adskille *del-tagelse* og *med-deling*. Hvis man spørger: hvem styrer, og hvem bliver styret? ja, så vil svaret være, at den, der styrer, også er den, der lader sig styre. Skønt termerne at styre og at blive styret er kontradiktoriske, er de sameksisterende i begrebsforståelsen, fordi de sættes ind en dialektisk og processuel forståelsesramme.

Direkte demokrati er baseret på *anarki*, et græsk ord, der betyder »uden styre« og »fravær af autoritet«. Filosoferne Platon og Aristoteles anså det direkte demokrati som en forfaldsform. Rancière mener, at vi alt for længe har ladet især Platons aristokratiske forståelse bestemme vores demokratiopfattelse. Han gør op med Platons vrangforestilling om, at nogle få subjekter på en eller anden måde skulle kunne kvalificere sig til eller opnå adkomst til at være ledere for mange andre subjekter. I stedet fastholder han en lighedsforestilling, der indbefatter en grundlæggende lige adkomst for alle subjekter, uanset hvilke kvalifikationer, kompetencer eller ved fødsel givne særrettigheder de i øvrigt måtte have. Alder, køn, etnicitet, status osv. giver ikke særrettigheder for demokratiske deltagere. Demokrati er altså en *selvstyreform* som forudsætter, at det ikke kræver særlige kvalifikationer at styre, og at der ikke er forudbestemte principper for magtens til- eller fordeling.

Rancières demokratibegreb rummer også anerkendelse af *dissens* eller uenighed. Når vi stræber efter at opnå konsensus, at »hygge os sammen«, så betyder det ifølge Rancière, at vi forvrænger snarere end realiserer demokrati. Lighed indebærer dissens eller uenighed mellem deltagere.<sup>4</sup> Opgøret med forestillingen om konsensus peger fremad mod det opgør med forestillingen om en national enhedskultur, som han tager i bogen *Hadet til demokratiet*. Dersom man misforstår fænomenet legekultur og tror, den skal fremme en slags en(ig)hedskultur, så vil det betyde, at man ikke ser dissens blandt legende som et demokratisk kendetegn, tværtimod. Men leg er ikke »for sjov«, leg sker ikke for »hyggens skyld«. Leg giver netop rum for uenighed, for konflikt – og for konfliktløsninger.

Det demokratiske æsel



Jacques Rancière<sup>5</sup>

I *Hadet til demokratiet* tager Rancière afsæt i den kritik af demokratiet, som Platon fremfører i sit værk *Staten*, hvorfra Rancière også gengiver Platons æselmetafor. Platon beklager sig over, at selv det dummeste æsel på grund af den omsiggribende frihed i demokratiet bliver så selvsikkert, at det bare maser sig frem og skubber til dem, der ikke får flyttet sig i tide. Gadens parlament hersker. Platon foretrak som nævnt aristokrati frem for demokrati<sup>6</sup>, og Rancière påpeger, at der går en lige linje fra hans demokratikritik til mange nutidige debattørers kritik af den omsiggribende individualisering og egocentrering, som ifølge disse kendetegner nutiden og især nutidens børn og unge. Rancière opsummerer det udbredte had til direkte demokrati, som udtrykkes gennem klagesange over:

»...de onder, som den demokratiske ligheds triumf har bragt os her ved indgangen til det tredje årtusinde: bazarens herredømme og dens spraglede varer; ligheden mellem skolelærere og elev, autoriteternes resignation, ungdomskulturen; ligheden mellem mænd og kvinder, mindretallets, børnenes og dyrenes rettigheder. Denne lange klagesang over masseindividualismens ugerninger i indkøbscentrenes og mobiltelefoniens tidsalder gør intet andet end at tilføje et par moderne uvæsentligheder til den platoniske fabel om det utæmmelige demokratiske æsel«. (Rancière 2013: 74)

Dersom man anser sig selv for at være en (mere) kvalificeret magthaver, bliver det et problem, hvis lighed ikke kun ideelt, men også faktisk breder sig til masserne – hvis også børn, unge, kvinder, fattige, indvandrere... æsler vil kræve og praktisere lighed. Op imod klagesangerne definerer Rancière demokrati som direkte demokrati, som anarki:

»Demokrati betyder først og fremmest dette: Et anarkisk 'styre', hvis eneste grundlag er fraværet af enhver adkomst til at styre«. (Rancière 2013: 81)

og senere med en lidt anden drejning:

»...den anarkiske adkomst – den adkomst, der tilfalder dem, som ikke har større adkomst til at regere end til at blive regeret«. (Rancière 2013: 88)

Hos Rancière beholder *anarki* sin etymologiske betydning, nemlig »uden styre« og »fravær af autoritet«. Anarki er på ingen måde lig med en kaotisk tilstand, men med det, at ingen har mere adkomst til at styre end andre. I modsætning til hvad man skulle tro, så medfører *ustyrlighed* ikke nødvendigvis et større samfundsmæssigt kaos, end fx det repræsentative demokrati kan gøre det.

Lodtrækning er bedre end listighed

Ifølge klagesangere i både fortid og nutid fører anarki/direkte demokrati dog netop til kaos, og især hvis man benytter sig af *lodtrækning* som et tilfældighedsprincip for afgørelser. Lodtrækning er egentlig en antik græsk demokratisk metode, som også i dag praktiseres i varierede former i lege- og spilkultur, fx ved tælleremser som *ente bente fedteklente*, valg af hvem der skal være *den* baseret på, hvilken hånd, hvilket lod, hvilken tændstik, hvilket strå osv., du trækker. Lodtrækning er forbundet med en anerkendelse af, at det kan være hvem-som-helst's *tur* til at være *den*. Klagerne indvender heroverfor, at man ved lodtrækning risikerer, at et ukvalificeret »æsel« vinder det lod, som giver ret til at lede én, der snarere selv burde lede. Resultatet bliver da, at vi får en »inkompetent« ledelse, et æsel-regime. Men ifølge Rancière foretrak de antikke grækere inkompetent ledelse frem for det, han kalder »listig« ledelse:

»...lodtrækningen var midlet mod et onde, der var både mere alvorligt og mere sandsynligt end et herredømme af inkompetente ledere; nemlig et herredømme af dem med den særlige kompetence at tage magten ved listige manøvrer«. (Rancière 2013: 82-83)

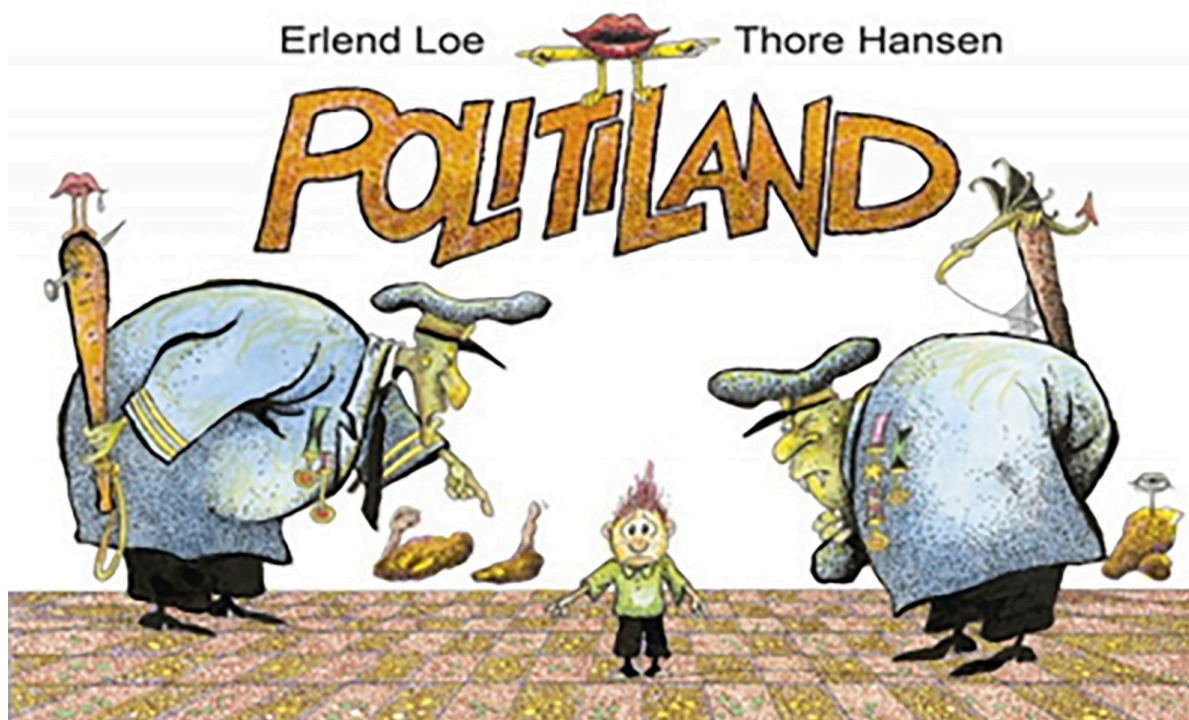
Valget af metode stod og står altså mellem lodtrækning og listighed. Man kan ifølge Rancière forstå det repræsentative demokrati som en listig manøvre.<sup>7</sup> Eftersom demokrati i al fald i de vestlige stater forbindes med en forestilling om repræsentativitet, sættes der listigt en udemokratisk, men legaliseret forskel mellem dem, der taler for andre, og dem der bliver talt for. Ingen taler tilsyneladende for sig selv. Rancière kalder den repræsentative styreform for *politi*, som står i modsætning til *politik*, hans betegnelse for den ustyrlige demokratiske form. *Politi* betegner således styreformer og autoritetspraksisser, der er baseret på den form for logik, som tilkender nogle magt i kraft af, at de er enten aristokratiske, ældre, rigere, mere veluddannede osv. Selv om man i det repræsentative demokrati fastholder lighed som et erklæret ideal, så er den faktiske praksis baseret på ulighed. Der er tale om et paradoksalt forhold.<sup>8</sup> Rancière afslutter *Hadet til demokratiet* med følgende passus:

»Demokratiet er nøgent i sit forhold til rigdommens såvel som til slægtskabets magt, der i dag kommer for at understøtte eller udfordre det. Det er ikke grundlagt på en naturlig orden eller garanteret af en institutionel form. Det føres ikke frem af nogen historisk nødvendighed, og det medfører heller ikke selv nogen nødvendighed«. (Rancière 2013: 164)



Ingrid Vang Nyman: Pippi-illustration<sup>9</sup>





Forside til (Loe og Hansen 2016)

Det direkte demokrati, altså også den form for ustyrlig deltagelseskultur som findes i leg, er ingen selvfølge. Hvad mere er: de institutionelle former og formater yder på ingen måde beskyttelse mod listige manøvrer. Tværtimod kan man argumentere for, at den omfattende institutionalisering af børns hverdagsliv er (endnu) et redskab for inddæmning af det direkte demokrati. Som man ser det hos fx legebørnene Pippi i børnebogen *Pippi Langstrømpe* og Kim i Erlend Loes billedbog *Politiland*, så tager voksne ofte *politi* til hjælp, når de vil forhindre børn i at lege eller vil undgå selv at blive draget med ind i deres leg. Brug af *politi* er håndhævelse af den herskende orden og opretholder en magtfordeling mellem børn og voksne. Med *politi* følger hierarkiske mønstre, mens direkte demokrati gennem fx leg opererer med horisontale strukturer. Samfundets institutioner har oftest hierarkisk strukturerede styreformere, mens Rancière taler for horisontale strukturer.<sup>10</sup>

Skiftende regeringer har gjort mange forsøg på at sammenføre daginstitutioner og folkeskolars vertikale, hierarkiske struktur med legekulturens horisontale struktur i form af leg-og-læringskoncepter, senest med begrebet om »en legende tilgang«.<sup>11</sup> Det giver uundgåeligt store problemer. De aktører i feltet (»staten«, »kommunen«, »de voksne«, »lærerne«...), der opererer ud fra en forestilling om konsensus som ideal, vil ifølge Rancières politisk-filosofiske tænkning støde sammen med andre aktører (»børnene«, »eleverne«), der gør det modsatte.

#### Den uvidende lærer

Rancière har på samme måde som nogle af legeteoriens store tænkere, nemlig John Dewey og Gregory Bateson, samt til en vis grad Lev Vygotsky, kombineret sin filosofisk-politiske tænkning med en selvstændigt udviklet lærings- og æstetisk teori. Da han i 1987 udgav *Den uvidende lærer – fem lektioner i intellektuel emancipation* (Rancière 2007), tog han

afsæt i den franske revolutionære underviser, Joseph Jacotot (1770-1840), som kaldte sin antiautoritære undervisningsmetode for »intellektuel emancipation«. Metoden bygger på en række indbyrdes forbundne aksiomer eller grundantagelser, nemlig (1) at alle mennesker står lige i intelligens; forskelle beror alene på viljen til at bruge denne intelligens, (2) at alle har fået en gudgiven evne til at lære sig selv og (3) at alt er i alt, og derfor kan man fx lære sig et helt sprog ved at studere nogle få linjer m.ht brugen af ord, bogstaver, grammatik og mening. Hvis en sådan undervisningsmetode skal lykkes, må der imidlertid etableres et minimalt link til noget, der er fælles for Jacotot som underviser og hans elever, de lærende.<sup>12</sup> Rancière bruger – og udvider – Jacotots aksiomer, fordi de bygger på det politiske princip, at lighed er en forudsætning snarere end et mål for menneskeligt fællesskab.<sup>13</sup> Stræben efter at opnå lighed er det fælles udgangspunkt for forandring, og ligheden ligger i alle subjekters evne til »selv-læring«.

Samtidig understreger han med Jacotot, at vi tager fejl, når vi tror, at det er en forskel i videns- eller kvalifikationsniveau mellem underviseren og den lærende, der fører til den lærendes emancipation. Underviseren er ikke en (vidende) fårehyrde, som skal lede de (uvidende) fåreelever som flok frem mod det rette sted for dem at finde næring. I stedet drejer det sig om at erkende og finde frem til den videns-lighed, der er dem imellem. Ifølge Rancière kan ikke-uddannede derfor undervise andre, selv om de ikke som en »lærer« eller udlært »mester« i undervisning har formel adkomst til positionen. I den typiske form for undervisning vil den uddannede lærer tage instruktion og *forklaring* i brug som metode med det resultat, at der sættes et tydeligt skel mellem den »vidende« lære-mester og den »uvidende« elev eller lærling. Den sokratiske metode er et eksempel på en mester-lig metode, der snarere end at fremme elevens videndannelse udstiller elevens uvidenhed.

I stedet må den lærende selv konstruere sin *afklaring*, og det sker bl.a. ved at besvare sådanne spørgsmål som: »Hvad ser du?«, »Hvad tænker du om det, du ser?«, »Hvad vil du gøre ved det?« og så videre. Her finder vi tydelige fællestræk med det, vi har kaldt hhv. legekulturens og designkulturens grundspørgsmål, nemlig »Hvad nu hvis?« og »Hvordan kan vi?« (Toft og Nørgård 2016).

Hverken Jacotot eller Rancière afviser, at pædagoger og lærere kan indgå i afklaringsprocessen. Hvad de afviser, er tanken om lære-mestre. En ikke-uddannet, en såkaldt uvidende, kan understøtte elevarbejdet med at finde frem til egne svar på samme måde, som forældre ofte gør. »Viden udgøres ikke af en given mængde kundskab, det er en position«, siger Rancière i et andet værk (Rancière 2014). Den lærende både må og kan tilegne sig fx nye sprog på samme måde, som hun tilegner sig sit modersmål, nemlig gennem positionen iagttagelse, imitation og korrektion. Sådanne midler virker langt mere læringsfremmende end instruktion og forklaring. På dette centrale punkt er Rancière en efterkommer af Jean Jacques Rousseau, der skrev bogen om en ikke-mesterlig opdragelse af drengen Émile. Han er også en forløber for den type læringsteori, som en James Paul Gee og andre forskere i digitale spil har fremført efter at have iagttaget, hvordan computerspillere forkaster detaljerede manualer til fordel for netop at iagttage, efterligne, tage ved lære af fejl og korrigerer sig frem til succes i den slags lærende praksisfællesskaber som bl.a. også Jean Lave og Etienne Wenger har undersøgt (Lave and Wenger 1991; Wenger 1998).

Den hollandske uddannelsessteoretiker, Gert Biesta, er stærkt inspireret af Rancière, når han beskriver relationen mellem demokrati og læring på denne måde:

»Demokrati er således ikke en proces, hvorigennem vi kan maksimere vores ønsker, men derimod en proces, der stiller kritiske spørgsmål til og forstyrrer vores ønsker. Den læring, der er involveret heri handler ikke om tilegnelse af viden, færdigheder og holdninger, der skal til for at være en 'god' borger. Det er en langt vanskeligere proces, hvor vi undersøger, hvor meget vi er nødt til at give afkald på og give efter overfor for at muliggøre et fælles liv med plads til mangfoldighed og forskellighed«. (Biesta 2014: 110)

Biesta skelner mellem det herskende socialiseringskoncept for dannelse, hvor læring måles og vurderes i et fremtidsperspektiv i forhold til, hvor fremskreden barnets tilretning til den herskendesamfundspolitiske orden er. Heroverfor stiller han et såkaldt subjektiveringskoncept for dannelse, hvor den lærende engagerer sig i demokratiske eksperimenter i et her-og-nu-perspektiv. (Biesta 2014: 117).

Inden for forskningen i legekultur er den samme modstilling kendt som modstillingen mellem et pædagogisk / undervisningskulturelt syn og et legekulturelt syn på børn. I det undervisningskulturelle syn sættes børn som *becomings*, der går i skole (og efterhånden også i dagtilbud) for at kunne blive anerkendt som fremtidige medborgere. I det legekulturelle syn ses børn som *beings*, som medborgere i deres egen ret her-og-nu (Allison 1998; Toft 2016).<sup>14</sup>

Allerede i 2001 problematiserer Nick Lee denne dualistiske modstilling, idet han anlægger et postmoderne og derfor mere processuelt perspektiv. Som han ser det, er *beings/becomings*-konstruktionen baseret på en alderstænkning, en kronologisering, som overser, at alle altid er under konstant tilbliven som netværksafhængige aktører (Lee 2001). Børn i leg eller undervisning viser gennem deres gøren, hvad og hvordan de er, og hvad og hvordan de kan, og for hver visning ændrer deres praksis sig.

### Demokrati bygger på anarkistisk disciplin

Rancièr er i de oven for resumerede værker inspireret af bl.a. filosofkollegaen Friedrich Nietzsche, der annoncerer nødvendigheden af en »*Umwertung aller Werte*«. Ved at trække tråde fra den antikke og klassiske tradition op til nutiden, omvurderer han »negative« værdier eller begreber som ustyrlighed, uvidenhed, uenighed og infantilitet til »positive« begreber knyttet til demokratisk deltagelseskultur, mens begreber som repræsentativitet, konsensus og mesterlære konnoteres negativt til listige manøvrer beregnet på magtovertagelse og -udøvelse. Hans politiske filosofi viste sig velegnet til at forstå og understøtte demokratiske bevægelser som *Det Arabiske Forår* og *Occupy Wall Street*. Sådanne bevægelser er netop ikke kendetegnet ved en stræben efter at indføre repræsentativt demokrati, men agerer og forstår sig i stedet som direkte demokratiske i Rancières betydning. Bevægelserne er hverken præ- eller apolitiske, men netop politiske i deres afvisning af det vestlige repræsentative demokrati som brugbar model (Lorey 2014).

Demokrati – direkte demokrati – er ikke en varig tilstand, men en *sporadisk* tilstand (jfr. Bingham and Biesta 2010: 85). Demokrati »findes ikke« som fænomen, medmindre den enkelte *gør* eller praktiserer det.

I denne artikel har det været nødvendigt at fravælge en introduktion til den del af Rancières produktion, der fokuserer på æstetik og kunst, som fx *The Politics of Aesthetics*, udgivet på fransk i 2000. Imidlertid udgav tidsskriftet *Theory, Culture & Society* i 2014 et særnummer

om Rancière, som omhandler både hans politiske og æstetiske filosofi, og nogle få pointer herfra bliver i det følgende anvendt for at skabe overgang til den nærmere behandling af leg.

I indledningen til det nævnte tidsskriftnummer beskriver den australske professor Nikos Papastergiadis, hvordan Rancière skelner mellem tre regimer eller forståelsesrammer for æstetisk erfaringsdannelse: (1) det etiske eller platoniske regime, (2) det repræsentationelle eller aristoteliske regime og (3) det æstetiske regime, som er det nyligt tilkomne; alle tre koeksisterer i samtiden.<sup>15</sup>

Det æstetiske regime rummer en række parametre, som dels lader kompasnålen vibrere mellem »kunst« og »ikke-kunst«, dels gør det muligt for os at sige: »*This is art*« (Rancière 2014: 30). Regimets kunstnere og forfattere er fx kendetegnet ved, at de ser kunsten som situeret og kontekstualiseret, at de nedbryder eller overskrider grænserne for, hvad der hører til det kunstnerisk-æstetiske felt, og at de har kapacitet til at blande forskellige medier og nedbryde konventionelle kategorier, som det fx sker i collagen og samplingen. Sammenlign denne tilgang til kunsten med Gregory Batesons statement: »*This is Play*« (Bateson 2000) – og sammenlign også gerne collagen og samplingen med de legendes mixning af råstoffer hentet fra ofte vidt forskelligt fortælle- og mediemateriale. Endelig tillægger Rancière det æstetiske regime en emancipatorisk kraft på baggrund af en »distribution of the sensible«, som kommer til udtryk i både æstetisk og politisk henseende, når kunstnere blander sig med andre i en ustyrlig demokratisk deltagelseskultur båret af princippet om horisontal (videns)distribution (Papastergiadis 2014: 13-16). Når kunstnerne rykker ud og bliver en del af »gadens parlament«, som det også skete i maj 68 i Paris, så kan de æstetisk realisere et slogan som det oven for nævnte »*Under stenbroen ligger stranden*«. De kan visualisere og dramatisere, de kan lege utopien frem som en sporadisk tilstand. Vi andre, som ikke deltog, kan så være med via YouTube og andre sociale medieplatforme.

Så enkelt går det dog ikke altid for sig. I det interview med Rancière, som er trykt i samme tidsskrift, inddrager han sine egne politiske erfaringer med, hvordan »professionelle«, der ønsker at blive »magtfulde fårehyrder«, ofte ved hjælp af »listige manøvrer« har held til at overtage styret af ideelt set ustyrlige demokratiske deltagelseskulturer. Han siger, at sådanne professionelle dukker op inden for den første time af ustyrlige forsamlinger, og at det højst tager 20 minutter før det står klart, at de kan overlste en forsamling af principielt ustyrlige. De er endda ofte på forhånd trænet netop i magtovertagelse. Derfor ser han det også som positivt, når der stilles forslag om at revitalisere lodtrækningsprincippet fra det antikke Athen, altså at bruge det at trække lod som et aleatorisk, dvs. tilfældighedspræget modtræk mod de professionelles manipulationer (jfr. Lorey 2014: 52). Man finder også sådanne listige »professionelle« blandt legedeltagere, hvad enten de er børn, unge eller voksne.

Legen karakteriserede jeg ovenfor som et kulturelt fænomen, der kan anskues både som et relations-, et betydnings- og et oplevelsessystem. Jeg er nemlig enig med Rancière i umuligheden af at skelne klart mellem et fænomens politiske, æstetiske og etiske dimensioner. I leg deltager du i et fællesskab, som er både affektivt og æstetisk funderet. Hensigten med min artikel her er dog primært at lade Rancières filosofi tilføre synet på legekultur en politisk dimension, eftersom der ikke er tradition for at tænke leg og politik sammen inden for legeforskningen. Jeg erkender samtidig, at der på sigt må ske en viderebearbejdning af alle perspektiverne.<sup>16</sup>

I en ikke-ideal, faktisk praksis er det en udfordring for deltagerne at opfinde »...*a kind of anarchic discipline of the assembly*« (Rancière 2014: 41), altså at udøve en paradoksal praksis, nemlig forsamlinger båret af »anarkistisk disciplin«. Jeg vil hævde, at en sådan paradoksal form for praksis kan man se blive opfundet og udøvet gang på gang blandt deltagere i legeprocesser.

### Huizingas frie liberalistiske leg

Inden for forskningen i leg og spil anses Johan Huizinga og Roger Caillois for at være centrale teoretikere som leverandører af en vesteuropæisk legeforståelse. Det er som oftest deres klassiske værker, man tager afsæt i, uanset om man i dag anlægger et perspektiv på leg som æstetisk baseret betydningssystem, som affektivt og stemningsbaseret oplevelsessystem eller som socialt baseret relationssystem. Fælles for Huizinga og Caillois er, at de knytter leg uløseligt sammen med forestillinger om frihed og frivillighed.

Den hollandske kulturteoretiker Huizinga udgav 1938 *Homo ludens – om kulturens oprindelse i leg*, en bog som har haft varig indflydelse på vores konceptuelle forståelse af leg. Huizinga oprettede en modernistisk definition af leg, som stillede den i modsætning til arbejde. Leg har ingen nytteværdi. I hans liberalistiske rammesætning er legens allerførste kendetegn frihed. Leg er en fri og frivillig handling, som kan afbrydes af den legende, hvis hun ikke finder den morsom længere. Man leger for legens egen skyld, og netop ved at gøre dét, kultiverer man både sig selv og samfundet.

Huizinga skelner i et kulturhistorisk perspektiv mellem fire legeformer: Den første, *alea* eller tilfældighed som ved terningkast eller lodtrækning, er sammen med den anden, *ilinx* eller vertigo / perceptionsforstyrrelse, udbredt i primitive lavkulturer. Den tredje, *agon* eller konkurrence er sammen med den sidste, *mimicry*, imitation eller rollespil, hans idealtyper for leg i højkulturer (Huizinga 1971: 22).<sup>17</sup> *Alea* i form af fx terningspil med tilfældigt resultat er i hans optik ufrugtbar for kulturen; leg som kappestrid har derimod en kulturskabende funktion, idet konkurrencen styrker både individet og gruppen. Det skyldes, at de legende eller stridende begynder i legen som lige, men slutter legen med en ulighed mellem vinder og taber, og den overlegne vinders succes kan overføres til gruppen, samtidig med at legens stræben efter orden resulterer i en gavnlige samfundsfølelse hos alle deltagere. Huizinga advarer dog imod sportsudøvelse, der adskiller professionelle og amatører og lader agonale instinkter ytre sig uhæmmet gennem tvangsmæssig systematisering og disciplinering. Hans legeteori er også et kulturpolitisk manifest udsendt mellem afholdelsen af De olympiske lege 1936 i Berlin og 2. verdenskrigs udbrud:

»Først på anden hånd, og fordi legen bliver en kulturfunktion, kan man sætte den i forbindelse med begreber som tvang, opgave og pligt«. (Huizinga 1971: 16)

Huizinga benytter ikke begrebet ustyrlighed, men hans brug af begreber som frihed og frivillighed implicerer den form for ustyrlighed, der består i en grundlæggende ret til at sige fra og træde ud af legens tryllekreds, dens magiske cirkel.

### Caillois' lege- og spillkategorier

Da franskmanden R. Caillois i 1958 udgiver *Les jeux et les hommes* (eng. *Man, Play and Games*), bygger han videre på Huizinga, men benytter et mere sociologisk end kulturhistorisk perspektiv. Han beskriver formelt legen som regel- eller rollestyret og som et fænomen med kvaliteter, der gør den til en fri aktivitet, adskilt fra resten af samfundet med sin uproduktive, bevidste brug af spildtid. Leg i sig selv skaber ikke som arbejdet hverken rigdom eller varer. Han går dybere ind i legens regelbrug, idet han påpeger, at ikke alle lege har faste eller begrænsende regler; det gælder fx leg med dukker, at lege hest, eller andre lege, hvor der improviseres frit. Her bliver rollespillets »som om« eller den såkaldte fiktionskontrakt at forstå som »regler«.

Caillois har haft stor indflydelse på den såkaldte ludologi eller forskning i computerspil og it-medieret leg, ikke mindst fordi han udvider og præciserer legekategorierne *agon*, *alea*, *mimicry* og *ilinx* samt opretter logiske kombinationsmuligheder og –umuligheder mellem disse. Som Huizinga påpeger også Caillois, at *agon* rummer et stort samfundsmæssigt og sundt udviklingspotentiale i modsætning til *alea* og især *ilinx*.

*Agon*, som vi kender den i sportspræget leg, er baseret på chancelighed, og derfor kræver denne form for leg deltagerens opmærksomhed, træning, flid, disciplin og udholdenhed samt lyst til at vinde. Vinder du i *agon*, har du selv arbejdet dig op til det, ikke gennem lønarbejde, men som frivillig arbejder. Du har benyttet dig af din frihed til at kvalificere dig, erobre kompetencer, du kan og må gerne skabe ulighed, nemlig den ulighed du som vinder sætter i verden mellem dig selv og de andre.

*Alea* derimod repræsenterer negationen af arbejde, tålmodighed, viden og kvalifikationer, fordi legens udfald er skæbnebestemt og ukontrollabel – eller ustyrlig. Her tager du en chance i lighed med de andre, og vinder du, er du nok heldig, men stadig lige med de andre, for du har ikke »gjort dig fortjent« til ulighed, du har ikke erobret kompetencer i andet end at kaste med terningerne eller trække loddet til dig. Du er ikke et selvstyrende, selvkontrollerende individ.

Caillois finder elementer af leg integreret i samfundslivets institutionaliserede former som fx økonomisk konkurrence og eksamen, børsspekulation og korrupsion. Han beskriver udviklingen fra primitive lavkulturer til højkulturer eller civilisationer således, at det bliver det komplementære modsætningspar *agon / alea*, konkurrence eller chance, som kommer til at præge vores civilisation. Idealtypen er en leger, der både møjsommeligt indøver krævede kompetencer og har modet til at satse og kaste sig ind i spillet som en deltager i »survival of the fittest«-kampen:

»May it be asserted that the transition to civilization as such implies the gradual elimination of the primacy of *ilinx* and *mimicry* in combination, and the substitution and predominance of the *agon-alea* pairing of competition and chance?« (Caillois: 97)

Hvor Huizinga så *agon* og *alea* som komplementært modsætningspar, ser Caillois, at de kan sameksistere i en legekulturel praksis, således at der skiftes friktionsfrit mellem at udføre handlinger som benytter »lodtrækning«, »kappestrid« og »terningkast«.

Det Rancièreske lighedsprincip satte alle subjekter som kvalificerede deltagere i at styre og at lade sig styre. Legeteoretikere som Huizinga og Caillois fastslår, at leg er baseret på frihed/frivillighed i deltagelsen. Hvad det at styre og at lade sig styre angår, handler det om regelsætning og regelbrug.

#### Regelsætning, – regelbrug og -brud i leg som deltagelseskultur

Idet jeg med Rancièr som inspirationskilde fokuserer på leg som socialt relationssystem, ser jeg den også som en deltagelseskultur, der gør brug af *regulérbare regelsæt*, som legerne uden indblanding fra »politi« selv forhandler sig frem til både før, under og efter legen. At legens regelsæt er regulérbart er da et systemisk væsenstræk ved den. Huizinga ser anderledes på det. Han er særdeles konsekvent i sit syn på legens regelbrug og –misbrug. Legeregler, spilleregler, er ikke regulerbare, men urokkelige og ubetvivlelige:

*»Så såre reglerne overtrædes, styrter legens verden sammen, og legen er forbi. (...) Foragten rammer den spiller, der overtræder reglerne eller lader hånt om dem. Begrebet »fair play« er på det nøjeste forbundet med overholdelse af spillets regler. Det kræver ærligt spil. Den som slår spillet overende er en langt mere misliebige person end ham, der spiller falsk, for falskspilleren lader dog, som om han overholder reglerne og giver det udseende af, at han anerkender legens tryllekreds. Han har lettere ved at opnå medspilleres tilgivelse end ham, der ødelægger illusionen og slår spillets verden i stykker«.* (Huizinga 1971: 19-20)

Rancièr har i stedet, hvad jeg vil kalde et dobbeltblik på regelsætning: de ustyrlige (og såkaldt infantile) deltagere i maj 1968 og i tilsvarende bevægelser i dag bryder med vedtagne regler for styring af samfundet gennem repræsentativt demokrati eller oligarki, fåmandsvælde. Men samtidig anser han som tidligere nævnt også professionelle politiske aktivister som spielverderbere, der med listige manøvrer overtager kontrollen med de folkelige spontane og ustyrlige oprør. Han så dette ske i 1968, og han ser det ske i dag. I lighedens navn kræver de ustyrlige »amatører« deres rettelige adkomst til selvstyre, men med listighed tilspiller de »professionelle« sig en adkomst til magtovertagelse, som de retteligt ikke har.

Ser man på legens praksis, viser det sig, at man også kan anlægge et dobbeltblik på handlinger, der ifølge Huizinga *»...slår spillets verden i stykker«*. Spielverderberen kan på den ene side risikere at blive ekskluderet af legen, fordi hun får legens verden til at styrte sammen. Men lov- eller regelbryderen kan også være en eller flere legere, der faktisk vil kvalificere legen ved at udfordre, udvikle og tilpasse de fastlåste regler til de aktuelle legeres ønsker. Under feltarbejde har jeg tidligere netop kunnet observere, hvordan regelsætningen og regelforhandlingerne i legeprocessen pendulerer blandt deltagerne mellem konstruktion, destruktion og nykonstruktion.

I bogen *Lege-rum og fortælle tid – kulturformidling i institutionelle rammer* beskriver jeg en »lang lommelygteleg« (Toft 2014:111-121), hvori tre børnehavedrenge på skift benytter sig af særdeles listige manøvrer for at erobre lommelygten og dermed magten til at definere, hvilken slags leg der leges med den. Deres væsentligste våben i kampen for at erobre lygten/legen er deres sprogligt baserede evne til at fortælle en anden virkelighed frem. De fortæller og forhandler uafbrudt om forståelsen af de regler for legen, der bl.a. giver adkomst til at styre og at lade sig styre – af de andre legere, eller snarere af de andres brug af lommelygten som

kamæleonagtigt legeredskab. Under legen skifter de uafbrudt mellem ustyrlig leg og listig leg, eller som medieforskeren N. Carpentier udtrykker det: mellem participation og manipulation. (Carpentier 2015). Den individuelle legers trang og lyst til at have definitionsmagten ved at kunne svinge lommelygten som en instruktør- eller dirigentstav over de andre, fører ham til manipulation. Men som leger har han samtidig trang og lyst til at lege sammen med andre legere, og dersom de andre drenge fravælger participation, fordi de ikke vil lade sig styre Så meget, bryder legen sammen. En kompleks balancegang, der kan falde ud som både grin og gråd, inklusion og eksklusion.

Det legekulturelle regime kan sammenstilles med det æstetiske regime, som ifølge Rancière var kendetegnet bl.a. ved, at kunstnere og forfattere ser kunsten som situeret og kontekstualiseret, at de nedbryder grænserne for, hvad der hører til det kunstnerisk-æstetiske felt og at de har kapacitet til at blande forskellige medier og nedbryde konventionelle kategorier, som det fx sker i collagen og samplingen. Det er dog altid også muligt at skelne mellem kunst og ikke-kunst. På samme måde ved de tre legende drenge altid, om de er inde i legen eller ude af legen.

»*This is art*«, siger Rancière. »*This is play*« siger den klassiske legeteoretiker, Gregory Bateson, i *A Theory of Play and Fantasy* (Bateson 2000). Her har vi at gøre med ord, der »*skaber, hvad de nævner*«, som N. F. S. Grundtvig siger.<sup>18</sup>

I enhver deltagelseskultur indgår regelkonstruktioner. Regler kan bedst forstås som kommunikative konventioner for muligheder og grænser. Udtrykket kommunikative konventioner henter jeg fra spilforskeren Anne Mette Thorhauges artikel *The Rules of the Game – The Rules of the Player*. Heri skriver hun bl.a., at »*The meaning of a game its essence, is not determined by the rules, but by the way players engage with those rules*«. (Thorhaug 2013:18). Det er den bestemte måde, hvorpå bestemte legere bruger bestemte regler, der giver den bestemte leg sin bestemte betydning.

Spilforskeren Rowan Tulloch beskriver ligeledes regler som konstitutive for leg, fordi de skaber mulighedsrum. Regelsætningen er baseret på en kompleks forhandling, idet deltagerne stræber efter at opnå, hvad de har lyst til i netop denne leg, i dette spil, og de udfordrer reglerne ved at omskrive dem, hacke dem, modificere dem, opfinde nye legestrategier – eller forlade legen: »*A manual of game rules list is based on construction, not on restriction*«. (Tulloch 2014: 341)

Regler sættes altså ikke i spil for at håndhæve rigide restriktioner, men for at muliggøre kreative konstruktioner.

Den antikke demokratiske metode for afgørelser i form af lodtrækning er lige som *alea* baseret på et tilfældighedsprincip. I lege og spil er tilfældighed i form af terningkast og lodtrækning som nævnt en praksisform, der kan give alle lige adgang til, hvem der skal være »den«, der begynder spillet, »er den« eller er »den næste«. En klassisk tælleremse, en leg med ord, lyde, rim og kropslige handlinger som *Okker gokker gummiklokker/ erle perle pif paf puf/ væk med den beskidte luf*, kan bruges til både at udpege og pege ude.

Leg som deltagelseskultur realiseres i praksis, når deltagerne /de legende sammen har oplevet, reflekteret over og kommunikeret om, hvordan overholdelse af de regler, som de i fællesskab har forhandlet sig frem til, kan gå i spænd med overskridelse eller transgression af samme regler og grænsedragninger. De opfinder en slags »anarkistisk disciplin«, jfr. ovenfor, de udøver en paradoksals praksis. De »lige« børn leger bedst.



### Leg – en ustyrlig deltageskultur

Jeg har tidligere beskrevet »barnet« som positioneret mellem det dannede og det dyriske i et kulturhistorisk perspektiv (Toft 2013) eller som, med Platons ord, et infantilt æsel, en »l'indiscipliné«, der må disciplineres gennem pædagogiske dannelses tiltag. Et eksempel på, hvordan man til alle tider har søgt at disciplinere og socialisere børn, er den tyske teolog Johan Jacob Rambachs *Opbyggelig Haand-Bog for Børn. For sin ypperlige Indholds Skyld fordansket og med en liden Fortale formeeret af Peder Hiort*. Kbh. 1740. (se videre i Toft 2013). Heri påpeger Rambach bl.a., at børn, der befinder sig på gaden, ikke må agere som var de ustyrlige æsler, der tager hinanden i hånden eller lægger armene om hinandens skuldre for på den måde at erobre rummet fra voksne borgere med høje hatte og suveræn adkomst til at færdes uforstyrret dér. Leg bør forbydes, i al fald når børn *leger i det offentlige (by)rum eller i offentlige institutioner*, fordi de på dyrisk vis ikke anerkender det fornuftige skel mellem vidende og uvidende, dannede og udannede, voksne og børn. Dette kan ikke accepteres. Børn skal inddæmme med regler, der ikke står til forhandling, men er ufravigelige. Ingen æselører her.

Børns leg er i dag er i endnu højere grad end i 1740 en offentlig og iscenesat handling, hvad enten den foregår i analoge eller digitale kontekster. De legende skifter mellem at sætte reglerne, overholde dem, eksperimentere med dem, bryde dem, reflektere over dem og nykonstruere dem i en uendelig konstruktionsproces. Og de voksne bekymrer sig om, hvordan man kan undgå, at leg bringer forstyrrelse af den rådende orden,

Huizinga, Caillois, Gadamer, Vygotsky, Bateson og de fleste andre etablerede legeforskere, herunder computerspilsteoretikerne Salen og Zimmerman (Salen 2004), opererer med begrebet *den magiske cirkel* eller tilsvarende metaforer for den materielle og/eller konceptuelle grænsedragning mellem legens og ikke-legens univers. Legens univers ses som principielt afgrænset ikke blot i tid og rum, men også tanke- og idémæssigt. I legens tryllekreds er det muligt at sætte andre årsag-virknings-relationer op, end hvad der kendetegner det almindelige liv. På den måde bliver det muligt, at legen kan etablere en (alternativ) parallelverden.

Den finske spilforsker Jaakko Stenros har undersøgt de teoretiske tilgange til sådanne sociale, mentale og kulturelle grænsedragninger. Han viser, hvordan ludologien i dag stiller sig kritisk over for en forståelsesramme, som separerer legens tekst fra legens kontekst. (Stenros 2014). Den magiske cirkel kan på den ene side ses som en *social kontrakt*, der fastholder ligheden mellem de legende deltagere. Kontrakten muliggør eksklusion og inklusion: Går du ind i legens univers, må du acceptere, at du og alle andre legende har lige adkomst. Derfor ekskluderer vi alle særtræk hos jer hver især, så som handicap eller andet, der kunne give dig for- eller bagdele i legen. På den anden side kan den magiske cirkel ses som en *fiktionskontrakt*, og du må forstå, at legen ikke har nogen transfer til det liv, du lever uden for legegirklen, fordi den er metaforisk. Når I leger krig eller kamp, så er den ulighed og uenighed, I sætter mellem ven og fjende, baseret på enighed eller »fred«. Et »bid« i leg betyder et »ikke-bid«, man slår ikke for alvor, man bider ikke rigtigt, man dræber ikke for evigt. Framingen eller rammesætningen er et spørgsmål om fortolkning: Nu siger vi, at du er... og jeg er... og det her er... og så sagde du... Det drejer sig om at finde frem til »*shared intentionality*« i forhold til legen som mulighedsrum (Stenros 2014: 161).

Den magiske cirkel er ifølge en anden computerspilsforsker, Jesper Juul, at forstå som den grænse, de legende forhandler om. Hvis denne grænse var uigennemtrængelig, ville cirklen være en lukket cirkel. Dersom man erstatter cirkelmetaforen med en *net*metafor, kan grænsen perforeres og blive fleksibel, den kan tillade trafik frem og tilbage (Stenros 2014: 170). Jeg har tidligere beskrevet legerummet som et rum med en dør, der kan åbnes og lukkes, så de legende i en hid-og-did bevægelse skifter mellem at være inde i og ude af leg (Toft 2014). Man kan i forlængelse heraf se dette legerum som forsynet også med vinduer, skorstene, kældertrapper osv.

#### Leg for legens og for demokratiets skyld

Når leg ses i en Rancièresk optik som et ustyrligt relations-, betydnings- og oplevelsessystem, bliver den »offentlig« på samme måde som fx *Occupy Wall Street* eller *Det arabiske forår*. De legende ses erobre gader, tage, fortove, torve og pladser i byrummet; de okkuperer byrummet i deres ustyrlighed. De legende går ind og ud af Wall Street, nogle forlader legen, andre kommer til. De er medborgere, der forsamlers og forsøger at finde en ordening for anarkistiske forsamlings. Legen er situeret (Lave, 1991) og kontekstualiseret som et perforeret net, hvorigennem grænser dekonstrueres og nykonstrueres i transgressive processer. Og de legende driver på med listige spil rettet mod hinanden, men ikke mindst mod de voksne uden for legen. Børns og unges digitale deltagelseskultur indgår fuldt og helt i den legeforståelse, der her er præsenteret. Der foregår stadig masser af »korporlig« leg på Barndommens gade, men den foregår lige så fuldt på den globale gade, som internettet er.

At lege godt kræver stor legekompetence blandt udøverne. Opøvelse i legekompetence er samtidig opøvelse i demokrati. Dette anerkendes ikke i dag af de statsligt styrede institutioner, som danner ramme om børns leg. Tværtimod forsøger man ofte at styre de legendes ustyrligheder ved at sætte regler op, som ikke står til forhandling. Man modarbejder den demokratiseringsproces, som det ellers er institutionens erklærede mål at fremme.

Legekultur er en deltagelseskultur baseret på forestillinger om ligeværdig lighed, samarbejdende samvirke og frivillig forhandling. Legerum er mulighedsrum baseret på medejerskab til deres design og brug.

Leg er båret af idealtypiske forestillinger om frihed, lighed og fællesskab. Legen rummer derfor både politiske, etiske og æstetiske dimensioner. Til trods for at den stadig forbindes med infantilitet, er udøvelsen af leg et projekt for medborgere i et demokratisk samfund. Et projekt som kun den kan styre, der samtidig lader sig styre.

## Noter

1. (Rancière 2013: 93).
2. Om dette og andre slogans fra maj 68 se: <https://libcom.org/history/slogans-68> og [https://en.wikipedia.org/wiki/May\\_1968\\_events\\_in\\_France#Slogans\\_and\\_graffiti](https://en.wikipedia.org/wiki/May_1968_events_in_France#Slogans_and_graffiti). Begge lokaliseret 30.07. 2018
3. Smlgn med to andre franskmænd. Dels Jean de la Bruyere: »*A wise man neither suffers himself to be governed, nor attempts to govern others*«. Se <https://www.azquotes.com/quote/724437> lokaliseret 30.07. 2018. Dels 1800-tals anarkisten Jean-Joseph Proudhon: »*I do not wish to be either governor nor governed!*« Se <http://anarchism.pageabode.com/pjproudhon/proudhon-quotes> lokaliseret 30.07. 2018.
4. Jfr. (Biesta 2014), hvori den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta p. 115 refererer til dette punkt hos Rancière: »...at demokrati [...] må forstås som noget, der opstår i de øjeblikke, hvor 'logikken' i den eksisterende sociale orden konfronteres med lighedens 'logik'. Rancière kalder denne konfrontation dissens. [...] Demokrati opstår [...] i det øjeblik, hvor et affære drejer hovedet og gør krav på en handlingsmåde og en væremåde, som man ikke kan forestille sig inden for den eksisterende orden, og som derfor endnu ikke findes som en mulig identitet inden for denne orden«. Set i mit legeperspektiv kan et sådant »får« være et legende barn, et »æsel«, eller en kunstner. Konfrontationen mellem logikker kan i heldige tilfælde føre til en omstrukturering af den gældende orden, så der gives plads til anderledesheden.
5. <https://www.revistapunkto.com/2016/04/como-sair-do-odio-entrevista-jacques.html> lokaliseret 30.07. 2018.
6. Jfr. også (Nancy 2011: 63-66) og (Rancière 2011: 77), hvor han i et interview uddyber den historiske kritik af demokratiopfattelsen.
7. Jfr. tilsvarende opgør med det repræsentative demokrati hos den belgiske kulturhistoriker, arkæolog og forfatter D. Van Reybrouck med hans argumentation for lodtrækning og såkaldt deliberativt demokrati (Reybrouck 2015).
8. Jfr. (Toft & Rüsselbæk Hansen 2017), som udbygger Rancières tilgang, og hvor begrebet for ustyrlighedens paradoks forklares og begrundes. Se især bogens kapitel 3, Leg på Spil.
9. Lokaliseret 23.01. 2018. Billedet til venstre: <http://www.nordiskelegetoej.dk/> Billedet til højre: Den store Danske, Gyldendal opslag Pippi Langstrømpe.
10. Jfr. (Rancière 2007: 84, her citeret efter Lorey 2014: 61) om, at et fællesskab mellem ligestillede aldrig substantielt set kan opnå form som en social institution: »...*the community of equals can never achieve substantial form as a social institution*«. Leg er ikke en institution som familien, børnehaven, skolen er det, for institutioner er baseret på ulighed, dvs. på nogles (definitions)magt over andre, på håndhævelse af en fastsat orden.
11. Jfr. (Herdis Toft 2018) om leg med og mod Loven og konceptet for en legende tilgang.
12. Læs gerne videre i (Theodora encyclopedia, opslag Joseph Jacotot). Lokaliseret 30.08. 2018 [https://www.theodora.com/encyclopedia/j/joseph\\_jacotot.html](https://www.theodora.com/encyclopedia/j/joseph_jacotot.html).
13. »*I always follow the principle of Jacotot that equality is a presupposition, not a goal to be attained*«. (Rancière 2011: 79).
14. Smlgn. hvordan Flemming Mouritsen (Toft og Esmann Knudsen 2016, bind 2: 91-92) i sin legeteori gør op med det, han kalder for udviklingskonstruktionen eller »de voksnes«

- projekt med børn, det pædagogiske projekt med »barndommen«. Heroverfor sætter han legen som børnenes projekt med »barndommen«.
15. Rancière bruger begrebet regime som en kategori for »...*the distribution of the sensible*« eller »...*collectivizing the multiplicity of capacities*« (Rancière 2014: 30 og 37).
  16. Rancière opererer på mange måder inden for samme filosofiske forståelsesramme som den franske filosof Gilles Deleuze, der var ven med Foucault og samskrivende med den italienske filosof Giorgio Agamben, se fx (Agamben 2011). Deres potentialitetsorienterede dynamiske forståelse også af kunstens (og legens) væsen ville i en anden kontekst være givende at samstille med Rancière, der i parentes bemærket selv har skrevet om Deleuze i en artikel. At sammenstille synet på kunst og på leg er en velkendt strategi, som fx Hans Georg Gadamer også benyttede sig af i *Wahrheit und Methode* (Gadamer 1990), endnu et værk der har haft stor betydning for legeteoretikere.
  17. Begreberne er bedst kendt som kategoriale hos Caillois, men jeg bruger dem også her om Huizingas tilsvarende skelnen. De oversættes oftest som *agon*: konkurrence, *alea*: tilfældighed, *mimicry*: simulation og *ilinx*: svimmelhed eller vertigo.
  18. I salmen *Vidunderligst af alt på jord*, 3. strofe.

#### Referencer

- Agamben, G. (2011). Introduction note on the concept of democracy. In: G. Agamben et al.: *Democracy in what state?* New York: Columbia University Press.
- Allison, J. et al (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2014). Vi får ikke altid det, vi ønsker os: Et ikke-arkaisk syn på uddannelse, demokrati og dannelse. In: I. B. Lundgaard og J. T. Jensen (red.): *Museer. Viden, demokrati, transformation*. København: Kulturstyrelsen.
- Bingham, C. and G. Biesta (2010). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London: Continuum.
- Caillois, R. (1961; 1958). *Man, Play and Games*. Illinois: The Free Press of Glencoe, Inc..
- Carpentier, N. (2015). *Participatory intensities*. Keynote, conference Participation and Cultural Transformation, January 14, 2015, Aarhus University.
- Davis, B. (2006). *Rancière, for Dummies*. Lokaliseret d. 17. 10. 2016 fra <http://www.artnet.com/magazineus/books/davis/davis8-17-06.asp>
- Gadamer, H. G. (1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Gesammelte Werke Bd 1. 6 Aufl. 1990 (opr. 1960). Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Huizinga, J. (1971). *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Kelty, C. (2012). From Participation to Power. In: A. Delwiche, and J. J. Henderson (ed.): *Participatory Cultures Handbook*. New York: Routledge.
- Lave, J. and E. Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: University of Cambridge Press.

- Lee, N. (2001). *Childhood and Society. Growing up in an Age of Uncertainty*. Oxford: Open University Press.
- Loe, E. og Hansen, T. (2016) *Politiland*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lorey, I. (2014). The 2011 Occupy Movements: Rancière and the Crisis of Democracy. *Theory, Culture & Society 2014, Vol. 31*. Lokaliseret d. 17. 10. 2016 fra <http://tcs.sagepub.com>
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Nancy, J. (2011). Finite and infinite democracy. In: G. Agamben et al.: *Democracy in what state?* New York: Columbia University Press.
- Papastergiadis, N. (2014). A Breathing Space for Aesthetics and Politics: An Introduction to Jacques Rancière. In: *Theory, Culture & Society 2014 31: 5*. Lokaliseret d. 17. 10. 2016 fra <http://tcs.sagepub.com/content/31/7-8/5>
- Papastergiadis, N. and C. Esche (2014). Assemblies in Art and Politics: An interview with Jacques Rancière. In: *Theory, Culture & Society 2014 31: 5*. Lokaliseret d. 17. 10. 2018 fra <http://tcs.sagepub.com/content/31/7-8/27>
- Rancière, J. (2001). *Ten Thesis on Politics*. Lokaliseret d. 17.10. 2016 fra [https://muse.jhu.edu/journals/theory\\_and\\_event/v005/5.3ranciere.html](https://muse.jhu.edu/journals/theory_and_event/v005/5.3ranciere.html)
- Rancière, J. (2007). *Den uvidende lærer – fem lektioner i intellektuel emancipation*. Aarhus: Philosophia.
- Rancière, J. (2011). Democracies against democracy. An Interview with Eric Hazan In: G. Agamben et al.: *Democracy in what state?* New York: Columbia University Press.
- Rancière, J. (2013). *Hadet til demokratiet*. Danmark: MØLLER.
- Rancière, J. (2014). Den frigjorte tilskuer. (opr. 2008) In: *Tidsskriftet Kultur & Klasse, årg. 42, nr. 118*. Lokaliseret d. 17. 10. 2016 fra <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/kok/issue/view/2495/showToc>
- Reybrouck, D. Van (2015). *Imod valg – til forsvar for demokratiet*. København: Tiderne Skifter.
- Salen, K. and E. Zimmerman (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts and London.
- Stenros, J. (2014). In Defence of a Magic Circle: The Social, Mental and Cultural Boundaries of Play. *Transactions of Digital Games Research Association, Vol.1 No 2, 147-185*. Lokaliseret d. 17. 10. 2016 fra <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/12168.43543.pdf>
- Theodora encyclopedia*, opslag Joseph Jacotot. Lokaliseret d. 17. 10. 2016 fra [http://www.theodora.com/encyclopedia/j/joseph\\_jacotot.html](http://www.theodora.com/encyclopedia/j/joseph_jacotot.html)
- Thorhaug, A. M. (2013). The Rules of the Game – The Rules of the Player. In: *Games and Culture oo(o)*. Lokaliseret d. 17. 10. 2016 fra <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1555412013493497>
- Toft, H. (2013). Den kultiverede leg – barnet mellem det dyriske og det dannede. I: S. Beck og D. Rüsselbæk Hansen (red.): *Frihed og styring. En antologi om læringskulturer i forandring*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Toft, H. (2014). »Lege-rum og fortælle-tid – kulturformidling i institutionelle rammer«. Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur BUKS 58 / Skrifter fra Kulturprinsen nr. 8. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

- Toft, H. (2016). Børnekultur. In F. B. Olsen (red.) *Pædagogiske miljøer og aktiviteter. Grundfaglighed på pædagoguddannelsen*. København: Frydenlund, p. 201-32.
- Toft, H. (2018). Leg med Loven – demokratisk dannelsesleg. In: Møller, H., Andersen, I. H., Kristensen, K. & Rasmussen, C. *Leg i skolen*. København: Forlaget Unge Pædagoger. In print.
- Toft, H. og D. Rüsselbæk Hansen (2017). *Ustyrlighedens paradoks. Demokratisk (ud)dannelse til debat*. Århus: Klim.
- Toft, H. og K. Esmann Knudsen (2016). *Mouritsens metode – en børnekulturforskers arbejde 1972-2012, bind 1-2*. Tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 59-60. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Toft, H. og R. T. Nørgård (2015). Pla(y)ceskabelse – når børn og robotteknologi mødes. In: *Læring og Medier (LOM)*, 8.14, p. 1-31. Lokaliseret d. 23.01. 2018 fra <https://tidsskrift.dk/lom/article/view/22069?acceptCookies=1>
- Tulloch, R. (2014). The Construction of Play: Rules, Restrictions, and the Repressive Hypothesis. In: *Games and Culture 2014, Vol. 9 (5)*. Retrieved 17. 10. 2016 from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1555412014542807>
- Vygotsky, L. (1993). Play and its Role in the Mental Development of the Child. Retrieved from the Psychology and Marxism Internet Archive Web site: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practise. Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.

*Herdis Toft, lektor, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Studieleder for Master i børne- og ungdomskultur. Forskningsleder for Leg & Litteratur. Formand for BUKS, Børne- og ungdomskultursammenslutningen, og medredaktør af tidsskriftet.*  
[herdistoft@sdu.dk](mailto:herdistoft@sdu.dk)



# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 62 2018 • Årgang 35 • ISSN 0907-6581 • ISBN 978-87-999363-1-1 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Klaus Thestrup

## **We do the same, but it is different. The open laboratory & play culture**

### Abstract

This article outlines a certain research field and a pedagogical area around digital media, play and pedagogy in a globalized media- & knowledge society. I sketch out both some results and some new challenges based on closed, recent and ongoing activities, development and research using digital media together with children in different pedagogical settings. The methods to find ways to use technologies and narratives have always been based on concrete experiments inside the pedagogical settings. No matter the context I as a researcher stepped into the actual situation and co-created play, experiments, questions, processes and results. Over the years I have discussed one pedagogical principle for the processes I have used: the open laboratory. This open laboratory covers pedagogical methods where all media and all materials can be combined in processes, where children and pedagogues play and experiment.

### Keywords

mediaplay; the experimenting community; open laboratories; formula & improvisation

My present research position is influenced by several sources: action research (Hearn, Tacchi, Foth & Lennie 2009), practice-led research (Smith & Dean 2009) and performative research (Haseman 2006). I want to improve the field, I am working in, I want to do it together with the practitioners I meet in the field and I want to make a difference for the actual children and pedagogues when I encounter them. The research results are the actual actions taking place in the field as well as the communication and academic discussion about the results. The idea is to combine an experimenting pedagogy in open laboratories, where not all answers are in place in advance with research where the same obviously is the case (Thestrup et al 2015). In these processes the pedagogues in question are considered as reflective practitioners (Schön 1983) and the children via their play culture as capable of staging new possibilities (Mouritsen 2001). But to get there I invite you on a journey through this article starting way back in 1987.

#### The opening: Body, narrative

In the late 1980'ties I as a young man started using and teaching stage fight together with children and young people. Stage fight has to do with faking a real fight and is closely connected to special effects in a film. Focus is on how to construct an effect, a scene or a conflict. So stage fight is also connected to the dramaturgy of a film and how it actually are made to tell a certain story. The tools I got in hand and used together with children and young people were tools to tell and construct something not yet told by us. We copied characters, props and situations but at the very moment we did so we also changed them slightly into what might become other characters, props and situations. So from this came the first entrance point to my work: Any film can be taken apart and put together again in another way. Any given expression can be fascinating but can also become material for another expression.

The techniques used to do stage fight were primarily based on how one used the body together with someone else. A stage fight is an orchestrated dance where every step and every burst of energy and feelings count and have to be carried out carefully by a group of people so nobody gets hurt (Spang Olsen 1998). Even though it might be filmed and edited afterwards the close cooperation in the same time and space is crucial. Soon these sequences of fake violence were combined with the construction of small narratives, which not only had to do with sequences of fighting but also with the exchange of power between people told in this particular theatrical language. These small narratives were played out in gym halls, staircases, parks, etc. These spaces became laboratories where I transformed sequences from the screen to sequences in a physical space. From this came my next entry: Bodies in laboratories can be used to express feelings and construct narratives.

I searched for and constructed techniques and progressions that made it possible for me and for the participants to tell what we wanted to tell through the means of popular culture. I got access to the children in another way than I otherwise would have done and I simultaneously got access to an infinite number of narratives. Stage fight became the entrance to the experiences and thoughts children had when using films but seen in a wider context also their experiences being part of a media society. So from this came another entry point: The pedagogue can construct investigations, where media society is central for how the group works and what it reflects upon (Thestrup 1998).



### The school: gaffer tape, trash

The use of body, narratives and space are also evident in the next example. *Technical Play* was a project, which took place in the public school *Katrinebjergskolen* from 2002 and until 2008 and had a recent and important new development in 2014 at the same place: *The Fabulous Minecraft Re-mix*, which will be mentioned later in this article (Thestrup 2014). Together with Ole Caprani I had the intention to examine how one could tell children in the first grades in school about robots and technology (Caprani & Thestrup 2010; Caprani; Henningsen & Thestrup 2007). The children were 7 years old and came directly from kindergarten, which in Denmark typically was meant for children between 4 and 6 years old. Twice a year for 6 years we visited a class of children for a week or two and were responsible for planning and carrying out the actual course. In each class there were between 20-25 pupils. We did not choose some of the children for our investigations and left others out. We entered the role of teachers together with the normal teachers and tried to make the teaching relevant to the children, we actually met. It was important to us that these children actually learned something from meeting us. They were not just data for our research. They were children together with whom we experienced technology.

Over time in the project we used different materials. First we used LEGO Scouts, one of the predecessors of LEGO Mindstorms and later old computers and laptops and toys, which had been scraped. The scouts were designed to look, sound and move like insects about the size of a hand of a grown-up. The scouts could easily and quickly be programmed and reprogrammed via an interface directly on the robot itself and we therefore simply did not need a computer or an Internet connection to start using our technology at hand. The technology was literally between us on the floor or a table and not on a screen. As it was LEGO-robots, we could to a certain extent alter the look of the robot and together with the programming we therefore introduced the principle of controlling and at least alter the look of the technology involved.

Like at first LEGO, later both computers and toys were taken apart and put together again to new toys. To do so our most important tool turned out to be ordinary gaffer tape. Screwdrivers and scissors were used to take the scraped technology apart and the gaffer tape was used to make new prototypes of how a given toy might look like. The gaffer tape simply made it possible for the children to within minutes construct a toy consisting of both bits of computers and bits of toys. Already in this short description some of the principles from the early work with stage fight should be obvious. The activities preferred centered on the examination of technology through the use of body and other materials, experimenting and constructing. The new part was that it also happened through tinkering and fast prototyping when children used their hands and tools.

### The change: places, connections

During the years we changed the whole classroom into a large laboratory with different options. Tools were placed in boxes with different colors for boxes with computers and boxes containing toys. There had to be a place in the room, where the old computers and the toys could be taken apart and put together again. But we also learned that there needed to be other distinct places in the lab. There had to be a place to store and show the new toys for inspiration for still new toys and there needed to be a place for experimenting with the new toys. The reason for the combined storage and exhibition facility was that the toys could be

produced and later used when needed. We also found out that when the children made their new toys they did not always know what these toys could be used for. Therefore we made space for certain places to play with the toys, which were inspired by the play areas in the kindergarten or in the after school club.

Later we added more places in the classroom and expanded the different ways of investigating. The children played robots like in a role play. One example was that we constructed a small drama exercise where they walked around with sensors in their hands and had to react if the sensors touched something (Henningsen 2002). We told oral stories using the toys produced. The children were invited to give suggestions on how each story could proceed. We introduced digital cameras to photograph the toys and made it possible to print the photos and draw upon them with pencils. These different places were loosely connected in the sense that the children themselves to a large extent decided where to be and where to go next. Each place had a defined possibility, which even were connected to other places. One example was that the children at one place could make a new toy, at another take a picture, print it and then at yet another place color it (Henningsen, Caprani & Thestrup 2007). And as we developed this concept we also developed the idea, that the children could suggest new places and name both the new and the old places. One example was a boy, who came up to me and wanted to show me a place he and his friend had made: a bookcase pushed out a meter from the wall and behind it the two of them were busy scraping some computer bits (Caprani & Thestrup 2010).

This construction of different places and different media worked for several reasons. Each place was clearly defined and it was rather easy to find out what to do. At each place there were no principally defined difference between analogue and digital media, tools and materials. A scissor was just as important a tool as a web camera as long as each tool served a distinct purpose. A role play, a LEGO robot or a drawing could all examine what a robot was or could be used for. In general everything we made had the intention of giving children space for experimenting, playing, constructing and telling. A LEGO robot could be programmed, a web cam could be moved to make a different image and a toy head from a bear could be placed differently on a piece of a computer.

Each place was introduced one by one over time and connected to other places. But over time there was not only one single way through a given number of places. In the beginning there normally was as we always introduced the workplaces over time and the number of possibilities were few. Relatively fast as the number of places increased, the number of possibilities logically did as well. But the increasing number did not become a problem for several reasons. A place was always carefully introduced and all places had to do with the same area of interest. We even started each lecture with framing what we were going to do the given day and often ended up each lecture with some kind of reflection.

#### The children: formula, improvisation

But the pedagogical construction mentioned above also functioned for quite some other reasons. The play culture as it occurred outside and inside the pedagogical framework played an important role. As the example with the boy demonstrates, the children could invent new places to do something and on their way between two places they were allowed to start up a new activity. This was relatively easy as they often brought the new toys or the cameras with them. They simply sat down and played or filmed what happened in front of them.

Something distinct happened during our change of the classroom to a certain form of laboratory. The children used the new pedagogical framework in a way that can be described as a kind of simultaneous un-balance and balance. In roleplaying in children's play culture you find a close relationship between fiction and reality. Children are staging what they play (Mouritsen & Qvortrup 2002). They are very well aware that the fiction they play out is just a fiction. If they for instance pretend to be a character in a fiction, they don't believe, that they actually are the character or the fiction actually exists in reality. They pretend. They are still children placed in reality – but playing. Any given object can be another object. A doll can be a daughter if needed. A spoon can be something else or a spoon in a story. It depends on the children using the doll or the spoon.

It is not difficult for children to transfer inspiration from the screen to the floor. In 1983 Margaretha Rönnberg used the term *mediaplay* to show that children took characters, sentences and situations from TV-series and films and used them when playing (Rönnberg 1983). She already then stated that the children did not just copy what they saw, but used it as a source of material. Later Lars Henningsen expanded the meaning of *mediaplay* to include children's use of technology, in this case video cameras and editing software (Henningsen 1995). And even later Kjetil Sandvik (Sandvik 2009) and later I myself stated that media play had these two aspects: A constant and ongoing intertwine between narratives and technology, content and form (Thestrup 2011), when *mediaplaying* children use their ability to copy and change.

In order to understand how the children stage the playing that is unfolding, it is important to understand the relationship between formula and improvisation in culture. (Mouritsen 2001, Toft & Knudsen 2017). Formula has to do with the ability to maintain and repeat methods again and again. Improvisation is the ability to use and change the very formula. Children do both when playing. They manage to keep a certain way of playing alive for years and at the very same time to improvise the same play at once depending on what they agree to do. You may say that the ability to adapt is a part of any culture (Hastrup 2004) or that it should be allowed to be. Culture is something you DO (Jantzen 2005) together with someone else unfolding a momentary combination of formula and improvisation. Culture can be seen as a dynamic entity consisting of two forces that supplement each other.

This delicate balance between repetition and change was at the very center of the way we constructed the workplace around us. When the boy came to me to show me the new place, he showed me a small but distinct change in the whole number of places and connections between them and an equally distinct repetition of the very way we already were working together. When the children used gaffer tape, toys and computer to build new toys, they did not always know what these toys could do, who they were and how they could be played with. The new toys were a kind of prototypes that simply needed further investigation. The prototypes were not stable or rather: At the center of constructing was a certain uncertainty. The purpose of the local culture was to allow uncertainty. The pressure was off in the sense that it was appreciated that you could try out different things without pressing for results or final outcomes. The balance between copying and changing was constantly tipping. When a toy was used for roleplaying or oral narratives significance was established at least for the time being.

The fact that the children were allowed so much space for initiative and play outside the defined work places also helped us. When the children played they repeated the basic circumstances that they were in and established their own places where the negotiation between formula and improvisation could be practiced once again. Children can be called *interpretive co-producers* to point out that they do not just copy what they see (Corsaro 2005). In order to grasp the special conditions doing play of technique one could re-frame it as Jan Kampmann does, as *interpretive new-producers* (Kampmann 2010) to emphasize that something new is being established at least for the group of children in question.

The children being part of the technical play project were asked to play and to experiment all over the different places. At the same time these places offered certain formulas to repeat or to change. The children could also repeat what they had seen others do and do the same. In the very copying of each other's prototypes they were actually repeating an uncertainty that could lead to new toys, narratives and experiments. They were interpreting each other and had the possibility to produce something new. One could definitely say that children in their play culture could and would do this no matter the material provided but here the pedagogy actively supported it.

#### The teacher: participation, play

We as teachers and researchers were definitely part of what was going on because we did not know all the answers to how the pedagogical space around the children and us should be designed. We developed the exercises and examined the content that the exercises framed. Both we and the children became intrigued by some of the figures or narratives that were the result of what we were playing and doing. We ourselves told stories based upon the figures the children made. We started stories we did not know the end to, so we asked the children how to continue the story while we told it. Our questions did not only focus on how the framework functioned looking at the process from the outside but on the questions raised on the inside of the process.

The work inside the process included play. We played with the children and had to find ways to do this. First of all we showed an interest in play talking about what the children were playing and through joining a given play situation. In this process we asked about the rules and eventually we ourselves suggested new rules or instigated ourselves play situations. We grasped the possibility to become play masters or to be amongst them who suggested or played out rules, characters and situations. We were not children or pretended to be children. We were grown-ups, who wanted to play and did it as such. We understood and used the formula-improvisation model from children's play culture.

We also accepted play as an important feature in itself and defined by the participants as play (Huizinga 1963). This means that it is important what the people involved want to do. Playing this particular play in this particular way is vital for the group. The teacher does not decide everything that is going on, when and how. In fact the children might be able to play without the teacher. He or she is in a situation where copying and changing are equally important. Copying might be needed to change and changing might result in a new formula to improvise upon. The important questions to consider might grow out of the situation and is not necessarily coming in advance from the teacher solely. Actually this is the potential in

playing together with children. New questions, new challenges and new suggestions might arise from the attempt to play together.

So in the project at Katrinebjergskolen play could happen at any of the places we established in advance and any of the places that the children or we as teachers established on the way. This again meant that the different routes between the places could change into new more or less momentary places. In this sense the classroom as a laboratory had similarities with an afterschool club, a kindergarten or a day care center, where play is part of everyday pedagogy.

We may use the term *self-organized play*, when children are allowed some possibilities to actually organize time, place, content and rules themselves. They can within the defined pedagogical framework do what they want. The self-organized play is independent and the given play does not need to have anything to do with what else is going on. Nevertheless, there is often a close relationship between what is going on in the two activities: playing where the teacher is part and self-organized play. The children bring elements from children's culture and from their experiences with narratives from media and technology into the encounter in the common play culture consisting of grown-ups and children. And from this common play cultural inspiration and experiences they return to the self-organized play.

The teacher and the children can be seen as a community of practice operating socially and culturally with distinctive features (Lave & Wenger 2003). The community consists of self-organized play, common play and other activities using technologies and narrative, but most of all the focus is to be in an experimenting mode: *The experimenting community*. The classroom is changed to a *laboratory* and the teacher and children involved are the ones who decide what and how to do, play and learn. In the experimenting community the distinction is not between play and learning, but between lecturing and common experimenting.

#### The sandbox game: transforming, communicating

In June 2014 I then made another experimenting community based upon the principles sketched out formerly in this text. The kids were the same age and finishing their first year in school. The project stretched out over nearly 2 weeks and this time I worked closely together with Inger Hansen, a teacher at the school Katrinebjergskolen. The purpose was once again to emphasize the process of copying and changing, but transferred this process to other technologies and distinct design activities for this to happen. On-line activities were also to be included and as such the use of Minecraft had the intention of using the different possibilities to produce and communicate across time and space.

The technological scrap was replaced by Minecraft, a sandbox construction game (Persson 2009). In the game you control a character, which in principle you may use to build virtually whatever you want. You may do this on your own or together with others. You may do it with all resources available or find resources fighting against zombies and other enemies. You go on-line to play the game and those you meet with are online as well. The graphics of the game are actually quite similar to that of LEGO bricks. In fact one could compare the actual game to playing and building with a pile of LEGO bricks on the floor. The game was chosen for this reason. It seemed that there were some obvious possibilities to build and play Minecraft in both digital and analogue ways.

Apparently it would be easy to copy what was built inside Minecraft to something outside of Minecraft, just using e.g. LEGO bricks – or the other way round – but it is not that easy. At

least you have to scale what you have been doing and if you use bricks that are curved, then you have difficulties building that inside Minecraft using square bricks. If you start using other materials outside Minecraft, then it becomes even more difficult to do the copying inside Minecraft. If you build a complicated structure inside Minecraft, then it also becomes difficult to copy it outside Minecraft – especially using different materials.

The basic construction in the classroom was the establishing of different places: One could play Minecraft using the Pocket Edition on an Ipad, one could build using LEGO bricks designed to build Minecraft from the Micro World Series and one could build houses in cardboard. These 3 places were established right from the beginning and then later new places and activities were added. There was no forced progression in these activities. Every morning there was an introduction to a term or an activity that either all participants or some of them should try out and the children were also told about experiences made during the days.

In this construction we introduced several activities that had to do with copy and change. Here are two examples from the many that can be seen on the documentary (Thestrup 2014). One activity had to do with copying via Skype on tablets. One group had some LEGO Duplo bricks and another group had some cardboard moving boxes. One group then made a construction using the bricks and another group were supposed to do the same using the moving boxes. Skype was the only connection between the two groups since the groups were placed in different rooms.

It was not that easy to copy each other's work even though the LEGO and the boxes were chosen, because they had similar dimensions, which could be scaled up and down. The children and we had to get used to do this scaling when trying to copy. The view through Skype was obviously not the same, as if one had seen what to copy being present in the same room. It simply was difficult to get an overall look, so the tablets had to be moved around the boxes or the bricks to make it possible for those in the other room to see what to copy.

Another even more complicated activity was the use of Snapchat. The main feature of this software is to take a photo and send it to somebody. You can add a small text and decide for how many seconds the receiver can see the photo when opening the file including it. After the chosen number of seconds the photo disappears. We used this feature in a specific mode. Again the children worked in groups. One group built a house in a chosen material, took a picture, wrote a text to another group to build the same house but in another material. The group that was given the task, now had to make the house in the new material, take a new picture and send it back. This activity was complicated as it contained several challenges. The change of material made it even more difficult to copy the house. The use of snapchat made it very difficult to get an idea of what the house looked like.

However, for both activities it turned out to be unimportant if the house in question or the combination of bricks or boxes were absolutely correct or not. First of all the pedagogical framework pointed at re-mixing and transforming and not at merely copying. When we talked with the children about what we did, we talked about copying and changing. As one of the children put it when asked to define re-mixing: *We do the same, but it is different* (My translation, Thestrup 2014:06.36). And maybe this is the core understanding of re-mixing, which resonates into children's play culture, when talking about copy and change. When a group of children use an expression of some kind as a formula to improvise upon, this

expression is present in their improvisation through the elements they use when playing. The children copy at the very moment they change something through improvisation.

Secondly it is important to understand the relationship between the activities described above and the 3 basic activities. As said the gaming, the building of cardboard houses and the building of LEGO Minecraft went on all the time. Here it was allowed to copy and to concentrate on the challenges in each place. We did not have to support these activities all the time and could instead focus on new activities, where we chose a small number of children. We tried out the idea and then later told about it and demonstrated it for everybody. The activities using Snapchat and Skype were carried out like that. This actually meant that we found a way to have a secure and yet vital basis for everybody and the possibility to establish small teams that investigated some new modes and manners.

In this way the classroom turns into a certain kind of laboratory. It surely depends on the framework provided by the teacher and the knowledge he or she brings into the investigations. But also it depends on the possibility to, in a secure way, experiment with re-mixing and transforming. The un-stability is stable, because the groundwork consists of elements that can be repeated and expanded. The core of play exists in all activities no matter what is going on and as such is recognizable to the children. If this construction is functioning, it will be possible to activate new experiments to the whole group of children by letting smaller groups investigate the questions and find ways for the other participants to take over the possible solutions – and then let them continue the investigations.

#### The open laboratory: Narratives, construction

The idea of the open laboratory was originally based upon the open theatre (Lehmann & Szatkowski 2001). Here the laboratory should not in advance exclude any kind of theatre and drama traditions. Digital media were not excluded either. Instead it was the actual group of people working with theatre that should be the ones to decide how to experiment with what. The theatre laboratory was basically a place where new theatre forms were developed, formulated and demonstrated (Christoffersen 2004). In the theatre laboratory none of the existing ways of producing and combining form and content has to be pre-defined. If one then leaves the open theatre as the only source for defining what is going on, then one can say, that the laboratory is a defined space meant for experimenting (Staunæs et al, 2014). In the open laboratory it can be difficult and unnecessary to limit the laboratory to one particular space defined in advance since all actual rooms and places can be named laboratories. Any space and any place can be named a laboratory and one can even say that the laboratory is a function, which can be activated whenever and wherever you may wish in an experimenting pedagogy (Robinson & Thestrup 2016; Thestrup & Robinson 2016). The laboratory can both in principle and in practice be an empty room, one fills out with experiments.

The open laboratory combines analogue and digital materials and media without fundamental differences. In the same exercise or play they can exist together. In this laboratory questions are asked and there might not be ready answers in advance. Both the teacher and the children are part of a common process and every person is given the opportunity and support to offer new ideas and examples in the ongoing process. In the laboratory you do something together. There is something between us that connects us as the participants in the laboratory (Husen 1985). You play together, use technology together or construct new

narratives together. Narratives and technologies from outside the laboratory are transformed and re-mixed into new narratives and technologies. The same goes for design & production processes and even the establishing of communication across time & space on a local, regional & global scale. The open laboratory is open to the world.

The open laboratory can combine the two intertwined aspects of mediaplay: *content* and *form*. This intertwining can come into sight on several levels. At a dramaturgical level: What to tell to yourself, the group you belong to and others – and how to tell using different languages of form. Here the form you use can decide what you can tell and the other way round: What you want to tell, can decide how you do it. Another intertwining appears at an even more general level: the interplay between narrative and construction. You can focus on how a technology might function, for which purpose you can use it and even make your own version, but you can also focus on how a narrative might function, for which purpose you can use it and even make your own version. The pedagogy based on the ongoing establishing of places can be used for connecting narrative and construction either at one place or between places.

In the open laboratory the competences of children in their play culture and in their interaction with pedagogues who are able to play can be brought into life in a way that support children when using the digital media. Any given technology or any given narrative can become material for local play and local activities and can be transformed in new playing or in new activities. When activating the ability to copy and change simultaneously children in a pedagogical setting achieve a certain way of examining the world they live in. The open laboratory is open to copy and change as a method and as a strategy for both children and pedagogues.

#### The perspective: cultures of creativity

The minecraft project pointed out some new possibilities for using digital media for communicating and producing more globally oriented projects. In short digital media are mobile, ubiquitous and can be used for the search of information, communication and the ongoing production of smaller or larger expressions. All this can be done locally, regionally and globally. Examples of this have already been tried out with success (Thestrup et al 2015).

We live in a re-mix culture (Fagerjord 2010). We have gained access to many expressions for many people via the internet. Existing expressions are copied, transformed and combined into new expressions (Ferguson 2012). We select and compose (Manovich 2001) and use templates, which are like...»...a *'half-baked'* work, where some of the elements already are created. The user can fill in his or her details, and the completed work is created faster, and often better, than it otherwise would be« (Fagerjord 2010:15). Remixing can be understood as trajectories of remixing because one emphasizes the process of exactly doing remixing. It is »...selecting, cutting, pasting and combining semiotic resources into new digital and multimodal texts (*bricolage*), which is achieved by downloading and uploading files from different sources (internet, iPod, DV-camera, digital camera or sound recording devices)«. (Erstad, Gilje, & de Lange, 2007, no page). Also, remixing is a complex trajectory because individual people or groups create individual expressions, which then are reworked by others (Erstad 2008). Children have the opportunity to be prod-users, as they can both use and



produce through digital media (Bruns 2008). Communication with others may go both ways and can potentially give the children a platform to copy, change and combine globally.

The open laboratory is not only open to various combinations of various media and materials. This is already a kind of re-mixing but also it may be expanded to being open to re-mixing together with other people across time and space. The LEGO Foundation has published a report on cultures of creativity, where it is discussed how the connection between cultures could take place (Gauntlett & Thomsen 2013). Each culture has as core a sense of community and is building common meaning. The creative mindset »...*is driven by playing, sharing, making and thinking – the active processes through which people learn and form meanings together*«. (Gauntlett & Thomsen 2013:6). When different cultures try to connect, the report suggests that this may prove successful through non-verbal systems, that do not rely on the spoken language, as it can be very difficult to understand somebody else's native tongue. The report states that it is not about ignoring differences but about channeling conversations. Connecting through play is such a conversation.

The open laboratory is a specific culture that is building meaning and establishing a community through experimenting, transforming and remixing both narratives and technology. Notice both an older example of experimenting with blue screen (Caprani, Henningsen & Thestrup 2007) and a brand new one on green screen, where this movie effect is turned into something quite different (Thestrup 2018). In the open laboratory the participants make things and structures, they play and experiment, they think about what they are doing and they also share ideas, images, video clips, examples and questions with others through a system, where the spoken language is not vital to communication. Possible differences between cultures are not necessarily a problem, as the sharing is based upon experimenting without already defined answers. Therefore different suggestions might simply pose an advantage when connecting and the result might be, that the cultures find a common solution based upon mutual experimenting.

In the open laboratory play culture and a dynamic culture as such offers the participants the possibility to act as interpretive new-producers on a global scale. Their ability to adapt (Sutton-Smith 1997) enable children to contribute to society and mankind through play. An open laboratory including play offers a reservoir of transformation, that might support society's need to support ideas on how to solve the global problems that mankind face. At least the open laboratory with its focus on self-organized play and common play can be an important part of attempts to support a creative mindset across cultures, making children be and become creative thinkers (Resnick 2017) and thereby support problem solving processes.

### Bibliography

- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond*: Peter Lang Publishing.
- Caprani, O. & Thestrup K. (2010). Det eksperimenterende fællesskab – børn og voksnes leg med medier og teknologi. Tidsskriftet *Læring og Medier*, 5. Lokaliseret on <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/view/3956/3466>, 21.04.2018
- Caprani, O., Henningsen, L. & Thestrup K (2007). *I det blå rum – medieleg med skrot og kamera. Documentary*. Localized on <https://vimeo.com/53535448> 07.01.2016. 21.04.2018
- Christoffersen, E. E. (2004). Introduction to Peripeti and Serendipity? Tidsskriftet *PERIPETI*, 2, 5-15.

- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of Childhood*. Sage Productions.
- Erstad, O. (2008). Trajectories of remixing – digital literacies, media production and schooling, I C. Lankshear & M. Knobel (Red.), *Digital literacies. Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang.
- Erstad, O., Gilje, Ø. & de Lange, T. (2007). Re-mixing multimedial resources: multiliteracies and digital production in Norwegian media education. *Learning, Media and Technology*, 32, 183-198.
- Fagerjord, A. (2009). After Convergence: YouTube and Remix Culture. in Hunsinger, J., Klastrup, L. & Allen, M. (ed.) *International Handbook of Internet Research*. Springer.
- Ferguson, K. (2012) *Embracing the remix. Ted-Talk*. Localized 21.04.2018 on <https://www.youtube.com/watch?v=zd-dqUuvLk4>
- Gauntlett, D. & Thomsen, S.B. (ed). (2013). Cultures of creativity. *LEGO Foundation*. Localized 21.04.2018 on <http://www.legofoundation.com>
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. In *Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue »Practise-led Research«*, 118, 98-106.
- Hastrup, K. (2004). *Det fleksible fællesskab*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hearn, G., Tacchi, J., Foth, M. & Lennie, J. (2009). *Action Research and New Media*. Hampton Press.
- Henningsen, L. (1995). Børnekultur og pædagogisk praksis. In *Computerleg*, ledsagehæfte til videodokumentar. Aarhus: Zip Zap Video og Jydsk Pædagogseminarium.
- Huizinga, J. (1963). *Homo ludens*. København: Gyldendals Uglebøger.
- Husen, M. (1985). *Socialpædagogik og Arbejdsprocesser*. København: Socialpædagogernes Faglige Organisation.
- Jantzen, C. (2005). Tertium Datur. Kampen om kulturbegrebet. In K. K. Povlsen & S. A. Sørensen (Red.), *Kunstkritik og kulturkamp*. Aarhus: Klim.
- Kampmann, J. (2010). Børnekultur i et institutionsperspektiv – spændingsfeltet mellem leg og læring. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, nr. 54, 9-20. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Klysner, H. (2015). *Under det sorte flag*. Documentary. Localized 07.01.2016 on <http://codingpirates.dk/under-det-sorte-flag/>
- Lave, J. & Wenger, E (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lehmann, N. & Szatkowski J. (2001). Creative Pragmatics – a Manifesto for The Open Theatre. In B. Rasmussen, T. Kjølner, V. Rasmussen & H. Heikkinen (red.). *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education: IDEA Publications and IDEA 2001 World Congress – Bergen*.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. MIT Press.
- Mouritsen, F. (2001). Refleksivitet og refleksionstyper i børns udtryksformer. *Tidsskrift for Børne- og ungdomskultur*, 43, 171-190. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Mouritsen, F. & Qvortrup, J. (ed.) (2002). *Childhood and Childrens Culture*. Odense: University of Southern Denmark Press.
- Persson, M. (2009) *Minecraft Classic*. Mojang AB
- Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: The MIT Press*.

- Robinson, S. & Thestrup, K. *Inside the Rainbow*. Video documentary, localized 21.04.2018 on <https://youtu.be/YdBekYIC6Hk>
- Rönnerberg, M. (1983). Skådelek och medialekar. In C. Bøgh: *Småbørnsforskning i Danmark IX – Rapport fra seminaret: Børns leg i det moderne industrisamfund*. Udvalget vedrørende småbørnsforskning.
- Sandvik, K. (2009). Medieleg af 1. og 2. grad. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 53, 75-86. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books, Inc.
- Smith, H. & Dean, R. T. (2009). *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Spang Olsen, M. (1998). *Stunttræning*. København: Gyldendal.
- Staunæs, D, Adriansen, H., Dupret, K., Høyrup, S., og Nickelsen, N.C. (red.) (2014). *Læringslaboratorier og –eksperimenter*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Thestrup, K. (1998). Med medierne som råstof. I M. T. Haugsted, I. Hamre & M. Andersen (red.), *Anslag – teater- og dramafagets didaktik og metode*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Thestrup, K. (2011). *Det eksperimenterende fællesskab – medieleg i en pædagogisk kontekst*. Phd- thesis. Aarhus: Aarhus University.
- Thestrup, K. (2014). *The fabulous Minecraft Re-mix 5*. Documentary. Localized 19.04.2018 on [https://www.youtube.com/watch?v=vo\\_WLmJLGVA&list=PLAVS-GEyIPCh3KNEbVlDXU7YDWGyPZxj2&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=vo_WLmJLGVA&list=PLAVS-GEyIPCh3KNEbVlDXU7YDWGyPZxj2&index=4)
- Thestrup, K. (2018). *The Green screen experiments*. Video documentary. Produced by Klaus Thestrup and Ivan Moses. Localized 21.04.2018 on <https://youtu.be/jSua22fSUBk>
- Thestrup, K. Andersen, M.A., Jessen, C., Knudsen, J. & Sandvik, K. (2015). *Delaftale 3: Dannelse I en digital og global verden – digitale redskaber skal understøtte barnets lærings- og dannelsesproces*. Localized 19.04.2018 on <http://www.kl.dk/PageFiles/1321042/Delrapport%203%20-%20Dannelse%20i%20en%20digital%20og%20global%20verden.pdf>. The other reports on the subject can be found here: <http://www.kl.dk/Fagomrader/Folkeskolen/Arrangementer/Materiale-fra-afholdte-arrangementer/>
- Thestrup, K. & Robinson, S. (2016). Towards an entrepreneurial mindset: Empowering learners in an open laboratory. in Papadopoulos, P. M. , Burger, R. & Faria, A. (red.). *Innovation and Entrepreneurship in Education* (Advances in Digital Education and Lifelong Learning, Bind 2), Emerald Group Publishing Limited.
- Toft, H. & Knudsen, E. K. (red.). (2017). *Mouritsens metode*. Tidsskrift for børne- og ungdomskultur, Nr. 60 & 61. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

#### On the author

Associate professor at Centre for Teaching Development and Digital Media, Aarhus University. Ph.d.- in mediaplay, Arts, Aarhus University. Dramaturg, Arts, Aarhus University. Master of Children's & youth culture, aesthetics and multi-media, University of Southern Denmark. Trained pedagogue. He has as a practitioner and researcher participated in or been leading several projects on drama, digital media, play culture, children and pedagogues. In 2015 he was leading a research project on

*children and pedagogues as digital world citizens: Formation in a Digital and Global World* (<https://www.emu.dk/modul/dannelse-i-en-digital-og-global-verden>). He is at the moment involved in two EU-projects, where he is focusing on how playing and experimenting in makerspaces can take place on a global scale: The MakeEY-project (<http://makeyproject.eu/>) & Mini-makers (<http://mini-maker.de/en/>). He has his own blog (<https://theexperimentingcommunity.wordpress.com/>) and his own youtube channel Klaus Thestrup Mediaplay ([https://www.youtube.com/channel/UC9DtJvDtox4cyBb4MIKscg?view\\_as=subscriber](https://www.youtube.com/channel/UC9DtJvDtox4cyBb4MIKscg?view_as=subscriber)). [kthestrup@tdm.au.dk](mailto:kthestrup@tdm.au.dk)

# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 62 2018 • Årgang 35 • ISSN 0907-6581 • ISBN 978-87-999363-1-1 [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Mads Bønløkke Pedersen og Rikke Toft Nørgård

## Familien Robot kommer forbi – robotter som legevæsner og legemedier i børns teknologiske legekultur

### Resumé

Begreber som STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), Computational Thinking, Digital Dannelse, Teknologiforståelse og 'læring' om teknologier samt 'lære at' benytte teknologier er centrale i forhold til forskningen i, indsatserne for og forståelsen af børns teknologipraksis i børnehaver og skoler. Med et forskningsmæssigt afsæt forsøger denne artikel at udvide feltet og forståelsen gennem at anskue børns teknologipraksis dels i en legekulturel optik, dels med et fokus på mellem menneskelige og humanistiske dimensioner inden for 21st Century Learning Skills. Med udgangspunkt i et 4 måneder langt Design Based Research feltarbejde i 3 børnehaver, udført af Mads Bønløkke Pedersen, ser artiklen på, hvordan forskellige robotter som *Ozobot*, *BlueBot*, *Dash-and-Dot* og *Edison* 'kommer på besøg' i børnehaver og bliver til legevæsner og legemedier i børnenes legepraksisser på egen hånd og sammen med pædagoger. I artiklen forstås børnehavens robotkultur som børnenes egen kultur og samtidig undersøges det, hvordan børn og pædagoger gennem etableringen af en sådan kultur opøver og udfolder teknologisk forestillingskraft og deltagende fællesskaber, faciliteret af robotter og teknologisk mod. Gennem artiklen fremskrives et rammeværk for at begribe en sådan legekulturel tilgang til børns teknologipraksis samt en analyse af et feltarbejde, der fremhæver, hvad et sådant rammeværk bidrager med, når vi forsker i og praktiserer teknologiske lege- og lærings-kulturer med børn i børnehaver.

### Nøgleord

*robot; teknologi; leg; legekultur; børnehave; teknologisk forestillingskraft; teknologipraksis*

**Indledning: Familien robot kommer forbi**

I et 4 måneder langt feltarbejde i 3 børnehaver, udført af Mads Bønløkke Pedersen, kommer forskellige robotter som *Ozobot*, *BlueBot*, *Dash-and-Dot* og *Edison* »på besøg« i de tre børnehaver og bliver til legevæsner og legemedier i børnenes legepraksisser på egen hånd og sammen med pædagoger. Børnenes oplevelse af robotteknologierne som legevæsner og legemedier blev tematiseret ved opstarten i hver børnehave. Inden *Familien Robot* kom forbi en børnehave, havde Jacob Knudsen (konsulent ved VIFIN i Vejle Kommune) sendt en lille sang til børnehaven (se nedenfor). Denne sang præsenterede *Familien Robot*, hvem de var, hvad de lavede, og hvad de godt kunne lide. De robotter, der kom forbi, var meget forskellige både i udtryk, funktionalitet og væsen (se beskrivelsen af robotterne neden for i afsnittet *At have robotter på besøg i børnehaven*), men ingen af robotterne var humanoide (menneskelignende) eller søgte at efterligne menneskelig interaktion. De var væsner i deres egen ret. Tre af robotterne havde dog »biologiske« karaktertræk såsom øjne (Dash, Dot og Bluebot), to af dem kunne »tale« og afspille lydoptagelser (Dash og Dot), mens andre robotter var mere »tekniske« i deres værensform (blinkende lys, hjul, kredsløb). Dog blev alle robotter, uanset udseende og handlemønstre, betragtet som ligeværdige væsner og inviteret indenfor af børnene, når de kom på besøg.



Foto: Mads Bønløkke Pedersen



Foto: Mads Bønløkke Pedersen

Jacob Knudsen, konsulent ved VIFIN i Vejle Kommune, fortæller her om *Familien Robot* som koncept, som fortælling, leg og eksperimenter og som læringsformat:

*»I fortællingens verden er Familien Robot en storfamilie på omkring 140 mekaniske og digitale robotter. De har alle deres egen identitet og egne navne, deres særlige evner og interesser – og ikke mindst elsker de at lege med børnehavebørn og skolebørn. Nogle af dem spiller musik, andre rejser til Mars og igen andre interesserer sig for edderkopper, drømme, digitale eksperimenter, historier, filosofiske tanker og følelser. De har sågar deres egen Instagramkonto, 'Meet the Robots', hvor man kan følge deres hverdag og rejser ud i verden. Kort sagt en sammensat moderne robot-familie, der ofte kommer i problemer og har brug for børnenes hjælp.*

*I den pædagogiske og læringsmæssige verden er Familien Robot en række eksperimenterende, legende og samskabende projekter for børn i daginstitutioner og skoler samt deres pædagoger og lærere. Målet er at finde nye, mere legende måder at bruge teknologi på, som skaber rum for nysgerrige, producerende og kreative børn – og hvor der er plads til, at også de, der ikke umiddelbart interesserer sig for teknologi, kan møde robotter og lege, lære og være med dem.*

*Alle projekter bruger musik, skrevet til anledningen af Jacob Knudsen. Et eksempel er 'Familien Robots tur ud i det blå', der blev brugt til at kickstarte 'Familien Robot på tur', som denne artikel handler om, og som her kan høres sammen med en lille video fra robotternes besøg i børnehaven:*

<https://www.youtube.com/watch?v=8bIps4ULDQc&t=62s>

*Familien Robot er udviklet af Jacob Knudsen, Anne Charlotte Petersen og Noa Ankerstjerne fra VIFIN, med hjælp fra børn, pædagoger, lærere, studerende og forskere. Det startede som en del af »Digitalt – det er for børn«, Vejle Kommunes digitale tilbud til daginstitutioner; men nu er robotterne også begyndt at gå i skole, hvor nye fortællinger*

som *Edderkoppepatruljen*, *Rejsen til Mars* og *Sange om robotter og følelser venter*. Man kan se mere om 'Familien Robot' her: <https://vifn.dk/index.php/da/forsidespots/611-familien-robot-artikel>.

Pædagogerne fortalte, hvordan robotternes »velkomst-sang« rammesatte robotterne som legevæsner snarere end som læringsteknologi, og hvordan dette havde været med til at skabe stor interesse blandt børnene for at få besøg af *Familien Robot*. Pædagogerne i børnehaven Asgård sagde endda, at sangen var blevet en af børnenes yndlingssange. Rammesætningen af de forskellige robotteknologier som en familie af robotter, der var på eventyr sammen, inden børnene overhovedet havde set dem, virkede til at skabe en form for forforståelse og oplevelse af, at *Familien Robot* rent faktisk var »legevæsner« med egne interesser, identiteter, praksisser og stemninger – sangen var i mange tilfælde med til at rammesætte konteksten for legen i børnehaverne.

Et andet nedslag i feltarbejdet, hvor robotterne trådte ind i børnehaven som levende væsner, var i børnehaven Bifrost, hvor robotterne blev medfortællere af historier, og hvor hver robot agerede skuespiller og indtog en rolle i et skuespil. Herefter indtalte børnene lyde og gav robotterne en egen stemme, så de kunne optræde med handlinger og replikker i fortællingen. Kulisser blev stillet op og robotterne indtog scenen med handlinger og replikker i børnenes eventyrverden.

I børnehaven Bifrost blev en historie, kaldet *Tryllebogen*, til en kontekstuel legeramme for robotterne. Historien handlede om en ond trolde og to små børn (en dreng og en pige). Robotten Dash spillede den onde trolde, som fik indtalt lyden »Jeg kommer og fanger jer!«, robotten Dot spillede drengen og kunne sige »Abracadabra« og »Gå din vej onde trolde!«. BlueBot spillede pigen i eventyret, som skulle bane vejen gennem landskabet og kulissen. Robotterne var således legevæsner i fortællingen på samme måde som børn, der opfører fortællinger på legepladsen eller i tumlerummet, som de forud har hørt pædagogerne fortælle. Robotterne legede en fortælling, som børnene kendte gennem tegninger og tekst i en bog. Børnene var legestyrere og skabte (lige som pædagoger ofte gør) rammerne for robotternes fælles fortællings-leg.

Med denne korte rammesætning af *Familien Robot* vender vi os mod den eksisterende forskning og praksis i forhold til børn og teknologier, dernæst præsenteres de konkrete robotter i *Familien Robot*, efterfulgt af sammenkoblingen mellem legeteori, legekultur og robotteknologi for at skabe et rammeværk, der er i stand til at begribe robotter som legevæsner og legemedier i børns teknologiske legekultur. Dette rammeværk muliggør samtidig en bevægelse væk fra robotter som STEM og læringsteknologi og hen mod robotter som med-legere og legeteknologi. Noget, der åbner op for ny praksis, når robotter og anden ny teknologi »kommer på besøg« i børnehaverne. Endelig præsenteres de konkrete cases, som viser, hvordan et sådant rammeværk ser ud i praksis samt forstår og beskriver, hvad der sker, når teknologi som *Familien Robot* kommer forbi.



## Robotter i børnehaver

### 1. At forske i børns teknologipraksis med robotter i børnehaven

Mens makerspaces, digitale fabrikationsprocesser og nye fabrikations- og programmerings-teknologier, såsom 3D-printere, lasercuttere og robotter, i dag har vundet indpas i såvel det formelle uddannelsesliv (fx FabLab@SCHOOL, <http://fablabatschool.dk>) som det uformelle foreningsliv (fx Coding Pirates Denmark, <https://codingpirates.dk>) i Danmark, så har fokus indtil videre været på børn i folkeskolen, især fra mellemtrinnet og op. Skolebørns teknologipraksis er i dag forholdsvis velundersøgt, se fx (Caprani, 2016; Ejsing-Duun & Misfeldt, 2015; Giannakos, Divitini, & Iversen, 2017; Hansen, 2016; Nørgaard & Paaskesen, 2016; Paaskesen & Nørgård, 2016; Smith, Iversen, & Hjorth, 2015)). Anderledes forholder det sig, når det kommer til mindre børns teknologipraksis i formelle og uformelle læringskontekster. Danske børnehave- og vuggestuebørns omgang med disse nye fabrikations- og programmeringsteknologier er således, med enkelte undtagelser, i høj grad underbelyst i forskningslitteraturen, se dog fx (Caprani & Thestrup, 2010; Jessen, 2013; Jessen, Lund, & Klitbo, 2005; Toft & Nørgaard, 2015).

I udlandet er der efterhånden en rig forskningstradition omkring mindre børns teknologipraksis og brug af robotteknologier, dog især med fokus på STEM-orienterede tilgange (Science, Technology, Engineering, Mathematics) og udført af forskere fra design' og teknologifeltet. Et fremtrædende eksempel på dette er den årlige internationale *Interaction Design & Children Conference*, hvor forskere fra hele verden samles omkring forskning i samspillet mellem teknologier og børn. Et andet eksempel er *International Journal of Child-Computer Interaction*, hvor forskere inden for især teknologi, digital design og HCI publicerer forskning omkring teknologiske produkter og processer til børn og med børn, herunder også robotteknologier inden for formelle og uformelle læringskontekster.

Der er ligeledes udgivet centrale bøger inden for feltet såsom Paperts *Mindstorms – Children, computers and powerful ideas* (Papert, 1980), Kafai og Resnicks *Constructionism in Practice – Designing, thinking and learning in a digital world* (Kafai & Resnick, 1996), Walter-Herrman og Büchings *Fablab: Of machines, makers and inventors* (Walter-Herrmann & Büching, 2013), Martinez og Stagers *Invent to learn – Making, tinkering, and engineering in the classroom* (Martinez & Stager, 2013), Peppler, Halverson og Kafais *Makeology vol. 1: Makerspaces as learning environments* og *Makeology vol. 2: Makers as learners* (Peppler, Halverson, & Kafai, 2016) eller Resnicks *Lifelong kindergarten – Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers and Play* (Resnick & Robinson, 2017). Endelig findes der også en lang række udenlandske forskningsartikler, der fokuserer specifikt på børnehavebørns teknologipraksis med robotter. Fælles for disse er deres overordnede fokus på programmerings- og robot-læringsdelen samt et mere generelt fokus på at skabe interesse for STEM-feltet allerede i børnehavealderen, se fx (Bers, Flannery, Kazakoff, & Sullivan, 2014; Bers & Horn, 2010; Cejka, Rogers, & Portsmore, 2006; Sullivan & Bers, 2016; Wyeth, 2008).

Med grundlag i dette forskningsarbejde, udvider denne artikel perspektivet for at beskæftige sig med børns teknologipraksis med robotter. Dette sker dels gennem at arbejde med mere humanistiske, samskabende og mellem menneskelige perspektiver på børns teknologipraksis frem for et fokus på computational thinking, STEM og teknologiske færdigheder og kompetencer, der kan måles og testes, dels gennem at udvide selve forskningsfeltet ved at koble teknologi- og design-forskningen med de legekulturelle og pædagogiske felter.

Dette fokus opstod i et feltarbejde med observationer og interviews foretaget ved 3 deltagende børnehaver kombineret med Vejle kommunes IT-strategi for pædagogisk arbejde. I IT-strategien for Vejle Kommunes børneområde står der blandt andet, at:

*»Digitale medier er en integreret del af vores liv og giver mange muligheder. I dagtilbud vil vi gerne udnytte disse muligheder og integrere digitale medier i børnenes leg og læring, så børnene får digital dannelse og lærer at bruge digitale medier på en kreativ og klog måde«.* (Vejle Kommune, 2015, p. 2)

Dette konkretiseres i følgende 4 mål:

1. Digitale medier er en integreret del af det pædagogiske arbejde
2. Børnene er aktive digitale brugere og får digital dannelse
3. Digitale medier styrker fællesskabet – og vi får forældrene på banen
4. Vi er i øjenhøjde med den digitale udvikling

Da feltarbejdet bag denne artikel blev udarbejdet, var der således fra politisk side ved Vejle Kommunes børneområde fokus på et kreativitets- og dannelsesperspektiv på teknologier og ikke på, hvordan interessen for STEM-feltet eller »computational thinking« kunne fremmes i børnehaven. Ligeledes var de deltagende pædagoger på forhånd positivt stemte over for at få besøg af robotterne, og de tog sammen med børnene ejerskab over forløbene i børnehaverne. Der var således tale om pædagoger og børnehaver, som fra start af var interesserede i at afprøve og introducere teknologier i deres hverdag, og mange havde tidligere deltaget i kurser og arrangementer, hvor teknologisk og digital praksis var på dagsordenen. Observationer og samtale med pædagogen ved den første børnehave, som robotterne besøgte, Asgård, understregede ligeledes nødvendigheden af at undersøge de samskabende og mellem menneskelige perspektiver, der opstod ud af børnenes robotlege, herunder også pædagogens autonomi og virke i forhold til at skabe interessante lege og rammer for børnenes teknologipraksis. Det blev observeret, hvorledes robotterne var med til at sætte temaet for mange af børnenes lege i de tre uger de var ude i børnehaven, samt hvorledes der både blev danset som robotter, lavet robot-tegninger og robot-udklædninger. Ligeledes påpegede pædagogen i et interview, at denne kobling mellem det digitale (at styre robotterne på iPad'en) og analoge (robot-tegninger og danse), havde fanget flere børn, end hvis fokus alene havde været på at lære om teknologien. De deltagende børnehaver havde selv tilmeldt sig som test-børnehaver til at få besøg af robotterne.

Hvor børns teknologipraksis i den internationale forskning almindeligvist afdækkes via faste forløbsstrukturer med delmål, opgaver og tests for at kortlægge børns opøvede kompetencer og færdigheder (Bers m.fl., 2014; DevTech Research Group, 2016; Sullivan & Bers, 2016; Wyeth, 2008), vælger artiklen i højere grad at undersøge de emergerende roller, relationer, interaktioner og oplevelser, der opstår, når robotter, børn og pædagoger deltager i ikke-planlagte eller ikke-læringsmålsorienterede aktiviteter. Ud fra feltarbejde og Design-Based Research i de tre børnehaver fremkom tre centrale dimensioner i børnenes og pædagogernes udforskning, eksperimenter og leg med robotterne:

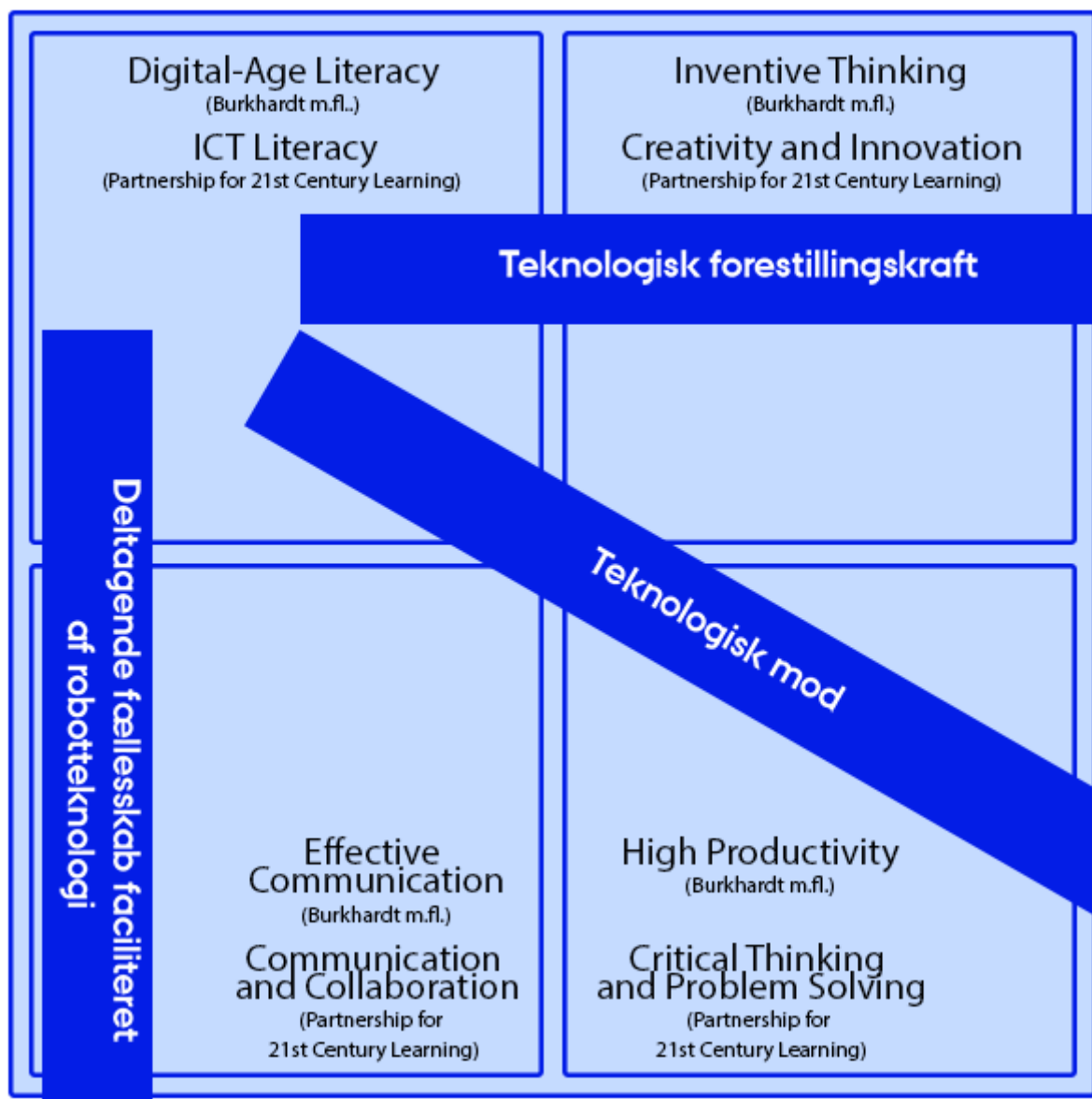
1. *Teknologisk forestillingskraft*: At forstå teknologien og være nysgerrig og kreativ med den – at bruge teknologien som legemedie og legevæsen samt indtænke den i eksisterende lege eller udforske, hvordan den kan medvirke til at skabe helt nye lege
2. *Deltagende fællesskab faciliteret af robotteknologien*: Robotter, og leg med dem, medvirker til at skabe et deltagende fællesskab mellem børn, pædagoger og robotter. I det deltagende fællesskab står teknologisk forestillingskraft og legekultur i centrum gennem robotter, børns og pædagogers legeeksperimenter, -udforskninger og -former
3. *Teknologisk mod*: Samspillet mellem forestillingskraft, fællesskab og legekultur samt evnen til at forløse disse i interaktionen med robotterne giver teknologisk mod. At være fri til at eksperimentere med robotterne, le og lege løs snarere end at løse opgaver og lave fejl, giver såvel børn som pædagoger mod på at være teknologiudøvende og turde lege med robotter på nye måder.

De tre dimensioner træder frem, når børns teknologipraksis med robotter undersøges ud fra en sammenskrivning af forskning i *21st Century Learning Skills* (i en modificeret udgave), i læring i deltagende fællesskaber samt i legeoplevelser, -interaktioner og -kulturer. *21st Century Learning Skills* omhandler udviklingen af kompetencer i en fremtid, der er præget af usikkerhed grundet den hurtige udvikling af det digitale samfund – en udvikling der gør, at det ikke er til at vide, hvilken fremtidig verden, børnene vokser op i, herunder hvilke »skills« (egenskaber), der er behov for (Burkhardt m.fl., 2003, p. 4-7; Jan, Lin, Sazali, & Tam, 2012, p. 14-15; *Partnership for 21st Century Learning*, 2015). De tre dimensioner blev rammesat, defineret, og deres indbyrdes relationer blev i første omgang konkretiseret med udgangspunkt i Burkhardt m.fl. (2013) og *Partnership for 21st Century Learning* (2015):

	<i>Hovedområder i relation til Burkhardt m.fl.</i>	<i>Hovedområder i relation til Partnership for 21st Century Learning</i>	<i>Definition af element for designet</i>
<i>Teknologisk forestillingskraft</i>	Eksisterer i samspillet mellem Digital-Age Literacy (omhandler brugen af og forståelsen for teknologier) og inventive thinking (omhandler nysgerrighed og kreativitet) (Burkhardt m.fl., 2003, p. 15,22,33,38-40)	Eksisterer i samspillet mellem ICT (Information, Communications and Technology) Literacy (evnen til at bruge og forstå teknologier) og Creativity and Innovation (omhandler kreativitet for sig selv, og sammen med andre) (Partnership for 21st Century Learning, 2015, p. 3-4,5-6)	Teknologisk forestillingskraft handler således både om at forstå (viden om) teknologien, samt at være nysgerrig og kreativ med den (i fællesskab og alene).
<i>Deltagende fællesskab faciliteret af robotteknologier</i>	Befinder sig i spændet mellem Digital-Age Literacy, samt Effective Communication (omhandler bl.a. evnen til at indgå i et fællesskab og samarbejde) (Burkhardt m.fl., 2003, p. 15,22,47-50)	Eksisterer mellem Creativity and Innovation og Communication and Collaboration (omhandler evnen til at kommunikere, forklare og samarbejde) (Partnership for 21st Century Learning, 2015, p. 3-5)	Deltagende fællesskab faciliteret af robotteknologier handler om at lade teknologierne sætte rammerne og skabe et fællesskab mellem børn, pædagoger og robotter, hvor viden, kommunikation og kreativitet kan eksistere.
<i>Teknologisk mod</i>	Et samspil mellem tre af områderne: Digital-Age Literacy, Inventive Thinking samt High Productivity (forstået som evnen til at gøre brug af forskellige robotter til forskellige formål – at forstå fordele/ulemper ved teknologi) (Burkhardt m.fl., 2003, p. 15,22,33,38-40,59,62).	Eksisterer i samspillet mellem områderne: ICT Literacy, Creativity and Innovation samt Critical Thinking and Problem Solving (forstået som evnen til at forstå en situation og løse problemet) (Partnership for 21st Century Learning, 2015, p. 3-6).	Teknologisk mod betragtes her som værende samspillet mellem viden, nysgerrighed og kreativitet, samt evnen til at gøre brug af disse elementer. Det handler således om, at børnene er trygge nok til at turde begå fejl – samt overhovedet at interagere med robotterne.

Figur 1: De tre dimensioner af robotleg

Hvis vi dernæst stiller de tre dimensioner i relation til de fire hovedområder inden for *21st Century Learning Skills*, sådan som de er beskrevet i Burkhardt m.fl. (2013) samt *Partnership for 21st Century Learning* (2015), får vi følgende model, som illustrerer, hvordan de tre dimensioner går på tværs og strækker sig ud over hovedområderne:



Figur 2: Overblik over de tre dimensioner i relation til Burkhardt m.fl. (2013) samt partnership for 21st century learning (2015).

De tre dimensioner rækker ud over den gængse forståelse inden for *21st Century Learning Skills* af børns læring med teknologier i formelle og uformelle læringskontekster. For det første er de tre dimensioner primært placeret inden for det kollaborative og kreative hovedområde i *21st Century Learning Skills* (Burkhardt m.fl., 2003, p. 5; *Partnership for 21st Century Learning*, 2015, p. 2-3). De tre dimensioner har alle rod i figur 2's øverste venstre hjørne, men har til formål at kunne lege kreativt og kollaborativt sammen med robotterne. Det vil sige, at 'skills' og kompetencer aldrig er det primære formål med aktiviteterne, men snarere

et startpunkt for legen. Børn og pædagoger erhverver basale »skills« og kompetencer for at kunne starte legen med robotterne, holde legen i gang, udvikle legen og sørge for, at legen ikke går i stå eller i stykker på grund af manglende indsigt, viden eller færdigheder.

For det andet strækker de tre dimensioner sig ud over hovedområderne og deres mere STEM-orienterede fokus, fordi hverken børnenes eller pædagogernes teknologipraksis havde til formål at opøve *21st Century Learning Skills*; den udfoldede sig i højere grad som robotleg i deltagende fællesskaber, hvor det var de legendes oplevelser, interaktioner og kulturer, der var i centrum. Dermed bliver det nødvendigt at flytte fokus fra at undersøge og beskrive børnehavebørns teknologipraksis som computational thinking, teknologiforståelse og målstyret læring til at undersøge og beskrive teknologipraksis i dannende praksisfællesskaber (Jenkins, 2009; Thomas & Brown, 2011; Wenger, 2010) og som emergerende teknologisk legekultur (Jessen, 2001; Karoff, 2013a, 2013b; Sicart, 2014; Toft & Nørgaard, 2015).

For det tredje er det nødvendigt at sammenkoble den internationale STEM-orienterede forskning med nordisk forskning i børnekultur, med et holistisk børneperspektiv, altså at se på, hvordan sådanne teknologier kan bidrage værdifuldt og meningsfuldt til børns legende hverdagsliv i danske børnehaver.

## 2. At have robotter på besøg i børnehaven

Robotter defineres sædvanligvis som maskiner, der kan udføre en række forud-programmerede opgaver automatisk, har sensorer til at sanse omverdenen med og manipulatorer til at interagere med og reagere på verden. I denne artikel forstås *robot* i en lidt bredere forstand, da en række af de teknologier, der blev introduceret i børnehaverne, falder uden for ovenstående definition af en robot. En *Børstebot* er eksempelvis blot en skurebørste med en påsat motor, som dernæst kan dekoreres. Andre af de afprøvede teknologier kunne ligeledes anvendes uden nogen forud-programmering, eksempelvis kunne *Dash-and-Dot* programmeres, men også blot leges med præcis som en fjernstyret racerbil og *Ozo-botter* kan programmeres med såvel kode som med sprittusser og køre på forud-programmerede baner på papir eller iPad.

De teknologier, der blev brugt i forbindelse med besøgene i de tre børnehaver, blev altså ikke valgt ud fra deres evne til at opøve computational thinking, teknologiforståelse eller STEM-færdigheder, men derimod udvalgt med henblik på at skabe et bredt lege-kartotek af forskellige robotlignende teknologier – dog bliver de alle betegnet som robotter i denne artikel.

Forud for besøg og feltarbejde i børnehaverne blev der afholdt en workshop sammen med konsulenter fra VIFIN ved Vejle Kommune, som var samarbejdspartnere i forbindelse med udarbejdelsen af det kandidatspeciale, artiklen bygger videre på. Som resultat heraf blev der skabt en intuitiv rangliste i forhold til forventet sværhedsgrad af robotterne. Rangeringen var baseret på, hvor umiddelbare robotterne var at gå til – både i forhold til robotens design og udtryk og til det interface, der skulle anvendes til at interagere med robotten. Denne umiddelbare vurdering og rangering var løseligt baseret på Don Normans seks designprincipper indenfor HCI (Human-Computer Interfaces) med fokus på det, Norman definerer som *Visibility* og *Affordance*. Disse to begreber omhandler, hvorvidt funktionerne på interfacet er til at se (visible) eller ej, og hvorvidt funktionerne er forståelige uden yderligere forklaringer, altså hvad interface og funktioner lægger op til, »afforder« (Norman, 2002, p. 10-30). Interfacet blev i denne forbindelse defineret som interaktionsfeltet mellem robot

og menneske; således dækker begrebet over såvel analog interaktion, fx BlueBots fysiske knapper oven på robotten, som over digital interaktion, fx Dash-and-Dots interaktion over iPad. Begge interaktionsformer får robotten til at 'handle'. En oversigt over og rangering af robotterne ud fra disse principper ser således ud:

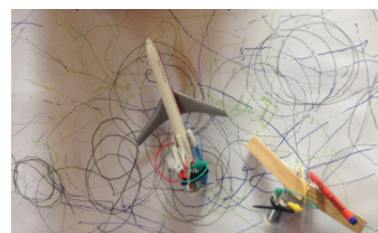
1. *Ozobot*: Kan følge streger på papir/iPad'en uden yderligere opsætning og er derfor klar til leg så snart den er ude af æsken. Børnene kan selv tænde robotten og tegne ting, som robotten så følger. Robotten kan programmeres gennem programmeringssproget/-værktøjet Blockly på computeren/iPad'en eller gennem farvekombinationer/-koder på papir.



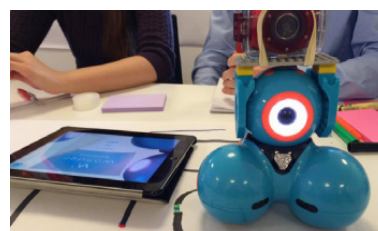
2. *BlueBot*: Programmeres gennem brug af trykknapper oven på robotten, som er store og giver en god repræsentation af, hvad robotten gør, når de enkelte knapper bliver trykket på. Robotten kan ligeledes give auditiv feedback i form af et bip efter hver aktion samt ved afslutning af den programmerede sekvens.



3. *Børstebot*: Er ikke en egentlig robot, men kan dog gennem udsmykning og fantasi fremstå som autonomt robot-væsen. Kan være lidt vanskelig at samle, hvorfor det kan være nødvendigt, at pædagogen hjælper til med såvel samling som udsmykning.



4. *Dash-and-Dot*: Kræver brug af en iPad i forbindelse med leg. Interfacet i den medfølgende app, *Go for Dash-and-Dot*, virker intuitivt og nemt at bruge med store ikoner og tegninger, der illustrerer, hvad de forskellige knapper gør. Kan både bruges som en racerbil, hvor robotten styres med iPad'en, men kan også udføre programmerede opgaver gennem det medfølgende programmeringsværktøj på iPad'en. Dash-and-Dot har derudover mulighed for at afspille indtalt lyd.



5. *Edison*: Robotten skal programmeres gennem en app på iPad'en, hvor elementer trækkes ind og sammensættes i den rækkefølge, robotten skal afspille dem. Elementer og tekst er på engelsk, dog består de forskellige programmeringsblokke af store ikoner, der kan aflæses visuelt. Efter at et program til robotten er blevet sammensat af programmeringsblokke, skal programmet overføres til robotten via et kabel, der kobles til iPad'ens lydudgang og indsættes på undersiden af robotten.



*Navnene på robotterne vil løbende blive brugt i forbindelse med nedslag i specifikke situationer i børnehaverne.*

### 3. At forstå børns leg med robotter i børnehaven

Artiklen bygger som omtalt ovenfor sin forståelse af børns leg med robotter i børnehaven på en sammenkobling af forskning i børns leg og legens natur, sådan som den er fremstillet hos bl.a. (Mouritsen, 1996; Jessen, 2001; Karoff, 2013a, 2013b; Sicart, 2014; Toft & Nørgaard, 2015). Samlet set udgør dette fokus et skifte fra at betragte og beskrive børns teknologipraksis som et led i udviklingen af kompetencer og færdigheder over til at udforske og give sprog til de følelser, oplevelser, erfaringer og kulturer, der opstår på baggrund af samvær og møder mellem robotter, børn og pædagoger i børnehaven. Det er med legeforsker Carsten Jessens ord en undersøgelse af spørgsmålet: »Hvad er legen for den legende?« (Jessen, 2001, p. 149) med udgangspunkt i samværets dimensioner og kvaliteter. Artiklen skriver sig dermed ind i en forståelse og analyse af børns legekultur som deres egen kultur i den forstand, at den rummer selvstændige fænomener med egne rammer, former og værdier (Jessen, 2001, p. 150). Beskrivelsen af samvær mellem robotter, børn og pædagoger sker desuden med et særligt legekulturelt blik for de »legemedier«, »legepraksisser« og »legestemninger« (Karoff, 2013a, 2013b), der er på færde i dette samvær. Artiklen udvider dermed design- og teknologifeltets forståelse af, hvad børns teknologipraksis med robotter er og har som formål, samtidig med at den udvider de legekulturelle og pædagogiske felters forståelse for, hvordan børn kan blive teknologiske væsener, og hvordan robotter kan lege og opleve sammen med børn i børnehaven. Hvis man kigger på tværs af de nævnte forskeres centrale legekulturelle værker, konkretiserer artiklen følgende parametre for leg:

1. *Børns legemedier* (materialer, teknologier og redskaber til børns leg) i børnehaven: Robotter som nyt legemedie i børnehaven, der muliggør nye legestemninger, legepraksisser og legekulturer
2. *Børns legepraksisser* (børns legeformer og legehandlinger) i børnehaven: Robotter som medskabere af nye legeformer og legepraksisser i børnehaven og robotter som noget, der sætter børn i gang med leg og skaber nye måder at være sammen på i leg gennem de praksisser, de materialiserer
3. *Børns legestemninger* (børns tilstedevær og oplevelse i leg) i børnehaven: Robotter som legemedie, der stemmer til leg og skaber nye legestemninger i børnehaven gennem de måder, hvorpå de er til stede i leg, og de måder, hvorpå de får børn til at være til stede i leg
4. *Børns legekulturer* (børns samvær og samskabelse i leg) i børnehaven: Robotter som medskabere af legekultur og som virksomme medaktører i leg i børnehaven gennem at indgå som samskabende væsner, partnere og kammerater i legen og gennem at skabe samvær, selskab og kammeratskab i legen

Robotter indtager en dobbeltrolle i børns lege. De er aktører, der på én og samme tid er hhv. legemedie *for* børns leg og legevæsen *i* børns leg. Børn tilgår da også på én og samme tid robotterne som materiale og som venner. Nye legepraksisser, -stemninger og -kulturer opstår i børnehaven, når robotter, børn og pædagoger begynder at *lege sammen* og *lege med hinanden*. Robotterne »om-kultiverer« leg i børnehaven, lige som de skaber mulighedsrum for, at børn kan 'om-kultivere' sig selv og deres omgivelser, når de leger med og er sammen med robotter. Det er således i den mouritsenske betydning af at være medie, vi skal forstå robotter:



»Legekulturen er et medie, hvorigennem børn sættes i stand til at 'kultivere' sig selv og deres omgivelser, de skaber form og mønstre, de former materiale (sprog, krop, bevægelser, hinanden) æstetisk. Enkle former er det nødvendige grundlag for en kompleks og artistisk performance«. (Mouritsen, 1996, p. 18, vores fremhævning)

Gennem de roller, robotterne indtager i feltarbejdets tre børnehaver, sådan som vi beskriver det nedenfor, bliver det tydeligt, at robotter udgør et særligt børnekulturelt legemedie og legevæsen. Denne dobbelttydige position ved robotter som teknologisk legemedie kan med Sicarts filosofiske begreb om leg som livsvigtigt materiale indfanges således:

»...what computer programs do is appropriate a machine and express themselves to it – hence the natural relations between play and computation. [...] Programming a computer is making it play – that is, be another machine. So let's be bold: all computation is play«. (Sicart, 2014, p. 100).

Robotter er noget, der på en gang *leger med* og *leges med*. De er til stede som særligt legemedie og legevæsen i verden i kraft af de måder, hvorpå de *iværksætter* leg. De konkretiserer Sicarts 7 generelle og definerende karakteristika for leg (Sicart, 2014, p. 6-18):

1. *Leg som kontekstuel*: Robotter træder frem i legen gennem de måder, hvorpå de formår at indgå som legemedie og legevæsen i børnehavens praksisfællesskab og være deltagere i børns og pædagogers legekultur. Det kræver, at både robotter, børn og pædagoger er parate til at indgå som medier og væsener for leg, samt at den etablerede kontekst kalder på leg
2. *Leg som karnevalesk*: Robotter træder frem i legen gennem deres evne til at kunne udtrykke legepraksisser og legestemninger og være åbne for legehandlinger, som hhv. konstruerer, dekonstruerer og rekonstruerer dem. Robotter påkalder således leg gennem deres evne til ikke at bestemme eller sætte legen, men tværtimod frisætte legen og bortvise læringen. Det kræver robotter, der som legevæsner inviterer latter og frihed ind i legen og selv er frie til at le og være åbne for at lege med og blive leget med
3. *Leg som tilegnelse*: Robotter træder frem i legen gennem de måder, hvorpå de ikke overtager, men tilegner sig legen. Som legemedie og legevæsen er robotter i stand til at tilegne sig børnehaven, børnene og pædagogerne og stemme dem til leg. Omvendt kan robotter også destruere leg i børnehaven gennem at overtage og omskabe legen til noget andet, som fx tilegnelse af færdigheder eller lukkede kredsløb for indlæring. Robotter må *ikke overtage legen, men skal tværtimod tilegne sig den og lade den overtage dem*
4. *Leg som forstyrrelse*: Robotter bliver legevæsner gennem deres evne til at forstyrre børnehaven og skabe latter og leg. De sætter børnehavens konventioner i spil og forstyrrer hverdagen gennem at lege med pædagoger og børn, være medarbejdere eller modarbejdere i forhold til de etablerede rammer og stille spørgsmålstejn ved, hvornår noget tæller som medie eller væsen, som karnevalesk leg eller nyttig læring, som teknologi eller medmenneske. Det kræver, at robotterne får lov til at sætte spørgsmålstejn ved, hvem der *er i kontrol, og hvem der egentlig leger med hvem*

5. *Leg som autotelisk*: Robotter kan indtræde som legevæsner i legen, hvis de legende tillader dem at have deres egen legevilje, lige som de kan indgå i leg i den udstrækning, legen mellem robotter, børn og pædagoger får lov til at bære målet i sig selv. Robotter er dermed kun i stand til at være legemedier i den udstrækning, de kan udtrykke og påkalde leg som noget, der har egenverdi – børnene leger med robotter for at lege med robotter. Ligeledes er robotter kun i stand til at være legevæsener i den udstrækning, de får lov til at lege med på deres egne præmisser – robotterne leger med børnene for at lege med børnene. Det kræver at robotterne bærer legen i sig, at leg med robotter er sit eget formål, og at børn møder robotter som autoteliske legende væsener gennem leg
6. *Leg som kreativ*: Robotter kan leges med og være med i legen i den udstrækning, de er åbne for leg. Det vil sige at robotter ikke har determinerede interaktionsstrukturer eller fastlagte forløb, men *kan* leges med og *kan* lege med. Robotter er legevæsner i den udstrækning, de er kreative medspillere og medfortællere i børns legekultur. De er legemedier i den udstrækning, de er kreative teknologier, der er åbne for at blive leget med gennem eksperimenter, udforskninger og konstruktioner
7. *Leg som personlig*: Robotter indgår i legen som selvberørende legevæsner. Selv om de er åbne for at blive leget med og gerne leger med, så er forskellige robotter forskellige legevæsner, der leger med og bliver leget med på forskellige måder. Det vil sige, at forskellige robotter har forskellige iboende legepraksisser, legestemninger og legekulturer. Hvem robotten er, er også hvem der leger og leges med. Forskellige robotter udgør forskellige legemedier, legevæsner og legekammerater, og sammen med børn og pædagoger skaber de forskellige legeverdener, legefotællinger, legeformer og legekulturer. En robot er ikke blot en robot, men en *særegen* legekammerat, medfortæller og samarbejdspartner i legen

Når robotter bliver set som en samtale mellem teknologi/design og legekultur/pædagogik, fremhæves de som særlige legemedier og legevæsner i børnehaven, der deltager i fællesskabet, inviterer til særlige legepraksisser og legestemninger og indtræder som medlemmer af legekulturen. I dette perspektiv fremprovokeres et ontologisk skifte fra robotten som programmerbar indlæringsmaskine til robotten som kultiverende legemedie og fra legetøj, børn kan lege med, til et legevæsen, der leger med børn:

*»Computers can help play take over the world. For its part, play needs to demand from computers more than the capacity to store and manipulate and move data: computers should take their place in the world and play with us – not for us, not against us, but together with us. Computation and play share some ontological traits, and so they should work together creating the beautiful spaces for play«.* (Sicart, 2014, p. 99)

Der er nu etableret et rammeværk, som beskriver børns teknologipraksis med robotter i børnehaven gennem *dimensionerne* teknologisk forestillingskraft, deltagende fællesskab og teknologisk mod, gennem *teorier* for 21st Century Learning Skills, praksisfællesskaber og legekultur, gennem *elementerne* legemedier, legepraksisser, legestemninger og legekulturer samt gennem *karakteristikaerne* kontekstuel, karnevalesk, tilegnelse, forstyrrelse, autotelisk, kreativ og personlig. Med sådan et rammeværk vil man kunne undersøge, hvorvidt bestemte robotter, børn og pædagoger indgår i meningsfulde samskabende interaktioner og

mellemmenneskelige relationer med hinanden, og hvordan teknologiske legekulturer også kan være dannende.

#### Case: Når Familien Robot kommer forbi

Den resterende del af artiklen vil bestå af nedslag i feltarbejdet, der konkretiserer ovenstående teoretiske rammeværk, og baserer sig på observationer, interviews og Design Based Research foretaget i de tre børnehaver i Vejle Kommune. Feltarbejdet var en del af et speciale i samarbejde med Vejle Kommune, og det strakte sig over 4 måneder fra februar til maj 2016, hvor der blev indsamlet 1GB (995MB) billed- og videomateriale over perioden, fordelt på 120 billeder og 17 videofilm. Derudover blev der foretaget 3 interviews (med den ledende pædagog i hver børnehave) ved det afsluttende besøg. Børnene i to af børnehaverne fik ligeledes mulighed for at udtrykke sig gennem en såkaldt *Cultural Probe* (Gaver, Dunne, & Pacenti, 1999, p. 22, 24-25). En Cultural Probe er en metode, der bruges inden for designverdenen til at skabe indsigt i og inspiration omkring den kontekst, der er i fokus, og derigennem kvalificere designet. I artiklens kontekst skabte det endvidere mulighed for at børnene kunne udtrykke sig omkring robotteknologierne uden nødvendigvis at kunne italesætte deres følelser, inspireret af (Iversen & Nielsen, 2003; Riekhoff & Markopoulos, 2008; Wyeth & Diercke, 2006). Dataindsamlingen kan opsummeres i nedenstående model, hvor X indikerer, hvilke metoder der er blevet brugt i børnehaverne. Derudover blev der efter hvert besøg ført en feltdagbog, hvor tanker og observationer, opstået i løbet af besøgene, blev nedskrevet. Børnehaverne er opstillet i rækkefølge fra øverst til nederst ud fra, hvilken børnehave der fik besøg først.

Børnehave	Observationer	Cultural probe	Interviews
Asgård	x	-	x
Bifrost	x	x	x
Midgård	x	x	x

Figur 3: Overblik over den indsamlede empiri

Af hensyn til børnene er navne på børnehaver, pædagoger og børn anonymiseret. De deltagende børnehaver har givet tilladelse til at bruge billeder og videofilm.

Som resultat af feltarbejdets Design Based Research tilgang blev der udarbejdet et produkt med henblik på at understøtte fremtidig integration og brug af robotter i børnehaver. I artiklen her er fokus dog lagt på, hvordan det teoretiske rammeværk konkret kom til udtryk gennem robotternes besøg i de tre børnehaver, altså på at fremstille, *hvad der sker*, og *hvordan det opleves* fra børn og pædagogers perspektiv. Denne fremstilling vil ske i to omgange:

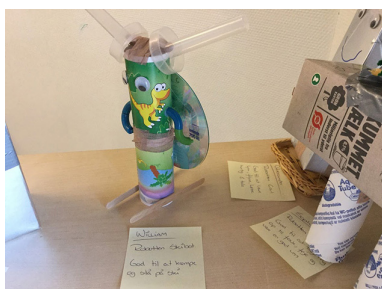
*Del 1* beskriver robotter som selvberørende legemedier – robotter som noget, man kan lege med eller lege, at man er. Ligeledes fremstiller *Del 1* børnenes og pædagogernes umiddelbare tilgang til og indtryk af robotterne i forbindelse med optakt til og besøg af *Familien Robot*. Hvordan robotter indgår i børnehaver og som legevæsner i børns leg fremstilles altså gennem en række konkrete nedslag i feltarbejdet fra de tre børnehaver

*Del 2* beskriver emergerende legekulturer med baggrund i robotterne som særlige legemedier, børn og pædagoger kan lege med. Denne del indeholder andre konkrete nedslag i

feltarbejdet med det formål at fremanalysere nogle af de konkrete legepraksisser, -stemninger og –kulturer, der opstod, når robotter, børn og pædagoger legede sammen.

### Del 1: Robotter som legevæsner & børns robotleg

#### Robotter som legevæsner



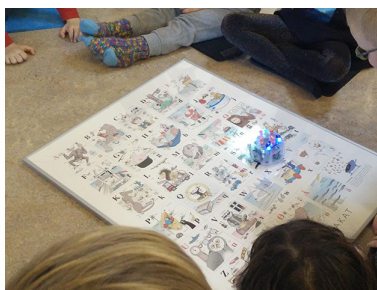
Fotos: Mads Bønløkke Pedersen

Det første fund, der trådte frem på baggrund af rammeværket og med udgangspunkt i observationer af børnenes møde med robotterne, var tilsynekomsten af robotter som legevæsner i deres egen ret. Robotterne forstyrrede rammesætningen af legetøj og legeredskaber i børnehaven, da de insisterede på at eksistere, være personlige og autoteliske væsner i den måde, hvorpå de indgik i børnenes lege. En central tematik i alle tre børnehaver var således »robotternes eksistens« – ikke på et dybt filosofisk eller eksistentielt niveau – men på et hverdagsligt og mellemmenneskeligt niveau for børn. Der blev blandt andet stillet og diskuteret spørgsmål som:

- Hvad laver robotterne, når vi ikke er i børnehave?
- Sover robotter? Hvad drømmer robotterne om?
- Er robotter levende? Hvad spiser de?

Disse spørgsmål og svarene på dem dannede dernæst udgangspunkt for emergende legepraksisser og -stemninger mellem robotter og børn.

#### Når Familien Robot kommer på besøg



Fotos: Mads Bønløkke Pedersen

Gennemgående for børnehaverne var, at robotter blev til et overordnet legetema for børnehaven i perioden op til, og imens *Familien Robot* var på besøg. Robotterne i sig selv og som tema var interessant nok til at holde børnenes opmærksomhed over en længere periode, selv inden teknologien var blevet introduceret og udfoldet. Som pædagogen ved Bifrost udtrykte det, da

han blev spurgt om legene med robotterne ofte gik i stå: »Haha, med robotter går man ikke helt i stå!« (Bifrost, L87). På den måde er robotter i sig selv stærke legevæsner, der udgør en magtfuld legekultur, som let gennemsyrrer og griber »forstyrrende« ind i den etablerede orden i børnehaven. Robotter er stærke legemedier, der let »overtager« børns leg og skaber nye stemninger og praksisser i børnehaven, allerede inden de er kommet på besøg:

*Asgård:* I den første børnehave byggede børnene robotter af pap, papir, ståltråd osv., inden *Familien Robot* overhovedet havde været på besøg. Robotterne havde således allerede etableret en ny kontekst og legepraksis i børnehaven. Børnene lavede også en afsluttende video omkring robotterne, deres væsen, og hvad de kunne. Robotterne var ligeledes på besøg hen over fastelavn, hvor en af pædagogerne klædte sig ud som en stor robot, sådan at robotterne helt bogstaveligt kunne siges at have overtaget børnehaven.

*Bifrost:* I den anden børnehave dansede børnene som robotter, og der blev talt meget om, hvad robotter var for nogle væsner, og hvad de kunne. Robotterne og børnene havde lege, hvor børnene lavede labyrinter til robotterne, skabte fortælleuniverser med robotterne som hovedpersoner og tegnede baner til dem, så Ozobotter kunne rejse rundt på store stykker papir. Børnene afleverede også deres egne bud på alternative robotvæsner med egne personligheder, som de mente, der skulle optages i *Familien Robot* næste gang, den kom på besøg. Her opstod således en ontologisk udforskning af robotter som livsform og legevæsen, der så igen kunne fremkalde nye legepraksisser og -stemninger.

*Midgård:* Her blev robotterne ligeledes til et gennemgående tema, der »forstyrrede« hele børnehaven. Der blev lavet ontologiske udforskninger af robotten som særligt legevæsen gennem fremstillingen af store og små robotter af pap, papir og klister. Børnene brugte deres teknologiske forestillingskraft og tegnede sig selv som robotter ved at lægge sig på et stort stykke papir, få deres kropsomrids aftegnet og omskabe sig selv til robotvæsner. De byggede forhindringsbaner til robotterne, tegnede baner til Ozobotten og indtalte lyde til Dash-and-Dot (»Nu skal vi danse«, »Vi skal synge en sang«), så de kunne være med til at lege med børnene.

Pædagogen ved Midgård beskrev, hvor spændende dette overordnede tema havde været for børnene og gav indtryk af, at uden besøg af robotterne ville temaet ikke have været bragt på banen. Midgård er en specialbørnehave, og pædagogen havde været nervøs for, om robotterne ville være for vanskelige og fremmedgørende for børnene. Dette viste sig dog på ingen måde at være tilfældet, som det vil blive tydeligt senere i artiklen, hvor der gives et nedslag i den legekultur, der opstod mellem to piger i lige netop denne børnehave.

Ved børnehaven Bifrost var der fra pædagogens side et klart fokus på at understøtte børnenes legende eksperimenteren med robotterne. Dette blev italesat i et interview og understøttet af observationer under feltarbejdet omkring børnenes adgang til robotterne. I Bifrost havde børnene mulighed for på egen hånd at tage robotterne i brug i løbet af formiddagen, og de fik derigennem en autonomi til selv at bestemme og styre de kontekster og praksisser, robotterne indgik i. Børnene kunne dermed selv undersøge, hvordan robotterne var som legevæsen, og hvilke praksisser og stemninger, de hidkaldte. Senere på eftermiddagen blev robotterne sat ind i bestemte legekontekster, struktureret af pædagogen, som f.eks. Eventyr-fortællinger og bygningen af labyrinter eller baner til robotterne. Der blev skabt en vekselvirkning mellem de to tilgange til robotterne, hvor børnene om morgenen skabte egne teknologiske legekulturer,

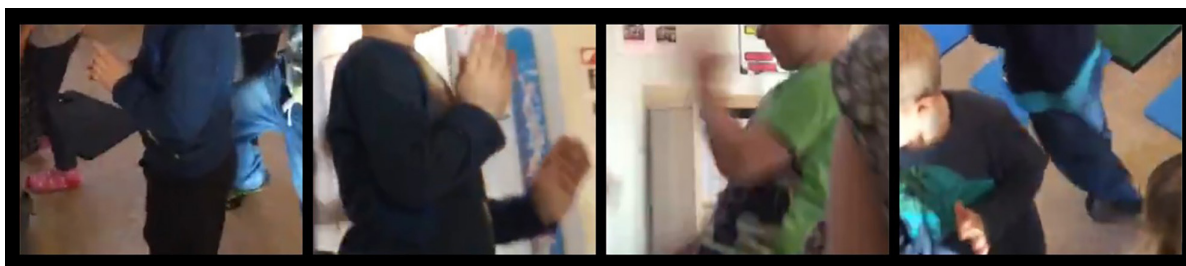
som de satte i verden gennem deres teknologiske forestillingskraft (ideer) og teknologiske mod (teknologipraksis), og om eftermiddagen kunne pædagogerne så gribe fat i og strukturere til mere avancerede eller udfoldede lege med robotterne, hvor flere børn kunne deltage og afprøve deres teknologiske forestillingskraft og mod.

I børnehaven Asgård havde pædagogen stort fokus på at skabe motoriske lege gennem sang og dans. Som afslutning på Familien Robots besøg i børnehaven lavede børnene og pædagogerne derfor en video sammen, hvor de havde lavet en masse robotter af pap, papir og lim og havde fået dem til at se ud, som om de talte gennem anvendelse af app'en *Chatterpix*. Til sidst i videoen danser børnene rundt som små robotter til Kraftwerks sang *We Are the Robots*.

Fælles for de tre børnehaver var, at der i forbindelse med besøget af *Familien Robot* blev forestillet og fremstillet robotter af forskellige materialer og med forskellige eksistenser. Der var et karnevalesk virvar af robotter af pap, papir og lim, robotter der var tegnet og malet på papir, robotterne selv og sågar også »robot-børn« og »robot-pædagoger«. Disse vil blive beskrevet nærmere i næste afsnit.

I de tre børnehaver har pædagogerne intentionelt og reflekteret etableret frirum til, at børnene selv har kunnet initiere, undersøge og eksperimentere med samspillet mellem robotter, leg og dem selv. Børnehaverne har også det til fælles, at de har bygget, tegnet og opfundet verdener, som robotterne skulle interagere i, uanset om det har været i fællesskab med en pædagog gennem fortællingen om *Tryllebogen* eller gennem børnenes eget virke. Ud fra såvel observationer i børnehaverne som gennem interviews med pædagogerne er det gennemgående indtryk, at robotterne er med til at udfordre og »forstyrre« både børn og børnehaver. Gennem deres virke som legevæsen skabte robotterne nye kontekster og karnevaleske udbrud, de overtog børnenes forestillinger og handlinger og skabte nye kreative udtryk og identiteter. Som pædagogen ved Bifrost sagde: »De [børnene] havde lavet de vildeste ting sådan generelt, med baner de selv havde tegnet«.

#### Når børn bliver til robotter



Fotos: Mads Bønløkke Pedersen

I børnehaverne forestillede børnene sig, hvordan det er at være robot, hvordan man agerer som robot, hvordan det føles at være robot, og de overvejede, hvad robotter kunne eller kunne blive til. Det kom til udtryk i både robot-danse, robot-snakke og robot-tegninger:

*Robot-dans (Asgård)*: Børnene og pædagogerne skabte en video, hvor de robotter, børnene havde lavet, får stemme og taler, og hvor børnene afslutningsvis danser rundt som små robotter til Kraftwerks *We Are the Robots*. I og med pædagogerne havde fokus på denne form for interaktion og leg, hvor sang og musik er et centralt element, skabte det overvejelser over og indsigt i pædagogens autonome virke i det pædagogiske arbejde. Robotterne var således

stadig den overordnede tematik, men deres virke som legevæsner kom til udtryk gennem dans, kropslighed og væren. Her var et performativt fokus.

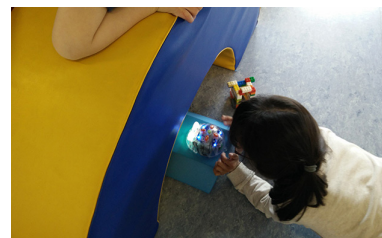
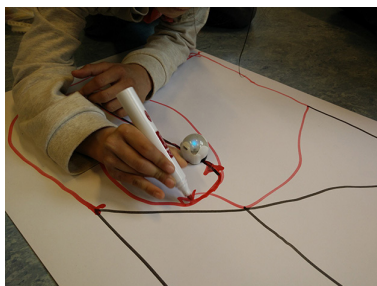
*Robot-tegninger (Bifrost):* Ved Bifrost forestillede og tegnede børnene nye og alternative former for robotter, som de syntes skulle være en del af *Familien Robot*, næste gang den kom på besøg. Der var robotter, som kunne spille fodbold, robotter, som var onde og gode, og robot-babyer. Robotterne var en gennemgående tematik, men deres virke som legevæsner kom til udtryk gennem forestillinger, tegninger og koncepter. Her var et visuelt fokus.

*Robot-børn (Midgård):* I denne børnehave blev børnene selv til fysiske robotter. De lagde sig på store stykker papir og fik omridset af deres krop tegnet op. Denne tegning blev derefter farvet, og gjort »robot-agtig« (firkantede arme, antenner osv.). Robotterne blev her tilegnet gennem at lade dem »overtage« børnene som legevæsner og kom til udtryk gennem legemliggørelse, robot-lighed og identitetsleg. Her var et eksistentielt fokus.

Fælles for børnene i de tre børnehaver var en nysgerrighed omkring robotterne som legevæsner – og til tider virkede det svært at skabe en struktur eller et fokus på en enkelt robot, en særlig tematik eller fortælling. Under eventyrfortællingen om *Tryllebogen* med robotterne ved børnehaven Bifrost fik et barn øje på Ozobotten, som ikke blev brugt i forbindelse med den igangværende historie. I løbet af fortællingen vendte pigen flere gange tilbage til Ozobotten, som stod for sig selv i en kasse ovre i hjørnet sammen med andre robotter, der heller ikke blev brugt. Løsningen blev, at robotten kom til at indgå i den større fortælling om *Tryllebogen*, og pigen satte sig med et stykke papir og Ozobotten, så hun kunne tegne baner, som den kunne bevæge sig rundt i i eventyrverdenen. Temaer og idéer til lege med robotterne indgik i en balancegang, hvor eksempelvis en fast rammefortælling kunne være med til at skabe et fokus og mål med robotterne og legen, mens børnenes egne idéer og eksperimenter ikke blev tilsidesat, men derimod indtænkt og understøttet inden for rammen.

Robotter som legevæsner og børns robotleg står i et dialektisk forhold til hinanden, hvor teknologisk legepraksis, legestemning og legekultur fremkommer gennem den »ontologiske indfiltrethed«, der opstår mellem robotter og børn som væsner, der leger med og gennem hinanden. Børnehaven og dens legekulturelle praksisser bliver »forstyrret«, når robotter som legevæsner træder ind og overtager børn, pædagoger og børnehaver idet de skubber til og sætter gang i den teknologiske forestillingskraft og mod. »Overtagelsen« kommer til udtryk som karnevalesk overskud, kreative konstruktioner, nye biologiske og teknologiske personligheder og nye former for mellem menneskelige og mellem maskinelle lege-møder i børnehavens emergerende teknologiske legekultur. Det er dette dialektiske forhold som artiklens Del 2 udfolder nærmere i det følgende afsnit.

## Del 2: Robotter som legemedier & børns teknologiske legekultur Teknologisk mod og eksperimenteren



Fotos: Mads Bønløkke Pedersen

I børnehaven Midgård var der to piger, som var enormt interesserede i robotterne. De opstillede baner, undersøgte og eksperimenterede med robotternes muligheder (hvad de kunne, hvor hurtige de var), og de var generelt optaget af dem som legemedie. Ved en af observationerne i børnehaven fortabte disse to piger sig fuldkommen i robotterne. Pigerne byggede forhindringer af madrasser og andre materialer og konstruerede labyrinter og forskellige baner i flere timer. Pædagogen fortalte i interviewet om denne dag:

*»Der er simpelthen to piger som der får rigtigt meget ud af det, og de skal bare have ro til det, og så kan de have en rigtig god leg, og kunne lege sådan meget – det der med at prøve at programmere en vej og bygge nogle baner den kunne køre udenom«.*

Hun fortsætter sine betragtninger over de to piger og deres legekultur med robotterne som legemedie, idet hun beskriver hvordan:

*»[den ene af de to piger] havde svært ved det, men så spurgte hun så, 'kom og hjælp mig' spurgte hun en anden pige, som hun godt vidste havde nemmere ved det, end jeg har. Så det har også, altså hun kendte sådan hendes egne begrænsninger. Og det har jo været ... ok, det havde vi aldrig nogensinde set før, at hun vidste at 'ok, det her er simpelthen for svært for mig så jeg be'r om hjælp'«.* (Midgård, L79)

Ud fra observationerne fremstod børnenes leg med robotterne som legemedie autotelisk, og legen udfoldede sig som en balancegang mellem kontrol og kaos. Nedslaget omkring de to piger viser robotternes indpasning som legemedie i forhold til legens rammer og formler. Robotteknologierne, i dette tilfælde BlueBot- og Edison-robotterne, indgår som legemedie i pigernes leg på lige fod med de klodser og madrasser, som de bruger til at bygge forhindringer og baner. Dog afkræver robotterne pigerne en bestemt teknologisk viden, førend de bevæger sig og fungerer i pigernes leg. Pigerne forsøger af og til at omgå denne afkrævede viden gennem at skubbe robotterne (men robotterne kan ikke trille), lige som de kan finde på at give dem et lille puf, hvis en robotterne er ved at køre af banen (men robotter fortsætter i den retning, de nu engang er programmeret til). Pigernes manglende teknologiske viden gør, at de ikke kan forløse deres ideer som teknologisk forestillingskraft. Hvis robotterne kører af banen eller kører ind i ting, de ikke burde, og vælter en pind eller sidder fast i en mur, bliver det mødt af et råb eller et hvin, og robotterne bliver italesat som »dumme« eller »irriterende«. Pigerne



giver dog ikke op, de prøver i stedet forfra og sætter robotterne på banen igen for at aflure eller tillære sig de kompetencer, de har brug for, førend deres ide kan blive forløst som robotlegepraksis.

Robotterne indtager en central rolle som legemedie og bliver omdrejningspunktet i pigernes legepraksis. De eksperimenterer med, hvilken robot der er bedst og hurtigst til at køre op ad en skrå madras, de forsøger at få robotterne til at køre igennem en tunnel, de konstruerer baner af opretstående pinde, som robotterne ikke må vælte. Observationerne af de to pigers leg med robotterne giver indtryk af en mangfoldig og kreativ eksperimenteren og undersøgelse af robotterne som dynamo for pigernes teknologiske forestillingskraft og mod. Madrasserne, pindene og puderne opstilles i forsøg på at afdække og presse grænserne for: *»Hvad kan robotten egentlig?«* frem for et mere vidensorienteret og programmeringsdrevet spørgsmål som: *»Hvordan får jeg robotten til at gøre præcis det, jeg vil have den til?«*. Som en af pædagerne noterer sig i interviewet:

*»Hvis formålet med hele konceptet var at lære børn at programmere, altså, det er for højt niveau for vores børn. Men det har været rigtig sjovt at lege med. Og det har jo gjort sådan et skærpet fokus på emnet robotter, det ville vi ikke have haft, hvis ikke I var kommet med det«.*

Der er to interessante fund på færde her i forhold til teknologiens rolle i de to pigers legepraksis med robotterne:

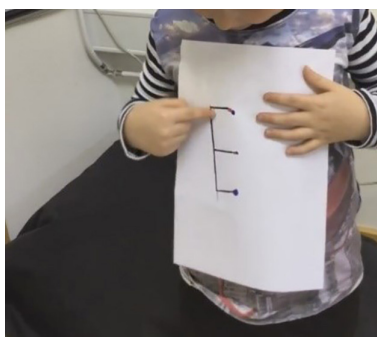
For det første er der, set ud fra et spørgsmål om computational thinking og teknologiforståelse, en basal og nødvendig viden, som pigerne må besidde, førend robotterne overhovedet kan indgå i legen – dvs. viden om, hvordan man starter robotterne og får dem til at bevæge sig. Omend pigerne af og til *»snyder«* (puffer, trækker og skubber robotterne), har de stadig en overordnet forståelse for, hvordan teknologien virker, og hvilke knapper, de skal trykke på for at få robotten til at gøre, som de ønsker. De besidder stort teknologisk mod til at give sig i kast med robotterne som legemedie, hvilket på sin side skaber vilje til at tilegne sig tilstrækkelig teknologisk forestillingskraft til at kunne forløse de legeideer, der dukker op mellem dem.

For det andet betragter pigerne robotterne i deres leg som teknologiske entiteter med egen vilje, der kan gøre ting *»forkert«* i forhold til de mål og intentioner, pigerne har. For en observatør af deres teknologipraksis kan det let opfattes, som om pigerne selv er skyld i, at robotterne kører galt – at de mangler teknologiforståelse og kompetencer inden for computational thinking. Løsningen på problemet med den fejlagtige opfattelse af robotten som identitet og med de forkerte input synes måske umiddelbart at være, at de *lærer*, hvordan teknologien virker og bliver *undervist i*, hvordan de kan programmere robotten korrekt. Men i legen er det ikke pigerne, men robotten, der er galt på den, og dermed bliver pigerne *»modige«*, kreative og karnevaleske i deres teknologipraksis – de leger løs og tilegner sig robotten gennem at overtage den. De kan ikke gøre noget forkert, hvilket åbner op for værdifulde og dybe teknologiske legepraksisser og -stemninger hos pigerne.

Gennem sådanne legekulturelle og pædagogiske tilgange til robotter bliver det muligt for pigerne at etablere nye teknologiske indsigter, handlinger og kulturer; der er tale om en teknologipraksis, som ifølge pædageren aldrig ville have været en mulighed for børnene, hvis tilgangen i stedet havde været fokuseret på STEM, computational thinking

og teknologiforståelse. De to piger deler ubekymret deres ideer om, hvordan robotten mon *egentlig* fungerer, de eksperimenterer løs, spørger hinanden til råds, hvis der er noget, der driller, og bruger robotten som produktivt legemedie i deres konstruktionslege. Observeret over tid bliver pigerne gradvist bedre til at få robotterne til at agere på den ønskede måde, og de kører med sjældnere frekvens forkert og ind i ting. Men hvorvidt pigerne registrerer eller forstår denne fremgang som noget, de selv er skyld i qua deres øgede teknologiforståelse, eller som noget, robotten er blevet »bedre« til at forstå qua dens forbedrede menneskeforståelse, ja det er vanskeligt at afgøre. I et legekulturelt perspektiv er det heller ikke nødvendigvis vigtigt. Det er den gode teknologiske legepraksis og legestemning, der er i fokus og skaber grobund for frugtbar teknologisk legekultur, for teknologisk mod og forestillingskraft.

### Superbrugere og deltagende 'robotfælleskab'



Fotos: Mads Bønløkke Pedersen

»Superbrugerne« var et begreb, der blev anvendt af pædagogerne i forbindelse med et besøg i børnehaven, hvor to af børnene havde lært at bruge Edison-robotten. Denne robottype virkede umiddelbart som den mest vanskelige at bruge, idet den kører en programmeret sekvens, der er indlæst på forhånd fra iPad til robot. Under et besøg i børnehaven ville børnene gerne vise, hvad de havde lært, men da de afprøvede robotten, virkede den ikke. I denne situation blev observatørens rolle ændret fra passiv iagttager til aktiv deltager. Der blev oprettet et improviseret »robotværksted« for at undersøge, hvad der kunne være galt. Det viste sig, at børnene i store træk havde forstået, hvordan robot og iPad snakkede sammen, og hvordan den skulle tilgås, men de havde besvær med at forstå det engelske i programmeringen på iPad'en.

Programmeringsdelen til Edison-robotten består af ikoner for forskellige egenskaber (drej, brug motor #1-2, loop osv.), hvorefter variabler og værdier vælges (kør motor, stop motor, 1 sekund, 20 sekunder osv.). Børnene havde på korrekt vis valgt ikonet for »Kør begge motorer«, og de havde fortalt robotten, den skulle gøre dette i 5 sekunder, men de havde valgt »Stop« som variabel i stedet for »Forward« med det resultat, at robotten ikke rykkede sig.



Figur 4: Eksempel på interfacet ved Edison robotten (Billede fra [www.meetedison.com](http://www.meetedison.com))

Da »robotværkstedet« var etableret, var det først efter en række spørgsmål og granskning af observatørens tekniske kunnen, at han fik lov til at hjælpe. Børnene ville være sikre på, at den voksne og udefrakommende overhovedet vidste, hvad han lavede, og hvorvidt han overhovedet havde brugt en iPad før. Det var også børnene, der hele tiden styrede og havde hænderne på robotten og iPad'en, og den voksne var blot en teknisk assistent på sidelinjen, som kunne få lov til at komme med gode råd. Børnene tog ejerskab over teknologien og agerede eksperter eller superbrugere i forhold til netop denne robot. Det var ud fra deres ekspertise og præmisser for observatørens tilstedeværelse i robotværkstedet, robotten blev ordnet. Under reparationsarbejdet var det udelukkende børnene, der interagerede med den og afprøvede forskellige variabler og kombinationer for at få hjulene til at køre. Til sidst løste de problemet, Edison-robotten kørte igen, og de viste stolt de andre børn, hvordan de havde fået den til at virke, og hvilke kombinationer af programmerings-variabler, de havde brugt.

Denne situation illustrerer ikke alene børnenes opøvelse af teknologiforståelse gennem at lege computational thinking ind. Den viser også, at fokus på opøvelse af teknologisk forestillingskraft bliver vigtigt, når teknologien »ikke makker ret«, eller når det er bestemte legepraksisser, som bliver vigtige for børnene at kunne udfolde. Samtidig tydeliggjorde situationen, at selv om Edison-robotten ikke virkede efter børnenes intention, skabte det blot rum for en ny legepraksis – robotværkstedet – hvor legens omdrejningspunkt nu var at reparere robotten gennem at regne ud, hvordan de fik den til at virke efter hensigten. Legemediet var i stykker og skulle fikses gennem afprøvning af forskellige antagelser om teknologien og dens virkemåde. Da dette lykkedes, kunne børnene vende tilbage til den oprindelige legepraksis, hvor robotten indgik som legemedie i deres køre-lege.

Den nye identitet som superbrugere, der interesserer sig for teknologiens funktionalitet og programmering som legepraksis i sig selv, var også tydelig i et andet nedslag fra børnehaven. Da robotterne drog videre fra Asgård og dens superbrugere, fulgte børnene med i robotternes videre rejse til børnehaven Bifrost gennem en fælles Google+ gruppe. I forbindelse med en video, som børnene fra Bifrost lagde op, og som viste, hvordan de havde fået Ozobotterne til at køre en bane igennem, kom der respons fra en af superbrugerne fra Asgård. I denne video-respons tegnede og forklarede superbrugeren fra Asgård til børnene i Bifrost, hvordan de kunne få Ozobotterne til at vende om, når de nåede enden af banen – der skal nemlig en særlig farvekombination til, forklarede han. Han havde identificeret et problem i Bifrost-

børnenes Ozobot-praksis, nemlig at robotterne ikke kom længere, når de nåede enden af banen – og her kunne superbrugeren hjælpe dem med en løsning. På den måde blev der etableret en teknologisk legekultur og teknologipraksis blandt børnene, som endda formåede at gå på tværs af børnehaverne. Emergerende teknologiske legekulturer og fællesskaber kan altså sagtens danne grobund for både teknologiforståelse, computational thinking og *21st Century Learning Skills*, uden at pædagogerne på noget tidspunkt underviser i det, uden at teknologipraksissen har det som formål, og uden at børnene ser det som noget, der har værdi ud over at 'hjælpe til' i legen.

Design Based Research som kulturundersøgende og -skabende:  
en særlig måde at være på feltarbejde blandt børn

Artiklens indsigter, fund og resultater er, som tidligere nævnt, baseret på et 4 måneder langt feltarbejde i form af Design Based Research i tre børnehaver:

*»Design-based research is a systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principles and theories«.*

(Wang & Hannafin, 2005, p. 6-7)

Inden for denne forskningsmetode (DBR) er der en række varierende tilgange, dog er der enighed om, at den forskningsproducerende designproces er det centrale element (Brown, 1992; Collins, 1992; Hoadley, 2002). I artiklen *»Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments«* opstiller Feng Wang & Michael J. Hannafin 5 grundlæggende karakteristika for DBR, som også kendetegner denne artikels forskningsmetode og feltarbejde (Wang & Hannafin, 2005, p. 7):

1. DBR er pragmatisk: Designprocessen betragtes som et essentielt led i udviklingen af teori til praktiske problemstillinger. Igennem designprocessens skabelse af en intervention til og i konteksten opstår og udvikles teori for praksis (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble, 2003, p. 9; Edelson, 2002, p. 106; Wang & Hannafin, 2005, p. 8)
2. DBR er en dialog mellem teori og praksis: Designprocessen er teoridrevet og teoriproducerende i relation til den kontekst, der undersøges og designes til. Det er en kollaborativ proces, hvor fagfolk fra og deltagere i konteksten gøres til en vigtig del af designprocessen (*The Design-Based Research Collective*, 2003, p. 8; Wang & Hannafin, 2005, p. 8-9)
3. DBR er interaktiv, iterativ og fleksibel: DBR er en interaktiv metode grundet på kollaborationen mellem forsker, fagfolk, deltagere og praksis. Denne kollaboration er vigtig for udviklingen og designet af intervention til konteksten, men samtidigt er den med til at gøre interventionen og dens forskningsindsigter relevante for de fagfolk, der skal bruge den. DBR er iterativ, da ny design og teori opstår, afprøves og vurderes løbende gennem hele processen. Det er denne iterative, reflektive og vurderende tilgang ved designprocessen, der nødvendiggør fleksibilitet i undersøgelsesmetoden og gentagne besøg i praksis, da nye data, teorier eller rammer konstant må tænkes i relation til designet (Cobb m.fl., 2003, p.

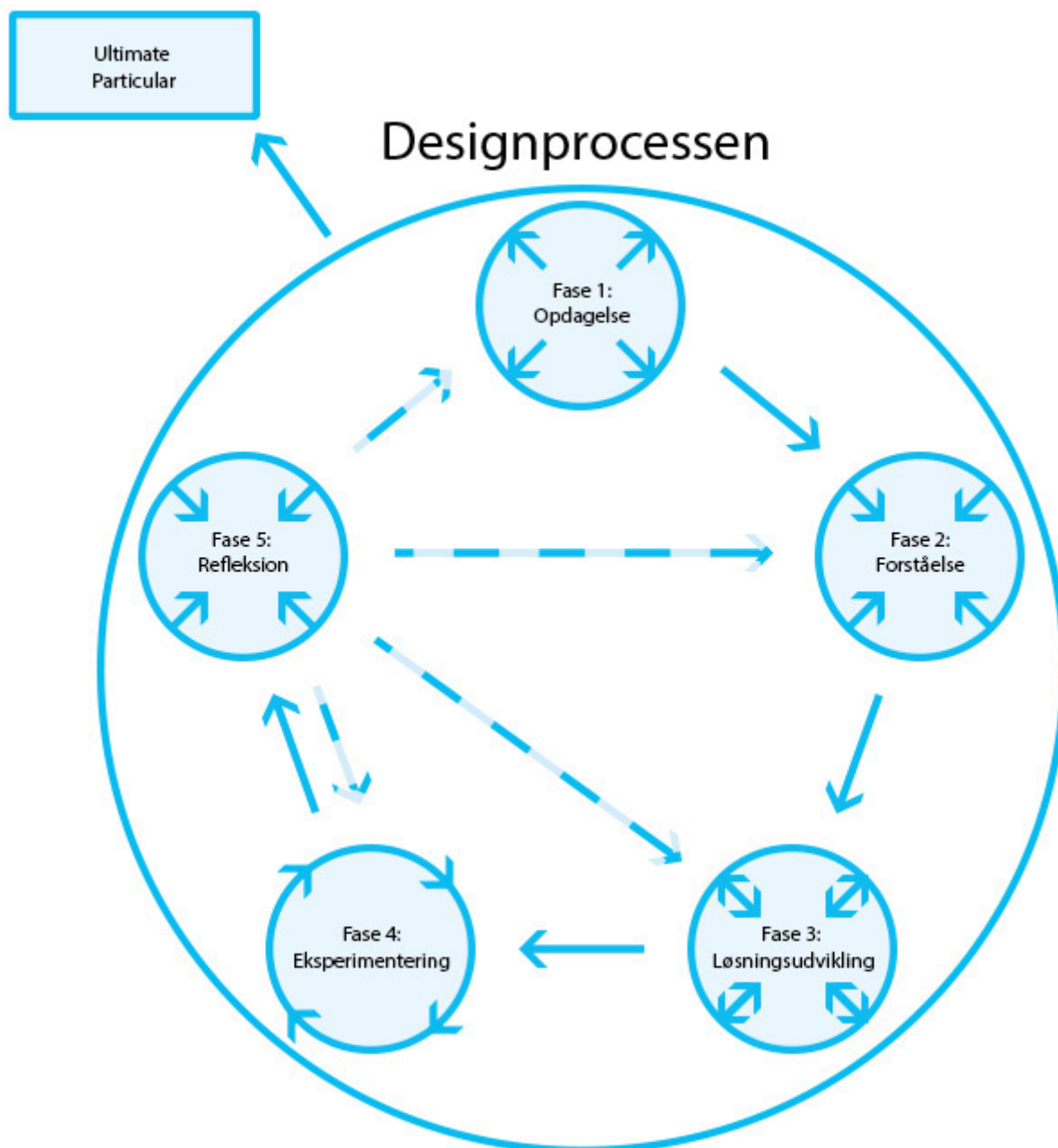
- 10; Edelson, 2002, p. 109-110; *The Design-Based Research Collective*, 2003, p. 7-8; Wang & Hannafin, 2005, p. 9-10)
4. DBR er metode-integrerende: DBR betragtes som værende »integrativ« i den forstand, at der bruges flere forskellige metoder til at undersøge og udfolde design-interventionen i praksis på en sådan måde, at dyb og mangfoldig empirisk indsigt opnås (*The Design-Based Research Collective*, 2003, p. 7; Wang & Hannafin, 2005, p. 10-11). Metoderne for indsamling af empirien til denne artikel var henholdsvis observationer (Blomberg, Giacomi, Mosher, & Swenton-Wall, 1993; Raudaskoski, 2010), ustrukturerede og semi-strukturerede interviews (Blomberg m.fl., 1993; Tanggaard & Brinkmann, 2010) samt cultural probes (Gaver m.fl., 1999; Iversen & Nielsen, 2003; Riekhoff & Markopoulos, 2008; Wyeth & Diercke, 2006)
  5. DBR er kontekstuel: Den viden og teori, der opstår ud af DBR som forskningsproces, betragtes som værende kontekstuel, da den vokser ud af og hænger tæt sammen med designprocessen, -interventionen og -konteksten (Nelson & Stolterman, 2012, p. 27-30; Wang & Hannafin, 2005, p. 11-12)

DBR som design- og forskningsproces er således det centrale element for skabelsen af indsigt og teori omkring den kontekst, der designes til (Cobb m.fl., 2003; Edelson, 2002; *The Design-Based Research Collective*, 2003; Wang & Hannafin, 2005).

Ligeledes betragtes en DBR-proces som bestående af divergerende og konvergerende faser, som gennem deres vekselvirkning genererer, udfolder og syntetiserer indsigt, designhandlinger og ny viden, som igen virker tilbage og øver indflydelse på processen (Amiel & Reeves, 2008, p. 34-35; Löwgren & Stolterman, 2004, p. 21-30). Jonas Löwgren og Erik Stolterman sætter det på spidsen i deres bog *Thoughtful Interaction Design – A Design Perspective on Information Technology*, hvori de beskriver forskellen på en forsker og en designer:

»*Crudely stated, a researcher is interested in reality whereas a designer is interested in what reality could become*«. (Löwgren & Stolterman, 2004, p. 31)

Ved at øve indflydelse på konteksten gennem DBR-processer skabes ny viden, indsigt og herunder også nye parametre og problemer, som processen må forholde sig til. Det er derfor ikke muligt med sikkerhed at sige, hvor en designproces leder hen, før den er afsluttet (Löwgren & Stolterman, 2004, p. 9). En designproces tager udgangspunkt i en unik situation, hvortil der udvikles en unik forståelse og løsning. DBR er således en bevægelse fra det generelle (artiklens teoretiske rammeværk) mod det unikke (artiklens nedslag i feltarbejdet), hvor hver iteration, intervention og refleksion skaber ny indsigt i konteksten og en unik forståelse udvikles. Harold G. Nelson og Erik Stolterman betegner design-artefaktens unikke natur som et såkaldt *ultimate particular* (Nelson & Stolterman, 2012, p. 29-32). Nedenstående model sammenfatter DBR-processen og dens undersøgelser af robotteknologi i børnehaver, sådan som den blev udført over de 4 måneder, feltarbejdet varede:



Figur 5: Design fasen og dbr-forløbet bag artiklen

Bevægelsen gennem DBRs faser bestående af forskningshandling og designhandling for at forstå børns teknologipraksis med robotter i børnehaver resulterede i:

1. en opdagelse af, dels hvordan forskningen på området var indsnævret og fokuseret på en STEM-orienteret teknologipraksis, dels hvordan et stærkere legekulturelt blik kunne udvide denne forståelse
2. en forståelse for, hvad der sker, når robotter kommer på besøg som legemedier og legevæsner i børnehaver og faciliterer teknologisk forestillingskraft, fællesskab og teknologisk mod gennem leg

3. en løsningsudvikling af et andet perspektiv, der fokuserer på børns egen teknologipraksis og robotleg og på, hvordan de sammen med pædagoger etablerer deres egen teknologiske legekultur
4. en refleksion over, hvordan centrale dimensioner i dette perspektiv udvider og bidrager til vores syn på børn og teknologier, samt hvordan det kalder på en tættere sammenkobling af og samarbejde mellem design-, teknologi-, pædagogik- og lege-felterne.

#### Konklusion: Teknologi i institutioner

Gennem undersøgelsen af et Design Based Research feltarbejde i 3 børnehaver viser artiklen, hvordan et legekulturelt blik på teknologi i institutioner kan bidrage kvalitativt til forskning i og forståelse af børns teknologipraksis. Der sker et skifte i optik fra forståelse af og læring i teknologier over til børns og pædagogers eget blik. Robotter fremstår som katalysatorer for nye teknologiske legemedier, legepraksisser, legestemninger og legekulturer, hvilket skaber et mulighedsrum for opøvelse og udfoldelse af teknologisk forestillingskraft, deltagende fællesskaber og teknologisk mod – også hos børn, der ellers ikke ville være gået med i (robot) legen.

Børn inviteres til at blive robotter, og robotter indtager rollen som legevæsen og legemedie. Dermed »forstyrres« og »overtages« børnehaven som institution, der skabes rum for en emergerende teknologipraksis og robotkultur, som er drevet af forestillingskraft, eksperimenter, leg, undersøgelse, kreativitet og teknologimod også på tværs af børnehaver.

Ved at veksle mellem at tilgå robotter som teknologimedie *for* leg og teknologivæsen i leg sættes fantasien i sving på tværs af materialer som pap, musikvideoer, bøger, farver, lim og robotter i alle afstøbninger. Ved at lege på tværs af materialer, ved at lade robotter være medier og væsner og ved at lade institutionen blive forstyrret og overtaget opstår en kreativ drivkraft, der åbner for nye praksisser i en balancegang mellem destruktion og orden; praksisser som handler om at blive leget med og at lege med som robot, barn, pædagog og institution. Gennem en sådan legekulturel tilgang til teknologipraksis erstatter robotter ikke leg, men udvider legefeltet, lige som legepraksis ikke erstatter teknologilæring men udvider teknologiers muligheder, rammer og roller i institutioner.

#### Referencer

- Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.
- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72, 145-157. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020>
- Bers, M. U., & Horn, M. S. (2010). Tangible Programming in Early Childhood: Revisiting Developmental Assumptions Through New Technologies: Childhood in a Digital World. Information Age Publishing. Hentet fra <https://www.scholars.northwestern.edu/en/publications/tangible-programming-in-early-childhood-revisiting-developmental->
- Blomberg, J., Giacomi, J., Mosher, A., & Swenton-Wall, P. (1993). Ethnographic Field Methods and Their Relation to Design. I *Participatory Design: Principles and Practices* (p. 123-155). <http://doi.org/10.1007/BF01305846>

- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. [http://doi.org/10.1207/s15327809jls0202\\_2](http://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2)
- Burkhardt, G., Monsour, M., Valdez, G., Gunn, C., Dawson, M., Lemke, C., ... Martin, C. (2003). *enGauge – 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*. Hentet fra <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>
- Caprani, O. (2016). Tema 1: Mangfoldige læringsaktiviteter – ét robotbyggesæt. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 8(14).
- Caprani, O., & Thestrup, K. (2010). Det eksperimenterende fællesskab – Børn og voksnes leg med medier og teknologi. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 3(5). <http://doi.org/10.7146/lom.v3i5.3956>
- Cejka, E., Rogers, C., & Portsmore, M. (2006). Kindergarten Robotics: Using Robotics to Motivate Math, Science, and Engineering Literacy in Elementary School. *International Journal of Engineering Education*, (22), 711-722.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9. <http://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Collins, A. (1992). Towards a design science of education. *New directions in educational technology*, 15-22.
- DevTech Research Group. (2016). Tangible Programming in Early Childhood: Revising Developmental Assumptions through New Technologies. Hentet 4. marts 2016, fra <http://ase.tufts.edu/DevTech/tangible/>
- Edelson, D. C. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105-121. [http://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101\\_4](http://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4)
- Ejsing-Duun, S., & Misfeldt, M. (2015). Tema 1: Programmering af robotenheder i grundskolen. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 8(14). <http://doi.org/10.7146/lom.v8i14.21615>
- Gaver, B., Dunne, T., & Pacenti, E. (1999). Design: Cultural probes. *Interactions*, 6(1), 21-29. <http://doi.org/10.1145/291224.291235>
- Giannakos, M. N., Divitini, M., & Iversen, O. (2017). Introduction for the Special issue on 'Maker technologies to foster engagement and creativity in learning'. *Entertainment Computing*, 18, 143-144. <http://doi.org/10.1016/j.entcom.2016.11.001>
- Hansen, J. J. (2016). Tema 1: Robotdidaktik. Læringsrobotter som indhold i undervisningen. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 8(14).
- Hoadley, C. P. (2002). Creating context: Design-based research in creating and understanding CSCL. *Engineering Education*, 453-462.
- Iversen, O. S., & Nielsen, C. (2003). Using digital cultural probes in design with children. I *Interaction Design And Children: Proceeding of the 2003 conference on Interaction design and children* (Bd. 1, p. 154).
- Jan, M., Lin, A., Sazali, N., & Tam, J. (2012, November). Learning in and for the 21st Century. I CJ Koh Professorial Lecture Series No. 4. *Symposium and Public Lecture by Professor John Seely Brown* Hentet fra <http://www.johnseelybrown.com/CJKoh.pdf>
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. The MIT Press. Hentet fra <https://mitpress.mit.edu/books/confronting-challenges-participatory-culture>



- Jessen, C. (2001). *Børn, leg og computerspil*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jessen, C. (2013). Leg, digitale medier og legekulturens forandring. I J. Z. Eyermann (Red.), *Leg gør os til mennesker – en antologi om legens betydning* (p. 52-62). 55° Nord.
- Jessen, C., Lund, H. H., & Klitbo, T. (2005). Playware – Intelligent Technology for Children's Play. *Technical Report TR-2005-1*.
- Kafai, Y. B., & Resnick, M. (1996). *Constructionism in practice: designing, thinking, and learning in a digital world*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Karoff, H. S. (2013a). *Om leg: Legens medier, praktikker og stemninger*. København: Akademisk Forlag.
- Karoff, H. S. (2013b). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76-86. <http://doi.org/10.1080/21594937.2013.805650>
- Löwgren, J., & Stolterman, E. (2004). *Thoughtful Interaction Design: A Design Perspective on Information Technology*. MIT Press.
- Martinez, S. L., & Stager, G. (2013). *Invent to learn: making, tinkering, and engineering in the classroom*. Constructing Modern Knowledge Press.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Nelson, H. G., & Stolterman, E. (2012). *The Design Way: Intentional Change in an Unpredictable World* (2nd udg.). Cambridge: MIT Press.
- Nørgaard, R. T., & Paaskesen, R. B. (2016). Open-ended education: How open-endedness might foster and promote technological imagination, enterprising, and participation in education. *Conjunctions. Transdisciplinary Journal of Cultural Participation*, 3 (1), 1. <http://doi.org/10.7146/tjcp.v3i1.23630>
- Norman, D. A. (2002). *The Design of Everyday Things. Human Factors and Ergonomics in Manufacturing* (Bd. 16). <http://doi.org/10.1002/hfm.20127>
- Paaskesen, R. B., & Nørgård, R. T. (2016). Designtænkning som didaktisk metode: Læringsdesign for teknologisk forestillingskraft og handlekraft. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 9 (16). <http://doi.org/10.7146/lom.v9i16.24201>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Partnership for 21st Century Learning. (2015). P21 Framework Definitions. Hentet 18. juni 2016, fra [http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_Framework\\_Definitions\\_New\\_Logo\\_2015.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf)
- Pedersen, M. B. *Robotteknologi i børnehaver*. Speciale. Aarhus Universitet: ARTS, Digital Design.
- Peppler, K. A., Halverson, E., & Kafai, Y. B. (2016). *Makeology. Volume 1, Makerspaces as learners environments*. Routledge.
- Raudaskoski, P. (2010). Observationsmetoder (Herunder Videoobservationer). I. S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En Grundbog* (p. 81-96). København: Hans Reitzels Forlag.
- Resnick, M., & Robinson, K. (2017). *Lifelong kindergarten: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. The MIT Press.
- Riekhoff, J., & Markopoulos, P. (2008). Sampling young children's experiences with cultural probes. *Proceedings of the 7th international conference on Interaction design and children – IDC '08*, 145. <http://doi.org/10.1145/1463689.1463742>

- Sicart, M. (2014). *Play matters*. MIT Press.
- Smith, R. C., Iversen, O. S., & Hjorth, M. (2015). Design thinking for digital fabrication in education. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 5(C), 20-28. <http://doi.org/10.1016/j.ijcci.2015.10.002>
- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), 3-20. <http://doi.org/10.1007/s10798-015-9304-5>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som Forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En Grundbog* (p. 29-55). København: Hans Reitzels Forlag.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Research*, 32(1), 5-8. <http://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning : cultivating the imagination for a world of constant change*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Toft, H., & Nørgaard, R. T. (2015). Tema 1: Pla(y)ceskabelse: når børn og robotteknologi mødes. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 8 (14). <http://doi.org/10.7146/lom.v8i14.22069>
- Vejle Kommune. (2015). Digitalt – det er for børn: IT-strategi på dagtilbudsområdet i Vejle Kommune. Hentet fra <https://digitale-born.vejle.dk/media/4789/it-strategi-2015.pdf>
- Walter-Herrmann, J., & Büching, C. (2013). *FabLab: of machines, makers and inventors*. Transcript.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology, Research and Development*, 53(5).
- Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzel.
- Wyeth, P. (2008). How young children learn to program with sensor, action, and logic blocks. *Journal of the Learning Sciences*, 17, 517-550.
- Wyeth, P., & Diercke, C. (2006). Designing Cultural Probes for Children. *Proceedings of the 18th Australia Conference on Computer-Human Interaction: Design: Activities, artefacts and Environments*, 385-388.

Mads Bønløkke Pedersen, *Play Designer ved Funday Factory*. MSc i Digital Design. Bestyrelsesmedlem ved Coding Pirates Aarhus. [mads@fundayfactory.com](mailto:mads@fundayfactory.com)

Rikke Toft Nørgård, *lektor, Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet*. Fagkoordinator for IT-Didaktisk Design. Leder af Forskningsenheden for Educational Design: Thinking & Practice. Formand for Coding Pirates Aarhus. Leder af House of Game//Play. [rtoft@tdm.au.dk](mailto:rtoft@tdm.au.dk)

# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 62 2018 • Årgang 35 • ISSN 0907-6581 • ISBN 978-87-999363-1-1 [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Helle Hovgaard Jørgensen

## Medieleg i skolen

### – media literacy i et legekulturelt perspektiv

#### Resumé

Børns mediebrug i børnehaveklassen skal ifølge styringsdokumenterne understøttes gennem en afbalancering af leg og udvikling af kompetencer. Der mangler imidlertid både viden om, hvilken rolle legen spiller i børns udvikling af mediekompetence, og teoretisk afklaring af, hvordan »media literacy«<sup>1</sup> kan tænkes sammen med legeteori. Målet med denne artikel er at bidrage til vidensudvikling om børns medieleg, dels empirisk og dels teoretisk. Artiklen er blevet til på baggrund af et etnografisk studie, hvor kvalitative forskningsmetoder har medvirket til at etablere et aktivt deltagerperspektiv. I den udvalgte case er det to børn, der producerer datamaterialet. Casen rummer både »nye medier« som konsolspillet *Mario II* og et digitalt kamera samt »gamle medier« som en tegning, fortælling og en tavle. Casen peger på vigtigheden af at interessere sig for børns engagement, når de bruger medier i deres leg. Derudover demonstrerer casen et forholdsvist avanceret niveau af mediekyndighed og refleksion i medielegen. Casen foreslår med andre ord, at der er et potentiale i at interessere sig for børns medieleg i skolen, når det drejer sig om udviklingen af mediekompetencer. Teoretisk kvalificeres »media literacy« gennem teori om legekultur i relation til børns medieleg. Afsluttende diskuteres »børns medieberedskab« i forhold til leg og media literacy.

#### Nøgleord

*børnehaveklassebørn; leg, medieleg; media literacy*

### Introduktion

Der leges meget i børnehaveklassen<sup>2</sup> og mange aktiviteter er medieinspirerede (Chaudron, 2015)<sup>3</sup>. Børnene demonstrerer kendskab til både medieteknologier som tablets, smartphones, tv og diverse spillekonsoller<sup>4</sup> og til mere specifikt indhold som bestemte apps, film, tv-udsendelser/programmer og computerspil. De kender til sociale tjenester som fx Skype og YouTube. De refererer til »nettet«, dog uden helt at vide, hvad det er. De møder med andre ord skolen med et »...godt kendskab til digitale medier« (Undervisningsministeriet, 2015, p. 13), som der står i *Læseplan for børnehaveklassen*. Det gode kendskab til digitale medier har de ikke nødvendigvis fra dagtilbuddene, hvor styringsdokumenterne (Ministeriet for Børn, 2015a) ikke indeholder ét ord om digitale medier eller medier i det hele taget. Derfor har børnehaveklassen en særlig opgave, når børnene møder skolen med et »hjemmelavet« medieberedskab.

Legen er central i børnehaveklassen, også hvis man kigger i styringsdokumenterne for dette klassetrin. Ifølge folkeskolelovens § 11 skal undervisningen i børnehaveklassen overvejende gives »...i form af leg og andre udviklende aktiviteter« (Ministeriet for Børn, 2015b). Samtidig tænkes »en legende tilgang« ind i det særlige fokus, der skal være på digitale medier i børnehaveklassen. I *Læseplan for børnehaveklassen* (Undervisningsministeriet, 2015) er der et særligt fokus på IT og medier. Her fremgår det, at der skal balanceres mellem en didaktisk tilgang til at bruge digitale medier og samtidig skal »...børnenes legende og innovative tilgang til digitale medier [...] bibeholdes« (Undervisningsministeriet, 2015).

Det er læseplanens antagelse, at børns tilgang til medier er legende og innovativ, men samtidig sættes legen i forbindelse med »...andre udviklende aktiviteter« i folkeskoleloven, dvs. at perspektivet på leg i skolen er, at leg er udvikling og skal foregå i undervisningen. Læseplanens implicitte fordring er, at legen bliver et didaktisk redskab. Artiklens perspektiv på leg er et andet, fordi fokus er på børns engagement i leg med medier, og antagelsen her er, at børn ikke først og fremmest engagerer sig i leg for at lære eller udvikle bestemte kompetencer, men for at lege (Mouritsen, 1996).

Med kulturanalyse som både empirisk og teoretisk tilgang er børnenes egen leg ikke først og fremmest styret af bestemte formål som udvikling eller læring. Legeteoretiker Helle Skovbjerg siger om legens definition, at leg er »...en almenmenneskelig aktivitet med sit eget formål«, og at legen skal forstås som »...handling vi udfører og udøver, og som har til hensigt at skabe og bevare stemninger« (Karoff, 2013, p. 12). Når formålet med artiklen er at bidrage til viden om, hvilken rolle børns egen medieleg spiller i udviklingen af mediekompetencer, er det nødvendigt i udgangspunktet at rette opmærksomheden mod aktørperspektivet og undersøge, hvad der sker, når børn bruger medier i deres leg. På den måde vil artiklen belyse den problemstilling, der kredser om, hvordan et legekulturelt perspektiv kan bidrage til en øget forståelse af børns udvikling af *media literacy*.

Artiklens forståelse af *media literacy* ligger derfor i den britiske tradition, hvor *media literacy* i højere grad end i den amerikanske er knyttet til kulturstudier (Erstad, 2010 (2005)). Den britiske organisation Ofcom<sup>5</sup> gennemgår på baggrund af to store rapporter fra 2004 litteratur om *media literacy* rettet mod hhv. børn og unge, og voksne. Ofcom vover en definition trods det forhold, at der findes mange definitioner af *media literacy*, hvor forståelsen af *media literacy* drejer sig om: »...the ability to access, understand and create communications in a variety of contexts« (Buckingham, 2004). *Media literacy* forstås

således ikke kun som en række færdigheder, man skal have for at kunne vurdere medierne kritisk som i den amerikanske tradition (Erstad, 2010 (2005)), men drejer sig om kulturelle og kommunikative kompetencer, der gør det muligt at skabe sig adgang til mediernes verden, og om at evne at forstå og analysere medierne, men altså også om at kommunikere og producere indhold (Buckingham, 2004; Erstad, 2010 (2005); Nyboe, 2009). *Media literacy* er altså en »...almen form for kulturel kompetence og noget, der udvikles i forskellige og ofte fritidsrelaterede kontekster« (Nyboe, 2009, p. 92). Det giver derfor god mening at se nærmere på børns leg med medier i børnehaveklassen.

Medieleg eller leg med medier skal i denne sammenhæng forstås som leg, hvor medier er en »råstofkilde« i legeforsker Flemming Mouritsens forståelse: »De [medier] er en råstofkilde af materiale, former og måder, som børnene overtager og omsætter til egen brug i lege og fortællinger, og de udgør en fælles referenceramme for børnene« (Mouritsen, 1996, p. 15). På den måde inkluderer Mouritsen i fortættet form både medieforskerne Margareta Rönnbergs og Kjetil Sandviks definition af medieleg. Rönnberg definerede begrebet for 30 år siden (Rönnberg, 2009) som den del af børns leg, der refererer til, drejer sig om og er inspireret af medier. 25 år senere, i 2009, uddyber Kjetil Sandvik begrebet. Han betegner Rönnbergs »medieleg« som medieleg af 1. grad: »...hvor børns mediebrug danner udgangspunkt for deres leg, forstået på den måde at medierne forsyner børnene med et reservoir af indhold såvel som af forskellige formgivningsteknikker« (Sandvik, 2009, p. 79). Samtidig tilføjer Sandvik medieleg af 2. grad som en konsekvens af, at børn leger med konkrete medieteknologier. Medieleg af 2. grad kan karakteriseres som, når »...børnenes mediebrug ikke blot giver dem et indholdsmæssigt reservoir at vælge fra [...] men hvor det er selve medieteknologien, der danner fundament for selve legen« (p. 80).

Som vi skal se, er råstoffet i børns medieleg både inspiration fra medier og medieteknologier. Samtidig rummer medielegen anslag, der kan understøtte den medielæring og -dannelse, der indgår i forståelsen af *media literacy*.

Mine etnografiske studier har derfor fundet sted blandt børn både i og uden for undervisningen på to danske folkeskoler i fem børnehaveklasser, idet undervisningssituationer og leg ikke udelukker hinanden. Studierne har især haft opmærksomheden rettet mod handlinger og situationer, hvor medier indgår og som har haft karakter af leg. Artiklens case stammer fra et seks ugers feltarbejde, hvor jeg blandt andet observerede to børns leg med kamera og computerspilsfortælling i et frikvarter på den ene skole. Jeg vil først redgøre for, hvordan casen er blevet til, og hvorfor jeg mener den i særlig grad kan være med til at belyse den problemstilling, artiklen tager op. Dernæst vil jeg analysere casen som en medieleg, der både rummer nye medier som konsolspillet *Super Mario II* til Wii og et digitalt kamera og »gamle« medier som en tegning, fortælling og en tavle. Mine analyser vil tage udgangspunkt i det helt grundlæggende spørgsmål vedrørende medielegen: Hvad sker der? Centralt i min analyse er legens refleksionsformer. Herefter vil artiklens teoripositioner, *media literacy* og legeteori, fungere som perspektivering af analysen, og afsluttende diskuteres det, hvordan et legeteoretisk perspektiv på *media literacy* kan styrke børnenes medieberedskab inden for den del af *media literacy* bevægelsen, der har fokus på feltets kreative processer og legen som nødvendige elementer for at skabe mening i nye *media literacy* praksisser (Gee, 2009; Gee, 2010; Jenkins, 2006).

Artiklen befinder sig altså i et tværdisciplinært felt, hvor uddannelsesforskning (læring, undervisning og didaktik), legeforskning (ikke-skole, leg og deltagelse) og medieforskning (teknologi, kommunikation og medialisering) griber ind i hinandens videnskabelige positioner, når børn og medier møder skolen.

#### Metode: et etnografisk studie med aktivt deltagerperspektiv

For at undersøge børnenes medieleg i børnehaveklassen har jeg gennemført etnografiske studier, hvor jeg har benyttet kvalitative metoder som feltarbejde, interview og deltagerobservation. Studierne er en del af et længere forløb, hvor første fase har været møder og samtaler med »gatekeepere« (Gulløv & Højlund, 2006), anden fase det omtalte seks ugers feltarbejde på to danske folkeskoler, august-september 2014, der med en helt åben »grounded« tilgang fik form som et pilotprojekt og dermed blev forberedelse til tredje og sidste fase, som også strakte sig over seks uger på de samme to folkeskoler. Artiklens fokus retter sig udelukkende mod anden fase og lægger således op til det videre arbejde med at undersøge børns medieleg i skolen.

Min analysestrategi er, som sagt, inspireret af *Grounded Theory*<sup>6</sup>. En Grounded Theory strategi gør det muligt at åbne feltet ved at finde svar på det helt basale spørgsmål: »Hvad foregår der?«. Grounded Theory tager udgangspunkt i et aktørperspektiv og drejer sig om at undersøge fænomenet medieleg på en måde, hvor det der opdages, fortælles og viser sig undervejs kommer til at danne grundlag for udviklingen af teori. Grounded Theory beror på konteksten. Eftersom min undersøgelse drejer sig om at anlægge et børneperspektiv på fænomenet medieleg, giver det god mening at benytte en metode, der tager udgangspunkt i et aktørperspektiv og som involverer konteksten. I anden fase udforskede jeg derfor børnenes leg med medier i skolen. De nødvendige aftaler blev truffet med ledelse og børnehaveklasseteams. Med god hjælp fra »de voksne« fik jeg samtykkeerklæringer fra samtlige forældre, efter at forældrene via hhv. »forældreintra«<sup>7</sup> og et forældremøde var blevet informeret om projektet. Til at begynde med observerede jeg med fokus på børnenes leg, hvor medier på en eller anden (ikke nærmere defineret måde) indgik, og producerede både skriftlige og fotografiske feltnoter. Jeg fulgte f.eks. nogle børn i et frikvarter, der legede en »biografleg«<sup>8</sup>, og nogle andre, der legede, at de skulle »gennemføre baner«<sup>9</sup>. I undervisningen observerede jeg blandt andet interaktionen med smartboardet, når der blev blændet op for »rydde-op« sangen<sup>10</sup> og samtlige børn straks gik i gang med oprydningen og dansede til. Undervejs lavede jeg korte interviews med børnene om deres leg med medier<sup>11</sup>. Det gik ret hurtigt op for mig, at jeg var nødt til at videoptage mit feltarbejde, fordi børnene ikke kun bruger sproget, når de skal fortælle om deres medieleg, men i langt højere grad er i bevægelse og bruger kroppen, når der skal vises »saksespark«, hvordan man hopper over lava, slås, kæmper, danser osv.

For at komme endnu tættere på børnenes udøvelse af medieleg, besluttede jeg at inddrage børnene som deltagere i indsamlingen af viden<sup>12</sup>, som »vidensmæglere«. Børnene har selvsagt en direkte adgang til deres egen leg, som det kan være svært for en voksen forsker at komme tæt på. Uddannelses- og medieforsker Jackie Marsh har arbejdet med børn som vidensmæglere (Marsh, 2012), hvor børn indsamler viden om andre børns medielege:

»One of the reasons that children are in a strong position as knowledge brokers in relation to play and media culture is that this is cultural knowledge in which they are normally steeped. It is much more difficult for adults to be as familiar with children's media texts«. (Marsh, 2012, p. 516).

Som det fremgår af citatet mener Marsh, at børns position som videnskæglere er stærk, når det drejer sig om leg og mediekultur, fordi de selv er indlejrede i den kulturelle viden. Når børn indsamler viden hos børn, er der flere fordele. Børnene mener selv, det er nemmere for dem at komme i kontakt med andre børn, og at de andre børn er langt mere villige til at fortælle om deres lege til børn, end til voksne (Marsh, 2012, p. 516). Feltet begrænses ikke af et voksenperspektiv, men suppleres af børnenes perspektiv. Børnene har adgang til viden, som den voksne ikke nødvendigvis har. Min case er et eksempel på uformel leg i et frikvarter, hvor en pige har fået overdraget mit kamera og »interviewer« en dreng, der er i gang med at tegne computerspillet *Mario II*. Casen er eksemplarisk, fordi den på én og samme tid demonstrerer, hvad »leg« drejer sig om og udforsker de medier, der indgår.

#### Case: Medieleg med kamera: kontekstualisering og analyse

Jeg vil i det i det følgende kontekstualisere casen, eftersom konteksten er betydningsskabende i en »grounded« tilgang til feltarbejde. Som en del af undervisningen er børnene blevet bedt om at tegne sig selv i fuld størrelse på en rulle papir på gulvet. Min opmærksomhed falder på J's tegning. Han har tegnet sig selv i et Ninja-kostume. Han fortæller, at *Ninjaskolen*<sup>13</sup> er hans yndlingsfilm. Han fortæller også, at han spiller Mario, og at han har gennemført hele *Mario II* spillet<sup>14</sup>. Jeg spørger, om han vil fortælle mig om mariospillet<sup>15</sup>. Han begynder at tegne spillet, så jeg bedre kan se, hvad det er. Han har brug for flere stykker papir og finder på, at han kan lave en bog om sit spil.

Han fortæller, mens han tegner, om den onde Kong Kuba og prinsessen, der er inde i en boble, og som skal reddes. Stjernen, han har tegnet, og som er et led i redningsaktionen, skal opad. Han tegner pile for at vise, hvad vej stjernen skal. Jeg filmer, mens han tegner og fortæller. A kommer hen til bordet, hvor vi sidder. Hun spørger, om hun må lave »filme« med J<sup>16</sup>. Hun får overdraget kameraet (uden instruktioner), og det bliver begyndelsen på at inddrage børnene i min indsamling af materiale om medieleg. Hun går i gang med det samme. Filmen varer i alt fem minutter.

A: HEJ, J, hvad laver du egentlig?

J: Jeg laver Mario – og lava nu

A: Jeg kommer lige over og ser, hvad det er, du gør (A bevæger sig med kameraet rundt om bordet, så hun står ved siden af J. På vej retter hun kameraet mod en anden pige L)

A: L, du er sød i dag (close-up af L: begge griner)<sup>17</sup>

(»filmen«, 00.03-00.16)

Disse fire indledende linjer demonstrerer kompleksiteten i den leg, kameraet sætter i gang, i det øjeblik det rettes mod J. Der er i udgangspunktet to primære aktører og to primære medie-råstofkilder til legen. Det er kamerabæreren A, der bruger kameraet til at sætte en leg i gang og tegneren J, der bruger computerspillet *Mario II* som råstof i sin leg, bipersoner

inddrages vha. kameraets mulighed for at »fange« andre personer. Interviewet fungerer som en legeformel, der er med til at initiere legen. J svarer beredvilligt på spørgsmålet om, hvad han laver. Hans velvilje afspejles i, at han gentager »laver«, som tegn på, at han er med. Det fælles ved projektet forstærkes af, at A bevæger sig over ved siden af J for tilmed at se, hvad han »gør«. A følger opmærksomt med i J's *gøren* og stiller opklarende spørgsmål til hans tegneproces, og J samarbejder velvilligt. A's position som kamerabærer gør, at hun kan bestemme, hvad der skal være i fokus, men for at legen kan holdes i gang, forudsætter det et samarbejde og en gensidig forståelse og velvilje i forhold til hinandens projekter.

Undervejs inddrages bipersoner, som har betydning for, at legeprocessen holdes i gang. Sideløbende med »filmen« om J's tegneproces går L i gang med at sætte forskelligfarvede prikker på tavlen. A retter interesseret kameraet mod L og spørger:

*A: L, hva' er det du står og laver herovre? Leger du, at du er Lone-lærer?*

*L: Jahh (tøvende)*

*A: Hvad skal vi så lave i klassen i dag?*

*L: Øhh, Det ved jeg ikk' helt endnu.*

(»filmen«, 02.36-02:50)

Legen skifter et øjeblik karakter, mens »Lone-lærer-legens« potentiale udforskes. Andre indslag fungerer også som skift, hvis formål det er at holde gang i processen f.eks. en gætteleg, hvor A spørger J:

*A: Hvoooooor mange piger går der her i klassen?*

*J: Der går ..., der går 13*

*A: Nej, der går 10*

(»filmen«, 04.32-04.35)

Eksemplerne viser, at A er ansvarlig og styrende i processen. Hun finder på nyt, inddrager andre børn og aktiviteter og skifter fokus om nødvendigt. Derudover er der også et interessant fokus på det at lave film teknisk set, der demonstrerer et generelt kendskab til filmmediet. Allerede seksten sekunder henne i optagelsen vil A lige sikre sig, at der er lyd på. Det er der, og så fortsætter hun sine spørgsmål. Interviewet er ligeledes interessant som modus i legeprocessen, hvor interviewets centrale styringsteknologi, spørgsmålet, er en teknik, der også er med til at realisere legen.

A er først og fremmest optaget af at filme. I det øjeblik hun retter kameraet mod J, tydeliggøres iscenesættelsen (metakommunikationen) som et moment i legen. Kameraet er som Sandvik skriver: »...et væsentligt kreativt værktøj i selve legen«, hvor »...kameraets eksterne blik spiller en særlig rolle i forhold til det metablik, som børnene indstifter i legen« (Sandvik, 2009, p. 81). Kameraet styrer legen ved at skifte fokus og kamerabæreren styrer kameraet med spørgeteknik og genreskift.

Medielegen er den overordnede ramme om al den leg, der finder sted, og som indeholder konkrete medier, referencer til medier, interaktion med medier, og inden for den ramme er det kameralegen, der via kameraets konkrete tilstedeværelse indrammer tre andre lege: en rolleleg (lone-lærer-legen), en gætteleg og den centrale tegne-spilleg, hvor legekulturen

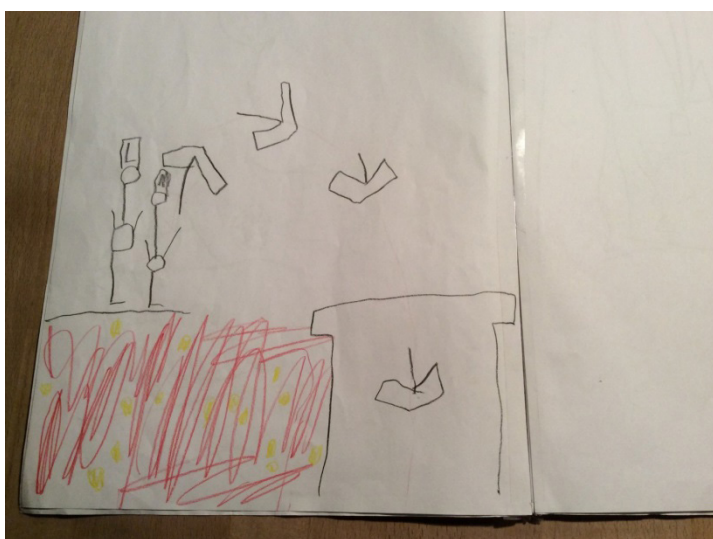


som en æstetisk symbolsk udtryksform træder tydeligt frem i den tegnede fortælling om medieproduktet *Mario II*.

Efter at have sikret sig, der er »lyd på«, retter A kameraet mod J's tegning og påkalder sig opmærksomheden: »...se her J, må jeg lige se her. Er det dit lava?« (»filmen«, 00.30). »Se« gentages og peger dermed på, at det visuelle er lige så vigtigt som det auditive. Bevidstheden om kameraets eksterne blik og muligheden for dermed at bringe noget bestemt i fokus afspejles i A's gentagelse af »se«. Undervejs gentages »se« mange gange. I betydningen »se lige her«, »kig på mig« osv. udnytter A til fulde sin position som kamerabærer ved også at optræde som instruktør og dermed iscenesætter. Spørgsmålet bringer legen videre. J tildeles for en stund hovedrollen:

*Ja, det der lava, og så det er meningen de skal hoppe op over lavaen og over i røret, se hvor de så kommer hen. Hen til Kong Kuba slottet. Og det er hvor de kæmper mod Kong Kuba. Det er Kong Kuba og det er og det er og det der er prinsessen. Og det der er Mario og der er Luigi. (»filmen«, 00.31-01.01).*

I denne korte sekvens præsenteres både træk fra handlingen og personer. Strukturen er eventyrets med modstandere, Kong Kuba og lavaen, en prinsesse der skal reddes, en helt, Mario og en hjælper, lillebroren Luigi. Der er fonetisk opmærksomhed på allitterationen Kong Kuba. J udtaler K'et med tryk på, hver gang han siger Kong Kuba. Sprog og fortælling er væsentlige elementer i legen, og J demonstrerer et kendskab til narrative strukturer og stilistiske troper, der knytter sig til spillet. Men samtidig reflekterer J over transformationen fra et medie til et andet. Fra spillets symbolske æstetik til tegningens. Det viser udsagnet: »...det er meningen«, hvor det er underforstået, at det i spillet går ud på, at de skal hoppe. Det vi her skal »se« er en tegning af et spil, ikke det rigtige spil og for at vise spillets bevægelsesmekanismer har J tegnet pile, der peger i retning af, hvor de skal hoppe hen. Med antropologen Gregory Batesons ord: »De handlinger, vi nu giver os af med, betegner ikke det, som de handlinger, som de står for, ville betegne« (Bateson, 2014, p. 108). J mestrer transformationens paradoks, som også er legens paradoks, nemlig, at det både er – og ikke er spillet.



Fra spilbogen: pilene viser retningen for det hop Mario og Luigi skal foretage for at komme over lavaen.

Der tegner sig nogle interessante kategorier og begreber, der kan danne grundlag for min videre analyse. Der finder *transformation* sted, hvor et medie (computerspillet *Mario II*) realiseres i en kreativ proces til en anden æstetisk udtryksform (tegningen). *Viden* af både teknisk og æstetisk art distribueres og udveksles. I den sammenhæng formidles og inddrages råstoffet både vha. narrative strukturer og kommunikative teknologier som interview og kameraets eksterne blik. *Interaktionen*, eller »det fælles« er helt centralt i processen, hvor tilkendegivelser af at »være med«, deltage og samarbejde er implicite præmisser for, at legen kan fungere. Men *interaktion* er også en metakommunikativ fordeling af roller og positioner i forhold til kameraet. Sidst men ikke mindst aktualiseres der nogle *refleksive dimensioner* i udøvelsen af legen, som udpeger nogle af de mediekompetencer, børnene i casen er i besiddelse af. I det følgende vil jeg uddybe min analyse i lyset af ovennævnte kategorier.

#### Inden for og uden for billedet: interaktion med kameraet som medie

Både kamerabæreren og kameraet spiller en væsentlig rolle i den interaktion, der finder sted mellem børnene. Man kan med henvisning til Bateson sige (Bateson, 2014, p. 117), at figuren positivt forstærkes af kameraets tilstedeværelse. Det bliver tydeligt, hvad der er figur, og hvad der er grund. Grunden er baggrunden og altså det, der er uden for kameraets optik. Det betyder, at synsfeltet er afgrænset og figuren står fokuseret i forgrunden. Det er barnet, der tegner og barnet, der står ved tavlen. Kameraet udgør den imaginære linje, Bateson taler om, som markerer, at »*Budskaberne indenfor den imaginære linje er defineret som medlemmer af en klasse, i kraft af at de har fælles præmisser eller gensidig relevans. Selve rammen bliver dermed en del af præmissystemet*« (Bateson, 2014, p. 117). Det betyder, at kameraet både er den psykologiske billedramme og en del af legens præmis, hvor figurerne f.eks. skal blive inden for rammen. Der finder altså en dobbeltindramning sted. Både kameraet og legen skal som begreber involveres i vurderingen af det, der bliver sagt, vist og gjort inden for rammerne.

Man kan på den måde tale om, at *kameralegen* er rammen om præsentationen af spilbogen, og at det dermed faktisk bliver muligt for kamerabæreren at indtage en position uden for den imaginære linje og dermed træde i baggrunden. Det gør A imidlertid ikke. Hun befinder sig rigtig nok uden for kameraets imaginære linje, men placerer sig inden for legens ramme, hvor hun deltager aktivt som igangsætter og instruktør. Kameraets imaginære indramning af legen udgør kun en delmængde af legen. Kameraet bliver et legeredskab, der er med til positivt at forstærke udøvelsen af legen, hvor A behændigt bevæger sig mellem to forskellige refleksive positioner i legen: nærvær og distance. Hun er både »inde i billedet« og »ude af billedet«. På den måde skaber hun dynamik i legen, men hun demonstrerer også et vist niveau af *media literacy*. Hun er en del af billedet med sin »voice over«: »...så skal jeg se, hvordan man tegner Mario« (»filmen«, 03.36). Interaktionen medieres af kameraet, men det er A, der bestemmer, hvad der er i fokus ved konstant at henvise til synet. Det betyder ikke, at legen ophører, når kameraet peger væk fra legeren. Både L og J fortsætter ufortrødent deres leg uden for kameraets ramme.

### Legens refleksionsformer

Refleksion i børnehøjde er ikke nyt, men en nødvendig forudsætning for, at leg kan aktualiseres. Det er det forhold, børn både explicit og implicit reflekterer i konkrete aktiviteter som fortællinger og lege. Når Mouritsen taler om refleksionsformer hos børn, er han opmærksom på at disse ofte er »...indlejret i konkrete aktiviteter som fortællinger og lege; de ytres ikke nødvendigvis explicit med ord og begreber som medium« (Mouritsen, 2003 p. 185). Han peger også på det forhold, at børn ikke sædvanligvis rubriceres som refleksive, fordi refleksion knytter an til læringstaksonomier og vidensniveauer. Men Mouritsen anfører, at de refleksive dimensioner i børns leg »...bringes til eksistens eller aktualiseres i udøvelsen,...« (ibid.). Som vi tidligere har set, er udøvelse én af legens præmisser og det er i børnenes gøren/handlinger/aktivitet, at de viser, hvordan de forholder sig til verden. Perspektivet er dobbelt, når de både udøver og forholder sig til udøvelsen. Det betyder ifølge Mouritsen, at »...man får et særligt dobbeltperspektivisk »tav' på tingene« (Mouritsen, 2003 p. 186).

Mouritsen behandler det, han kalder »...tre grundlæggende refleksionsformer [...] som er i spil i børns udtryk« (Mouritsen, 2003 p. 189), og dem vil jeg benytte for at perspektivere, hvordan medielegens refleksionsformer afspejler nogle af de mediekompetencer, børnene er i besiddelse af, og som kan bidrage til en bredere forståelse af *media literacy*. Det drejer sig for det første om »Refleksivitet som metakommunikation og framing«, for det andet om »Refleksive positioner, roller og forholdsmåder« og for det tredje om »Æstetisk refleksivitet« (Mouritsen, 2003 p. 189).

Som tidligere nævnt er det én af Batesons pointer, at legen tilhører en eksistentiel kategori, hvor leg ≠ ikke-leg, og leg kan kun forekomme, hvis der er en vis grad af metakommunikation om, at det, vi giver os af med nu, er leg (Bateson, 2014, p. 107). Det kan foregå explicit, som når A framer »Lone-lærer-legen« med den klassiske legeformel: »...leger du, at du er Lone-lærer?«. Når J siger »...det er meningen« om det tegnede hop og på den måde refererer til et andet medie, så afspejler det samtidig en sikker viden om, at dette er »...noget vi leger«. Vi leger, at vi spiller *Mario II*. Den implicitte refleksivitet afspejler en forholden sig til, hvad det er for en aktivitet, han har gang i. Han gør noget, han tegner *Mario II*, som er et spil, og det spil transformerer han fra et medie til et andet, samtidig med, at han forholder sig refleksivt til transformationsprocessen.

Spørgsmålet er interviewets vigtigste retoriske redskab, og den viden reflekteres også i legen, da A spørger J: »...hvordan tegner man Mario?« og J explicit peger på det forhold, at hun stiller spørgsmål: »Det er så'n et spørgsmål« (»filmen«, 01.45-01.50). Der metakommunikeres om legen som en særlig kommunikationssituation, der også reflekteres. Samtidig giver refleksionsrummet J tid til at tænke, eller »finde på«, hvordan man egentlig tegner Mario.

I legen er det ifølge Mouritsen muligt at »...veksle mellem flere former for rolle- eller bevidsthedspositioner« (Mouritsen, 2003 p. 192), og den anden refleksionsform drejer sig om, at man både kan være sig selv, være sin rolle og/eller iscenesætter/fortæller i legen. Som det fremgår, optræder A naturligt som iscenesætter med kameraet som redskab. Men hun optræder også som sig selv i »Lone-lærer legen«, hvor hun træder ud af rollen som instruktør/iscenesætter og spørger (i ændret og nu skeptisk tonefald): »Har du egentlig fået lov til det her?«. L svarer: »Det tror jeg, ja«. Hun er ikke helt sikker, men den positive afslutning på svaret, hendes »ja«, griber A, og i samme nu generobrer hun sin position som

instruktør: »...men L kig lige på mig« (»filmen«, 02.56-03.04). Interviewets ping-pong er ligeledes refleksiv. Da J optræder belærende ved både at fortælle og pege på de pile, han har tegnet: »...det' fordi der er nogen pile, der viser opad – ka du se det?«, fniser A og bekræfter: »Jaaa, det kan jeg godt se« (»filmen«, 01.14-01.15). Hun er med på rollelegen, hvor J er ekspert, men afslører samtidig, at hun synes J overdriver rollen ved at optræde belærende. Hun spiller rollen som både interviewer og som sig selv. Fniset undergraver samtidig Alvoren eller selvhøjtideligheden i J's performance – og er et godt eksempel på, hvordan legen er et øverum for kommunikationsformer, hvor både det fiktive og det sociale rum skal fungere.

De skiftende rollepositioner og de skift, der er i legens temaer, giver indtryk af en usammenhængende, springende og lettere kaotisk leg. Men der er mening med al den leg, der hvirvles op: »Det er et karakteristisk træk ved børns udtryksformer, at forholdet til materialet og forarbejdelsen spiller en vigtig rolle« (Mouritsen, 2003 p. 195), og det er vigtigt i den tredje refleksionsform, der drejer sig om æstetisk refleksivitet. Det kommer bl.a. til udtryk i A's udtalte bevidsthed om kvalitet i filmen, da hun siger til J: »Du skal lige gå lidt tilbage – du skal ikk' følge efter for så får jeg et bedre billede« (»filmen«, 01.39). Lidt senere, da hun ganske kort vender kameraet mod forskeren, tilføjer hun: »Det er smart, der kommer lidt flere med i filmen. L, dig og J« (»filmen«, 02.14). A's refleksion over, hvordan man kan få lavet en god film, ligger implicit i hendes udsagn og er et udtryk for en æstetisk refleksivitet, der spiller en væsentlig rolle i legen. Det er tydeligt, at »...æstetiske metoder og teknikker ligger som et lager i legekulturen, der tilegnes af de enkelte børn og indlejres som beredskab af virtuelle færdigheder, der aktiveres i den aktuelle leg« (Mouritsen, 2003 p. 195). Kameraets tilstedeværelse i legen sætter A's viden om film i spil. A's beredskab, forstået som den viden, erfaring og færdigheder, hun har tilegnet sig, og som hun er i stand til at omsætte med æstetiske metoder og teknikker, aktiveres i legen. På den måde kan man med Mouritsens ord sige, at hun forholder sig til filmens »æstetiske realisering« ved at have fokus på »et bedre billede«, og hvad der er »smart«.

Den æstetiske refleksivitet afspejles også i J's beredskab, der gør ham i stand til at udøve transformationen fra et computerspil til en tegning og videre til en bog med en titel. Processen er både kreativ og innovativ, idet han finder på, hvordan han kan gøre den viden, han har om spillet tilgængelig for andre ved at benytte æstetiske udtryksformer.

De kreative medieprocesser skaber rum for refleksion, lige som interaktionen også gør det. Børnene demonstrerer viden om både medieteknikker og -indhold. Deres medierefleksion viser, at de er i stand til at skelne mellem forskellige repræsentationsformer, og deres evne til at træde ind og ud af roller demonstrerer, at de har godt styr på, hvad der er virkelighed, og hvad der er repræsentation. Refleksion er en af de læreprocesser, der knytter sig til *media literacy*. Den kritiske forståelse af medier, der drejer sig om at kunne skelne mellem repræsentation og virkelighed styrkes, som vi har set, i legen. I mit eksempel demonstrerer børnene implicit, at de evner at reflektere over forskellige repræsentationsformer, og at de samtidig har godt styr på, at de opretholder et fiktivt og socialt rum for medieleg ved indgå i kreative processer, hvor det er æstetisk realisering og leg, det drejer sig om.

## Diskussion af hvad legeteori kan bidrage med til forståelsen af Media literacy

Noget kunne tyde på, at en medierig legekultur i skolen kan fremmes ved at anlægge et legekulturelt perspektiv på leg. I min analyse er det blevet tydeligt, at børnene bruger legen som øverum. A prøver sig frem som filmtekniker: »Er der lyd på?«, »...hvor slukker jeg?«. Hun har fokus på medieproduktets kvalitet, »bedre billede« og får lyst til at eksperimentere videre. Hun siger til J: »Når du har tegnet Mario færdig, kan vi oss' lave der er flere med i filmen«. Hun har et »medieberedskab«, som hun bringer ind i legen og som hun øver sig med, men hun eksperimenterer sig også frem til ny viden om f.eks. kameraets funktioner.

J's viden om computerspil gør ham i stand til at transformere spillet til en tegnet bog om spillet. Det er i processen, at han finder på, hvordan det bedst gøres, når han f.eks. indsætter pile for at vise, hvor spillets karakterer skal bevæge sig hen. Både transformationsprocessen og film-interviewprocessen i legen vidner, som vi har set, om både mediekompetencer, medierefleksivitet og mediekreativitet. Tilgangen til legen er innovativ og lærende. Mouritsens vigtige pointe demonstreres også her: børnene leger ikke for at lære, men lærer sig gerne bestemte teknikker, metoder og tilegner sig også gerne viden for at kunne lege – for at kunne »være med«. Én af legens vigtigste præmisser er at »være med«, og den deltagelsesdimension er helt central, fordi den åbner for fællesskaber på mange niveauer, både sociale -, praksis- og vidensfællesskaber, hvor samarbejdende processer, læreprocesser og kreative processer foregår. Flemming Mouritsen bestemmer legekulturen (Mouritsen, 1996) som uformelle sociale netværk, der for det første afhænger af deltagelse (man er med), for det andet af udøvelse (man gør noget, den har performativ karakter), og for det tredje af færdigheder (man kan noget). Legekulturen karakteriseres således i lighed med den treleddede definition af *media literacy*, ved at have med deltagelse, udøvelse og færdigheder at gøre.

Som lærings- og dannelsesbegreb behandles *media literacy* også i en nordisk sammenhæng som en treleddet størrelse: »Leading researchers in the field often use the following trichotomy: *media literacy implies having access to the media, understanding the media and creating/expressing oneself using the media*« (Carlsson). Men adgang til, forståelse for samt den kreative og ekspressive del af *media literacy* inviterer til en sammenligning med de præmisser, der er for leg.

Som nævnt har børnene i mit projekt og ifølge rapporten *Young Children (0-8) and Digital Technology* adgang til medier. Adgang til medier må være en forudsætning for deltagelse i medieleg. Børnene gør noget med medier og demonstrerer samtidig nogle færdigheder. Deres udøvelse og færdigheder gør dem ikke automatisk *media literate*, men mine analyser af legens refleksionsformer viser, at deres legekulturelle »gøren og kunnen« bringer dem forståelse for medier qua deres kreative, ekspressive og æstetiske legeprocesser. Det er samtidig en væsentlig pointe, at legen ikke kun skal konceptualiseres i en diskurs, der har med udvikling og læring at gøre. Det vil, ifølge legeforskeren Brian Sutton-Smith, være en reduktion af forståelsen af børns leg kun at forstå den som forberedelse til »det virkelige liv«. Hvis man konstruerer en forståelse af leg som udvikling eller læring, vil det automatisk overlade definitionsmagten af børns leg til voksne, og sådanne teorier giver grobund for en rationalisering af den voksne styring og strukturering af børns leg, hvor voksne enten stimulerer legen, forhandler den, udelukker den eller fremmer begrænsede former for leg (Sutton-Smith, 1997, p. 97). Der er altså brug for en afbalancering af børns medieleg og en »skolet« idé om *media literacy*.

### Media literacy – i et legekulturelt perspektiv

Medieforsker Kirsten Drotner og uddannelses- og medieforsker Ola Erstad peger da også på en kløft mellem skolen og hjemmet (Drotner & Erstad, 2012), når det drejer sig om forståelsen af *media literacy*. Denne kløft kan ses som et forhold, der også afspejles transdisciplinært, fordi der er videnskabelig tradition for at adskille disciplinerne uddannelse og medier. Drotner og Erstad skriver om nødvendigheden af at bygge bro over den kløft, hvor medievidenskab og uddannelsesvidenskab er positioneret på hver sin side.

De peger i artiklen på, at forholdet mellem medier og læring har brug for »nyt land« for at skabe sammenhæng mellem viden og erfaringer i et bredere perspektiv. I den proces er det nødvendigt at udforske en position, hvor det er den, der skal lære noget, der er i centrum. I dette tilfælde er det børnehaveklassebørnene og dermed et børneperspektiv, der anlægges på fænomenet *media literacy*. Det involverer leg, fordi legen rummer både børneperspektivet, medier og læring. Det vil sige, at netop et legeteoretisk perspektiv på medier og læring kan fungerer som svaret på spørgsmålet om, hvordan man kan bygge bro mellem den kløft, der er mellem børns »hjemmelavede« medieberedskab og skolens *media literacy*. Børnene møder skolen, som vi har set, med et medieberedskab, der ikke nødvendigvis suppleres eller styrkes af en »skolet« tilgang til medier.

Uddannelsesforsker Guy Merchant, der skriver om »Literacy and new media« (Merchant, 2013), mener, at børn og unge »læser« de nye medier på måder, som ikke kun har med skriftlighed og læsning at gøre. Det må særlig være tilfældet for de 6-7 årige, der er på vej »ind i alfabetet«. Han kommer frem til, at en »skolet literacy« (Merchant, p. 158) ikke nødvendigvis matcher børns brede tilgang til nye medier. Faktisk foreslår han, at den skolede literacy er for snæver, fordi den stadig baserer sig på en høj grad af skriftlighed. Han viser, med en analyse af *Trashmaster*<sup>18</sup> (GTA IV inspireret fanfilm), at emner, der forbindes med digitale medier, er vigtige i de literacy praksisser, de benytter. Det drejer sig ifølge Merchant om emner som: multimodalitet, lingvistisk innovation, »re-mix«, legende tilstande, deltagelse og forbundethed (Merchant, 2012. p. 146).

De nye literacy-praksisser, som børn og unge er involveret i via de nye medier, fører til uformel læring (Merchant, p. 147). De emner, Merchant peger ud som særligt centrale i en *media literacy* sammenhæng, finder man også hos andre uddannelses- og medieforskere. Bevægelsen mod deltagelsespositionen peger på en transformation, som har fundet sted i forhold til mediebrugeren i løbet af de sidste 10-20 år, hvor såkaldt almindelige mennesker, der tidligere blev betegnet som forbrugere, i dag skaber deres egne medieprodukter og tilmed ifølge medieforsker James Paul Gee er i stand til at tage konkurrencen op med professionelle og virksomheder (Gee, 2010, p. 34). I børnehaveklassen er de, som vi har set, langt fra på niveau med professionelle og virksomheder, men de øver sig, når de skaber medieprodukter sammen med andre. En anden vigtig generel udvikling i denne sammenhæng er, at de såkaldt almindelige brugere af internettet er involveret i kreative processer, hvor de skaber nye former for medietekster ved hjælp af kreative »re-mixing« og redigeringsteknikker (ibid.).

Det interessante er altså den kreative dimension, hvor man mikser og redigerer alle mulige slags tekst på multiple måder med multiple medier. Det er præcis den dimension, medieforsker Henry Jenkins peger på, når han skriver om en tiltagende konvergens mellem afsender og modtager, hvor mening og betydning dukker op i et samarbejde, hvor almindelige mennesker »sampler«, afprøver og genbruger medietekster i det, Jenkins kalder

videndelingsfællesskaber (Jenkins, 2006). At børnene i mit eksempel er involveret i kreative »re-mixing« processer, hvor de sammen skaber mening og deler viden, fremgår tydeligt i både film-interviewprocessen og tegne-spilbogsprocessen. Deltagelseskulturen fremmes i disse kreative og samarbejdende videndelingsfællesskaber, og deltagelse i legen er, som jeg indledte med at sige, et eksistentielt forhold, der matcher lysten til deltagelse i andre af livets vigtige processer.

I børnehaveklassen kunne man derfor med fordel have fokus rettet mod alle de muligheder, der er for at deltage, lege og indgå i kreative processer og udvikle kulturelle og sociale kompetencer samtidig med, at det vil give plads til en udvikling og konceptualisering af *media literacy* med fokus på leg, samarbejds- og videndelingsfællesskaber, hvor kreative re-mixing processer indgår sammen med nye medier.

#### Afslutning – styrket beredskab

*Media literacy* blev indledningsvist defineret som en treleddet størrelse, hvor det tredje led har med udtryksformer at gøre. Det er den del, hvor deltagelse, interaktion og kreative processer er centrale. Legen hører også til her, men nævnes både hos Merchant og Jenkins som et redskab til læring (Jenkins, 2009, p. 35; Merchant, 2013, p. 146). Gee forholder sig ikke teoretisk til leg (Gee, 2009).

Som vi har set, tilføjer et legeteoretisk perspektiv på *media literacy* en mulighed for at styrke børnenes medieberedskab. Det er en pointe hos antropologen Kirsten Hastrup, at vi møder verden: »...med et særligt beredskab, som man kan vælge at kalde kultur, og som ikke alene begrænser, men også åbner verden« (Hastrup, 2007, p. 14).

Børn møder altså skoleverdenen med et legeskulturelt medieberedskab og med muligheden for, at dette beredskab kan åbne verden for dem. Derfor kan man sige, at en styrket indsats for at understøtte børns medielegeskultur i skolen formodentlig vil styrke deres beredskab i forhold til at møde den medieverden – eller den verden af medier, der ligger både i og udenfor skolen. Et legeskulturelt perspektiv på leg vil gøre det muligt at nuancere forståelsen af børns medieleg. Et alt for ensidigt fokus på læring, hvor perspektivet er, at leg er redskab for læring og udvikling, sådan som styringsdokumenterne for børnehaveklassen dikterer, kan betyde, at legen i alt for høj grad vil blive voksenstyret og dermed begrænset af voksnes manglende viden, erfaring og færdigheder, når det drejer sig om medier.

Min case viser først og fremmest, hvor avanceret en kyndighed og refleksivitet børn kan udvise i deres medieleg, og at der ligger enorme ressourcer, der fortjener at blive forløst og udforsket yderligere, så voksne får en bredere og dybere indsigt i det medieberedskab, børnene har i skolen, og som vil kunne involveres i udviklingen af *media literacy*.

Min forskningsmetodes aktive deltagerperspektiv viser medielegens kompleksitet, dynamik og muligheder, men nok så væsentligt peges der på vigtigheden af at inddrage børnene i udforskningen af de lege- og læreprocesser, der kan danne baggrund for en videreudvikling af skolens lege- og læringskultur.

## Noter

1. Betegnelsen *media literacy* bruges ikke meget i en dansk sammenhæng. Det kan oversættes med mediekompetencer og –dannelse eller mediekyndighed.
2. I artiklen benyttes konsekvent »børnehaveklasse«, fordi det er den betegnelse styringsdokumenterne anvender. Termen »børn« benyttes frem for elever af samme grund. »Børn« er også den betegnelse, både voksne og børn bruger ifølge mine empiriske data.
3. Rapporten (Chaudron, 2015): *Young Children (0-8) and digital Technology. A qualitative explorative study across seven countries* (2015) understøtter mine observationer. Børnene kommer generelt fra »medierige hjem« og har et godt kendskab til digitale medier.
4. PS4, Xbox, Wii, Nintendo er dem, der især optræder i denne sammenhæng.
5. Ofcom står for »Independent regulator and competition authority for the UK communications industries«.
6. Charmaz, K. (2014). *Constructing. Grounded Theory*. London: Sage. Og: Guvå, G. & Hyllander, I. (2003). *Grounded Theory – et teorigenererende forskningsperspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
7. Skolernes interne informations- og kommunikationsteknologi.
8. Inspireret af en folder der var blevet omdelt til alle børn om biograffilm.
9. Tydeligvis inspireret af computerspil.
10. Sebastian Klein og Louise Hart (2009): »Ryd op«. Album: *Hulter til bulter*. Sony Music.
11. Jeg gennemførte tyve interviews med børn om medier.
12. Der foreligger syv videooptagelser, hvor børn interviewer børn.
13. Hvad det præcis er for en film er uklart. Men ninjafiguren er tegnet som en sortklædt »klassisk« ninja (af japansk oprindelse).
14. Feltdagbog: den 2. sep. 13.05-14.00.
15. Feltdagbog: den 2. sep. SFO-tid: 14-15.
16. Uddrag fra videooptagelse.
17. Citater fra »filmen« stammer fra transskription.
18. [https://www.youtube.com/watch?v=Piu8\\_SBYlo](https://www.youtube.com/watch?v=Piu8_SBYlo) (2010).

## Referencer

- Bateson, G. (2014). Mentale systemers økologi. En teori om leg og fantasi. I: Karoff & Jessen. *Tekster om leg*. København, Akademisk Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buckingham, D. (2004). *The Media Literacy of Children and Young People. A review of the research literature on behalf of Ofcom*: Ofcom ([www.ofcom.org.uk](http://www.ofcom.org.uk)).
- Carlsson, U. *What is media and information literacy*. Retrieved from [http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/232\\_what\\_is\\_media.pdf](http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/232_what_is_media.pdf)
- Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and Digital Technology, a qualitative exploratory study*. Retrieved from Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Drotner, K., & Erstad, O. (2012). Inclusive Media Literacies: Interlacing Media Studies and Education Studies. *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 19-31.
- Erstad, O. (2010 (2005)). *Digitalkompetanse i skolen* (2. udgave ed.). Oslo: Universitetsforlaget.



- Gee, J. P. (2009). A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. *James Paul Gee*. <http://www.jamespaulgee.com/node/6> Retrieved from <http://www.jamespaulgee.com/node/6>
- Gee, J. P. (2010). *New digital media and learning as an emerging area and »worked examples” as one way forward*. Cambridge: MIT Press.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*: MIT Press.
- Karoff, H. S. (2013). *Om leg. Legens medier, praktikker og stemninger*. København: Akademisk Forlag.
- Marsh, J. (2012, 04 05). Children as knowledge brokers of playground and rhymes in the new media age. *Childhood. A Journal of Global Child Research*, 508-522.
- Merchant, G. (2013, December 17). The Trashmaster: literacy and new media. *Language and Education*, 27, 144-160.
- Ministeriet for Børn, Integration og Sociale Forhold. (2015a). Dagtilbudsloven. [www.retsinformation.dk](http://www.retsinformation.dk). <https://www.retsinformation.dk/forms/ro710.aspx?id=167441> Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/forms/ro710.aspx?id=167441>
- Ministeriet for Børn, Integration og Sociale Forhold. (2015b). Folkeskoleloven. *Retsinformation*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/ro710.aspx?id=163970> Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/ro710.aspx?id=163970>
- Mouritsen, F. (1996). *Legeskultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Mouritsen, F. (2003 ). Æstetisk refleksivitet og refleksionstyper i børns former for narrative udtryk og leg. In J. W. Gleerup, Finn Wiedemann (red.), *Pædagogisk forskning og udvikling*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Nyboe, L. (2009). *Digital dannelse. børns og unges mediebrug og -læring inden for og uden for institutionerne*. København: Frydenlund.
- Rönnerberg, M. (2009, Januar). Medieleg. Del 1: Et forsøg på begrebsudredning. *Tidsskrift for børne- & ungdomskultur Nummer 53*, 49-62. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Sandvik, K. (2009, Januar). Medieleg af 1. og 2. grad. *Tidsskrift for børne- & ungdomskultur. Nummer 53*, 75-86. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet. (2015). Læseplan for børnehaveklassen. [www.emu.dk](http://www.emu.dk). [http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20b%C3%B8rnehaveklassen\\_o.pdf](http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20b%C3%B8rnehaveklassen_o.pdf) Retrieved from [http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20b%C3%B8rnehaveklassen\\_o.pdf](http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20b%C3%B8rnehaveklassen_o.pdf)

Helle Hovgaard Jørgensen, lektor, University College Lillebælt & ph.d.-studerende, Syddansk Universitet. Mag.art. Litteraturvidenskab og Master i Børne- og ungdomskultur. [hhj@sdu.dk](mailto:hhj@sdu.dk)



# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 62 2018 • Årgang 35 • ISSN 0907-6581 • ISBN 978-87-999363-1-1 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Rikke Toft Nørgård

## Stjernes kud

### – Forskningspixibog om et farligt barn

#### Resumé

Denne bog er første eksemplar af en genre, Nørgård har kaldt *forskningspixibog*. Bogen er produceret på baggrund af hendes ph.d. og forskningspublikationer omhandlende computerspil som et håndværk. Forskningspixibogen anvender narrativ etnografi og »evocative writing« til at fremstille forskningspointer.

Gennem at kondensere et 3-årigt forskningsarbejde til pixibogsstørrelse bliver det muligt at producere forskning på måder, der rækker ud over den traditionelle forskningsartikel eller-bog. Forskningspixibogen er en form, der indeholder samme forskningstygde som traditionelle forskningsartikler, men forsøger at få alternative forskningsindsigter og -analyser til at træde frem

FORSKNINGSPIXIBOG

STJERNE  
SKUD



HISTORIEN OM  
ET FARLIGT BARN

# Mor! Mor! Jeg har skudt far!!!



Fenja på 9 år spiller computerspillet *Battlefield* med sin far mange timer om ugen.

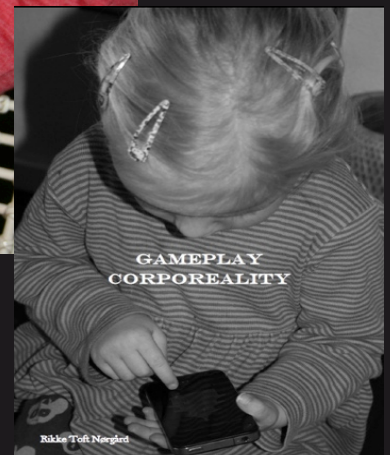
En aften kommer hun løbende ned ad trappen og ind i stuen mens hun glædesstrålende råber:

***Mor! Mor! Jeg har skudt far!!!***

Er det ord, der kommer fra en skydegal og følelseskold dræbermaskine, som har mistet evnen til at skelne mellem virkeligheden og det, der foregår på skærmen?

Det er ofte det billede, der tegnes i medierne og dele af 'bekymrings-forskningen' inden for området. Og det er et billede, der ofte findes aftegnet i urolige forældres hjerter.

# Et farligt barn?



Bliver det muligt for os at se noget andet og mere, hvis vi insisterer på at begynde et andet sted? – Hvis vi stiller nogle mere åbne spørgsmål? – Hvis vi kigger på Fenjas udråb for at forstå, hvilken mening det besidder under overfladen?

Kan vi se en anden mulig fortælling bag de tilsyneladende ildevarslenende ord?

Hvad forstår vi, hvis vi anskuer Fenjas udråb: “Mor! Mor! Jeg har skudt far!!!” som et udråb fra en dedikeret fagmand?

***Forvandler de dødsens farlige spillere sig pludselig til stolte håndværkere?***

# At blive skudt igen og igen og...



Så møder vi Fenja, mens hun sidder og spiller *Battlefield* med sin far – tungen sidder ikke lige i munden – og hun har stadig pyjamas på, selv om klokken er tre om eftermiddagen.

Hendes øjne stirrer stift på skærmen – hun er dybt koncentreret og ikke kontaktbar – hun svarer ikke, når jeg taler til hende – hun har for travlt med at bevare kontrollen over situationen og være i kontrol over sine bevægelser.

***Hun er optaget af ‘at blive god til at gøre ting godt’***

Hun er seriøs omkring sit håndværk, mens hun igen og igen løber langs de samme støvede veje – igen og igen undgår de samme forhindringer – igen og igen løber gennem de samme bygninger – og igen og igen bliver skudt ned af sin far, der møder hende de samme steder med geværet rettet mod hende.

# At øve sig endeløst



Forfra og forfra forsøger hun.

At blive bedre til at mestre spillet som et materiale, der kræver stor fingerfærdighed, behændighed og omhu.

Hun skal være i stand til at se og tænke og gøre på samme tid.

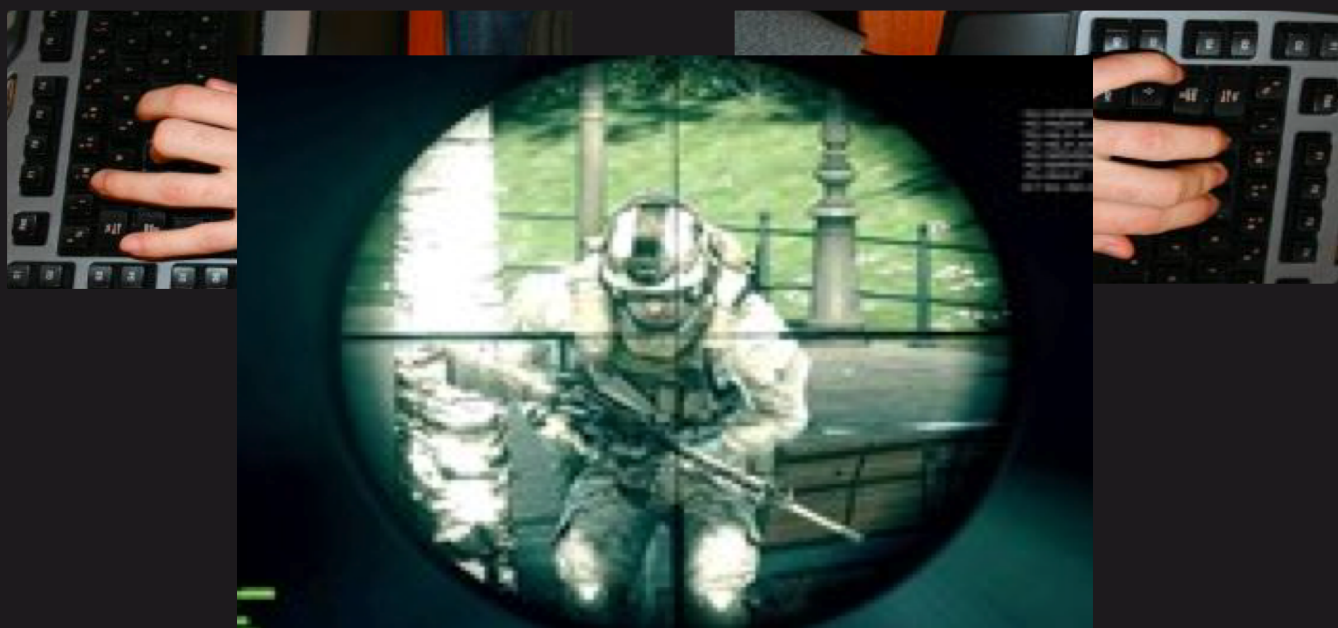
***Hun må blive tænkende med hænderne, hvis hun vil leve***

Fenjas alvor og indædte træning genfinder vi hos andre dedikerede håndværkere, der øver sig på at kunne kokkerere, spille cello, bygge et hus eller indrette en have.

For at blive god nok til at overleve i branchen må man udstå en tilsyneladende endeløs ørkenvandring af gentagelser – man må dø og starte forfra igen og igen og...



# At lade sig opsluge



På den måde er alle håndværkere brødre og søstre i ånden og hånden – de er allesammen udøvere af et håndværk.

## ***Om og om og om igen udholder håndværkerne gentagelsen for at forstå håndværkets rytme***

Fenja udholder uendelig opstart, nedskydning og genstart, fordi hun mærker og forstår, at dette er vejen at gå for at nå højere og længere med sit håndværk. Det er den eneste måde, hvorpå hun kan gøre bedre, vide dybere og være bedre som håndværker.

Gennem endeløs gentagelse og minimale forbedringer nærmer Fenja sig trinvist en håndværksmæssig kunnen, tænkning og identitet som battlefielder. Vejen til blive anerkendt som en kompetent udøver af battlefield går gennem gentagelsen og evnen til at lade sig opsluge af denne gentagelse.

# Ophidsende rytmer



Men ikke blot udholder hun denne gentagelsens ørkesløse ørkenvandring. Den er også noget, hun lærer at nyde og finde nydelse i.

Gennem Fenjas dans med keyboard og mus indoptager hun spillet for at lade dets rytme forføre sig ind i spillets verden.

## ***Få fornemmelse for og blive henført af spillets håndværk***

Over tid og uger skaber Fenja en kropslig indlejring af håndværkets iboende sang: af spillets rytme og spillematerialets puls. Fenja arbejder spillet ind i kroppen gennem håndens værk og indånder dens værensform til det punkt, hvor hendes krop begynder at synge med materialet, hendes hjerte begynder at slå i takt til spillet, og hendes tænkning danser som fingre på tastaturet.

# En lang dans med spillet



Ud fra et perspektiv på spil som håndværk frem for voldeligt spektakel forvandles den gentagende, uendelige gennemspilning af spillets baner og missioner fra en uendelig række af voldelige handlinger og drab på mennesker til en bemestring af et materiale og til dannelse til et håndværk. En identitet som spiller – som battlefielder – erobres gennem en langsomt voksende evne til at få hænderne til at danse med til spillets rytme og til slut endda få spillet til at danse til hændernes rytme.

Battlefield bliver en koreografi, Fenjas hænder danser til.

Battlefield er et materiale, Fenja fortaber sig i og arbejder med.

*Battlefield er en verden, Fenja bevæger sig i og bliver bevæget af gennem håndens værk*

# Opslugthed og udholdenhed



Men Battlefield er et frygteligt svært spil for en 9-årig at bemestre og mestre.

Det kræver langvarigt hårdt arbejde, før Fenja er bare i nærheden af at kunne overvinde sin far. Men Fenja er tålmodig. Hun udholder gentagelsen og begynder at leve i gentagelsen. Hun udholder nedskydningerne og begynder at lære af nedskydningerne. Hun udholder at begynde forfra igen og igen, og hun begynder at anskue det som en rytme, man kan danse til.

Fenja sidder opslugt og udholdende ved sit keyboard dag ud og dag ind og spiller med sin far og nærmer sig spillets væsen. Tættere på.

*Næsten tæt nok på til at mestre materialet*

# I dialog med materialer



Fenja og andre Battlefielders er gennem deres arbejde med materialet meget lig murerne fra Richard Sennetts *Håndværkeren*. De arbejder med det, de kæmper med det, de formgiver det, og de begynder at identificere sig med det.

## *De bliver håndværkere*

Håndværkere, der lader sig opsluge af og ophidses over deres materialer. Mursten og spil bliver således på én gang en følelsesmæssig, intellektuel og værensmæssig dialog. Håndværkere er mennesker, der gennem håndens værk kan lade sig forsvinde i et materiale – uanset om det er mursten eller computerspil. De lader sig forføre af materialet.

# Håndens værk ikke øjets syn



Som med murere og synet af huse bemalet med kamphandlinger, så er det ikke sådan at billederne på skærmen af voldelige handlinger ændrer Fenja.

Det er snarere sådan, at Fenja lærer at arbejde med spillet som et materiale, hun kan være i dialog med, danse med og lære at mestre gennem sine hænder værk og fingrenes dans på tastaturet.

Fenja er gennem spillets materiale følelsesmæssigt vækket og besat af at blive i stand til at udtrykke sit selv formfuldendt gennem sit håndværk.

***Som mureren bliver ét med sine mursten og ikke husets bemaling, bliver spilleren ét med sit spil og ikke dets ikonografi***

# Ophidsende spil



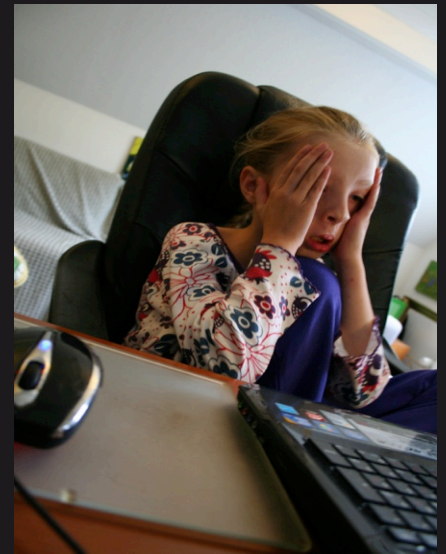
Set således er det, Fenja udholder, ikke vold. Det, Fenja udholder, er spillets konstante sætten spørgsmålstejn ved hendes Battlefield-evner og –identitet, hver gang hendes far grinende skyder hende ned.

Hvad Fenja er besat af, er ikke myrderier, voldelige fantasier eller voldelige handlinger. Fenja er besat af at forbedre sin evne til at udtrykke sig selv som en kompetent Battlefield-håndværker – at erobre en ny identitet.

***Med andre ord skal Fenja lære at udholde den ophidselse, spillet som materiale forårsager***

Men denne ophidselse handler ikke om voldelige synsindtryk eller aggressive handlinger. Den handler om den ophidselse, det fører med sig, når man sætter sit selv på spil i et håndværk.

# Frustration og lydighed



En sådan håndværksmæssig udholdelse af ophidselse vil ifølge Sennett faktisk føre til mindre og ikke mere vold.

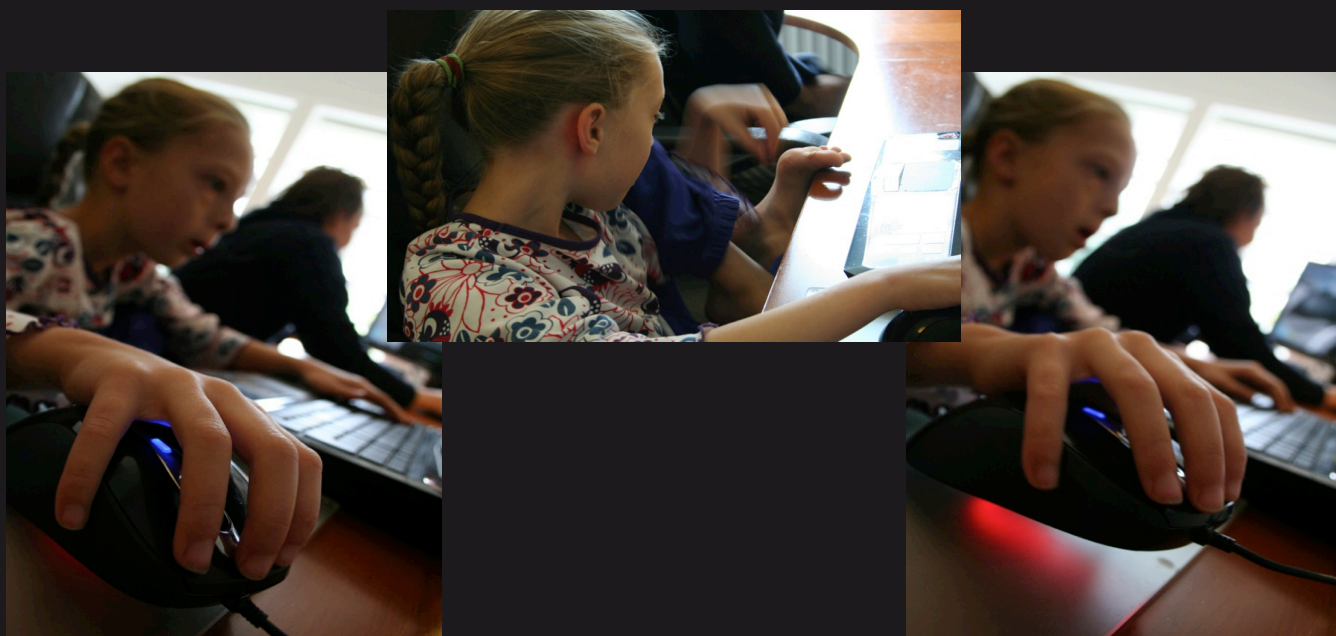
En overvindelse af ophidselse kræver opøvelse af følsomhed. Fenja er således nødt til at indleve sig i og føle med materialet og sit håndværk uden at overgive sig til den frustration, materialet fremkalder i hende.

Det er gennem at udholde gentagne, oplevede nederlag og følelsesmæssige nedsmeltninger, at Fenjas håndværkskunnen langsomt kan udvikle og udfolde sig.

***Fenjas evner som håndværker manifester sig gennem en blanding af frustration og lydighed over for materialet***



# At blive til



Gennem en sådan endeløs og alvorlig, men også lidenskabelig og udforskende, vedholdenhed presser Fenja sig selv til at blive en bedre og bedre Battlefield-håndværker.

Nogle gange keder hun sig for meget til at gå op i sit håndværk. Andre gange bliver hun for frustreret til at kunne forbedre sig. Men uanset hvad, så er hun dedikeret til materialet og dets indlejring i kroppen.

***Til en kunnen. Til noget hun bliver til. På en stadig mere raffineret, nuanceret og kompleks måde***

Spillet er ubønhørligt, indtil hun har Battlefield som en melodi, hendes krop kan spille, som rytmiske mønstre, hun kan begynde at improvisere over. Hun kan få Battlefield til at manifestere sig mellem hænderne. Hun er blevet til spiller.

# At være

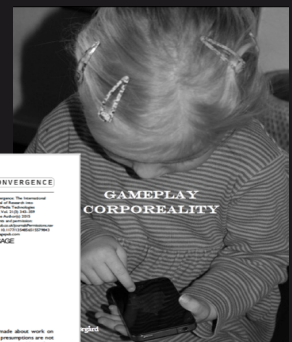
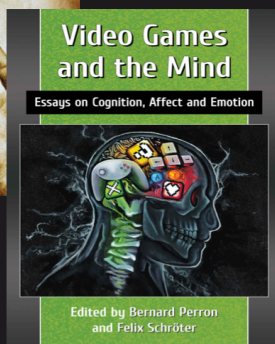


Så hvis vi kigger på Fenja og voldelige spil ud fra et håndværksmæssigt perspektiv, så er det ikke et skydegalt, følelsesafstumpet barn, der en aften kommer løbende ned og ind i stuen med strålende øjne og jublende råber “Mor! Mor! Jeg har skudt far!!!” Det er en stolt håndværkers erklæring.

Den kommer fra et barn, der gennem stort engagement i et håndværk har opnået evnen til at udføre dette værk. Drabet på hendes far er beviset på, at hendes langvarige dedikation til et hårdt og til tider frustrerende arbejde virker. Hun har lavet et stjernes kud og overvundet sin far.

Det er en håndværker, der står i stuen og jubler: Jeg var i stand til dette. Jeg er til stede i dette arbejde. Hvilket er det samme som at kunne proklamere: ***“Jeg eksisterer som Battlefield i verden!”***

Denne bog er første eksemplar af en genre Nørgård har kaldt 'forskningspixibog'. Bogen er produceret på baggrund af hendes ph.d. og forskningspublikationer omhandlende computerspil som et håndværk ([http://pure.au.dk/portal/files/69711048/endelig\\_afhandling\\_med\\_forside.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/69711048/endelig_afhandling_med_forside.pdf)). Forskningspixibogen anvender narrative etnografi og 'evocative writing' til at fremstille forskningspointer. Gennem at kondensere et 3-årigt forskningsarbejde til pixibogsstørrelse bliver det muligt at producere forskning på måder der rækker ud over den traditionelle forskningsartikel eller-bog. Forskningspixibogen er en form der indeholder samme forskningstygnde som traditionelle forskningsartikler men forsøger at få alternative forskningsindsigter og -analyser til at træde frem



## Referencer:

*Battlefield 3* (2011). EA Digital Illusions/Electronic Arts.

Nørgård, R. T. (2016). Expressive and affective gameplay with technologies. I: B. Perron & F. Schröter (red.), *Video Games and the Mind: Essays on cognition, affect and emotion*. McFarland & Company, Inc.

Nørgård, R. T. (2012). *Gameplay Corporeality – the corporeal-locomotive dimension in gameplay activity and experience*. Forsvaret ph.d.-afhandling fra Medievidenskab, Aarhus Universitet.

Sennett, R (2009). *Håndværkeren*. Hovedland.

Toft-Nielsen, C. & Nørgård, R. T. (2015). Expertise as gender performativity and corporeal craftsmanship: Towards a multilayered understanding of gaming expertise. *Convergence*, vol. 21, nr. 3, s. 343-359.

## Tekst & billede:

Rikke Toft Nørgård, Lektor, Ph.d., Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet

En video i tilknytning til projektet er publiceret her:

[http://www.audiovisualthinking.org/videos/bodies\\_movin/](http://www.audiovisualthinking.org/videos/bodies_movin/)

*Rikke Toft Nørgård, lektor, Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet. Fagkoordinator for IT-Didaktisk Design. Leder af Forskningsenheden for Educational Design: Thinking & Practice. Formand for Coding Pirates Aarhus. Leder af House of Game//Play. [rtoft@tdm.au.dk](mailto:rtoft@tdm.au.dk)*

