



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 63 2019 • Årgang 36 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Tema: Den fænomenale leg fortsætter

Redaktion: Herdis Toft og Helle Hovgaard Jørgensenn





tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 63

tema: den fænomenale leg fortsætter

redaktion: herdis toft og helle hovgaard jørgensen

layout og tilrettelæggelse: alfred christen iversen

foto og grafik: forfatterne eller anført

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

issn online/issn trykt

2446-0648 / 0907-6581

*tidsskriftredaktion: herdis toft, alfred christen iversen, klaus thestrup, kim jørg,
henriette vognsgaard hjernø, henrik tarp vang, helle hovgaard jørgensen,
carsten jessen, esben hulgaard*

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	05
<i>Herdis Toft og Helle Hovgaard Jørgensen</i>	
På sporet af børns perspektiver – børnehavebørns leg med GoPro og iPad i børnehaven (fagfællebedømt)	09
<i>Louise Janns Hauge og Helle Hovgaard Jørgensen</i>	
Han slår! – børnehavebørns fortælling om konflikter (fagfællebedømt)	27
<i>Bjarke Schjødt Larsen og Herdis Toft</i>	
Betingelser for leg i daginstitutioner – med den styrkede læreplan (fagfællebedømt)	49
<i>Malene Børgesen og Mikkel Snorre Wilms Boysen</i>	
Da sandkassen kom til Danmark – sandet der gav legen plads i storbyen	69
<i>Louisa Haugaard Pedersen</i>	
Krig, død og ødelæggelse i børns leg – den slags leg, som bekymrer voksne (fagfællebedømt)	83
<i>Helle Hovgaard Jørgensen</i>	
Byggeby forever – gensyn med en byggelegeplads	103
<i>Lars Henningsen</i>	
De næste Makerspaces – principper for en fremtidig forandring (fagfællebedømt)	129
<i>Klaus Thestrup og Kjetil Sandvik</i>	
Leg og ledelse – er der leg i ledelse og ledelse i leg? (fagfællebedømt)	143
<i>Finn Wiedemann</i>	
English Summary	158



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 63 2019 • Årgang 36 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Herdis Toft og Helle Hovgaard Jørgensen:
Indledning

Indledning

Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur havde i sit foregående nummer som tema *Den fænomenale leg*, og det indeholdt artikler om leg set i politiske, kulturelle og pædagogiske kontekster og forståelsesrammer. Det viste sig efter udgivelsen, at dette tema hverken for tidligere eller nytilkomne bidragydere til tidsskriftet var uddebatteret. Legetemaet breder sig i disse år næsten eksplosivt ud over stadig nye kontekster, og redaktionen har derfor med nr. 63 ønsket at både fastholde og udvide det kulturanalytiske og praksis-sensitive blik på legens forekomster.

Vi har navngivet temaet for nr. 63 som *Den fænomenale leg fortsætter*. Dermed peger vi på, at bidragyderne til dette nummer fortsat er optaget af spørgsmålene: *Hvordan gøres leg? Hvad sker der i leg? og Hvad kan leg?* Hertil kommer spørgsmålene: *Hvem leger? Hvor leges der? og Hvornår leges der?* Svarene på sådanne fundamentale spørgsmål finder vi bl.a. i artikler, som fører os ind i en ofte overset kulturhistorisk kontekst. Læseren vil f.eks. finde bidrag, som dokumenterer fremkomsten af hhv. danske sandkasser og byggelegepladser, og som derved udvider vores forståelse for, hvad legens fysiske rammer og materialer betyder for børnene. I andre bidrag undersøges det, hvordan man aktuelt ved hjælp af medier som hhv. GoProkamera, tablets og mobiltelefon kan få adgang til børns selv-initierede leg, til deres ikke-overvågede karnevaleske og 'farlige' leg i dagtilbud og lokalmiljøer. Heroverfor står bidrag om, hvordan voksne kan understøtte eksperimenterende medieleg blandt børn og om, hvilke rammer og muligheder, den styrkede læreplan sætter for pædagogers arbejde. Endelig er der bidrag, som med afsæt i hhv. praksisfortællinger og ledelsesteorier analyserer konflikter og konflikthåndtering i et legeperspektiv og dermed udvider blikket for den flydende grænse mellem leg og ikke-leg, mellem magt og afmagt.

I *På sporet af børns perspektiver – børnehavebørns leg med GoPro og iPad i børnehaven* udforsker Louise Janns Hauge og Helle Hovgaard Jørgensen gennem kvalitative studier børnehavebørns leg og kreative processer ved at inddrage nyere digitale teknologier og børnene selv som medforskere. Det sker først vha. GoProkameraer, som børnene bærer, alt imens de leger i både sandkasse og på rutsjebane. Dernæst følges et arbejde med brug af iPad i åbne værksteder, hvor fokus er på betydningen af at følge børns spor i de samskabende æstetiske processer, der finder sted undervejs. Den pædagogiske praksis tilrettelægges af voksne, og artiklen vil vise, hvordan det er muligt at arbejde med udgangspunkt i børns erfaringer og oplevelser og på den måde være med til at udmønte den ret til leg, som både børnekonvention og læreplaner lægger op til.

I *Han slår! – børnehavebørns fortælling om konflikter* undersøger Bjarke Schjødt Larsen og Herdis Toft 10 praksisfortællinger om konflikter i børnehaven med fokus på narrativet 'Han slår!' De tager afsæt i socialkonstruktivistisk og narrativ fortælle- og historieteori og er båret af ideen om, at vi fortæller vores verden frem i samspil, at mening er af relationel karakter, og at børns fortællinger om konflikter kan anskues som led i deres legekulturelle interaktioner. Begreber om krønike- og historieskrivning belyser vanskeligheden ved at bestemme sandhedsværdien af hverdagskonflikter i børnehaven i forhold til parametre som fiktiv/faktisk, krønike/historie, legekulturel/sociokulturel, sandhed/løgn. Hvad foregår der her? er et spørgsmål, der vil blive besvaret forskelligt, afhængigt af hvem vi hver især tilkender retten til at agere som politi, advokat og dommer.

I *Betingelser for leg i daginstitutioner – med den styrkede pædagogiske læreplan* afdækker Malene Børgesen og Mikkel Snorre Wilms Boysen legens betingelser anno 2018 med udgangspunkt i den justerede lovgivning, den styrkede pædagogiske læreplan, som fremhæver legens egenverdi, og som anser legen for at være grundlæggende for børns trivsel, læring, udvikling og dannelse i daginstitutioner. Det sker gennem en kvalitativ undersøgelse af data fra 40 dagtilbud. I undersøgelsen fremskrives tre primære fund, der kan forstås som dilemmaer eller 'spænd', der interagerer med hinanden, og som pædagogikken skal håndtere. Disse fund betegnes *Orden og Kaos, Leg og rationalisering* samt *Divergent professionsnarrativ*, og de diskuteres og perspektiveres yderligere i artiklen.

I *Da sandkassen kom til Danmark – sandet der gav legen plads i storbyen* dokumenterer Louisa Haugaard Pedersen læreren Hans Dragehjelm's introduktion af sandkassen i 1907. Artiklen giver indsigt i hans værk, *Barnets leg i sandet*, og hans pædagogiske forståelse og overvejelser om sandkassens betydning for byens børn og deres leg. Dragehjelm's ambition var at give alle byens børn plads og mulighed for en sund opdragelse i samtidens voksende urbane landskaber ved hjælp af naturens legetøj, sand. Ifølge ham har børn behov for leg og syssel med materialer skabt af naturen selv som grundlag for, at de kan vokse op og blive til sunde og fornuftige voksne. Sandleg er en helhedsorienteret læringsform, der understøtter et samspil mellem det enkelte barns hånd og ånd med et naturligt legetøjsmateriale, der hverken kan gå i stykker eller er dyrt at anskaffe, og som udvikler både krop og psyke.

I *Krig, død og ødelæggelse i børns leg – børns perspektiver på den slags leg, som bekymrer voksne* undersøger Helle Hovgaard Jørgensen børns perspektiver på leg med våben og på 'det sjove' ved computerspillet GTA. Materialet hentes fra feltarbejder blandt børn i alderen 6-11 år. Den metateoretiske ramme om artiklen er en sociokulturel forståelse af børn og barndom inspireret af nordisk børnekulturforskning og legeteori. Hendes formål er at få en bredere forståelse for legens kompleksitet og hendes fokus er på legens praksis set i lyset af legens tema, som er krig, død og ødelæggelse. Temaet kan vække voksnes bekymring for at børn tilsyneladende fascineres af livets dystre sider, men 'i virkeligheden' drejer sig om at være med, om at kunne noget, vide noget, om at øve sig, om at fortælle og om at få mod på livet.

I *Byggeby forever – gensyn med en byggelegeplads* fastholder og formidler Lars Henningsen, ANTV, et særligt stykke lege(plads)kultur og dansk pædagogisk historie, nemlig århusianske Byggeby. Bidraget er mættet med autentiske klip, idet han mødes med og filmer børn få dage før deres 'gamle by' skal rives ned. I hans dokumentariske virksomhed er video et centralt værktøj også for at fange børns perspektiv på egen fortid ind. Herefter etablerer han nogle grundbegreber om byggelegepladser, og filmen danner afsæt for et vue hen over tidligere fortælling om skrammellegepladser i Danmark, England og USA. Fire pejlemærker skærper overvejelser om byggelegepladser, og endelig slutter han af med en serie *posters*, som fastholder de narrative og agerende, kropslige interaktioner, som opstod undervejs i gensynet med Byggeby.

I *De næste Makerspaces – principper for en fremtidig forandring* begrundes Klaus Thestrup og Kjetil Sandvik deres udsagn om, at leg er en måde at være menneske på i verden, undersøge verden, eksperimentere med den og handle i den, hvad enten man er børn eller voksen eller i grupper, der består af begge dele. Deltagere i eksperimenterende fællesskaber, hvor leg er i centrum, og hvor aktiviteterne altid kan være under forandring, indgår i processer, hvor de får muligheden for at reflektere over og ændre på deres vilkår. Makerspaces synes at

være et godt sted at gøre dette. Artiklen beskriver bl.a. EU-projektet *MakeEY - Makerspaces in the early years – enhancing digital literacy and creativity* samt *Next Practise Lab*, samtidig med at der peges på nogle principper, links og kilder, som kan inspirere i et videre arbejde.

I den afsluttende artikel, *Leg og ledelse – er der leg i ledelse og ledelse i leg?* sammenstiller Finn Wiedemann lege- og ledelsesteorier. Leg og ledelse opfattes traditionelt som to adskilte fænomener, og han præsenterer derfor først begreberne leg og legekultur og dernæst begrebet ledelse og ledelseskultur, hvorefter han sammenstiller dem og finder en markant række fællestræk. De senere år har dele af ledelsesteorien nemlig opgivet den traditionelle opfattelse af ledelse, hvor ledelse blev set som noget, der primært var knyttet til enkeltpersoners handlinger. I stedet anlægger nyere ledelsesteorier et kollektivt og socialt perspektiv på ledelse. Han finder dermed en række fælles psykologiske, sociologiske, filosofiske og antropologiske overlap mellem nyere måder at definere ledelse og så legebegrebet, sådan som det f.eks. er udviklet af Huizinga og Flemming Mouritsen.

God læselyst!

Herdis Toft og Helle Hovgaard Jørgensen
August 2019

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 63 2019 • Årgang 36 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Louise Janns Hauge & Helle Hovgaard Jørgensen

På sporet af børns perspektiver – børnehalebørns leg med GoPro og iPad i børnehaven

Resumé

I artiklen præsenteres to eksempler på, hvordan børns leg og kreative processer kan udforskes ved at inddrage nyere digitale teknologier og børnene selv som medforskere. I det første eksempel undersøges fire børns leg på legepladsen i en dansk børnehave vha. GoPro actionkameraer, som børnene bærer, alt imens de leger i både sandkasse og på rutchebane. Det andet drejer sig om 13 børnehalebørn og to pædagoger, som i en periode over to måneder har arbejdet med åbne værkstedsprocesser, hvor fokus var på betydningen af at følge børns spor i de samskabende æstetiske processer, der fandt sted i værkstedet. Disse undersøgelser blev forestået af den ene af artiklens forfattere, pædagog Louise Janns Hauge, med det formål at udforske legen ved så vidt muligt at nærme sig børns perspektiver. Den pædagogiske praksis tilrettelægges af voksne, og artiklen vil vise, hvordan det er muligt at arbejde med udgangspunkt i børns erfaringer og oplevelser og på den måde være med til at udmønte den ret til leg, både børnekonvention og læreplaner lægger op til. Begge undersøgelser er kvalitative studier, der har fokus rettet mod, hvordan noget siges, gøres og opleves fra aktørernes egne perspektiver, og hvordan digitale medier kan være med til at understøtte inddragelse af børns perspektiver og deltagelsesmuligheder.

Nøgleord

børns perspektiver; leg; kreativitet; æstetiske processer og digitale medier

Introduktion

Efter år med en omsiggribende neoliberal ideologi (Toft & Rüsselbæk Hansen 2017), der også har gennemstrømmet dagtilbudsområdet og har betydet et øget fokus på ydrestyring og læring helt ned i de danske vuggestuer, ser det nu ud til, at legen har gjort sit comeback. FN's børnekonvention er det grundlæggende udgangspunkt i den nye dagtilbudslov og den styrkede læreplan (Socialministeriet 2018; UNHCR 1989). Børns demokratiske rettigheder og herunder ret til leg og medindflydelse på deres eget hverdagsliv er ifølge medieforsker Stine Liv Johansen højaktualiseret gennem lovændringen (Johansen 2013). At tage børns ord, meninger og leg alvorligt kræver indsigt og et kulturelt blik på legen. Det stiller krav om, at pædagogen i højere grad retter sin nysgerrighed mod det, som børn, gør og fortæller. Men ikke nok med det, samtidig kræver det, at hun har blik for at følge børns spor (Cecchin 1996) i tilrettelæggelsen af en mere åben og eksperimenterende praksis *sammen* med børnene.

I artiklen præsenteres to undersøgelser af, hvordan børns leg og kreative processer kan udforskes ved at inddrage nyere digitale teknologier og børnene selv som medforskere. Disse undersøgelser blev forestået af den ene af artiklens forfattere, pædagog Louise Janns Hauge, med det formål at udforske legen ved så vidt muligt at nærme sig børns perspektiver (Gulløv & Skreland, 2016; Juncker, 2013; Winther, 2016). Den pædagogiske praksis tilrettelægges af voksne, og artiklen vil vise, hvordan det er muligt at arbejde med udgangspunkt i børns erfaringer og oplevelser for at udmønte den ret til leg, både børnekonvention og læreplaner lægger op til. Begge undersøgelser er kvalitative studier, der har fokus rettet mod, hvordan noget siges, gøres og opleves fra aktørernes egne perspektiver (Brinkmann & Tanggaard 2010: 17), og hvordan digitale medier kan være med til at understøtte inddragelse af børns perspektiver og deltagelsesmuligheder.

Begge studier er gennemført i en børnehave i Vejle kommune og har drejet sig om børns spontane leg og betydningen af at inddrage børns perspektiver i pædagogisk praksis. Gennem inddragelse af nyere digitale teknologier og visuelle metodiske tilgange søgte undersøgelserne at indfange det, der for børn har betydning i deres hverdagsliv i daginstitutionen (Rasmussen 2013). Der er indhentet skriftlig tilladelse til gengivelse af foto/videomaterialet. I undersøgelserne er de involverede børn aktivt deltagende og medforskende. Børnenes stemmer, leg og æstetiske perspektiver er indfanget i små glimt og efterlader digitale spor, og det vil blive belyst, hvordan disse spor kan være retningsgivere for nye veje ind i pædagogisk praksis.

I det første studie, der strakte sig over to uger, undersøges børns leg og æstetiske perspektiver med og gennem et GoPro kamera. Undersøgelsen involverede fire piger i alderen 4-5 år, som på skift fik installeret kameraet i panden, så det på den måde helt konkret blev muligt at følge børnenes spor. I det andet studie undersøges børns perspektiver og legekultur gennem eksperimenterende, analoge og digitale værkstedsprocesser tilrettelagt af voksne. Her deltog tretten 4½-5½ årige børn samt to pædagoger, og forløbet strakte sig over to måneder. Også her udforskes mulighederne for at inddrage børns oplevelser og erfaringer som ressourcer i det pædagogiske arbejde.

Begge studier peger i retning af, at det er nødvendigt med en mere nuanceret forståelse af den leg, som har værdi i sig selv (Jessen 2008; Karoff 2013b; Mouritsen 1996; Skovbjerg 2017; Sutton-Smith 1997; Øksnes 2012), og som børn beskæftiger sig med, finder fornøjelse ved og tilmed har brug for (Hviid 2015; Toft & Rüsselbæk Hansen 2017; Sutton-Smith 1997).

Det drejer sig om en bredere forståelse af børns leg, hvor også den 'upassende' leg, som ofte ikke er velkommen i institutioner som børnehave og skole, kan få plads (H. H. Jørgensen 2018). Undersøgelsernes resultater og konsekvensen heraf for pædagogisk praksis vil blive diskuteret afslutningsvis i artiklen.

Teoretisk ramme: Her leges og eksperimenteres

Teoretisk befinder artiklen sig inden for en sociokulturel forståelsesramme, hvor den nye barndomssociologi og nordisk børnekulturforskning danner grundlaget for en interesse for børns fortællinger om deres eget hverdagsliv og deres egen kultur (James, Jenks, & Prout 1998; Juncker 2013).

Undersøgelsen tager afsæt i en æstetisk tilgang til børnene. Den æstetiske tænkning bygger på børnekulturforsker Beth Junckers begreb om *den sensitive erkendelse* (Juncker 2006), der har rod i den tyske filosof Alexander G. Baumgartens anerkendelse af æstetik som en videnskab om sansningen og det skønne (*Aesthetica* (1750-58)). Barnets sensitive erkendelsesproces anskues som en æstetisk og fantasifuld skabelsesproces med barnets perspektiv i centrum og et syn på barnet som *being* frem for *becoming* (Juncker 2006). Dette kobles til hvad filosofen Dorthe Jørgensen benævner som det *fornemmende*, hvilket forudsætter »... *lydhør tilstedeværen, genuin erfaring og eftertænksom refleksion*« (D. Jørgensen 2015b: 1). Æstetisk læring fordrer ifølge Jørgensen, at vi oplever med sanserne, sensitivt erfarer og reflekterer herover (D. Jørgensen 2015a). Æstetisk tænkning styrker med andre ord, forståelsen af os selv og de andre og af, hvad det vil sige at være menneske, og måden man oplever, erfarer og reflekterer på, er *fornemmende*, det vil sige nærværende og eksperimenterende, åben og til stede med skærpet opmærksomhed.

Børns egen kultur involverer i høj grad legen, og i artiklen trækker vi derfor på legeforsker Flemming Mouritsens grundlæggende forståelse af legen som et fænomen, der »...*afhænger fundamentalt af børnenes deltagelse og udøvelse og beror på færdigheder m.h.t. udtryksformer, æstetiske teknikker, organisationsformer, iscenesættelse og performance*« (Mouritsen 1996: 17). Mouritsens kulturanalytiske perspektiv indbefatter en forståelse af leg som beroende på fællesskaber, både som kulturel 'tradering' og som udøvelse af leg sammen med andre. Legens æstetiske dimension knytter også legen til fortællinger og dermed til sproget. Både reception og produktion af sprog og fortælling er flertydig, dvs. at legen skaber udtryk og indtryk på mange måder. Den æstetiske dimension og den praktiske dimension er tæt sammenvævede hos Mouritsen og forbundet med legens øvelse og udøvelse. Hos Mouritsen er subjektet det barn, hvis position vi som forskere i en barndomssociologisk tradition skal forstå verden fra. Det vil sige, at perspektivet på verden skal inddrage barnet som aktiv deltager i sit eget liv. I forlængelse heraf kan Lene Tanggaards kreativitetsbegreb inddrages. Når grundlaget for legen er deltagelse og udøvelse, der beror på færdigheder, giver det god mening at tænke Tanggaards tilgang til kreativitet ind i det pædagogiske arbejde. Netop 'fuskeriet', som Tanggaard foreslår kunne gå under betegnelser som »... *at bimle, bakse, nørkle eller nørde*« (Lene Tanggaard, 2016: 91), forbinder hun med betydningen »... *her leges og eksperimenteres*« (ibid.). Præcis den overskrift viste sig at være dækkende for det, der foregik i børnehavestedet, hvor der blev fremstillet fantasifigurer og en film om dem.

For at kunne forstå den leg, der udfolder sig i både værkstedet og på legepladsen, er det nødvendigt med et mere nuanceret sprog for de praksisser, der udøves og de stemninger, der opstår, som også er forbundet med de materialer eller medier, der indgår. Teoretisk er vores analyser derfor inspireret af legeforsker Helle Marie Skovbjergs idé om legen som en værensform og hendes teori om legens stemninger, idet vi i gennemgangen af datamaterialet især blev opmærksomme på den hhv. *'hengivne'* og *'euforiske'* stemning (Skovbjerg 2016).

I Skovbjergs definition af legen indgår tre hovedperspektiver: *Legepraksis*, *legestemning* og *legemedier*. Legepraksis er »... *den måde, barnet handler på, for at komme i legestemning*« (Karoff 2013a: 13). Legens praksisser kan ifølge Skovbjerg generere fire stemninger: *euforisk*, *opspændt*, *højspændt* eller *hengiven*. Til disse legestemninger knytter sig fire praksistyper. *'Skift'* sker, når stemningen er højspændt, og der er fart over feltet gennem »... *bevægelse, fysisk udtryksfuldhed, begejstring*«. *'Glid'* opstår, når stemningen er hengiven og forbindes med »... *diskret og indadvendt*«. *'Overskridelse'* knyttes til euforisk stemning og frembringes »... *udadvendt, vildt og ekspressivt*«. *'Fremvisen'* er en opspændt stemning som er forbundet med show, lir og performance (Karoff 2013a:120; Skovbjerg 2016). Legestemning er »... *den særlige måde at være til stede på, som man er i, når man leger*«. Stemningerne forankrer sig i praksis og hermed i »... *alle de handlinger, som man gør i legen*« (Skovbjerg 2017: 45).

Dertil hører legemedier (værktøjer i brug), som er: »... *alle typer af redskaber, legetøj og legesager, som man tager i brug, når man leger*« (Karoff 2013a: 13). Med Skovbjergs teori om leg bliver det muligt: »... *at værne om legens spontanitet, vildskab og uforudsigelighed netop for at kunne opleve legen*« (Skovbjerg 2017: 43).



Fire informanter: klar-parat-til-legestart

Børn som medforskere: visuelle tilgange og kvalitative metoder til at nærme sig børns perspektiver

Med en fænomenologisk tilgang til børns livsverden i børnehaven forsøger vi at nærme os børns perspektiver. Vi gør det ved kvalitativt at arbejde med et børneperspektiv, der konstrueres af praksisfortællinger og visuelle metoder, som involverer både fotonoter, tegninger, malerier og optagelser med *actionkamera* (Andersen & Kampmann 1996; Gulløv & Højlund 2006; Gulløv & Skreland 2016; Kampmann & Børnerådet 1998).

Når vi i artiklen bruger begreberne *børneperspektiv* og *børns perspektiv*, er vi opmærksomme på at differentiere. Børns perspektiv repræsenterer børns subjektive udtryk og oplevelser af deres egen livsverden. Børneperspektivet repræsenterer derimod den voksnes subjektive bestræbelse på, at leve sig ind i børnenes verden og konstruere børns perspektiv (Rasmussen 2013).

Vi valgte i undersøgelsens første del at afprøve og anvende et nyere digitalt medie, GoPro HERO6 actionkamera, som visuel metode (Rasmussen 2013). GoPro er et lille robust letvægtsvideokamera, som producerer billeder af høj kvalitet. Det er brugervenligt og enkelt at betjene. GoPro kan indfange billeder både auditivt og visuelt. Dets synsfelt er selektivt, og begrænser det observerede til det, der foregår i synsfeltet. At benytte video til dataindsamling handler om at træde ind i og reflektere sociale rum gennem et teknologisk medium. Gennem videodokumentation bliver næranalyse af det indfangede mulig. Dog er virkeligheden reduceret todimensionelt og derfor ikke nøjagtig gengivet flerdimensionelt (Alrø & Dirckinck-Holmfeld 1997). Med ønsket om at nærme os børns perspektiv og dermed synliggøre det, der for børnene har betydning, var GoPro det medium, vi vurderede kunne understøtte undersøgelsen bedst.

For at sikre en forholdsvis let adgang til leg, valgte vi fire børn, som havde gode legekompetencer og var kommunikativt velfunderede. De fik installeret GoPro i panden, så de ubesværet kunne lege og bevæge sig rundt på legepladsen og samtidigt indsamle data via linsen. Deres position som medforskere i undersøgelsen rykker ved magtpositionen i forhold til barn-voksen og giver dem indflydelse på forskningsgenstandsfeltet. Dette sætter streg under synet på barnet som *being* og subjekt. På den måde blev børnene inddraget som informanter og medforskere. Der skal være gode grunde til på den måde at inddrage børn i en empirisk undersøgelse, hvor det er deres egen leg, der udforskes. Udover samtykke fra alle forældre, var det vigtigt at gøre opmærksom på, at deltagelse var frivillig og at de til enhver tid kunne trække sig. Når det drejer sig om at udvikle pædagogisk praksis med udgangspunkt i børns perspektiver, er det en nødvendig forudsætning at inddrage børnene i videst muligt omfang. Ved at lade børnene være kamerabærere sikrede vi os, at det bogstaveligt talt er deres spor, vi følger og ved ovenikøbet at lade dem gennemse og udvælge materiale, sikrer vi, at det er det, de oplever som væsentligt, der kommer til at danne grundlag for pædagogisk praksis. Det indebærer selvfølgelig en konsekvent respekt for børnenes valg og dermed en åbenhed for at byde *det nye* velkomment samt muligheder for at reflektere over egen forforståelse i de tilfælde, hvor det børnene vælger, ikke matcher det, man selv ville have valgt.

Den visuelle tilgang blev suppleret af praksisfortællinger i felten. Praksisfortællinger er en vel- og anerkendt dokumentationsmetode i pædagogisk praksis. Metoden tager udgangspunkt i den pædagogiske kontekst og hermed børnenes hverdagsliv i institutionen. Gennem kvalitative iagttagelser kan pædagogen beskrive, analysere og dokumentere børnenes sociale

samspil og samtidig integrere subjektive, faglige perspektiver i fortællingen (Mørch 2004). Metoden tager højde for kompleksiteten i sociale og dynamiske samspil og fokuserer på ressourcerne i børnenes hverdagsliv. Metoden danner basis for kollegial refleksion og skaber dermed mulighed for udvikling. Det var vores formodning, at vi med et pædagogisk blik og skiftende positioneringer i felten kunne bidrage med nuancer og en mere helhedsorienteret oplevelse af børnenes *gøren* og *væren* på legepladsen, end det den visuelle todimensionelle tilgang kunne indfange. Fordelen ved metoden er, at den ofte allerede er integreret i den pædagogiske praksis og kun kræver et stykke papir og en kuglepen for at komme i gang. Vi vurderede, at metoderne ville styrke vore forskerpositioner/forskningen og bringe os tættere på børnenes *gøren* og *væren*, deres leg og æstetiske perspektiver.

Når vi i det følgende ser på pigerne og deres leg i de udvalgte, transskriberede filmsekvenser sker det med et dobbeltblik. På den ene side er der den bevidste leg med mediet GoPro, hvor pigerne er bevidste om brugen, og hvor de i samspil med os er medskabere af data. På den anden side er der den ubevidste leg, hvor pigerne 'glemmer' mediet og leger uden tanke på GoPro. I følge Mouritsen leger børn for at lege, og de forholder sig ikke til et muligt pædagogiske udkomme af legen (Mouritsen 1996). Med Stine Liv Johansen kan pigernes kameraleg ses som et »... *praktisk, narrativt og medialiseret hele*« (Johansen 2014:17), fordi børns lege med medier er en integreret og naturlig del af deres hverdagsliv og legekultur. GoPro repræsenterer her både kommunikation, samvær og æstetik. Med GoPro-optagelserne får vi en særlig indsigt i legekulturen, som det vil fremgå af de næste afsnit.

Med GoPro i felten: førstehåndserfaringer

Forud for undersøgelsen testede pigerne GoPro, og optagelserne bar præg af iscenesættelse og højt tempo. Pigerne bevægede sig bl.a. rundt i daginstitutionen og præsenterede de forskellige rum og disses legefunktion. Kameraet vakte stor interesse hos mange af børnehavens øvrige børn, som afbrød de lege de havde gang i og fulgte efter pigerne. Kolleger og forældre blev ligeledes mødt af linsen, og flere stoppede det, de var i gang med, for at undvige linsen til trods for deres forudgående accept af undersøgelsen. Samtidig oplevede vi os selv som fumlende i forhold til håndteringen af kameraets funktioner. Disse førstehåndserfaringer bragte os i tvivl om, hvorvidt mediet reelt ville understøtte undersøgelsen, men efter et par dage var det, som om mediet fik en mere naturlig plads i felten, hvor undersøgelsen kunne begynde. Med notesbøger og kuglepenne i hånden bevægede pædagogen sig ud i felten, hvor hun observerede og nedskrev iagttagelser af pigernes *gøren* og *væren* via feltnoter fra afstand, der skulle danne grundlag for praksisfortællinger. Som feltarbejder var hun en del af udforskningen og dermed ikke neutral. Hun søgte på distancen at indfange iagttagelser, som efterfølgende blev finpudset og skabte grobund for fælles refleksioner. Det var en kunst at finde balancen imellem nærhed og distance i felten, hvor teknikken samt af- og påmontering af GoPro skabte små opbrud i legene, men det ødelagde ikke pigernes tydelige engagement og lyst til både at lege og filme.



GoPro actionkamera monteres

Sandkasseleg i sin 'rene form'

I følgende uddrag fra GoPro optagelserne er de fire piger på børnehavens legeplads i sandkassen:

Elli vender en grøn kageform med sand rundt og synger: »Hvornår er det min tur? Hvornår er det min tur-tur? Jeg ved ik hvad der bliver ødelagt-ødelagt«. (Sandkagen er gået i stykker og kasseres).

Caroline klapper på sin fyldte spand og hælder »si-sand« på toppen, imens hun begejstret udbryster: »Prøv lige se nu har jeg lavet den igen. Jeg puttet sukker ned i hullet som jeg lige har lavet. Så skal jeg bare put det her. Sååhdan«.

(Sigrid rører rundt i sin kage).

Elli former en klump af sand og siger: »Okay, nu kommer kagen«.

Sigrid rører rytmisk rundt i sin gryde med en skovl og siger: »Fløderum. Det var faktisk meningen at flødeskummet sku være oven på kagen«.

Caroline hælder sand i en si og siger: »Der er os lidt flødeskum tilbage«.

(Uddrag fra GoPro-optagelse i sandkassen, maj 2018, varighed: 11:18 min)



GoProoptagelser fra sandkasselegen

Pigernes »*æstetisk-symboliske udtryksformer*« (Mouritsen 1996:11), dvs. deres fortællinger, sang og produktioner af kager, producerede de data, som giver beskueren et særligt indblik i deres *gøren* og *væren* igennem 'den uforstyrrede leg'. GoPro kameraet understøttede pigernes bevægelsesfrihed og leg i en sådan grad, at de lod sig opsluge af legen og glemte mediet for en stund. Sandkasselegen i eksemplet ovenfor er knyttet til praksissen *glid*, hvor stemningen er *hengiven* (Skovbjerg 2016). Legen kunne kun iagttages og fornemmes fra afstand, men ved genafspilningen af den videofilmede leg fangede den hengivne stemning og rytme i legen vores opmærksomhed. I hverdagen udspiller længerevarende og fordybende lege som denne sig ofte i huler og hjørner væk fra de voksne, og det kan derfor være svært at vurdere, hvad der er i spil i legen. I denne optagelse bliver det imidlertid tydeligt, at pigerne er opslugte, og at det er de æstetiske udtryksformer, der skaber den hengivne stemning, der opstår i samspillet mellem dem og holder legen i gang. Det meningsfulde for børnene ligger i selve det sociale samvær, og næranalysen af videomaterialet viste da også, at det krævede stærke forhandlings- og socialiseringskompetencer at få legen til at *glide*. Det vil sige, at stemningen skabes af både en social og æstetisk dimension.

En øjenåbner i praksis

Sandkasselegen er et godt eksempel på, hvad vi forventede og ønskede at finde. På børnehavens legeplads er der særligt gode betingelser for den selvorganiserede, uforstyrrede leg med begrænset voksenindblanding og dermed gode muligheder for fordybelse og hengivelse. I den selvorganiserede leg uden for voksen rækkevidde kan pædagogen opnå vigtig indsigt i bl.a. børns legekultur, interesser, sociale fællesskaber og daginstitutionens kultur/»*betydningsfulde sammenhænge i børns liv*« (Gulløv og Højlund 2003: 16). I undersøgelsen, som søgte at indfange legen i sin 'rene form', sorteredes intuitivt legesekvenser fra, der bar præg af selvscenesættelse for- og bag kameranlinsen, da vi vurderede, at den legestemning var en smule useriøs, og vi var optagede af at finde hengivenhed og fordybelse. Eksemplet nedenfor var i første omgang sorteret fra, men børnenes gennemsyn af materialet pegede noget andet ud.

Da pigerne en eftermiddag i børnehaven skal i gang med at gennemse videosekvenser af deres egne lege og optagelser, er de meget spændte.



Pigerne ser videosekvensen med rutsjebanen

På skærmen vises legen, de netop har afsluttet på legepladsen ved rutsjebanen. Det er Sigrids videooptagelse, og vi får nu en fornemmelse af hendes bevægelser, lyd og leg på nært hold, imens vi på samme tid får et lille indblik i pigernes fælles leg og legekultur gennem actionkameraets linse. Der er i gruppen bred enighed om, at netop denne leg har værdi.

Caroline løber hen imod rutsjebanen: »Kom nu vi skal lege rutsjeleg«.

Sigrid løber op til rutsjebanen, imens hun råber: »Nej, vi skal lege noget helt andet!«

Elli rutsjer ned og siger: »Skal vi rutsje hele tiden?«

Sigrid råber begejstret: »Caroline nu skal du se jeg står heroppe og filmer, så skal du sige, hvor var det sjovt eller et eller andet. I skal sige, lav noget skørt dernede eller det dér!«

Matilde og Caroline rutsjer ned, kigger op på Sigrid og hopper fra side til side, imens de råber: »Nana na«.

Sigrid: »Og så skal i lave noget skørt dernede eller det der. Så er det op igen så rutsjer i en gang igen«.

(Matilde og Caroline løber op på rutsjebanen).

Elli rutsjer ned, hopper fra side til side og siger: »Ih, ih, ih, ih, ih«.

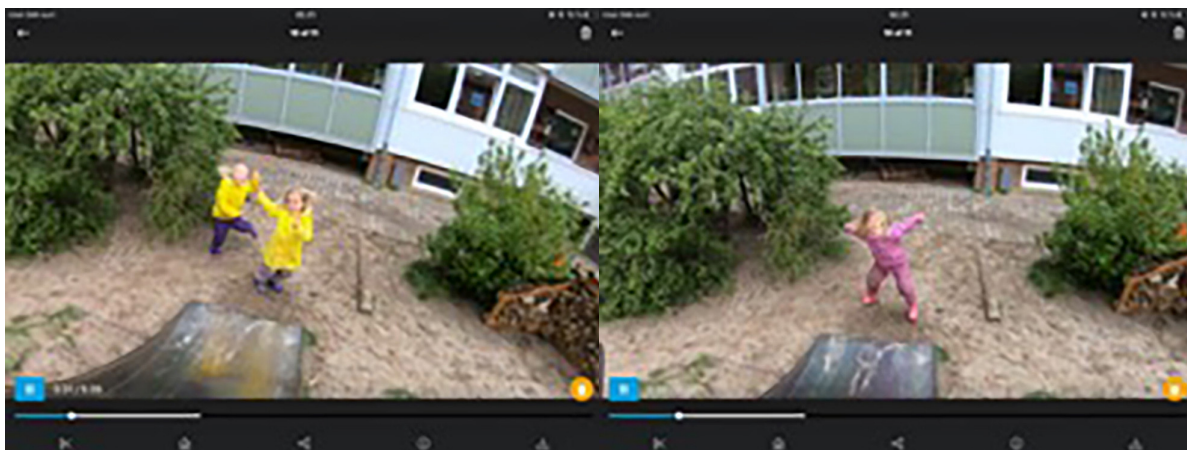
Pigerne rutsjer på skift ned og Sigrid siger »ruutsch«, hver gang en af pigerne kommer ned af rutsjebanen.

Pigerne samles på toppen.

Sigrid: »I skal holde ved hinanden. Matilde skal bagved og sådan dér. Så'n rutsch og I skal ikke slippe. Ik slip«.

(Matilde, Elli og Caroline ligger i en bunke og rutsjer ned sådan. De griner).

Sigrid står på toppen og råber: »Sådan! Holaaa!«



Stills fra rutsjebanelegen

»Lav noget skørt« – den euforiske legestemning

Ovenstående legeeksempel var af særlig betydning for pigerne, og sidenhen fik det betydning for pædagogisk praksis i børnehaven, hvilket vi vil uddybe i det følgende. I ovennævnte klip opmuntrer Sigrid til at skabe en euforisk stemning. Hun finder måske den forudsigelige tur på rutsjebanen kedelig. Samtidig forholder hun sig til kameraet som bevidst, aktiv skaber, da hun vender sig mod 'publikum' og råber: »*I skal sige, lav noget skørt dernede eller det der*«. Skørt gentages to gange og udøves som 'hoppen' og 'råben'. Der opstår en euforisk stemning, og bruddet med den forudsigelige tur ned ad rutsjebanen gentages og fornemmes langt sjovere end det forudsigelige (Skovbjerg 2016). Publikum, som er dem Sigrid filmer, er i udgangspunktet afventende, men også utålmodige: »... *skal vi rutsje hele tiden?*«. Sigrid reagerer på spørgsmålet ved at instruere publikum og dermed skabe flere deltagelsesmuligheder, og man kan sige, at »... *i den euforiske stemning afløses et afventende publikum af et deltagende publikum*« (Skovbjerg 2016: 74). Pigerne fjoller og agerer pjattet og stemningen og støjniveauet stiger i takt hermed. Pigerne er rettet mod det sociale og søger at overraske og overgå det foregående for på den måde at frembringe latter.

Juncker pointerer, at det meningsfulde i æstetiske processer som disse ligger i selve formgivningen og i det spil, der er mellem pigerne i det sociale samvær og den fornøjelse og eufori, det udløser. Ved legens afslutning ophører euforien, men kroppen erindrer (Juncker 2006: 158). Da pigerne genser legen på Ipad, vækkes deres kropslige erindring. Der skabes et rum mellem den virtuelle og fysiske verden, hvor pigerne med krop og bevidsthed genindrer den euforiske legestemning, og dermed gen-opleves stemningen inden døre med iPaden som legemedie. Pigernes spontane og begejstrede reaktion på filmsekvensen gav stof til eftertanke, fordi det var én af de sekvenser, vi egentlig havde sorteret fra, da legen ikke opfyldte kriteriet om hengivenhed, men tværtimod var både opstillet, fjollet og larmende (set ud fra den voksnes optik). Men som Skovbjerg understreger, er kvaliteten ved den euforiske stemning netop, at den styrker legestemningernes fortsatte beståen ved at forhindre et ellers muligt opbrud af legen. Pigerne eksperimenterer og fusker med materialet (rutsjebanen og kameraet), de skaber noget nyt, fjollet og uventet og kommer herved i en legende stemning.

Pigernes valg gjorde det tydeligt, at der var forskel på, hvordan hhv. børn og voksne vurderede leg i børnehaven, og betydningen af at inddrage børns perspektiver på leg blev understreget. Vi blev opmærksomme på, at det skøre og pjattede ikke får optimal plads i den pædagogiske praksis. Som pædagog oplever Louise ofte, at vi som voksne trækker »stop kortet«, fordi legen bliver for støjende, ubegribelig eller måske ukontrollerbar? Dette skaber ifølge Skovbjerg en undervurdering af det pjattedes legemæssige kvaliteter der, som det fremgår, styrker legestemningernes fortsatte beståen. Det er tankevækkende, at det netop er disse flygtige øjeblikke med plads til det ukontrollerede/useriøse, der giver legene drivkraft.

Det var afgørende, at vi gjorde op med vores egne fordomme og forholdt os åbne over for pigernes ønsker og hermed støttede dem i at være *beings* og informanter. Pigernes begejstring for fjolleleg og den euforiske stemning gjorde os nysgerrige efter de legemæssige kvaliteter i denne legestemning, som netop giver legen drivkraft og sikrer dens fortsatte beståen (Skovbjerg 2016). Videomaterialet gav os således indblik i det, der foregår på legepladsen, og det kan sammen med praksisfortællingerne, pigernes spontane udsagn og den udvalgte teori bruges som værdifuld viden. Det særligt værdifulde for undersøgelsen er, at materialet afspejler børnenes egne sensitive erkendelser, æstetiske oplevelser og -perspektiver. De

visuelle filmsekvenser åbner blikket for det æstetiske, sensitive og fornemmende (Jørgensen 2015b). Vekselvirkningen mellem *visuelle tilgange* og *praksisfortællinger* styrkede undersøgelsen og belyste børnenes hverdagsliv, meningsproduktion og æstetiske perspektiver i daginstitutionen fra forskellige positioner. I pædagogisk praksis dannede den frembragte viden afsæt for kritisk refleksion over, hvorvidt legen og særligt den vilde, spontane, skøre og euforiske leg får nok plads i børnehaven. I praksis kontrolleres og rammesættes børns liv og læring i øget grad. Børnene viser os i undersøgelsen, hvad der har værdi i deres eget hverdagsliv i daginstitutionen og hvilke ressourcer de besidder. De viser os vejen ind til leg, nærvær, sansning, kreativitet og spontan glæde i nuet. At følge børns spor og støtte op omkring legekulturen fordrer, at pædagogen indtager praksis med en sensitiv, fornemmende, åben og nærværende tilgang, men det fordrer også, som vi har set ovenfor, en mere nuanceret viden om leg.

I det følgende vil vi stille skarpt på den kreative og samskabende dimension ved børns æstetiske processer. Det drejer sig om børnehavens 'Ældstegruppe' bestående af 13 børn og to pædagoger, som i en periode over to måneder arbejdede med åbne værkstedsprocesser.

Samskabende æstetiske processer med iPad

En eftermiddag i børnehaven har en gruppe 4½-5½ årige børn samlet sig omkring institutionens iPad i det kreative værksted. Stemningen er forventningsfuld, da pædagogen tænder for skærmen. Børnene har sammen med to pædagoger arbejdet i det kreative værksted i ugevis med at fortælle og skabe fantasivæsener ud af karton og ler, og nu dukker deres skabninger farvestrålende og glimtende op på skærmen. De har animeret deres figurer i en stop-motion App, og dagen er kommet, hvor resultatet af børnenes æstetiske processer skal vises frem for børnenes familier. Filmen er sådan set færdigproduceret, men pludselig udbryder et af børnene: »Jeg synes, vi mangler at fortælle noget!«. Det, der mangler, er børnenes stemmer i filmen. Pædagogerne beslutter sammen med børnene, at der må lægges lyd indover filmen, og det gør de i fællesskab. Det bliver til en overraskende samskabende og kreativ proces, hvor børnene udtrykker begejstring og anerkendelse for hinandens og egne produktioner og netop tilføjer den æstetiske proces en social dimension.

Ovenstående er et eksempel på betydningen af at følge børns spor. Børns egne fortællinger og stemmer er vigtige, og derfor var det særligt betydningsfuldt for børnene, at pædagogen lyttede og omsatte deres idé til handling.

Analoge og digitale værkstedsprocesser

Det lå pædagogerne på sinde at få skabt et nærværende pædagogisk læringsmiljø, hvor faciliteringen af æstetiske processer understøttede børnenes naturlige tilgang til verden gennem leg og sansning. Værkstedsprocesserne var således ikke målstyrede på forhånd, men præget af pædagogernes *fornemmende* og skærpede *lydhør tilstedeværen* (Jørgensen 2015b) og synet på barnet som aktør.

Børnene arbejdede i starten af projektet med at udforme deres egne fantasifigurer i det kreative værksted. Forud for processerne fik børnene tid til individuel fordybelse, hvor de forestillede sig deres egne fantasifigurer. Disse tanker og ideer delte de med hinanden. Børnene forestillede sig f.eks. en Alicora, en slags enhjørning med lysende hvepseagtige vinger, en enhjørning, en krokodille, Spiderman og en gigantisk hund ved navn Apollo. Herefter blev

den kreative og skabende proces sat i gang af pædagogerne, og børnene fik frit valg imellem alle materialer, farver og udsmykningsformer i værkstedet.

Pædagogerne opfordrede børnene til individuel frihed gennem æstetisk–symbolsk formgivende praksis (Juncker 2006). Dette for at skabe betingelser for fordybelse og kreativitetsfremmende tænkning hos børnene. Det medførte spontane stemninger af leg, der involverede en masse aktivitet og bevægelse i værkstedet og dermed var der muligheder for både at være fordybede og indadvendte i en hengiven stemning og begejstrede og udadvendte i såvel højspændte som euforiske stemninger (Karoff 2013a). Det kreative værksted var som forvandlet. Der var børn over alt, de bevægede sig, snakkede højt, grinede, udvekslede ideer, viste frem og hentede ivrigt materialer ned til deres fantasifigurer, som blev til undervejs i processen. Børnene fik mulighed for at bruge sanserne til at mærke, føle, forme og lytte. I den formgivende praksis blev det tydeligt, hvordan materialer, mennesker og rummet havde indflydelse på processerne, og hvordan børnenes fantasi og færdigheder kom til syne gennem æstetiske udtryksformer. Farvestrålende og glimtende fantasivæsener blev symboler på disse eksperimenterende processer.

Som læremestre bidrog pædagogerne med æstetisk-symbolsk ekspertise. De gik foran (Bernstein, Chouliaraki, & Bayer 2001) og brugte bl.a. tegning og mundtlig guidning, når børnene oplevede modstand fra materialerne, og de støttede og udfordrede samtidig børnene i at fortsætte med at afprøve egne ideer.



Den indledende kreative proces hvor børnene skaber deres fantasifigurer

I den kollektive æstetiske proces fik nye ideer, figurer og fortællinger mulighed for at opstå. Barnet, der udbryder: »Jeg synes, vi mangler at fortælle noget!« understreger betydningen af pædagogisk nærvær og af at arbejde med åbne processer. Barnets kreative idé blev modtaget og anerkendt som et værdifuldt bidrag inden for praksisfællesskabet, hvor der blev produceret lyd på filmen (Lene Tanggaard 2008). For både børnene og pædagogerne betød dette et brud med det kendte, en fornyelse i praksis: »... værdi plus nyhed« (Lene Tanggaard 2016: 45). Pædagogerne skabte således kultur med børn og oplevede, hvordan børns viden om og tilgang til digitale medier bibringer animationsfilmen en ekstra dimension gennem lydfilen. Igennem forløbet fuskede og eksperimenterede børnene både med forestillingsevner,

materialer og digitale medier. Stop-motion Appen var for børnene let at håndtere, og de kunne derfor med korte instruktioner selv tage fotos af fantasifigurerne og opleve, at det analoge og digitale spillede sammen. Et barn fortalte i den sammenhæng, hvordan de ved hjælp af stop-motion oplevede at »... gøre deres figur ægte«. Børnene skabte medieudtryk, gjorde figurerne bevægelige og tilførte lyd. De kommunikerede med og blev set af hinanden. Gennem stop-motion filmens lydspor får vi en særlig og smuk indsigt i legekulturen:

Gry: »Der kommer Abdallas«.

Abdallah: »... dalas«.

Gry: »Abdallas, Idris«.

Abdallah: »Då kommer«.

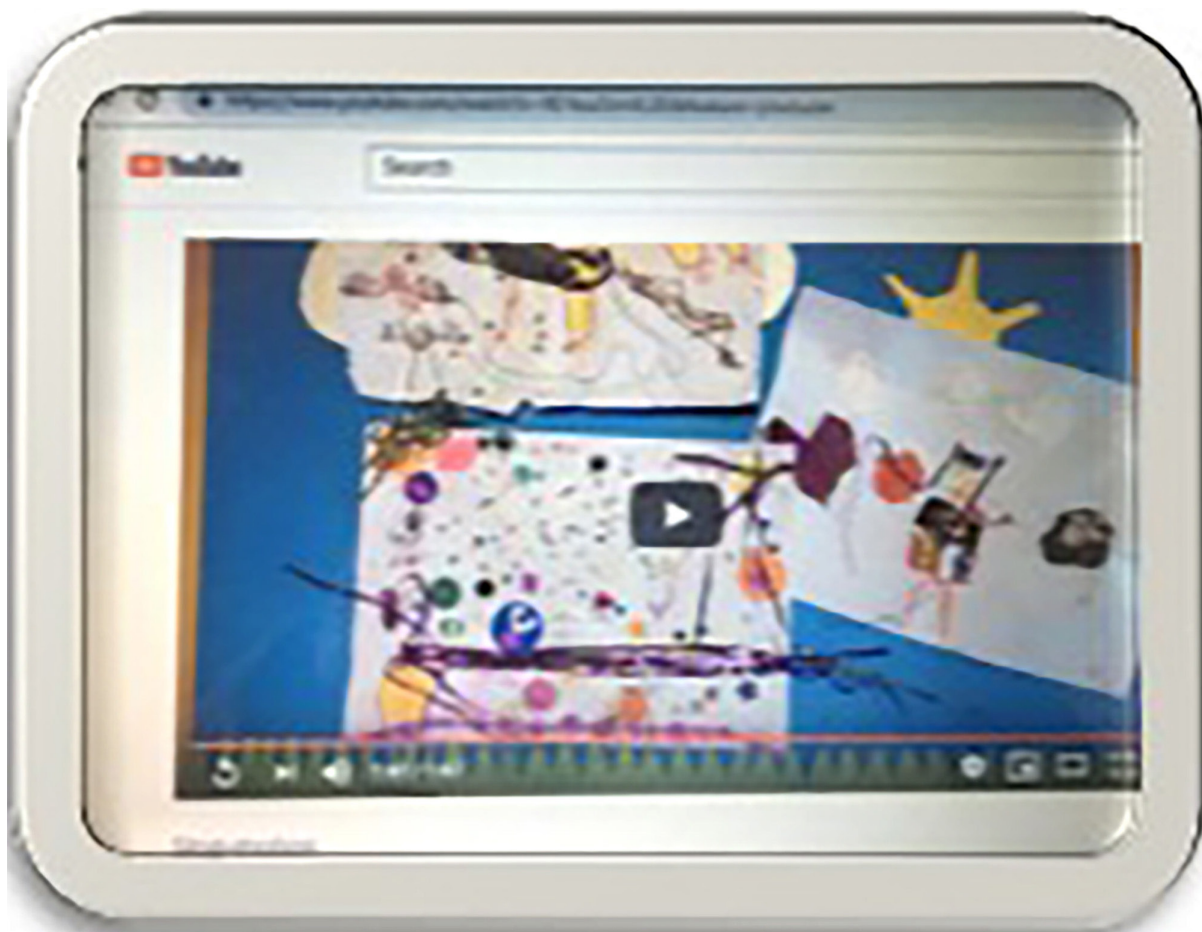
»...«

Gry udbrøder: »Ihhh... nu siger de; Farvel vi ses i morgen, farvel vi ses imorgen igeenn... jeg kan li' diiig«.

Abdallah: »Hrmmm... Kysse«.

Flere børn i kor: »Addd.. haha ad ha addr haaa«.

Osman udbrøder begejstret: »Abdiieea maga!«.



Screenshot fra Youtube, hvor filmen ligger

Børnenes gentagelser af navne og lyd leder tankerne mod et kor med samklang, som når Gry siger: »Der kommer Abdallas« og Abdallah stemmer i med »... dallas«. Gennem et varieret sprogligt fællesskab producerede børnene mening samtidig med, at de var åbne over for hinandens meningsproduktion. De understøttede og benævnte den enkeltes figur ved navn, undredes og bifaldt skøre og fjollede bidrag med latter. De brugte således legemediet til at skabe en bestemt måde at være til på i verden. De improviserede, fuskede og eksperimenterede med lyd, og legestemningen blev opstemt (Karoff 2013a). Herved opstod forudsætningen for følelses- og tankemæssige forbindelser til det sansede og dermed til æstetisk læring, der med filosof Dorthe Jørgensens ord kan karakteriseres som: »... lydhør tilstedeværen, genuin erfaring og eftertænksom refleksion« (Jørgensen 2015a: 1). Den legende og skabende tilgang til pædagogisk praksis opmuntrede kreativiteten og stimulerede til yderligere aktivitet (Tanggaard, Birk, & Ernø 2012). Børnenes færdigheder og udøvelsesmuligheder kom i spil gennem deltagelse i legefællesskabet. De improviserede og benyttede æstetiske teknikker, som de var fortrolige med ved at lege med sprog og lyd.



Børnene ser animationen af deres fantasifigurer, som de har produceret med en stop-motion-app.

Analog og digital kreativitet i eksperimenterende æstetiske processer

I en tid med øget fokus på mål- og resultatorientering mener vi, at de åbne, eksperimenterende processers potentiale bør fremhæves. Begge undersøgelser resultater peger på, at børnenes udvikling af kreativitet kan understøttes og styrkes i pædagogisk praksis gennem opmærksomhed på de ingredienser, der fremmer kreativiteten. Særligt vil vi fremhæve *fuskeri* og *eksperimenterende læring*. At arbejde med en åben og eksperimenterende tilgang til pædagogiske processer kræver viden om det æstetiske felt og et blik rettet mod barnet som *being* og aktør. Det stiller krav til pædagogen om at bevæge sig væk fra det velkendte verdensbillede og følge børnenes spor mod nye æstetiske, sensitive erkendelser. Det kræver *øvelse* og *mod* at skabe kultur *med* børn, hvor udgangspunktet er børns leg, fordi der undervejs i processerne vil opstå skiftende legestemninger, som også vil involvere det vilde og euforiske, der i øjeblikket kan forekomme kaotisk.

Netop det digitale univers viste sig i begge tilfælde at understøtte den kreative proces. I værkstedets praksisfællesskab smeltede det analoge og digitale sammen gennem børnenes medieleg, og nye, kreative udtryk opstod. Brugen af animations-appen var med til at skabe en samlende ramme om værkstedsaktiviteterne, der leverede narrative strukturer til at levendegøre de fantasifigurer, børnene havde produceret. Børnene fandt værdi i, at det 'blev mere ægte'. Animationsfilmen og den tilføjede lyd efterlader et særligt kreativt spor, som giver den voksne beskuer et indblik i børnenes fantasi og æstetiske udtryksformer i deres legekultur. På samme måde bragte børnenes begejstring for publikumsinddragelse og den opfindsomhed, der knyttede sig til kameraets tilstedeværelse ved pigernes rutsjebaneleg, en euforisk stemning frem både i legen og under gensynet af legen. Det vidner alt sammen om betydningen af at kunne 'fuske og eksperimentere' i kreativ og æstetisk forstand, også selv om dette ikke knytter sig til en 'voksen' idé om fordybelse. Med andre ord gik det op for os, at kreativitet og æstetiske processer også finder sted i den vilde og euforiske leg og med digitale medier.

Konklusion

Børns demokratiske rettigheder og herunder ret til leg og medindflydelse på deres eget hverdagsliv er højaktualiseret gennem ændringen af dagtilbudsloven og kan understøttes gennem kreative og æstetiske processer og ved at arbejde pædagogisk med en bredere legeforståelse, hvor også den 'upassende' leg indgår.

I artiklen har vi fokuseret på betydningen af at inddrage børns perspektiver gennem visuelle tilgange og digitale teknologier. Igennem GoPro optagelserne opnåede vi en særlig indsigt i den spontane, euforiske leg og fik gennem lydhørhed børnenes fortællinger om, hvorfor netop denne stemning havde værdi. Gennem værkstedsforløbet opnåede vi indsigt i, hvordan digitale medier kan være med til at støtte, styrke og udvikle børnenes muligheder for at deltage i kreative og æstetiske processer, og vi så, at børnene finder værdi i både at være sammen om eksperimenterne og i muligheden for at 'levendegøre' deres fantasi.

Ved at inddrage børnenes perspektiver og følge deres spor opnår vi indsigt i, hvad børnene finder værdifuldt, og vi opnår ikke mindst en mere nuanceret forståelse for den leg, der udfoldes i børnehaven. Kreative og æstetiske processer kan på fornem vis understøtte det, der har værdi for børnene. Der er brug for en bredere tilgang til leg, hvor der både er plads til den hengivne legestemning, som kræver stærke forhandlings- og socialiseringskompetencer og til den euforiske legestemning, der kræver, at man er åben og parat til at eksperimentere og agere på nye måder. Den skøre, fjollede euforiske legestemning er *også* en måde at være i verden på, som åbner for det nye, fordi den forudsætter, at man kan være åben overfor de andres indfald for at kunne bringes 'i sving'. Det kan skabe en særlig dynamik i legen, der vedrører legens uforudsigelige dimension og som kræver samarbejde, lydhørhed og fornemmelse for legens mekanismer og muligheder for forandring og omskiftelighed.

Det drejer sig således om at give tid og rum til den spontane leg med skøre og skæve indfald og om at inspirere til at udfolde sig kreativt (fuske og eksperimentere) og æstetisk (gennem fantasifulde skabelsesprocesser, hvor sprog, fortællinger, krop, andre mennesker og materialer indgår). For pædagogen drejer det sig om at gå foran, være med og være sensitiv over for den leg, børnene er optaget af, og om at lege med som pædagog for at få en fornemmelse for legen og forstå dens stemninger (Skovbjerg & Herold Møller 2018). Ved at

bringe nye vaner ind i det pædagogiske arbejde gennem æstetiske processer og kreativitet kan nye samspil med børn opstå gennem åbne, samskabende og eksperimenterende fællesskaber. Den euforiske leg og medejerskabet opstår i det fællesskab, hvor pædagogen både trækker på sin faglighed og bringer sine personlige ressourcer i spil.

Digitale medier kan således med stor fordel inddrages både til at undersøge børns perspektiver på leg og til at understøtte selvsamme leg. Filmgenren indgår både implicit (med GoPro), hvor der skabes deltagelsesmuligheder for et publikum, og explicit (som en animationsapp), der danner den narrative struktur for levendegørelse af de produkter, børnene har skabt. Det er med andre ord den kreative og æstetiske dimension ved børns leg med digitale medier, der her er i fokus og som skaber muligheder for deltagelse og inddragelse af børns perspektiver.

Litteratur

- Alrø, H. & Dirckinck-Holmfeld, L. (1997). *Videoobservation* (Vol. 3). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Andersen, P. Ø. & Kampmann, J. (1996). *Børns legekultur*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Bernstein, B., Chouliaraki, L. & Bayer, M. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- Cecchin, D. (1996). *Den integrerende baggrund. Komplexitet og integration i pædagogisk arbejde med børn*. København: Forlaget Børn og Unge.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E. & Skreland, L. L. (2016). Ethnographic studies of young children. In J. Prior & J. Van Herwegen (Eds.), *Practical research with children*. New York: Routledge.
- Hviid, P. (2015, 12. januar). Forsker om leg i skolen: »Må to og to være fem«? *Folkeskolen*.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. London: Polity Press.
- Jessen, C. (2008). Læringsspil og leg. In L. B. Andreasen, B. Meyer & P. Rattleff (red.), *Digitale medier og didaktisk design: Brug, erfaringer og forskning* (s. 46-63). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Johansen, S. L. (2013). Børns ret til leg. I samarbejde med H. S. Karoff. Lokaliseret 18. juli 2019 på <https://videnskab.dk/kultur-samfund/boerns-ret-til-leg>
- Johansen, S. L. (2014). *Børns liv og leg med medier*. Frederikshavn: Dafolo.
- Juncker, B. (2006). *Om processen: det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne Skifter.
- Juncker, B. (2013). *Børn og kultur i Norden. Nordiske forskningsperspektiver i dialog*. København: BIN Norden.
- Jørgensen, D. (2015a). *Nærvær og eftertanke: mit pædagogiske laboratorium*. Skive: Wunderbuch.
- Jørgensen, D. (2015b). *Æstetisk læring. Kirken Underviser*. Lokaliseret fra Kirken Underviser website: <https://readymag.com/u93070907/442075/4/>

- Jørgensen, H. H. (2018). *Media literacy gennem leg i børnehaveklassen*. (Ph.d.), Syddansk Universitet, Odense. Lokaliseret fra [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/media-literacy-gennem-leg\(d39f4c06-e175-411e-a8da-fd88b2ee8fee\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/media-literacy-gennem-leg(d39f4c06-e175-411e-a8da-fd88b2ee8fee).html)
- Kampmann, J. & Børnerådet. (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. København: Børnerådet.
- Karoff, H. S. (2013a). *Om leg: legens medier, praktikker og stemninger* (1. udgave ed.). København: Akademisk Forlag.
- Karoff, H. S. (2013b). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76-86.
doi:10.1080/21594937.2013.805650skab aktivt link
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Mørch, S. I. (2004). *Pædagogiske praksisfortællinger* (1. udgave ed.). Århus: Systime Academic.
- Rasmussen, K. (2013). *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Turbine Akademisk.
- Skovbjerg, H. M. (2017). Idéhistoriske perspektiver på leg. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4.
- Skovbjerg, H. M., & Herold Møller, H. (red.) (2018). *Leg i skolen: en antologi* (Vol. B 125). København: UP – Unge Pædagoger.
- Socialministeriet, B.-o. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan*. 2018 Lokaliseret fra <https://socialministeriet.dk/arbejdsomraader/dagtilbud/paedagogiske-redskaber-og-rammer/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres: når talent bliver til innovation* (Vol. 5). Ålborg: Ålborg Universitetsforlag.
- Tanggaard, L. (2016). *FAQ om kreativitet* (Vol. 2). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., Birk, R., & Ernø, S. (2012). *Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet: et forskningsreview*. Lokaliseret fra https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/63738323/lene_tanggaard_forskningsopsamling12.pdf
- Toft, H. & Rüsselbæk Hansen, D. (2017). *Ustyrighedens paradoks – demokratisk (ud) danneelse til debat*. Aarhus: Klim.
- UNHCR, U. N. o. H. R. (1989). Convention on the Rights of the Child. Lokaliseret fra <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Winther, I. W. (2016). »Hvis noget skulle være anderledes, så skulle børnene også kunne bestemme« : børns fortællinger om, hvordan de har mærket, forstået, hørt og deltaget i reformen. *Unge pædagoger*, 77(1), s. 63-73.
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed: børns leg i en institutionaliseret barndom*. København: Hans Reitzels Forlag.

Produktioner

»Jeg synes vi mangler at fortælle noget!«: <https://youtu.be/RC4zuOmVL2E>

Om forfatterne

Louise Janns Hauge har arbejdet som pædagog i 6 år i Vejle kommune, deraf et år som konstitueret pædagogisk leder. Hun har pædagogisk vejlederuddannelsen, sprogpakken og et diplommodul i pædagogisk udviklingsarbejde. Hun er master i Børne- og ungdomskultur – medier og æstetiske læreprocesser (MBU) med særligt fokus på leg, legekultur, kreativitet, børn og medier. Tidligere har hun været eventfacilitator på Hotel Legoland, salgschef og konstitueret direktør.

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



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 63 2019 • Årgang 36 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Bjarke Schjødt Larsen & Herdis Toft

Han slår!

– børnehavebørns fortælling om konflikter

Resumé

Med afsæt i socialkonstruktivistisk og narrativ fortælle- og historieteori undersøges 10 praksisfortællinger om konflikter i børnehaven med fokus på narrativet 'Han slår!'. Undersøgelsen er båret af ideen om, at vi fortæller vores verden frem i samspil, at mening er af relationel karakter, og at børns fortællinger om konflikter kan anskues som led i deres legkulturelle interaktioner. Analysestrategisk set forstås da en bestemt dreng som både et faktisk barn og som en legkulturel figur, der agerer monomytisk som prygelknabe. En sammenstilling og tolkning af de 10 fortællinger viser, hvordan børnene bl.a. gennem emplotment skaber en verdensfortælling om børnehaven, som den pædagogiske medarbejder bliver en del af, men ikke nødvendigvis forstår og derfor heller ikke kan integrere i sine refleksioner-i-handling, men som tegner sig gennem sådanne refleksioner-over-handling, som artiklen præsenterer. Begreberne om krønike- og historieskrivning anvendes for at belyse, hvor vanskeligt det er at bestemme sandhedsværdien af hverdagskonflikter i børnehaven i forhold til parametre som fiktiv/faktisk, krønike/historie, legkulturel/sociokulturel, sandhed/løgn. Hvad foregår der her? er et spørgsmål, der vil blive besvaret forskelligt, afhængigt af hvem vi hver især tilkender retten til at agere som politi, advokat og dommer.

Nøgleord:

praksisfortælling; konflikt; emplotment; leg; børneperspektiv

Fortælling 1

Det er efter frokost på legepladsen. Jeg (»Mig«), er pædagogisk medarbejder, og sidder nu på en bænk og får et overblik over legepladsen. Hans fra min stue kommer hen til mig.

Hans: – Sebastian har taget min lastbil.

Mig: – Nå. Har du sagt det til ham, at du legede med den?

Hans: – Nej.

Mig: – Gå lige hen og gør det.

Hans går hen til Sebastian. Jeg ser Sebastian trække lastbilen til sig, og Hans vende sig frustreret om. Jeg rejser mig og går derhen.

Mig: – Hej Sebastian. Hvad sker der?

Sebastian: – Jeg fandt lastbilen!

Mig: – Ja, det kan jeg forstå. Hvor stod den?

Sebastian: – Den stod her helt alene.

Mig: – Okay. Hans, er det rigtigt?

Hans sidder med ryggen til og taler meget lavt.

Mig: – Hans, vend dig lige om og sig det rigtigt til mig.

Hans vender sig modvilligt.

Hans: – Jamen, jeg legede med den, og så var jeg gået på toilet. Og så tog han den.

Mig: – Nåh ja. Det kan jeg godt se, men så stod den der jo faktisk også bare. Så kan jeg godt forstå, Sebastian tænkte den var fri.

En anden dreng, Isak, kommer forbi.

Isak: – Hans, snakker I eller er du ... [sat der af en voksen]?

Hans virker lidt forvirret.

Mig: – Vi sad bare og snakkede, Isak. Hans, skal dig og Isak ikke lege sammen?

Hans nikker og rejser sig. Ham og Isak stikker af.

Introduktion

»Mennesker fungerer i sociale fællesskaber, og inden for disse udvikler de nogle bestemte rammer for og fortællinger om, hvordan man kan, bør og skal forstå verden og de fænomener, som indgår heri« (Mårtensson 2016, s. 97).

Menneskers oplevelser af sig selv, hinanden og verden er kulturelt betinget. Vi konstruerer vores livsverden (Klausen 2019) gennem de fortællinger, vi fortæller hinanden og den respons, vi får fra andre. Dette gælder også for (børnehave)børn. Men hvordan kan vi som voksne få indsigt i, hvordan børnehavebørn konstruerer deres livsverden, og hvordan de erfarer denne i forhold til de andre børn og til de pædagogiske medarbejdere, som de dagligt omgås i deres daginstitutioner? Hvordan italesætter børn konflikter, når der under leg opstår uenighed mellem to børn, og hvordan fremstiller de sig selv og hinanden, når de fortæller de voksne om disse konflikter? Hvordan agerer de voksne i situationen? Disse og dermed beslægtede spørgsmål vil vi belyse med udgangspunkt i 10 små praksisfortællinger, der fokuserer på temaet (børnehave)børn i konflikt.

Gennem arbejdet med disse fortællinger har vi støttet os først til teorier om konflikt-optrapning, dernæst til teorier om, hvordan (lege)kultur (Mouritsen 1996; Toft 2016)

indbefatter fortælling som en kerneaktivitet, og vi har sammenholdt denne måde at forstå børns fortællinger med en historiefaglig skelnen mellem hhv. krønike- og historiefremstilling. Vi har spurgt os selv, om børnehavebørn har samme plotforståelse som voksne, altså om de tænker i årsag-virkningskæder, når de italesætter konfliktoplevelser. Vi ser de små praksisfortællinger som *episodiske* mikroberetninger, vi voksne i situationen kan have svært ved at 'finde hoved og hale i', fordi vi efterspørger *episk* strukturerede, logisk sammenhængende fremstillinger, som kan løse op for problemer i plottet. Voksne efterspørger *værker*. Samme værkperspektiv anlægger vi ofte på leg, hvorimod det for børn snarere handler om, hvordan legeprocesser *virker*. Begreberne fortælling og leg er i artiklen her fremstillet som verber snarere end som substantiver, som processer snarere end som færdiggjorte fabrikationer.

Fortælling 2

Jeg er egentlig på vej hjem, da Iris kommer mig løbende i møde.

Iris: – Malte siger, at han vil ødelægge vores hus, hvis han ikke må træne derinde. Men vi skal altså bo der.

Esther og Emmalie er i gang med at bygge et hus ved det væltede træ. Jeg går derhen.

Malte har også hentet en anden voksen, som går, da jeg kalder Malte hen.

Malte: – Det er fordi, jeg skal træne!

Mig: – Okay. Men har du sagt det til pigerne?

Malte: – Nøh ...

Esther: – Nej, og det er fordi, vi skal bo derinde.

Mig: – Hmm. Måske du kan lave dit eget træningshus?

Malte: – Jamen, det kan jeg ikke bygge, og de har taget alle brædderne.

Mig: – Der er også brædder derhenne. Prøv at spørge, om de vil hjælpe dig?

Malte virker lidt slået ud. Pigerne tager fat i ham. De får nogle brædder, men Malte giver hurtigt op.

Praksisfortællinger

Artiklen rummer empiri i form af 10 kondenserede praksisfortællinger om konflikter, der finder sted blandt børn i en integreret daginstitution. De 10 fortællinger er placeret spredt gennem hele artiklen. Vi har valgt at fokusere på børnehavebørnenes konflikter på trods af, at vuggestuebørnene går rundt i samme omgivelser som dem. Dette fokus på den ene børnegruppe er i sit udgangspunkt en konstruktion, hvilket vi er bevidste om. Bjarke Schjødt Larsen (fortællingernes jeg-person) arbejdede på tidspunktet for empiriindsamling (2017) som pædagogmedhjælper i institutionen, og her erfarede han, hvordan hverdagslige (lege) konflikter opstod og udviklede sig blandt børnene. Under indsamlingen af deres fortællinger herom bestræbte han sig på at få børnene til at fortælle hver deres udgaver af historien, hvilket ikke altid var lige let, dels fordi nogle børn havde sproglige vanskeligheder, dels fordi han også måtte indgå i forløbet i sin funktion som pædagogisk medarbejder. Han stod således selv i en konflikt, nemlig mellem at søge at tilvejebringe værdifuld empiri til fremtidig analyse og at træde i karakter her-og-nu som pædagogisk medarbejder.

Det er svært at lykkes med denne dobbeltrolle i en konfliktsituation, hvor pædagogen virker som praktiker gennem *refleksion-i-handling*, altså gennem erfaringsbaseret improvisation.

Empiriindsamlingen skal imidlertid hjælpe med til, at man kan reflektere over en situation efter situationens ophør, skabe *refleksion-over-handling* for at konstruere viden om og i daginstitutionsfeltet (Schön 2001). Denne artikel kan læses som et bidrag hertil.

Empiri i form af praksisfortællinger er udviklet som et pædagogisk værktøj til *narrativ dokumentation* (Hansen 2009), dvs. hverdagsfortællinger om, hvordan den pædagogiske medarbejder har oplevet og forstået en *hændelse*, og som fortælles i et (pædagogisk) hverdagsprog uden analyser eller refleksioner. Fortællingen danner grundlag for en identificering af den problem- og løsningsforståelse, som fortælleren arbejder ud fra, og udtrykker fortællerens måde at konstruere og udføre pædagogik i praksis (ibid.) I artiklen her forskyder vi imidlertid fokus fra den voksne aktørs pædagogiske praksis over til de narrative, som børnene skaber omkring konflikter, der er affødt af deres legepraksis. Eftersom den voksne fortæller bliver involveret i denne praksis, enten af børnene eller af sin egen professionelle tilgang, er den voksne selvfølgelig også en væsentlig part i analysen.

Det empiriske materiale, de 10 praksisfortællinger, gengives nummererede i kronologisk orden og er særskilt fremhævede i artiklen her. De deltagende børn er anonymiserede, og det samme er den konkrete daginstitution.

Fortælling 3

De store børn fra Stjernestuen og Mælkevejsstuen er på vej til rytmik. De leger lidt frit på legepladsen, mens vi voksne får alle i tøjet (De involverede børn bor i samme landsbylignende miljø tæt ved og løber selv frem og tilbage mellem hinandens huse i det lille miljø – derfor sker der gerne mange ting imellem dem, som man ikke nødvendigvis observerer i børnehaven).

Karla: – Magnus har mit stykke legetøj, og det er faktisk mit hjemmefra!

Mig: – Nå, så må vi lige tale med Magnus om det.

Jeg ser rundt på legepladsen og finder Magnus.

Mig: – Magnus, kom lige herhen!

Magnus kommer lidt forsigtigt hen.

Magnus: – Jeg har lånt den af Isak.

Isak er en dreng på stuen, der er god til at låne sit legetøj ud.

Mig: – Hmm. Karla, er du sikker på, at det er din hjemmefra?

Karla: – Ja!

Magnus: – Nej, det er Isaks!

Mig: – Så må vi lige have fat i Isak.

Jeg ser rundt efter Isak. Han står ved rutsjebanen.

Mig: – Isak, kom lige.

Isak kommer hen.

Isak: – Ja?

Mig: – Er det din kniv?

Isak nikker.

Karla: – Jamen, det er fordi, jeg har givet ham den i fødselsdagsgave!

Isak nikker igen.

Magnus: – Og så lånte jeg den af Isak.

Karla: – Ja, men jeg gav ham den i fødselsdagsgave.

Mig: – Men så er det jo også Isaks?

Karla: – Nej, for han brugte den jo ikke.

Mig: – Jamen, hvis du har givet den i gave, så er det jo Isaks, og så må Isak bestemme over den.

Karla brummer frustreret.

Karla: – Hmm.

Mig: – Kan I ikke lege noget sammen med kniven? Er det ikke smartere?

Magnus og Isak nikker. Karla følger lidt efter med.

Metode og analysestrategi

Vores metodologi tager afsæt i en socialkonstruktivistisk tilgang (Collin 2003). Vi ser vores begrebsdannelser og de fænomener, de omhandler, som socialt konstruerede. Det gælder derfor både for os som analytikere og for de børn, hvis fortællinger vi analyserer, at vores mulighed for erkendelse er betinget af, hvordan vi reproducerer vores viden gennem daglige interaktioner (Hansen & Sehested 2003: 99; Gergen & Gergen 2011: 15). Denne tilgang præger vores metodiske oparbejdning af empiri og analysestrategi, dels når vi gennem feltarbejde indsamler eksempler på børnehavebørns konfliktfyldte interaktioner i bestemte situationer i en konkret børnehave, og når vi i efterfølgende udvælger, sammensætter og fremstiller vores praksisfortællinger. F.eks. er det den pædagogiske medarbejder, der afgør, hvilke 10 fortællinger, der bliver indsamlet og nedfældet, hvornår de skal begynde og slutte, hvilke regibemærkninger der skal supplere replikkerne osv. Uanset hvor meget vi ønsker at se fortællingerne som processuelle, så får de qua den skriftlige udformning karakter af afrundede værker. Vi er desuden begge, på hver sin måde, fagligt involveret i udviklingen og studiet af fortællinger, af leg og af feltarbejde i daginstitutioner, og vi er bevidste om, at andre læsere af de 10 fortællinger vil kunne nå til andre erkendelser.

Det giver imidlertid ikke mening at spørge, hvad der i *virkeligheden* er sket i en børnehave, hvor en konkret konflikt udspiller sig. Børnehaven er en sociokulturel institution, som genererer hverdagslige konflikter, børn og voksne har hver deres forforståelse og fortolkning af. I stedet kan vi præsentere vores perspektiv på børnehavekonflikter ved at udpege en række analysebærende begreber som f.eks. *fortælling*, *emplotment* og *monomyter*, som vi dernæst udfolder gennem en række tilknyttede begreber (Esmark, Lausten og Andersen 2014, s. 12). Fælles for de begreber, vi benytter, er, at de udspringer af et perspektiv på *mening*, som noget, der skabes gennem *relationer*. Mening er relationel snarere end individuel (Gergen 1999). Hvad der sker, f.eks. under en konflikt mellem børnehavebørn, giver ikke mening for børnene, hvis de mislykkes med at koordinere deres egen opfattelse med de andres opfattelse. Koordinationen sker bl.a. gennem be- eller afkræftelser af divergerende opfattelser, gennem forhandlinger og aftaler. Kort sagt sker den primært gennem udveksling af fortællinger eller narrativer.

Disse fortællinger forholder sig til sociokulturelle konventioner, f.eks. til generelle regler for interaktion og til specifikke normer for og praksisformer i institutionaliseret leg, f.eks. om man må slå på hinanden, og om hvem der bestemmer over en gave – giveren eller modtageren (Esmark, Lausten og Andersen 2014: 20). Professor Hanne Warming, RUC, spørger i forlængelse heraf: »*Findes sandheden om den anden (person eller kultur) i ordene*

og tankerne, i erfaringen og sansningen eller i relationerne? Findes der overhovedet én sandhed om den anden (person eller kultur) – og hvis der findes flere, er de så ligegyldige?» (Warming 2003: 133). I forlængelse heraf spørger hun, om vi har et fællesskab i sansningen, som muliggør *intersubjektivitet*, dvs. gensidig forståelse og kommunikation? Kan et barn, der aldrig selv er faldet og har slået sig, forstå et andet barns smerte ved fald? Kan det forstå, hvad det vil sige, at det gør ondt? (ibid.: 135). Kan det pædagogiske personale skabe en forståelse af problemstillingen, hvis barnet ikke har denne tidligere erfaring i sit mentale bagkatalog af sansninger? Kan den voksne undgå »... at påtvinge børnene voksen- eller videnskabsskabte kategorier i interviewsituationen« (ibid.: 143)? Med andre ord: kan voksne anlægge et *børneperspektiv*, dvs. et perspektiv, der åbner op for en forståelse af, hvordan børn konstruerer deres livsverden (Kampmann 2000; Gulløv & Højlund, 2010; Poulsen 2017)? Det vil i al fald kræve, at man går pragmatisk til værks, og, som tilfældet er i artiklen her, deltager i hverdagen i den daginstitution, hvori børnene indgår i relationer til hinanden og de voksne. Det er dog vigtigt at understrege, at begrebet om børneperspektiv er et analytisk begreb:

»Analyse refererer til en søgen efter sammenhænge, og derved en udforskning af, hvordan barnets handlinger hænger sammen med, hvad andre gør, og hvordan den aktuelle situation forbinder sig til andre situationer på tværs af forskellige sammenhænge. På den baggrund bliver det væsentligt at kigge på de sociale samspil, barnet er en del af, men også hvorledes de enkelte situationer forbinder sig til andre situationer og sociale praksisstrukturer« (Poulsen 2017: 73).

Det analysestrategiske (børne)perspektiv skal udpege, hvilke begreber der kan forklare, hvad der siges og gøres, men lige så vigtigt er det, at være opmærksom på, »... hvad der vælges fra, altså hvilke blinde pletter en given analytik fører med sig« (Esmark, Lausten og Andersen 2014: 26). I det følgende vælger vi primært at trænge ind i de ti praksisfortællinger først gennem brug af en model for konfliktoptrapning, dernæst gennem narrativ analyse af dem som fortællinger.

Fortælling 4

Der er godt gang i den på legepladsen, og jeg sidder på en bænk og holder opsyn. Pludselig kommer Henry og Samir fra Græshoppestuen mig i møde. Samir er et nyt barn, der er flersproget.

Henry: – Naja har taget vores gyng.

Mig: – Okay. Skal vi så ikke lige gå hen og tale med hende?

Jeg går og ser tilbage. Henry og Samir står der stadig.

Mig: – Hov, I skal da gå med.

Vi når hen til gyngen, hvor Naja er i gang. Hun gør meget for at se ud, som om hun ikke ser os.

Mig: – Naja, jeg tror lige du skal tale med Henry og Samir.

Hun ignorerer mig.

Mig: – Naja, Henry siger at du har taget gyngen.

Sigrid sidder på en anden gynge.

Sigrid:– Det har hun også.

Mig:– Nå, der er advokat på.

Jeg smiler.

Mig:– Naja, du skal altså lige tale med Henry.

Naja: – Jamen jeg ville gerne gynge!

Henry: – Men vi havde gyngen.

Naja: – I sad ikke på den!

Jeg ser på Henry.

Henry:– Jeg stod ved siden af.

Mig: – Nåh. Ja okay. Det er jo ikke stoledans, Naja.

(Vi har lige leget stoleleg til rytmik)

Mig:– Måske du skal vente på, at en gynge bliver ledig?

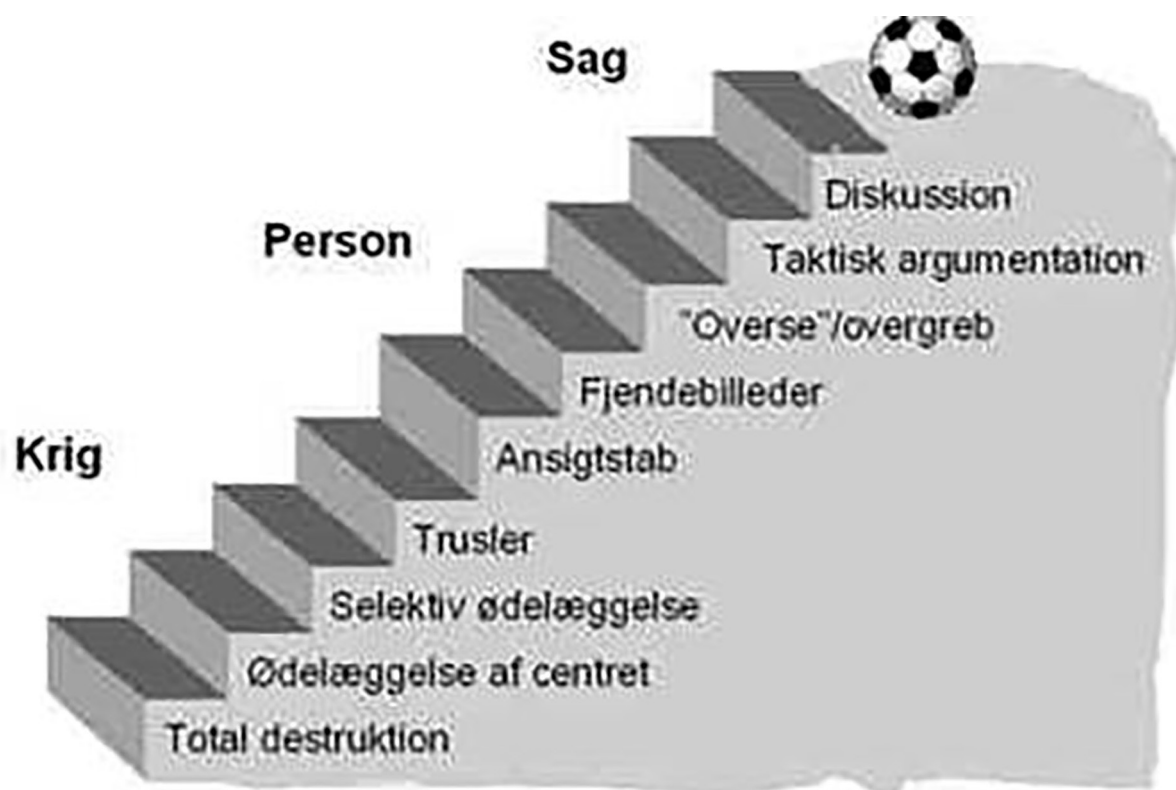
Naja trækker på læben.

Naja:– Okay.

Hun går af og finder hurtigt nogle andre at lege med. Henry og Samir giver sig til at lege med gyngen (uden egentlig at gynge).

Konflikter

Vi definerer en *konflikt* som Det Kriminalpræventive Råd gør i samarbejde med Center for Konfliktløsning: »En konflikt er en uoverensstemmelse, der giver spændinger i og mellem mennesker« (Christy 2015: 16). Her er der en empatisk tilgang til konflikter (Öhman 2000: 219-244) blandt børn, som vi udvider gennem brug af den såkaldte konflikttrappe-model. Modellen er udviklet af den østrigske konfliktforsker, Friedrich Glasl (Glasl 1994; Christy 2015: 18-22) og viser, hvordan en konflikt kan op- og nedtrappes over 9 trin, hvor specielt de første 5-6 er interessante for vores analyse.



Glas's konfliktrappe (hentet fra <https://bupl.dk/arbejdsmiljoe/psykisk-arbejdsmiljoe/konflikter/>)

På konfliktens tidlige stadie, 1. trin (*forhærdelse*), har to eller flere individer en uoverensstemmelse; de har et problem og kan ikke finde en fælles løsning. Problemet kan dog stadig løses gennem samtale. På 2. trin (*debat/polemik*) begynder de hver især at personificere den anden part som problemet, og der kan opstå negative følelser, angreb og bebrejdelser. Der kan gøres forsøg på at få medhold fra udenforstående, og der kan bruges verbal magtudøvelse. På 3. trin (*handlinger i stedet for ord*) opgiver parterne gerne samtale, da det tilsyneladende ikke har virket. Trinnet er altså præget af upræcis kommunikation, flere følelser og mindre forståelse. Den/de forurettede finder nye problemer både i hverdagen, men også i hvad der tidligere er sket. En tidligere konflikt kan altså her farve den nuværende. Trinnet er også kendetegnet ved en grundlæggende mistillid til modpartens motiver og ved tab af empati. På 4. trin (*billeder og koalitioner*) trænger stereotype forestillinger og klicheer sig på, man forsøger at stigmatisere modparten, og ubevidst overfortolker man modpartens formulering eller intention negativt. Man forsøger at skaffe sig sympatisører. På 5. trin (*tab af ansigt*) skabes der et klart fjendebillede: Modparten er ikke kun skyldig, han er skurken. Den gamle sag kan være glemt, mens modparten nu bliver fastholdt i et stereotypisk fjendebillede (jf. Gergens begreb om monomyter senere). Der tales om forræderi, eksklusion, forbandelse og ideologisk værdikamp.

Trin 6 (*trusler og afpresninger*) peger med sine ultimative krav og åbenlyse fjendtlighed frem mod trin 7-9, hvor *vold og magtanvendelse* anses for legitime midler, hvorefter konflikten bliver til åben *krig*.

Konflikttrin i de 10 fortællinger

Det kendetegner de fleste af konflikterne mellem børnehavebørnene, at de kan indplaceres på de laveste trin, mens nogle er fastsat midterst på trappen. I alle 10 fortællinger er konflikttrin 1 tydeliggjort. I et børneperspektiv er der tale om problemer, børnene ikke af sig selv kan løse umiddelbart. Samtale er en vanskelig sag i aldersgruppen her, også fordi nogle børn er tosprogede. Der er flere grunde til, at konflikterne ikke eskalerer mere, end de gør. En indlysende årsag er, at den pædagogiske medarbejder går ind og rådgiver børnene i at løse konflikten, han insisterer på samtale om konflikten, og han peger på veje ud af den. En anden årsag kan være, at en del temaer (f.eks. en 'stjålet' lastbil eller ønsket om at lege en speciel leg et sted, hvor der ikke er plads) ikke umiddelbart rummer problemstillinger af vedvarende karakter. Den pædagogiske medarbejder blander sig, men børnene ville selv kunne byde ind med løsninger, der samtidig ville nedtrappe konflikten – som f.eks. når Isak i Fortælling 1 kommer hen for at ville lege med Hans til sidst. Inkluderende leg kan i et børneperspektiv forstås som dialogisk, og hvor årsag-virkningsforklaringer ikke fungerer for dem, kan legens samvær rette op på oplevelsen af ikke at blive anerkendt.

Børnenes mundtlige samtaler eller udvekslinger sker gennem en voksen mediator, en mellemmand, der er indstillet på at forhindre eskalering af konflikter og i visse tilfælde netop har denne funktion. Her bliver Fortælling 7, 8 og 10 (og til dels også 9) interessante. De involverer en bestemt dreng, Viktor, der i børnehaven har været kendetegnet ved en udadreagerende og voldelig opførsel. Viktor er umiddelbart inkluderet i sin børnehavegruppe, men bliver af de voksne holdt i kort snor. Han er efter flere voldelige situationer på legepladsen blevet sat under opsyn, hvor der konsekvent er en voksen tilknyttet ham. Hvordan den voksne vælger at tackle denne rolle, er forskelligt. Den aktuelle strategi er her at holde sig langt fra ham, samtidig med at der er øje for ham, så han ikke får oplevelsen af, at alt hvad han foretager sig bliver vurderet. Denne taktik har gjort Fortælling 9 mulig, hvilket udover at vise en anden side af Viktor, også viser noget om det, vi senere betegner som initial-plot. De 3 (4) tekster rummer et tydeligt fjendebillede i form af drengen Viktor. Også i de situationer hvor Viktor ikke selv har haft noget med sagen at gøre.

Fortælling 2 ligger lige som de sidste tekster forholdsvis højt på konflikttrappens trin 4 og 6, men uden dog at påføre en stigmatisering eller fjendedyrkelse af modparten. Malte og Iris har opgivet at tale om deres konflikt (trin 4), og Malte truer også Iris og de andre piger for at komme med i legen (trin 6). Da gruppen går på stue sammen, kan man diskutere, om det manglende femte trin skyldes, at pigerne allerede kender Malte og hans reaktionsmønster, men ikke ser det som et problem, der skal føre til fjendedyrkelse.

Vi vender os nu mod, hvordan børnene og pædagogmedhjælperen fremstiller konflikterne som narrative tekster, hvordan de fortæller om dem som krøniker eller som historier.

Fortælling 5

Jeg kan se Iris og Lasse stå og skændes om fire grønne mælkekasser. Der er 9 ens mælkekasser i alt. Lasse legede der tidligere på dagen, men er siden gået i gang med andre ting.

Iris har et »rygte i institutionen« som et problembarn og er derfor vant til hurtigt at få skylden. Hun ser da også ængstelig ud, da jeg nærmer mig.

Mig: – Hvad sker der?

Iris: – Jeg skal bruge dem til et kaninbur!

Lasse aser og maser videre med kasserne.

Mig: – Okay. Sæt dem lige ned, mens vi snakker. Og hvad siger du Lasse?

Iris sætter kasserne ned.

Lasse: – Det er mit cirkus.

Jeg ser på Iris.

Mig: – De stod der da bare, kasserne. Gjorde de ikke?

Iris nikker, og løfter dem igen.

Mig: – Vent lige, vi skal lige finde ud af det hele.

Hun sætter dem ned igen. Utålmodigt.

Mig: – Lasse, det er jo lang tid siden, du har leget med dem. Lige nu leger du jo med Anne-Louise?

Lasse nikker og ser så på kasserne.

Lasse: – Men jeg skal bygge noget.

Mig: – Der er jo 5 andre kasser også.

Lasse: – Dem skal jeg ikke bruge.

Mig: – Det er jo de samme kasser.

Lasse ser på dem og giver op. Han tager to andre kasser og stikker af.

Fra krøniker til historier

Den amerikanske historiker Hayden White har arbejdet socialkonstruktivistisk med bevægelsen fra krønike- til historieskrivning: En *krønike* betegner en kronologisk opremsning af begivenheder, som gengives uden reflekteret forklaring og sammenhæng. En historisk fremstilling sætter derimod krønikens begivenheder ind i en meningsfuld sammenhæng bl.a. ved at tilbyde forklaringer på årsag-virknings-forhold. Meningstilskrivningen sker gennem *fortælling* eller *narration*. (Køppe 2003: 259-260) For White er fortælling en *metakode*, som vi bruger til at udveksle transkulturelle budskaber om vores oplevelser og erfaringer af verden, hinanden og os selv (White 1980: 6).

Som begreb for den sammenhængsskabende kraft bruger White *emplotment*, et begreb der er nært beslægtet med det litterære begreb for *plot*, dvs. en struktur af relationer, som giver de forskellige delhændelser i en fiktion mening ved at knytte dem til en fælles helhed (ibid., s. 13). Gennem emplotment bindes hændelserne sammen til begivenheder, så der etableres et afgrænset forløb, et 'værk', med begyndelse, midte, slutning – hvilket krøniken ikke i sig selv rummer.

Den amerikanske psykolog, Kenneth Gergen, udvidede denne tilgang ved at introducere begreberne makro- og mikroberetning. I *makroberetningen* fortælles om et menneskes hele

liv, fra vugge til grav. *Mikroberetninger* er i stedet små episoder, f.eks. fra en arbejdsplads eller, som i denne artikel, fra en legeplads (Køppe 2003). De 10 praksisfortællinger, vi analyserer, er eksempler på, hvordan narrativitet er en integreret del af legeprocesser, sådan som også børnekulturforsker Flemming Mouritsen har peget på (Mouritsen 1996, Mouritsen 2016, Bind 2). Dette gælder uanset om fortællingen omhandler fiktive eller faktiske forhold, om den handler om, hvem der skal være røver og hvem politi i en leg, eller om hvem der har ret til at erobre hvad og hvornår, som f.eks. en lastbil i sandkassen (Fortælling 1) eller en lommelygte i legerummet (Toft 2014: 111-121).

For såvel makro- som mikroberetninger gælder, at de som »... *narrative erkendelses- eller læreprocesser udgør grundlæggende psykologiske mekanismer hos mennesker, og at pædagoger på baggrund heraf kan kvalificere og udvikle praksis ved at anlægge et narrativt blik på praksis*« (Ritchie 2012: 8). Man kan f.eks. arbejde med forekomsten af *monomyter*, dvs. bestemte grupper af menneskers stereotypiserede fortællinger om sig selv og hinanden (Gergen 2011: 24 og 58), sådan som vi så ovenfor, hvor drengen Viktor bliver fortalt frem som et stereotyp fjendebillede.

Som White understreger (White 1980: 27), præsenterer vores perception os ikke for en verden, der æstetisk er formgivet efter den klassiske fortællemodel med optakt, konflikt og spændingsforhold, der leder frem mod en kulmination, som enten helt forløses eller leder os frem mod nye konflikter. Verden fremstår ikke uden videre for os som kohærent med indlejrede logiske kæder af årsag-virkningsparametre, der gør det muligt for os at erkende slutningen allerede fra begyndelsen, som det er i en krimi eller en fortælling bygget over formularen »først så...og som følge heraf...og derfor så...«, som vi ser pædagogmedhjælperen argumentere i Fortælling 3: – *Jamen, hvis du har givet den i gave, så er det jo Isaks, og så må Isak bestemme over den*. Snarere præsenterer verden sig umiddelbart i samme form som annaler og krøniker, altså som rene rækkefølger uden begyndelse og slutning, eller som en række begyndelser, der nok kan bringes til ophør, men aldrig afrundes. Vi finder denne form for episoder uden logiske årsag-virkningsparametre i børns fortællinger bygget over formularen »og så...og så...og så...«, som f.eks. i Fortælling 1: – *Jamen, jeg legede med den, og så var jeg gået på toilet. Og så tog han den*. Hvis den voksne anerkender denne form for argumentation, må han også anerkende den modsatte kæde (i Fortælling 3) som logisk: – *Ja, men jeg gav ham den i fødselsdagsgave. – Men så er det jo også Isaks? – Nej, for han brugte den jo ikke*. Vi ser, hvordan børnene forsøger sig med at opbygge logiske kæder, som i de fleste tilfælde underkendes af den voksne.

Det er ikke vores perception, men socialt konstruerede og vedtagne moralske eller normative kodekser, der får os til at skabe mening gennem fortællinger. Er det ikke sådan, at fortællinger altid vil være moralske? Vi genfinder dette perspektiv på fortællinger hos Flemming Mouritsen, når han understreger forskellen på at udveksle erfaringer gennem (voksenskolet) *forklaring* og *argumentation* og så at gøre det gennem *fortælling*, hvad enten det sidste sker gennem børns mundtlige, procesorienterede fortælleform eller i den (skole)skriftlige, værkorienterede form, de efterhånden tilegner sig (Mouritsen 1996: 113-24). Børnehavebørns erfaringer af konflikter med andre børn betyder, ikke mindst gennem pædagogers indgriben, at de gør sig erfaringer med forskellige måder at forklare sig, forsvare sig, fortælle sig frem som den forurettede. De opbygger derigennem et selvbillede: »*Vi reagerer umiddelbart på oplevelser og hændelser ud fra måden, hvorpå vi tænker og*

forstår verden i forvejen. Vi forsøger at få 'tingene til at passe' med det billede af verden, som vi nu engang har på et givet tidspunkt«. (Ritchie 2012: 8). Et barn, der altid får skylden for konflikter, eller som har haft en fortid hvor han har slået, kan hurtigt komme til at leve op til dette selvbillede i det øjeblik han står i en konflikt. Andre børn kan desuden holde fast i dette billede af ham, også når det ikke er relevant i konteksten.

Omvendt kan et barns selvbillede og andres billeder af dette barn ændre sig både kognitivt og følelsesmæssigt set (Ritchie 2012: 811). Det sker ikke af sig selv, men kan blive hjulpet på vej f.eks. gennem dialog i konfliktsituationer, som vi ser eksempler på i de 10 fortællinger.

Fortælling 6

Drengen Magnus kommer vred og ked af det hen til mig.

Magnus: – Hans nev mig her!

Magnus viser mig et gammelt mærke nær øjet.

Mig: – Nev han dig? Lad os lige tale med ham.

Jeg finder Hans på legepladsen.

Mig: – Hans, kom lige herhen.

Hans: – Jeg legede bare.

Mig: – Okay. Men Magnus siger, at du nev ham?

Hans: – Det er fordi, han så ud, som om han vil slå.

Mig: – Så han ud som om?

Hans: – Ja.

Mig: – Men skal man så nive?

Hans: – Jeg nev ikke.

Mig: – Hvad gjorde du så?

Hans: – Jeg svingede bare med armen.

Mig: – Mod Magnus?

Hans: – Nej, han kom bare.

Mig: – Så du siger, at Magnus løb ind i din arm, mens du svingede den?

Hans: – Mhm.

Mig: – Magnus, hvad siger du?

Magnus: – Han nev mig.

Mig: – Men svingede han med armen?

Magnus nikker, ser meget forknyt ud. Viser igen det gamle mærke.

Mig: – Det mærke er gammelt, Magnus.

Jeg vender mig mod Hans.

Mig: – Men hvis du legede, at du svingede armen, hvordan kunne du så se, at Magnus lignede, han ville slå?

Hans: – Det kunne jeg bare.

Hans' blik bliver fjernt igen. Han går et par skridt bagud.

Mig: – Nu trækker du dig, Hans.

Han sukker og går hen til os igen.

Mig: – Hvordan skal vi finde ud af det her? Du siger han niver, du svingede bare med armen, og Magnus ville slå.

Hans går hen foran Magnus.

Hans: – Undskyld.

Hans ser afventende på Magnus.

Mig: – Hvad vil du have, Magnus skal sige?

Hans: – Undskyld?

Mig: – Hvorfor det?

Hans: – Fordi, det synes jeg.

Mig: – Hvorfor sagde du undskyld?

Hans: – Det gjorde jeg bare.

Fortællerrollen

Når narrativer fungerer som be- eller afkræftelse af selvbilleder (og andres billeder af én), er der behov for en udvælgelse af elementer og oplevelser for at forstærke det billede, den talende plæderer for. Hvis man som i krøniken beretter i kronologisk rækkefølge, giver det ikke uden videre mening for andre, fordi der mangler emplotment, og fordi nogle af de andre, f.eks. en pædagogmedhjælper, kan inddrage elementer eller situationer, som modsætter sig fremstillingen (Horsdal 1999: 11). Det gælder om at få fortalt en (livs)historie frem, skabe mening og sammenhæng mellem hændelser i fortid og nutid (Ritchie 2012: 13). Der er brug for, at man forstår at positionere sig som fortæller.

Flemming Mouritsen definerer fortælleren som en rolle: »Fortælleren er en rolle, for så vidt en fiktiv rolle som rollerne i børns rollelege. [...] 'fortælleren' er forbindelsesled og formidler mellem fiktion og realitet, dvs. af den situation, hvori der fortælles« (Mouritsen 2006: 93). Børnene i de 10 fortællinger indtager på skift *fortællerrollen* i konfliktsituationen. De formidler deres egen oplevelse af fortællingens sandhed. Den pædagogiske medarbejder (»Mig«) derimod søger efter forklaringer, han tilstræber at få alle versioner af konflikten frem (f.eks. i drengen Viktors tilfælde, Fortælling 7 og 9) for at kunne skelne mellem rigtigt og forkert; han går snarere på jagt efter sandheden.

Grænsedragningen mellem fortælling i og om oplevet leg og en 'faktisk' virkelighed/sandhed er vanskelig og flydende, men bliver børnene holdt op på den, kan de sagtens skelne en mælkekasse fra et cirkus (Fortælling 5). F.eks. overgiver Naja sig i Fortælling 4 med et »Okay«, da hun ikke lykkes med at fortælle sig frem som den, der har 'ret' til en gynge.

At fortælle sig frem er en både individuel og kulturel proces. Vores forventninger til os selv mødes med de krav og forventninger, vores omverden har til os, f.eks. de implicite kulturelle regler for livet i en daginstitution. Regler, normer, krav og forventninger til god børnehavekultur bæres frem af personalet, som f.eks. i Fortælling 10, hvor en af de voksne siger: »Hov, Græshopper, I skændes ikke, vel? (...) – Det skal I altså ikke, så er det ind på stuen!«.

»Uden at personalet nødvendigvis har aftalt eller drøftet sagen, kan det være almindelig praksis, at personalet i hverdagen irettesætter børn, der løber indenfor. Det kan være noget, som er taget for givet, noget man bare gør, og derfor siger til børnene« (Ritche 2012: 39). Hvis én pædagog stigmatiserer eller definerer et barn i et bestemt narrativ, f.eks. som afvigende, vil andre pædagoger ofte støtte narrativet, og i deres udøvelse af fortællerrollen opdeler de typisk børnene i to grupper: de gode eller 'fuldkomne' børn, og de 'mangelfulde' – dem som har brug for megen støtte og ekstra opmærksomhed (ibid.: 42).

Et af formålene med at analysere praksisfortællinger er at skabe *modnarrativer*, dvs. narrativer, der går imod det allerede etablerede narrativ (individets eget såvel som omverdenens). Målet med modnarrativer er at erstatte tidligere negative fortællinger, og give individet mulighed for at igangsætte en positiv identitetsdannelse, og i stedet for tidligere negative narrativer tage modnarrativerne til sig (ibid.: 50). Ved hjælp af modnarrativer får omverdenen, i artiklen her personalet i børnehaven og de andre børn, mulighed for at gå ind og hjælpe eller korrigere individets narrativer, så de bedre passer til den herskende kultur i omverdenen. Som f.eks. i Fortælling 7, hvor to af børnene korrigerer en tredje, der spiller på fjendebilledet Viktor: »Lily siger at du slog hende? – Det gjorde jeg ikke. – Det er rigtigt. Hun faldt på cyklen. – Ja, hun faldt på cyklen«.

Et andet formål med praksisfortællinger kunne være at undersøge, hvorvidt 'de voksne' i lige så høj grad som børnene har behov for at møde modnarrativer til deres stereotyper. Et perspektiv, som vi ikke er blinde for, men ikke vil forfølge i denne artikel.

Fortælling 7

Lily kommer gående hen til mig med sin cykel i hånden. Hun snøfter, og der løber blod fra hendes mund.

Mig: – Hvad er der sket?

Lily: – Det var Viktor!

Mig: – Ej, det var ikke så godt.

Jeg hjælper Lily ind og få et glas vand. Tjekker om munden er okay, og spørger hende så, da hun er faldet ned:

Mig:– Kan du ikke fortælle mig, hvad der skete?

Lily: – Det var Viktor!

Mig:– Hvad gjorde Viktor?

Lily ser mod døren.

Lily:– Han slog.

Mig: – Okay. Jeg går lige ud og taler med ham. Er du okay?

Lily nikker.

Vi skilles og jeg går ud på legepladsen for at finde Viktor. Viktor cykler selv rundt og er under voksenopsyn.

Mig:– Viktor, må jeg spørge dig om noget?

Han stopper op på cyklen.

Mig:– Lily siger at du slog hende?

Han ser undrende på mig. Så bliver hans ansigt forknytt.

Viktor:– Det gjorde jeg ikke.

Liva: – Det er rigtigt. Hun faldt på cyklen.

Irma: – Ja, hun faldt på cyklen.

Hvad foregår der her?

I de ti fortællinger opsøger børnene for det meste den pædagogiske medarbejder i håb om at få rettet op på en ugering. De har mistet et stykke legetøj som i Fortælling 1, eller en gyngesving som i Fortælling 4, og ofte er det nok, at den voksne introducere et nyt narrativ, som tager højde for hvor problemet ligger. Når Hans f.eks. føler, at Sebastian har taget hans lastbil i Fortælling 1, ja så prøver pædagogmedhjælperen at stykke en krønike af hændelser sammen (Jf. Whites skelnen mellem krønike- og historieskrivning). Den voksne kan her ikke være sikker på, at Hans' fortælling samsvarer med krønikens kronologiske fremstilling, men heller ikke på, at Sebastians gør. I stedet ser vi, hvordan de to børn i samspil forsøger at stykke en ny historie sammen, der indbefatter begges narrativ: Ja, Hans havde leget med lastbilen. Men den stod også alene da Sebastian fandt den, for Hans var gået på toilettet.

Hans' følelse af at have mistet sin lastbil er måske ikke blevet mindre, men han har fået ændret sin historie om, hvad der skete, og der er blevet rokket ved hans selvbillede som den forurettede. På samme måde forsøger Hans også at forhandle med historien i Fortælling 6 – denne gang er modparten, drengen Magnus, dog ikke interesseret i disse forhandlinger.

Fortælling 8

Det er sidst på dagen. Anne-Louise sidder ved et bord og tegner, mens jeg er i gang med at lukke stuen ned. Anne-Louises mor kommer ind for at hente hende.

AS-mor: – Hvad har du så lavet i dag?

Anne-Louise fortæller en masse, som jeg ikke umiddelbart hører. Hun slutter med:

Anne-Louise: – Og Viktor har slået mig i dag.

AS-mor: – Det lyder ikke godt. Det gør han da ret tit, kan jeg forstå.

Mig: – Anne-Louise, Viktor har altså ikke været i børnehaven i dag.

Hun trækker på skuldrene.

Anne-Louise: – Så har han ikke slået mig.

AS-mor: – Hun fortæller ellers meget om Viktor, at han slår og sådan.

Jeg forklarer Viktors situation, og at vi har ham under opsyn.

Mor nikker, og hun og Anne-Louise genoptager hverdagssnak.

Emplotment

White introducerer som nævnt begrebet *emplotment* for de grundpositioner et menneskes narrativ kan tage udgangspunkt i. Forskelle i plots er også udtryk for forskelle i ideologi, nemlig mellem konservatisme, liberalisme, radikalisme og anarkisme. Disse fire ideologier kan medvirke til at udrede samfundsklassers og sociale gruppers interesser (Køppe 2003: 260), og de kan understøtte deres brug af *emplotment*, deres særlige konstruktion af årsag-virknings-forhold. Idet vi løsriver ideologibegreberne fra makroberetningernes niveau, vælger vi her at anvende dem analysestrategisk i forsøget på at afdække, hvordan mikroberetninger kan give indblik i børnenes tilgang til deres aktuelle livsverden. Samtidig 'oversætter' vi ideologierne til niveauet for praksisfortællinger.

Konservatisme betegner da *som det plejer/det kendte*. F.eks. at de voksne skal skælde ud, når nogen slår. Liberalismens *Jeg vil noget andet/frihed* betegner, at jeg bestemmer over, hvad jeg selv vil. Radikalismens *alternative eller voldsomme reaktion* kan f.eks. medføre, at

du skal have tæsk, når du tager mine ting. Endelig betegner anarkismen, at *reglerne gælder ikke mig*, f.eks. i 'jamen, han startede ...' (Omskrevet efter Køppe 2003).

Når Hans i Fortælling 1 kommer pædagogmedhjælperen i møde med ordene »*Sebastian har taget min lastbil*« er det altså et tegn på hans emplotment-position i narrativet, i dette tilfælde konservatismen: Man må ikke tage de andres ting. Sebastian, der nu leger med lastbilen, vælger at støtte op om denne position med det lige så konservative: »*Jeg fandt lastbilen!*«. Ting man selv finder, må man gerne lege med. Sebastians konservative modnarrativ kan skyldes, at Hans har hentet en voksen, og at de voksnes rolle eller emplotment på legepladsen typisk er at opretholde et konservativt narrativ.

I Fortælling 2 betegner vi Maltes ønske om at træne som en liberal position: Han vil noget andet end pigernes allerede etablerede fortælling, nemlig legen far, mor og børn. Huset kan da lige så godt være et træningscenter. Forud for pædagogmedhjælperens tilstedekomst, har han ifølge den ene pige truet med vold. Hendes konservative emplotment, at man ikke må drille eller true med vold, opstår som et svar på Maltes anarkistiske.

Fortælling 9

Jeg har opsyn med Viktor. Viktor, Alberte og Lily cykler. Viktor er langt foran de to andre, men kikker tit tilbage. Bertram kommer også cyklende på en dobbelt-cykel, der er bredere end de andre.

Bertram: – Kør hurtigere!

Alberte: – Jaja!

Bertram gider ikke vente og møver forbi og vælter hende i forbifarten. Alberte skriger, og Viktor vender sig prompte på cyklen.

Da jeg har set det hele, begynder jeg så småt at bevæge mig derhen ad.

Viktor standser Bertram og griber fat i ham. Han råber og har knyttet en næve.

Viktor: – DET MÅ MAN IKKE!

Mig: – Viktor, hvad sker der?

Viktor: – Han væltede Alberte!

Den knyttede næve dirrer stadig.

Bertram: – Viktor slog mig!

Mig: – Det gjorde han ikke, selvom han ser ud, som om han skal til det.

Jeg peger på Viktors hånd.

Viktor sænker den, men har den stadig knyttet.

Viktor: – Man må ikke køre ind i de andre!

Mig: – Det har du ret i.

Bertram: – Man må heller ikke slå!

Viktor: – Jeg slog heller ikke!

Mig: – Nej, det gjorde du ikke. Men Bertram har lidt ret, du så ud, som om du skulle til det.

Viktor: – Han kørte ind i Alberte!

Mig: – Og det skal man ikke på legepladsen, det har du helt ret i.

Bertram: – Men man må faktisk heller ikke slå!

Mig: – Nej, det må man heller ikke, Bertram. Men man kan godt have lyst til det. Og du behandlede ikke Alberte særlig pænt.

Viktor: – Nej, og det sagde jeg til ham!

Viktor er ved at blive meget frustreret nu.

Mig: – Og det var super godt, Viktor. Nu synes jeg, du skal hjælpe Alberte op på cyklen igen.

Viktor nikker, og går hen for at hjælpe Alberte.

I Fortælling 9 ser vi en anarkistisk tilgang, hvor drengen Bertram vælger at vælte Alberte, fordi hun ikke kører hurtigt nok. Hans emplotment over for Alberte er, at han godt må vælte hende, når nu hun ikke kører hurtigere. Viktor, der i andre fortællinger repræsenterer et fjendebillede, bryder her ind i de to børns historie og påpeger konservativt, at det må man ikke!

Som udgangspunkt må man altså antage, at børnehavens primære plot, dens *initial-plot* i hverdagens konflikter, er centreret omkring opretholdelse vs. brud på det konservative. Børnenes indledende henvendelse til pædagogmedhjælperen er konservativ. Når de kommer ham i møde i forbindelse med en konflikt – eller når han kommer dem i møde – så berettes der om 'forbrydelser'. Modparten har forbrudt sig mod barnet, og det er nu den pædagogiske medarbejders funktion at rette op på ubalancen. Selv i et ikke konfliktfyldt møde er dette gældende, f.eks. i slutningen af Fortælling 1, hvor Isak kommer hen for at tale med Hans: »Hans, snakker I eller er du...« (sat der af en voksen). Isak går altså ud fra, at når Hans og den voksne sidder uden at lave noget aktivt, så har der været en konflikt i gang, og nu er Hans blevet sat for at tænke over tingene, sat i en typisk konservativ position: Hvis man sidder ved siden af en voksen, har man gjort noget galt.

I Fortælling 8 møder Anne-Louise sin mor med konstateringen: »... og Viktor har slået mig i dag«. Hun har ikke haft en konflikt med sin mor, ej, heller med Viktor, der den dag ikke har været i børnehaven, hvorfor fortællingen egentlig kan placeres på 0 på konflikttrappen. Hun ændrer derefter sit udsagn radikalt: »... så har han ikke slået mig«. Viktor træder her frem på samme måde som i Lilys historie i Fortælling 7, nemlig som fjendebillede, som en prygelknabe, som ham man giver skylden, i situationer hvor ingen oplagt skurk er at finde. I Fortælling 9 er det også det første Bertram siger til den voksne, da han og Viktor er i konflikt: »Viktor slog mig!«.

Bertrams ytring er konservativ og målrettet den voksnes forventelige konservatisme: man må ikke slå. Problemet for Bertram er dog, at han ikke lykkes med at omskrive begivenhedernes gang, da den voksne var til stede og korrigerer. Hans historieskrivning står i kontrast til krøniken på samme måde som Anne-Louises gør.

Fortælling 10

Christian og Filip leger med en masse andre børn i alrummet, hvor der er puder og gynger og alt i alt et højt lydniveau. Filip råber til Christian

Filip: – Jeg vil ikke det ... (Lege med ringe)

Christian råber tilbage, men lyder ikke vred:

Christian: – Nej!

Mette (Voksen): – Hov, Græshopper, I skændes ikke, vel?

Christian: – Næh?

Mette: – Det skal I altså ikke, så er det ind på stuen!

Christian lyder forurettet:

Christian: – Vi skændtes altså ikke!

Mette: – Nå.

Hun fører de to drenge væk fra ringene og ind på stuen.

Krøniker i klammeri med historier

Som vi nævnte indledningsvist, anskuer vi fortælling og leg som verber snarere end som substantiver, som processer snarere end som færdiggjorte fabrikationer. Det betyder også, at de voksne oftest ikke kender til handlingsforløbet, som skaber konflikt. Børnene kan gengive det, men som bl.a. Fortælling 6 viser, kan et barn, her Hans, skifte forklaring 3 gange. Der opstår derfor situationer, hvor en voksen bruger krønikeformen til over for børnene at fastslå, hvornår deres fortællinger er sande, og hvornår de ikke er. Anne-Louises fortælling om, hvad hun har oplevet i børnehaven den dag, kommer i klammeri med krøniken, som kan reetableres, fordi forældre skal tjekke deres børn ind og ud ved aflevering og afhentning. Viktor er ikke blevet tjekket ind denne dag, og det har været omtalt i personalegruppen. Anne-Louise må overgive sig og ændre fortællingen: »Så har han ikke slået mig«.

Fortælling 9 er endnu et eksempel på, at krøniken kommer ind og ødelægger børnenes mulighed for at bruge emplotment til egen fordel. Bertram prøver hurtigt at få samtalen til at handle om, at Viktor har slået, men den voksne ved, at Viktor, trods truende adfærd, ikke har slået Bertram. Bertram har til gengæld væltet Alberte af cyklen. I klammeriet mellem krønike- og historieskrivning er det den voksnes mestring af konventionerne for argumentation, der vinder. I Fortælling 4 'sladrer' pigen Sigrid om Naja, der har taget gyngen fra Henry og Samir. Selv om den voksne afviser hendes advokatfunktion, fordi børnehaven ikke er en retssal med for og imod, så bruger han hendes version indirekte som støtte under sin egen konstruktion af en brugbar krønike for de tre børns konflikt. Stoleleg og gyngesbrug er ikke det samme. Men ret beset viser fortællingen, at børnehaven *er* en retssal, den voksne *er* en dommer, der i sin belæring i forbindelse med dommen henviser til, at den dømte må lære at skelne mellem legekulturelle regler for specifikke lege og (konservative) sociokulturelle regler for interaktion.

På den ene side har vi altså indtil nu kunnet fremanalysere brug af krønikeskrivning som en strategi for fortælling, der benyttes primært af børn, mens historieskrivning primært benyttes af voksne. På den anden side er krønikeformen i børns optik en fortælleform for meningstilskrivning, mens den for voksne er en form, der kan kombineres med historieskrivningens fremstilling af årsag-virkningskæder. En krønikes sandhedsværdi er

afhængig af den forforståelse, der ligger til grund. Krøniker kommer ofte i klammeri med historier, hvilket kan løses inden for legekulturens rammer gennem et 'hvad nu hvis vi siger, at Viktor har slået mig, og så...' eller 'hvad nu hvis vi siger, at gyngerne er stole nu lige som i stolelegen fra før, og så ...' I legen må der forhandlinger til. I børnehaven er de voksne sat som dommere, der afgør klammerier på grundlag af deres bemyndigelse som pædagogisk personale.

Børns monomyter og modnarrativer

Der er primært to monomyter på spil i de ti praksisfortællinger. Drengen Hans ser tit sig selv som offeret, f.eks. i Fortælling 1, hvor han også virker tydeligt forvirret, da pædagogmedhjælperen skaber et modnarrativ, hvori konflikten skyldes en misforståelse. På samme måde prøver han også at portrættere sig selv som offer i Fortælling 6, hvor Magnus og han har en konflikt. Her er hans første forklaring, at han var bange for, at Magnus ville slå ham. Da den voksne spørger mere ind til dette, ændrer han forklaring og prøver at sige, at det hele faktisk bare var et uheld. Til sidst trækker Hans sig, fordi han, som vi ser det, ikke længere kan finde rundt i sin egen forklaring. Præcis ligesom i Fortælling 1 er hans emplotment blevet brudt, der er opstået et modnarrativ, som han ikke ved, hvad han skal gøre ved. Dette kan senere føre til en akkomoderende læringsproces, jfr. nedenfor.

Konflikten mellem Magnus og Hans afsluttes med, at Hans siger undskyld til Magnus med den forventning, at Magnus også skal sige undskyld til ham. Hans prøver her at ændre historien, hvilket Magnus ikke er interesseret i. Eftersom den voksne ikke synes, man skal sige undskyld, med mindre man faktisk mener det, spørger han Hans, hvorfor han siger undskyld. Til det får han svaret: »*Det gjorde jeg bare*«.

Modnarrativet har som udgangspunkt mange træk med den ovenforstående gennemgang af krønikeskrivning og historieskrivning, og når både Sigrid, Irma og Liva (Fortælling 4 og 7) vælger at sladre er det måske ud fra et ønske om at give et modnarrativ til den givne situation. På samme måde som Irma og Liva støtter Viktor, går den voksne også ind i Fortælling 9 og giver ham et modnarrativ, han kan læne sig op ad, i stedet for at få skæld ud. I stedet for at fokusere på, at Viktor har optrådt truende, vælger han at forholde sig til, hvad Bertram har gjort (væltet Alberte), og giver dermed Viktor et modnarrativ til hans monomyte som drengen, der altid slår. Den voksne spiller på hans retfærdighedssans og viser ham, at han i stedet kan støtte Alberte, der har brug for hjælp. Viktor accepterer også dette modnarrativ som sit eget.

Resultaterne af vores analysestrategi udpeger to interessante vinkler på børns narrativer i konfliktsituationer. Det første er børns brug af emplotment i mødet med en voksen, hvor barnets positionering i forhold til situationen kan ændre sig fuldstændigt fra udgangspunktet, som f.eks. når Bertrams anarkistiske handling i Fortælling 9 hurtigt bliver til et konservativt narrativ om, at tredjeparten Viktor ikke må slå. I forhold til konflikter er reglerne for, 'hvordan vi gør' altså en vigtig detalje i mødet mellem børn og voksne. Måske ud fra et håb om, at de skal løse den umiddelbare problemstilling. Måske ser Bertram sin første konflikt, hvor han vælter Alberte, som forløst, og derfor vælger han at fokusere på Viktor's truende adfærd. Måske er hans ønske i stedet at påvirke pædagogmedhjælperen til at tage hans side i sagen, ved hjælp af monomyten om Viktor som prygelknabe.

Hvis man valgte at gå dybere i undersøgelser af prygelknaben og initial-plottet, kunne det være interessant at undersøge, hvordan børn, der altid får skylden for problemerne, egentlig bliver betragtet i børnegruppen. Er det et reelt skurkebillede af i dette tilfælde Viktor, eller er han blot en personificering: en fysisk skabning, man kan give skylden for sit uheld?

Konklusion

Med afsæt i socialkonstruktivistisk og narrativ fortælle- og historieteori har vi i denne artikel undersøgt 10 praksisfortællinger om konflikter i børnehaven. Undersøgelsen var båret af ideen om, at vi fortæller vores verden frem i samspil, at mening er af relationel karakter, og at børns fortællinger om konflikter derfor med fordel også kan anskues som led i deres legekulturelle interaktioner. Viktor er en bestemt dreng i børnehaven, ja, men han er også en legekulturel figur, der agerer monomytisk som prygelknabe.

I en konfliktsituation i børnehaven fristes og tvinges den voksne fagperson ofte til hurtigt at løse konflikter mellem børnene ved først som institutionelt bestaltet politi at fjerne problemet, at skille to stridshaner ad, og dernæst som dommer at afgøre sandhedsværdien af deres fortællinger bl.a. ved hjælp af henvisning til konservative love og regler for social adfærd. Gennem de nedskrevne praksisfortællinger kunne de voksnes refleksion-i-handling som erfaringsbaseret improvisation underkastes et eftersyn, en refleksion-over-handling. Forholdet mellem krønike- og historieskrivning viste sig da at være af kompleks karakter.

Gennem sammenstillingen af de 10 fortællinger tydeliggjordes, hvordan børnene skaber en verdensfortælling om børnehaven, som den pædagogiske medarbejder bliver en del af, men ikke nødvendigvis forstår og derfor heller ikke kan integrere i sine refleksioner-i-handling. Vi fremhævede narrativet 'han slår!' om monomyten Viktor som eksempel herpå. Viktor bliver både som drengen Viktor og som monomyten Viktor en prygelknabe, de andre børn kan give skylden for konflikter, og de voksne reagerede tit prompte på dette, uden egentlig at forholde sig til denne histories emplotment fra fortællerens side. Monomyten Viktor blev processuelt set mere og mere en del af den socialt konstruerede mening om den verden, de sammen med børnene befandt sig i. En (om)verden, det er vigtigt, men samtidig uhyre vanskeligt at placere i forhold til parametre som fiktiv/faktisk, krønike/historie, legekulturel/sociokulturel, sandhed/løgn. Hvad foregår der her? er et spørgsmål, der vil blive besvaret forskelligt, afhængigt af hvem vi hver især tilkender retten til at agere som politi, advokat og dommer.

Klassiske legekulturforskere som antropologen Johan Huizinga (Huizinga 1963, opr. 1938) og sociologen Roger Caillois (Caillois 1961, opr. 1958) så retssystemet med dets rammesatte retssal, dets rolletildeling af politi, forsvarsadvokat, anklager og dommer osv. som en leg af højere orden. Måske bør vi anlægge et børneperspektiv på den daglige kamp i daginstitutioner om retten til at sidde på stole og gynger for bedre at forstå og reflektere over ordensmagts funktion og udbredelse i børns hverdagsliv.

Litteratur

- Caillouis, Roger (1961, opr. 1958). *Man, Play, and Games*. USA: The Free Press of Glencoe, Inc.
- Christy, Lotte (2015). *Grib konflikten – om konstruktiv konflikthåndtering i skolen*. Det Kriminalpræventive Råd.
- Collin, Finn (2003). Socialkonstruktivisme i humaniora. In: Finn Collin og Simo Koppé (red.) *Humanistisk videnskabsteori*. København: DR Multimedie.
- Esmark, Anders, Carsten Bagge Lausten og Niels Åkerstrøm Andersen (2014). Socialkonstruktivistiske analysestrategier – en introduktion. In: Anders Esmark, Carsten Bagge Lausten og Niels Åkerstrøm Andersen (red.): *Socialkonstruktivistiske analysestrategier* [opr. 2005 Roskilde Universitetsforlag] E-bog <http://samples.pubhub.dk/9788778674302.pdf> København: Samfundslitteratur.
- Glasl, Friedrich (2017). *Konfliktmanagement*. Bern: Haupt Verlag.
- Gergen, Kenneth J. (1999). *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Gergen, Kenneth J. & Mary Gergen (2011). *Social konstruktion – ind i samtalen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gulløv, Eva & Susanne Højlund (2010). *Feltarbejde blandt børn*. København: Gyldendal.
- Hansen, Allan Dreyer & Sehested, Karina (red.) (2003). *Konstruktive bidrag – om teori og metode i konstruktivistisk videnskab*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Hansen, Janne Hedegaard (2009). *Narrativ Dokumentation – en metode til udvikling af pædagogisk arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Horsdal, Marianne (1999): *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*. København: Borgens forlag.
- Huizinga, Johan (1963, opr. 1938). *Homo Ludens. Om kulturens oprindelse i leg*. København: Gyldendal.
- Kampmann, Jan (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. In: Peter Stray Jørgensen & Jan Kampmann (red.): *Børn som informanter*, s. 23-53. København: Børnerådet.
- Klausen, Søren Harnov (2019). livsverden i *Den Store Danske*, Gyldendal. Hentet 13. maj 2019 fra <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=117707>
- Mouritsen, Flemming (1996). *Legekultur – essays om børnekultur, leg og fortælling*, Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Mouritsen, Flemming (2016): Refleksivitet og refleksionstyper i børns udtryksformer. In: Herdis Toft & Karin Esmann Knudsen (red.): *Mouritsens metode 2 – en børnekulturforskers arbejde 1972-2012*, s. 292-404. Odense: Syddansk Universitetsforlag / BUKS.
- Mårtensson, Brian Degn & Puggaard, Leif (2016). *Videnskab og pædagogik – en grundbog i pædagogisk videnskabsteori*. København: Akademisk forlag.
- Poulsen, Christina Holm (2017). *Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv*, ph.d.-afhandling indleveret til Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, Odense. Hentet 13. maj 2019 fra <https://www.ucsyd.dk/borneperspektiver>
- Ritchie, Tom (2012). *Narrativ teori i pædagogers praksis*. København: Billesø & Baltzer Bogforlag.

Schön, Donald A. (2001). *Den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Århus: Klim.

Toft, Herdis (2014). *Lege-Rum og Fortælle-Tid – kulturformidling i institutionelle rammer*. BUKS nr. 58, Skrifter fra Kulturprinsen nr. 8, Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Toft, Herdis (2016). Børnekultur. In: Flemming B. Olsen (red.): *Pædagogiske miljøer og aktiviteter. Grundfag-lighed på pædagoguddannelsen*. København: Frydenlund, s. 201-33.

Warming, Hanne (2003). Børneliv: En levet oplevelse og en social konstruktion. In: Allan Dreyer Hansen, & Karina Sehested: *Konstruktive bidrag – om teori og metode i konstruktivistisk videnskab*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur, s. 132-160.

White, Hayden (1980). The Value of Narrativity in the Representation of Reality. In: *Critical Inquiry, Vol. 7, No. 1, On Narrative (Autumn, 1980)*, s. 5-27, Chicago: The University of Chicago Press. Hentet 13. maj 2019 fra <https://www.jstor.org/stable/1343174>

Öhman, Margareta (2000). *Empati gennem leg og sprog*. København: Forlaget Børn & Unge.

Om forfatterne

Bjarke Schjødt Larsen er forfatter, foredrags- og kursusholder. Han er cand.mag. i dansk fra Københavns Universitet og efterfølgende uddannet på Forfatterskolen i børnelitteratur. Desuden har han en mastergrad i børne- og ungdomskultur (MBU) www.bjarkeschjodtlarsen.dk

Herdis Toft er lektor i børne- og ungdomskultur ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Hun er formand for BUKS samt medredaktør af Tidsskrift for børne- og ungdomskultur. Hun er studieleder for masteruddannelsen i Børne- og ungdomskultur – medier og æstetiske læreprocesser. Hun er desuden forskningsleder for Leg, Kunst & Medier, og hun forsker især i børns legeskultur, herunder deres brug af medier, fortællestrategier og demokratiske forhandlingsmåder. www.sdu.dk/ansat/herdistoft



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 63 2019 • Årgang 36 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Malene Børgesen og Mikkel Snorre Wilms Boysen

Betingelser for leg i daginstitutioner – med den styrkede læreplan

Resumé

I den styrkede pædagogiske læreplan (2018) fremhæves legens egenverdi, og legen anses som grundlæggende for børns trivsel, læring, udvikling og dannelse i daginstitutioner. Med udgangspunkt i den justerede lovgivning er det væsentligt at afdække legens betingelser anno 2018. I denne artikel præsenteres en kvalitativ empirisk undersøgelse med dette fokus, foretaget med pædagogstuderende som medundersøgere. Undersøgelsen er en del af et nyopstartet og eksperimenterende forskningsnetværk, hvor der arbejdes med at kombinere undervisningsaktiviteter og forskning på nye måder. I undersøgelsen genereres data fra 40 dagtilbud, i form af semistrukturerede interviews og deltagerobservationer ud fra et fællesgjort design. Empirien er behandlet gennem processer, hvor de studerende og forskere interagerer omkring udvalgte analysenedslag. I undersøgelsen fremskrives tre primære fund, der kan forstås som dilemmaer eller 'spænd', der interagerer med hinanden, og som pædagogikken skal håndtere. Disse fund betegnes *Orden og Kaos*, *Leg og rationalisering* samt *Divergent professionsnarrativ* og de diskuteres og perspektiveres yderligere i artiklen.

Nøgleord

leg; styrket læreplan; dannelse; professionsnarrativ; daginstitution

Introduktion

I det fælles pædagogiske grundlag, der er en del af den styrkede pædagogiske læreplan (2018), kan der identificeres mindst to mulige professionsnarrativer. På den ene side fremhæves legens egenverdi og legen knyttes her til barnets almene virkelyst og dannelsesvirksomhed. På den anden side anses legen som et middel til læring og udvikling. Med dette dobbelte blik på leg, reaktualiseres øjensynligt velkendte pædagogiske diskussioner og dikotomier (Skovbjerg 2017).

Mange i og omkring professionen tiljubler det fornyede fokus på legens egenverdi og fremhæver, at dette skift kan anses som en tilbagevenden til traditionelle danske og skandinaviske pædagogiske værdier (Vestergaard 2017). Denne tilbagevenden fremgår også af *Styrket læreplan, Rammer og indhold*, hvori det præciseres, at de nye tanker bygger på den danske dagtilbudstradition: »De nye regler står solidt på den danske dagtilbudstradition og skal derfor gerne vække genklang« (Børne- og socialministeriet 2018: 4). Andre påpeger, at der med introduktionen af den nye lovgivning udtrykkes langt større forventninger til legen, idet legen nu både skal være meningsfuld i sig selv OG styrke udvikling, læring, dannelse og trivsel (Holm 2018). I tråd med dette påpeger nogle interessenter, at loven er modsætningsfyldt, idet legens egenverdi fremhæves, samtidig med at kravet om læring dominerer lovteksten (Sørensen 2017).

Med baggrund i det nye lovmateriale kan der altså argumenteres for, at pædagoger skal favne forskellige forståelser af leg og forskellige pædagogiske værdier og tilgange. Særligt skal pædagoger på et kvalitativt såvel som et kvantitativt plan indtænke legen både som værensform og som middel til læring. Denne udfordring er ikke nødvendigvis let at imødekomme. Med henblik på at kvalificere og udvikle det pædagogiske arbejde i daginstitutioner er det derfor relevant at skabe viden om, hvorledes pædagoger aktuelt forstår og understøtter leg i pædagogisk praksis. Dette er formålet med nærværende undersøgelse.

Undersøgelsen er gennemført i november 2018 kort tid efter introduktionen af den nye dagtilbudslov. I undersøgelsen behandles det overordnede spørgsmål: »hvilke betingelser har leg aktuelt i dagtilbud?«. Dette tema danner afsæt for en række tilhørende forskningsspørgsmål:

- Hvilke forståelser af leg dominerer aktuelt i dagtilbud blandt pædagoger, og hvordan beskriver pædagogerne deres opgave i forhold til børnenes leg?
- Hvordan viser disse forståelser sig i praksis i samspillet mellem børn og pædagoger?
- Hvordan ser børn selv på leg og betingelserne for denne?

Undersøgelsen er udført som del af et forskningsnetværk med titlen »fra undervisning til forskning«, hvor der arbejdes med at skabe nye sammenhænge mellem undervisningsaktiviteter og forskningsaktiviteter (Boysen 2018a; Boysen 2018b). Med dette ærinde involveres en gruppe på cirka 40 studerende i empiriindsamlingsfase og analysefase. Ved at involvere mange undersøgere i processen er det intentionen at skabe kvalitativ viden om legens status og samtidig producere resultater, der til en vis grad kan generaliseres.

Artiklens to forfattere har i undersøgelsen indgået i forskellige roller. Malene Børgesen indtager en tovholderfunktion på undervisningsmodulet, hvori undersøgelsen er implementeret. Børgesen har i denne sammenhæng stået for pilotundersøgelse, undervisning,

empiriindsamling og fælles analyseprocesser med studerende. Mikkel Snorre Wilms Boysen har faciliteret undersøgelsens forankring og triangulering i forskernetværket og har desuden lavet fokusgruppeinterviews med studerende på holdet og deltaget i projektets afsluttende analysefaser. Med denne rollefordeling har det været ambitionen at styrke undersøgelsens validitet via en kombination af forskellige perspektiver.

I artiklen diskuteres først forskellige forståelser af leg og pædagogens rolle i forhold hertil. Dernæst undersøges legens betingelser i lyset af ny lovgivning. Efter dette gennemgås designets metodologi. I artiklens analysedel er der særlig vægt på at fremskrive tre centrale tematikker og analytiske fund, benævnt *Orden og Kaos*, *Leg og rationalisering* samt *Divergent professionsnarrativ*. Afslutningsvis diskuteres de forforståelser af leg, som øjensynligt former analysen, og undersøgelsens resultater sammenholdes med et lignende og samtidigt udført forskningsstudie med henblik på at fremme validitet.

Legens modpoler og pædagogens rolle

Inden for legeteori og legeforskning er en række forsøg blevet foretaget i forhold til at definere, kategorisere og favne legens forskellige aspekter (Huizinga 2006/1938; Mouritsen 1996; Sutton-Smith 1997; Sørensen 2015). De forskellige perspektiver har betydning for, hvorledes leg vurderes i en pædagogisk kontekst og for, hvilke roller pædagogen kan og bør indgå i med henblik på at styrke legen og legens værdi. I nærværende undersøgelse skal fremhæves to velkendte modpoler indenfor legeteori, som synes særligt væsentlige i forhold til undersøgelsens sigte.

For det første er legen på den ene side ofte forstået som mål i sig selv og på den anden side som et middel til læring. Ud fra den første vinkel er der tale om, at leg forstås som autotelisk, lystfuld, processuel og baseret på frivillighed. Man leger for at lege (Jessen 2018: 19). Ifølge den anden vinkel repræsenterer legen et læringspotentiale, der f.eks. kan omfatte specifikke videns- og færdighedsområder, såsom matematik, sprog og motorik (Brostrøm 2002; Konzack 2003; Vedeler 1987) eller mere generiske kulturelle værdier og koder (Vygotsky 1966). Disse to vinkler er ikke nødvendigvis modsatrettede. Et barn kan naturligvis lege en leg, der er lystfuld, processuel og samtidig lærerig (Sørensen 2015: 69). På den anden side kan et pædagogisk fokus på at fremme læring udfordre legens autoteliske implikationer (Brostrøm 2002: 466-467).

I forlængelse af ovenstående ses ligeledes forskellige tilgange til, hvorvidt pædagoger bør være rammesættende og guidende i forhold til børns leg (Jensen, Pyle, Zosh, Ebrahim, Scherman, Reunamo & Hamre 2019: 5). Med afsæt i et romantisk barnesyn opfattes legen som noget grundlæggende naturligt og alment menneskeligt, der fungerer bedst uberørt eller ikke-styret (Sørensen 2015: 116; Vedeler 1999). Ifølge dette blik kan voksenindblanding være potentielt ødelæggende for legen (Karlsen & Sigsgaard 2006: 87). Over for dette kan der med afsæt i den kulturhistoriske skole hævdes, at børn har brug for at blive vejledt og inspireret, og at pædagogen momentvis bør indtage en central rolle (Brostrøm 2002: 452; Lindqvist 2010; Sørensen 2015: 116).

De skitserede modsætninger repræsenterer et kontinuerligt omdrejningspunkt i den pædagogiske debat, aktuelt intensiveret pga. mangfoldige initiativer, der forsøger at drage nytte af legens læringspotentialer (Brostrøm 2002). Herdis Toft beskriver eksempelvis i artiklen »Leg som ustyrlig deltagelseskultur« (2018), hvordan den læringsorienterede

rammesatte leg udfordrer legens frie og ustyrlige væsen og dermed også dens demokratiske potentialer. Ifølge Toft ses således i stigende grad eksempler på, at legen inddæmmes, tæmmes, bremses og gøres til redskab for pædagogiske hensigter (ibid.: 26).

I nærværende undersøgelse er de forskellige forståelser og normative forestillinger om leg styrende for, hvorledes legen observeres og fortolkes (Jessen 2018) af de undersøgende studerende og forskere. De skitserede poler har derfor været ekspliciteret, diskuteret og uddybet blandt forskere og studerende før, under og efter den empiriske undersøgelse med henblik på at undersøge og italesætte forforståelser i feltet og blandt gruppen af undersøgere.

Den styrkede pædagogiske læreplan i et pædagogisk krydsfelt

Som nævnt i artiklens introduktion revitaliserer den styrkede pædagogiske læreplan en velkendt pædagogisk dikotomi, hvor legen både tillægges egenværdi og læringspotentiale. Dette betyder også, at pædagogens rolle udspændes mellem forskellige logikker og traditioner. I det følgende uddybes dette spænd med reference til relevant lovmateriale og aktuelle perspektiver på leg.

I *Master for en styrket læreplan* står det anført, at leg skal betragtes i sin egenværdi: »*Legen har en værdi i sig selv og skal være en gennemgående del af et dagtilbud*« (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016: 14). Dette kan i relation til et professionsnarrativ forstås som både nyt og gammelt. Nyt fordi det er en bevægelse væk fra det nuværende fokus på mål- og aktivitetsorienteret pædagogik; gammelt – reaktualiseret – fordi det netop aktualiserer et narrativ om barnets dannelsesvirksomhed. Det er en væsentlig pædagogisk opgave at sikre, at »...leg ... både anerkendes og respekteres og gives betydelig plads i hverdagen« (Børne- og socialministeriet 2018: 18). Leg i sin egenværdi er blevet en del af 'det fælles pædagogiske grundlag' og dermed styret og styrende: »*Det er nyt, at de enkelte elementer som leg, det brede læringsbegreb, børnesynet osv. er beskrevet så udfoldet i dagtilbudsloven*« (ibid.: 15).

I relation til legens egenværdi træder dannelsesbegrebet frem på ny i Masteren og i den nye formålsparagraf og bliver derfor gennemgående i *Rammer og Indhold* (Børne- og socialministeriet 2018). Dette betyder, at det professionelle narrativ er flertydigt. Hvis pædagogiske værdier som dannelse og barnets selvinitierede virksomhed på ny legitimerer pædagogikken, efter en periode med en skoleforberedende dagsorden, er en ny måde at tale om pædagogik nødvendig. Leg træder frem som symbol på dette. En central position er, at kilden til dannelse – i form af legen – er truet, som følge af eksempelvis strukturering i tid og materialer (Hammershøj 2012), mens det autoteliske fremhæves som det væsentlige set fra et børneperspektiv (Sørensen 2015).

Leg indgår konstant i en 'fireenighed', der foruden legen, består »...af planlagte aktiviteter, rutinesituationer og spontant opståede situationer« (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016: 11). Det er det, der udgør den nye almentanke om 'et bredt læringsbegreb', med 'læring hele dagen', i 'læringsmiljøer'. I dette rationale kan man argumentere for, at legen kobles meget nært til læring. Legen fastholdes som udgangspunkt for læring – der er målet. Således bliver leg midlet: »*Det pædagogiske personale skal bruge børnenes legeindhold som pejlemærker for, hvad der optager dem [og] hvad der kan være en udfordring for deres læring og udvikling*« (Børne- og socialministeriet 2018: 19). Men man kan også hæfte sig ved en bevægelse væk fra mål-middel-tænkningen; leg formuleres som grundlæggende for læring,

frem for middel for læring (Holm 2018): »Læring skal forstås bredt, og læring sker f.eks. gennem leg...« (Børne- og socialministeriet 2018: 14). Ifølge Holm (2018) befinder vi os lige nu mellem 'legende læring' og 'dannelse gennem leg, som formål i sig selv'. Leg ses desuden som helt grundlæggende for det gode børneliv (Børne- og socialministeriet 2018: 12). Legen fremmer den udvikling, der *for tiden* betragtes som værdifuld – f.eks. fantasi og virkelyst. Med henvisning til Hammershøj (2012) kan der være tale om en kreativitetspædagogisk drejning. Legen kan forstås som en kreativitetstype, hvilket giver legen værdi. Barnet skal i følge dette perspektiv gives rum og plads til at danne/skabe og blive dannet/skabt gennem legen.

Med *Masteren* og dokumentet *Rammer og indhold* ses, sideløbende med fremskrivningen af legens egenverdi, en optagethed af evaluering af læring – nu i kombination med læringsmiljøet. Der er fokus på det evaluerbare og målbare, eksemplificeret med kvalitetscirklen, der fastholder mål og aktiviteter (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016: 18). I master og lovgivning er leg ikke kun på spil i afsnittet om leg og legens egenverdi. Den er også på spil som en faktor for læring i afsnittet om læring. Det dobbelte blik er anskueligt (Togsverd 2018).

Forskningsdesign

Med henblik på at undersøge legens aktuelle status i daginstitutioner, blev der i undersøgelsen lavet observationer og interviews med pædagoger/børn i 40 institutioner i efteråret 2018. Undersøgelsen blev udført af to forskere samt 40 studerende. Med denne tilgang var det hensigten at skabe en kvalitativ undersøgelse, der samtidig indeholdt kvantitative implikationer. Derudover var det en væsentlig pointe ved undersøgelsesdesignet, at de mange medvirkende i empiriindsamlingsfasen og analysefasen potentielt kunne bidrage til at skabe øget triangulering og dermed styrke undersøgelsens validitet.

Metodologisk er undersøgelsen baseret på kvalitative tilgange og skriver sig ind i en fænomenologisk-hermeneutisk forståelsesramme (Gadamer 2007; Jessen 2018) med inspiration fra socialkonstruktivisme (f.eks. Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen 2005). Viden er altså i undersøgelsens optik relationelt skabt. I analysen benyttes tilgange og metoder hentet fra Grounded Theory metodologi (Charmaz 2006). Således diskuteres, kodes, kategoriseres, perspektiveres og trianguleres den indsamlede empiri løbende via analysesessions, med deltagelse af studerende og forskere. Undersøgelsens kombination af Grounded Theory metodologi og det fænomenologisk-hermeneutiske udgangspunkt giver nogle muligheder og udfordringer, der i særlig grad er relateret til antallet af undersøgere. Disse problematikker diskuteres nærmere i det følgende.

Grounded Theory og hermenutik

Et grundlæggende princip indenfor Grounded Theory er, at undersøgeren til en vis grad bør forholde sig åbent eller induktivt og derved konstruere teorier med direkte afsæt i det empiriske materiale (Glaser 1992: 67). Hermed er det ønsket at skabe en reel indsigt i et forskningsområde fremfor blot at reproducere eksisterende analyser og teorier. Inden for Grounded Theory kan dette ideal dog kritiseres for at være urealistisk eller naivt, idet undersøgeren, der indleder en forskningsproces »...will most certainly have some preconceived ideas relevant to the research area« (Bryant & Charmaz 2007: 20). Således

vil undersøgeren fra et epistemologisk perspektiv altid være begrænset af forforståelser (Chalmes, 1990). Indenfor Grounded Theory er der udviklet en række teknikker, som kan anvendes til at fastholde en induktiv tilgang og samtidig synliggøre forforståelsers betydning. Via memoer, kodning, kategorisering og komparation rammesættes en systematik, der har til hensigt at ekspliciterer tolkningsprocesser og redegøre for sammenhænge mellem empiri, analyse og resultat. Ligeledes anvendes triangulering, hvorved et åbent og multipelt perspektiv understøttes.

I undersøgelsen spiller triangulering en helt særlig rolle, idet to forskere og 40 studerende deltager i den analytiske proces. Der er således mulighed for, at den enkeltes forforståelse kan forstyrres og udfordres af andre tolkningsmuligheder. Med afsæt i hermeneutikken (Gadamer 2007) og den kritiske hermeneutik (Ricoeur, Hermansen & Rendtorff 2002) kan der argumenteres for, at de mange optikker, hvorigennem undersøgelsens empiri selekteres og tolkes, kan styrke, kvalificere og nuancere vores forståelser. Yderligere er en fænomenologisk tilgang tilstræbt i den forstand, at der sigtes på at beskrive fænomener i en form, hvor stereotype tolkningskriterier og forforståelser til en vis grad forsøges reduceret (Zahavi 2001). Herved styrkes det induktive element, der er afsæt for Grounded Theory. Det skal dog understreges, at undersøgelsen, i tråd med ovenstående diskussion, ikke abonnerer på en forenklet form for 'naiv induktivism' eller empirisme (Chalmers 1990).

Med baggrund i ovenstående er undersøgelsen designet således, at forskeres og studerendes individuelle og gruppebaserede tolkninger hele tiden integreres, sammenlignes og diskuteres. Således fremlægges systematisk empiriske selektioner og fortolkninger i større og mindre grupper med henblik på at nuancere og udfordre bud på fortolkning. Ved at benytte denne tilgang etableres ligeledes en række sociale konstruktioner, hvorved analysen henter inspiration fra socialkonstruktivism (f.eks. Clarke 2005; Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen 2005; Haraway 1991; Wenneberg 2002). Mening skabes med afsæt i socialkonstruktivismen via interaktioner og relationer (Gergen 1999: 55), som i denne undersøgelse er gjort til genstand for særlig opmærksomhed og indtager et omdrejningspunkt i analysefasen. Med den særlige vægt på de mange aktører og deres forskellige tolkninger kan undersøgelsen ligeledes ses som et aktør-netværk inspireret projekt (Latour 2005). De mange undersøgelsesdeltagere, som også inkluderer de 40 interviewede pædagoger og de cirka 40 interviewede børn, repræsenterer forskellige tolkninger og perspektiver, der anses som ligeværdige udsagn og bud på fortolkning (ibid., s. 152). I undersøgelsen favnes således på den ene side en række forskellige tolkninger og samtidig forsøges det, med afsæt i Grounded Theory, at etablere en række generaliserbare fund.

Som præciseret i ovenstående ønskes det i denne undersøgelse at skabe validitet via kvantitet og samtidig fastholde induktive metodologiske tilgange. Denne balancegang er ikke uproblematisk, idet empiri-indsamlingen til en vis grad må rammesættes og systematiseres med henblik på at skabe rum for komparative analyser. Et sådant design kan naturligvis hæmme den åbenhed, hvormed de deltagende studerende observerer og interviewer. Til gengæld fastholdes en induktiv tilgang i forskernes indledende pilotundersøgelse (se nedenstående).

Undersøgelsesfaser

Undersøgelsen indeholder følgende faser. Først udføres en pilotundersøgelse, hvor en række observationer og interviews foretages af forsker i en enkelt daginstitution. I kombination med et produceret review på forskningsområdet, dannes her baggrund for et undersøgelsesdesign med fokus på en række specifikke fænomener og opmærksomhedspunkter. I anden fase, forberedes de studerende til at udføre undersøgelsen, bl.a. via undervisning i interview/observations-teknik og i forhold til den fænomenologiske tilgang. I tredje fase, udfører de studerende observationer og interviews i de medvirkende daginstitutioner. I fjerde fase opsamler og sammenligner de studerende i mindre grupper deres respektive data og analyse/kodning påbegyndes. I femte fase arbejdes videre med analyse/kodning under ledelse af forsker både i mindre grupper og i fællesskab på holdet.

De studerende indsamler empiri ud fra følgende undersøgelsesdesign: For det første indeholder designet en semistruktureret interviewguide, der søger at indkredse pædagogernes praksisbeskrivelser i forhold til fænomenet leg. For det andet indeholder designet en observationsguide, der tilstræber observationer af samspillet mellem børn og voksne i både voksenstrukturerede situationer, herunder overgangssituationer, og praksisser der i højere grad er domineret af børneinitieret aktivitet/leg. For det tredje indeholder designet bud på en indgangsvinkel til samtaler med børn under leg. I undersøgelsesdesignet er det konkretiseret, hvad de studerende skal se efter – eksempelvis en legende attitude hos børn i voksenstrukturerede situationer. Designet er gjort til genstand for fælles drøftelser før udførelsen af undersøgelsen med henblik på at sikre en fælles rettetthed hos alle undersøgere.

I analysefasen tilstræbes en vekselvirkning mellem de studerendes egne analyser og fælles betragtninger samt en konstant bevægelse mellem dele og helhed, som det hermeneutiske perspektiv kalder på. Empirien er indledningsvis kodet nært og med fokus på handling. Denne tilgang er inspireret af Grounded Theory i Charmaz's udgave (2006). I analysefasen ses i fællesskab på en kodning fra forskers pilotinterview, hvorefter de studerende i grupper på tre til seks studerende koder eget materiale. Således er alle studerende involverede i kodningsprocessen i mindst tre sæt data. Koderne gøres herefter til genstand for fælles drøftelse. Efterfølgende kategoriserer de studerende i grupperne deres nu fællesgjorte empiri, og genererer foreløbige analysekategorier. Disse analysekategorier deles igen på holdet i plenum og gøres til genstand for feedback, idet forsker indgår i alle gruppers kategoriseringsproces som sparringspartner. De studerende går derefter tilbage i gruppen og tykner analyserne. På denne måde arbejdes i en kollaborativ proces, der kvalificerer empirien og sikrer fælles vidensgrundlag. Processen fortsætter i iterative forløb, hvormed fund opstår, beskrives og nuanceres. De to forskere laver den endelige analyse med inddragelse af de studerendes materiale og søger samtidig sparring, triangulering og kvalitetssikring i forskningsnetværket »fra undervisning til forskning«.

Inddragelse af studerende

Både på universiteter og professionshøjskoler er der udviklet forskellige designs, hvor studerende medvirker i forskning (Boysen & Thers 2019; Damsholt, Jensen & Rump 2018; Scheel & Skaanning 2015; Schmidt 2018; EVA 2016). I relation til Damholts og Sandbergs kategorisering af sådanne designs er grundtænkningen i nærværende undersøgelse domineret af et såkaldt 'investorrational', hvilket betyder, at forskningskvaliteten er i fokus

(Damsholt & Sandberg 2018, s. 62-63). Med andre ord, selvom de studerendes læreproces er betydningsfuld, har forskningskvaliteten førsteprioritet. Alligevel er der naturligvis en række særlige betingelser, der gør sig gældende, idet de studerende er novicer i forhold til at observere og interviewe. Særligt er der tale om to væsentlige forhold.

Det første forhold er relateret til de studerendes forforståelser. Mange studerende er udpræget påvirket af en læringsdiskurs. I observationer og interviews leder de studerende således efter læring. På den anden side er flere studerende tilsyneladende også påvirket af et romantisk barnesyn, hvor pædagogens indblanding ses som potentielt ødelæggende for børns leg. I begge tilfælde bliver de studerendes position normativt reguleret/regulerende frem for undersøgende.

Det andet forhold omhandler de studerendes kritiske tilgang til det pædagogiske felt. I pædagogisk forskning har der været en tradition for at fokusere på det problematiske og kritisable. I dag ses derimod i stigende grad forskningsprojekter, der er optaget af det værdifulde og virkningsfulde, blandt andet med udgangspunkt i retninger som pragmatisme (Dewey 2005), 'appreciative inquiry' (Mejlvig 2012) og 'future forming research' (Gergen 2015). I undersøgelsen er de studerende opfordret til at se efter det positive såvel som det kritisable. Den indsamlede empiri tyder dog på, at de studerende har nemmere ved at registrere det kritisable frem for det værdifulde. Muligvis skyldes dette, at den analytisk kritiske tradition er så relativt dominerende indenfor pædagogik, uddannelse og forskning, at den er svær at balancere med en mere positiv optik (e.g. Hansen 2013). Under alle omstændigheder er det påfaldende, at de studerende i mindre grad nedskriver eksempler på vellykkede pædagogiske situationer.

Kvaliteten og validiteten af den producerede empiri er naturligvis udfordret af ovenstående problematikker. I processen er udfordringerne imødegået på forskellige måder. Først og fremmest er de studerendes tilgange, forforståelser og positioner genstand for italesættelse og refleksioner i de kollaborative analysesessions med forsker/underviser. Dette har betydet, at forsker/underviser og studerende har afprøvet forskellige perspektiver på den indsamlede empiri. Ligeledes bør det fastholdes, at det omfangsrige empiriske materiale er med til at sikre bredde og validitet i undersøgelsen. Således er de mange forskellige undersøgeroptikker, som de studerende repræsenterer, med til at kvalificere undersøgelsens pointer.

Analyseproces og emergerende fund

Analysestrategien og processen, der er gennemgået for at omforme data til viden og fund, er indkredset i det ovenstående. Herunder belyses de kategoriansæt, der har været undervejs i analysearbejdet. Underviseres/forskers pilotundersøgelse har i undersøgelsen to formål. Dels en test af designets operationaliserbarhed i relation til at sikre et rammesat fokus på leg, bredt funderet i de i Styrket Læreplan fremhævede aspekter af læringsmiljøet. Disse aspekter er i designet operationaliseret i form af 'voksenstrukturerede situationer', 'børneinitierede situationer' og 'overgangssituationer' og yderligere konkretiseret med fokus på de voksnes ageren og italesættelser samt børnenes ageren og italesættelser/udtryk. Samtidig fremtræder pilotundersøgelsen som det, der kunne karakteriseres som første empiri-runde i en Grounded Theory proces. I denne funktion kan pilotundersøgelsens fremanalyserede hypoteser blive centrale for den retning, undersøgelsen tager. For at balancere dette er hypoteser først

præsenteret for de studerende efter deres empiri-indsamling, men inden deres analyseproces gik i gang. Derved fremstår de også som analysegreb. Kategorierne fremtræder som følger:

Voksenstrukturerede situationer:

- Det ser ud til at en (socialiserings)agenda ofte går forud for legen som tilgang
- En legende tilgang bruges til at genindfange børnene og søge at etablere et børneperspektiv

Børneinitierede (frie, svagt rammesatte) situationer:

- Legene er holdt og i ro – ellers er det ikke leg (i de voksnes øjne)
- De voksne 'besøger'/'overflyver' legene. De er både velkomne og forstyrrende
- Aktivitet og leg som tilgang flyder ind i hinanden i italesættelsen

Overgange:

- Børnene er velinstruerede og rutinstyrede – stien er relativt smal

De nævnte kategorier fremtræder via kodning og clustering (Charmaz 2006) af et interview og en observation. Et eksempel på koder fra en samling i børnehaven, hvor der siges velkommen til en ny dreng, og nogle børn spørges til deres ferie er: *regulerer, overhører dele, sorterer, kobler til barnet, udvider, opholder sig ved dele, socialiserer, fordeler, fastholder fokus, regulerer, fastholder rækkefølge, bremser kontakt, fastholder regler, fanger opmærksomhed, imødekommer, udvider, initierer kontakt, forventer særlig deltagelse*. Samlingsstunden genererer her koder, der via clustering og i relation til andre kodninger bidrager til både kategorien: »Det ser ud til at en (socialiserings)agenda ofte går forud for legen som tilgang« og kategorien »En legende tilgang bruges til at genindfange børnene og søge at etablere et børneperspektiv«. Dette indikerer kompleksiteten i praksis.

I analyseprocessen af det samlede materiale fastholdes fokus, på nær kodning uden teoriramme, dog med den fælles klangbund, at leg som fænomen kan betragtes fra forskellige perspektiver samt tilskrives forskellige betydninger, som det ses i Styrket Læreplan. Samtidig fastholdes en opmærksomhed på at sætte undersøgerens forforståelse i parentes (Gadamar 2007; Zahavi 2001). Analysestrategien er således gennemgået med de studerende på følgende måde: Materialet grupperes, og de studerendes umiddelbare indtryk af materialet fastholdes. Denne proces efterfølges af den nære, aktive kodning. På baggrund af de fremkomne koder, drøftet med underviser/forsker, påbegyndes en kategoriseringsproces, der bliver til delanalysernes overskrifter/fund. Pilotundersøgelsens kategoriseringer har derved fungeret som hypoteser, der kunne be- eller afkræftes efter kodningsprocessen, med åbenhed for andre fund. Således er pilotundersøgelsen i et vist omfang styrende for den samlede analyse. Pilotkategorierne kan følgelig betragtes som skridtet fra forskerspørgsmålets operationaliseringer til de fremkomne åbne kategorier. De hypoteser/kategorier, der i størst omfang vinder genklang, er '*de små rolige lege*', '*rutinestyring*' og '*en socialiserende agenda*'.

Gennem den samlede proces bliver observationskategorierne og operationaliseringen af forskningsspørgsmålet til følgende kategorier via pilotundersøgelsens indledende fund, men med fokus på en induktiv tilgang:

1. *Orden og kaos.* Fokus på orden frem for kaos synes dominerende i praksis omkring leg og udfordrer legen som form og æstetikken som udtryk.
2. *Leg og rationalisering.* Leg udfordres af fragmentering og fremmedstyring; et formål uden for legen selv kan udfordre børneperspektivet.
3. *Divergent professionsnarrativ.* En meningstilskrivning til legen som udtryksform står stærkt hos pædagogerne, der samtidig benytter sig af lærings- udviklings- og parathedsløgninger omkring legen.

Som eksempel kan nævnes en fra delanalysen begyndende kategori, at *'Der er mest fordybelse i den uforstyrrede leg'*, der siden bidrager til kategorierne *'Orden og Kaos'* og *'Leg og rationalisering'*.

I det følgende præsenteres de tre centrale kategorier, der er arbejdet frem i processen fra delanalyser til samlet analyse.

Orden og Kaos

Kategorien *'Orden og Kaos'* fremkommer på baggrund af fokuserede koder, der har at gøre med reguleringer. I datamaterialet ser vi således flere eksempler på, at legen, både i rammesatte situationer og i frie eller børneinitierede legeperioder, rettes til og 'gøres rigtig', f.eks. med spørgsmålet *»hov – hvor leger I henne?«*. Med opmærksomheden rettet mod legens modpoler og de forskellige forståelser i Styrket Læreplan, der er styrende i analyseprocessen, kan leg i sin form ses som kaotisk og uforudsigelig (Toft 2018). I det lys opfattes de observerede reguleringer som værende negative, hvilket bliver udslagsgivende for kategorien. Det at undgå kaos ses i materialet både forebyggende og regulerende. Elementer som sted, lydniveau, plads og hvor mange elementer, der indgår i legen, er styringsgreb, som træder frem i materialet. Også legetemaer reguleres – i ét eksempel i materialet accepteres skydelege ikke. Det acceptable er ofte stille og småt – f.eks.: *»Ikke løbe«* eller *»hov, du leger på tæppet«*. Det ser ud til, at der ikke er noget, der kan kategoriseres som 'fri leg', i sin kaotiske og uforudsigelige form. Leg er altid rammesat, mere eller mindre.

Pædagogen, som den afventende, der går bagved og først griber ind 'når det går galt', er en meget generel italesættelse, der fremkommer i stort set alle interviews. Idealet synes at være, at børnene formår selv at lege. Materialet peger på, at grænsen for hvornår det potentielt 'kan gå galt' og der skal gribes ind, er relativt snæver. Der fremkommer mange eksempler på, at pædagoger træder regulerende til for at få ryddet op. Rod/kaos bliver i praksisobservationerne en indikator for, at det potentielt kan 'gå galt' og at en foregribende indblanding derfor er nødvendig, hvorimod regulering i pædagogernes fortællinger i højere grad begrundes ud fra opståede konflikter mellem børnene. Pædagogerne trækker antagelig på en viden om, at rod kan generere konflikter, der dermed afværges. Her ser vi et eksempel på, at orden dominerer som rammesætter for leg:

Tre drenge sidder og leger med figurer, men lige pludselig vil de gerne have nogle magneter med i deres leg. De henter magneter, men bliver så opslugt af at bygge med magneterne, at de glemmer deres første legestation. Her kommer en af pædagogerne og spørger ind til, hvad der skal ske med deres figurer, hvortil drengene siger, at de skal derover og lege om lidt. Drengene bliver og bygger videre ved magneterne. Efter noget

tid kommer pædagogen igen og siger, at nu skal de altså vælge, hvad de vil lege med, fordi ellers skal de rydde én af tingene op. Drengene rydder den anden legestation op, og bagefter kommer de tilbage til magneterne og bygger lidt videre, men kort tid efter stopper de. (ex. fra observationsmateriale)

Den begyndende kategorisering peger på, at det vigtige bliver, at få børnene til at agere hensigtsmæssigt i relation til forventninger om adfærd. Således træder en socialiseringsdagsorden i forgrunden for fordybelsen og den kreative udnyttelse af de tilgængelige materialer. Pædagogen kan siges i denne situation at være udfordret af at skulle navigere i forhold til et dobbelt mål.

Dagtilbuddenes forskelligartede rammer og strukturer skaber i analysens perspektiv både muligheder og begrænsninger. Det kan forstås som en begrænsning, at når konflikter og kaos forebygges, og der 'rigtiggøres', mister vi det fandenivoldske, der måske har skabende potentiale (Toft 2018). Samtidig drages opmærksomheden i analyseprocessen mod potentialet i strukturen. Der er flere eksempler, der peger på, at det netop er strukturen, som skaber det fornødne overblik og gør børnene trygge. Børnene mestrer at forlade deres leg og vende tilbage til den igen til fordel for eksempelvis en badeværelsesrutine, der er genkendelig, og hvor pædagogen er imødekommende:

»Alle børn leger på stuen, mens de skiftevis og på forskellige tidspunkter bliver hjulpet ud af legen for at få en ny ble på, og tilbage igen. Trods det faktum, at legen virker løs og flere gange forstyrres, formår børnene alligevel at fordybe sig i legen enten alene eller sammen« (ex. fra observationsmateriale).

»Børn lærer at blive afbrudt«, siger en pædagog om netop denne observation. Dette fremtræder i analysen som en vigtig balance, der på forskellig vis er tydelig i hele materialet. Denne balance bliver også en opmærksomhed på pædagogens dilemmafyldte praksis. Afbrydelser er nødvendige, og potentielt udviklende, men samtidig kan de med blik for legens potentiale i sin frie, uspolerede (romantiserede) form være potentielt ødelæggende. Et eksempel på at tidsstrukturen trumfer børneperspektivet ses i det følgende:

En pige leger udklædningsleg og klæder den studerende/observerende ud. Med stor glæde vil barnet vise dette til pædagogen. Men initiativet overses, og der responderes med en tidsregulering – »vi skal ikke lege klæde ud nu, det er ved at være spisetid«. (ex fra observation)

I et andet eksempel gemmer to børn sig bag en sofa, for at undgå afbrydelsen. Børneperspektivet synes at forsvinde under tidsrammen. Måske overses det – måske trumfes det til fordel for orden/struktur. I andre tilfælde er der derimod fokus på at inkludere et børneperspektiv i de pædagogiske overgangssituationer: *»Børnenes interesse fanges med en sang, der inkluderer flere og flere børn, der så samtidig er klar til at skifte aktivitet«* (ex fra observation). En frugtbar og legende håndtering af behørigt tidsstrukturer og et dragende bud på balancen.

Måske kan afbrydelserne forstås som det, der i nogen situationer skaber kaos, der efterfølgende kalder på orden? Fordi børnene er fordybet i nuet og den leg, som de er i gang

med. I flere børnesamtaler fortæller børnene, at det, de lige er i gang med, når spørgsmålet falder, er det sjoveste de ved. Når de spørges til, hvordan man leger, demonstrerer børnene med bevægelse ved at løbe og 'fjolle'. Leg er det modsatte af at kede sig, og »...*man leger, når man må*«. Pædagogerne fortæller flere gange om at fravige planerne, når børnene er fordybet i leg – men det ses ikke tydeligt i observationsmaterialet. Det observeres, at børnene 'griber' frirum i overgange. Der opstår leg, men rutinen søges ofte genetableret. Eksempelvis i det følgende, hvor samling som voksenstyret aktivitet får forrang. Måske for at få ro – måske fordi det vurderes, at der er et særligt læringspotentiale, eller for nogen børn en tryghedsfaktor at vinde her:

Nogle af børnene finder bøger som de skal, men da en dreng og tre andre børn begynder en leg, bliver alle børnene fanget af den. Legen går ud på, at drengen er et monster, der sidder i en stol og gemmer sig, hvor hvert barn kommer på skift over til ham, for så at blive skræmt. Børnene griner højlydt og kan slet ikke stoppe igen. Da pædagogen kommer tilbage på stuen, forsøger hun at få ro på børnene og stopper legen. Børnene bliver bedt om at tage en bog og sætte sig ned og læse. Pædagogen går igen for at få styr på de sidste børn. Da hun kommer tilbage, er der stadig uro og hun beslutter sig for at starte samlingen. (ex fra observationsmateriale)

Vi ser også situationer, hvor pædagogerne understøtter legende 'kaos'. Der er i materialet eksempler på, at pædagogerne indtager en legende tilgang med børnene, eksempelvis fangeleg med børnene på legepladsen, spontane sanglege samt musiske aktiviteter rammesat af voksne. Et eksempel:

Pædagogernes mimik og kropssprog var på en legende måde – de levede sig ind i aktiviteterne og musikken, de dansede, hoppede og 'fjollede'. Pædagogerne mødte alle børnenes blikke i aktiviteten, gjorde store øjne og smilede, mens de sang og bevægede sig. (ex fra observationsmateriale)

Leg og rationalisering

'Leg og rationalisering' som kategori bliver til på baggrund af koder og clusters, der kredser om leg med et formål uden for legen i sig selv. Det kan tyde på, at børn og pædagoger til tider har forskellige forståelser af og ønsker til leg. Pædagogerne beskriver, at de understøtter med forskellig grad af deltagelse – dette ses også tydeligt i observationsmaterialet. Men i et børneperspektiv kan understøttelsen i nogle tilfælde se ud til at blive oplevet som overvågning. Børn ses flere gange forlade den sete/overvågede leg og opsøge usete legerum. I et eksempel søger to børn væk fra en voksenstyret spil-aktivitet, mens den voksne har styringen, og vender tilbage da legen 'sættes fri'. Måske sker skiftet, når 'aktivitet' bliver til 'leg'. Analysens forforståelse, som den fremtrådte i de indledende drøftelser med de studerende, peger på, at børn ofte drages af aktiviteter, hvor voksne deltager. Dermed skiller denne observation sig ud, og får derfor opmærksomhed i delanalysen, som også er vendt mod den rette og rettidige indblanding og understøttelse. Den vigtige balance er igen på spil; pædagogens vigtige rolle som inspirator er uhyre vanskelig at dosere passende, og det ses tydeligt hos børnene, når grænsen overskrides. De trækker deres deltagelse.

Pædagoger beskriver en del af deres funktion omkring børnenes leg som at tilbyde udvidelser og nye forståelser. Pædagogerne er generelt optaget af balancen. Vi ser mange eksempler på pædagogers kompetente navigeren i dette. Et eksempel er følgende:

Efter en svær afleveringssituation inspireres barnet Hanna til at kontakte et af de andre børn, så de kan lege. Pædagogen hjælper: »Måske kunne du spørge Pia om hun har lyst til at køre en tur i bilen med dig?« [...] »Ja, kom Hanna, du kan køre bil med mig«. Kort efter søger Hanna tilbage til pædagogen, som opmuntrende pointerer: »Hov, prøv at se, nu sidder Pia dér helt alene i bilen. Hoppede du lige af på vejen?« Hanna finder tilbage i legen. (ex fra observation)

I denne situation er pædagogen med til at inspirere til leg og fællesskab. I andre situationer er der risiko for, at legen domineres af et tilføjede læringsselement, der kommer til at virke forstyrrende. I et eksempel tilbyder en pædagog udvidelse af et barns dukkeleg ved at give dukken tøj på. Dette ser ikke ud til at bidrage til barnets leg. Bevægelsen synes at være 'fra børneinitieret til voksenpåvirket'. I et andet eksempel udvides en fri leg med noget, der kan tolkes som en læringsagenda i lyset af legens modpoler i Styrket Læreplan. I eksemplet opfordres børnene til at følge trafikale regler i legen: »bilerne kører denne vej på biltæppet« (ex fra observation).

Leg står i dette lys aldrig alene. I vores interviews med pædagoger italesættes leg konsekvent med et formål uden for legen. Legen – herunder børns ret til fri, børneinitieret leg, der italesættes i høj grad – rationaliseres således. Læring bliver legens outcome. I lyset heraf er børns medbestemmelse og den børneinitierede leg måske i en udsat position. Hvis børneperspektivet overses, opstår potentielt modstand, og vi mister paradoksalt potentialet, som legen jo netop tillægges.

Vi ser, at en legende tilgang øjensynligt fremmer opmærksomhed, indlevelse og nysgerrighed hos børnene. Et eksempel fra en observation, hvor observatøren registrerer og tolker på forskellige læringsmiljøer:

Børnene skal male og klippe julegaver. Ved det ene bord sidder børnene og maler på en flise, de må selv bestemme hvordan. De snakker og griner til hinanden og virker fordybet. Ved det andet bord skal der klippes juletræer. Her er ansigtsudtrykket hos børnene mere fastfrosset. Det ser ud som om, at det handler om, at der ikke er plads til egne initiativer i processen. (ex fra observation)

Pædagogerne fortæller selv, at de nogle gange oplever en presset pædagogik. Her mistes børneperspektivet. Det er en grundforståelse, at børn lærer gennem leg – derfor bruges leg i høj grad i tidsrum, hvor det pædagogiske formål er læring. Et eksempel, som flere fortæller om, er rim og remser i arbejdet med sproglig udvikling. Rationalet synes at være, 'læringstema – valg af aktivitet – tilførsel af legende tilgang'. Et andet eksempel er musiske aktiviteter, hvor børnenes perspektiver anerkendes med et »god ide«. Der findes gode eksempler på, at den legende tilgang gives plads, og at børnenes initiativer anerkendes. Her er et: »Fire piger tager taburetter frem og hopper på eget initiativ ned på madrassen på skift. Dette anerkendes og understøttes af pædagogen«. De voksenstyrede aktiviteter ser ud til at være

nemme for børnene at være i, når der er plads til grin og bevægelse, og de voksne motiverer ved at fjolle. Samtidig er det ifølge pædagogerne en væsentlig pædagogisk kompetence at kunne tilskrive legen et formål. En pædagog udtaler: »*Man skal tænke, 'hvad skal børnene ha ud af denne her leg'. Ikke bare lege for at lege*«. Legen bliver et værktøj for læring. Og fokusskiftet bliver et værktøj til at skabe professionsprog.

Divergent professionsnarrativ

Pædagogerne har et tydeligt professionsnarrativ. De fortæller i samtlige interviews om deres rolle som nærværende, fleksible og anerkendende voksne. De beskriver deres opgave i relation til at skabe glæde og trivsel. Det fremhæves som væsentligt at være i stand til at 'se' det enkelte barn. Både lærings- og udviklingsbegrebet står tydeligt frem i pædagogernes fortællinger om leg. Leg nævnes næsten altid sammen med udvikling. Det er primært det sociale og det sproglige, der nævnes. Hvorvidt dette fokus stammer fra professionen selv, eller fødes af debat og politiske strømninger, er interessant. Legen forstås i pædagogernes fortællinger som en øvebane. Særligt som socialiserende ramme. Børnene lærer at forhandle, tage tur, være empatiske. Børnene lærer livets spilleregler. Men samtidig, når legen skal retfærdiggøres, så tales der om læringspotentialer. Et eksempel til illustration: »*Altså ift. børns læring i sådan en situation og aktivitet, så er der ikke super meget læring*«. Legen har en tydelig potentiel funktion, og det beskrives, at pædagogens rolle er at udøve den rette indblanding; kompetenceforstørrelse og tydelig inspiration. Men også regulering. Den gode pædagog blander sig veldoseret.

Læreplaner som styringsramme, forstået som arbejdet med pædagogiske aktiviteter, har tendens til at fungere som 'metaforklaring', når professionsnarrativet præsenteres og balanceres. Samtidig fremtræder en forståelse af, at børnene lærer det, der er vigtigt, netop i legene frem for i det vokseninitierede. Det er tydeligt, at pædagogerne her balancerer et spænd: »*Leg er vigtig. Den er sjov og skaber udvikling. Men vi skal passe på, at det ikke bliver for meget leg, for vi skal også arbejde med skoleparathed*« (ex fra interview). Her bliver de to ting til modsætninger. De to forståelser figurerer ikke generelt som modsætninger – eller modpoler – men snarere som samtidige forståelser, der skal sikres plads i den pædagogiske hverdag. I den ene forståelse er der plads til børnenes input; i den anden forståelse træder det tydeligere frem, at pædagogen har dagsordenen. Legen beskrives også som et rum til 'at se hvor børnene er'. På den måde får legen endnu en funktion. Ud over at legen skal sikre læring og udvikling, skal den også fremme vurderingen af trivsel. Den frie leg er adgangsgiver og derfor vigtig.

Leg er ifølge børnene at have det sjovt. De fortæller at »*Man leger når man må*«. »*Man leger ikke, når man holder samling*«. Måske drives børn af kaos som voksne drages af orden? Eller også er den forestilling blot udtryk for reformpædagogiske og romantiserende forståelser af leg, der har været anslået gennem analysen. Undersøgelsen peger dog på, at visse typer af leg er under pres. Samtidig er pædagoger, politikere, børn og andre interessenter enige om, at legen er vigtig. Igen synes pædagogen spændt ud mellem forskellige dagsordner, rationaler og professionsnarrativer.

Forforståelser af legen

Som nævnt er det en fordel i nærværende undersøgelse, at mange studerende, pædagoger og institutioner på forskellig vis har deltaget i studiet, og at den primære tovholder på undersøgelsen kontinuerligt og særligt i analysefasen har samarbejdet med forskere i netværket »fra underviser til forskning«. På mange måder er materialet derfor trianguleret i flere faser. Alligevel synes materialet at fremstå relativt entydigt. På den ene side kan dette naturligvis skyldes, at de skitserede dilemmaer, som pædagoger må håndtere, er reelle på et ontologisk plan. På den anden side kan det også skyldes, at synet på leg og pædagogens roller er domineret af en række forforståelser, der styrer tolkning i entydig retning (Jessen 2018). Dette spørgsmål har været et omdrejningspunkt i de analyser, som artiklens to forfattere sammen har foretaget, efter at analyserne med studerende var afsluttet.

Den forforståelse af leg og pædagogiske idealer, der kommer til udtryk i analysen, synes at omfavne to temaer, der peger i hver sin retning. For det første synes der at være en romantisering/idealiserende af den 'frie leg' til stede og en deraf følgende skepsis i forhold til pædagogens interagerende rolle. Flere steder nævnes, at pædagogen forstyrrer leg ved sin indblanding. Der synes i mindre grad at være fokus på, at en forstyrrelse fra en voksen kan bibringe inspiration, læring eller kreativitetsfremmende benspænd. I tråd med dette tolkes en afbrydelse af en leg som en ulempe, tilsyneladende ud fra en forestilling om, at den ideelle leg strækker sig grænseløst i tid og rum. For det andet synes det at være en forestilling blandt studerende, at leg bør forstås i et udviklings- eller læringsperspektiv. Dette kan være årsagen til, at de studerende primært indsamler historier, der indeholder fortællinger og observationer, hvor leg sættes i relation til læring.

De studerendes blik (såvel som denne artikels forfatteres blik) er formet af mangfoldige forhold og kan naturligvis ikke forklares ud fra enkle årsagssammenhænge. Dog må der peges på to aspekter. I underviserens pilotundersøgelse fremhæves og præsenteres en række fund, der handler om, hvorledes legen på den ene eller anden måde begrænses. Dette perspektiv kan have været medvirkende årsag til at studerende har tolket pædagogers indblanding som potentielt begrænsende frem for potentielt udvidende for børnenes leg. Dernæst er det væsentligt at pointere, at didaktisk teori fylder meget på pædagoguddannelsen (Boysen 2010), særligt i det modul, der er placeret umiddelbart før forløbet, hvori nærværende undersøgelse er implementeret. Derfor er de undersøgende studerende trænet i at tænke i processer, hvor et specifikt læringsmål er omdrejningspunkt.

Med baggrund i ovenstående epistemologiske overvejelser har det været særligt relevant at triangulere og validere undersøgelsen yderligere. Dette er gjort via en sammenligning med et aktionsforskningsprojekt kaldet »magi i dagtilbud« foretaget i tre børnehaver, der ligeledes var i proces i efteråret 2018 i Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon (Sørensen, Winther & Boysen 2019). Denne metode, hvor generaliserbarhed tilstræbes via sammenligninger med andre forskningsprojekter, er velkendt og velbeskrevet indenfor Grounded Theory (Glaser 2007). Det særligt interessante ved at sammenligne med netop dette aktionsforskningsprojekt er, at dette er eksplicit baseret på appreciative inquiry og pragmatisme som videnskabelig metode (Mejlvig 2012). Derfor er dette projekt primært fokuseret på 'det der virker' frem for 'det der ikke virker' (Sørensen, Winther og Boysen 2019). Med baggrund i sammenligningen kan der peges på både valideringer, nuanceringer og afkræftelser i forhold til nærværende undersøgelses resultater. For det første synes der at

være stor lighed, hvad angår de dilemmaer pædagogen i dagligdagen må håndtere. Særligt synes det at være et udbredt dilemma, at pædagogen må balancere mellem at give børnene rum og plads til leg og samtidig lære børnene sociale spilleregler. I tråd med dette synes der også til tider at være opmærksomhed på, at legen ikke må blive for kaotisk. Dette skal dog ses i sammenhæng med det fysiske læringsmiljø. Således opfattes kaos ikke i sig selv som et problem og kan sagtens finde sted i miljøer designet til fysisk bevægelse eller på legepladsen. Når kaos afværges indendørs, er det ofte begrundet med et hensyn til andre børn. Desuden tolkes leg af pædagogerne i aktionsforskningsprojektet i et læringsperspektiv på samme måde som i nærværende undersøgelse. Men det er ikke det samme, som at legen ikke også anskues som en værdi i sig selv. Begge tolkninger er her i spil.

Endvidere er der også eksempler fra aktionsforskningsprojektet, der i højere grad sætter spørgsmål ved nærværende undersøgelses resultater. Først og fremmest omhandler dette pædagogernes indblanding som potentielt ødelæggende for legens værdi. I nærværende analyse er der både præsenteret eksempler på at pædagogers indblanding kan virke forstyrrende og inspirerende. I aktionsforskningsprojektet er der en overvægt af eksempler på, at pædagoger inspirerer til lege og indtager væsentlige roller i forhold til at opretholde legens kvalitet og intensitet. Dog skal det understreges, at pædagogerne også i aktionsforskningsprojektet beskriver deres rolle som primært støttende fremfor definerende. Det pædagogiske ideal er, at børnene skal mestre at lege selv.

Konklusion

Med afsæt i ovenstående er konklusionen på undersøgelsen, at pædagogisk praksis er udspændt mellem forskellige rationaler og traditioner. Således er de aktuelle betingelser for leg defineret af en række modpoler, der på den ene side fremhæver legens egenverdi og på den anden side forstår leg som et middel til læring. Dette er ikke i sig selv et problem. Problemet opstår, når der i den pædagogiske hverdag skal balanceres mellem de to modpoler. Her er der en tendens til, at leg som middel til læring opprioriteres, hvilket kan resultere i, at legesituationer afbrydes, rammesættes eller indsnævres på en måde, der ikke altid fremmer børnenes nysgerrighed, motivation og glæde. For at den styrkede pædagogiske læreplan kan nå i mål med de ambitiøse hensigtserklæringer er det derfor vigtigt med mere viden om, hvorledes de forskellige hensyn til legen kan kombineres (samme pointe ses hos Holm 2018 og Jensen, Pyle, Zosh, Ebrahim, Scherman, Reunamo & Hamre 2019). Nærværende undersøgelse viser mange eksempler på vellykkede pædagogiske interventioner og overvejelser, hvor det er lykkedes at kombinere legens forskellige formål og værdier. Men undersøgelsen demonstrerer også eksempler på dilemmaer og pædagogiske 'spænd', der kan være vanskelige at forene.

I artiklen er de pædagogiske modpoler udtrykt via de tre tematikker 'orden og kaos', 'leg og rationalisering' og 'divergent professionsnarrativ'. Det er ambitionen, at disse tematikker kan vække genklang og anvendes som afsæt i forhold til et praksisnært og anvendelsesorienteret udviklingsarbejde med henblik på at favne den styrkede pædagogiske læreplans intentioner. Samtidig kan de tre kategorier også ses som udtryk for en række forforståelser af leg og pædagogik, der har rod i traditionelle og velkendte dikotomier. Derfor er der også god grund til at udfordre de modsætninger, som artiklen ekspliciterer og taler frem. Under alle omstændigheder synes der med introduktionen af den styrkede pædagogiske læreplan at

være et intensiveret behov for at udvikle nye perspektiver og metodikker i forhold til legens mangfoldige roller i daginstitutioner.

Tak til de medvirkende pædagogstuderende. Uden dem var denne undersøgelse ikke mulig. Ligeledes tak til de mange medvirkende institutioner og pædagoger, der med åbne arme har inviteret de studerende indenfor med henblik på at bidrage til en fortsat diskussion af legens betingelser i den pædagogiske praksis.

Litteratur

Boysen, M. S. W., & Thers, C. S. (2019). Does handoffs promote creativity? A study of a pass-the-baton approach to the development of educational games. *Thinking Skills and Creativity*, volume 31 (March 2019), 262-274.

Boysen, M. S. W. (2018a). Fra undervisning til forskning. Upubliceret arbejdspapir. Professionshøjskolen Absalon. [https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/fra-undervisning-til-forskning\(bc5a2d1c-8bd9-42bb-866b-1b387297fb5a\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/fra-undervisning-til-forskning(bc5a2d1c-8bd9-42bb-866b-1b387297fb5a).html)

Boysen, M. S. W. (2018b). Fra crowd-sourcing til 'student-sourcing': Studenterinddragelse i aktionsforskning set i lyset af teorien om 'blind-variation and selective-retention'. Abstract fra NORDPRO 2018, København, Danmark.

Boysen, M.S.W. (2010). Musikfaget på pædagoguddannelsen. In: Nielsen, F.V. (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010* (s. 85-102). Aarhus: Aarhus Universitet.

Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). Grounding Theory Research: Methods and Practices. In: A. Bryant & K. Charmaz (Red.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (s. 31-57). Los Angeles: SAGE Publications.

Brostrøm, S. (2002). Børns lærerige leg. *Psyke & Logos*, 2002, 23, s. 451-469.

Børne- og socialministeriet (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold. Chalmers, A. F. (1990). *Science and Its Fabrication*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Damsholt, T. & Sandberg, M. (2018). De frække spørgsmål, den gode investering eller noget, der passer ad helvede til. In: Damsholt, T., Jensen, H. N. & Rump, C. Ø. (Red.), *Videnskabelse på universiteterne – veje til integration af forskning og undervisning*. (s. 59-93). København: Samfundslitteratur.

Damsholt, T., Jensen, H. N. & Rump, C. Ø. (2018). *Videnskabelse på universiteterne – veje til integration af forskning og undervisning*. København: Samfundslitteratur.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.

Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (Red.) (2005). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

EVA(2016). *Forskning og udvikling på professionshøjskolerne som vej til uddannelseskvalitet*. Danmarks Evalueringsinstitut.

- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode – grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Forlaget Academica.
- Gergen, K. J. (1999): *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Gergen, K. J. (2015). From Mirroring To World-Making: Research as future forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(3), 287-310.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2007). Doing formal theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Red.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (s. 97-113). Los Angeles: SAGE Publications.
- Hammershøj, L. G. (2012). *Kreativitet – et spørgsmål om dannelse*. Viborg: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, O. H. (2013). *Stemmer i Fællesskabet*. PhD afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge, and London: Free Association Books.
- Holm, C. (2018). Fremtidens dagtilbud skal være seriøst sjovt. *Asterisk nr. 86*, juni 2018, s. 2.
- Jessen, C. (2018). Legen som fænomen og forskningsoptik: Et essay om fortolkning og teori. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 62 (35), s. 9-24.
- Jessen, C. (2015). Læringsspil og leg (2. udgave). Lokaliseret d. 01.05. 2019 på http://carsten-jessen.dk/?page_id=250
- Jensen, H., Pyle, A. M., Zosh, J., Ebrahim, B. H., Scherman, A.Z., Reunamo, J. & Hamre, B. K. (2019). *Play facilitation: the science behind the art of engaging young children*. Denmark: Lego Foundation.
- Karlsen, H. H. & Sigsgaard, E. (2006). *Det dobbelte barn: klassiske tekster om barnets leg, indre liv & ydre verden*. Gjern: Forlaget Hovedland.
- Konzack, L. (2003). *Edutainment- leg og lær med computermediet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Mejlvig, K. (2012). Appreciative Inquiry: Anerkendende udforskning skaber mulighedsrum. In: G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (Eds.), *Aktionsforskning: en grundbog* (s. 215-228). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Huizinga, J. (2006/1938). *Homo Ludens*. Boston: Beacon Press.
- Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (2012). *Aktionsforskning en grundbog* (s. 215-227). Frederiksberg: Samfunds Litteratur.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press.
- Lindqvist, G. (2010). When Small Children Play: How adults dramatize and children create meaning. *Early Years: An International Research Journal*, 7-14.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Ricoeur P., Hermansen, M. & Rendtorff, J. D. (2002). *En hermeneutisk brobygger*. Århus: Klim.
- Scheel, L. S. & Skaanning, L. V. (2015). *Forskning ind i undervisning og uddannelse – i professionsuddannelser*. København: Metropol.

- Schmidt, L. S. K. (2018). Professionshøjskolerne – spørgsmålet om videnscirkulation og inddragelse af studerende. *Tidsskrift for professionsstudier*, (26), s. 54-61. <https://doi.org/10.7146/tp.v14i26.104809>
- Skovbjerg, H. M. (2017). Idehistoriske perspektiver på leg. In: *Dansk pædagogisk tidsskrift nr. 4*, s. 42-49.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sørensen, K. (2017): Forskere om forslag til ny dagtilbudslov: vigtige nye skridt. Lokaliseret d. 9. maj 2019 på <https://ruc.dk/nyheder/forskere-om-forslag-til-ny-dagtilbudslov-vigtige-nye-skridt>
- Sørensen, M. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence i børnehaven*, Ph.d. afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet
- Sørensen, M., Winther, S. W. & Boysen, M. S. W. (2019) (Work in progress). *Magi ind i dagtilbud*. BUPL.
- Togsverd, L. (2018). Læreplaner på et pædagogisk grundlag. In: Mortensen, T. H. & Næsby, T. (Red.) *Den ny styrkede læreplan – Grundbog til dagtilbudspædagogik* (s. 19-34). Frederikshavn: Dafolo.
- Toft, H. (2018). Leg som ustyrlig deltagelseskultur – eller fortællingen om det demokratiske æsel. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 62 (35), s. 25-46.
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vestergaard, M (2017, 19. oktober). Ny pædagogik efter 20 år – leg skal afløse læring i daginstitutioner. *JPonline*. Lokaliseret den 9. maj 2019 på <https://jyllands-posten.dk/indland/ECE9963902/ny-paedagogik-efter-20-aar-leg-skal-afløese-laering-i-daginstitutioner/>
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, 5 (3), 6-18, DOI: [10.2753/RPO1061-040505036](https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036)
- Wenneberg, S. B. (2002). *Socialkonstruktivisme: positioner, problemer og perspektiver*. København: Samfundslitteratur.
- Zahavi, D. (2001). *Husserls fænomenologi*. København: Gyldendal.
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed – børns leg i en institutionaliseret barndom*. København: Hans Reitzels Forlag.

Om forfatterne

Malene Børgesen, Adjunkt, Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon

Mikkel Snorre Wilms Boysen, Docent og PhD, Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon. E-mail: malb@pha.dk.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 63 2019 • Årgang 36 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Louisa Haugaard Pedersen

Da sandkassen kom til Danmark – sandet der gav legen plads i storbyen

Resumé

Denne artikel giver en historisk gennemgang af, hvordan og hvorfor den danske folkeskolelærer Hans Dragehjem (1875-1948) introducerede Danmark for sandkassen i 1907. Artiklen bidrager særligt med en indsigt i hans pædagogiske forståelse og overvejelser om sandkassens betydning for byens børn og deres leg, som han fremlægger i sit første værk, *Barnets leg i sandet* fra 1909. Hans ambition var at bringe naturen ind til storbyen København ved at skabe børnevenlige rammer med sandlegepladser, som kunne rumme børns leg. Han argumenterede for, at alle børn nærede et stærkt behov for leg og syssel med materialer skabt af naturen selv og for leg i naturrige arealer som afgørende grundlag for at børn kunne vokse op og blive til sunde og fornuftige voksne. Han så leg som en helhedsorienteret læringsform, der udviklede både krop og psyke, hvilket bidrog positivt til børns naturlige modningsproces og opdragelse. Sand var særligt pædagogisk velegnet for alle børns legeudfoldelser, fordi sandleg understøttede et samspil mellem det enkelte barns hånd og ånd med et naturligt legetøjsmateriale, der hverken kunne gå i stykker eller var dyrt at anskaffe. Dragehjems ambition var at give alle byens børn plads og mulighed for en sund opdragelse i samtidens voksende urbane landskaber ved hjælp af naturens legetøj: sand.

Nøgleord

sandkasse; Dragehjem; legeplads; sand; leg

Introduktion

I dag forekommer sandkassens plads på legepladsen som en selvfølge, men da dens tilstedeværelse på danske legepladser er langt fra tilfældig, er det blevet tid til at grave historien om sandkassen op. Af den grund fokuserer artiklen på selve idégrundlaget for sandkassens opkomst i Danmark. Sandkassens danske fader, folkeskolelæreren Hans Dragehjelm (1875-1948), udgav sit første værk om sandleg i *Barnets leg i sandet* (1909). Den er skrevet som en guide til, hvordan man skaber plads til sandleg for børn i storbyen. I værket beskriver han sin inspiration til sandkasser og argumenterer for sandets særlige pædagogiske betydning for byens børns leg og opdragelse. Især dette danske værk om sand vil være artiklens omdrejningspunkt for at belyse Dragehjelm's argumentation om sandets vigtige pædagogiske rolle for særligt bybørns leg. De udvalgte nedslag fra værket repræsenterer karakteristika for samtidens syn på børn, leg og legepladser. Denne historie om sandkassen graves op for at vise, hvordan storbyen over tid og frem til i dag rummer en stærk voksenkultur, og hvordan der fortsat kæmpes for at skabe bedre plads til børnekulturens kerne: leg.

Det startede med en sandbunke

I slutningen af 1800 havde Københavns urbanisering kraftigt vokseværk. Parallelt var en filantropisk bevægelse om børns leg og opdragelse stærkt voksende (Coninck-Smith, 2011: 15–16). Heriblandt var der Hans Dragehjelm, som var folkeskolelærer i København, og som i begyndelsen af 1900-tallet begyndte sit pionerarbejde og -projekt om sandleg, der skulle give alle byens børn mulighed for leg med et stykke natur. Han var en pioner, hvad angik legepladser med sand. Han hentede sin inspiration både fra sine egne barndomserindringer fra landet og fra de legepladser med forskellige former for sandkasser, der fandtes i storbyerne, blandt andet i Tyskland, Holland, England og USA (Dragehjelm 1909).

Dragehjelm's pædagogiske forståelse var orienteret ud fra et naturromantisk syn på børns leg, hvor natur havde en positiv indflydelse på børns udvikling og opdragelse (Coninck-Smith 2009). For eksempel kritiserer han legetøj konstrueret af voksne for ikke at passe til børns legeudfoldelser. Legetøj skabt af voksne er dyrt og skrøbeligt, hvilket han anså for problematisk, da alle børn ikke ville have adgang til det samme legetøj og mulighed for leg på grund af familiens økonomi. Derudover mente han, at legetøj skabt af voksne heller ikke egner sig til børns leg, når det let kan gå i stykker (Dragehjelm, 1909: 22). Derimod var materialer skabt af naturen, som sandet er, billigt at anskaffe, egnet for alle børn, uanset alder og køn, og et materiale, der ikke kunne gå i stykker på grund af børnenes legeudfoldelser (ibid.: 9). Dog var adgang til natur som sandet ikke for alle, der boede i storbyen. De rige havde ressourcer til at tage ture ud i naturen, som for eksempel at tage toget til stranden i Charlottenlund. Derimod havde fattige bybørn ikke mulighed for at komme til stranden (ibid.: 27).



Fig. 7.

Charlottenlund Strand ved København („Fluepapiret“, „Lille Skagen“, „Trouville“).

En større forsamling af velhavende voksne der er på stranden i solskinsvejret (Dragehjelm, 1909: 28).

Børnene legede med grus på gaden, og det skabte konflikter med politiet, fordi det blev betragtet som gadeuorden. Børns leg på gaden var generelt ikke accepteret af politiet. Især gadedrenge konflikter med politiet var et stigende problem i København (Coninck-Smith 2000, 2011: 182–183; Dragehjelm 1909: 39, 43). Alene fra 1875 til 1885 steg antallet af tiltalte drenge fra 5 til 251 (Coninck-Smith 1999, 2011: 182). Det var særligt gadedrengene, som Dragehjelm ønskede at hjælpe med sit projekt om sand. Sandet skulle give et værested og plads til deres leg samt støtte deres udvikling og opdragelse i en positiv retning (Coninck-Smith 1999, 2000, 2009).

Forkæmper for barndom og plads til alle børns leg

Dragehjelm repræsenterer et nyt børnesyn, som spirede frem i slutningen af 1800- og starten af 1900-tallet. Det at være barn blev forstået som en vigtig tid i ethvert menneskes liv. Ud fra den forståelse havde legen en særlig positiv betydning for livet som barn og dermed også for det senere voksenliv. En god barndom var således forbundet med et godt liv som voksen (Coninck-Smith 1990, 1999, 2000, 2011; Schmidt 2017). For eksempel argumenterer Dragehjelm for, at børns leg med natur skaber sunde og fornuftige voksne, fordi sandleg stimulerer børns psykiske og fysiske udviklingsbehov (Dragehjelm 1909: 10, 18, 20–23, 66). På den måde har sandet også en opdragende funktion, hvor både kroppen og barnets intellektuelle udvikling blev forstået som uløseligt forbundet med hinanden (ibid.: 12–13).

Grundlæggende set har børn brug for at lege, ellers bliver de uartige og til voksne uden årsag, som Dragehjelm referer i *Barnets leg i sandet* (ibid.: 41). Flere velstillede københavnere delte det samme perspektiv på barndom og på legens betydning. Desuden var det på mode at være børneven, som det blev kaldt, ved at være en barndomsforkæmper (ibid.: 67). Det betød

en øget social indsats rettet mod børnene i storbyerne, for eksempel i København. Børn skulle ikke behandles som små voksne af politiet. I børnevennernes optik skulle barndom være en almen ret for alle børn, og derfor skulle der skabes særlig plads til leg inde i storbyen, så børn havde et sted udendørs, hvor de kunne være børn, når de voksede op (Coninck-Smith 1990, 2000, 2011; Schmidt 2017).

Den første legeplads

Det første eksempel på en særlig plads tilegnet børns leg i storbyen ses i 1876-79, hvor den første legeplads bliver anlagt i Ørstedparken i København (Coninck-Smith 2011.: 182–183). Det var en stor tom plads med grus, som nedenstående fotografi viser. Der var ingen gynger, rutsjebaner, legeredskaber eller en sandkasse, som vi kender det på legepladser i dag. Til gengæld kunne børnene løbe rundt og lege med hinanden, hvilket ellers ikke var accepteret i byens gader (Coninck-Smith 1990: 54; Mørk 2006; Schmid, 2017: 428).



Ørstedparken 1891. En tom plads med grus, hvor børn kunne lege sammen. Hentet fra Københavns Bymuseums billedarkiv. Fotograf: J.F. Meyer.

Herefter etableres Københavns Legepladsforening i 1891 (Coninck-Smith 2011: 182–183). Denne forening fungerede som et velgørenhedsprojekt og bestod hovedsageligt af velstillede københavnere, som hjalp med at skaffe ressourcer til bedre omsorg og vilkår for fattige bybørn. Hans Dragehjelms blev til en gennemgående frontfigur for denne legepladsforening med fokus på at gøre plads til leg med natur tilgængeligt og dermed udviske skellet mellem

børns opvækst på landet og i storbyen, samt med fokus på, at legemuligheder ikke skulle være betinget af børns familiebaggrunds sociale og økonomiske ressourcer (Coninck-Smith 1990, 1999; Mørk 2006).

Sandbunken

Pladsen til leg skulle byde på pædagogiske og velegnede rammer og ressourcer, som naturen gør, hvilket viste sig ved sandbunkens entré i 1907. *Sandbunken*, som den blev kaldt, var helt bogstaveligt en stor bunke sand, men denne sandbunke var altså den første forsøgslegeplads med sand i Danmark (Coninck-Smith 1990, 2011; Mehlsen & Coninck-Smith 2011).



Skandinavisk Forlag, København.

Fig. 1. I Sandbunken (Rådhushaven, København).

»Sandbunken« i Rådhushaven, 1907. Børn leger i sandbunken, mens voksne står rundt om legeudfoldelserne med sand (Dragehjelm 1909: 11).

Sandbunken var placeret i Københavns Rådhushave. Den var finansieret af en velstillet københavner, nemlig rådhusforvalteren ved navn Hr. Nyrop Larsen. Sandbunken var forventet at komme i marts, men ankom først d.1. april. Som Dragehjelm formulerede det, så ventede både børn og mødre spændt på sandbunken i løbet af det solrige marts. Da sandet var placeret og dets popularitet blandt børnene tydelig, gav Københavns borgmester, Hr. Jensen, sandbunken lov til at blive liggende hele året ud, så længe vejret gav mulighed for sandleg (ibid.: 104).

Sandkassen

Året efter blev sandbunken fjernet, men i det selvsamme år blev den første sandkasselegeplads åbnet ved Christianshavn Vold i København. Sandkassen var ligeledes privatfinansieret, og den var yderligere et sandkasseprojekt af Dragehjelm, baseret på hans erfaringer fra forsøget med sandbunken. Det var altså ham, som stiftede denne første offentlige sandkasselegeplads under navnet 'Kristianhavns Vold' i 1908 (Mehlsen & Coninck-Smith 2011)



Fig. 34. Legeplads med Sandanlæg i Elefantens Båstion, Christianshavns Vold.

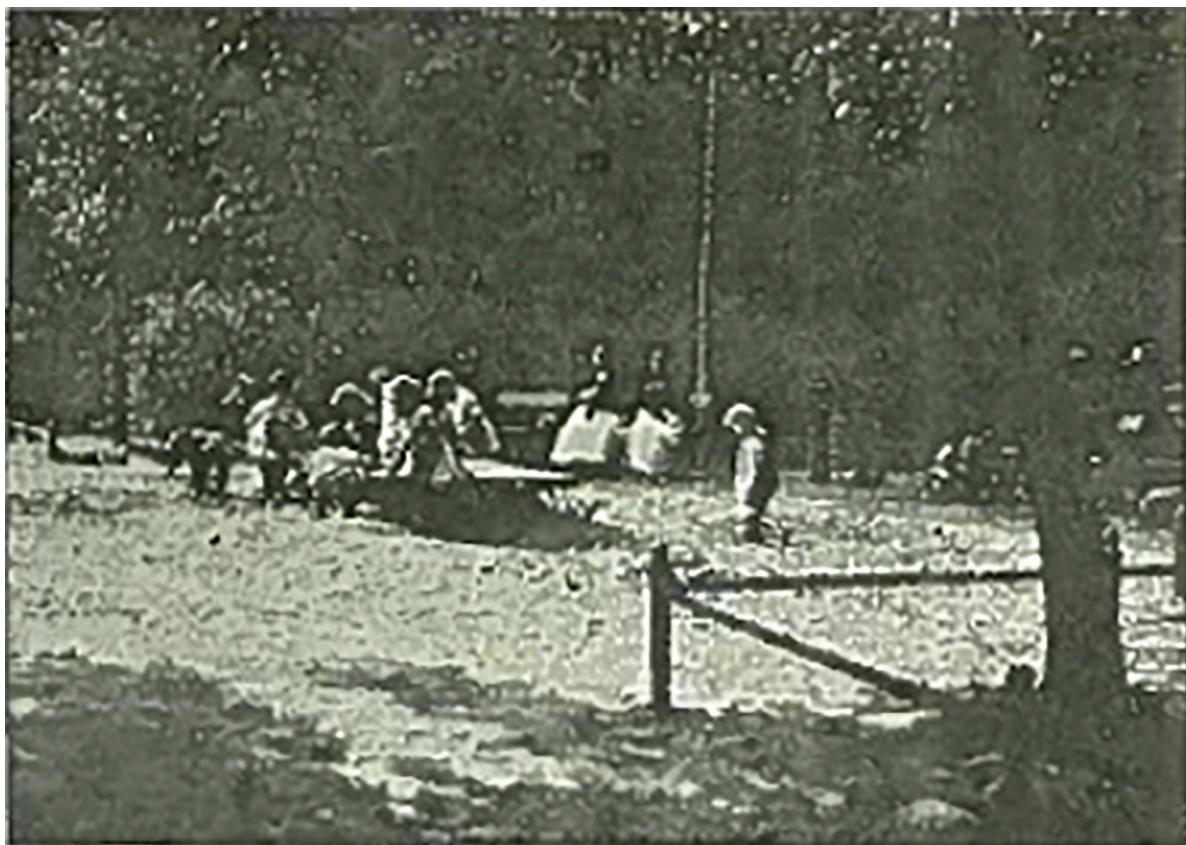
En af de første sandkasser med bassinsystemet, der er trærammen rundt om sandet, som viser, hvor større børn kan lege med sandet. I baggrunden leger mindre børn i en sandbunke (ibid.: 103).

Dette sandanlæg, som Dragehjelm betegner det som, var inspireret af parker fra London ud fra det, som kaldes for et bassinsystem. Det vil sige, at sandkassen var et bassin fyldt med sand, som lå placeret i læ og på det tørreste sted på legepladsen og samtidig stod »...frit i sol og luft«, som Dragehjelm fortæller det. Det var fyldt med groft sand, altså 'havgrus'. Bassinsystemet vil også sige, at opbygningen af selve sandkassen bestod i at bunden var belagt med fliser og siderne var forment af planker. Foroven fungerede randen rundt som et legebord. Uden om sandkassen var der fliser, så børnene også kunne stå der og deltage i sandleg. Desuden havde fliserne til formål at kunne 'opfange' sandet som spildtes under legen, så det kunne puttes tilbage i sandbassinet »...uden at være forurenede af jord og smuds«, som Dragehjelm formulerede sine overvejelser om sandkassens praktiske og pædagogiske funktioner. Dette sandanlæg havde kostet 300 kroner at opføre (ibid.: 104).

Imens *Barnets leg i sandet* skrives færdig, anlægges et større sandanlæg i Frederiksberg Have. Det skulle forestille en kunstig strandbred ved slottets kanal »...på rabatten mellem spadserestien og vandet«, som Dragehjelm fortæller det. Initiativet er drevet af inspektør ved de Kgl. Lysthaver, Hr. Elers Koch. Det er et omfattende initiativ, der kræver flere lag af

forskellige materialer. Slagger og småsten som underlag og »...flere centimeter tykt lag grus og sand«, der kostede omkring 3000 kroner (ibid.: 105).

Efter sandbunken anlægges sandkasser på samtlige københavnske legepladser. Sand kan leges med, når det ligger i bunker, men når det skal være på offentlige legepladser, påpeger Dragehjelm, at pladsen til sandlegen må indrettes. Han beskriver selv tre systemer: bunke, træ- og bassinsystemet eller en kombination af alle tre (ibid.: 43–44).



**Fig. 17. Uheldig Sandlegeplads:
ingen Ramme — intet Sand.**

Viser vigtigheden ved at indramme sandkassen med træ, for ellers forsvinder anlægget af sand, især på store arealer.

Trærammen omkring sandet har for eksempel stor betydning for, at børn leger med sandet og ikke laver 'uartigheder' med det. Dragehjelm refererer til erfaringer om, hvordan børn kan få lyst til at flytte sandet over i blomsterbede, ud på fortove og foran gadedøre. Han henviser for eksempel til, hvordan børn ved Østre Anlæg underholdt sig med at hælde sand i trillebøre, kørte ud på Stockholmsgade og læssede al sandet af ved gadedørene og på fortovet, hvor de ville lave nye sandanlæg (ibid.: 57).



Fig. 19. Praktiske Legeborde, Hamburg.

En af Dragehjelm's inspirationskilder til hvad han forstår som et praktisk legebord, som en del af sandkassens træramme (ibid.: 50).

Desuden foreslår Dragehjelm, at flere sandanlæg placeres i forskellige bydele rundt om i København til gavn for folkebørnehaverne, som han begrundes med: »...en række sandanlæg i de forskellige bydele [vil] være det bedste og i grunden det eneste middel, ved hvilket storbyens småbørn kan holdes borte fra gadens smuds og farer...« (ibid.:105). Denne begrundelse kommer særligt på grund af stigende trafik i byens gader og af mangel på 'tumlepladser', hvor de små børn kan rode frit i hygiejniske og opdragende rammer, hvilket vil sige leg med og i natur. Han kritiserer for eksempel samtidens børnehaver for snarere at fungere som 'børnestuer' frem for at lægge vægt på børns syssel udendørs (ibid.: 40–41).

Dragehjelm er dog også opmærksom på forskellen i de små og store børns leg med sandet: »De små vil rode, de større vil lave anlæg og drive ingeniørforetagende« (ibid.: 55). De store og små ville ikke på den måde kunne lege sammen på grund af deres forskellige legemetoder, men med forskellige sandkasseanlæg kunne man tilbyde de store børn en arbejdssandplads til større konstruktionsarbejder, mens andre sandanlæg kunne rumme de mindre børns mindre konstruktionsarbejder (ibid.). Han foreslår endda, at skolerne i storbyerne opretter skolehaver, hvor børn kan foretage gartnerarbejde med skovl og spade i sandet, og han påpeger potentiale som læremiddel til geografiundervisning. Sandlegen kunne supplere skolen (ibid.: 16–20). Dragehjelm problematiserede dog, at sandlegepladsen skulle skattes lige så højt som skolen, men legen savnede anerkendelse i hjemmet, inden for og uden for skolen (ibid.: 26, 36).

Håndværkeren som opdragelsesideal

Sandlegen var for alle børn: små og store, fattige og rige, piger og drenge. Legens art varierede ud fra Dragehjelm's egne observationer af store og små børns lege, samt af hhv. drenge og pigers lege med sandet. Piger ville transformere sandlegen om til mindre husholdningsskoler, hvor de ville lave kagekonkurrencer. Drengene ville bygge figurer og byer. Der ville være meget på færde, som den voksne ikke ville kunne se med det blotte øje.

Sandlegen er et sprog for barnet, som Dragehjelm selv formulerer det (ibid.: 23). Der er en fortrolig dialog mellem barnet og sandet, som ikke kan gengives med ord. Barnets brug af fantasi i sandlegen vægtes højt (ibid.:25–26). Dragehjelm belyser, hvordan 'hånden og ånden' fungerer som et tæt samarbejde, når barnet leger og arbejder i sandet. »*Ret forstået leger børn ikke i sandet. De arbejder som kunstneren ved sit værk*« (ibid.: 10). Dragehjelm skelner mellem ordnede lege som sport, og leg som et håndværk, der er en kunst. Han refererer til håndværkere som et pragteksempel på det at arbejde tænkende og skabende samtidigt:

»... håndværkerfrembringelser er kulturfrembringelser, hvor fordringsfuld en sådan påstand end kan lyde i de folks øren, der gerne vil sætte skel mellem åndens og håndens arbejde, og som vurderer det første langt højere end det sidste. Udviklingen er ikke foregået ved, at en lærd mand har sat sig hen at tænke, men ved en livlig vekselvirkning mellem håndens og åndens arbejde. Og fra først af har håndværkeren været både den tænkende og den skabende«. (ibid.: 66)¹

Dragehjelm relaterer her til forestillingen om, at håndværkeren helt særligt formår at etablere et samarbejde mellem teori og praksis, da denne skaber bro mellem vision og realisering fra ideer til praksis. Håndværkeren har lige meget brug for ånden som for hånden til at kunne finde på ideen og til at udføre af sit værk: »*Det første skridt på håndværkets vej er for barnet – sandlegen!*« (ibid.: 67). Små og store børn har brug for noget at rode med for at kunne raffinere deres arbejde med hånden og ånden. Sandlegen er for barnet lige så meget en intellektuel beskæftigelse, som den er underholdning. Sandet er særligt ideelt for børnenes 'legearbejde', da sandet er et medgørligt rodemateriale og med en rodeplads kan børn rode med det, som de vil, hvor de både bruger deres krop og fantasi (ibid.: 25, 29).

Det handler dog ikke kun om at 'lære' børn noget, når de leger, men også om at give dem mulighed for at koble deres krop og fantasi med nysgerrighed og nyttighed, som i håndværkerens konstruktionsarbejde. Der ligger således en anerkendelse af barnets »*praktiske trang og udviklende virksomhed*« (ibid.: 61). Derudover henviser Dragehjelm til andre former for håndværkere, som naturens håndværker og kunstner, det vil sige gartneren (ibid.: 31). Sandsynligvis er det derfor ikke tilfældigt, at legeredskaberne til sandlegen består af håndværkerens redskaber: skovle, spader, spande, små forme af forskellig art etc. Hans observationer hentyder til, at drenge og piger dog vælger at tillægge sandet forskellige betydninger, som for eksempel om sandet i spanden bliver til en kage med pynt, eller om det bliver til et hus (ibid.: 24).

Dragehjelm påpeger dog, at uanset baggrund, alder og køn indeholder børnenes sandleg matematik, da de skaber rækker af figurer, der opstilles efter et bestemt antal i en bestemt orden, samt leg med geometriske mønstre, sammenhæng mellem antal og højdeforhold. Således argumenterer han også for, hvordan børns fantasi er beskæftiget i sandlegen, og for

hvordan legen er fagligt rig, når hånd og ånd forbindes med materialer, der kan formes efter barnets fantasi (ibid.: 24).

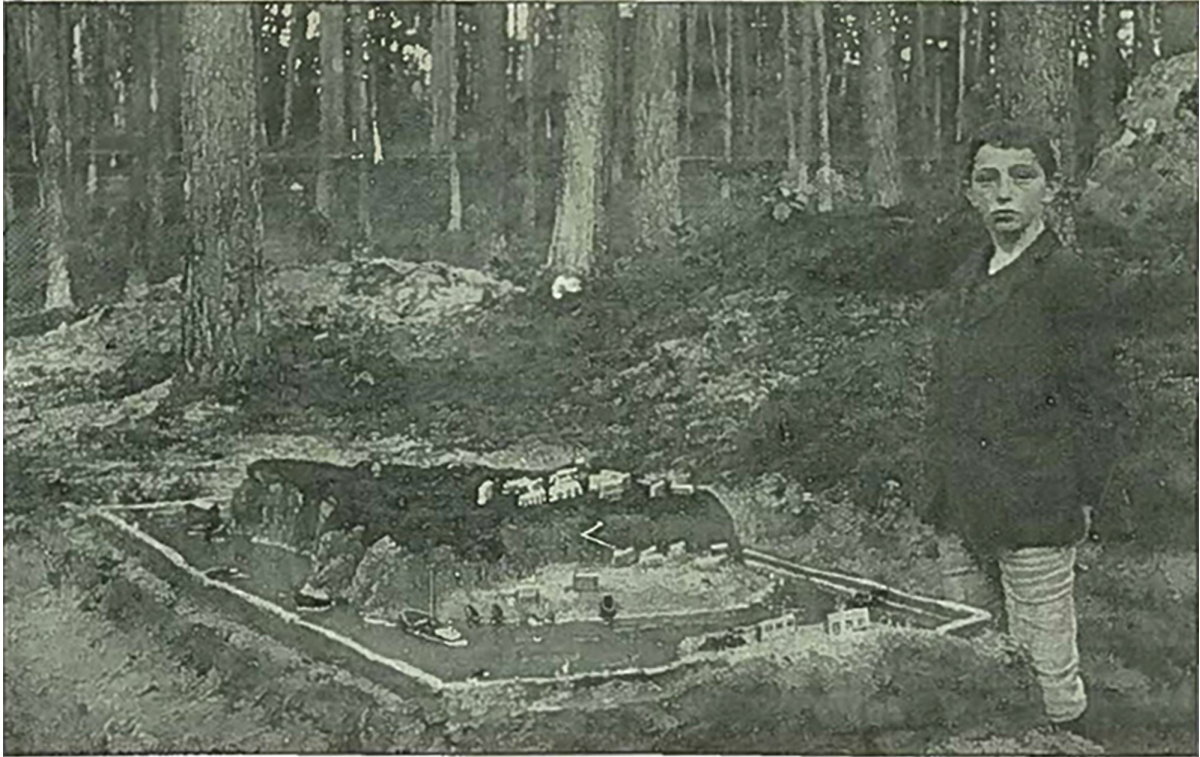


Fig. 4. Westoe Friluftskoologi. Øen Helgoland fuldført.

Leipzig, 1903. En ung drengs konstruktion med sand ude i skoven, et værk konstrueret som en del af geografiundervisningen. Et raffineret konstruktionsarbejde, som har været tidskrævende, hvis man for eksempel lægger mærke til trærammen, der holder vandet på plads i konstruktionen. Det tyder på, at en voksen har hjulpet med at udføre konstruktionen (ibid.: 19).



Fig. 21. Paa Strandbredden i Ostende, Belgien.

Større drenge har sammen gravet og formet en form for vold af sand. De er fint klædt på, hvad der tyder på, at det er børn af velhavende voksne, som er taget en tur til stranden på en feriedag eller en søndag. Billedet viser også børnenes arbejdsproces med sandet, der er ved at blive til et værk (ibid.: 56).

Fotogengivelserne er med til at vise, hvad Dragehjelm mener, når han argumenterer for, at sand kan hjælpe barnet med at få greb om verden med hånd og ånd, når det får lov til at udfolde sin fantasi i et rum og med et materiale, der kan rumme dets legeudfoldelser. Sandlegen er således barnets ideelle måde at gå til og få greb om verden og virkeligheden på, som han beskriver i det følgende:

»Den verden barnet fremtryller i sandet, er i dets indbildning som et virkeliggjort eventyr. Mod dette blegner 'Lille Rødhætte' og alle de andre historier, som ellers tør regnes for ret at være efter barnets smag. Eventyret i sandbunken, hvor barnet arbejder med form og ske, med skovl og trillebør, og hvor det planter det vajende flag, rykker det de stores verden på nært hold. De stores verden er barnets eventyr; mod den higer dets lønlige rørelser i dagens timer som i nattens blund«. (ibid.: 25–26).

Citatet afspejler ikke en kritik af eventyrene for at være dårlige historier, men henviser til en kritik af de voksnes intentioner om at skabe historier til børn, der ikke nødvendigvis afspejler børnenes interesser, men snarere de voksnes egne interesser. Lige såvel afspejler det hans tidligere kritik af, at legetøj skabt af voksne ikke formår at tage hensyn til børns

legeudfoldelser. Han fremhæver, at børnene arbejder med hænderne for at forstå, de lytter ikke kun, når de skal forstå den voksenverden, de befinder sig i. Endelig må citatet forstås på den måde, at Dragehjelm mener, at børnene tager udgangspunkt i de voksnes verden, når de leger. Børnene gør denne udforskning til deres eget eventyr, hvor de gør opdagelser i at forstå og blive en del af denne verden. Sandet giver dem her særlig rig mulighed for at udforske deres ideer gennem konstruktionsarbejdet med sandet, da de her kan eksperimentere med deres egen forståelse af voksenverdenen. De må bygge materialet også immaterielt for at forstå verdenen omkring dem.

Dragehjelm forstår barnet som en håndværker: et aktivt tænkende og skabende individ med en mening og sit eget unikke perspektiv på verden og sin væren deri. Barnet må gå skabende til værks for at forstå. Sandlegen forstås derfor også som en vigtig meningskabelse mellem hverdag og skole (ibid.: 16–21). Sandlegen fungerer som forberedende til at blive en »forstående og nyttig verdensborger«, da sandet som »rodemateriale« giver mulighed for at rode med og ordne samfundets normer og værdier på børnenes egne præmisser i legen, hvilket ellers ikke ville være muligt (ibid.: 13).

Sandkassens betydning før og nu

Sandkassen på legepladser blev hurtigt et udbredt fænomen (Coninck-Smith 1990: 60). Dragehjelm's initiativer og arbejde viser, at sandkassens bidrag til legepladser ikke er en tilfældig selvfølge, men handler om et betydningsfuldt projekt om at berige børns vilkår ved at bringe naturen ind i storbyens små og store børns leg. For 110 år siden var Dragehjelm's legeplads- og sandkasseprojekt aktuelt for at børnene kunne få plads til den bedste leg, som var leg med og i naturen. Anerkendelsen af, at barnets erkendelse sker gennem både krop og sind, var dengang et stort skridt for pædagogikken i hverdagslivet og institutioner frem til at forstå børns leg, hvor brugen af hele kroppen ses som et vigtigt udtryk for en sund udvikling og barndom (Schmidt 2017). Det er fortsat en stor del af dagens pædagogiske diskussion om, hvad naturen særligt kan for børns fysiske leg og om, hvilken betydning den har for deres læring (ibid.). Muligvis afspejler denne tendens, at betydningen for naturmaterialers plads i leg, og legens plads i naturen, er mere vigtig, end det nødvendigvis antages den dag i dag.

Noter

1. Citatet er et uddrag som Dragehjelm har taget og sat ind i sit værk. Uddraget stammer fra en tale af en landsbysnedkermester til en håndværkerforenings generalforsamling. Talen handler om samfundets syn på håndværkere.

Litteratur

Coninck-Smith, N. de. (1990). Where should Children Play? Planning seen from Knee-Height: Copenhagen 1870-1920. *Children's Environments Quarterly*, 7 (4 Special Places), 54–61.

Coninck-Smith, N. de. (1999). *Natural Play in Natural Surroundings – Urban Childhood and Playground Planning in Denmark, c. 1930 – 1950* (Nr. Working paper 6 Child and Youth Culture; s. 1–27). The Department of Contemporary Cultural Studies: Odense University.

Coninck-Smith, N. de. (2000). For barnets skyld: byen, skolen og barndommen 1880-1914. *Bogens verden: tidsskrift for litteratur og kultur*, 82 (6), 39–43.

Coninck-Smith, N. de. (2011). *Barndom og arkitektur – Rum til danske børn igennem 300 år*. Århus: Klim.

Coninck-Smith, N. (2009). Den historiske legeplads. *Legepladsen, Dansk Legeplads selskab 1959-2009* (3-4), 8-9.

Dragehjelm, H. (1909). *Barnets Leg i Sandet – Vejledning og Vink for Hjem, Skole og Legeplads*. København: Tillige's Boghandel's Forlag.

Mørk, T. H. (2006). Legepladsen som institution – Om civilisering af Københavns børn omkring 1900. *Legepladsen, Børns leg i historien*(1-2), 10-12.

Schmidt, L. S. K. (2017). Krop, rum og pædagogik. In: P. Ø. Andersen & T. Ellegaard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (3. udgave, s. 421-441). København: Hans Reitzel.

Om forfatteren:

Louisa Haugaard Pedersen er specialestuderende i pædagogik ved Københavns Universitet. Hun arbejder med etnografiske studier om børns digitale og ikke-digitale lege- og børnekultur i danske børnehaver og skoler. Hun har deltaget i projekt »The Global Makerspace«, en del af EU-projektet »Makerspaces in the early years: Enhancing digital literacy and creativity« (MakeEY) forestået af professor Jackie Marsh. Desuden deltager hun i forskningsgrupperne »Børn, Kultur og Medier« og »Etnografiske studier i innovative læringskontekster« ved Københavns Universitet.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 63 2019 • Årgang 36 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Helle Hovgaard Jørgensen

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

Resumé

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

Nøgleord

leg; våbenleg; børns perspektiver; etnografi

Introduktion

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

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

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

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

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

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

Eksplorative visuelle etnografiske studier af børns perspektiver

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

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

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

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

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

Leg som kulturelt fænomen: Huizinga, Bateson og Mouritsen

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

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

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

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

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

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

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

Legens praktiske dimension og omskrivning

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

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

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

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

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

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

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

Våbenleg: kontekstualisering:

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

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

Våbenleg: præsentation og analyse

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

Emnerne for børnenes tretten fremvisninger kan kategoriseres på følgende måde:

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

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

Våbenlegens metaforiske kvalitet og metakommunikative dimension

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

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

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

Fremvisning af våben

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

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

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

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

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

Fortællingen om kniven

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

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

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

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

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

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

Legens stemningspraksis og omskrivning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jeg: Hvor kender du GTA5 fra?

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

Jeg: Så du har prøvet at spille det?

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

(int-10: 03.09.14)

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

Repræsentation og virkelighed: GTAs fascinationskraft

I følgende gruppeinterview fremhæves GTA5's kvaliteter:

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

(...)

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

Jeg: Ja gør de ikk'

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

[...]

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

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

(int-2, 29.08.14)

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

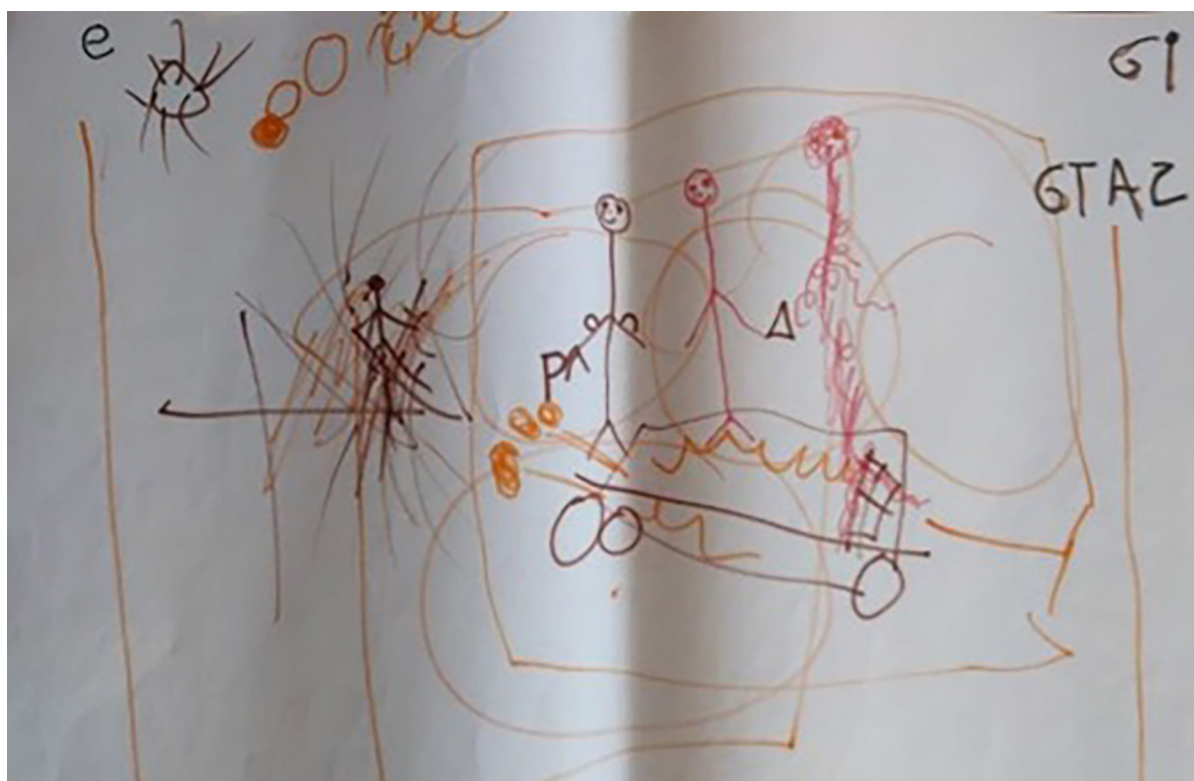
Den form for fiktion har karnevaleske træk, og det er, ifølge disse meget korte interviewbidder, det allersjoveste. Det karnevaleske knytter an til det folkelige middelalderlige karneval, og det har med Bakhtins bog om Rabelais (Bakhtin 1984) fundet vej ind i litteraturteorien. Det karnevaleske udtrykkes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

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

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

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

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



Figur 1 GTA

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

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

I: Hvorfor står der Gustav?

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

I: Nårh

(Int. 030615)

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



Figur 2 Franklin

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

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

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

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

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

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

Konklusion

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

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

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

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

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

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

Litteratur

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Bateson, G. (1972). A Theory of Play and Fantasy. In: *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Bogost, I. (2016). *Play Anything. The Pleasure of Limits, the Uses of Boredom, and the Secret of Games*. New York: Basic Books.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, District of Columbia: Joseph Henry Press.
- Dalsgaard, C. & Bang, J. (2006). Samarbejde - Kooperation eller Kollaboration? *Tidsskriftet for Universiteternes Efter- og Videreuddannelse*, 3(5).
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E. & Skreland, L. L. (2016). Ethnographic studies of young children. In J. Prior & J. Van Herwegen (Eds.) *Practical research with children*. New York: Routledge.
- Guvå, G. & Hyllander, I. (2003). *Grounded Theory – et teorigenererende forskningsperspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K., Rubow, C. & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse. Kort fortalt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hede Jørgensen, H. & Tuft, K. (2018). *Pædagogers sprog: professionsviden, fagsprog og forskning*. København: Akademisk Forlag.
- Huizinga, J. (1963 [1938]). *Homo Ludens*. København: Gyldendal.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. London: Polity Press.
- Juncker, B. (2013). *Børn og kultur i Norden. Nordiske forskningsperspektiver i dialog*. København: BIN Norden.
- Jørgensen, H. H. (2018). *Media literacy gennem leg i børnehavklassen*. (Ph.d.). Odense: Syddansk Universitet.
- Karoff, H. S. (2013a). *Om leg: legens medier, praktikker og stemninger* (1. udgave ed.). Kbh: Akademisk Forlag.
- Karoff, H. S. (2013b). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76-86. doi:10.1080/21594937.2013.805650
- Karoff, H. S. & Jessen, C. (2014). *Tekster om leg*. København: Akademisk Forlag.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design* (2. ed.). New York: Routledge.

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

Link

Uddrag af det empiriske materiale til våbenlegen:

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

Om forfatteren

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



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 63 2019 • Årgang 36 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Lars Henningsen

Byggeby Forever – gensyn med en byggelegeplads

Resumé

Byggeby er en by, der gemmen årtier blev til i leg, byggeri og pædagogisk indsats på institutionen *Byggelegepladsen Skrænten* ved Aarhus. I denne beretning sammenfattes de mange år og det meget liv i to hovedafsnit. I første del karakteriseres dokumentarisk virksomhed med video som centralt værktøj samt grundbegreber om og pejlemærker for bygge-/skrammellegepladser. Hertil knyttes historiske filmsekvenser. I anden del er der indsat links til ANTV's tv-produktioner samt relaterede danske, engelske og amerikanske videoer. Afslutningsvis bringes en serie *posters*, som fastholder de narrative og agerende, kropslige interaktioner, der opstod undervejs i børnenes gensyn med *Byggeby*. Alt i alt er beretningen en dokumentation af et børnekulturelt fænomen.

Nøgleord:

medieleg; visualitet; gensyn; erindring; kollektiv refleksivitet; restoration of behavior; fælles produktion

Introduktion

Vi mødtes for at filme få dage før *Byggeby* skulle rives ned. En by, der gennem årtier var blevet til i leg, byggeri og pædagogisk indsats på institutionen *Byggelegepladsen Skrænten* ved Århus.

På denne baggrund virker det ubeskedent, at jeg sammenfatter så mange år og så meget liv i en beretning på en håndfuld sider. Men jeg gør forsøget, og beretningen falder i to hovedafsnit.

I den første del karakteriserer jeg først min tilgang til dokumentarisk virksomhed med video som et centralt værktøj. Mediet var vigtigt. Der var tale om et gensyn, men også om et produktivt gensyn. Jeg etablerer herefter nogle enkelte grundbegreber om byggelegepladser. En usædvanlig historisk filmsekvens danner dernæst afsæt til et vue hen over den tidlige fortælling om skrammellegepladserne.

Jeg runder af med fire pejlemærker, der kan støtte eller skærpe overvejelserne om byggelegepladser og deres (eventuelle) revitalisering.

Mit ærinde, nemlig ønsket om at fastholde og formidle et stykke særligt legekultur og dansk pædagogisk historie, ser hermed ud til at være nået i mål. Men der er mere. Som egentlig er nok så væsentligt. Derfor om anden del: Tidsskriftsnummerets format og tekniske platform gør det muligt for læseren umiddelbart at åbne for videoer fra *Byggeby* og andre byggelegepladser.

Således følger links til de tv-programmer, som blev resultatet af ANTVs indsats i *Byggeby*. Jeg blev efter optagelserne stærkt inspireret at søgninger på nettet inden for tematikken, og der følger således en kollektion af videoer med rod i Danmark, England og USA. Vi kan her iagttage nogle af de spor, som fænomenet byggelegepladser ret aktuelt afsætter.

Endelig slutter jeg af med en serie *posters*, som så at sige fastholder de narrative og agerende, kropslige interaktioner, der opstod undervejs i gensynet med *Byggeby*.

Jeg håber, beretningen her skaber opmærksomhed og eftertanke når det gælder byggelegepladser.

Video – et produktivt mellemværende



»Vi skal gå hen til vores huse. Hov! Vi har også lige Idun, men hun vil ikke være med«.

Mikrofonen har netop været på en 'rundtur' mellem de fire piger, hvor hver af dem tog mikrofonen og præsenterede sig. Nu bliver vi ført ned gennem *Byggeby*. Marie holder mikrofonen og fører kamera og fotograf hen til et hus.

3. klasse fra Læssøesgade Skole genså 'byen' efter to år. Denne klasse sagde som de sidste farvel til *Byggeby*. Efter 40 år lukkede byggelegepladsen i 2015. Da pigegruppen viser frem, ligner den nærmest en forladt guldgraverby. Naturen tager over, krat vokser nu ind ad vinduer og døre.¹

Forfaldet afholdt dog ikke børnene fra at gribe mikrofonerne under en uges videooptagelser. De fortalte begejstret til os og vores kameraer; de tog værtsrollen på sig og aktiverede samtidig ivrigt en solid vifte af erfaringer fra tv og reportagegenrer. Der opstod et relationelt rum, som var bestemt af mikrofonkablets længde. Og selvfølgelig også af udvekslingerne mellem børnene og mellem fotografer, interviewer og børn. Kun børnene vidste, hvad der ville ske. Børn og mikrofoner førte an – vi fulgte efter. (Programmer findes på YouTube-kanal *ANTVO8*. Se playlisten *Byggeby Forever*).

Billeder i spil

Det er her interessant at følge et pejlemærke for en samarbejdsbaseret dokumentarisk videooptagelse. Antropologen Sarah Pink skriver (og det er et udsagn, jeg kontinuerligt er vendt tilbage til de sidste 15 år): »*People in a video are always people in a video*«. (Pink 2001)

Jeg forstår udsagnet sådan, at brugen af et kamera tilskynder til, at vi *agerer i forhold til kameraet*. Vi vil gerne fremstå på bestemte måder. Børn approprierer – og parodierer – ofte udtryk og genrer fra tv. De ved, hvordan kombinationerne af mikrofon, kamera og reporter virker, nu også i *Byggeby*.

Pinks udsagn kan tillige forstås således, at vi som seere aktiverer os som netop 'seere'. Vi råder over forskellige måder at se på og stiller så at sige spørgsmål til egen visualitet og billedoplevelse.

Endelig betyder selve mediet en del for optagelse og formidling. *Mediet* er en form for medfortæller. Vi kan fx have en forventning om, at netop video garanterer autencitet (eller det modsatte). Der er selvsagt forskel på at læse en artikel i Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur – og så at se og høre Marie arrangere en præsentation omkring kamera og mikrofon. Men min opfattelse er, at forskellige medier tilsammen kan tegne et troværdigt billede af *Byggeby*.

Lige så kategorisk Pink lyder i udsagnet, i lige så høj grad gør hun gældende, at tolkning af en videooptagelse er en flertydig affære.

Synkrone optagelser



Den igangsættende uro i og omkring billederne forstærkes af, at tre – fire grupper (hver bestående af fotograf, interviewer og børn) foretog samtidige optagelser. Det vil sige, at alle holdene var i bevægelse rundt i byen på samme tid. De få og åbne spørgsmål til børnene var: – »Fortæl om Byggeby! – Hvad lavede I her?« Og så skete der optagelser rundt i byen, oppe og nede, ude og inde. Det, man så, var gående, opsøgende, diskuterende, udpegende, legende og undrende børn. Der skete korrektioner af erindringer, og der var fortælleforløb, hvor netop det at bevæge sig, bidrog til at aktivere erindringer og fortællinger.

Mange af legene under optagelserne var de sammen som for år tilbage, men de var ikke *identiske* med det, der skete i optageugen. – Tiden, der var gået, spillede ind, og det at huske noget forskelligt og det dokumentariske *set up* skabte en forskel. Der var tale om en *forskydning*, om opbygning af ny mening ... men med basis i *Byggeby* (Henningsen 2002).

ANTV måtte så at sige bero sig på børnene og det, de ville byde ind med. Det hele kunne måske ende som kaos – og ikke livlig flertydighed. Som reportageform var det meget interessant.

Vi bevægede os i det og sammen med dem, vi ønskede at skildre. Der var med andre ord tale om en form for overensstemmelse mellem det, vi ønskede at berette om og måden, vi gjorde det på.²

Beretning som kontakt

En vinterdag i februar 2017 så jeg *Byggeby* for første gang. Der var ikke længere børn i området. Aarhus Kommune havde i 2015 overdraget den samlede institution *Skrænten* inkl. *Byggeby* til *Bistad*, som er en socialøkonomisk virksomhed. Rygterne var gået forud. Nedrivningen forestod.

Jeg var forbløffet over byens omfang. Samlingen af huse var organiseret i en lang cirkel; de stod front mod front, velsagtens 25 huse alt i alt. Mange havde en første sal, og svalegange forbandt flere af bygningerne. Efter dette overordnede indtryk faldt mit blik på detaljerne. Byen gemte spor efter børn overalt. Tegninger og vitser på vægge. Perleplader. Et Anders And-blad. Et lege-køkken, hvor alt stod fint i orden. Stumper af et samlesæt. Et gardin, der blafrede let. Til trods for forladtheden og flygtigheden rummede selve stedet og de mange spor et solidt vidnesbyrd om rigtig mange børnegenerationer.

Jeg var fascineret over al den leg og al den pædagogiske virksomhed, som havde udspillet sig her gennem mange år. Jeg tænkte: – Der er tale om et unikt stykke kulturarv. Det forsvinder snart, meget snart. Hvordan kan det her skildres?

Der var ganske få måneder til at få en videodokumentation i stand. Denne kunne tage form af en reportage, en fortælling om *Byggeby*, livet i den og meningen med den.

Udgangspunktet var altså i det tidlige forår ganske enkelt en forladt bræddeby. Og spørgsmålene var mange. Hvordan ville et optagelsesforløb tage sig ud, hvor der både kunne blive tale om resultater i form af seværdige programmer og dertil om et gensyn, som gav en positiv oplevelse for de medvirkende; en kollektiv fortælling om et stykke vigtig livshistorie?

Lyst til gensyn

På det helt praktiske plan stod jeg i marts måned med spørgsmålet: hvordan kunne jeg finde frem til de børn og pædagoger, der havde fyldt *Byggeby*? Hvor var de henne alle sammen?

Den 1. klasse, der sagde farvel til *Byggeby*, var let at lokalisere. Børnene havde nu, som allerede nævnt, deres hverdag som elever i 3. klasse på Læssøesgade Skole og gik i SFO dér. Men huskede de *Skrænten* og *Byggeby*? Og én ting var at se stedet igen, noget andet ville være at deltage i optagelser til tv. Børnene var dog, som beskrevet, med på begge dele.

Hvordan kunne det ydermere lade sig gøre at lokalisere nogle af de tidligere ansatte på stedet? Personalegruppen gennem 40 år var spredt for alle vinde. Det viste sig imidlertid, at det blot handlede om at lade nogle informationer om optagelserne gå videre til enkelte af de tidligere ansatte ved *Skrænten*. Så spredte nyheden sig. Den traditionelle julefrokost i personalegruppen blev suppleret med en kombination af forårssamling og interviews til ANTV i *Byggeby*. Der var mange tilsagn fra pædagogerne om medvirken.

Det er min opfattelse, at denne imødekommenhed ikke kun handlede om valg af fx bestemte metoder og udstyr eller om at få medvirkende engageret i en skarpt vinklet historie. Ej heller gjaldt det om en detaljeret produktionsplan eller om at *indfange* billeder og udsagn. I vores

optagelser mødte vi et bæredygtigt grundlag, der bestod af børns oplevelser og fortællinger samt af et fagpædagogisk, kollegialt fællesskab. De erindringer, som stod på højkant, var betydningsfulde og fælles og værd at berette om til en offentlighed; de var en realitet for de medvirkende.

I forhold til børnegruppen dækker et pædagogisk fagbegreb, nemlig *det fortællende børneinterview*, en sådan tilgang og praksis, hvor krop, rum og varierende (legende) udtryksmuligheder og processer er inddraget og i spil. Optagelserne i *Byggeby* viste, som noget særligt, at valget af kontakt- og optageformer kan gå begge veje. I *Byggeby* var der nemlig to parter, som foretog valg ... børnene udgjorde den ene part. Og så var der os, som fulgte efter ...

Byggebyer – horisonten rundt

Et hurtig søgning på fænomenet byggelegeplads giver indtryk af, at der findes interessante variationer. Der er forskelle i praksis, når det gælder fx graden af voksendeltagelse og voksenstyring. Tilstedeværelsen af få voksne på byggelegepladsen kan ses som en kvalitet; det åbner en mulighed for, at børnegruppen og legen kan udfolde sig frit.

Et af de voksne *Byggeby*-børn siger i et interview, at der var altid en voksen i nærheden, man kunne søge til. Oliver vægtlægger dette, som øjensynligt er noget andet end det, at der næsten ingen voksne er på byggelegepladsen. Han udtaler:

»Det har ligesom været de voksne ... når tingene gik galt, så kunne man altid ... altid finde en eller anden voksen, det er jo perfekt. Jeg husker at Holger ... Holger og Gitte, de har lissom været de voksne, været dem, der lissom har fået det hele til at være en højere enhed«.³

Andre praksisser handler om valg af materialer og om tidshorisonten for børnenes konstruktioner. Det kan fx gælde et fokus på byggeprocessen, på opbygning af håndværksmæssige erfaringer og resultater (huse), der repræsenterer en vis soliditet og bestandighed. Her synes en overvejende del af praksis i *Byggeby* at placere sig. En divergerende position til dette handler om, at forskellige kasserede skrammelmaterialer er det centrale udgangspunkt for børnenes byggeri.

Gennem årtier var *Byggeby* holdbar over for vejr, vind og intens leg og blev udbygget og modificeret gennem børnegenerationer. Heroverfor finder vi en opfattelse, der centrerer sig om temporalitet, det vil sige om en regulær sæson-nedbrydning. Måske er ideen, at en nedrivning af alle bygningsværker og omhyggelig deponering af brædder og udrettede søm vinteren igennem vil skærpe frihed og kreativitet, når forår og dermed den nye byggesæson nærmede sig?⁴

Pop-Up-leg

En søgning på begrebet *adventure playground* giver virkelig mange resultater, både på Google og YouTube. Vi har praktisk taget med millioner af hits at gøre. Mange søgninger henviser til voksen-designede legepladser, hvor præfabrikerede og standardiserede legeredskaber præger billedet. Men (heldigvis!) optræder der mængder af hits, hvor vi møder byggelegepladser og skrammellegepladser. Skal vi opfatte spændvidden i termen *adventure playground* som en berigelse, eller i stedet som en markering af, at vi, når det gælder byggelegepladserne, beskæftiger os med et lidt perifert hjørne af børneliv og pædagogik?⁵

Jeg vil notere mig, at der i mine *adventure playground*-søgninger på bl.a. YouTube dukkede noget interessant op. Der var øjensynlig tale om en form for brobygning mellem byggelegepladsernes forskellige pejlinger og praksisser! Jeg stødte nemlig på: *Pop-Up-adventure playgrounds*.

Pop-Up-videoberetningerne ser ud til at integrere en række af byggelegepladsens kvaliteter med hensyn til f.eks. kreativ inddragelse af genbrugsmaterialer, varierende voksendeltagelse og udnyttelse af stedsspecifikke muligheder (parker, vand- og smathuller og forskellig grad af offentlighed) samt åbenhed over for varierende børnegrupper (alder, størrelse mv). Spørgsmålet om temporalitet og holdbarhed er der selvsagt taget klar stilling til.⁶

En del af det, der sker på Pop-Up-byggelegepladsen er dokumenteret og formidlet. Mobiltelefoner og sociale medier udgør øjensynligt en del af denne type byggeri og leg. Det er temporært, livfuldt og ekspanderende. Dermed udgør Pop-Up-byggelegepladsen et (savnet) modstykke til byggelegepladserne, som måske har en reformulering til gode.

Så her kunne jeg vel lukke dette nedslag i byggelegepladsens variationer: Pop-Up-byggelegepladsen ser ud til at vise en vej frem. Der resterer dog et vigtigt YouTube-filmklip. Et interview, der giver en forbløffende åbning til byggelegepladsens kulturhistorie. Det fører frem til et udsagn om børns leg, der kan udvide vores æstetiske blikke.

Sporet tilbage – til skrammelogien

I en BBC-reportage fra 1970'erne ser vi en kvinde gå ind på en byggelegeplads. Hun sætter sig på en stak bildæk, og mens hun taler, er der indklip, som viser handicappede børn i ret vild leg omkring hende. Vi møder her Lady Allen of Hurtwood, som giver et interview på en af de legepladser, hun har været med til at etablere i bl.a. London. Lady'en taler lidenskabeligt om byggelegepladser:

»I am really a landscape architect by profession and have always been interested in the places where people live, their environment, but especially the children and I think they get a pretty raw deal.

What we give them in our big cities and towns stuffed up with asphalt we give them an asphalt square playground with a few pieces of mechanical equipment and there they are expected to spend all their adolescent life swinging backwards and forward on the swing. It's not good enough. It's a problem that had to be solved somehow.

But then I had a lucky break. I got to Copenhagen in 1945 just after the great war, and there I saw the first waste material playgrounds in the world and I realised in a sort of blinding fact of understanding that they have solved the problem. Because there the

playgrounds had been made entirely by the children themselves. So, when I got back to England, we were all determined to start them over here«. (London Play 1970s. Tidskode 1:50)

Lady Allen's interesse gælder børns liv. Vi kan læse om hende: »*She was an avid advocate for children's rights and welfare throughout her lifetime and was principally responsible for introducing the concept of adventure playgrounds and planning for children's play from their point of view*«. (Web: Play and Playground Encyclopedia). Hun beretter om en rejse til Danmark, som fandt sted lige efter 2. Verdenskrig. Hun siger i BBC-interviewet: »... *there the playgrounds had been made entirely by the children themselves*«.

Der skete noget epokegørende. Rygterne gik hen over landegrænser om en ny type legeplads. Danmark skrev sig ind i den pædagogiske verdenshistorie ved åbningen af Emdrup Skrammellegeplads d. 15. august 1943.

De første år på Emdrup Skrammellegeplads centrerer sig om to foregangsmænd og initiativtagere. Den ene var C. Th. Sørensen, der med sin baggrund som havearkitekt engagerede sig stærkt i børns liv og udendørs udfoldelsesmuligheder. Og den anden var John (Jonas) Bertelsen. Han betegnede sig selv som 'skrammolog', og Jonas var i løbet af de første år eneste voksne på det areal mellem boligblokkene i Emdrup, hvor skrammellegepladsen voksede op, og hvor børnene strømmede til. Der var mangel på materialer under besættelsen. Husene blev gravet ned i jorden, således at der kun indgik brædder til selve tagkonstruktionen (Schultze-Henriksen 1995: 30 ff. og 62 ff.). Dette syn mødte formentlig Lady Allen of Hurtwood, da hun besøgte skrammelbørnenes by. Men hun så meget andet end blot jordhuler, og nyskabelsen blev bragt til England.

Endnu en kvinde indgår i livet med skrammelbørnene. Hun tog det lange stræk i dagligdagen med børnene på legepladsen i Emdrup. Det var Agnete (Nete) Vestereng: »*Hun blev leder af Skrammellegepladsen fra 1947 (og hun) kommer til at være resten af sit arbejdsliv på Skrammellegepladsen. De første 15 år var hun den eneste ansatte på pladsen, først i 1962 kom der en assistent til. Nete fratræder i 1982 på grund af alder*« (Børn & Unge 2006).

Lady Allen of Hurtwood og Agnete Vestereng mødtes måske i 1945. Men optegnelser slår fast, at de begge nogle år efter deltog i et internationalt legepladsseminar i Stockholm. Det bliver antydnet, at den velformulerede og akademiske englænder og den handlekraftige sejtrækker fra Emdrup stod nok så forskellige steder i tilværelsen. (Schultze-Henriksen 1995: 30)⁷

Blik for skrammel

John Bertelsen, der med skarphed markerede sig i tidens pædagogiske debat, formulerede sig om det overfladiske, vurderende blik på den foranderlige skrammellegeplads. Han skrev – og her møder vi et perspektiv, der rummer leg og byggelegepladser på tværs af årtier:

»*Til tider kan børnene forme legepladsen, så den er monumental og æstetisk for voksnes øjne – til andre tider ligner den set med voksnes øjne en svinesti, men børns leg er nu ikke det, som voksne ser, men det, som barnet oplever*«. (ibid.: 28)

Udsagnet gør det klart, at vi skal være opmærksomme på vores forforståelser, når det gælder børns leg og legesteder. Udsagnet rummer også med ca. 75 års forsinkelse en kommentar til optagelserne i *Byggeby*. Hvad er det for valg, vi gør os, når vi påbegynder en visuelt baseret dokumentation af, hvad der sker i børnehøjde på f.eks. en byggelegeplads? Hvad ønsker vi at se, og hvad ønsker vi at bringe videre i vores skildringer af børn og deres legesteder?

Byggebyer for fremtiden

Min overvejelse er: Udgør denne artikel og videoerne om *Byggeby* et forsøg på en revitalisering af ide og praksis, når det gælder byggelegepladser? Eller er der snarere tale om en fastholdelse af kvaliteter, *der var* – før det er for sent, før bræddehusene definitivt er *all gone*. Udgør projektet et historisk dokument?

Der er ved at ske en revitalisering, hvis man skal tro de tv-indslag og videoer, som behandler fænomenet byggelegepladser. Vi møder videoer fra fx Playground:NYC og Glamis Adventure Playground, London. Det sker på tværs af kontinenter og er af ny dato. Følg diskussioner og eksempler i afsnittet Byggelegepladser // Picks. Jeg har tidligere nævnt Pop-Up-legepladserne, hvor der findes rigtig mange livfulde hits på YouTube. Her handler det om revitalisering med papkasser og gaffatape som nogle af grundmaterialerne. Fortællinger og formgivningslyst er i top.

Som afrunding af beretningen om *Byggeby* – og før ANTVs programmer, YouTube-klip mv. bliver sluppet løs – vil jeg supplere med fire pejlemærker, der kan støtte eller skærpe overvejelserne om byggelegepladser og deres (eventuelle) revitalisering. De følger her:

Børn imellem

En byggelegeplads kan – måske overraskende – siges at rumme nogle af de samme kvaliteter som sociale kommunikationsteknologier. Et hus, som børnegruppen indretter, er et trygt udgangspunkt for at søge ud i (Bygge-) byen og videre ud i institutionens mangfoldige sociale verden. Denne dobbeltbevægelse, 'hjemme-ude-hjemme', håndterer rigtig mange børn også i brugen af f.eks. Facebook, chat, spil og surf. Det betyder, at ræsonnementet hos barnet kan være: Jeg kan holde mig til det kendte, men jeg kan også undersøge det fascinerende og udfordrende (Høyer og Assels 2005).

Pointen er her, at såvel en byggelegeplads som sociale medier repræsenterer forskellige slags sociale rum, der supplerer hinanden. Byggelegepladsen er i dette perspektiv blot, eller netop en af mange brugbare arenaer i børns liv.

Børn og steder

Det næste pejlemærke tager afsæt i et aktuelt huskunstnerprojekt, jeg er involveret i. I ansøgningen til Statens Kunstfond lyder det bl.a. sådan her:

»Hvordan kan vi på kunstens – og beboernes – og ikke mindst på børnenes præmisser skabe muligheder og »sprækker« for fælles handling, påvirkning og medbestemmelse?

I Byværkstedet indvirker kunstner og børn i tæt samarbejde og udveksling i og omkring den aktuelle byudvikling: de bliver medskabere af et mangfoldig byliv som det udspiller sig lige nu lige her».⁸

I daginstitutionssammenhæng vil et sådant spørgsmål handle om, hvordan børn kan blive medskabere af deres institution. Der skabes et potentiale for, at børn lærer at være borgere og at indgå i en demokratisk dannelse. Det indebærer, at steder, hvor man leger og lærer i en årrække, kan bruges, formes og ændres. Læresætningen er: Vi sætter spor. Vi kan handle. Erfaringerne fra bl.a. *Byggeby* siger dermed: Vi skaber vores sted.

Børn og mestring

Gitte Sand Boeriis, tidligere pædagog i *Byggeby*, siger i videoen *Vi havde et hus. Leg og fortælling på en byggelegeplads*:

»Børn i dag bliver så pakket ind i vat, at de ikke lærer at kende deres egne grænser. Det er meget godt, at man kommer ud, hvor det er lidt farligt og mærker: – det er måske lige i overkanten. Og så kan man træde ind igen. Hvis man altid er pakket ind i vat, så lærer man ikke, hvad man selv magter.«⁹

Når talen falder på byggelegepladser, bliver spørgsmålet om leg og sikkerhed meget hurtigt fulgt op af en tematik om udfordringer og om byggelegepladsen som et middel til opbygning af en vis råstyrke. Byggelegepladsen ses som et sted, hvor der kan opbygges særlige hands-on-erfaringer, som børn kan have glæde af meget senere i livet.

Lady Allen markerede sig også i denne diskussion: *»If they are so overprotected that they are never able to meet these challenges and able to take these risks, I think they will be the poorer for it when they grow up«*. (London Play 1970s: Tidskode 6:30) Det synes væsentligt at gøre sig klart om livet på byggelegepladsen og muligheden for opbygning af resiliens og mestring udgør en pause f.eks. fra det, der kan opfattes som den egentligt kvalificerende (siddende) læring ved computerskærme, eller om der er tale om et særligt erfarings- og dannelsesrum. Her er vi fremme ved det fjerde pejlemærke, nemlig:

Børn i omstillingen

Et temanummer af *Børn & Unge* rummer overskriften *»Bæredygtig dannelse: Vi har brug for at genopfinde byggeren«*, og vi møder synspunkter af Mads Strarup, rektor på Det Åbne Gymnasium. Han har udgivet bogen: *Hva' nu? – Dannelse til bæredygtighed i børnehave, folkeskole og ungdomsuddannelse*. (*Børn & Unge* 2019/4:19; Strarup 2018). Strarup argumenterer for, at vi er nødt til at opdrage vores børn som bæredygtigt dannede borgere, hvis vi vil tage klimakampen og grøn omstilling seriøst. Og byggelegepladsen kan noget unikt, som gør den genial som arena for bæredygtig dannelse.

Han pointerer videre: *»Byggelegepladser kan være med til at give børn en helt konkret forståelse af, hvad vi mener, når vi taler om bæredygtige byer, bæredygtig energi, ansvarligt forbrug og produktion«*.

Det ser altså ud til, at det slet ikke er tiden til at rive byggebyer ned. Byggelegepladsen rummer i Mads Strarup's argumentation et af svarene i klimakampen. Det var formentlig ikke, hvad C. Th. Sørensen, John Bertelsen, Agnete Vestereng og Lady Allen of Hurtwood tænkte i en tid hvor håndtering af knaphed og nødvendighed, sparsommelighed og fornuftigt forbrug ellers var genkendelige størrelser.

Imidlertid blev den form for dannelse en betingelse lidt mere end et par menneskealdre senere.

Byggeby Forever!



Noter

1. Klippet med pigegruppen indgår i videoen *Vi havde et hus. Leg og fortælling på en byggelegeplads – Børneperspektiv*. Tidskode ca. 2:40. Se filmliste senere for et overblik vedr. de samlede produktioner i afsnit: Projekt Byggeby som tv – Kollektion af video.

Centrale kontakter og medvirkende i interviews var:

Rólvur Berg, Læssøesgade Skoles SFO. Ansat som pædagog på *Skrænten* i 2004. Fritidspædagogisk leder fra 2013.

Carin Weibull, pædagog og faglig sekretær ved BUPL Aarhus. Tidligere leder på *Skrænten*, 1999 til 2010.

Følgende personer gav også interview:

Holger Reinholdt Ehrenreich, tømrer og pædagogmedhjælper med særligt arbejdsområde i *Byggeby* i perioden 1989 til 2015. Havde derudover *Skræntens* træværksted som (vinter-) arbejdsområde. Havde første korte ansættelse på *Skrænten* i 1969. Se særligt program: *Holgers liv i Byggeby – Portræt*. Se filmliste senere for et overblik vedr. de samlede produktioner i afsnit: *Projekt Byggeby som tv – Kollektion af video*.

Gitte Sand Boeriis, pædagog på *Skrænten*, 1997 til 2014. Bob Whyte, pædagog på *Skrænten* fra 2001. Far og datter-interview:

Uri Avitan, far til *Byggeby*-barn Ella, *Byggeby*-barn 2013 til 2015, gav også interview.

Tidligere *Byggeby*-børn medvirkede og gav interview:

Sina Zabell. *Byggeby*-barn, 1979 til 1985.

Oliver Halken. *Byggeby*-barn indtil 2000.

Medvirkende børn fra Læssøesgade Skoles SFO:

Alberte, Claes, Efe, Hugo, Idun, Issac, Khalid, Klement, Mads, Marie, Marius, Qusay, Safaa, Selma, Sigfred og Kevin.

Gæsteinstruktør:

Henrik Andersen, borger-involverende fiktionsfilminstruktør, arbejder med special effect.
www.amosfx.dk

Deltog i research i *Byggeby* og i ideudvikling sammen med kursister fra ANTV. Varetog optagelser med et interview-hold samt et udklædningsforløb med børn torsdag, hvor temaet var: *Nye folk i Byggeby*.

Den socialøkonomiske virksomhed *Bistad* tilbød, at vi kunne bruge stedets indendørs faciliteter. *Bistad* afholdt et introduktionskursus for børn om bier og det at holde bier. Meget heldigt, idet vi dermed fik løst problemer med hensyn til vejr, vand og toiletbesøg, og ikke mindst fik vi via 'bi-kurset' den første dag i optageugen af dramatiseret tilstedeværelsen af bier og bistader og i det hele taget skabt en forståelse i børnegruppen for den ny situation. En aktør på *Skræntens* tidligere område var desuden hjemløsebyen *Rakkerparken Sunside*.

Grundstruktur for optageforløbet:

Plan: d. 16.5. til d. 19.5. -17

Tirsdag: *Om biernes liv v. Bistad*

Onsdag: *Historier i Byggeby*. Tre – fire optagehold med børnegrupper

Torsdag: *Nye folk i Byggeby* m. Henrik Andersen

Fredag: *Voksne fortæller om Byggeby*

Byggeby er stadig til dels intakt grundet store nedrivningsomkostninger. Den er dog så medtaget nu, at den meget vel kan omtales i datid.

2. Når jeg skriver om *forskydning* er det med baggrund i min interesse for Schechners begreb om »*Restoration of Behavior*« (Schechner 1982). Min dokumentariske praksis baserer sig på fire pejlemærker. Jeg tilføjer udvalgte teoretiske hjørnestene og inspirationskilder:

Medieleg: Rönnerberg (1989) – børn leger tv. Mouritsen (1996), Mouritsen (2001) – kulturel »omformning«. Thestrup (2013) – eksperimenterende fællesskaber.

Visuel antropologi: Larsen (2001) – kollaborative filmprocesser, intersubjektivitet og refleksivitet. Schechner (1982) – kollektiv refleksivitet, restoration of behavior.

Visuel kultur: Illeris (2002) – postmoderne billedpædagogik, 'visual event', undersøgelse, blik, kontekst og position/magtforhold.

Kritisk og social samtidskunst: Bourriaud (2005) – fælles produktion, lokal distribution, demokratisk stemme, et socialt mellemrum.

En samlende præsentation af tilgang og praksis ses her: Henningsen (2005). Dele af min praksis er præsenteret på www.visualremarks.dk. Se derudover skribentpræsentation efter denne artikel.

3. Taleudskrift fra videoen: *Vi havde et hus. Leg og fortælling på en byggelegeplads – Børneperspektiv*. Tidskode 14:02. Se overblik vedr. de samlede produktioner i afsnit: *Projekt Byggeby som tv – Kollektion af video*.
4. Om forskellige legepladstyper, hustyper og efterårsnedbrydning af huse, se: Schultze-Henriksen (1995: 31 og 32) og *Skrammellegepladsen i Emdrup 1943-2003* (2003: 22 ff). Der er en interessant, at der stadig er fem- seks huse, som bliver revet ned, når udesæsonen slutter på Skrammellegepladsen i Emdrup, se: *Børn & Unge* (2006/27).
5. Talen om, at byggelegepladser næsten er forsvundet, understøttes bl.a. her: *Skrammellegepladsen i Emdrup 1943-2003* (2003: 30 f; Rusbjerg 2013: 9; *Børn & Unge* 2009/4: 3 og 17). Fokus i synspunkter og erfaringer er gennemgående, at børn har fået mindre fritid og mere skoletid. Der er ikke frirum i løbet af en dag til at være barn på f.eks. en byggelegeplads.
På www.leksikon.org ses der under overskriften »Byggelegeplads« en interessant betragtning: »I dag er der ikke mange 'rene' byggelegepladser tilbage men måden at arbejde med elementerne på udgør en del af de pædagogiske aktiviteter i mange institutioner. Et hjørne af institutionens legeplads hvor børnene kan bygge huse eller grave i jorden, lege med vand, lave bål osv«. Opfattelsen er her, at typiske byggelegeplads-aktiviteter er absorberet af traditionelle børneinstitutioner.
6. Find Pop-Up-legepladser i afsnittet Byggelegepladser // Picks.
7. I kilden: Schultze-Henriksen (1995: 30) er der ikke angivet årstal for konferencen.
8. Projekt *Byværkstedet* er en del af *Sigrids Stues Tegneskole for børn*. Statens Kunstfond har bevilget tre måneders huskunstner-honorar til *Sigrids Stue* og Lars Henningsen / Projekt *Byværkstedet* fra sommeren 2019. *Sigrids Stue* er et kunstprojekt og en platform for samtidskunst, der tager udgangspunkt i et lokalområde i Gellerup, Aarhus. *Sigrids Stue* udvikler projekter i samarbejder med både lokale, nationale og internationale partnere.
9. Taleudskrift fra videoen: *Vi havde et hus. Leg og fortælling på en byggelegeplads – Børneperspektiv*. Tidskode 20.05
Se senere under overskriften: *Projekt Byggeby som tv – Kollektion af video* mhp. et overblik vedr. de samlede ABTV-produktioner.

Litteratur

- Bourriaud, Nicolas (2005). *Relationel æstetik*. Det Kongelige Danske Kunstakademi. »Byggelegeplads« set på: <https://www.leksikon.org/art.php?n=5246> (22.6.2019)
- Børn & Unge. Tema (2009/4). *Byggelegepladsen. Et perfekt rum til kreativitet*. Fra: <http://www.boernogunge.dk/internet/boernogunge.nsf/o/BF94498C2DC4D14BC12583BD003715EC?opendocument>
- Udgivelsen er tillige lokaliseret på denne web-adresse: <https://www.epaper.dk/buplforbund/boernogunge/2019/042019/>
- Hagemann, Steffen (2006). Kanon skrammel, i: *Børn & Unge* årg. 37, nr. 27, s. 12-16.
- Henningsen, Lars (2002). Så gør jeg sådan her, nærmest ... Et kropsfænomenologisk blik på en leg med kamera, i: *STILL. Omkring kameraet, Tidsskrift for børne- og ungdomskultur* nr. 45.
- Henningsen, Lars (2005). Cirkus, klovn, dino, leopard, kanin ... Børn som medskabende dokumentarister i leg, i: *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur* nr. 49. *Display. Refleksivitet – intersubjektivitet – visualitet*.
- Høyer, Anne og Assels, Kathrine (2005). I et spændingsfelt mellem ude og hjemme – naturlegepladsen og chatrummet som ramme for børns leg, i: *Tidsskrift for børne- & ungdomskultur* nr. 50.
- Illeris, Helene (2002). *Billede, pædagogik og magt – postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. København: Samfundslitteratur.
- Larsen, Hanne Miriam (2001). Det intersubjektive kamera – om dokumentarfilmen og den etnografiske metode, i: *STILL Omkring kameraet. Tidsskrift for Børne- og ungdomskultur* nr. 45.
- London Play. Archive. *Lady Allen Adventure Playground Chelsea, Circa 1970s* <https://www.youtube.com/watch?v=1pqMXplAI9Y> Offentliggjort den 19. mar. 2013.
- Madsen, Jannie (2015). Skrammellegepladsen i Emdrup, i: *0-14* nr. 2, s. 76-80.
- Mouritsen, Flemming (1996). *Legeskultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Mouritsen, Flemming (2001). Refleksivitet og refleksionstyper i børns udtryksformer, i: *At forske i en bevægelig verden. Tidsskrift for Børne- og ungdomskultur* nr. 43.
- Pink, Sarah (2001): *Doing visual Ethnography*, SAGE Publications LTD
- Play and Playground Encyclopedia: *Lady Allen of Hurtwood*. Set på: <https://www.pgpedia.com/1/lady-allen-hurtwood> (20.6.2019)
- Rushjerg, Tania Maria Lüders (red.) (2013). *Børn af skrammel*. www.skrammellegepladsen.dk
- Rönnerberg, Margareta (1989). Tv er en form for leg, i: *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, nr. 11.
- Schechner, Richard (1982). Collective Reflexivity, Restoration of Behavior, i: Jay Ruby, ed.: *A Crack in the Mirror: Reflexive Perspectives in Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, s. 39-82.
- Schultze-Henriksen, Ole (1995). *Skrammellegepladsen. En undersøgelse af skrammellegepladsens/byggelegepladsens historie med udgangspunkt i perioden 1931 til 1947 – den idemæssige og kulturelle baggrund i kultur-radikalismen, reformpædagogikken og legepladsbevægelsen*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Skrammellegepladsen i Emdrup 1943-2003 (2003). Udg. Skrammellegepladsen i Emdrup Strarup, Mads (2018). *Hva' nu? dannelse til bæredygtighed i børnehave, folkeskole og ungdomsuddannelse*. Munkebo: Fjordager.

Thestrup, Klaus (2013). *Det eksperimenterende fællesskab: Medieleg i en pædagogisk kontekst*. Aarhus: Systime.

Vestereg, Agnete (1968). *Skrammellegepladsen i Emdrup 1943-1968*.

Supplerende læsning

Børn & Unge (2015). Tema: Forskning. *Børns frihed under forandring* nr. 29

Holt Nielsen, Knud (2015) Folkeskolereform og hverdagsliv i børnehøjde, i: *Asterisk* nr. 75.

Rasmussen, Kim (red.) (2006). *Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Signe, Tonsbjerg (red.) (2016). Har fritid en fremtid?, i: *Asterisk* nr 79.

Winther, Ida Wentzel (2005) Hjemmet er mere end et hus, i: *Jordens folk. Etnografisk tidsskrift* nr. 2.

Winther, Ida Wentzel (2016) Hvis noget skulle være anderledes, så skulle børnene også kunne bestemme: børns fortællinger om, hvordan de har mærket, forstået, hørt og deltaget i reformen, i: *Unge pædagoger* nr. 1.

Baggrund

Om ANTVs generelle tilgang, praksis og tv-produktioner samt særlige kursus, se: www.antv.dk

ANTV's kursister og ansatte varetog video- og fotooptagelser, interview, redigering, digitalisering af historiske optagelser, aktiviteter med børn mv.: Ellen Kühl, Claus Fjeldborg, Mads Junø, Otto Abraham, Ocean van Vleck, Tom Jul Pedersen, Tom Jeppesen, Fridthiof Engbo. Ide og tilrettelæggelse: Lars Henningsen. Ansvarshavende redaktør: Erik Sriver. Støttegiver til *Projekt Byggeby* og optagelsesforløbet: BUPL Aarhus.

Ophavsret til alle stills og fotos i artikel mv. tilhører ANTV og Lars Henningsen.

Artiklen er skrevet på baggrund af mit oplæg på master i børne- og ungdomskultur på Syddansk Universitet, i Odense, lørdag d. 2.3.2019.

Om forfatteren

Dokumentarist. Cand. pæd. i Billekunst. Indtil juni 2019 underviser på kurset ved ANTV – Anerkendende tv. Stod for ide og tilrettelæggelse i forb.m. Projekt Byggeby.

Egen faglig praksis præsenteres på: www.visualremarks.dk

Fokus over en årrække: Mening, identitet, fællesskaber i kulturelle brudflader.

Beretninger om en kirkegård. Menneskeskæbner på kirkegården ved Psykiatrisk hospital Risskov. ANTV-projekt.

Byggeby Forever. Børns fritid – børn bygger deres institutionsliv. ANTV-projekt.

Mennesker & steder. Sydhavnen i Århus. Definitionsmagt og byudvikling. mobilVIDEO / ANTV.

Vi flyver som vinden blæser, Sigrids Planteskole og Byværkstedet – Projekter i Gellerupparken v. *Sigrids Stue, Sigrids Tegneskole* og *Visual Remarks*.
Skejby Skulptursti. Samarbejde med billedkunstnerne Astrid Gjesing og Lene Noer om etablering af landart-oplevelser som alternativ til det at være i patientrolle på Skejby Sygehus.
Overbevisninger – Convicciones. Fortsat samarbejde med etniske minoriteter og mennesker med handlemod i Ecuadors kulturelle skæringspunkter. *Visual Remarks*.

Om Projekt Byggeby som TV – Kollektion af video

Programmer findes på YouTube-kanal ANTV08. Se playlisten [Byggeby Forever](#).

Her følger den samlede programserie:

- *Historier i Byggeby – Børn til børn*
- *Vi havde et hus. Leg og fortælling på en byggelegeplads – Børneperspektiv*
- *Spor af børn – mellem børnekultur og institutionsliv – Argumenter og muligheder*
- *Holgers liv i Byggeby – Portræt*

ANTV har udarbejdet forskellige programversioner, da de mange optagelser med børn var interessante at viderebringe. Nogle sekvenser optræder dog i alle versioner.

Programmet med tillægstitlen *Børn til børn* rummer derfor et maksimalt volumen af optagelser med børn – det henvender sig til børn.

Børneperspektiv rummer nogle interviews med voksne, men har mange sekvenser, der viser børns perspektiv.

Argumenter og muligheder baserer sig på en pædagogisk-faglig formidling om byggelegepladser.

Holgers liv i Byggeby centrerer sig om Holger Reinholdt Ehrenreichs mange år i *Byggeby*.

Byggelegepladser // Picks

Her følger en håndfuld adventure playground-videoer, nyhedsindslag mv. Det virker påfaldende, at en del af dem er af ret ny dato. Byggelegepladsen er tilsyneladende aktuelt under introduktion og til diskussion i nogle dele af vor kulturkreds.

Et særligt interessant fænomen er Pop-Up Adventure Playgrounds. Bemærk, at interviewet: *Lady Allen Adventure Playground Chelsea* og så findes i samling herunder.

Overskrifterne er aktive links, som fører videre til YouTube mv.

Byggelegepladser i storbyer

[The Coolest New Playground Where You're Not Invited](#)

Playground:NYC melder klart ud ved indgangen: Kids only!

En række gode argumenter for leg og byggelegepladser legfremføres ivrigt (af voksne!) Afsenderperspektivet er interessant. Det er YouTube-kanalen Scary Mommy, som skriver:

Scary Mommy is a mini-documentary series featuring moms who are overcoming challenges with unique solutions.

(4:26 – okt. 2017)



[play:ground on Governors Island](#)

En Kickstarter video om Playground:NYC, som befinder sig i en proces mellem at være en Pop-Up-Adventure Playground og så en mere etableret, stationær sammenhæng. Otte entusiastiske newyorkere er initiativtagere. Børn udtaler sig markant. Fx: - Without play life is unlivable! En gennemproduceret video – det er nok præmissen for en Kickstarter.

(3:25 - Febr. 2016)



[East London's Adventure Playground](#)

Glamis Adventure Playground rummer en tæt og ret kompleks (færdigbygget!) samling af aktiviteter. En lille pige gruppe beretter om tovgynge – vi får en svingtur at se, der nok ville gøre indtryk på Sikkerhedsstyrelsen i DK. Mark Halden, Playworker (!) giver et præcist signalement af stedet og legen.

(3:13 - Mar. 2017)



Skrammellegepladser, historisk*Archive: Lady Allen Adventure Playground
Chelsea, Circa 1970s*

Et bemærkelsesværdigt sted og en usædvanlig kvinde. I filmen møder vi klip fra 1971, hvor Lady Marjory Allen of Hurtwood giver et interview. Hun var landskabsarkitekt og viste en stærk interesse for børn og leg.

(14:42 Apr. 2017)

*London Play talks Adventure Playgrounds*

Radioprogram – forsynet med slides - om byggelegepladser i London. Danmark nævnes som det land, hvor byggelegepladsenre blev 'opfundet' under 2. Verdenskrig! Fra programbeskrivelsen: 'Robert Elms dedicates his BBC lunchtime programme to London's 80 Adventure playgrounds. London Play's Paul Hocker tells the history of these essential play locations and explains why are they so important to the capital's children.' - Gedigen oplysning, er det.

(12:48 Febr. 2014)

**Pop-Up-byggelegeplads***What does a POP UP Adventure playground look like?*

En video helt uden kommentarer, men med mange detaljer om leg for den opmærksomme voksne, der ønsker at vide noget om mulighederne i et stykke jord, nogle store papkasser og fire gamle bildæk.

(1:32 – Juli 2016)

**Byggelegepladser: risiko og resiliens - UK, USA og Canada***Push for "adventure playgrounds" comes with safety concerns*

Med henvisning til Glamis Adventure Playground konstaterer CBS Morning, at 'adventure playgrounds' er ved at blive introduceret i USA. Se referencer til legepladser ovenfor. Governors Island (et tidligere militært område) udgør et ideelt sted for denne type legepladser, da sikkerhedsbestemmelserne er ganske få netop dér.

(5:57 - Aug. 2017)



Do risky playgrounds build resilient adults

Tv-programmet FOX and Friends har inviteret psykiateren dr. Domenick Sportelli i studiet. Han kommenterer forældres overbeskyttelse af børn. Byggelegepladser udgør i hans optik en mulighed for at modvirke, at mennesker får vanskeligt ved at begå sig i livet. Programmets form kan diskuteres. Men vinklen er klar ... Byggelegepladser gavner udvikling af resiliens!

(2:52 - Mar. 2018)



Do riskier playgrounds make children more resilient?

Canadiske CTV News foretager et interview med Meghan Talarowski, US. Hun er leder af Studio Ludo og taler om risiko i forbindelse med (traditionelle) legepladser: - I think risk is actually an incredibly important part of development and it's something that we've really sanitized out of our playgrounds. Klippet ligger på CTVs hjemmeside. Der er fyldig omtale med citater fra interviewet med Talarowski.

(4:20 - Mar. 2018)

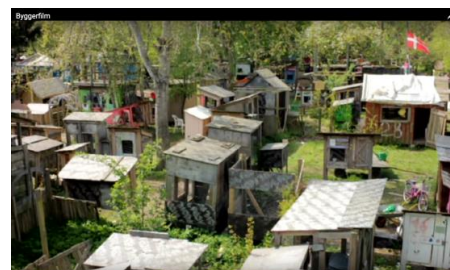


Fra dansk sammenhæng:

Byggerfilm

Rødovre Byggelegeplads tegner sig for en del af de videoer, der dukker op ved en søgning på YouTube. Børn beretter om dét, der sker på stedet og om dét, der er vigtigt for dem. En hane mister hovedet, vi hører om en opskrift på trylledrik, nogle kaniner bliver til mange kaniner og der sker så meget andet. Det handler om børns perspektiver og om børns liv ...

(13:48 Okt. 2015)



Artikel : play:groundNYC

New Adventure Playground Lets Kids Saw, Hammer and Build

play:groundNYC er igen genstand for opmærksomhed. Artiklen beskriver også her byggelegepladsen set og oplevet fra en mors vinkel: - At first sight, play:groundNYC looks like a junkyard, and that's by design, skriver hun. Skribenten reflekterer fx over fænomenet 'fri leg': - It's not just about free play; it's about independence. Vigtig pointe.







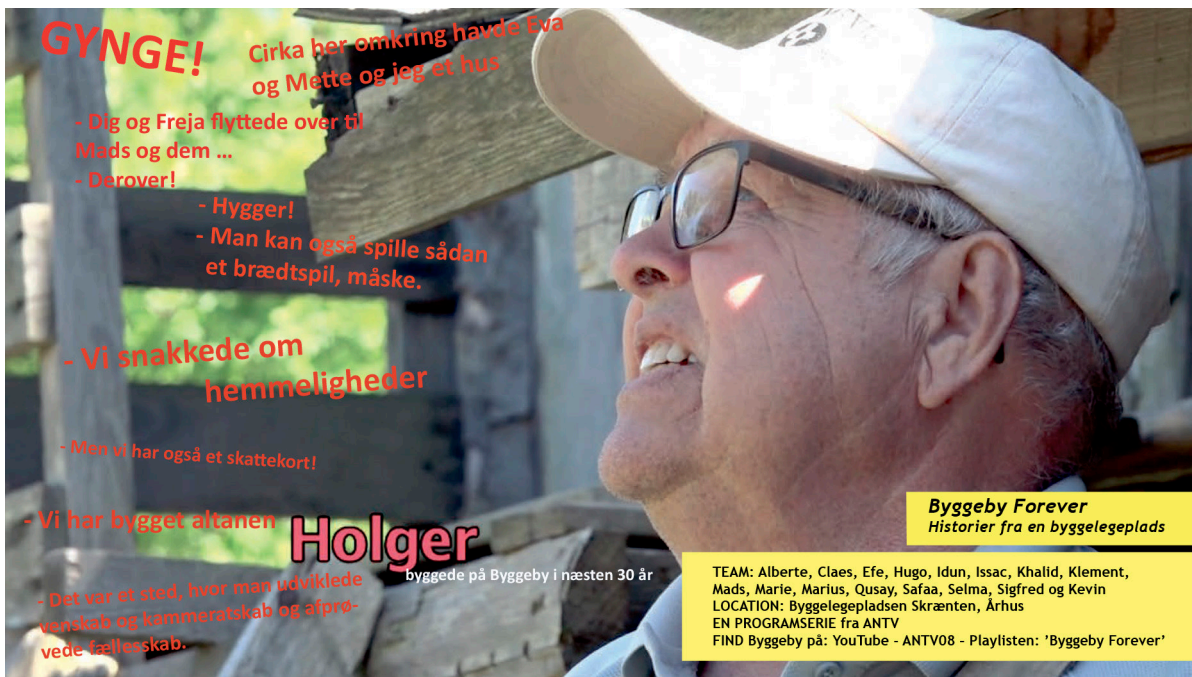
- Der står noget hér!!



Byggeby Forever
 Historier fra en byggelegeplads

TEAM: Alberte, Claes, Efe, Hugo, Idun, Issac, Khalid, Klement, Mads, Marie, Marius, Qusay, Safaa, Selma, Sigfred og Kevin
 LOCATION: Byggelegepladsen Skrænten, Århus
 EN PROGRAMSERIE fra ANTV
 FIND Byggeby på: YouTube - ANTV08 - Playlisten: 'Byggeby Forever'





Vi legede alt muligt, der var ikke regler for, hvad vi måtte lege, og hvad vi ikke måtte lege. Nu er det mange år siden, jeg gik her, måske 35 år siden, det jeg husker allerbedst er, at vi byggede huse og passede vores kaniner. Cirka her omkring havde Eva og Mette og jeg et hus ... vi syntes, det var et parcelhus.

Byggeby Forever
Historier fra en byggelejlads



Sina
Byggeby-barn for 35 år siden

TEAM: Alberte, Claes, Efe, Hugo, Idun, Issac, Khalid, Klement, Mads, Marie, Marius, Qusay, Safaa, Selma, Sigfred og Kevin
LOCATION: Byggelejladsen Skrænten, Århus
EN PROGRAMSERIE fra ANTV
FIND Byggeby på: YouTube - ANTV08 - Playlisten: 'Byggeby Forever'

Byggeby Forever
Historier fra en byggelejlads



OLIVER
Byggeby-barn for 17 år siden

Det har sgu været givende. På alle måder. Det har lissom været de voksne, som når ting gik galt, så kunne man altid, altid finde en voksen.

TEAM: Alberte, Claes, Efe, Hugo, Idun, Issac, Khalid, Klement, Mads, Marie, Marius, Qusay, Safaa, Selma, Sigfred og Kevin
LOCATION: Byggelejladsen Skrænten, Århus
EN PROGRAMSERIE fra ANTV
FIND Byggeby på: YouTube - ANTV08 - Playlisten: 'Byggeby Forever'



Bob
Pædagog



Byggeby Forever
Historier fra en byggelegeplads

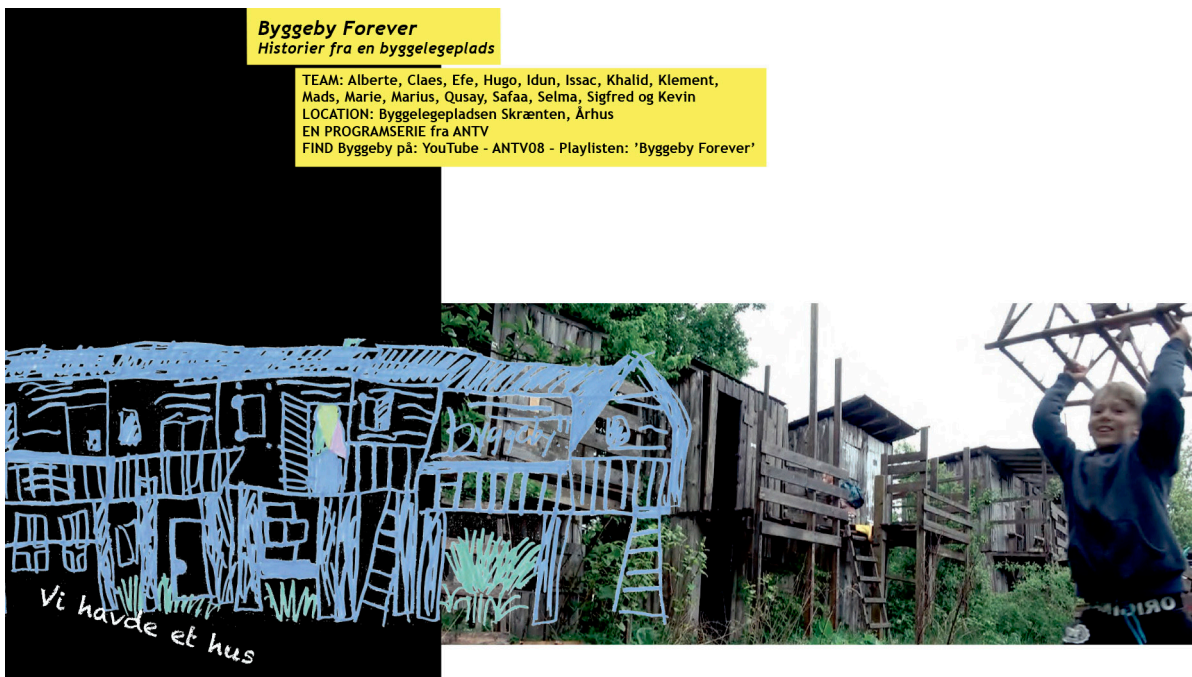
- Det var et sted, hvor man udviklede venskab og kammeratskab og afprøvede fællesskab. Man skændtes, og man legede, og man kysede, og man slåsede og udover det, så lærte man at bruge sine hænder ... man lærte at i flok, i fællesskabet, kunne man gøre noget, som var svært at gøre alene.

TEAM: Alberte, Claes, Efe, Hugo, Idun, Issac, Khalid, Klement, Mads, Marie, Marius, Qusay, Safaa, Selma, Sigfred og Kevin
LOCATION: Byggelegepladsen Skrænten, Århus
EN PROGRAMSERIE fra ANTV
FIND Byggeby på YouTube - ANTV08 - Playlisten: 'Byggeby Forever'



Byggeby Forever
Historier fra en byggelegeplads

TEAM: Alberte, Claes, Efe, Hugo, Idun, Issac, Khalid, Klement, Mads, Marie, Marius, Qusay, Safaa, Selma, Sigfred og Kevin
LOCATION: Byggelegepladsen Skrænten, Århus
EN PROGRAMSERIE fra ANTV
FIND Byggeby på: YouTube - ANTV08 - Playlisten: 'Byggeby Forever'







BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 63 2019 • Årgang 36 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Klaus Thestrup og Kjetil Sandvik

**De næste Makerspaces
– principper for en fremtidig forandring**

Resumé

Vi starter med et udsagn fra os: Leg er en måde at være menneske på i verden, undersøge verden, eksperimentere med den og handle i den, hvad enten man er børn eller voksen eller i grupper, der består af begge dele. Deltagerne i processer, hvor leg er i centrum, og hvor aktiviteterne altid kan være under forandring, kan give dem muligheden for at reflektere over og ændre på deres vilkår. Makerspaces synes at være et godt sted at gøre dette. Med artiklen her peger vi på nogle principper, links og kilder, der kan inspirere et sådant arbejde.

Nøgleord

eksperimenterende fællesskaber; åbne laboratorer; makerspaces; leg

MakEY

Vi har deltaget i EU-projektet, *MakeY – Makerspaces in the early years – enhancing digital literacy and creativity*, som er en del af Horizon2020 RISE-programmet og som løb indtil sommeren 2019 (<http://makeyproject.eu/>). Her var fokus på børn mellem 3-8 år og deres deltagelse i makerspaces. Det er ikke enkelt at give en kort og præcis definition af, hvad et *makerspace* er, men det kan indledningsvis beskrives som et sted, hvor brugerne mødes, eksperimenterer og bygger med forskellige materialer og værktøjer. Ofte forbindes makerspaces med, at der er adgang til en kombination af fabrikationsteknologier som f.eks. 3-D printere, men også analoge materialer som f.eks. træ, pap og papir. Et billede på et makerspace kan være, at der i midten symbolsk eller reelt er et værkstedsbord, og at der udenom er mennesker, som deler viden og kunnen om det, de er i gang med at konstruere. De processer, de er i gang med, er præget af, at de selv undersøger både materialer, værktøjer, inspirationskilder, mulige resultater og formål.

Vores del af projektet består bl.a. i at udvikle og udfordre, hvad makerspaces er og kan være i forhold til danske pædagogiske traditioner og at udvide makerspace ud på internettet og undervejs kombinere fortælling og konstruktion. Vi mener altså, at enhver børnehave, sfo eller klub i Danmark sandsynligvis har rum med pædagogikker og værktøjer, som kunne kaldes for makerspaces. Det særlige ved disse steder er, at det eksperimenterende og undersøgende også kan strække sig ud over særlige rum afsat til formålet og være en del af legepladsen, dukkekrogen og gulvet mellem borde og stole. Vi mener også, at makerspaces allerede er på vej ud på nettet, selv om de er konstrueret omkring et møde i et fysisk rum og at makerspaces i langt højere grad kan indeholde mere krop og fiktion end de gør.

Man kan følge, hvad der foregår i det danske og det samlede projekt på denne blog: <https://makeyproject.wordpress.com/>. Her er eksempler fra 7 EU-lande: Danmark, Rumænien, England, Finland, Island, Norge og Tyskland – og globalt: Australien, Canada, Columbia, Sydafrika og USA. Så der skulle være nok at kigge på og blive inspireret af.

Vi har fornøjelsen af at arbejde sammen med et lille netværk af partnere i Danmark: DOKK1, som både er et bibliotek og et åbent miljø med mange aktiviteter og rum, der fremmer demokrati og fællesskab (<https://dokk1.dk/>), Katrinebjergskolen, som har bygget et nyt stort multi-funktionelt rum, der bl.a. kan bruges til både makerspaces og mødet mellem mange forskellige medier og materialer (<http://katrinebjerg.skoleporten.dk/sp>) og endelig LEGO-lab under Datalogi på Aarhus Universitet, som igennem årene har udviklet mange værkstedsaktiviteter omkring børn og især LEGO-mindstorms (Caprani 2015).

Projektet i Danmark består i to faser, hvor vi først opbygger makerspaces, der fungerer lokalt, og derefter begynder at kommunikere med andre makerspaces andre steder. Vi er samtidig i gang med at udvide forståelsen af, hvordan et makerspace kan fungere, når både synkron og asynkron kommunikation bliver en aktiv del af de kreative og legende processer i det enkelte makerspace og mellem hvert enkelt makerspace, og hvor mødet mellem disse spaces både kan være digitalt og virtuelt.

Den næste praksis

Vi arbejder med det, vi kalder for *Next Practise Labs*, laboratorier for den næste praksis (Thestrup, Andersen, Jessen, Knudsen & Sandvik 2015). Det er en kombineret forsknings- og pædagogisk metode, hvor børn, pædagoger, lærere, forskere og andre sammen deltager

i udviklingen af den næste praksis baseret på fælles leg og eksperimenter. Vi har før skrevet og skriver løbende om disse Next Practise Labs i andre sammenhænge og i kort form på både dansk og engelsk. (Se f.eks. denne blog: <https://theexperimentingcommunity.wordpress.com/>).

Bag den danske del af projektet og udviklingen af Next Practise Labs ligger både et netværk af forskere, konsulenter og praktikere og en række større og mindre udviklingsarbejder og forskningsprojekter. Next practise Labs er situerede i den praksis, der skal ændres, og bygger bl.a. på de pædagogiske principper for, hvad vi kalder åbne laboratorier (Thestrup 2013) og eksperimenterende fællesskaber (Caprani & Thestrup 2010). Det eksperimenterende fællesskab handler om de mennesker, der er involverede. Disse praktiske projekter har ofte involveret børn i både børnehaver og skoler (Henningsen 2002, Henningsen, Jerg & Thestrup 2009, Støvelbæk & MediaPLAYINGcommunities 2009, MediaPLAYINGcommunities 2009, Thestrup 2014).

Det eksperimenterende fællesskab

I et eksperimenterende fællesskab er alle involveret i eksperimentet. Alle kan lege, undersøge og stille sig selv og andre spørgsmål. Det gælder både børn og pædagoger. Pædagogen, læreren, konsulenten og forskeren er også deltager i en praksis, hvor ingen af deltagerne i den nødvendigvis har alle svar, men rammesætter pædagogikken som en måde at stille spørgsmål på (Thestrup 2017b). Den, der leder processen, eller den, som i sidste ende har ansvaret for, at børn eller unge bliver borgere i nutidens og fremtidens samfund, spørger også sig selv om mulige svar på konkrete brændpunkter.

Det kulturelle center for et eksperimenterende fællesskab er evnen til både at udfolde en praksis og forandre den, når ønsket. Denne måde at forstå en eksperimenterende kultur bygger videre på børns legekultur, som den bl.a. er blevet udfoldet hos Flemming Mouritsen. Han peger her på et særligt forhold i legen, hvor børn som iscenesættere af legen kan skifte mellem realplan og fiktionsplan. Han taler om, at børn i deres legekultur kan improvisere over legeformler. De kan gentage og gentage en formel for så i næste sekund at improvisere over den, så den udfoldes anderledes. (Mouritsen 1996, Toft og Knudsen 2017, <http://www.buks.dk/>). I princippet betyder det, at børn kan etablere nye formler, som de så igen kan gentage og forandre til stadig nye formler. Denne evne til at kunne gentage og forandre gælder også i forhold til børns medieleg, hvor børn igen kan bruge både fortællingers indhold og form og forskellige teknologier som afsæt for lege, hvor de både kan gentage og forandre, improvisere over formler og eksisterende mediebrug og finde på ny mediebrug og dermed nye formler (Rönneberg 1983, Henningsen, L., Jerg, K. & Thestrup, K. 2009). Børn udfolder altså i deres egen selv-organiserede leg en bestemt mediebrug, men denne brug er ikke nødvendigvis en permanent brug. I det eksperimenterende fællesskab er børn og pædagoger og andre voksne sammen om at udfolde, gentage og forandre denne mediebrug, som både kan være inspireret af det, børn selv gør og som kan inspirere netop deres legekultur og dermed deres medieleg.

Det eksperimenterende fællesskab udveksler altså med deltagerne i den selv-organiserede leg, og inspirationen kan gå begge veje og potentielt forandre praksis begge steder. Det eksperimenterende fællesskab kan etableres alle steder, hvis gruppen af deltager i fællesskabet har en udstrakt frihed til selv at ville undersøge, lege og tilrettelægge indhold

og form. Skolegården, klasseværelset, legepladsen, baggården kan alle blive arenaer for en fælles undersøgelse af brændpunkter.

Det åbne laboratorium

Laboratorier kan være i rum eller på steder, der på forhånd er udnævnt til at være laboratorier med på forhånd definerede materialer, processer og værktøjer, men de kan også oprettes hvor som helst med nye materialer, processer og værktøjer. Uanset hvad så kan alle medier, alle materialer, analoge såvel som digitale og alle fortællinger i alle fortælleformer bringes sammen i processer, hvor alle elementer kan re-mixes og transformeres til nye udtryk, ny mediebrug og i princippet nye teknologier, der konstrueres helt forfra (Robinson og Thestrup 2016, Thestrup & Robinson 2016). Det åbne laboratorium er oprindeligt inspireret af det åbne teater, hvor ingen teater- eller dramatrader på forhånd er udelukkede (Lehmann & Szatkowski 2001), så derfor spiller krop, rum, fiktion og dramaturgi en central rolle i mødet mellem udtryk, materialer og processer.

I det åbne laboratorium er det ikke nok at programmere en robot, det er også nødvendigt at spille en robot, ligesom det er vigtigt at tale om de fremtidige konsekvenser af og muligheder ved, at robotter overtager en del af arbejdsmarkedet, bliver en del af dagliglivet og en del af kommunikationen. Igen bliver grundspørgsmålet: Hvilke teknologier vil vi have og hvad vil vi bruge dem til?

Endelig er laboratoriet også åbent i forhold til den omgivende verden igennem digital og global kommunikation. Internettet og alle dets platforme, sociale medier og potentielle netværk repræsenterer både muligheden for synkron og asynkron inspiration, samarbejde og undersøgelse ved at række ud i verden uden for institutionens dør. Ethvert sted, ethvert fysisk funderet makerspace og enhver gruppe mennesker, der mødes på en legeplads, en skolegård, et børneværelse eller en baghave er i princippet midt i verden med mulighed for at kontakte ethvert andet analogt eller digitalt sted. Medielegen kan forlænges ud på nettet uden at miste hverken krop, rum eller legen selv. Det fysiske rum eksisterer stadig, men indgår i en udveksling med det digitale rum. Med stor sandsynlighed betyder det, at et makerspace altid skal forholde sig til ny teknologier, hvad enten disse skal undersøges, ændres eller konstrueres af makerspacet selv.

Den fleksible mødeplads

Ideen om at forlænge laboratoriet ud på internettet kan støttes af en forståelse af kultur, hvor deltagerne udfolder kultur ved i deres centrum og i deres hverdag at skabe mening og være kreativ i et fællesskab:

»Culture is therefore a system through which people build meanings, and develop community, through the dimensions of having, doing, being and knowing. The model shows that the creative mindset is supported when there are stimulating environments and resources (having), when there is a lot of inspirational activity and the engaging support of peers and mentors (doing), when there is an ethos which supports the passions of makers (being), and where there is a solid body of expertise and knowledge, and support for learning (knowing)« (Gauntlett & Thomsen 2013: 6).

I mødet med andre kulturer regionalt, nationalt og globalt kan denne kreative måde at handle og tænke på aktiveres og udvikles. Pointen er ikke på forhånd at være enige eller uenige, men at starte en kreativ samtale, hvor muligheden for en evt. enighed eller et fællesskab opstår og at gøre det i kommunikationsformer, hvor et fælles sprog kan opstå, og her er legen og brugen af materialer og medier i et makerspace oplagte at tage fat i. Det åbne laboratorium er netop også åbent for, at mødet mellem kulturer skal skabes, og at det ikke er en selvfølge til at starte med.

Skolen kan i forlængelse af begrebet om kreativitetens kulturer forstås som en netværksskole (Gottlieb & Garde-Tschertok 2013) eller en global skole, hvor kommunikationen med den omliggende verden foregår igennem fleksible mødepladser (se mere om dette på <https://open-tdm.au.dk/blogs/assist/>). Hvis afstanden mellem to skoler eller en skole og en anden samarbejdspartner er for stor, er mødepladsen kun digital, men kommunikationen mellem to skoler eller to makerspaces på to skoler kan ske igennem en skiftende kombination af digitale medier. Det kan være alt fra Youtube hvor børnene lægger gør-det-selv videoer op over chatkanaler, hvor man kan skrive, snakke og være live sammen til undersøgelser af, hvem eller hvad man skal følge på nettet.

Det tredje sted

Makerspaces kan ikke defineres som bestemte rum med bestemte værktøjer og materialer. Et makerspace kan både være midlertidigt, som når der oprettes et makerspace over nogle dage på et bibliotek, eller mere permanent, som når et makerspace oprettes af en gruppe mennesker i et lokalområde. Det kan være en del af mere formelle pædagogiske rum i en skole eller mere uformelt som netop i et kulturhus eller et bibliotek (Marsh et al 2017: 61). Placeres det i en børnehave eller en SFO, er det pædagogiske rum ofte af en sådan karakter, at der er plads til en høj grad af autonomi for, hvad børnene gerne vil lave og hvornår, men det samme kan lade sig gøre i en skole, hvis pædagogikken understøtter netop denne autonomi.

Netop i daginstitutionen eller SFOén er der tradition for, at rummene er indrettet som værksteder af forskellig slags. Der er materialer og værktøjer til at tegne, danse, synge, spille, lege, osv. Der er ofte en legeplads udenfor, hvor kropslig udfoldelse er vigtig, hvad enten det foregår gennem fodbold, moon-cars eller rollespil. Den hverdag, der sættes i scene i en børnehave, er selvfølgelig styret af praktiske forhold, men også med ønsket om at give børnene plads til selv at lege og selv undersøge. Set i den optik er danske børnehaver og SFOér allerede fyldt med makerspaces med traditioner, værktøjer, processer og materialer.

Et makerspace kaldes ofte for det tredje sted. Et sted mellem skole og arbejde på den ene side og hjem på den anden. Litts kalder det for et sted, hvor mennesker mødes uformelt, og hvor stedet tilbyder dem en særlig værdi (Litts 2015). Hos Lee, King og Cain møder man en lignende tankegang, hvor mennesker kan mødes omkring digital fabrikation (Lee, King og Cain 2015). Resnick og Rosenbaum peger på, at der i makerbevægelsen er en tæt sammenhæng med nogle bestemte pædagogiske traditioner lige fra:

»...John Dewey's progressivism to Seymour Papert's constructionism – that encourages a project-based, experiential approach to learning. This approach is somewhat out of favor in many of today's education systems, with their strong emphasis on content delivery and quantitative assessment. But the enthusiasm surrounding the Maker Movement provides

a new opportunity for reinvigorating and revalidating the progressive-constructionist tradition in education« (Resnick and Rosenbaum 2013: 163).

Et makerspace er altså også et sted, hvor de pædagogiske rum, som Reese fokuserer på, har potentialet til at udvide pædagogiske principper og metoder mod multi-modale og entreprenurielle praksisser (Reese et al 2015). Med Dewey er vi i erfaringspædagogikken og i en skole tæt forbundet med sin omverden. Med koblingen mellem makerspaces og danske børnehaver er vi tættere på dannelse og leg. Med makerspaces er vi tættere på eksperimentet og undersøgelser, hvor det ikke er helt sikkert hvad resultatet bliver, eller hvordan det skal opnås (Resnick and Rosenbaum 2013: 165). Vi er tæt på det legende, fordi makerspaces kan ses som en form for legepladser (Davis 2017: 99) eller hvor leg er en væsentlig drivkraft i processerne (Hatch 2013). Det er steder, hvor fællesskaber udvikles, værktøjer og projekter deles (Vossoughi & Bevan 2014: 28). Det er steder, hvor digitale teknologier anvendes til at udfolde kreativitet, hvad enten det er via Youtube eller stop-motion apps (Eleá & Mikos 2017).

Vi tænker et makerspace som en del af ideen om laboratorier for den næste praksis. Et sted, hvor stedet selv konstrueres undervejs af deltagerne i processen. Det centrale i et makerspace, et åbent laboratorium eller et tredje sted er mennesker, der samarbejder, hvor mening skabes og deles og ny kunnen og viden udvikles (Potter & Moccougal 2017). Det er et mindset mere end et specifikt rum. En form for *makerspaceness*. Ethvert rum vil blive kodet af deltagerne på en *makerspacet* måde. Der er ikke på forhånd et krav om bestemte teknologier eller bestemte indretninger. Hvis de teknologier, der dukker op i makerspacet, ikke uden videre kan bruges af børn, så må de øvrige konstruere processer, der gør det muligt for børn at kunne dele af sig selv eller sammen med de forskellige voksne tilstede. Mangler en bestemt ekspertviden i makerspacet, så må den opsøges og hentes ind i makerspacet andetsteds fra.

De næste spørgsmål

Makerspace er en måde at gøre noget på, som kan fange en hvilken som helst problemstilling eller nysgerrighed op og gøre noget med den. Brugercentrerede, uformelle og konstruerende kulturelle processer er kodeord. Det betyder, at der kan blive større forskelle på makerspaces, end der måske er nu, og det betyder også, at et makerspace kan forandre sig meget over tid. Bliver et makerspace mere som et åbent laboratorium, så vil f.eks. teater og andre teknologier stå over for hinanden, og rummene indrettet til dette møde vil være stærkt præget af forskellige forsøg på at kombinere og re-mixe.

Vi stiller spørgsmål som hvorvidt et makerspace indgår i andre rum omkring det, eller om det skaber sit eget rum og påvirker de øvrige konkrete rum? Vi spørger om, hvordan tiden bliver forstået og brugt, når vi går ind i et makerspace-mindset? Vi spørger, om processerne bliver lineære, cirkulære eller abrupte, fyldt med tidspunkter, hvor deltagerne føler sig fuldstændig fortabte? Hvordan skaber vi forløb, hvor noget skabes, fastholdes og ændres igen til noget andet?

Spørgsmålene i ovenstående afsnit er bevidst mange på få linier, men kan måske fastholdes i to ønsker: For det første ønsker vi, at al uddannelse efterligner børnehavens legende praksis som hos Mitchel Resnick, der taler om *Lifelong Kindergarten* (Resnick 2017). Vi skal lære af børnenes *Creative Learning Spiral*, hvor de »... learn to develop their own ideas, try them out,

experiment with alternatives, get input from others, and generate new ideas based on their experiences« (Resnick 2017: 12-13). Det skal være en del af al uddannelse at eksperimentere og lege. Det er altså ikke kun i børnehaver, SFO'er eller skoler, at undervisningen skal være kreativ og eksperimenterende, det gælder også helt op på universitetet. Det kan foregå med enhver teknologi eller fortælling, der dukker op. For det andet ønsker vi, at uddannelse som hos Marc Prensky i bred forstand handler om at styrke børnene, så de forholder sig til den verden, de er i og til dens udfordringer: »*From educating individuals so that they can someday better their world, to actually bettering their world as their education*«. (Prensky 2016: 6). Det skal være en del af al uddannelse at forsøge at forbedre verden nu og her. At konstruere et åbent laboratorium kunne være en del af denne bestræbelse.

Skulle vi indrette et rum, så det kunne være et åbent laboratorium, så ville det være tomt. Der ville være gulvplads til fysisk udfoldelse og mange mennesker ad gangen. Gymnastiksalen, aulaen og dramarummet i en skole er alle 3 eksempler på steder, hvor det relativt let kan lade sig gøre at tømme rummet for konkrete genstande. Også i disse 3 rum er der dog allerede etableret praksisser for gymnastik, foredrag og teater, men det ville være enklere at etablere nye praksisser her end i et rum, der ikke kan blive til andet. Rummene skal så at sige tømmes for betydning for at kunne fyldes igen.

Man kan også etablere forbindelser mellem eksisterende værksteder ved at lade dem bibeholde deres praksisser og så lade det åbne laboratorium være der, hvor nye praksisser skal opstå. Vi ville altså fjerne værkstedsbordet i makerspacet og gøre dette til en mulighed i et rum for sig selv. 3-d printeren ville stadig være der, men ikke længere som det centrale. Det tomme rum ville symbolsk og måske konkret være i midten. Vi ville pege på processer, hvor de enkelte elementer mødes, ændres og samles. Dørene ind til de mange forskellige rum ville kunne åbnes og personer, processer og materialer ville kunne transporteres ind og ud. Spørgsmålet i det fælles rum ville være, hvordan noget kunne mødes og forandres i mødet. I det tomme rum er der ikke kun kostumer eller printere, rullemadrasser eller digitale platforme. Der er det hele, men ikke nødvendigvis som kostumer, printere, rullemadrasser eller digitale platforme.

Leg og kreativitet

Det åbne laboratorium og det eksperimenterende fællesskab har været undervejs længe igennem mange projekter over de sidste mange år. Et sted, hvor der over lang tid blev gennemført et omfattende pionerarbejde omkring medieleg og facebook, var i børnehaven Mejsen, under det, som på det tidspunkt hed Gellerup Dagtilbud. Her arbejdede pædagogen Henning Hansen med medieleg. Dele af hans arbejde kan bl.a. ses på hjemmesiden <http://www.medieleg.nu/inspirationsfilm/>. Han arbejdede især med fortællingen og kameraet og udvidede sit arbejde ud på facebook, hvor han var en væsentlig drivkraft i at skabe fælles fortællerum sammen med andre børnehaver.

Udover MakeEY-projektet er der andre aktuelle eksempler, hvor legen og eksperimentet spiller en rolle. Et eksempel er endnu et Erasmus-projekt under EU, hvor formålet er at skabe et curriculum for pædagoger, der kan støtte, at børn leger og eksperimenterer med digitale teknologier (<https://mini-maker.de/en/>) og et dansk projekt, hvor fokus også er på legen og eksperimentet (<http://minimakerspace.dk/>). I et tredje eksempel lykkedes det for en dansk og en italiensk børnehave at kommunikere via primært Bookcreator (Lauridsen & Howard

2017). Her sendte børnene små visuelle eventyr til hinanden og sendte vendespil, som de andre skulle løse. I et fjerde eksempel legede vuggestuebørn med digitale medier og hængte sammen med pædagogerne bl.a. store stykker chiffonstof op, som blev belyst med billeder og video fra Youtube. Her løb og tumlede de rundt mellem stofferne (Johansen 2017, Petersen 2017, Knudsen & Skjerris 2017). De kom ikke på nettet, men det ville ikke kræve meget af pædagogerne at lave små videoer af legene og lede efter andre eksempler, som kunne give nye ideer til legen med chiffon.

På dansk jord peger de nye læreplaner for daginstitutionsområdet på, at legen igen indtager en væsentlig plads. (Børne- og Socialministeriet 2018, Elbæk, Meibom, Krogkær & Nielsen 2016). IT nævnes i et arbejdsnotat som »... en grundlæggende kulturteknik, som børn skal have mulighed for at bruge i et eksperimenterende fællesskab« (Arbejdsgrupperne 18:2017).

I et igangværende forsøg omkring teknologiforståelse i folkeskolen (tekforsøget.dk), skal børnene have en forståelse for teknologi, så de kan være med til at skabe den og ikke kun bruge den (Undervisningsministeriet 2018). Der synes altså at være banet vej for at børn kan og skal skabe teknologi igennem leg og eksperimenter. Makerspaces, der bevidst i en uformel pædagogik åbner for nye teknologier og fortællinger, så de reelt bliver åbne laboratorier, er et oplagt valg for at kunne udfolde disse muligheder.

Det kan blive børn med erfaringer fra eksperimenterende fællesskaber og globalt samarbejde i makerspaces, der kan træde ind i folkeskolen og på den måde indirekte berige dens praksis og løfte det niveau, som undervisningen må starte på. De enkle eksempler beskrevet ovenfor på brugen af chiffon og vendespil fra børnehaverne peger på, at det kan lade sig gøre at etablere en pædagogisk praksis, der bygger på børns nysgerrighed og medieleg.

Sammen med den understøttende undervisning (<https://www.emu.dk/modul/underst%C3%B8ttende-undervisning>) og teknologiforståelse som faglighed ser der faktisk ud til at være plads til at indbygge et eksperimenterende mindset i undervisningen. Med sfo-pædagogernes og børnehaveklasselederens erfaringer med at kombinere kreative aktiviteter og pædagogik, er der endnu et sted, hvor makerspaces kan udvikles og udfoldes.

Nye platforme for kreativitet

Makerspaces er allerede for alvor på vej ud på nettet. De første eksempler på hvordan det kan gøres, er allerede beskrevet (Peppler, Halverson & Kafai 2016; Gauntlett 2015). Det eksperimenterende fællesskab er et praksisfællesskab (Wenger 1998; Wenger-Trayner 2011), som udvikler en fælles praksis, et fælles repertoire af handlinger og en vilje til at gå ind i en proces, hvor deltagerne vil interagere med hinanden for at kunne vide og gøre mere end før. Styrken i situeret læring er netop at være i en specifik kontekst og intervenere i verden fra denne position. I en globaliseret verden er situeret læring igennem leg et spørgsmål om at være et punkt i et foranderligt netværk.

Makerspaces i alle dets former kan situeres i en global verden med fælles udfordringer og alle deltagere i disse makerspaces er og bliver digitale verdensborgere, hvad enten de gør sig det klart eller ikke. Når Makerspaces bliver åbne laboratorier, så taler vi om at så mange verdensborgere som muligt så længe som muligt skal være så meget som muligt med til at udveksle ideer, udtryk og spørgsmål med hinanden på en global skala, mens de konstant skaber rum for at kunne kommunikere, lege og producere nye udtryk på nye platforme for

kreativitet. Leg og eksperimenter offline og online er en måde at involvere børn på og udfolde kultur og liv, mens vi skitserer nye muligheder og re-mixer gamle.

Litteratur

Arbejdsgrupperne... (2017). *En styrket pædagogisk læreplan. Udkast*. Lokaliseret 11.02.2018 på <https://fobu.dk/media/836806/arbejdsgruppernes-samlede-bidrag.pdf>

Barton, A.C., Tan, E., & Greenberg, D. (2017). The Makerspace Movement: Sites of Possibilities for Equitable Opportunities to Engage Underrepresented Youth in STEM *Teachers College Record* Volume 119, Number 7

Bevan, B., Ryoo, J.J., Shea, M., Kekelis, L., Pooler, P., Green, E., Bulalacao, N., McLeod, E., Sandoval, J., & Hernandez, M. (2016). *Making as a Strategy for Afterschool STEM Learning: Report from the California Tinkering Afterschool Network Research-Practice Partnership*. San Francisco, CA: The Exploratorium.

Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan, Rammer og indhold*: Børne- og Socialministeriet. Lokaliseret 01.08.2019 på https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/7044%20EVA%20SPL%20Publikation_web.pdf

Caprani, O. (2015). Tema 1: Mangfoldige læringsaktiviteter – ét robotbyggesæt. *Læring og Medier (LOM)*, Årg. 8, nr. 14, s. 1- 22.

Davies, S. (2017). *Hackerspaces: The Making of the Maker Movement*. New York: Polity Press.

Dixon, C. & Martin, L. (2014). *Make to relate: Narratives of, and as, community practice*. Paper presented at the International Conference of the Learning Science, Boulder, CO.

Dixon, C. & Martin, L. (2013). *Youth conceptions of making and the maker movement*. Paper at the Interaction Design and Children Conference, New York (June 2013).

Elbæk, I., Meibom, C., Krogkær, S. B. & Nielsen, S. H. (2016). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, juni 2016, lokaliseret 11.02.2018 på <http://socialministeriet.dk/media/18856/master-for-en-styrket-paedagoiske-laereplan.pdf>

Eleá I. & Mikos L. (red.). (2017). *Young & Creative – Digital Technologies Empowering Children in Everyday Life*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.

Gottlieb, A. & Garde-Tschertok, D. (2013). *Netværksskolen*. København: Akademisk Forlag.

Gauntlett, D. & Thomsen, S.B. (ed). (2013). *Cultures of creativity*. LEGO Foundation. Localized 07.01.2016 on <http://www.legofoundation.com>

Gauntlett, D. (2011). *Making is connecting. The Social Meaning of creativity, from DIY and knitting to YouTube and Web 2.0*. Cambridge: Polity Press.

Gauntlett, D. (2015). *Making Media Studies*. New York: Peter Lang.

Hatch, M. (2013). *The Maker Movement Manifesto. Rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers*. New York: McGraw Hill.

Henningsen, L. (2002). *Robotterne går sig en tur/The robots go for a walk*. Video documentary. Localized 30.04.2017 <https://vimeo.com/62540773>

Henningsen, Caprani & Thestrup (2008). *I det blå rum*. Video documentary in several parts. Localized <https://vimeo.com/53535448>

Henningsen, L. (2011). Fortællende visuelle medier – introduktion og perspektiv. In: M. Sørensen (Red.) *Dansk, kultur og kommunikation – et perspektiv*. København: Akademisk forlag.

Henningsen, L., Jerg, K. & Thestrup, K. (2009). Billedbevægelser – medielegien daginstitution. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 53.

Jessen, C. (2004). *Uformelle læringsrum – forskningsrapport i tilknytning til IT i DUS'en/SFO'en*. Danmarks Pædagogiske Universitet. Lokaliseret 08.05.2011 på <http://www.carsten-jessen.dk/uformelle-rum.pdf>

Johansen, S. L. (2017). *Sådan kan tablets få små børn til at løbe rundt og juble*. Localized 30.04. 2017 at <http://videnskab.dk/teknologi-innovation/saadan-kan-tablets-faa-smaa-boern-til-at-loebe-rundt-og-juble>

Knudsen, J. & Skjerris, M. (2017). *Afrapportering Paddehatten*. Project report, BUPL, not published.

Lauridsen, P. & Howard, P. (2017). *Kulturudveksling i børnehøjde*, Project report, BUPL, not published.

Lee, V.R., King, W.L. & Cain, E (2015). *Grassroots or returning to one's roots? Unpacking the inception of a youth-focused community*. Available at: http://works.bepress.com/victor_lee/33/makerspace

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. .

Litts, B.K. (2015). *Making learning: Makerspaces as learning environments* (Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison).

Marsh, J., Kumpulainen, K., Nisha, B., Velicu, A., Blum-Ross, A., Hyatt, D., Jónsdóttir, S.R., Levy, R., Little, S., Marusteru, G., Ólafsdóttir, M.E., Sandvik, K., Scott, F., Thestrup, K., Arnseth, H.C., Dýrfjörð, K., Jornet, A., Kjartansdóttir, S.H., Pahl, K., Pétursdóttir, S. and Thorsteinsson, G.. *Makerspaces in the Early Years: A Literature Review*. University of Sheffield: MakeY Project.

Martin, L. (2015). The Promise of the Maker Movement for Education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research* 5:1 (2015) 30–39.

MediaPLAYINGcommunities (2009). *mediahandbook*: IBAF gGmbH.

Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Mouritsen, F. & Qvortrup, J. (ed.) (2002). *Childhood and Childrens Culture*. Odense: University of Southern Denmark Press.

Peppler, K.A., Halverson, E.R. & Kafai, Y.B. (Eds.) (2016). *Makeology: Makerspaces as Learning Environments (vol. 1+2)*. New York: Routledge.

Petersen, A. C. (2017). *Den store opdagelsesrejse for de helt små*. Video documentary. Localized 30.04.2017 on <https://youtu.be/1E2tBN6pyow>

Potter, J. & McDougal, J. (2017). *Digital Media, Culture & Education*. UK: Palgrave Macmillan.

Prensky, M. (2016). *Education to Better Their World*. New York: Teachers College Press.

Rees, P. et.al (2015). *Work in Progress: Exploring the Role of Makerspaces and Flipped Learning in a Town-Gown Effort to Engage K12 Students in STEAM*. American Society for Engineering Education.

- Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten*. Cambridge Ma: MIT Press.
- Resnick, M. & Rosenbaum, E. (2013). Designing for Tinkerability. In: Honey, M. & Kanter, D. (eds.) *Design, Make, Play: Growing the Next Generation of STEM Innovators*, pp. 163-181. London: Routledge.
- Robinson, S. & Thestrup, K. (2016). *Inside the rainbow*. Localized 02.04.2017 <https://youtu.be/YdBekYIC6Hk?list=PLAVS-GEyIPCiFaRypx-1drdEuSxuuvAe2>
- 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. (2017). Makerspaces in After-school Clubs. In: Marsh, J., Kumpulainen, K., Nisha, B., Velicu, A., Blum-Ross, A., Hyatt, D., Jónsdóttir, S.R., Levy, R., Little, S., Marusteru, G., Ólafsdóttir, M.E., Sandvik, K., Scott, F., Thestrup, K., Arnseth, H.C., Dýrfjörð, K., Jornet, A., Kjartansdóttir, S.H., Pahl, K., Pétursdóttir, S. and Thorsteinsson, G.. *Makerspaces in the Early Years: A Literature Review*. University of Sheffield: MakeEY Project.
- Sandvik, K. & Thestrup, K. (2018). Skolen som makerspace – leg og læring i kreative rum. I Møller, H. H., Andersen, I. H., Kristensen, K. B. & Rasmussen, C. S. (red.). *Leg i Skolen*: Forlaget UP – Unge Pædagoger
- Støvelbæk, F. & MediaPLAYINGcommunities (2009). *mPc – is what you see: MediaPLAYINGcommunities*. Lokaliseret 01.08.2019 på <https://youtu.be/GtGH05oXuUY>
- Thestrup, K. (exp. 2017a). The Narrative Encounter – How pre-school teachers and children can communicate in a global world. In: Palaiologou, I. & Gray, C. (ed.) *Digital practices in Early Childhood Education: An international perspective*. Thousand Oaks California: SAGE.
- Thestrup, K. (2017b). *The participator – the role of the educator in the future*. Video, lokaliseret 12.02.2017 på <https://youtu.be/GdWU3YlDoHo>
- Thestrup, K. (2017c). Makerspaces as Open Laboratories. In: Marsh, J., Kumpulainen, K., Nisha, B., Velicu, A., Blum-Ross, A., Hyatt, D., Jónsdóttir, S.R., Levy, R., Little, S., Marusteru, G., Ólafsdóttir, M.E., Sandvik, K., Scott, F., Thestrup, K., Arnseth, H.C., Dýrfjörð, K., Jornet, A., Kjartansdóttir, S.H., Pahl, K., Pétursdóttir, S. and Thorsteinsson, G.. *Makerspaces in the Early Years: A Literature Review*. University of Sheffield: MakeEY Project.
- Thestrup, K. (2014). *The Fabulous Minecraft Re-mix 5*. Video Documentary. Localized 30.4.2016 on https://youtu.be/vo_WLmJLgVA
- Thestrup, K. (2013). *Det eksperimenterende fællesskab – medieleg i en pædagogisk kontekst*. Aarhus: VIA System.
- Thestrup, K. (2012a). *En børnehave møder verden*. Pædagogisk Extrakt, 1, 15 pages.
- Thestrup, K. (2012b). *Kallesok er på facebook*. Pædagogisk Extrakt, 1, 2 pages.
- Thestrup, K. & Robinson, S. (2016). Towards an entrepreneurial mindset: Empowering learners in an open laboratory. In: *Advances in Digital Education and Lifelong Learning, Vol. 2*. UK: Emerald Group Publishing Limited, 147-166.
- Thestrup, K., Andersen M. P., Jessen, C., Knudsen, J. & Sandvik, K. (2015). *Delaftale 3: Dannelse i en digital og global verden*. Localized 16.2.2017 at <http://www.emu.dk/sites/default/files/Delrapport%203-Dannelse%20i%20digitalverden.pdf>
- Thestrup, K., & Pedersen, L. H. (exp. 2019). Makeative Makerspaces – When the pedagogy is makeative. In A. Blum-Ross, K. Kumpulainen, & J. Marsh (Eds.), *Enhancing Digital Literacy and Creativity: Makerspaces in the Early Years*. London: Routledge.

- Toft, H. & Knudsen, K. E. (red.) (2017). *Mouritsens metode bind 1 og 2*. Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, nr. 60, årg. 2017. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (2018). *Handlingsplan for teknologi i undervisningen*. Undervisningsministeriet. Lokaliseret 12.02.2018 på <https://www.altinget.dk/misc/Handlingsplan%20for%20teknologi%20i%20undervisningen%202018.pdf>
- Vossoughi, S., & Bevan, B. (2014). *Making and tinkering: a review of the literature*. Retrieved from: http://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_089888.pdf
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner (2011). *What is a community of practice?* Located 30.06.2017 at <http://wenger-trayner.com/resources/what-is-a-community-of-practice/>

Links

- <http://www.buks.dk/>
<https://www.emu.dk/modul/underst%C3%B8ttende-undervisning>
<https://www.emu.dk/grundskole/teknologiforstaelse/om-forsøget>
<http://klausthestrup.com/>
<https://makeproject.wordpress.com/>
<http://makeproject.eu>
<http://mediaplaying.sosumedia-uv.dk/>
<http://mini-maker.de/en/>
<http://minimakerspace.dk/>
<http://www.mini-maker.dk/>
<https://open-tdm.au.dk/blogs/assist/>
<https://tekforsøget.dk>

Om forfatterne

Kjetil Sandvik (1964-2018) var lektor ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet. Han var uddannet dramaturg og havde en ph.d. i computerspil. Hans forskning lå primært indenfor tværmedial strategisk kommunikation, men drejede sig i en årrække også om børn, leg, dannelse og læring især i forhold til digitale medier. Han var i den forbindelse involveret i en række eksperimenterende leg- og læringsprojekter i daginstitutioner, skoler og museer såvel som i en universitetskontekst. Han publicerede en række artikler m.v. om medier og leg, computerspil, leg og læring. En centralt pejlemærke i hans forskning var, hvordan læring kan gøres kreativ og medskabelsesorienteret ved at tænke læringsrum som forskellige typer af makerspaces.

Klaus Thestrup (f. 1959) er lektor ved Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet. Han er uddannet socialpædagog og dramaturg. Han har desuden en master i børne- & ungdomskultur og en ph.d. i medieleg. Han har desuden i en årrække undervist i drama på pædagoguddannelsen. Han har skrevet en lang række artikler og kapitler om eksperimenterende fællesskaber, åbne laboratorier og online undervisning igennem fleksible mødepladser i både børnehave og skole som

pædagogiske metoder og principper. Han underviser bl.a. på kandidatuddannelsen IT-Didaktisk Design på Aarhus Universitet, hvor langt det meste netop foregår online. Han har sin egen blog og sin egen youtubekanal med selvproducerede videoer, der indeholder eksempler og interviews fra mange års praksisforskning, udviklingsarbejder og undervisning. Han arbejder med at gøre makerspaces globale og undervisningen legende og eksperimenterende.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 63 2019 • Årgang 36 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Finn Wiedemann

Leg og ledelse

– er der leg i ledelse og ledelse i leg?

Resumé

Leg og ledelse opfattes traditionelt som to adskilte fænomener. I artiklen præsenteres begreberne leg og legekultur. Dernæst introduceres begrebet ledelse. De senere år har dele af ledelsesteorien opgivet den traditionelle opfattelse af ledelse, hvor ledelse blev set som noget, der primært var knyttet til enkeltpersoners handlinger. I stedet anlægger nyere ledelsesteorier et kollektivt og socialt perspektiv på ledelse. I artiklen hævdes det, at der er en række fælles psykologiske, sociologiske, filosofiske og antropologiske overlap mellem nyere måder at definere ledelse og så legebegrebet, sådan som det f.eks. er udviklet af Huizinga og Flemming Mouritsen.

Nøgleord

leg; legekultur; kollektiv ledelse; distribueret ledelse; fælles træk

Introduktion

Leg og ledelse. Giver det mening at diskutere de to begreber i sammenhæng med hinanden? Leg er noget, som børn gør, mens ledelse er noget, de voksne foretager sig. Voksne leger nok, men rent kulturhistorisk er leg blevet reserveret til aktiviteter, der knytter sig til barndommen og indgår ikke som en meningsbærende aktivitet i voksnes liv (Toft & Esmann Knudsen 2016, bind 2: 91 ff.).

I artiklen vil jeg forsøge at argumentere for, at det giver mening at holde de to begreber op imod hinanden. I ledelse leges der, og i leg ledes der. Legen vil blive brugt til at vise, at der er masser af leg i ledelse, i hvert fald i visse former for ledelse, ligesom der er masser af ledelse i leg, i hvert fald visse former leg.

Kort fortalt er leg en social aktivitet. Man kan selvfølgelig udmærket lege alene med sin fantasi eller med forskellige objekter, men i forlængelse af f.eks. børnekulturforsker Flemming Mouritsens perspektiv er leg primært en social aktivitet. Det er noget, vi gør sammen med andre (Mouritsen 1996; Toft og Esmann Knudsen 2016). På samme måde kan ledelse være en social aktivitet. I de her år taler man f.eks. om relationel ledelse, distribueret ledelse, netværksledelse, fælles ledelse og delt ledelse. Jeg har under et kaldt de forskellige teorier for kollektiv ledelse version 2.0 for at distancere mig lidt fra de oprindelige teorier om kollektiv ledelse, der især blev praktiseret i organisationer op igennem 1970'erne og 80'erne (Wiedemann 2016, 2019).

Indledningsvis vil jeg kort diskutere leg i organisationer, dernæst vil jeg mere uddybende give et signalement af begrebet leg samt fænomenet kollektiv ledelse, mere specifikt distribueret ledelse, som er et eksempel på en kollektiv ledelsesform. Endelig vil jeg forsøge at koble ledelses- og legebegrebet sammen og diskutere, hvilke fælles træk der eksisterer mellem de to aktivitetsformer.

Et perspektiv med artiklen er at gøre op med nogle bestemte myter om ledelse og leg, f.eks. forestillingen om *ledelse som messias* (Stacey i Jørgensen 2015), dvs. forestillingen om, at lederen er unik og en primær kilde til nærmest magiske forandringer i organisationer samt myten om *den iscenesatte voksenleg*, dvs. forestillingen om, at leg på arbejdspladser kræver særlige rum, aktiviteter og genstande for at kunne udfolde sig.

Afslutningsvis i artiklen konkluderer jeg, at der psykologisk, filosofisk, sociologisk og antropologisk er nogle overlap mellem leg og kollektiv ledelse, men der er selvfølgelig også nogle forskelle. Et andet perspektiv med artiklen er blandt andet at vise, at kollektiv ledelse og leg kræver særlige rammer og værdier for at kunne fungere, f.eks. aktiv deltagelse og fællesskab.

To perspektiver på leg, ledelse og organisationer

Leg i arbejdstiden eller leg i organisationer er måske ikke så mærkelige fænomener, som det umiddelbart lyder. Niels Åkerstrøm Andersen (2012), der er organisations- og ledelsesforsker, har f.eks. analyseret, hvordan legens semantik eller kode udgør en del af mange moderne organisationers virkelighed. Legen bliver en metode, hvormed medarbejderne kan arbejde med at udvide deres fantasi eller kreativitet. »I legen er fantasien og ikke talentet eller viljen grænsen for selvudvikling. Fantasi bliver en knap ressource«, som han skriver. I legen kan man lege med identiteter, opgaver og medlemskaber, hvormed man kan få inspiration til at udvikle sig selv som medarbejder eller organisation. Det er en udvikling, som Åkerstrøm

Andersen forholder sig kritisk til, fordi legen reduceres til et ledelsesværktøj. Legen bliver et middel frem for at være et mål i sig selv og dermed et magtinstrument, som ledelsen f.eks. kan gøre brug af med det formål at forcere en given udvikling frem.

Et andet sted, hvor koblingen mellem leg, ledelse og organisationer, optræder, er hos Ann Charlotte Thorsted (2013), som bruger legen som afsæt for arbejdet med forandring og udvikling af organisationer. »*Legen giver os mulighed for at lege med ideer, tanker og blive fortrolige med nye tiltag*« (Thorsted 2013:148). Organiseret leg er her en kilde til frembringelse af bevidst kreativitet.

Thorsted tilslutter sig ikke Åkerstrøm Andersens negative analyser af brugen af leg i organisationer. For hende bliver legen et middel til at nedbryde de eksisterende magtbarrierer. Måske fordi man stilles lige, og der opbygges et fællesskab mellem deltagerne. Når Thorsted har et mere positivt syn på leg i organisationer, er det sandsynligvis, fordi hun har en konsulentagtig tilgang til emnet. Hendes tilgang og erfaringer udspringer blandt andet af hendes arbejde med at udvikle organisationer, mens Åkerstrøm Andersen har en mere klassisk forståelsesmæssig og kritisk problematiserende tilgang til fænomenet, blandt andet inspireret af Foucault.

Der leges altså i moderne organisationer. I nogle tilfælde faciliteres legen af ledelse og konsulenter og indgår som en mere eller mindre anerkendt måde, hvorpå man kan arbejde med medarbejder- og organisationsudvikling. I andre tilfælde er der indrettet særlige rum med f.eks. fodboldspil, flippermaskiner og playstation, hvor legen kan finde sted, når de ansatte har brug for en tiltrængt pause fra arbejdet. Spørgsmålet er så, hvorvidt der er tale om en magtstrategi, som fungerer undertrykkende eller en frigørende strategi, der forløser kreativitet og potentiale hos medarbejderen? Jeg tror, det potentielt kan være begge dele. Det afhænger af måden, legen bliver brugt på.

Det er dog ikke så meget den bevidste og iscenesatte brug af leg, som ledere, konsulenter og medarbejdere bruger i forhold til at fremme kreativitet og fantasi, jeg er optaget af. Min interesse gælder i højere grad legen som en del af den organisatoriske virkelighed, dvs. som en del af den daglige sociale praksis, frem for at legen udgør undtagelsen eller pausen, der bevidst benyttes til at fremme bestemte mål; manipulerende, frigørende eller rekreerende.

Legeteorier

I det følgende skal begrebet leg, herunder legekulturbegrebet, indkredses. Kulturforskeren Huizinga forsøger i sin bog, »*Homo Ludens*« (1963 (opr. 1938), at indkredse legens væsen. Han beskriver, hvordan »... *al menneskelig kultur opstår og udvikler sig i leg – og som leg*« (Huizinga 1963:7). Legen adskiller sig fra det almindelige liv. Legen har sin egen tid og sit eget rum. Det får den gennem de særlige strukturer og regler, der knytter sig til legen, uanset om disse er tydelige eller tavse. Legen har både den dybeste alvor for deltagerne, samtidig med at deltagerne er vidende om, at det ikke er alvorligt i betydningen: er lig med virkeligheden. Man leger krig, men man er bevidst om, at det ikke er 'rigtig' krig, men skal legen fungere, skal de legende tage legen alvorligt. Antropologen Bateson (1972) argumenterer for, at vi bruger forskellige kontekstmarkører, som signalerer, at der er tale om leg og ikke alvor. Vi peger på hinanden med en pind eller en splatterpistol, men det betyder ikke, at vi skyder hinanden eller slår hinanden ihjel. I legen tegnes der med andre ord en magisk cirkel i verden, hvor de alvorlige, men ikke i virkeligheden gældende regler opstår og efterleves, forskudt af tid

og rum. Reglerne kan være de samme, som dem man finder i spil, men det kan også være implicite regler, der skabes i legen og i fællesskabet af deltagerne (Huizinga 1963: 19 ff.).

Legens tidslige udstrækning er afhængig af, hvor længe deltagerne og omgivelserne tillader det. Hvis en af deltagerne siger 'nu gider jeg ikke mere' eller overtræder reglerne, eller hvis omgivelserne f.eks. meddeler, at nu er det spisetid, så hører legen op. Deltagerne i legen tilslutter sig reglerne og alvoren: hvis nogen ikke tilslutter sig disse forhold, falder legen sammen, og den stopper.

I relation til at diskutere legens væsen kan det være på sin plads at skelne mellem spil og leg, der kan beskrives som et kontinuum mellem to poler, hvor der er en løbende overgang mellem de to former. Leg kan beskrives gennem begrebet *paidea*, hvor der kun er få regler, og hvor kun lidt er planlagt. Spil kan derimod defineres gennem begrebet *ludens*, hvor der er flere regler, og hvor aktiviteten ofte er målorienteret. Spil er altså et system, der er defineret af regler, interaktion og respons, og som ofte resulterer i et kvantificerbart resultat. Mange gange er spil tillige konkurrence- og målorienterede. Leg er derimod en mere fri, udtryksfuld og improvisatorisk form, hvor der er få eller ingen regler, eller hvor disse er implicite. I legen er planlægningen også minimal, og der er ikke noget mål ud over det at lege. Spil kan siges at være en underafdeling under leg.

I legen vil der ofte være en legeleder, der er en person, som har påtaget sig en uformel lederrolle. Legelederen er den, der styrer legen, samtidig med at vedkommende deltager i legen. En legeleder har ingen formel magt, men »... *kan kun handle i overensstemmelse med den fælles magt, som alle legende rummer*« (Toft og Rüsselbæk Hansen 2017: 155). Spilmesteren, eller gamemesteren, er derimod i højere grad at sammenligne med en formel leder, som er valgt eller udpeget, og som suverænt definerer regler, ændringer af regler, og som tillige afgør spillets tidslige udstrækning (ibid.154).

Legens karakteristika

Leg er en form for væren eller måske nærmere bliven til. Det er en tilstand, som man med legeforsker Flemming Mouritsen (1996) kan kalde en æstetisk praksis. Det at lege handler om sjov og nydelse eller væren, men også om at deltage i fællesskab sammen med andre.

Et vigtigt element i legen er altså, at der er morsomt (Mouritsen 1996: 11), deltagerne skal synes, at det er sjovt. Sjov, morskab, flow, stemthed eller æstetisk praksis er legens benzin, men også dens mål. Man leger ikke far mor og børn, fordi man skal øve sig på at blive mor engang. Legen kan dog udmærket have afledte effekter af f.eks. mere udviklingspsykologisk karakter. Vygotsky (2013) er f.eks. inde på, at vi gennem leg øver os på fremtidige roller. Gennem legen 'leger' barnet med sin nærmeste udviklingszone. Gennem legen får barnet støtte fra andre børn eller de voksne i sin udvikling. Andre børn, og evt. voksne, stilladserer med andre ord barnets udvikling. Barnet foretager imaginære rejser, som medfører, at når det vender hjem, dvs. tilbage til virkeligheden, så har det f.eks. udviklet sig kognitivt, emotionelt, socialt og kulturelt. Ifølge Vygotsky er leg en aktivitetsform, som især børn praktiserer, mens arbejdet definerer voksnes aktivitetsform. Vygotskys centrale begreber om f.eks. zonen for nærmeste udvikling og stilladsering er begreber, som indgår i det generiske læringsteoretiske vokabularium, og som ikke kun er forbeholdt børn (Illeris 2015).

Formålet med leg er dog ikke udvikling eller læring, men derimod leg. Toft og Rüsselbæk Hansen (2017: 157) er inde på, at en af de afledte effekter er, at leg kan udgøre et

eksperimentarium for direkte demokrati. Gennem legen forhandler og interagerer man med de andre deltagere, løser konflikter og indgår kompromisser og udvikler ny praksis. I legen sker der med andre ord en udvikling af demokratiske processer eller en opøvelse i demokrati (Toft 2018).

Helle Marie Skovbjerg (2017) diskuterer på et idehistorisk grundlag, at tidens funktionsperspektiv, dvs. tendensen til at spænde legen for f.eks. læringen eller udviklingens vogn, er ødelæggende for legen. Hun argumenterer for, at man gennem legen sætter sin fordomme og sig selv i spil. Leg kræver mod, åbenhed og uforudsigelighed. Legen rummer en livsfilosofisk og eksistentiel dimension. Legen er en »... *samværs- og tilstedeværelsesform, der betinger den måde vi er til på. Legen knyttes ikke alene til barndommen, men i stedet til menneskelivet som sådan*«. (Skovbjerg: 43). Hun er her på linje med Huizinga.

Mouritsens legebegreb

Mouritsen (1996) har udviklet et begreb om legekultur, der især har fokus på legens sociale karakter. »*Legekultur ... består af en vifte af udtryksformer og genrer: lege, fortællinger, sange, rim, remser, gåder, vitser, og hvad der i øvrigt falder inden for den klassiske børnefolklore, men den rummer også punktvis æstetisk orienterede udtryk knyttet til øjeblikket såsom rytmisk lyd, pjat, plagerier, gangarter og lydarter*« (Toft & Esmann Knudsen 2016, bind 2: 221).

Legekulturen formidles via uformelle sociale netværk, hvor færdigheder og udtryksformer læres videre til nye deltagere. At være god til at lege kræver øvelse og erfaring; det er ikke noget, man er født til, men noget man udvikler. Der er her en tydelig parallel til f.eks. Lave og Wengers ide om situeret læring og praksisfællesskaber, hvor den nytilkomne tilegner sig færdigheder og kundskaber i en social kontekst og langsomt udvikler sig fra perifer deltager til en fuldt kompetent deltager (Lave og Wenger: 2003).

Legen handler altså om at forbinde sig med eller tage del i et fællesskab. I legen er der fokus på interaktionen og relationen mellem aktørerne. I sociologiske termer er deltagerne aktører eller subjekter. Deltagelse og udøvelse er central med hensyn til de udtryksformer, organisationsformer, artistiske færdigheder og performances, som udfolder sig i legekulturen. Legekulturen er situationsbestemt. Den bliver så at sige til, når den udøves.

Leg handler om at følge nogle grundlæggende sociale og æstetiske regler eller formler og matricer (Mouritsen 1996). På baggrund af dem kan man improvisere eller skabe en anden og måske ny verden. Mouritsen taler meget rammende om gennemøvet spontanitet (Toft & Esmann Knudsen 2016: 248). Skal man modernisere eller udvikle en leg eller improvisere, forudsætter det, at man i forvejen er fortrolig med former og regler. Der er her en parallel til begrebet om kreativitet, hvor udøvelse af kreativitet netop forudsætter viden og kundskaber samt fortrolighed, traditioner og regler (Tanggaard 2015).

Opsamlende om leg

Jeg har nu forsøgt at indkredse nogle karakteristika ved leg og legekultur. Jeg vil fremhæve følgende karakteristika:

1. Leg er ofte en social aktivitet.
2. Legen er situationsbundet.
3. At lege er en tilstand eller en form for væren.
4. I legen er subjektet aktivt og deltagende.
5. At lege er forbundet med nydelse og morskab.
6. Legen er et mål i sig selv.
7. Legen er meningsskabende for deltagerne.
8. I legen sætter subjektet sig selv på spil.
9. I legen kan der nogle gange iagttages en legeleder, som er en uformel leder, der nyder de andre deltagers accept.
10. Legen er funderet på regler og relationer. Disse kan og vil ofte være tavse eller implicite, forstået som en slags fælles social grammatik, deltagerne tilslutter sig. Reglerne kan være eksplicite, aftalte og anerkendte af deltagere, som f.eks. i spil, eller implicite, dynamiske, foranderlige og genstand for løbende forhandling.
11. En forudsætning for at forholde sig udviklende eller kreativt i legen er, at deltagerne er fortrolige med legens regler eller indhold.
12. I legen rejser man i billedlig forstand ud og vender forandret tilbage. Måske med en ny forståelse af sig selv, de andre eller verden, dvs. individuelt, socialt og kulturelt. Denne erfaring eller indsigt vil ofte være tavs eller kropslig funderet.
13. Legen læres videre til nye medlemmer. Nye medlemmer er eventuelt novicer (Dreyfus & Dreyfus 1999) eller perifere deltagere (Lave og Wenger 2003), som langsomt tilegner sig de kundskaber og færdigheder, der karakteriserer det givne legefællesskab.

Kollektiv ledelse

I det følgende skal vi se på fænomenet ledelse, herunder især den form for ledelse, jeg har kaldt kollektiv ledelse 2.0 (Wiedemann 2016: 2017). Ledelse er et omdiskuteret begreb, og der er lige så mange definitioner af ledelse, som der er personer, der forsøger at definere begrebet, som det hedder i en nylig udkommet bog, der gennemgår ledelsesteorien fra 1800-tallet og frem til dag (Hildebrandt m.fl. 2015).

Et pragmatisk bud på, hvad ledelse er, findes i følgende definition, og mange definitioner minder med forskellige modifikationer om denne: »Ledelse udøves med henblik på at påvirke en organiseret gruppe til at formulere og arbejde hen imod opfyldelsen af bestemte mål« (Den store Danske, opslagsord *ledelse*). En teori kan forstås på følgende måde: »I mere løs betydning er en teori et sæt af forestillinger og antagelser, der tjener til at forstå, forklare og evt. manipulere med den foreliggende virkelighed« (ibid. opslagsord *teori*). En ledelsesteori består altså af en række forestillinger og antagelser, der forklarer, hvordan man kan påvirke aktører, evt. en gruppe af mennesker, til at arbejde hen imod opfyldelsen af bestemte mål. I det følgende vil det være disse bagvedliggende forestillinger og ideer, som jeg vil forsøge at identificere ved især at se på den del af ledelsesteorien, som kan sammenfattes i begrebet kollektive teorier om ledelse.

Generelt har udviklingen inden for ledelsesteorien bevæget sig fra en individopfattelse hen imod en mere social-kulturel opfattelse, dvs. fra en opfattelse af at ledelse er noget, det enkelte individ besidder og gør og så til en opfattelse af, at ledelse er noget, som udøves i en situativ kontekst og sker i interaktion med andre.

Kort fortalt sker der fra slutningen af 1990'erne en udvikling inden for ledelsesteorien, hvor man går fra en opfattelse af, at ledelse ikke kun er noget, som enkeltpersoner udøver *over* andre eller *mod* andre, men i højere er grad noget, man udøver *sammen* med andre. Forståelsen af at ledelse er nogle handlinger, som en bestemt person udfører, som typisk har en formel ledelsestitel, er forkert eller misvisende i forhold til, hvordan ledelse rent faktisk ofte finder sted (Hildebrandt m.fl. 2015; Wiedemann 2016). Ledelse er derimod ofte snarere et resultat af en kollektiv social proces, der udfolder sig i interaktionen mellem forskellige aktører, f.eks. en gruppe eller et netværk frem for enkeltindivider.

De ledelsesretninger, vi finder inden for dette perspektiv, kan sammenfattes under begrebet kollektiv ledelse, der mere er et mindset, som udvider forståelsen af ledelse, og som ledere kan lade sig inspirere af, end et veludviklet ledelseskoncept med klare bud og strategier for, hvordan ledelse kan finde sted (f.eks. Hildebrandt 2015 m.fl.: 381 ff.; Bolden 2011). Det nævnte perspektiv er forankret i postmoderne eller kontingente teorier, der har som udgangspunkt, at den moderne virkelighed er fluktuerende og dynamisk. Ledelsens mulighed for at styre og handle målrettet og bevidst problematiseres. Vilkårene for moderne ledelse er, at magten er sat til forhandling og skal erobres (Pedersen 2004 og 2008). I stedet for government taler man om governance.

Eksempler på ledelsesbegreber og ledelsesteorier, som har dette afsæt, er f.eks. distribueret ledelse, kollektiv ledelse i sin mere oprindelige form (Wiedemann 2019), relationel ledelse, samarbejdende ledelse, delt ledelse, emergent ledelse, demokratisk ledelse, selvledede teams og fælles ledelse (Bolden 2011). Fælles for de mange begreber er, at ledelse forstås som en proces, hvor multiple individer interagerer gennem en variation af formelle og uformelle strukturer og påtager sig en variation af lederskabsroller formelt og uformelt over tid (Yammarino et al. 2012). Ledelse sker således uafhængigt af en organisations formelle magtstrukturer.

Distribueret ledelse er eksempel på en ledelsesform karakteriseret ved de nævnte træk. For at konkretisere og eksemplificere fremstillingen skal der i det følgende introduceres til begrebet distribueret ledelse som et eksempel på en kollektiv orienteret ledelsesteori.

Distribueret ledelse

Distribueret ledelse (DL) er mere end delegering af ledelseskompetencer. Analytisk set er delegering en form for monolog eller en-vejs-kommunikation, hvor nogen, f.eks. den øverste leder, har uddelegeret ansvar og kompetencer til en eller flere medarbejdere. Ledelsesrollen kan her sammenlignes med den rolle, som spilmasteren har i legen. Distribution kan derimod anskues som en samtale dvs. to-vejs-kommunikation, hvor ledelsesopgaven er dialogisk og forhandlingsorienteret og ikke kun knyttet til en bestemt funktion eller person.

Distribueret ledelse indebærer, at ledelsesfunktioner er distribueret til medarbejderne, også til medarbejdere uden formel lederskabsautoritet, som er parat til at påtage sig sådanne opgaver og ansvar. Distribueret ledelse er karakteriseret ved, at alle potentielt er ledere. Formel, uformel og mere flydende ledelse eksisterer side om side, hvilket forudsætter, at

formelle ledere skal anerkende uformelle ledere, lige som alle skal acceptere at lade sig lede (Herløv Petersen og Sørensen 2017). Ledelse er noget, som over tid udøves af alle, og dermed både sker opad og nedad i hierarkiet samt sidelæns i organisationen. Man kunne også sige det på den måde, at ledelse konstrueres i samspillet mellem formelle ledere, medarbejdere, relevante aktører og situationen. Distribueret ledelse handler altså om, hvordan alle ansatte, tendentielt aktører i og omkring organisationen, er med til at formulere, beslutte og arbejde hen imod opfyldelsen af fælles mål.

Distribueret ledelse gør op med ideen om, at ledelse udelukkende er knyttet til formel ledelse, ligesom distribueret ledelse problematiserer forestillingen om, at en heroisk leder har magt over situationen og kan påvirke de ansatte. Fremfor et jeg betones et vi, ligesom lederskab fremhæves i stedet for ledelse. Ledelse anskues som en kollektiv proces, hvor flere, men ikke nødvendigvis alle medarbejdere, indgår. Distribueret ledelse har fokus på sociale handlinger frem for roller og positioner (Thorpe et al. 2011). Deltagelse, empowerment, engagement, samskabelse og indflydelse udgør centrale komponenter i distribueret ledelse (ibid.: 240).

Distribueret ledelse er især blevet udviklet efter år 2000, men kan spores tilbage til midten af det 20. århundrede, muligvis endnu længere tilbage (Thorpe et al. 2011; Bolden 2011). Det har i vid udstrækning været forskere inden for uddannelsesverden, som har interesseret sig for fænomenet, og som især i begyndelsen bidrog til dets udvikling (Leithwood og Louis 2012; Petersen og Sørensen 2017). Bolden (2011) nævner centrale teoretiske kilder til distribueret ledelse, henholdsvis distribueret kognition og aktivitetsteori. Idet human kognition og erfaringer er en integreret del af den fysiske, sociale og kulturelle kontekst, er udøvelse af ledelse således ikke noget, som er adskilt fra omverdenen, men derimod en integreret del af den. Latours (1992) netværksteori og Lave og Wengers (2003) sociale teorier om læring nævnes blandt andet som konkrete eksempler på teorier, som har bidraget til teorien om udvikling af distribueret ledelse, hvor viden, læring og beslutninger anskues som distribuerede fænomener. I forhold til inspirationen fra aktivitetsteori nævnes f.eks. Vygotsky og Engeström. Jeppesen (2014) nævner også specifikt inspiration fra f.eks. systemisk teori og organisatorisk læringsteori.

Opsamlende om distribueret ledelse

Thorpe et al. (2011) hævder, at der endnu ikke er udviklet en konsistent teori om distribueret ledelse. Overordnet set må distribueret ledelse forstås som én blandt flere ledelsestilgange inden for den teoritilgang, man kan kalde kollektiv ledelse. De forskellige teoretiske bud på distribueret ledelse fremhæver alle det synspunkt, at distribueret ledelse udgør en ledelsesform, der er kontekstorienteret og et resultat af kollektive processer. Ledelse er ikke udelukkende forbeholdt autonome individer, tendentielt formelle ledere, som formår at øve direkte indflydelse på ansatte og omverden, men er derimod en social proces, som er knyttet til grupperes arbejde, handlinger, mål og beslutningstagning (Leithwood og Louis 2012; Bolden et al. 2011; Spillane 2006).

I det følgende vil jeg fremhæve tretten karakteristika ved kollektiv ledelse, herunder distribueret ledelse:

1. Ledelse er en kollektiv social proces, der udspiller sig mellem forskellige aktører frem for udelukkende noget, som knytter sig til enkeltpersoner.
2. Ledelse sker uafhængigt af eksisterende magtstrukturer, som nedtones, ændres eller redefineres.
3. Fordi ledelse i højere grad er noget, som finder sted mellem mennesker, kan det være svært at afgrænse, hvem som deltager i ledelse. Potentielt kan aktører i og omkring organisationen være deltagere i ledelsesaktiviteter.
4. Ledelse er dynamisk. En proces sættes i gang, som overtages og udvikles af andre. En aktør præsenterer en ide, som overtages af en anden, som udvikler videre på den. En tredje bruger dele af ideen, fordi den passer med noget, som allerede er på vej.
5. Kollektiv ledelse, herunder distribueret ledelse, giver alle ansatte, tendentielt aktører i og omkring organisationen, mulighed for at være med til at formulere, beslutte og arbejde hen imod opfyldelsen af fælles mål.
6. Distribueret ledelse forudsætter tillid eller en understøttende kultur, og er noget, der læres videre til nye medlemmer. Tillid er en organisations sociale kit. At have tillid betyder, at man kan have forventninger til, at noget sker i fremtiden, uden at man har direkte indflydelse på, hvad der sker (Giddens 1994; Luhmann 1999). En understøttende kultur refererer til, at der har udviklet sig forventninger over tid til, at man f.eks. kan afgive magt og indflydelse, og at folk på egen hånd er i stand til at træffe rigtige beslutninger.
7. Kollektiv ledelse og distribueret ledelse fungerer bedst i et miljø, som er præget af demokratiske værdier og en relativt flad struktur. Distribueret ledelse forudsætter, at organisationens medlemmer tilslutter sig demokratiske værdier og principper.
8. Kollektiv ledelse og distribueret ledelse kan med forskellige modifikationer defineres som et praksisfællesskab (Wenger 2004). Et praksisfællesskab er karakteriseret ved fælles virksomhed, fælles repertoire og gensidigt engagement. For at et praksisfællesskab kan fungere, skal det kunne bibringe deltagerne en oplevelse af deltagelsesidentitet, hvilket sker, når deltagerne deltager i forhandlingen og produktionen af praksisfællesskabets mening. I mere udfoldet eller subtil forstand sker udviklingen af mening gennem deltagernes oplevelse af engagement, fantasi og indordning (Wenger, 2004).
9. Kollektiv ledelse og distribueret ledelse fungerer bedst i et miljø karakteriseret ved god kommunikation og med fokus på feedback. Distribueret ledelse kræver mere dialog, feedback, koordinering og afstemning af gensidige forventninger, end det er tilfældet for mange andre ledelsesformer, fordi beslutningskompetencen ikke snævert er knyttet til funktioner og personer.
10. Selv om alle potentielt er ledere, og den formelle leder er overflødig, kan det både være praktisk og relevant, at der i forskellige situationer er en formel leder. I ledelsesprocessen vil der være aktører, som uformelt påtager sig en mere aktiv ledelsesrolle end andre, fordi de f.eks. har større indsigt, engagement eller erfaringer.
11. Kollektiv ledelse og distribueret ledelse har et demokratisk potentiale. Deltagelse i kollektiv ledelse, herunder distribueret ledelse, forudsætter bl.a. evnen til forhandling, deltagelse, lydhørhed, empati, ansvar, dialog og kompromisevne.

12. Deltagelse i kollektiv ledelse og distribueret ledelse er en æstetisk praksis, der handler om, at man involverer og engagerer sig kognitivt, kropsligt og sanseligt.
13. Deltagelse i kollektiv ledelse og distribueret ledelse har potentielt et individuelt, socialt og kulturelt udviklingspotentiale.

Overlap mellem kollektiv ledelse og leg

I det følgende skal en række fælles træk og overlap mellem kollektiv ledelsesteori og leg og legekultur identificeres. Indkredsningen skal ses som en ufuldstændig afsøgning af feltet. Komparationen fremstår i højere grad heuristisk, eksplorativ og afsøgende end afsluttet og endelig.

Kollektiv ledelse og leg kan bestemmes som en social proces, der udspiller sig mellem forskellige aktører, frem for at det udelukkende er noget, som knytter sig til enkeltpersoner. Leg og kollektiv ledelse er større end summen af enkeltindviders handlinger. Der er tale om, at deltagerne forbinder sig med et fællesskab, dvs. en form for praksisfællesskab. Et praksisfællesskab er defineret ved fælles virksomhed, fælles repertoire og gensidigt engagement og har en fælles læringshistorie (Wenger 2004). I nogle tilfælde er der blot tale om et midlertidigt eller porøst praksisfællesskab, hvor en række af de forhold, som konstituerer et praksisfællesskab, kun delvist er til stede, f.eks. kan læringshistorien være kort og repertoiret lille. Deltagerne vil her trække på erfaringer fra andre praksisfællesskaber. Det gensidige engagement må til gengæld forventes at være stort.

Kollektiv ledelse og leg er situationsbestemt, men trækker på deltageres potentielle lokale og globale fælles virksomhed samt deres gensidige repertoire. Legen kan godt fortsætte, selv om der er én, der ikke ønsker at deltage, men hvis deltagerne socialt beslutter eller forhandler sig frem til, at nu slutter legen, så stopper aktiviteten. Det samme gælder i forhold til den kollektive ledelse. Hvis en eller flere af deltagerne bestemmer, at der ikke skal praktiseres kollektiv ledelse mere, stopper aktiviteten. Den formelle leder tager f.eks. en egenrådig beslutning, som der ellers er tradition for, bliver taget i fællesskab, eller en af deltagerne udvikler en ikke-deltagelses-identitet. Dette kan svække, problematisere eller få den kollektive ledelse til at ophøre.

Når vi leger eller deltager i kollektiv ledelse, er vi båret af legens eller ledelsens ånd og styret af legens eller ledelsens alvor. Leg eller ledelse er subjektet, som har taget over og omslutter os. Leg og kollektiv ledelse er en form for væren, hvor vi forbinder os med noget, som er større end os selv.

Kollektiv ledelse er forbundet med nydelse eller morskab. Målet er morskab og sjov. Det er en æstetisk, dvs. en sanselig følelse. Selvfølgelig er målet med kollektiv ledelse ikke blot, at vi skal have det sjovt, men det at vi har det sjovt eller oplever stemthed kan bidrage til at løse opgaver på et mere kvalificeret grundlag, fordi vi er engagerede og aktivt deltagende og oplever meningsfuldhed.

Målet med leg og kollektiv ledelse er mening. Mening handler om engagement, men det handler også om at kunne se sig selv og sin indsats i et større perspektiv og opleve at deltage i forhandling og udvikling af praksisfællesskabets meningsøkonomi. I legen er det større perspektiv at deltage i og bidrage til den gode leg og implicit tilegnelse af kunnen og færdigheder. I kollektiv ledelse er det at deltage i og bidrage til fællesskabet, dog evt. sådan,

at man kan se sin deltagelse i et større perspektiv, f.eks. at man bidrager til at realisering af kendte mål eller udviklingen af nye ideer, produkter, systemer og metoder.

Legen er funderet på regler og relationer. Disse kan og vil ofte være tavse eller implicite, forstået som en slags fælles social grammatik, deltagerne tilslutter sig. Noget tilsvarende kan gøre sig gældende i kollektiv ledelse. Deltagelse forudsætter et værdifællesskab, f.eks. at man i fællesskab har tilsluttet sig et fællesskab karakteriseret ved fælles undersøgelse og beslutningstagning funderet på demokratiske værdier. En forudsætning for, at man kan forholde sig kreativt eller udviklende i begge aktivitetsformer er, at man er fortrolig med implicite regler, rutiner og procedurer. Dette er ikke medfødt, men forudsætter erfaringer, der udvikles i formelle og uformelle læringsarenaer, f.eks. skole og institutioner, familie og fritidsliv.

Såvel leg som kollektiv ledelse rummer et udviklingspotentiale i den betydning, at man kan være involveret i processer, som muliggør, at man kan erhverve ny indsigt og forståelse, identitetsmæssigt, socialt og kulturelt.

Det er svært at afgrænse, hvem der deltager i den kollektive ledelse, lige som det også kan være tilfældet i legen. Man kan f.eks. have sekundære roller i legen eller have en mere perifer rolle i et praksisfællesskab. Måske er man hund eller pizza-bud, eller den der henter bolden, når den bliver skudt væk. Deltagerne kan gå ind og ud af legen, hvorved afgrænsningen bliver midlertidig og flydende. Man er dog stadigvæk en del af legens sociale landskab. På samme måde kan aktører i og uden for organisationen være deltagere i kollektiv ledelse. Måske bidrager kunden, leverandøren eller andre interessenter eksplicit eller implicit i udvikling af opgaven eller formulering af beslutninger.

Kollektiv ledelse og leg er dynamisk. Der er tale om en proces, som sættes i gang, og som overtages og udvikles af andre. I legen kan spillereglerne aftales, inden legen går i gang, f.eks. roller (far, mor og børn) og situation (spisetid). Når reglerne er aftalt eller forhandlet på plads, kan legen begynde. Der er dog mulighed for løbende forhandling af regler og indhold, f.eks. gennem metakommentarer à la *'skal vi ikke sige, at så gjorde vi sådan og sådan'*. I den kollektive ledelse kan spillereglerne også aftales; der skal træffes en beslutning om et eller andet eller udvikles ny rutine, metode eller produkt. Også her er der mulighed for løbende at definere nye rammer og regler.

Kollektiv ledelse og leg forudsætter tillid eller en understøttende kultur. I legen udleverer vi os til hinanden. Det gør vi også i den kollektive ledelse. Såvel leg som ledelse forudsætter tillid; vi ved ikke, hvad der sker om lidt, men vi har tillid til, at vi bliver taget alvorligt, og at vores deltagelse påskønnes og værdsættes. Kollektiv ledelse og leg forudsætter social anerkendelse i Honneths (2003) forstand.

Alle er potentielt ledere, og den formelle leder er overflødig, selv om det kan være praktisk, at der i forskellige situationer er en formel leder eller accept af en uformel leder. I legen deltager alle ikke nødvendigvis på lige fod, men vi har særlige roller og positioner, som er anerkendt af deltagerne, selv om rollerne naturligvis kan forhandles og står til diskussion. I legen benævnes den uformelle leder legelederen. Hvis der er én, som vil bestemme det hele, eller som hele tiden vil genforhandle regler og roller, så går legen i stykker. Kollektiv ledelse opererer ligeledes med flydende roller mellem formelle og uformelle ledere, hvor deltagerne kan indtage forskellige roller. Hvis en af deltagerne i den kollektive ledelse ikke overholder

det demokratiske princip eller evner at gøre brug af den kollektive ledelses implicite og eksplicite spilleregler, kan den kollektive ledelse udfordres, saboteres eller ophøre.

Konklusion

Konkluderende vil jeg sige, at der psykologisk, filosofisk, sociologisk og antropologisk er nogle overlap mellem leg og kollektiv ledelse, men der er selvfølgelig også nogle forskelle. I artiklen har jeg været optaget af at identificere lighederne. Psykologisk er der sammenfald mellem det flow eller den form for stemthed, man kan komme i, samt det udviklingspotentiale, der knytter sig til leg og kollektiv ledelse. Sociologisk fremstår man som aktør eller agent i et fællesskab med andre. Filosofisk har vi at gøre med en form for væren eller grundlæggende samværs- og tilstedeværelsesform. Antropologisk har vi at gøre med et kulturelt fællesskab båret af fælles historie og repertoire.

Artiklen igennem har jeg været optaget af at identificere nogle af de kvaliteter, som findes i den gode leg, og som også findes i den gode ledelse. Dårlig leg og dårlig ledelse findes selvfølgelig også. Den dårlige leg vil typisk opløses af sig selv, mens den dårlige ledelse vil komme til udtryk som konflikter mellem deltagerne, ineffektivitet og mangel på beslutsomhed og i værste fald som destruktiv ledelse (Wiedemann 2019).

De kvaliteter, som er blevet identificeret, står i kontrast til nogle af de ledelsesmæssige traditioner eller normer, som dele af vores organisationer har udviklet. Det gælder f.eks. tendensen til at fremhæve lederen eller ledelsen som ændringsagent og som primær kilde til fornyelse i organisationer, sådan som vi f.eks. finder inden for den teknisk-rationelle ændringsstrategi og i mindre grad inden for den humanistiske og kulturorienterede ændringsstrategi (Borum 2003). Teoretisk set finder vi f.eks. sådanne forestillinger i ideen om karismatisk ledelse, transformationel ledelse eller lederen som personlighed. Man kunne også kalde det myten om *den heroiske leder* (Alvesson og Berg 2016) eller *Messiasmyten* (Stacey i Jørgensen 2015).

Den anden myte, jeg gerne vil gøre op med, er myten om den iscenesatte leg, dvs. forestillingen om at se leg og arbejde som to adskilte aktiviteter eller virksomheder. Der er masser af arbejde i leg og masser af leg i arbejde. Den sidste del har vi været tilbøjelige til at overse, glemme og ignorere. Leg på arbejde er ikke forbeholdt omgangen med særlige genstande, aktiviteter eller zoner, f.eks. puderum for voksne eller infantiliserede lokaler, hvor man kan holde et inspirerende voksenfrikvarter med bordfodbold og flippermaskiner. Det er fint med særlige legezoner for voksne, som kan stimulere legen, men leg skal ses som en integreret del af vores tilværelse, herunder vores arbejdsliv.

Jeg argumenterer derfor ikke for, at vi skal bruge legen til eksplicit at udvikle organisationer og medarbejdere med, sådan som Åkerstrøm Andersen (2012) ser kritisk på, og som Thorsted (2013) positivt anbefaler. I stedet argumenterer jeg for, at legen bør være en integreret del af den organisatoriske hverdag og en del af den praksis, som dagligt udspiller sig i organisationen, fordi legen rummer kvaliteter; socialt, etisk, identitetsmæssigt, kulturelt, samfundsmæssigt og politisk.

Kollektiv ledelse og leg kræver særlige rammer, vilkår og betingelser for at kunne fungere. Der kræves f.eks. et demokratisk værdifællesskab funderet på værdier som respekt og ligeværdighed mellem deltagerne og en accept af, at sandheden eller virkeligheden ikke ligger fast, men derimod står til forhandling. Kollektiv ledelse og leg hviler ligeledes på en værdi

om, at fællesskabet er en central kilde til forandring, udvikling af demokratiske processer og oplevelse af varen og æstetik.

Litteratur

- Alvesson, M og Spicer, A (2016). *The Stupidity paradox. The Power and Pitfalls of Functional Stupidity of Work*. London: Profile Books LTD.
- Andersen, N. Å. (2012). *Flygtige forhold – om ledelse af medarbejdere mellem pædagogik, kærlighed og leg*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bolden, R (2011). Distributed leadership in Organizations: A review of theory and Research: *International Journal of Management Reviews*, Vol. 13 (251 – 269).
- Borum, F. (2003). *Strategier for organisationsændringer*. København: Handelshøjskolernes Forlag.
- Den store Danske, opslagsord hhv. *ledelse og teori*. <http://denstoredanske.dk/>
- Dreyfus H. & S. E. Dreyfus (1989). *Mind over machine*. Oxford: Basil Blackwell.
- Giddens A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Grint, K (2011). A history of Leadership. In: Bryman et al (ed.): *The SAGE handbook of Leadership*. Sage Publications.
- Hildebrandt, S. m.fl. (2015). *Ledelse. Hele historien*. Aarhus: Systime.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Huizinga J. (1963 opr. 1938). *Homo Ludens. Om kulturens oprindelse i leg*. København: Gyldendal.
- Illeris. K. (2015). *Læring*. Roskilde: Samfundslitteratur.
- Jeppesen, H. J. (2013). http://bss.au.dk/fileadmin/BSS/Aktuelt/Grafik_2012-2013/22_April_Mandag_Morgen_2_pdf.pdf, lokaliseret d. 8/11.2015.
- Jørgensen, A. S. (2015): Moderne ledelse er en illusion. Interview med Ralph Stacey. In: *Djøfbladet* 11-3. <http://www.djoefbladet.dk/artikler/2015/3/moderne-ledelse-er-en-illusion.aspx>
- Lave, J. og E. Wenger (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Leithwood, K, og S. S. Louis (ed.) (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Luhmann, N. (1999). *Tillid – en mekanisme til reduktion af kompleksitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Nørgaard, Jan (2018). *Samfundsdepression! Diagnose og helbredelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, M. H. og S. P. Sørensen (2017). *Distribueret ledelse*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Skovbjerg, H. M. (2017). Idehistoriske perspektiver på leg. In: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4, s. 42-50.
- Spillane J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tanggaard, L. (2015). Dræber læringsmål kreativitet. In: *Kvan* nr. 55.

- Thorpe, R., Gold, J. and Lawler J. (2011). Locating Distributed Leadership. *International Journal of Management Reviews*. 2011, Vol 13 s.239-250.
- Thorsted, A. C. (2013). *Den legende organisation*. København: L&R Business.
- Thorsted, A. C. (2018). Legens særlige rum – et læringskompas. In: Hasse Harold Møller et al. (red.). *Leg i skolen*. København: Unge Pædagoger.
- Toft, H. (2018). Leg som ustyrlig deltagelseskultur – eller fortællingen om det demokratiske æsel. In: *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* nr. 62/2018, s. 25-47.
- Toft, H. og K. E. Knudsen (2016). *Mouritsens metode. En børnekulturforskers arbejde 1972-2012, bind 1-2*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Toft, H. og D. R. Hansen (2017). *Ustyrlighedens paradoks – Demokratisk (ud)dannelse til debat*. Aarhus: Klim.
- Vygotsky, L.S. (2013). Legen og dens rolle i barnets mentale udvikling. In: H.S. Karoff og C. Jessen: *Tekster om leg*. København: Akademisk Forlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wiedemann, F. (2016). *Send mere ledelse. En analyse af Ledersamfundets konsekvenser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Wiedemann, F. (2017). Hvad kan kollektiv ledelse bruges til i dag?
<http://www.lederweb.dk/strategi/vardibaseret-ledelse/artikel/145042/hvad-kan-kollektiv-ledelse-bruges-til-i-dag>
- Wiedemann, F. (2019). *På kanten af ledelse. Aktuelle analyser af konstruktive og destruktive ledelsesformer*. Odense: Syddansk Universitetsforlag (in press.)
- Yammarino, F. et al. (2012). Collective Leadership Approaches: Putting the »We« in Leadership Science and Practice. In: *Industrial Psychology* no 5, s. 382-402.

Om forfatteren

Finn Wiedemann er lektor ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Han forsker i uddannelse, pædagogik og ledelse. Senest har han udgivet bogen *På kanten af ledelse*. Syddansk Universitetsforlag, 2019. Artiklen om leg og ledelse er en videreudvikling af et oplæg, som blev afholdt i forbindelse med et Symposium på Syddansk Universitet i 2017 om børnekulturforskeren Flemming Mouritsens betydning.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 63 2019 • Årgang 36 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

English Summary



This is a continuation of the previous edition of *Journal of Child and Youth Culture*, and is therefore entitled *The Phenomenal Play Continues*. We both maintain and elaborate the cultural analytical and practice-sensitive perspectives on play in many diverse aspects, and raises questions like: *How is play practised? What happens when in play? Who plays? Where and when does play take place?*

The answers are given within a cultural historical and analytical context. The reader will find contributions that document the appearances of both sandboxes and activity playgrounds to elaborate our understanding of the importance of physical frames and materials for play situations. In other contributions access to children's self-initiated play is investigated through media like Gopro cameras, tablets and cell phones to get an idea of non-surveilled carnevalesque and 'dangerous' play in both daycare and local environments.

The reader will also meet contributions about how adults may support media play of an experimenting kind among children in Danish daycare contexts. Finally, contributions focusing on practice narratives and management theories analyzing conflicts in a play perspective to elaborate on the hazy boundaries of play and non-play, power and powerlessness are present in this edition.

