

BARN

2

2022

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN



 NTNU

BARN

2
2022

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN

Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

BARN NR. 2 2022

40. årgang

Utgiver:

Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NO-7491 Trondheim, Norge
Tlf: +47 73 59 65 86. E-post: ragnhild.berge@ntnu.no
Åpen tilgang (Open Access): <https://www.ntnu.no/ojs/>

Redaksjon:

Marit Ursin, ansvarlig redaktør, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge
Ida Marie Lyså, redaktør, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge
Cristina Munck, redaktør, Københavns Professionshøjskole, Danmark
Kaisa Vehkalahti, redaktør, University of Jyväskylä, Finland
Anette Hellman, redaktør, Göteborgs universitet, Sverige
Signe Hvid Thingstrup, redaktør, Københavns Professionshøjskole, Danmark
Ragnhild Berge, redaksjonssekretær, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge

Redaksjonsråd:

Thom Axelsson, Malmö universitet, Sverige
Ellen Ersfjord, Universitetet i Agder, Norge
Guðný Björk Eydal, Universitetet på Island
Firouz Gaini, University of the Faroe Islands
Eva Gulløv, Aarhus Universitet, Danmark
Noora Heiskanen, University of Eastern Finland
Espen Helgesen, Høgskulen på Vestlandet HVL, Norge
Anette Hellman, Göteborgs universitet, Sverige
Jaana Juutinen, University of Oulu, Finland
Anette Boy Koch, VIA University College, Danmark
Anne-Li Lindgren, Stockholms universitet, Sverige
Antti Malinen, University of Tampere, Finland
Karen Fog Olwig, Københavns Universitet, Danmark
Bengt Sandin, Linköpings universitet, Sverige
Randi Wærdahl, OsloMet, Norge

Barn er fra 2018 et vitenskapelig tidsskrift med åpen tilgang (Open Access).

Det betyr at publiserte artikler er tilgjengelig for alle på internett, uten noen form for betalings-, registrerings- eller innloggingsbegrensninger. Alle artikler i tidsskriftet publiseres i overensstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0: alle kan fritt lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.

Artikler antatt for publisering i *Barn* er fagfellevurdert. I *Barn* trykkes også prøveforelesninger, essays, bokanmeldelser og sammendrag av doktorgradsavhandlinger.

ISSN 2535-5449 (online)

Grafisk design: NTNU Grafisk senter

Innhold

Fra redaksjonen

Den paradoksale leken i nordiske barndommer	7
---	---

Artikler

«Det var egentlig ikke lov, men det var artig!» Røff lek i generasjoner	11
---	----

Ragnhild Norderhus, Gunilla Eide Isaksen og Maria Øksnes

Barns fiskevær: Jenters og gutters uteaktiviteter som bidrag til konstruksjon av sted og kjønn	25
--	----

Siri Gerrard

At utforske legen i skolen i et økologisk perspektiv	41
--	----

Helle Marie Skovbjerg, Hanne Hede Jørgensen og Anne-Lene Sand

Legeværksteder i overgangen fra børnehage til skole: Børn som medskabere af 'passende' deltagelse	57
---	----

Anette Boye Koch, Ane Bjerre Odgaard og Helle Marie Skovbjerg

Fra redaksjonen: Den paradoksale leken i nordiske barndommer

Fordi leken står så sentralt i barndommens rike, er den også essensiell i forskning om barn og barndom. Den 'frie leken' er en nøkkelmarkør på den gode barndommen, ideologisk så vel som i våre erindringer. Men samtidig som at leken er noe vi alle forholder oss til – i minner, hjemme eller på arbeidsplassen – karakteriseres den også av å være ubestemmelig, flyktig. Lester og Russel (2010) definerer leken som å være gjenkjennelig gjennom sin spontane, frivillige og uforutsigbare natur, ledsaget av glede og velvære: Barn synes å vite intuitivt at 'dette er lek'.

Lekens viktighet ble anerkjent allerede i Deklarasjonen om barns rettigheter i 1959, som stadfestet at «The child shall have full opportunity for play and recreation» (artikkel 7). Denne rettigheten ble videre styrket i FNs Barnekonvensjon (1989) artikkel 31 som omhandler «barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder». Til tross for at leken er juridisk lovfestet, hevdes det at retten til å leke er en av de mest misforståtte og neglisjerte av barns rettigheter (Lester og Russel, 2010). I likhet med andre nordiske land, har Norge et internasjonalt omdømme for å ha barnesentrerte politiske praksiser og å være et godt sted å vokse opp. Likevel lykkes ikke staten i å sikre alle barn like rettigheter til lek, noe som FNs barnekomite (2018) bemerker i sin anmodning til den norske staten om å øke muligheten til lek og fritid blant barn i husholdninger som sliter økonomisk, barn med funksjonsnedsettelser, og barn med minoritetsbakgrunn. FNs

barnekomite (2013) påpeker i sin generelle kommentar til artikkel 31 at barns rett til lek er sjeldent anerkjent av nasjonalstater, hvilket manifesterer seg i lite investeringer, svak lovgivning og manglende involvering av barn i lokal og nasjonal planlegging. De investeringer som gjøres, fasiliterer gjerne strukturerte og organiserte aktiviteter på bekostning av barns og unges muligheter til spontan lek, rekreasjon og kreativitet.

Det er nettopp dette som har skjedd med mye av fritiden til barn som vokser opp i Norden og i store deler av den vestlige verden i dag: De få ettermiddagstimene som ikke spises opp av lekser, okkuperes av voksenstyrte og -initierte aktiviteter hvor barns lek temmes og siviliseres. I vår iver i å gi den perfekte barndommen til våre barn samtidig som vi sikrer at de får brukt sitt 'fulle potensiale' av ferdigheter og interesser (og muligens i frykt for at ettermiddagene forvitrer i 'skjermtid'), glemmer vi å gi våre barn tid og (puste)rom til den frie leken. Ikke bare taper barn anledningen til å skape leken og dens premisser. De mister også verdifulle muligheter til å utforske skoger og asfaltjungler, å bygge og teste ut sosiale ferdigheter og relasjoner på tvers av kjønn, alderstrinn og bakgrunn, og å utfolde seg kreativt, alene og sammen med andre, i lek som varer øyeblikk eller som vedvarer over dager og uker. Som Lester og Russel (2010) bemerker, er *leken* det som oppstår i sprekken som gjenstår etter voksnes organisering av barns tid og rom. FNs barnekomite (2013) understreker at lek initieres og rås over egenhendig av barn. Voksne

kan bidra til å skape muligheter for lek, men lek i seg selv er frivillig, drevet av indre motivasjon og foretatt for lekens skyld framfor som middel for å oppnå et mål. Videre påpeker de at fritid er tid hvor lek og rekreasjon finner sted. Tid fri for aktiviteter drevet av andre enn barnet selv, tid som barnet bestemmer hvordan skal brukes.

Den argentinske filosofen Kohan (2011) viser hvordan nettopp forståelser av tid er avgjørende for hvordan vi forstår barndom. En lineær, kronologisk tidsforståelse fungerer som en rettesnor for våre liv og hverdager. Grekernes *kronos* innebærer en nummerert forståelse av tid, en inndeling i før og etter, som blant annet medfører et syn på barndom som en forbipasserende periode, noe som forlages. Murris og Kohan (2021) henviser til Barad, Foucault og Deleuze når de beskriver hvordan den kronologiske tiden konstituerer et hegemonisk system av dominasjon, disiplinering og kontroll, som blant annet manipulerer vår tidsforståelse og regulerer (barns) kropp i skolesystemet. Skolegang, argumenterer de, er kronologisk tid bestående hovedsakelig av fortid og fremtid, hvor nåtiden kun er en grense mellom det som har vært (prøver, resultater, tidligere læring) og det som kommer (å bli forberedt, ferdig til neste etappe, trinn, arbeidslivet).

Ironisk nok stammer ordet skole etymologisk fra det greske ordet '*scholē*', som engang hadde referanser til 'fritid', 'hvile', 'letthet' (Liddell og Scott, sitert i Murris og Kohan, 2021). I tilknytning til dette, inviterer Murris og Kohan (2021) oss til å bli kjent med en annen tidsforståelse, *aion*, en ikke-lineær tid av tilblivelse, som representerer motstand, kreativitet og opplevelsen av en annen verden. Den greske filosofen Heraklits tidsdimensjon *aion* skildres nettopp som et barn som leker: «*aion is a child playing [literally, "childing"], its realm is one of a child, childlike*» (sitert i Murris og Kohan, 2021, s. 592). *Aion* henviser til tidens intensitet i menneskers liv, best forklart gjennom barnlig væren (Kohan, 2011), eller bedre, lek. Følelsen av tid

i lek er fundamentalt forskjellig fra klokke-tid, en tidsforståelse voksne ser ut til å ha mistet erindringen av. Det er derfor ikke bare viktig at barn har tid til lek, men like viktig er tiden i lek. At barn har muligheten til å 'glemme tid og rom', og bare være. Og barn griper øyeblikkene, enten det er på skoleveien, i friminutt eller som motstand i klasserommets disiplinerte timeplan. Framfor å anse lek som bortkastet tid brukt på meningsløs og uproduktiv aktivitet, anerkjenner Kohan (2011) tiden i lek som verdifull i seg selv, som noe vi bør etterstrebe og lære av som voksne.

Ikke bare har voksne institusjonalisert leken, men vi har også kapitalisert den. I det leken verdsettes først og fremst for dens potensiale til å fremme læring og utvikling – til å skape fremtidige kompetente, produktive borgere – endres lekens karakter. Leken blir til pedagogiske verktøy, hvor 'læring' pakkes inn som 'lek'. Slike imitasjoner av lek manifesterer seg som pedagogisk korrekte leker hos førstegangsforeldre og apper på skjermbrettene i middelklassehjem, men også i økende grad som skoleforberedelse i barnehagen og skoletilvenning i barneskolen, noe som er behørig vist i forskning. For eksempel drøfter Nome (2014) hva som skjer med leken i barnehagen når dens nytteverdi og læringspotensial verdsettes som del av barnets utdanningsløp på bekostning av den autonome lekeflyten. Sundsdal og Øksnes (2015), på sin side, viser hvordan lek stadig har tapt terreng for undervisning i den norske skolen, gjennom blant annet å senke alderen for skolestart og ekskludere barnehagelærerne fra småtrinnene, som opprinnelige lovet. I Hellmans (2010) etnografiske studie i den svenske førskolen finner vi dessuten at til tross for at den 'frie leken' verdsettes av førskolepedagogene, er den i praksis sjelden fri. I stedet tilrettelegger pedagogene for at leken «skal fungere», hvilket blant annet innebærer en normbasert kontroll av hva som anses som 'riktig lek' og dermed aksepteres uten interven-sjon. Videre styres den såkalte 'frie leken' i mye større grad blant (gutte-)barn som anses som

«bråkiga» i sammenligning med «selvgående» barn som har internalisert førskolens normer om selvkontroll.

Voksnes kolonialisering av barns lek kan komme til syne på mange måter, hvor noen har større konsekvenser enn andre. To diskusjoner knyttet til barns fritid har preget debatten i Norge den siste tiden. Den ene omhandler etableringen av foreldredrevne, private fotballklubber hvor talenter fra 10-årsalderen rekrutteres til egne treninger samt eliteturneringer i utlandet. Slike initiativer skjer til tross for at Norges Fotballforbund har vedtatt at seleksjon eller topping knyttet til kamper (det vil si at noen barn får mer spilletid basert på sportslige prestasjoner) *tidligst* skal skje det året spilleren fyller 12 år. Denne form for utsiling i barnefotballen er basert på et resultatbasert mål framfor fokus på mestring og glede. Den andre debatten som raser i mediebildet er introduksjonen av ekspresspass i den norske hovedstadens fornøylespark, Tusenfryd. Passene innebærer at lavinntektsfamilier må vente i kø mens barn av kjøpesterke familier morer seg. Som en kronikkskribent påpeker, «Tusenfryd skor seg på økte forskjeller» gjennom å skape A- og B-lag blant barn (Hellestveit, 2022), ikke ulikt resultatet av de private fotballklubbene. Den umiddelbare kritikken av ekspresspassene resulterte i at fornøylesparken gjorde retrett.

Samtidig som vi organiserer barns og unges fritid, settes noen barn og unge bokstavelig talt på sidelinjen. Redd Barnas (2022) ferske rapport *Fritid for alle – uten fordommer* viser at mange barn og unge med funksjonsnedsettelser møter ulike former for barrierer i sin søken etter fritidsaktiviteter. Rapporten viser at det er paradoksalt nok de voksne som skaper de største barrierene. I stedet for å tilrettelegge for trygge rammer for lek og fritid, blir barn og unge med nedsatt funksjonsevne utsatt for systematisk diskriminering på grunn av fordommer, barnliggjøring og manglende forventninger av voksne. Jeg måtte på forskningstermin til Curitiba, Brasil, før jeg kom over den

første inkluderende lekeplassen, hvor humpedisser og karuseller var tilpasset rullestolbrukere. Først da innså jeg hvor langt etter vi ligger i å skape like muligheter til lek for alle i Norge.

I dette nummeret av Barn handler samtlige artikler om barns lek, på ulike vis. Den første artikkelen, skrevet av Ragnhild Norderhus, Gunilla Eide Isaksen og Maria Øksnes, baserer seg på retrospektive intervju med tre generasjoner for å utforske hvordan beskrivelser av røff lek i barndommen endrer seg over tid. Analysen viser en tredeling av opplevelser og beskrivelser av kontinuumet av røff lek fra rampestreker, til skummel lek, og til sist, farlig lek. Siri Gerrards artikkel studerer barns uteaktiviteter i et fiskevær i Nord-Norge. Basert på empiri fra tegninger og korte tekster av barn i 8–10-årsalderen, samt utendørs feltarbeid med barna i og etter skoletid og på turer, utforsker Gerrard hvordan forståelser av sted er knyttet til kjønn.

Helle Marie Skovbjerg, Hanne Hede Jørgensen og Anne-Lene Sand studerer barns lek i den danske skolen gjennom longitudinelle observasjoner. Forfatterne introduserer begrepet 'lekeorden' knyttet til et økologisk forståelsesperspektiv på lek i skolen, basert på viktigheten av samspill, sammenheng og en helhetsorientering. Artikkelen inngår i rekken av forskningsbidrag som stiller seg kritisk til å lek blir sekundær, som middel for læring, i utdanningssystemet. Anette Boye Koch, Ane Bjerre Odgaard og Helle Marie Skovbjerg studerer også lek i dansk skolekontekst, nærmere bestemt bruken av såkalte 'lekeverksteder' i overgangen mellom barnehage og skolegang. Basert på feltarbeid med 95 skolestartere og 12 pedagoger viser det empiriske materialet hvordan barn skaper, og deltar i, lek og relasjoner i lekeverkstedene. Forfatterne argumenterer for at lekeverksteder gir barn muligheter til å være aktører i egen skolestart.

Vi vil også benytte oss av anledningen til å ønske hjertelig velkommen til våre to nye redaksjonsmedlemmer i Barn, Anette Hellman og Signe Hvid Thingstrup. Anette Hellman

er dosent i pedagogikk og senior lektor ved institusjonen for pedagogikk, kommunikasjon og læring ved Göteborgs Universitet der hun primært forsker om normalitetsprosesser i førskolen. Signe Hvid Thingstrup har Ph.d. i utdannelsesforskning og er lektor ved pedagogutdannelsen på Københavns Professionshøjskole, hvor hun primært forsker på daginstitusjonsområdet.

Avslutningsvis vil vi informere om at dette nummeret av Barn er det siste som publiseres på vår egen plattform. Fra 1. august 2022 inngår tidsskriftet Barn avtale med forlaget Cappelen Damm, hvilket innebærer at vi får en ny plattform for artikkelinnleveringer samt en ny hjemmeside. Vi i redaksjonen ser fram til samarbeidet.

God lesning.

På vegne av redaksjonen,
Marit Ursin

Referanser

- FN (1959) *Deklarasjonen om barns rettigheter*. Tilgjengelig fra: <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/1-declaration-rights-child-1959>
- FN (1989) *FNs Barnekonvensjon*. Tilgjengelig fra: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- FNs Barnekomite (2013) *General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31) CRC/C/GC/17*. Tilgjengelig fra: <https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>
- FNs Barnekomite (2018) *Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Norway CRC/C/NOR/CO/5-6*. Tilgjengelig fra: <https://digitallibrary.un.org/record/1651770>
- Hellestveit, C. (2022) Tusenfryd skor seg på økte forskjeller, *Aftenposten.no* (30.5.2022). Tilgjengelig fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/rEarla/tusen-fryd-skor-seg-paa-oekte-forskjeller>
- Hellman, A. (2010) *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Doktorgradsavhandling. Göteborgs universitet. Tilgjengelig fra: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/22776>
- Kohan, W. O. (2011) Childhood, education and philosophy: Notes on deterritorialization, *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), s. 339–357. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00796.x>
- Lester, S. og Russell, W. (2010) *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. (Working Paper No. 57). Haag, Nederland: Bernard van Leer Foundation. Tilgjengelig fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522537.pdf>
- Nome, D. Ø. (2014) Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom, *Barn*, 32(4), s. 65–78. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.5324/barn.v33i4.3515>
- Murris, K. og Kohan, W. (2021) Troubling troubled school time: posthuman multiple temporalities, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(7), s. 581–597. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1771461>
- Redd Barna (2022) *Fritid for alle – uten fordommer*. (reddbarna.no). Tilgjengelig fra: https://www.reddbarna.no/content/uploads/2021/06/ReddBarna_fritid_for_alle_2021.pdf
- Sundsøl, E. og Øksnes, M. (2015) Til forsvar for barns spontane lek, *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, s. 1–11. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>

«Det var egentlig ikke lov, men det var artig!» Røff lek i generasjoner

Ragnhild Norderhus, Gunilla Eide Isaksen og Maria Øksnes

Sammendrag

Gjennom retrospektive intervju har vi fått innsikt i tre generasjoners minner om lek i barndommen i Norge. Vi undersøker hvordan tre ulike generasjoners beskrivelser av røff lek i barndommen endrer seg. Analysene viser at alle generasjonene har funnet rom for den røffe leken som de beskriver på kontinuumet farlig lek – skummel lek – lek som rampestreker. Denne nyanseringen kan bidra til økt forståelse for røff lek og spenninger mellom generasjoner, kontinuitet og endringer av deltakernes erfaringer av lek i barndomshistorisk perspektiv.

Nøkkelord: barndomsminner, retrospektive intervju, farlig lek, rampestreker, skummel lek

“It wasn’t really allowed, but it was fun!” Rough play for generations

Abstract

Through retrospective interviews we gained insight into three generations’ memories about play in their childhood in Norway with a particular focus. In this article we examine how three generations descriptions of rough play and how this may have changed over time. Our analysis indicates that all generations have found room for rough play. They describe this play on a continuum from dangerous play – scary play – pranks. The nuances of rough play can contribute to an understanding of tensions between generations, continuity, and changes in the participants’ experiences of play from a historical perspective.

Keywords: childhood memories, retrospective interviews, dangerous play, pranks, scary play

Innledning

Ekspertene fra ulike forskningsfelt er bekymret for barns lekevilkår fordi blant annet spill, data, lekeplasser, usikre urbane miljø og tidlig skolestart bidrar til regulering og restriksjoner av barns lek (Enerstvedt, 1982; Karsten, 2005). På samtidig advarer forskere mot å uten videre fastslå tap av spontan, ustrukturert, utendørslek ut fra en romantisk forestilling om lek i fortiden (Pollock, 2019). Barn har alltid strevd for å beholde kontrollen over leken sin, men:

(...) often youngsters have employed their guile to cultivate an underground of self-structured and informal play that they did not care to talk about, and that the older generation undervalued or did not approve (Chudacoff, 2007, s. 13).

Denne selvstyrte leken kan betegnes som røff. Den tolkes ofte som farlig eller grenseoverskridende, og mange barn erfarer spenning og stor glede i den (Chudacoff, 2007, 2015; Hart

og Tannock, 2019). Hart og Tannock definerer røff lek på en måte som inkluderer et mangfold av former for fysisk lek som for eksempel rough-and-tumble play, risikofylt lek, og krigslek:

Verbally and physically cooperative play behavior involving at least two children, where all participants enjoyably and voluntarily engage in reciprocal role-playing that includes aggressive make-believe themes, actions, and words; yet lacks intent to harm either emotionally or physically (Hart og Tannock, 2019, s. 200)

Selv om røff lek er omdiskutert, har det historisk sett vært manglende interesse for den i akademia (Hart og Tannock, 2019). På den andre siden har barndomshistorien stort sett handlet om fortellinger om hvordan barndommen har vært dårligere eller bedre før enn nå, om forfall og framskritt, om brudd eller kontinuitet. Forholdet mellom generasjoner er et av de aller mest sentrale historiske fenomener (Schruppf, 2008). Ved å utforske forholdet mellom generasjonenes erfaringer av røff lek, er hensikten med studien vår å bidra med større presisjon og dypere forståelse av kompleksiteten ved røff lek i et barndomshistorisk perspektiv. Studien kan bidra til å nyansere idylliseringen av fortiden, der man så for seg at barn lekte fritt og at samfunnet var mer barnevennlig (jf. Heywood, 2005; Korsvold, 2008). Vi undersøker hvilke endringer og likheter vi kan finne i forholdet mellom de tre generasjonenes erfaringer. Mens tidligere forskning på røff lek har fokusert på kjennetegn ved lek (jf. Hart og Tannock, 2019), bygger vi på den biografiske tradisjonen innenfor generasjonsstudier (Närvanen og Näsman, 2004), der deltakernes erfaringer av lek i barndommen og beskrivelser av hvilken mening røff lek hadde for dem er omdreiningspunkt. Med bakgrunn i dette, er forskningsspørsmålet vårt: *På hvilken måte endrer tre ulike generasjoners beskrivelser av røff lek i barndommen seg?* For å belyse dette har vi gjennomført kvalitative intervju med del-

takere fra tre ulike generasjoner. Vi innleder artikkelen med en kort oversikt over tidligere barndomshistorisk forskning på lek, før vi presenterer metodologiske valg og utfordringer. Datamaterialet undersøkes tematisk og våre analyser viser at røff lek beskrives på kontinuumet farlig lek – skummel lek – lek som rampestreker.

Lek i barndomshistorisk forskning

Lek fremheves som den viktigste delen av barnekulturen (Enerstvedt, 1978; Sutton-Smith, 1997). Lek som et barnekulturelt fenomen er vårt teoretiske utgangspunkt i denne artikkelen og innebærer fokus på deskriptive sider fremfor eventuell nytteverdi – en verdi som den pedagogiske forskningen hovedsakelig har vært opptatt av. Ut fra et barnekulturelt perspektiv er det moroa og spenningen som står sentralt i barns lek (Sutton-Smith, 1997). Lekforskningen beskyldes for ikke å ha vært der barn har vært, men der den ønsker at barn skal være; i den stille og rolige leken. Det har bidratt til at lekens ville sider er oversett, herunder røff lek. Barn lever i en kroppslig verden der det å løpe, hoppe og rope er gøy (Rasmussen, 1993). I et barndomshistorisk perspektiv diskuteres det at fortida idealiseres og idylliseres, og at samtidens barn stadig erfarer begrensinger i muligheter til røff lek. Idealiseringer av fortiden kan knyttes til en myte om den bekymringsfrie barndommen der barn fikk leke fritt, men også myten om at samfunnet var mer barnevennlig før (Cunningham, 2000; Korsvold, 2008; Nordbakke, 2018).

Det finnes generelt lite systematisk forskning på barns lek i historisk barndomsforskning (jf. Cunningham, 2000; Enerstvedt, 1978, 1982; Thuen, 2000). I Norge er de mest systematiske studiene utført av Åse Enerstvedt, som grundig dokumenterer hva barn har lekt før i tiden. Hun foreslår at leken i liten grad ser ut til å endre seg eller gå tapt. Barn viderefører lektradisjoner og leker mye det samme som barn lekte for 40–50 år siden (Enerstvedt, 1978,

1982, 2014). Enerstvedt nyanserer mange voksnes forestillinger om at samtidens barn ikke leker som de selv gjorde og hevder voksne ikke gjenkjenner barns lek (jf. Cunningham, 2000). Ørnulf Hodne (1987, 2010) har dokumentert barndomsminner knyttet til lek i skolen. Det er få spor av det som kan oppfattes som røff lek i disse studiene. Enerstvedt (1978) trekker frem skøyerstreker og poengterer at det er voksne som gir denne betegnelsen. Barn kaller det lek. Barna gir uttrykk for at de søker denne leken fordi den er morsom, spennende og litt farlig. Enerstvedt understreker at det ikke er farlig, men helt uskyldig lek, som for eksempel å ringe på dørklokker, skrive lapper, binde tråd i lommebøker, epleslang, binde to dører sammen og kaste snøball. I minner fra den gamle folkeskolen 1885–1925 finner Hodne (1987) beskrivelser av slåsskamper og krigslek. Hodne (2010) fant at barn i friminuttene ble nektet å leke bestemte leker, som for eksempel å kaste snøball og kaste på stikke. Dette føyer seg inn i en lang tradisjon for å betrakte lek som nyttig, farlig og umoralsk. Forbud ble et viktig virkemiddel. Barn anser ofte lek som en mulighet til å handle på egen hånd, og komme unna voksnes forbud og krav om lydighet. Forskningen vi har undersøkt antyder en spenning mellom generasjoner i oppfatning av hva som er lek og hva som eventuelt er god og dårlig lek.

Denne spenningen mellom generasjoner er eksplisitt hos Howard Chudacoff som i et historisk perspektiv belyser hvordan barn ikke fulgte voksnes formaninger. Han refererer til Janet Gillespie som reflekterer over sin egen barndom:

Since all the really interesting and original things we did were labelled «naughty» by the adult world, I didn't mind being naughty at all. (...) We were not interested in goodness; it was too boring (Chudacoff, 2007, s. 127).

I jakten på spenning og moro ser det ut til at barn unngikk de voksenovervåkede lekeplassene. Barna hadde andre tanker om

hvordan de kunne definere og selv kontrollere sin lek. For å illustrere hvordan barn og voksne betrakter lek ulikt, viser Chudacoff (2015) til dagboknotater til en jente på 9 år: «I don't think grown-up people understand what children like» (Chudacoff, 2015, s. 101). Chudacoff peker på at dette handler om en spenning mellom generasjoner i historien om barns lek. I Nord-Amerika før 1800 finnes skildringer av barn som ble slått for leken sin og sine «roguish tricks», men som ikke sluttet med dem, noe som illustrerer at barn gikk langt for å erfare moro og spenning (Chudacoff, 2015, s. 105).

Sett i et barndomshistorisk perspektiv, er et gjennomgående spørsmål hvor mye frihet barn skal ha i den ustrukturerte tiden, som eventuelt kan brukes til røff lek. Siste halvdel av 1900-tallet beskrives barndommen som kommersialisert og flere involveres i strukturerte voksenstyrte aktiviteter. Norsk forskning viser at denne tendensen fortsetter (Nordbakke, 2018). Denne utviklingen bidrar til at barns lek finner veien innendørs. Mange barn erfarte trolig at voksne dikterte deres lekaktiviteter i større grad (jf. Chudacoff, 2015; Nordbakke, 2018). Chudacoff (2015, s. 108) foreslår at:

Kids still find ways to appropriate their own play sites, incorporate and transform a multitude of objects into playthings, and conspire ways to elude adult management (...) That ability to find fun in a «town» of boys or girls, exclusive adults, is and has been what is wondrous about children's play.

Forskning på lek viser at barn og voksne, men også forskere, gjerne har ulike oppfatninger av den (Glenn, Knight, Holt og Spence, 2012). Røff lek misforstås ofte pga. ulike oppfatninger og erfaringer. For å korrigere misforståelser er det viktig å få utdypet forståelse for hvordan røff lek kan erfares og beskrives av ulike generasjoner. Utover samlebetegnelsen røff lek har vi ikke fulgt en bestemt definisjon av lek, men en fenomenologisk tilnærming (jf. Sutton-Smith, 1997): aktivitetene eller atferden deltakerne

selv erfarer som lek kategoriseres som lek. Før vi presenterer våre funn mer inngående, redegjør vi for metodologiske valg.

Metodologisk tilnærming

Datagrunnlaget består av 90 retrospektive individuelle intervju gjennomført i 2019 og 2020. Utvalget besto av menn og kvinner som i undersøkelsesperioden var mellom 70–80, 50–60 og 20–30 år. Generasjon i vår studie betegner deltakere født i tre ulike tidsrom som antas å ha påvirket deres minner av lek i barndommen. Deltagerne regnet seg som barn i perioden opp til femtenårsalderen. Det første utvalget er de som erfarte barndom under krigen og i etterkrigstiden (1940–1965). Det andre utvalget er de som var barn «da oljen kom til Norge» (1960–1985). Det tredje utvalget var barn i en periode med økt institusjonalisering av barndommen (1990–2015), med bl.a. full barnehagedekning og økt tilgang på digitale medier for alle (for utdyping av utvalg se Isaksen, Norderhus og Øksnes, 2021). Vi anvender generasjon også om forholdet mellom barn og foreldre (jf. Chudacoff, 2015).

Kriterier for utvalg var alder, jevn kjønnsfordeling og interesse for å dele barndomsminner. I våre forskningsetiske vurderinger har vi lagt til grunn de nasjonale retningslinjene (Den nasjonale etiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, 2021). Vi rekrutterte fra egne nettverk og var derfor oppmerksomme på frivillighet som et viktig forskningsetisk prinsipp. Vi har også vært opptatt av å behandle deltakerne respektfullt blant annet i gjengivelse av deres erfaringer av lek i barndommen, samt i å være sensitive i samtalene. Vår erfaring er at retrospektive intervju kan utløse uforutsette situasjoner der deltakerne blir berørt av minnene fra barndommen som kunne lede til bitterhet og gråt. Vi ivaretok deltakerne og forsikret oss om at de i etterkant av intervjuene hadde det bra. Den juridiske lovligheten ved studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Retrospektive intervju kan fange opp de ny-

anser den historiske barndomsforskningen etterlyser (Korsvold, 2008) og skape en dypere forståelse for kompleksiteten ved røff lek og hva den gir slags mening for de som deltar i den. Tematikken i intervjuguiden la opp til en åpen og bred undersøkelse av aspekter som ofte regnes som en god, moderne barndom, for eksempel lek, moro, venner og skole (Cunningham, 2000, s. 27). I analysene av data-materialet la vi merke til at erfaringer av *farlig lek* ble fremhevet av mange deltakere i de to eldste generasjonene. Kodingen ble en invitasjon til videre avgrensede analyser (Saldaña, 2021), ikke minst med bakgrunn i mangelen på barndomshistorisk forskning og lite teoretisering av farlig lek. Vi har forholdt oss til deltakernes fortellinger gjennom en fortolkende praksis (Gubrium og Holstein, 1997). I vår fortolkende praksis har vi lagt til grunn at temaene deltakerne bringer inn ikke kan tas for gitt, men må underbygges med materiale. Vår vurdering av hva som er viktig å kode bygger på vår teoretiske skolering (Saldaña, 2021). Vi har studert transkripsjonene i flere omganger for å forstå og kode materialet. I arbeidet med sortering og redusering har vi bygd på tematikker som var gjentakende hos deltakerne i de ulike generasjonene. Vi har rekategorisert materialet i flere omganger. I dette arbeidet har vi jobbet med å sikre at vi forholder oss til materialet på en rettferdig og etterrettelig måte. Det har vært viktig for oss å ikke tvinge materialet inn i teoretiske kategorier (Saldaña, 2021).

Kategoriseringen er som nevnt basert på deltakernes ord, men preges av forskernes teoretiske blikk. Mens farlig lek var en betegnelse deltakerne anvendte, fant vi ved nærmere analyser av materialet grunnlag for å anvende den akademiske betegnelsen røff lek (jf. Hart og Tannock, 2019) som en overordnet kategori. Deretter ble farlig lek, skummel lek og rampestreker valgt som nyanseringer med bakgrunn i deltakernes beskrivelser og vokabular. Deltakernes egne analytiske refleksjoner har vært viktige for oss (Rennstam

og Wästerfors, 2015). Kategoriene deltakerne har inspirert til anser vi som fruktbare på den måten at folkelige varianter av akademiske uttrykk bringes inn og nyanserer forskning på røff lek ut fra den subjektive erfaringen i retrospekt. Lekrelatert forskning støtter seg ofte på teoretiske forestillinger om lek (Glenn et al., 2012) som kan stå i motsetning til deltakernes erfaringer eller folkelige forståelser av lek. Med intensjonen om å beholde nærhet til våre data (Saldaña, 2021), har vi forsøkt å gå i dialog med empirien. Utdrag av deltakernes fortellinger presenteres i beskrivende sekvenser som gjenspeiler tematikkene de brakte inn (Rennstam og Wästerfors, 2015).

Kontinuitet og endring i generasjoners røff lek

Å finne spor av både endringer og kontinuitet hører til barndomshistorie generelt og historien om barns lek (Chudacoff, 2015; Karsten, 2005; Schruppf, 2008). Beskrivelser av røff lek forekom ofte i materialet vårt og var noe begge kjønn i alle generasjonene fortalte om. Vi tolker det som uttrykk for kontinuitet. Vår tolkning er at røff lek synes å ha stor betydning for deltakerne. Det kommer også til uttrykk når de forteller at de gikk langt for å delta i ulike former for røff lek. Etter hvert fant vi at det dreide seg om ulike nyanser og varianter av røff lek. Røff lek, slik deltakerne beskriver den, deler noen karakteristikk (jf. Hart og Tannock, 2019), men har også andre nyanser som kommer til uttrykk på et kontinuum fra *farlig* lek, *skummel* lek til *lek som rampestreker*. Alle deltakerne beskriver jakten på spenning og moro som drivkraften for å søke røff lek.

Farlig lek – tilhører den fortiden?

Flere deltakere påpeker at leken deres var så røff at de opplevde den som farlig. Det var i hovedsak deltakerne fra de to eldste generasjonene som beskrev den farlige leken. Når Enerstvedt (1978) hevder at den leken barn i hennes undersøkelse beskriver som skøy-

streker og litt farlig var helt uskyldig lek, overprøver hun barns oppfatning. Samtidig antyder hun at begrepet farlig brukes ureflektert. Det pekes dessuten på individuelle oppfatninger av hva som konstituerer farlig aktivitet (se Sandseter, 2007). Det kan føre til både en undervurdering og overvurdering av hvor farlig lek kan være. Farlig lek kan forstås opp mot risikofylt lek (Sandseter, 2007) som kan føre til skader. I vår studie beskriver deltakerne at leken førte til skade og død. Å snakke om farlig lek kan forstås som en selvmotsigelse når et sentralt kjennetegn på lek hevdes å være en ufarlig sone der barn kan prøve ut virksomhet de ikke ville turt i «virkeligheten» (Sutton-Smith, 1997). Andre lekforskere antyder en mer komplisert grense mellom lek som ufarlig og farlig (Schousboe, 1993). Den grensen berøres i vårt materiale:

Årene på rattkjelke i gatene. Da rant vi fra Kuhaugen og ned til Innherredsveien. Det var mindre trafikk, men det var jo livsfarlig likevel. Jeg husker det var Singsakertrikken den gangen som gikk i sløyfe. Jeg har det bildet veldig klart: Jeg og en annen kom ned gaten i full fart over trikkeskinnen og der kom trikken antagelig en meter fra oss. Jeg så bare svart. Vi føk forbi. Hadde det vært en tidel, kanskje et hundredels sekund senere, så hadde jeg ikke vært her i dag (Tore, 72).

Tore beskriver aking på rattkjelke som en form for lek som var farlig for ham og vennene. På denne måten utfordrer han, og andre deltakere i studien, vanlige definisjoner av lek (King, 1979). Utsagn som indikerer at det handler om lek har Maren (54) når hun sier: «Jeg tror ikke vi ensat at ting kunne være farlige». Deltakerne forteller at de glemte formaninger og forbud når de lekte: «Vi fikk nok noen formaninger om å være forsiktige, men når vi kom ned dit [til elva] så lekte vi og glemte det» (Karl, 50).

De to eldste generasjonene beskriver det vi tolker som *farlige lekesteder*. Det var i fjell og bergskrenter, ved elver, i fjæra eller ved vann.

Beskrivelser av farlig lek var ofte knyttet til det å være aktiv og ute i naturen, men også mellom husene, i gata eller i trafikken:

Mange av lekene gikk ut på å utfordre hverandre til å gjøre ting som kunne være ganske farlig. Lek som gjorde at vi ble kjemperedde. Vi klatret mye i bratte skråninger i fjellet og en gang falt en av kompisene mine ned. Vi klatret også mye i fiskejellene og der ramlet vi også ned flere ganger (Johan, 53).

Sammenliknet med andre land har barn i Norge trolig hatt en stor rekkevidde for hvor de kunne leke i sin barndom (Karsten, 2005). I tråd med tidligere forskning (Chudacoff, 2015) forteller deltakerne i liten grad at de lekte på lekeplasser, barnehagen eller på skolen. De unngikk voksenovervåkede områder. Noen forteller at det var steder de egentlig ikke fikk lov til å leke fordi det var farlig. Dette åpner for nyansering av idylliseringen av fortidens barndom der barn fikk leke fritt. Voksne satte restriksjoner, men de ble ofte brutt eller glemt.

De to eldste generasjonene har mange minner om lek i trafikken. Selv om det var færre kjøretøyer i gatene da de hadde sin barndom, fortelles det om høy risiko for skade. Flere av de eldre deltakerne forteller om dødsfall i forbindelse med aking og å kjøre sparktog (sparkstøttinger som ble satt sammen som tog) i trafikken. Noen få fra den yngste generasjonen beskriver minner om aking rett ut i trafikkerte veier, men de hadde ingen fortellinger om «broiing». Det var en populær lek blant de to eldste generasjonene:

Da fikk vi tak i baklemmen. Det sto gjerne en på hver side av veien og når lastebilen kom hev vi oss frem og fikk vi tak i baklemmen og så klinket vi oss til. Der hang vi. Det var farlig. Jeg husker vi broijet. Kommunen hadde en firhjulstrekk landrover med tilhenger. Den broijet vi nedover Festningsgaten. Jeg tror vi var fem stykker. Og så var det bart der som hjulene gikk og så var det snø mellom og på sidene. Vi var fem-seks stykker som hang bakom der. De så oss jo de som kjørte og så begynte de å kjøre sikksakk. Vi havarerte

hele gjengen i en klasse av guttunger. Den ene hadde kul i hodet og blåøyer og forstuede ankler. Vi hinket oss bort derifra, husker jeg (Tore, 72).

Vi kan spørre om dette ville skjedd i dag eller om det som Schrumpf (2021) omtaler som «en endret barndomsforståelse» ville gjort det utenkelig for sjåføren å gjøre situasjonen farligere for barna.

Nært relatert til de eldste generasjonenes muligheter til å leke overalt var tilgangen til *farlige materialer og ting*. De to eldste generasjonene forteller hvordan også farlige ting ble leketing (jf. Chudacoff, 2015). De kunne finne materialer til å lage pil og bue eller sprettert. Stoppenåler og ullgarn de fant hjemme, ble brukt til luftgeværpiler og erter til blåserør. Vi hørte fortellinger der barn ble truffet i øyne og ble blinde. Andre materialer fant man fritt i naturen: «Ett av de sterkeste minnene er da jeg sprang etter en av kompisene mine med en stor stein og kastet den i bakhodet på ham og jeg husker at blodet sprutet» (Johan, 53). Også jenter fortalte om voldsomme steinkriger de deltok i. Ofte gikk det bra, men det hendte at barn døde. Deltakere fra de to eldste generasjonene forteller at de fant ting fra krigen som kunne være farlig, for eksempel sprengstoff og granater. Etter hvert som barna ikke like lett fant spennende ting fritt rundt omkring, kjøpte de utstyr som de kunne leke med:

Det var spesielt jeg og en til som holdt på med det. Da kjøpte vi ugress-salt, natriumklorat. Det rørte vi ut i vann og så dynket vi avisapir i det vannet. Da fikk vi natronpapir og kunne lage raketter og bomber. Det var som krutt, det. Det var et farlig eksplosiv (Asgeir, 53).

Vårt inntrykk er at deltakerne, som barn, var klar over farene og at voksne hadde sagt fra om hva de ikke fikk lov til å leke med og hvor. Likevel oppsøkte deltakerne fra alle generasjonene farlige steder og prøvde å få tak i farlige ting for å oppleve spenning og moro sammen med venner. Deltakerne beskriver den farlige leken som noe å trakte etter, som noe de for

eksempel skulket skolen for å delta i, eller de brøt regler og forbud for å gjøre. De visste godt hva de hadde lov til, men det handlet også om at de glemte seg eller ikke kunne la være eller stoppe leken. Hilde (56) forteller:

*Det var mye spenning knyttet til denne leken [akingen]:
hvor hardt det var, hvor mye is det var, hvor mye snø
det var og hvor mye vi kom til å slå oss. Klarte man å
styre unna trærne, klarte man å unngå veien?*

Å knytte drivkraften ved leken til spenning og moro er i tråd med et av de viktigste kjennetegn på lek (jf. Sutton-Smith, 1997).

Den yngste generasjonen beskriver mange av de samme røffe lekene som de to andre generasjonene, men det er få fortellinger om farlig lek som kan sammenliknes med de eldste generasjonenes. De yngste forteller ikke om dødsfall. Kristine (24) forteller om en av de farligste episodene for den yngste generasjonen når hun beskriver lek med ild som førte til at det tok fyr i tørr halm. På samme tid preges den yngre generasjonens fortellinger i større grad av voksnes restriksjoner som skjærer dem fra den farligste leken. Også de eldste generasjonene erfarte forbud i leken, men det var trolig utfordrende å opprettholde forbudene fordi barna hadde stor lekeradius. I den grad voksne tematiseres i de eldste deltakeres fortellinger er det snakk om unngåelser. Deltakerne beskriver at økte restriksjoner kom av voksne som var tettere på barna og hadde bedre mulighet til å sørge for at regler og forbud ble overholdt. Disse erfaringene kan forstås i lys av en sammensatt historisk og teknologisk utvikling som påvirker det fysiske lekemiljøet. For eksempel økende trafikk, utbygging og sikkerhetskrav, der blant annet byggeplasser ble inngjerdet. Medieutviklingen, inkludert digitalisering, flyttet leken inn på barnerommene, barndommen institusjonaliseres og bidrar til at leken blir mindre farlig (Chudacoff, 2015; Nordbakke, 2018). En økt

oppmerksomhet omkring barns tid og rom til å leke førte leken inn på trygge steder beskyttet fra mye som kunne være farlig.

Skummel lek – institusjonalisering ufarliggjør?

Å avgjøre om en lek var farlig eller skummel var utfordrende både for forskerne og deltakerne. Lek beskrevet som farlig av deltakerne, ble av forskerne oppfattet som skummel og omvendt, slik vi så hos Enerstvedt. Vi gjenkjente den metodologiske utfordringen som innebærer at mønster sjelden er hundre prosent komplett og uimotsigelig. Beskrivelser kan ofte tilhøre flere kategorier (Saldaña, 2021). Dette kan også tolkes som uttrykk for spenningen mellom generasjonene og individuelle vurderinger avgjør hvor grensen går for om noe er farlig eller skummelt. Grenseoppgangene er uklare. I ord-bøker brukes skummelt om noe som oppleves som farlig uten å være det. Det kan være ubehagelig eller noe man kvier seg for. Poenget er at mange av deltakerne skiller farlig lek fra leken som bare var skummel. Misforståelser knyttet til røff lek kan trolig forstås i lys av forestillingen om at den er entydig farlig (Hart og Tannock, 2019), men våre deltakeres beskrivelser viser at ikke all røff lek er farlig – selv om voksne brukte det som et argument for å forby visse leker. Mange av våre deltakere fra alle generasjonene forteller om episoder hvor det kunne gå hardt for seg. Det var sjelden de reflekterte over at det kunne være farlig mens de var i leken, men det var skummelt. Sett i ettertid er det flere som trekker fram at det nok kunne være mer farlig enn de ante da de stod midt i leken. En måte å tolke skillet hos deltakerne mellom farlig og skummel, var at de selv mente de i all hovedsak hadde kontroll på den skumle leken de forteller om, og at de vet at det gikk bra.

De eldste deltakere beskriver også motsatt, at leken var mindre farlig enn man kanskje skulle tro: «Vi fikk god oversikt over hva vi mestret og hva vi ikke mestret. Jeg kan ikke huske at noen skadet seg» (Ellen, 52). Det dreide seg kanskje

mer om at leken var grenseoverskridende med tanke på regler og normer, og risiko for sanksjoner. Å skille mellom hvorvidt lek er farlig eller skummel ser ut til å være mindre utfordrende når barndommen institusjonaliseres og barns lek i økende grad foregikk på *institusjonaliserte lekesteder* som ikke var direkte farlige. Selv om de skulle være barnevennlige, kunne lekeklassene invitere til skummel lek. Også mye av den skumle leken foregikk ute i naturen: «Vi klatret mye i trær» (Roy, 25). Else (70) forteller at de klatret så høyt opp at de nesten ikke turte å klatre ned igjen. Mange fra de to eldste generasjonene forteller at om sommeren lekte de ved elva eller sjøen, uten voksne til stede: «Det var ingen som passet på oss. De stupte til og med fra broa og ned i elva før de hadde lært seg å svømme» (Randi, 72).

Samlet sett er beskrivelsene fra 20–30-åringene mer preget av lek de erfarer som skummel enn farlig. Måten de forteller om det på kan være uttrykk for at de synes voksne overdriver i sine vurderinger av hva som kan betegnes som farlig lek. Deltakerne fra alle generasjonene forteller for eksempel om at snøballkrig var en populær aktivitet. De eldre deltakerne minnes leken som morsom, men det kunne også være skummelt dersom eldre unger deltok. I motsetning til de eldre generasjonene forteller flere av 20–30-åringene at snøballkrig var forbudt eller kunne bli stoppet når den foregikk i skolens friminutt. Andreas (27) forteller:

Det var også snøballkriger mellom trinn (...). Det var egentlig ikke lov, men det var artig. (...) Jeg har ikke helt skjært meg på hvorfor det ikke var lov, men det var sikkert fordi at de voksne var redde for at vi skulle være stygge når vi kastet. Men jeg så aldri på det som et problem. Jeg kommer ikke på at det var noen som skadet seg noe voldsomt på det.

I sitatet kommer spenningen mellom generasjoner, mellom voksne og barn, frem når Andreas ikke skjønner forbudet mot snøballkrig. *Kongen på haugen* var også en lek som alle generasjonene beskriver at de holdt på med.

Siri (25) forteller at hun husker godt *Kongen på haugen*. Brøytebilen lagde en stor snøhaug midt i skolegården der barn i alle aldre samlet seg. De fikk holde på helt til noen ble skadet: «Det kunne bli litt voldsom lek». Siden det kunne «gå hardt for seg» ble denne leken forbudt på flere skoler i Norge på 2010-tallet. Dette skriver seg inn i historien om forsøk på å forby barns lek (Cunningham, 2000). Ved norske skoler og barnehager ser vi eksempel på at lek forbys, særlig den røffe i form av leke-slåssing, og tradisjonelle leker som utvikles inspirert av voldelige filmer og spill (Espeseth, 2021). Ironisk nok gjør forbud ofte leken mer spennende. Det ble trolig lettere å sanksjonere regler og forbud når barn befant seg innenfor institusjonenes rammer, på lekeplasser eller skolegårder der voksne kunne følge med på leken. Det å flytte leken inn i institusjoner kan handle om å ufarliggjøre røff lek, å gjøre den «bare» skummel. Utvikling av barndomsforståelse kan spille inn med tanke på at den til en viss grad ga barn større frihet før i tiden, og hvor barn grep muligheten til å ferdes mer fritt på godt og vondt (Schrumpf, 2021).

At voksne og barn har ulike oppfatninger av farlig og skummel lek har stått frem som en særlig utfordring i deltakernes fortellinger om denne leken. Det fremstår som tydelig, også for skummel lek, at deltakerne kunne anstrenge seg for å erfare spenning og moro:

Jeg lekte litt med brødrene mine. (...) jeg hadde mye tøff lek med dem, softgun og paintball. Jeg var menneskelig målskive. Jeg var den irriterende lillesøstra som gjerne ville være med. De var jo forbildene mine og jeg gikk langt for å få være med (Charlotte, 25).

I hovedsak driver alle generasjonene med mye av den samme skumle leken, men med noen variasjoner. Mens de eldste generasjonenes skumle lek foregår utendørs, er den yngste generasjonens lek i større grad institusjonalisert. Det kan synes som om de eldste deltakernes skumle lek er mer i grenseland til farlig enn de yngstes lek. Samtidig er det en vurderingssak

hvorvidt lek med softgun er mindre farlig enn lek med pil og bue de eldste generasjonene drev med.

Rampestreker – en morsom lek i tre generasjoner

Mange av deltakerne i studien forteller om rampestreker. I den barndomshistoriske forskningen trekker Enerstvedt (1978) frem skøyerstreker som en egen kategori definert av voksne. Barn kaller det lek. Lek og rampestreker kan overlappe, men handler ikke alltid til det samme. Mens barn i lek er fokusert på hva de holder på med, er rampestreker mer orientert mot å utfordre grenser og eksperimentere, noe som kan betraktes som lekenhet (jf. Steinholt og Harstad, 2021). Steinholt og Harstad (2021) skiller mellom lek som noe som skjer med barn og rampestreker som noe barn lar skjete. Rampestreker forstås som noe barna kan gjøre spontant, men også planlegger. I vårt materiale ser vi at rampestreker i liten grad reduseres på den måten at generasjonene erfarer at de begrenses av teknologisk eller annen samfunnshistorisk utvikling. Rampestreker fremstår som relativt uavhengig sted og ting. Det er heller slik at den finner nye former i nær tilknytning til, for eksempel, institusjonaliseringen. Denne lekenheten kan sies å være uttrykk for kontinuitet. Det er denne lekenheten vi tydeligst gjenkjenner i deltakernes fortellinger. Rampestrekene som beskrives går igjen i alle de tre generasjonene, som epleslang, ringe på dører og stikke av, «tulleringe» (å ringe til datidens fasttelefon der nummer ikke ble vist og ingen kunne vite hvem som ringte) eller kaste epler, plommer eller snøballer på vindu og biler.

Deltakerne i undersøkelsen vår forteller at rampestreker ofte handlet om å teste ut voksnes reaksjoner. Den yngre generasjonen knytter flere av sine rampestreker til det institusjonelle hverdagslivet. De bruker rampestreker om det å finne på tull og tøys i skolegården:

Det var ikke så mye kontroll og det var lett å stikke av, det husker jeg vi gjorde på SFO (skolefritidsordning). Da kunne vi springe ned mot butikken og de voksne kom løpende etter oss for å hente oss tilbake (Trine, 26).

Også i barnehagen minnes deltakerne at de gjorde ting de ikke hadde lov til. Å rømme fra barnehagen er et kjent fenomen (Rasmussen og Smidt, 2001). Synnøve (24) forteller at hun og ei venninne pleide å stikke av:

Vi sprang fra vår barnehage over et jorde og til en annen barnehage. (...) De voksne fra den andre barnehagen kom og spurte om vi var nye. De hadde sikkert fått en telefon om at vi var der og kom ut til oss. De lot som ingenting og det var så artig. Det gjorde vi flere ganger. (...) Vi ble ganske smarte etter hvert og fulgte med når det var pause, når en av de voksne gikk inn og det kom nye ut. Da benyttet vi anledningen til å stikke av. (...) Det var så artig, spennende og skummelt på samme tid.

Mange rampestreker var ganske uskyldige, slik Sofie (24) forteller: «Iblant gjorde vi pøbelstreker. Vi kastet røykbomber bak skolen. Sånne som vi kjøpte med ulike farger. Ingen fant ut hvem som gjorde det, så det gikk fint». Deltakerne veksler mellom å bruke pøbelstreker, rampestreker og skøyerstreker. Pøbel blir ofte assosiert med hærværk og deltakerne husker at voksne kunne bli sinte for noe av det som de gjorde. De understreker at de gjorde rampestreker for å ha det gøy og spennende, ikke for å ødelegge ting. De kunne kaste plommer på vegger, men de kastet bevisst så de ikke skulle treffe vindu eller noe som kunne bli ødelagt. En aktivitet som alle de tre generasjonene beskriver, er å lage tomme lurepakker som de la på veien for å lure folk til å plukke opp. Det kunne være en fin pakke eller en lommebok festet i et fiskeesnøre som barna nappet bort når voksne bøyd seg ned for å ta den opp. En litt annen variant av denne rampestreken forteller Karl (53) om:

Det verste vi gjorde, og som jeg har skjønt i ettertid var litt stygt, var å strekke en ulltråd over veien. For i mørket ser det ut som ståltråd. Da bråbremsset bilene selvfølgelig når de så den. Det kunne jo være litt leit hvis det var glatt og sånn, men til stor jubel fra barna.

Rampestrekeene var ikke kun rettet mot voksne, men også mot yngre barn:

Jeg og en til ble en gang fanget av to eldre gutter. De var cowboyer og vi var indianere. De satte oss inn i et revebur, et tomt bur som sto mellom to bur med rev i. Der ble vi plassert helt til noen voksne kom og hentet oss. Vi kom oss ikke ut selv fordi vi var låst inne og det var jo store dyr på siden av, så da var vi litt redd. En gang tok de oss med i en fryser som var gravd ned på stranda. Den gravde de opp og puttet oss oppi og så gravde de over igjen. Etter ei stund ble de nok litt bekymret, og kom og hentet oss (Johan, 53).

Ut fra hvordan Johan forteller historien fremstår det som ganske uskyldige rampestreker der vi aner at også barn har ulike oppfatninger av hva som var lek og ikke. Intensjonen var trolig ikke å skade noen (jf. Hart og Tannock, 2019). Mens de eldre barna kanskje ville skremme de yngre litt og syntes det var moro, kan det hende barna i fryseboksen syntes det var skummelt eller til og med farlig. Det handler om ulike posisjoner eller ståsted man har i leken eller rampestreken (Schousboe, 1993).

Alle sier det var spenningen ved om de ble oppdaget som var drivkraften i mye av rampestrekeene. Enkelte var så utspekulerte at når de gikk på slang, tok de med seg barn som ikke løp så raskt, for selv å komme seg unna. Andre forteller at de kunne løpe langt inn i skogen for å gjemme seg. Flere forteller at dersom de fikk lov til å ta epler, var det ikke så stas å gjøre det. Dersom den de ringte på til ble sint, var det ekstra spennende, slik Ellen (52) forteller:

Jeg husker spesielt en kar nedi gata. Han var lærer og han var kanskje spesielt utsatt av den grunn. Han kom en gang etter oss. Det var mørkt, så vi sprang innover skogen. Jeg husker vi gjemte oss bak ei rot og

vi hørte at han kom etter oss for å lete etter oss. Han var rasende, men vi synes det var spennende. Så det var jo underholdende. Det var ikke like morsomt hvis noen bare åpnet døra og lukket den igjen. Det var ikke det som var spennende.

At voksne ikke reagerte eller ga uttrykk for aksept for rampestreker var noe deltakerne ikke verdsatte. Det bidro heller til en utfliating av den. Flere forteller at de minnes at det som var spennende var nettopp å bevege seg i grenseland mellom hva som var lov og ikke lov, det å snike seg til ting. Mens farlig lek og skummel lek ofte handlet om å unngå voksne, var deltakernes fortellinger om rampestreker relatert til oppvigling og turring (Steinsholt og Harstad, 2021), en form for opposisjon mot voksne, men også barn, jenter mot gutter, eldre mot yngre. Det blir tydelig i fortellingene om rampestreker hvordan leken må leke med noe eller noen, og at særlig voksnes grenser er morsomme å utfordre (jf. Steinsholt og Harstad, 2021). At det er morsomt, går igjen i beskrivelsene. Det dreier seg ofte om beskrivelser av et fellesskap, vi mot dem, å ha moro på voksnes bekostning, noe som kan gjenspeile spenningen mellom generasjoner. Det kunne være skummelt, men aldri farlig!

Avsluttende diskusjon

I denne studien stilte vi spørsmål ved hvordan tre generasjoners beskrivelser av røff lek i barndommen endrer seg. I forlengelsen av Chudacoffs studie av minnemateriale knyttet til barns lek i USA, viser vår studie hvordan generasjoner i Norge fra 1940-tallet og frem til 2000-tallet har funnet rom for røff lek. Vi tolker fokuset på røff lek som uttrykk for at det var betydningsfullt for mange og noe de la seg på minne – både på godt og vondt. Våre deltakere gir uttrykk for at også de som var barn mellom 1990–2015 lekte røft, om enn med noen andre betingelser enn de som var barn mellom 1960–1985 og mellom 1940–1965. Dette innebærer en barndomshistorisk kontinuitet som dermed utfordrer forestillingen om at yngre generasjoner ikke finner rom for røff lek på

grunn av regulering og restriksjoner, men at spontan, ustrukturert lek og utendørslek marginaliseres (Pollock, 2019). På samme tid kan røff lek nyanseres på kontinuumet fra farlig lek, til skummel lek, til mer uskyldige rampestreker. Vi ser en forskyvning i den røffe leken blant de tre generasjonene på kontinuumet der vi hører mindre om den farlige leken som førte til død og store skader på mennesker blant den yngste generasjonen. Selv om også enkelte fra den yngre generasjonen forteller om minner om farlig lek, finner vi at de to eldste generasjonene beskriver leken som mer farlig enn den yngre generasjonen. Man kan derfor stille spørsmål ved om den farlige leken tilhører fortiden. Vilårene for leken har endret seg, og med bakgrunn i vårt materiale har vi sett at for eksempel de fysiske forholdene gjør det vanskeligere for den yngre generasjonen å broi og kjøre sparketog som de eldste. Vi er kjent med at ungdommer i 2021 hadde spenning og moro med å henge etter busser. Nylig har vi også observert barn i Trondheim som kaster seg ut på akebrett parallelt med biler som kjører. Det er interessant, og kan bety at den yngre generasjonen viderefører former for farlig lek. At den ikke kommer tydeligere frem i vårt materiale kan henge sammen med hvordan de yngste deltakerne snakket om leken. Det er mulig å tolke dem som preget av normative syn på hva som er god oppdragelse og god barndom (Madsen, 2018).

Den eldre generasjonen beskriver på sin side i mindre grad rampestreker. De husker at de gjorde rampestreker, men utdyper ikke. Når de har fortellinger om brojing og steinkrig, blir rampestreker kanskje ikke verdt å nevne. Rampestreker ser ut til å være den formen for røff lek som er tydeligst gjennomgående for alle generasjonene. Det er liten tvil om at en rekke sammensatte og komplekse forhold som teknologisk utvikling, økt sikkerhet, institusjonalisering og sentralisering (jf. Nordbakke, 2018) har bidratt til at erfaringer av farlig lek er blitt færre. Mye av leken beskrives av alle generasjonene som skummel. I tråd med tidli-

gere forskning har vi sett at deltakerne peker på at voksne og barn ofte har ulike oppfatninger om hva som er farlig og skummel lek. Våre funn viser at flere av deltakerne i studien, i sin beskrivelse av den røffe leken, ser at den kunne vært farligere enn de forstod da de deltok i den. Å kategorisere den som farlig eller skummel var komplisert og noe som reflekterte spenninger mellom generasjoner, forstått som barn og voksne (Chudacoff, 2015). Slik vi tolker den yngre generasjonen mente de at mange voksne kategoriserte leken som farlig når den ikke var det, og frarøvet barn muligheter til lek de verdsatte. Det kan knyttes til at en sentral drivkraft for den røffe leken som deltakerne i alle generasjonene beskriver, er jakten på spenning og moro. Denne jakten handler ofte om hvordan barn skaper sine egne rom for lek, både innenfor og utenfor de rommene voksne regulerer (Chudacoff, 2007, 2015; Hart og Tannock, 2019; Sutton-Smith, 1997). Dette viser blant annet til sitatet i tittelen som peker på at selv om noe ikke var lov, var det morsomt. Kanskje nettopp fordi det ikke var lov. Det illustrerer hvordan barn er gode til å se moroa i verden omkring og går langt for å erfare den. De følger ikke voksnes formaninger, men finner muligheter til å leke på egen hånd, selv om de er klar over at voksne oppfatter det som en dårlig lek (Chudacoff, 2015; Rasmussen, 1993), også innenfor institusjonene. Det åpnes for å stille spørsmål ved tradisjonen for ensidig å betrakte lek som unyttig, farlig og umoralsk, og å innføre forbud uten videre.

Deltakerne i vår studie gir uttrykk for nyanserte tanker om at erfaringen av spenningen og moroa med røff lek er en vesentlig livserfaring, noe som gir livet en særlig kvalitet. Mange deltakere oppvurderer den røffe leken i retrospekt og antyder at barn gjerne kunne hatt mer av den i dag, at barn beskyttes eller kontrolleres for mye og møter krav om at leken skal være pedagogisk riktig. Dette nyanserer spenningen mellom generasjoner der eldre har undervurdert barns lekekultur (Chudacoff, 2015, s.101):

(...) even the older generation has admitted that self-structured play can define the main joy of childhood, a means whereby, under the right conditions, youngsters independently learn and adapt through self-expression, risk-taking, and interaction.

Med bakgrunn i materialet vårt argumenterer vi for at røff lek er historisk og samfunnsmessig betinget, men at også det enkelte barns jakt på moro og spenning virker inn på hvorvidt røff lek stadig fremstår som en del av barns lekstradisjon. Røff lek fremstår som et komplekst tema og i denne studien dekker vi kun et område der tre ulike generasjoner beskriver sine lekerfaringer fra barndommen. Til tross for at Enerstvedt (1982) dokumenterer at barn viderefører lekstradisjoner, uttrykker hun også bekymring for at barns lekstradisjon kan forsvinne om forholdene ikke legges til rette for den. Det peker på behov for videre forskning, som kan dokumentere barns erfaring av lek i en tid der mye av leken synes organisert (Chudacoff, 2015; Hart og Tannock, 2019). I tillegg til den barndomshistoriske verdien av forskningen, kan vår forskning også gi bedre grunnlag for refleksjon omkring voksnes grensesetting av røff lek.

Takk

Takk til deltakerne i denne studien som har bidratt med sine minner om lek i barndommen og til Institutt for lærerutdanning, NTNU, for økonomisk støtte til å gjennomføre studien.

Referanser

- Chudacoff, H.P. (2007) *Children at Play. An American History*. New York: New York University Press.
- Chudacoff, H.P. (2015) The history of children`s play in the United States, Pellegrini A.D. (red.) *The Oxford Handbook of the development of play*. New York: Oxford University Press, s. 101– 109.
- Cunningham, H. (2000) *Barn og barndom fra middelalder til moderne tid*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Den nasjonale etiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, (2021) *Forsknings-etiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Tilgjengelig fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Enerstvedt, Å. (1978) *Kongen over gata*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Enerstvedt, Å. (1982) *Tampen brenn. Norske barneleikar*. Oslo: Det norske samlaget.
- Enerstvedt, Å. (2014) *Vil du vite hvordan barn lekte i gamle dager?* Bergen: Eide forlag.
- Espeseth, D. (2021) *"Squid Game" endret leken i barnehagen*. Tilgjengelig fra: https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/_squid-game_-endret-leken-i-barnehagen-1.15704665 (Hentet: 27.oktober 2021).
- Glenn, N.M.; Knight, C.J.; Holt, N.L. og Spence, J.C. (2012) Meaning of play among children, *Childhood*, 20(2), s. 185–199. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1177/0907568212454751>
- Gubrium, J.F. og Holstein, G.A. (1997) *The New Language of Qualitative Method*. New York: Oxford University Press.
- Hart, J.L. og Tannock, M.T. (2019) Rough play: Past, Present, and Potential, i Smith, P.K. og Roopnarine, J.L. (red.) *The Cambridge Handbook of Play*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 200–221.
- Heywood, C. (2005) *Barndomshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Hodne, Ø. (1987) *Skolen i gamle dager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hodne, Ø. (2010) *Folkeskolen i folkeminnet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Isaksen, G.I.; Norderhus, R. og Øksnes, M. (2021) Ikke dårligere enn før, men annerledes: En generasjonsstudie av lek i barndommen, *Barn*, 39(1), s. 27–39. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.5324/barn.v39i1.3763>

- Karsten, L. (2005) It All Used to be Better? Different generations on Continuity and change in Urban Children`s Daily Use of Space, *Children`s Geographies*, 3(3), s. 275–290. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1080/14733280500352912>
- King, N. (1979) The kindergartners` perspective, *The Elementary School Journal*, 80(2), s. 80–87. Tilgjengelig fra: <https://www.jstor.org/stable/1001284>
- Korsvold, T. (2008) Introduksjon til tema-nummeret. Tema: Barn og barndom i historien, *Barn*, 26(2), s. 5–12. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.5324/barn.v26i2.4339>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Madsen, O.J. (2018) *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Närvänen, A.-L. og Näsman, E. (2004) Childhood as Generation or Life Phase?, *Young*, 12(1). Tilgjengelig fra: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1103308804039637>
- Nordbakke, S. (2018) Children's out-of-home leisure activities: Changes during the last decade in Norway, *Children's Geographies*, 17(3), s. 347– 360. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1510114>
- Pollock (2019) Children at play in Western Europe, 1500–1800, i Smith, P.K. og Roopnarine, J.L. (red.) *The Cambridge Handbook of Play*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 281–301.
- Rasmussen, H. T. (1993) *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Rasmussen, K. og Smidt, S. (2001) *Spor af børns institutionsliv. Unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. København: Hans Reitzels forlag.
- Rennstam og Wästerfors (2015) *Fra stoff til analys: om analysearbeite i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur AB
- Saldaña, J. (2021) *The Coding Manual for Qualitative Researchers. 4. utg.* Sage Publications Ltd (UK).
- Schrumpf, E. (2008) Barndomshistorie – perspektiver og problemer, *Barn*, (26)2, s. 13–30. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.5324/barn.v26i2.4337>
- Schrumpf, E. (2021) Foreldrefellen, *Klassekampen*, 20.04.21. Tilgjengelig fra: <https://klassekampen.no/utgave/2021-04-20/foreldrefellen>
- Sandseter, E. B. H. (2007) Categorising risky play – How can we identify risk-taking in Children's play, *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), s. 237–252. Tilgjengelig fra: https://www.researchgate.net/publication/236986860_Categorizing_risky_play_-_How_can_we_identify_risk-taking_in_children's_play
- Schousboue, I. (1993) Den onde leg. En udvidet synsvinkel på legen og dens funksjoner, *Nordisk Psykologi*, 45(2), s. 97–119. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1080/00291463.1993.10637085>
- Steinsholt, K. og Harstad, O. (2021) Kunsten å erobre paradiset? Et blikk på rampestreker og avgrensede meningsprovinser, i Fodstad, C.; Glaser V. og M. Sæther (red.) *Den frie lekens vilkår*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 25–44.
- Sutton-Smith, B. (1997) *The ambiguity of play*. Harvard: Harvard university press.
- Thuen, H. (2000) Introduksjon, i Cunningham, H. (red.) *Barn og barndom fra middelalder til moderne tid*. Oslo: Gyldendal akademisk, s. 9–25.

Forfatterpresentasjon

Ragnhild Norderhus er universitetslektor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hun har tilhørighet til forskningsgruppen «Barn og unges livskvalitet i skole og oppvekst» (BULKIS). Norderhus er spesielt opptatt av barn og unges oppvekstsvilkår, herunder lek, inkludering, mangfold, friminutt og mobbing. E-post: ragnhild.norderhus@ntnu.no

Gunilla Eide Isaksen er universitetslektor ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hun har tilhørighet til forskningsgruppen «Barn og unges livskvalitet i skole og oppvekst» (BULKIS). Isaksen er engasjert i tema som omhandler pedagogens møte med mangfoldet av barn og foreldre, lekens vilkår i barnehage og skole, samt barns oppvekstbetingelser og sosial ulikhet. E-post: gunilla.e.isaksen@ntnu.no

Maria Øksnes, ph.d. er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hun har tilhørighet til forskningsgruppen «Barn og unges livskvalitet i skole og oppvekst» (BULKIS). Hennes forskning har dreid seg omkring lek, fritid, barndom og ungdom. E-post: maria.oksnes@ntnu.no

Barns fiskevær: Jenters og gutters uteaktiviteter som bidrag til konstruksjon av sted og kjønn

Siri Gerrard

Sammendrag

Artikkelen handler om barn og deres utendørsaktiviteter i et nordnorsk fiskevær som jeg velger å kalle for Fiskeværet. Barna, dvs. fire jenter og fem gutter i åtte-tiårsalderen, gikk på en skole der elever fra flere trinn var samlet i en og samme klasse, noe som er vanlig på norske skoler der elevtallet er lite. Spørsmålet jeg stiller er hvordan barnas utendørsaktiviteter bidro til å konstruere sted og kjønn, og eventuelt om endringer i slike konstruksjoner har funnet sted. Datagrunnlaget består av barnas tegninger og korte tekster samt eget feltarbeid om hva barna gjorde utendørs i og etter skoletid og på turer de fortalte om. For å avdekke endringer er også data fra tidligere feltarbeid i Fiskeværet og samtaler med voksne anvendt i analysen. Teoretisk bygger artikkelen på geografiske og antropologiske studier av barns steder, sosiologiske studier av barns kjønnsdelte arbeid i kystsamfunn på 1970- og 1980-tallet samt friluftforskeres tekster om barns naturbruk. Funnene viser at jenter og gutter tegnet og skrev om de samme lokalitetene og aktivitetene, men la vekt på ulike forhold. Jenter la mer vekt på mennesker og relasjoner, mens gutter var mer opptatt av tekniske ting og redskaper. Både gutter og jenter inkluderte flere lokaliteter i nabolaget og oppfattet derved Fiskeværet som noe mer enn den konsentrerte bebyggelsen vi ofte forbinder med et fiskevær.

Nøkkelord: sted, fiskevær i Nord-Norge, barn, kjønn

Children's Fishing Village: Girls, Boys, and their Outdoor Activities – A Contribution to Constructions of Place and Gender

Abstract

The article explores Norwegian girls' and boys' outdoor activities around the turn of the last millennium. The children, who were between the ages of eight and 10, attended a school with mixed-aged classes in a fishing village in Northern Norway. This research explored how the children's outdoor activities contributed to their construction of place and gender. Theoretically, the article is inspired by geographical and anthropological research relating to children's places, sociological studies from the 1970s and 1980s of children's gendered work, as well as recent work on children's approaches to nature. The data collection consisted of children's drawings and short texts as well as fieldwork focused on the children's outdoor activities, walks in the vicinity during and after school hours, and listening to their stories about trips together with their parents. To reveal changes over time, earlier fieldwork data and conversations with adults about their outdoor activities as children were included in the analysis. The findings revealed that the girls and boys drew

and wrote about the same localities and activities partly in the same ways and partly in different ways. Their construction of place included several localities near their village, thus included more localities than the concentrated settlement in which they lived.

Keywords: place, fishing village in Northern Norway, children, gender

Innledning

Artikkelen handler om hvordan åtte- til ti-år gamle jenter og gutter gjennom uteaktiviteter i fiskeværet og turer i nærmiljøet rundt årtusenskiftet, bidro til å konstruere sted og kjønn. Barna bodde i et nordnorsk kystsamfunn, heretter kalt Fiskeværet. De gikk på en skole der elever fra flere trinn var samlet i en og samme klasse, i Norge ofte kalt *en fådelt skole*. Dataene gir innsikt i hvordan barna konstruerer sted og kjønn i et bestemt lokalsamfunn og på et tidspunkt da det både var flere arbeidsplasser, flere barn og flere voksne som bodde i Fiskeværet sammenlignet med dagens situasjon.

Analytisk bygger artikkelen på samspillet mellom lokaliteter i og nær fiskeværet og de uteaktiviteter som barn i småskolealder gjengir gjennom tegninger og korte tekster. I tillegg, utførte jeg feltarbeid på skolens uteskole, fulgte barna i deres utendørsaktiviteter utenom skoletid og hørte på deres fortellinger om turer de hadde vært på sammen med voksne, som regel foreldrene. Data fra tidligere feltarbeid og samtaler med voksne om hva de gjorde ute som barn, er også anvendt i analysen. Dermed blir endringer mellom generasjoner også belyst.

Datagrunnlaget inneholder dermed en kombinasjon av data som er samlet inn i og utenom barnas skoletid på deres hjemsted. Kombinasjonen unge elever, skole og sted kan dermed gi et viktig bidrag til tidligere forskning med søkelys på samspillet mellom hushold, skole, bedrift og lokalsamfunn (Wadel, 1980), husholdenes utvikling (Rudie, 1969/70) og hva topologi, klima, værforhold, kultur og natur betyr for barns friluftsliv (Myrstad et al, 2018; Krempig og Utsi, 2017; Douglas og Saus, 2019; Helgesen, 2014; Stokke, 2012).

Data, metode og perspektiver basert på barns tegninger og tekster samt forskerens feltarbeid

Artikkelen handler altså først og fremst om barnas uteaktiviteter. De tegnet tegninger fra hjemstedet og omgivelsene sine og skrev korte tekster. Dette ble utført i en skoletime rundt årtusenskiftet. Fra mars og utover våren samme året, foreslo skolens rektor og barnas lærer at jeg kunne delta på skolens uteskole som fant sted 3 timer hver onsdag. Uteskolen ga meg innsikt i hvilke lokaliteter barna og læreren dro til og hva slags uteaktiviteter barna holdt på med. I og med at jeg bodde i Fiskeværet en tid, fikk jeg også se hva barna gjorde på stedet etter skoletid og hørte på deres fortellinger om turer de hadde vært på. I analysen anvender jeg også observasjoner fra 1970-tallet, og fra samtaler med voksne fra barnas foreldre- og besteforeldregenerasjon om hva de gjorde i Fiskeværet som barn. Samlet sett legger dataene og analysen grunnlaget for å forstå hvordan barnas sted og kjønn blir konstruert og eventuelt endret.

Skoleadministrasjonen i kommunen, rektoren på skolen og elevenes lærer kom med innspill til og godkjente prosjektet. Foreldrene ble orientert. Det var læreren for småskolen som tok initiativ til at også de minste elevene kunne bidra med sine tegninger og korte tekster. Opprinnelig hadde jeg tenkt at de eldste elevene kunne skrive stiler, noe de også gjorde. Dette materialet er imidlertid ikke anvendt her.

Læreren tilpasset oppgaveteksten og ba dem tegne og skrive kort hva de gjorde ute om sommeren og vinteren. Feltarbeid på uteskolen sammen med barnas øvrige uteaktiviteter, ga innsikt i barnas gjøremål ute. Det skulle vise seg at inkludering av de minste elevene og ute-

skolen ga et interessant grunnlag for å få fatt i åtte-tiåringenes gjøremål utendørs og også hvordan barna gjennom sine uteaktiviteter på forskjellige lokaliteter bidro til å konstruere sted og kjønn.

Jeg kjenner Fiskeværet og dets innbyggere godt, fordi jeg jevnlig har forsket der siden begynnelsen av 1970-tallet (Gerrard, 1975; 2000; 2016). Gjennom dette nye feltarbeidet reflekterte jeg over og lærte mer om barnas uteaktiviteter. Noe av det som hadde endret seg siden 1970-tallet da jeg utførte mitt første feltarbeid, var at de fleste barneflokkene var blitt mindre. Dermed hadde husholdene færre medlemmer enn på 1970- og 1980-tallet. Det førte til at antall elever hadde sunket fra nesten 40 på slutten av 1970-tallet da skolebygget var nytt, til 25 rundt ved årtusenskiftet. I tillegg til ni elever på de laveste trinnene, gikk seksten elever på mellom- og ungdomstrinnet. Hybelboende elever gikk på videregående skole i kommunesenteret. De kom bare hjem i helger og ferier.

Navnene er fiktive, men barnas alder og kjønn stemmer med barnas rette alder og kjønn. Jeg kaller altså stedet for Fiskeværet og noen av lokalitetene har fått andre navn for å beholde anonymiteten. Studien og analysen har både kulturell og historisk verdi, og viser også betydningen av å undersøke nærmere forholdet mellom lokal kontekst og barns handlinger som grunnlag for steds- og kjønnskonstruksjoner i et kystsamfunn i Nord-Norge.

Jeg tolker barnas handlinger på de forskjellige utendørslokalitetene både som selvstendige, personlige bidrag, men også som uttrykk for felles lokale, kulturelle trekk og håper at dette utfyller noe av forskningen om barn som er utført i andre norske kystsamfunn (Kjørholt, 2018; Lødding og Paulgaard, 2019), men også forskningen om barns lek utendørs på ulike årstider (Sanderud og Gurholt, 2014; Sanderud, Gurholt og Moe, 2019). Artikkelen belyser dermed hvordan barn tidligere og under andre samfunnsforhold, hadde andre muligheter for å bidra til å skape sted sammenlignet med det som er mulig for barna i dag.

Analytiske perspektiver: sted, barn og kjønn

Fiskeværene slik vi kjenner dem i Norge, er først og fremst steder med en ganske konsentrert bebyggelse hvor fiskere leverer fiskefangstene sine til fiskebrukerne på land. Fiskeværene er også steder med hushold og andre samfunnsinstitusjoner.

I denne artikkelen er jeg inspirert av Trond Thuens perspektiver om sted (Thuens, 2003, s. 12). Thuens skriver at ved å gi steder navn, etableres en relasjon mellom mennesker, rom og tid: Mennesker plasserer seg selv og sine aktiviteter i rommet på måter som skaper steder og samhandling over tid. Prosessene innebærer at forskjeller mellom aktørene som kjønn, alder, yrke og steds topografiske forutsetninger er relevante og kan føre til forskjellige handlinger som gir stedet karakter og individualitet samt former menneskers identitet. Olwig og Gulløv (2003, s. 4) som også har vært opptatt av forholdet mellom barn og sted, går mer utførlig inn på hvordan gutter og jenter i småskolealder bidrar til å konstruere steder gjennom sine handlinger eller praksiser. De skiller mellom steder som er konstruert *for barn* og steder som er konstruert *av barn*. I denne artikkelen er søkelyset rettet mot hvordan jenter og gutter på et sted, nemlig i et bestemt kystsamfunn, Fiskeværet, selv er med på å skape et sted og hvordan steder kan endres slik også geografene Holloway og Valentine (2000), Massey (1994; 2005) og McDowell (1999) har vært opptatt av.

I fiskeværene har det vært en lang tradisjon for at gutter og jenter deltok i arbeidslivet og bidro til å utføre nødvendige oppgaver (Gerrard, 1975). Anne Solberg (1987) var også opptatt av at arbeidet var kjønnet og fant sted på bestemte plasser eller lokaliteter i det fiskeværet hun studerte. Jenter passet barn både i hjemmene og utendørs, mens gutter skar torsketunger på fiskebruket. Jenter og gutter egnert liner, dvs. de satte agn på et 400–500 langt snøre med kroker som ble plassert i en stamp. For at krokene ikke skulle gå i

hverandre, ble det lagt papir mellom hvert lag av lina. Agnet besto av makrell eller sild som var skjært i mindre biter. Arbeidet fant sted i spesielle lokaler som ofte kalles for egnerbuer. Anne Solberg (1987) antyder at kjønnsmessig arbeidsdeling i tidlig alder kunne observeres på forskjellige lokaliteter, noe som var viktige i barns sosialisering. Det samme viser forskning om friluftaktiviteter (Tordsson og Vale, 2013). Gurholt og Sanderud, (2016) og Sanderud, Gurholt og Moe (2019) har skrevet om hvordan naturen kan være en arena for utforskende lek, kreativitet og dannelse. De sistnevnte forfatterne henter sin empiri fra ei fjellbygd. Denne artikkelen om barns fiskevær viser nettopp hvordan uteaktiviteter på Fiskeværets forskjellige plasser kan være viktige i barns oppvekst, og bidrar til å prege et kystsamfunn som sted. Aktivitetene på de forskjellige lokalitetene kan også vise samspillet mellom de forskjellige lokalitetene og barnas kjønn.

Det er småskolebarnas tegninger og skriftlige kommentarer så vel som forskerens deltagende observasjoner som utgjør de viktigste dataene i denne artikkelen. Forskeren Anne Maj Nielsen, skriver at barns tegninger innebærer en form for visuell fremstilling og kan betraktes som 'estetiske objekter'. De kan tolkes som visuelle kulturelle uttrykksformer som varierer avhengig av hvilke perspektiver som legges til grunn (Nielsen, 2012, s. 343–346). For barn i kystsamfunn er det kystnaturen som består av hav, fjell og bakker samt fugleliv, materielle betingelser som kaianlegg, båter, veier og samhandlingen mellom barn og mellom voksne og barn som danner grunnlag for å beskrive og forstå barnas konstruksjon av fiskeværet som sted og av hvordan kjønn konstrueres. Jenters og gutters handlinger og den kunnskapen de tilegner seg på de forskjellige lokalitetene hvor de ferdes, og som manifesteres i tekster og tegninger, blir dermed sentrale i denne artikkelen.

Fiskeværet

Stedet er ett av flere fiskevær i kommunen og har i dag under hundre innbyggere slik jeg er blitt fortalt av flere av innbyggerne. Stedet fikk sin første skole i 1912. Alle bygningene i Fiskeværet, inkludert skolebygningen, ble brent av Hitlers soldater høsten 1944, men gjenreist etter krigen. På 1970-tallet ble et nytt skolebygg kjempet fram av foreldrene, særlig kvinner, og innviet (Gerrard og Valestrand, 1999). Dermed kunne barna fullføre grunnskolen uten å bo borte slik de hadde måttet gjøre siden 9-årig skole ble innført på midten av 1960-tallet. Den nye skolens gymnastikksal fungerte også som stedets samfunnshus med arrangementer for barn og voksne. I tillegg ble det i Fiskeværet arrangert byggedager eller festivaler om sommeren med utendørsprogram også for barn, for eksempel en fiskekonkurranse og kasting av rå-ved-stenger som vanligvis ble brukt på fiskehjellene der fisken henger til tørk (Gerrard, 2000).

Initiativet til uteskolen var tatt av rektor og læreren med ansvar for de yngste elevene. Uteskolen favnet elever på de laveste klassetrinnene som tilbrakte tre skoletimer hver onsdag utendørs. Innholdet besto av turer og aktiviteter i fiskeværet og nærområdene og varierte med årstidene. Uteskolen ellers fulgte de offentlige læreplanene i Norge (Store norske leksikon, 2022), noe som førte til at elevene ble bedre kjent i Fiskeværet, i nærområdene og var et supplement til den undervisningen som foregikk innendørs, særlig i forhold til natur- og samfunnsfag.

Fiskeværet bød også på ulike lokaliteter for barns aktiviteter etter skoletid, f.eks. bakkene rundt Fiskeværet, veien, kaia og Varpet hvor vannstanden varierer avhengig av flo og fjære. Varpet er den innerste del av fjorden som Fiskeværet ligger ved. Varpet, og særlig der hvor barna holdt til, er ganske grunn. I Varpet renner det også ut en bekk som fører til at Varpet er isbelagt om vinteren slik at barn fra flere generasjoner har kunnet gå på skøyter der. Tvers over Varpet går det to veier, eller

‘for-bygninger’. De binder Fiskeværrets østside og vestsida sammen og holder bl.a. isen borte fra fjorden hvor fiskebåtene er fortøyd.

Flere av barnefamiliene flyttet etter at jeg gjorde feltarbeid. En av guttene i materialet kom tilbake, er blitt fisker og har båten fortøyd i Fiskeværret. Han er etablert med familie og bor et annet sted i kommunen. To andre gutter flyttet og har hatt forskjellige jobber. Ei av jentene har tatt fagbrev, er etablert med familie og bor og jobber i helse- og sosialsektoren lenger sør i Nord-Norge. Ei jente bor på et større sted i Nord-Norge og har hatt litt forskjellig arbeid. To gutter har av og til hatt jobber i bilbransjen i Sør-Norge. To jenter har tatt høyere utdanning i Sør-Norge. Den ene har en lederjobb i butikkbransjen. Barna i dette materialet viser dermed flere kvalifiseringsbaner slik Lødding og Paulgaard (2019, s. 89) og Gulløv og Gulløv (2020, s. 124) har skrevet om med utgangspunkt i distriktskommuner.

Det er ikke bare antall barn, skoleelever og størrelsen på hushold som har gjennomgått endringer siden barna tegnet og skrev rundt årtusenskiftet. Det var altså under hundre barn, kvinner og menn som ved årtusenskiftet ble regnet som fastboende i Fiskeværret. Barnehagen, skolen og kolonialbutikken er lagt ned. Dermed er det i dag ingen familier med grunnskolebarn som bor på stedet. Heller ikke småskolebarna som gikk på skolen rundt årtusenskiftet, bor der lenger. Noen av dem kommer av og til på besøk. Likevel er stedet fremdeles et aktivt fiskevær med lokale kystfiskebåter og fiskebruk som er eid av eiere fra en annen landsdel. Fiskerne har kort vei til fiskefeltene. De fisker fra båter som har forskjellig størrelse og leverer jevnlig til fiskebruket som for det meste driver med ferskfisk- og saltfiskproduksjon og noe hending av fisk. Voksne med bopel utenfor kommunen har overtatt eller kjøpt opp noen av husene i dag som brukes som ferie- og fritidshus.

Barnas uteaktiviteter på ulike lokaliteter i og nær Fiskeværret

Uteskolen

I mars, april og mai var det snø på fjellet, men snøfritt i fjæra. Da besto uteskolen av en skidag på fjellet og turer til lokaliteter ved havet i nærområdet. På skidagen, da jeg var med, var det sol og godt vær, noe som ikke var en selvfølge fordi det ofte var vind, snøfokk og stengte veier, også tidlig om våren. Plassen vi skulle til lå en mils vei fra Fiskeværret. Lærerne kjørte barna i bilene sine. Jeg fraktet skiutstyret fordi jeg disponerte en større bil.

Alle barna og lærerne gikk på ski da vi kom fram. Barna rant i bakkene. Enkelte barn tok lengre pauser og alle spiste matpakkene sine. De fleste barna var flinke og behersket skikunsten. Da skoledagen nærmet seg slutten, pakket vi sammen og dro tilbake. På Uteskolens andre dager tok vi beina fatt og gikk til sjøområdet i nærheten av Fiskeværret. Barna fisket, forsøkte seg på knuter som ble brukt i fiskeriene, snakket med hverandre og de voksne. Andre ganger, etter initiativ både fra læreren og elevene, holdt barna på med barneleker og konkurranser av forskjellig slag. I mai måned kunne en høre både jenter og gutter fortelle om turer for å plukke måseegg. De fleste hekkeområdene hvor måsene legger egg, var bratte eller lå et stykke unna Fiskeværret. Skoleturene gikk aldri dit. Fant vi drivved, laget vi bål slik at vi kunne steke pølser, varme oss og spise nistepakken. Det hendte også at vi ryddet plast og annet søppel, og brant det på bålet. Slik ble skolens inne-aktiviteter supplert med ulike gjøremål ute som Fiskeværret og den kystnære fjellnaturen bød på. På denne måten fikk barna bedre kjennskap både til Fiskeværret og dets nærområder.

Uteaktiviteter etter skoletid og turer med voksne i nærmiljøet

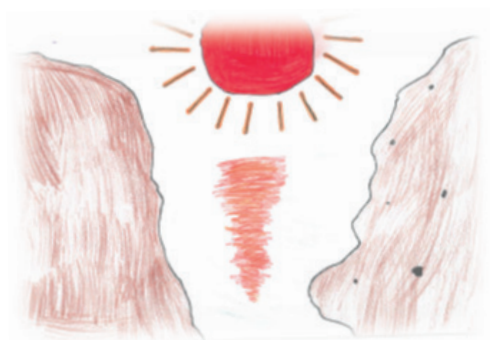
Både guttene og jentene tilbrakte tid ute etter at skolen var slutt. Barna kunne være sammen på veien, i skiløypa og rant på kjelke i akebak-

kene, var på kaia eller i det sørligste Varpet. Her lekte de og snakket sammen. I Varpet gikk de på skøyter eller knuste isflak om vinteren, var i gummibåt, fanget stingsild eller prøvde fiskestengene om sommeren. Barna fortalte også at de hadde gått på fjellet til et av de mange fiskevannene i området. Her var de sammen med en voksen, ofte en av foreldrene. De husket godt navnene på vannene og i hvilke vann de kunne fiske ørret og røye. Av og til fikk de hjelp av voksne til å lage bål, bytte kroker på fiskestanga eller borre hull i isen. Aktivitetene og turene innebar muligheter til å bli kjent i nærområdet, være sammen og lære nye ferdigheter.

Barnas oppfatninger av stedet gjennom tegninger og tekster

Som nevnt tegnet barna motiver og skrev korte tekster fra Fiskeværet eller steder i nærheten. Barnas tekster er gjengitt i kursiv.

Dianas tegning og tekst



Det er ikke langt fra hjemmet til skolen så vi slipper å ta bussen. Og det er bra at her er alle venner og det er ikke langt å gå til hverandre. Og det er bra at vi har 2 varper i nærheten hvis man vil fange stingsild eller hvis man vil vasse. Hvis du vil bade, så må du gå litt lengere og hvis du skal fiske må du gå 400 meter og det er ikke langt. Det er litt dumt at det ikke er en matbutikk i nærheten og det er bra at her trenger vi ikke være så veldig mye redd for trafikken. Det er fint å se på midnatt-sola og det er fint å være i fjæra og det

er mange turister som går til Utsiktspunktet (stedsnavn er anonymisert). Og det er bra at vi har uteskole hver onsdag for da lærer vi nye ting og vi kan grille pølse og leke og kose oss. Her kan vi leite måseegg, og det er mange plasser her hvor vi kan gå på tur til. Og det er ikke langt å gå til kirkegården.

Diana som er 10 år, tegnet et naturbilde, men skrev også om aktiviteter og bading. At (midnatt?) sol og fjell står sentralt, er ikke uventet tatt i betraktning at barna vokste opp i nord der sola kan skinne hele døgnet i sommermånedene og der fjellene stupet bratt i havet. Hun ga også inntrykk av at Fiskeværet er et lite distriktsted.

Georgs tegning og tekst

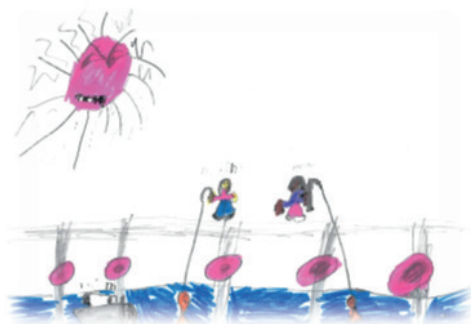


Jeg er en gutt på 10 år. Om sommeren går jeg på tur og hjelper mamma med å støvsuge der hun jobber og leter måseegg i lag med mamma. Om vinteren leker jeg snøballkrig, fisker på isen og lager snøhule.

Georg tegnet at han hjelper mor med å støvsuge på arbeidsplassen hennes. Dette var

informasjon som læreren hadde føyd til på tegningen hans. I tillegg skriver Georg også hvordan han gikk turer både i eggetida sammen med mor og hva han gjorde ute om vinterstid.

Hannes tegning og tekst



Jeg er ei jente på 9 år: Om sommeren er jeg i lag med Mona og Maiken, er på kaia og leker «Boksen går». Og sykler rundt og er på tur og besøk og fisker på kaia og er i gummibåt. Om vinteren er jeg i Varpet og går på skøyter og fisker, og går på ski og kjelke.

Hannes tegning besto både av sol, sjø og fiske, men også båt og gamle bildekk som ofte henger på kai-stolpene slik at båtene ikke blir skadet når de kommer til kaia. Bildekkene har hun fargelagt. Midt på tegningen står to personer, antakelig med skjørt - mest sannsynlig to jenter. Hun skriver bekreftende at hun er sammen med to venninner på kaia og leker «Boksen går», som er en form for gjemsel.

Jakobs tegning og tekst



Jeg er en gutt på 10 år: Om sommeren leker vi på kaia og kjører båt og sykler og kjører skateboard. Og leker boksen går og leter egg og fisker i lag med pappa. Om vinteren knuser vi is og står på snowboard og står på ski og kjører scooter og leke sneballkrig og bølletøp med kjelke.

Også Jakobs tegning inneholder sol, fjell og himmel, men også havet, en rød båt, kanskje en fiskebåt? Han markerer også at han leker og holder på med andre utendørsaktiviteter både sommer og vinter, og fisker sammen med faren.

Jans tegning og tekst



Jeg er en gutt på 10 år. Om sommeren bruker jeg og leke og sykle og være på egg leting. Og være på fisketur og leke boksen går. Om vinteren bruker vi å renne på snowboard og ski og rattkjelke og leke krokfot.

Jans tekst utdypet det han tegnet; han renner på rattkjelke om vinteren i solskinn. Det ser også ut som om han illustrer en akekonskurranse siden det er et skilt nederst i baken som antakelig markerer mål. Også han forteller om forskjellige gjøremål ute for barn sommer og vinter.

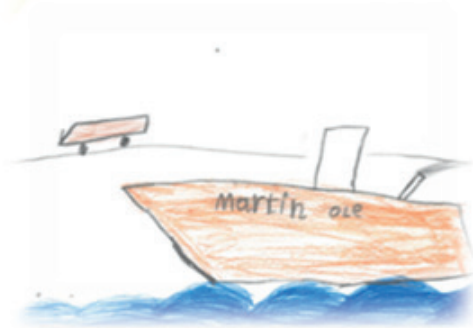
Maikens tegning og tekst



Jeg er ei jente på 8 år: Om sommeren er jeg på kaia og fanger eremittkreps med hov, leter etter måse egg, vært med pappa på fisketur og ror med en gammel båt i Varpet, vært med Sander og pappa på verksted hvor båten skulle på slipp et annet sted. Om vinteren knuser jeg is på flak og seiler på isflak. Jeg leker snøballkrig og går skirenn og aker på rattkjelke og går på skøyter.

Maikens tegning la vekt på sol, sjø, svaner, fisk og skyer. Også her tegner hun to personer, kanskje jenter, hvor ei jente fisker fra kaia og ei jente står under kaia. Teksten hennes bidro til å utfylle tegningens temaer. Dermed vet vi at personen under kaia som fanger eremittkreps, er ei jente. Teksten forteller også om ei aktiv jente både sommer og vinter. Hun fortalte meg senere at turen til et verksted gikk til i et større fiskevær hvor det også var en slipp som større fiskebåter kunne bruke.

Martins tegning og tekst



Jeg er en gutt på 9 år. Om sommeren bruker jeg og sykle. Jeg hjelper hjemme med barnepass. Jeg bruker å være på kaia. Om vinteren renner jeg på rattkjelke og holder på med bøllepø. Vi bruker å leke «fisker i det blå hav».

Martins tegning illustrerte en båt som lå ved kaia hvor det er plassert en vogn som det bl.a. fraktes fisk på. Kanskje tegningen hans er en illustrasjon på det yrke som mange menn har på stedet eller kanskje det er en drøm han har om engang å eie en båt? Han skrev også at han sykler, men er også ute eller på kaia sammen med andre barn. Dessuten hjelper han til hjemme med å passe småsøsken.

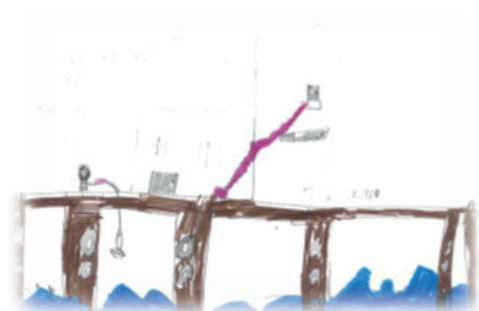
Monas tegning og tekst



Jeg er ei jente på 8 år: Om sommeren liker jeg og sykle og leke sisten og hoppe paradig og hoppe tau og er på egg-leiting og leiter ål og skjærer. Om vinteren leker vi snøballkrig og renner på kjelke, har bøllepø og lager snøhule og borg.

Mona tegnet ei jente som hopper paradig, kanskje Mona selv? Hun skrev at hun sykler og leker en rekke av barnelekene som er vanlige i Norge. Men hun forteller også at hun bor i et kystsamfunn, noe som aktivitetene eggeleiting og leiting etter ål indikerer. Vinteraktivitetene hun fortalte om, er avhengig av snø fordi hun lager byggverk i snøen – enten alene eller sammen med andre.

Sanders tegning og tekst



Jeg er en gutt på 9 år. Om sommeren fisker jeg og leker på kaia og står på skateboard og går på tur, sykler og leiter måse egg. Om vinteren har vi sneballkrig og knuser is og kjører scooter og går på ski.

Sander, som Hanne og Maiken, tegnet også kaia hvor bildekkene henger på kai-stolpene. Han tegnet en person som fisker, en kran og noe som ser ut som et stort kar. Dessuten brukte han «vi» og markerte på denne måten at flere barn leker sammen

Fiskeværrets lokaliteter og jenters og gutters uteaktiviteter som grunnlag for barns stedskonstruksjoner

Åtte av ni barn tegnet og skrev om lokaliteter i og i nærheten av Fiskeværret. Både gutter og jenter skrev om vinteraktiviteter i akebakker, i Varpet og at de var på ski-, isfiske- eller skuterturer sammen med voksne. Om sommeren var barna også på tur, ofte på fisketur sammen med voksne eller lekte på veien eller kaia og rodde med båt eller fanget stingsild i Varpet. Bare en gutt, Jakob, tegnet et motiv med en båt som befant seg ute på havet.

Slik jeg tolker det, er det flere lokaliteter barna la vekt på og som dermed danner grunnlag for deres konstruksjoner av Fiskeværret, særlig kaia og Varpet, men også andre lokaliteter som er kjent fra tidligere studier om barns forhold til natur (Gurholt og Sanderud, 2016, s. 318). Det kan være et uttrykk for at barna var tro mot oppgaven de hadde fått, men også at de ville

tilfredsstillte læreren og meg som forsker. Både gutter og jenter skrev at de lekte sammen. Barna la dermed vekt på hva de gjorde, altså på aktiviteter, men også på hvem de var sammen med, dvs. relasjonelle forhold. Dette kom fram ved at seks av barna bruker *vi*. Ei jente skrev at hun var sammen med venninnene. Slike samvær er også kjent fra andre forskeres tekster om skolebarn (Voss, 1997, s. 238). To lokaliteter og aktivitetene der, som barna tegner og forteller om i sine tekster, skilte seg ut og det var kaia og Varpet.

Kaia

Hanne, Maiken, Sander og Martin tegnet og skrev om fiskebrukets kai. Det at flere skrev om eller nevnte kaia på en eller annen måte, viser at kaia var en viktig lokalitet der barna kunne oppholde seg. Båten som Martin, 9 år, tegnet og som lå ved kaia, er kanskje en framtidsdrøm. Ingen barn i Fiskeværret hadde egne fiskebåter. Når Maiken, 8 år, tegnet en person som sto under kaia med hov, er sjansen stor for at det var en lokalitet hvor hun eller andre jevn gamle ikke hadde vært, men kanskje ønsket å være for å fange flere eremittkreper.

Tegningene til både jenter og gutter viste detaljer som uttrykker at barna har erfaringer og kunnskaper om kaia. Fisk og utstyr som tegningene viste, kan ses som symboler på fiskeriaktivitet og står sentralt for både gutter og jenter. Aktivitetene på kaia, f.eks. det å leke eller fiske, representerte felles erfaringer som gikk igjen i tegningene og fortellingene. Barnas tekster viser dessuten samhold, noe de voksne også fortalte om fra sin barndom for 40–50 år siden (Gerrard, 1975).

Fiskerne fortalte også at de som barn ofte var på kaia sammen, der de kom for å se hvor mye fisk båtene hadde fått. Dette er i tråd med Thuens (2003, s.12) forståelse av sosialisering til steds kultur. Kaia var ikke konstruert for barn, men barna gjorde kaia til en lokalitet for lek, utforskning og erfaring slik også Olwig og Gulløv (2003, s. 4) skrev om, men med eksempler fra andre lokaliteter og steder. Kaia var

dermed en lokalitet som ikke var bygd for barn, men en lokalitet hvor barna likte å være, særlig om sommeren. Barna gjorde dermed kaia også til *sin egen plass*.

Kaia var også et sentralt sted hver gang sommerens bygdedager med bl.a. fiskekonkurranser for barn, ble arrangert. Da hjalp søsken, foreldre og besteforeldre til slik at barna klarte å håndtere fiskeredskaper og fangster (Gerrard, 2000). Gjennom barnas praksiser, og det jeg har hørt de voksne advarer mot, ble jeg oppmerksom på hva som ble betegnet som farlig og dristig, og hva som var godt og trygt. Mens de voksne kanskje mente at kaia var et risikofylt sted for barn, kunne barna oppleve kaia som en lokalitet for nysgjerrig lek (Gurholt og Sanderud, 2016, s. 318).

Kaiområdene og arbeidslokalene i nærheten av kaia hvor lineegning fant sted, var områder som tidligere var forbundet med både voksne og barns arbeid (Gerrard, 1975). Både kvinner og menn hadde fortalt i tidligere feltarbeid, at barna var ønsket som line-egnere allerede fra 8–9-årsalderen. I arbeidslokalene var barna sammen med voksne og lyttet til hva som ble snakket om. Flere fortalte at en av kvinnene som var god til å fortelle historier, aldri fortalte slutten på en historie, men fortsatte neste dag. Dermed måtte barna komme tilbake for å høre hvordan fortellingen endte og egne mer. Barna lærte dermed å egne liner. De voksne kunne hjelpe barna, legge til rette og sørge for at arbeidssituasjonen var spennende slik at fiskerne kunne ta med linene, sette dem ut og få fisk. På denne måten fikk barna tidlig innsikt i at deres innsats i lineegning var viktig i fiskeriene. I feltarbeidet fra 1970-tallet var jeg også blitt fortalt at gutter i 8–10-årsalderen så smått hadde begynt å skjære torsketunger (Gerrard, 1975). Rundt årtusenskiftet tok ikke de minste skolebarna del i slike oppgaver. Dermed kan en si at kaia rundt årtusenskiftet ble en lokalitet for lek, og ikke både for både arbeid og lek slik kai-områdene hadde vært for tidligere generasjoners barn. Kaia var ved årtusenskiftet et område mest brukt av menn som le-

verte eller tok imot fisk, men i visse situasjoner gjorde både gutter og jenter kaia til sitt område slik Olwig og Gulløv (2003, s. 4) skriver om, men med eksempler fra andre lokaliteter.

Varpet

Både jenter og gutter skrev om aktiviteter i Varpet, noe de voksne også fortalte om. Om sommeren rodde noen i gummibåt. Andre vasset i vannet langs land, mens andre igjen fangget stingsild nær strandkanten. Om vinteren gikk de på skøyter eller knuste isflak. Barns beskrivelser tyder på at Varpet var en plass som barna gjorde til *sin plass*.

Varpet kan virke som en utrygg plass for de som ikke kjenner området, men for Fiskeværrets barn i flere generasjoner, har Varpet vært en arena hvor de kunne leke fordi vannet var forholdsvis grunt, særlig i nærheten av land. Dette viste de ved å hoppe fra et isflak ned i vannet uten å få vann i gummistøvle. Varpet fremsto derfor gjennom barnas praksiser som en friplass for utprøving av spesielle uteaktiviteter og ferdigheter. Det var en lokalitet som inviterte til kreativitet, undersøkende og selvstendige handlinger, og for læring, mestring og kroppsliggjort kjennskap til sine nærområder (Gurholt og Sanderud, 2016). Varpet fremsto også som en sosialt inkluderende lokalitet der gutter og jenter var sammen om å utføre aktiviteter som voksne kunne oppfatte som risikofulle, spesielt det å stå på isflak og deretter knuse dem. Varpet ble dermed en plass som barn gjennom flere generasjoner gjorde til sin plass uten voksnes tilstedeværelse. Varpet var en lekeplass, men også en kilde til å føle lokal tilhørighet slik barna av og til formulerte det. Varpet fremsto dermed som en lokalitet som i visse situasjoner var konstruert av barn fra flere generasjoner slik Olwig og Gulløv (2003, s. 4) skriver om fra andre lokaliteter og steder.

Eggeleiting og turer

Fokus i denne artikkelen er på aktiviteter som foregår på flere steder som beskrives gjennom barnas fortellinger. Eggeleiting er en kjent og

populær aktivitet i mange kystområder, særlig i nord. Eggeleiting kan finne sted på fjellene rundt Fiskeværet og ikke bare på de bratte fuglefjellene. Barna lærte dermed hvor hekkelassene med reirene og måseeggene var. Mona fortalte en gang på uteskolen at hun ville be moren om å bli med en eggetur. Selv om hun hadde flere eldre brødre og søskenbarn som leita egg, var det moren hun satset på som turfølge. Her markerte Mona et brudd i stedets kjønnsroller. Eggeleiting ble dermed ikke bare en kjønnet aktivitet for gutter slik det for det meste hadde vært tidligere (Gerrard, 1975). Mona brøt dermed gutters og menns 'eggeleitingsmonopol'. Det at barn fra forskjellige generasjoner framhever eggeleiting viser at det å leite etter egg har vært og er en sentral aktivitet knyttet til Fiskeværets natur og kystkultur.

Turene barna skrev om, var sammen med kjente voksne, som regel en av foreldrene. Gjennom egne erfaringer, men også gjennom samvær med søsken eller voksne, lærte barna på sine turer hvor de gode fiskevannene var. Både tegningene og tekstene var detaljerte og tyder på at de hadde førstehåndskunnskap. Dermed fremstår turene, også turene hvor de leita etter egg, som barns narrative konstruksjoner av erfaringer, forestillinger og ønsker (Nielsen, 2012, s. 345). Mange av de voksnes fortellinger viser også at det er minner de tar med seg fra barndommen (Fasting, Høyem og Bischoff, 2022). Fjell- og hekkeområdene samt fjellvannene ble tydelige lokaliteter som inngikk i barnas konstruksjoner av Fiskeværet og dets omgivelser. På denne måten ble turene betydningsfulle eksempler, konstruert både av voksne og barn (se også Olwig og Gulløv, 2003).

Barns tegninger og tekster som bidrag til konstruksjon av sted gir også stedsfølelse

Barnas tekster og tegninger viser aktiviteter knyttet til ulike lokaliteter som var skapt gjennom, og dannet forutsetninger for, samhandling barn imellom. På fjellet og ved fiske-

vannene lærte barna av voksnes ferdigheter. De hørte også at de voksne snakket. Barna fikk dermed lære at slike aktiviteter og lokaliteter betydde mye for dem. Aktivitetene i Varpet og i akebakkene var aktiviteter som barna antakelig hadde sett eldre barn og ungdommer utføre eller hørt voksne fortelle om.

Når båtene kom for å levere fisk, var kaia en lokalitet for voksne menn som tok imot fisk fra sjarker og noe større båter. Unntaksvis var det en felles arena for flere generasjoner som ved byggedagenes og sommerens fiskekonkurranse. Kaia kan derfor sies å være en arena som i visse situasjoner var barnas og voksnes felles plass, mens Varpet og akebakkene var barnas lokaliteter hvor de drev med sine aktiviteter uten daglig innblanding av voksne. Dette var også noe de voksne fortalte om fra sine barndomsår.

Mens Varpet var en lokalitet av og for barn fra flere generasjoner, kunne aktivitetene på kaia, turene til fjells, det å leite etter måseegg og turer til fiskevannene ha ulik betydning for barn og voksne fordi rollene til voksne og barn er ulike (Massey, 1994; 2005). Like fullt ga både kaia og fjellområdene med fisketurer muligheter for samvær mellom generasjoner og dannet grunnlag for utvikling av tilhørighet og læring av ferdigheter. Samværet kan tolkes i tråd med Thuens (2003, s. 15) syn på dagliglivets samværsformer som ritualer og gjenstand for symbolsk markering. Både kvinner og menn, gammel som ung, hadde ferdes på de samme lokalitetene. Dette gir grunnlag for kontinuitet i opplevelse og stedsfølelse (Sanger, 1997).

Thuen (2003, s. 12) skriver at de ulike lokalitetene blir atskilte punkter i rommet som får en spesifikk mening eller individualitet. Det gjelder også lokaliteter i Fiskeværet. Barna kjente hver «krik og krok» i Varpet, dumpene i akebakken, gjemmededene under kaia, og turområdene de hadde vært i. Dette ser de ut til å ha felles med barn fra eldre generasjoner. Dermed kan en si at også barn bidro til å konstruere Fiskeværet som sted. Det er ikke noe som bare voksne

gjør. Hvordan dette skjedde, har å gjøre med lokaliteter hvor de hadde vært og aktiviteter de hadde vært med på. Felleskapet ble ofte bekräftet gjennom fortellinger og gjenfortellinger om steder og hendelser de hadde hørt om, for eksempel områdene der måsene har reir og legger egg. Det var først og fremst veien de lekte på, fjellområdene hvor de gikk på tur, vannene de fisket i, akebakkene hvor de rant på ski og kjelke, kaia hvor de fisket eller lekte, og Varpet hvor de fanget stingsild, fisket og der enkelte rodde i små båter. Lokalitetene, aktivitetene, fortellingene og kunnskapen de ervervet seg ved å utføre handlinger og høre om dem er dermed viktige elementer for å forstå hvordan barna samkonstruerte stedet Fiskeværet. Det må også nevnes at noen steder og aktiviteter var sjelden nevnt, for eksempel stedets fiskefelter som var og er viktige for stedets økonomiske eksistens. Jakobs tegning kan være unntaket.

Barnas lokaliteter er også eksempler på områder for læring gjennom deltakelse, noe som skjedde i dialog med omgivelsene hvor menneskelige og ikke-menneskelige elementer hadde gjensidig påvirkning. Dette er i tråd med og utfyller Masseys (2005) åpne og dialektiske stedsforståelse. Om barn fra tidligere generasjoner ikke jobbet på kaia, så jobbet de i lineegnelokalene i kaias umiddelbare nærhet (Gerrard, 1975). Ved årtusenskiftet var det mest lek barna fortalte om. Dermed kan vi også spore en endring i aktivitetene over tid selv om lokalitetene var de samme.

Lokaliteter og aktiviteter bidrar både til likhet og forskjeller i konstruksjon av kjønn

Gutter og jenter fremhevet til dels de samme aktivitetene utført på de samme lokalitetene, noe som kan tyde på likere kjønnspraksiser sammenlignet med tidligere (Gerrard, 1975). Ved nærlesing av tegningene og tekstene, kan en imidlertid spore kjønnsforskjeller. Guttene tegnet eller skrev om hav, fjell, kai med arbeidsredskaper, fiskebåter, kjelke, skateboard, snowboard, skuter og støvsuger. De tegnet og

skrev om aktiviteter og symboler som forbindes med natur samt materielle og tekniske ting. Jentene tegnet og skrev om personer, relasjoner og tegnet naturfenomener som fisk, vann, fjell, fugler, sol og skyer, men de skrev også om kjelker, sykling og kai og båter. Dette er symboler som kan forbindes med både mennesker og natur. Som guttene skrev imidlertid også jentene om materielle ting. Like fullt, tekstene og tegningene viser at jentene ser ut til å spille på et bredere spekter av relasjoner og mennesker, planter og dyr som gir assosiasjoner til natur og naturomgivelser, mens guttene spilte på et større spekter av materielle og tekniske ting som de anvendte i naturomgivelsene.

I lys av tidligere studier fra det samme fiskeværet (Gerrard, 1975) uttrykker tegningene og barnas tekster rundt årtusenskiftet en større fleksibilitet med hensyn til kjønn sammenlignet med det jeg tolker som eldre generasjoners oppfatninger. Når både gutter og jenter rundt årtusenskiftet skrev om at de var på kaia, kan en si at de kjønnspraksisene som ble observert, bidro til å gjøre lokaliteten mer dynamisk (Massey, 1994, s. 177–178). Eksempelet viser også at kaia representerte en variasjon over en historie om en lokalitet, der arbeid, lek, alder og erfaring spiller inn. Dette er forhold som både er forskjellige og kan endres (Thuen, 2003, s. 13). Det å leke eller være på kaia rundt årtusenskiftet representerte en mulighet for både gutter og jenter.

Dersom en sammenligner guttenes og jentenes aktiviteter rundt årtusenskiftet med de voksnes fortellinger fra sin barndom fra 1950- og 1960-tallet (Gerrard, 1975 og senere samtaler med voksne), ser det ut til å være flere felles enn forskjellskapende kjønnsuttrykk blant jenter og gutter rundt årtusenskiftet. Det kan tyde på endringer i forhold til kjønn, men det kan også være at kjønnsskillene blir tydeligere jo eldre barna blir. Dette er i tråd med annen forskning som viser at kjønnsforskjeller blir tydeligere med økende alder og jo mer risikoorienterte aktivitetene ute i naturen er (Gurholt, 2014, s. 242; 2020, s. 206).

Eksemplet der Mona fortalte om eggeleiting hvor hun ville spørre moren om hun kunne bli med, viser at kjønnsstereotypene ikke er så klare i barnas tekster som tidligere studier av barns friluftsliv har vist (se blant annet Bjerke, 1994). Dette viser samtidig både til likheter og brudd i tradisjonelle kjønnsmarkører. I den grad det er forskjeller, er symbolene som forbindes med kjønn i dette materialet knyttet til 'teknologi eller materialitet' slik jeg tolker barnas tegninger og tekster. Jentene og guttene legger dermed vekt på forskjellige aspekter når de tegner og skriver. Dette kan tolkes i tråd med Masseys (1994, s. 177–178) forståelse når hun skriver at et steds muligheter påvirker aktivitetene. Mulighetene i Fiskeværet er kanskje ikke så forskjellige sammenlignet med tidligere, men synet på og debattene om likestilling i samfunnet kan ha påvirkning på guttenes og jentenes vektlegging.

Dersom en sammenligner jenters og gutters fortellinger fra forhold rundt årtusenskiftet med voksnes fortellinger om deres aktiviteter som barn på 1950- og 1960-tallet, kan vi altså spore både kontinuitet og endringer med hensyn til kjønnede aktiviteter. I tidligere arbeider (Gerrard, 1975), men også i senere samtaler med voksne som tilhører barnas foreldre- og besteforeldregenerasjon, kom det fram at det å skjære torsketunger, å klatre i sildenøtene som hang til tørk i not-hjellene i nærheten av kaia eller 'å legge tråd i nålene' som fiskerne brukte når de reparerte garn, var aktiviteter som tidligere ble utført mest av gutter, og som det var slutt på fordi de lokale fiskerne ikke lenger drev med notfiske etter sild. Fiskehjellene var dessuten revet. Fiskerne rodde dessuten sjelden med garn. Som nevnt, var det ingen 8–10-åringer som egnet liner eller skar torsketunger ved årtusenskiftet. Det var det kun eldre gutter, av og til menn, og noen kvinner, som gjorde.

Avslutning: Jenters og gutters lokaliteter, uteaktiviteter og bidrag til konstruksjon av sted og kjønn

Jenter og gutter tegnet og skrev om de samme lokalitetene og aktivitetene på til dels samme, men også på ulike måter. Det er dette som danner grunnlag for det jeg tolker som barnas konstruksjoner og viser både kontinuitet og endring i hvordan barna konstruerte sitt sted og kjønn over tid. Dataene og analysen underbygger at steder er dynamiske med kontinuerlige endringer som gutter og jenter er med på å skape og som de forholder seg aktivt til (Massey, 1994). Ulike generasjoners praksiser og fortellinger om å gå på tur, for eksempel fisketurer på fjellet, eller å være på kaia eller i Varpet, er sentrale praksiser og fortellinger om livet i Fiskeværet som barn fra ulike generasjoner forteller om. Både handlingene, symbolene og fortellingene reflekterer erfaringer, opplevelser og verdier som derved bidrar til å skape samhørighet både i barneflokken, men også integrasjon på tvers av generasjoner (se Thuen, 2003, s. 12).

Sammenligner vi voksne og barn, er det mye som tyder på at *kjønnskillene var noe mer markante tidligere*. For 8–10-åringene ved årtusenskiftet var leker, turer og fortellinger om turer sentrale. Arbeid var mindre sentralt. Mye tyder derfor på at uteaktiviteter og samhandling barna imellom på bestemte lokaliteter i og utenfor selve Fiskeværet dannet et viktig grunnlag for sosial tilhørighet, kontinuitet og stabilitet. Dermed ser det ut til å oppstå en kollektiv stedsfølelse blant barna i og med at flere snakket om 'vi', noe bl.a. Sanger (1997) har vært opptatt av og skrevet om.

Rundt årtusenskiftet da barna i 8–10-årsalderen tegnet og skrev om sitt hjemsted, var derfor Fiskeværet for barna mer enn selve stedet hvor de bodde. Barna trakk fram en rekke lokaliteter og aktiviteter både i og utenfor Fiskeværrets konsentrerte bebyggelse. Dermed ble ikke bare Fiskeværet, men også dets nærområder et erfart sted. Fiskeværet og dets nærnatur ble

et sted hvor jenter og gutter vokste opp, bodde sammen med sine nærmeste i husholdene, gikk på skole og lærte av erfaringer de hadde gjort seg eller fortellinger de hadde lyttet til. Sammenlignet med tidligere generasjons kvinner og menn ser det ut til at gutte- og jenterolene har endret karakter, og var mer like ved årtusenskiftet enn tidligere.

Takk

Først og fremst barna, men også rektoren og lærerne på skolen i Fiskevær og skoleadministrasjonen i kommunen samt deltakerne på seminarer i forskningsgrupper på UiT Norges arktiske universitet gjorde denne artikkelen mulig. Anka Ryall, Halldis Valestrand, Kirsti Pedersen Gurholt og Tidsskriftet Barns referee-er og redaktør har også kommet med uunnværlige kommentarer og tips. Varm og stor takk til alle. Takk rettes også til Norges forskningsråd og til deltakerne i NFR-prosjektet: *Bærekraftig kystkultur? Et kjønnsperspektiv på områdebruk og ressursforvaltning* (NFR nr. 152404). Uten denne finansieringen hadde det ikke vært mulig å samle inn data og skrive denne artikkelen.

Litteraturreferanser

Bjerke, T. (1994) *Barn – Natur – friluftsliv: En litteraturoversikt*. Oslo: Landbruksforlaget.

Douglas, M. og Saus, M. (2019) Invisible Difference in Sámi Child Protection Services. *Child Care in Practice*, 27(3), s. 251–265. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1612732>

Fasting, M. L.; Høyem, J. og A. Bischoff (2022) Barndommens landskap. En studie av unge voksnes minner i møte med barndommens nærnatur, *Journal for Research in Arts and Sport Education*, 6(1), s. 92–107. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3017>

Gerrard, S. (1975) *Arbeidsliv og lokalsamfunn*. Magistergradsavhandling. Institutt for samfunnsvitenskap, Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Gerrard, S. og Valestrand H. (1999) Mellom Harvard, Honningsvåg og Coto Sur. Noen innspill om kvinne- og kjønnsforskning, sentrum og periferi, *Tidsskrift for kvinneforskning*, 199(1), s. 89–107.

Gerrard, S. (2000) The Gender Dimension of Local Festivals: The Fishery Crisis and women's and men's political ambitions in North Norwegian Communities, *Women's Studies International Forum*, 23(3), s. 209–309. Tilgjengelig fra: [https://doi.org/10.1016/S0277-5395\(00\)00088-1](https://doi.org/10.1016/S0277-5395(00)00088-1)

Gerrard, S. (2016) Kvinner i kystfiske – Gjester ved menns bord? i Halrynjo, S. og Teigen, M. (red.) *Ulik likestilling i arbeidslivet*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 277–298.

Gulløv, J. og Gulløv E. (2020) Mobility and belonging – A case from provincial Denmark, *Journal of Pedagogy*, 11(1), s. 107–126. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.2478/jped-2020-0006>

Gurholt, K.P. (2014) Joy of Nature, Friluftsliv Education, and Self: Combining narrative and cultural-ecological approaches to environmental sustainability, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(3), s. 233–246. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.948802>

Gurholt, K.P. og Sanderud, J.R. (2016) Curious play: Children's exploration of nature, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), s. 318–329. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1162183>

Gurholt, K.P. (2020) Arctic Adventure Girls: Television Narratives and Discourses, i Hansson, H.; Lindgren Leavenworth, M. og Ryall, A. (red.), *The Arctic in Literature for Children and Young Adults*. New York and London: Routledge, s. 203–216.

Helgesen, M.B. (red.) (2014) *Mobbing i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Holloway, S. og Valentine, G. (2000) *Children's geographies: playing, living, learning*. London: Routledge.

Høst, I.L. og Wadel, C. (1980) *Fiske og lokalsamfunn*. Tromsø: Universitetsforlaget.

- Kjørholt, A.T. (2018) Havlandet Norge. Kystkultur, generasjon, bærekraft. Helse og livskvalitet i tre generasjoner. *Seminarinnlegg ved Oppstartsseminar ved NTNU*. Trondheim, Gjøvik: Havlandet Norge.
- Krempig, I.W. og Utsi T. (2017) Hvor kommer maten fra? Høsting av «vill» mat med barnehagen, i Wilhelmsen, B.U. (red.) *Mat og Måltidsaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 81–108.
- Lødding, B. og Paulgaard G. (2019) Spørsmål om tid og sted: Mulighetsrom og kvalifiseringsbaner blant ungdom utenfor videregående opplæring i Finnmark, *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJ-CIE)*, 3(3), s. 75–90.
- Massey, D. (1994) *Space, place and gender*. Cambridge: Polity Press.
- Massey, D. (2005) *For Space*. London: Sage.
- McDowell, L. (1999) *Gender, identity and place: understanding feminist geographies*. Cambridge: Polity Press.
- Myrstad, A.; Sverdrup T. og Helgesen M.B. (red.) (2018) *Barn skaper sted – sted skaper barn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, A.M. (2012) Forskeres arbejde med oplevelser af børns tegninger som forskningsmetode, *Psyke og Logos*, 33(2), s. 343–360.
- Olwig, K.F. og E. Gulløv (2003) *Children's Places: Cross-Cultural Perspectives*. London: Routledge.
- Rudie, I. (1969/70) Household organization: adaptive process and restrictive form. A viewpoint on economic change. *Folk* 11 – 12, s. 185–200.
- Sanderud, J.R. og Gurholt, K.P. (2014) Barns nysgjerrige lek i natur: Utforskende dannelse. *Nordic Studies in Education*, 34(1), s. 3–20. Tilgjengelig fra: <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1891-5949-2014-01-02>
- Sanderud, J.R.; Gurholt, K.P. og V.F. Moe (2019) Winter children: An ethnographic inspired study of children 'being-and-becoming' well-versed with snow and ice, *Sport, Education & Society*, 25(8), s. 960–971. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1678124>
- Sanger, M. (1997) Viewpoint: Sense of Place and Education, *The Journal of Environmental Education*, 29(1), s. 4–8.
- Solberg, A. (1987) Barn arbeider, hvorfor ser vi det ikke? *Sosiologi i dag*, 17(1), s. 25–39.
- Solberg, A. (1994) *Negotiating Childhood*. Doktorgradsavhandling. Stockholm: Nordic Institute for Studies in Urban and Regional Planning.
- Stokke, A. (2012) Barnehagers mulighetsfelt for fysisk aktivitet, i Rønbeck, A.E. og Germeten, S. (red.) *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 200–217.
- Store norske leksikon (2022) *Læreplaner i Norge*. Tilgjengelig fra: (<https://snl.no/naturfag>) (lest 21.4.2022).
- Thuen, T. (red.) (2003) *Sted og tilhørighet*. Bergen: Program for kulturstudier, Norges forskningsråd Høyskoleforlaget.
- Tordsson, B. og Vale, L.S.R. (2013) *Barn, unge og natur – en studie og drøftelse av faglitteratur*. (HiT Rapport nr. 1.). Porsgrunn: Høgskolen i Telemark. Tilgjengelig fra: <http://hdl.handle.net/11250/2439141>
- Voss, L.S. (1997) Teasing, Disputing, and Playing: Cross-Gender Interactions and Space Utilization among First and Third Graders, *Gender and Society*, 11(2), s. 238–256. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1177/089124397011002006>
- Wadel, C. (1980) Lokalsamfunn, hushold og bedrift: Noen næringspolitiske koordineringsproblemer i kyst-Norge, i Høst, I.L. og Wadel, C. (red.) *Fiske og lokalsamfunn*. Universitetsforlaget, Tromsø, s. 311–343.

Forfatterpresentasjon

Siri Gerrard har lang erfaring i forskning om kjønn, fiskerier og fiskevær, primært i Nord-Norge, men også i andre land og regioner. Bidragene hennes har resultert i artikler, bøker samt media-bidrag. Hun har vært knyttet til UiT Norges arktiske universitet som student og ansatt siden 1972; nå som professor emerita ved Senter for kvinne- og kjønnsforskning og Institutt for samfunnsvitenskap. Hun har også gjennom årene deltatt i en rekke nasjonale og internasjonale prosjekter og forskningsnettverk. E-post: siri.gerrard@uit.no

At udforske leg i skolen i et økologisk perspektiv

Helle Marie Skovbjerg, Hanne Hede Jørgensen og Anne-Lene Sand

Sammendrag

Med afsæt i et design-based research projekt og længerevarende observationer af børns leg i skolen udvikler denne artikel begrebet om *legeorden* og et økologisk forståelsesperspektiv, der ser samspil, sammenhæng og helhedsorientering som centrale værdier for blikket på leg i skolen. Gennem konkrete empiriske nedslag viser artiklen, hvordan leg i skolen etableres og vedligeholdes, og hvordan skolens samspil er med leg. Med afsæt i eksisterende forskning forholder artiklen sig kritisk over for tendensen til at tildele leg en sekundær betydning i skolen eller anvende leg som et middel til læring. Artiklen sættes i forbindelse med eksisterende legeteori, men adskiller sig samtidig ved at videreudvikle begrebet om legeorden gennem empirisk arbejde, der gør det muligt at se helhedsorienteret på, hvordan leg i skolen kan sammentænkes. I takt med at pædagoger arbejder i skolen og i undervisning, og SFO varetager indskolingsopgaver, understreger artiklens forfattere, at leg skal tildeles en anerkendelsesværdig plads i praksis og teori.

Nøgleord: leg, børn, skole, pædagogik, legeteori

To Explore Play in School based on an Ecologic Perspective

Abstract

Based on a design-based research project and long-term observations of children's play in school, this article develops the concept of *play order*, which points to interaction, coherence, and holistic orientation as central values for an approach to play in school. Through empirical reflections, we shows how play in school is established and maintained, and how the school as a context interacts with play. Based on existing research, we are critical of the tendency to afford play a secondary meaning in school as well as of the use of play as a didactic tool for learning. We link our work to existing play theory, but since we work from the concept of play order, we are able to look holistically at how play in school can be integrated and provided for. As pedagogues to a high extent work in schools and in teaching, and SFO handles schooling tasks, we emphasize that play is worthy of recognition in practice and theory.

Keywords: play, children, school, education, play theory

Introduktion

Legen lever mange steder i børns liv: På vejen, i hjemmet, hos bedsteforældrene, til fritidsaktiviteter, på nettet, i alle mulige hverdagsmellemrum og i skolen. Leg i skolen er omdiskuteret og modsætningsfyldt – både teoretisk og praktisk, og ofte bliver konsekvensen, at legen udgrænses eller holdes adskilt fra skolens kerneopgave, ligesom at skolen ikke tænkes at have noget med leg at gøre (Øksnes og Sundsdal, 2020; Møller et al. 2019). I en skandinavisk kontekst er der tradition for at forstå leg som noget, der har værdi for børns liv (Øksnes, 2008; Lillemyr, 2003; Ødegaard og Hedegaard, 2020; Skovbjerg, 2016; Skovbjerg, 2021). Der findes en lang række studier, som tager legen alvorligt for de helt små børn i vuggestue og børnehaven (Johansen, Jørgensen og Skovbjerg, 2020; Sønnichsen og Jørgensen, 2019; Ødegaard og Hedegaard, 2020; Bork og Lund, 2020). For studierne på børnehavområdet er det kendetegnet, at de både interesserer sig for legen bredt pædagogisk, som et pædagogisk redskab for børns udvikling, men også som en værdifuld samværsform, der udspiller sig mellem børn, og som skal tildeles plads og understøttes af de fagprofessionelle omkring børnene (Bae, 2012; Jørgensen og Koch, 2018). Anerkendelsen af leg er også programsat gennem FN's Børnekonventionen §31 og børns ret til leg (UN 2013). Anderledes ser det ud på skoleområdet, hvor leg i mindre grad tildeles en værdi, men derimod får opmærksomhed, hvis den skal bruges som didaktisk og formålsorienteret redskab. Meget tyder derfor på, at den leg, der er værdifuld for børnene gradvist disciplineres og underlægges skolens kerneopgave, når børnene kommer i skole (Øksnes og Sundsdal, 2020; Gilliam og Gulløv, 2012; Jørgensen, 2022; Jørgensen og Skovbjerg, 2020; King, 1982). Som Johansson og Pramling formulerer det i deres udforskning af, hvad børn siger om leg i skolen: "Katarina ger klart uttryck för det som de allra flesta förskolebarnen i studien ger uttryck för, nämligen att lek hör till förskolan och lärande hör till skolan, vilket även

tidigare studier visat" (Johansson og Pramling, 2006, s. 43). Helt konkret bliver leg i skolen afgrænset i tid og rum, henvist til pauserne og til legepladsen, og udøvelsesformerne adskilles ofte fra det faglige og undervisningen, ligesom at bestemte udøvelser ikke får plads (Møller et al., 2018; Skovbjerg, 2018), og i skolen er børnene først og fremmest elever og altså ikke børn. Som Øksnes og Sundsdahl formulerer det, så er det kendetegnet for skolen, at den "ser ikke legen som væsentlig for børn og unges handlinger" (Øksnes og Sundsdal, 2020, s. 64). Også i fremskrivningen af begreber om leg og skole bekræftes adskillelsen eksempelvis ved, at begrebet om fri leg blandt de fagprofessionelle er dominerende i forståelsen af, hvad rigtig leg er (Jørgensen, 2022), og brugen af forståelsen af fri leg står i kontrast til den leg, som kan rammesættes i skolen (Øksnes og Sundsdal, 2020).

Samlet peger indsigterne om leg i skolen på udfordringer praktisk og teoretisk, og at der derfor er brug for at erstatte det modsætningsfyldte landskab med et helhedsorienteret perspektiv ved at udvikle begreber, der formår at begribe og nuancere samspillet mellem leg og skole på en empirisk sensitiv måde (Sand et al., 2022; Sand, Skovbjerg og Tanggaard, 2021; Sand, 2019; Hijkoop et al., 2020). Dette gør vi gennem det, vi definerer som en økologisk forståelse af leg i skolen. En økologisk forståelsesoptik defineres med inspiration fra Kampmann (2009) som en optik, der ser samspil, sammenhæng og helhedsorientering som centrale værdier for blikket på leg i skolen, og de værdier er retningsgivende for de fagprofessionelles pædagogiske arbejde med leg i skolen (Sand et al., 2022; Jensen et al., 2022; Jørgensen, 2022).

Denne artikel skal bidrage til denne nye forståelsesoptik ved at udvikle begrebet om *le-georden*, hvilket muliggøre at kunne indfange samspillet og udvekslingen i den økologi. Med afsæt i et treårigt empirisk forankret materiale, stemningsperspektivet (Skovbjerg, 2021a; Skovbjerg, 2016; Karoff, 2013) og begrebet

om *legeordenen* (Skovbjerg, 2021b) har artiklen til hensigt at besvare følgende to forsknings-spørgsmål: 1. Hvilke økologiske sammenspil finder sted mellem leg og skole? 2. Hvordan kan begrebet om legeorden udvikles i relation til det økologiske sammenspil? Med begrebet legeorden bliver det muligt at sikre en analytisk linse på leg i skolen, som er relevant for et praksisfelt, der i højere grad karakteriseres ved, at pædagoger og lærere skal samarbejde om børnene i undervisningen på skolen og samtidig tager pædagogers fagidentitet ny form, da SFO'er mange steder i Danmark varetager indskolingsopgaver (Graversen og Ringskou, 2015). Med henblik på at forstå den indflydelse, som skolen har på et fænomen som leg, inddrages Laura Gilliam og Eva Gulløvs (2012) værk *Civiliserende institutioner*, da deres forskning er med til at forklare, hvordan skoler rummer et ideal om civiliseret opdragelse. Og at mange lærere og pædagoger agerer ud fra et ideal om civiliserethed i deres hverdag med børnene, uanset om det er i forbindelse med undervisning eller leg.

Artiklens teoretiske bidrag om legeorden skal ses i relation til legeforskningen, som på forskellig vis peger på, at i leg gælder særlige logikker. Hos Huizinga (1938) bliver fortolkningen den magiske cirkel, og Bateson (1972) og senere Goffman (1986) taler om legens *framing*. For alle teoretikere er pointen, at der i legen er et imaginært og materielt rum, hvor andre meningstilskrivninger sker end i hverdagslige rum (og altså også skolens rum). Både Huizinga, Bateson og Goffman advokerer for, at det er vigtigt at forstå leg fra legens perspektiv, og at der stadig er rammer og regler for legen, der betinger, hvad der er meningsfuldt for dem, der leger. Samtidigt gælder det, at disse meningstilskrivelser er adskilt fra hverdagslivet, og det er derfra, at de må betragtes. Begrebet om legeordenen indskrives sig i denne forståelse, men åbner samtidig for analyser af legens særlige ordninger, som ikke kan betragtes som adskilt fra skolen, men samspilende *med* skolen. Begrebet om legeorden skal

altså tematisere samspillet og mødet mere end adskillelsen og udgrænsningen.

I det følgende udfoldes artiklens teoretiske ramme med begrebet *legeordenen*. Dernæst præsenteres metoden og forskningskonteksten for analyserne. I tredje afsnit udfoldes tre analysenudslag med afsæt i det teoretiske framework og en række empiriske eksempler. Artiklen af rundes med en diskussion af implikationerne for både praksis i og teoretisering af leg i skolen med en økologisk forståelsesramme.

Teoretisk framework: Legeorden

Artiklens teoretiske perspektiv på leg baserer sig på *stemningsperspektivet* (Skovbjerg, 2021a; Karoff, 2013). Stemningsperspektivet er et alment menneskeligt perspektiv på leg, hvor legen ses som en måde at være til på, der ikke alene tilhører barndommen, men som er en samværsform, vi som mennesker udøver hele vores liv. Inspirationen til stemningsperspektivet er blandt andet hentet i den internationale legeforskning, som peger på, at legen er en særlig samværsform, hvor man er en del af en stemning (Henricks, 2015; Sutton-Smith, 2001). Dertil er stemningsperspektivet inspireret af skandinavisk børneforskning, hvor blandt andet Flemming Mouritsen (Mouritsen, 1996) i slutningen af 1980'erne understregede vigtigheden af deltagerens eget engagement, egne ideer, interesser og livsforhold, når vi skal forstå leg og ikke reducere leg til en funktion af læring. Mouritsens tænkning skulle blive startskuddet til et forskningsfelt med en lang række vigtige skandinaviske figurer, der tegnede legeforskningen som et selvstændigt forskningsfelt, der undersøger et vigtigt forhold i børns liv (Øksnes og Sundsdal, 2020; Øksnes, 2019; Skovbjerg, 2017; Skovbjerg, 2016). Legen er, som teoretisk fænomen, vanskelig at have med at gøre, fordi det er svært at fastholde og skabe et entydigt analytisk perspektiv. Som Sutton-Smith i *The Ambiguity of Play* beskriver: "We all know what playing feels like, but when it comes to making theoretical statements

about play, we fall into silliness" (Sutton-Smith, 2001, s. 1). Udtalelsen markerer, at vi alle kan relatere til, hvordan det føles at lege, men kan have sværere ved at skabe sprog for legen som fænomen. Af samme grund er der behov for at udvikle et sprog for leg i skolen på en forskningsmæssig og pædagogisk-praktisk relevant måde. I forbindelse med stemningsperspektivet på legen er der udviklet en række teoretiske begreber, der kan gøre det muligt at nærme os legen teoretisk og empirisk. I denne artikel arbejder vi særligt med begrebet *legeorden* (Skovbjerg, 2021b; Skovbjerg og Sand, 2022; Jørgensen, 2022) med henblik på at forstå, hvordan samspillet mellem leg og skole kan forstås og begribes, når leg er i skolen.

Legens orden

Begrebet legeorden defineres gennem filosofen Lars-Henrik Schmidts (1999) begreb om *orden*, hvorom Schmidt understreger: "I det følgende kalder vi det generaliserede *for-mål* for "orden". Orden er dét, der sættes forud, og som tilstræbes, et udkast eller en plan som søges realiseres" (Schmidt, 1988, s. 35). I Schmidts forstand er orden en logik, hvorudfra der handles (praksis), og den logik har, i det her tilfælde, de legende, en ide om, som de efterstræber i legen, uden at det betyder, at de præcist kan definere, hvad der skal ske. Det er altså gennem praksis, at ordenen viser sig, og samtidig skaber orden retning for handling.

Leg skal blive *ved* med at gøres i orden for at bekræfte, hvad ordenen er, og det sker gennem handlinger i leg. Her tildeles det, der er vigtigt i legen - værdi. I det empiriske materiale, som præsenteres senere, ses det eksempelvis ved, at børn i en rolleleg minder hinanden om, at: "så sagde vi, at", hvorefter de fortsætter deres leg. Som en slags bekræftelse af, at vi er enige om, at dette har værdi. Det er derfor ikke alle handlinger inden for en legeorden, der tillægges værdi, men det kan deltagerne først afprøve *ved at handle*. Legeordenen må ses som en organisering af handlinger, materialer og relationer, som praktiseres af dem, der

deltager, og værdien bestemmes gennem vedligeholdelse og gentagelse, der bestandigt må foregå. På den ene side er legeordenen forudsætningen for, at legen overhovedet kommer i gang, og på den anden side er legeordenen under kontinuerlig opbygning. Det betyder ikke, at legeordenen skal ses som prædefinerede handleanvisninger, som en instruktion, som skal følges af alle, men i stedet er pointen i denne sammenhæng, at legeordenen, gennem deltagerne udøvelser, er i konstant bevægelse mellem bekræftelse, udvikling og afvikling. Børnene etablerer legeordenen gennem dét, de gør, men, hvor det vigtige er, "at der handles uden handel" (Schmidt, 1988, s. 58), dvs. at de ikke nødvendigvis italesætter forhandling omkring legeordenen, men de handler sig fremad i etableringen og vedligeholdelsen. Der kan selvfølgelig, som det også vil fremgå af analyserne, fremkomme strid om legeordenen. Det sker i situationer, hvor dét, deltagerne troede, at de var enige om, viser sig som noget, de faktisk er uenige om. Skovbjerg (2021a) argumenterer: "Play breaks down when disagreements become insurmountable. It also becomes clear that the mood they thought they shared, they didn't agree on after all" (s. 89). Legeordenen er altså ikke nødvendigvis præget af harmoni og venskab, men kan også være kendetegnet ved kamp og konflikt. På den måde er deltagelse i leg en konstant og krævende balanceakt mellem at tage del i og bidrage til en legeorden og så at falde udenfor den. Som Skovbjerg (2021a) formulerer det: "En legeorden, der bliver for stiv eller uforudsigelig, bliver hurtigt irrelevant, ligesom en legeorden, der konstant dirrer, uden at man ved, om den ender med at bryde sammen, hurtigt viser sig at blive udmattende og dermed ophører med at være meningsfuld" (Skovbjerg, 2021b, s. 41).

Forskningskontekst og metodisk afsæt

Artiklen tager afsæt i et større empirisk feltarbejde, der er skabt i forbindelse med forskningsprojektet "*Må jeg være med?*" - leg, in-

klusion og fællesskab i skolen. Projektet løber fra 2018–2022 og er finansieret af *Danmarks Frie Forskningsfond*. Projektet har fundet sted både i skolens planlagte *understøttende undervisning*, som sigter mod at “understøtte en varieret skoledag med undervisningsforløb og -aktiviteter m.v. [i], eller som sigter mod at støtte elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel” (Folkeskoleloven § 16a, Danmark), og i SFO-tiden, som foregår om eftermiddagen, efter den planlagte undervisning er gennemført. Formålet med at designe for leg er ikke at bestemme, *hvad der skal leges*, men at ramme-sætte varierede og eksperimentelle betingelser for, *at der kan leges*, dvs. for legeordner.

Projektet involverer over 600 børn, 40 pædagoger, to skoler, 7 danske forskere samt 2 internationale forskere. Metodisk er forskningsprojektet baseret på Design-Based-Research (DBR) (Brown, 1992; Barab og Squire, 2004; Gynther, 2009; Ejsing-Duun og Skovbjerg, 2018). DBR er en intervenerende forskningsmetode, hvor forskere i mødet med praksis samarbejder om at skabe og igangsætte forandringsprocesser. DBR er funderet i pragmatismen (Dewey, 2008) og vurderes på, at generere kontekstnær viden, som kan skabe meningsfyldte forandringer i praksis. I projektet er der arbejdet med 5 typer leg: rolleleg, kreativ leg, konstruktions leg, bevægelsesleg og dramatisk leg (Hughes, 2006). Et design for leg gennemføres over 6 uger og følger i organiseringen en model, som er udviklet med udgangspunkt i en Design-Based Research tilgang og med inspiration fra Barab og Squire (2004) og (se også Jørgensen, Skovbjerg og Eriksen, 2021; Jørgensen, Skovbjerg og Bang, 2022; Skovbjerg, 2020), hvor forskere og pædagoger har vekselvirket mellem at planlægge, eksperimentere, afprøve og reflektere over de udviklede lege. Målet er for alle designs for leg, at de skal afprøve og skabe legemuligheder for børn, der sikrer meningsfuld deltagelse med relevant støtte fra pædagogerne (Sand et al. 2022; Jensen et al. 2022). Samlet set har

projektet resulteret i at udvikle 56 legedesigns, som pædagoger kan bruge til at arbejde med leg i skole og SFO.

I forbindelse med designeksperimenterne er etnografiske metoder anvendt til at generere viden om processen. Det empiriske materiale består af feltnoter, videoer ved brug af IRIS[ii], etnografiske videoer og ca. 600 fotografier (Pink, 2007, 2011) og 100 videoer, omkring 40 lydoptagelser af leg, spontane samtaler og interviews med børn og pædagoger (Sand, Skovbjerg og Tanggaard, 2021). Al data er produceret i henhold til gældende GDBR-regler, ligesom underskrifter fra børn og forældre er indhentet fra deltagerne og følger code of conduct for forskning. I forskergruppen har vi anvendt det digitale databehandlingsprogram Dedoose[iii] i arbejdet med åbne og fokuserede kodninger samt memos (Charmaz, 2006), haft kontinuerlige data-workshops samt visuelle explorative workshops, hvor empiriske eksempler er blevet udfoldet og diskuteret blandt forskergruppens medlemmer.

Etiske overvejelser i forbindelse med projektet har særligt omhandlet, hvordan de involverede forskere har navigeret sensitivt og respektfuldt i forhold til pædagogerne hverdag og de restriktioner og ændringer, Covid-19 har medført. Vi har med andre ord forsøgt at skabe fleksibilitet i forhold til pædagogernes måde at deltage på og været i dialog med skolernes ledelse i forhold til omstændighederne. Denne type etik betegnes inden for antropologien som situationel etik og beskrives som måden, hvorpå forskere tager bestik af praksis og træffer beslutninger ud fra observationer og sensitivitet over for felten (Mechelen et al. 2020).

Tre analytiske nedslag: Legens orden i skolens rum

Det er muligt gennem designeksperimenterne og produktion af empirisk materiale at få indsigt i legeordnernes tilblivelse, vedligeholdelse, udvikling samt afvikling, og skolens samspil med den. Artiklens analysestrategi er inspireret af grounded theory (Charmaz, 2006) og består

af et sammenspil mellem nære empiriske analyser af legesituationer og begrebet om legeorden. Analysen er inddelt i tre analysedele, som er blevet til på baggrund af gentagne læsninger og drøftelser af det empiriske materiale, hvor det er blevet tydeligt, at forskellige typer samspil og friktioner gør sig gældende, når vi ser på legeordenen i skolen. Den følgende analyse består af tre nedslag, der tematiserer leg i skolen: 1) hvordan legeordenen etablerer sig i skolen, 2) når legeordenen møder skolens logikker samt 3) når legeordenen indeholder stridigheder. De tre eksempler er en del af de legedesigns, som pædagogerne har designet i forbindelse med projektet.

Begrebet om legeordenen er afsat for at analysere konkrete betingelser for leg i skolen og viser, hvordan samspillet mellem skole og leg både støder sammen, læner sig ind i hinanden, samt skaber friktion både den ene og den anden vej.

Første nedslag: Når legens orden etablerer sig i skolen

Første nedslag handler om, hvordan legens orden etablerer sig i samspil mellem børn, pædagoger, materialer og rum i skolen. Vi starter med et udsnit fra feltnoterne:

Pædagogen Iben har annonceret at en cafeleg skal i gang inde i klassen i SFO-tiden. Børn fra 0. Klasse løber frem og tilbage og spørger "Hvornår skal vi i gang?" Pædagogen kommer og beder børnene om hjælp til at hente køkkentingene. Flere løber med hende. Snart efter kommer de med købmandsvarer, kasseapparat, indkøbskurve og køkkenredskaber. Så snart tingene er der, begynder børnene at dele indkøbskurve ud, og pædagogen placerer kasseapparatet på en lille reol. Børnene hopper op og ned og råber: "Jeg vil være den der bipper", "Jeg er købmand", "Jeg er tjener", "Jeg sorterer". Børnene løber rundt og sætter ting på plads eller putter dem i kurvene. En står ved kasseapparatet og trykker, KLING, åbner og SWISCH, lukker. Igen og igen. Muddie som går rundt med en kurv, falder pludselig sammen i kroppen og begynder halte: "Jeg er en gammel dame". (Feltnoter, 11.11.2019)

Det empiriske eksempel viser, at børnene er spændte på, hvad der skal ske, og vil gerne i gang. Da pædagogen kommer med tingene, begynder børnene at orientere sig og finde en måde at komme ind i leg på. Det gør de ved at gribe de materialer, der stilles til deres rådighed, og som er de købmandsvarer, som findes i SFO'en legetøjskasse. Børnene bruger deres forudgående kendskab til materialet og temaet til at gå i gang med at forestille sig, hvordan de kan lege. Legedesignet er rolleleg, mere præcist cafeleg, og materialet, som børnene får i hænderne, får dem til at foreslå mulige roller, der er meningsfulde i forhold til den rolleleg. Gennem disse praksisser, gennem legens tematik og materialer, orienterer børnene sig ind i en betydningssammenhæng, som er meningsfuld for dem, og de begynder at udøve praksisser, der er relevante for den sammenhæng: En taster ind på kasseapparatet, og en går rundt med en kurv. Legeordenen er i gang med at blive etableret gennem den umiddelbare logik, børnene genkender via materialer, tematikker og mulige roller. I første omgang gør de det selv ved at finde roller som købmand og tjener, og disse roller peger samtidig på nogle handlinger, som den rolle udfører, og som børnene kan gå i gang med at udøve. Desuden byder Muddie aktivt ind til legeordenen ved at bruge sin viden og forestillinger om en gammel dame til kropsligt at understøtte den legeorden, som er i gang med at etablere sig. Han bliver krumrygget og halter afsted, så det ser ud som om, at hans krop er gammel. Etableringen af den legeorden, understøttes yderligere af pædagogen i det følgende empiriske eksempel:

Pædagogen Iben spørger: "Hvordan får man egentlig noget mad på den her restaurant?". Så kalder hun. "Tjener!" [...] Muddie, der legede gammel dame, er nu ved at bygge en burger. Han kommer hen og serverer burgeren for Iben. Han siger, der er ketchup i. Iben lader som om, at hun kaster op. Muddie griner og går tilbage til burger-bygge-stationen, mens han leger-kaster-op. Silje kommer spørger, om Iben vil have lidt

yoghurt. Iben siger, at det vil hun gerne, hvis det findes med ananas. Muddie siger, han vil lave en spytkage. Et par børn kommer med en pose matadorpenge. En af dem siger, at nu vil hun købe en restaurant-billet for alle pengene. (Feltnoter 11.11.2019)

Legeordenen tager mere og mere form gennem teamet om cafeen og bliver som eksempel herpå til en restaurant med tjenere, og samtidig griber børnene til ideer, der opstår undervejs og byder ind til legeordenen. Det gør, at børnene får ideer undervejs, samtidig med at de inddrager de materialerne, som de har stillet til rådighed, herunder plastiklegetøj, der forestiller mad, posen med Matadorpenge.

Flere børn bidrager til opretholdelse af legeordenen. Muddie udforsker fortsat legeordenen ved at afprøve og eksperimentere med forskellige måder at lade-som-om på (Winther-Lindqvist, 2010). Han tager legeordenenes ramme på sig gennem kropslige handlinger og bidrager aktivt til legens orden ved at spille med på at lade som om, at han kaster op. Han tilføjer fortrøstningsfuldt handlinger til legens orden, som viser sig at kunne udfoldes meningsfuldt inden for legens orden som eksempelvis at blande ketchup i kaffen og lave spytkager. Flere børn kommer til, og de løber frem og tilbage mellem kasseapparat, restaurantborde og køkkenbordet. Så sker der følgende:

Nu kommer Iben med en bunke viskestykker og forklæder. "Kokkene skal have forklæder på", råber hun. "Tjenerne skal have viskestykke over armen". "Det vil jeg!" råber flere børn. Der er kommet mange børn til. Iben viser, hvordan tjenerne skal bære viskestykket, så siger hun: "Mangler vi ikke et børnelegehjørne? Hvis nu der kommer familier med børn på restauranten." Straks går nogle i gang med at bygge et børnelegehjørne. De andre børn får hjælp til at binde forklæder. Jonas spankulerer rundt med et viskestykke nonchalant over armen. "Hvem vil med ud og råbe, at restauranten er åben?" spørger Iben.

Et par stykker melder sig. Så går de ud i garderoben sammen, råbende i kor: "RESTAURANTEN ER ÅBEN". Igen og Igen. (Feltnoter 11.11.2019)

Pædagogen Iben understøtter løbende etableringen og bekræftelsen af legens orden ved at dele viskestykker og forklæder ud. Med nye materialer muliggør hun, at flere børn kan komme ind i legens orden. Endeligt bidrager Iben til, at børnene kan komme i stemning sammen ved at samle en lille flok børn, som går råbende og syngende gennem garderoben. Børnene samler Ibens invitationer til at gøre yderligere i orden i legeordenen, da hun spørger, om de ikke skal have et børnelegehjørne i restauranten. Samlet set udgør etableringen af legens orden et samspil mellem: legeuniverset, handlingerne, materialer og verbale udtryk, der udveksles i samspil mellem børn og pædagog. Her byder pædagogen ind, og det samles op af børnene, ligesom de svarer yderligere ved at komme med ideer til, hvad der kan understøtte legens orden yderligere. I samspil etablerer børn og pædagog legens orden samtidig med, at de konstant vedligeholder legen ved at bekræfte legens orden. De bekræfter med andre ord dét, der er meningsfuldt for dem i legen og altså også det, der ikke er meningsfuldt.

Andet nedslag: Når legens orden møder skolelogikker gennem materialer, fysiske rammer og regler

I den foregående analysedel så vi, hvordan legen kunne etableres i skolen gennem børnenes gode ideer, pædagogens understøttelse af legen, hvor målet for legeordenen først og fremmest er legen. I det empiriske materiale fra feltarbejdet ses flere eksempler på overgange, der ikke er blide eller nemme, men i stedet må betegnes som friktioner mellem legeordner og skolelogikker, når det handler om forventninger til skolens fysiske rammer og regler. Det skal vi undersøge nærmere i det næste eksempel, som foregår i forbindelse med legedesignet Cafelegen og indgik i legetyper rolleleg:

Pædagogen Sofie er begyndt at samle penge op og siger: "Ellers bliver de bare fejtet op og smidt ud og så mangler I dem jo i morgen." Hun stopper med at samle op og går til lamineringsmaskinen og begynder at laminere skilte. Læreren Mette er kommet ind. Hun begynder at rykke et bord og nogle stole ind i midten af lokalet, hvor børnene netop tumlede. "I skal simpelthen rydde op nu" siger Mette. Hun står midt i lokalet. Hendes stemme er lav, men ind imellem stiger den. Hun står og tripper. Hovedet vipper lidt. Munden bliver en streg. Hagen dirrer. Hun siger til Sofie, at der er forældremøde. Sofie henvender sig til børnene og siger, at om 5 minutter skal de til at rydde op. Læreren Mette siger, med en lille kort latter: "Jamen de er kommet". Sofie kigger på sit ur og fortsætter med at laminere i roligt tempo. "Bertram, de stole skal simpelthen sætte op" siger Mette. "I skal simpelthen blive færdige" Og så hæver hun stemmen: "NEJ" og hurtigt ned med stemmen igen: "De stole har jeg simpelthen lige sat ned, de skal bruges til forældremøde". Hun går rundt mellem bordene nu. "I skal simpelthen se at blive færdige" siger Mette. "I skal gå ud". (Feltnoter 19.10.2019)

Pædagogen er opmærksom på, at legens orden er underlagt krav om oprydning, og hun er klar over, at hvis hun ikke passer på legens materialer, så bliver de smidt ud. Ikke alene er legematerialerne i fare for udsmidning, når de er i skolen, men det fysiske rum bliver i situationen her presset af lærerens planer for, hvad det skal bruges til. Legeordenen underlægges her og udgrænses og stoppes, fordi skolens logikker sætter sig igennem i den pågældende praksis. Til trods for at vi ikke ved, hvilken forudgående kommunikation der har været mellem pædagogen og læreren, og læreren Mette kan have forskellige bevæggrunde for reagere som hun gør, viser hun i den konkrete situation ingen sensitivitet overfor legeordenen og de værdier, som børnene tillægger deres aktiviteter. Legen skal stoppe, nu, og da Mette skal afholde forældremøde. Dog ser vi også flere empiriske eksempler på overgange mellem legeorden og skolelogikker, som medvirker til, at de flettes ind i hinanden. Legedesignet er kreativ leg, og legen hedder Kviksand:

Børnene er i gang med at samle store bunker af mudder med hænderne, så tager de det op og kyler det ned i kanalen. En pige svinger lystigt med en fyldt vandkande. Et skvæt her og der og også i min notesbog. Drengen Henrik samler et stykke træ op og holder det i hænderne. "Vi skal innnnndddd", råber pædagogen. Børnene leger med vandet i kanalerne og gør ikke antræk til at stoppe. "Vi skal ind nu", gentager pædagogen. Klokken ringer. Nogle af børnene begynder at gå ind. Jeg følges med drengen Henrik. Han har stadig træstykket i hænderne, det tager han med ind i garderoben, hvor læreren Jesper siger hej til ham. Henrik viser Jesper træet, og han begynder at fortælle, hvad han lige har lavet. (Feltnoter 13.09.2019)

Henrik har netop været dybt involveret i legeordenen på skolens legeplads sammen med sine klassekammerater. De har leget guldgraver, og som det også fremgår af feltnoterne, så må pædagogen flere gange sige til børnene, at nu skal de ind, for klokken ringer. Henrik tager sit træstykke med ind. Han holder det i hænderne, imens han fortsætter med at nulre og pille i det. Han sætter sig i garderoben og har stadig sit træstykke ved siden af sig. Da han møder læreren, fortæller han, hvad han lige har leget, og at han godt kunne tænke sig at fortsætte legen, selvom det nu er skoletid. Herefter observeres følgende:

Jesper lytter til Henriks fortælling og vil gerne vide, hvad det er, Henrik har lavet udenfor. Henrik hænger overtøjet i garderoben, går ind mod klassen sammen med Jesper, han fortsætter med at holde om træstykket, piller små stumper af og snakker om vand og mudder, og da Henrik kommer ind i klassen, så beder læreren Jesper Henrik om at lægge træstykket i vindueskarmen, fordi nu er det tid til at de skal noget andet. (Feltnoter 13.09.2019)

Henrik fortæller læreren om, hvad han har lavet udenfor. Han trækker sin legeoplevelse med ind i skolebygningen, og samtalen med læreren på vej ind i klasselokalet muliggør, at Henrik kan lykkes med at skabe overgang fra legeordenen til skolens logik. Han må lægge

træestykke i vindueskarmen, men den præmis godtager han, for nu skal der ske noget andet.

I feltarbejdet nævner børnene flere gange oprydning og udsmidning af legematerialer som en udfordring. Materialerne tilknyttet legens orden bliver smidt ud af lærerne, hvis de ikke ryddes af vejen af børnene eller pædagogerne. Som et af børnene siger: *"Sådan er det hele tiden" siger de.* *"Hun skælder også ud over, at vi lader vores ispindehuse stå i karmen. Det kalder hun rod og uorden"*. Situationerne antyder, at de fysiske rammer og materialerne heri først og fremmest forventes at følge skolens logikker, uden sensitivitet for de legeordner, der måtte have andre værdier og meningstilskrivninger. Når maskerne til en teaterleg pludselig er smidt ud, en hule er fjernet af pedellen, eller der er ryddet op, så der kan gøres rent næste gang, så vidner eksemplerne om, at i skolen er skolens logikker for, hvordan man forholder sig tidligt til de fysiske rammer og gældende regler på dominerende.

Tredje nedslag: Legeordner, stridigheder og sensitive samspil

I den foregående analysedel så vi, hvordan legeordner støder ind i skolelogikker, og sammenstødet skaber friktioner tidligt, materielt, fysisk og i forhold til regler. I det følgende skal vi undersøge to forskellige empiriske eksempler, som viser, hvordan legeordner, som er præget af strid og konflikt, kan skabe fraktion i forhold til skolens logikker, og hvordan disse omgås.

Nedenstående eksempel er fra legetypen bevægelsesleg og det legedesign, pædagogerne har designet, som betegnes Nerf Gun krig. Eksemplet viser, hvordan pædagogerne rammesætter legen på en måde, hvor de styrer – og styrer uden om konfliktuerende og stridige lege.

Figur 1 og 2: Billederne viser legedesignet Nerf Gun Krig, og hvordan to hold forsøger at ramme hinanden. På fotografi nr. 2 leger pædagogerne sammen med børnene.

Fotografi: Anne-Lene Sand



Børnene har leget Nerf Gun Krig i 1,5 time. Til slut ændrer de reglerne. Pædagogen Mikkelt fortæller, at nu kan alle dø. Alle børn skal tage 6 skud og være klar. Hvis man dør, så skal man gå ud. Det hold, hvor alle dør først, taber. Legen fløjtes i gang. De har en anden type bevægelser. De er mere intense. De sniger sig frem. De rejser sig ikke bare op. De laver snig-angreb. En dreng går frem til den forreste linje og angriber de andre. Men bliver mødt af en pige, der peger hendes gevær over muren og mod ham. Han får et chok, rejser sig fluks og løber tilbage til den høje mur, som resten af holdet er bag. "Det er for risky" siger han. Børnene bliver en efter en ramt. De går ud. Som der bliver færre og færre børn sker der noget nyt i deres leg: De begynder at bruge sproget mere. De begynder

at 'krangle' over hvem der skød hvem og om nogen snyder.

"Du snyder". "Nej jeg gør ej". "Jo du gør".

Drengene taler højt. De råber.

Mikkel kommer over til mig og siger: "Kan du se, hvad der sker. Bare inden for 5 minutter, så er de begyndt at diskutere. Jeg synes lige, at du skulle se det. Den er sikker hver gang."

Kampen fløjtes af. Drengene fortsætter med at krangle. (Feltnoter 22.11.2020)

Ovenstående empiriske eksempel synliggør, at drengene strides, da legens orden ændres til at rumme et konkurrenceelement. Det stridsfulde er en del af børnenes udøvelse af legeorden. Pædagogerne har flere gange nævnt, at de forsøger at undgå konkurrenceelementet i legen, da det dels udelukker nogle børn i at deltage og dels fordi, at det skaber intern strid mellem særligt drengene. Der er dog ikke udelukkende tale om strid, men også en anden kropslig måde at lege på, hvilket ses ved, at børnene sniger sig mere indlevende rundt, og de agerer med et element af risiko og generelt ved, at stemningen i legen ændres til at være mere intens. Denne orden i legen synes dog ikke at blive italesat af pædagogerne, men i stedet for fokuseres på, at drengene diskuterer med hinanden. Skolen har vanskeligt ved at rumme de stridigheder, der er en del af legeordenen, og det skyldes både bekymringen for, at børnene kommer til skade, men også bestemte forventninger til, hvordan man opfører sig over for andre.

Det efterfølgende eksempel viser, hvordan fire drenge på sensitiv vis formår at strides lydløst og kæmpe for deres legeorden i et klasse-lokale frem for at skabe opmærksomhed på en leg, som i et klasselokale kunne blive opfattet som modstand. Legetypen er kreativ leg, og legen hedder Ordstafet.

Grupperne arbejder med mindre materialer som piberensere, tændstikker, ++'er m.v. Alle er i gang rundt ved borde og på gulve i klasseværelset. En leg opstår mellem 4 drenge. De har bygget små skydevå-

ben af plus-plusere og de skyder efter hinanden. De bruger klasseværelsets bredde og længde. De løber rundt, dukker hovederne, skutter ryggen og udbryder lyde, hvis de bliver skudt. Den kreative leg har udviklet sig til en rolleleg mellem drengene. En dreng står på siden af en kommode, han hæver hænderne, skyder, siger en stille hvisle-skyde-lyd, imens hans hænder trykker aftrækkeren af to gange. Han rettet hovedet op og løber, let oppe på tæerne. Muddie ligger under et bord. Han har et maskingevær i hænderne og med hviskende skyde-stemme sender han en række kugler afsted tæt efterfulgt af hinanden 'deu, deu, deu, deu, deu', tungen ruller.

De løber forbi mig, ser mig ikke, ser ingen andre end hinanden. Deres stille stemmer er nok det, der gør, at de ikke bliver bedt om at stoppe op. To andre drenge kommer hen til Muddie. En dreng viser sin pistol og de gør store øjne og åbner munden. Kampen fortsætter. De løber forbi mig, skyder, løber over til døren. Den ene dreng fanges i et hjørne og de går fra pistol- til kropskontakt. Muddie gør forsigtige bøjede spark med knæet mod den anden drengs mave, som står foroverbøjet ind mod væggen. Han får vristet sig fri fra hjørnet. De fortsætter deres løb rundt i lokalet. (Feltnoter, 04.10.2019)

Drengenes slåskamp er lydløs, ingen opdager dem. Men de har skabt deres eget legerum i den leg, pædagogerne i klassen har sat udviklet og rammesat. Det empiriske materiale viser, hvordan drengene på sensitiv vis afkoder klasselokalet og den legeorden, der foregår, og herudfra tilkæmper deres leg hertil. Dette er en betingelse for, at de kan lege deres egen leg.

Samlet set kan vi altså sige, at legen kan være i skolen, men at betingelserne for, at den kan være i skolen, afhænger af sensitivitet over for den tidslige, rumlige og relationelle organisering, som den pågældende legeorden har. Denne måde at ordne og gøre i orden på udfordrer skolens logikker på forskellig vis, og særligt det fleksible og uforudsigelige gør det vanskeligt for legens orden at komme til orde, men også for skolens logikker ikke at tromle og underordne. Samtidig viser vores analyser,

at børnene har strategier for at omgås og tilkæmpe legeordenen de muligheder, som børnene er optaget af at realisere.

Diskussion: Legeorden som et nyt forståelsesperspektiv for leg i skolen?

Afsættet for artiklen er, at leg i skolen er et modsætningsfyldt felt, og artiklen bidrager med et nyt forståelsesperspektiv om leg i skolen, et økologisk perspektiv, som gør samspil, sammenhæng og helhedsorientering til den vigtige optik for at forstå og arbejde med leg i skolen. Begrebet har ikke til hensigt at betone harmoni eller disharmoni, men rettere nuancere sammenhæng og friktioner, når vi taler om leg i skolen. Et fundament for at understøtte legen er at have sensitivitet for legens orden og forsøge at forstå legen på legens præmisser. Skolens dagsorden kan have tendens til at ordne og retningsbestemme den måde, børn agerer og er sammen på. I bogen *Civiliserende institutioner* argumenterer antropologerne Laura Gilliam og Eva Gulløv (2012) for, at vores institutioner i høj grad rummer et ideal om civiliseret opdragelse, og at mange lærere og pædagoger agerer ud fra idealet i deres hverdag med børnene. De argumenterer:

Grænser er kulturelt relative markører af skel mellem opførsel, værdier og mennesker, i forhold til dette kommer børn, der er for pågående, børn der invaderer andre, der ikke har skam i livet, og som altså på forskellig vis ikke accepterer andres grænser eller endda er grænseløse, til at fremstå som uciviliserede. (Gilliam og Gulløv, 2012, s. 261, original fremhævnings).

De markerede betegnelser er empiriske udtalelser fra Gilliam og Gulløvs undersøgelser og de giver indsigt i, at der i danske velfærdsinstitutioner eksisterer kulturelle markører, som eksempelvis omhandler evnen til selvregulering, orden, ro og grænsesætning. Når vi taler om leg i skolen, hvor dagsorden i høj grad er styret af læringsmål, finder vi det nødvendigt at reflektere, hvordan legens orden samspiller

med de idealer for civilisering, som Gilliam og Gulløv fremhæver. Hvordan værdisættes leg, hvis den netop er vild, højtråbende, kræver at materialer ikke ryddes op, men udfoldes over længere tid og overskrider ellers anvendte markører for god social praksis? I det empiriske materiale ser vi samtidig eksempler på, hvordan pædagoger og lærere skaber forbindelser og overgange mellem forskellige dagsordener, og samtidig viser analyser fra forskningsprojektet, at flere børn mestrer sammenbindinger mellem legeorden og skolens logikker på kompetent vis. Refleksionerne kalder på yderligere forskning, som undersøger (og designer for) leg i skolen.

Den økologiske forståelse rejser samtidig spørgsmål til, hvordan man kan tænke leg og skole holistisk – og på en helt konkret måde. Spørgsmålene udspringer af de mange observationer, som er foretaget i forbindelse med forskningsprojektet: Hvorfor er der et behov for at opdele ledelsesrum for pædagogik og skole? Hvorfor er kontorer og kaffestuer opdelt mellem forskellige fagprofessionelle? Hvorfor er tidslige rammer opdelt i, hvornår børnene leger, og hvornår børnene lærer? Hvorfor er nogle materialer tiltænkt læringssituationer og andre forbeholdt leg? Og hvorfor er organiseringen af materialerne struktureret efter værdier som ryddelighed og orden? Alle disse spørgsmål kalder på en grunddiskussion af, hvordan vi ønsker samspillet mellem leg og skole i lyset af en økologisk forståelsesramme kan være retningsgivende for de fagprofessionelles arbejde med børns leg i skolen.

Vi har i analyserne af begrebet legeorden vist, at det giver os mulighed for at konceptualisere og teoretisere leg i skolen på en måde, hvor sammenbindinger og forbindelser nuanceres, samtidig med at friktioner og stridigheder kan indfanges. Med det perspektiv understreger vi vigtigheden af at gå væk fra begreber "fri leg" og ideer om, at institutionaliseret leg ikke er rigtig leg. Det graver begrebsmæssige grøfter, der både er problematiske, når vi skal indfange legens nuancer, og samtidig umuliggør det nye

måder at forstå leg i skolen, der igen vanskeliggør pædagogiske beslutninger i relation til leg. Særligt i den nordiske forskning er der en udpræget tendens til at konceptualisere leg som fri leg, og argumentet for at fjerne os fra denne konceptualisering, når vi taler om skolen, er, at den på den ene side diskursivt fjerner leg fra de voksne, så fri leg betyder først og fremmest voksenfri leg, og på den anden side, så viser forskningen, at det fratager de fagprofessionelle handlemuligheder, når leg er noget, der foregår uden for de voksnes handlerum for at støtte op om lege, og altså få legeordenen til at leve (Jørgensen, 2022; Skovbjerg, 2021b). Disse positioner aktualiseres blandt andet hos Øksnes og Sundsdal (2020), når de igen understreger vigtigheden af børnenes *eget* legerum, og med den positionering gør en pointe ud af, at dette legerum er anderledes end et, der er befolket af voksne, samtidig peger de på nødvendigheden af, at de voksne der er omkring børnenes leg, udviser særlig pædagogisk takt og omgås legen nænsomt (Skovbjerg et al., 2022). Pointen er her, at et økologisk forståelsesperspektiv på leg i skolen kan muliggøre, at den pædagogiske takt og nænsomhed både begrebsliggøres og pædagogisk udøves. Det kunne betyde, hvis vi følger Gilliam og Gulløv, at rammerne for at være i skolen ikke alene afstedkommer elevpositioner og praksisformer, men at man også kan være der på en acceptabel måde som et barn, der også altid allerede er et legebarn.

Konklusion

Denne artikel skriver sig ind i et fagområde om leg, pædagogik og skole og har haft til hensigt at besvare følgende to forskningsspørgsmål: 1. Hvilke økologiske sammenspil finder sted mellem leg og skole? 2. Hvordan kan begrebet om legeordenen udvikles i relation til det økologiske sammenspil? Med afsæt i eksisterende forskning peger artiklen på praktiske såvel som teoretiske udfordringer og et behov for at erstatte uhjælpsomme dikotomier mellem leg og skole med et helhedsperspektiv, der kan hjælpe med en nuanceret forståelse af

sammenhængen mellem leg og skole på en empirisk følsom måde. I artiklen udvikles et økologisk forståelsesperspektiv af leg i skolen gennem begrebet legeordenen, som gør det muligt at se helhedsorienteret på, hvordan leg i skolen kan integreres og understøttes. Gennem empiriske analyser viser artiklen, hvordan leg i skolen etableres og vedligeholdes, og hvordan skolen som kontekst interagerer med leg. Ved at udvikle og anvende begrebet om legeordenen viser artiklen, hvordan det er muligt at sikre et analytisk blik på leg i skolen, der samtidigt gør det muligt at handle pædagogisk. Der er brug for begrebsudvikling og praksisnær forskning fremadrettet, så leg i skolen ikke udgrænses, men der er som Møller et al. påpeger behov for, at leg i skolen tages alvorligt: "Leg kræver anstrengelse og engagement, både af dem, der leger og de professionelle, som ønsker at skabe rammer og betingelser for legen. Det bliver først rigtig sjovt, når det er for alvor" (Møller et al., 2018, s. 9). Et første skridt i retning af at understøtte legen er at være følsom over for legeordenen og forsøge at forstå, støtte og udforske legen på dens egne præmisser. Det økosystemiske perspektiv er med til at tydeliggøre, hvordan forskellige logikker er på spil, og hvordan de implicit eller eksplicit påvirker måden, hvorpå leg og legeordenen i skolen praktiseres. Vi opfordrer forskere til at tage krydsfeltet mellem leg og skole alvorligt og udforske og eksperimentere med den måde, hvorpå både pædagoger og lærere arbejder professionelt med leg.

Taksigelser

MÅ jeg være med? – om leg, inklusion og fællesskab i skolen er støttet af Danmarks Frie Forskningsfond. Dertil skal der siges stor tak til børn, pædagoger, forældre og ledelse på de to skoler, som har været involveret i designeksperimenter i en periode af 3 år. Vi vil yderligere takke resten af forskergruppen bag projektet: Janne Hedegaard Hansen, Jens-Ole Jensen, Andreas Lieberoth, Jenny Gibson og Tilde Bekker.

Referencer

- Bae, B. (2012) Kraften i lekende samspil: potensial for medvirkning og ytringsfrihet, i Bae, B. (red.) *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barab, S. og Squire, K. (2004) Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground, *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s. 1–14. Tilgængelig fra: https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Bateson, G. (1972) *A Theory of Play and Fantasy I Steps to an Ecological Theory of Mind*. London: Arosan Inc.
- Bork, G. B. og Lund, L. (red.) (2020) *Pædagogens legedeltagelse er afgørende for børn i udsatte positioner*. København: UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Brown, A. (1992) Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings, *The Journal of the Learning Science*, 2(2), s. 141–178. Tilgængelig fra: https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory*. UK: Sage Publications Ltd.
- Dewey, J. (2008) *Logic, the Theory of Inquiry*. Read Books Ltd.
- Folkeskoleloven, *Folkeskoleloven § 16a*. Tilgængelig fra: <https://danske.love.dk/folkeskoleloven/16a> (sidst besøgt 30.04.2021).
- Gilliam, L. og Gulløv, E. (2012) *Civiliserende institutioner: Om Idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Goffman, E. (1986) *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston, Massachusetts: Northeastern University Press. US.
- Graversen, D. T. og Ringskou, L. (2015) Pædagogen i den nye folkeskole – en ny professionsidentitet? *KvaN*. 35(102), s. 55–67.
- Gynther, C. (2011) Design-Based Research – en introduktion. *Workingpaper fra educationallab.dk*. Tilgængelig fra: <http://www.educationlab.dk/wp-content/uploads/2012/01/Design-Based-Research-en-introduktion-KGY-020112.pdf>
- Henricks, T. (2015) *Play and the Human Condition*. Chicago: University of Illinois.
- Hijkoop, V.; Bekker, T.; Skovbjerg, H. M.; Andreas, L. og Jørgensen, H. H. (2020) Designing playful, tangible self-report tools to give the child a voice, *IDC '20: Proceedings of the 2020 ACM Interaction Design and Children Conference: Extended Abstracts*. London, UK, June 21 – 24, 2020. New York, US: Association for Computing Machinery, s. 344–349. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1145/3397617.3397839>
- Hughes, B. (2006) *A Playworker's Taxonomy of Play Types, Play Education*. London: Playlink.
- Huizinga, J. (1938) *Homo Ludens*. København: Gyldendal.
- Jensen, J.-O.; Jørgensen, H. H.; Sand, A.-L.; Hansen, J. H.; Lieberoth, A. og Skovbjerg, H. M. (Accepted/In press 2022) Deltagelsesmuligheder i kreativ leg. Design based research-studie af leg i skolen. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 39(66).
- Johansson, E. og Pramling, S. I. (2006) *Lek och läroplan: Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansen, L. M.; Jørgensen, H. H. og Skovbjerg, H. M. (2020) Køkkenleg i vuggestuen: leg som det grundlæggende i arbejdet med det pædagogiske læringsmiljø, *Tidsskrift 0–14*, 30(4), s. 58–61.
- Jørgensen, H. H. (2022) *Codesign for udvikling af pædagogisk legepraksis. "Hvorfor leger de andre ikke med mig?"*. Ph.D. thesis. Designskolen Kolding. Tilgængelig fra: https://adk.elsevierpure.com/ws/portalfiles/portal/65936693/Codesign_for_udvikling_af_p_dagogisk_legepraksis._Hvorfor_leger_de_andre_ikke_med_mig.pdf

- Jørgensen, H. H.; Skovbjerg, H. M. og Bang, A. L. (2022) Dramatic reflection: Enhancing play qualities in a design experiment for inclusive play practices in school. *DRS2022 Design Research Society Conference*. Bilbao, 25.06. – 03.07.2022. London: Design Research Society. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.21606/drs.2022.305>
- Jørgensen, H. H.; Skovbjerg, H. M. og Eriksen, M. A. (2021) Appropriating a DBR model for a 'research through codesign' project on play in schools – to frame participation. *Nordes -Nordic Design Research Conference: Matters of scale 9*. Kolding, 15.08 – 18.08.2021. Kolding, s. 424–443. Tilgængelig fra: https://conference2021.nordes.org/wp-content/uploads/2021/08/Nordes-2021-Proceeding_150821.pdf
- Jørgensen, H. H. og Skovbjerg, H. M. (2020) "Det gjorde sygt, sygt ondt": Design af inkluderende legemiljø i skolen i samarbejde med pædagoger, *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2), s. 109-121. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507>
- Jørgensen, H. H. og Koch, A. B. (2018) Legende samspil, frihed og rammer i det pædagogiske miljø - Narrative strukturer giver orienteringspunkter i hverdagen, *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(1), s. 96–107. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.7146/fppu.v2i1.105401>
- Kampmann, J. (2009) Barndommens rationalisering og rationering: Om børns pædagogiserede hverdagsliv, i Højlund, S. (red.) *Barndommens organisering: I et dansk institutionsperspektiv*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, s. 149–172.
- Karoff, H. Skovbjerg (2013) Play Practices and Play Moods, *International Journal of Play*, 2(2), s. 76–86. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.805650>
- King, N. R. (1982) Children's play as a form of resistance in the classroom, *The Journal of Education*, 164(4), s. 320–329. Tilgængelig fra: <http://www.jstor.org/stable/42772854>
- Lillemyr, O. F. (2003) Play in school – The teacher's role. Reforms and Recent Research, i Saracho, O. N. and Spodek, B. (red.) *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich, CT: Information Age. s. 53–73.
- Mouritsen, F. (1996) *Børns legeskultur*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Møller, H. H.; Andersen, I. H.; Kristensen, K. B. og Rasmussen, C. S. (red.) (2018). *Leg i skolen – en antologi*. København: Unge Pædagoger serie B bind 125.
- Pink, S. (2011) Sensory digital photography: Re-thinking 'moving' and the image, *Visual Studies*, 26(1), s. 4–13. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1080/1472586x.2011.548484>
- Pink, S. (2007) *Doing Visual Ethnography*. London: Sage. Tilgængelig fra: <https://dx.doi.org/10.4135/9780857025029>
- Sand, A.-L.; Jensen, J.-O.; Skovbjerg, H. M.; Jørgensen, H. H.; Hansen, J. H. og Andreas, L. (2022) Når børn fælles skaber – om børns materialiserede samvær i leg, *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, s. 1–13.
- Sand, A.-L.; Skovbjerg, H. M. og Tanggaard, L. (2021) Re-thinking research interview methods through the multisensory constitution of place, *Qualitative Research*. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1177/1468794121999009>
- Sand, A.-L. (2019) Skal fritiden være i faste rammer? Fritidsorganisatoriske potentialer mellem planlægning og planløshed, *Dansk Sociologi*, 30(1), s. 1–29. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.22439/dansoc.v30i1.6024>
- Schmidt, L.-H. (1988) *Viljen til orden*. Aarhus: Modtryk.
- Schmidts, L.-H. (1999) *Diagnosis 1. Filosofiske eksperimenter*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

- Skovbjerg, H. M.; Hansen, J. H.; Sand, A.-L.; Jensen, J.-O.; Lieberoth, A.; Lehmann, A. og Jørgensen, H. H. (2022) "MÅ jeg være med?": En forskningsrapport om leg, inklusion og fællesskab i skolen. Kolding: Kolding Designskolen. Tilgængelig fra: https://issuu.com/designskolen_kolding/docs/_m_jeg_v_re_med_.forskningsrapport
- Skovbjerg, H. M. og Sand, A.-L. (2022) Play in School – Towards an Ecosystemic Understanding and Perspective, *Frontiers in Psychology*. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780681>
- Skovbjerg, H. M. (2021a) *On Play* (1 udg.) Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Skovbjerg, H. M. (2021b) *Ti tanker om leg*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag A/S.
- Skovbjerg, H. M.; Bekker, T.; d' Anjou, B.; Quiñones, K. Z. P. og Johry, A. (2021) Examining Theory use in Design Research on Fantasy Play, *International Journal of Child Computer Interaction*. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100400>
- Skovbjerg, H. M. og Gundiksen, S. (2020) *Framing Play Design: A hands-on guide for designers, learners and innovators*. Amsterdam: BIS-Publisher. s. 37–49.
- Skovbjerg, H.M. (2018) "Nu skal I ikke højere op", i Møller, H.; Andersen, I. H.; Kristensen, K. J. og Rasmussen, C. S. (red.) (2018) *Leg i skolen*. København: Unge Pædagoger serie B bind 125.
- Skovbjerg, H. M. (2017) Idéhistoriske perspektiver på leg, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* - 4. Tilgængelig fra: <http://www.dpt.dk/wp-content/uploads/2017/11/Nr.-42017.pdf>
- Skovbjerg, H. M. (2016) *Perspektiver på leg*. Aarhus: Turbine forlaget. Tilgængelig fra: <http://www.turbineforlaget.dk/shop/turbine-akademisk/studieserien/perspektiver-paa-leg/>
- Sutton-Smith, B. (2001) *The Ambiguity of Play*. Harvard: Harvard University Press.
- Sønnichsen, L. H. og Jørgensen, H. H. (2019) *Legens magi: om det professionelle arbejde med at forstå, inspirere, understøtte og rammesætte 1–6-årige børns leg*. København: Akademisk Forlag.
- UN Børnekonvention (2013) *Forkortet udgave af FN's Børnekonvention*. Tilgængelig fra: <https://www.boerneraadet.dk/boernekonventionen/forkortet-udgave-af-fns-boernekonvention> (sidst besøgt 30.04.2021).
- Winther-Lindqvist, D. A. (2010) 'Game Playing: negotiating rules and identities', *American Journal of Play*, 2(1), s. 60–85.
- Ødegaard, E. E. og Hedegaard, M. (2020) Introduction to Children's Exploration and Cultural Formation, i Hedegaard, M.; Eriksen Ødegaard, E. (red.) *Children's Exploration and Cultural Formation. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* -29. Cham, Switzerland: Springer, s. 1-10. Tilgængelig fra: https://doi.org/10.1007/978-3-030-36271-3_1
- Øksnes, M. (2019) *Lekens flertydighet. Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Noter

- i Læs mere om forskningsprojektet på <https://www.designskolenkolding.dk/maajegvaeremed>
- ii IRIS er en digital platform, der via kamera fra to lpads, lyd fra lokalet, skaber film, der uploades og kan kodes og deles forskerne imellem. Se mere <https://www.irisconnect.com/uk/>
- iii Dedoose er en digital platform, hvor det empiriske materiale kan organiseres, deles og behandles på en enkel og intuitiv måde, på tværs af platforme (se www.dedoose.com og Samona, Lieber, Kaczynski, 2002).

Forfatterpresentasjon

Helle Marie Skovbjerg, Professor, Designskolen Kolding, LAB Design for Play. Skovbjerg har de seneste år arbejdet med at udvikle perspektiver på leg gennem stemningsperspektivet og er særlig optaget af, hvordan legeperspektiverne kan bruges til at designe gode rammer for leg. E-post: skovbjerg@dskd.dk

Hanne Hede Jørgensen, Lektor ved VIA University College og tidligere ph.d.-studerende, Designskolen Kolding, LAB Design for Play. Jørgensen har netop færdiggjort sit ph.d.-projekt om pædagogers deltagelsesformer i det pædagogiske arbejde med leg. Jørgensen har skrevet flere bøger og artikler om pædagogfaglighed, pædagogidentitet og pædagoguddannelse. E-post: hhj@dskd.dk

Anne-Lene Sand, Ph.d., Post.doc. Designskolen Kolding, LAB Design for Play. Sand er specialiseret i etnografisk metode og analyserer kreative tilgange til materialitet, sted og rum. Hun er for tiden særligt optaget af feltet pædagogik, leg og design. E-post: als@dskd.dk

Legeværksteder i overgangen fra børnehave til skole - Børn som medskabere af 'passende' deltagelse

Anette Boye Koch, Ane Bjerre Odgaard og Helle Marie Skovbjerg

Sammendrag

Succeskriteriet for en vellykket skolestart er, at alle børn oplever trivsel i skolen og finder motivation for at deltage engageret i skolens aktiviteter. Med afsæt i et empirisk studie af 95 kommende skolebørns og 12 dagtilbudspædagogers deltagelse i fem legeværksteder på den lokale skole viser artiklen, hvordan børn i deres møde med skolens forventninger handler, udveksler og tager del i de rammesatte konstruktionslege – og derigennem aktivt skaber relationer og trivsel. Artiklen argumenterer gennem deltagelsesteori og klassisk antropologisk teori om social udveksling for, at børn kan mødes som aktører og skolestart ansues som en bestyrkende begivenhed. Indsigterne viser nødvendigheden af, at professionelle har blik for børns sociale udvekslings- og deltagelsesstrategier med henblik på at støtte dem i skiftet fra børnehave til skole ud fra en bred forståelse af 'passende' deltagelse.

Nøgleord: overgang, leg, skolestart, deltagelse, udveksling

Play workshops in transition from kindergarten to school

Children as co-producers of 'appropriate' participation

Abstract

A criterion for a successful school start is that children are motivated to join and participate in school activities and that they experience a sense well-being at school. An empirical study was performed including 95 future school children and 12 ECEC pedagogues, who participated in five play workshops at their local school. The workshops were followed by participant observation. The article shows how children exchange and engage in pedagogically framed play with construction materials in a variety of ways, thus actively creating relationships and well-being. With reference to theory on participation, as well as classical anthropological theory of social exchange, we argue that children are agents and that starting school is an empowering event. We call for professionals to keep an eye on children's strategies for social exchange and participation so that they may better support children's transitions from ECEC to school on the basis of a broad understanding of 'appropriate' participation.

Key words: *transition, play, school start, participation, exchange*

Introduktion

Med udgangspunkt i et feltarbejde lavet i forbindelse med fem legeværksteder i skolen, hvor kommende skolebørn og 12 dagtilbudspædagoger deltager, undersøger denne artikel, hvordan leg kan bruges som et pædagogisk værktøj i forbindelse med børns skolestart. Artiklens centrale bidrag er at tilbyde et nyt perspektiv på, hvad der er på spil i børns første møde med en ny sammenhæng, hvor de tilbydes deltagelse i rammesat leg med plads til individuelle udvekslings- og deltagelsesstrategier ud fra en bred forståelse af, hvordan børn agerer 'passende' i skolen.

Den gode skolestart er et fokusområde, som har optaget forskere og professionelle i en årrække (OECD, 2006; OECD, 2017; Egmont Rapporten, 2019; SFI, 2016). Pilotprojektet Dagtilbudssporet (2021–2022) er en del af forskningsprojektet, *Må jeg være med?*¹. Det interesserer sig for at designe legeaktiviteter i samarbejde med børn og pædagogisk personale med henblik på at styrke børnehavebørns deltagelse i skolens fællesskab, ved allerede gennem overgang mellem dagtilbud til skole at engagere børn i rammesat leg med hinanden, deres kommende skolekammerater og en gruppe 3. klasses skolebørn.

I de senere år har flere studier peget på vigtigheden af at støtte børn i at få en god skolestart. Et Review af international forskningslitteratur angående børns overgang fra dagtilbud til skole (Boyle et al., 2018) beskriver, hvordan den tidligere udviklingspsykologisk informerede opmærksomhed på at gøre børn skoleparate inden skolestart igennem de seneste 10–15 år er blevet fortrængt af kontinuitetsbegrebet, som med ideen om at skabe sammenhæng mellem de institutionelle kontekster barnet skal bevæge sig i mellem – i højere grad konnoterer til barndomssociologiske og sociokulturelle perspektiver med interesse for børns forskellige deltagelses-

muligheder i overgangen til skole. Tilsvarende argumenteres der også fra flere sider i dansk forskning (bl.a. Nielsen et al., 2006; Brostrøm 2016) for, at man med fordel kan arbejde med genkendelige materialer og aktiviteter på tværs af børnehave og skole for at gøre børnelivets overgange mere kontinuerlige (OECD, 2017). Aktiviteter og materialer skaber imidlertid ikke ubetinget positiv kontinuitet i praksis, eftersom de har tendens til at skifte form og betydning, når de flyttes fra en kontekst til en anden og derfor ikke forbliver genkendelige for børnene. En dansk rapport (Stanek og Vendelbo, 2019) peger på, at den gode overgang fra et børneperspektiv handler meget mere om personlige relationer end om kontinuitet i aktiviteter og materialer. Winther-Lindqvist argumenterer, at bestræbelserne på at minimere og udligne forskellene mellem dagtilbud og skole i Danmark sker på bekostning af børnecentrerede pædagogiske traditioner med leg og ligeværd som en central værdi, til fordel for læringsretorik og trinvis introduktion af skolepraksis og -logik. Hun taler derfor imod udligning af forskellene mellem dagtilbud og skole (Winther-Lindqvist, 2019), hvilket understøttes af Stanek, der peger på en historisk tendens til, at udligningsbestræbelserne blot fører til, at børn præsenteres for skolen og skolens disciplinering og faglighed stadig tidligere, hvorved problematikken ikke løses, men blot forskydes (Stanek, 2020). Samme pointe fremføres af Christensen, der beskriver, hvordan krav om øget læring i kombination med idealet om sammenhængende overgange fører til et foregribende og skoleparathedsfokuseret arbejde med børn, der ikke gør selve overgangen lettere (Christensen, 2021). I stedet bør vi bestræbe os på at støtte børn i at håndtere overgangen, for eksempel ved at øge fokus på leg og socioemotional udvikling i børnehaven. Det får samtidig den sidegevinst, at skolen får lettere ved at leve op til børnenes forventninger om, at skolegang er

1 "Må jeg være med?" – Leg, Inklusion og fællesskab i Skolen (2019–2022) er et forskningsprojekt ledet af professor Helle Marie Skovbjerg, Designskolen Kolding og med deltagelse fra VIA, DPU og KP. Projektet er støttet af Danmarks Frie Forskningsråd.

noget substantielt nyt og spændende frem for en kedelig gentagelse af børnehaven (Winther-Lindqvist, 2019).

Børn, som spørges direkte til deres oplevelser med skolestart, peger entydigt på, at de sociale relationer – det at få venner og være en del af et legefællesskab – er det største succeskriterie for at opleve glæde og få en god skolestart (Egmont Rapporten, 2019; Einarsdottir, 2011; Stanek, 2011). Det er et perspektiv, som nærværende studie forfølger i undersøgelse af, hvordan børn deltager i rammesatte legeaktiviteter, og hvordan de aktivt håndterer skiftet mellem leg i børnehaven og leg i skolen (Møller et al., 2018; Øksnes og Sundsdal, 2020. Se også Skovbjerg, 2020) – ikke som en begivenhed ensidigt betonet som risikofyldt og problematisk (Winther-Lindqvist, 2019), men som noget nyt og udviklende, der kan håndteres på forskellig vis afhængigt af børnenes individuelle forudsætninger og præferencer. Nogle børn finder overgangen vanskelig (Egmont Rapporten, 2019), men projektets ambition er, at vi med et fokus på legeværksteder vil kunne understøtte det, børn lægger mest positiv vægt på i overgangen – muligheden for at danne og bevare sociale relationer – og altså opdyrke noget nyt og udviklende fremfor udelukkende at fokusere på det problematiske og risikofyldte.

Forskningskontekst og -metode

Artiklen tager afsæt i et feltarbejde, der er skabt i forbindelse med pilotprojektet *Dagtilbudssporet*. Dagtilbudssporet løber fra 2020–2022 og involverer 95 børn, 24 pædagoger, 1 skole samt 3 danske forskere. Metodisk er forskningsprojektet optaget af at skabe viden i processer, hvor forskere og praktikere i fællesskab skaber viden om og ændrer praksis på en og samme tid. Projektet baserer sig således på design- og action-based research

med henblik på facilitering af et stærkt samarbejde mellem forskere og professionelle (se fx Amiel og Reeves, 2008). Et design for leg (Legeværksted) gennemføres over 5 uger og følger i organiseringen en model, som er udviklet med udgangspunkt i en design-based research-tilgang og med inspiration fra Barab og Squire (2004) og Gynther (2011). Det betyder, at de gennemføres sammen med gentagne refleksioner i samspil med det pædagogiske personale, så der er mulighed for tilretninger undervejs. Legeværkstederne i 'Må jeg være med?' var rammesat med afsæt i fem sæt af designprincipper, fem udvalgte typer af leg og et legedesignredskab 'Playful Spider Web' (Skovbjerg et al., 2021). De fem legetyper var: Kreativ leg, rolleleg, konstruktionsleg, dramatisk leg og bevægelsesleg (Jørgensen, 2022).

Dagtilbudssporet udspillede sig i et konstruktionslegs-'set up'. De 95 kommende skolebørn og 12 dagtilbudspædagoger fra seks forskellige dagtilbud deltog i de fem ugentlige konstruktionslegeværksteder i februar-marts 2020 af hver to timers varighed. Legeværkstederne blev afholdt på skolen. De otte skolepædagoger og op til 20 børn fra skolens 3. klasser var ansvarlige for at rammesætte det, der skulle ske. De 12 dagtilbudspædagoger havde en deltagende rolle og støttede børnehavebørnenes legedeltagelse. To forskere¹ deltog som legende observatører og producerede empiriske data bestående af feltnoter og fotografier. *Observationerne* er foretaget på to ud af i alt fire lokationer, dels i et stort fælleslokale i kælderens med høje vinduer ud til legepladsen, dels i lokaler på 1. salen af en rødstensvilla i tilknytning til skolen.² Dagtilbudssporet følger de involverede dagtilbudsbørn inspireret af fænomenologi og refleksiv livsverdensforskning (Dahlberg et al., 2008) ved brug af deltagerobservation (Hammersley og Atkinson, 1995) og notering af korte autoetnografiske

¹ De forskere og pædagoger, som var involveret i designet og eksperimenterne i 'Må jeg være med?', er ikke de samme som de to etnografiske observatører af design-eksperimentet for dagtilbudssporet.

² Fra og med tredje besøg flytter gruppen fra rødstensvillaen til børnehaveklasselokalet på skolen.

tekstpassager fra feltet (Baarts, 2010; Ellis og Bockner, 2000). Autoetnografi indebærer sociologisk introspektion og emotionel genkaldelse og bygger på en forestilling om at lære om det generelle gennem det partikulære i en selvrefleksiv form, hvor alle sanser, følelser og tanker bliver bragt i spil (Baarts, 2010). Feltobservationerne retter sig mod børnene som aktive deltagere i legeeksperimenterne med reference til Hanne Warmings beskrivelser af etnografisk metode som forskningsmetode velegnet til at nærme sig børns perspektiver (Warming, 2011). Endvidere er feltnoterne foretaget med reference til beskrivelser (Koch, 2012) af, hvordan voksne repræsenterer børns perspektiver ved at afkode børns kroppe og handlinger børnesensitivt ved anvendelse af deres 'kropslige øje' (Koch, 2012; Merleau-Ponty, 2006). Det kropslige øje refererer både til forskerens sansning af børnenes kropslige udtryk og til en refleksion af sansningerne i forskerens egne kropslige erfaringer og følelser i emotionel afsøgning af, hvordan børnene mon oplever designeksperimentet. Alle børn og pædagoger har i observationerne fået fiktive navne. GDPR-regler og Danish Code of Conduct i forskning er overholdt i forhold til databehandling, transparens og etiske retningslinjer, ligesom informationsbreve til og -møder med forældre er afholdt og forældre-tilladelser indhentet for samtlige deltagere i hele '*Må jeg være med?*' projektet.

Strategi i teorivalg og analyse

Kodning af det empiriske materiale (udgjort af feltnoter og fotografier) er baseret på en grounded tilgang (Boolsen, 2010) og foretaget i samarbejde med de tre involverede forskere ved brug af programmet Dedoose. Empirien er først gennemlæst grundigt gentagne gange. Materialet blev dernæst tematiseret og forsynet med metakommentarer og koder, hvorefter det blev genlæst med de allerede fundne koder i baghovedet (Hammersley og Atkinson, 1995). Det foregik med fokus på, hvorledes materialitet, tid, gentagelser så ud til at have

betydning for børnenes legeiver og deltagelse. Dernæst blev kategorierne brudt op ved udsættelse for nogle teoretiske perspektiver og begreber (deltagelse, social udveksling), som åbnede op for at forstå data på en anden måde (Nørholm, 1994) med interesse for, hvordan børnene aktivt spiller ind i overgangen til skole som et møde med en ny institutionel kontekst.

Børnenes deltagelse og handlinger i legeværkstederne er analyseret dels ved anvendelse af Harts (1992) deltagelsesstige, dels ved klassisk antropologisk teori om social udveksling og dens betydning for relationsdannelse, først introduceret af Marcel Mauss i 1924 (Mauss, 2001).

I det følgende vil vi først lave et analytisk nedslag i det empiriske materiale med henblik på at præsentere legeværkstederne empirisk og dernæst argumentere for de teorier, vi vælger at bringe i spil. Efterfølgende analyseres seks mindre empiri-uddrag for at vise, hvordan børn aktivt bidrager ind i de rammesatte legeaktiviteter på måder, som er med til at etablere et forhold mellem barn og skole.

Legeværkstederne

I kælderlokalet er pædagogen Karin den gennemgående person, når legeeksperimenterne introduceres. Første gang er 22 børnehavebørn og fem 3. klasses børn mødt op i kælderen. Karin tegner en kridtcirkel på gulvet, sætter sig midt i cirklen, byder velkommen og siger, at de i dag skal bygge et stort univers med byggeklodser, tegning, og plastdyr. Hun laver en navnerunde, beder børnene om forslag til, hvad man kan bygge, men præciserer, at alt er tilladt, og giver børnene fri til at lege. Den efterfølgende tirsdag har pædagogerne slået to grupper sammen, så der er dobbelt så mange børn i kælderen. Karin er igen den, som introducerer eftermiddagens legeeksperiment. Denne gang ved at tælle: '3-2-1' højt ud i rummet for at samle opmærksomheden. Hun starter med at sige: 'I dag var der nogen, der kunne huske, at vi også ville have modellervoks med.'

Og så lægger hun ud med at line nogle regler op, som at *modellervoksen ligger i store spande, men der er ikke så meget, at man kan tage en stor håndfuld, så de voksne deler derfor ud*. Et barn siger: 'Man må heller ikke blande farverne sammen!' hvilket bekræftes af Karin, som også i dag går i dialog med børnene om, hvad man vil kunne bygge med selvhærdende modeller-voks. Så bliver der givet fri, og de fleste børn suser over mod modellervoksbordet – langt flere vil gerne til, end der er pladser, så mange må gå skuffede derfra.

I det empiriske materiale ser vi, hvordan de besøgende børnehavebørn engagerer sig, byder ind og tager del i de aktiviteter, som de præsenteres for blandt en masse kendte og ukendte børn. Børnehavebørnene møder ind i et ukendt rum og bliver modtaget af ukendte voksne, der beskriver noget, der skal til at ske: *'I dag skal vi bygge et stort univers med byggeklodser, tegning, og plastdyr'*, og som også skitserer nogle regler og forventninger: *'der ikke er så meget modellervoks, at man kan tage en stor håndfuld, så de voksne deler ud'*. På linje med forskeren, der først sætter sig i en sofa og forsøger at overskue situationen, sidder børnene til en start på gulvet – først med blikkene rettet ud i rummet og mod de andre børn, siden også med opmærksomhed på den SFO-pædagog, der begynder at tælle højt og animeret for at samle opmærksomheden: *'3-2-1 (kunstpause) – Velkommen til alle børn!'*. Da introduktionen er slut: *'Nu må I gerne gå i gang!'*, bevæger børnene sig på opdagelse i de nye omgivelser. Hvis de virker usikre, får de støtte fra børnehavepædagogerne, som følger og går i dialog med 'deres' børn om, hvad de kunne tænke sig. I data ser vi snapshots af børn, der kaster sig ud i leg uden tøven, børn, der allierer sig med en kendt ven eller voksen, som de følges med. Vi ser børn, som zapper rundt og prøver noget forskelligt, eller som bare kigger på andres leg. Og vi ser masser af børn, som lader til at begejstres af nye materialer, farver og overflod af legemuligheder.

Deltagelsesstigen

Deltagelsesbegrebet bringes ind i analysen med henblik på at se nærmere på de kulturelle forventninger og rammebetingelser, som børn er underlagt i forhold til at blive en del af skolens fællesskab, idet børn har ret til reel og meningsfuld deltagelse i et demokratisk samfund (Hart, 1992, med reference til Børnekonventionen).

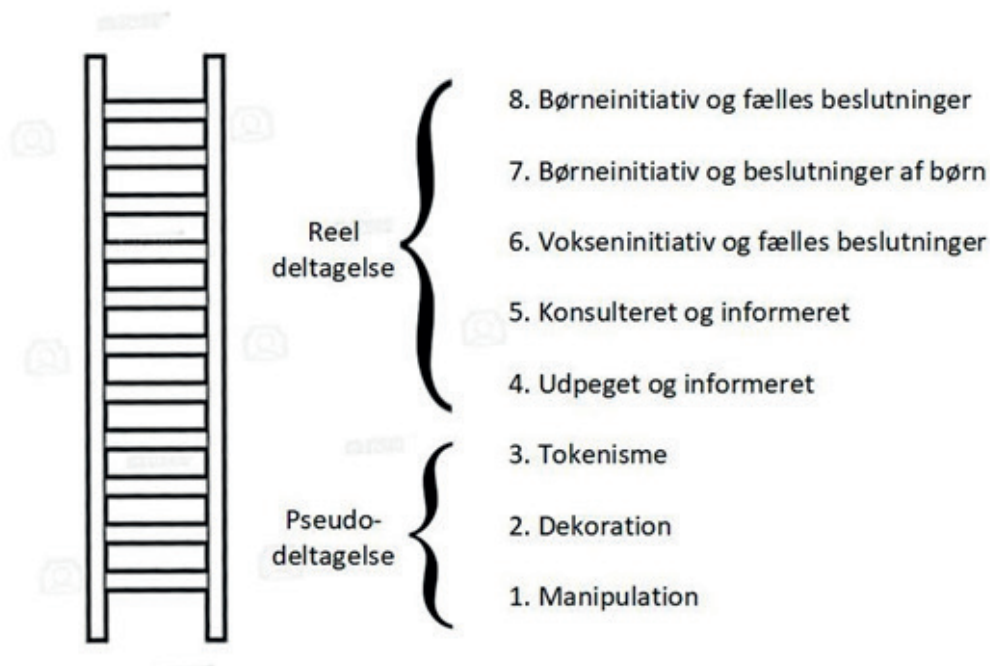
Ved skolestart forventes børn at deltage i skolens og børnefællesskabernes aktiviteter med engagement og fleksibilitet (Stanek og Vendelbo, 2019, s. 27). I voksenstyrede aktiviteter er det oftest læreren eller pædagogen, som sætter dagsordenen. Børnene skal som udgangspunkt regulere deres egne kropslige impulser og deltage på den måde, de bliver bedt om – og gerne med smil og en positiv attitude. Med reference til Børnekonventionen og Roger Harts deltagelsesmodel (se figur 1) vil skoleparathed i forhold til klassiske voksenstyrede læringsaktiviteter i klasserum ikke falde i kategorien *reel deltagelse*, fordi børnene ikke deltager frivilligt og heller ikke nødvendigvis forstår formålet med det, som sættes i gang. Traditionelle skoleaktiviteter (hvor børnene skal sidde stille, høre efter og gøre, som der bliver sagt) har derfor på et overordnet organisatorisk niveau svært ved at nå længere op på deltagelsesstigen end til niveau tre, symbolsk deltagelse. På dette niveau bliver børnene spurgt til deres synspunkter på et bestemt emne, men har ingen eller ringe mulighed for at påvirke måden, de kan udtrykke sig på. På mikroniveau er der dog flere variationer af børnedeltagelse inden for de rammebetingelser, som skolens logik definerer. På et aktivitetsniveau er det muligt at nå trin fire og fem på deltagelsesstigen i situationer, hvor børnene først informeres om præmisserne for et vokseninitieret læringsinitiativ, dernæst inviteres til at deltage i en konkret aktivitet med mulighed for at afslå og konsulteres i et vist omfang undervejs. Det kan handle om, at børnene får indflydelse på undervisningens konkrete tematikker og arbejder med nogle

emner eller materialer, som interesserer dem. På trin seks tager børn og voksne beslutninger i fællesskab omkring et voksenstyret initiativ. Det kan handle om, at børnene tilbydes frihed til at tage endnu flere valg undervejs, inden for en veldefineret ramme. For at nå op på trin syv og otte må det være børnene selv, som udtænker og organiserer læringsaktiviteterne, og dem, der involverer de voksne professionelle i børnenes initiativer. Set i forhold til artikel 12 og 13 i Børnekonventionen, som omhandler børns ret til både at udtrykke sig frit og at deltage i samfundsbeslutninger og -aktiviteter af betydning for dem, står det altså ikke for godt til i klassiske skoleaktiviteter. Her styres voksne professionelle af læringslogikker og -normer, der kun undtagelsesvis tilbyder børnene kontrol og råderet over det, der udspiller sig i klasserummet, på lige fod med de voksne.

Udvekslingen

Som supplement til deltagelsesstigen anvender vi også teori om social udveksling for at vise, hvordan børnene handler, udveksler og tager del i de rammesatte konstruktionslege – og dermed opbygger en relation både til deres jævnaldrende og til den sociale orden, der udspiller sig i skolens fællesskab. Det at deltage hensigtsmæssigt er nemlig langt mere komplekst end udelukkende at handle om, *hvem* der tager initiativ, henholdsvis *hvordan* væsentlige beslutninger tages. Vi forstår *reel deltagelse* som en kædereaktion af processer, hvor initiativer og beslutninger gensidigt udveksles som symbolske gave-økonomiske ressourcer mellem aktører over tid.

Langt hovedparten af danske børnehavebørn glæder sig til det nye, der venter dem i skolen. De ser frem til muligheder for nye venskaber og faglige udfordringer. De flaskes op med lyst



Figur 1

Roger Harts deltagelsesmodel består af otte trin fra 1–8, hvor stigende trin betegner børnenes stigende indflydelse. Trin 1–3 betegnes af Hart som PSEUDODELTAGELSE, og trin 4–8 som REEL DELTAGELSE. Pseudodeltagelse forekommer i projekter, der foregiver børnedeltagelse, men som i virkeligheden er designet og gennemført af voksne (efter Hart, 1992).

til og mod på forandring og nye udfordringer samt en tiltro til, at de voksne omkring dem arrangerer noget, der er sjovt, spændende og lærerigt (Børnerådet, 2013, side 35), og som de derfor har lyst og mulighed for at deltage engageret i. Vi ser deltagelse i skolens liv som en kædereaktion af initiativer og beslutninger, der udveksles mellem aktører over tid. Hvis børnenes deltagelsesformer i legeværkstederne anskues som gensidige udvekslinger af fysiske eller symbolske gaver eller ressourcer børn og skole imellem, så kan børnenes handlinger ind i de rammesatte legeaktiviteter genfortolkes med reference til klassisk antropologisk teori om social udveksling. Gensidige interaktioner mellem mennesker er helt centrale i forhold til at udtrykke og skabe relationer på et utal af niveauer (Hendry, 1999). Udveksling af ressourcer forpligter folk gensidigt, og processen har potentiale til at skabe høj-kvalitets relationer (Cropanzano og Mitchell, 2005) både på individuelt niveau og organisatorisk niveau. Også Lave og Wenger argumenterer for, at gensidig interaktion og samspil er det, der binder folk sammen i en kultur og er med til at facilitere tillid og relationsdannelse (Lave og Wenger, 1991). En central pointe er, at relationerne udvikler sig over tid til tillidsfulde, loyale og gensidige forpligtelser under forudsætning af overholdelse af bestemte 'regler' for udvekslingen, der skaber en normativ definition af den situation, der dannes blandt eller vedtages af deltagerne i et udvekslingsforhold (Cropanzano og Mitchell, 2005). Ligeværdig og indbyrdes udveksling er således et vigtigt grundlag for, at børn og voksne bliver i stand til at involvere sig og have indflydelse på interaktionen i gensidig forpligtethed. Dette korresponderer med Roger Hart's deltagelsesteori, som anfører, at *reel deltagelse* kun finder sted, når interaktionen er selvvalgt og meningsfuld for alle parter. Målet er ikke, at børn altid opererer på så højt et niveau på deltagelsesstigen som muligt, derimod er frivillighed helt central – også ift. at deltage på det niveau, man lyster og evner.

Det beskrevne udvekslings- og deltagelsesperspektiv kan yderligere nuanceres ved inddragelse af etnometodologiens teoretisering over, hvordan sociale ordener etableres, vedligeholdes og udfoldes netop gennem forhandling af, hvad der er 'passende' handlinger, begrebsliggjort med termen "accountability" (Garfinkel, 1967). Konversationsanalysen belyser således, hvordan uddannelsesmæssig interaktion er meget rigid i sammenligning med andre sociale situationer (Heritage, 2004). Det gælder både deltagerne rollefordeling i aktiviteter, aktiviteternes formål og rummet for, hvad der kan defineres som 'passende' handlinger. Herved betones, hvordan Harts' begreb om reel deltagelse er et spørgsmål om gensidighed – altså en gensidig forhandling af, hvad der er passende og værdsat i den konkrete sociale situation. Endvidere kan den sociale udveksling af såvel ting som ytringer og handlinger i legeværkstederne ses som udtryk for netop forhandlingen, vedligeholdelsen og udvidelsen af en særlig social orden i legeværkstederne – i børnenes første møde med skolen. Den australske uddannelsesforsker Peter D. Renshaw har med begrebet "worthwhile agency" (2016) – her oversat til værdsat eller passende agens – fremhævet, at individers handlemuligheder ikke er et kvantitativt spørgsmål om meget eller lidt, mens snarere et spørgsmål om dialogisk og social udveksling, hvor dét at kunne bidrage på en *passende* måde til den sociale orden bliver centralt. I dette lys bliver *reel* deltagelse et spørgsmål om *passende* deltagelse, og legeværkstederne bliver en kædereaktion af processer, hvor både materielle og immaterielle gave-ressourcer udveksles, værdsættes og fører til etableringen af en social orden. Når børnene modtager en ressource eller en symbolsk gave fra skolen, for eksempel i form af en invitation til at komme på besøg, og en opfordring til at være med til at bygge et univers – og giver igen i udvekslingen ved at møde op, tage del, vise glæde – så etablerer de altså en relation, både til skolen, men også til deres jævnaldrende – og udvekslings-

processerne medfører over tid både tillid og gensidig forpligtelse – en vigtig forudsætning for en god skolestart.

I vores empiri kan vi se udvekslingsprocesser, når SFO-pædagogerne inviterer børnene på besøg, hvilket repræsenterer en symbolsk gave. Børnene bliver ydermere budt velkommen og indlemmet i nogle af de særlige ritualer, som findes i skolen. For eksempel at der bliver talt '3-2-1', at række hånden op og at tale efter tur. Skolen tilbyder dernæst børnene en række yderligere goder i form af et stort fælles legeunivers, samvær med mange andre skolebørn, potentiel læring og andre spændende ting, som hører med til at være 'stor', og som derfor er attraktivt for børnene. Endvidere tilbydes materielle gaver i form af adgang til legesager, et væld af byggeklodser, selvhærdende modellervoks i alle regnbuens farver samt adgang til en overflod af materialer og muligheder.

Til gengæld for de symbolske ressourcer, børnene modtager, forventes det, at de besvarer invitationen og de ressourcer, som skolen tilbyder dem, ved at deltage og udøve agens på en 'passende' måde. Reglerne og normerne for udvekslingen er eksempelvis, at de sidder stille, når der bliver kaldt til samling. At de ikke taler, før de bliver spurgt, at de rækker hånden op, kommer med forslag til, hvad man kan bygge. At de viser glæde og engagerer sig i det, der foregår. At de går i gang med at lege, når der bliver sagt 'værsgo', at de ikke ælter farverne sammen til en brun klump. At de ved, hvad de vil forme allerede inden, de går i gang. At de gør sig umage. At de ikke tager konstruktionerne med hjem, men udstiller dem i skolen eller gemmer dem, så de kan genbruges næste gang. I processen med udveksling af symbolske ressourcer etableres et forhold mellem barn og skole karakteriseret af gensidig tillid, støtte og forpligtelse (Blau, 1964).

Børns udvekslings- og deltagelsesstrategier

Når vores feltnoter således genlæses gennem linsen udgjort af teori om deltagelse og social udveksling, får vi øje på forskellige *måder*, hvorpå børn handler og relaterer sig til skolen og skolens sociale orden som kommende skolebørn.

Ella griber med det samme et stykke papir og en orange farveblyant i kassen og begynder at tegne voldsomt og energisk. Rundt og rundt på papiret farer blyanten. Hun griber en saks på bordet og begynder at klippe en cirkel ud af sit papir med tungen i mundvigen – grinende til den voksne ved siden af hende. Hun arbejder lynhurtigt og automatiseret. Tager ivrigt imod de ressourcer og muligheder, som skolebetsøget giver hende, og handler uden tøven og på eget initiativ (Harts deltagelsesniveau 7-8). Hun går direkte hen til tegnebordet, da der bliver givet fri til at lege. Hun kaster sig straks over materialerne og går i gang med at producere. Hun farvelægger, tegner kruseduller og blander materialer. Hendes legeiver er stor, men lader dog ikke til at have så stor værdi i skolens vurderinger af, hvordan man skal vise taknemmelighed og omhu med nye spændende materialer mellem hænderne. Pædagogen opfordrer i hvert fald gentagne gange lidt misbilligende Ella til at sætte farten ned og gøre sig mere umage. Pædagogen forsøger således at håndhæve en regel eller en social orden for udvekslingen og dermed også for Ellas handlinger. Ella deltager dog upåvirket – stadig på øverste niveau i Harts deltagelsesstige – hun tager ivrigt og selvsikkert imod de muligheder, hun møder, og handler selvstændigt hektisk, fordybet uden øje for andre aktører i rummet.

Albert ser på. Han tager ikke umiddelbart imod skolens tilbud om at gå i gang med at lege og får ikke plads ved modellervoksbordet, selvom det tydeligvis er der, hans opmærksomhed er. Fordi en stor flok piger lynhurtigt har besat alle stole rundt om modellerboksbordet, får Albert ikke adgang til den ressource, han allermost ønsker sig. Han afviser de andre tilbud,

han får, om at lege med klodser eller deltage på andre måder i de rammesatte konstruktionslege. Albert går i stedet rundt med en ven og ser på. Hans børnehavepædagog forsøger gentagne gange at invitere ham med i legen, men Albert virker uinteresseret og afslår. Da han til sidst får plads ved bordet med ler, ser han igen på. Afslår at forme noget, førend aktiviteten næsten er slut. Først da hans far træder ind, viser Albert, at han, om end mest som tilskuere, hele tiden har været i gang med at etablere en relation til skolen i sit eget tempo. Han fortæller sin far, hvordan han har deltaget og leget – og udviser pludselig en iver, som er langt mere engageret, end hvad vi kunne se med det blotte øje. Albert har ikke deltaget i mange åbenlyse udvekslinger, men har dagen igennem benyttet sig af sit frie valg til kun at engagere sig i det, han ønskede sig, og som derfor var meningsfuldt for ham selv. Han er i gang med at relatere sig til skolen på sin egen måde, og hans deltagelsesniveau modsvarer det, han har lyst til og evner i situationen. Albert har kun gjort det, han selv har haft lyst til, og i den optik udvist reel deltagelse jævnfør Hart (niveau 3–4) i forhold til de rammer og muligheder, han blev præsenteret for.

Sofus og Oluf leger og eksperimenterer ved det næsten tomme modellervoksbord den sidste gang, børnene besøger skolen. Drengene er endelig kommet til ved bordet. De righoldige mængder af ler og farver er væk, og de former de rester, som er tilbage til brune klumper. Selvom det ikke er helt efter reglerne og derfor heller ikke en værdsat måde at betale tilbage for modellervoks-gaven på – så leger og ælter de materialet uden på forhånd at vide, hvad det skal blive til. Da en pædagog spørger, hvad de laver, improviserer begge drenge og leverer et plausibelt svar: 'En kanonkugle', 'et par briller'. De slipper dermed afsted med at lege med materialerne uden forstyrrelser og efter deres eget hoved. De afviser ikke den legemulighed, de tilbydes, fordi de følger reglen om at svare på den voksnes spørgsmål på en passende måde. Begge drenge skaber en rela-

tion til skolens krav og muligheder og deltager passende (med et tvist). De udviser en høj grad af engagement, udveksler ivrigt og tager initiativer til at lege med ressourcerne på en fri og selvvalgt måde, hvor de selv styrer, hvad der skal ske (reel deltagelse på trin nr. 7).

Eva afsøger muligheder. Hun tager imod alt det skolen tilbyder, men i stedet for at slå sig ned og fordybe sig sonderer hun terrænet ved at pendulere frem og tilbage mellem alle de mange ressourcer og muligheder, som hun møder. Lidt lemfældigt og med en legende attitude er hun først lidt med ét sted, tegner så noget, hun selv finder på. Evas opmærksomhed forbliver på et overordnet orienterende niveau. Hun virker meget bevidst om alle de mange ressourcer/symbolske gaver, som hun har mulighed for at smage på under besøget på skolen. Hun tager en symbolsk bid af de muligheder, hun passerer forbi. Er tilsyneladende hele tiden i gang og responderer dermed på skolens legeinvitation på en relativt passende måde, men *fordyber* sig ikke *rigtigt* i leg med andre børn. Tager imod, men giver ikke rigtigt igen, fordi hun uforpligtet er på vej videre. Hun pakker de gaver op, som hun møder, men er allerede på vej videre til den næste. Eva inviterer forskeren til en kasteleg, som hun mores ved for en stund. Finder dernæst en gylden muslingeskal i klodskassen, som hun dog hurtigt giver videre til tre drenge, der i modsætning til Eva tillægger guldmuslingeskallen en stor værdi som legevaluta. Eva belønnes med et kig ind til *deres* skat og skaber en form for ansats til en relation. Ligesom Albert deltager hun på egne præmisser. Eva benytter sit frie valg til at afsøge, om der er noget, hun finder det meningsfuldt at engagere sig i – og relaterer sig til skolens orden i en forholdsvis uforpligtende dans. Hendes deltagelse (max niveau 5) afspejler, at hun er informeret og har adgang, men ikke har lyst og ro til at deltage engageret nogle af stederne – hele tiden parat til at sondere muligheder og relatere sig til noget (måske mere) interessant og værdifuldt et andet sted.

Alice vil gerne, men lykkes ikke helt. Hun vil gerne lege og tage imod de ressourcer, skolen tilbyder, men er afventende, virker usikker, og søger en relation, som kan støtte hende i at interagere på en passende måde. Alice tager ikke initiativ på egen hånd, måske fordi hun ikke rigtigt ved, hvad der skal til, og fordi hun ikke har legerelationer med sig fra børnehaven. I første og andet legeværksted får hun hjælp af en 3. klasses pige, som tager initiativ på hendes vegne og opfordrer hende til at følge med (deltagelsesniveau nr. 4). På tredje besøg forsøger hun på egen hånd at få adgang til en byggeleg, som en mindre gruppe piger er engageret i. Ser på, forsøger at forhøre sig om, hvad der skal til for at være med, men bliver forment deltagelse, førend hun kan bidrage med den rigtige *valuta* til legen, som har form af et 'legehoved med læbestift' – en adgangsbillet til pigernes fællesskab. Hun allierer sig med forskeren i søgningen efter det rigtige legehoved, men må opgive og ender til slut med at bygge sit eget tårn, ikke sammen med de andre børn, men parallelt. Hun formår derfor ikke at etablere en overbevisende relation hverken til sine jævnaldrende eller til skolen, eftersom hendes deltagelse er kendetegnet ved resignation og en strategi, som går ud på at lege for sig selv. På fjerde besøg forærer hun dog sit tårn til Charles, Villy og Frede, som fornøjede tager imod hendes gave, hvilket sår en spire til en mulig relation.

Charles, Villy og Frede skaber selv kontinuitet. De tre drenge bringer deres indbyrdes gode relation med fra børnehaven ind i skolens rammesatte konstruktionsleg. På invitationen fra en 3. klasses dreng på det første legeværksted takker de ja til at være med til at bygge et sejt skib. Den uespliciterede regel er, at den store dreng bestemmer. Til gengæld for sin invitation får han lov til at styre byggeriet. Han spørger de mindre drenge om, hvad der skal være på skibet, og de giver forslag tilbage til ham, som enten godtages eller forfølges/udvikles videre på. En livlig udveksling af legeinitiativer (ressourcer i gave-økonomisk terminologi) udspiller sig. Selv da den store dreng er gået

hjem, respekterer de tre mindre drenge hans lederrolle og den sociale orden, han har introduceret. Deres deltagelse i legefællesskabet ligger på omkring trin 6, hvor den større dreng initierer og styrer, mens de tre mindre byder ind og følger trop. Den efterfølgende tirsdag manøvrerer de mindre drenge deres ideer (de usynlige klodser) ind som et element på den konstruktion, den samme drengegruppe bygger videre på. De etablerer en relation til både den store dreng, skolen og sig selv som snart kommende skolebørn og svinger sig behændigt op på deltagelsesniveau 8.

Konklusioner på reel og passende deltagelse

I det følgende skal vi samle op på de empiriske indsigter, som vores analyser har vist os, og vi vil berøre de praktisk-pædagogiske og teoretiske implikationer, dette måtte afstedkomme.

I gave-økonomisk forstand kan børnene i mødet med skolen 'få' noget, som er attraktivt og af høj værdi, fx oplevelser omgærdet med spænding og nye impulser. I legeværkstederne tilbydes de en overflod af materialer og aktiviteter, som står i stærk kontrast til de kendte og måske efterhånden kedsommelige rutiner i børnehaven. Når materialerne så også er dyre i traditionel voksen-økonomisk forstand, har de en høj gave-økonomisk udvekslingsværdi for både børn og voksne. For at få en anerkendt *plads* i skolen og dens fællesskab er forventningen, at børnene responderer på gaverne på en *passende* og respektfuld måde og udviser engagement, mådehold, omhu, fordybelse, glæde og konstruktionslyst – alt imens de leger. Som Skovbjerg (2021) formulerer det: "Når vi skal forstå, hvad deltagelse i legen handler om, er det værd at huske på, at deltagelse både vedrører, hvordan man tager del i legen, hvordan man har del i legen, og hvordan man deler i legen" (s. 103).

Vores analyser viser, hvordan børn i deres møde med skolens orden og forventninger handler, udveksler og tager del i rammesatte legeværksteder – og derigennem relaterer

sig til skolen og dens muligheder. Ella, Albert, Alice, Eva, Villy, Charles, Frede, Oluf og Sofus deltager på hver deres *passende* måde afhængig af, hvilke forudsætninger de har med sig. Reel deltagelse har mange former. Den finder kun sted, når den er selvvalgt og meningsfuld for alle parter. Ligesom børns frihed til at vælge, hvor og hvordan de deltager rangerer højere, end hvor de befinder sig på deltagelsesstigen (Hart, 1992). En sådan tolkning taler for leg som en oplagt aktivitet i forhold til at katalysere børns relationsdannelse i og med skolen. Legeviden (Skovbjerg, 2016; Jørgensen og Skovbjerg, 2020) er vigtig, uanset om man leger i regi af børnehaven eller skole. Hvis børns første møde med skolen bygges op om aktiviteter, som er eller indeholder legende elementer, vil de legekompetencer, børn tilegner sig i børnehaven, automatisk ruste barnet til også at håndtere de nye impulser og forventninger, det møder i en skolesammenhæng. Leg tilbyder flere forskellige initiativ- og deltagelsesformer end traditionelle skolastiske læringsaktiviteter, og børn forbinder, som tidligere belyst, selv succes i skolen med venskaber og deltagelse i legefællesskaber.

En interessant detalje ved Roger Harts deltagelsesteori er, at øverste deltagelsesniveau 8 er karakteriseret ved børneinitiativ, men med beslutninger taget i *fællesskab og på lige fod med voksne*. I en udvekslingsoptik er det højeste niveau på deltagelsesstigen således noget, parterne tilbyder hinanden, og begge tager del i. De voksne har et øje på klem og træder til, hvis børnene har behov for det. De holder sig ikke væk, men har en passende omgang med børnenes leg. Det er den tidligere omtalte, dialogiske forhandling og udførelse af *værdsatte og passende bidrag* (Renshaw, 2016), som er konstituerende i disse processer. Også *initiativer* tages og tilbydes andre som en ressource – de kan forkastes eller gribes af modparten og indgår også i et udvekslingsforhold = genererer en relation. En væsentlig pointe er her, at de børneprofessionelle er nødt til at anerkende mange variationer af deltagelse

og åbent tage imod de variationer af gengældelser, børnene bringer med ind i skolen, og støtte relationsdannelse mellem *alle* børn og skole uden for mange stramme regler og favoriseringer af, hvad der er *passende* deltagelse. Børnene får derved mere plads og rum til at finde vej og selv skabe sammenhænge, hvor de hver især kan lege og befinde sig vel.

Vores empiriske arbejde pointerer vigtigheden i den relationelle kontinuitet i børns overgang fra dagtilbud til skole. Når børnene har nogle allerede kendte børn og voksne omkring sig i overgangsfasen, bliver det lettere for dem at engagere sig og lege med. Det kan være børnehavepædagogen, barnet allerede er tryk ved. Det kan være venner fra børnehaven, barnet i forvejen leger godt med. Eller det kan være en stor skolepige/en ny voksen, barnet hurtigt bliver tryk ved, og som kan hjælpe med at afkode skolens forventninger og etablere adgang til leg og nye venskaber.

Når de professionelle i højere grad tillader børnene aktivt at skabe reglerne for passende deltagelse i overgangsaktiviteten, bliver der ikke en rigtig eller en forkert måde at være kommende skolebarn på, og det bliver nemmere at være med i aktiviteterne og føle sig godt tilpas. Vi foreslår overgangsaktiviteter i form af legeværksteder, hvor både børn og voksne har variable deltagelsesmuligheder. Hvor det er lige så anerkendt at ælte rester af modellervoks sammen til en brun klump, som det er at forme kunstfærdige modellervoksfrugter, og hvor det også er OK bare at se på, og hvor der er diversitet i deltagelsesmåder, ledt af de konkrete situationer og sammenhænge, som børnene er i.

Analyserne peger dog også på nogle begrænsninger ved legeværkstederne. Det er ikke lige let for alle børn at kaste sig ud i nye lege i ukendte omgivelser med fremmede børn og voksne. Nogle børn klarer det fint, men legeværksteder er i sig selv ikke nok som en ramme, hvis *alle* børn skal i leg. Relationsdannelse og fællesskaber kan tage tid og opstår ikke nødvendigvis sig selv.

Det har en række pædagogiske implikationer. Blandt andet, at det kalder på fagprofessionelle voksne, som er opmærksomme på børnenes individuelle udvekslings- og deltagelsesstrategier. Som har blik for de børn, som har brug for særlig opmærksomhed for at opnå de intenderede positive forbindelser. Fagprofessionelle, som engagerer sig i, hvad børnene hver især bringer med sig, byder ind med og interesserer sig for, og tør at gå med på de indfald og se, hvad der sker. For på den baggrund at foretage et professionelt skøn af, hvad hvert barn efter-spørger og har brug for fra de professionelle voksne for at opleve trivsel og finde motivation til at deltage engageret i alle skolens aktiviteter sammen med hinanden. Både i og uden for rammesatte legeaktiviteter.

Referencer

- Amiel, T. og Reeves, T. C. (2008) Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda, *Educational Technology & Society*, 11(4), s. 29–40. Tilgængelig fra: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.4.29>
- Baarts, C. (2010) Autoetnografi, i Brinkmann og L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog*. Viborg: Hans Reitzels Forlag, s. 153–163.
- Barab, S. og Squire, K. (2004) Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground, *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s. 1–14. Tilgængelig fra: https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Boyle, T.; Grieshaber, S. og Petriwskyj, A. (2018) An integrative review of transitions to school literature, *Educational Research Review*, 24, s. 170–180. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.05.001>
- Blau, P. M. (1964) *Exchange and Power in Social Life*. New York: John Wiley og Sons, Inc.
- Broström, S. (2016) Overgang fra dagtilbud til skole – pædagoger og lærere i samarbejde, *Vera*, 75(juni), s. 10–15. Tilgængelig fra: https://pure.au.dk/ws/files/100585582/Overgang_fra_dagtilbud_til_skole_VERA_nr._75_juni_2016_Stig_Brostr_m.pdf
- Børnerådet (2013) *Skolen – set fra børnehaven: børns forventninger til og forestillinger om skolen*. Tilgængelig fra: <https://www.boerneraadet.dk/media/9275/Skolen-set-fra-Boernehaven-PDF.pdf>
- Christensen, K. S. (2021) Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehave til skole, *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(33), s. 142–145. Tilgængelig fra: <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/129182>
- Cropanzano, R. og Mitchell, M. S. (2005) Social exchange theory: An Interdisciplinary review, *Journal of Management*, 31(6), s. 874–900. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1177/0149206305279602>
- Dahlberg, K.; Dahlberg, H. og Nyström, M. (2008) *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- Egmont Rapporten (2019) *Når store bliver små – giv alle børn en god skolestart*. Egmont Fonden. Tilgængelig fra: <https://www.egmontfonden.dk/egmont-rapporten-2019>
- Einarsdottir, J. (2011) Reconstructing playschool experiences, *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), s. 387–402. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597970>
- Ellis, C. og Bockner, A. P. (2000) Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject, i Denzin, N. N. og Lincoln, Y. (red.) *Handbook in Qualitative Research*. 2. udg. Thousand Oaks, Californien: Sage, s. 733–768.
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Gynther, C. (2011) *Design-Based Research – en introduktion*. Workingpaper fra educationallab.dk.

- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1995) *Ethnography: Principles in practice*, 2. udg. London: Routledge.
- Hart, R. A. (1992) Children's Participation: from Tokenism to Citizenship, *Unicef - Innocenti Essays* (4). Tilgængelig fra: <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hendry, J. (1999) *An introduction to social anthropology: other people's worlds*. Basingstoke: Macmillan Publishers International.
- Heritage, J. (2004) Conversation Analysis and institutional talk: Analyzing data, i Silverman, D. (red.) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, 2. udg. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage, s. 222–245.
- Jørgensen, H. H. og Skovbjerg, H. M. (2020) "Det gjorde sygt, sygt ondt". Design af inkluderende legemiljø i skolen i samarbejde med pædagoger, *FPPU*, 4(2), s. 109–121. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507>
- Jørgensen, H. H. (2022) *Codesign for udvikling af pædagogisk legepraksis i skolen: "Hvorfor leger de andre ikke med mig?"*, Designskolen Kolding. Tilgængelig fra: https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/153020565/Codesign_for_udvikling_af_p_dagogisk_legepraksis_Hvorfor_leger_de_andre_ikke_med_mig.pdf
- Koch, A. B. (2012) Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven, *Nordisk Barnehageforskning*, 5(16) s. 1–21.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mauss, M. (2001) *Gaven: Gaveudvekslingens form og logik i arkaiske samfund. Et af social- og kulturanthropologiens hovedværker*. Oslo: Spektrum forlag.
- Merleau-Ponty, M. (2006) Kroppens fænomenologi, oversat fra 'Phénoménologie de la perception' (1945) O. F. Kirkeby. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Møller, H.; Andersen, I. H.; Kristensen, K. J. og Rasmussen, C. S. (red.) (2018) *Leg i skolen – en antologi*. København: Unge Pædagoger.
- Nielsen, L.; Egelund, N.; Poulsgaard, K.; Broström, S.; Knoop, H. H.; Levin, M. og Herskind, M. (2006) *En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning*. Tilgængelig fra: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf06/060221-rapport-god-skolestart.pdf>
- Nørholm, M. (1994) Det dobbelte brud, i Callewaert, S. (red.) *Pierre Bourdieu: Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. 1. udg. København: Frydenlund.
- OECD (2006) *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD. Tilgængelig fra: <https://www.oecd.org/education/school/37519079.pdf>
- OECD (2017) *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD. Tilgængelig fra: <https://www.oecd.org/publications/starting-strong-v-9789264276253-en.htm>
- Renshaw, P. D. (2016) On the notion of worthwhile agency in reformist pedagogies, *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, s. 60–63. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.002>
- SFI (2016) *Unge i Danmark – 18 år og på vej til voksenlivet, Årgang 95 – forløbsundersøgelse af børn født i 1995*. København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Tilgængelig fra: <https://www.vive.dk/media/pure/6512/490422>
- Skovbjerg, H.M. (2016) *Perspektiver på leg*. Tubine Forlaget: Aarhus.
- Skovbjerg, H. M. og Gundiksen, S. (2020) *Framing Play Design: A hands-on guide for designers, learners and innovators*. Amsterdam: BIS-Publisher, s. 37–49.

- Skovbjerg, H. M.; Bekker, T.; Sand, A.-L.; Jørgensen, H. H.; Jensen, J.-O. og Hansen, J. H. (2021) *Supporting Play Pedagogy in School. Paper presented at the BIN-Norden, Designing for Play in New Nordic Childhood*, Kolding, Mai 1 st - 5 th 2021, Kolding. Tilgængelig fra: https://adk.elsevierpure.com/ws/portalfiles/portal/65550065/Skovbjerg_et_al_BIN_Norden2021_Abstract47.pdf
- Skovbjerg, H. M. (2021) *Ti tanker om leg*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag A/S.
- Stanek, A. H. (2011) *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Stanek, A. H. og Vendelbo, S. H. (2019) *Børneparat skole & skoleparate børn? Fokus på overgangspædagogik*, BUPL. Tilgængelig fra: https://bupl.dk/wp-content/uploads/2019/06/filer-boerneparat_skole-09.pdf
- Stanek, A. H. (2020) Forskydning af problematikker – om børns overgang fra børnehave til skole, *Psyke & Logos*, 41(1) s. 39–56. Tilgængelig fra: <https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/121504/168874>
- Warming, H. (2011) Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork, *Childhood*, 18(1), s. 39–53. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1177/0907568210364666>
- Winther-Lindqvist, D. (2019) Becoming a schoolchild: A Positive Developmental Crisis, i Hedegaard, M. og Fleer, M. (red.) *Children's transition in everyday life and institution*, London and New York: Bloomsbury Academic, s. 47–70.
- Øksnes, M. og Sundsdal, E. (2020) *Barns lek i skolen*. Oslo: Fagboklaget.

Forfatterpræsentation

Anette Boye Koch er Ph.d. og docent i dagtilbudspædagogik ved VIA University College. Forskningsleder for VIA's forskningsprogram for *Børns trivsel på tværs af dagtilbud, skole og hjem* – med fokus på barndomspædagogik. Anettes særlige forskningsinteresser er børns trivsel, børns perspektiver og deltagelse, det gode børneinstitutionsliv samt børns vilkår internationalt og på tværs af professioner. E-post: abk@via.dk

Ane Bjerre Odgaard er Ph.d. og lektor UC Syd, Pædagoguddannelsen samt postdoc ved Syddansk Universitet, Institut for Design og Kommunikation. Anes ph.d.-afhandling fra 2019 omhandler børns overgange fra dagtilbud til skole. Anes forskningsinteresser angår bredt set børns muligheder for at være kulturproducerende og meningsskabende i deres institutionelt rammesatte hverdagsliv. E-post: abod@ucsyd.dk

Helle Marie Skovbjerg er Professor ved Designskolen Kolding. Forskningsleder i LAB Design for Play samt projekterne "*Må jeg være med*" og "*Playful Learning Research*". Skovbjergs bidrag til legeforskningen er stemningsperspektivet, som er et almenmenneskeligt perspektiv på leg, der gennem nærempiriske studier sætter fokus på deltagernes muligheder og oplevelser og udøvelsesformernes forbindelser til situationerne. Stemningsperspektivet er senest udfoldet i bøgerne *On Play* (2021) og *Framing Play Design* (2020). E-post: skovbjerg@dskd.dk