

# ”Vi har mødtes to gange” Narrative møder med børn i et pædagogisk miljø

Hanne Hede Jørgensen

## Sammendrag

Denne artikel tager afsæt i forskerfortællinger om, hvordan børn i mødet med en fremmed forsker tager initiativ til at udforske relationen mellem os. Gennem en narrativ analyse undersøges hvad det er for fortællinger vi, børn og forsker, sammen skaber, når vi mødes. Med udgangspunkt i forskerfortællingerne undersøges hvordan børnehavens pædagogiske miljø kan forstås som kontekst for disse fortællinger. Analysen peger på, at vi ved at betragte hverdagslivet i daginstitutionen som et netværk af levede fortællinger, kan forstå samspillet mellem børn og pædagoger som et spørgsmål om ”plotmageri”, hvor børn er aktører på lige fod med voksne. Artiklen lægger op til en drøftelse af, hvordan børns status som plotmagere kan indgå som et børneperspektiv i såvel pædagogik som forskning.

## ”We have met twice”

### Narrative meetings with children in a pedagogical environment

#### Abstract

This article builds on research stories about how children when meeting me as a stranger take initiative to explore the relation between us. With a narrative analysis, the article explores what kind of stories children and adults create when they meet. Based on the research stories, the environment of the day-care institution is explored as the context of stories. The analysis points out that by regarding the day-care life as a network of lived stories, we can understand interactions between children and pedagogues as a question of ”plotmaking” which makes the child an actor equal to the adult. The article discusses how children’s plotmaking and actor status in a pedagogical environment can reflect at child perspective in both pedagogy and research.

”Kan du huske, hvem jeg er?”

Et ansigt vendt op imod mig. Drengens runde, brune øjne holder insisterende fast i mine. Afventende. Jeg glider ned på knæ for at komme i øjenhøjde, mens jeg søger efter navnet. For i navnet ligger svaret på, hvem han er. I hvert fald til dels. Jeg ved godt, jeg ikke kan huske det.

”Blæsevej?” Spørger jeg så, håbefuldt.

To drenge kommer til. Deres ansigter flækker i grin. Øjnene spiller. Men de brune øjne er stadig fæstnede på mig i alvor.

”Lurendrejer?” Prøver jeg så.

Nu er det tre ansigter ved siden af hans. Storgrinende ansigter med glade øjne.

”Hokuspokus?” Jeg hvisker det sidste forsøg ud. Så griner jeg lidt med de andre drenge. Laver store

øjne til dem. Det er fra dem hjælpen skal komme.

"Ha ha ha," griner de: "Han hedder da Daniel."

"Nå, ja, det gør du da også," siger jeg lettet og søger hvile i de brune øjne foran mig. Skamfuldt gentager jeg: "Du hedder da Daniel."

Daniel ser på mig og smiler. Han siger noget, jeg ikke helt forstår. Så slår han armene om min hals.

"Du hedder Hanne."

"Og du hedder Daniel."

## Indledning

Mødet med Daniel er et af mange spontane møder på børns initiativer, som jeg har med mig fra et feltarbejde. Feltarbejdet udsplilede sig i forbindelse med et forskningsprojekt om "Det gode børnemiljø". Mødet med Daniel finder sted ca. midt i forløbet. Det er nedskrevet i mine feltnoter som en fortælling og afspejler den frustration, jeg i situationen oplever, da jeg ikke kan komme i tanke om barnets navn. I stedet for at indrømme over for Daniel og de andre drenge, at jeg er blank, griber jeg en anden strategi. Jeg henter hjælp i børnekulturens narrative repertoire. Det narrative element jeg griber fat i, har eventyrets og gådens form: *det magiske tretal*. At børnekulturens narrative repertoire er levende i børnehaven, har jeg en klar formodning om, da jeg har overværet flere eksempler på, at børn og pædagoger gør brug af forskellige narrative strukturer, når de interagerer med hinanden (Jørgensen og Koch 2018). Det ser da også ud til, at jeg og børnene deler forståelse. Navnegættegåden vækker resonans i gruppen af børn. De kaster sig glade ind i fortællingen og opfylder rollen som koret, der understøtter situationens alvor ved at juble over mine fejl, for så til sidst at forære mig løsningen. Sådan er det jo med gåder. Man bliver til grin tre gange, og så får man løsningen (Mouritsen 1996).

Artiklen her viser, hvordan børn og pædagoger interagerer på en grund af "levede

fortællinger". Børn og pædagoger fremstilles i artiklen som plotmagere, der sammen skaber det gode miljø ved at dyrke særlige fortællinger, der handler om leg og nærvær. De dyrkede fortællinger kan jf. narrativ teori både fortælles og leves. Fortællinger forstås i artiklen som en central del af vores erfaringsverden, og som et fænomen, som vi lever i og tænker med (Clandinin 2013: 21 ff). Således kan fortællinger hjælpe os til at skabe mening og handle i et hav af stemninger, følelser, relationer og muligheder.

*- Hvordan inddrager pædagoger børns perspektiver? Hvordan påvirker børns perspektiver den pædagogiske praksis? Og hvordan kan et børnemiljø vurderes som godt ud fra børns perspektiver?*

Når børn og pædagogers samspil forstås narrativt som levede fortællinger, bliver det interessant at se på, hvad der sker, når en fremmed træder ind i disse fortællinger. Hvilken rolle tildeles den fremmede af børnene? Som den indledende fortælling om Daniel indikerer, er artiklen her netop optaget af, hvad der sker, når forskeren træder ind i børns verden for at undersøge denne. I artiklen fremstilles et børneperspektiv, der jf. Roger Harts deltagelsesstige (Børnerådet 2012) søger at inddrage børn mest muligt og med den højeste grad af aktørstatus. Dette gøres ved at følge børns initiativer til at møde og danne relation til forskeren. Men

ved at rette et narrativt blik mod mig selv som "den fremmede" der udforskes af børnene, udforsker jeg samtidig den kontekst, som danner grobund for disse fortællinger. Er der eksempelvis tale om et særligt pædagogisk miljø, hvor børns perspektiver vægtes og mødes? Er børnene vant til at tildeles aktørstatus, eller beror det på tilfældigheder og forskerens positive blik?

De børn, der møder mig, er i alderen 3–6 år. Ved at undersøge møder med børn som levede fortællinger, kan fokus rettes mod børnenes kropslige og performative udtryk, frem for kun verbale. Analysestrategien i artiklen er subversiv og kompleksitetssensitiv (Staunæs 2007). Jeg anerkender ikke at have adgang til børns oplevelser og tager derfor udgangspunkt i egne dér, hvor børns ageren over for mig, gør mig usikker og påvirker mine handlinger og forståelser. Jeg formulerer mine oplevelser som fortællinger i stedet for at lave tætte beskrivelser, da jeg i overensstemmelse med narrativ teori ønsker at inspirere til "mouvements of thoughts" (Frank 2012: 73). Formålet er dermed ikke at beskrive virkelighed, men med et narrativt greb af tilbyde et blik på den kompleksitet, som udspiller sig i hverdagslivets interaktioner mellem børn og voksne.

## Forskningsprojektet og artiklens fokus

Artiklen bygger på fund fra et forskningsprojekt om *Det gode børnemiljø i daginstitutioner* (børnemiljøprojektet). Børnemiljøprojektet baserede sig på team-etnografi (Clerke og Hopwood 2014) og havde samspillet mellem børn og pædagoger som fokus. Undersøgelsesspørgsmålene lød: Hvordan inddrager pædagoger børns perspektiver? Hvordan påvirker børns perspektiver den pædagogiske praksis? Og hvordan kan et

børnemiljø vurderes som godt ud fra børns perspektiver? Projektet har været optaget af at undersøge, hvordan børn og pædagoger tillægger hverdagshandlinger mening og værdi. Dermed knytter forskerteamet an til den del af den pædagogiske forskning, der forstår pædagogik som værdibaseret og ikke-instrumentel (Togsverd m.fl. 2017).

Vi har været fire forskere involveret. Feltstudiet er foregået i to daginstitutioner i en dansk kommune i en samlet periode på 8 måneder. Vi har foretaget interviews af pædagoger i begyndelsen og i slutningen af projektet. Vi har afholdt narrative workshops med pædagoger med henblik på udveksling af fortællinger om det gode børnemiljø (Koch og Jørgensen 2018). Vi har taget initiativ til sammen med pædagoger og børn at afholde 2 x 2 børnemøder i hver institution. På børnemøderne har børnene fortalt om det gode og det dårlige ved at gå i børnehaven. Børnenes fortællinger tog udgangspunkt i fotos af børnehavelivet, som børnene havde taget sammen med pædagogerne. Endelig har vi lavet deltagerobservationer med fokus på børns perspektiver og på samspillet mellem børn og pædagoger.

Projektet peger på, at børns glæder i hverdagslivet handler om leg, fjolleri, tumult, bevægelse, mad og usædvanlige begivenheder, mens pædagogernes glæder primært handler om nærvær og om at få øje på børns oplevelser. Et af projektets centrale fund er, at pædagoger generelt forbinder sig med børns perspektiver på mange niveauer, men samtidig kan blive i tvivl om, hvorvidt de gør det godt nok (Koch og Jørgensen 2018). Et andet centralt fund er, at et miljø, som både børn og pædagoger oplever som meningsfuldt, analytisk kan forstås som hvilende på en grund af narrative strukturer (Jørgensen og Koch 2018).

Artiklen her tager afsæt i empiri fra den ene af de to institutioner. Der formuleres to forskerfortællinger om møder mellem børn og forsker, som børn tager initiativ til. Med en narrativ analyse udforskes det pædagogiske miljø, som er kontekst for fortællingerne. Den første fortælling retter fokus mod, hvordan børns værdsættelse af det legende mødes af pædagogerne. Den anden fortælling retter fokus mod, hvordan pædagogers italesættelse af nærvær kan forstås. Igennem artiklen tilskrives børnene aktørstatus som plotmagere. En status som børnene deler med de pædagoger, som de er sammen med i hverdagslivet, og som bærer det overordnede ansvar for, hvilke fortællinger der får fylde i hverdagslivet.

| - *Dette drama er det spændingsskabende element i fortællingen.*

Artiklens teoretiske ambition er gennem en narrativ analyse at vise, hvordan pædagoger med deres handlinger kan performe et børneperspektiv, der gør børn til aktive deltagere i hverdagslivet. Samtidig fremskrives en forskningsposition, hvor forskeren anerkender sig selv som en fremmed i børn og pædagogers verden. En fremmed, der kan deltage i børn og pædagogers plotmageri og herigennem få et indblik i, hvad et godt pædagogisk miljø kan være.

## Det narrative greb og det performative aspekt

Artiklens afsæt er, hvordan forskere, der undersøger børns perspektiver, bliver aktive medspillere i børns verden. Jeg er interesseret i, hvordan børn og forskere, der mødes i felten, skaber betydning om hinanden (Albon og Rosen 2014: 34). Med

en narrativ tilgang kan forskning forstås som "people in relation studying people in relation" (Clandinin 2013: 23). Forskerens ageren bliver således en central del af empirien. Jeg er samtidig interesseret i at blive klogere på, hvad der overhovedet får børn til at lukke mig ind i deres verden. Hvilke forståelser for voksen-barn-relationer bærer børnene med sig ind i mødet med mig? Og hvordan har disse forståelser grobund i det miljø, som danner ramme om barn-forsker-møderne?

Ifølge narrativ teori skabes fortællinger i komplekse bevægelser mellem identiteter, relationer og kontekstuelle forhold. Forskeren bliver en del af en sådan bevægelse, hvor "lives meet in storied ways, where spaces between open up and create the possibility of world traveling [...]" (Clandinin 2013: 23). Derfor bliver det centralt at engagere sig i "rejsen" og undersøge hvad der er for fortællinger, der udfolder sig i det rum, hvor vi mødes.

Den narrative analyse her er dialogisk i baktinsk forstand (Frank 2012: 16 ff). Det dialogiske afspejler forholdet mellem *det fortalte* og de *handling* og *konsekvenser*, fortællinger får, når "stories act to make life social" (ibid.: 20). Det "fortalte" henviser altså ikke alene til bevidste og verbale fortællinger, men til "cultural" og "institutional plotlines" (Clandinin 2013: 22). Disse plotlinjer overføres til os gennem interaktioner. De er med til at forme os og anvise, hvordan vi bør agere i en given kontekst. Kulturelle plotlinjer danner en form for klangbund eller narrativ habitus, som vi forstår og vurderer verden ud fra. En narrativ habitus er således levede fortællinger, som sætter sig i rygmarven på os som en form for kropslig, moralsk viden, der bliver styrende for, hvordan vi forstår visse handlinger som mere gode og rigtige end andre (ibid.: 53).

Indholdsmæssigt kan mødet mellem Da-

niel og mig tolkes med begreber som nysgerrighed og tillid. Men hvis vi forholder os til fortællingens performativitet, hvad er det så for handlinger, vi kan vælge imellem? Og hvorfor er noget mere "godt" at gøre i situationen end andet? "The study of stories I propose is less about finding themes, and more about asking what stories do, which is to inform human life" (Frank: 2).

Jeg tolker den fortælling, der udfolder sig i rummet mellem Daniel og mig, som en fortælling om at møde mennesker ligeværdigt og anerkendende. En fortælling om nærvær og engagement. Som eventyret eller gådens magiske tretal, vækker den *resonans*. Daniels åbne, fortrøstningsfulde ansigt ser ud til at forvente sådan et nærværende og engageret møde af mig. Men især kan jeg i min egen uro mærke, at jeg forlanger sådan et møde af mig selv. Alt andet vil opfattes som et normbrud. Dels fordi jeg befinder mig i en pædagogisk kontekst. Og dels fordi jeg er en forsker, der er interesseret i børns perspektiver. Men mødet mellem Daniel og mig bliver også til en fortælling om leg. Det gør det, fordi jeg i situationen griber til fjollerier, og disse fjollerier viser sig at være meningsfulde. Flere børn kommer til for at deltage. Børnene og jeg kommer i fællesskab til at performe en fjollet navnefortælling, som vi hver for sig finder en rolle i.

## Plot, peripeti og drama

For at kunne bestemme møder mellem børn og voksne som levede fortællinger, må vi se nærmere på, hvad en fortælling er. Centralt for fortællinger, levede fortællinger såvel som verbale og fiktive, er, at de kan genkendes på en fast struktur. De indeholder både *peripeti*, *plot* og *drama*. Peripeti henviser til "det omslag" (Aristoteles 2004: 71) der igangsætter fortællingen. Bruner

formulerer det som: "et eller andet brud på tingenes forventelige tilstand" (Bruner 2004: 24). De levede fortællingers peripeti kan altså forstås som en art forstyrrelse. Som noget af "det usædvanlige", som børn tiltrækkes af. Peripetien udløser et lille drama. Dette drama er det spændingsskabende element i fortællingen. Arthur Frank kalder det fortællingens "suspense". Ifølge ham har levede fortællinger kapacitet til at vise os, at livet er dramatisk, fordi "lives might have turned out differently" (s. 33). Den fortælling, der starter med en peripeti, kan altså gå i forskellige retninger. Det er denne spænding, der udgør de levede fortællingers drama. Spændingen udløses med plottet. Et plot forstås som fortællingens centrale handlingstråd. En meningsgivende enhed af begyndelse, midte og afslutning. Plottet har dermed sin egen logik. Vi kan ved hjælp af plots pejle os ind på en sandsynlig forhistorie. Og vi kan ligeledes ved hjælp af plots operere med mulige konsekvenser af handlinger. Det vil sige, vi kan forestille os forskellige afslutninger på et drama. Fortællinger tilbyder så at sige den menneskelige erfaring en form for struktur og forudsigelighed, som livet ikke i sig selv har (Mattingly 2009: 248).

Da Daniel passer mig op for at spørge, om jeg kan huske, hvem han er, står jeg altså midt i et drama. Der er mindst to plots, der kan udspille sig. Men det ene, at jeg ikke kender hans navn og må afvise ham, vil jeg ikke deltage i. I stedet kommer dramaet lige pludselig til at minde om eventyret om Rumleskaft (Brødrene Grimm 2012).<sup>1</sup> Da Daniel tager initiativ til at møde mig, kommer jeg ikke med det samme i tanke om Rumleskaft. Det er først nu i skrivende stund, at jeg ser, at legen med navne ikke er min egen opfindelse. Måske er ideen kommet til mig fra min egen narrative habitus lige på det tidspunkt, hvor jeg havde

brug for at svare ham. Måske kender Daniel og de andre børn ikke Rumleskaft. Men de accepterer tydeligvis legen. Det magiske tretal og legen med skøre navne vækker resonans. Derfor giver det mening for mig at fortsætte med legen og komme med nye, fjollede bud. Det giver mening for mig, fordi børnene griber ideen og leger med.

## Sig Pandekage når jeg råber dit navn

Jeg sidder i gymnastiksalen og iagttager børns lege, da pædagogen træder ind. "Nu råber jeg jeres navne op," råber han, "og så skal I svare PANDEKAGE". Han går i gang. "Lise?" "PANDEKAGE!" hun svarer uden at løfte blikket fra det, hun er ved. "Mogens?" "PANDEKAGE!" "Carmen?" "PANDEKAGE!" Børnene begynder at lytte efter deres navn. "Ayse?" "PANDEKAGE!" "Tobias?" Tobias råber fra det andet rum: "PANDEKAGE!" "Mangler vi nogen? Dupont og Dupont?" "Neeeeeej!" "Okay så, Keld og Kalle, da?" "PANDEKAGE!" lyder det i kor. Børnene samler sig om ham. "Ved I egentlig, hvorfor vi råber PANDEKAGE i dag?" spørger pædagogen. "Neeeeej," råber børnene. "Det er fordi ....," pædagogen holder vejret. Børnene holder vejret. Så råber han: "Det er PANDEKAGEDAG!" "JAAAAAAAAA!" Og så løber alle børnene ud i gangen for at tage tøj på. "Pandekagedag?" spørger jeg et barn. Hun forklarer, mens hun tager frakke på, at nu skal de ud i Bjælkehytten og bage pandekager. Tyve børn og pædagogen er allerede på vej ned ad trapperne og ud i haven for at gå over i Bjælkehytten. Jeg skynder mig at følge efter. Jeg har hørt meget om den hytte fra børnene, og nu er vejen dertil åben.

Det er et af flere empiriske eksempler, der viser, hvordan pædagoger i denne institution indgår i et legende samspil med børn på en grund af narrative strukturer. Det sker blandt andet i faste aktiviteter som fortællerværksteder, hvor børn og pædagoger sammen dyrker og skaber fortællinger (Jørgensen og Koch 2018). Men også her, hvor den skøre navneleg bliver en måde for pædagogen at samle børnene på. Ved at skabe et drama, som om der er flere mulige plots i spil, skaber han en stemning, der involverer børnene. De leger med. Da pædagogen spørger, om de ved, hvorfor de skal råbe "pandekage", svarer de i kor NEJ! Selvom pandekagedag jf. pigens forklaring og børnenes ageren tydeligvis er en tilbagevendende begivenhed, som kun forskeren er uforstående over for. Børnene ved præcist, hvad der forventes af dem. De kender egne såvel som pædagogernes roller. Pandekagedagen er en velkendt og levet fortælling i børnehaven. Men den er anderledes, end jeg forestillede mig. For jeg forestillede mig et plot, hvor pædagoger og børn i fællesskab bager og spiser pandekager. Det er imidlertid ikke den fortælling, jeg ser udfolde sig, da jeg kommer ind i Bjælkehytten. Det første, jeg lægger mærke til er, at der ligger små stationer med legetøj og halve huler overalt. Som om hytten lige er blevet forladt. Så snart vi kommer ind, spreder børnene sig. Nogle kaster sig over en hule eller en dukkekrog. Nogle går i gang med at lave armbånd. Andre bliver hængende ved bordet i køkkenet for at snakke med pædagogerne, der nu bager pandekager helt uden at inddrage børnene i arbejdet. Den fortælling om Pandekagedag, jeg ser udspille sig, er en fortælling, der handler om børn, der leger dér hvor de har lyst til at lege. Ind imellem rejser et barn sig for at gå ud i køkkenet, sludre med pædagogerne og smage på røde, grønne og almindelige pan-

dekager, som rulles sammen med syltetøj og skæres i bider.

Jeg får mere viden om Bjælkehytten til det første børnemøde. Her er der mange fotos fra Bjælkehytten. Børnene fortæller, at "i Bjælkehytten leger man og spiser madpakke". Det er tydeligvis et sted, hvor legen må fylde. Man må endda lade tingene ligge til næste gang. For det er faktisk ikke rod, men leg, forklarer en pædagog. På den baggrund er Pandekagedagsfortællingen meningsfuld for de involverede. Både børn og voksne. Den udspiller sig med en klar rollefordeling. Pædagoger laver voksenting som pandekager (i mange farver). Børn leger. Det er som en ramme, der gøres og leves, fordi alle kender deres roller.

## Vi har allerede holdt børnemøder

Det ser altså ud til, at skøre navnelege faktisk er en del af børnehavens narrative repertoire. Noget som børnene kender til, også selvom de måske ikke kender Rumleskaft. Det ser ligeledes ud til at legen vægtes. Leg er noget, børn skal have plads til at engagere sig i og mulighed for selv at styre. Men leg er også en udtryksform, der deles af børn og pædagoger. Som sådan bliver det legende samspil mellem børn og pædagoger et performativ. Det kan tolkes som en måde, hvorpå pædagogerne udtrykker sig på børns præmisser. Det kan det, fordi det legende samspil repræsenterer børns foretrukne måde at være sammen og ytre sig på (Bae 2012; Jørgensen og Koch 2018).

Eva Johansson beskriver, hvordan der i nogle dagtilbud er en pædagogisk atmosfære, der vidner om pædagoger, der "møder børns livsverden" og arbejder på "at forstå barnet i sin helhed" og som "et medmenneske" (Johansson 2008: 40). En sådan atmosfære kommer ikke af sig selv,

siger Johansson videre. Den kræver, at pædagoger involverer sig med deres egne livsverdener og ikke forfalder til at møde børn med et voksenperspektiv og en forestilling om, at dette voksenperspektiv skal være meningsfuldt for børnene. Pædagogerne i denne institution ser ud til at praktisere et børneperspektiv, hvor børns leg tages alvorligt på en sådan måde, at pædagogerne selv bliver legende. Allerede tidligt i forløbet står det klart for forskerteamet, at vi har med en institution at gøre, der tildeler børn en meget høj grad af aktørstatus. Og det gør de med leg. Pædagogerne tænker børns deltagelse i en sådan grad, at også forskningstiltag oversættes til, hvad der vil være meningsfuldt at gøre sammen med børn. Således fx at holde børnemøder.

Ideen om at holde børnemøder blev præsenteret for pædagogerne i de to institutioner allerede ved projektets opstart. Vi i forskerteamet lovede samtidig at deltage i et personalemøde hvert sted, hvor vi sammen med pædagogerne kunne videreudvikle ideen, inden vi inddrog børnene. Men da vi kom til personalemøde i denne institution, blev vi mødt af begejstrede pædagoger: "Vi har allerede holdt børnemøder!"

Pædagogerne fortalte, at børnene straks havde været med på ideen, og at de, pædagogerne, havde opdaget helt nye sider af børnene bare ved at holde sådan et møde. Glade viste pædagogerne os billeder af børn og pædagoger, der sad sammen omkring et lille bord. Pædagogerne var krummede sammen på små børnestole. På bordet stod en skål med mariekiks. Børn og pædagoger løftede dukkekopper med irgrønt saftvand og hilste storsmilende på fotografen.

Den hurtige vej fra en ide om forskningsmetoder til pædagogisk praksis, påvirkede forskningsprojektet og – ikke mindst – børnenes aktørstatus heri. Da vi forskere sammen med børn og pædagoger holdt det

første "egentlige" børnemøde, blev vi således korrigeret af børnene. Ganske vist godtog de, at saften, som vi havde med, var rød. Men det blev påtalt, at der manglede kiks. Og da vi insisterede på at sidde i rundkreds på gulvet, fordi vi havde en forestilling om, at vi som forskere så kom i børnehøjde, blev vi af børnene gjort opmærksomme på, at "vi har altså nogle gange siddet på stole". Børnemøderne startede derfor i denne institution med, at vi sammen med børnene måtte afklare, hvad et børnemøde egentlig er og bør være.

Den legende tilgang til børn, forskning og pædagogik er altså kendetegnende for stedet. Det ser umiddelbart ud til, at det legende bliver en måde, hvorpå pædagoger kan praktisere et børneperspektiv, der støtter op om børns deltagelse på mange niveauer i hverdagslivet. For det første gives børn plads til selv at lege. For det andet anvender pædagoger en legende tilgang, når de kommunikerer og indgår i aktiviteter med børn. Og for det tredje omsætter pædagoger helt spontant enhver god ide, forskning eller ej, til noget, der kan leges sammen med børn.

Men ud over at legen indgår i den forskerfortælling, jeg har formuleret om Daniels møde med mig, var der en anden. Nemlig den, der handler om nærvær og engagement, og som er det, pædagogerne italesætter som centralt for et godt børnemiljø.

## Fortællinger og relationer

### Vi har mødtes to gange

"Du sidder på en børnestol." siger Alma til mig. "Gør jeg?" Jeg ser forvirret på min skammel. "Den dér, dét er en voksenstol." Hun peger på en skammel med hjul ved siden af. "Nåh, jamen så ... " jeg rejser mig for at skifte plads. "Godt,"

siger Alma og smiler til mig, "for så kan jeg få den her". Hun sætter sig på skamlen og kigger på mig. Hendes ansigt er rundt og blødt. I den ene kind er antydningen af et smilehul. Øjnene glade og blå. Der sidder hårtjavsner ned foran det ene øje. Hun griber en farveblyant, mens hun vifter håret væk. Så ser hun på mig igen, mens hun med fast stemme siger: "Vi har mødt hinanden to gange."

Jeg kender Almas navn. Gudskelov. Jeg kender hendes ansigt. Jeg tror, jeg har mødt hende flere gange, men nu kommer jeg pludselig i tvivl. For hvad mener hun med, at vi har mødtes to gange? Det berører mig, at hun siger det. Det er både foruroligende og beroligende. Foruroligende fordi jeg har været her i mange dage. Beroligende fordi hun anviser mig min rette plads. Jeg involverer mig i samtalen og forsøger: "Ja, du var med til børnemøde, ik'?" Jeg er ret sikker på, at det første børnemøde indgår i hendes definition af møder med mig. Jeg husker, vi havde øjenkontakt, mens hun fortalte om de fotos, hun havde taget af gyngen. Jeg husker hendes stemme, da hun fortalte: "Man får sådan en fornemmelse i maven." Den stemme, og måden ordene klang på, fangede mig og lod min opmærksomhed dvæle et øjeblik ved de små fine bevægelser i hendes ansigt. Sådan var det ved børnemødet. Alma nikker. Der mødtes vi. "Én gang før," insisterer Alma. "På legepladsen." Jeg søger i min erindring. Så kobler jeg det til gyngen. Det var den, vi talte om til mødet. Jeg tænker, der kan være en gyngefortælling, der vækker resonans, og som er ved at komme til syne i rummet mellem os. Og Alma nikker, men så forsvinder hun ud for at tisse.

Som nævnt kommer levede fortællinger til syne i et fint og dynamisk netværk af relationer mellem mennesker, omgivelser, ting,

begivenheder og følelser. Samtidig involverer fortællingerne et tidsaspekt (Clandinin 2013). Tidsaspektet knytter fortid og fremtid sammen i det nu, der er imellem os i mødet. Idet vi forstår vore erfaringer ind i en fortællende struktur, som vi tænker med, vil vi i det lydhøre møde med den anden, bevæge os ind i og agere sammen på de steder, "in which our lives meet" (ibid.: 23).

Mine erfaringer og Almas erfaringer folder sig nu ud som en fortælling om gynger. En fortælling, der peger bagud på øjeblikke, hvor vi har haft øjenkontakt. En fortælling der fremadrettet kan støtte op om vores relation.

### Mødet ved gyngerne

På min første dag er Monika det barn, der møder mig på legepladsen. Hun beder mig om at gyngesig. Ved gyngerne møder jeg Alma og Lærke. Da jeg nærmer mig, råber de oppe fra luften: "Hvad hedder du"? Vi udveksler navne. Gradvist får de mindre og mindre fart på. Deres opmærksomhed har flyttet sig væk fra gyngeturen og over på mig, der står der med mit fremmede ansigt og skubber til Monika. Så hopper de af. Lærke indleder med at fortælle, at hun godt kan lide at gyngesig. Alma supplerer: "Også at rutsje". Jeg spørger hende om hvorfor. "Fordi det er sjovt" og så tilføjer hun: "men jeg hoster meget for tiden". "Gør du?" spørger jeg interesseret. Hun og Lærke forklarer mig grundigt, hvad der hjælper på hoste. Det er noget med at gyngesig eller have to puder med i seng. De står foran mig med ansigterne vendt imod mig, mens de fortæller. Så drejer de pludselig rundt og løber videre.

Min og Almas gyngefortælling skabes ikke derude, den dag hvor vi mødtes første gang. Den episode havde jeg faktisk glemt og må

genfinde i mine feltnoter. Måske har jeg glemt den, fordi vi den dag ikke egentlig var begyndt på relationen. Gyngefortællingen skabes imellem os i øjeblikket ved tegnebordet, hvor vi forhandler fortællingen om vores relation på plads. Men den refererer til møder i fortiden. Dels ude på legepladsen ved den konkrete gyngesig. Og dels ved børnemødet, hvor Alma fortæller om den vidunderlige fornemmelse man får, når man gyngesig. Vi finder den sammen, på Almas initiativ, idet vi får brug for at udvikle vores relation. Det bliver en gyngefortælling, fordi Alma vælger det. En fortælling vi har sammen, og som vi kan fortsætte, når vi mødes fremover, hvis vi får brug for det. Men det er ikke sikkert, vi får brug for den. For det der skete i dette korte møde ved tegnebordet, havde et nærvær og et engagement over sig, der gør, at vi kan fortsætte i alle mulige retninger. Relationen mellem os udfoldes altså i tid. Samtidig gør den det rum, vi bevæger os i, levende. Det vil sige, rummene fyldes med en meningsfuldhed, som vi deler. Vi har nu "gyngesig" sammen. Relationen vækkes i et øjeblik nærvær. Men vi har brug for lave koblinger til andre øjeblikke, andre rum, ting og begivenheder. Således bliver det en fortælling, der lever imellem os.

### Plotmageri i børnehaven

For Alma og mig bliver gyngefortællingen til én afsluttet fortælling. Jeg når ikke i dette feltarbejde at skabe og udforske andre fortællinger sammen med hende. Det gør jeg heller ikke med Daniel. Men jeg har formuleret disse øjeblikke som fortællinger om at mødes med børn. Mit sigte var med en narrativ analyse bl.a. at nærme mig en forståelse for de dramaer, der udspiller sig hver dag i børnehaven, når børn og pædagoger interagerer. Med fortællinger ønskede jeg

at rette fokus mod kompleksiteten i hverdagslivet og mod det ikke-instrumentaliserbare. Med afsæt i analysen har jeg argumenteret for, at et godt pædagogisk miljø kan forstås som et miljø, hvor gode fortællinger gror, og hvor børn og pædagoger er fælles om at være plotmagere. Et sådan miljø kan mærkes, når man træder ind i det som fremmed. Det emmer af liv og stemning. Det vrimler med glade børn og med pædagoger, der er optaget af at finde måder at møde børns perspektiver på, således at børnene trives. For glade børn er nu en gang ifølge pædagogerne selv en forudsætning for, at der kan bedrives pædagogik.

Jeg har identificeret to betydningsfulde og levede fortællinger, som udfolder sig på kryds og tværs i institutionens rum. Disse to fortællinger fungerer som kulturelle plotlinjer, som børn og pædagoger værdsætter, lever i og handler efter. Den ene knytter sig til legen, som af børn betegnes som det allervigtigste i hverdagslivet. Den anden knytter sig til nærværet, som af pædagoger italesættes som det gode. I begge disse levede fortællinger har børn og pædagoger aktørstatus. De er fælles om at få øje på de små forstyrrelser, som jeg ovenfor med henvisning til bla. Bruner, kaldte peripetier, gribe dem og gøre gode historier ud af dem. De to fortællinger har forskellige dynamiker. De følger forskellige plotlinjer.

Den levede fortælling om leg bevæger sig gennem institutionen som en brusende flod af ideer, der gribes af snart børn og snart pædagoger. Den er fuld af bevægelse og latter. På forskellig vis indgår børn og pædagoger i dette brusende og legende samspil. Nogle gange bruger pædagogerne det legende rammesættende. De skaber drama som en måde at samle børnegrupper på og sætte aktiviteter eller lege i gang. Pædagogerne deltager ikke nødvendigvis selv i legen. De er pandekagebagere. Og

som pandekagebagere danner de rammer om de legende børn. Men de indgår samtidig i en samtale med børnene som i bund og grund er legende, og som børnene derfor opsøger og finder glæde i. Til andre tider involverer pædagogerne sig kropsligt i legen. Siddende på små børnestole er de med i den børnemødeleg, de selv har taget initiativ til.

Jeg tolker, at pædagogerne her i institutionen performer et børneperspektiv der er i sit udgangspunkt er legende. Da legen for børnene er et relationelt fænomen (Bae 2012: 48), er det overordnede mål for barnet at deltage i hverdagens legefællesskaber. Ved at tage legen alvorlig og handle på legens præmisser, understøtter pædagogerne således et børneperspektiv, der er rettet mod gruppen af børn. Og fordi legen er en levet fortælling på stedet, som både børn og pædagoger dyrker, kan børnene være med til at gøre et møde med en fremmed voksen til en leg. Sådan som det sker i mødet mellem Daniel og mig og drengene. Den, der træder ind i disse børns kontekst, møder legen som en normal og meningsfuld omgangsform mellem voksne og børn.

Den levede fortælling om nærvær har en anden karakter. Den følger andre plotlinjer. Den er ikke rettet mod gruppen af børn, men mod det individuelle barn. Med udgangspunkt i fortællingen om Alma, kan nærvær handle om at gribe et barns initiativ i øjeblikket og bruge dette nærvær til at udforske relationen mellem os. Det kan gøres gennem nye fortællinger, som vi skaber sammen. Fortællinger, der som gyngefortællingen, forbinder identiteter, tid og rum. Også her er børn og pædagoger plotmagere på lige fod. De er fælles om at skabe gode fortællinger. Det vil ofte være pædagogerne, der er de mest verbale, men med opmærksomhed på det, som barnet kommunikerer. Til børnemøderne hører jeg

fx pædagoger fortælle forbindelser frem mellem venskaber og legesteder. Altid med et fast blik på barnets ansigt. "Ja, I kan godt lide at lege i kuglerummet, du og Lærke, ikke?" Eller: "Nej, du er ikke så tit med i den leg, vel, Kalle, men hvor er det så du og Rasmus leger?"

Nærværsfortællinger udspringer af øjeblikke. De bevæger sig ikke fysisk fra rum til rum, men de gør det narrativt. I modsætning til mig, der kan dvæle ved gyngefortællingen og give den fylde, er pædagogers betingelser for at være gode plotmagere i nærværet med et barn, dog anderledes. Udover til børnemøderne, som var et særligt rum for udvalgte børn og pædagoger, som vi forskere havde taget initiativ til, indeholder mine feltnoter også talrige eksempler på, at pædagoger skal løbe stærkt. Ofte står de i situationer, hvor de skal gribe mange situationer på én gang. Der er mange små forstyrrelser, eller peripetier, og de små hverdagsdramaer får ikke altid udfoldet det optimale plot for det enkelte barns oplevelse af nærvær og deltagelse. Spørgsmålet er, om det stadig i tilstrækkelig grad er muligt for pædagoger i moderne, danske institutioner at performe et børneperspektiv der handler om nærvær?

## En fremmed træder ind og så ...

Mine møder med børnene i felten er formuleret som narrativer og kategoriseret som forskerfortællinger. I begge de to forskerfortællinger om børn, der tager initiativ til at møde mig, har jeg beskrevet børnenes ansigter. Dette fordi jeg tolker et ansigtsudtryk som den levede fortællings peripeti. Med reference til Emanuel Levinas (1996) åbenbarer ansigtets udtryk, at vi træder i forhold til hinanden. Det forpligter mig ifølge ham til at indgå i en oprindelig samtale om at være menneske, fordi det spej-

ler mig selv som en fremmed i den andens øjne. Jeg kan på ingen måde vide, hvordan jeg ser ud i barnets øjne. Men med Levinas kan jeg, ved at studere barnets ansigt, minde om *Den Andens* eksistens som et unikt individ. Et individ der spejler min egen unikhed såvel som min Andethed. I mødet med barnet kommer denne dobbelthed mellem mig selv som *mig* og mig selv som En Anden, *den fremmede*, til syne.

*- Det vrimler med glade børn og med pædagoger, der er optaget af at finde måder at møde børns perspektiver på, således at børnene trives.*

Nina Johannesen, der ligeledes bruger Levinas som linse, foreslår, at vi i møder med børn opgiver forestillinger om at kunne forstå hinanden fuldt ud og i stedet stiller os åbne "for den andre og tåle det som sker i mødet" (Johannesen 2012: 89) Med en narrativ tilgang kan det, der skal tåles, forstås som en opmærksomhed rettet mod den "suspense", eller uro, som kommer af, at man ved, at livet er dramatisk. Som forsker gælder det om at tåle den usikkerhed, der er forbundet med ikke helt at vide, om barnet oplever sig mødt. Således kan vi dvæle et øjeblik i dette åbne, nærværende rum imellem os. Med Clandinin bliver rummet, som nævnt, en mulighed for at rejse ind i andre verdener og forstå "what it is to be other and what it is to be ourselves in other's eyes" (Clandinin 2013: 23).

En konsekvens af denne eksistentielle dimension er, at vi som forskere i børns verden, kan tilstræbe at bruge disse nærværende øjeblikke med børn til at udforske os selv og den fremmedhed, vi repræsenterer over for børnene. For barndomsforskere i felten mødes man meget ofte af børn, der udforsker relationen og spørger til, hvem

man er (Albon og Rosen 2014: 35). "Er du en ny pædagog?" spørger de og forsøger at få én til passe ind i det kendte. Barndomsforskningen har de seneste årtier i stigende grad været optaget af, hvordan man som feltarbejder kan svare børn meningsfuldt og inddrage dem som aktører i forskningen. Samt når forsker-barn relationer forhandles på plads (ibid).

Mit ærinde har været at udforske disse relationer narrativt, som levede fortællinger, jeg træder ind i. Det bliver på en måde mig, der bliver aktør på børns initiativer og præmisser. Med endnu en reference til børnekulturens narrative repertoire, vil jeg afslutningsvis sammenligne min forskerposition med en helt klassisk fortælling, der udløses af peripetien: den fremmede. Fra børnelitteraturen kender vi eksempler på fremmede, der træder ind i en ny kontekst. Som eksempelvis Alice, der træder ind i Eventyrlandet, som vender op og ned på alt det, hun troede, hun vidste (Carroll 2015). Eller Pippi Langstrømpe, der vender op og ned på den verden, hun træder ind i (Lindgren 2015). Hvis vi følger den klassiske fortælling om forskeren som den fremmede, er der måske noget at hente hos både Alice og Pippi.

Sagt på en anden måde: Vi går naturligvis ind i børns verden for at prøve at få øje på noget andet, end det vi tror, vi ved. Spørgsmålet er, om vi kan det, uden også at vende op og ned på den verden, vi træder ind i. For når vi træder ind i rollen som den fremmede, bliver vi et billede på "det usædvanlige", som børn tiltrækkes af. De stimler sammen om os, de udforsker os og driller os.

## Note

<sup>1</sup> Rumleskaft er en mandsling, der ved tre lejligheder tilbyder heltinden sin hjælp, for så den sidste gang at kræve hendes førstefødte barn som betaling. Med mindre den ulykkelige kvinde kan gætte hans navn. Det kan hun ikke de første to gange. Men i eventyret får hun hjælp af et sendebud, der har hørt den mandsling synge sit navn: "Rumleskaft".

Hvis vi tager ved lære af de pædagoger, der praktiserer et legende børneperspektiv, kan vi måske møde børn i et legende samspil. Men det betyder samtidig, at vi mister kontrollen over empirien. For ingen ved vel, hvad legen fører med sig.

Hvis vi følger pædagogernes italesættelse af det gode miljø, kan vi dvæle lidt ved de små intense øjeblikke. Nyde det privilegium det er at se et andet menneske ind i øjnene og opleve nærvær. Og måske kan vi – ved at fortælle om det – skubbe lidt til verden og vise, at det betyder noget for det gode miljø i daginstitutionen, at pædagoger og børn kan praktisere leg og nærvær.

## Epilog

Da tidspunktet for det andet børnemøde kom, troppede jeg op i institutionen med saftevand og kiks. Det havde jeg lovet børnene. Her mødte jeg fortravlede pædagoger, der på en og samme tid var i gang med at fordele opgaver og tale med børn. De forklarede mig, at der var mange syge pædagoger, og der jo skulle mindst en pædagog med til børnemøde. Jeg sagde, at vi kunne finde en anden dag til børnemødet. Pædagogen stoppede op og vendte sig mod mig med noget, der godt kan tolkes som et himmelfaldent blik: "Det ville da være synd for børnene," sagde hun og tilføjede: "De har jo glædet sig!" I stedet blev jeg spurgt om ikke jeg kunne studere lidt børneperspektiv, mens jeg underholdt et par småpiger og gjorde mødelokalet klar. Det gjorde jeg så.

## Referencer

- Albon, D. og Rosen, R. 2014. *Negotiating Adult-Child Relationships in Early Childhood Research*. Padstow: Routledge.
- Aristoteles 2004. *Poetikken*. København, Det lille Forlag.
- Bae, B. 2012. Kraften i lekende samspil. I: Bae, B., red. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsete*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bruner, J. 2004. *At fortælle historier i juraen, litteraturen og livet*. København: Alinea.
- Børnerådet. 2012. *Om børneinddragelse – generelle betragtninger*. <https://www.boerneraadet.dk/media/9380/Generelle-betragtninger-om-boerneinddragelse.pdf>
- Caroll, L. 2015 (1865). *The Complete Alice: Alice's Adventure in Wonderland and Through the Looking-Glass and What Alice Found There*. London: Pan MacMillan.
- Clandinin, D. J. 2013. *Engaging in Narrative Inquiry*. New York: Routledge.
- Clerke, T. og Hopwood, N. 2014. *Doing Ethnography in Teams*. Sydney: Springer.
- Frank, A.W. 2012. *Letting Stories Breathe*. University of Chicago Press.
- Grimm 2012. Rumleskaft. I: *Brødrene Grimms Eventyr*. Falun: Forlaget Carlsen.
- Johannesen, N. 2012. Å se det unikke i små barns uttryk: Med Levinas som linse. I: Bae, B., red. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsete*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, E. 2008. Atmosfære og pædagogik. I: Dupont, S. og Liberg, U., red. *Atmosfære – i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag: 96–107.
- Jørgensen, H.H. og Koch, A.B. 2018. Legende samspil, frihed og rammer i det pædagogiske miljø. *Tidsskrift for pædagogers profession og uddannelse* 2(3).
- Koch, A.B. og Jørgensen, H.H. 2018. Pædagogers arbejde med børns perspektiver. *Tidsskrift for Socialpædagogik* 21(1): 110–121.
- Levinas, E. 1996. *Totalitet og undelighed*. København: København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindgren, A. 2015 (1945) *Bogen om Pippi Langstrømpe*. København: Gyldendal.
- Mattingly, C. 2009. *Sense of an Ending. Self, Body and Narrative*. Århus: Philosophia Press.
- Mouritsen, F. 1996. *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Staubæs, D. 2007. Subversive analysestrategier. I: Kofoed, J og Staubæs, D., red. *Magt-ballader*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Togsverd, L., Jørgensen, H. H., Rothuizen, J.J. og Weise, S. 2017. *Viden i spil i daginstitutioner*. [https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/11/filer-viden-i-spil-i-daginstitutioner\\_forskningsrapport-2714.pdf](https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/11/filer-viden-i-spil-i-daginstitutioner_forskningsrapport-2714.pdf)

Hanne Hede Jørgensen er lektor, uddannet ved Institut for Litteraturhistorie, Aarhus Universitet. Hun er ansat ved Pædagoguddannelsen Aarhus tidl. Jydsk Pædagog-Seminarium. Hun har særlig interesse i hverdagslivets pædagogik, i legens betydning for samspillet mellem børn og pædagoger, i børns perspektiver og i pædagogers faglighed og sprog. Blandt hendes udgivelser: Jørgensen, H.H og Koch, A.B.: *Legende samspil, frihed og rammer i pædagogiske miljøer. Tidsskrift for Forskning i pædagogers profession og uddannelse* (2018); Jørgensen, H. H. og Tuft, K. red. *Pædagogers sprog. Professionsviden, fagsprog og forskning*. Akademisk Forlag (2018).

Hanne Hede Jørgensen, VIA Pædagogik og Samfund, Ceresbyen 24, 8000 Aarhus, Danmark. E-mail: [hj@via.dk](mailto:hj@via.dk)