



I mangetydighedens mellemrum

Om pædagogers daglige vidensprocesser

Maja Plum, November 2017

Resume:

Nærværende rapport er udarbejdet på baggrund af et længerevarende forskningsprojekt kaldet 'Pædagogisk viden – mellem pædagoger'. Projektet er finansieret i samarbejde mellem BUPL's forskningsfond og Københavns universitet. I projektet er udført etnografiske studier af pædagoger, der er vant til at arbejde sammen, og som herefter bytter plads med en pædagog i en anden institution. Pædagogerne har været involveret i en række refleksionsfora sammen, og er blevet interviewet individuelt før og under deres 'byt'. Involverede pædagogmedhjælpere er ligeledes blevet interviewet. Som noget nyt inden for forståelsen af viden i det pædagogiske felt, trækkes der på indsigter fra det videnssociologiske og vidensantropologiske felt i kombination med studier inden for social interaktion og kommunikation. Dette danner studiets teoretiske baggrund.

På denne baggrund udforskes pædagogisk viden som et relationelt fænomen, distribueret dels på tværs af børn, pædagoger og institutionens rum, betydninger og artefakter, dels distribueret på langs, dvs. med ophav i tidligere oparbejdede relationer i disse rum, betydninger og med pædagoger, børn og artefakter. Det vidende udforskes *indefra* i det pædagogiske felt, dvs. ved at kaste lys på de sammenhænge og forbindelser, der peges hen imod, når pædagoger taler om 'viden', om det 'at vide' eller om at 'de ved'.

At vide i mangetydighedens mellemrum

Rapporten viser, hvorledes det at være en vidende pædagog *ikke* kan forstås som udtryk for omsætning af en abstrakt teori af forskningsresultater, eller som udførelsen af en særlig evidensbaseret metode. At vide som pædagog må forstås som en aktiv gøren, der forbinder de mange elementer, der er en del af en daginstitutionel hverdag – herunder elementer såsom teoretiske referencer og evidensbaserede programmer. I rapporten peges der på, at daginstitutionen som netop institution er udtryk for langt mere end dét, der står beskrevet i de officielle formål eller fremhævede teorier. Som institution er der en helt række forskellige forventninger, krav og forestillinger om, hvad børn egentlig er for en størrelse, på spil. Pædagoger agerer således dagligt i en mangetydighed, hvor det netop handler om at forbinde, afveje, jonglere eller *stabilisere* denne kompleksitet. En sådan stabilisering er ikke permanent eller entydig, men handler om hele tiden at kunne indrette sig på de konkrete situationer. Det handler om at kunne vide i mangetydighedens mellemrum. Denne måde at vide på begrebsliggøres i rapporten som en *infrastruktur i mangetydighedens mellemrum*. Med dette begreb peges der på, at den konkrete måde at vide på er bundet op på forbindelser mellem eksempelvis børn, pædagoger, bleer, pusleborde, låger ind til badeværelset, teoretiske antagelser om nærvær, forskningsresultater om hygiejne mv., der igen trækker linjer tilbage i tiden til tidligere måder at interagere i og imellem disse elementer. Viden er som sådan ikke afgrænset til den enkelte pædagog, men er netop distribueret i relationerne mellem pædagoger, børn, konkrete artefakter, rum og betydninger.

Betydningen af pædagogers relationer

I pædagogers samarbejde viser denne distribuerede karakter sig i den fælles evne til at aflæse og agere på *tegn*. Tegn skal forstås som en lyd, lugt, bevægelse, artefakt, der i forbindelse med andre elementer angiver, hvorledes det pågående må forstås, herunder hvordan der kan handles legitimt. Dvs. handles i overensstemmelse med herskende sociale og moralske måder at stabilisere mangetydigheden. Gennem opfangelsen og udvekslingen af tegn deles således mening, information, forståelse og handlemuligheder mellem pædagoger. Samtidig udgør det at aflæse og omsætte tegn en måde at *tegne sig ind* i infrastrukturen, dvs. det udgør en måde at forbinde sig og herigennem skabe forbindelser i kompleksiteten. At aflæse og omsætte tegn er som sådan en måde at blive del af det handlede og vidende fællesskab.

Gennem oparbejdede relationer til hinanden bliver pædagoger i stand til at *dække hinandens linjer*, dvs. de bliver i stand til at stabilisere - gribe, koordinere, skabe sammenhæng og orden – i dele af mangetydigheden på måder, der aflaster den anden pædagog. Pædagoger med forudgående relationer har herved indgange til en fortløbende vidensoparbejdelse, samtidig med at dette gør det muligt for dem at aflæse de tegn, der er med til at skabe den daglige vidensudveksling.

Oparbejdelsen af relationer til sine kollegaer indebærer en særlig form for mundtlig kommunikation mellem pædagoger (og faste medhjælpere), der har karakter af en faglig-fortælleform. Den *faglige fortælling* bærer præg af en skønlitterær genre, hvor der tages udgangspunkt i konkrete episoder, hvori replikker, udtryk og bevægelser bliver genfortalt. Herigennem tildeles børn og voksne karakteristika og intentioner, der løbende kobles til forskellige baggrundshistorier og teoretiske antagelser, der på den måde danner fortolkningsrammer og bevægelsesgrunde for historiens implicerede. Pædagogen udgør selv en af disse implicerede, og markerer gennem sine tanker og overvejelser om det foregående en moralsk stillingtagen – og til tider tvivl - i forhold til, hvordan man bør forstå og handle i en sådan situation. Undervejs byder andre pædagoger til med spørgsmål, underen, fortolkninger og sammenligninger med andre situationer, der således er med til at udfylde den samlede fortælling. En sådan mundtlig kommunikationsform er væsensforskellig fra det faktasprog, der bruges til at sætte nye medhjælpere, vikarer og lignende ind i sikkerhedsregler omkring barnevognsseler, konkrete børns allergier, hvor meget mælk, der skal hældes i kopper mv. Gennem faglige fortællinger samt løbende evne til at aflæse og agere på tegn, udvikler pædagoger en form for *faglig intimitet*.

Pædagogers forbindelser til børn

I forholdet til børn som for pædagogerne er nye, udviser pædagogerne en måde at *afstemme* krop, lyd og ansigt, der dels ligner den måde at afstemme sig på, som kan iagttages i deres 'egen' institution, dels er forskellig fra vikarer, nye medhjælpere og studerende. Som sådan er der en måde at vide, der bliver synlig i selve afstemningen, i form af et tonus eller spændingsniveau for måder at træde ind i forbindelser til børn i det institutionelle arrangement (uagtet om det er den ene eller anden institution). Pædagogkroppe er ikke voldsomme i deres udsving eller højlydte i deres

henvendelser, men de er heller ikke udtryksløse og stille. Gennem mimik, tonation og gestik gives stemninger tilbage til barnet i en institutionelt tilpasset samklang. Med begrebet *institutionel afstemning*, peges der på, at afstemningen ikke alene kan forstås som en inter-subjektiv relatering, men at den hele tiden må ses i forbindelse med de artefakter, rum, ritualer og betydninger, der gør sig gældende i en institution. Afstemningen er ikke to-dimensionel mellem barn og pædagog, men foregår i en mangetydighed, der trækker linjer ind i afstemningen.

Mens pædagogerne på denne måde kan institutionelt afstemme sig i forhold til det enkelte barn her og nu, mangler de, i forhold til en mere vedvarende kontakt og et dybere fagligt arbejde, en historik – en oparbejdet relation til barnet – der gør det muligt at aflæse og forstå barnets *kendetegn*. De mangler baggrundshistorier, der kan gøre det muligt for dem at forstå og stabilisere barnets handling eller udtryk som et tegn på noget. Et tegn de således kan opfange og agere på.

Fagligt identitetstab og manglen på pædagogisk fleksibilitet

Idet pædagogerne bytter plads, oplever flere af dem et fagligt identitetstab. De oplever, at dét de plejer at vide og kunne, ikke længere er virksomt. De har svært ved at afstemme sig kollegaer og blive en del af den måde, der vides i mangetydighedens mellemrum i netop denne institution. På den ene side kan de via deres arbejde i en lignende institution fornemme begyndende forbindelser som noget, de skal handle på; men de kan netop ikke opfange det som et egentligt tegn, og har som sådan svært ved at afstemme sig både i forhold til gøremålenes tempo og i forhold til måder at placere sig og gribe og agere i kompleksiteten.

Den *pædagogiske fleksibilitet*, forstået som en bevægelighed i forhold til at optage og momentvis stabilisere hverdagens mange elementer på nye måder, begrænses i forbindelse med, at pædagogerne bytter plads. Dette gør sig særligt gældende i de situationer, hvor der yderligere er tale om et fravær af andre faste pædagoger eller faste medhjælpere. Fremfor en løbende afvejning og bøjelighed i forhold til børns forskellige indslag, bliver reglen og rutinen her til det strukturerende princip for at skabe orden i mangetydigheden. Den vidende infrastruktur smuldrer så at sige, og i stedet falder der tilbage på veletablerede regler og rutiner.

Dokumentationsmodeller og evidensprogrammer som del af hverdagen

Den pædagogiske hverdag rummer en helt række dokumentationsmodeller og evidensprogrammer, der dels tages i brug som måder at vide om (eller kortlægge) det enkelte barn, dels foranstalles som aktiviteter eller metoder i løbet af en dag. Forskellige kortlægningsredskaber hentes typisk ind som måder, hvorigennem det bliver muligt at 'vide mere' eller komme tættere på sandheden omkring det enkelte barn. På denne måde fungerer redskaberne (der typisk har form af elektroniske skemaer med forskellige rubrikker) som *autoritative videner*: De bevidner barnet eller et udsnit af dagligdagen på særlige måder, der igen gennem skemaet får status af at være en 'sikker' viden. En viden, der har autoritet og dermed kan fungere som belæg til en forældresamtale eller til en dialog

med forvaltningen. Fremfor det legetøj, bleer, madkasser, flyverdragter mv. som børn løbende er forbundet med i løbet af en dag, forbindes barnet nu med kontoret, konkrete udsnit af dagligdagen og ikke mindst skemaets rubrikker. Således udgør rubrikkerne det strukturerende princip for måden, hvorpå barnet vides, dvs. det er forbindelsen til rubrikkernes spørgsmål og formuleringer, der afgør hvilke udsnit af hverdagen og barnet, der bliver relevant at skrive ned. Pædagogerne oplever på den ene side redskaberne som væsentlige i forhold til at få et særligt blik på, hvilke indsatser der skal skærpes i hverdagen. Det autoritative videne får netop en særlig autoritativ status som fortolkningsramme omkring det enkelte barn. På den anden side kan dette også skabe en meget fast rammesætning om det enkelte barn, hvor fleksibiliteten i forhold til at se og gribe andre nuancer og måder at stabilisere ham eller hende falder bort.

Kortlægningsredskaberne udgør en særlig måde at vide barnet på. Samtidig spiller de ind som et element i dagligdagens mangetydighed, både fordi de kan fungere som baggrundshistorie og dermed fortolkningsramme for det enkelte barn, men også fordi selve kortlægningen ofte kalder på svar, der foranlediger former for opmærksomhed og testning af barnet i løbet af dagen. På samme måde som kortlægningsredskaberne bliver til et element i mangetydigheden, bliver de evidensbaserede udførelser af et program ligeledes til i en konkret hverdag, hvor de blander sig med et mylder af andre forhold. Herved ikke sagt, at børnene ikke lærer nogle af de ønskede virkninger. De lærer blot mere end det: De lærer også at aflæse og institutionelt afstemme sig i forhold til måder at spørge og interagere som en del af programmets udførelse.

Perspektiver

På baggrund af rapportens analyser peges der på fire perspektiver:

1. Et behov for at gentænke en professionsforståelse inden for det pædagogiske felt, i og med at den nuværende måde at tænke professionalitet trækker på en ide om viden, der netop ikke er empirisk undersøgt, og der kan forstås som forsimplet.
2. Udviklingen af en øget opmærksomhed omkring pædagogers indbyrdes relationer og kvaliteten af disse, herunder at medtænke mulige videns- og kompetencetab i forbindelse med forskellige om-rokninger af personalet. Ligeledes at medtænke dette relationelle aspekt i forståelsen af, hvad pædagogisk kvalitet vil sige.
3. En større bevidsthed omkring forandrings betydninger for den pædagogiske praksis. For mange og for store forandringer kan således skabe præcis det modsatte af målet, nemlig en form for træghed, hvor der holdes fast i rutiner og regler.
4. En øget politisk og pædagogisk bevågenhed på de betydninger forskellige dokumentationsmodeller og evidensprogrammer har for den pædagogiske praksis. Her tænkes både på de måder at vide på, der kommer til udtryk, når sådanne modeller og programmer tages i brug, samt på de ikke-målsatte effekter sådanne modeller og programmer kan have for børns samlede læringsmiljø.

Indhold

1	Indledning	8
1.1	Vidensparadokset - en gammel travet	9
1.2	Praksis og relationer	10
1.3	Projektet bag rapporten	11
2	Teoretiske startsteder – viden og relationer	13
2.1	Viden som ontologisk involvering	13
2.2	At vide gennem aflejrede forbindelser	15
2.3	Relationer og forbindelser	17
3	Metodiske overvejelser	19
3.1	Feltarbejde	20
3.2	Praktiske og etiske aspekter	21
3.3	Præsentation af projektets case	22
3.4	Projektets skabelse af viden	24
4	Det vidende i mangetydighedens mellemrum	26
4.1	Det vidende i forbindelserne	27
4.2	Det vidende som en infrastruktur i mangetydighedens mellemrum	29
4.3	Stabiliserede forbindelser	31
4.4	Hverdagens artefakter	32
4.5	At dække hinandens linjer	34
4.6	Opsamling	37
5	Tegn – at tegne sig ind i infrastrukturen	39
5.1	Hverdagens klassifikationer	39
5.2	At oparbejde en arbejdsende konsensus	41

5.3	At kende børn – børns kendetegn.....	42
5.4	'Du skal ikke gøre det, jeg gør, men det jeg ikke gør'	44
5.5	Indtegning og udtegning.....	46
5.6	Opsamling	48
6	Institutionel afstemning	50
6.1	Institutionelle måder at forbinde sig.....	51
6.2	At afstemme intentioner	53
6.3	Tempo og placering.....	55
6.4	Mættede vendinger	58
6.5	Opsamling	60
7	Pædagogisk fleksibilitet.....	61
7.1	At kunne bøje hverdagens regler.....	61
7.2	Når det stabile bliver ustabil.....	62
7.3	Overbelastning.....	65
7.4	Opsamling	67
8	Faglig intimitet.....	68
8.1	Fakta-sprog og faglige fortællinger	68
8.2	At blive del af en faglig fortælling	70
8.3	Den intime relation.....	72
8.4	Opsamling	75
9	Autoritative videner – om tvivl og sikker viden.....	77
9.1	'Du skal ikke tro – du skal vide'	78
9.2	Det 'der virker' – og det 'der virkers' virkninger	81
9.3	Forskningen siger.. ..	83

9.4	Opsamling	84
10	Konklusion.....	86
10.1	At vide som en del af det daglige virke	86
10.2	Kollegeres betydning for vidensoparbejdelse og vidensudveksling.....	87
10.3	Børn, den konkrete institution og daginstitutionelle elementer	88
11	Perspektiver og paradokser	90
11.1	Forståelser af viden og bestræbelsen på at blive en anerkendt profession	90
11.2	Den gode pædagog – står den i ental?	90
11.3	Når forandring skaber træghed	91
11.4	Den sikre viden og alle dens virkninger	92
12	Litteratur.....	93
Bilag	100
	Bilag A: Opmærksomhedspunkter til observation.....	100
	Bilag B: Fokus og etiske spilleregler i forbindelse med makkerbytte	101
	Bilag C: Tegn i forbindelse med transskribering	102

1 Indledning

Det pædagogiske felt står overfor øget krav om viden og vidensbasering af det daglige arbejde. Dette krav kan både ses i det, der som global bevægelse kaldes en accountability-kultur, altså øget krav om dokumentation i form af målinger, test, evaluering; og det kan ses i efterspørgslen af evidens og 'viden der virker' (Biesta 2010, p. 50, 98, Hammersley 2007, Wiseman 2010). Inden for daginstitutionsområdet kommer dette til udtryk i en lang række tiltag, der strækker sig fra børnemiljøvurderinger, sprogvurderinger, kvalitetsrapporter og andre dokumentationsredskaber, samt en mængde af koncepter, der er såkaldt evidensbaserede, dvs. afprøvet og testet, som nogle der virker, hvis man følger fremgangsmåden eller manualen (eksempelvis Trin for Trin, De Utrolige År, PALS, Dialogisk Læsning mv.)¹. Hvor førstnævnte kan betragtes som en måde at trække viden *ud* af praksis (producere viden om det pædagogiske arbejde, hvilket i dag i stigende grad sker ved at producere viden om barnet) for herved at kunne styre og forbedre praksis; kan det næste betragtes som måde at få allerede eksisterende viden *ind* i praksis (omsætte viden til manualer, der kan levere forudsigelige resultater). Det interessante er, at viden i begge tilfælde er noget, der forbindes med distance: Viden er det, der opnås gennem dokumentationens distance; eller viden er det, der findes distanceret fra praksis (opnået ved afprøvede eksperimenter), og som nu skal importeres ind i praksis. Der opstår på denne måde et interessant paradoks, nemlig at praksis på den ene side skal baseres på viden, samtidig med at selve vores præmis for at tænke og tale om viden handler om, at vidensfænomenet er distanceret fra praksis. Sagt anderledes vil vi have mere viden ind i praksis, men som udgangspunkt opererer vi med en forståelse af viden som netop viden gennem distancen til praksis.

Ideen om at basere praksis på viden er central i forhold til forståelsen af, hvad en profession er. Den professionelle forståelse i klassisk forstand som udgangspunktet for en handling, der er baseret på et afgrænset vidensfelt (Steinnes 2014, Højbjerg 2015). Nuværende ambitioner om at vidensbasere det pædagogiske arbejde bliver således også formuleret som centralt i forhold til at styrke den pædagogiske profession. Logikken heri er, at pædagoger (eller internationalt set dem der arbejder med mindre børn) vil få styrket deres profession ved på denne måde at forbedre og synliggøre deres arbejde gennem viden (dokumentation); ligesom logikken indebærer, at den vil blive styrket ved at kunne vise synlige resultater, gennem viden der virker (Urban 2008, Osgood 2009, Plum 2012b). Som sådan bliver ovennævnte videns-paradoks helt centralt i selve professionsforståelsen: En handling – for at være en professionel handling – er i denne forståelse det en person gør gennem importering af viden ind i praksis (evidensbaserede metoder), eller det er udtryk for den bevidsthed eller oplysning, der stammer fra eksporteringen af viden ud af praksis i form af dokumentation eller datagenerering. Selve bevægelsen – importere/eksportere viden – bliver som sådan

¹ For en analyse af sprogvurderingernes indførelse og samspil med praksis se Schmidt (2013). For en analyse og diskussion af kvalitetsrapporternes betydning se Togsverd (2015). For en beskrivelse af forskellige evidensprogrammer i danske daginstitutioner se Aabro (2016). For en undersøgelse af deres udbredelse og måder at blive fortolket se Buus m.fl. (2012).

omdrejningspunktet for professionsforståelsen. Det placerer pædagogen i den pudsige situation, at han eller hun bliver professionel gennem distancen til praksis.

1.1 Vidensparadokset - en gammel travet

Mens datagenerering, dokumentationsiveren og evidensbølgen er udtryk for nye fænomener, kan selve det vidensparadoks, der hermed aktualiseres, ses som en på mange måder gammel travet. Med udgangspunkt i dualismen teori/praksis har en række forskere undersøgt og debatteret, hvordan man kan forstå teori og praksis som udtryk for forskellige vidensformer, der ikke blot kan oversættes til hinanden (se eks. Petersen 2004, Johansen 2017). Med udgangspunkt i begreber som 'tavs viden' (Polanyi and Sen 2009), 'habitus' (Bourdieu 1998) og 'den reflekterende praktikker' (Schön 1983) er fokus blevet rettet mod pædagogens kropsligt indlejrede dispositioner for handlen, han eller hendes implicite forestillinger omkring børn og den måde han er eller hun intuitivt handler i forhold til komplekse opgaver og situationer. Viden er i denne forbindelse blevet tematiseret som noget, der i en af dens former er indlejret i selve handlingerne, noget der relaterer sig til erfaringer og pædagogens livsbiografiske historie (Andersen 2005, Nørregård-Nielsen 2006, Nielsen 2005). Pædagogprofessionen er som sådan blevet skitseret og analyseret som et møde mellem forskellige institutionelle logikker, vidensformer og livsbiografiske forløb (Bayer and Brinkjær 2006, Hjort 2004, Schmidt 2007).

Det er kendetegnende for ovenstående, at der insisteres på forskellige vidensformer, og at disse former ikke blot kan oversættes til hinanden. Flere af bidragene skal forstås som et kritisk og nuancerende bidrag til de mere instrumentelle vidensforståelser, hvor teori er noget, der forventes omsat i praksis. Fra en anden vinkel kan man imidlertid anfægte selve det udgangspunkt, der ligger i opdelingen teori/praksis. Fra en genealogisk vinkel, viser pædagogikforsker Kenneth Hultqvist (2004, p. 162), hvorledes temaet teori/praksis har sit udspring i eliternes frygt for den irrationalitet, der knyttes til pøblen eller massernes frihed i forbindelse med 1800 tallets demokratiseringsbestrebelse. Når masserne sættes fri til (selv)bestemmelse, må denne bestemmelse således guides af en fornuft, masserne som udgangspunkt ikke formodes at have. Teori (eller viden) bliver her det, der skal vejlede massernes praksis. Dette giver en forståelse for de historiske magtforhold, der er indskrevet i begreberne, og som konstant dukker op i forbindelse med vidensparadokset. Nemlig at når praksis ikke lever op til teori, så er det praksis, der er noget galt med. Eller mere nutidigt formuleret, når pædagogen sprogtester barnet, så er det pædagogen og ikke testen, der kan lave fejl.

Inden for de såkaldte videnskabs- og teknologistudier har man været optaget af, hvordan viden eller en teori bliver en teori (Latour and Woolgar 1979, Callon 1986). Her vendes spørgsmålet om, hvad viden er, lidt på hovedet. Selve fremkomsten af en teori eller en videnskabelig kendsgerning betragtes her som en konkret gøren, dvs. noget der sker via eksempelvis mænd i hvide kitler, mus, mikroskoper og pipetter, der i forskellige mønstre forbindes med hinanden, flyttes rundt på, for til sidst at komme ud på papir som en videnskabelig kendsgerning eller en teori. Viden er altså her at forstå som et heterogent netværk af forbindelser. I daglig tale fremstår viden som en repræsentation

af, hvordan virkeligheden 'i virkeligheden' hænger sammen, men antropologisk undersøgt som arbejds gange i et laboratorium er viden udtryk for en gøren. Uden forbindelser mellem pipetter, mus og mænd i hvide kitler findes den videnskabelige kendsgerning ikke. Som sådan er viden (heller ikke videnskabelig viden) ikke adskilt fra praksis. Det er en praksis.

1.2 Praksis og relationer

Tegnet med den brede pensel kan ovenstående tilgang, også kaldet en Aktør-Netværk-Teoretisk tilgang, ses som en del af det, der er blevet kaldt 'praksis vendingen' inden for social- og organisationsteorien (Nicolini 2013, p. 1). Modsat den politiske og administrative formulerede tro på abstraheret viden som grundlag for rational udførsel og kontrol, er der inden for social og human videnskaberne en øget interesse for praksisser, der i deres konkrete materialitet indebærer viden, kunnen, mening, betydning og identitet. Viden betragtes ikke som noget den enkelte har, men som noget der deles med andre, noget der involverer den betydning verden tillægges og måder at føle og tænke som person heri (ibid, p. 2ff). På samme måde indebærer den manglende tiltro til stringente metoder og overordnede planer indenfor organisationsteorien en øget interesse for organisationens indre liv og et fokus på de relationer, der konstituerer det (Søholm, Stegeager, and Willert 2012, Lyndgaard 2013, Haslebo 2004).

Det relationelle aspekt er på ingen måde nyt for den pædagogiske verden. Pædagog betegnes som en relationsprofession, fordi selve relationen til andre mennesker kan betragtes som omdrejningspunktet for arbejdet (Moos, Krejsler, and Laursen 2008). Samtidig med at det mellem menneskelige aspekt i opbyggelsen af relationer står centralt for den pædagogiske profession, er det imidlertid de associationer til det menneskelige og personlige, der er en del heraf, som indsættes i en dualisme til det professionelle. Pædagoger klandres for at mangle et fælles fagligt sprog og i alt for høj grad at basere sig på det private og personlige (Krejsler and Holm-Pedersen 2010, Hordern 2014). På den ene side betragtes det relationelle altså som centralt i forhold til pædagogfaget, på den anden side konnoterer det relationelle noget følelsesmæssigt og subjektivt, der sættes i modsætning til det professionelle videnskrav.

Spørgsmålet er imidlertid om viden og relationer i pædagogfaget nødvendigvis udgør hinandens modsætninger. Eller om viden kan forstås som noget, der netop hviler på etablerede relationer i den pædagogiske praksis? Mens mantraet om vidensdeling inden for andre professioner har medført åbne kontorlandskaber og talrige initiativer, der eksempelvis skal få lærere til at samarbejde og indgå i team, da synes en sådan kontekstuel fælleshed at være en grundpræmis ved det pædagogiske arbejde og den pædagogiske profession. Man kan med andre ord spørge, om pædagogisk viden kan deles, eller om pædagogisk viden som udgangspunkt er delt mellem pædagoger?

Indenfor den senere tid, har den kollektive karakter ved pædagogarbejdet fået fornyet interesse. Der er blevet sat fokus på de følelsesmæssige aspekter i kollegiale relationer samt arbejdets helhedsskabende karakter i og igennem det pædagogiske personale som et ensemble (Ahrenkiel et al. 2012, Monrad 2014). Gennem et studie i seks forskellige lande har en gruppe internationale

forskere ligeledes rettet opmærksomheden mod den små-børns pædagogiske professionalisme som noget, der – i modsætning til standardiserede rutiner eller foreskrevne metoder - er tæt knyttet til den konkrete kontekst og de handlinger, der udfolder sig heri. Viden må her forstås som noget, der hele tiden rekonstrueres i relation til konkrete situationer involverende børn, forældre, kollegaer og de multiple og ofte modsatrettede krav og forventninger, dette indebærer (Miller, Dalli, and Urban 2012). Nærværende rapport placerer sig inden for denne spirende forskningsmæssige interesse for det relationelles betydning i forhold til pædagogisk viden og professionalisme. I modsætning til studierne refereret til ovenfor, tematiseres viden imidlertid som noget fælles i en mere radikal forstand. Fremfor at starte ved individet som det sted, hvor viden bor, flyttes fokus mod viden, som den udfolder sig i relationer mellem pædagoger, men også mellem pædagoger, bleer, plastikkopper, børn mv. Som noget nyt kombinerer projektet således indsigter fra det videnssociologiske og vidensantropologiske felt med studier inden for socialinteraktion og kommunikation, for herved at udforske pædagogisk viden som relationelt fænomen. Rapporten vil på denne baggrund belyse:

- Hvad vil det sige for pædagoger at vide som en del af deres daglige virke?
- Hvilken betydning har de kollegaer, man arbejder sammen med, for pædagogers vidensoparbejdelse og vidensudveksling?
- Hvordan spiller børn, den konkrete institution og daginstitutionelle elementer ind i forhold til sådanne vidensprocesser?

1.3 Projektet bag rapporten

Rapporten er baseret på projektet 'Pædagogisk viden – mellem pædagoger', der er finansieret i samarbejde mellem BUPL's forskningsfond og Københavns Universitet. I projektet har der været involveret 3 daginstitutioner, her kaldet Humlehuset, Tårnet og Snurretoppen. Humlehuset har været involveret i pilotfasen, mens jeg i Tårnet og Snurretoppen har udført feltarbejde fra marts til juni 2014. Fra projektets start har der været udvalgt to pædagoger i hver institution, som i forvejen har haft en samarbejdsrelation (været på samme stue/grupperum). I begge tilfælde har der været tale om pædagoger, der arbejdede med de mindste børn (0-2 år i Tårnet og 0-4 år i Snurretoppen). Jeg har dels fulgt pædagogerne i deres vante rammer. Herefter har pædagogerne på skift byttet plads, således at de har arbejdet i en ny institution med en ny 'makker'. Undervejs har jeg observeret, interviewet og afholdt refleksionsfora med de nye par af pædagoger.

Stud. mag. i Pædagogik Ann-Sofie Brønnum Lund Gregersen har været ansat til transskribering og den første kodning af interviews. Hun har endvidere bidraget med flere analytiske tematiseringer, der har dannet udgangspunkt for det videre arbejde. Institutionerne Humlehuset, Tårnet og Snurretoppen og ikke mindst Rikke, Dorte, Nete og Louise, har (dog under andre navne) inviteret mig indenfor, ladet sig observere, forklaret, reflekteret og diskuteret i samarbejde med mig. Uden dem var der ingen rapport.

Udover nærværende rapport er projektet formidlet i et diskussionshæfte. Projektet har endvidere dannet baggrund for to artikler publiceret i tidsskrifterne *Pedagogy, Culture & Society* og *Ethnography and Education* (se: Plum 2016, 2017).

2 Teoretiske startsteder – viden og relationer

I daglig tale forbinder vi typisk viden med noget nedfældet. Noget der har en form for sikkerhed eller autoritet (det man ved, overfor det man tror) og i den forbindelse noget, man har læst i en bog, eller som er resultat af noget 'kloge' mennesker siger (lægen, professoren etc.). Viden henviser som sådan til en form for indsigt eller erkendelse, der er 'sand', i betydningen stemmer overens med virkeligheden sådan som den er. Som Tone Saugstad (2012) påpeger, er viden et entals ord. Man kan ikke tale om flere videner, for viden er netop det oplyste punkt, hvorfra man kan se et fænomens sande eksistens eller sammenhæng. Viden er en erkendelse eller indsigt, der er ophøjet og distanceret, i betydningen at se verden ude fra fremfor gennem involvering og engagement (det objektive overfor det subjektive). Viden har altså en form for ophøjet position, hvor viden i sig selv er forbundet med det 'rigtige' eller det 'sande'. Oftest forveksles disse to forhold omkring rigtighed og sandhed endvidere, således at viden om noget bestemt (eksempelvis viden om barnets udvikling) også kommer til at indebære moralske antagelser om, hvordan den rigtige måde at være overfor et barn ser ud.

Denne hverdagsforståelse af viden trækker på et mere klassisk videnskabsteoretisk skel mellem ontologi (det værende) og epistemologi (erkendelsen af det værende). Centralt ved dette skel er, at verden, som den er, (dens ontologi) ikke kommer til os rent – vi kan ikke erkende den i et et-til-et forhold. Viden må her forstås som en repræsentation af verden (eller et udsnit af den), der i mere eller mindre grad kan spejle dens sande tilstand (Collin 1993). At nå ind til eller frem til det værendes sande eksistens eller sammenhæng trækker i den forbindelse på en naturvidenskabelig forestilling om at forklare fænomener gennem henvisning til deres mindste enhed, eksempelvis forklare forskellige stoffer via atomer eller forklare naturfænomener gennem fysiske love. Det handler altså om at finde tingenes iboende karakter ved at reducere dem til det forklarende princip (Barad 2007, p. 97ff), en tankegang der for så vidt er velkendt inden for pædagogikken, hvor vi typisk forklarer et barns adfærd ved at henvise til dets iboende potentialer eller intelligensstyper. Viden handler dermed om at repræsentere – i skriftlig eller grafisk form – den materielle virkelighed, der netop ikke lader sig indfange gennem vores daglige væren i verden.

Som indgang til at analysere og udforske pædagogisk viden som relationelt fænomen, anlægger jeg i denne rapport en anden indgangsvinkel, der bryder med en sådan vidensforståelse.

2.1 Viden som ontologisk involvering

Hvor viden i ovenstående må forstås som et epistemologisk spørgsmål, rykker fysikeren Karen Barad (2007) i sine diskussioner med og af Niels Bohr spørgsmålet om viden til et ontologisk et af slagsen. Barad kan på den ene side forstås som et opgør med den naturvidenskabelige forestilling om, at objekter findes 'derude' uden om måleinstrumenters sammenfiltrering med materien. På den anden side udgør hun et opgør med socialkonstruktivistiske forståelser af, at verden konstrueres diskursivt ud fra de perspektiver, vi hver især har eller deler omkring den. Hun insisterer således på, at verden ikke blot er gjort gennem symboler, forestillinger eller kognitive mønstre. Men den er

heller ikke et spørgsmål om iboende kvaliteter, der stiller sig uden for menneskelig involvering. Materien er historisk – den er sammenfiltringer af konkrete gørender, der aflejrer sig og skaber det, vi kalder objekter og subjekter (ibid, p. 152ff). For at relatere dette til en daginstitutionel kontekst kan man pege på fænomenet 'lugt'. I de fleste vuggestuer eller integrerede institutioner vil man møde en lugt, når man entrerer. Nogle vil kalde lugten en sammenblanding af mad, bleer, vådt tøj og børn. Og lugten er muligvis udgjort af partikler eller gasarter fra køkkenet, garderoben, blespanden og de mange børn. Pointen er imidlertid for det første, at som lugt bliver den først til i sammenfiltringen mellem sådanne elementer, der igen først opstår i den historisk aflejrede gøren, der gør blespande, børn, køkkener og garderober til centrale dele af en børneinstitution. For det andet, at som lugt bliver den først til i sammenfiltringen med en konkret sansning, der igen ikke kan forstås uden om kulturelle betydninger af, hvad der lugter godt og skidt. Som fænomen er 'lugt' altså udtryk for en konkret involvering i verden. Viden om lugt kan ikke adskilles fra lugt som værende fænomen.

Fra andre indgangsvinkler gør flere af de samme pointer sig gældende i de videnskabsstudier, jeg omtalte i indledningen. Nemlig at viden ikke kan forstås som en distanceret repræsentation, men som måder at forbinde forskellige elementer (mus, pipetter, mænd), således at de fremkommer som en kendsgerning eller teori. Ligeledes undersøger den Hollandske filosof og antropolog Annemarie Mol (2003), hvorledes åreknuder som medicinsk diagnose (dvs. som noget vi i medicinsk forstand ved) *gøres* gennem rum, læger, patienter, spørgsmål og skemaer, der udfyldes. Åreknuder er altså ikke en fast ting, der kan erkendes, hvis vi bruger det rette måleudstyr, trykker de rette steder eller stiller de rigtige spørgsmål. Åreknuder som medicinsk diagnose bliver til i og igennem trykken, spørgsmål og måleudstyr. Det *gøres* gennem denne mængde af forbindelser, og som sådan stabiliseres det som et sandt eller naturligt fænomen. Det centrale ved sådanne forståelser er, at de ophæver sædvanlige skel - ikke kun mellem mennesket der erkender, og tingen der lader sig erkende - men i mere bred forstand med ideen om individer som aktive aktører og ting eller objekter som passive størrelser, aktører gør ting med (Latour 1999, Law 2003). Fremfor at tale om mennesker, der gør noget med ting, rettes blikket i stedet mod forbindelserne mellem mennesker, ting, kategorier, lyde, etc., der tilsammen (dvs. som netværk) får agens eller fremtræder som en samlet enhed. Termen Aktør-Netværk-Teori (ANT) skal forstås i den forbindelse, nemlig som udtryk for at noget fremtræder eller får agens gennem forbindelser med andre elementer. Det konstitueres eller er effekt af et netværk. Viden er dermed ikke det 'rene spejl', der står tilbage, når vi har set gennem alt kompleksiteten. Snarere må viden forstås som den gøren, der så at sige skærer kompleksiteten på måder, hvorigennem noget *stabiliseres* som en kendsgerning eller en ting. Sociologen John Law (2004) argumenterer i den forbindelse for at omtale viden ikke som 'knowledge' men som en 'knowing', dvs. som noget der ikke er fastgjort i en endelig forstand, men som noget der emergerer i og gennem konkrete gørender, der forbinder sociale og materielle fænomener. Heri ligger også, at det vidende må forstås som noget, der kræver konstante indsats for at bliver holdt sammen eller forbundet som netop viden. Hvor mange klassiske ANT studier studerer de former for forbindelser, hvorigennem viden - forstået som videnskabelig viden eller teori - fremkommer, da forfølger jeg de spor af forbindelser, der lægges ud, når pædagoger taler om viden, eller at 'de ved'.

Ovenstående indgange optegner som sådan startsteder, hvorfra følgende gør sig gældende:

- En optagethed af menneskelige såvel som ikke-menneskelige artefakter i deres forbindelser. Dvs. fremfor afgrænsede enheder med iboende kvaliteter, da et fokus på *forbindelser* der får noget til at ske, samt *stabiliserer* det foregående.
- En optagethed af den konkrete *gøren* og de mikroprocesser, der opretholder og former verden som genkendelig og mulig at organisere.
- Fremfor at starte med udgangspunkt i forud givne distinktioner mellem forskellige vidensformer undersøges, *hvad udgør viden eller det 'at vide', og hvor peger det hen*. Dvs. hvilke forbindelser spænder det sig ud over.

2.2 At vide gennem aflejrede forbindelser

Forståelsen af det vidende som noget, der spænder sig ud i et net forbindelser, er blevet karakteriseret som at se viden som distribueret (Fenwick and Edwards 2010, p. 24). Også Lave og Wengers (1991) forståelse af læring som en social proces, der udfolder sig gennem den lærendes deltagelse i et praksisfællesskab, kan beskrives som en distribueret forståelse af læring og viden (Sørensen 2012, p. 720ff, Nicolini 2013, p. 78ff). Hos Lave og Wenger er viden netop ikke mentale repræsentationer i den enkeltes bevidsthed, men en måde at kunne udføre såvel som forstå, betydningsafkode og meningsforhandle de aktiviteter og væremåder, der er en del af et praksisfællesskab. At kunne er som sådan mere end en mekanisk udførelse eller imitation. Kunnen og viden kan ikke skilles fra hinanden, fordi det at mestre en praksis omhandler aktiviteter, mening indlejret heri og de måder at formes som identitet i den forbindelse. Selve mestringen er på denne måde udspændt i praksisfællesskabets organisering. Den er distribueret². Lave & Wenger peger hermed på viden, kunnen og identitet som sammenvævede fænomener, der aldrig er selvberørende, men hviler på eller i det sociale fællesskab.

Inden for det pædagogiske felt har ANT inspirationer i løbet af de senere år dannet udgangspunkt for en række analyser af læring og viden i og på tværs af klasserum og andre lokaliteter. Fokus har særligt været rettet mod teknologiske og ikke teknologiske artefaktens rolle i børneliv, læring og videnstilegnelse (Sørensen 2009, Prout 2005, Benjaminsen 2009). I den forbindelse er spørgsmålet om viden og den enkelte aktør rykket længere frem på scenen, fordi fokus har været rettet mod, hvorledes det at vide skabes som forbindelser mellem eksempelvis matematikbogens opgaver, kridt, linealer og drengens hop (Sørensen 2012), dvs. fokus er blevet rettet mod de forbindelser, den enkelte elev er en del af. Psykologen Estrid Sørensen argumenterer for, at det skarpe skel mellem kognitivistiske læringsforståelser, der placerer læring og viden inden i hovedet på folk, og det der kan betegnes distribuerede læringsforståelser, har været for kategorisk trukket op. Sørensen trækker

² Videns distribuerede karakter må imidlertid forstås forskelligt hos Lave & Wenger og ANT orienterede studier. Hvor det distribuerede hos Lave & Wenger består i den vidensmæssige indlejring i praksisfællesskaber, peger Sørensen på, at det distribuerede i en ANT inspireret tilgang må forstås på tværs af praktikker, fællesskaber samt det vi traditionelt vil forstå som væsensforskellige elementer (Sørensen 2012, p. 722).

selv på Latour og Law, men hendes pointe er, at det videndes lokalitet ikke kan være på forhånd afgjort, men må afgøres empirisk. Man kan således ikke afvise bevidsthed som en lokalitet. Gennem førnævnte eksempel med drengen, linealen og kridtet analyserer hun, hvorledes viden i første omgang er distribueret mellem hop, lineal, kridt etc., mens disse forbindelser senere kan tænkes at have aflejret sig som noget, drengen gennemløber i sin bevidsthed, og som gør det muligt for ham at vide om længder. At vide har altså en *infrastruktur* - den er distribueret mellem elementer - men dette er ikke det samme som, at dette ikke kan have materialiseret sig som forbindelser i og igennem drengen. Næste gang han skal regne, kan han regne længder uden den fysiske lineal og kridt, men ikke uden relationer til disse elementer. Sørensen taler således om, at det at vide er *referentielt*. Det er en måde at gå tilbage ad sine egne fodspor, som Sørensen skriver med henvisning til Latour (ibid, p.730). Drengen går tilbage gennem kridtet, linealen og hoppet. På den måde refererer hans måde at vide til den infrastruktur, han er en del af.

Man kan hævde, at denne forståelse af viden nærmer sig et erfaringsbegreb. Pointen er imidlertid, at infrastrukturen ikke peger indad. Den er ikke en subjektiv organisering. At vide eller være vidende er udtryk for et mønster eller en effekt af sammenfiltringen – og uden referencer ind i denne sammenfiltrering er den ikke. Som eksempel på dette kan nævnes, at jeg i forbindelse med mit feltarbejde til dette projekt på et tidspunkt står og skal putte drengen Elliot til sin middagslur. Da han ligger i sin barnevogn forbundet med sutten og dynen, står jeg lidt tøvende og ved ikke, hvad jeg skal gøre fra nu af: Hvordan ved jeg, hvornår jeg kan gå? Skal han sove først, og hvordan ved jeg, om han gør det? Og hvad hvis han ikke gør og begynder at græde, så han vækker de andre børn? Jeg står således blandt børn, barnevogne, sutter og dyner, men har ingen indgange til den infrastruktur, der ville gøre mig vidende på linje med de pædagoger, jeg gentagende gange har set putte børn. På et tidspunkt mens jeg står der, lægger jeg imidlertid mærke til en lyd. Det er lyden af de andre børns tunge åndedræt. Og lige der, bliver lyden en reference, der i forbindelse med dyner, børn og sutter løber med mig - tilbage over fodspor af børnedyner med lyseblå elefanter, knirkende lyde fra en barnevogn, der vippes, og lyden af min datter på vej til at falde i søvn. Jeg ved, at hvis jeg venter, hører Elliots åndedrag blive tungere, så kan jeg gå. Omtrent samtidig med denne oplevelse har jeg en kollega, der er ved at gå på pension og som i den forbindelse skal tømme sit kontor, herunder smide en masse bøger ud. Han fortæller mig, at det ikke så meget er affektionsværdien, der er et problem i forhold til at smide ud. Problemet er, at når han 'står med den her bog' (han holder bogen frem i hånden), så ved han noget, som han ellers ikke ved. Pointen i disse to anekdoter er for det første, at det vidende netop ikke bor i mig eller min kollega. Det bor i relationer, som ved konkrete referencer (en bog eller et åndedræt) kan træde frem og på denne måde gøres igen. For det andet, at der her ikke er væsensforskelle på den infrastruktur, hvor igennem viden konstitueres. At vide hvornår et barn sover eller at vide om det, der står i bogen, er ikke udtryk for teoretisk overfor praktisk viden. I begge ovenstående tilfælde er viden en effekt af sammenfiltringer, der i deres konkrete mønster tager sig forskelligt ud, men de er ikke væsensforskellige.

Med ovenstående i mente, kan der peges på følgende anknætningspunkter:

- En optagethed af betydning, mening, kunnen og identitet som centrale aspekter af det vidende.

- En tematisering af viden som en foregående *gøren*, men også som noget allerede *gjort*, dvs. noget der har *referencer* til kategorier, artefakter, mennesker, som ikke er til stede her og nu, men som der er etablerede og aflejrede forbindelser til.
- En opmærksomhed mod den *infrastruktur*, der som social og materiel organisering har aflejret sig, og som stabiliserer måder at vide på.
- En opmærksomhed mod de mønstre – og mulige *forskelle på mønstre* – hvorigennem det vidende konstituerer sig som en effekt af forbindelser.

2.3 Relationer og forbindelser

Begreber som infrastruktur, sammenfiltrering og netværk indebærer et fokus på forbindelser eller relationer mellem menneskelige såvel som ikke-menneskelige fænomener. Samtidig med at relations- og forbindelsestermen står centralt i flere ANT og post-ANT studier, så tematiseres det sjældent, hvad der egentlig udgør en forbindelse eller relation. Det fremstår mest i en bred betydning som noget, der finder sammen. Dette kan dels skyldes, at man har været optaget af multiple forbindelse mellem alt muligt og i den forbindelse har villet holde termen åben. Dels handler det måske om, at lige så snart man begynder at tematisere relationer, så antager man, at der findes to afgrænsede enheder, der går i forbindelse med hinanden. Karen Barad³ (2007, p. 128) argumenterer for at bruge begrebet intra-aktion fremfor inter-aktion, fordi sidstnævnte forudsætter en handling mellem to enheder. Med intra-aktion derimod peger hun på, at enhederne først træder frem som enheder gennem deres interne forbundethed. Som grundpræmis er dette ret konsistens, ikke desto mindre volder det visse udfordringer, når man i konkrete observationer kigger på noget, vi kalder plastikopper, børn, puslebord etc. Principielt er et puslebord således udgjort af multiple forbindelser mellem plast, metal, skum, maskiner, mænd eller kvinder, bøger om hygiejne, forståelser af børns behov osv. Alle disse forbindelser er imidlertid black boxet (Latour 1999, p. 183), dvs. de er aflejrede og usynliggjorte som forbindelser, og i stedet fremstår puslebordet som en afgrænset ting. Havde jeg været optaget af puslebordet, kunne opløsningen af disse forbindelser, samt de forbindelser der dagligt stabiliserer puslebordet som netop et puslebord, være interessante at optrevle. Mit fokus har imidlertid været at åbne black boxen 'viden' i en daginstitutionel sammenhæng. Der er på den måde en række elementer, jeg på den ene side undersøger, hvorledes indgår i forbindelser (eksempelvis puslebordets forbindelse til ble, barn, pædagog), på den anden side forudsætter i sin black boxed karakter (jeg taler om det som ble og puslebord).

Med henvisning til Estrid Sørensens pointe omkring at viden er referentiel, skelner jeg mellem forbindelser og relationer. *Forbindelser* bruger jeg i den brede betydning af pædagoger, børn, artefakter, kategorier etc., der finder sammen. *Relationer* derimod bruger jeg som indgang til at analysere de forbindelser, der trækker bagud i tid og herigennem har fået en mere stabil karakter.

³ Det skal understreges, at Karen Barad ikke er at regne under den samlebetegnelse, der kaldes ANT studier. Og at hendes argumentation her kan ses som en påpegning af inkonsistensen i nogle ANT diskussioner.

Jeg søger yderligere at tematisere det forbindelsesmæssige og relationelle aspekt gennem andre indgange, der har en relationel indgang til verden. Jeg trækker store veksler på sociologen Erving Goffman og de perspektiver, han udvikler i forbindelse med studier af social-samhandling (1959, 1997b, c). Goffman er optaget af de måder, hvorpå vi i hverdagslivet opretholder en social orden, herunder opretholder hinandens ansigt som et legitimt individ. Han tilbyder herved perspektiver på sociale mikroprocesser som netop et spørgsmål om, hvordan mennesker *gør*, når de er sammen: Hvordan der løbende oparbejdes forståelser af det, der foregår, og måder at handle (legitimt) i det. Hvor Lave & Wenger taler om praksisfællesskaber som noget, individer absorberes og formes gennem, da tilbyder Goffman et blik, der går tættere på de relationer, der udspiller sig i hverdagen, og hvori mening, betydning, kunnen og identitet kan siges at forhandles. Det åbner på denne måde op for dels at tematisere, *hvordan* det foregående stabiliseres og gives orden, dels at tematisere nogle af de mere konfliktsuelle og destabiliserende aspekter i hverdagens forbindelser. Dette som supplement til Lave & Wengers⁴ mere brede forståelsesramme. Jeg inddrager endvidere Gregory Batesons (2000) forståelse af information som en forskel, der gør en forskel, til at få greb om, hvorledes det vidende løbende oparbejdes og udveksles mellem pædagoger. Ligesom jeg går i dialog med Daniel Sterns (1995) begreb om affektiv afstemning til at forstå måder at være forbundet og handle i samklang. Fælles for disse indgange er, at det relationelle står centralt. Når det er sagt, arbejder eksempelvis Stern, Goffman og ANT inspirerede tilgange med forskellige ontologiske udgangspunkter, herunder bestemmelser af menneskelig handlen. Som Benjaminsen og Sørensen (2011, p. 450f) påpeger, ligger der imidlertid en væsentlig pointe i at konfrontere post-humane tilgange, som de ANT inspirerede, med andre områder. Ambitionen er, at der i brydningerne – i med og modspillet – opstår nye former for forbindelser.

⁴ Begrebet praksisfællesskab er således blevet kritiseret for at komme til at lyde som et afgrænset socialt rum uden forbindelse til andre rum (Fox 2000). Ligeledes påpeger Lave selv, at det ofte er blevet fortolket som idyllisk og konfliktfrit (Lave and Bertelsen 2011).

3 Metodiske overvejelser

Formålet med projektet bag denne rapport har været at udforske og analysere viden som et relationelt fænomen i daginstitutionel hverdag. Det har som sådan været en ambition at studere dagligdagen i sine kvalitative dimensioner – i alt det der gøres, siges og ikke siges hver dag, i detaljerne, indretningerne, koordineringerne mv. På denne baggrund baserer projektet sig på et feltarbejde foretaget i i alt tre institutioner. Den ene institution, her kaldet Humlehuset, har fungeret som pilotprojekt, og vil kun i mindre omfang blive refereret til i denne rapport. Der er tale om en mindre vuggestue med to stuer, hvor jeg foretog interview og feltstudier i en uge. Studiet dannede baggrund for analytiske skærper i forhold til det egentlige feltstudie, som blev foretaget fra marts til juni 2014 i to integrerede institutioner i en provinsby på Sjælland. I de to institutioner, her kaldet Tårnet og Snurretoppen, fulgte jeg to pædagog-par, nemlig Nete og Louise (Tårnet) samt Rikke og Dorthe (Snurretoppen), der til dagligt arbejdede sammen. Herefter fulgte jeg dem, da de byttede plads i en to ugers periode, således at Rikke fik Louise som ny kollega i Snurretoppen, mens Dorthe samtidigt blev kollega med Nete i Tårnet. Jeg fulgte dem også, da de igen byttede, nu med Rikke i Tårnet og Nete i Snurretoppen.

Rikke, Dorthe, Louise og Nete arbejder alle med de mindste børn i institutionen (i Tårnet 0-2 år og i Snurretoppen 0-4 år). Endvidere er begge institutioner ens i deres profil, forstået således at de begge betegner sig selv som 'strukturerede'. De har faste skemaer med aktiviteter og funktioner i løbet af dagen, som udfyldes hver morgen. Begge gør de brug af forskellige dokumentationsmodeller⁵ i forhold til det enkelte barn, og de arbejder begge med analyseværktøjet LP-modellen⁶. I begge tilfælde er der tale om institutioner, der trods faldende børnetal i kommunen har ventelister og således regnes for 'gode institutioner' i byen. De er begge integrerede institutioner med 3 grupper, og deres børn kommer primært fra middelklassefamilier.

Disse ligheder institutionerne imellem har været væsentlige, fordi ambitionen i projektet har været at udforske pædagogisk viden, som den udfolder sig i forbindelserne mellem pædagoger, børn og hverdagens artefakter. Ideen var således, at få pædagoger til at indgå i en praksis i en daginstitution, der ikke var fuldstændigt fremmed, men med mennesker, rum og artefakter som de ikke havde nogen forudgående relation til. Pædagogerne påtog sig på denne måde en udforskende rolle, hvor de (med hinanden og mig) delte oplevelser og refleksioner omkring det, der skete, idet de blev sat i nye forbindelser. Ambitionen var *ikke* at forstå, hvordan folk reagerer på forandring mere generelt eller at se på, hvordan det ene sted var forskelligt fra det andet. Pointen i at få pædagoger til at bytte plads var at bryde med de vante relationer, for hermed at fremkalde og skabe refleksion over dét der til hverdag tages for givet.

⁵ Se note 11, 12, 13, 26.

⁶ Se note 14.

3.1 Feltarbejde

Med udførelsen af feltarbejde trækker jeg på en etnografisk tradition, der baserer sig på studier af mennesker i deres naturlige omgivelser, hvor det er de daglige gøremål, de meningsskabelser og betydninger der er en del heraf, som er i fokus (Pole and Morrison 2003, Gordon, Holland, and Lahelma 2001, Walford 2009). Min egen rolle som forsker kan karakteriseres som observerende gennem deltagelse (Krogstrup and Kristiansen 1999, p. 101ff). Jeg tog således del i de gøremål, der udspandt sig i løbet af en dag: Jeg var med til at åbne, lukke, var med ved sovetid, til aktiviteter, på ture, på pause og med til forskellige slags møder (personalemøder, pædagogiske møder, møder omkring udfyldelse af LP-model, udviklingsbeskrivelser etc.). Til at begynde med var min tilstedeværelse mest et spørgsmål om, at jeg sad i rummet med min notesbog, observerede og skrev ned, men ofte blev bogen og blyanten givet til børn, der kom hen for at se, hvad jeg lavede og selv afprøvede den lidt mærkelige aktivitet, jeg havde gang i. Senere, da jeg blev bedre kendt med børn, pædagoger, steder og artefakter, deltog jeg til tider i fællessang, bleskift, putning mv. Jeg trådte imidlertid kontinuerligt ud af denne type deltagelse for at nedskrive episoder, dialoger eller bevægelser i rum.

I modsætning til en mere klassisk antropologisk tilgang involverede jeg fire pædagoger i et eksperiment, ved at de skulle bytte plads. Dette eksperiment har imidlertid intet med klinisk, kontrollerede eksperimenter at gøre. Snarere var ambitionen at gøre det kendte fremmed ved aktivt at fremkalde 'bump' (Madsen 2003, p. 60). Dvs. pædagogerne var involverede i situationer, hvor dét, der ellers fremstår 'normalt' og taget for givet, bliver synligt gennem momenter, der udfordrer ellers accepterede måder at gøre ting på (Madsen 2003, Anderson 2003). At institutionerne havde ligheder i form af profil, størrelse, aldersgruppe og kommune var i den forbindelse vigtigt, fordi jeg netop ønskede at sætte fokus på den rolle, relationer spiller. Sagt anderledes, jeg søgte at gøre det, der til dagligt var oparbejdet i vante relationer, synligt, ved på en gang at lade pædagogerne indtræde i nye relationer, men i en type job med samme aldersgruppe børn, samme profil etc. som de var vant til. Pædagogernes rolle var på den måde udforskende, men samtidig forskellig fra min. Gennem deres mangeårige deltagelse i det daginstitutionelle felt, havde de adgang til betydninger, kategorier, måder at gøre ting. De var på den måde i stand til at pege på episoder i løbet af dagen, hvor ting 'ikke gled', eller som blev oplevet ubekvem. De var som sådan en central ressource i beskrivelsen af det, der foregik, samtidig med at disse beskrivelser blev genstand for mine yderligere analyser (Hammersley and Atkinson 2007, p. 97ff). Jeg vekslede mellem deres beskrivelser, mine mere udførlige noter af interaktioner og de teoretiske startsteder, jeg optegnede i forrige kapitel (Hammersley 2006, p. 4).

Som en del af feltarbejdet udførte jeg interview og refleksionsfora. Alle fire pædagoger blev interviewet individuelt før og under deres 'byt'. Refleksionsfora blev afholdt med de to nye kollegaer ved henholdsvis det første og andet 'byt'. Hvor de fire første individuelle interviews var struktureret efter en overordnet interviewguide, var nr. to individuelle interview samt refleksionsfora struktureret i henhold til mine noter fra de forgangne uger. Under mine observationer skrev jeg episoder, ordvekslinger, måder at sige ting, som undrede mig, eller som jeg gerne ville vende med pædagogerne. Dette dannede udgangspunkt for vores samtaler. Særligt da vi

nåede til de fire refleksionsfora, havde også pædagogerne i løbet af deres daglige gøremål tidspunkter, hvor de kiggede op på mig for at sige, at vi skulle tale om det ene eller det andet. Baseret på denne forskellige slags notater forberedte jeg hvert refleksionsforum ud fra de tematikker, jeg fandt væsentlige at få vendt. Alle interviewene blev foretaget i daginstitutionerne, men væk fra den daglige aktivitet (på stuerne hvis børnene sov eller var ude, eller i møderummet/på kontoret). Derudover havde jeg kortere og mere løbende udvekslinger med pædagogerne, når vi eksempelvis gik fra institutionen, eller hvis de kørte mig til stationen mv. Jeg afholdt efter de to 'byt' endvidere interview med de to medhjælpere i Snurretoppen. I Tårnet blev dette desværre aflyst grundet sygdom blandt personalet.

Inspireret af perspektiver fra ANT søgte jeg i mit feltarbejde at udvide dét, der kan forstå som et studie af menneskelige subjekter, til at studie af subjekter/objekter (Mol 2003, p. 34). Som Roehl (2012) argumenterer, har etnografiske studier indenfor pædagogikken en tendens til at lægge vægt på sprog og menneskelig interaktion, hvorimod den materialitet, der går ind i disse typer menneskelig praksis, har det med at forblive ubemærket. I den forbindelse udgør ANT perspektiver en teoretisk ramme, der muliggør en mere detaljeret analyse gennem udforskningen af såvel menneskers som artefakters bevægelser (Tummons 2010, 348). I selve min note-tagning har det været centralt at tildele artefakter opmærksomhed, samt i interviewene at lytte til beskrivelser - ikke blot med en opmærksomhed på symboler, mening og oplevelse - men også i form af udsagn såsom 'kopperne var placeret helt forkert' eller at 'håndteringen af skraldespanden følte underlig'. Forud for min deltagelse i feltet, havde jeg nedtegnet en række opmærksomheder for mig selv (se bilag a). Efter et at have deltaget i nogle uger blev disse imidlertid omformet. På dette tidspunkt var jeg begyndt at indkredse mig på en række tematikker, som jeg forfulgte videre i en mere hypotese formet fremgang. Eksempelvis var jeg begyndt at arbejde med et begreb om 'tegn' og søgte at følge, hvilke bevægelser, ord, artefakter, der i sammenhæng med hinanden fik ting til at ske. For hver gang jeg i toget hjem gennemlæste og skrev til mine noter, dukkede således nye tanker og tematikker op, som blev anledning til mere specifikke iagttagelser (eksempelvis af lydstyrker, bevægelsesintensitet etc.).

Materialet udarbejdet fra min tid i Tårnet og Snurretoppen består af en række dokumenter (mødeplaner, skemaer, skabeloner etc.), 3 blokke med observationsnoter samt 10 interviews og 4 refleksionsfora (af ca. halvanden times varighed). Interviews og refleksionsfora er udskrevet og kodet i Nvivo. Mine feltnoter er manuelt blevet opdelt i 6 forskellige kategorier, hvor store dele er blevet udskrevet under disse kategorier, som igen senere er opdelt i en række under-inddelinger.

3.2 Praktiske og etiske aspekter

Selve min indgang til Tårnet og Snurretoppen kom i stand gennem en kontakt til den pædagogiske konsulent i den pågældende kommune. Ud fra sit kendskab spurgte hun Tårnet og Snurretoppen, om de ville deltage. Der blev lagt vægt på, at det var institutioner, der var nok 'ovenpå' til at kunne indgå i det arbejde, eksperimentet indebar, samt at det var institutioner, der ikke lå for langt fra hinanden, således at pædagogerne relativt let kunne komme til deres nye arbejdsplads.

Forud for opstart af feltarbejdet afholdt jeg møde med Rikke og Dorthe i Snurretoppen samt Nete, Louise og lederen i Tårnet. Her blev projektet præsenteret og diskuteret, herunder de konkrete præmisser i forhold til at bytte institution samt tage pædagoger fra den daglige praksis til interview og refleksionsfora. Konkret har der været tale om, at tid til interview og refleksionsfora er blevet kompenseret med vikartimer. Typisk har interview og refleksionsfora ligget uden for den fastlagte arbejdstid, men afspadsering har så kunne afholdes ved senere lejlighed. Inden pædagogerne skulle bytte institution, blev de præsenteret for hinanden og viste hinanden rundt i de to institutioner. Vi diskuterede her fokus for 'byttet' samt etiske spilleregler i forbindelse med at bytte (se bilag b). Derudover er der til projektet indhentet skriftligt samtykke fra begge ledere og de 4 pædagoger, indhentet tilladelse fra datastyrelsen, ligesom information om projektet er videregivet til alle forældre i begge institutioner. Alle personer og steder er anonymiserede.

Da projektet involverer et skift i de kendte voksne på stuen, har de etiske aspekter heri løbende været vendt med de involverede. Som udgangspunkt er der tale om en situation, der opstår mange gange i et barns liv, når medarbejdere skifter arbejdsplads, nye kommer til eller der er sygdom og ferie blandt personalet. Ikke desto mindre er der i dette tilfælde tale om en bevidst (og ikke tvingende nødvendig) tilførsel af en 'forstyrrelse'. Da mit forhåndskendskab til børnene i de konkrete institutioner har været begrænset til de uger, jeg har observeret forud for pædagogernes 'byt', har jeg på ingen måde kunne vurdere, hvorledes 'byttet' påvirkede dem. Bedømt ud fra niveauet af gråd var der en tydelig forskel – ikke på før og efter i Tårnet og Snurretoppen – men på Humlehuset set i forhold til Tårnet og Snurretoppen. I Humlehuset var der ikke nye voksne (udover mig), men til gengæld indkøring af seks nye børn på stuen. At gråd niveauet ikke steg er imidlertid ikke ensbetydende med, at børnene ikke reagerede. Dette kan have foregået på måder, der ikke har været iagttagelige for mig. Efter første 'byt' diskuterede jeg derfor også med lederne fra Tårnet og Snurretoppen muligheden for at stoppe projektet. Noget de ikke vurderede relevant. At bytte plads påvirkede de fire involverede pædagoger, og udgjorde i større eller mindre grad en belastning for resten af personalet. I den forbindelse kan de etiske aspekter diskuteres i forhold til resten af personalet, der ikke selvstændigt er blevet spurgt om deltagelse, men kun har accepteret gennem deres leders 'ja'.

3.3 Præsentation af projektets case

Institutionen Tårnet rummer i alt 3 familiegrupper, hvoraf jeg fulgte gruppen med de mindste børn i alderen 0-2 år. Den ligger i et parcelhuskvarter. Tårnets leder og personale præsenterer sig selv som en 'struktureret institution', hvilket blandt andet kommer til udtryk i måden, dagen er funktions- og skemalagt. Hver dag udfyldes således et skema. Her fremgår det eksempelvis, hvem der åbner, hvem der er på de aftalte aktiviteter om formiddagen, hvem der er til møder, hvem der på legeplads midt på dagen osv. Institutionen afsætter ikke personaletimer til fælles personalemøder, men holder i stedet løbende møder om formiddagen. Mandag, tirsdag og onsdag formiddage er afsat til møder med personalet for den enkelte stue, hvor der diskuteres mulige pædagogiske problemstillinger og laves ugeplan med mål og aktiviteter for den kommende uge. Torsdag formiddag er fast mødedag for pædagogerne fra hele institutionen. Her vendes og aftales forhold vedrørende årshjulet,

læreplaner, nye tiltag, pædagogiske problemstillinger etc. Fredag formiddag holder medhjælperne møde omkring indkommen post, der skal tages stilling til. Lederen deltager som udgangspunkt i torsdags- og fredagsmøderne. Fredag er der morgensamling for hele Tårnet. De andre dage laver de store børn aktiviteter på tværs af grupperne, mens de mindre i højere grad er for sig selv og tager på små ture i området, går i salen, laver ting på stuen eller legepladsen. I Tårnet fulgte jeg pædagogerne Nete og Louise. Louise havde været i faget i 12 år og arbejdet i Tårnet (i forskellige grupper og med forskellige funktioner) i alle årene. Nete var kommet til Tårnet 2 år tidligere, men havde arbejdet inden for faget i mange år.

Snurretoppen ligger i udkanten af byen tæt på skov. Den rummer 3 grupper: en med børn i 5-6 års alderen og to med børn i 0-4 års alderen. Det var den ene af disse sidstnævnte grupper, jeg fulgte. Snurretoppen præsenterer sig ligeledes som en 'struktureret institution'. Dette kommer til udtryk ved en fast plan for dagens forløb, der udfyldes hver morgen. Her fremgår, hvem der er på hvilke aktiviteter om morgen, hvem der er på legeplads hvornår, hvem der er på eftermiddagsmad, hvem der er 'flyver' (den der skifter alle børn om eftermiddagen på tværs af de to stuer), hvem der lukker etc. Om fredagen er der morgensamling for hele Snurretoppen. Tirsdag, onsdag og torsdag formiddag opdeles børnene i årgangsgrupper (dvs. børn født samme år). Hver gruppe har tilknyttet en medhjælper og en pædagog, som for en 3-måneders periode planlægger mål og aktiviteter for den pågældende gruppe (herefter roteres der, så der tilknyttes nye voksne). Der kan være tale om sanglege, tegneaktivitet eller andet på stuen, eller der kan være tale om øvelser på legepladsen eller ture ud af huset. I Snurretoppen er der afsat timer til personalemøde uden for åbningstiden, ligesom der er afsat timer til pædagogisk forberedelse af årgangsaktiviteterne. I Snurretoppen fulgte jeg pædagogerne Dorthe og Rikke. Rikke havde først arbejdet som medhjælper og efterfølgende blevet uddannet som pædagog, hvilket hun havde været de sidste 2 år. Hun havde arbejdet i Snurretoppen (på forskellige stuer) alle årene. Dorthe havde arbejdet i Snurretoppen i 3 år, men været uddannet og arbejdet henholdsvis på fritidshjem og som dagplejer i mange år.

I første omgang byttede Louise (fra Tårnet) og Dorthe (fra Snurretoppen) plads i en to ugers periode. Udover at følge dem på deres nye arbejdsplads interviewede jeg dem begge enkeltvis undervejs, ligesom der blev afholdt refleksionsforum med de nye 'makkere', henholdsvis Louise og Rikke (i Snurretoppen) og Dorthe og Nete (i Tårnet). Efter yderlige nogle uger byttede Nete (fra Tårnet) og Rikke (fra Snurretoppen) i en to ugers periode. Igen fulgte jeg de to pædagoger, foretog enkeltvis interview og afholdt refleksionsfora (Rikke og Louise, nu i Tårnet og Nete og Dorthe, nu i Snurretoppen). Ved andet 'byt' kendte pædagogerne hinanden, men var placeret i en ny institution i forhold til den, hvor de før havde arbejdet sammen. Endvidere skete der reelt det, at Louise, da hun i to uger var pædagog i Snurretoppen, ikke kom til at arbejde meget sammen med Rikke, da der i Snurretoppen var sygdom og ferie blandt det faste personale. Rikke, der tit havde en tværgående funktion i Snurretoppen, dækkede i den forbindelse andre 'huller'. Louise arbejdede i stedet sammen med en fast medhjælper i noget af tiden, med vikarer og delvist med pædagoger og medhjælper fra andre stuer. Rikke og Louise havde som sådan derfor ikke en oparbejdet arbejdsrelation, da Rikke startede sin to ugers periode i Tårnet. I Tårnet havde Louise ligeledes en tværgående funktion, hvilket betød, at Rikke her primært arbejdede sammen med medhjælper fra

gruppen. Da det ikke alene var de fire involverede pædagoger, der indgik i nye relationer, men også de medhjælpere der arbejdede på den pågældende stue, snakkede jeg også med dem undervejs samt foretog enkeltvis interviews med de to medhjælpere i Snurretoppen (i Tårnet blev dette desværre aflyst pga. sygdom).

3.4 Projektets skabelse af viden

I en mere traditionel videnskabelig forstand vil man typisk (implicit eller eksplicit) gøre rede for gyldigheden af viden. For så vidt er det det, der søges gjort ved at redegøre for frembringelsen gennem sine teoretiske antagelser og metodiske skridt. Med de perspektiver der trækkes på i nærværende rapport, vil spørgsmålet om gyldighed imidlertid snarere blive formuleret som: Hvilket mønster af forbindelser er denne rapport udtryk for? Eller sagt anderledes, hvordan er viden her blevet gjort? Nærværende rapport er udtryk for forbindelser mellem pædagoger, mig, blokke med papir, børn, blyanter, diktafoner, teoretiske antagelser om viden og relationer, computere, kategorier, kodningsprogrammer, en studentermedhjælp mv. Mønsteret i denne infrastruktur er forekommet gennem daglig deltagelse, men også gennem lange togture hvor episoder er blevet genlæst, og ikke mindst utallige genlæsninger og inddelinger foretaget efter mit ophold i Tårnet og Snurretoppen. Komplexiteten er herved blevet skåret i og stabiliseret på måder, hvor den kan forstås og gøre sig gældende i den videnskabelige genre (med den institutionelle praksis dette indebærer).

At gøre rede for teoretiske startsteder og mine bevægelser ind og igennem felten skal i den forbindelse forstås som udtryk for de metodologiske traditioner og teoretiske indgange, jeg hægter mig ind i, og som bringer mig i en relation med Tårnet og Snurretoppen. Nærværende rapport er altså ikke et spejl af hverken Tårnet, Snurretoppen eller de involverede pædagoger. Det er en stabiliseret skæring af kompleksiteten. Man kan så spørge, hvad denne skæring har at sige pædagoger og dagsinstitutionsområdet mere generelt. Min påstand vil for det første være, at rapporten som udtryk for netop en sammenfiltrering mellem teoretiske antagelser, metodiske skridt og kvalitativt, sensitive beskrivelser af bevægelser i det pædagogisk-institutionelle arrangement kan sige noget om de dynamikker, der konstituerer pædagogisk viden. Som sådan byder rapporten sig til som en forståelsesramme for det særegne ved pædagogisk viden i det kollektive og kontekstuelle fællesskab, en daginstitution udgør. De stabiliserede forbindelser mellem Snurretoppen, Tårnet, ANT inspirerede tilgange mv., jeg søger at opbygge i denne rapport, skal forstås som en måde at udfolde nye dimensioner i et pædagogisk vidensbegreb, herunder at bryde med andre måder at skære kompleksiteten i form af eksempelvis kategoriseringer som viden/praksis. For det andet vil jeg, med reference til Bent Flyvbjergs (1991, p. 149ff) pointer om casestudier, argumentere for, at Tårnet og Snurretoppen udgør særligt potente eksempler som dét, han kalder 'kritiske cases'. En kritisk case er kendetegnet ved, at man opnår information, der tillader logiske slutninger såsom 'hvis det gælder for denne case, så gælder det for (alle) ikke nogen' (ibid, p.150). Snurretoppen og Tårnet er begge kendetegnet ved at være 'gode' institutioner (vurderet fra forvaltningsside og målt i forhold til søgning fra forældre). De er samtidigt kendetegnet ved at arbejde 'struktureret' gennem opsætning af mål, planlagte forløb og har begge aktivitets-skemaer, der beskriver funktioner og

gøremål for dagen, ligesom de arbejder med evidensbaserede metoder og dokumentation i forskellige afskygninger. Dvs. de arbejder begge på måder, der hyldes på tværs af dele af småbørnspædagogikken og den forvaltningsmæssige verden som særligt vidensbaserede (Plum 2012a). Hvis relationer har en så stor betydning for det vidende i og på tværs af disse cases, gælder dette måske i endnu højere grad i institutioner, der ikke er kendetegnet ved at være 'gode' institutioner med nedfældede mål, aktivitetskemaer mv. Og hvis det vidende i disse cases kan forstås som effekt af stabiliserede forbindelser, der hænger sammen med et kendskab mellem pædagoger, så sætter dette mere generelt spørgsmålstegn ved at forstå viden som noget, der knytter sig til nedskrevne repræsentationer såsom evidensprogrammer, målbeskrivelser, aktivitetsplaner og dokumentation.

4 Det vidende i mangetydighedens mellemrum

I kapitel 2 har jeg optegnet de teoretiske startsteder, jeg gør brug af som måder at forbinde mig med det empiriske materiale. På denne baggrund vil jeg i dette kapitel udfolde, hvorledes viden kan forstås som et relationelt fænomen i daginstitutionel hverdag. Som indgang søger jeg ind i dét, pædagoger på forskellige måder peger hen imod, når de taler om 'viden', om det 'at vide' eller om at 'de ved'. Herfra udfolder jeg dette vidende ved at søge mod de forbindelser, der konstituerer det.

Jeg vil starte med et citat fra et interview med pædagogen Louise, hvor hun taler om at vide. Hun siger:

Jeg ved, at hvis Laura [medhjælper] gør noget, så ved jeg, hvad jeg skal gøre, for at det bliver lettere for hende. For eksempel, hvis hun er indenfor og skifter bleer, så ville jeg ikke komme ind med alle mine børn [fra legepladsen]. I stedet ville jeg åbne vinduet og bede hende fortælle mig, når hun er færdig, så hun kan blive færdig med det, hun er i gang med stille og roligt. Fremfor at jeg sender mine børn ind, som begynder at tromme på lågen ind til badeværelset...jeg mener den slags ting. Eller hvis jeg herude fra kan høre, at der er et barn, der græder, så vil jeg gå ind og se, om der er noget, jeg kan gøre for at løfte den byrde, hvis jeg ikke har noget andet, jeg skal, på det tidspunkt. (Louise, Interview 1, 2014)⁷.

Når Louise her taler om, at hun 'ved', så taler hun ikke om viden som en abstrakt teori, der bor i hendes hoved, og som hun omsætter til praksis. Snarere synes viden at 'bo' i det, hun gør, og ikke mindst i de handlinger der forbinder hende med låger, åbne vinduer, overtøj, børn og Laura. Beslutningen om at gøre hvad, hvornår er således ikke en individuel beslutning, men er del af en fælles oparbejdet forståelse af, hvad det vil sige at skifte børn, og ikke mindst hvordan dette relaterer sig til andre handlinger såsom at få børn ind fra legepladsen, tage deres overtøj af etc. Ligeledes signalerer gråd noget til Louise, der så at sige binder hende ind i en fælles forståelse af den pågældende situation og af, hvad der skal gøres. Selvom hun ikke fysisk er i rummet, binder gråden Louise ind i et fælles videns- og handlingsunivers. På denne baggrund vil jeg kalde det, Louise beskriver, for viden som relationelt fænomen. Det er en viden, der bor i relationer. Med dette mener jeg: For det første, at viden er distribueret. Når Louise taler om, at hun 'ved', peger dette 'at vide' udad mod gråd, låger, åbne vinduer, børn, Laura. Uden dem ville Louise netop ikke vide. Som sådan er det at vide distribueret mellem en række elementer i den daginstitutionelle hverdag. For det andet, at det at vide i dette tilfælde ikke kan adskilles fra kunnen. Når Louise taler om, at hun ved, så er denne viden ikke adskilt fra en konkret mestring af situationen, der igen viser tilbage til en fælleshed oparbejdet med Laura, børnene og de åbne vinduer. For det tredje, at Louise ikke taler om viden som en afgrænset og afsluttet repræsentation, men som en fortløbende oparbejdelse. Hun bringes til at vide gennem gråd, Laura og åbne vinduer. På den måde gøres viden i situationen. Den kræver indsats for at blive holdt sammen som noget, Louise kan vide. For det fjerde, at viden er en fortløbende oparbejdelse, der ikke desto mindre beror på fodspor trådt gennem forudgående

⁷ For forklaring af tegnsætning i forbindelse med transskribering se bilag C.

relationer. At Louise bringes til at vide gennem gråd, Laura og åbne vinduer handler således om, at hun har allerede stabiliserede forbindelser, dvs. relationer, til disse elementer. Der er fodspor, de fælles har trådt, som nu gør det muligt for Louise at træde ind i forbindelserne igen. I dette kapitel vil jeg udfolde sådanne aspekter ved viden som relationelt fænomen og pege på, hvorledes dette bryder med en mere traditionel tilgang til viden som noget, der skal tilføres praksis.

4.1 Det vidende i forbindelserne

Lad mig starte med et eksempel fra en dag i Snurretoppen, hvor pædagogen Rikke sidder i alrummet og spiser med fem af de 'store børn', dvs. børn på 3-4 år.

Rikke sidder ved midten af et ellipseformet bord med pigerne Natashia og Noor på hver side af sig. Overfor hende sidder Jacob, Gustav og Phillip. Rikke spørger på skift børnene, hvad de har med i dag, og om det er noget, de kan li'. Noor fortæller længe og med store fagter om det, hun har med, og hvad hun fik til aftensmad i går. Natashia peger ned i sin madkasse, og Rikke kigger derned: 'Neej, lækker pølsemad!'. Natashia grinende: 'Eej, det er figen'. Rikke kigger ned igen: 'Uh ja, lækker figen, spis du den – du er så god til at spise'. Der spises, mens Rikke spørger børnene, hvad de var klædt ud som til fastelavn i fredags, hun spørger Phillip, der fortæller. Noor og Natashia taler ind over om deres kostume, og Rikke siger løbende 'vent lidt til Phillip har talt færdig'. Noor fortæller om sin udklædning, og Natashia begynder at fortælle om sit kostume. Rikke spørger og kommenterer. Noor afbryder. Rikkes hånd går ud, aer ryggen på Noor, mens hun med hoved på skrå fastholder blikket på Natashia. Noor begynder at klappe med begge hænder på Rikkes arm. Rikke fjerner stille hendes hænder og lægger dem over på hendes eget skød. Samtidig læner Natashia sig ind over Rikke i hendes skød og griner. Rikke siger: 'I er da helt fjollede i dag. Hvis I er færdige, må I gerne pakke sammen og gå ind på stuen'. Hun læner sig ind over bordet og kigger på Jacob, der endnu ikke har sagt noget: 'Er du træt i dag Jacob?'. Jacob mumler noget. Rikke siger: 'nå, tror I så vi kan få noget madro, nu hvor de larme-piger er gået'. Hun smiler, sidder lidt og snakker med de tre drenge. Pigerne kommer kravlende ind igen og siger, at de er babyer og dyr. Jacob ser op og siger, at der er egerne hjemme i hans have. Rikke nikker: 'ja, hjemme i din have. Er de ude at finde valnødder tror du?'. De taler videre om, hvordan valnøddetræer ser ud. Da Jacob går i gang med en ny mad, siger Rikke: 'Kan du stadig spise mere – du er god til at spise din mad'. Efter lidt tid, kigger Rikke op på uret, hun rejser sig og begynder at stille i opvaskemaskinen. Jacob og Phillip er færdige og får at vide, at de skal tisse og tage tøj af. Rikke sætter sig igen med Gustav, men rejser sig lidt efter, aer Gustav over håret og siger: 'jeg henter lige kosten'. Hun begynder at feje, kigger op på Gustav, der stadig sidder ved madkassen: 'Nå Gustav, nu skal du til at speede lidt op med den mad'. (Observationsbog 1, 2014).

Inden for en mere traditionel forståelse af viden, kan man sige, at der ovenfor udspiller sig en spisesituation, hvori Rikke som pædagog gør brug af sin viden om børns sproglige udvikling (hun inviterer til at fortælle, kommenterer og spørger), at hun bruger sin viden om børns udvikling af sociale kompetencer (hun opfordrer til at udtrykke sig i en forsamling og til at lytte til andre), at hun

bruger sin viden om natur- og naturfænomener (hun taler med Jacob om egern, hvad de spiser og hvordan et valnøddetræ ser ud), og at hun bruger sin viden om børns dannelse af personlighed (hun roser og understøtter adfærd, der skal fremmes, og sanktionerer andre former for adfærd uden at gøre det til kritik af barnets person). Som sådan kan man sige, at Rikke tager udgangspunkt i barnets udvikling som et afgrænset vidensfelt og herigennem søger at leve op til officielle formål med institutioner (jf. de pædagogiske læreplaner). Man ville i så fald tale om viden som om, det var der på forhånd og blev tilført spisesituationen via pædagogens omsætning af egne mentale repræsentationer.

Følgende er min pointe IKKE, at Rikke intet ved om læreplaner, teorier om børns udvikling, sprogpakken⁸ etc. Alle disse elementer har Rikke været forbundet med på forskellige tidligere tidspunkter. Fodspor er blevet trådt. Pointen er blot, at når Rikke i ovenstående situation *ved*, så handler det ikke om abstrakte modeller eller teorier, der implementeres. Borde, madpakker, uret, store fagter og børn, der kommer kravlende som babyer og dyr, er ligeså centrale elementer i at gøre Rikke vidende som læreplaner, sprogpakker og teorier om børns udvikling. Alle disse elementer forbinder sig gennem Rikke – Rikke forbinder dem. At hun *ved* er som sådan en effekt af disse mange forbindelser. At vide er i den forstand ikke en distanceret erkendelse, men en løbende stabilisering af det foregående. Det er dét, der foregår, når store fagter og meget snak forbindes med 'vent lidt', eller hvor et udbrud aes på plads, mens et andet fastholdes med blikket og spørges til. Det er dét, der sker, når kravlende dyr og babyer forbinder sig med egern, valnøddetræer, Rikke og Jacob, der ellers har været stille. Det er med andre ord dét, der er på spil, når denne samtidighed af elementer forbindes og stabiliseres – gives en form – hvor børn er nogle, der giver hinanden plads og tager sig plads (snakker ikke for meget (som de fjollede larme-piger) og ikke for lidt (som Jacob)). Eller det er den måde, hvorved maden i første omgang stabiliseres som et objekt, man kan være nysgerrig og nydende omkring (noget der kan kigges på og spørges til), noget der kan være lækkert, og som man kan være dygtig til at spise; mens maden senere hen forbindes med kosten, uret og børn der skal tisse og have tøj af, hvorved den bliver noget, der skal overstås. Viden er i den forstand ikke en tilførsel af noget ind i en kompleks praksis. Det vidende er en måde at håndtere og forbinde en kompleks praksis, så den skæres på måder, hvor noget fremstår genkendeligt. Noget hvor børn og pædagoger *ved*, hvad det er 'at spise' eller 'at blive færdig'.

⁸ Sprogpakken er en efteruddannelsesindsats iværksat af Socialministeriet i forhold til det pædagogiske personale. Projektet har som hovedformål at opkvalificere pædagogers og kommunale nøglepersoners arbejde med børns sprogudvikling. Dette gøres blandt andet via en netbaseret platform for indføring i metoder, sprogvurderinger mv. Se <http://www.sprogpakken.dk/kommune/index.php>. For en analytisk læsning af indsatsen se Plum 2016.

4.2 Det vidende som en infrastruktur i mangetydighedens mellemrum

I et nu klassisk værk om institutioner⁹ fremhæver sociologen Erving Goffman (1967, p. 70ff), at institutioner er karakteriseret ved på den ene side at have et officielt formål med henvisning til eksempelvis psykologisk teori, og på den anden side have en teori der ligner en funktionalistisk version af en livsmoral. Sidstnævnte kan forstås som en teori, der opretholder og giver moralsk grundlag for de handlinger, der udføres hver dag, og som opretholder institutionens funktion. I daginstitutioner i dag tales der eksempelvis meget om at anerkende børns følelser og møde dem, der hvor de er. Noget der mere eller mindre eksplicit gøres med henvisning til Berit Baes teori (1992) og det officielle formål om trivsel og udvikling. Samtidig udspiller der sig dagligt scener, hvor mor eller far skal sige farvel, og hvor eksempelvis barnet, der ikke vinker og ikke græder, roses og får at vide, at det er 'dygtigt' eller en 'stor pige'; hvorimod barnet, der står i vinduet og græder, får at vide 'din far er kørt Karla-Marie, nu skal du lege'(O2, O3). Fremfor at se dette som pædagoger eller medhjælpere der ikke formår at omsætte viden til praksis, er pointen med Goffman, at man kan se det som en ambivalens i selve institutionen som fænomen. I forhold til daginstitutionen som en ambivalens mellem på den ene side den anerkendende teori og på den anden side den funktion, der ligger i at skulle opbevare børn, mens de voksne arbejder¹⁰.

I en mere traditionel forståelse knyttes viden typisk til den officielle teori og formål. Og pædagoger eller praksis, der ikke lever op hertil, anses som fejltagtigt eller forkert. Med ovenstående i mente, kan man imidlertid betragte pædagogisk praksis som noget, der i høj grad handler om at agere i disse former for ambivalenser (Andersen 1995, 2016, kap. 3) eller, hvad jeg vil kalde *mangetydigheder*. Dvs. den kompleksitet af forskellige og ofte modsatrettede forestillinger og forventninger, der er en del af en institutionel hverdag. Det vidende kan i den sammenhæng forstås som dét, der oparbejdes i *mellemrummene* (Mulchany 2006, p. 67) – i de midlertidige stabiliseringer af mangetydigheden. I eksemplet med Rikke, kosten, uret, maden og børnene, er der funktionelt tale om, at børn skal spise, tisse, sove eller ud at lege som en fast del af institutionen. Og til dette hører en livsmoral, hvor det at spise alt sin mad er 'dygtigt', og hvor det at blive færdig indenfor den fastlagte tid er at foretrække. Samtidig eksisterer nedskrevne og på personalemøder gennemdiskuterede retningslinjer for, hvad en spisesituation skal indeholde i form af en 'rar atmosfære', nysgerrighed omkring forskellige former for mad, stimulering af mundmotorikken og en stund, hvor man kan snakke sammen. I mangetydigheden mellem 'rar atmosfære', officielle mål om sprogstimulering, madkasser, opvaskemaskiner, koste, ure, børn og Rikke stabiliseres dette

⁹ Goffman taler om totalinstitutioner, dvs. klostre, kostskoler, fængsler (steder man ikke kan gå hjem fra) og dermed ikke daginstitutioner. Ikke desto mindre er han netop ude efter de træk, der går igen, og som således kan siges at kendetegne en institution (Goffman 1967, p. 13).

¹⁰ Andre har udforsket, hvordan der i institutionel sammenhæng eksisterer et væld af dobbeltheder og ambivalenser mellem på den ene side de officielle formål og på den anden side de implicite normer og antagelser om, hvad et 'rigtigt' eller 'naturligt' barn er (se eks. Ehn 2004, Gilliam and Gulløv 2012).

væld af elementer, således at der vides. Der dannes en infrastruktur (jf. afsnit 2.2). Alle de elementer, der er at finde i denne mangetydighed, ordnes og gives en form, hvori Rikke udgør en obligatorisk eller central passage (Fenwick and Edwards 2010, p. 18). Det er på én gang hende, de mange elementer forbinder sig igennem, og hende der forbinder de mange elementer. Det vidende oparbejdes på denne måde som en infrastruktur i mangetydighedens mellemrum. Det betyder ikke, at mangetydigheden og ambivalenserne forsvinder. Denne gøren af viden er netop ikke endegyldig og ren (forstået som fritaget kompleksitet) – den er en måde at skære kompleksiteten, så virkeligheden stabiliseres.

At skære i denne kompleksitet er også (senere) at forbinde enkelte børn og aktiviteter med dokumentationsværktøjer såsom TRAS¹¹, TrasMo¹², 'Alle med'¹³ etc., pædagog, kontor og en computer, så børn kan vides som 'sociale kompetencer', 'sproglig udvikling' mv. Dette danner imidlertid et andet mønster i infrastrukturen, hvor skemaernes rubrikker bliver bærende elementer i denne gøren, hvorimod koste, ure etc. falder fra. Det vidende er her distribueret – spændt ud mellem – kategorier som 'social kompetence', 'sproglig udvikling', børn, computer, pædagog og et særligt skema. Den mangetydighed, der gør sig gældende, rendyrkes eller reduceres her ved netop at skære

¹¹ TRAS står for Tidlig Registrering af Børns Sprog. Gennem brugen af Tras-skemaet er det hensigten, at daginstitutionspersonalet kan skaffe sig viden om barnets sprog samt de områder, der er tæt knyttet til sproget. Tras-skemaet er opdelt i tre forskellige farver: De blå felter (samspil, kommunikation og opmærksomhed), de røde felter (sprogforståelse og sproglig bevidsthed) og de grønne felter (udtale, ordudvikling og sætningsproduktion). Tras er baseret på en konstruktivistisk sprogforståelse. Skemaet udfyldes enten via iagttagelse af barnet i sin hverdag eller ved at tage barnet ind i et separat rum, hvor det skal løse en opgave. Det anbefales, at barnet følges således, at der udfyldes et nyt skema hvert halve år. Håndbog, vejledning samt skemaer er i dansk sammenhæng redigeret af Dansk Videnscenter for Ordblindhed. Se http://spf-nyheder.dk/download/tras/tras_artikel.pdf.

¹² TrasMo står for Tidlig registrering af børns sanseMotoriske udvikling. TrasMo beskriver aktiviteter, der er typiske for børn i aldersgrupperne inden for 2-5 år inden for 8 forskellige områder: personlige færdigheder, daglige færdigheder, leg, regulering af sanseindtryk, grovmotorik, finmotorik, tegnefærdigheder og boldfærdigheder. Disse områder registreres for det enkelte barn gennem udfyldelsen af et skema. Se <http://www.spf-herning.dk/product/trasmo-vejledning-4253/>. Inden for hvert af de otte områder er der tre såkaldte 'items', der igen er opdelt i forhold til aldersgruppe. Disse er formuleret som aktiviteter. Eksempelvis kan det fra området 'Regulering af sansestimuli' være følgende: 'Har kræfter og udholdenhed, Kan gå passende ture, Bære fyldt spand, Køre med nogen bagpå'. Hvert item registreres med kan/ kan delvis/kan ikke. På denne baggrund skrives felter i skemaet. Det anbefales at skemaet udfyldes 1 – 2 gange årligt for det enkelte barn. TrasMo er oprindeligt udviklet af ergoterapeut Birthe Engmann, og baserer sig på ergoterapeutiske teorier og modeller samt nyere neurofysiologiske teorier, Se http://www.etf.dk/sites/default/files/uploads/public/tx_subjectdb/Ergoterapeuten_02_2009_side24-28.pdf.

¹³ 'Alle med' er en områdeopdelt udviklingsbeskrivelse af børn i alderen 1-6 år, der skal sikre viden om, hvorvidt barnet udvikler sig alderssvarende. Den dækker de seks områder: Sprog, Socio-emotionel udvikling, Leg, Trivsel, Hverdagsaktiviteter, Sansning/motorik. Se: <http://www.spf-herning.dk/product/alle-med-vejledning-4206/>. Afdækningen består af et cirkelskema, som pædagogerne udfylder en gang om året på baggrund af løbende iagttagelser af barnet i eksempelvis en to ugers periode. Iagttagelserne guides af pejlemærker inden for hvert området. Eksempelvis inden for Sprog (1-2 år): 'Barnet bruger pegning kommunikativt'. Se: http://spf-nyheder.dk/download/alle_med/alle_med_og_saa_ka_de_laere_det_artikel.pdf. 'Alle med' findes i en norsk udgave, men er i sin danske version forfattet af Inge Benn Thomsen, cand. mag., tale-hørelærer, samt Henrik Thomsen, cand. scient.pol. og lektor ved Institut for forretningsudvikling og teknologi på Aarhus universitet.

kooste, ure, opvaskemaskiner etc. fra. Her er det skemaet, der bliver den centrale passage. Det er den elementerne forbinder sig med, og den der forbinder elementerne. Her foregår stabiliseringen ikke som midlertidige fastholdelser i mellemrummene, men snarere som en permanent fastholdelse, hvori formulerede spørgsmål og rubrikker sætter en klar kurs for de udsnit af barnet, der vides. De skaber en autoritativ lukning, hvori store dele af mangetydigheden frasorteres og forbliver bag kontorets lukkede dør (se endvidere kapitel 9). Det betyder ikke, at der er tale om mere eller mindre korrekt viden, blot at der er tale om et andet mønster i det vidende end dét, der gør sig gældende i mangetydighedens mellemrum.

4.3 Stabiliserede forbindelser

Idet Louise bytter institution og arbejder i Snurretoppen i en to ugers periode, udspiller der sig en af dagene en situation omkring frokosten, hvor hun er på arbejde med en vikar og en pædagog (Lene) fra en anden stue end den, hvor de spiser frokost. I refleksionsforummet taler vi om dette:

Maja:.. forleden så siger du et eller andet - der er hele den der diskussion om Lene, der har oplevet det som kaotisk, og dig der har tænkt, at den spisesituation var da meget hyggelig - og så siger du: 'jamen det kan også være, hun har stået her og tænkt ditten li duttin li dat, jeg står her og har ikke hele organisationens viden i ryggen'. Hvad betød det?

Louise: Jamen det betød, at når jeg er på job derhjemme, så når jeg er i spisesituationen, så ved jeg jo, hvad hele den spisesituation indeholder, plus eftermiddagen, plus osv. osv. osv. ik, og det kan jeg jo godt arbejde med allerede ved frokosten ik. Så jeg tænkte, det kunne være, hun havde tænkt: 'okay, vi er heller ikke særlig mange til frokost, så skal jeg måske også sidde med de her sammen, som ikke ved noget, jeg ved det hele.' Og, altså det var det, jeg tænkte på. (Refleksionsforum 1, 2014).

'Organisationens viden' refererer til 'hvad hele den spisesituation indeholder', herunder det der skal ske om eftermiddagen, som man som pædagog allerede kan begynde at forbinde sig med ved frokosten. Louise peger altså på, at Lene kan være forbundet med en hel række elementer, som ikke er synlige eller mulige at binde sig op på for Louise, fordi hun ikke har de samme forudgående relationer (med børn, madkasser, tider, aktivitetsskemaer, andre kollegaer etc.). Den specifikke institutionelle funktionalitet (eksempelvis hvornår børn skiftes og sover, hvilket personale der kommer og går hvornår, hvad børn skal spise etc.) der gør sig gældende i Snurretoppen og den livsmoral, der begrundes den, er hun ikke en del af. Hun har ikke trådt de samme fodspor, som Lene, børn, madkasser etc. har trådt sammen. Hun mangler referencer. Hun taler om mad med de børn, hun sidder ved siden af, skærer ud, smiler, har hovedet på skrå og griner ved sprutlyd og tørrer et barn om munden (O2). Og det oplever hun som 'hyggeligt', mens Lene oplever 'kaos'. Med et ANT vokabular kan man sige, at Lene allerede har relationer (forstået som stabiliserede forbindelser) til elementer såsom uret, puslebordet og de andre pædagoger, der betyder, at hun *ved*, de er sent på den. Eller hun har relationer til Bastian og Lizette, bordplanen og tallerknerne, der gør, at hun *ved*, at de to ikke skulle sidde ved siden af hinanden, for nu begynder tallerknerne at 'hoppe' om lidt. Hun er som sådan på overarbejde for at gribe alle elementerne og give dem en form for

orden - at være med til at sørge for, at organisationens viden ikke falder fra hinanden. Eller sagt anderledes, at infrastrukturen opretholdes, således at det vidende består.

Idet Louise bytter institution, er der samtidig sygdom og ferie blandt det faste personale, hvilket betyder, at hun (som i ovenstående episode) i flere omgange er sammen med en pædagog fra en anden stue, en studerende eller en vikar. Hun oplever i den forbindelse på den ene side at have den samme rolle som pædagog med 'det sidste ansvar'. Eksempelvis kommer stuen ind fra legepladsen, hvor det forventes, at Louise har tjek på om alle børn er med. Ligesom vikaren og den studerende henvender sig til hende, når der skal falde beslutninger (O2). På den anden side, oplever hun ikke selv at have den nødvendige viden til at tage dette ansvar. Hun udvikler en strategi om eftermiddagen, når børnene hentes, hvor hun løbende beder vikaren eller den studerende gå ud på tavlen og tjekke, hvilket barn der er krydset ud, når en forældre kommer forbi og siger 'hej, hej', for som hun siger, kender hun ikke forældrene til barnet, og ved dermed ikke hvem, der er hentet (R1). En sådan eftermiddag mens hun går og samler ting op fra gulvet og rydder på plads, alt imens forældrestemmer høres i baggrunden, retter hun sig op og ser på mig, mens hun siger 'Se, det er det! Derhjemme ville jeg kunne gøre det her, mens jeg alene ved lyden af stemmerne derude ville vide, hvem der er hentet' (O2). Louise peger på denne måde på, at hun i sine vante omgivelser har en hel række relationer, der gør, at hun kan agere i kompleksiteten på en anden måde. Hun er allerede forbundet med navne, børn, forældre, stemmer, hvilket gør, at hun kan have ryggen vendt til og rydde op, samtidig med at hun er vidende om, hvilke børn der er inden eller uden for institutionens ansvar. Nu må hun i stedet konsekvent skabe fysiske forbindelser til vikaren og tavlen i garderoben for at vide, hvilke børn der er i hendes varetægt. Denne mangel på relationer ind i infrastrukturen kan ligeledes iagttages, når Rikke, Nete og Dorthe i deres nye institutioner ved spisetid kigger rundt efter en bordplan, så de kan placere børnene korrekt. Fremfor at kunne gå tilbage over fodspor af stole, borde, børn og en bordplan, der ville gøre dem vidende i forhold til at sætte børn hen, må de nu træde sådanne fodspor på ny. De må etablere forbindelser fremfor at bero på relationer. Et andet eksempel er Rikke og Dorthe, der i den nye institution i deres interaktion med børn løbende sender blikke mod pap-ballonerne på væggen, hvorpå børns navn og alder fremgår. Igen er der tale om at etablere forbindelser, der i Rikke og Dorthes vante omgivelser havde været allerede stabiliserede i deres måde at vide børn.

4.4 Hverdagens artefakter

I eksemplet med Lene og Louise ovenfor, er Louise på sit job derhjemme bundet sammen med elementer, der ligner dem i Snurretoppen - der er også børn, kollegaer, madkasser og borde i Tårnet. Det er imidlertid andre børn, kollegaer, kategorier, lugte, lyde og ting, som hun har opbyggede og stabiliserede forbindelser til. Som sådan er de ting eller artefakter (madkasser, stole, borde, ure) ikke bare ting, man kan vide om. Snarere kan man tale om, at man ved igennem dem. Følgende er et uddrag fra et interview med Rikke, da hun har været over en uge i sit 'nye' job i Tårnet. Her undrer hun sig over det nye sted, hun er kommet, herunder forskelle i at Tårnet gør brug af en babyalarm, som én bærer rundt på og har ansvar for, mens de i Snurretoppen har et fælles kaldeapparat i alrummet:

Rikke: ...altså forståelse af, nåh men hvorfor er det lige, at vi gør det der, eller hvorfor er det lige, at der ikke sker noget, når man siger sådan der

Maja: for eksempel hvad? Hvad siger du, og så sker der ikke noget?

R: Selerne [i krybberne] (griner)

M: og du har skrevet i bogen, at de skal tjekkes

R: ja

M: og det er de ikke blevet?

R: jamen de er ikke spændt ind, altså, og det var i sidste uge, jeg sagde det for eksempel ik. Og det er altså /det er sådan en fra mit eget hus, at det er jo altså /der ville jeg jo få ondt i maven, hvis det var sådan, jeg ikke vidste, at de var... men det gør de ikke

M: nej

R: og der har jeg tænkt på, hvorfor er det så sådan, men det er fordi de måske mere stoler på teknikken, altså den der overvåger. Det gør jeg ikke, der hvor jeg er /den har jeg en /jamen det er nok min habitus, der gør det, fordi at vi har haft rigtig mange [kaldeapparater], der ikke virkede, så den stoler jeg ikke på, så jeg er nødt til at stole på det materielle. Det som ligesom reelt holder dem fast, og det er lidt sjovt at tænke på, fordi det er helt tydeligt, at de føler sig nøgne, hvis de ikke har den der [babyalarm], sådan har jeg det jo slet ikke

M: ja den der alarm

R: ja den har vi jo slet ikke, og det er lidt sjovt altså hvordan /Louise hun sagde det også her idag, at hvad hedder det, da Jasmin [barn] var ude at sove i formiddags, og så havde Louise ikke set, at hun var kommet op, og så lige pludselig så stod hun herinde, og der var ikke nogle der havde hende

M: og så blev hun helt dårlig?

R: ja og så blev hun helt dårlig, og det er lidt sjovt at tænke på, fordi sådan ville jeg slet ikke tænke, fordi at vi er vant til noget helt andet ik. Altså, vi har den der bare i fællesrummet som kører (griner), men det er sjovt, at hvad det er, der kan tricke en sådan ja

M: /ja det er ret sjovt

R: ja hvor man føler sig tryk ik.

M: jo

R: fordi det er jo sådan set det samme vi gør. (Rikke, Interview 2, 2014).

Rikke udtrykker i interviewet, at 'hvis det var sådan, jeg ikke vidste, at de var... men det gør de ikke', hvormed hun med 'vidste' viser hen til selerne, der ikke er spændt ind. Rikke har på den baggrund talt med medhjælperen og har skrevet i fællesbogen, at de skal spændes ind. Dette sker imidlertid ikke. Man kan sige, at Rikke søger at skabe en forbindelse til de andre kollegaer, seler, krybber og børn gennem bogen, således at alle ved, hvordan de seler skal sidde. Men dette synes ikke at være relationer, der tager form. Rikkes allerede stabiliserede forbindelser til børn, krybber, kollegaer og seler betyder, at hun ved, det er vigtigt. I den infrastruktur, hun plejer at være bundet ind i, er det afgørende for, at børn forbliver uskadede, og pædagoger ikke får det 'dårligt'. I Tårnet er det imidlertid ikke sådan, de ved. I Tårnet findes ligeledes en elektronisk artefakt, der forbinder krybber, børn og lyd med pædagoger. Men den har en ganske anden placering, hos en enkelt

pædagog, som skynder sig ud, idet der er lyd. I Tårnet er dét at have babyalarmen i bæltet en måde at vide. Man kan sige, at det er en relation, hvori viden bor.

På trods af kendskab til pusleborde, opvaskemaskiner, madkasser, flyverdragter osv. udtrykker pædagogerne, idet de bytter plads, at dele af deres omgang med disse hverdagsartefakter bliver vanskeliggjort. Louise står eksempelvis på badeværelset og fortæller mig, at hun 'bare ved', at rullen til underlagspapir skal sidde 'der', imens hun peger et andet sted end der, hvor den faktisk er placeret. (O2). Rikke fremhæver, at der er 'tøj og sko alle vegne' (R3). I Tårnet er garderoben nemlig åben ind til stuen, og børn går tit ud og finder deres ting og tager dem med ind. Ligeledes giver både Dorthe og Rikke udtryk for, at de har det svært med, at døren ind til stuen i Tårnet er en, børnene selv kan åbne og gå ud af (O2, O3). I Tårnet er den åbne dør, tøjet og skoene, som børn selv kan hente, del af den viden de har om, at børn er kompetente og gerne må udforske deres nærområde og de mange ting, de omgiver sig med (snak med leder O2). Rikke og Dorthe har andre relationer til tøj, sko, døre og børn. De oplever, at de via åbne døre ikke ved, hvor børnene er. For dem er tøj noget, børn øver sig i at tage på, når de skal ud, og døre er noget, der er lukket således, at man har en samlet børnegruppe at arbejde fokuseret med. Pointen her er ikke, at det ene er rigtigt og det andet forkert. Pointen er, at begge navigerer i en mangetydighed mellem på den ene side en institutionel funktionalitet omkring at holde børn inde og under opsyn, og på den anden side formulerede officielle teorier om børn som lærende, aktive og kompetente. Dorthe og Rikke har her andre måder at vide i mellemrummene. De er til hverdag forbundet med institutionens artefakter, kategorier om læring og børn på måder, hvor de ved, hvad der skal gøres. I Tårnet mangler de derimod viden. Eller rettere, de har svært ved at blive del af den infrastruktur, der gør dem vidende her.

4.5 At dække hinandens linjer

Situationen refereret til i afsnit 4.3 med Louise, der finder spisningen 'hyggelig', og Lene der finder det 'kaotisk', er ikke særegen, men er noget af det, der er på spil, når pædagogerne bytter plads. I interviewene giver alle fire pædagoger udtryk for, at det, de savner mest, på nogen måder også er det, de nyder. Nemlig ikke at have det overblik og ansvar, de oplever at stå med til dagligt. De skal ikke være 'spilstyrer' (R3), finde tid til at gå fra til at lave dokumentation, planlægge aktiviteter, holde forældresamtaler eller netværksmøder om børn. De skal forholde sig til de børn, de står over for her og nu, men de har ikke en hel række baggrundshistorier (se afsnit 5.3). De har ikke udfyldt LP-modeller¹⁴ om problematikker, talt med forældre om familiemæssige forhold eller været med til

¹⁴ LP-modellen (Læring og Pædagogisk analyse modellen) er en analysemodel, hvorigennem hensigten er at opnå en 'utvetydig forståelse af de faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds-, trivsels- og læringsproblemer' i eksempelvis dagtilbuddet. Se http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Hvad_er_LP-modellen.aspx. LP-modellen er udviklet af professor Thomas Nordahl fra Lærerhøgskolen i Hedmark, Norge. University College Nordjylland står bag etableringen af modellen i Danmark. Modellen har også tilknytning til DPU / Aarhus Universitet via professorerne Niels Egelund, Lars Qvortrup, Jens Rasmussen. Se: <http://www.blivklog.dk/Metoder/Metoder-til-skoleudvikling/LPmodellen-som-metode-til-kulturforandring-i-skolen.aspx>.

personalemøder, hvor organiseringer eller fokuspunkter er blevet vedtaget. De har dermed ikke relationer til disse forhold og kan ikke være opmærksom på noget særligt eller arbejde understøttende med særlige punkter. Alt det de plejer at bære rundt på som linjer, der bugter sig ind og ud i løbet af dagen (husk giv besked om madkassen til Nejas far, husk sig til kollega, at Villads har slået sig i dag og vær opmærksom på hans ben, husk at skifte Sille kl. 10, selvom hun ikke lugter, hold øje med Nikolajs måde at kontakte Sara, find ujævne flader, der kan udfordre de mindstes motorik, når vi går tur, vær opmærksom på Veras konfliktniveau) er de ikke forbundet med.

Omvendt betyder dette, at den pædagog eller medhjælper, der er på arbejde med dem (eller en anden ny), så at sige står med alle linjerne. I refleksionsfora talte vi om, at man kunne betragte det som lag af bevidsthed, pædagogerne bærer rundt på, og som de i kendte relationer formår at holde for hinanden, men som er svært, når man ikke er en del af 'organisationens viden'. De står, som Nete udtrykker det, og skal 'dække alle linjer' (N1). Følgende er et udsnit af en observation fra en morgen på stuen i Snurretoppen. Nete fra Tårnet er i sit 'byt', og sidder ved det høje bord med børn, der spiser formiddagsmad. Der er 11 børn på stuen, hvoraf nogle har rejst sig. Dorthe møder ind, og pædagogmedhjælperen, der ellers har været der, går ud.

Idet Dorthe kommer ind, går hendes blik rundt i rummet: 'hvor langt er vi her?'. De fleste børn sidder stadig og spiser ved bord med Nete. Nete fortæller et par korte beskeder og udpeger, hvem der har spist, og hvem der snart er færdige. Dorthe sætter sig på gulvet, tager kasse ned, tager legegryde op af kassen. Kasper kommer hen og tager en kop og ske op og begynder at made hende. 'Uhhh' siger Dorthe, når hun får en ny skefuld op til munden, og hun spørger til, hvad det er hun spiser. Natashia vælter en skammel. Dorthe kigger op: 'skamlen skal lige over på plads'. Kasper rækker hende samtidig en plastik gaffel mod hendes mund. Dorthe holder den let til siden, mens blikket er fæstnet ved skamlen og Natashia. Kasper går hen til mig og mader mig. En forældre kommer ind, han snakker med Dorthe om hans barn, der har haft noget med øret, og at det nu er besluttet, at hun skal have dræn. Han går igen, mens pigen går hen og vinker. Dorthe følger hende med blikket. Herefter blik tilbage på Kasper, rykker sig lidt frem mod ham. Neja kommer nu hen med et tørklæde, Dorthe smiler, og taler med hende, om det skal være en kjole, hun binder det på hende. Pelle er kravlet op ved vindueskarmen, Dorthes blik går op: 'Nej Pelle, du kan falde ned.' Hun gentager uden effekt. Rumper herefter hen til ham, tager ham ned på skød, kilder ham let. Andre børn kommer til, hun kilder også dem, imens endnu en forældre kommer ind. Han siger, at han har stillet leverpostej i køleskabet. Dorthe ser op og nikker og kilder så videre. Der lyder råb ovre fra legekompuret – Neja og Lizette skubber til hinanden. Dorthe ser op på dem. Kasper er nu kommet hen til Dorthe og de børn, der kildes. Han stikker sin plastikgaffel i en af pigernes hænder. Pigen kommer med et udbrud, og Dorthes blik flytter sig fra Neja og Lizette til gafflen. Med hånden flytter hun gafflen væk. Samtidig stiger råbene fra legekompuret i styrke, hun ser derhen: 'Piger, hvad er det i laver?'. (Observationsbog 3, 2014).

Dette lille udsnit illustrer for så vidt et helt normalt stykke af en daginstitutionel hverdag. Her er skamler, der vælter, børn der kravler, råb der lyder, forældre der snakker, og plastik gaffler der

mader og stikker. Samtidig er der et andet sted i rummet (uden for denne observations rækkevidde), børn der spiser – og sandsynligvis tallerkner der rykkes og vand, der hældes. Dorthe forbinder sig løbende til denne samtidighed af elementer: Hun mades, dirigerer en skammel på plads, taler med forældre, omdanner tørklæde til kjole, tager imod besked om leverpostej og henter barn ned fra vindueskarm. Hun er imidlertid ikke kun forbundet med det, der er foran hende, men netop også med en række 'linjer' om eksempelvis fællesspisningen, som en forælder kommer med leverpostej til, baggrundshistorien om barnets øreproblemer, LP-modeller med særlige problematikker vedrørende Neja og Lizettes legerelation samt beskeden om, at Kasper har fået en lillebror.

I det hun kommer ind i rummet, kigger hun rundt og spørger 'hvor langt er vi her?'. Et spørgsmål der umiddelbart synes at vække genklang hos Nete, der således kort fortæller beskeder og hvem, der snart er færdige. På denne baggrund placerer Dorthe sig på gulvet. Der foregår herved en intern koordinering, der er særegen for de 'byttede' pædagoger. I særligt de tre andre 'byt' foregår mange koordineringer, der tales på plads. Eksempelvis 'hvis du går på badeværelset, tager jeg bordet' eller 'jeg begynder at give tøj på, så kan du blive her og sende dem ud lidt af gangen'. I ovenstående eksempel falder koordineringen mellem den, der sidder ved bordet, og den der sidder på gulvet uden ord. Pladserne indtages ved stiltiende overenskomst. Ikke desto mindre er det muligt at betragte Dorthes arbejde med at gribe alle de mange elementer som udtryk for, at Nete ikke deler organisationens viden. Hun har ingen relationer til forældre, baggrundshistorier, udfyldte LP-modeller mv., og er på denne måde ikke en del af infrastrukturen på samme måde som Dorthe. De mange 'linjer' er ikke nogen, hun kan dække for Dorthe ved eksempelvis at være på forkant med Lizette og Neja, tale med forælderen om barnets øreproblem eller invitere Kasper op til bordet og lave mad der.

I et refleksionsforum med Rikke og Louise taler vi om en formiddag, hvor de har haft en fokuseret aktivitet med Dialogisk læsning¹⁵ og forskellige huske-lege med en såkaldt årsgruppe (dvs. børn der er født samme år). Rikke står her for læsningen af 'Prinsessen på ærten' og har i den forbindelse fundet den kasse frem, der hører hertil. En kasse med ikke alene bogen, men også en række 'konkreter', dvs. ting der kan gøre bogens indhold konkret, eksempelvis en dukke af prinsessen, dundyner, en seng. Under oplæsningen begynder nogle børn at rejse sig, mens andre piller ved konkreterne.

Louise: Jamen så fordi, så kan jeg se på Rikke, hun er på overarbejde. Fordi så skal hun sidde og klare det hele i forhold til at være den understøttende voksne, samtidig med at hun skal læse denne her bog. Fordi jeg kan måske godt være den understøttende voksne, men jeg ved ikke helt præcist, hvad for nogle tiltag der er på børnene, og jeg har fået at vide, at nogle gange må man godt lade dem sive og andre gange... og så det aftaler vi, eller det aftaler vi ikke, jeg kan helt ærligt ikke finde ud af, hvad det var; så jeg er også i tvivl om min rolle i forhold til Rikke. Hvis Rikke og jeg nu havde talt samme først og havde sagt: 'nu skal vi ind og læse, og jeg ved

¹⁵ Dialogisk læsning er en evidensbaseret metode, der blandt andet er en del af Sprogpakken. Se endvidere note 31.

sådan og sådan, vil du lige være opmærksom på, hvis de og de to glider, så må du gerne hente dem tilbage, for jeg vil gerne arbejde med, at de skal blive sammen'. Så derfor var jeg meget i tvivl, og jeg kunne ikke spørge hende midt i, at vi var igang, så jeg lægger en føler ud i forhold til, hvad skal jeg gøre

Maja: *så når du siger, hun er frustreret, fordi hun har*

L: */hun er på overarbejde, fordi jeg ikke er god nok*

M: *og dit blik flakker som om, at hun [Rikke i selve situationen] kigger alle steder hen samtidigt*

L: *jaja og hun holder på tingene og på dundynerne og 'vent lige lidt' og 'hun [dukke der bruges som konkret i dialogisk læsning] skal stå der' og 'sådan og sådan'*

Rikke: *(griner)*

L: *(fortsat) men jeg er ikke god nok til at få bakket hende op, fordi jeg kan ikke / jeg ved ikke, hvad det er, jeg skal lige helt præcist. Derfor kan jeg se, hun er på overarbejde, og det ville hun ikke have været, hvis vi havde talt sammen eller hvis vi havde haft et kendskab til hinanden. (Refleksionsforum 3, 2014).*

I Louises tale går udtrykket 'helt præcist' igen. Hun oplever ikke at vide 'helt præcist', hvad hun skal: Hvornår hun skal falde ind, hvordan hun skal gribe ind i forhold til, hvilke børn, på hvilke måder. De former for samspil mellem pædagoger, hvor man dækker hinandens linjer, som Nete udtrykker det, er ikke faldet på plads, fordi - som Louise siger det i ovenstående - de ikke har 'kendskab til hinanden'. Louise peger på denne måde på kendskabet eller relationen mellem pædagoger som afgørende i forhold til at gribe og ordne den kompleksitet, der er på spil, således at den stabiliseres. Man kan sige, at det forhold, at Louise ikke har 'helt præcise' referencer ind i infrastrukturen, gør denne struktur skrøbelig. Louise formulerer sig selv som en, der ikke er 'god nok', men at være 'god', eller hvad man også kunne formulere som kompetent, er netop ikke noget der afhænger af hende alene. Eller af Rikke for den sags skyld. Inkompetencen (fraværet af en mestring) beror på en mangel på kendskab – på den relation, der ikke findes. Når Rikke på denne måde skal stå for at dække alle linjer overbelastes hun for så vidt som central passage i infrastrukturen. Hun har brug for en, der kan være med til at gribe de mange elementer, således at mangetydigheden midlertidigt kan stabiliseres¹⁶.

4.6 Opsamling

I dette kapitel er udfoldet en introducerende forståelse af pædagogisk viden som relationelt fænomen i en daginstitutionel kontekst. Med formuleringen en *infrastruktur i mangetydighedens mellemrum* grundlægges en forståelse af det vidende som et mønster af forbindelser, der danner løbende stabiliseringer af de mange elementer, herunder modsatrettede forestillinger og forventninger, der gør sig gældende i den institutionelle hverdags kompleksitet. At der er tale om en infrastruktur, skal her forstås som udtryk for, at der findes oparbejdede relationer mellem børn,

¹⁶ Andet sted har jeg beskrevet dette som udtryk for pædagoger, der vogter hinandens blinde sider (Plum 2014, p. 131).

kollegaer, kategorier, artefakter mv., der dels peger tilbage mod fodspor, man tidligere har trådt sammen, dels gør det muligt for pædagogen at træde ind i mangetydigheden og stabilisere de mange elementer. Gennem oparbejdede relationer bliver pædagoger herved også i stand til at *dække hinandens linjer*, dvs. de bliver i stand til at stabilisere - gribe, koordinere, skabe sammenhæng og orden – i dele af mangetydigheden på måder, der aflaster den anden pædagog. Derimod indebærer mangel på kendskab til hinanden en oplevelse af inkompetence og fraværende mestring af dagligdagens hændelser - ikke nødvendigvis hos den anden, men hos sig selv.

I kapitlet brydes der på denne måde med en forforståelse af viden som en distanceret erkendelse, der kan tilføres praksis. Teoretiske elementer og officielle formål er på linje med madkasser, skamler, dukker, børn og andre pædagoger en del af den vidende infrastruktur. Men viden står netop ikke udenfor. Det vidende er en effekt af de forbindelser, der skabes mellem eksempelvis teorier om børns udvikling, sprogpakken, madkassen, uret, kosten, talende piger og en stille dreng.

5 Tegn – at tegne sig ind i infrastrukturen

I det følgende kapitel introducerer jeg 'tegn' som et centralt begreb for at forstå den løbende fastholdelse og oparbejdelse af viden, der foregår mellem pædagoger. I de fleste institutioner der arbejder med børn i 0-3 års alderen, vil tegn vække associationer til de fastlagte håndudtryk, der bruges til at understøtte den mundtlige kommunikation. I såvel Tårnet som Snurretoppen bruges denne slags tegn også. I Snurretoppen hænger en stor plakat, der illustrerer en hel række tegn, såsom 'mad', 'mere', 'hjælpe', 'drikke' etc., og flere fra personalet har været på kursus heri. I såvel Tårnet som Snurretoppen er hverdagen imidlertid fyldt med en lang række andre bevægelser og markeringer, som ikke tematiseres som tegn, men som understøtter det sagte eller tit fungerer uden sproglig tale og alligevel medierer et budskab. Eksempelvis går det igen på tværs af de to institutioner, at en voksens hånd, der rækkes nedad og hen ad mod et barn, betyder 'kom', hvad end det understøtter et sprogligt 'kom du med mig', eller det gøres uden ord. En hånd med en sut, der rækkes mod barnet, betyder imidlertid i Snurretoppen, at barnet skal ud at sove, hvorimod det i Tårnet (såfremt det foregår midt på dagen) udgør en forespørgsel. Barnet, der vender ryggen til, kan således blive mødt med et 'Er du ikke helt klar endnu?', hvorefter et andet barn får tilbudt sin sut. Med et ANT vokabular kan man sige, at suttens betydning er noget i sig selv, men at den får betydning qua de forbindelser, den er indskrevet i (om det er midt på dagen og om det er i Snurretoppen eller Tårnet).

5.1 Hverdagens klassifikationer

Amerikanerne Geoffrey C. Bowker og Susan L. Star (1999), der blandt andet henter inspiration fra ANT, undersøger, hvorledes klassifikationer udgør en væsentlig (om end ofte usynlig) del af vores hverdagslige omgang med verden. Selvom de som udgangspunkt er optaget af de former for klassifikationer, der eksisterer i forskellige informationssystemer, kan deres perspektiv bruges til at forstå tegn som en del af en daginstitutionel hverdag. Ovenstående eksempel med suttens forbindelse til uret (tidspunkt) og stedet, der hermed betydningstillægger suttens placering, når den rækkes frem. Eller et andet eksempel kunne være på badeværelset i Snurretoppen, hvor barnets plastikkasser med børnenavne og bleer står på rækker. Til tider står en ble oprejst i kassen, til andre tider er den lagt ned. 'Ble op' overfor 'ble ned' udgør en klassifikation, der viderebringer information til den næste pædagog – hvis pædagogen vel at mærke er bundet op på disse forbindelser. Igen er det nemlig ikke bleen i sig selv, der betyder noget, men bleens placering i forbindelse med kassen, barnet og de andre pædagoger. Har man relationer ind i denne infrastruktur, udgør bleen et tegn, der gør, at man ved, om det pågældende barn er morgenskiftet (og eftermiddagsskiftet, hvis den ligger ned om eftermiddagen). Centralt for Bowker og Star er, at klassifikationer involverer materielle kræfter. Det handler ikke bare om tegn i betydningen skrifttegn eller mundtlig tale. At klassificere noget som 'skiftet' indebærer plastikkasser, bleer, børnenavne. Og selve klassifikationsakten skaber og producerer noget – pusleborde der kører op og ned, børn der lægges, numser der løftes.

Med en reference til Gregory Bateson taler Bowker og Star om, at klassifikationer skaber og producerer forskelle som indebærer en social og moralsk orden. Den engelsk-amerikanske antropolog Gregory Bateson er således kendt for sin pointe om, at kommunikation kan forstås som den forskel, der gør en forskel (Bateson 2000, p. 315). I eksemplet med bleen og kassen, er det afgørende ikke kun forskellen på, om bleen er oppe eller nede, men om dette tages op som en forskel, dvs. om det på denne måde skaber en forskel. En af pædagogerne fortalte mig, at et af de lidt større børn syntes, det var vigtigt at lægge bleerne ned og skubbe kasserne ind, så de stod på sirlige rækker, hvorefter ingen af medarbejderne vidste, hvilke børn der skulle skiftes. Her var der altså tale om, at forskellen ikke blev taget op og gjort til en forskel, men at kommunikationssystemet brød sammen. Den del af infrastrukturen, der gjorde det muligt at vide, om børn var skiftet, blev opløst. Et andet eksempel, der kan illustrere pointen om tegn som forskelle, der gør en forskel, er følgende episode, som jeg observerede adskillige gange i løbet af mit feltarbejde i Snurretoppen:

Børn sidder rundt om bordet til frokost, en pædagog rejser sig, går ud af døren og kommer ind igen med en spand halvt fuld med vand, som hun stiller i vindueskarmen, hvorefter hun sætter sig igen. Samtidig med at dette sker, er der kommet flere krummer fra børnenes madpakker spredt udover gulvet, og lyden fra børnenes stemmer er blevet højere. Kort efter placeringen af spanden rejser den anden pædagog sig, tager en klud op fra spanden og går hen til et barn og spørger, om det 'er færdigt?'. I så fald tørres barnet om munden, mens pædagogen siger: 'jeg tager lige din mund'. (Observationsbog 1, 2014).

I ovenstående er ord ikke det væsentligste i forhold til at klassificere, at frokosten er ved at være færdig, og at børn skal tørres om munden. Spanden – i relation til tiden, madpakkerne, krummerne, lyden – kan imidlertid siges at fungere som et tegn, der klassificerer, at situationen er ved at ændre karakter. Spanden (i dens relationelle stabilisering) markerer altså en *forskel* på 'spise' og 'færdig'. To klassifikationer der igen involverer ganske forskellige sociale og moralske ordner: Når der spises, peges der på maden, tales om hvad man kan li' og ikke li', vandkander løftes og børn irttesættes, hvis de hælder vand på gulvet eller trommer med hænderne i bordet. 'Færdig' involverer derimod børn, der tørres om munden, stole der trækkes ud og børn der uden irttesættelser rejser sig. Som sådan udgør spanden et tegn, der markerer en forskel på den sociale og moralske orden forbundet med 'spise' og den forbundet med 'færdig'. Det bliver imidlertid først til en forskel idet, tegnet tages op, dvs. idet den anden pædagog rejser sig, tørre børn om munden mv. Sagt med Batesons ord bliver spanden først en forskel, idet den gøres til en forskel. Spanden er ikke et tegn i sig selv. Den kunne kommunikere noget ganske andet i en anden kontekst (Bateson 2000, p. 247). Relateret til krummer, madpakker og stigende lydniveau samles den imidlertid op som en forskel, der gøres til en forskel.

At vide kan i denne situation ikke forstås som dét at have en repræsentation af spanden indgraveret i sit hoved, og på denne baggrund vide hvordan man skal handle. Viden er distribueret mellem spanden, børnene, krummerne og pædagogerne. At vide indebærer her at være bundet ind i den infrastruktur, hvor der på den ene side sker en løbende stabilisering af det 'at spise', og på den anden side sker en transformation af det, der foregår, når tegnet 'færdig' viser sig og tages op. At

have relationer til spanden, krummerne, børnene og den anden pædagog er afgørende for at kunne opfange et sådant tegn. For at lege med ordene, kan man sige, at pædagogen tegner sig ind i infrastrukturen ved netop at opfange og agere på tegn. Dvs. ved at opfange forskelle og gøre dem til forskelle. Man kan således forstå tegn som referencer (jf. afsnit 2.2), der løbende viser de fodspor, der kan trædes, ved at vise tilbage til dem der allerede er trådt. Som den der sidder og observerer, er det disse måder at tegne sig ind – blive en del af infrastrukturen og dermed stabilisere og transformere mangetydighedens elementer – som først bliver synlige, når strukturen falder fra hinanden. Eksempelvis når pædagogerne bytter arbejdsplads, og vognen med formiddagsmad ikke dukker op, som den plejer, eller når udbrud, konflikter, trommende hænder ikke gribes, inden lydniveauet stiger til dét, pædagoger betegner som 'uro' (se endvidere afsnit 6.3).

5.2 At oparbejde en arbejdende konsensus

I sine analyser af hvorledes sociale situationer opretholdes, udvikler Erving Goffman begrebet *arbejdende konsensus* (Goffman 1959, p. 21). Med dette begreb søger han at indfange det, der sker mellem mennesker, idet de indgår i sociale situationer, hvor de (ofte uden ord) afpasser sig hinanden. Eksempelvis køen i et supermarked, hvor folk stiller sig bag hinanden, hvor ingen rør ved hinandens varer (ej heller kigger nysgerrigt på dem). Dvs. uden ord synes folk her at være enige om meningen med det, der foregår, herunder hvad der er legitime måder at optræde. Goffman beskriver, hvorledes de deltagende både gennem det talte ord, men ligeså vigtigt gennem ansigtsudtryk, kropssprog, bevægelser samt blikke *giver og afgiver* information om, hvordan den pågældende situation skal forstås, herunder hvordan man bør opføre sig (Goffman 1959, p. 14ff). Ved kø situationen kan der være tale om, at en ekspedient giver information ved at råbe 'kassen herovre åbner også', hvorved folk stiller sig i kø; men der kan også være tale om, at folk står på en række, hvorved de afgiver information om det, der foregår. Pointen er, at folk giver og afgiver information, hvorved der oparbejdes en arbejdende konsensus om det, der foregår. Dette indebærer en social og moralsk orden. At springe over i køen er en illegitim handling, der bryder med den moralske og sociale orden, og vil typisk blive mødt med særlige former for blikke. Ligeledes kan man iagttagelse, hvordan personen foran i køen typisk træder let til siden og blokerer videre fremfærd for den bagved, såfremt denne kommer op på siden af den forreste. Herved afgives information om et moralsk og socialt kodeks, uden at nogen eksplicit irettesættes.

Snarere end at analysere daginstitutionel hverdag som afgrænsede situationer, der indeholder én orden, trækker jeg på sociologen John Laws begreb om 'måder at ordne' (Law 1994). Jeg søger herved at åbne op for de kontinuerlige skift i måder at stabilisere hverdagens mange elementer på. Dvs. som forskellige, men også overlappende måder, hvorpå mangetydigheden gribes og ordnes. Følgende kan tjene som eksempel.

Alle børnene I Tårnet er samlet til morgensamling og sidder i en rundkreds. Pædagogen Maria styrer morgensamlingen – hun siger, hvilke sange der skal synges, og spørger børn om forskellige spørgsmål. Nete sidder i rundkredsen med en lille dreng på skødet og babyalarmen i bæltet (hun har tidligere puttet en lille pige til hendes morgenlur). Nete synger med, kigger

ind imellem ned på drengen på skødet og ud på gruppen, smiler og laver fagter til de sange, der synges. Da en sang er færdig, høres en skrattende lyd fra babyalarmen. Nete ser ned på den. Børnene i rundkredsen snakker. Maria kigger også på alarmen, løfter armen i vejret og holder håndfladen op (som i stop). Nete løfter en finger op til munden. Den skrattende lyd høres igen. Børnene bliver stille. Drengen Andreas rejser sig, går hen og peger på babyalarmen, mens han siger 'gæder'. Nete sidder stille (hendes ansigtsudtryk er ligeledes stilstående, mens hun kigger mod alarmen, som om hun lytter intenst). Hun kigger op på Andreas og siger: 'Ja, det er alarmen, men det var bare en bil, der kørte forbi.' Maria tager nu blikket fra Nete og alarmen, hun ser i stedet på to piger og beder dem om at vise den tøjhund, som de tidligere har villet fortælle om. (Observationsbog 2, 2014).

I dette eksempel etableres der en arbejdende konsensus omkring det, der foregår, hvor fagter og sang ikke alene giver information om indholdet i sangen, men også afgiver information om, hvad der foregår her. Og om hvordan børn og voksne bør agere i den forbindelse. At lægge sig ned, trække sig ud af rundkredsen eller snakke er således ikke legitime handlinger, men noget der vil blive korrigeret. Da babyalarmen begynder at skratte, sker der imidlertid noget med den arbejdende konsensus. Lyden – relateret til pigen og barnevognen udenfor – fremkommer som et tegn. Noget der tages op som en forskel, der gør en forskel. Andre handlinger sættes på pause, mens Nete og Maria med deres hånd i vejret og finger på læben giver information om stilhed, mens de med blikket afgiver information om stilhedens forbindelse til babyalarmen og dermed dennes vigtighed. Den arbejdende konsensus synes nu at antage en anden form for orden, hvori andre handlinger er legitime (forlade rundkredsen og se til pigen). Drengen Andreas italesætter betydningen af den skrattende lyd ved at pege på den og sige 'gæder' (græder). Han forbinder sig på denne måde til den nye form for orden – den mening situationen tillægges og de legitime handlinger, den indebærer (et barn, der græder, skal tages vare på). Nete afmonterer imidlertid dette midlertidige skift i måden at ordne de mange elementer på ved at svare, at det er en bil. Hun afgiver hermed også information til Maria, som retter opmærksomheden tilbage mod børnene og hendes egen rolle som den, der styrer morgensamlingen. Fremfor en afgrænset situation med én orden, synes daginstitutionel hverdag at have en mere flydende form, hvor den arbejdende konsensus er fleksibel nok til at kunne skifte form over i en anden måde at gribe og ordne kompleksiteten. Det vidende i mangetydighedens mellemrum er netop ikke fast og afgrænset, men bøjeligt (se endvidere kapitel 7). Tegn spiller en afgørende rolle heri, fordi tegn på den ene side stabiliserer det pågældende ved kontinuerligt at give og afgive information, men også er dét, der transformerer den arbejdende konsensus over i andre måder at ordne på. Tegn – som stabiliserede forbindelser – fremkommer så at sige netop som forbindelser, der skal handles på. Dvs. at handle på lyden-pigen-barnevognen, eller som i eksemplet med spanden at handle på spanden-krummerne-madpakkerne-lydene. Man kan sige, at tegn på denne måde signalerer de forbindelser, der er vigtige som pædagog at forbinde sig med.

5.3 At kende børn – børns kendetegn

Begrebet tegn er, som jeg nævnte i indledningen af kapitlet, noget pædagoger forbinder med de fagter, der understøtter talen. De bruger imidlertid også begrebet i forbindelse med børn. Her taler

de om kendetegn, dvs. tegn gennem hvilke det er muligt at genkende og forstå et barns adfærd, behov, intention etc. I et refleksionsforum med Nete og Dorthe taler vi om Dorthes uger i Tårnet.

Dorthe: *Jeg tror også, altså jeg havde svært ved at stille nogle spørgsmål, fordi jeg var så fyldt op af alt muligt andet... og bare være*

Nete: */ Ja det tænkte jeg også og bare det at huske børnenes navne ik eller altså*

D: *Ja og deres kendetegn og deres... Hvorfor er de, som de er, men det er jeg jo ikke kommet i dybden med overhovedet*

N: */ Nej*

Maja: *Hvad kunne kendetegn være? Du siger 'børns kendetegn'. Hvad kunne det være?*

D: *Jamen det kunne være, hvornår de ser trætte ud, og hvornår de.. Eller hvorfor græder hun nu? Er det fordi, at jeg nærmer mig, eller er det fordi, at der er en anden, der er gået, eller er det bare fordi, sådan er hun*

M: *Ja*

D: *Det er de ting, som jeg har brugt meget energi på at finde ud af omkring børnene*

M: *Når du så siger 'jeg kom ikke', eller 'hvorfor'/ jeg kan ikke lige huske, hvordan du formulerede det, men du sagde: 'det kom jeg ikke rigtig i dybden med, hvorfor de gør, som de gør' eller et eller andet. Så du oplevede, at du kom tæt på tegnene, men ikke kom i dybden med..*

D: *Jamen jeg har jo ikke fået baggrundshistorien om hvert enkelt barn*

M: *Nej, hvad kunne en baggrundshistorie være?*

D: *Jamen det kunne være, det kunne være / altså hvorfor hun græder så meget. Er det fordi, at hun er utryg? Hvordan er situationen derhjemme? Og hvordan har den været i weekenden, eller hvordan er den i andre sammenhænge?*

M: *Ja sådan noget?*

D: *Ja*

N: *Jamen der er jo simpelthen noget historik, man mangler ik'. (Refleksionsforum 2, 2014).*

Dorthe fortæller her om, hvorledes hun i starten havde svært ved overhovedet at formulere spørgsmål til, hvordan ting blev gjort i Tårnet. Hun var fyldt op af at lære børnenes kendetegn, eller det man også kunne formulere som at aflæse børn ud fra bestemte udtryk, bevægelser og lyd. Dorthe giver selv eksemplerne med, hvilket udtryk barnet har ved træthed eller om lyden (af gråd) er tegn på hendes nærvær eller andres fravær. Det, Dorthe sætter ord på, kan således forstås som udtryk for, at hun ikke selv er forbundet med forbindelserne. Dvs. at hun ikke kender forbindelsen udtryk-træthed eller forbindelsen gråd-fravær/nærvær. Man kan sige, at hun ikke kan samle en forskel op og gøre den til en forskel, fordi hun ikke har de referencer, der gør det muligt for hende at differentiere i de mange elementer, der er foran hende. Hun kender ikke de forskelle, hun skal bemærke. Samtidig giver såvel Dorthe som Nete udtryk for, at eksempelvis barnets gråd eller dets udtryk (af træthed) ikke kan forstås udenom forbindelsen til det, de kalder 'baggrundshistorien' eller en hel 'historik'. Dorthe mangler altså relationer til de forbindelser, Nete allerede er en del af, eksempelvis gråd-fravær-baggrundshistorie om far, der er ude at rejse.

Begrebet baggrundshistorier kan udfoldes ved hjælp af Goffmans analytiske pointe om rammesætning (Goffman 1974). Goffman peger på, at en arbejdskonsensus ikke alene opretholdes via de informationer, de involverede giver og afgiver, men at sådanne informationer taler ind i eller gør brug af større fortolkningsrammer. Eksempelvis er en kjole og læbestift tegn, der afgiver information om køn, og personen, der bærer dette, vil i konkrete situationer trække på fortolkningsrammer omkring, hvad der er henholdsvis maskulint og feminint. Baggrundshistorier kan ligeledes forstås som en måde at rammesætte og dermed skabe betydning ud af den lyd, udtryk eller bevægelse, et barn gør. Såfremt der er en etableret forbindelse mellem baggrundshistorien, om at far er ude at rejse og gråden (eksempelvis faren har fortalt, at han skal af sted, og moren har fortalt, at barnet reagerer derhjemme), så stabiliseres gråden i situationen på en særlig måde, der igen kalder på særlige handlinger hos pædagogen (eksempelvis at den kendte voksen tager barnet med ud at lave vogn etc.). Baggrundshistorier kan på denne måde dække over alt fra de mere afgrænsede mundtlige overleveringer, forældrene er kommet med om morgenen eller de tidligere iagttagede forbindelser mellem eksempelvis aggression-stå i et hjørne-afføring; til mere omfattende historier såsom diagnoser eller problemdefinitioner og karakteristikker af, hvad der foregår i hjemmet.

Alle fire pædagoger giver udtryk for, at det er godt for børn, at der kommer 'friske øjne', som kan se andre ting end det, man selv er blevet vant til at se. På den baggrund fortæller de heller ikke hinanden mere end det, de betragter, som det mest nødvendige forud for, at de bytter institution. Der er imidlertid en dobbelthed heri, fordi de på den ene side værdsætter de friske øjne, samtidig med at det er manglen på baggrundshistorier i alle sine afskygninger, der gør det svært for dem at 'komme i dybden', som Dorthe udtrykker det ovenfor, eller 'arbejde fagligt' som flere af dem udtrykker det (O2,O3). Man kan sige, at dét, der i deres vante relationer fungerer som tegn og dermed signalerer, hvad de skal handle på, er dét, de her står foruden. De former for skæring i kompleksiteten der ligger i at kunne opfange forskelle og gøre dem til forskelle, har de svært ved at foretage.

5.4 'Du skal ikke gøre det, jeg gør, men det jeg ikke gør'

Der er et ordsprog i forbindelse med børneopdragelse, der lyder, at 'du skal ikke gøre det, jeg gør, men det jeg siger'. Ordsproget henviser til, at voksne ikke altid gør det, de selv mener, er det rigtige, og at børn har det med at spejle og opfange det, der rent faktisk gøres, fremfor det der siges. Denne form for spejling omtaler pædagogerne også i forhold til medhjælpere og studerende. De taler om, hvordan en tone eller en væremåde lynhurtigt smitter af på studerende eller medhjælpere, der netop orienterer sig i forhold til, hvordan pædagogen taler og agerer overfor børn (R3, R4, L1). Ikke desto mindre holder ordsproget ikke stik i relationerne mellem det pædagogiske personale, fordi det besværlige (for pædagoger såvel som garvede medhjælpere) er, når der hele tiden skal siges, hvad der skal gøres. Når pædagogerne bytter plads, er der meget mere tale omkring, hvad der skal ske, og hvem der gør hvad, end der plejer at være. Og selv når tingene er forklaret, falder de alligevel ikke i hak på de måder, de plejer. I et refleksionsfora taler Louise og Rikke om dét, de kalder, 'skrøbeligheden' ved deres praksis. Rikke uddyber ved at forklare om sin oplevelse med nogle vikarer og pau (pædagogisk assistent uddannelse) studerende. Hun taler om, hvordan hun hele

tiden er nød til at være enormt beskrivende på, hvad de skal gøre, og at have øjenkontakt for at forsikre sig om at de har forstået. Jeg spørger, hvad det er, de muligvis ikke har forstået, og hun svarer:

***Rikke:** Det kunne være, at de ikke forstår et barns signaler i forhold til at som oftest, så ved vi jo, hvad der sker, inden det sker. Dem kan de f.eks. ikke bemærke, de små ting tænker jeg, i forhold til nu ved jeg, at lige om lidt så rejser den og den person sig i forhold til et eller andet, eller sådan. Eller nu kan jeg lugte, der er en ble, altså vil du lige tjekke. I stedet for at de går igang med at tjekke inden. Altså alle sådan nogle ting.*

***R:** Jeg havde idag/f.eks. der skulle jeg vaske borde efter frokost, fordi det havde tisset ned, så vi skulle være med de store børn ude i fællessrummet [de skulle spise der]. Og jeg skulle lave en sprogvurdering¹⁷, og jeg var blevet skrevet i skema til klokken halv et. Og jeg kunne ikke finde det skidt på computeren vel, fordi at vi har fået ny computer og mit skrivebord, det var jo blevet ødelagt. Den plejer sådan at ligge derinde,*

***Louise:** / årh nej*

***R:** og jeg kunne simpelthen ikke huske, fordi nu er det lige et par måneder siden, jeg har gjort det sidst, så jeg skulle have lidt tid til lige [...] og så var vi jo derude [på legepladsen] med de her otte børn eller seks børn, eller hvor meget det var - syv var det måske egentligt. Og Sabrina [nystartet pau-studerende] hun er så blevet sat til og gøre praktiske ting, og når hun så kom ud, så skulle hun så komme ud til mig ik' og være ude sammen med mig. Og jeg var derude sammen med børnene og den her computer, og de legede fint rundt omkring. Men lige pludselig så blev de rigtig meget urolige, og så kommer hun ud / Det hun så gør, det er, at hun sætter sig ved siden af mig oppe ved bordet, og der bliver hun siddende. Altså selvom at der er en krig ovre i den ene ende, og der er nogle, der kører med barnevogn på skrå op ad trapperne, og der sker noget i alle hjørner. Men hun reagerer ikke, før jeg siger til hende: 'du er nødt til og tage fat i de her to børn, og så synes jeg måske, du skal sætte dig ned og læse en historie med dem'. 'Skal jeg sætte mig derned?' siger hun så. 'JA!' (Refleksionsforum 3, 2014).*

Rikke omtaler her 'de små signaler', der gør, at hun ved, hvad der kommer om lidt. Omformuleret peger hun på, at hun gennem sine relationer er i stand til at vide, hvilke forskelle hun skal bemærke og gøre til en forskel. Hun kan aflæse tegn og tegne sig ind i infrastrukturen. Sabrina derimod er ikke en del heraf. Idet Sabrina kommer ud, spejler hun Rikke og sætter sig på bordet samme sted, som Rikke sidder og er forbundet med computeren og sprogvurderingen. For så vidt gør hun det, Rikke gør. Hun forbinder sig med Rikke. For Rikke skaber det imidlertid stor irritation, at Sabrina ikke opfanger og agerer på de mange tegn (forbindelser mellem trapper og en barnevogn eller 'krigen'), som for Rikke synes at kalde på en ageren. Når Rikke lige nu sidder forbundet med computer og sprogvurdering, forventer hun, at Sabrina dækker de andre linjer – at hun griber nogle af alle de andre elementer, så de sociale og moralske måder at ordne kompleksiteten igen bliver genoprettet. Hun forventer, at Sabrina gør det, Rikke ikke selv gør. Men i stedet må hun sige, hvad

¹⁷ Der tales i dette tilfælde ikke om de obligatoriske sprogvurderinger, men om sprogvurderingen TRAS.

der skal gøres. Den arbejdende konsensus er på denne måde fraværende, og Rikke må i stedet søge at gøre Sabrina til en del af infrastrukturen ved eksplicit at give information om, hvad der skal ske.

5.5 Indtegning og udtegning

Det er væsentligt at bemærke, at det at tegne sig ind i infrastrukturen, og på denne måde tage del i den arbejdende konsensus, involverer moralske aspekter. At tage nogle forskelle op og gøre dem til forskelle er en moralsk handling, i den betydning at det netop gør noget til rigtigt og andet forkert. I eksemplet med Sabrina udgør hendes sidde på bænken ikke kun en mangel på viden, men også et brud på et moralsk kodeks. Hun *burde* gøre noget andet: Hun burde forstå den form for moralske og sociale orden, der er knyttet til situationen og agere genoprettende. Som også Lave & Wenger peger på (Lave and Wenger 1991, p. 50, 98), kan viden herved ikke ses adskilt fra den mening, der er etableret inden for fællesskabet. En menings- og betydningsdannelse der netop indebærer, hvad der anses som værdifuldt at gøre, og hvad der anses som moralsk forkert. I situationen med Sabrina bliver hendes mangel på *indtegning* i infrastrukturen på den ene side et forsøg på at tegne hende ind gennem eksplicit beskrivelse, men på den anden side en *udtegning* af hende som legitim rolle eller deltager i den daginstitutionelle hverdag. Rikkens 'JA!' i uddraget ovenfor er på én gang en måde at give information om at 'ja, det ville være en god ide at gøre', men er samtidig også en måde at afgive information om, at Sabrina, så at sige, skal have ting ind med versaler – at hun (endnu) ikke kan anses som legitim deltager.

Rikkens frustration kan muligvis være uhensigtsmæssig, men er samtidig forståelig, hvis man anskuer hendes kompetence som noget, der ikke er større end den, der ligger i samarbejdet. Det er præcis dette, Louise og Rikke indkapsler ved at tale om deres praksis som skrøbelig. Frustrationen er heller ikke enestående, men går igen på forskellige måder hos såvel de pædagoger og medhjælpere, der udsættes for at få en ny pædagog som samarbejdspartner i forbindelse med byttet, og de pædagoger der selv bytter plads. De faste pædagogmedhjælpere beskriver eksempelvis, at de får 'kortere lunte' (J1) eller bliver mere stressede og irriterede (O3). Omvendt oplever særligt Louise, Rikke og Dorthe i forbindelse med deres byt en form for fagligt identitetstab, hvor det, de plejer at være og kunne, synes at glide dem af hænde. Følgende eksempel er fra en morgen i Tårnet, hvor Rikke har været en dag i sin nye institution.

Jeg finder Rikke i grupperummet, hvor hun netop har puttet et barn til morgenlur. Vi hilser 'godmorgen', og jeg spørger hende, hvordan det går. Hun svarer, at hun er helt bombet og forvirret. Hun siger: 'jeg har svært ved at forstå, at jeg har så lidt gennemslagskraft'. Da jeg spørger hende, hvad hun mener, siger hun, at hun er vant til at se sig selv, som en der handler og kan få ting til at ske. Men i Tårnet oplever hun, at hun kan kigge på aktivitetsplanen og se, at hun er sat på legeplads, men hvad betyder det? 'Skal jeg være der 'sharp', eller er der noget andet, jeg skal ordne først? Jeg har svært ved at vide, hvor jeg skal være.' (Observationsbog 3, 2014).

Med begrebet 'gennemslagskraft' peger Rikke her på, hvordan hun er vant til at forstå sig selv, nemlig som et ophav til handlen. Indskrevet i et væld af nye forbindelser synes denne agens imidlertid at forsvinde – hun kan ikke få 'ting til at ske'. Og hun har faktisk svært ved at få sig selv 'til at ske'. Selvom hun er ganske vant til at læse en aktivitetsplan for dagen, udmærket kan læse ordet 'legeplads', så ved hun ikke, hvad det betyder: Hvad der kræves af hende, og hvor hun skal placere sig. Sagt anderledes har hun store problemer med at tegne sig ind i infrastrukturen. Hun har ingen stabiliserede forbindelser, der kan tjene som referencer eller veje ind til at forstå og deltage i den arbejdende konsensus. Dette involverer et tab af at vide og handle, og som sådan også et oplevelsesmæssigt tab i forhold til hvad hun troede, hun var, som pædagog. Rikkens udsagn om, at hun ikke ved 'hvad betyder det?', er interessant, fordi der er tale om noget, vi normalt forbinder med ret objektive og universelle informationer, nemlig sted og tid. Rikke er imidlertid i tvivl om, hvad de betyder. Klokkeren 10 betyder muligvis ikke at stå et sted, når viseren falder i hak, men har en række betydninger omkring ting, der skal ordnes, tjekkes eller koordineres forud. På den måde har klokkeslettet et helt moralsk og socialt kodeks knyttet til sig, som Rikke ikke er en del af (se endvidere afsnit 6.3). Når hun således har svært ved at tegne sig ind, kan ubehaget forstås som et tab af faglig identitet: Som løsrevet pædagog mangler hun den kompetence, som hun er skrevet ind i til hverdag.

Det sociale og moralske aspekt indebærer en tingenes orden, der involverer magt: Indtegning og udtegning er grundlæggende udtryk for magtmæssige forhold omkring hvad og hvem, der er legitim og hvad og hvem, der er illegitim. Da Dorthe bytter institution til Tårnet, kommer hun en af de første dage til at overtrumfe pædagogmedhjælperen på stuen ved at gå til lederen og bede om en rygepause. En pause som pædagogmedhjælperen siger, de ikke holder 'her'. Da Dorthe kommer tilbage fra sin pause (som lederen har været inde på stuen og fortalt medhjælperen, at hun har givet lov til) er det blevet tid til formiddagsmad, og samspillet mellem de to tager nu en anden form end tidligere (O2). De to sidder ved hvert deres bord med 5 børn, som er kutyme, men medhjælperen sidder nu med ryggen til Dorthes bord. Sætninger såsom 'har han kun spist halvdelen af det?' eller 'har du brug for mere smør?' er nu fraværende, ligesom brød ikke rækkes fra bord til bord. Ligeledes tilbydes Dorthe ikke baggrundshistorier i forhold til børns udsagn, bevægelser eller gråd. Pigen Asta, der sidder ved Dorthes bord, klynker løbende under maden, men på intet tidspunkt falder den slags kommentarer, som ellers plejer at falde, eksempelvis 'mor sagde også, at hun var ved at få tænder' eller 'hun har ikke sovet så godt i nat'. Dvs. fortolkningsrammer der kan forbinde og dermed stabilisere klynkene som et fænomen med en særlig årsag. I stedet bliver klynkene i situationen til en udstilling af Dorthes inkompetence, i og med at hun ikke formår at stoppe dem. Det moralske kodeks, der ligger i at børn ikke skal græde (i hvert fald ikke længe og vedvarende), bliver overtrådt, uden at Dorthe formår at genoprette en social og moralsk orden. Pointen her er ikke, at Dorthe eller medhjælperen har intentioner om at holde hinanden ude eller nede, men at situationen udvikler sig på måder, hvor de begge kommer til at lide ansigtstab (Goffman 1997a), og hvor den arbejdende konsensus udebliver (i hvert fald midlertidigt mellem de to). At sige, at der er fravær af kommunikation, er ikke helt korrekt. Pointen er snarere, at den information, der afgives og tages op som en forskel, er den, der ligger i fraværet: Det er den bortvendte ryg og manglen på

udvekslinger. Der er ingen tegn, der gør indtegnning mulig for Dorthe; og dét, der gøres til en forskel, er en forskel mellem at være legitim eller illegitim deltager.

Den måde, hvorpå stilhed i ovenstående situation kommer til at fungere som en afgivelse af information om en overtrædelse af moralske kodekser, er også at finde i andre situationer. Eksempelvis er jeg to gange ude for, at en studerende hæver stemmen og skælder højlydt ud på et eller flere børn. Efterfølgende bliver der helt stille i henholdsvis garderoben og på stuen (O2, O3). Som blandt andet Gulløv har peget på (2012, p. 90), er det at skælde ud i daginstitutioner forbundet med noget skamfuldt (hvilket ikke er det samme som, at pædagoger ikke gør det). Man kan i den forbindelse forstå skammen som noget, der bindes med stilhed. Stilheden udgør et fravær af hjælp til at tegne sig ind, men er samtidig en måde at afgive information. Information om at man er alene - at man lige nu ikke er en del af fællesskabet.

5.6 Opsamling

I nærværende kapitel er der blevet udfoldet et begreb om tegn. Tegn kan forstås som et centralt aspekt ved opretholdelsen af en videnskabsinfrastruktur, idet der gennem opfangelsen og udvekslingen af tegn deles mening, information, forståelse og handlemuligheder mellem pædagoger. *Tegn* skal forstås som en lyd, lugt, bevægelse, artefakt, der i forbindelse med andre elementer angiver, hvorledes det pågældende må forstås, herunder hvordan der kan handles legitimt. Dvs. handles i overensstemmelse med herskende sociale og moralske måder at stabilisere mangetydigheden på. Tegn udgør en forskel, der gør en forskel: Et tegn er ikke noget i sig selv, men bliver til gennem sin forbindelse til andre elementer, herunder sin forbindelse til den pædagog der opfanger lyden, bevægelsen eller artefakten som en forskel og gør den til en forskel ved at handle adækvat eller legitimt. At opfange og omsætte tegn til legitime handlinger kræver som sådan relationer ind i infrastrukturen – uden sådanne relationer er man netop ikke en del af tegnets konstituerende forbindelser. Samtidig udgør det at opfange og omsætte tegn en måde at *tegne sig ind* i infrastrukturen – at være en del af det handlede og vidende fællesskab. Man kan således forstå tegn som referencer, der løbende viser de fodspor, der kan trædes, ved at vise tilbage til dem der allerede er trådt.

Tegn er også forbundet med børn. Her taler pædagogerne om børns *kendetegn*, gennem hvilke det er muligt at genkende og forstå et barns adfærd, behov, intention etc. Idet pædagogerne bytter plads, mangler de imidlertid de baggrundshistorier, der kunne muliggøre en sådan opfangning af tegn. *Baggrundshistorier* kan her dække over såvel mundtlige overleveringer, tidligere iagttagelser som diagnoser, problemdefinitioner eller karakteristikker af, hvad der foregår i hjemmet. Pointen er, at sådanne 'historier' indgår som fortolkningsrammer og dermed som forbindelse mellem eksempelvis barnets gråd, andre børn eller pædagogens handlinger. Baggrundshistorier bliver en måde at give betydning til det, der foregår, ved netop at stabilisere en forbindelse mellem eksempelvis barnets gråd, pædagogens handlinger og en mundtlig overlevering om farens fravær. Uden baggrundshistorier har pædagogerne svært ved at opfange forskelle og gøre dem til forskelle, i og

med at de mangler de referencer, der kan stabilisere barnets handling eller udtryk som et tegn på noget.

Som pædagog med relationer til hverdagens artefakter, børn, kollegaer, klassifikationer, lyde og lugte bliver opfangelsen og omsætningen af tegn en måde at vide og handle på sammen med sine kollegaer. Det udgør en måde at tegne sig ind i den vidende infrastruktur, herunder de herskende sociale og moralske måder at stabilisere mangetydigheden. Det er gennem en sådan indtegning, pædagoger formår at dække hinandens linjer. Når pædagogerne bytter plads, er det derimod denne form for indtegning, der vanskeliggøres. Uden stabiliserede forbindelser, der kan tjene som referencer eller veje ind til at forstå og deltage i det vidende og handlende fællesskab, opleves et fagligt identitetstab i forhold til, hvad det vil sige at være pædagog. Ligeledes kan manglen på relationer indebære en *udtegning* i forhold til det vidende og handlende fællesskab, dvs. en situation hvor den centrale forskel i kommunikationen bliver et spørgsmål om ikke at være en legitim deltager.

6 Institutionel afstemning

Pædagogisk arbejde betegnes ofte som relationsarbejde (Moos, Krejsler, and Laursen 2008). Med relation henvises her til forholdet mellem pædagogen og barnet, og ikke mindst den følelsesmæssige kvalitet heraf. Især inden for vuggestuepædagogikken er relationsaspektet blevet fortolket gennem Daniel Sterns begreb om affektiv afstemning (se eks. Broström, Herring, and Nielsen 2011). Et begreb som også de pædagoger, jeg har observeret, har henvist til. Stern (1995) baserer sin teori på såvel et klinisk udgangspunkt som iagttagelser af spædbørns interaktioner med deres primære omsorgsgiver (typisk moderen), og søger på denne baggrund at beskrive selvfornemmelsens udvikling hos det lille barn. Han taler i den forbindelse om affektiv afstemning som en adfærd, hvorigennem en fælles følelsesmæssig kvalitet udtrykkes, uden at der er tale om imitation (Ibid, p.151). Afstemningen ligger således i, at den primære omsorgsgiver aflæser en følelsesmæssig tilstand i barnets adfærd og så at sige giver den tilbage gennem en anden modalitet, hvorved følelsen forstærkes eller dæmpes. Eksempelvis barnet der forsøger at rejse sig, mens det ser på moderen, og moderen der løfter øjenbrynene og siger 'Oj, Oj'. Her aflæser moderen et forsøg som både føles stort og almægtigt, men måske også lidt svært, og giver det tilbage i en anden modalitet i form af ansigtsmimik og lyd. Den følelsesmæssige kvalitet (det affektive) afstemmes altså i en inter-subjektiv udveksling mellem mor og barn. Der skabes en form for samklang, hvor kvaliteten i barnets følelsesmæssige udtryk mødes og forstærkes i det samme følelsesmæssige rum eller stemningsleje. Sterns studier er som sagt baseret på blandt andet observationer mellem mor og barns samspil. Dette forhold kan være væsentligt at holde sig for øje, idet man forsøger at overføre Sterns teori som forklaringsramme eller ideal for vuggestuepraksis. Der er således tale om studier, der er lavet med udgangspunkt i en ganske anden ramme end den institutionelle. Det betyder ikke, at man ikke med Sterns begreb om affektiv afstemning kan få øje på former for samspil mellem barn og pædagog. I mine feltstudier er det gennemgående, at hvor vikarer og nye medhjælpere har en relativt uvarieret ansigtsmimik og tonation, så gør noget andet sig gældende for de pædagoger, jeg har fuldt – også selvom de skifter institution. Eksempelvis går det igen, at de, når de sidder på gulvet, og børn er omkring dem, får øjenkontakt med et barn. Såfremt barnet her laver et udsving (holder en lege-taske op og viser frem eller stiller sig op på en skumklods klar til at hoppe), så går pædagogens ansigtsudtryk fra neutral til eksempelvis stort smil (ved ting der vises frem) eller rund mund og retter sig op i ryggen, trækker vejret tydeligt ind (ved klar til hoppe eller andre bedrifter). Samtidig udsiger pædagogen ting som 'hvad har du der?' i et kurrerende tonefald (ved ting der vises frem) eller 'Orv! Er du klar?' (ved klar til at hoppe). Sådanne samspil kan bestemt forstås som former for affektiv afstemning. Men de foregår ikke i et lufttomt rum: der er skumklodser og legetasker, andre børn der falder, skubber, siger lyde og der er institutionelle måder at ordne alle disse elementer. Skumklodser og lave skamler må hoppes fra, hvis de står ved madrassen, men upåagtet af barnets store smil, jublende hvin og flagrende arme, så er barnet i vindueskarmen ikke et, der mødes med et afstemt 'Orv! Er du klar?'. Som beskrevet i afsnit 4.2 kan pædagoger forstås som nogen, der må handle i de ambivalenser og mangetydigheder, der eksisterer mellem (i dette tilfælde) officielle teorier om følelsesmæssig indlevelse, og den institutionelle funktionalitet der ligger i, at børn helst skal leveres tilbage til deres forældre i samme uskadte form, som de ankom i (at falde ned fra en vindueskarm er i den henseende en dårlig ide). At afstemme sig handler som

sådan ikke kun om en inter-subjektiv relation, men må forstås i de talrige forbindelser mellem institutionens vindueskarme, hoppeklodser, madrasser, børn og pædagoger. På denne baggrund vil jeg i dette kapitel tale om institutionel afstemning.

6.1 Institutionelle måder at forbinde sig

Da Dorthe har været i Tårnet i to dage, og jeg kommer ind forbi lederens kontor, spørger hun, hvordan det går, og siger selv: 'man kan godt se, at hun [Dorthe] er pædagog – hendes krop er fuld af invitationer.' (O2). I lederens udsagn ligger dels en blåstempling af Dorthe, i den forstand at hun gennem sine kropslige udtryk kan afstemme sig i forhold til den gældende sociale og moralske orden omkring, hvordan man interagerer med børn. Dels ligger der en specificering af, hvad det er for forskelle, lederen (og ganske givet andre pædagoger) bemærker som netop forskelle – et tegn på om du er eller ikke er pædagog. Kroppens udsving og dens måde at henvende sig på synes her væsentlige. Lidt firkantet kan man sige, at de vikarer, praktikanter og nye medhjælpere og studerende, jeg iagttog som en del af mit feltarbejde, typisk var for små i deres mimiske og gestiske udtryk og for store eller for små i deres kropslige udtryk og tonnation. For store og for små skal her ikke forstås som en moralsk vurdering fra min side, men vurderet i forhold til den arbejdende konsensus som jeg kunne iagttage det hos pædagogerne. Eksempelvis sad de nye medhjælpere og praktikanter typisk på en stol med armene ind til kroppen eller i skødet. Dette til forskel fra de pædagoger, jeg observerede, der sad på gulvet, mens deres arme typisk lavede gestik, der understøttede lyde og ansigtsmimik. Ligeledes var nye medhjælperes ansigtsmimik, hvad man i mange andre sammenhænge ville forstå som afpasset, dvs. ingen overdrevne mimiske udtryk såsom store smil, rund mund (som i forbavset) eller sammentrukne øjne (som i sur eller ked af det). Alt sammen mimiske udsving der var hyppige hos de pædagoger, jeg observerede. Til gengæld var der kropslige udsving hos praktikanter, studerende, vikarer og nye medhjælpere, der adskilte sig fra pædagogernes. Hvor pædagoger i deres nye institution var afventende i forhold børns henvendelse og ikke tog dem op på skødet, medmindre de græd, så gjaldt det ofte for de andre, at når børn kom forbi, rakte de armene ud og tog dem op til sig. For flere af de nye medhjælpere og vikarer var der ikke de store udsving i tonnation, medmindre der var tale om en tydelige overtrædelse af orden fra børnenes side (eksempelvis at slå, at tage legetøj fra et andet barn eller kaste med ting), så blev denne overtrædelse påpeget højt og med fast stemme.

Som sådan synes der altså at være en særlig måde at afstemme sin krop, sin lyd og sit ansigt, der er særlig for pædagoger¹⁸, også selvom de er i en ny institution. Man kan sige, at det forhold, at de har relationer ind i det institutionelle arrangement, har en afgørende betydning. Der er en institutionel måde at afstemme sig i forhold til børn, gulv, tasker og skamler, som går på tværs¹⁹. På trods af

¹⁸ Jeg iagttog lignende hos flere af de garvede pædagogmedhjælpere. Ikke desto mindre har jeg ikke forfulgt det systematisk hos denne gruppe, og kan derfor ikke udtale mig derom.

¹⁹ Det skal bemærkes, at jeg iagttog andre måder at forbinde sig med børn, når disse var børnehavebørns-alderen. Her blev mimik og gestik nedtonet i forhold til mere sproglig tale.

andre typer af besværligheder er arbejdet med børnene i en-til-en relationer også det, pædagerne peger på som det nemmeste ved at skifte institution. Der er tilsyneladende en etableret infrastruktur – nogle allerede trådte fodspor, der kan gentrædes på ny – også selvom der er tale om andre børn, skamler og tasker. Som sådan er der en måde at vide, der bliver synlig i selve afstemningen i form af et tonus eller spændingsniveau for måder at træde ind i forbindelser til børn i det institutionelle arrangement. Pædagogkroppe er ikke voldsomme i deres udsving eller højlydte i deres henvendelser (medmindre man er ude i det fri, hvor der råbes på børn, som er langt væk), men de er heller ikke udtryksløse og stille. Hvis nye medhjælpere, studerende, vikarer og praktikanter kan tjene som en illustration af ofte for små udsving, så illustrerer Louise med følgende udsagn, hvad for stort udsving er:

***Louise:** Jamen det er forældre, der kommer drønende ud i garderoben og siger: 'Hej gokkelokker' og 'der har vi bassemand'. Alle sidder i en aktivitet, de er midt i, vender om, og det vælter ned med en, der sidder med noget på en hagesmæk og alt muligt andet, men det er stadig: 'Kom her bassemand' ik', og 'Lad os se, hvad du kan! Hent dit sværd.' Sådan noget et eller andet*

***Rikke:** / eller 'high five!'*

***L:** Ja, sådan et eller andet, og man prøver sådan lidt: 'Hej' og 'Eej prøv og se, du var igang med at spise.', 'Her prøv og se, I tegner ik.' Men det er forældrene, der gør det, for det kunne pædagerne eller medhjælperne aldrig finde på at gøre. (Refleksionsforum 3, 2014).*

Louise og Rikkes udsagn om forældre, der siger 'Hej gokkelokker', 'bassemand' eller giver 'high five', kan forstås som påpegning af kroppe, der i sin måde at skabe forbindelse med børn (sværd, overtøj og andet) bryder med den arbejdende konsensus. De bliver for kåde eller for vilde. For så vidt kan det være, at et barn kommer løbende i et stort smil mod sin far, og at farens 'bassemand' udgør en måde at afstemme sig affektionen i dette smil og løb, men i relation til institutionens rum, hagesmækker, tegneaktiviteter og andre børn er hans udbrud upassende. Det er netop ikke udtryk for afstemning. De former for tegn, som forbindelser mellem hagesmæk, barn og mad eller papir, tusser og barn udgør for pædager og medhjælpere, er ikke forskelle, faren (eller moren) samler op og gør til en forskel. I stedet må Louise, som hun fortæller det her, selv søge at genskabe disse forbindelser ved at rette børn hen mod maden eller tegneaktiviteten igen.

Balanceakten mellem for store og for små udsving gør sig ligeledes gældende for børn. Følgende er fra en morgensamling i Tårnet, et fast ritual hvor hele institutionen samles og synger sange, der allerede er blevet sunget med børnene på stuerne i løbet af ugen. Morgensamlingen foregår i fællesrummet, og forud er lamper blevet hejst, og alle borde og stole blevet rykket ud til siderne, så der er åben plads midt på gulvet.

Voksne og børn står op i en rundkreds for at synge sangen om 'de skøre knogler'. De bevæger den del, der synges om (eks. benet), og ryster hele kroppen på omkvædet 'de knogler, de knogler – de skøre knogler'. Alfred og Asger på ca. 2 år står helt stille i rundkredsens midte og kigger op på de børn og voksne, der dansende ryster kroppen ved omkvædet. Flere af de voksne smiler til de to drenge og laver en bevægelse ned mod dem eller rækker armen ud til

dem. Udsvingene hos voksne og børn bliver vildere, der er masser af grin. To drenge på ca. 5 år hopper rundt og ryster kroppen, forlader deres plads og skubber sig ind i midten af rundkredsen, så Alfred og Asger falder. En pædagog rækker armen ind og trækker de to små op at stå. En anden pædagog tager fat om maven på den ene af de store drenge, bøjer sig ned og får øjenkontakt. Med fast blik siger hun: 'Nej! I skal stoppe nu.' (Observationsbog 2, 2014).

Når der holdes morgensamling, sker der noget med rummet. De artefakter som lamper, borde og stole, der ellers fylder, fjernes, og der skabes plads til et fredagsritual, hvor alle samles for at synge (lave fagter og nogle gange danse). Ved denne fjernelse af artefakter og tilføjelse af kroppe og sang sker der noget: At afstemme sig tager en anden form end til hverdag, hvor man kan sidde ned og tegne, spise, spille spil, gå igennem rummet etc. Nu er mimikken om end endnu større i sine udsving end ellers hos pædagogerne, samtidig med at kroppen er langt større i sine udsving. Dette må børnenes også gerne være, således opfordres Alfred og Asger til at bevæge kroppen sammen med de voksne. Deres stillestående kiggen mødes i en invitation til selv at blive del af kroppens rystelser. Der er imidlertid en grænse. Eller man kan sige, at der synes at være en forskel på spil: En forskel mellem dans og den form for vildskab eller kådhed, som også forældrene i citatet ovenfor kan siges at være udtryk for. De to drenge hoppende rystelser af kroppen, samt det forhold at de forlader deres plads og skubber til de to små i midten, synes således ikke at udgøre legitim dans, men en vildskab der må stoppes. Når de to drenge ikke opsamler denne forskel og gør den til en forskel, må der gribes ind overfor en sådan mangel på institutionel afstemning²⁰.

6.2 At afstemme intentioner

Centralt hos Daniel Stern er pointen omkring barnets evne til inter-subjektivitet: Fremfor antagelsen om barnet der udvikler evnen til inter-subjektivitet ved i første omgang at være sammensmeltet med omsorgsgiveren uden fornemmelse for et selv (se eks. Winnicott 1971), er Sterns opdagelse, at barnet fødes med et gryende selv og begyndende evner til inter-subjektive fornemmelser. Andre har beskrevet, hvorledes selv helt små børn gennem deres krop, lyde og udtryk formår at give udtryk for indre stemninger og intentioner og afstemme eksempelvis deres indbyrdes samspil (Sommer 2002, Andersen and Kampmann 1988, Rasmussen 2016). I nærværende studie har jeg ikke fulgt enkelte børn, men jeg har også iagttaget, hvorledes Emil eksempelvis kan gå ud på gangen, begynde at gå hurtigere ind mod stuen, mens han siger: 'ahhhhh' og tager armene ud til siden. Tre børn kigger op på ham og følger ham, idet han bliver stående og griner til dem. Han vender om og gør det igen. Herefter rejser et andet af børnene sig og går ud i gangen. Hun står lidt, kigger på Emil, inden hun rækker armene ud, siger: 'ahhhhh' og løber ind mod stuen. Emil vender sig og smiler og smider sig

²⁰ Der ligger heri en oplagt parallel til dele af Laura Gilliam og Eva Gulløvs analyser omkring civiliserende institutioner (2012). Her peger de på, at det civiliserede barn i dag er et barn, der mestrer balanceakten mellem på den ene side at være 'naturlig barnlig'; og på den anden side ikke lave klare overtrædelser af institutionens regler og orden, således at det eksplicit må disciplineres. I relation til begrebet om institutionel afstemning kan man forstå det barn, der kan afstemme sig i relation til pædagoger, andre børn og institutionens rum, betydninger og artefakter, som nogle der netop mestrer (eller er på vej til at mestre) denne balanceakt.

på madrassen. Flere børn kommer til, og legen fortsætter fra gang til madras, om og om igen (O2). Et sådant eksempel kan forstås som udtryk for, at børnene uden eksplicitering af legens formål, regler eller Emils ønske om at få de andre med alligevel indebærer en inter-subjektiv relatering, hvor følelser og intentioner afstemmes og finder samklang. Samtidig vil jeg hævde, at det indebærer en afstemning i forhold til det rum, institutionen udgør, hvor madrasser er noget, man kan forbinde sig med ved at vælte, og hvor gangen (i Tårnet i alt fald) er det, man kan gå ud på, som adskiller en fra stuen og dermed den stemningsmæssigt dramatiske (men tilladte) effekt, der ligger i at komme løbende ind på stuen.

Mere markant vil jeg imidlertid pege på børnenes lyde som noget, der i måden, hvorved de tages op, hænger stærkt sammen med den institutionelle indretning. Hverdagen i Tårnet og Snurretoppen er fuld af lyde i en variation, der er svært at gengive. I mine noter står ting som 'da, da', 'uah', 'tje, du ar', 'ah u aaa' osv. Det, der på et tidspunkt slog mig²¹, var imidlertid, at de lyde, der blev taget op som en forskel, overvejende var lyde, der var forbundet med bevægelse hen mod nogle af institutionens artefakter (række hen over bordet mod kanden med vand, tage fat i en mad fra madkassen, pege på kassen med legetøjsbiler). Eller at det var lyde, hvor ansigtsmimikken/gestus var udtalt (eksempelvis lyden af gråd eller skrig efterfulgt af slag), eller hvor lyden blev forbundet med noget, der lige var blevet talt om (eksempelvis 'ja, vi skal ind til samling om lidt'). Dvs. lyde som i deres klare forbindelse med noget andet kunne forstås som udsagn, intentioner, følelser mv.²² Man kan altså på den ene side sige, at pædagoger afstemmer deres respons på barnet ikke alene i forhold til lyd, men netop i forhold til forbindelsen mellem lyd og kassen med legetøjsbiler eller tidspunktet for samling. På den anden side kan man sige, at barnet afstemmer sig selv som intentionelt subjekt i og igennem forbindelser til institutionens rum, artefakter og ikke mindst andre børn og pædagoger. Fremfor alene at tale om barnet som en størrelse der i udgangspunktet har intentioner, kan man anskue denne forestilling om et intentionelt subjekt som noget, der er indlejret i eksemplis måden, hvorved madkassen vippes, og der spørges: 'Hvad for en mad kunne du tænke dig?', eller når de voksne taler om, at de snart skal spise, og barnet siger en lyd, så svares:

²¹ At det slog mig skal forstås som udtryk for, at jeg i mine feltnoter havde været særligt opmærksom på mimik og gestik og institutionens artefakter. Når jeg kiggede i mine noter, kunne jeg se, at jeg ind imellem havde noteret børnelyde. I forhold til hvor meget lyd jeg hørte i løbet af en dag, var der imidlertid ikke meget på mit papir. På den baggrund spekulerede jeg over, hvilke lyde jeg selv registrerede; hvilket jeg kunne se hang sammen med de lyde, pædagogerne responderede på. Herfra begyndte jeg at forfølge dette 'lyd-spor' mere systematisk.

²² Her skal det påpeges, at der er forskel på, om pædagogen har en etableret relation til barnet, lyden eller tingen der peges på etc. eller ej. Når Nete i sit 'byt' sidder ved bordet, og Niels siger en lyd, der lyder af 'sæær', mens han peger på bordet, så kigger hun hen mod Dorthe, der kender Niels. Niels gentager lyd og bevægelse, og Dorthe siger: 'Skal jeg skære din mad ud?', mens hun laver skære bevægelser med hånden og tager kniven, der ligger midt på bordet (O3). Omvendt kan Dorthe selv komme til kort, når hun i Snurretoppen er 'flyver' (den der skifter alle børn om eftermiddagen). Over puslebordet er en uro med forskellige dyr, som Dorthe også har talt med andre børn omkring. Da hun skal skifte Mia fra en anden stue, peger Mia gentagne gange mod uroen. Dorthe kommer med flere forslag såsom: 'er det en giraf?', hun begynder på en sang om elefanten, der kom marcherende, men Mia kigger blot på hende uden at respondere (O1). Vigtigheden af at kende barnet, i forhold til at kunne opsamle lyden som en forskel, peger på denne måde tilbage – ikke på barnet eller lyden i sig selv – men på netop at have en historik med barnet, hvor man har talt om noget med den uro, leget en leg eller sunget en sang. Dvs. at man har trådt fodspor sammen (se også afsnit 5.3).

'Vil du med ud og gøre vognen klar?'. Dvs. hvor det at have og udtrykke intentioner er noget børn institutionelt opøves i gennem særlige ritualer eller rutiner. Pointen her er ikke at fremhæve børn som nogle uden vilje og intentioner, eller pædagoger som nogle der ikke kan forstå disse. Pointen er, at vilje og intention kan forstås som noget, der netop afstemmes i og igennem relationen - ikke alene mellem barn og pædagog, men i institutionen med dens rum, artefakter og de betydninger der er knyttet hertil. Lad mig følgende give et mere udførligt eksempel:

Jeg sidder på legepladsen. Den studerende Jill sidder på kanten af sandkassen. Tre børn bruger spande og skovle i sandet, klapper sandkager ud på kanten. Louise står ved bakken, hvor hun forleden plantede græs med nogle børn, og ser på resultatet. Andre børn er ved legehuset. Barnet Elise er kravlet op i det (lille) træ, der står på pladsen. Hun sidder med benene overskrævs og siger højlydt, smilende med ansigtet vendt mod Jill: 'Tae'. Jill ser op fra det, hun sidder med: 'Laver du kage?'. Elise kigger et øjeblik udtryksløst på Jill, men siger så: 'Sokolae'. Jill svarer: 'En chokolade kage?'. Louise, der har kigget hen på dem, idet Elise talte, blander sig nu: 'Laver du kage? Jeg synes det ligner, du klatrer i et træ'. (Observationsbog 1, 2014).

Om Elise faktisk ville fortælle, at hun bager kage eller om hendes intention var at fortælle, at hun klatrer i et træ, kan vi af gode grunde ikke afgøre. Det, der bliver synligt, er imidlertid, at Elises lyd ikke i sig selv siger den studerende eller pædagogen noget entydigt. Det er lyden i relation til træet eller de andre børns sandkage-bagning, der bliver den forskel, der gør en forskel. Det er forbindelsen Elise-lyd-sand-andre børn eller Elise-lyd-træet, de afstemmer deres respons i forhold til. Her afstemmer Louise og Jill sig forskelligt. Ved selve det at respondere på Elise kan man argumentere for, at Jill imødekommer en intention om interaktion, samtidig er det ikke sikkert, hun responderer på Elises rettethed (her forstået som det Elise muligvis ønsker at interagere om). Louise foretager med sin respons om 'jeg synes det ligner, du klatrer i et træ' en markering i forhold til Jill som studerende. Man kan forstå det som udtryk for, at Jill irrettesættes for ikke at læse barnet korrekt. Man kan også sige, at hun - på linje med eksempler i afsnit 5.4 - på den ene side udtegnes som legitim, mens hun på den anden side søges indtegnet ved eksplicit at blive gjort opmærksom på, hvilke forskelle hun bør gøre til forskelle. Altså, at når børn sidder i træer, så er det denne forbindelse til træ, der skal tages op som en forskel. Det interessante er, at uagtet hvad Elise muligvis mente at sige, så responderer hun på at være et barn, der bager kage, ved at sige 'Sokolae'. Hun falder så at sige ind i forbindelsen mellem lyden, Jills svar, de andre børn i sandkassen og giver den respons, som på andre tider kan iagttages som institutionelt ritual i forbindelse med børn, der klapper sand på kanten af sandkassen, nemlig spørgsmål og svar vedrørende typen af kagen eller hvad der er på. Som sådan afstemmer hun sig institutionelt – hun udfolder sig selv i forbindelserne mellem institutionelle ritualer, Jill og sandkassen.

6.3 Tempo og placering

I forbindelse med hverdagsstudier af livet i daginstitutioner har andre brugt et begreb om rytme. Med inspiration fra Ehn og Löfgren taler Lene Schmidt (2013, p. 51f) om 'hverdagsrytme' som et

analytisk begreb, der skal fange, at dagligdagslivet ikke alene er udtryk for gentagelse og rutine, men også improvisation. Inspireret af Lefebvre bruger Ahrenkiel m.fl. (2012, p. 95ff, 130f) 'rytme' til at begrebsliggøre, hvorledes det pædagogiske arbejde består i at skabe sammenhænge mellem børnelivets uddifferencerede dele ved at integrere det, der går forud, og det der kommer, i det der er nu. På forskellig vis søger de således at fange en særlig kvalitet ved hverdagslivet, der på den ene side handler om en tids- og stedmæssig gentagelse af gøremål, men som på den anden side indebærer en skabende karakter – hverdagen gøres hver dag på ny. I nærværende afsnit er det ikke så meget dagens gentagelse og skabelse af tid og sted, der optager mig. Snarere vil jeg kalde det de former for tempo og placering, der ligger i at falde ind i den takt, hvorfra det improvisatoriske er muligt, uden at hverdagen falder fra hinanden (se endvidere kapitel 7).

Idet pædagogerne bytter plads er det at kunne falde ind i tempoet og placere sig noget af det, de oplever som svært. De undrer sig over på den ene side at være velkendte med madvogne, bleer, toiletter og alle de institutionelle rutiner sådanne artefakter er en del af. På den anden side oplever de at have svært ved at falde ind i disse rutiner. Som beskrevet i afsnit 5.5 er tid og sted ikke alene udtryk for en objektiv og universel angivelse, men indebærer et moralsk og socialt kodeks for, hvad man forventes at gøre. Det er i den forbindelse Rikke siger: 'Jeg har svært ved at vide, hvor jeg skal være.' Nete udtrykker ligeledes denne forventning knyttet til dagens tempo og placering, når hun i et interview kommenterer sine egne handlinger med: 'Er det skide irriterende, at jeg står og putter i opvaskemaskinen nu? Skulle jeg have rendt ude på legepladsen?' (N2). Et par dage inde i sit 'byt' taler Dorthe om det således:

***Dorthe:** Jeg er dødforvirret, og jeg er stadigvæk dødforvirret, og jeg ville ønske, at jeg var lidt mere afklaret til, vi skulle sidde og snakke sammen, men det er jeg overhovedet ikke*

***Maja:** / men altså, og det er fint med mig*

***D:** (griner) Jaja*

***M:** Hvad er det for en forvirring? Prøv at snak om den*

***D:** (suk) Jamen altså jeg / jeg reagerer meget på stemning også ik'. Vi har lige snakket om det med nogle børn ik' og situationer og afkodning af de voksne, hvad er rigtigt her, og hvad gør man, når man siger sådan, og hvad forventer man, når man gør sådan, eller når situationen er sådan. Så jeg har tænkt lidt over / altså jeg er næsten ligeså meget iagttagende, som du er på hele hverdagen her*

***M:** Prøv at sige noget om, hvad det er / det der med afkodning af situationer, kan du give mig nogle konkrete episoder, hvor du sådan tænker 'det her' / 'her er noget, hvor jeg fornemmede nogle koder, men ikke ved'. Altså nogle af de der ting*

***D:** Jamen det er for eksempel der i de der / ikke skift men overgange fra, at nu skal vi vaske hænder, nu skal vi til bords, og nu skal vi ud på legepladsen sådan / der kan jeg ikke helt finde ud af, hvor tjept det skal gå, eller hvor meget tid vi har. Hvor langsomt eller hvor roligt det skal være, for min virkelighed er bare en helt anden. (Dorthe, Interview 2, 2014).*

Dorthe peger her på hendes vanskeligheder med at afkode en forventning til hende. En forventning hun kobler sammen med, at hun reagerer på stemninger. Som sådan er det muligt at forstå hendes udsagn som udtryk for, at hun mærker forventningen som en stemningsmæssig kvalitet. Muligvis

opfanger hun en eller flere lyde, lugte, udsving i bevægelser, artefakter eller mimik, uden at hun er i stand til at forbinde det og give det tilbage i en anden modalitet. Hun kan så at sige ikke stemme sig ind på, hvor hurtig eller langsom hun skal være i de typer skift eller overgange, der foregår. Man kan sige, at hun ikke helt kan finde takten, og at dette er med til at gøre hende 'dødforvirret'. Hun synes på den ene side at være opmærksom på, at der er noget, hun skal afkode, men på den anden side fornemmer hun ikke selv, at hun har fanget, hvad det er. Man kan sige, at hun mangler referencer ind i den infrastruktur, der gør det muligt for hende at opfange de forskelle, hun skal gøre til en forskel.

Der synes altså at være en måde at placere sig i det institutionelle rum, som igen er forbundet med tempoet for, hvor hurtigt eller langsomt en sådan placering og gøremål skal foregå. Noget der ikke alene kan aflæses ud af urets indstilling eller af de udfyldte aktivitetsplaner, som både Tårnet og Snurretoppen udfylder hver dag. Dette forhold mellem tempo og placering har stemningsmæssige kvaliteter, som er svære at beskrive med ord – de opfanges og fornemmes. 'Venten' kan udgøre et eksempel på at indkredse en sådan kvalitet. Tidligt i mit feltarbejde bemærker jeg, at pædagogerne relaterer sig til børn i garderoben på særlige måder. Ofte sidder de på gulvet og følger barnet med øjnene, mens de opfordrer til at tage eksempelvis flyverdragten på. Herefter lægger de flyverdragten fladt ned på gulvet, og hjælper barnet til at sætte sig oven på den. Når barnet herefter forsøger at putte benet ned i det ene bukseben, holder de lidt i buksebene, såfremt det ikke er åbentstående; eller de trækker lidt i det, hvis barnet flere gange har moslet med benet i buksebenet. Undervejs kigger de løbende på barnets bevægelser, og hvis barnet kigger op, siger de opmuntrende ting som 'ja, det er rigtigt, benet skal derned.' Når flyverdragten er på, tager de fat nederst, hvor lynlåsen starter, holder den ud og siger ting som: 'så træk du til.' I mine feltnoter har jeg flere gange noteret dette som, at 'de venter'. Der synes således at være en særlig stemningsmæssig kvalitet på spil i disse seancer, som jeg umiddelbart har opfattet som en venten. Ikke alene forstået som at pædagogen venter på, at barnet og flyverdragten skal forbinde sig, men ligeså meget at barnet og flyverdragten kan gøre ophold og afvente pædagogens trækken, holden eller opmuntrende ord. Tempoet er med andre ord afstemt som bevægelser, blikke og mimik mellem flyverdragt, barn og pædagog. Nogle gange lægger barnet sig ned, gnider sig i øjnene eller klynker, og her synes venten at ophøre: Tempoet stiger, idet de gensidige ophold i bevægelser stopper. I stedet tager pædagogen barnet på skødet og fører benet ned i dragten, aer barnet over håret, lugter til dets bagdel etc.²³. Den stemningsmæssige kvalitet i denne type af venten synes at være påskønnet i betydningen at pædagogerne opfatter den som 'stille og rolig', samt at udsvingene hos pædagoger såvel som børn er inde for spektrummet, jeg har beskrevet i afsnit 6.1.

²³ I interview og refleksionsfora kommer flere af pædagogerne selv ind på forholdet mellem børn og overtøj. Rikke taler om, at hun ind imellem er uenig med andre af sine kollegaer, der kræver at børnene selv tager tøj på i situationer, hvor Rikke ikke mener, at børnene magter det på pågældende tidspunkt (O2). Ligeledes taler Louise om, at hun i garderoben, som i andre sammenhænge, kan være i tvivl om hvilke forventninger, hun kan stille til barnet, fordi som hun siger: 'jeg kigger ikke på, hvad barnet kunne i går, men hvad det kan i dag' (O1). Denne afgørelse af dagsform skal igen forstås i forbindelse med baggrundshistorier såsom tidligere iagttaget tegn på træthed etc. Hvornår tempoet stiger og tager en anden form kan forstås i forhold til sådanne forbindelser.

Derimod noterer jeg mig andre gange, at der er en stemningsmæssig kvalitet i rummet, hvor energien synes på nippet til at blive ukontrollerbar. Når jeg i mine noter prøver at efterspore, hvad dette handler om, kan jeg se, at det ofte drejer sig om tidspunkter, hvor der skal til at ske dét, Dorthe ovenfor kalder et skift eller en overgang. Dvs. hvor der eksempelvis skal vaskes hænder, fordi der skal spises, men når alle børn er sat op, så er madvognen ikke kørt ind. Helt konkret er udsvinget hos børnene stødt opadgående, både i form af kroppe der bevæger sig rundt (eksempelvis på stolen og ind over bordet), og i form af lyd der stiger. Ikke nødvendigvis som gråd, men som 'uah, naaa', hænder der trommer på bordet mv. Pædagogerne omtaler det selv som uro, og taler også om det som en venten. Da Nete er i gang med sin første uge i Snurretoppen, sidder hun en formiddag alene på stuen. Pædagogmedhjælperen er i gang med at skifte børn og har sagt, at Nete kan gå i gang med at rydde op, inden de om lidt skal ud i årsgrupper og lave aktiviteter. Nete og børnene er færdige med oprydning, og børnene går lidt rundt omkring. Udsvingene stiger, og Nete siger til mig: 'Se, nu ved jeg jo ikke, hvad der virker her.' Jeg spørger, hvad hun mener, og hun siger: 'Jamen er det lige at synge 'En elefant kom marcherende'.' Jeg siger 'virker i forhold til hvad?'. Og hun svarer: 'Jamen til den her venten.' (O3). Hvor den tidligere beskrevne 'venten' er udtryk for, at tempoet gerne må trækkes ud, så børneben og flyverdragter har tid at forbinde sig; så er denne 'venten' en tid, der er for langtrukket, og hvor børns egne måder at forbinde sig (med kopper, opryddet legetøj eller hinanden) helst skal undgås. Der er som sådan en stemningsmæssig kvalitet, der kalder pædagogen til handling. Initiativet med en sang er i den forbindelse ret gennemgående som en måde at samle tempoet i en (i bogstaveligste forstand) fælles takt.

6.4 Mættede vendinger

En af de interessante fund ved pædagogernes bytten plads er, at som pædagoger med relationer ind i det daginstitutionelle arrangement opfanger og bemærker de stemningsmæssige kvaliteter. Deres relationer ind i feltet indebærer, at de ved, de skal opfange noget. Men de har svært ved at opfange og agere i forhold til dette noget 'helt præcist' (som Louise udtrykker det i afsnit 4.5). De har svært ved at foretage en afstemning, så den falder helt i hak. Man kan sige, at allerede trådte fodspor fungerer som et net af referencer, der dels gør det muligt for dem at træde ind i nye forbindelser med børn på en institutionelt afstemt måde (se afsnit 6.1), dels gør det muligt for dem at vide, at de ikke 'helt præcist' ved. De mangler præcise referencer. De opfanger forbindelser, uden selv at kunne forbinde sig på samme måde som hvis de allerede havde stabiliserede relationer i den pågældende institution.

En af de første dage Louise er i Snurretoppen, sidder hun i fællesrummet sammen med børn, en medhjælper og en pædagog. Klokkeren er lidt over 11, og Louise har forinden kigget på uret, grinet og sagt til mig, at der er helt kuk i hendes indre ur, for hun synes, at de skal være i gang med at skifte børn nu. Pædagogen siger noget til medhjælperen, som herefter går ud af rummet. Pædagogen begynder at rydde papir hen på hylden og stille tusser, børn ikke tegner med, på plads. Herefter går hun ud i køkkenet for at ordne noget. Louise bliver siddende tilbage og siger ud i luften: 'De siger vel, hvad der skal ske.' Lidt senere kommer pædagogen ind igen og siger til børnene, at 'Nu skal de altså rydde op!'. (Observationsbog 2, 2014).

På samme måde som hos Dorthe i afsnit 6.3 kan man fortolke det således, at Louise her fornemmer noget ('De siger vel, hvad der skal ske'), men hun fanger ikke, hvad det 'noget' er. Set retrospektivt er det muligt, at Louise skulle have begyndt at rydde op, herunder sat børnene til at rydde op. Sagt anderledes, hun skulle have opsamlet det tegn, som pædagogen i forbindelse med uret, papir, tusser og hylden udgør. På samme måde som Dorthe taler om, at hendes 'virkelighed er en helt anden', er Louises ur også et helt andet (der er helt kuk i det), og hun forbinder sig ikke med børn, papir, tusser og hylden. Som sådan formår Louise ikke at falde ind i tempoet (og gøremålet) for det, der burde foregå - det der andre gange omtales som 'lige så langsomt at begynde at rydde op'. På andre tidspunkter når Dorthe eller Louise spørger til, om de skal begynde at skifte, sætte børn op til bordet, vaske hænder etc., får de at vide: 'ja, lige så langsomt' eller 'ja, du kan begynde stille og roligt'. Disse vendinger er sagt som om, de er klargørende, men de er, hvad jeg vil kalde *mættede vendinger*. De er mættede med en form betydning (i dette tilfælde et tempo), som er umulig at overføre, medmindre du selv har relationer til det, der foregår.

Men Louise oparbejder gradvist mere stabiliserede forbindelser ind i Snurretoppen, særligt i sammenhæng med Rikke. I slutningen af hendes anden uge er hun i fællesrummet med Rikke, hvor de har lavet årgangsaktivitet.

Flere børn sidder og tegner. Rikke tager et tæppe, de har brugt, folder det sammen og siger noget om at rydde sammen. To børn spørger mig, om de må få et stykke papir. Jeg kigger på Louise og spørger, om vi kan nå det, eller om der skal ryddes op. Hun er selv gået i gang med at putte ting op i en kurv. Hun ser over på Rikke og siger: 'Ja, jeg tror vi skal til at rydde op'. Rikke svarer: 'Ja, ligeså langsomt.' Louise kigger herefter tilbage på mig og de to børn og siger: 'Ja, så kan I godt nå lidt'. Senere taler jeg med Louise, hvor hun siger, at det går bedre nu, men at i starten var det så svært at vide, når nu de andre eksempelvis siger, der skal ryddes op, men så går i gang med at tømme opvaskemaskinen, og nogen børn tegner stadig. Hun siger, at hun havde svært ved at vide, hvad rydde op egentlig betød. Jeg kommenterer, at i dag vidste hun, hvad langsomt betød. Hun griner og siger, at hun kan mærke, hun er mere inde i det nu. (Observationsbog 2, 2014).

I ovenstående klip er det Rikke, der fungerer som 'spil-styrer', men Louise kan netop afstemme sig i forhold til Rikke, børn, papir, tusser etc. Hun kan afgøre, om børn kan nå at tegne, og selv kan hun gå at rydde ting op i en kurv. Rikkes kommentar om 'lige så langsomt' udgør det, jeg kalder en mættet vending. Det er mættet med en betydning, som i dette tilfælde er forståelig for Louise. Sætningen formidler et tempo, som Louise kan forbinde sig med, og som gør det muligt for hende at handle. Hun kan falde ind i takten. Dette kan forstås som udtryk for, at hun, som hun selv formulerer det, 'er mere inde i det nu.' Selve sætningen 'lige så langsomt' giver således ikke meget mening, og som udefra stående er det svært at se, hvordan det berettiger til ny tegneaktivitet. På dette tidspunkt har Louise imidlertid oparbejdet mere stabiliserede forbindelser ind i Snurretoppen og er dermed i stand til at opfange den forskel, der ligger i vendingen.

Andre eksempler på mættede vendinger, der går igen, er: 'vi skal til at lukke ned', 'der er lyd' eller 'har du bordet?'. I disse tilfælde er tempoet ikke det primære, men opmærksomheden på en

placering i relation til et gøremål. 'At have bordet' indebærer således ikke fysisk at holde på det, men at sidde ved de børn, der sidder ved det, og forbinde sig med dem indenfor den arbejdende konsensus. Ligeledes betyder 'lyd', at man placerer sig anderledes: at man efterlader det, man er i gang med, og forbinder sig med krybber og vågne børn.

6.5 Opsamling

Selvom pædagogerne bytter plads, udviser de i forbindelsen til børn en måde at *afstemme* krop, lyd og ansigt, der går på tværs af institutioner. Der er tilsyneladende en etableret infrastruktur – nogle allerede trådte fodspor der kan gentrædes på ny – også selvom der er tale om andre børn i en anden institution. Som sådan er der en måde at vide, der bliver synlig i selve afstemningen i form af et tonus eller spændingsniveau for måder at træde ind i forbindelser til børn i det institutionelle arrangement. Pædagogkroppe er ikke voldsomme i deres udsving eller højlydte i deres henvendelser, men de er heller ikke udtryksløse og stille. Gennem mimik, tonation og gestik gives stemninger tilbage til barnet i en institutionelt tilpasset samklang. Med begrebet *institutionel afstemning* peges der på, at afstemningen ikke alene kan forstås som en inter-subjektiv relatering, men at den hele tiden må ses i forbindelse med de artefakter, rum, ritualer og betydninger, der gør sig gældende i en institution. Afstemningen er ikke to-dimensionel mellem barn og pædagog, men foregår i en mangetydighed, der trækker linjer ind i afstemningen.

Idet pædagogerne bytter plads, bliver det endvidere synligt, at de som pædagoger med relationer ind i det daginstitutionelle arrangement opfanger og bemærker stemningsmæssige kvaliteter omkring *placering og tempo* i samarbejdet med de andre pædagoger. Der synes således at være en måde at placere sig i det institutionelle rum, som igen er forbundet med tempoet for, hvor hurtigt eller langsomt en sådan placering og gøremål skal foregå. Noget der ikke alene kan aflæses ud af urets indstilling eller af de udfyldte aktivitetsplaner, som både Tårnet og Snurretoppen udfylder hver dag. Dette forhold mellem tempo og placering har stemningsmæssige kvaliteter, som er svære at beskrive med ord – de opfanges og fornemmes. Pædagogernes relationer ind i det daginstitutionelle arrangement indebærer her, at de fornemmer noget uden at kunne opfange og agere på det som tegn. De har svært ved at foretage en afstemning, så den falder helt i hak. De opfanger forbindelser, uden selv at kunne forbinde sig på samme måde som hvis de allerede havde stabiliserede relationer i den pågældende institution. Man kan sige, at de mangler præcise referencer ind i den infrastruktur, der gør det muligt for dem at opfange de forskelle, de skal gøre til en forskel.

7 Pædagogisk fleksibilitet

Vi lever i en tidsalder, hvor omstillingsparathed og fleksibilitet er udråbt til centrale dyder for det moderne arbejdsmenneske (Brinkmann 2014, Sennett 1999). I mit møde med Snurretoppen og Tårnet lyder der et ekko af sådanne dyder. Jeg får eksempelvis at vide, at de glæder sig til at have en forsker på besøg, fordi de 'elsker forstyrrelser', der kan gøre dem klogere, at de er meget 'forandringsorienterede', og at det bliver sundt for dem at bytte plads og komme ud af deres 'comfortzone'. I løbet af mit feltarbejde tænker jeg tilbage på disse indledende præsentationer (eller forsikringer, jeg som forsker fremkalder), fordi der synes at være noget forunderligt i, at det forandringsorienterede og fleksible forbindes med, at der sker noget andet end hverdagen – at det er hændelser, der bryder den. Når hverdagen brydes – af nye pædagoger der kommer til – synes noget af den fleksibilitet, jeg ellers ville karakterisere dele af arbejdet ved, nemlig at være mindre fremtrædende²⁴.

Selve ordet fleksibilitet opstår i det engelske sprog i det 15. århundrede og henleder til den kapacitet træer udviser til at bøje sig for vinden, men samtidig finde tilbage til sin oprindelige form (Sennett 1999, p. 47). Som sådan handler det fleksible ikke om, at alting forandres, men at noget kan bøjes uden at miste sin form. I sin tale med andre pædagoger i løbet af dagen eller til mig i refleksionsfora, bruger Rikke begrebet 'omdirigering'. Hun kan eksempelvis finde på at sige 'så omdirigerer vi lige ruten'. Omdirigering udtrykker, at det, man er i gang med, må bøje sig i en anden retning end tiltænkt. At man må gribe og ordne hverdagens mange elementer på en ny måde. Andre af pædagogerne taler om børnenes dagsform, eller at det, der virkede i går, ikke nødvendigvis gør det i dag, og så må man gøre noget andet. Pædagogerne har på denne måde et vokabular til at udtrykke en fleksibilitet i det pædagogiske arbejde. En fleksibilitet der vel at mærke ikke indebærer, at arbejdet så at sige kommer ud af form. Flexibiliteten er en del af arbejdet. Man kunne tilmed sige, at den er det, der konstituerer bevægelserne i mangetydighedens mellemrum. Omvendt indebærer pædagogernes bytte med hinanden, at der opstår et brud med vante relationer, hvor det forandrede potentielt kan få infrastrukturen i mangetydighedens mellemrum til at smuldre og miste sin form.

7.1 At kunne bøje hverdagens regler

Som beskrevet i afsnit 4.2 kan man forstå pædagogisk viden som noget, der udfolder sig i mangetydigheder mellem livsmoraler bygget op om institutionens funktionalitet, officielle formål og teorier omkring børn og udvikling. Det vidende som noget, der forgår i mellemrum, handler om det væld af forbindelser, der skabes og er skabt eksempelvis mellem den spisemæssige funktionalitet, der ligger i madkasser, plastikkopper, bordplaner og i teorier om små børns

²⁴ I en interviewundersøgelse med vuggestuepædagoger peger Maja Røn Larsen og Anja Hvidtfeldt Stanek (2015, p. 7ff) på noget af det samme. De konstaterer således, at der på den ene side er tale om en daglig rutine af gøremål, på den anden side en foranderlighed og fleksibilitet forbundet med normering, vejr-situation, konkrete børn etc. De pointerer, at fremfor modstridende kan rutinen muligvis betragtes som en forudsætning for foranderligheden og fleksibiliteten.

nysgerrighed og sansende omgang med verden. Følgende vil jeg give et eksempel, der peger på de former for pædagogisk fleksibilitet, der kan ligge heri.

Det er frokosttid på stuen i Snurretoppen. Alle børn sidder ved bordet. Medhjælperen Julie kommer ind og bytter med en studerende, der herefter går ud. Rikke sidder med Katrine på skødet. Katrine er lige startet i Snurretoppen og har grædt det meste af i går og i dag med. Rikke sidder nu og prøver at give hende mad, men Katrine bliver ved at græde. I den ene bordende begynder Bastian at klappe med hænderne i bordet, han kigger på sin sidemakker Frida, som også starter trommelyden. De griner lidt til hinanden og trommer videre. Rikke ser på Katrine, der har blikket fæstnet ved de trommende hænder. Hun er holdt op med at græde. Julie, der sidder og taler med et barn, vender sig ved den stigende tromme-lyd, trækker vejret ind (som i klar til at sige noget), men Rikke holder en hånd op. Hun peger ned på Katrine, der stadig følger de trommende hænder. Rikke siger 'Schh Julie - ikke sige noget'. Både Julie og Rikke ser nu frem og tilbage mellem Katrine og de trommende børn og smiler. (Observationsbog 1, 2014).

I Snurretoppen er der en regel om, at man ikke må tromme i bordet under maden. Reglen kan forstås som en livsmoral, i betydningen at børn bør lære at spise pænt (herunder ikke forstyrre andre børn, så de ikke kan koncentrere sig om maden). Moralen knytter sig til en funktionalitet, der dels omhandler børns civilisering (Gilliam and Gulløv 2012), og dels omhandler institutionens forpligtelse på børns daglige behov for føde (Plum 2014, kap. 4). I ovenstående bøjes denne regel imidlertid. Frida og Bastian (som ofte starter tromme aktiviteten, og ofte bliver irettesat) får nu lov at fortsætte. Rikke ser ned på Katrine, hendes forbindelse til de trommende hænder og ikke mindst den ophørte gråd. Selvom lyden af trommende hænder kalder på Julies handling (der trækker vejret ind), forbindes hun via Rikke ind i Katrine-tromme-ingen gråd, og fælles iagttager de nu Katrines optagethed af det, der foregår. I episoden bøjes på denne måde en af hverdagens regler til fordel for en stabilisering af andre elementer. Det bliver Katrines blik, den ophørte gråd og den optagethed af andre børn, dette kan tolkes som udtryk for, der gribes om og får forrang. Senere eller næste gang der spises, bliver Bastian og Frida sikkert irettesat igen, men reglen har vist sig ikke at være rigid, den kan bøjes, hvis andre elementer i den dagsinstitutionelle hverdag kalder på at blive stabiliseret på andre måder. Disse former for bøjning vil jeg kalde pædagogisk fleksibilitet. Det er en måde, hvorpå der kan ageres i mangetydighedens mellemrum. En måde hvorpå infrastrukturen kan antage forskellige ruter, så elementer kan optages og momentvis stabiliseres på nye måder.

7.2 Når det stabile bliver ustabil

Idet pædagogerne bytter plads, er ovenstående fleksibilitet ikke fremtrædende. Snarere synes regler og rutiner at være noget, der konsekvent spørges til for at efterleves. Følgende er fra en frokosttid i Snurretoppen. Louise er i gang med sin anden uge, og er i dag sammen med Laila, der normalt er medhjælper på en anden stue.

Alle børnene sidder ved bordet. Laila ser over på Louise og spørger, hvad de plejer at gøre. Louise svarer, at der er det med ørene. Hun tager selv fingrene op til ørene, og børnene følger trop. Da alle sidder sådan [så ingen piller ved deres mad], ser Laila ned på pigen Sille: 'Hvad nu? Er det noget med vi tæller til 3?'. Sille bekræfter, og da der er talt til tre, går de i gang med at spise. Undervejs spørges børn til regler, såsom om man må spise pålæg uden rugbrød, starte på nye madder uden at have spist den første etc. Da de første børn har rejst sig, og Oskar skubber skamlen, han har siddet på, hen i hjørnet, smiler Louise til ham: 'Det var godt Oskar! Skulle den derind?'. Hun vender sig ned og taler med pigen Cornelia, om det er dét, man gør, når man er færdig. Da de første børn har rejst sig fra bordet, sidder jeg på gulvet. Nogle børn har spurgt, om jeg vil synge, og vi sidder på madrassen. Jeg bemærker, at der er meget uro og gråd i dag fra de mindste. Rikke kommer ind af døren og rækker hænder ud, så børn følger med hen på madras. Vi sidder nu flere og synger. Barnet Noah har siddet på mit skød undervejs, og da jeg skal rejse mig, og siger jeg skal på toilettet, rækker Sille armene ud og siger: 'Skal jeg tage ham?'. (Observationsbog 3, 2014).

Selvom Louise ikke har været i Snurretoppen mere end en uge, spørger Laila, som ikke er vant til at holde frokost på denne stue, hende, hvad de 'plejer'. Rutinerne omkring spise-ro og fælles start plejer at være bundet op på 'det med ørene'. Og da alle sidder med hænderne ved ørene, er det pigen Sille, der hjælper Laila med det næste trin i rutinen, nemlig at tælle til tre, hvorefter alle må spise. I situationen bliver Sille såvel som andre af de lidt større børn væsentlige, i forhold til at holde de normale rutiner kørende. Dels bliver det dem, der spørges, dels viser de selv gennem deres handlinger, hvilke måder at ordne og forbinde sig (med skamler og børn på skød), der er kutyme her. Det er i den forbindelse interessant, at jeg noterer mig stigende uro og gråd, samtidig med at jeg af børn opfordres til at synge. Jævnfør afsnit 6.3 kan man forstå denne efterspørgsel på linje med de iagttagelser, jeg ellers har gjort mig, hvor sange bliver en måde at samle tempoet og etablere fælles takt i en uopræget situation. Ligeledes udgør Silles forespørgsel om 'skal jeg tage ham?' en forespørgsel, der til forveksling ligner pædagogers respons på en lignende situation. Man kan som sådan forstå børnenes måde at forbinde sig med Louise, Laila, mad, skamler, gråd og uro som den form for institutionelle afstemning, der kompenserer for Louise og Lailas problemer med at falde ind i tempo og placering. Relationen mellem børnene og Laila og Louise bliver central i forhold til at stabilisere det foregående i en nogenlunde genkendelig måde at ordne hverdagen på. De faste pædagoger og medhjælperes fravær kan således forstås som en fjernelse af centrale elementer i en infrastruktur, der nu bliver ustabil. Væk er den usagte koordinering og forståelse, der ligger i tegnenes udveksling, væk er forbindelser til baggrundshistorier, væk er dækningen af hinandens linjer og væk er det mønster af fleksibilitet karakteriseret ved momentvise optagelser og stabiliseringer af elementer på nye måder, som jeg pegede på i forrige afsnit. I stedet er der her tale om, at Louise og Laila bindes ind i en skrøbelig infrastruktur gennem børnene og ved at finde tilbage til de regler og rutiner, der kan give en form for fasthed.

Hvor spørgen til regler og rutiner udgør én måde at forsøge at genvinde det stabile, udgør fastholdelse heraf en anden. Dette er særligt fremtrædende, idet Louise bytter til Snurretoppen. Louises 'byt' falder sammen med ferie og sygdom i personalegruppen. Da Rikke, som skal være

Louises nye makker, endvidere har en tværgående funktion og dækker andre huller, kommer Louise til en stor del af tiden at arbejde sammen med vikarer, studerende eller medarbejdere fra andre stuer (se endvidere afsnit 3.3). Der er med andre ord tale om mange nye elementer – uden relationer - på stuen. Regler bliver i den forbindelse italesat og appelleret til på en anden måde, end hvad vanligt er i Snurretoppen. En af dagene arbejder Louise eksempelvis sammen med en vikar, der har været tilknyttet huset nogle måneder. Det er frokost på stuen, og i min bog bemærker jeg, at der hos vikaren bliver holdt mere fast på regler, og at tonnationen i dag er mere hård og bestemt, end jeg tidligere har iagttaget. Eksempelvis siger hun: 'Nej du skal ikke sidde og spille' til et barn, eller hun udbryder: 'Nej Noah! Hvis du ikke spiser ordentligt, så er du færdig', idet Noah sidder og smuldrer sin mad. (O2). Det interessante her er, at vikaren for så vidt kaldes til handling på noget, der minder om, hvad jeg har set pædagoger og faste medhjælpere gøre – hun forbinder sig med det smuldrede brød og kategorien 'færdig' (se afsnit 5.1). De forbindelser, jeg ellers har iagttaget mellem spand med vand med klude og den anden pædagog, er imidlertid ikke til stede. Ligeledes er måden, hvorved hun forbinder sig, anderledes. Hvor smuldret brød, klude til at tørre om munden og stigende lydniveau udgør et tegn på 'færdig', der eksekveres ved: 'Jeg tager lige din mund', 'Er du ved at være færdig?' eller 'Vil du gerne ned at lege?', så bliver 'færdig' her en trussel til at få barnet til at spise 'ordenligt'. Som sådan kan man forstå vikarens handlinger som udtryk for et forsøg på at stabilisere det foregående i forhold til Snurretoppens regler og rutiner. Det har imidlertid ikke den mere vante fleksible karakter, hvor smuldret brød, stigende lydniveau og en spand med vand og klude fungerer som tegn på, at den moralske og sociale orden kan antage en anden form (hvor man må rejse sig fra bordet og gå ned at lege). I et refleksionsforum med Dorthe og Nete taler vi om det faste og fleksible således:

***Nete:** Altså jo fastere fundamentet er, jo mere fleksibel kan man faktisk tillade sig at være*

***Maja:** / det er min opfattelse*

***N:** fordi man ved, at fundamentet er her, så 'ja-ja nu går vi lige til højre, men så ryger vi ind igen' ik'*

***M:** ja, det er ihvertfald lidt det, jeg tænker, efter jeg har set Louise her i forhold til at se dig her; hvor jeg tænker, der var der det der med - som I selv siger - hvem har styring på denne her situation, så bliver der / altså jeg så meget, at regler blev sådan, lad os kalde dem hårde. Forstår I hvad jeg mener? Ikke nødvendigvis at de var konsekvente. Forstår du? Og det er jo en eller måde at prøve og holde fast i noget, som der muligvis ikke er - lad os nu kalde det et relationelt netværk - der holder fast i*

***Dorthe:** men det er sjovt, for det kunne jeg mærke med det samme, jeg kom tilbage [fra at have byttet med Louise]*

***M:** prøv at sig noget om det*

***D:** det kunne jeg bare mærke på tonen, også på en af de studerende, at den var simpelthen så negativ hård, og jeg fik helt ondt i maven af det. Og jeg tænkte, at sådan skal det ikke være, og jeg kunne også sådan mærke det på nogle andre, hvor altså vi fik snakket om det. Hvor at det lå mig meget på sinde og få vendt den der negative tone til at fortælle, hvad man gerne ville have istedet for. (Refleksionsforum 4, 2014).*

Dorthe påpeger her, at der er en måde at ordne – og som sådan forbinde sig med – børn (hagesmækker, brødkrummer, flyverdragter etc.), der er legitim, og en der er for hård og negativ. Læg mærke til, at det således ikke er selve reglerne eller rutinerne, der opfattes at være gået skævt. Det er afstemningen eller måden at forbinde sig: Det er at tale hårdt, bestemt og give påbud, fremfor at invitere og opfordre. Man kan sige, at det er det stemningsmæssige møde, bøjeligheden og blikket for andre måder at stabilisere det foregående, som synes at mangle. Det er det vidende som fleksible bevægelser i mangetydighedens mellemrum, der er fraværende. Og nærværet af at kalde til orden gennem reglernes entydige disciplin, der opponeres imod. I Tårnet oplever Rikke delvist det samme, idet hun er ude for, at den faste medhjælper bliver syg. Her indtræder den studerende som den, der håndhæver, hvor mange madder man skal spise, eller hvilket tøj børnene skal have på ud. I refleksionsforum med Louise og Rikke, giver de udtryk for, at der ikke blevet taget ansvar i løbet af dagen, og at styringen blev lagt over på Rikke, som ikke kender til Tårnet (R3). Set fra en anden vinkel kan man imidlertid forstå såvel vikarens som den studerendes mere strikte fastholdelse af regler som udtryk for en ansvarstagen ift. at skabe en eller anden form for stabilitet. Såfremt man netop ikke har de relationer, der gør man kan opfange og omsætte tegn, bliver regler i stedet dét, der kan skabe en form for 'fundament', som Nete udtrykker det.

I deres bog om intuitiv ekspertise beskriver Dreyfus og Dreyfus (1986), hvordan man kan forstå den intuitive mestring som en helhedsorienteret handling, hvori personens opmærksomhed ikke er ved enkelte dele eller deres sammenhæng, men hvor de formår at fange og differentiere i situationens kompleksitet. Som eksempel starter man med at køre bil ved, at man tilegner sig og følger præcise regler og forskrifter (teoribogens viden). Først senere i forløbet bliver man så at sige ét med bilen – man bliver i stand til at improvisere, fange situationens kompleksitet og handle adækvat på den. Dreyfus og Dreyfus taler om enkeltpersoner, men deres pointer kan for så vidt tegne en forståelsesramme omkring dét, der foregår, når ikke alene pædagogerne bytter plads, men også faste medhjælpere eller andre pædagoger er fraværende. Stuen som sådan synes at falde tilbage på forskrifter og enkelt dele (eksempelvis smuldrer brød), fremfor at kunne differentiere og opfange forskelle, dvs. opfange de elementer der i deres forbindelse udgør et tegn. I infrastrukturens ustabilitet synes den pædagogiske fleksibilitet således at være begrænset. Som om det overhovedet at holde sammen på de nye elementer (byttede pædagoger og nye medarbejdere) er ved at bøje det ud af form. Fremfor det mønster der gør sig gældende i mangetydighedens mellemrum, bliver det vidende her noget, der refererer tilbage til regler. Som sådan bliver regler og rutiner den centrale passage for det at vide.

7.3 Overbelastning

Ovenstående beskrivelse af en bøjning kan forstås som en overbelastning – at infrastrukturen bliver så skrøbelig, at den er ved at falde fra hinanden. Louise beskriver, at hun i Snurretoppen ofte havde en følelse af, at 'det hele, det smuldrer' (R1). Medhjælperen Julie, der har været i Snurretoppen i flere år, er den første uge sammen med Louise noget af tiden, og oplever flere gange at være den eneste faste på stuen. Hun siger:

Julie: *Ja hun [støttepædagogen] var næsten også lige, altså sådan forholdsvis ny, og som man også skulle sætte ind i noget, og det skulle man også med alle de andre [nye studerende] ik'. Og ja så med Louise der kommer, som man så også skal sætte ind i noget, og det var simpelthen bare for meget altså, det kunne jeg bare mærke 'hold nu op', det magtede jeg nærmest ikke*

Maja: / så du var træt?

J: / jeg var træt

M: / eller du var vred eller du var?

J: / ja altså irriteret, ikke vred, men irriteret over at: 'årh ikke mere', altså nu kan jeg ikke rumme mere

M: / nej det der mere... Prøv, hvad er det, der sker, når der kommer en ny?

J: / jamen, det er det der med, at du skal sætte dem ind i tingene, at det ikke bare glider automatisk, netop som man plejer. Altså det der med - som du sikkert også ser på - at når jeg gør sådan, så er der en, der gør sådan. Og sådan er det bare. Altså, man behøver ikke... og hele tiden... og jeg følte, at jeg var den eneste inde på stuen, der egentlig vidste, hvordan det plejede at være, og det var hårdt at skulle hele tiden være alle steder, altså ikke fordi jeg fysisk var der, men jeg skal hele tiden holde øje med: Og hvad med klokken, og nu skal vi også huske og spise, og vi skal også huske, at vi skal ud og vaske fingre. Alle de der ting, som egentlig virker som småting, men det er rigtig meget i en hverdag, som bare skal glide ik' (Julie interview 1, 2014).

Julie beskriver her den form for overbelastning, det udgjorde for hende, at være den der (som beskrevet i afsnit 4.5) skulle 'dække alle linjer'. Og hvor den form for opsamling og ageren på tegn, som hun er vant til sker ('når jeg gør sådan, er der en der gør sådan') ikke forekom. Tingene gled netop ikke automatisk, for Julie var, som hun formulerer det, den eneste der 'egentlig vidste'. Formuleret anderledes kan man sige, at de relationer, der til hverdag holder infrastrukturen på plads, var blevet så ustabile, at det var ved at falde fra hinanden. Julie skulle hele tiden forsøge at skabe forbindelser mellem de nye medarbejdere og hverdagens mange elementer, således at det ikke faldt helt fra hinanden. Senere i interviewet udtrykker hun, at Louise må have følt sig 'meget ensom' i sin tid i Snurretoppen, fordi der ikke var overskud til at sætte hende ordentligt ind i tingene. Louise selv udtrykker, at hun havde svært ved at komme ind i medarbejdergruppen og havde oplevelsen af, at de var fyldt op og ikke orkede nye ansigter. Da jeg spørger til, hvordan det kom til udtryk, fortæller hun dels om, at der ikke blev spurgt til hende, men også at det kom ud via udbrud som 'Nåh! Spiser du der!', hvis hun eksempelvis havde placeret sig 'forkert' (L2). Pointen her er ikke, at nogle har opført sig dårligt eller ukorrekt overfor hinanden. Pointen er, at Louise, Julie og også (om end i mindre grad) Dorthe, Rikke og den faste medhjælper i Tårnet, peger på, at der i forbindelse med 'byttene' opstår en stemning, der er mere anstrengt end den sædvanligvis er. Selvom den institutionelle afstemning er at finde som måder at relatere sig til skamler, børn og tasker (jf. kapitel 6); så kan man tale om en mangel på institutionel afstemning i den måde tempo og placering udfolder sig, hvilket igen kommer til udtryk i følelsesmæssige stemninger som 'irritation' eller 'kort lunte' (O3, J1).

Sådanne former for overbelastning gør sig ikke kun gældende ved dette projekts bytning af pædagoger, men er sammenligneligt med, hvad der foregår, når der på andre måder sker forandringer inden for personalet. Det er gennemgående i interviewene, at der tales om stor personaleudskiftning som 'barskt' (L1), eller som noget der giver uro både i forhold til børn og voksne, fordi man ikke ved 'hvem der gør hvad' (D1). En sådan oplevelse af 'uro', 'kaos' (som eksempelvis pædagogen Lene beskrev i afsnit 4.3) eller 'barskhed' gør sig ligeledes gældende ved ressourcemangel, dvs. hvor der mangler medarbejdere. Louise taler om, at hun på sådanne dage skal have opmærksomhed så mange steder, at hendes indtryk kan være så massive, at det føles som om, hendes krop er forud for sjælen. Hun er hele tiden andre steder henne end der, hvor hun faktisk står (L1). Denne multiple tilstedeværelse er sammenligneligt med Julies beskrivelse, og kan netop forstås som udtryk for, at man selv skal dække alle linjer.

7.4 Opsamling

I kapitlet introduceres begrebet *pædagogisk fleksibilitet* til at fange en bøjelighed i det pædagogiske arbejde, uden at dette mister sin form. Pædagogisk fleksibilitet henviser til en bevægelighed i mangetydighedens mellemrum: Måder hvorved hverdagens mange elementer kan optages og momentvis stabiliseres på nye måder.

I situationer hvor ikke alene pædagogerne bytter, men hvor der også er et fravær af andre faste pædagoger og medhjælper, er en sådan fleksibilitet meget begrænset. Her sker der en stabilisering af mangetydigheden gennem henvisning til- eller strikt fastholdelse af regler og rutiner. De faste pædagoger og medhjælperes fravær kan således forstås som en fjernelse af centrale elementer i en infrastruktur, der nu bliver ustabil. Fremfor et mønster af fleksibilitet karakteriseret ved en bøjelighed og blik for andre måder at stabilisere det foregående, bliver det vidende her noget, der refererer tilbage til regler. Fremfor pædagogen som den centrale passage for det vidende, udgøres dette nu af reglen.

En sådan form for ustabilitet – der er sammenlignelig med, hvad der foregår, når der på andre måder sker forandringer inden for personalet, eksempelvis vikarer, ressourcemangel etc. – medfører en *overbelastning* hos de pædagoger og medhjælpere, der er tilbage. Væk er den usagte koordinering og forståelse, der ligger i tegnenes udveksling, væk er forbindelser til baggrundshistorier, væk er den institutionelle afstemning i tempoet og placeringens udfoldelse. Og med dette, væk er dækningen af hinandens linjer. I forsøget på at dække alle linjer påkræves i stedet en multipel tilstedeværelse, der overbelaster den faste pædagog eller medhjælper, og kommer til udtryk i følelsesmæssige stemninger som 'irritation' eller 'kort lunte'.

8 Faglig intimitet

Det pædagogiske arbejde begrebsættes ofte som et arbejde, der involverer personlige aspekter både i selve det at danne og arbejde med relationer til mennesker, men også i forhold til at tage arbejdet med hjem, blive personligt berørt og integrere arbejdet i egne personlige erfaringer (Andersen 1995, Ahrenkiel et al. 2012, Hedges 2012, Osgood 2010). Mens dette personlige aspekt i en bredere offentlig forståelse ofte anses som positivt (eksempelvis når der tales om varme hænder over for kolde hænder), så knyttes der også en særlig negativ forståelse hertil. Nemlig i forestillingerne om de kaffedrikkende pædagoger, der bruger tiden om på at snakke om personlige forhold såsom ferieplaner og parkeringsforhold, fremfor at arbejde fagligt med børnene (Egelund 2011). I Tårnet og Snurretoppen tales der også indenfor - eller i forhold til - en sådan negativ omtale. Mest markant foregår dette som en forskelssætning. Dvs. der tales om 'de andre institutioner', der taler alt for meget privat, eller hvor det er for meget 'kaffe-kage snak' (E1). Dette tales om som en modsætning til egen institution, hvor man arbejder 'struktureret' og 'fagligt'. Når jeg spørger til, hvem 'de andre' er, så har det som regel ingen konkret reference, men fungerer mere som en horisont for identificering af, hvad man selv er og ikke er. Samtidig dukker den negative omtale op, som noget Tårnet eksemplvis aktivt søger at lade være med at fodre ved, at ingen pædagoger drikker kaffe inde på stuerne. Ligesom det dukker op, når eksemplvis Louise, der har igangsat en gruppe for unge mødre tilknyttet institutionen, i dette forum spørges, om det er '..rigtigt hvad de skriver i aviserne, at I ikke laver en skid?' (O3). Det personlige har på denne måde en ambivalens knyttet til sig: Det anses som væsentligt i forhold til indlevelse, omsorg og dannelse af relationer, men knyttes også til en særlig kaffe-sludrende privatisme, hvor pædagoger bruger tiden på at være personer fremfor fagfolk.

På den baggrund kan det lyde mærkeligt, at jeg i dette kapitel vil tale om intimitet. Ved intimitet forstås typisk en form for fortrolighed eller nærhed, der retter sig mod personers inderste tanker og følelser. I kapitlet vil jeg imidlertid udfolde, hvorledes der i kommunikationen mellem pædagoger er tale om en særlig form for faglig fortælling, der som forbindelse mellem pædagoger, enkelte børn, baggrundshistorier, teorier om børn, moralske vurderinger og stillingtagen udgør et særlig mønster i infrastrukturen, hvorigennem barnet vides. Gennem faglige fortællinger samt måder at opsamle og omsætte tegn i mangetydighedens mellemrum, vil jeg pege på oparbejdelsen af en relation mellem pædagoger, der kan forstå som udtryk for en faglig intimitet.

8.1 Fakta-sprog og faglige fortællinger

Jeg har hidtil vist, hvordan relationer er afgørende for at have indgange til en infrastruktur, der gør en til vidende, kompetent pædagog. Opbyggelsen af sådanne relationer vil jeg i dette kapitel anskue i forhold til måder, der tales til og med hinanden, når man er pædagog. I Humlehuset, som er den vuggestue, jeg udfører mine første pilot observationer, starter der en helt ny vikar samme dag, som jeg ankommer. Jeg bemærker, at pædagogen Lise taler til vikaren i, hvad jeg her vil kalde, et 'fakta-sprog'. Vikaren får eksemplvis fortalt, hvordan selerne i barnevognene skal fæstnes, hvordan de ikke må sidde, for så kan barnet blive kvalt. Mens de sidder og spiser guides hun i, hvor meget

mælk, der skal hældes i koppen, så den ikke vælter for let, samt hvad hun skal gøre, hvis et barn kløjes i maden. Alt sammen forhold som der ikke synes at være mulige variationer i. Det fremstår som fakta, der gælder uanset barn, kop, sele etc. Derimod taler Lise på andre måder, når hun eksempelvis fortæller om en episode med et barn, hvor faren gik uden at sige farvel til hverken barn eller personale. Her genfortælles historien med en struktur af indledning (de kommer ind og tager overtøj af), dramatisk højdepunkt (faren går ud af døren, Lise opdager det) og afslutning (Lise ringer til faren og taler med ham om vigtigheden i, at barnet får sagt ordentligt farvel med en voksen fra stuen, samt at de som personale ved, at barnet nu er alene). Dels har den mundtlige overlevering her struktur af historiefortælling, dels gøres der ikke brug af samme nøgterne berettertone. I Lises genfortælling udtrykkes hendes egen overraskelse, da hun kom ud i gangen, hendes målløshed over at faren blot er gået, ligesom hun genfortæller konkrete replikker i forbindelse med telefonsamtalen. Genren har i højere grad et skønlitterært præg. Dette betyder imidlertid ikke, at fortællingen ikke er faglig²⁵. Når Lise fortæller sin historie, stadfæster hun også en faglig stillingtagen, der involverer moralske aspekter omkring, hvad der er rigtigt og forkert i forhold til børn, hun laver implicite referencer til teori om små børns tilknytningsforhold, og hun tilbyder mulige måder at tackle en sådan situation. Og hun bekræftes heri af de andre, der undrer sig på samme steder, spørger opklarende og kommer med input i forhold til, hvad det betyder for børn.

Denne forskel i måder at tale sammen, gør jeg til genstand for videre iagttagelse i Tårnet og Snurretoppen. Typen af mundtlige overleveringer af 'fakta' kan jeg her finde, når der tales til praktikanter eller nye pau-studerende. De mere faglige fortællinger er derimod at finde, når pædagoger taler til hinanden, eller når de taler med nogle af de faste medhjælpere. Medhjælperen Inger kan eksempelvis komme til Nete og berette om barnet Nanna, der ved frokost stillede flasken hen så alle de andre væltede, da Inger sagde til hende, at det måtte hun ikke, brød hun helt sammen på gulvet, hvilket Inger undrer sig over, fordi hun synes, det var en voldsom reaktion. Nete siger, at næste gang kunne Inger måske prøve at spørge, hvad Nanna egentlig gerne ville, da hun stillede flasken der, for som regel er der jo en grund til, at børn gør noget, men at Nete vil give Inger ret i, at det ikke er særligt tydeligt med Nanna. De taler fælles om, hvad moren har fortalt derhjemme fra, og Nete siger, at hun har iagttaget, at Nanna er begyndt at sige lyde ind i mellem frem for de ord, hun ellers har kunnet (O2). Igen er der tale om moralske aspekter i forhold til, hvordan Nanna skal mødes, implicite referencer til teori om børns sprog, deres oplevelsesverden og selvforneemmelse i den, samt mulige måder at gå videre. Gennem fortællingen knyttes Nete ind i Nanna-vandflaskegråd, samtidig med at medhjælperen og hende sammen knytter baggrundshistorier (moren om Nanna derhjemme, Nanna i andre situationer) samt teori om børn ind i disse forbindelser. Man kan sige, at de fælles knyttes ind i en infrastruktur, hvorigennem Nanna vides.

²⁵ Samtidigt med denne rapports udarbejdelse har Line Togsverd m.fl. arbejdet med et projekt omkring viden i det u-planlagte pædagogiske arbejde. De peger ligeledes på det fortællende som et karakteristika ved pædagogisk viden, og forsøger at udvikle en arbejdsform til at bruge sådanne fortællinger mere systematisk som del af arbejdet (se Bille and Togsverd 2017).

Mønsteret i denne infrastruktur er sammenligneligt med dét, der foregår, på dele af stuemøderne i Snurretoppen eller på de pædagogiske møder i Tårnet. Episoder berettes, og der gives udtryk for underen, tanker og vurderinger. Herefter er der andre pædagoger, som byder til med spørgsmål, mulige fortolkninger samt sammenligninger med andre situationer. Her vides de enkelte børn således ikke alene gennem genfortællinger af de konkrete situationer, men gennem sine forbindelser til andre episoder, morens udsagn om noget derhjemme, moralske ståsteder samt teori om tilknytning, børns udvikling mv. De vides som faglige fortællinger. Herigennem sker der på den ene side en reducere i hverdagens mangetydighed. Fortællingerne udspiller sig typisk enten bag lukkede døre, eller eksempelvis når der fejles efter frokost, børn er puttet og en anden pædagog kommer ind. Nanna – eller et andet barn – kan vides uden om andre elementer, der skal midlertidigt stabiliseres. Ligeledes sker der i genfortællingen en reduktion i forhold til alt det andet, der muligvis skete (Elias der samtidig hoppede i hjørnet, eller Oscar der rejste sig fra bordet). Episoder genfortælles netop som afgrænsede episoder – noget der involverer personer, der som del af fortællingen får opbygget karakteristika, og som er med til en start, en midte og en slutning. På den anden side skabes der gennem den faglige fortælling og udvekslingerne herom en række forbindelser til baggrundshistorier, teori om børn mv., der forbindes og lægges på plads på nye måder. Mønsteret i infrastrukturen har på denne måde ikke karakter af en autoritativ lukning (se kap. 9) eller tilnærmet fasthed gennem reglen eller rutinen (se afsnit 7.2). Den reducerer, men inddrager og skaber også nye forbindelser i en definerende og redefinerende bevægelse.

8.2 At blive del af en faglig fortælling

Det interessante er, at når Louise bytter til Snurretoppen, så møder hun få af sådanne faglige fortællinger, men mere af dét, jeg kalder 'fakta-sprog'. Hun er sammen med skiftende pædagoger, studerende, vikarer og medhjælpere, og mangetydigheden vides i høj grad som en afsøgning efter regler og rutiner (se afsnit 7.2). Dorthe er i sit 'byt' derimod i langt højere grad sammen med Nete og en fast medhjælper. Det vil være forkert at sige, at hun inddrages i faglige fortællinger på linje med de faste pædagoger, men kommunikationen bærer ikke præg af 'fakta-sprog' på samme måde som hos Louise. I deres kommunikation bruger Nete og Dorthe henvisninger til måder at gøre, som jeg med et ANT vokabular vil kalde referencer til tidligere trådte fodspor. Eksempelvis sidder Dorthe på hug ved drengen Nikolaj i sandet. Han smuldrer sandet og ryster fingrene. Nete kigger derhen og siger, at han ikke kan li' at få ting på fingrene. Dorthe siger 'okay' og kigger på ham. Da han rejser sig, spørger hun, om de har lavet modellervoks. Nete bekræfter og siger, at det har de, men ikke så meget med ham, men hun har tænkt på den med kartoffelmel. Dorthe nikker og smiler og siger, at 'den er også god' (O2). Nete forbinder sig her med Nikolaj, Dorthe og sandet og binder en faglig fortælling om Nikolajs sansemæssige præferencer ind i denne sammenfiltring. Dorthe responderer herpå ved at tale ind i teori om børns sanser og mulige handlinger i den forbindelse. På denne måde forbinder Nete og Dorthe sig gennem referencer til sansestimulering af børn, de muligvis har været del af gennem deres uddannelse eller arbejde. Referencer der her fungerer som legitimitetsskabende i forhold til netop at opretholde den andens rolle som fagligt legitim deltager. Gennem sådanne referencer delagtiggøres Dorthe i en faglig fortælling – hun inviteres ind som en legitim deltager, der bliver en del af måder at vide Nikolaj på. Gennem sit ophold i Tårnet får

Dorthe langsomt flere baggrundshistorier og vurderinger knyttet til de enkelte børn. Hun knyttes på denne måde ind i infrastrukturen, ikke alene forstået som stabiliserede forbindelser til børnene, men også til Nete – den moralske stillingstagen, antagelser om børn mv. som Nete er sammenfilteret med. I et refleksionsforum, hvor Nete er i sit 'byt' i Snurretoppen, taler vi om dette.

***Maja:** Jeg har ikke mere... det eneste skulle være - altså tænker I, at det er afgørende, at I har været sammen før?*

***Nete:** ja!*

***Dorthe:** ja, det tænker jeg også*

***N:** det tror jeg, det er, fordi hvis jeg bare var dumpet ned og slet ikke kendte, så ville jeg ikke*

***M:** / nej så ville det ikke være ligeså nemt*

***N:** nej*

***M:** hvad er det, I har fået oparbejdet i løbet af den tid, Dorthe har været nede hos dig?*

***N:** det der med, at jeg kender Dorthe lidt [.....]*

***D:** ja og ikke skulle bruge energi på at lære hinanden at kende*

***M:** / nej nej*

***D:** den del er jo ligesom pasé ik, eller den er overstået, så vi har bare kunne bruge energi på noget andet*

***M:** hvad er det, det giver at kende hinanden, når man skal arbejde sammen på den måde, I gør?*

***N:** jeg tænker, at Dorthe er en god pædagog, og hun er god til og sætte sig ind i, hvad der skal ske, og hun har en god tilgang til børnene, som jeg synes matcher ihvertfald min tilgang til børnene meget godt. Altså, hvis nu du var sådan en skrap f.eks. ik, så ville jeg jo gå og være sådan lidt anspændt ik': 'åh skal jeg høre på det' og 'hvordan skal jeg få vendt det', og 'hvordan skal vi få snakket'; et eller andet der var meget divergerende fra det, jeg gik og mente, men sådan er det jo ikke*

***D:** / nej, jeg tror vi ligner hinanden meget også sådan holdningsmæssigt*

***N:** ja, så det var ligesom sådan grundlæggende på plads*

***M:** ja, så at kende hinanden er i det her tilfælde ikke så meget, hvor Dorthe bor osv., men det er at kende, hvad er Dorthes tilgang til det pædagogiske arbejde*

***N:** ja*

***M:** og om de værdier og syn på arbejdet med børn på en eller anden måde er noget, du kan jonglere rundt om, havde jeg nær sagt*

***N:** meget forenes med ja, jo men altså kender og er tryk ved ik'. Det gør en stor forskel [...] ja så det gør jo noget, at man har nået*

***M:** / at oparbejde*

***N:** / at oparbejde et eller andet ja..... ahh pædagogers relationer. Det lyder spændende – det synes jeg, at du skulle forske lidt i (grin). (Refleksionsforum 4, 2014).*

Da Nete starter i Snurretoppen, har hun som den eneste arbejdet fast sammen med sin nye makker forud for sit 'byt'. Ligesom hun arbejder fast sammen med Dorthe hele perioden i Snurretoppen. Hun er også den eneste, der oplever skiftet til en anden institution som relativt uproblematisk. Hun

giver udtryk for, at det i starten kan være svært at falde ind i tempo og placering (se afsnit 6.3), men hende såvel som Dorthe og andre medarbejdere giver udtryk for, at man næsten ikke kan mærke, at der er kommet en ny i huset. Dette kan selvfølgelig forstås på mange måder, men en af dem handler måske om dét, der gives udtryk for her, nemlig at Dorthe og Nete har oparbejdet en relation. Gennem referencer til tidligere trådte fodspor, konkrete børn og baggrundshistorier har Nete og Dorthe stabiliseret en forbindelse imellem sig og imellem børn og institutionens artefakter. Selvom eksempelvis det at vide Nikolaj ikke kan overføres til Snurretoppen, hvor Nikolaj ikke er, så kan forbindelser i denne måde at vide, dvs. det mønster i infrastrukturen, de har oparbejdet i faglige fortællinger, godt bringes med. De kender netop de antagelser om børn og en moralsk stillingstagen, der er bundet ind i måder at vide børn på. Og de synes begge to at være sammenfilterede hermed på lignende måder, hvilket de giver udtryk for som en 'tryghed'.

I sin afhandling om blandt andet pædagogers følelsesmæssige arbejde peger Merethe Monrad (2012) på, at den følelsesmæssige dimension i arbejdet involverer, hvorledes pædagoger oplever eksempelvis ubehag ved måden kollegaen tackler konkrete børn eller episoder med børn. Hun peger altså på, at den faglige ageren indebærer en følelsesmæssig dimension, der handler om, hvad man selv kan holde til som pædagog for at bevare en form for integritet eller fagligt selvbillede. Dette kan give en forståelse for dét, Nete giver udtryk for, når hun ovenfor taler om en 'anspændthed', hvis Dorthe havde været 'skrap' og ikke 'matchet' hendes egen 'tilgang til børnene'. Ud fra den teoretiske optik i denne rapport kan en 'tilgang til børnene' på den ene side ses som udtryk for tidligere infrastrukturer aflejret i pædagogen, men må også forstås som noget, der fremkommer som del af den nye sammenfiltrering. Når Rikke og Louise eksempelvis oplever fagligt identitetstab (se afsnit 5.5), så handler det netop om, at de ikke kun er produkt af deres aflejringer, men at de også bliver til i de nye forbindelser, der for begges vedkommende kan forstås som mere eller mindre ustabile. 'Tryghed' som Nete udtrykker det ovenfor, at få 'helt ondt i maven' som Dorthe udtrykker det i afsnit 7.2, at have 'kort lunte' som Julie udtrykker det samme afsnit eller at blive 'dårlig' fordi selerne ikke er spændt ind, som Rikke siger i afsnit 4.4, kan alt sammen forstås som udtryk for følelsesmæssige oplevelser og stemninger, der har at gøre med de skift, der forekommer, når pædagogerne bytter institution. Det handler om følelser, der netop er på spil, idet nye forbindelser skal skabes og stabiliseres. I den forstand er det følelsesmæssige ikke adskilt fra det vidende, det er en del af de relationelle bindinger, der udgør den vidende infrastruktur.

8.3 Den intime relation

Inden for psykologien har Gail Hornstein og Sarah Truesdell (1988) lavet et forsøg for at undersøge to personers opbyggelse af intimitet i kommunikationen. Med begreberne deskriptiv intimitet og evaluerende intimitet, peger de på, at venner i deres samtaler både kommunikerer *evaluerende intimitet* (nemlig deler tanker og følelser) samt *deskriptiv intimitet* (nemlig deler oplysninger om private forhold), hvorimod fremmede i ringe grad kommunikerer nogen af disse former for intimitet. Pædagogers indbyrdes relationer kan ikke anses som venne-relationer; men begreberne om evaluerende og deskriptiv intimitet i kommunikationen kan alligevel være med til at skabe en forståelse for de forskelle i, hvorledes Nete til forskel fra Dorthe, Louise og Rikke knyttes ind i en

infrastruktur. I Netes 'byt' træder hun ind med en allerede etableret relation til Dorthe, som hun igen er fast sammen med i sit eget 'byt'. Mens Dorthe er i Tårnet, er der tale om, at Nete og Dorthe dels deler vurderinger, tanker og oplevelser knyttet til de enkelte børn, dels er der tale om, at Dorthe gennem baggrundshistorier får flere og flere oplysninger om det enkelte barn (dets familieforhold, samspil med andre børn, sovevaner, sundhed, mulige vanskeligheder, etc.). De faglige fortællinger indebærer netop begge aspekter. Dette kan på den ene side betragtes som ganske private oplysninger om barnet, og hvad der kan forstås som personlige aspekter omkring Dorthes eller Netes tanker og vurderinger. Pointen er imidlertid, at det private knytter sig til barnet som fagligt objekt, og tanker og vurderinger knytter sig til en faglig ageren i den forbindelse. I en faglig forstand kan det ikke desto mindre forstås som en stabilisering af deres interne forbindelse gennem deskriptiv intimitet (at dele oplysninger om barnets private forhold) og evaluerende intimitet (at dele tanker og vurderinger). Det kan forstås som en måde at opbygge en faglig intimitet.

En begyndende oparbejdelse af en sådan faglig intimitet kan ses som afgørende for Netes relativt uproblematisk måde at blive tegnet ind i den infrastruktur, der gør sig gældende, særligt ved de faglige fortællinger, men også i mangetydighedens mellemrum i Snurretoppen. Allerede tidligt iagttagelse jeg, at Nete er del af fortællinger om eksempelvis barnet, der skal sove, men som 'holder fest' ude ved krybberne, og hvordan de har spurgt moren, om der sker noget derhjemme, og så viser det sig, at han har fået ny astma medicin, og hvorledes den medicin virker opkvikkende, og hvordan de nu kan tackle, at han får sin søvn, men ikke vækker de andre (O3). Eller medhjælperen der i interview giver udtryk for, at Nete gav vigtige input til at læse børn, der var mere følsomme (E1). Dette betyder ikke, at Nete i mangetydighedens mellemrum kan opsamle tegn og dække linjer på samme måde som i sin egen institution (jf. afsnit 5.2 og 4.5). Hendes mange timer med Dorthe indebærer imidlertid en intimitet, der involverer - men ikke alene kan forstås som - faglige fortællinger. Den faglige intimitet kommer også til udtryk i en begyndende måde at opsamle og omsætte tegn i hinandens nærvær. Da Dorthe har været i Tårnet over en uge, udspiller følgende sig:

Dorthe rejser sig fra madrassen, der ligger i hjørnet på stuen. Hun går over til plastikholderen med papirservietter på væggen, tager et stykke papir fra holderen. Hun går tilbage og tørrer næsen på det barn, hun har siddet med på madrassen. Nete sidder på en rullende kontorstol længere væk, men ruller en meter til siden, idet Dorthe har tørret næsen på barnet. Gå-banen mellem barnet og spritten, der ligeledes hænger på væggen længere henne end servietterne, er nu uhindret. Dorthe går samtidigt, smider papir i skraldespand og tager sprit på hænderne. Der går nogle sekunder, så vender Nete sig pludseligt mod mig og siger: 'Hov, så du det Maja!'. (Observationsbog 2, 2014).

Dorthe og Nete kigger ikke på hinanden, mens ovenstående udspiller sig. Ikke desto mindre foregår der netop en kommunikation, i betydningen der opsamles en forskel, der gøres til en forskel: Dorthe, barn, snot og serviet udgør et tegn, der opsamles, idet Nete flytter sig og lader vejen til spritten være uhindret. Som sådan må den faglige intimitet forstås som en stabiliseret forbindelse, hvorigennem der både er opbygget en fælles måde at fagligt fortælle og en begyndende måde at afstemme tempo og placering i hinandens nærvær. En sådan relation synes afgørende for Netes

måde at tegne sig ind og tildeles en legitimitet, der tegner hende ind, idet hun skifter til Snurretoppen.

Idet Rikke bytter til Tårnet, har hun kun lejlighedsvis arbejdet sammen med Louise, ligesom hun også kun lejlighedsvis kommer til at arbejde sammen med hende i Tårnet. Når de to arbejder, når de mødes i garderoben eller når vi har refleksionsfora, inddrager de hinanden i faglige fortællinger; men i det daglige arbejde er særligt Louise, men også Rikke sammen med flere skiftende medarbejdere. I den første uge arbejder Rikke delvist sammen med den faste medhjælper Laura. Hvor opbyggelsen af legitimitet i forholdet mellem Nete og Dorthe samt Rikke og Louise sker gennem talrige referencer til tidligere trådte fodspor (uddannelse og arbejde), der inddrages i de faglige fortællinger; da synes Rikke i samarbejdet med Laura i højere grad at vinde legitimitet gennem hendes begyndende opfangelse af tegn. I de første dage står Rikke udenfor koordinering og aftaler om, hvem der gør hvad, hvilket primært styres af Laura. Men på tredje dagen synes der at ske noget.

Laura kommer ind (formiddagsmaden er ved at være slut). Hende og Inger [anden medhjælper] taler om Cornelius [nystartet barn], og at de bare skal ringe til mor, når det er. De taler om, hvem der går hvorhen, hvornår, at en er syg etc. Rikke følger dem med blikket: 'Jeg er bare her?'. De bekræfter. Inger går i alrum, Laura skifter barnet Signe. Børn begynder at trække forskellige steder hen i rummet. Rikke er gået hen i hjørnet, hvorfra der hørtes en lyd. Cornelius er kravlet ud i garderoben, der høres klynk og Laura, der fra badeværelset siger: 'Jeg kommer nu Cornelius'. Rikke rejser sig, går ud i garderoben, løfter Cornelius ind til sig og tager ham med ind på stuen, mens hun siger: 'Her er ikke så ensomt herinde'. Lidt efter kommer Laura ind på stuen, siger: 'Jeg tænker at lade døren til fællesrummet stå åben? Alle andre er ude, så kan de nyde det?' (Observationsbog 3, 2014)

Rikke inddrages til at starte med ikke i koordineringen, hvorimod hun, efter at Laura har skiftet, dels inddrages ved, at Laura lægger op til Rikkes mulige respons ('Jeg tænker' samt spørgsmålstegnet i slutningen af sætningen), dels sker der efter ovenstående uddrag en inddragelse af Rikke ved, at Laura inden frokost fortæller om en pige, der har slået sit ben, og beder Rikke kigge på det sammen med hende samt overveje, om de skal ringe hjem. Ligeledes kalder hun lidt senere på Rikke, idet hun står på badeværelset, hvor hun er i tvivl om noget eksem (O3). Hvad sker der i ovenstående udklip, der kan give en forståelse herfor? Cornelius, der er nyt barn, som Laura skal køre ind, er i udklippet kravlet efter Laura ud i garderoben, hvor han sidder foran lågen til badeværelset. Han klynker, og Laura responderer med at svare 'Jeg kommer nu Cornelius.' Hun er midt i at skifte ble og har på denne måde besværligheder med at forbinde sig med Cornelius gennem andet end den sproglige tale. Igennem dette udsagn giver hun information til Cornelius, men hun afgiver også information om, at hun lige nu ikke er i stand til at dække den linje. Eller rettere, Rikke opsamler forbindelsen mellem klynk, garderobe og Lauras udsagn som et tegn, hun forbinder sig med. Hun henter Cornelius, tager ham ind til sig og ind til de andre børn på stuen. Herved dækker hun en linje for Laura. Hun fungerer som en aflastning. Ved på denne måde at gøre dét, Laura ikke kan gøre (se afsnit 5.4), synes hun at vinde en legitimitet, der tegner hende ind,

således at hun ikke alene bliver relevant at koordinere med, men også bliver en, der spørges til råds, og med hvem faglige fortællinger så småt begynder at tage form.

Når Laura og Rikke bliver vidende i mangetydighedens mellemrum - når elementer stabiliseres i mellemrum mellem funktioner omkring børn, der skal skiftes, nye børn der skal køres ind og officielle værdier om nærværende voksne, der yder omsorg – så tegner dette et mønster i infrastrukturen. Et mønster der ikke er det samme, som når børn fagligt fortælles. Ikke desto mindre bliver Rikkens indtegnning (hendes opsamling og ageren på tegn) en åbning til de begyndende faglige fortællinger - ligesom Nete og Dorthes faglige fortællinger fungerede som åbning til en lettere indtegnning af Nete i infrastrukturen i Snurretoppen. Med forskellige indgange bliver det måder at begynde at opbygge en faglig intimitet.

8.4 Opsamling

I kapitlet foretages en skelnen mellem fakta-sprog og faglige fortællinger. *Fakta-sprog* skal forstås i den faglitterære genre som beskrivelser af forhold, som der ikke er mulige variationer i. Det kan være informationer, såsom hvor meget mælk der skal hældes op, hvor hagesmækkerne ligger, hvordan selerne skal sidde, så børn ikke bliver kvalt mv. Fakta-sprog bruges overfor vikarer og nye praktikanter eller studerende, der skal sættes ind i tingene. Det bruges ligeledes i varierende grad overfor pædagogerne, idet de bytter institution. Den *faglige fortælling* bærer præg af en mere skønlitterær genre. Her har den mundtlige overlevering og udveksling karakter af historiefortælling (fortælling af episoder med en start, midte og slutning), og her bruges ikke en nøgtern berettertone. Konkrete replikker, udtryk og bevægelser bliver genfortalt, hvorigennem børn og voksne tildeles karakteristika og intentioner. Ligeledes kobles dette til baggrundshistorier og teoretiske antagelser, der danner fortolkningsrammer og bevægelsesgrunde for historiens implicerede. Pædagogen udgør selv en af disse implicerede, og markerer gennem sine tanker og overvejelser om det foregående en moralsk stillingtagen – og til tider tvivl - i forhold til, hvordan man bør forstå og handle i en sådan situation. Undervejs byder andre pædagoger til med spørgsmål, underen, fortolkninger og sammenligninger med andre situationer, der således er med til at udfylde den samlede fortælling.

Når pædagogen Dorthe bytter til Tårnet og arbejder sammen med Nete, *delagtiggøres* hun gradvist i faglige fortællinger omkring de enkelte børn. Undervejs laves implicite henvisninger til tidligere uddannelse eller arbejde, der som fælles reference fungerer legitimitetsskabende i forhold til at delagtiggøre Dorthe i den faglige fortælleform. I disse sammenhænge inviteres Dorthe ind som en legitim deltager, der bliver en del af måder at vide konkrete børn på. Hun knyttes på denne måde ind i infrastrukturen, ikke alene forstået som stabiliserede forbindelser til børnene, men også til Nete – den moralske stillingtagen, antagelser om børn mv., som Nete er sammenfilteret med. Dette kan forstås som afgørende for Netes relativt uproblematisk skift til Tårnet. Selvom det at vide konkrete børn ikke kan overføres til Snurretoppen, hvor det konkrete barn ikke er, så kan forbindelser i denne måde at vide på, dvs. det mønster i infrastrukturen, de har oparbejdet i faglige fortællinger, godt bringes med. De kender netop de antagelser om børn og en moralsk stillingtagen, der er bundet ind

i måder at vide børn på. Og de synes begge to at være sammenfilterede hermed på lignende måder, hvilket de giver udtryk for som en 'tryghed'.

At vide børn gennem en faglig fortælleform danner et andet mønster i infrastrukturen end dét, der er på spil, når der vides i mangetydighedens mellemrum. Ikke desto mindre, synes den faglige fortælleform at kunne danne en indgang til at opfange og omsætte tegn og hermed dække hinandens linjer. Ligeledes fungerer opfangelsen og ageren på tegn som legitimitetsskabende i forhold til at blive inddraget i faglige fortællinger. Oparbejdelsen af en relation mellem det pædagogiske personale, der involverer denne fortrolighed i form af at kunne fagligt fortælle og dække hinandens linjer, er det, der i kapitlet kaldes *faglig intimitet*.

9 Autoritative videner – om tvivl og sikker viden

I dette kapitel introducerer jeg begrebet autoritative videner. Som jeg tidligere har været inde på (se kap. 2), er viden noget, vi typisk omtaler i ental. Der er én viden. Når jeg i dette kapitel bruger begrebet videner, søger jeg dels at fange den dimension, der ligger i ordet vidne, nemlig at nogen eller noget er vidne til det, man gør. Dels søger jeg at rette opmærksomheden mod den pluralitet i viden (dvs. en flerhed af videner), såsom LP-modeller, Udviklingsbeskrivelser²⁶, søvnforskning mv. der indgår og giver autoritet eller legitimitet til det, der gøres. Når pædagoger taler om – eller i forbindelse med – LP-modeller eller skabeloner for vurderinger af barnet såsom TRAS²⁷, TrasMo²⁸ 'Alle med'²⁹, så taler de om det som noget, der ikke alene giver dem viden, men at denne viden er autoritativ – den er sikker og kan afgøre tvivlsspørgsmål. Når pædagogerne i Tårnet på et pædagogisk møde sidder og fagligt fortæller (se kap. 8) om episoder med barnet Mia, der er brudt sammen ved forskellige lejligheder, hvordan dette kan forstås, om de får spurgt hende på den rigtige måde, når de inviterer hende ind i aktiviteter mv., så ender diskussionen med, at de bliver enige om at lave en LP, fordi så 'ved vi mere', som de formulerer det. Da de lidt efter fagligt fortæller om drengen Villads, siger den pædagogiske leder, at hun tror de stiller for store krav til ham. Hun foreslår, at de laver en Udviklingsbeskrivelse på ham, for som hun siger 'pyt være med hans alder, hvad er hans udviklingsalder?' (O2). Selve det at tage afdækningsredskaber såsom LP eller Udviklingsbeskrivelser ind, bliver her en måde at afgøre den tvivl, der på mødet kommer frem i de faglige fortællinger. Det bliver en måde at 'vide mere' som det formuleres, og at finde frem til Villads' sande alder – 'hans udviklingsalder'. På den ene side fungerer redskaberne herved som en måde at bevidne Villads eller bevidne situationer omkring Mia. Gennem anerkendte vidensredskaber får de faglige fortællinger et vidne, der står højere end summen af pædagogernes udvekslinger (også selvom det er pædagogerne selv, der udfylder de implicerede redskaber). Selve spørgsmålene eller fremgangsmåden i redskabet synes således at sikre, at det er de sande eller rigtige sider af barnet/sagen, der repræsenteres og arbejdes videre med. På den anden side opstår der herved netop en anden måde at vide børn eller vide arbejdet, der danner et mønster i infrastrukturen,

²⁶ Dansk Pædagogisk Udviklingsbeskrivelse 0 - 6 år er et redskab til at afdække børns kompetencer. Teoretisk baserer det sig på neuropsykologi og udviklingspsykologi. Der arbejdes med ni udviklingsområder, som skal give et samlet billede af de væsentligste sider af børns udvikling. De 9 områder er: opmærksomhed, hukommelse, leg og aktiviteter, sprog og kommunikative kompetencer, sociale kompetencer, selvregulering, grovmotorik, finmotorik, færdigheder i dagligdagen. Afdækningen baserer sig på et spørgeskema, der i 3. udgaven er reduceret fra 620 til 500 spørgsmål. På baggrund af udfyldelsen heraf udregnes trinværdier og samlede værdier, der til sidst muliggør en placering af barnet på et af 13 udviklingstrin (14 i 1. og 2. udgaven). Materialet er udarbejdet af cand.pæd.psyk. og cand.comm., autoriseret psykolog Anne Vibeke Fleisher samt cand. psych og autoriseret psykolog Dorte Damm. Se: <http://dpf.dk/produkt/proveevaluering/dansk-paedagogisk-udviklingsbeskrivelse-0-6-aar-3-udgave>.

²⁷ TRAS står for Tidlig Registrering af Børns Sprog. Se endvidere note 11.

²⁸ TrasMo står for Tidlig Registrering Af børns SanseMotoriske udvikling. Se endvidere note 12.

²⁹ 'Alle med' er en områdeopdelt udviklingsbeskrivelse af børn i alderen 1-6 år. Se endvidere note 13

hvor mangetydigheden stabiliseres og reduceres på andre måder end i de faglige fortællinger (og andre måder end dem, der gør sig gældende når der faldes tilbage på reglens forskrifter eller ageres mangetydighedens mellemrum).

9.1 'Du skal ikke tro – du skal vide'

I både Snurretoppen og Tårnet arbejder de med LP-modellen³⁰ samt de obligatoriske sprogvurderinger. I Tårnet udfylder de skemaet 'Alle med' på hvert enkelt barn minimum hvert år, hvilket igen bruges som grundlag for forældresamtaler. De arbejder endvidere med Udviklingsbeskrivelser i forhold til udvalgte børn. Udviklingsbeskrivelser, TRAS og TrasMo bruges i Snurretoppen til børn, hvor der er tale om problematikker eller bekymring. LP-modellen er baseret på et systemteoretisk udgangspunkt og i Tårnet og Snurretoppen gøres brug af et fast skema, hvori der spørges til en problemformulering, en målformulering for det, man ønsker at opnå en informationsopsamling om, hvor man beskriver, hvad man ved, en analyse og refleksionsdel, hvor man afsøger, hvilke faktorer der er opretholdende for den beskrevne udfordring. Herefter formuleres handletiltag og der evalueres. I de andre redskaber (flere af dem elektroniske) spørges der til det enkelte barn. Der er ofte tale om konkrete og specifikke spørgsmål til, hvad det enkelte barn er optaget af, hvad det kan, hvordan det reagerer i beskrevne situationer etc. I flere af skemaerne er dette knyttet til alder, således at man på baggrund af svarene kan udregne barnets 'faktiske alder' og hermed også, hvor langt bagud barnet er.

Hvor LP-modellen med sit systemteoretiske perspektiv ikke nødvendigvis lægger op til en udfordring med enkelte børn, så er det typisk sådanne udfordringer, der skitseres i de tilfælde, jeg fulgte. Følgende er fra et stuemøde i Snurretoppen, hvor Dorthe, Rikke, pædagogmedhjælperen Julie samt den pædagogiske leder deltager. På bordet står en computer samt ligger noget papir.

Der gennemgås forskellige børn. De snakker om Niels, og hvordan de fortsætter med ikke at give ham så meget mad, og at der er faldet mere ro på ham. Der vendes et par episoder fra hverdagen. Lederen spørger: 'Er der lavet LP på ham?'. Mappen findes frem fra reolen. Leder læser højt fra rubrikken 'problemformulering', hun læser: 'Udviser ikke interesse for at tage tøj af og på (selvhjulpenhed)'. Hun læser endvidere fra rubrikken 'målformulering', nemlig at han 'skal lære selv at tage flyverdragt på'. Lederen spørger, om der er evalueret på målet, hvilket der ikke er. Dorthe fortæller, at hun synes, at det hjælper, hvis han sidder, så han vender ryggen til de andre børn. Rikke supplerer, og de taler om, hvad der fanger hans opmærksomhed, og hvad det er, der distraherer. Lederen siger, at der må laves LP igen, de snakker rundt for at kunne skrive, hvad 'udfordringen' er (i rubrikken 'problemformulering'). De lander på, at udfordringen er at 'holde hans opmærksomhed fast', og at målet bliver 'at holde fokus, når han tager tøj af og på'. De taler videre i forhold til rubrikkerne omkring 'informationsindhentning'. Der falder formuleringer, hvor pædagoger bruger ordet 'tror' (eks.

³⁰ Se note 14

jeg tror egentlig godt, han kan...), hvilket korrigeres med, 'men vi VED det ikke' og 'det handler ikke om at tro'. (Observationsbog 1, 2014).

I flere af de tilfælde hvor der udfyldes LP-skemaer på problematikker, observerer jeg, at selve det at tage skemaet frem ansporer til faglige fortællinger om enkelte børn, herunder diskussioner ofte med forskellige stemmer, hvor flere definitioner af problemstillingen er i spil. Samtidig bliver spørgsmålene og felterne i skemaet, der skal udfyldes, noget, der – på linje med udklippet ovenfor - afkræver svar i et særligt format. Et format hvor definitionen af problemstillingen bliver præcis og entydig ('at holde hans opmærksomhed fast'). Det handler, som det også fremgår ovenfor, om at kunne formulere og koge snakken ned til kategorier som 'en udfordring' og 'et mål'. Som sådan synes skemaets rubrikker at være en vægtig samtalepartner i snakken ovenfor. Det er netop udfyldelsen af rubrikkerne, der bliver den centrale opgave i forhold til at vide. Eller man kan sige, at det at vide Niels her er spændt ud mellem computer, LP skemaet, personalet, Niels, kategorien 'selvhjulpen' og flyverdragt, hvori skemaets rubrikker udgør en central passage for det at vide Niels. I selve udfyldelsen af skemaet reduceres på denne måde de forskellige stemmer og problemdefinitioner, der ofte er i spil som en del af diskussionerne, til en homogen stemme og entydig problemdefinition. LP-modellen bliver herved på den ene side en artefakt, der kan åbne en række diskussioner, samtidig med at den som udfyldt produkt (det vi ved) stabiliserer en række svar, der har det med at lukke disse diskussioner.

Henvisningen til det at vide fremfor det at tro udgør i den forbindelse en måde at tale sig ind i hele subjektivitets-/objektivitetsdiskussionen, der ikke er særegen for LP-modellen, men går igen ved udfyldelse af udviklingsbeskrivelser mv. At 'tro, at han egentlig godt kan..' (som det formuleres ovenfor) er muligvis baseret på, hvad pædagogen har observeret i andre situationer og som sådan et kvalificeret gæt, men ikke objektiv viden. I denne kontekst indebærer det at vide, at man er sikker på, at Niels (eller et andet barn) rent faktisk kan eller gør det, der spørges om, dvs. at man empirisk har iagttaget præcis det, der spørges til. Idet der skal udfyldes udviklingsbeskrivelser på Silje, sidder to pædagoger og lederen således med computeren, der via en hel række af spørgsmål til Siljes interesser, færdigheder, tænkemåder mv. kan regne sig frem til hendes faktiske alder. Der spørges eksempelvis til om Silje kan kende forskel på en ru og en glat overflade, om hun har interesse i at åbne og pakke ting ind, om hun kan fordybe sig i ting, om hun kan kende forskel på weekend og hverdag, om hun kan kategorierne dreng/pige mv. På den ene side fungerer interaktionen med computeren og dens spørgsmål som en diskussion: pædagogen siger, at Silje pakker jo sin mad ind og ud ved frokost, men er det en interesse eller fordi hun skal? Hun kommenterer ligeledes, at det jo 'bonner ud', hvis Silje kan fordybe sig, men egentlig ser de det som en problematik, at hun ind imellem kan være så koncentreret om noget, at hun lukker helt af og er svær at få kontakt med. Pædagogen siger også, at det er svært at afgøre, om Silje kan kende forskel på ru og glat, weekend og hverdag, for det har de ikke været skarpe til at spørge hende om. Fordi man netop ikke må 'tro', men skal vide, bliver det at kende forskel på ru og glat, weekend og hverdag derfor også noget, der skrives ned i pædagogens bog som noget, der skal afprøves i de næste aktiviteter for årsgrupperne. De må, som den anden pædagog formulerer det, 'teste hende lidt – og de andre børn, så de kan se forskelle' (O1). På den ene side foregår der således kontinuerlige udvekslinger med de

computergenererede spørgsmål – de anfægtes, spørges ind til, og diskuteres med. På den anden side udfyldes rubrikkerne på den måde, disse rubrikker giver mulighed for, nemlig med entydige svar. Og rubrikkernes spørgsmål bliver anledning til præcise testninger, der kan give entydige og sikre svar på, om Silje kan kende forskel på weekend og hverdag. Viden (i modsætning til tro) bliver på denne måde det aldersresultat, der er udspændt mellem computeren, dens rubrikker, udregningerne, pædagogerne, Silje og de forskellige afprøvninger, Silje bliver en del af. Tro derimod bliver til de diskussioner, der blandt andet involverer refleksioner over selve præmisserne for den måde at vide børn og institution, som spørgsmålene er udtryk for.

Det mønster i infrastrukturen der tegnes i forbindelserne til computer, pædagoger, kontor, skemaernes rubrikker mv. udgør en særlig måde at vide på. En måde at vide der på nogle måder minder om bevægelserne, når mangetydigheden indordnes reglens forskrifter (se afsnit 7.2). Således kaldes mangetydigheden til orden gennem klare og permanente stabiliseringer, der her viser tilbage til skemaernes rubrikker som den ordnende instans. Hvor der ved henvisning til reglen er tale om, at mangetydigheden indordnes, er der imidlertid her tale om, at mangetydigheden nærmest forsvinder. Når barnet vides gennem udviklingsbeskrivelsen, 'Alle med' eller et LP-skema, er det barnet, teorier om børns udvikling og adfærd samt det officielle formål, der laves forbindelser til. Der skæres i kompleksiteten, således at de institutionelle funktioner og livsmoraler overflødiggøres. Der skæres ind til dét, der i disse bevægelser udgør de centrale elementer for at vide og forstå barnet. Dette mønster i infrastrukturen er samtidig det, der muliggør det vidende som rejsende fænomen, forstået på den måde at computerens filer eller papiret med skemaer kan transporteres andre steder hen. Det bliver en viden, der muliggør forbindelser til det forvaltningsmæssige niveau. Således kræver ansøgning om hjælp til støtte en række dokumenter, herunder løbende produktion af udviklingsbeskrivelser; ligesom LP udgør et evidensbaseret program, som er introduceret fra de pædagogiske konsulenter. At forbinde sig til det forvaltningsmæssige niveau kræver som sådan et belæg eller et vidne, der kan udgøres af udfyldte rubrikker i standardiserede skemaer. Der kræves et videne, som netop kan give henvendelsen autoritet. Ligeledes bruges skemaerne i forbindelse med forældresamtaler, hvor pædagogerne oplever at have en anden form for dokumentation, når de har sådanne videner i ryggen. Rikke omtaler de forskellige afdækningsredskaber af børnene sådan her:

[Det giver] sådan en dokumentation for, hvad det er, vi gør, og hvor vi siger: 'hun har rigtig svært ved sociale relationer og legerelationer', og hvor at når man siger sådan til folk: 'nåh men hvor fra ved du det? Hvordan kan du se det?'. Det kan jeg se, fordi sådan og sådan ik', hvor man kan sige, når du har det her papir - det er ikke fordi, vi viser det til forældrene vel - men vi har det på papir, hvor vi kan sige: 'nåh men det er sgu rigtigt nok', sådan ligesom bliver bekræftet i [...] man kunne være sådan mere sikker i sin profession og sin faglighed og bedre kunne finde argumentation for, hvorfor er det lige, det er sådan her / altså jeg får som sådan en ekstra sikkerhed. (Rikke, interview 1).

Selve papiret, dvs. den grafiske og skriftlige form der afbilleder barnet, synes på denne måde at udgøre en sikkerhed. Ikke fordi den vises til forældrene, men fordi skemaet som reference bliver en måde at give sine udtalelser fagligt belæg.

Denne måde at vide giver altså en autoritet, når børn og pædagoger eller institutionen som helhed skal forbinde sig med repræsentanter fra forvaltning, forældre mv. Men det fungerer også som en måde at stabilisere forståelser af situationer og af børn mellem pædagoger, som de oplever givende i forhold til at få et særligt blik på, hvilke indsatser der skal skærpes i hverdagen (D2, R1, O3). Man kan sige, at der med skemaerne sker en autoritativ lukning eller stabilisering, der spiller ind i den arbejdende konsensus som en fortolkningsramme omkring det enkelte barn. Dette kan omvendt, som nogle pædagoger giver udtryk for, også skabe en meget fast rammesætning om det enkelte barn (O2), hvor fleksibiliteten i forhold til at se og gribe andre nuancer og måder at stabilisere ham eller hende falder bort.

9.2 Det 'der virker' – og det 'der virkers' virkninger

Som beskrevet i ovenstående afsnit udgør det autoritativt videne ikke alene en måde at forbinde børn og pædagoger til forældre og forvaltningsrepræsentanter, det er også en måde at forbinde Silje, aktiviteter og kategorier som 'ru' og 'glat' eller 'weekend' og 'hverdag'. Dvs. de autoritative videner er med til at organisere og vide i mangetydighedens mellemrum, og de er med til at fagligt fortælle Silje. De bliver selv til elementer, der skabes forbindelser til i disse andre mønstre af det vidende.

Dette gør sig ligeledes gældende i forhold til det evidensbaserede program Dialogisk læsning³¹. Af pædagogerne omtales Dialogisk læsning som forskningsbaseret viden, de gør brug af. I Tårnet bruges det som en måde at indgå i højt-læsningssituationer, og af Louise omtales det som en forskningsmæssig viden, der kan bruges, fordi 'det virker' (L1). I Snurretoppen indgår Dialogisk læsning ofte i de planlagte aktiviteter for årsgrupperne eller på andre tidspunkter af dagen. Her har man fundet konkrete (dvs. objekter der gør personer eller ting i bogen konkrete) og puttet dem i kasser med de bøger, de hører til. Hver kasse kan således tages frem, hvorved der læses op på særlige måder, børn sættes på pladser og der løftes konkrete rundt til at virkeliggøre fortællingen. Allerede ved min første rundvisning i Snurretoppen viser Rikke og Dorthe mig ind i et mindre opbevaringsrum, hvor kasserne, der hver indeholder en bog og konkrete, står på hylderne. De fortæller, hvordan de arbejder med Dialogisk læsning, og hvordan man kan se 'det virker'. Eksempelvis fortæller de om Alfred, der flere gange har været med til at læse en bog om Kaj, hvori

³¹ Dialogisk læsning er et evidensbaseret program designet til at fremme børns sprogudvikling gennem en oplæsningsmetode baseret på dialog omkring bogen. Metoden involverer tre trin: 1. 'Før læsning', hvor der tales om forsiden, titlen og forfatteren, mens der stilles spørgsmål omkring, hvad der vil ske i bogen. Den voksne skal her skabe en tryk og forventningsfuld stemning. 2. 'Under læsning', hvor der tales om billeder og de forskellige ord. Den voksne skal her være lyttende, uddybe og stille åbne spørgsmål. 3. 'Efter læsning', hvor der leges lege eller laves aktiviteter introduceret i bogen. Den voksne skal her repetere ord og sætninger fra bogen. De tre trin er beskrevet i detaljer i relation til forskellige børnebøger, med forslag til hvilke spørgsmål, der kan stilles, ord der kan øves, lege der kan leges etc. Metoden er blandt andet en del af Sprogpakken. Den er oprindeligt udviklet af G. J. Whitehurst i USA som del af det såkaldte 'Head start' program, målrettet børn fra ressourcetsvage familier. Fra 2005 afprøves og testes metoden for første gang i danske daginstitutioner af audiologopæd Mette Nygaard Jensen. For en nærmere analyse af indførelsen og udførelsen af Dialogisk læsning se Plum 2016.

Kaj åbner kommoden og siger 'den er tom'. En dag da de sidder og spiser, vender Alfred madkassen på hovedet og siger 'tom', og 'så ved man bare, at han har lært noget'; som Rikke formulerer det (O1). Når kasserne hentes ind fra opbevaringsrummet, er de således ikke blot med til at organisere den konkrete aktivitet (se endvidere Plum 2016), fra deres plads på hylden udgør de et element, der også kan skabes forbindelse til i løbet af en frokoststund.

Når kasserne tages frem, sidder børn typisk på madrassen eller gulvet i en hestesko med pædagogen som styrende for aktiviteten. Ved flere lejligheder bruges Dialogisk læsning i forbindelse med en aktivitet for årsgrupperne, der som introduktion gør brug af en samling med lignende form for organisering: årsbørnene samles i en rundkreds, og pædagogen fordeler taletur og stiller spørgsmål. På baggrund af opråbt navn spørges 'hvor bor du?', 'hvad hedder din far?', 'hvad hedder din mor?' (O1). Idet Louise kommer som ny i Snurretoppen, bemærker jeg et barn, der spørger hende, hvad hun hedder, og da Louise svarer, fortsætter barnet 'hvor bor du?', 'hvad hedder din far?', 'hvad hedder din mor?' (O2). Da der ved en senere lejlighed er årgangsaktivitet med dialogisk læsning, dukker disse spørgsmål (nu fra et andet barn) op igen. Nete er her i sit 'byt', og er denne dag sammen med en støttepædagog, der ikke plejer at deltage i aktiviteten.

Børn samt Nete og støttepædagogen Mette sidder i rundkreds. De har taget kassen med Halfdan Rasmussens ABC, hvori der som konkrete er træbogstaver samt ting, der starter med de pågældende bogstaver. Mette læser højt, viser billeder og løfter konkrete og stiller dem op på kassen. Da de når til bogstavet F, siger barnet Sidsel, at F starter hendes far med. Mette læner sig mod barnet og siger: 'Ja, det er rigtigt, hvis man skriver Far', hun lægger tryk på f'et. Sidsel spørger 'Hvad hedder din far?', 'hvad hedder din mor?'. Mette peger ned i bogen og siger: 'nu læser vi lige.' (Observationsbog 3, 2014).

Benævnelsen af 'far' eller (som i tilfældet med barnet der spørger Louise) benævnelsen af sit eget navn udgør her en reference for de pågældende børn. Benævnelsen af navn, mor eller far refererer ind i en infrastruktur af særlige måder at spørge på. Børnene tager det op som et tegn. De ved noget – eller man kunne sige, at de havde lært noget. De har oparbejdet en stabiliseret forbindelse til et særligt institutionelt ritual, som de, når referencen dukker op, formår at afstemme sig i forhold til. Pointen er imidlertid, at børnenes spørgsmål ikke bemærkes som udtryk for, at de 'har lært' eller at noget 'virker'. Det bemærkes eller påpeges ikke af de faste pædagoger eller fremhæves i situationen ovenfor, hvor opmærksomheden rettes tilbage mod læsningen af bogen. Det er muligt, at såfremt Mette eller Nete havde trådt fodspor med disse børn i lignende aktiviteter, så havde situationen udspillet sig anderledes. Uanfægtet dette er det muligt at forstå Dialogisk læsning som et element, der har stabiliserede forbindelser til måder at sidde, spørge og interagere, og som – både når det praktiseres, og når det som kasse står på en hylde – har virkninger, der går udover dét, der ellers forstås ved 'viden der virker'.

9.3 Forskningen siger..

En anden måde, der refereres til viden, er når institutionerne eksplicit laver forbindelser til forskningsmæssig viden. I begge institutioner hænger eller ligger der i garderoben en kort artikel, der beskriver søvnforskningens anbefaling til små børns søvnindretning. Både Nete i Tårnet og Dorthe i Snurretoppen fortæller, at de refererer til artiklen, når de i forhold til forældre skal begrunde eller forklare institutionens søvnpolitik (R4). Rikke taler om det således:

***Rikke:** ..der er vi sådan lidt forskellige, og der gælder det om at have den der meget firkantede holdning, og sådan lidt rigide holdning til, hvad gør vi her. Og lige præcis den her med søvnen, den har vi haft kørende rigtig meget. Og folk [personalet] de turde ikke at sige noget, 'nej vi vækker ikke børn', og så gjorde de det alligevel, og så blev forældre sure og sådan noget. Indtil vi besluttede, vi er simpelthen nødt til at tage en holdning til det her: hvad gør vi? hvad siger forskningen? hvordan kan det passe ind i vores virkelighed? hvordan passer det til vores logistik? og i sidste ende, nåh men hvor meget vil folk betale i skat? Altså hvis folk de betaler mere i skat, nåh men så kan vi godt have nogle sovende hele tiden, hvis vi har folk. Det har vi ikke efter et vist tidspunkt, så er der så få folk tilbage på stuen til, at der kan vi ikke have nogle [børn], der bare ligger. (Refleksionsforum 3, 2014).*

På samme måde som udfyldelsen af skemaer (afsnit 9.1) spændes det vidende her ud i et mønster, hvor (i dette tilfælde) søvnforskningen fungerer som belæg og som sådan et autoritativt vidende for en konkret indretning. Midt i mangetydigheden mellem skat, logistik, sure forældre og personale, der ikke tør, bliver artiklen om søvnforskning en central passage for det vidende. Den udgør et stykke papir, der kan hænges op, og som herved kan foretage en autoritativ lukning af mangetydigheden. Alt det funktionelle, der vedrører institutionens logistik, kan reduceres fra, og i stedet gøres søvnpolitikken til noget, der baserer sig på forskning. Det interessante er, at Tårnet og Snurretoppen gør brug af samme søvnforsker, men har en forskellig søvnpolitik. I Snurretoppen lægges børn til at sove midt på dagen og kan, hvis de har været tidligt oppe, få en ekstra lur inden kl. 9. Således vækkes de, inden aktiviteterne for årsgrupperne går i gang, og børn og voksne fordeles ud på de forskellige stuer. I Tårnet lægges børn primært til at sove midt på dagen, men flere børn puttes også om formiddagen og så igen over middag. I Tårnet har de også forældre, personale, skattebetaling og logistik. Deres logistik er imidlertid anderledes, i og med de ikke har årsaktiviteter. I stedet er der altid mindst en personale på stuen, der kan putte og tage sovende børn op. Pointen her er ikke, at nogen fortolker forskningen forkert – der kan godt hentes belæg for begge indretninger. Snarere er pointen, at på trods af at forskningen ikke udlægger én sikker vej, så bliver den som central passage, den der afliver tvivl og skaber sikkerhed. Antallet af medarbejdere på arbejde eller andre funktionaliteter, der er indbygget i det institutionelle arrangement, hvor nogen (færre) skal varetage børn, så anden (og mere) arbejdskraft frigives, udgør elementer i mangetydigheden, men sådanne funktionaliteter fungerer netop ikke som belæg for noget som helst. Derimod formår forskningen at binde de mange elementer sammen, skære i kompleksiteten og hermed skabe en autoritativ lukning.

Dette betyder ikke, at alt, hvad der er forskning, indgår som autoritative videner. Som så mange andre elementer, kan forskning også stabiliseres forskelligt, og dermed have en forskellig karakter. Det vidende, som det udfolder sig i de faglige fortællinger og i mangetydighedens mellemrum, har masser af implicite anknævnninger til forskningsteorier eller forskningsresultater (se kap. 4, 7, 8), uden at der er tale om, at dette har funktion af en central passage. Tværtimod kan man tale om, at forskningsmæssige teorier og resultater kan være med til at øge mangetydigheden og være med til at skabe tvivl. Følgende episode er fra en eftermiddag i Snurretoppen, hvor Nete (i sit 'byt') sidder til eftermiddagsfrugt.

Nete har taget en appelsin op af posen til barnet Lasse, hun kigger på den, siger: 'hmm'. Hun spørger Dorthe, om den skal skæres ud, men siger så for sig selv: 'nogen gange tror jeg måske bare ikke nok på børns evner. Måske skulle jeg bare give dig den'. Hun kigger over på Lasse og smiler. Så kigger hun ned på appelsinen igen og siger: 'men så ville jeg bare gerne vide, om den er u-sprøjtet'. (Observationsbog 3, 2014).

Når Nete her taler højt for sig selv, vurderer eller reflekterer hun sin egen handling (ikke at give appelsinen) gennem en implicit anknævnning til teorier om børns kompetencer og muligvis deres udvikling af finmotorik og selvværd gennem oplevelsen af at kunne selv. Hun synes på den baggrund klar til at give Lasse appelsinen, så han selv kan prøve at skrælle. Hun er imidlertid ikke sikker på den handling, idet hun samtidig laver en anknævnning til forskningsresultater omkring sprøjtemidlers helbredsmæssige konsekvenser for små børn. I dette tilfælde bliver forskningsmæssige teorier og resultater altså til elementer, som Nete har stabiliserede forbindelser til, og som dukker op i sammenhæng med Lasse og en appelsin. Men de skaber ikke en autoritativ lukning. Tværtimod. Teorierne om selvværd, kompetence og finmotorik støder imod resultaterne omkring sprøjtegiftens virkninger. Samlet bliver der tale om elementer, der bidrager til en mangetydighed, som Nete skal forvalte gennem en midlertidig stabilisering i situationen. Som sådan er det Nete, der bliver den centrale passage for det vidende i mellemrummet mellem Lasse, appelsin, selvværd, kompetence, finmotorik og sprøjtegift.

9.4 Opsamling

I kapitlet introduceres begrebet *autoritativ videne*. Med begrebet søges dels at fange en pluralitet i vidensredskaber såsom TRAS, TrasMo, Udviklingsbeskrivelser, LP-modellen, Dialogisk læsning mv. Dels spilles der på ordet vidne, forstået som at noget eller nogen bevidner, og herved giver autoritet til det, der gøres. LP-skemaer, Udviklingsbeskrivelser mv. hentes ind som redskaber, hvorigennem det bliver muligt at 'vide mere' eller komme tættere på sandheden omkring det enkelte barn. Redskaberne udgør på denne måde en viden, der er autoritativ – den er sikker og kan afgøre tvivlsspørgsmål. Sådanne redskaber, der konkret virker gennem en (ofte elektronisk) udfyldelse af et skema, fungerer herved som en måde at vide det enkelte barn, hvori det vidende er udsendt mellem barnet, personalet, kontoret, episoder fra hverdagen, computeren og skemaets rubrikker. Netop rubrikkerne udgør, i dette mønster af det vidende, den centrale passage: det er herigennem de andre elementer må forbinde sig og stabiliseres. Der er her tale om et mønster, hvori

mangetydigheden kaldes til orden gennem mere permanente stabiliseringer, der foretager en *autoritativ lukning* i forhold til andre måder at stabilisere barnet som fænomen. Pædagogerne oplever på den ene side redskaberne som væsentlige i forhold til få et særligt blik på, hvilke indsatser der skal skærpes i hverdagen. Med skemaerne foretages en stabilisering, der spiller ind i den arbejdende konsensus som en fortolkningsramme omkring det enkelte barn. På den anden side kan dette også skabe en meget fast rammesætning om det enkelte barn, hvor fleksibiliteten i forhold til at se og gribe andre nuancer og måder at stabilisere ham eller hende falder bort.

Det autoritative videne er på den ene side udtryk for et mønster i infrastrukturen – en måde at vide på. På den anden side bliver det som produkt (som færdig viden) også til et konkret element, der dels gør det muligt for en problematik *at rejse* (at give belæg og autoritet til en forældresamtale eller en forvaltningsmæssig henvendelse), dels *indgår i dagligdagens mangetydighed*. En afdækning af barnet i forbindelse med et sådant redskab kan således kalde på forskellige former for testninger i løbet af dagen for at se, om eksempelvis Silje kan kende forskel på ru og glat eller hverdag og weekend. Ligeledes kan Dialogisk læsning som et evidensbaseret program, 'der virker', blande sig i andre dele af hverdagen, når pædagogen eksempelvis registrerer programmets virkning, idet Alfred ved frokosten bruger et ord som 'tom', der tidligere har været en del af læsningen. Børn lærer imidlertid andet og mere end de lovede *virninger*. Dialogisk læsning har eksempelvis stabiliserede forbindelser til måder at sidde, spørge og interagere, der indgår som en del af dét, børn aflæser og institutionelt afstemmer sig i forhold til – også i situationer, hvor det ikke er Dialogisk læsning, der praktiseres.

Ovenstående betyder ikke, at alle forskningsmæssige resultater eller teorier indgår og bliver måder at autoritativt vide børn eller dagligdagen. Teorier om barnet som kompetent og resultater om dets finmotoriske udvikling kan sagtens *støde imod* forskningsmæssige resultater omkring hygiejne eller mulige sundhedsfare, der samlet set bidrager til en mangetydighed, som den enkelte pædagog skal forvalte gennem en midlertidig stabilisering i situationen.

10 Konklusion

Nærværende rapport har taget udgangspunkt i tre forskningsspørgsmål, nemlig:

- Hvad vil det sige for pædagoger at vide som en del af deres daglige virke?
- Hvilken betydning har de kollegaer, man arbejder sammen med, for pædagogers vidensoparbejdelse og vidensudveksling?
- Hvordan spiller børn, den konkrete institution og daginstitutionelle elementer ind i forhold til sådanne vidensprocesser?

Rapporten baserer sig på etnografiske studier af pædagoger, der er vant til at arbejde sammen, og som herefter bytter plads med en pædagog i en anden institution. Pædagogerne har været involveret i en række refleksionsfora sammen og er blevet interviewet individuelt før og under deres 'byt'. Involverede pædagogmedhjælpere er ligeledes blevet interviewet. Som noget nyt inden for forståelsen af viden i det pædagogiske felt, trækkes der på indsigter fra det videnssociologiske og vidensantropologiske felt i kombination med studier inden for social interaktion og kommunikation. Dette danner den teoretiske baggrund for udforskningen af ovenstående spørgsmål.

10.1 At vide som en del af det daglige virke

Når pædagoger i deres daglige virke 'ved', så henviser dette 'at vide' ikke til entydige teorier eller forskningsmæssige resultater, der kan omsættes til praksis. Daginstitutionel hverdag er fuld af konkrete artefakter såsom tallerkner, madkasser, legetøj, bleer, levende børn, forældre andre medarbejdere, regler, officielle formål, test, skemaer, computere, bøger med teorier om lege og børns udvikling, fysiske indretninger og på tværs af - og indlejret i alt dette – findes modsatrettede krav, forventninger og forestillinger om, hvad barn og daginstitution egentlig er for en størrelse. Pædagoger skal på denne måde hver dag agere i en *mangetydighed*, som hele tiden kræver en form for stabilisering, eksempelvis at stabilisere noget som en 'spise-situation' eller at stabilisere situationen, hvor børn skal i tøjet, nogen falder, andre peger og siger lyde, flyverdragter flyder, teorier om nærværende voksne og kompetente børn, den afsluttede sprogtest på barnet, der siger lyde, og uret der viser halv tolv. At gribe i og dermed stabilisere disse mange elementer således, at pædagogen ved, hvad der skal gøres, kan forstås som udtryk for en vidensmæssig *infrastruktur*, dvs. at være indskrevet i forbindelser og på denne baggrund kunne skabe forbindelser i kompleksiteten.

Med begrebet infrastruktur peges der på denne måde dels på det forhold, at det at vide ikke bor i hovedet på den enkelte pædagog, men er spændt ud mellem pædagogen, uret, sprogtesten, teorierne, børnene, flyverdragterne mv. Viden bor i relationerne. Eller man kan sige, at det at vide er en effekt af de forbindelser, der skabes. Dels peger begrebet infrastruktur på, at denne måde at skabe forbindelser – at kunne gribe, koordinere og stabilisere mangetydigheden – beror på tidligere oparbejdede relationer med børn, sprogtest, ure, flyverdragter og andre pædagoger. At have oparbejdet sådanne relationer gør det muligt at træde ind i forbindelserne igen.

I en sådan begrebsliggørelse af det at vide og være vidende som pædagog ligger et brud med en forståelse af viden som en distanceret erkendelse, der kan tilføres praksis. Teoretiske elementer og officielle formål er - på linje med madkasser, legetøj, bleer, børn og andre pædagoger - en del af den vidende infrastruktur. Men viden står netop ikke udenfor. Det vidende er en effekt af de forbindelser, der skabes mellem eksempelvis teorier om børns udvikling, sprogtest, madkassen, uret, barnet der laver lyde, mens andre børn falder.

10.2 Kollegaers betydning for vidensoparbejdelse og vidensudveksling

Gennem oparbejdede relationer til hinanden bliver pædagoger i stand til at *dække hinandens linjer*, dvs. de bliver i stand til at stabilisere - gribe, koordinere, skabe sammenhæng og orden – i dele af mangetydigheden på måder, der aflaster den anden pædagog. Derimod indebærer mangel på kendskab til hinanden en oplevelse af inkompetence og fraværende mestring af dagligdagens hændelser - ikke nødvendigvis hos den anden, men hos sig selv.

Pædagoger med forudgående relationer har på denne måde indgange i en vidensoparbejdelse, der samtidig giver adgang til en vidensudveksling. *Tegn* må i den forbindelse forstås som et centralt aspekt. Gennem opfangelsen og udvekslingen af tegn deles mening, information, forståelse og handlemuligheder mellem pædagoger. Tegn skal forstås som en lyd, lugt, bevægelse, artefakt, der i forbindelse med andre elementer angiver, hvorledes det pågående må forstås, herunder hvordan der kan handles legitimt. Dvs. handle i overensstemmelse med herskende sociale og moralske måder at stabilisere mangetydigheden. Samtidig udgør det at opfange og omsætte tegn en måde at *tegne sig ind* i infrastrukturen – at være en del af det handlede og vidende fællesskab. Det er gennem en sådan indtegning pædagoger formår at dække hinandens linjer. Når pædagogerne bytter plads, er det derimod denne form for indtegning, der vanskeliggøres. Uden stabiliserede forbindelser, der kan tjene som veje ind til at forstå og deltage i det vidende og handlende fællesskab, opleves et fagligt identitetstab i forhold til, hvad det vil sige at være pædagog.

Idet pædagogerne bytter plads, bliver det synligt, at de som pædagoger med relationer ind i det daginstitutionelle arrangement på den ene side opfanger og bemærker stemningsmæssige kvaliteter omkring *placering og tempo* i samarbejdet med de andre pædagoger. På den anden side har de svært ved at afstemme sig i forhold til en sådan placering, og hvor hurtigt eller langsomt noget skal foregå. De fornemmer altså 'noget', uden at kunne opfange og agere på dette 'noget' som netop et tegn. De har som sådan svært ved at foretage en afstemning, så den falder helt i hak.

Oparbejdelsen af relationer til sine kollegaer indebærer en særlig form for mundtlig kommunikation mellem pædagoger (og faste medhjælpere), der har karakter af en faglig-fortælleform. Den *faglige fortælling* bærer præg af en skønlitterær genre, hvor der tages udgangspunkt i konkrete episoder, hvori replikker, udtryk og bevægelser bliver genfortalt. Herigennem tildeles børn og voksne karakteristika og intentioner, der løbende kobles til forskellige baggrundshistorier og teoretiske antagelser, der på den måde danner fortolkningsrammer og bevægelsesgrunde for historiens implicerede. Pædagogen udgør selv en af disse implicerede, og markerer gennem sine tanker og

overvejelser om det foregående en moralsk stillingtagen – og til tider tvivl - i forhold til, hvordan man bør forstå og handle i en sådan situation. Undervejs byder andre pædagoger til med spørgsmål, underen, fortolkninger og sammenligninger med andre situationer, der således er med til at udfylde den samlede fortælling. En sådan mundtlig kommunikationsform er væsensforskellig fra det fakta-sprog, der bruges til at sættes nye medhjælpere, vikarer og lignende ind i sikkerhedsregler omkring barnevognsseler, konkrete børns allergier, hvor meget mælk der skal hældes i kopper mv.

Pædagogers forudgående relationer, og kvaliteten af disse relationer, kan som sådan forstås som afgørende for måder at udveksle og oparbejde viden som en del af det daglige virke. I situationer, hvor ikke alene pædagogerne bytter, men hvor der også er et fravær af andre faste pædagoger og medhjælper, bliver den *pædagogiske fleksibilitet*, dvs. en bevægelighed i forhold til at optage og momentvis stabilisere hverdagens mange elementer på nye måder, begrænset. Fremfor en løbende afvejning og bøjelighed bliver reglen og rutinen det strukturerende princip for at skabe orden i mangetydigheden. Den vidende infrastruktur smuldrer så at sige, og i stedet falder der tilbage på veletablerede regler og rutiner.

10.3 Børn, den konkrete institution og daginstitutionelle elementer

Selvom pædagogerne bytter plads, og således bytter den konkrete institution ud, udviser de i forbindelsen til børnene i den nye institution en måde at *afstemme* krop, lyd og ansigt, der dels ligner den måde at afstemme sig på, som kan iagttages i deres 'egen' institution, dels er forskellig fra vikarer, nye medhjælpere og studerende. Som sådan er der en måde at vide, der bliver synlig i selve afstemningen, i form af et tonus eller spændingsniveau for måder at træde ind i forbindelser til børn i det institutionelle arrangement (uagtet om det er den ene eller anden institution). Pædagogkroppe er ikke voldsomme i deres udsving eller højlydte i deres henvendelser, men de er heller ikke udtryksløse og stille. Gennem mimik, tonnation og gestik gives stemninger tilbage til barnet i en institutionelt tilpasset samklang. Med begrebet *institutionel afstemning* peges der på, at afstemningen ikke alene kan forstås som en inter-subjektiv relatering, men at den hele tiden må ses i forbindelse med de artefakter, rum, ritualer og betydninger, der gør sig gældende i en institution. Afstemningen er ikke todimensionel mellem barn og pædagog, men foregår i en mangetydighed, der trækker linjer ind i afstemningen.

Mens pædagogerne på denne måde kan institutionelt afstemme sig i forhold til det enkelte barn her og nu, mangler de i forhold til en mere vedvarende kontakt og dét, de forstår som fagligt arbejde, en historik – en oparbejdet relation til barnet – der gør det muligt at aflæse og forstå dets kendetegn. De mangler baggrundshistorier der kan gøre det muligt for dem at forstå og stabilisere barnets handling eller udtryk som et tegn på noget. Et tegn de således kan opfange og agere på.

I pædagogers daglige virke i deres 'egen' institution er børn noget, der vides gennem kendetegn, som igen fungerer som netop tegn for pædagogernes forståelse og handlinger. Ligeledes er børn nogle der vides gennem faglige fortællinger. Endvidere gøres der brug af forskellige former for kortlægningsredskaber såsom LP-modellen, Tras, TrasMo, Alle med, Udviklingsbeskrivelse mv.

Disse redskaber hentes typisk ind som måder, hvorigennem det bliver muligt at 'vide mere' eller komme tættere på sandheden omkring det enkelte barn. På denne måde fungerer redskaberne (der typisk har form af elektroniske skemaer med forskellige rubrikker) som *autoritative videner*: De bevidner barnet eller et udsnit af dagligdagen på særlige måder, der igen gennem skemaet får status af at være en 'sikker' viden. En viden der har autoritet, og dermed kan fungere som belæg til en forældresamtale eller til en dialog med forvaltningen. Fremfor det legetøj, bleer, madkasser, flyverdragter mv. som børn løbende er forbundet med i løbet af en dag, forbindes barnet nu med kontoret, konkrete udsnit af dagligdagen og ikke mindst skemaets rubrikker. Således udgør rubrikkerne det strukturerende princip for måden, hvorpå barnet vides, dvs. det er forbindelsen til rubrikkernes spørgsmål og formuleringer, der afgør, hvilke udsnit af hverdagen og barnet der bliver relevant at skrive ned. Herved kaldes mangetydigheden til orden – den forbliver så at sige uden for kontorets lukkede dør – og i stedet foretages mere permanente stabiliseringer, der igen skaber en *autoritativ lukning* i forhold til andre måder at stabilisere barnet som fænomen. Pædagogerne oplever på den ene side redskaberne som væsentlige i forhold til få et særligt blik på, hvilke indsatser der skal skærpes i hverdagen. Det autoritative videne får netop en særlig autoritativ status som fortolkningsramme omkring det enkelte barn. På den anden side kan dette også skabe en meget fast rammesætning om det enkelte barn, hvor fleksibiliteten i forhold til at se og gribe andre nuancer og måder at stabilisere ham eller hende falder bort.

Kortlægningsredskaberne udgør herved en særlig måde at vide barnet på. Samtidig spiller de ind i dagligdagens mangetydighed, både fordi de kan fungere som baggrundshistorie og dermed fortolkningsramme for det enkelte barn, men også fordi selve kortlægningen ofte kalder på svar, der foranlediger former for opmærksomhed og testning af barnet i løbet af dagen.

11 Perspektiver og paradokser

11.1 Forståelser af viden og bestræbelsen på at blive en anerkendt profession

Inden for pædagogfaget har bestræbelserne på at øge anerkendelsen og slå sig fast som en 'ægte' profession længe stået centralt. Man kan imidlertid spørge, hvilken forståelse af viden, der implicit trækkes på i denne bestræbelse? Eller sagt anderledes, hvilke ureflekterede vidensforståelser følger med, og hvad betyder dette for professionsbestræbelsen? Centralt for de klassiske professionsteorier er pointen om, at professioner grundlægges på et afgrænset vidensfelt, hvorpå de professionelle baserer deres handling. I denne forståelse må et vidensfelt ses som et videnskabeligt felt karakteriseret ved sin objektivitet og dermed distance til praksis. Når man tidligere talte om udviklingspsykologien som pædagogens handlegrundlag, var det ud fra en sådan ide om, hvad viden og profession vil sige. På trods af at indholdet er anderledes, er det samme grundlæggende ide, der gør sig gældende i dag, når man taler om, at evidensprogrammer, datainformeret praksis og dokumentation og evaluering skal gøre pædagogers praksis mere vidensbaseret og udvikle deres profession. Viden er i begge tilfælde det, der skabes, i distancen til praksis, og at handle på grundlag heraf er det, der skaber den professionelle. Spørgsmålet er imidlertid, om man med en sådan vidensforståelse har adopteret professionsteorien som en foreskrivende teori, fremfor nysgerrigt at spørge til hvad viden i netop dette konkrete felt vil sige – hvad vil det egentlig sige for pædagoger at vide?

Nærværende rapport søger at give et svar på dette. På baggrund af rapporten bliver det muligt at pege på det paradoks, der ligger i på den ene side at forsøge (og mange ville mene lykkes) med at vinde anerkendelse ved at kunne pege på sig selv som en faggruppe, der er vidensbaseret, i betydningen baserer sit arbejde på forskningsmæssig viden og selv skaber standardiseret viden. På den anden side herved selv at anerkende en vidensforståelse, der altid vil sætte en lavere i hierarkiet, fordi pædagogers måde at vide i mangetydighedens mellemrum ikke kan begribes som en vidensbaseret handling, men snarere som en kollektivt handlende viden. Det der i rapporten kaldes en vidensmæssig infrastruktur.

11.2 Den gode pædagog – står den i ental?

Nærværende rapport udvikler begreber til at beskrive den relationelle karakter af pædagogisk viden. Pædagogers relationer ikke alene til børn og den konkrete institution, men også til hinanden står her centralt. Oplevelsen af at være en kompetent handlende pædagog hviler i høj grad på relationerne både til børn og voksne. Med begreberne 'infrastruktur', 'indtegnning', at 'dække hinandens linjer' og 'institutionel afstemning' bliver det muligt at begrebsliggøre samarbejdets særlige karakter, og i hvor høj grad det beror på en relationelt oparbejdet viden, der igen danner grundlag for dagens løbende vidensudvekslinger. Dette kan give en forklaringsramme på, hvorfor vikarer ikke nødvendigvis opleves som en hjælp, hvordan det kan være at udpegede 'sprog-pædagoger',

'motorik-pædagoger' mv. oplever det svært at udbrede deres viden, samt hvorfor det at tage to medarbejdere på kursus ikke opleves som en vidensinvestering, der får betydning for praksis.

Gennem rapportens begrebsliggørelse af pædagogisk viden som relationelt fænomen bliver det muligt at stille spørgsmålstegn ved selve ideen om, at en pædagog kan beskrives som 'god', 'vidende' eller 'kompetent' i ental. Grundlæggende lægger rapporten således op til at bemærke og arbejde seriøst med pædagogers relationer – ikke kun af hensyn til arbejdsmiljø – men af hensyn til institutionens viden og kompetenceniveau.

I rapporten er pædagogers uddannelse, kurser mv. ikke gjort til genstand for særskilt analyse. Ved at følge pædagogerne når de bytter plads, viser det sig imidlertid, at selve det at have relationer ind i det daginstitutionelle arrangement (med alt hvad det indebærer af legetøj, madpakker, børn, kollegaer, rum, rutiner, ritualer, betydninger, teoretiske referencer, skemaer mv.) er afgørende i forhold til, dels ens måde at afstemme sig børn, dels at kunne fornemme hvor det er, man ikke ved. Forudgående relationer gør som sådan en forskel for ens adgang til at blive en del af det vidende og handlende samarbejde. Når det er sagt, skal det understreges, at et sådan vidende og handlende samarbejde ikke i sig selv kan sidestilles med noget universelt 'godt'. Det vidende og handlende samarbejde indebærer en moralsk og social orden, som altid principielt kan diskuteres – er den i sine konkrete aspekter, det vi mener, er værdifuldt (eller kvalitativt rigtigt) for vores børn?

11.3 Når forandring skaber træghed

Man taler i dag om, at forandring er blevet et grundvilkår. I daginstitutionsverden giver dette sig udslag i sammenlægning af institutioner, nye ledelsesformer, kommunale tiltag mv. Samtidig er daginstitutionsverden et område, der på sin vis altid har haft forandring som vilkår, fordi nye børn og forældre løbende gør deres entre og exit som en del af institutionens liv. Forandring eller evnen til fleksibelt at kunne omstille sig er ikke desto mindre blevet et særligt medarbejderideal på det moderne arbejdsmarked. Hos pædagogerne i denne rapport lyder et ekko af et sådan ideal, når de taler om deres institutioner som 'forandringsparate', og om at de ved at bytte plads vil have godt af at komme ud af deres 'comfortzone'. Det forandringsorienterede og fleksible forbindes her med, at der sker noget andet end hverdagen – at det er hændelser, der bryder den. Rapporten viser imidlertid, at når der opstår for stor udskiftning blandt personalet, dvs. når forandringer begynder at erodere den videnskæssige infrastruktur, der ellers gør sig gældende i hverdagen, så begrænses den pædagogiske fleksibilitet. Dvs. så daler bøjeligheden og personalets evne til at kunne om dirigere og indrette sig på de konkrete behov eller udspil fra børn. I stedet bliver det de fastlagte regler og rutiner, som kommer til mere rigtigt at styre dagligdagens situationer. I den forstand kan man tale om, at forandring reelt kan komme til at skabe træghed. Dette lægger op til på såvel politisk, ledelsesmæssigt og personalemæssigt plan at overveje sin forandringsivrighed, herunder mængden af tiltag og omrokninger. Måske skaber de i sin volume præcis det modsatte af det, der var målet.

11.4 Den sikre viden og alle dens virkninger

Der arbejdes i disse år ud fra en udpræget tro på, at man gennem sikre forskningsmæssige resultater, manualer, programmer med faste metoder etc. kan indhente og arbejde vidensbaseret i pædagogikken. Dvs. at man kan højne viden og kvalitet i arbejdet ved netop at gøre resultater, metoder og redskaber til det arbejdende princip. Meget kan siges, og er blevet sagt, om denne tendens. I forhold til nærværende rapport skal blot to aspekter fremhæves her. For det første viser rapporten, at når pædagogerne vil 'vide mere' om barnet, så bruges forskellige kortlægningsredskaber til at opnå en sådan form for viden. Denne viden fungerer som 'autoritative videner', i den forstand at det giver belæg til forældresamtaler og forvaltningsmæssige henvendelser. Selve denne måde at vide på er imidlertid forskellig fra den måde at vide, der gør sig gældende i den mere fleksible håndtering af barnet i dagligdagens mangetydighed. Når man vil vide 'mere', skærer man paradoksalt nok de mange aspekter, der ligger i mangetydigheden fra, således at kortlægningsredskabernes rubrikker kan udfyldes korrekt.

For det andet indebærer forskellige forskningsmæssige resultater, evidensprogrammer og dokumentationsmodeller ofte en ret klar hypotese om årsag-virknings sammenhænge: Man sætter en konkret indsats i gang, som man formoder (eller må teste) om har den ønskede virkning. Rapporten viser imidlertid, at forskningsresultater, evidensprogrammer og dokumentationsmodeller lever i konkrete rum med konkrete børn, pædagoger, artefakter, etc. Dels synes løftet om sikkerhed og virkning her at blande sig ind i et mylder af andre forhold, hvor de snarere bliver til nye aspekter af dagligdagens mangetydighed end kan forstås i modeller af entydig årsag-virkningssammenhæng. Dels bidrager de - ikke som effekt af deres eksistens, men i selve deres eksistens - til (utilsigtede) aspekter ved børns samlede læringsmiljø. Børn synes således at lære andet og mere end de ønskede virkninger. De lærer også at aflæse og institutionelt afstemme sig i forhold til måder at spørge og interagere som en del af programmets udførelse.

12 Litteratur

- Ahrenkiel, Annegrethe, Birger Steen Nielsen, Camilla Schmidt, Finn M. Sommer, and Niels Warring. 2012. *Daginstitutionsarbejde og pædagogiske faglighed [daycarework and professionalism]*. Copenhagen: Frydenlund.
- Andersen, Peter, and Jan Kampmann. 1988. *Vuggestuen - hverdag og utopi*: Mungsgaard.
- Andersen, Peter Ø. 1995. *Pædagogens praksis*. Copenhagen: Gyldendal.
- Andersen, Peter Ø. 2016. *Daginstitutioner - tendenser og muligheder*. Copenhagen.
- Andersen, Peter Østergaard. 2005. *Pædagogens praksis [The practice of nursery teachers]* Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Anderson, Sally. 2003. "Bare børn [just kids]." In *Feltarbejde blandt børn [Fieldwork among children]*, edited by Eva Gulløv and Susanne Højlund, 71-77. Copenhagen: Gyldendal.
- Bae, Berit. 1992. "Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre." In *Erkjennelse og anerkjennelse, perspektiv på relasjoner*, edited by B. Bae and J.E. Waadstad. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barad, Karen Michelle. 2007. *Meeting the universe halfway : quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, N.C.: Duke University Press ; Chesham : Combined Academic [distributor].
- Bateson, Gregory. 2000. *Steps to an ecology of mind*. Chicago ; London: University of Chicago Press.
- Bayer, Martin, and Ulf Brinkjær. 2006. *Pædagogers vidensformer og karrierebaner*. Copenhagen.
- Benjaminsen, Nana. 2009. "Authorisations : a STS approach to computer based teaching." Ph.d., Institut for Curriculum Studier, DPU, University of Aarhus.
- Benjaminsen, Nana, and Estrid Sørensen. 2011. "Circulation of Authorisations in the Classroom: A Socio-Material Process. ." *Science as Culture* 20 (4):433-453.
- Biesta, Gert. 2010. *Good education in an age of measurement : ethics, politics, democracy*. Boulder, Colo. ; London: Paradigm Publishers.
- Bille, Marie, and Line Togsverd. 2017. "Fortællinger sætter ord på pædagogisk faglighed." *Børn & Unge* 4.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Practical reason : on the theory of action*. Cambridge: Polity Press.
- Bowker, Geoffrey C., and Susan Leigh Star. 1999. *Sorting things out : classification and its consequences*. Cambridge, Mass. ; London: MIT Press.
- Brinkmann, Svend. 2014. *Stå fast - et opgør med tidens udviklingstvang*. Copenhagen: Gyldendal.

- Broström, Stig, Hanne Herring, and Susanne Nellemann Nielsen. 2011. *Liv og læring i vuggestuen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Buus, Anne Mette, Stine Del Pin Hamilton, Merete Wiberg, Palle Rasmussen, Trine Holck Grundahl, and Ulla Nørtoft Thomsen. 2012. En kortlægning af arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner i tre kommuner. [A review of the practicing of evidencebased methods in daycares in three municipalities]. Aalborg Aalborg University.
- Callon, Michael. 1986. "Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Briuc Bay." In *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge*, edited by John Law, 196-233. London: Routledge & Kegan Paul.
- Collin, Finn. 1993. *Videnskabsfilosofi*. Copenhagen: Museum Tusulanums Forlag.
- Dreyfus, Hubert L., Stuart E. Dreyfus, and Tom Athanasiou. 1986. *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Egelund, Niels. 2011. *Folkeskolens udfordringer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ehn, Billy. 2004. *Skal vi lege tiger?* Aarhus: Klim.
- Fenwick, Tara J., and Richard July Edwards. 2010. *Actor-network theory in education*. 1st ed. ed. London: Routledge.
- Flyvbjerg, Bent. 1991. *Rationalitet og magt. Det konkrètes videnskab*. Aarhus: Akademisk forlag.
- Fox, Stephen. 2000. "Communities of practice, Foucault and Actor-network theory." *Journal of Management Studies* 37 (6):854-867.
- Gilliam, Laura, and Eva Gulløv. 2012. *Civiliserende institutioner*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Goffman, Erving. 1959. *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
- Goffman, Erving. 1967. *Anstalt og menneske, den totale institution socialt set*. Copenhagen: Jørgen Paludan.
- Goffman, Erving. 1974. *Frame analysis : an essay on the organization of experience*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Goffman, Erving. 1997a. "On facework: An analysis of ritual elements in social interaction." In *The discourse reader*, edited by A. Jaworski and N. Coupland. London: Routledge.
- Goffman, Erving. 1997b. "The Self as a Ritual Object." In *The Goffman Reader*, edited by Lemert and Brennan. New York: Blackwell Publishers.
- Goffman, Erving. 1997c. "Social Interaction and Social Structure - The Interaction Order." In *The Goffman Reader*, edited by Lemert & Brennan. Blackwell Publishers.

- Gordon, Tuula, Janet Holland, and Elina Lahelma. 2001. "Ethnographic Research in Educational Settings." In *Handbook of Ethnography*, edited by Paul Atkinson, 188-203. London: SAGE publications.
- Hammersley, Martyn. 2006. "Ethnography: problems and prospects." *Ethnography and Education* 1 (1):3-14.
- Hammersley, Martyn. 2007. *Educational research and evidence-based practice*. Los Angeles ; London: SAGE.
- Hammersley, Martyn, and Paul Atkinson. 2007. *Ethnography : principles in practice*. 3rd ed. ed. London: Routledge.
- Haslebo, Gitte. 2004. *Relationer i organisationer. En verden til forskel*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hedges, Helen. 2012. "Teachers' funds of knowledge: a challenge to evidence-based practice." *Teachers and Teaching: theory and practice* 18 (1):7-24.
- Hjort, Katrin, ed. 2004. *De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hordern, Jim. 2014. "Knowledge, practice, and the shaping of early childhood professionalism." *Early Childhood Education Research Journal*. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.975939>.
- Hornstein, Gail, and Sarah Truesdell. 1988. "Development of intimate conversation in close relationships." *Journal of Social and Clinical Psychology* 7 (1):49-64.
- Hultqvist, Kenneth. 2004. "The travelling State, the Nation, and the Subject of Education." In *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education*, edited by B. Baker and K.E. Heyning. New York: Peter Lang Publishing.
- Højbjerg, Karin. 2015. "The challenge of establishing a professional practice within practical education." *Ethnography and Education* 10 (2):185-197.
- Johansen, Martin Blok. 2017. "Teori og praksis i profession og professionsuddannelser." In *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, edited by Peter Østergaard Andersen and Tomas Ellegaard. Copenhagen: Hans Reitzel.
- Krejsler, John, and Peder Holm-Pedersen. 2010. "Hvad der lignende en kontrakt med djævelen [What looked like a contract with the devil]." *Børn & Unge. Forskning*.
- Krogstrup, Hanne Katrine, and Søren Kristiansen. 1999. *Deltagende observation, introduktion til en samfundsvidenskabelig metode [Participant observation, introduction to a social scientific method]*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, Maja Røn, and Anja Hvidtfeldt Stanek. 2015. *Praksisperspektiver på vuggestuepædagogik: Vuggestuepædagogik under udforskning - del 1*. Copenhagen.

- Latour, Bruno. 1999. *Pandora's hope : essays on the reality of science studies*. Cambridge, Mass. ; London: Harvard University Press.
- Latour, Bruno, and Steve Woolgar. 1979. *Laboratory life : the construction of scientific facts*. 2nd ed. London: Sage Publications.
- Lave, Jean, and Eva Bertelsen. 2011. "Situated learning og skiftende praksis." In *Pædagogiske perspektiver på arbejdsliv*, edited by Gerd Christensen and Eva Bertelsen. Frederiksberg: Frydenlund.
- Lave, Jean, and Etienne Wenger. 1991. *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Law, John. 1994. *Organizing modernity*: Blackwell.
- Law, John. 2003. Traduction/Trahision: Notes on ANT.
- Law, John. 2004. *After method : mess in social science research*. London: Routledge.
- Lyndgaard, Danielle Bjerre. 2013. *Ledelse af det relationelle selv. Perspektiver på selvledelse*. Viborg: Dansk psykologisk forlag.
- Madsen, Ulla Ambrosius. 2003. *Pædagogisk etnografi - forskning i det pædagogiske praksisfelt [Education ethnography - research into the practice of education]*. Aarhus: Klim.
- Miller, Linda, Carmen Dalli, and Mathias Urban. 2012. *Early childhood grows up : towards a critical ecology of the profession*. 1st ed. ed. Dordrecht ; New York: Springer.
- Mol, Annemarie. 2003. *The body multiple : ontology in medical practice*. Durham, N.C. ; London: Duke University Press.
- Monrad, Merete. 2012. "Caring with Co-Workers: The Collegial Embeddedness of Emotional Labor." Ph.d., Department of Sociology and Social Work, Aalborg University.
- Monrad, Merete. 2014. "Følelseskultur og følelsesmæssigt arbejde i daginstitutioner." In *Professionel kærlighed. Er der plads til følelser i professionelle relationer?*, edited by Else Marie Bech, 59-70. Frederikshavn: Dafolo.
- Moos, Lejf , John Krejsler, and Per Fibæk Laursen. 2008. *Relationsprofessioner: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Mulchany, Dianne. 2006. "This salience of space for pedagogy and identity in teacher education: problem-based learning as a case in point." *Pedagogy, Culture & Society* 14 (01):55-69.
- Nicolini, Davide. 2013. *Practice theory, work, and organization : an introduction*. First edition. ed. Oxford: Oxford University Press.

- Nielsen, Steen Baagøe. 2005. "Mænd og daginstitutionsarbejdets modernisering [Men and the modernisation of day care work]." Ph.d., Forskerskolen for Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.
- Nørregård-Nielsen, Esther. 2006. *Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogernes kamp for faglig anerkendelse [Kindergarten teachers in the shadow. About the struggle for recognition for kindergarten teachers]*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Osgood, Jayne. 2009. "Childcare workforce reform in England and 'the early years professional': a critical discourse analysis." *Journal of Education Policy* 24 (6):733-751.
- Osgood, Jayne. 2010. "Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the 'critically reflective emotional professional'." *Early Years: An international Research Journal* 30 (2):119-133.
- Petersen, Karin Anna, ed. 2004. *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Copenhagen: Frydenlund.
- Plum, Maja. 2012a. "The emergence of the analytical method in early childhood education - the scientific effort to produce the learning child for the nation in a global era." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 25 (5):645-664.
- Plum, Maja. 2012b. "Humanism, Administration and Education: The Demand of Documentation and the Production of a New Pedagogical Desire." *Journal of Education Policy* 27 (4):491-508.
- Plum, Maja. 2014. *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder. Læreplaner, dokumentation og styring i daginstitutioner*. Frederikshavn: Dafolo.
- Plum, Maja. 2016. "Making 'what works' work: enacting evidence-based pedagogies in early childhood education and care." *Pedagogy, Culture and Society*. doi: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2016.1270349>.
- Plum, Maja. 2017. "Signing in: knowledge and action in nursery teaching." *Ethnography and Education*. doi: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17457823.2017.1315312?journalCode=reae20>.
- Polanyi, Michael, and Amartya Sen. 2009. *The tacit dimension*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press ; Bristol : University Presses Marketing [distributor].
- Pole, Christopher, and Marlene Morrison. 2003. *Ethnography for education*. Buckingham: Open University Press.
- Prout, Alan. 2005. *The future of childhood : towards the interdisciplinary study of children, The future of childhood series*. London: RoutledgeFalmer.
- Rasmussen, Kim. 2016. "Småbørns kropslige interaktion, kommunikation og leg: betragtet som demokrati i børnehøjde." *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 3:32-40.

- Roehl, Tobias. 2012. "Disassembling the classroom - an ethnographic approach to the materiality of education." *Ethnography and Education* 7 (1):109-126.
- Saugstad, Tone. 2012. "Viden og kunnen - pædagogisk set." In *Klassisk og moderne pædagogisk teori* edited by Tomas Ellegaard and Peter Ø. Andersen, 233-254. København: Hans Reitzel.
- Schmidt, Camilla. 2007. "Fra pædagogstuderende til pædagog." Doctor of Philosophy, Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.
- Schmidt, Lene S.K. 2013. "Sprogttest - når ord får betydning? [language tests - when words are given meaning?]." Ph.d, Department of Media, Cognition and Communication, University of Copenhagen.
- Schön, Donald. 1983. *The reflective practitioner, how professionals think in action*. New York: Basic books.
- Sennett, Richard. 1999. *The corrosion of character : the personal consequences of work in the new capitalism*. New York ; London: W. W. Norton.
- Sommer, Dion. 2002. *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. 2. ed. København: Hans Reitzel.
- Steinnes, Gerd Sylvi. 2014. "Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergartens." *Early Childhood Education Research Journal* 22 (4):478-495.
- Stern, Daniel. 1995. *Barnets interpersonelle univers, det 0-2-årige barn i et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv* Copenhagen: Hans Reitzel.
- Søholm, Thorkil Molly, Nikolaj Stegeager, and Søren Willert, eds. 2012. *Systemisk Ledelse – teori og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Sørensen, Estrid. 2009. *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. New York: Cambridge University.
- Sørensen, Estrid. 2012. "The mind and distributed cognition: The place of knowing in a maths class." *Theory & Psychology* 22 (6):717-737.
- Togsverd, Line. 2015. "Da "kvaliteten" kom til småbørnsinstitutionerne. Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres." Ph.d, Roskilde University.
- Tummons, Jonathan. 2010. "Institutional ethnography and actor-network theory: a framework for researching the assessment of trainee teachers." *Ethnography and Education* 5 (3):345-357.
- Urban, Mathias. 2008. "Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession." *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (2):135-152.
- Walford, Geoffrey. 2009. "For ethnography." *Ethnography and Education* 4 (3):271-282.

Winnicott, D. W. 1971. *Playing and reality*. London: Tavistock Publications.

Wiseman, Alexander W. 2010. "The Uses of Evidence for Educational Policymaking." *Review of Research Education* 34.

Aabroe, Christian. 2016. *Koncepter i pædagogisk arbejde*. Copenhagen: Hans Reitzel.

Bilag

Bilag A: Opmærksomhedspunkter til observation

- ❖ Hvad synes meningsfuldt at gøre i relation til hvad?
 - Hvad skrives ned og hvilke interaktioner foregår i den forbindelse?
 - Hvad formidles mundtligt og hvilke interaktioner foregår i den forbindelse?
 - Hvad snakker de om, med hvem?
 - Hvem/hvad berøres hvordan?

- ❖ Hvilke vurderinger er der på spil?
 - Kategorier der bruges om hvad, hvordan?

- ❖ Hvad vises der hen til/forudsættes? (Det der er her og nu, men går udover situationen).

- ❖ Hvordan gøres autoritet?
 - Hvad slår man på?
 - Hvilke elementer er til stede?
 - Hvilke ting eller udsagn får gennemslagskraft?

- ❖ Hvornår skifter noget form? (Hvilke sammenstød/sammensmeltninger af ting og måder at gøre, kan iagttages)

Bilag B: Fokus og etiske spilleregler i forbindelse med makkerbytte

- Fokus for projektet er: Hvad sker der, når jeg skal udføre mit arbejde i nye relationer (med ny makker, nye børn, nyt sted)?
 - Hvad mangler jeg/savner jeg for at kunne udføre mit arbejde?
 - Hvad går omvendt uproblematisk og let?
 - Hvad/hvordan gør jeg eventuelt ting anderledes?
 - Hvad sker der med mig/min rolle?
- Der er tavshedspligt under og efter forløbet.
- 'Værten' introducerer en og er tilgængelig i forhold til afklaring og spørgsmål.
- Som 'vært' er man velkommen til at sige 'her plejer vi at gøre...', men ikke til at kritisere.
- Som ny i Tårnet eller Snurretoppen er man altid velkommen til at spørge til måder at gøre ting, man er ikke velkommen til at kritisere.
- Nysgerrighed som herskende princip: Som mennesker orienterer vi os typisk ud fra, hvad vi synes er godt og skidt, men i byttet er man ikke inviteret til at vurdere hinandens praksis. Man er inviteret til:
 - At forsøge at forstå, hvordan disse måder at gøre ting giver mening her.
 - At forsøge at forstå, hvilke præmisser man selv vurderer godt og skidt ud fra, og hvordan det giver mening i relation til ens dagligdag i en anden institution, dvs. hvordan ens vurderingskriterier hænger sammen med den kontekst, man normalt er en del af.
- Tanker, refleksioner, a-ha oplevelser må man meget gerne skrive ned på papir eller mentalt, så vi kan vende dem i refleksionsfora. MEN man må også meget gerne sige dem til mig, så samler jeg temaer ind til refleksionsfora.

Bilag C: Tegn i forbindelse med transskribering

Følgende tegn skal forstås således:

- ... markerer tøven
- [...] markerer, at noget er slettet i dette mellemrum
- [] markerer, at forklaring er indsat af forfatter
- VERSALER markerer, at der lægges tryk på ordet
- / markerer afbrud af egen eller andres tale