

Viden i spil i daginstitutioner



En forskningsrapport udarbejdet af:

Line Togsverd

Hanne Hede Jørgensen

Jan Jaap Rothuizen

Stephan Weise

Møder vi barnet halvvejs med pædagogisk takt?

Janusz Korczak

Viden i spil i daginstitutioner

Projekt Viden i Spil i Daginstitutioner (ViS) er gennemført i 2016-17 i regi af forskningsprogrammet "Barndomspædagogik", VIA UC, i et samarbejde med 5 daginstitutioner og med støtte fra BUPL's forskningsfond.

Projektleder Line Togsverd kan kontaktes på mail: lto@via.dk

Projektrapporten udgives som e-publikation som distribueres af BUPL .

Den er desuden tilgængelig på portalen UCviden: kortlink.dk/ucviden/qedb

hvor man også kan finde information om andre publikationer med udgangspunkt i projektet.

Forsiden: Kinderspelen (børnelege/legende børn) Pieter Bruegel, 1560

Indhold

En beretning om et forskningsprojekt....	1
<i>Rammen</i>	1
<i>Kulturskabelse</i>	2
<i>The Big Picture</i>	3
<i>Afsluttende tanker</i>	3
Viden i spil i daginstitutioner – en form for resume	4
1. Om dette forskningsprojekt, dets konklusioner og relevans	6
Projektets aktualitet	8
Daginstitutioner og pædagogisk faglighed ved en skillevej	9
Viden i Spil	10
Projektets greb	11
Projektets væsentlige fund og konklusioner; hvad kan man læse hvor?.....	12
2. Institutionerne og fortællerrummenes tilblivelse.	16
ViS i samarbejde, samspil og samtale.....	16
Forskellige institutioner, forskellige pædagoger, forskellige tilgange.....	17
De fem deltagende institutioner	18
Skovbørnehaven	18
Den store integrerede institution.....	20
Børnehuset i forstaden.....	21
Den lille børnehave i en lejlighed	23
Den lille børnehave ved søen	24
3. Pædagogers levende viden	27
Pædagogik er som en fortælling.....	28
Pædagoger kan ikke vide alt.....	29
Den levende viden	29
Pædagogisk viden er viden om god pædagogik	31
4. Fortællinger på arbejde – eller hvordan fortællinger kan nære den pædagogiske faglighed	33
Fortællinger som aktører.....	33
Et barn kom til syne	34
Når fortællinger åbner horisonter	35

En fortælling om omsorg og dens følgefartælling om magt	37
Fortællinger synliggør viden i handling.	38
Trangen til at søge mening og forløsning	39
Point of view i fortællingen	42
Åbne og lukkede fortællinger	43
Pædagogik, magt og etik	44
Bløde hænder som pædagogisk skik	44
5. Pædagogiske grundfortællinger og rødder	47
Udsagnsniveau og handlingsniveau i fortællinger.....	47
En fortælling om sprogstimulering?	48
Ærteposefortællingen som rammefortælling	49
Katinka som aktør.....	50
Sproget i fortællinger bærer betydninger med sig.....	51
Faglige rødder i pædagogiske grundfortællinger	52
Det unikke barn og barnets ejendommelighed.....	52
Det forpligtende fællesskab	54
6. Modstand, civilisering og subjektivering.....	57
Modstand som generativ og produktiv kvalitet	57
Barnets ejendommelighed og mødet med det andet.....	59
Pædagogik og udvikling af viljen	61
Mellem verdensdestruktion og selvdestruktion	62
Subjektivering og civilisering	63
Pædagogik som (livs)verdensorienteret.....	66
7. Pædagogikkens anatomi og plot: en indkredsning af hvordan vi genkender det pædagogiske.	68
Fortællingens anatomi.....	69
Skik og rammesætning	71
Pædagogisk relevans og handlekraft.....	72
Plottet: at komme nærmere på sprogets gåde	73
En indkredsning af ”pædagogik”	75
Det dynamiske plotfelt	78
Måldimensionen: socialisering – civilisering - subjektivering	79

Forholdedimensionen: Det forunderlige børneliv og de pædagogiske intentioner	85
Feltet hvori plots udvikler sig	87
8. Hvorfor fortællinger? Om projektets narrative grund	88
Fortællinger og spørgsmålet om hvordan livet skal leves	89
Fortællinger bringer viden i spil.....	90
Fortællinger både vidner om óg bringer mere viden i spil.....	91
Narrativ viden er social viden, en resonans der klinger med.....	92
En fortælling om hvordan vi kan udvikle vores pædagogiske faglighed	94
<i>Tid til at få talt om børnene.....</i>	94
<i>Videndeling i praksis.....</i>	94
<i>Fortællingerne breder sig</i>	95
<i>Tillid og arbejdsglæde.....</i>	95
<i>Vores repertoire af handlemuligheder</i>	95
<i>Pædagogisk ledelse</i>	96
<i>Hvordan bliver vi dygtige praktikere</i>	96
Oversigt over de anvendte fortællinger	98
Litteratur	99

En beretning om et forskningsprojekt....

Af Lars Damborg

At blive kastet ind i dette projekt, som jeg bare havde hørt om og så dumpede ind i, imens det var i gang på min arbejdsplads, var lidt af en omgang. "Skriv en praksisfortælling!" blev der sagt, og der hang påmindelser fra vores leder rundt i hele institutionen. Mine kolleger ledte efter den rigtige situation at skrive om, og skrev og skrev på livet løs, når man lige kunne finde tid til det. Det skulle helst være en blanding af noget, man kunne få noget feedback på og noget, som samtidig var lidt rart. Oven i det skulle man jo også have skrevet det ned og gerne skrevet på computer, så det var pænt at aflevere.

Så min start med VIS var faktisk med en nedsat forventning om, hvad det kunne bruges til, fordi det følte som en belastning i vores daglige arbejde. Nu var der pludselig en ekstra opgave oven i alle de andre. Så jeg besluttede at skrive min praksisfortælling i hånden, i stikordsform, og så kunne de forskere selv skrive noter, de havde nok bedre tid til det end mig alligevel.

At se mine kolleger sidde der med deres papirer og nærmest alle sammen starte med at undskylde og sige, at det ikke var helt skrevet færdigt endnu, men at de nok skulle se at få det gjort, var ikke nemt for mig. Jeg kan lide mine kolleger, og jeg kender deres kompetencer, jeg blev næsten vred over at se dem sidde og tvivle over om deres fortællinger nu var gode nok.

Rammen

Mine frustrationer blev hurtigt vendt. Fokus blev lynhurtigt flyttet fra papiret, og den der sad med det, til selve fortællingen. Skuldrene sænkede sig en lille smule på den, der sad med fortællingen, og den ret tætte stemning slap sit tag en lille smule. Praksisfortællingen gjorde folk nysgerrige på situationen, hvorfor? hvordan? Det, der startede som en oplæsning, blev til en dialog. Folk begyndte at trække minder frem, gamle fortællinger som havde noget til fælles med denne situation. Der var pludselig plads til at reflektere over ting, man havde gjort, og det voksede videre over i, hvordan man kunne gøre næste gang. Jeg havde pludselig fornemmelsen af at sidde og være til en supervision, med fokus på det fælles. Vi sad sammen om et undersøge en situation og forstå den bedst muligt. Skuldrene faldt yderligere og de nervøse smil blev til ægte smil. En begyndte at grine, det smittede yderligere. Hvorfor latteren? Min kollega kunne se sig selv i det og sagde højt: "Jeg ville have reageret på nøjagtig samme måde."

Tid til en ny fortælling. Denne gang en lidt vanskeligere situation, et problem som ikke var blevet løst. Skuldrene hoppede op bag ørerne igen. Her var der en, der håbede på, at fortællingen kunne give løsningsforslag og havde stillet sig derud hvor man følte man havde fejlet. Efter oplæsningen fra et renskrevet ark, blev der stille. Hvis skuldrene kunne have rejst sig forbi ørerne, havde de gjort det, men så kom ordene: "Du gjorde helt sikkert det bedste, du kunne i den situation." Og så blev situationen lukket op til tolkning og behandling, dialogen startede.

Det blev min egen tur til at fortælle, og jeg havde taget mit eget eksperiment med. Mine håndskrevne noter omkring en simpel situation. Jeg sagde, at jeg ikke havde haft tid til at skrive det ned, men at de var velkommen til at få mine noter og eventuelt selv skrive ekstra til. Det blev accepteret med et smil og min

måde at lave fortællingen på gav nøjagtig samme dialog, med rammer der mindede om den ved de andre fortællinger.

Da jeg gik fra vores møde, kunne jeg ikke lade være med at prøve at analysere den ramme. Den store accept af at vi, selvfølgelig, gør det bedste vi kan i situationen. At vi kan være de bedste sparringspartnere for hinanden, hvis vi tør dele vores oplevelser. Minder begyndte at vælte frem fra tidligere kurser. Anerkendelse, supervision, assertiv kommunikation. Mine frustrationer omkring dette projekt var blevet vendt.

Kulturskabelse

Vi holdt flere møder med folkene fra projektet, havde flere fortællinger med, selv vores pædagogiske assistent studerende, og én, som var i praktik hos os, var på banen med fortællinger, og det gav alt sammen gode snakke, vi prøvede endda at have praksisfortællinger med på vores pædagogiske møder, og vi fik løftet rammen omkring det fint med til mødet.

Men en dag kunne jeg mærke den store forskel. Jeg var på legepladsen og en kollega kom hen og sagde: "Prøv lige at høre, hvad der skete omme ved cykelskuret." Han fortalte, jeg lyttede. Og da han var færdig med at fortælle, begyndte jeg at give respons på det, hvilket er den mest naturlige ting at gøre. Vi arbejder sammen, selvfølgelig snakker vi sammen om, hvad der sker på vores arbejde. Men noget var alligevel anderledes, det som plejede at være en snak om, at noget var bøvlet, og den anden bekræftede, at det var bøvlet, blev nu til en dialog. Vi fik vendt situationen ved hjælp af tidligere lignende scenarier, talte om hvem vi havde med at gøre, og konteksten i hele situationen. Vi fik pludselig en ide til, hvad børnene manglede af værktøjer der omme bag ved cykelskuret, og det var ikke til at reparere cyklerne. Snakken gik over i, hvordan vi gav dem værktøjerne og en simpel ide formede sig. Han sluttede af med at sige: "Prøver det sgu med det samme" og småløb om imod skuret.

Vi havde taget noget til os, og da vi snakkede om det bagefter, kunne vi begge godt se at vi havde brugt vores erfaringer fra fortællerummene med succes. Kort fortalt havde min kollega en praksisfortælling med hen til mig, vi drøftede den, undersøgte den, forstod tingene på en ny måde for så at bruge den viden aktivt i nuet.

Men hvorfor gjorde vi det ikke oftere? Når det nu var så simpelt? Når man arbejder med nye tilgange, er det vigtigt, at de får lov at implementere sig, og det tager tid. Specielt med noget, der handler om arbejdskultur. Vi er jo ikke i gang med at bruge en ny form for registrering, hvor vi skal skrive alle børn ind i en tabel. Der er tale om en måde at se sig selv og sine kolleger i arbejdet, se hvornår vi gør noget, der giver læring, hvornår vi kan videreuddanne hinanden igennem erfaringer og dialog, til hvad der er bedst i de forskellige situationer. Og sådan en ændring kræver, at man er bevidst, vedholdende og stædig som et æsel.

Det gør så, at en ny frustration har meldt sig, for Projekt VIS handler om de bløde værdier, om at italesætte dem og registrere dem, og bruge dem som pendant til den talbaserede verden. Disse bløde værdier er dyrebare, men flygtige, og hvis man ikke er vedholdende eller har en dagligdag, hvor der er rum og tid til at arbejde med sin praksis og fortællingerne om den, så glider den ud mellem dine fingre, som en god slimklat i hænderne. I det øjeblik du stopper med at bevæge hænder og fingre, så falder det hele til jorden.

The Big Picture

Når jeg tænker på hvad det gjorde ved folk at sidde og snakke om fortællingerne, blive klogere på hinanden og børnene vi arbejder med, så ser jeg meget at hente i metoden. At se folks skuldre gang på gang blive sænket, usikkerheden fjernet, var skønt, specielt når man godt kan lide sine kolleger og arbejdsplads. Og det at se, at man bare ved en snak på legepladsen på den rigtige måde pludselig kan opfinde en mulig løsning, er mindst lige så god en oplevelse. Det at være i en kultur, hvor man har accept og tillid til hinandens evner til løse opgaverne bedst muligt, er jo en kæmpe fordel for alle. Og det mærkede jeg tydeligt skete, men det er samtidig en flygtig følelse. Måske fordi vi er vant til at være fejlfindere?

Hvis man så springer op i fugleperspektiv, så kan jeg se arbejdet med fortællinger som en måde at tale det pædagogiske fag op. Jeg så mine kolleger blive stolte ved deres arbejde og deres måde at arbejde på. Stolthed over dem selv. Tænk hvis det var kulturen. At vi var vant til at italesætte vores bedrifter over for andre, det ville give en sikkerhed i, at den måde vi gør vores arbejde på er den rigtige, og en stolthed. At kunne se sig selv og omtale sig selv som en, der lynhurtigt kan tilpasse sig den individuelle situation, finde en passende måde at håndtere det. Det ville styrke faget så ufatteligt meget. Men det kræver mod og vilje, for det er ikke en tabel man lige kan lære at bruge på en kursusdag, jeg tror, det kræver en kulturændring. Det kræver et opgør med den arbejds metode, som gør, at vi render rundt og synes, vi gør tingene halvt, kæmper igennem travle dage og ikke har ordentlig tid.

Afsluttende tanker

Jeg kan mærke et håb for en ny måde at se det pædagogiske fag på. Men hvis man tror, man er i stand til en kulturændring eller at løfte faget til et nyt niveau ved kun at få halvdelen af personalet til at bære, så vil det ikke ske. Hvis man ikke tager hele personalegruppen med, pædagoger, pædagogiske assistenter, medhjælpere, ledere og eventuelle andre, så vil ændringen ikke holde ved. De bedste arbejdspladser er dem, hvor alles kompetencer bliver brugt på bedst mulig måde, og hvis vi ikke hører og forstår hinanden, finder vi heller ikke de kompetencer. Nu vil jeg ikke sidde og skrive den store afhandling om social kapital, professionel kapital og alle de andre kapitaler, men for mig er det bare så tydeligt, at vi kun udvikler vores praksis ved at forstå hinanden bedst muligt. Og jeg lærer bedst at forstå andre ved at lytte til dem.

Viden i spil i daginstitutioner – en form for resume

Den indledende beretning er fortalt af Lars Damgaard, som er en af mange pædagogiske medarbejdere, der har medvirket i projektet *Viden i spil i daginstitutioner*. Med beretningen føres vi lige lukket ind i projektet, derfra hvor det peger i mange retninger, og beretningen efterlader, måske og forhåbentlig, læseren med en nysgerrighed efter at høre mere om, hvad det nu er for en historie, Lars har været med i.

Viden i spil i daginstitutioner er et forskningsprojekt, som med støtte fra BUPLs forskningspulje, har fungeret som et samarbejde mellem 4 forskere og 5 daginstitutioner om at undersøge og udforske pædagogers egne fortællinger fra institutionens hverdagsliv. Vi har interesseret os for den viden pædagoger bringer i spil, når de fortolker og forvalter deres praksis og tager beslutninger om, hvordan de skal handle midt i daginstitutionens myldrende liv, hvor meget kan planlægges, men det meste ikke kan. Altså den viden, som giver pædagogers handlinger retning. Projektet handler om hvordan pædagoger selv forstår og fortolker pædagogik i daginstitutioner. Det handler om hvordan de orienterer sig, hvordan de giver deres handlinger retning, sådan at det, der kommer til at foregå, kan siges at være god pædagogik? Og det handler ikke mindst om hvordan kan man arbejde med den retningsgivende viden, sådan at den kan understøttes, diskuteres, kvalificeres, gives retning og få plads?

Projektet viser at:

- En betydelig og betydningsfuld del af pædagogers faglighed består i at vide hvad de skal gøre i situationer, som ikke kan planlægges eller forudsiges, men som formes konkret i samspillet med børnene. Pædagoger trækker i sådanne situationer på en viden om god pædagogik, en retningsgivende faglig viden, som på den ene side ikke er entydig – på den anden side rummer klare og sikre værdimæssige kriterier for god pædagogik.
- Pædagogers viden om god pædagogik – den viden, der giver deres handlinger retning – er en betydningsfuld faglig viden, som er afgørende for den pædagogiske kvalitet og den bør derfor vægtes og gives faglig og ledelsesmæssig opmærksomhed.
- Pædagogers retningsgivende viden rummer en egen systematik, som kan udgøre grundlaget for en evalueringspraksis, der udmærker sig ved at blive oplevet som professionsudviklende og meningsfuld af pædagogerne selv.
- Pædagogers retningsgivende viden spænder sig ud mellem to værdier, som pædagogerne er optagede af at balancere i det pædagogiske arbejde. På den ene side tillægger pædagoger det værdi og betydning at søge at forstå og møde det enkelte barn som et unikt menneske, der møder og bevæger sig i verden på sine helt egne måder, har egne oplevelser og følelser og er medbestemmende for hvordan relationer og situationer udvikler sig. Samtidig er pædagogerne optagede af at støtte barnet i at udvikle sin vilje og moral, sådan at det kan engagere sig i de forpligtende fællesskaber, det møder i sin omverden. Pædagogerne er altså gennemgående optagede af den dobbelte opgave det er at skabe og understøtte forpligtende fællesskaber, på en måde som samtidig understøtter og respekterer den enkeltes frihed.
- Komplexiteten i jagten på god pædagogik kan indfanges af praksisfortællinger. Pædagogers fortællinger kredser ofte om hvordan det går med *barnets væren* og vinden sig tilrette i verden. Her

udfolder det pædagogiske drama sig, et drama hvori pædagoger er aktører på lige fod med børnene. Ingen kan på forhånd vide hvordan det ender, men pædagogen bærer det pædagogiske ansvar og har brug for den retningsgivende viden, og for løbende at samtale om den, for at kunne forvalte det.

- Pædagogerne vægter daginstitutionens hverdagsliv *i sin helhed* som en øvebane for børnenes væren – for deres arbejde med at engagere sig og finde sig til rette i en verden og et fællesskab og samtidig blive sig selv. Pædagogerne betragter således *selve samværet* og måden det foregår på som pædagogisk betydningsfuldt.
- Projektet peger på, at det er en forudsætning for et kvalificeret pædagogfagligt miljø, at der arbejdes systematisk med at bringe den retningsgivende viden i spil, sådan at den kan understøttes, diskuteres og udvikles. Praxisfortællinger udgør og giver anledning til undersøgende samtaler, der kredser om spørgsmålet om god pædagogik.
- Arbejdet med udvikling af god pædagogik er en form for faglig egenomsorg og understøtter selvledelse. Derfor bør det være et centralt opmærksomhedsfelt for ledelse og styring.

Vi har været interesseret i at lave en forskningsfortælling, der tager fat på pædagogikken som en særlig menneskelig praksis, som pædagoger i daginstitutioner har en særlig viden om; de udøver den hver dag, når de bestræber sig på at udøve god pædagogik. Heri ligger ikke, at god pædagogik er en entydig størrelse, som vi en gang for alle kan tegne op og give anvisninger på, ligesom man ikke skal forstå vores formuleringer sådan, at vi naivt forestiller os, at alt hvad der foregår i daginstitutioner nødvendigvis fortjener prædikatet god pædagogik. Men selvom pædagogik er en vanskelig størrelse, som ikke sådan kan bringes på formel, kan det godt være umagen værd at interessere sig for at forstå og begrebssette den, i al dens kompleksitet, med de spændinger og dilemmaer, den indebærer. Vi har i hvert fald fundet det umagen værd at søge at udlægge noget, som gøres hver dag. Som forstås og vides af de, der gør det, men også ganske let overses af de, der ikke har pædagogik som deres praksis. Både for at denne udlægning kan bringes i spil og diskuteres i praksis, men også for at den videnskabelige disciplin pædagogik kan få føjet nyt til fortællingen om, hvad pædagogik og viden om at handle pædagogisk er for en størrelse.

Vi ser det som betydningsfuldt, at pædagogprofessionen selv deltager i diskussioner om, hvordan viden bringes i spil, og ikke mindst om hvilken viden, der er relevant for professionen, som pågår aktuelt. Projektet og denne rapport kan således ses som en bestræbelse på at understøtte faglig egenomsorg og selvledelse, der er en forudsætning for pædagogprofessionens legitimitet og faglige udvikling. Lars' beretning, men også den beretning af lederen Anne, som afrunder denne rapport, er en beretning om hvordan der gennem arbejdet med fortællinger kan skabes rum – socialt, kollegialt, ledelsesmæssigt - for en sådan egenomsorg og kvalificering, på en måde der kan understøtte det fælles samfundsmæssige og kulturelle projekt, som fortjener prædikatet god pædagogik.

1. Om dette forskningsprojekt, dets konklusioner og relevans

"Se så, nu begynder vi. Når vi er ved enden af historien, ved vi mere, end vi nu ved, for det var en ond trolde!"

Andersen, 1992, s. 44

Sådan begynder H.C. Andersens fortælling om Snedronningen. En historie om, hvordan to småbørn, Gerda og Kaj, bliver væk for hinanden, for siden at finde hinanden igen som voksne, men "dog børn i hjertet." Som sådan er det en helt klassisk dannelsesfortælling om at rejse ud i verden, for siden at komme hjem igen i en 'ny' version. Eller er det? Det kan vi ikke være helt sikre på, for den onde trolde, der nævnes indledningsvis "havde gjort et spejl, der havde den egenskab, at alt godt som spejlede sig deri, svandt ind og blev til ingenting, mens det der ikke duede og tog sig ilde ud, blev endnu værre." (Andersen, 1992, p. 44).

Som bekendt splintres dette troldspejl og en stump sætter sig i den ellers så uskyldige Kajs øje, så han både ser verden forvrænget og så sandelig også begynder at efterligne og gøre nar af de voksne. Herefter rykker han, til stor sorg for den gode Gerda, de ægte roser op af jorden, fordi der er orm i dem, og fordi han pludselig bedre kan lide isblomsterne. Som læser kan man slet ikke andet end blive bedrøvet på lille Gerdas vegne. For isblomster er jo slet ikke er blomster, men snefnug, der er isnet. Det er i det hele tage en værre redelighed med den historie. Og det skyldes alt sammen spejlet, der forvrænger al ting. Vi kan derfor heller ikke være sikre på, at trolden virkelig er ond. Eller at denne forvrængede verden, som spejlet viser, er mindre virkelig end den anden og pænere verden. Men hvorfor nu overhovedet begynde denne forskningsrapport med at henvise til en helt anden fortælling, end de fortællinger vi har samlet i projektet. Er det ikke at rive og flå i de forventninger om indhold og form i en forskningsrapport, som én og anden læser kunne tænkes at have? Fristes man ikke til at udbryde: Hvad i alverden er meningen?

Lad os se, om vi kan finde mening med Snedronningens tilstedeværelse i denne indledning til en forskningsrapport. For det første kunne én mening være at påpege, at vi i projektet bruger fortællinger til at forstå med, således at vi, der skriver og I, der læser, ved enden af denne fortælling om Viden i Spil, ved meget mere om den pædagogiske sag, end vi gør ved begyndelsen. Sagt på en anden måde, så er vi fire forskere, der er gået i dialog med mere end 200 fortællinger, som pædagoger har fortalt os, uden på forhånd at vide, hvad enden af den historie ville åbenbare. Nogle fortællinger var skrevet ned, andre var forberedt i hovedet, og atter andre kom spontant frem i de samtaler, der ledsagede fortællingerne. Vi har lyttet, skrevet ned, læst og læst igen. Frem for at starte med et analytisk overblik, har vi interesseret os for og skrevet os ind i fortolkninger, der som en hermeneutisk samtale har bevæget sig hid og did. En samtale er jf Gadamer's filosofiske hermeneutik (Gadamer, 2004) nemlig ikke noget, der kan styres. Man kan ikke på forhånd bestemme, hvad samtalen skal føre til, fordi sproget har så mange betydningslag, at vi ikke kan være sikre på, at vi forstår det samme¹. Således som Kaj og Idas forståelse for blomster pludselig

¹ "Vi siger ganske vist, at vi 'fører' en samtale; men jo mere egentlig samtalen er, desto mindre føres den af de enkelte samtalepartners vilje. Den egentlige samtale er således aldrig den, vi ønskede at føre. Tværtimod er det generelt mere korrekt at sige, at vi geråder i en samtale, eller måske snarere, at vi vikler

mangedobles og skaber spændinger mellem dem, således har vi oplevet at pædagogernes fortællinger blomstrer med mange forskellige betydningslag, når vi 'samtaler' med dem. Vi har derfor fulgt Gadamer's opfordring til at "vikle os ind i" samtaler om pædagogik. Vi har bestræbt os på at følge disse samtaler's bevægelser, for kun således kan sproget afsløre, hvad det rummer af viden. Det er ud fra en hermeneutisk forståelse sproget selv, der "*bærer sin egen sandhed i sig, dvs. har sin egen ånd, og lader noget træde frem, som fra nu af er*" (Gadamer, 2004, p. 363). Dette noget, "*som fra nu af er*", er de forskningsfortællinger om pædagogik i daginstitutioner, vi skriver frem i denne rapport, og som er de forståelser af sagen, altså pædagogikken, der er "trådt frem" i vore mange samtaler med de pædagogiske fortællinger, med pædagogerne, og med hinanden. Så vidt så godt! Nu kunne vi tro, at vi her ved vejs ende ved så meget mere om, hvilken viden, der er i spil, når pædagoger fortæller det pædagogiske frem. Men så er det, at H.C. Andersen vender op og ned på den ellers så smukke sætning om at vide mere ved enden end ved begyndelsen, ved at slutte sætningen med "*for det var en ond trolde*", og det er aldeles forvirrende og gør sætningen brutal og disharmonisk.

En anden mening, der kunne være med at begynde med Snedronningen, må derfor handle om den onde trolde og hans spejl. For nok bærer sproget på sandheder, som vi kan forstå, hvis vi lytter ordentligt efter. Men vi lytter ikke rent, lige så vel som vi heller ikke helt kan vide, om vi har stumper af spejlet siddende i øjet eller ej. Hermed gør H.C. Andersen os opmærksomme på, at vi alle ser på verden gennem forstyrrelser, der forvrænger og forvirrer. Gadamer forklarer dette med begrebet om fordomme og vores tendens til at overvurdere det, vi kender bedst. Vores syn er med andre ord fedtet ind i vores erfaringer, og vi er ikke i stand til at fortolke frit og neutralt, for vi er allerede indlejrede i en historie, som vi har fået med os, og som præger de valg, vi træffer og de værdier, vi fremhæver. "*I virkeligheden tilhører historien ikke os, men vi tilhører den. Længe før vi gennem selvbesindelse forstå os selv, forstår vi os selv på selvfølgelig måde i den familie, det samfund, den stat, vi lever i. Subjektiviteten er et trolde spejl*" (Gadamer, 2004, p. 263). Trolde spejlet sidder altså i alles øje. Både i øjet på pædagogerne, der ser og fortæller; på vi der skriver og l, der læser. De valg vi træffer, og det vi ser, er hverken subjektivt eller objektivt i den forstand, at vi skulle have adgang til en fordomsfri forståelse. Vore såkaldt frie valg er præget af den sociale verden, vi er opvokset i og de erfaringer, vi har med os, *den viden og de oplevelser af sandt og falsk, af rigtigt og forkert, vi er indlejrede i*. Denne viden har en enorm betydning, for den giver os retning, når vi handler. Og det er dejligt og vigtigt, at H. C. Andersen minder os om det, for Kaj mærker ikke, at han har en stump af spejlet siddende i øjet. *Gør vi, kunne man med rette spørge? Gør I?* Og så er det nok bedst at undlade at svare.

En tredje mening, der kunne være med at begynde et andet sted og med en anden fortælling, er at introducere læserne af denne rapport for vores narrative tilgang. I udgangspunktet skelner vi nemlig ikke mellem litterære fortællinger som Snedronningen og de fortællinger, vi har mødt i ViS-projektet. Vi forstår forholdet mellem fortælling og virkelighed som endnu et blik ind i trolde spejlet – eller det, vi hermed kalder

os ind i en samtale. At det ene ord her tager det andet, at samtalen tager en vending, finder sin fortsættelse og udgang, kan meget vel være en slags *føring*, men i denne *føring* er samtalen's parter i langt mindre grad de *førende* end de *førte*. Ingen ved på forhånd, hvad der 'kommer ud af' en samtale. At komme til forståelse, eller ikke at gøre det, er som en hændelse, der er overgået os." (Gadamer, 2004)

en dobbelt Drejet mimesis. Virkeligheden kan efterlignes i fortællinger, så snefnug fremstår som isblomster, og som den fortryllede Kaj, der legende efterligner de voksne og *"alt hvad der er aparte ved dem."* Men fortællinger kan også efterligne og forme virkeligheden, som når de fordrer af os, at vi skal tage stilling til, hvad det er godt og ondt, og når vi indretter os efter dem, fordi de overbeviser os om, at nogle måder at handle på er bedre, mere etiske og pædagogiske end andre. Fortællinger påvirker os. De vil os noget. De gør noget ved os, og de får os til at handle på den ene eller den anden måde, fordi vi gerne vil handle godt. Når en situation trækkes frem fra hverdagens mylder af liv og bliver til en mundtlig eller skriftlig fortælling, gives den form, og når først en situation har fået fortællingens form, er den trukket ud af glemslen og for evigt fastholdt i tiden som en begivenhed. Dermed kan den trækkes frem igen og igen, den kan udveksles, analyseres, diskuteres og danne afsæt for nye fortællinger og nye måder at handle på, som det fremgår af Lars' beretning. Fortællinger, der udveksles og lyttes til i faglige fællesskaber har kraft til at åbne det pædagogiske praksisfelt, og derfor viser fortællingen sig at udgøre en unik mulighed for at blive klogere på hvad det er for en viden, der giver retning i praksis. Dermed kan man også begynde at spørge til den, men også kvalificere og udvikle den. Men som Lars også antyder i sin beretning, og Anne også gør det i rapportens afslutning, kræver det fokuseret opmærksomhed og pædagogisk ledelse (Togsverd & Rothuizen, 2017).

Uanset hvilke typer af fortællinger, vi taler om, de litterære eller de levede, så har de en fast struktur, bestående af særlige *plots*, som knytter handlinger sammen i en bestemt og meningsgivende orden. De har *moraler*, der giver os mulighed for at adskille det gode fra det onde og kategorisere i sympatier og antipatier, og de er *åbne for fortolkning*, så de tvinger os til at blive i samtalen. Rapporten rummer mange konkrete eksempler på betydningen af denne narrative struktur for de levede fortællinger. Samtidig kan hele rapporten ses som en fortælling. En forskningsfortælling om hvordan pædagoger bringer viden om pædagogik i spil i daginstitutionens hverdagsliv, og om hvad pædagoger er optagede af og finder betydningsfuldt, når de orienterer sig og finder retning i deres praksis. Derfor er rapporten også et indspil i en politisk debat. Et bidrag til den vedvarende samtale om, hvad god pædagogik er og gør i daginstitutionen.

Projektets aktualitet

Spørgsmålet om hvilken viden pædagoger har brug for og trækker på i deres praksis er ikke nyt (Ahrenkiel & Krejsler, 2013; Ahrenkiel, Nielsen, Schmidt, Sommer, & Warring, 2012; BUPL, 2006; Schmidt, 2013; Togsverd, 2015; Wang, 2010), men det er aktuelt som aldrig før. Denne forskningsfortælling bliver offentliggjort i foråret 2017, hvor der er en intens politisk og styringsmæssig interesse for daginstitutionerne og deres rolle i vores samfund. Børne- og socialminister Mai Mercado har netop udsendt et udspil til politiske initiativer på dagtilbudsområdet (Regeringen, 2017), som fokuserer på kvalitet, ledelse og faglighed, og imens dette udspil diskuteres, afventer vi også en revision af de pædagogiske læreplaner. Mens vi venter, pågår løbende faglige og politiske diskussioner om, hvor daginstitutionens område skal hen, og om hvordan pædagogernes viden og faglighed bedst kan forstås, styres og understøttes (se eks. Kommunernes Landsforening (KL), 2017). Forskningsprojektet *Viden i Spil i daginstitutionen*, som denne rapport handler om, kan ses som et bidrag til disse diskussioner. Den giver et unikt indblik i den særlige retning og systematik, der knytter sig til det at udøve pædagogisk praksis, sådan som pædagogerne selv

fortæller om det. Projektet belyser med andre ord, hvad pædagoger i daginstitutioner og deres ledere fortolker som deres opgave, hvad de finder betydningsfuldt, når de handler i praksis, og hvordan denne viden om det betydningsfulde, om god pædagogik, kan bringes i spil og give retning i pædagogiske handlinger.

Daginstitutioner og pædagogisk faglighed ved en skillevej

Meget tyder på, at synet på daginstitutionerne, og måderne man bedst kan styre og understøtte pædagogerne viden og faglighed, står ved en form for skillevej. Der kan i den politiske debat, men også i nogle af de store forskningsprojekter, som i disse år sættes i søen (se eks. Center for børnesprog, n.d.; Egelund, Hansen, & Csonka, 2012; Kommunernes Landsforening (KL), 2017; Ministeriet for børn unge og ligestilling, 2016; Rambøll Management Consulting, n.d.), ses takter i retning af ønsker om mere detaljeret styring af den pædagogiske faglighed, i en ambition om at optimere børnenes læringsmæssige udbytte af årene i daginstitutionen. Staten og kommunerne har et betydeligt fokus på at bekæmpe den såkaldte læringsulighed, ved at efterspørge et mere systematisk og vidensbaseret arbejde med pædagogerne faglighed i forhold til mere målrettet at understøtte og evaluere daginstitutionens læringsmiljøer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016a, 2016b, 2016c; Kommunernes Landsforening (KL), 2017; Ministeriet for børn unge og ligestilling, 2016). Mange kommuner har for længst indkøbt og indført forskellige koncepter og kortlægningsredskaber, ud fra en ambition om at tilføre pædagogerne og deres ledere en viden og systematik, i form af viden om børnenes udbytte af pædagogikken, eller i form af "metoder der virker" (Togsverd, 2015; Aabro, 2016). Ved mange af disse tiltag kan man nemt få det indtryk, at viden, systematik og faglighed forstås som noget, der skal tilføres området udefra i en bestræbelse på at højne kvaliteten.

Men billedet er ikke entydigt. Der kan også ses en betydelig opmærksomhed på at understøtte og videreudvikle den faglighed, viden og børnehavepædagogiske tradition, som i forvejen er i spil i daginstitutionen, og som knytter sig til det hverdagsliv, børn og pædagoger har sammen i daginstitutionens mangeartede samspilsformer. Sådanne takter er tydelige i *Master for en styrket pædagogisk læreplan* (Ministeriet for børn unge og ligestilling, 2016) og de udkast til beskrivelser af læreplanstemaer, som er lavet i et samarbejde med væsentlige interessenter på daginstitutionsområdet. Som noget nyt beskriver Masteren et fælles pædagogisk fundament, der må ses i kontinuitet med den daginstitutionskultur og -pædagogik, som historisk har udviklet sig i Danmark. Børns ret til leg og medbestemmelse nævnes som noget af det første i dokumentet, og arbejdet med dannelse, børns engagementer, liv og børnefællesskaber, fremhæves som betydningsfulde værdier for daginstitutionsarbejdet (Ministeriet for børn unge og ligestilling, 2016). Masterplanen fremsætter således et bredt læringsbegreb, som fremhæver betydningen af børns egenaktivitet, nysgerrighed og leg, og vægter pædagogers faglighed som noget, der understøtter barnets muligheder for at gøre sig mange forskellige erfaringer i relation til daginstitutionslivet som helhed. De to formænd for mastergruppen, Anne Kjær Olsen og Andreas Rasch Christensen, har endog markeret sig i den politiske debat ved at betone, at læring ikke alene foregår i planlagte, strukturerede og voksenstyrede aktiviteter, men også i leg, rutiner og i hele den samlede interaktion, som foregår i daginstitutionerne (Christensen, 2016a, 2016b; Olsen, 2017).

Opmærksomheden går altså i flere samtidige retninger. På den ene side mod mere styring af daginstitutionerne og pædagogernes faglighed, i form af gennemskuelige systematikker og baseret på en vidensforståelse, hvor viden tænkes at kunne tilføres udefra og overføres fra situation til situation. I forlængelse heraf er der krav om en mere didaktisk orientering og organisering af daginstitutionslivet som læringsmiljøer, rettet mod et antal foruddefinerede kompetencer. På den anden side argumenteres der for at understøtte og kvalificere den organisering og orientering i pædagogisk praksis, der tager udgangspunkt i hverdagslivet og børnenes engagementer og med udgangspunkt i en vidensforståelse, der er kontekstuel. Altså en forståelse af, at det der virker i én situation, ikke nødvendigvis virker i en anden, hvorfor der må trækkes på forskellige former for viden og udøves konkrete faglige vurderinger. Daginstitutionslivet, og den pædagogiske faglighed, der knytter sig til dette argument, forstås i denne tilgang bredt og som en helhed, hvor pædagogens viden og faglighed er på spil i forhold til planlagte aktiviteter og rutiner, men også i det samspil, der foregår hele tiden, og som kommer sig af at børn og voksne er *sammen* om leg og udforskning af relationer og den verden, vi indgår i. I denne forståelse er pædagoger og deres lederes viden og faglige selvstyring væsentlig at vægte. Der skal være en retning, men der skal også være plads til, at pædagogen kan handle relevant og fleksibelt i relation til børnenes engagementer og initiativer (Togsverd & Rothuizen, 2017). I en tid hvor så grundlæggende forskellige tilgange til styring, pædagogisk faglighed og professionsudvikling skal balanceres, og hvor feltets mange aktører hver eneste dag skal finde måder at integrere dem, bliver det aktuelt at spørge hvad det er, vi skal være opmærksomme på, når vi udvikler daginstitutionspædagogik og pædagogiske faglighed. Hvad er betydningsfuldt i den daginstitutionspædagogiske tradition, kultur og historie, for pædagogerne, men også for børnene? Og hvordan kan vi bedst understøtte det, der er vigtigt og giver god pædagogik?

Viden i Spil

Det er ikke svært at blive enige om, at viden spiller en stor rolle, når man skal forholde sig til, hvordan daginstitutionerne skal styres og udvikle sig. Vi kan eksempelvis efterspørge viden om daginstitutioners effektivitet og kvalitet, om bestemte aktiviteters og tiltags nytte og effekt, eller om hvordan man identificere de børn, der kræver en ekstra indsats. Viden af den slags kan og skal også bringes systematisk i spil af pædagogerne, så den ikke blot får betydning for, hvordan man forvaltningsmæssigt styrer daginstitutionerne, men også for hvordan pædagogikken praktiseres.

Men det er dette projekts påstand, at denne form for viden og systematik ikke kan gøre det alene. Det er et vilkår i pædagogisk praksis, at pædagogen hver eneste dag, flere gange om dagen, står i situationer, hvor noget må gøres eller siges, men hvor ikke alle handlinger fortjener prædikatet god pædagogik. For at udøve god pædagogik, må pædagogen kunne finde og kende en retning, der netop er pædagogisk. Denne retning vil altid allerede være normativ, knyttet til forestillinger om det gode samspil, den gode opdragelse, det gode børne- og samfundsliv (se eks. Biesta, 2011). Den vil være kulturel og social – sammenhængende med de samspilsformer, som over tid har udviklet sig og etableret sig som fortolkninger og praksisformer, der ses som god pædagogik (se eks. Gilliam og Guløv, 2012; Gubrium & Holstein, 2008). I projektet har vi interesseret os for denne *retninggivende viden*. Vores udgangspunkt har altså været, at der allerede er pædagogisk viden i spil i daginstitutioner. Det er ikke sådan, at der mangler pædagogik, og man derfor udefra skal tilføre pædagogisk viden, der så kan omsættes til en pædagogisk praksis. Formuleret lidt

simpelt: Der udøves pædagogik i daginstitutioner, og det betyder, at der er pædagogisk viden i spil, viden om god pædagogik. Uden at vi påstår, at der også altid foregår god pædagogik, har vi søgt at få større indblik i, hvad det er der kendetegner pædagogisk viden, ligesom vi har interesseret os for, hvordan den retningsgivende viden holdes frisk og levende, hvordan den udvikler sig.

Projektet Viden i Spil i daginstitutionen bidrager altså til diskussionerne om viden og vidensbasering af det pædagogiske arbejde, ved at give indblik i den viden pædagoger bringer i spil i deres daglige praksis, når de handler midt i daginstitutionens hverdagsliv, og gennem deres handlinger må overveje netop, hvad der er vigtigt og væsentligt, og hvilke handlinger der understøtter god pædagogik. Projektet argumenterer for, at *der er en særlig systematik i spil*, en særlig (videns)logik og *pædagogisk viden*, der knytter sig til det at skabe unikke og frie mennesker i et forpligtende fællesskab og i en kontekst, der er tæt på livet. Det er ikke en entydig viden, den er polyfonisk og modsætningsfuld, og derfor kræver den, at man vedvarende arbejder med forståelse og omhu, for at samtalen om god pædagogik holdes åben. Man kan sige, at vi med rapporten her giver indblik i, hvordan en vidensbasering af praksis *også* kan foregå med *udgangspunkt i den praksis, som allerede udøves*; hvordan arbejdet med den pædagogiske viden, der er i spil, kan være med til at udstikke retning for den videre udvikling af daginstitutionspædagogik².

Projektets greb

Projektet tager udgangspunkt i en almenpædagogisk interesse for pædagogik og viden om pædagogik. Pædagogik er i vores forståelse både en praktisk disciplin og en vidensdisciplin, og pædagogisk viden skal og kan findes begge steder. Efter vores opfattelse er der for lidt opmærksomhed på og bevidsthed omkring pædagogikken som en særlig disciplin – og dermed også som praksis. Viden fra andre discipliner, psykologi, sociologi, og økonomi er godt at have, men kan ikke stå alene.

At pædagogik både er en vidensdisciplin og en praktisk disciplin indebærer i vores forståelse, at pædagogisk viden må forstås med et bredt vidensbegreb. Pædagogisk viden, eller viden om god pædagogik, er ikke alene filosofisk og kognitiv. Den er, som vi allerede har peget på, også kulturel, kropslig, personlig og moralsk, fordi den er knyttet til værdier og normer om, hvad pædagogik i det hele taget skal gøre godt for. Den er derfor sammenhængende med og betydningsfuld for, hvordan man navigerer i komplekse situationer. Det vidensbegreb, vi arbejder med, og den vidensform, vi interesserer os for kan ses som det Aristoteles beskrev og betegnede som *fronesis*, nemlig den praktiske viden der handler om at handle klogt i komplekse situationer, hvor mange forhold skal tages i betragtning (Aristoteles, 1998, 2000). Vi har søgt at bringe os på sporet af denne viden, forstå den og indkredse den ved at lytte til pædagogers fortællinger fra daginstitutionens hverdagsliv.

Fortællinger knytter sig netop til vores livsverden, til vores erfaringer og måder at give liv retning gennem handlinger (Clandinin, 2016; Connelly, Clandinin, & Ming Fang He, 1997; Frank, 2012; Garro & Mattingly,

² Vi sætter os dermed i en pædagogisk tradition, der kan spores til Schleiermacher (1768-1834) (Bollnow, 1986; Schleiermacher, 1969), der skrev om, at praksis har dignitet, og som anses for grundlægger af en hermeneutisk pædagogik, der finder sin fortsættelse i den åndsvidenskabelige pædagogik (Bollnow, 1989), der udviklede sig til en "hermeneutik af opdragelsesvirkeligheden" (Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit) og byggede på en forståelse af af videnskab for, om og for praksis (Wissenschaft von der Praxis für die Praxis) (Schmied-Kowarzik, 2008).

2000; Gubrium & Holstein, 2008). Gennem fortællinger udtrykker pædagoger en aktiv forståelse og fortolkning af den pædagogiske opgave, de løfter. Vi får indblik i, hvad de opfatter som væsentligt, hvordan de orienterer sig, trækker på tidligere erfaringer, omsætter pædagogiske værdier, forholder sig til barnet og herigennem bringer *viden i spil* (Jørgensen & Tuft, n.d.; Manen, 2015; Rothuizen & Togsverd, 2015; Togsverd & Rothuizen, 2016).

Når vi leder efter viden, der opleves og opfattes som knyttet til pædagogiske handlinger, gør vi det altså med den tankegang, at denne form for viden er væsentlig at adressere og udlægge. Med projektet skriver vi os ind i en pædagogisk tradition, hvor pædagogisk forskning og pædagogik som videnskabelig disciplin har som sit perspektiv at bidrage til at gøre praksis gennemskuelig for sig selv (Løvlie, 2015). Vi opfatter den pædagogiske disciplin som en handlingsvidenskab, der gerne må gøre godt for noget (Biesta, 2015c, 2016a; Rothuizen, 2015). Vi søger at tematisere daginstitutionspædagogik, som et social, kulturelt og samfundsmæssig projekt, som pædagoger fortolker, handler i og søger at finde veje i. Sammen og hver for sig. På mange forskellige måder og med mange forskellige perspektiver, men måske alligevel med en særlig retning, som vi forstår og fortolker som pædagogisk. At projektet er handlingsvidenskabeligt indebærer i vores forståelse, at vi beskæftiger os med og studerer mennesker som handlende og fortolkende væsener, som har gode grunde til at handle, som de gør, men også altid vil kunne handle anderledes og har en interesse i at finde retning og udvide repertoire af handlemuligheder. Ambitionen er at belyse og spille ind i en praksis på en måde, så aktørerne i denne praksis kan forstå sig selv på nye måder, finde nye handlemuligheder og tilgange. Uden at vi i øvrigt forestiller os at vi kan styre hvordan. Vi har således haft det udgangspunkt, at såvel de, der udøver den praktiske disciplin, som de, der udøver den teoretiske disciplin, indgår i et forstående forhold til det, de beskæftiger sig med. Pædagoger oplever og tillægger situationer mening og betydning, ligesom forskere oplever og tillægger deres fund mening og betydning. Idet vi har indsamlet og talt med pædagoger om deres fortællinger, har de allerede været i gang med at forstå, fortolke, overveje og komme til nye forståelser. Og når vi som forskere overvejer og kommer frem til en udlægning af pædagogernes viden i spil, så kan den viden atter indgå i deres virkelighed, ligesom den kan indgå i politikernes, forvaltningens, forældres og andres virkelighed. Her bliver den fortolket, tillagt mening og betydning. Forskning og praksis taler sammen, viden er i spil.

Projektets væsentlige fund og konklusioner; hvad kan man læse hvor?

Vores optagethed af alt det, der sker og ikke er planlagt, men som alligevel kræver svar og handling, har givet blik for væsentlige dimensioner af den viden, pædagogerne bringer i spil. Fortællingerne og samtalerne der fulgte, viser at der er viden i spil, og at pædagogerne har en egen systematik og retning, som kan bringes i spil i selv de mindste samspil. Rapporten er tænkt og skrevet sådan, at vi – efterhånden som rapporten skrider frem – søger at nuancere, udlægge og føje nyt til forståelsen af, hvad der kendetegner denne viden og systematik.

En væsentlig pointe med projektet er, at komme nærmere en forståelse af den viden, der giver pædagoger retning, når de handler. I **kapitel 3: Pædagogers levende viden**, begynder vi en første udlægning af denne viden-i-handling, ved at betragte den som en levende viden, vi kan få blik for gennem fortællinger. Vi kalder den en levende viden, fordi den udfolder sig konkret og situationelt, midt i det levede liv, som også hele

tiden bevæger sig, og som kræver taktfulde svar og praktisk klogskab (Manen, 2015). Den er knyttet til det at fortolke, forstå og handle i en social og kulturel verden, som på en og samme tid fortolkes af den enkelte pædagog, og rækker ud i en social og kulturelt overleveret viden, der nødvendigvis hænger sammen med normer og værdier for god pædagogik.

Et af de helt centrale fund i VIS projektet er, at efterhånden som fortællerummene i de fem institutioner har udviklet sig, og fortællingerne har fået lov til at arbejde, jo mere vedvarende har fortællingerne insisteret på at bringe viden i spil. **Kapitel 4: Fortællingen på arbejde**, tematiserer hvordan fortællinger, der kommer til orde, skaber "movement of thoughts" (Frank, 2012, p. 72). I kapitlet forstås fortællinger som aktører (Connelly et al., 1997), og vi viser, hvordan der fortælles noget nyt frem, der inviterer til dialog om magt, etik og god pædagogik. Vi viser gennem eksempler, hvordan der i fortællerummene skabes orienteringsmuligheder, og fortællingerne bidrager til at udvikle et fortolknings- og handlerepertoire, der sætter den enkelte pædagog, såvel som det pædagogiske ensemble (Ahrenkiel et al., 2012), i stand til at orientere sig i en hverdag, hvor opgaver og problemer er komplekse og modsætningsfulde.

Når pædagogerne handler, taler mange forskellige fortolkninger og forståelser af god pædagogik med. I **kapitel 5: Pædagogiske grundfortællinger og rødder**, viser vi, hvordan en fortælling om en ærtepose i en samlingsstund, bringer en flerstemmighed af viden i spil, der fortæller og fortolker god pædagogik. Disse stemmer eller sandheder om god pædagogik går ikke nødvendigvis op, og pædagogen må gennem sine handlinger træffe valg. Fortællingens handlingsniveau viser, at hun i sine valg trækker på nogle pædagogiske grundfortællinger; væsentlige værdier og orienteringer, der også historisk har været formuleret som væsentlige orienteringspunkter og værdier i den danske daginstitutionspædagogik. Vi kan således pege på, at der en stærk kulturel viden, der fortsat giver retning i pædagogernes fortolkninger og handlinger i de situationer, pædagogerne fortæller om. Det drejer sig om narrativet om "det unikke barn" og "det forpligtigende fællesskab", som pædagogerne i ord og handling vægter at give plads og balancere i deres praksis. Fortællingerne viser, at de fortsat er aktuelle.

Pædagogernes fortællinger giver indblik i hvordan pædagogerne gerne har små og større pædagogiske projekter i forhold til det enkelte barn og børnegruppen, som ikke handler om, at det skal gå så glat som muligt. I **kapitel 6: Modstand, civilisering og subjektivering**, tematiserer vi "modstand" som et fænomen og en kvalitet, som forbløffende mange af pædagogernes fortællinger handler om. Mens der i tidens løb har været opmærksomhed på børns modstand, har *den pædagogiske betydning af den modstand børn møder* været underbelyst. Men den fylder i pædagogernes fortællinger. I den forbindelse lægger vi mærke til, at det pædagogiske projekt i daginstitutionen tilsyneladende bedst kan gennemføres "tæt på livet", dvs. når det flettes ind i det spontane liv, der udfolder sig. Pædagogerne ser det som en væsentlig opgave at støtte børnene i deres væren-i-verden, som etableres og udbygges i børnenes første leveår. Mens skolen af gode grunde bevidst og planlagt tilrettelægger undervisningsprocesser, der adskiller sig fra hverdagslivet (Oettingen, 2011) og har fokus på kvalificering og dannelse, er daginstitutionspædagogikken i højere grad knyttet til livet som det foregår på stedet. Der knytter sig en særlig form for systematik og planlægning til det, der foregår tæt på livet, og som grundlæggende handler om at barnet skal finde *sin* vej i en verden og et fællesskab, som tvinger og ikke altid vil det samme. Foruden at børnene socialiseres i en allerede

eksisterende verden, må de også finde deres egne vegne, og få grundlagt muligheder for at overskride det der er givet. Begreberne subjektivering og civilisering introduceres i kapitel 6, men videreføres og udbygges i kapitel 7, fordi give en øget forståelse af daginstitutionspædagogikken, og af hvordan pædagogerne orienterer sig og giver deres handlinger retning.

Vores regelmæssige besøg på institutionerne har givet os gode muligheder for at konstatere, at de pædagogiske medarbejdere er optagede af at arbejde systematisk i forhold til både individuelle børn og børnefællesskaber. Det systematiske arbejde giver sig ikke i særlig høj grad udslag i, at de tager barnet eller børnene ud af hverdagen og gennemfører interventioner, men i, at de bruger hverdagslivets samspil, til både at få forståelse af det enkelte barn og til at arbejde pædagogisk, til at skabe udvikling og øvebaner for barnet og børnefællesskabet. I **kapitel 7: Pædagogikkens anatomi og plot**, gør vi et forsøg på analytisk at begrebssette, hvad det er for videnselementer, det pædagogiske personale trækker på, når de arbejder pædagogisk. Ved at dissekere levende viden i videnselementer, gør vi det muligt at pege på, hvad en pædagog også skal vide og kunne. I moderne uddannelsessprog kunne man sige det sådan, at den levende viden er en kompetence, og at der er viden og færdigheder, der underbygger den. Denne viden og disse færdigheder er nødvendige, men ikke tilstrækkelige forudsætninger for den levende viden og for en systematisk brug af den levende viden. I kapitlets anden del giver vi vores bud på den levende videns logik. Logikken kommer til udtryk i fortællingernes plots, og spørgsmålet er derfor, hvad det er, der gør plots – og med det handling og tænkning – *pædagogiske*. Vi identificerer tre pejlemærker, der kan betegnes som pædagogiske mål, og to, der kan betragtes som pædagogiske midler. Såvel måldimensionen som middeldimensionen udgør spændingsfelter, idet de forskellige elementer på en gang forudsætter hinanden og trækker i forskellige retninger. Det er denne samtidighed, der gør, at pædagogiske forløb kan forstås som plots, de er bevægelige, levende og i spænding. Optegningen af det, vi kalder *det dynamiske plotfelt* viser at kausal tænkning, hvad enten det er lineær kausal tænkning eller cirkulær kausal tænkning, ikke slår til når man skal forstå pædagogik, og når man vil arbejde systematisk med pædagogik. Pædagogik kan bedre forstås, når man tænker pædagogik som en fortælling, man spændt følger med i. Kendskabet til de pædagogiske pejlemærker gør det muligt at analysere fortællinger i forhold til dem; at diskutere deres indbyrdes vægtning i de plots, der udspiller sig; og at tænke systematisk over, om man kan forestille sig andre, og måske også mere pædagogiske veje gennem plotfeltet, end dem der aktuelt betrædes.

Vil man læse mere om vores fremgangsmåder, vores metodiske og teoretiske tilgange, kan man også læse om det i rapporten. **Kapitel 2: Institutionerne og fortællerummenes tilblivelse**, rummer en præsentation af de fortællerum, vi har arbejdet med, og hvordan de blev til, ligesom man kan læse præsentationer af de fem deltagende institutioner. I **kapitel 8: Hvorfor fortællinger? Om projektets narrative grund**, kan man finde yderligere begrundelser for vores valg af narrative tilgange og hvad sådanne tilgange indebærer teoretisk, metodologisk og konkret. Kapitlet kan læses til sidst, som en form for opsamling, der bringer orden i de mange teoretiske og metodiske udlægninger, som løbende introduceres. Eller det kan læses først, hvis man som læser har brug for at orientere sig grundigt i de teoretiske og metodologiske grundantagelser, præmisser og implikationer, som projektet må forstås i forhold til.

Rapporten afsluttes som den begyndes: med en beretning om arbejdet med fortællinger og med viden om god pædagogik, set og fortalt indefra af de fagprofessionelle, der har deltaget i projektet. Denne gang er det Anne Tillemann Søndergaard, en af de 5 pædagogiske ledere, der deler sine og institutionens erfaringer med fortællearbejdet.

2. Institutionerne og fortællerummenes tilblivelse.

VIS-projektets fortællinger er blevet til i et samarbejde med pædagoger og ledere i 5 forskellige institutioner i Aarhus området. Her har vi etableret det, vi kalder fortællerum – rum og konkrete rammer, hvor vi, sammen med pædagoger og ledere, har kunnet udveksle og undersøge fortællinger fra pædagogernes praksis, for sammen at blive klogere på den viden som bringes i spil, når pædagogen handler.

Dette kapitel beskriver samarbejdet om udviklingen af projektet, hvor der allerede fra begyndelsen blev gjort erfaringer og taget beslutninger, som skulle få stor betydning for det endelige projekt. Siden følger en beskrivelse af de fem institutioner, vi har samarbejdet med og af hvordan det konkrete forløb med fortællerum har været organiseret og afviklet i de enkelte institutioner.

Vi i samarbejde, samspil og samtale

De første tanker om projektet opstod i et samarbejde mellem fagkonsulenter fra BUPL Århus og et par forskere fra VIA, som var optagede af to sammenhængende dimensioner: For det første at finde sprog for og blive klogere på den viden pædagoger bringer i spil i hverdagslivet i institutionen, som er kendetegnet af, at pædagogen ikke kan planlægge eller vide alt (se også kap 3). For det andet en optagethed af, hvordan man fagligt og ledelsesmæssigt kan kultivere denne viden og dermed understøtte den pædagogiske faglighed med udgangspunkt i hverdagslivets sammensathed og praksis. Gennem BUPL Århus fik vi samlet en gruppe på omkring 10 ledere, som delte en omsorg for deres fag, og for at arbejde ledelsesmæssigt med at understøtte pædagogisk faglighed og viden. En omsorg, som kan ses som en kærlighed til deres fag, men også en bekymring over hvad det betyder at være en del af politisk og styringsmæssig virkelighed, hvor mange ledere og pædagoger oplever sig presset af styringsfikserede ledelsesværktøjer (Kaspersen, Lars Bo; Nørgaard, 2015; Wiedemann, 2016), som de oplever som endimensionelle og reducerende. Vi havde altså, lige fra begyndelsen kontakt med ledere, som var optagede af deres fag og profession og af fagpolitiske diskussioner og –strategier, og som kunne se et behov for også at fokusere på at arbejde med det, de selv beskrev som ”det egentlige”: med at blive klogere på og også finde måder at fremme den viden, der kan danne grundlag for god pædagogik.

Vi mødtes jævnligt med lederne igennem et år, hvor vi udvekslede spørgsmål og tanker og langsomt udviklede projektet. Vi ville arbejde med fortællinger, blev vi enige om, pædagogerne skulle være medforskere, og vi ville også forfølge spørgsmålet om, hvordan pædagogisk faglighed kan understøttes og styrkes ledelsesmæssigt. Efterhånden som tiden gik, faldt nogen fra og andre kom til. Selvom vi havde fat i fagligt engagerede ledere, så var der mange andre opgaver, der pressede sig på hos dem.

I foråret 2015 gennemførte vi et pilotprojekt i en større integreret institution i den nordlige del af Århus med det sigte at afprøve projektets tilgang: at undersøge og bringe pædagogers viden i spil i fortællerum, hvor pædagogernes egne fortællinger er bærende. Som man vil kunne læse i det følgende, gjorde vi os i pilotprojektet nogle væsentlige erfaringer, som fik stor betydning for, hvordan vi tilrettelagde VIS projektet, da vi endelig fik midler fra BUPLs forskningspulje, sådan at vi kunne gå i gang i 2016.

Forskellige institutioner, forskellige pædagoger, forskellige tilgange

De fem institutioner vi har samarbejdet med i projektet er overordentligt forskellige med hensyn til størrelse, socioøkonomisk og geografisk beliggenhed, fysiske lokaler, personalegruppens sammensætning og kultur og lederens anciennitet. Men de har det til fælles, at de selv har meldt sig til at være med, fordi deres respektive ledere har kunnet se muligheder i at give medarbejderne tid og rum til at udforske og fordybe sig i deres egen praksis og viden.

Forskelligheden gælder også i forhold til erfaringerne med at arbejde med fortællinger og muligheder for at etablere rum for faglig undersøgelse og udveksling. Tre af institutionerne havde tidligere arbejdet med forskellige former for praksisfortællinger i forbindelse med personalemøder etc., og især det ene sted havde en rig mundtlig fortællekultur. De øvrige to steder havde relativt nyansatte ledere og stod midt i fusionsprocesser. Her var der sporadiske og mere individuelle erfaringer med at arbejde med fortællinger som led i den faglige praksis, men der var hos lederne en stor lyst til at sætte fokus på det pædagogiske hverdagsliv og diskussioner om god pædagogik som det samlende moment i fusionerne.

Selve fortællearbejdet, men også vores måder at etablere, organisere og praktisere fortællerummene på, har været præget af samme forskellighed. De fem institutioners meget forskellige personalegrupper, kulturer og erfaringer med at fortælle gjorde i sig selv, at vi på forhånd udelukkede at udvikle en fælles metode til at introducere pædagogerne til at udarbejde fortællinger og strukturere fortællerummene. Gennem pilotprojektet havde vi erfaret at pædagogernes engagement, arbejdsindsats og fortællelyst, altså fortællerummenes succes, aldeles afhænger af, at forløbet tilrettelægges og afstemmes med institutionens hverdagsliv i nært samarbejde med personalet. Pædagogerne føler sig gennemgående pressede i hverdagen, og de gengiver en udbredt oplevelse af at blive mødt af projekter og initiativer, de ikke selv har valgt, og som de ikke umiddelbart finder meningsfulde. Derfor skal der, som man også kan læse det i den beretning, som indleder denne rapport, ikke meget til, før erfaringer og fortællinger om umyndiggørelse kommer i spil (Willig, 2009). En anden årsag til at vi har vægtet konkrete tilrettelæggelser af fortælleforløbene, har været en oplevelse af, at det kræver omtanke og hensyn at skabe fortællerum, hvor pædagogerne oplever det, der foregår som oprigtigt og ligeværdigt, og hvor pædagogerne oplever sig mødt som kompetente og vidende. Tænk blot på Lars' beretning fra prologen i denne projektrapport. Ikke så få gange har vi hørt pædagoger spørge til: *"er det her godt nok?"* *"Er det sådan I vil have det?"* eller som Lars også beskriver det: undskyldte staving, håndskrift, udskrift eller indhold.

Vi brugte derfor tid på at besøge institutionerne og personalegrupperne, fortælle om vores ideer og ærinde, drøfte det med dem, give dem tid til at drøfte det med hinanden og finde veje til hvordan det kunne organiseres, netop hos dem. Senere i dette afsnit kommer en gennemgang af, hvordan vi konkret har arbejdet de forskellige steder. For nu er pointen, at vi gjorde os umage for så vidt muligt at få et ordentligt informeret samtykke fra såvel pædagoger og ledere, og for at tilrettelægge fortællerummene sådan, at de kunne passe ind i de revner og sprækker, som kunne findes og lirkes tilrette i den konkrete institutionshverdag. Det var vigtigt for os, at projektet ikke udviklede sig til en oplevelse af, at der gik tid fra det væsentlige. Konkret betød det, at vi et sted aftalte at komme på stuemøder, som i forvejen lå hver fredag formiddag, på skift mellem de to stuer i institutionen. Et andet sted, i den største af institutionerne,

viste det sig, at der var behov for at lave to fortællerum, et for henholdsvis vuggestueafdeling og børnehaveafdeling.

I selve fortællerummene søgte vi at undgå at være for rammesættende for hvordan pædagogernes fortællinger skulle se ud, hvad de skulle handle om, hvor lange de skulle være og hvordan de skulle leveres. Frem for at komme med skabeloner og manualer, viste vi pædagogerne forskellige eksempler på nedskrevne fortællinger. Vi tog imod mundtlige fortællinger og skriftlige fortællinger; fortællinger skrevet i hånden, bag på en serviet eller i en elektronisk fil; og fortællinger om stort og småt. Nogle fortællinger har været lange og omfattende, med handlinger der forløber over flere dage eller timer. Andre handler om et splitsekund, et kort samspil eller en udveksling, som pædagogen har fundet betydningsfuld, fordi det for ham eller hende fortæller noget om pædagogik. Nogle fortællinger er skrevet ned af pædagogerne selv, men vi har også nedskrevet mundtlige fortællinger, hvoraf mange er kommentarer til eller uddybninger af den oprindelige fortælling. Vi har også selv lavet fortællinger i form af de mange feltnoter, vi som forskere har gjort undervejs.

I fortællerummene bestræbte vi os på at tage alle fortællinger alvorligt, give dem plads, lytte og spørge til dem, og søgte herigennem at lade pædagogerne være med til at bestemme, hvad den gode fortælling var, hvordan den kunne leveres eller se ud. Beretningen fra Lars vidner om, at denne fremgangsmåde ikke ophævede hverken magtrelationer eller pædagogernes engagement og vilje til at gøre det godt og rigtigt. Men erfaringen har været, at pædagogerne efterhånden tog fortællerummene til sig, fandt deres egne fortællestemmer og fik mod til også at fortælle om at være på gyngende grund, om situationer der er gået galt, men også om situationer der lykkedes. Som en af pædagogerne i en integreret institution fortalte, kan det være mindst lige så grænseoverskridende at fortælle om situationer, der lykkes og hvor der foregår god pædagogik: *"Vi pædagoger er et beskedent folkefærd. Vi praler ikke sådan. Hvis vi gjorde, fik vi nok noget mere i løn!"*

Vi har alt i alt været ude i institutionerne omkring 75 gange, og der er kommet ca. 200 fortællinger med efterfølgende samtaler ud af det.

De fem deltagende institutioner

Herunder følger en kort beskrivelse af de fem institutioner, hvordan de er kommet med i samarbejdet, og hvordan fortællerummet i den pågældende institution har været organiseret og har udviklet sig. For at give læseren indtryk af de enkelte institutioner og det liv, der udfolder sig og organiseres i dem, har vi valgt også at gengive et kort uddrag fra vores feltdagbøger, skrevet efter vores første besøg. Institutionerne er, ligesom alle børn og pædagoger, der optræder i fortællingerne, anonymiseret.

Skovbørnehaven

Skovbørnehaven består af 40 børnehavebørn fordelt på to børnegrupper, fire pædagoger, to medhjælpere og en stedfortræder. Børnehaven har hjemmeadresse i en lejlighed i Aarhus midtby og kører hver dag i bus til skovhytten, der udgør centrum for størstedelen af børnene og pædagogernes hverdag. Børnene kører hver dag kl. 9 fra Aarhus midtby og er tilbage igen 14.45. Demografisk er institutionen beliggende i et ældre

bykvarter, præget af fortrinsvis ejerlejligheder. Skovhytten ligger i en af de centrale skove omkring Aarhus tæt på stranden.

Forløbet

I Skovbørnehaven gik vi i gang med fortællarbejdet i januar 2016. Institutionens leder og en af pædagogerne havde deltaget i nogle af vores indledende møder om projektet og herigennem været med til at sørge for, at projektets konkrete organisering skete i samarbejde med de deltagende institutioner. Vi besøgte institutionen og drøftede projektet, dets formål og praktiske udformning til et personalemøde i december, hvorefter personalegruppen besluttede at deltage. Konkret organiserede vi det sådan, at vi kom og lavede fortællerum i skovhytten hver fredag kl 9.45, hvor de to stuer i forvejen afholdt stuemøde på skift, mens børn og de andre voksne var ude. Vi aftalte, at vi i udgangspunktet skulle begynde møderne med fortællinger, hvorefter vi igen forlod mødet – ofte efter en lille times forløb, sådan at pædagogerne kunne nå at drøfte og koordinere deres pædagogik i relation til de konkrete børn og børnegruppen. Der var altså i forvejen en struktur og organisering, som fortællarbejdet kunne falde ind i, men også en faglig kultur og arbejdsform, hvor det at give sig tid til at undersøge, udveksle og fortælle om børn og pædagogik, blev prioriteret og tillagt betydning af såvel pædagoger som lederen. *”De andre løber stærkt nu, hvor vi holder møde, men det gør vi jo så næste fredag. Og vi gør det gerne, for vi ved, hvor betydningsfuldt det er for os. Hvordan skulle vi ellers kunne arbejde fagligt?”* udtalte en af pædagogerne engang. Vi hørte flere gange lignende formuleringer omkring denne organisering.

Det at fortælle og bruge fortællinger i de faglige undersøgelser og koordineringer som en måde at bringe viden i spil, var ikke nyt land for pædagogerne i denne institution, hvor vi også lagde øre til ikke så få fortællinger om institutionen og dens steder, som næsten havde vandrefortællingens karakter. De blev fortalt igen og igen, som vigtige markører for børn, forældre og personaler om institutionens ståsteder, værdier og særlige fællesskab. Enkelte gange fik vi lov at sidde med ved stuemøderne, hvor vi oplevede, at fortællinger og konkrete børn og handlinger fløj gennem luften. Og enkelte gange blev vi bedt, om vi ikke kunne gøre det lidt hurtigt i dag, simpelthen fordi pædagogerne havde meget at tale om, undersøge og koordinere, uden ”videnskabsfolkene”, for sådan blev vi kaldt, og vores forstyrrende øjne, ører og evindelige notattagen.

Vi deltog i 7 møder med den ene af stuerne, 10 med den anden og havde en praksis, hvor pædagogerne på skift fremlagde en fortælling, de havde taget med, som så blev undersøgt. Lederen sad med og deltog aktivt i samtalerne i den ene af de to grupper, hvor hun også har timer med børnene. En meget stor del af fortællingerne i skovbørnehaven var nedskrevet af pædagogerne forud for mødet. Et par gange i forløbet fortalte vi, hvad vi som videnskabsfolk fik ud af at deltage i fortællerrummene, hvad vi var optagede af og fik blik for, for pædagogerne var vældig optagede af hvad der mon kom ud af fortællerrummene for os. Fik vi nu noget, vi kunne bruge? Og til hvad?

Mødet med institutionen, i hytten og på hjemmeadressen.

Man kommer til skovhytten ad snørklede veje. Selve hytten er ikke så stor. Når man går ind i hytten, er der en garderobe til alle 40 børns tøj. Som i alle andre børnehaver har hvert barn et lille rum og også en figur, en billed af en bamse, en blomst eller en hest.

Ved siden af garderoben er et rum med vinduer på to sider. Hele rummet emmer af skov og natur. Af værksted, nysgerrighed og invitationer til at gå på opdagelse, til at røre og pille. Her står sten, grankogler, muslingeskaller, østersskaller og forstenede pindsvin fremme. Her er et skab med fund fra skoven: store og små kranier, fuglereeder, æg og flotte sten. Her er udstoppede dyr, et ræveskind, en vietnamesisk hat. Her er en tavle med værktøj: save, syle, skruetrækkere. Plakater, tavler og bøger med skovens dyr. Der hænger gryder under loftet til bålmad, en rumraket lavet af gaffatape og alle vegne kasser med forskelligt materiale. I et stort tilstødende rum er der en brændeovn og masser af plads på gulvet med hynder og lidt legetøj. Her er god plads og om vinteren, når det er koldt, er det godt at kunne gå ind lidt, men der kan ikke være 40 børn herinde en hel dag, fortæller lederen, der viser rundt.

På hjemmeadressen lukkes vi ind i institutionen gennem en dørtelefon og bevæger os så op ad en trappe til første sal. Da vi ankommer, er pædagoger og børn næsten lige kommet hjem fra skoven. Mange er i gang med at tage tøj af, pakke ud og finde ind på stuerne. Man kommer ind i et relativt stort og kroget gangareal, hvor der er optegnet vejbaner, fodgængerovergange og hjaltænder på det sortmalede gulv. For enden af gangen er malet nogle husfacader. Vi får indtryk af at færdes i et byrum. Væggene består, ud over døre ind til de enkelte stuer, af garderober og masser af fotografier på væggene. Nogen her er dygtige til at fotografere og gør det gerne. Det er billeder fra skoven i al slags vejr: tasker som er forladt i en kreds; børnehænder med jord og blade og insekter; børn i farvede flyverdragter der er i gang. Billeder, der vidner om et liv i skoven med oplevelser, mylder og liv, og en hel masse grønt.

Den store integrerede institution

Den anden deltagende institution er en stor institution med 107 børn, fordelt med 47 vuggestuebørn og 60 børnehalebørn. Institutionen er i to plan med fire vuggestuegrupper og tre børnehalegrupper, som indtil for nylig har været to forskellige institutioner med hver deres personalegruppe, pædagogik og leder. Der er 16 pædagoger og syv medhjælpere samt en praktikant. Desuden er der ansat en husassistent og en økonom.

Demografisk er institutionen beliggende i et område, hvor der er socialt boligbyggeri på den ene side og store villaer på den anden side. Her er, som lederen fortæller, alle slags børn. Der er børn fra akademikerhjem og børn med begge forældre på kontanthjælp. Mange børn og forældre har rødder i andre lande. Nærområdet er præget af bebyggelser. Børn og pædagoger skal med bus for at komme til rekreative områder som parker og strand.

Forløbet

Lederen var med i den arbejdsgruppe af ledere, som var med til at udvikle projektet. Lederen så i projektet en mulighed for at arbejde med at samle personalet og institutionen og begynde at lave aktiviteter og koordinere pædagogik på tværs af grupperne, hvor pædagogerne i forvejen havde arbejdet med praksisfortællinger. Vi holdt et par indledende møder i institutionen, først et med lederen og et par pædagoger, dernæst et med alle pædagogerne fra børnehaven og vuggestuen. Herefter var der tre fra hver

afdeling, der meldte sig til at være med. Det blev klart nogenlunde med det samme, at vi var nødt til at organisere møder med vuggestue og børnehavegruppen hver for sig, da pædagogerne ikke havde mulighed for at gå fra på samme tid. Herefter mødtes vi ca. 1 gang om ugen med først tre fra børnehavegruppen og dernæst tre fra vuggestuegruppen. Hvert møde varede mellem tre kvarter og en time. Vi mødtes i alt 8 gange med hver afdeling med de samme pædagoger, bortset fra når der var sygdom samt en enkelt gang hvor én fra børnehavegruppen måtte opgive at deltage pga. for stort pres på det øvrige personale. Lederen deltog ikke i fortællerummene, og det gjorde det øvrige personale heller ikke.

Mødet med institutionen

Når man træder ind i institutionen, befinder man sig i et vindfang. Herfra træder vi ind i huset og befinder os i en større entre eller opholdsrum. Der er en blanding af gamle møbler, slid, patina og lopper sammen med børns sager. Der hænger en kalender på væggen og børnetegninger. Rundt omkring står der udstoppede fugle og dyr. Der står en gammel gul sofa i rummet, og vi sætter os i den. Over for hænger et luftfoto af området. Der er en lang gang med mange døre, der går op og i, når børn og voksne kommer susende. Vi rejser os fra sofaen og bliver væk. Men vi finder omsider frem til personalerummet. Herfra har vi udsyn til en atriumgård, der imidlertid ikke må bruges pga. brandmyndighederne. Gården er præget af forfald med skæve og brudte grønne fliser. Den bruges kun til gennemløb af medarbejdere, der skal skynde sig fra den ene ende af huset til den anden. Personalrummet og lederens kontor ligger i den ende af huset, hvor der, bag ved en dør, også er en trappe op. Det er vuggestuerne, der er ovenpå.

Der hører, naturligvis, en legeplads til institutionen. Legepladsen er omkranset af et hegn, og inden for er der små stakitter, træer og buske og gang-eller cykelstier til at inddele pladsen i forskellige sektioner. Der er et stort område med sand oppe i nærheden af huset, hvor der også står flere borde og bænke. Længere væk er der træhytter, gyngestativer og klatrestativer. Der ligger en del af de karakteristiske grønne mælkekasser, og så er der cykler.

Børnehuset i forstaden

Børnehuset i forstaden er en integreret institution i en nordlig forstad til Århus. Institutionen ligger i en lille klynge af daginstitutioner, der alle har indgang fra en fælles parkeringsplads og store legepladser bagved. I børnehuset går der 12 vuggestuebørn og 65 børnehalebørn, hvoraf de 25 har deres dagligdag i en særskilt bygning med egen legeplads – en tidligere ungdomsklub. Der er 10 pædagoger, 2 medhjælpere og 1 praktikant samt en pædagogisk leder i institutionen. Børnehaven er funktionsopdelt, og børnene er derfor ikke fordelt på stuer, men opdelt i familiegrupper med fast tilknyttede voksne.

Institutionen ligger i et villakvarter tæt på åbne marker og med 3 kilometer til stranden.

Forløbet

Institutionens leder er en af BUPLs meningsdannere og var engageret i projektet næsten fra de allerførste møder. For hende var projektet en mulighed for at komme til at fokusere på at arbejde med pædagogisk ledelse i betydningen ledelse af den pædagogiske hverdagspraksis. Vi besøgte institutionen i december 16,

hvor vi udover at blive vist rundt og hilse på personalet, også holdt et kort møde med lederen og 2 pædagoger for at orientere om projektet og lave de første afsøgninger af, hvordan institutionen kunne tænkes at være med. Efter at have drøftet en eventuel projektdeltagelse i personalegruppen, deltog vi i et personalemøde, hvor vi drøftede projektet yderligere med hele personalegruppen. I Børnehuset havde man tidligere arbejdet med praksisfortællinger, og der var hos både leder og personalegruppen en stor lyst til at genoptage arbejdet med fortællinger, men også en oplevelse af en presset hverdag, hvor personalegruppen oplevede, at det var svært ved at få tid til at mødes om fortællinger. Der var således heller ikke en mødestruktur, vi kunne koble os på med vores forskningsprojekt, det måtte prioriteres og opfindes til lejligheden. Konkret blev løsningen at vi mødtes med lederen og 3-4 pædagoger fra forskellige familiegrupper hver anden tirsdag i en time hen over foråret. Såvel pædagoger som ledere så fortællerummene som en mulighed for at få mere indsigt i hinandens praksis, eksempelvis sådan at de, der arbejdede i den gamle klubbygning kunne få indsigt i det pædagogiske arbejde i hovedbygningen, vuggestuepædagogerne i børnehavegrupperne etc. Der aftaltes 8 fortællerum, som blev organiseret sådan, at en gruppe pædagoger kom til de første fire møder, hvorefter en anden gruppe overtog fortællerummet, med plads til, at der kunne byttes lidt rundt, eksempelvis ved sygdom og ture. Lederen deltog i de fleste af møderne, en praktikant var med i den sidste halvdel af fortællingerne, mens medhjælper og en gruppe pædagoger ikke var med. Lederens idé hermed var, at nogle af pædagogerne gennem fortællerummene kunne opbygge erfaringer og arbejdsformer, som så efterfølgende kunne udbredes til resten af personalegruppen. Udover det indledende personalemøde deltog vi i to øvrige personalemøder – et midtvejs, som tjente til at koordinere og samstemme erfaringer og forventninger, og et da fortællerummene havde nået deres afslutning, som tjente til at tale med personalet om de erfaringer, de havde gjort sig og om den viden, fortællearbejdet havde bragt i spil.

Mødet med institutionen

Vi træder ind i børnehusets centrale fællesrum. Det er stort og med mange borde, hvor der bl.a. kan spises. Der er en væg med nogle smukke naturfarvede fliser i forskellige nuancer og med forskellige strukturer. Vi kan ikke lade være at røre og får at vide, at det netop er det, der er meningen. Fliserne er sat i børnehøjde. Fra fællesrummet er der adgang til mange andre rum. Vi starter med at kigge ind i den rolige afdeling med huler og dukkekrog og et rum med masser af plads på gulvet, hvor nogle børn er i gang med at bygge en kæmpe Briobane. I et andet rum sidder børn og tegner, mens en pædagog kigger i en bog sammen med nogle andre børn. Der står nogle skærmvægge rundt omkring, som kan flyttes. Vi går videre ind i tumbleafdelingen. Her er der brydekampe. Der kravles og hoppes og bruges kræfter. Vi lukker døren op til et værksted, hvor et par piger sidder under bordet og leger. Der er hylder med grøn tape, lederen fortæller, at den markerer, at det er ting, børnene gerne selv må tage af og bruge. Og der er piktogrammer. I køkkenet er en pædagog i gang med at lave boller med et barn. Endelig er der en garderobe, som er fælles for hele institutionen for at holde garderobefunktionen for sig og væk fra andre aktiviteter. Der er også en dør, som kan lukkes til resten af huset.

Den lille børnehave i en lejlighed

Den fjerde institution er en lille børnehave i Aarhus midtby, som er ved at blive lagt sammen med og deler leder med en anden lille institution i området. Børnehaven er beliggende i en stuelejlighed, der oprindeligt har været to mindre lejligheder i et kvarter, som mest består af ældre ejerlejligheder og enkelte byhuse. Der er 23 børn i børnehaven og udover lederen 3 pædagoger, en pædagogisk assistent, en medhjælper og en køkkenpige, som serverer varm mad fire dage om ugen.

Institutionen har legeplads i gården, som er stor og i øvrigt deles med ejendommene omkring.

Forløbet

Lederen er relativt nyansat, da vi møder hende første gang. Hun er ansat til at varetage fusionen og ser projektet som en anledning til at bringe de to personalegrupper sammen med udgangspunkt i det, som hun ser som et fælles udgangspunkt: nemlig hverdagslivet, pædagogernes viden og faglighed og stræben efter at skabe god pædagogik i hverdagens små og store samspil. For lederen er det imidlertid vigtigt, at personalegruppen føler ejerskab til projektet, så vi aftaler at besøge begge institutioner. Efter at personalegrupperne har drøftet projektet og deres muligheder for at deltage, beslutter den lille børnehave at deltage, så vi møder dem igen og planlægger forløbet. Vi aftaler at holde fortællerum hver anden uge i en time i forbindelse med middagspausen. Vi kan sidde på personalestuen, og personalet vil så på skift holde øje med børnene og deltage i fortællerummet. Den, som er ude med børnene, kan så banke på vinduet, hvis nogle børn skal ind, eller der er brug for hjælp. Fortællerummene foregår således med vinduet til gården og legepladsen på klem, kaffe på kanden og døren åben ind til resten af lejligheden. Af og til kommer der et barn, der skal hjælpes. Det foregår afslappet og med største selvfølgelighed, uden at det på noget tidspunkt opleves som en afbrydelse. Fortællerum og børneliv lever fint med hinanden, side om side. Vi afholder i alt 8 fortællerum i den lille institution, hvor pædagogerne ikke har en erfaring med at arbejde med fortællinger som en bevidst tilgang til det faglige arbejde, men hvor fortællelysten bobler, og den ene fortælling afføder den næste. Her er en veletableret mundtlig fortællekultur, mens det fortællerum, vi sammen etablerer er nyt og skaber begejstring og entusiasme hos pædagogerne. Fortællingerne i den lille institution er derfor altovervejende mundtlige, men de ledsages af og til af en børnetegning. I den lille institution deltager alt pædagogisk personale i fortællerummene, men på den måde at pædagogerne fortæller. Lederen deltager i de fleste af fortællerummene, ikke med egne fortællinger, men med kommentarer, spørgsmål og ved at dele tanker.

Mødet med institutionen

Vi træder ind i en herskabelig ejendom i et nydeligt ældre kvarter i byen. Umiddelbart kan man ikke se at her skulle ligge en børnehave, men da vi kommer lidt op ad trappen, mødes vi af en af de klassiske markører: en kurv med blå overtræksfutter og et venligt skilt, der opfordrer besøgende til at tage dem på. Og så duften. Der er en himmelsk duft af varm mad. Døren kan lige netop åbnes i den lange smalle gang, og den er forsynet med en lille klokke, der sladrer om vores ankomst. Duften af mad er stærkere nu, og vi mødes af en lille gruppe børn, der sidder på en lang bænk i gangen. "Hvad hedder du? Hvad skal I?" Vi bliver mødt af lederen som tager os med rundt om hjørnet, forbi køkkenet og til lejlighedens ene ende, hvor hendes lille kontor er. Vi lægger jakkerne og

bliver vist rundt. Først ser vi larvestuen, en stue i lejligheden med vinduer ud til gaden og vindueskarmen fuld af små børneproducerede ting. Her er relativt tæt møbleret med borde og stole, enkelte hjørner med plads til lidt leg. Døren står åben ind til nabostuen, hvor sommerfuglene, de lidt ældre børn har deres base, og en pædagog sidder ved bordet sammen med nogle børn, som liiiiige skal have noget gjort færdigt, før de skal med de andre på legepladsen. Også her er rummet domineret af borde og stole, hvor man kan spise og lave forskellige aktiviteter, og det ser ud som om, her bliver klippet og klistret en del. Døre, vinduer og vægge fulde af tegninger og dekorationer, som børnene har lavet. Vi går forbi indgangsdøren igen, hen i den anden ende af lejligheden, hvor der er trængsel på det lille badeværelse. Nogle børn tisser, andre står med mere eller mindre bar numse og er ved at tage tøj på, en står i vindueskarmen og tager hue på, alt imens en dør ud til bagtrappen går op og i, og voksne og børn myldrer igennem den. Vejen til legepladsen går altså igennem badeværelset, ned ad bagtrappen. Over for badeværelset møder vi en anden pædagog, som er inde i et stort rum uden borde og stole, men med madrasser på gulvet. Der sidder et par små piger med dyner og dukker, det er her de yngste kan få et lille hvil, siger lederen. Døren til personalestuen står åben. Her er et lille bord med en computer og en printer i hjørnet, en sofa, nogle lockers til personalet og et mødebord i midten. En del bunker med ting her og der. Og en stor opslagstavle med kalender, årsplan, opslag og nogle enkelte udsagn skrevet i hånden på farvet karton – måske fra et personalemøde engang. Fra personalestuen kan vi kigge ud på legepladsen, der ligger i gården mellem de omkringliggende ejendomme. Børnehaven har et klatretårn, der er gyngestativ og sandkasseområde. Og så en masse cykler der ser ud til at kunne komme omkring i hele gården, hvor der også står borde og bænke og andet, som ser ud til at blive benyttet af de øvrige beboere i ejendommene omkring. Vinduet står på klem, og der kommunikeres flittigt herigennem: "fik Jens sine vanter på? Gider du lige tjekke det? Eller: "jeg sender lige Emilie ind."

Den lille børnehave ved søen

Den lille børnehave ligger tæt på en sø i udkanten af byen. Institutionen har 40 børnehavebørn fordelt på to stuer. Der er fire pædagoger, en pædagogisk assistent, to praktikanter og en fleksjobber.

Personalegruppen er meget mangfoldig. Næsten halvdelen af personalegruppen består af mænd, ligesom der er personale med anden etnisk baggrund, samt en pædagog som har været i institutionen siden dens opstart i 70'erne og nu – uden at fornærme nogen – må siges at være over pensionsalderen.

Institutionen ligger i hvad man bedst kan kalde blandet bebyggelse; et villakvarter i et ældre forstads kvarter, hvoraf der er en del dyre villaer men også noget lejlighedsbyggeri i umiddelbar nærhed. Søen ligger i gåafstand, ligesom naturstien og en mindre skov.

Forløb

Institutionens leder har været deltager i en del af opstarten på VIS-projektet og har i alle disse forhandlinger haft interesse for at finde en måde, hvorpå personalegruppen kan få tilgange til og mulighed for at fordybe sig i den pædagogiske praksis. Vi besøger institutionen i januar måned til en indledende samtale med lederen og en af pædagogerne, og forløbet aftales så på plads, efterhånden som det skrider

frem. Institutionen har ikke fælles erfaringer med at arbejde med fortællinger, så opstarten tager lidt tid. I begyndelsen lægger lederen op til, at personalet skal finde tiden til at skrive fortællinger, men det er svært at få fortælleprocessen løbet i gang. Efter at have prøvet os lidt frem, uden der er sket det helt store, mødes vi til et personalemøde, hvor lederen åbner med en nedskrevet fortælling. Herefter organiseres 2 x 4 møder med alle medarbejdere fra de to stuer, de berammes til godt en halv times tid. Dernæst er én af forskerne med på to personalemøder, hvor projektet er på, og hvor der fortælles på tværs af stuerne. Efter en lidt tøvende start, kom fortællingerne i en lind strøm. Alle medarbejdere deltog i alle møder. Lederen deltog ligeledes så vidt som muligt i alle møder og med egne fortællinger på lige fod med de øvrige.

Mødet med institutionen

Vi ankommer i kold vinterregnvej. Institutionen ligger midt i et villakvarter og ligner noget, som er bygget i 70'erne. Fra parkeringspladsen skal man rundt forbi legepladsen, hvor en stor eventyrlig snegl, udsåret i et gammelt træ, byder velkommen. Man kan se den bliver brugt af børnene, kravlet og klatret på, for der er slidt en sti i græsset hele vejen rundt.

Inden for er der varmt. Vi står på et åbent område med en lang gang foran os. På en tavle hænger fotos fra dagen. I dag er det fra fastelavnsfesten, og da lederen dukker op er det i fastelavnskostume. Lederen og en pædagog viser os rundt på stedet. Der er ikke noget fællesrum i institutionen, men mange små rum. Blandt andet et lille legerum, der ligner et kæmpe skabsrum, hvor nogle piger sidder og leger med Playmobil. I et andet rum, som de kalder motorikrummet, er nogle børn i gang med at tumle. Her er hynder, som kan lægges på gulvet og en discokugle. Her er også en projektor, hvor man kan vise film, men rummet bliver mest brugt til at tumle og danse og kæmpe i, når der arbejdes med slåskultur og fair play.

I den næste rum sidder en medhjælper og leger med perler med nogle børn, og så er der endnu et rum, hvor der er en kæmpe multitalle, som kan bruges til alt muligt. Som forleden hvor et barn spurgte, om der findes drager, og så kunne vi gå ind og finde billeder af komodoaraner og vise at ja, der findes drager!

I køkkenet laves der en gang om ugen mad som en del af de pædagogiske aktiviteter. De kalder det "Naturrummet", fordi det er noget med at smage, mærke og fornemme, fx at vandet skal være lunkent for at gæren skal i, og der er forskel på groft mel og almindeligt mel og sådan noget.

Vi får kaffe i et farvet krus og lægger mærke til at der er krus i mange farver. Lederen fortæller, at det pædagogisk set er ret heldigt, for der er noget med børn og farver, og hvilke krus der er særligt eftertragtede, så krusene giver god anledning til, at medarbejderne bringer deres pædagogiske evner i spil, og børnene finder måder, hvorpå de, hver især og sammen, kan have det godt med de mange forskelligt farvede krus...

Endnu en dør åbnes. Det er ind til værkstedet, som det kaldes, men det bruges mest som depot.

Til sidst tager vi en tur på legepladsen. Her er et lille område med overdækket terrasse. Der er en meget brugt hængekøje omme foran, og rundt omkring er der en masse brædder og mælkekasser. Lederen fortæller at han går ind for, at legepladser skal være rodede, og jeg kommer til at tænke på, at jeg faktisk har været ved at skvatte over legetøjsbiler inde i huset. Forældrene har været med til at renovere legepladsen. Den er ikke stor, men fuld af ting, man kan kravle på. Bag en låge er en lille have (det er egentlig naboens baghave,) som man har lejet sig ind på, og som rummer en lille boldbane og en masse krat. Forældrene har lavet boldbanen og en tarzanbane i krattet.

Pludselig kommer toget forbi. Lige ved siden af haven. Vi bliver helt forskrækkede, men lederen siger, man vænner sig til det.

3. Pædagogers levende viden

Pædagogik i daginstitutioner er fuld af liv. Det betyder, at der er mange spontane handlinger. Et barn græder, et andet jubler, et barn vil ikke, et andet vil gerne, her er en flok i gang med en leg, og der bryder legen sammen. Pædagogik er fuld af ballade, og det er afgørende, at de pædagogiske medarbejdere kan stemme i balladen og finde melodien (Rothuizen, 2015; Rothuizen & Togsverd, 2015; Togsverd & Rothuizen, 2016).

Dette kapitel handler om den viden, der gør pædagogerne i stand til at stemme i balladen og handle på en faglig og kvalificeret måde. Når vi ser på tværs af pædagogernes fortællinger, kan vi se, at pædagogerne trækker på en viden, som vi kan kalde *viden for* pædagoger. Det er viden, der eksempelvis handler om børns udvikling, om legens betydning, om sprog, om mennesker i autismspektret, om konflikter, anerkendelse, eller anden generel og teoretisk viden, som er hjælpsom, når pædagogen står i sin praksis og skal finde en vej. Men pædagogernes fortællinger vidner om, at pædagogen også har en anden viden, en viden der kommer af at *vide af* sin praksis og handle i den. Vi kalder denne viden en levende viden, fordi den er knyttet til at fortolke, forstå og handle midt i det levede liv, som foregår i daginstitutionen. I dette kapitel udlægger vi, hvordan den levende viden også er en retningsgivende viden, der nødvendigvis hænger sammen med normer og værdier for god pædagogik.

Vi tager udgangspunkt i en fortælling om Anna, der skal i dukketeateret.

På gyngende grund

Vi skulle i dukketeater sammen med sommerfuglene. Det kan Anna ikke lide, hun er faktisk virkelig bange for dukketeater og er slet ikke med på det. Jeg ved ikke, om det er fordi hun har oplevet noget, eller hvad det er, men hun kan ikke lide det, så jeg tænkte, at det var godt at forberede hende, så jeg fortalte hende, at vi skulle i teateret. "Ikke hende, hun skulle ikke med", sagde hun. Jeg holdt fast. "Jo, for det er sommerfuglene, der skal afsted, og du er sommerfugl." Det var ok. Hun kunne godt rumme, at vi skulle afsted og tænkte måske, at når vi kommer derned, så forstår de det nok. Så turen går fint, og da vi kommer derned, er der en plakat og jeg viser hende den og siger, at det er den dukke vi skal ind at se. "Nej hvor ser den sød ud." Og så går hun i flitsbue. Det er som om, det her går op for hende, at det er alvor, så hun skriger og græder, og jeg tager hende ud på trappen og sætter mig med hende. Der sidder vi så, hun skriger og skriger – og hun har virkelig et højt skrig. Og jeg siger til hende, at jeg kan se, at hun er rigtig ked af det og bange, og at det er ok at sidde her lidt. Jeg skal nok blive her. Jeg har aftalt med Lone, at hun henter os, når forestillingen skal til at begynde. Anna græder stadig, da Lone kommer for at hente hende, og jeg tænker, at jeg håber det går, da vi går ind i teatersalen. Tager Anna på skødet, siger til hende, at jeg kan se, hun er bange, og at det er ok, men også at jeg er lige her, jeg skal nok hjælpe hende. Så begynder vi at trække vejret, og med et bliver der mørkt. Helt mørkt og jeg tænker: "åh..." Men vi trækker vejret og forestillingen starter. Anna sidder med hænderne foran øjnene, men efterhånden begynder hun at kigge ud mellem fingrene. Og så gik der ikke ret lang tid, så var hun helt med.

Fortællingen om Anna er fortalt som et svar på vores søgen efter fortællinger, der kunne give os indblik i, hvad pædagogerne selv tillægger betydning i deres praksis, og hvordan de, gennem denne viden om hvad der er væsentligt, bringer viden i spil. Lige efter pædagogen har fortalt sin historie, udbryder hun: *"Det er sådan det er! Vi er på gyngende grund, men vi skal også bringe børnene på gyngende grund. Ellers bliver de så hæmmede."* På gyngende grund, kom fortællingen til at hedde, og den er blevet en af mange favoritfortællinger i arbejdet med dette projekt.

Pædagogik er som en fortælling

Fortællingen om Anna i dukketeateret er en fortælling om en pædagog, der ved, hvad hun skal gøre idet hun handler, midt i at samspillet udfolder sig, og der er ballade. Hun forstår og fortolker situationen, ved at noget kan være betydningsfuldt og træffer lynhurtigt en masse valg, der tilsammen har en særlig retning, som fortællingen gengiver. Som tilhørere mærker og føler vi, hvad der er på spil for både Anna og Helle, og vi følger spændt med i dramaet. Vi forstår, at Helle gør som hun gør, fordi hun har truffet en beslutning om, at det kan have værdi for Anna, at holde hende fast på at skulle i dukketeateret. Men vi mærker også at både Anna og Helle kommer på gyngende grund - det er ikke til at vide, hvordan det ender. Fortællingens sprog giver et lille, men betydningsfuldt indblik i dramaet, der udspiller sig, ikke bare for Anna men også for pædagogen. Mod fortællingens slutning er der to markante vi'er, og fortællingen finder en første forløsning, da Helle fortæller, at *"vi trækker vejret."* Og igen senere, da lyset er gået og risikoen for, at Anna for alvor føler utryghed er størst, og Helle fortæller, at *"jeg tænker: Åh! Men vi trækker vejret og forestillingen starter."* Pyha, tænker vi, der ligeså åndeløst har fulgt med i det drama, der udfolder sig i fortællingen, spændte på hvordan det hele dog skal gå. I arbejdet med pædagogernes fortællinger har det slået os, at pædagogik er at ligne med en fortælling. Fortællinger begynder altid med, at der sker noget, som udfordrer den sociale orden, hvorefter en eller flere aktører handler for at bringe en form for orden tilbage igen - ofte en anden orden en den, der var til at begynde med, for aktørerne og verden er ikke længere helt de samme, efter at fortællingens drama har udfoldet sig. Vi, der lytter til fortællingen, må ligesom pædagogerne, der lever med den, spændt følge med og se, hvor den fører os hen.

Mens Helle fortæller, og dramaet folder sig ud, lever vi, der sidder med i fortællerummet os helt ind i fortællingen, og tænker med. I samtalen bagefter siger Helles kollega Ditte straks, at det er godt gået. Anna ligesom garderer sig, når hun møder noget, hun er utryk ved, oplever hun og siger at *"det er som om hun tænker, at hvis jeg græder højt og længe, så slipper jeg nok, men det forhindrer hende jo i at få nogle oplevelser!"* Helle fortæller, at det netop er derfor, hun holder fast. Og at hun ved at gøre det, søger at fortælle Anna, at hun kan stole på hende: *"Jeg er lige her, og jeg skal nok hjælpe dig. Også selvom du synes, det er svært. Jeg stoler på, at du kan klare det."* Senere i samtalen fortæller hun, at hun tænker, at det er en fortælling om at påtage sig ansvaret som den voksne. *"Hvis jeg bare havde sagt: 'nej, det kan jeg da godt se! Det skal du ikke!' så havde jeg også bekræftet hende i sin ide om, at det er farligt, at det kan hun ikke faktisk. Hun har helt ret i at være bange, det er utrygt, og hun kan ikke klare det."*

Pædagoger kan ikke vide alt

Fortællingen om Anna og dens titel giver indblik i et grundlæggende vilkår for den, der har pædagogik som sin praksis. Pædagogen er på gyngende grund i den forstand, at hun står midt i det myldrende liv, hvor følelserne og hensynene er mange, og hvor hverken vejen eller målet helt kan kendes på forhånd.

Pædagogen ikke kan vide alt. Hun er på gyngende grund i den forstand, at hun kan lægge nok så mange planer og beskrive nok så mange mål for det pædagogiske arbejde, men der sker stort set altid noget andet, end pædagogen har kunnet forudse. Nogle bliver engagerede i noget, selvom det måske var noget andet, pædagogen havde tænkt. Lege opstår, følelser, konflikter og ballade, som pædagogen må stemme i og vide at handle i, her og nu, uden at der nødvendigvis er en generel metode eller viden, der kan fortælle hende hvad hun skal gøre. Og uden at hun kan vide sig sikker på, at hendes handlinger vil virke, som hun håber.

Pædagogik beskæftiger sig nemlig med noget, man nødvendigvis må være uvidende om, og det er der flere sammenhængende grunde til. Den første handler om formålet med pædagogik og pædagogiske handlinger. Når pædagogen er sammen med Anna og de andre børn, støtter og hjælper hun dem, men hun gør det med det for øje, at børnene selv skal finde en vej i verden. *Pædagogen kender ikke på forhånd barnets vej*, og hun kan ikke gå vejen for barnet, men som fortællingen om Anna viser, kan barnet heller ikke gøre det alene (Løvlie, 2007). Det sætter pædagogen i den paradoksale situation, at hun ofte må beslutte sig for handlinger, uden på forhånd at kunne vide, om de nu også er de rigtige, for det kommer blandt andet an på, hvordan det menneske, hun arbejder med, reagerer.

En lige så væsentlig uvidenhed kommer af, at *pædagogen altid agerer i forhold til pædagogiske mål, som ikke har nødvendighedens karakter*. Pædagogen har et mål om, at Anna skal prøve at komme med i dukketeateret, men man kunne også vælge andre mål. Et rimeligt pædagogisk mål kunne også være, at barnet gør sig nogle erfaringer med at sige fra og med at blive hørt. Der ligger aldrig samme nødvendighed i pædagogiske mål, som der fx ligger i matematik ($2+2=4$), eller naturvidenskab (hvor fx Newtons anden lov siger at "Et legeme med massen m , der påvirkes af en resulterende kraft F , vil have en acceleration a , som opfylder: $F = m \cdot a$ "). Pædagogik ligner på den måde etik og politik. Det handler om "rigtighed", som altid kan diskuteres og ikke om "sandhed", forstået som noget, der kan afdækkes.

Mål kan altså diskuteres, og det er også samtidig sådan, at pædagoger altid må operere med mål på forskellige dimensioner, der løbende må afvejes mod hinanden. Gert Biesta skelner i sin fortolkning af pædagogik mellem socialisering, kvalificering og subjektivering (Biesta, 2011, 2016a)], hvormed han mener, at pædagogen og læreren altid opererer i et felt hvor der – eksplicit eller implicit - er mål for hvordan barnet bliver en del af flokken, mål for hvad det er for kvalifikationer barnet skal tilegne sig for at være rustet til sin fremtid, og mål vedrørende barnets måde at stå i tilværelsen på. Målene kan understøtte hinanden, men de kan også komme på tværs af hinanden, og de kan ikke prioriteres lige højt hele tiden. *Der skal træffes valg*.

Den levende viden

At pædagogen må leve med ikke at kunne vide alt, betyder selvfølgelig ikke, at der ikke er viden i spil. Helles handlinger kræver tilstedeværelse, og hun formidler gennem fortællingen, hvor betydningsfuldt det er for hendes handlinger, at hun – næsten seismografisk - opfatter og opfanger Annas følelser, stemninger og

små relationelle perspektiver i en situation, hun selv er en del af. Samtalen efterfølgende viser også, hvordan hendes handlinger baserer sig på andre handlinger, på Annas tidligere handlinger, på hendes egne tidligere handlinger og erfaringer, og de ræsonnerer med de fortællinger om god og dårlig pædagogik, hun gennem tid og sted har lagt øre til (Clandinin, 2016; Frank, 2012; Garro & Mattingly, 2000). Vi må forstå hendes handlinger – og viden - som fænomener, der på en og samme tid er indlejret og sedimenteret i vaner og rutiner og bevægelser, men som også er sensitive over for det nye der sker, overfor Annas udspil og stemninger. Når Helle handler, trækker hun på teoretisk og generaliserbar viden. Det kan være viden om små børns udvikling, om betydningen af æstetiske erfaringer, om anerkendelse og om tryghed. Men Helle gør mere end det. Hun udviser en pædagogisk sensibilitet, der afhænger af små, underlæggende fornemmelser: stemning, relationelle kvaliteter, kropslig viden. Hun ved noget, gennem den måde hun handler på. Fortællingen giver indblik i, at denne viden er en levende viden, den er en viden som pædagogen ikke kun har, men også lever.

Når vi skriver, at pædagogens viden er en levende viden, som pædagogen ikke blot har, men også lever, gør vi det for at pege på det fænomenologiske og hermeneutiske aspekt af pædagogernes viden. En viden, der leves, er også en viden der er retningsgivende i pædagogernes handlinger. Den tilføres ikke udefra, som viden for pædagoger, den er personlig-praktisk (se fx Fenstermacher, 1994 for, forskellen mellem viden for pædagoger og pædagogers viden). Clandinin beskriver personlig-praktisk viden således:

For us, personal practical knowledge is: a term designed to capture the idea of experience in a way that allows us to talk about teachers as knowledgeable and knowing persons. Personal practical knowledge is in the teacher's past experience, in the teacher's present mind and body, and in the future plans and actions. Personal practical knowledge is found in the teacher's practice. It is, for any one teacher, a particular way of reconstructing the past and the intentions of the future to deal with the exigencies of a present situation (Connelly & Clandinin, 1988, p. 25)

At være bekendt med sin praksis, sådan som Helle er det; at handle vidende, sådan som Helle gør det, er en vidensform med en særlig egenart og betydning. Herbart (Hertbart, 1986) kaldte den form for klogskab, pædagogen bringer i spil, når hun ikke kan vide, hvad hun skal gøre, for *pædagogisk takt*. Og Max van Manen siger om pædagogisk takt, at den handler om at vide, hvad man skal gøre, når man ikke ved hvad man skal gøre, eller på engelsk: *Knowing what to do when you don't know what to do* (Manen, 2015). Der er tale om en praktisk viden, som er knyttet til handlinger og praktisk klogskab. Aristoteles kaldte den viden, der har at gøre med, hvordan vi bevæger os i praksis, der hvor vi altid kan handle anderledes, for fronesis, eller praktisk viden (Aristoteles, 1998, 2000). Praktisk viden er således ikke en viden om, hvordan man indretter sig praktisk, eller viden om hvordan man fikser noget på en praktisk måde, men viden om, hvordan man som et frit menneske træffer gode valg i den menneskelige livspraksis.

Biesta bruger begrebet *virtuositet* til at antyde den form for viden, der bringes i spil her (Biesta, 2013, 2015a). Ordet virtuositet er afledt af det latinske "virtu" som betyder "dyd, udmærkelse", som er en oversættelse af det græske "aretè", som i bystaten Athen repræsenterede det ultimative menneske-ideal, og som også står i centrum for Aristoteles' dydsetik. Virtuositet har således også at gøre med hvilket menneske man er, dvs. med hvordan man giver sit liv retning gennem de valg, man træffer.

Den levede viden har altså ikke primært et diskursivt udtryk. Den ligger i den måde handlinger gives retning; den ligger i, hvordan man orienterer sig i verden; hvordan man forstår den; hvordan man står i verden; og hvilken betydning man tillægger det ene og det andet. Den levende viden er derfor levende i dobbelt forstand: det er *handlingsviden*, og det er viden der altid er *i bevægelse*, i dialog med fortiden, med nutiden, med andre der forstår anderledes, med viden fra *bøger*, såvel romaner som faglitteratur.

Den levende viden og de taktfulde handlingers gyldighed kommer ikke fra en objektiv erkendelse, men er heller ikke blot subjektiv og relativ (Bernstein, 1983). Det er en viden, der får gyldighed af, at den løbende udfordres og udlægges i dialoger. Fortællingen *På gyngende grund* giver indblik i, at Helles viden nok er personlig i den forstand, at det er hende, der udlever og udlægger den, gennem sine handlinger. Men den er hverken en mystisk egenskab ved pædagogen, tavs, ikke-reflekteret eller individuel. Tværtimod er den social og narrativ i betydningen: knyttet til nogle grundlæggende fortællinger, fortolkninger og forståelser af, hvad daginstitutionspædagogik går ud på, og hvad der har betydning (se også kap. 8, hvor vi diskuterer og præsenterer projektets narrative grundlag. Vi har gang på gang oplevet, at pædagogernes fortællinger og at fortællingernes morale, pointer og plots, er genkendelige for andre pædagoger. De forstår dem ofte næsten intuitivt, men det er ikke intuition der gør sig gældende. Vi forstår det som en form for faglig resonans og det vi med Frank vil kalde en narrativ habitus (Frank, 2012), der over tid har etableret sig som viden om god pædagogik. Heller ikke det, er der noget mystisk ved. At pædagogernes levende viden og narrative habitus er social betyder både, at den har sedimenteret sig over tid, i kroppe, i vægge, i praksisformer, i sprog og fortælling, og at den har en vis træghed og dybde. Men at det er en social og kulturel viden betyder også, at pædagoger kan genkende den, spørge til den og samtale om den, sådan som Helles kollega Ditte gør det, ligesom man kan diskutere og problematisere den, hvis det er på sin plads.

Pædagogisk viden er viden om god pædagogik

Fortællingen om Helle, der bringer Anna på gyngende grund og også selv kommer det, er let at genkende som en pædagogisk fortælling. Plottet er klart og fortællingen engagerer, men den åbner også for samtale, diskussion, og for at vi ræsonnerer med. Er det her god pædagogik, spørger vi os selv? Er den gyngende grund, Helle kaster sig ud i sammen med Anna, passende balanceret med tryghed? Kunne det gøres på andre måder? Er det pædagogiske projekt, Helle har på Annas vegne, overhovedet et vi kan tilslutte os? Som tidligere nævnt kunne et pædagogisk perspektiv og mål også være at lære Anna, at det er ok at mærke sig selv og turde sige fra – at give hende den erfaring, at hendes følelser og ord respekteres.

I vores mange møder og samtaler med pædagoger, har vi erfaret, at vi dårligt kan undersøge pædagogik, uden også at forholde os evaluerende til det. Vi kan ikke lade være med at søge efter det, der er passende, det der er taktfuldt, og vi kommer uvilkårligt til at forholde os til, om de handlinger og tanker fortællingen vidner om, nu også er god pædagogik. Vi spørger i første omgang, om det overhovedet er fornuftigt og rimeligt at tage Anna med i dukketeateret? Er der gode grunde til det? Og i anden omgang kan vi spørge, om *måden* turen foregår på, er af det gode? Understøtter den noget, vi kan værdsætte og forbinde med god pædagogik?

Pædagogernes fortællinger og de mange diskussioner, vi sammen har haft om dem, gør det meget tydeligt, at enhver pædagogisk handling indebærer, at der skal træffes valg. Valg, som sigter på at gøre det rigtige,

og som derfor også altid vil være forbundet med normer, værdier og skøn. Max Van Manen betoner netop dette normative og handlingsrettede ved pædagogisk takt:

Pedagogy is the ability of actively distinguishing what is good from what is not good
(Manen, 2015, p. 5)

Pædagogerne har, som pædagogen i fortællingen ovenfor, en viden om hvordan sådanne valg og handlinger ser ud, men disse valg og handlinger kan diskuteres. Den praktiske viden, som er forbundet med handlinger er netop ikke entydig og baseret på kriterier om "sandhed." Den har ikke overensstemmelse mellem viden og virkelighed som sandhedskriterie, men har snarere moralsk karakter, idet den knytter sig til forestillinger om "det rigtige", og sigter på, at det gode og det rigtige bliver gjort. Derfor står pædagogik, pædagogisk teori og pædagogiske handlinger også altid til diskussion. En anden pædagog vil måske have handlet anderledes, have fortolket den pædagogiske opgave på en anden måde, og også haft gode grunde til det. Der er altid flere veje og forskellige måder at ræsonnere på, flere måder at vide, hvad der er fornuftigt at gøre, pædagogisk set. I næste kapitel skal vi se på hvordan fortællinger netop kan være en måde, at bringe denne – moralske, praktiske og retningsgivende - viden om gode veje at gå, i spil.

4. Fortællinger på arbejde – eller hvordan fortællinger kan nære den pædagogiske faglighed

Hvor vi i sidste kapitel fokuserede på en forståelse af viden som et levende og bevægeligt fænomen, der knytter sig til at handle taktfuldt, fokuserer vi i dette kapitel på fortællinger, eller rettere: hvordan arbejdet med fortællinger kan bidrage til at opøve og forfine pædagogisk takt. Ved hjælp af eksempler vil vi i dette kapitel vise, hvordan et systematisk arbejde med fortællinger kan bruges aktivt til at skabe samtaler om, og understøtte fortolkninger og forståelser af taktfulde handlinger. Oven i købet med den sidegevinst, som også fremgår af Lars' beretning i indledningen af denne rapport, at fortællearbejdet bibringer arbejdsglæde og faglig stolthed. Hermed lægger vi også op til at diskutere fortællinger som grundlæggende for personalegrupper, der ønsker at skabe rum for og lede faglige (selv)udviklingsprocesser.

Fortællinger som aktører

Pædagoger i daginstitutioner handler sjældent helt alene, men kan ses som deltagere i et pædagogisk ensemble (Ahrenkiel et al., 2012), som sammen skal finde melodien, og eftersom ensembler ikke har en dirigent, er samspelet betinget af gehør, fornemmelse for takt og evnen til at indstille sig efter hinanden. Af samme grund er der forskelle mellem institutionerne. Det pædagogiske projekt spilles så at sige forskelligt, afhængigt af ensemblet, og det kan være en styrke og en nødvendighed, fordi pædagogerne skal spille sammen med forskellige børn.

I VIS projektet har vi været interesserede i at undersøge, hvordan fortællinger kan understøtte faglighed ved at bringe viden om god pædagogik i spil i institutionerne. Vi har valgt at arbejde med fortællinger, fordi de har den styrke, at de trækker på en kulturs grundlæggende antagelser (Schein, 2000) om rigtige og forkerte måder at praktisere på. Om hvad der er godt og vigtigt, og hvad der ikke er det. Men hvad nu, hvis faggruppen i en institution er umusikalsk, for nu at blive i metaforen? Hvad nu, hvis enhver spiller sin egen melodi og blæser de andre et stykke? Værdier, etik og pædagogik er altid forankret og båret af den enkelte pædagogs handlinger og erfaringer, men også af den viden og de sandheder, som med tiden etablerer sig i en personalegruppe. Fortællinger kan lukke sig om sig selv og blive til vanefortællinger, fx om forældre og kollegaer; om det gode ved en bestemt aktivitet; eller om det problematiske ved et barns adfærd. Derfor kan fortællinger også blive farlige. Hvis de gentages, som om de var enstemmige sandheder eller bliver til myter (Barthes, 2012), kan de udvikle skråsikkerhed og danne grobund for subjektivisme, ureflekterede vaner og kategoriseringer. Med mindre, altså, at de udfordres, åbnes og tages alvorlige *som fortællinger*.

Et af de helt centrale fund i VIS projektet er, at i takt med at fortællerummene i de fem institutioner har udviklet sig, og fortællingerne har fået lov til at arbejde, jo mere vedvarende har fortællingerne insisteret på at udfordre os, der er til stede i fortællerummene, på spørgsmål om takt, synsvinkel, magt og etik. Fortællinger, der kommer til orde, skaber "movement of thoughts" (Frank, 2012, p. 72). De bringer bevægelse, ikke alene i pædagogernes relationer til de børn, de fortæller om, og til hinanden og sig selv, men de bringer også bevægelse i pædagogernes faglige viden. I arbejdet med projektet har vi erfaret, at

fortællinger kan være hjælpsomme for pædagogerne, fordi de fortæller noget frem, der ikke var der før. De forstyrrer de grundlæggende antagelser ved at spørge til den viden, der bringes i spil, og stille spørgsmål til, hvorvidt fortællingen er en pædagogisk fortælling? Har den eksempelvis et plot, vi kan genkende som pædagogisk, og en morale, vi kan tilslutte os? Hvordan fremstiller den karaktererne? Fortæller fortællingen overhovedet noget om det, vi vil, at vi gør, eller skal vi i en anden retning?

På den baggrund kan fortællingerne forstås som aktører (Connelly et al., 1997), der bidrager til, at pædagogerne kan begribe verden og gribe ind i den på måder, der hele tiden er til diskussion. Ikke fordi alt er relativt og lige gyldigt, men fordi pædagogik altid vil knytte sig til værdimæssige spørgsmål, om hvad der er det gode at gøre (Biesta, 2011).

Et barn kom til syne

Den første fortælling herunder viser sammen med den efterfølgende samtale, vi havde med pædagogerne, hvordan pædagoger med fortællingens hjælp kan få øje på, at de har overset noget i hverdagens mylder af liv og derfor måske ikke handler så pædagogisk, som de kunne og ville.

Formiddag på legepladsen

10 børn, 1 vikar og mig. Mariehønerne kom lidt senere

2 piger leger de skal i vuggestue. Mette-Marie siger: "Vi skal i vuggestue nu, jeg skal på arbejde." Frida leger videre med sand. Jeg opfordrer hende til at svare på Mette-Maries spørgsmål. Hun svarer "ja" og er med i legen. Mette-Marie siger "farvel" og laver fingerkys. Hun går væk og kommer senere. "Hej, skat, vi skal hjem nu." De går hen til cyklen og kører væk. Jeg laver sandkage med Alan og Nema. Daniel er med.

Pia begynder på en fangeleg. 6 børn går fra deres leg og er med. Frida cykler alene rundt.

Nora og Nadja sidder på cyklen. De kan ikke køre. Noras ben er for korte. Nadja siger "EEEEH" og rokker med overkroppen. De står af cyklen og går over i skuret og finder en vogn, Nadja kan sidde på. Nora skubber hende, til de kører ind i en kant. De kan ikke komme videre, og Nadja sætter sig på en cykel. Hun kalder på Nora, der cykler efter. Nour vasker cyklen med en pensel. Nadja rækker ud efter den. "Det er min" siger Nora og cykler igen. "Nadja, kom!" råber hun. Nadja cykler hurtigt afsted, Nora cykler efter – de griner.

Pia laver store sæbebobler. Alle børnene løber derhen.

Ved første øjekast er fortællingen her en fremstilling af en helt almindelig eftermiddag på vuggestuens legeplads. For en umiddelbar betragtning sker der måske ikke ret meget andet, end at børn og voksne bevæger sig rundt sammen ude på legepladsen. I det fortællingen fortælles til de andre pædagoger i vuggestuen, sker der noget. Den mødes af stilhed. Men den mødes ikke af stille nik og smil som udtryk for indforståethed eller en fælles opfattelse af, at det er en 'god' pædagogisk fortælling. Derimod mødes den af panderynken og eftertanke. Efter at fortællingen er delt, følger en samtale om den, om legen og om de individuelle børn, der er aktører i *Legepladsfortællingen*. Vi har noteret følgende i vores feltdagbog:

Pædagogerne snakker om alle de gode lege, der var i gang, og at den voksne, Pia, ikke så dem. Hun havde travlt med at sætte andre lege i gang. Vi snakker om, at voksne skal være varsomme med at sætte lege i gang, fangelege og sæbeboble-lege, uden at orientere sig om hvad der allerede er i gang af lege, som man kan komme til at ødelægge. For børnene var allerede i gang med at prøve relationer af og forsøge at få legen, fx med cyklerne, til at fortsætte. Vi snakker også om, at fortællingen har gjort det klart. Ellers ville man måske ikke have lagt mærke til legen omkring cyklen.

Frida går meget op i sin egen verden. Hun kan godt 'falde ind' i sig selv, blive i den samme aktivitet. Fx blive stående med sine klodser i lang tid, indtil hun bliver 'flyttet' i gang med noget andet. Men nu var hun netop i gang med at finde ind i en leg med Mette-Marie. *"Og Mette-Marie vil egentlig gerne lege med hende. Hun får bare ikke så meget igen. Dét skal vi hjælpe lidt. Det var synd, hun (Frida) kom til at cykle alene."*

"Opmærksomheden er det vigtigste redskab for pædagoger."

Legepladsfortællingen og samtalen om den sætter viden om leg og børn i spil. Og det gør den ved hjælp af en polyfoni af stemmer. Først og fremmest de stemmer, der ligger til grund for at genkende og afkode leg som leg. Eksempelvis det, der sker mellem Mette-Marie og Frida. Eller den stemme, der placerer pædagogen i sandkassen, og dermed giver sandkassen værdi. Og ikke mindst den stemme, der definerer det, der foregår omkring cyklerne med Nora og Nadja som leg og ikke som fx en konflikt, som *kunne* være en anden viden, der kom i spil, men som i den efterfølgende samtale ikke vækker resonans, netop fordi pædagogerne er optaget af at forstå og diskutere det, der foregår, som leg. De stemmer, der akkompagnerer børnene, fremstiller dem som subjekter, der er eksperimenterende og skabende og så iverige, at de selv kan finde ud af at hente en vogn at skubbe med, når nu benene er for korte. Alle disse stemmer om leg, og om børnene som aktører i legen, kan finde genklang i pædagogisk faglitteratur om børns egen kultur som produktiv og pædagogisk betydningsfuld (Kalliala, 2006; Mouritsen, 1996). Det samme kan den stemme om vokseninitierede lege, der er repræsenteret ved Pia-figuren, og som viser en aktiv legende og kulturskabende voksen (Mouritsen, 1996; Øksnes, 2013). Fortællingen udtrykker altså mange forskellige videnslag i pædagogers forståelse for leg, men pædagogerne bliver ikke optaget af at følge det teoretiske vidensspor ind i faglitteraturen. Det er ikke i situationen relevant for dem at lave en teoretisk analyse, fordi de har deres rettethed mod børnene og det, der sker imellem dem. Det er præcis her fortællingen rammer dem, den bliver insisterende, og den åbner horisonten for dem.

Når fortællinger åbner horisonter

Fortællinger mødes af pædagogerne, fordi der er kulturel resonans (Garro & Mattingly, 2000, p. 182) Resonans handler om, at pædagogerne genkender noget som pædagogisk meningsfuldt, der ligger som en grund af fælles betydninger. Men resonansen omkring denne fortælling ses i ansigterne som panderynken. Ansigterne udtrykker enighed om at det, der fortælles om, ikke er en optimal pædagogisk situation. Der er noget, der forstyrrer. Der er noget i fortællingen, der skaber en spænding, eller "suspense." Ifølge Frank skaber fortællinger "suspense" fordi de viser os livets drama, eller hvordan livet "*might have turned out differently*" (Frank, 2012, p. 33). Suspense opstår i det øjeblik, hvor stemmerne mellem børns egne lege og

de vokseninitierede lege, sammen med kendskabet til de involverede børn fortæles frem og krydses. Mens resonansen altså skaber genkendelighed hos pædagogerne og gør dem i stand til at "se" det samme, er det fortællingens suspense, der danner udgangspunkt for den efterfølgende samtale.

I det øjeblik legepladsfortællingen fortæles, viser fortællingen nemlig pædagogerne, at der er et barn, de ikke har givet den nødvendige opmærksomhed. Det komplekse forhold mellem børns egen initierede lege og de pædagogisk igangsatte aktiviteter begynder, med fortællingen, at slå på tromme på en så urytmisk og larmende facon, at pædagogerne forstummer for at lytte. Pædagogerne ved, at det kræver pædagogisk takt at balancere mellem for lidt og for meget, når de skal støtte de små spæde legeansatser, der kan danne grobund for venskaber og være en vej ind i fællesskabet. *Legepladsfortællingen* afslører, at balancebommen tipper over i for meget, og det bliver den forstyrrelse, eller peripeti (Aristoteles, 2004 se også kap. 8), der sætter den efterfølgende samtale i gang. I samtalen udveksles og udfoldes kendskabet til det enkelte barn, Frida, hendes særlige karaktertræk, hvor hun er i sin udvikling, og hvordan hun bør ledsages. I spændet mellem *Legepladsfortællingen* og den efterfølgende samtale opdager pædagogerne, at de har glemt "*deres vigtigste redskab*", som er "*opmærksomheden*." Den vokseninitierede leg bliver det, der skaber suspense og genopvækker opmærksomheden mod, at Frida har brug for ledsagelse ind i legen. De pædagogiske intentioner i forhold til lille, introverte Frida er tilsyneladende gledet dem lidt af hænde i situationen, og det er *Legepladsfortællingen*, der skrider ind og minder pædagogerne om "*opmærksomheden som det vigtigste redskab*", samtidig med at undersøgelsen af fortællingen skaber fællesviden om Frida og om den evige balancegang mellem for lidt og for meget vokseninitieret leg.

Det kan være væsentligt at dvæle et øjeblik ved en af *Legepladsfortællingens* aktører, nemlig Pia. Hun er sandsynligvis ikke med i fortællingen for at vise, hvordan en pædagog, der begynder at blæse sæbebobler, kan ødelægge det, som børnene har i gang. Der findes temmelig meget teoretisk, pædagogisk viden, der underbygger, at pædagoger, der sætter legeaktiviteter i gang for børn, understøtter børnefællesskabet, leg og udvikling (Sommer, 2015; Winther-Lindqvist, 2006; Øksnes, 2013). Den rolle, Pia får i fortællingen, får hun først, idet den fortæles. Og denne skurkerrolle, som hun pludselig får, peger på, at anden viden kommer i spil, end den der handler om betydningens af børns leg. Det kunne være viden, der er i dialog med diskurser uden for den pædagogiske kultur. For nok kan pædagoger se "*opmærksomheden som pædagogens vigtigste redskab*." Men at give sig tid til at observere børn i leg og tage ved lære af børnenes liv og engagementer appellerer ikke nødvendigvis til mennesker, der ikke er pædagoger. Folk uden for den pædagogiske kultur vil måske ikke kunne afkode en observerende pædagog som en aktiv fagperson. Udefrakommende er ikke 'med' i gruppen af mennesker, der kan identificere sig med *Legepladsfortællingen* og finde den betydningsfuld.

Det kunne være, at *Legepladsfortællingen* indgår i fortællerummet mellem os, pædagoger og forskere, som en mere eller mindre bevidst måde at finde ud af, hvilken slags udefrakommende, vi forskere er. Kan vi genkende en legepladsfortælling, hvor børn leger selv, og pædagoger "blot" observerer, som en pædagogisk fortælling, eller hører vi til blandt de, der mener, at børn kun lærer i vokseninitierede aktiviteter? Er det derfor, at der i *Legepladsfortællingen* optræder en person, Pia, der aktivt sætter lege i gang for børnene? Ikke sådan at forstå at pædagogen, der fortæller, opfinder hende til lejligheden. Pia har

ganske givet været dér på legepladsen på det tidspunkt, som pædagogen fortæller om. Men at hun har fået plads i fortællingen, får betydning for det, som fortællingen viser om, hvad pædagogik er for en størrelse. Næmlig at god pædagogik kan anskues fra mange vinkler. Fra de legestærke børns perspektiv kan Pias handling måske opfattes som god pædagogik, men fra Fridas perspektiv kan den ikke.

Piafiguren kommer dermed til at symbolisere et hermeneutisk grundvilkår i pædagogisk arbejde; nemlig at den enkelte pædagog altid handler i situationen ud fra en begrænset horisont. Fra Pias position er opmærksomheden rettet mod det store børnefællesskab, hvorfra det kan være pædagogisk godt at sætte vokseninitierede lege i gang. *Legepladsfortællingen* afslører de små spæde relationer neden under det store børnefællesskab. Og tavsheden, der opstår i fortællerummet efter *Legepladsfortællingen*, vidner om, at fortællingen arbejder. Den påvirker og bliver anstødssten til en samtale, hvori der skabes viden og drøftes retning. Tilsammen tematiserer *Legepladsfortællingen* og samtalen om den, det pædagogiske som et spørgsmål om *i situationen* at handle på den ene eller den anden måde. Det bliver klart, at Pia kunne have handlet anderledes. Og det bliver ligeledes klart, at pædagoger, der interagerer i situationer har en begrænset horisont, men at fortællinger, i og med at de fastholder situationerne, giver pædagoger en mulighed for at sætte farten ned, komme udover den umiddelbare situation og se på den fra andre vinkler. Fortællerummet åbner horisonten for mulige handlinger, der fra hver sin vinkel kan være pædagogiske.

En fortælling om omsorg og dens følgefartælling om magt

Det er ganske bemærkelsesværdigt, at langt de fleste fortællinger, vi har fået, er fortællinger om situationer, hvor pædagoger har handlet på måder, vi kan fortolke som god pædagogik og taktfulde handlinger. Det er, kan man sige, også sådanne fortællinger, vi har spurgt efter, ligesom det er sådanne fortællinger, pædagogerne har fundet det meningsfuldt at dele og udforske. Men vi har også fået en del fortællinger, som *Legepladsfortællingen*, der handler om 'fejl' og 'forkerte beslutninger', eller måske mere præcist om, hvordan pædagogiske handlinger kunne være anderledes. Jo længere vi er kommet i forløbet, jo mere vi og pædagogerne har lært hinanden at kende, og jo mere pædagogerne har fået oplevelsen af, at fortællingerne arbejder for dem og hjælper med at "skærpe opmærksomheden" på det faglige, des flere fortællinger har vi fået om fejl- og tvivlsbeslutninger, om relationsarbejder, der er gået fast, og om den skønne risiko (Biesta, 2013), der er forbundet med at handle pædagogisk. Og ligesom i *Legepladsfortællingen*, sætter fortællinger om situationer der er gået galt, også viden om god pædagogik i spil.

Det gælder eksempelvis en lille fortælling om Oskar, der brød sammen:

Grænseoverskridelse?

I dag brød Oskar sammen, da jeg flyttede ham lidt. Det kunne han ikke klare. Vi var inde i tumlerummet og jeg fik børnene til at lægge sig ned for at slappe af, og så kunne jeg se, at han slog hovedet lidt ind i bænken. Ikke meget, men det var selvfølgelig ikke rart, og jeg kunne se, at det var fordi, han faktisk ikke kunne være der. Så jeg tog fat i ham, ikke hårdt, bare almindeligt, og drejede hans krop, mens jeg fortalte ham, at hvis han lige kom herover, så ville der være bedre plads. Det kunne han ikke klare. Det gik imod

hans system, alle de andre lå jo sådan. Og i lang tid, sad han bare og var ked af det, og han kom faktisk ikke rigtig med igen.

Pædagogen har sat en aktivitet i gang med børnene. Aktiviteten foregår i tumlerummet med alle de betydninger, der måtte ligge i det for børnene, men tumling er ikke målet for aktiviteten, det er derimod afslapning. Pædagogen fortæller, at hun ser, at Oskar ikke ligger godt. Hun handler umiddelbart på sin observation og flytter ham. Den stærke stemme, som pædagogen handler på, taler om omsorg. Fortællingens igangsættelse (peripetia) er nemlig, at pædagogen bliver opmærksom på drengens tilsyneladende kropslige utilpashed. Han ligger ikke godt, og pædagogen søger at drage omsorg for ham ved at flytte på ham.

Den viden, som pædagogen bruger til at afkode og indleve sig i, hvor ubekvemt han ligger, er forbundet med pædagogens egen kropsligt forankrede viden om, hvordan det opleves at ligge forkert og støde hovedet ind i en bænk. Det er ikke teoretisk viden. Hendes handling er næppe baseret på teoretisk, fysiologisk viden om (Jørgensen & Tuft, n.d.; Øksnes, 2013) oplevelse i situationen. Hun må, paradoksalt nok, bruge sine egne erfaringer til at mærke efter, hvordan noget *kan* opleves fra barnets perspektiv, men samtidig være opmærksom på ikke at overføre egne oplevelser på barnet (Jørgensen & Tuft, n.d.; Øksnes & Samuelsen, 2017). I første omgang bruger hun denne 'mærken efter' til at 'se' barnet og indleve sig i hans situation. Dernæst handler hun omsorgsfuldt. Men balancegangen mellem pædagogens 'mærken efter', hvordan det føles at ligge forkert, og barnets oplevelse af at ligge præcis som de andre børn, viser sig i fortællingen at være forkert.

Når vi arbejder med at forstå fortællinger, og den viden om det pædagogiske, som fortællinger bringer i spil, er det væsentligt her at hæfte sig ved den stemme hos pædagogen, der siger, at hun ikke tog hårdt fat i ham, "bare almindeligt." Det er bare en lille indskudt bemærkning, men den fortæller noget centralt om det pædagogiske omsorgsbegreb. En pædagogisk fortælling om omsorg vil nemlig altid i en eller anden forstand være i dialog med en fortælling om magt. Ikke som en modfortælling, men som en følgefartælling, der bider omsorgsforståelsen i haserne og udfordrer det pædagogiske i en hvilken som helst omsorgspraksis. Pædagogiske handlinger balancerer som nævnt ovenfor mellem at handle for meget eller for lidt, for tidligt eller for sent på en måde, der netop gør pædagogik til en risikabel affære. For når en pædagog griber ind for at drage omsorg, kan der være risiko for, at handlingen afføder en reaktion, der fra et andet perspektiv vil tolkes som et magtovergreb. Og det er netop dette forhold, der fortælles frem her. Pædagogen handler. Drengen græder. Og hvad værre er: Oskar fik en dårlig dag. Han bliver så ked af det, at han ifølge fortællingens slutning faktisk ikke rigtigt kommer med igen. Han bliver så at sige utrøstelig, hvilket ud fra en pædagogisk forståelse af omsorg, tryghed og trivsel er noget nær det værste, der kan ske.

Fortællinger synliggør viden i handling.

Fortællingen handler om en omsorgssituation, der går galt. Men fordi den fortælles, bliver den til viden. Overvejelser over at gøre det ene eller det andet, er ikke nødvendigvis aktivt til stede for pædagogen før handlingen. Pædagogen har sjældent tid til at analysere på sine handlemuligheder, før hun handler. Hun tøver ikke. Hun handler, fordi hun aflæser et umiddelbart omsorgsbehov.

Men hvad ville der være sket, hvis ikke situationen var genopstået som fortælling? Hvor ville pædagogens oplevelse med Oskar være blevet af? Det ved vi ikke, men det, som fortællingen om Oskar afslører, er, at det er pædagogens handling, der sætter viden i spil. Fortællingen udfordrer pædagogens viden om Oskar, men den aktiverer også anden viden end det, hun handlede på. Med fortællingen bliver det klart, hvordan kendskabet til Oskar oplyses af handlingen og kaster refleksioner tilbage på den relation, de to har og er i færd med udvikle. Pædagogens relation til Oskar gør hende i stand til at se ham i situationen og forstå, hvad det er, der sker for ham, og hvorfor han bliver utrøstelig. Men hun vidste det ikke, før hun handlede. Vi ved fra vores feltnoter, at Oskar er ny i børnehaven, og at pædagogerne har fokus på ham, som et barn, der beskrives som i færd med "at springe ud – eller ind i børnehaven." Det fortælles endvidere, at det "virker, som om han er ved at folde sig ud nu", og som om "vi lærer ham at kende." Det er denne 'læren Oskar at kende,' der er fortællingens kontekst, og det er om dette forhold, fortællingen skaber viden.

Væsentligt er det at hæfte sig ved, at fortællingen her viser, hvordan det er *i kraft af handlingen*, at pædagogen bliver klar over, hvor meget det betyder for Oskar at ligge, som han har lagt sig blandt de andre og ikke blive flyttet på. Det vil sige, at fortællingen skaber ny viden om Oskar i samspillet med de andre og om, at når han bryder sammen, kan det være rigtigt svært for ham at komme ud af denne tilstand igen. Det er vigtig viden for pædagogen, når hun skal drage omsorg for ham og støtte hans trivsel, udvikling, læring og dannelse.

Idet fortællingen om Oskar mødes af de andre pædagoger, fæstner den sig sammen med den øvrige viden, de i fællesskab oparbejder om Oskar og det pædagogiske arbejde med ham, mens han folder sig ud som sig selv. Fortællingen hjælper det pædagogiske ensemble til at lære Oskar bedre at kende, så de fremover måske bedre kan guide ham ind i fællesskabet og til at kunne være i sine følelser. Samtidig hvisker fortællingen til os, at det måske ikke er så farligt at handle forkert i omgangen med mennesker, fordi det nu en gang er den måde, vi lærer hinanden at kende på. Hvis det gode er at handle på måder, så der ikke opstår konflikter, og børn ikke sidder fast i følelser eller får deres grænser afprøvet, så er det gode, pædagogisk set, måske ikke altid det bedste at gøre.

Trangen til at søge mening og forløsning

Ifølge Bruner (Bruner, 2004) rummer de fleste fortællinger en form for forløsning. En situation opstår, og nogen foretager en handling, som bringer situationen tilbage til en eller anden form for normalt tilstand. En konflikt løses, eller en ny orden skabes. En klassisk fortælling drives frem mod en sådan forløsende slutning, og vi, der er publikum til fortællingen, drages med ind i fortællingen af et "narrativt begær" efter at få slutningen med, fordi slutningen hjælper os til at danne mening (Brooks, 1992). Men som fortællingen med Oskar antyder, er der noget, der tyder på, at de pædagogiske fortællinger ikke altid rummer en forløsning. Samtidig er det denne tilstand af uforløsthed, der kan få fortællingerne til at arbejde for pædagogerne. For det første fordi pædagogerne bliver berørte og virkeligt ønsker at finde den bedste vej for et barns videre færd. For det andet fordi det er fortællingens drivkraft, at den vækker denne trang hos sit publikum til at søge mening og nå frem til en forløsning. Pædagogernes narrative habitus (Frank, 2012), eller deres repertoire af fortællinger, vil sammen med trangen til at søge mening drive det pædagogiske ensemble ud i

en undersøgelses- og fortolkningsproces, der skal lede frem mod en potentielt bedre og anderledes slutning.

Den følgende fortælling om Bentes bestræbelser på at støtte Peter og Stine på kælkebakken foregår over en hel dag. Den rummer heller ingen forløsning, selvom Bente giver den en slutning, der indrammer plottet og peger frem mod en potentielt bedre slutning. Men i bund og grund er det en fortælling om at komme til kort, og som vi skal se efterfølgende, er det også en fortælling, der får de andre i fortællerummet til både at indleve sig i situationen og vikle sig ind i spørgsmål om mening, magt og muligheder.

At dele med andre

Peter og Stine er gode venner og leger rigtig godt sammen. Begge er viljestærke børn, som gerne vil bestemme i legen. Peter kan have svært ved at bøje af og gå på kompromis, kan være så fokuseret på sit eget perspektiv at han har svært ved at aflæse de andre børns signaler og kan derfor overskride deres grænser.

Stine er frygtløs og sjov, kan ikke holde ud at hverken tøj "snager" eller andre børn kommer for tæt på. Hun kan afvise Peter meget voldsomt i forsøg på at få Peter til at forstå og høre, hvad hun siger.

Vi er udenfor. Peter følger efter Stine, og det vil hun ikke have - han kommer for tæt på, og hun får "pip" af ham. Hun råber af ham, at han skal holde og beklager sig til mig for at få hjælp til at få Peter til at holde op. Jeg siger: "Stine vil ikke have, at du følger efter hende, hun vil gerne lege med dig senere, men lige nu skal du lade hende være i fred. Prøv at kigge på Stine, hun kan ikke lide, at du går så tæt på hende lige nu. Om lidt er hun klar til at lege med dig."

Stine og Peter kælker på bakken, griner, og har det rigtig sjovt. Pludselig har de fat i den samme kælke, hiver og råber for at få eneret til kælken. Jeg går hen til dem: "I vil begge have slæden ???" Begge råber/skriger: "jeg havde den først, det er min..." "I vil begge have slæden? Det kan jo ikke rigtig lade sig gøre, så går legen jo i stykker. Hvad skal vi da gøre ved det? ..." Børnene er mere rolige nu, og jeg har fat i slæden. "Hvad synes I, vi skal gøre? (ingen forslag) ... Kunne I skiftes til at tage en tur på slæden???" Begge børn er enige: det kan de ikke. "Er der en af de andre slæder, der kan bruges???" De kigger rundt og begge konstaterer, at de ikke dur. "Hvad er det, der er så godt ved den her kælke???" "At den er rød???" "Nej, at den har en snor." "At den har en snor" ... jeg kigger mig omkring og kan heller ikke finde andre med snore. "Skal vi ikke gå op i skuret og se, om der er andre kælke med snor?" Det vil de gerne, og vi går småsnakkende op til skuret. Jeg trækker kælken, som uenighederne udspringer af. Her er der mange kælke, og glade finder de begge helt andre slæder, de gerne vil køre på.

Efter frokost er Peter og Stine tilbage på bakken. De har det sjovt. En ny konflikt opstår, og de står nu og hiver og slår på hinanden for at få eneretten til den samme kælke. "Hvor er det træls for jer, at I vil have den samme kælke...", prøver jeg. "jeg havde den først ... det er min..." råber de begge. "I vil begge to gerne køre på denne slæde. Jeg kan se det er en særlig slæde, så det er ikke muligt at finde en erstatning. Hvad skal vi gøre ved det????? Hvad med at I skiftes til at tage en tur???" Stine er straks med, og da Peter får

lov til at tage en tur først, er han med. Jeg gentager, hvad aftalen går ud på. "Når du kommer ned igen, er det Stines tur, og bagefter er det din tur igen Peter."

Peter kører ned, men vil ikke afgive slæden. Jeg gentager aftalen, appellerer til, hvad det betyder for Stine og for deres kammeratskab. At hun ikke gider lege med ham, hvis han ikke overholder reglen i legen. Jeg tvinger ham til at aflevere slæden... "det skal du." Han græder, "jeg må aldrig have en slæde..." jeg forsøger at berolige ham. "Du må gerne have en anden slæde - (der er flere lige ved siden af), men ikke denne her slæde som I begge gerne vil have. Nu tager Stine en tur, og bagefter er det din tur." Stine suser ned og går straks hen og giver Peter slæden. "Hvor dejligt Stine, nu er det din tur Peter."

Peter går op. Tager en tur og det samme gentager sig. Jeg tvinger ham til at aflevere slæden. Da Stine igen giver Peter slæden, sætter han sig i den og vil ikke køre mere. Han er sur, ked af det og græder. Han vil bare have slæden. Mine opfordringer til at tage en sjov dejlig tur preller af.

Jeg tænker, at han lige må "stege" lidt i fred, og Stine og jeg tager et par ture sammen på bakken. Peter fryser, men fastholder sin position. Stine vil nu have slæden, hun er ikke ligeglad. Hun kræver sin ret.

Jeg oplever situationen som uløselig. Peter skal ikke blive siddende i slæden. Stine er ked af det, og jeg sender hende over til Jens, som trøster hende.

"Peter, du er kold. Du skal op i hytten og have varmen igen." Han klamrer sig til slæden og vil ikke rejse sig. Prøver igen - men det lykkes mig ikke at "flytte"/blødgøre ham. Jeg rejser slæden op og vrister ham ud. Han græder, jeg gentager at han er helt kold og han skal op i hytten og have varmen. Giver ham et ordentligt knus, og sammen går vi op ad bakken med hinanden i hånden.

"Det var rigtig rigtig svært for dig at dele slæden med Stine?" "Ja, det var rigtig svært" siger Peter og nikker."

I den kommende tid vil jeg have meget fokus på at lægge mærke til og, når Peter deler noget med andre, giver noget til andre, går på kompromis og når han ser andres behov og selv træder et skridt tilbage. Det vil jeg anerkende og italesætte over for ham. Rose, rose, rose og positivt italesætte de små situationer, hvor han lykkes med det, han har svært ved.

Også i dette fortællerum mødes fortællingen af stilhed og eftertænksomhed. Fortællingen arbejder, og vi mærker det spørgsmål, fortællingen rejser i os. Er det her god pædagogik? Hvorfor går det dog ikke bedre? Hvordan kan vi forstå, hvad der sker?

Fortællingen lader os dele Bentes sympati for både Peter og Stine, vi solidariserer os med hendes bestræbelser, og i den efterfølgende samtale begynder vi umiddelbart at tale om pædagogens oplevelser af at gøre én lang række forsøg på at blødgøre Peters sjæl, midt i at det er så svært for ham og i en situation, hvor tingene er gået helt i hårdknude for ham. Vi kan nærmest se de følelser, han sidder fast i, og vi mærker den tvivl, Bente må have stået i, og som vi fornemmer, at hun - trods sin erfaring og åbenlyse pædagogiske takt - stadig har, nu hvor sneen er smeltet, og kælkene for længst pakket væk. I modsætning til

Legepladsfortællingen, der viste pædagogerne en ny vinkel på en situation, eller fortællingen om Oskar, der gav dem ny viden om Oskar, giver denne fortælling om *At dele med andre* os alle i rummet en fornemmelse af at sidde fast i en uløselig situation. Vi forstår, at for både Peter og Bente er det helt centralt, at vi må blive klogere. Men først skal vi forstå fortællingens 'point of view'.

Point of view i fortællingen

Fortællingens point of view handler ifølge Frank (Frank, 2012, p. 31) om fortællingens kapacitet til at lade ét perspektiv træde særligt overbevisende frem. Som vi har været inde på tidligere, giver fortællinger mening, fordi de indskriver sig i et kulturelt univers, hvor værdier, normer og handlinger mødes og genkendes som meningsgivende og betydningsfulde. For at kunne identificere fortællingens point of view, skal vi lede efter den måde, fortællingen bevæger os på, og vi skal lede efter de sympatier og antipatier, der deles i fortællerummet. Når vi, der lytter til Bentes fortælling, ser og mærker, hvad der var på færde den dag på kælkebakken, er det, fordi vi allerede kender fortællingen og forstår den med hele vores sanseapparat. Vi fornemmer, hvor ulykkelig Bente var over situationen, og vi deler umiddelbart den fortolkning af situationen og af Peter, som lægges frem i Bentes måde at fortælle på: Stine og Peter, de to hovedaktører, skildres med hver deres karaktertræk. Som tilhørere og publikum til dramaet der udfolder sig, lever vi os ind i fortælleren Bentes perspektiv, når hun fremstiller børnene som fornuftige væsener, der har deres grunde til at handle, som de gør, og også i et eller andet omfang kan redegøre for hvorfor. Da børnene siger, at kælken er særlig, fordi den har en snor, ja så hjælper pædagogen dem med at finde hver sin kælk med snor, og vi er med vores accept af den pædagogiske tilgang her med til at etablere og retablere den pædagogiske 'sandhed,' eller grundfortælling (se næste kapitel), at pædagoger skal tage børnenes perspektiver og engagementer alvorligt. Stor er glæden da også hos os som i fortællingen, da denne handling - i første omgang - skaber en forløsning: *"glade finder de begge helt andre slæder, de gerne vil køre på."*

Men så let går det ikke. Fortællingen stopper ikke her. Det er først nu, den virkeligt træder i karakter og involverer os i kompleksiteten og langsommeligheden i Bentes pædagogiske projekt. For efter frokost, fortælles det, går det galt igen. Børnene kommer igen op at slås om den samme kælk, og Bente griber ind og etablerer en rammesætning (se også afsnittet om pædagogikkens anatomi, kapitel 7) i form af en regel om turtagning, hvor Peter, som er mest udfordret i situationen, får den første tur. Rammesætning er i dette fortællerum en så etableret del af den pædagogiske forståelse af, at børn kun kan udvikle sig til frie borgere inden for fællesskabets rammer, at vi som publikum nikker til, at hun fastholder rammen, efter at Peter er færdig med sin tur og ikke vil overgive slæden. Bente appellerer til hans moral og ansvarlighed – som også er fortællingens morale: der er lavet en aftale, og den skal han holde, hvis han vil bevare sit venskab med Stine. Men Peter vil ikke acceptere rammesætningen, og Stine vil på den anden side ikke afgive sin ret. Bentes intention om at vække Peters moral og få ham til at regulere sig selv i forhold til rammesætningen, og i relationen til Stine, lykkes ikke. Situationen går i hårdknude og ender med, at Bente vrister ham ud af slæden og fører ham op i hytten, og med den stille eftertænksomhed, vi møder fortællingen med, tilkendegiver vi, at udfaldet ikke blev godt. Da tavsheden brydes, er det da også med en konstatering om, at der var ikke en "Happy Ending." Om end den sidste del af fortællingen viser en pædagog, der anerkender

og rummer Peters følelser, så er der ingen forløsende slutning, da fortællingen jo handler om at lære at dele, og dette lykkedes ikke umiddelbart for Peter.

Fortællingens point of view, det, som vi er enige om, er det rette at gøre, er altså, at børn skal lære at dele med andre, og derfor skal de lære at besinde sig på de rammer, de selv guides med til at forhandle på plads. Dette perspektiv er ikke til diskussion her (se også kapitel 7 og 8), men det ville det måske have været, hvis én af os havde tilsluttet os en anden pædagogisk retning, hvor børns fri udfoldelse vægtes højt, som fx A.S: Neill og Summerhill-skolen (se eks. Liberg, 1998, pp. 135–154).

Ifølge Frank skyldes fortællingens kraft bl.a., at den har point of views. For det betyder, at man kan fanges ind i fortællingen, glemme at det er en fortælling, fordi vi lever os ind i den og oplever den som noget, vi selv er følelsesmæssigt optaget af. Fortællinger kan, når deres point of views lades u-udfordret, blive farlige og forførende, siger Frank, fordi de kommer til at fremstå for os som sande og entydige, og dermed kan de danne grobund for myter, som vi var inde på i begyndelsen af dette afsnit. Men er fortællingen om *At dele med de andre* så en farlig fortælling, når nu vi tilsyneladende er så enige om ikke at udfordre de valg, Bente tager, idet hun fastholder rammen?

Åbne og lukkede fortællinger

Fortællinger kan hjælpe os til at adskille det gode fra det farlige, siger narrativ teori (Bruner, 2004; Clandinin, 2016; Frank, 2012; Garro & Mattingly, 2000), men den gør det ikke pr. automatik. Netop fordi fortællingen appellerer til vore følelser, kan den lede os i begge retninger. På den ene side kan den indoktrinere og forlede os til at tro, at noget, der egentlig er skidt, faktisk er godt. Den kan narre os til at tro, at den er monologisk på en sådan måde, at vi får svært ved at lytte til andre fortællinger og andre perspektiver. Faren er størst, når vi ikke erkender, at vi har at gøre med en fortælling, men tror vi er i gang med at udrede sandheden, fx om hvem Peter er, eller hvordan man skal opføre sig, for at være "rigtig." På den anden side kan fortællinger via indlevelse føre os ind i aktørernes følelser, i stemninger og engagementer på en sådan måde, at vi bliver optaget af at afsøge og forhandle om mulige fortsættelser på historien (Mogensen, 2005, p. 7). En fortælling, der engagerer os i åbne fortolkningsprocesser, vil lede os ind i spørgsmålet om at adskille det onde fra det gode, det der er rigtigt og godt at gøre, og det, der ikke er det. Dermed leder fortællingerne os lige luk ind i kernen af den pædagogiske faglighed, som nødvendigvis må beskæftige sig med, konkret og fra sag til sag, at vurdere hvad der er godt og rigtigt at gøre med dette barn, i denne situation, i dette fællesskab (Biesta & Säfström, 2011). Det er præcis det, der sker i fortællerummet her. Pædagogerne engagerer sig i første omgang i det følelsesmæssige aspekt omkring Peter. Eksempelvis siger de, at det er "*synd for ham*", at han nogle gange kommer "*til at sidde fast i en følelse eller en tanke*", som han ikke "*kan komme ud af*" igen, og at det begrænser ham i forhold til at kunne indgå i fællesskabet og legen. Dernæst udveksler de en række andre fortællinger om Peter i både svære og sjove situationer. De lader så at sige fortællingen om *At dele med andre* få følgeskab af flere fortællinger, der åbner mange flere perspektiver på Peter i forsøget på at forstå ham. Og endelig engagerer de sig i en forhandling om mulige handlinger i fremtiden til Peters bedste. Bente siger eksempelvis, at hun tænker, at den pædagogiske opgave lige nu, den er at lære ham at sige pyt. Og efter sådan en dag som denne, så er det noget, hun vil fokusere meget på i sit pædagogiske arbejde med ham i den kommende tid.

Der er omkring bordet enighed om, at det er en god ide, og at det vil være et væsentligt udviklingspunkt for ham. Men der er ingen garantier for, at de nye handlinger vil hjælpe Peter til at være i de rammer, der måtte gå imod ham, eller til at komme ud af de følelser, han kan sidde fast i. Pædagogerne har kun fortællerummet til i fællesskab at blive ved med at undersøge det pædagogisk bedste for Peter, og til at drage omhu for at fortællingen om Peter fortsætter som en åben fortælling, således at den ikke lukker sig om at putte Peter ned i en kategori af såkaldte "problembørn."

Pædagogik, magt og etik

Fortællingen *At dele med andre* handler om en pædagog og to små børn, der kæmper med det vanskellige forhold mellem individuel frihed og fællesskabets tvang. Det er det, som de to små skal lære at regulere sig selv i forhold til, og som pædagogen skal støtte dem i at kunne. Dermed viser fortællingen lige ind til kernen af dilemmaet mellem at handle pædagogisk godt eller ikke så godt. For hvornår bliver rammesætningen så fast, at det hæmmer den individuelle frihed (for Peter), og hvornår får individuel selvbestemmelse så meget plads, at det går ud over relationerne og fællesskabet (for Peter og Stine)? Det er det forhold, pædagogen skal hjælpe børnene med at styre, og derfor handler fortællingen også om magt. Kælkebakken bliver en øvebane for Stine og Peter i kunsten at bevare et venskab, når man også gerne selv vil have kælken, og det er pædagogen, der med sin rammesætning, definerer situationen og reglerne, som børnene skal regulere sig i forhold til. Og det er præcis det magtfulde i pædagogens position, fortællingen får pædagogerne til at diskutere.

Pædagogen fortæller, at hun kan huske, at hun tænkte, at Peter ikke skulle gå ud af situationen som sejrsherre. Hun forklarer, at hun kan huske, hun tænkte, at det ville være godt for ham at lære at give sig lidt og at komme videre i situationer som den her. *"Men jeg er alligevel fysisk"*, siger hun i samtalen bagefter, og underforstår, at hun ikke er glad for denne form for tvang og magtudøvelse: *"for han rejser sig jo ikke selv. Jeg TAGER ham, det er mig der flytter ham væk."* Netop denne refleksion fortæller meget om det pædagogiske ræsonnement, som Bente trækker på. Hun trækker på en kantiansk fortælling om pædagogikken som et frihedsprojekt, men et paradoksalt frihedsprojekt – det handler, som Kant formulerede det, om at skabe frihed, der hvor der er tvang (se også kap. 7 og 8) (Kant, 2000). Mens Bente fortæller, sidder de andre pædagoger og smiler og nikker. Situationen, men også spændingsfeltet mellem at appellere til barnets fornuft og selvregulering på den ene side, og på den anden side at bruge magt og tvang, er helt tydeligt meget genkendelig. I fortællerummet dvæles der ved kompleksiteten, der er fortalt frem. En af Bentes kolleger bemærker, at det måske er sådan en situation, hvor den magt Peter føler ved at have noget vigtigt og betydningsfuldt som kælken, bliver vigtigere for ham, end venskabet og relationen til Stine. *"Men det kan han ikke se"* siger Bente, *"nej, det kan han ikke se"* siger Astrid.

Bløde hænder som pædagogisk skik

Astrid er institutionens leder, og hun deltager i fortællerummet sammen med de øvrige i personalegruppen, og bliver lige så optaget af at bruge fortællingerne til at orientere sig og udstikke pædagogiske pejlemærker efter. På et tidspunkt siger hun, at hun bliver meget inspireret af Bentes fortælling om at møde børnene tålmodigt og vedvarende, og det bliver tydeligt for hende, at her er en pædagogisk tilgang, en skik om man vil (se også kapitel 8), som er værdifuld. *"Jeg får sådan lyst til og mod"*

på at få lidt blødere hænder”, siger hun, og da vi griner lidt, fortsætter hun med at forklare, hvordan fortællingen får hende til at få øje på, at det har betydning at have bløde hænder, når man møder børn, der sidder fast og er lidt stive i det. Denne indsigt mødes og undersøges i samtalen ved hjælp af nye fortællinger om børn i tilsvarende situationer.

Fortællingens styrke og kapacitet er ikke primært at løse problemer. Fortællingers styrke er, at de gør det muligt at udforske de komplekse sammenhænge, handlinger, følelser, relationer og hensigter, der er på færde (Frank, 2012), eller som Bruner siger *”Fortællinger er ikke så meget et instrument til at løse problemer, som et instrument til at finde dem”* (Bruner, 2004; Frank, 2012). I de fortællerum, vi har været i, er der hen ad vejen opstået en fortolkende, undersøgende og dialogisk ramme for fortællearbejdet, hvor pædagogerne ikke er optagede af en gang for alle at forstå eller forklare, hvad der foregår gennem en entydig fortælling og meningsstruktur. De er tværtimod optagede af at finde flere perspektiver, flere stemmer og nuancer, de går i dialog med hinanden og med fortællingen og med de mange forskellige fortolkninger og motiver, der viser sig i fortællingerne. De er optagede af at undersøge, hvorfor tingene gik som de gik, og hvordan man skal forstå de forskellige aktørers handlinger, og de bliver engagerede i at åbne for den moralske og etiske kompleksitet i fortællingen.

Vi kan se det sådan, at Bentes fortælling, dens invitation til samtale om undersøgelse, men også lederen og de andre pædagogers svar på den, bliver en måde at formidle og bringe viden i spil, for herigennem at skabe en faglig pædagogisk kultur med en fælles retning (Togsverd & Rothuizen, 2017). Fortællingen er således ikke et biprodukt af en handling en dag på kælkebakken. Den er selv en handling, idet den udstikker en morale i personalefællesskabet, viser en vej, eller som Frank skriver:

Stories do not just have plots. Stories work to emplot lives: they offer a plot that makes some particular future not only plausible but also compelling (Frank, 2012) .

Bløde hænder fortælles gennem fortællingen frem som en værdi, som Bentes fortælling og samtalen om den skaber bevidsthed og opmærksomhed omkring, sammen med betydningen af at holde fast i at give børnene mulighed for at øve sig i at lære at dele. En opmærksomhed er kommet til – ikke ved at værdien formuleres på et stykke papir eller i en hensigtserklæring – men i nye fortællinger, som bliver variationer over temaet: Børn, der stivner og virker stive, skal mødes med forståelse og bløde hænder. De skal ikke stå alene med den vanskelige opgave, det er, at lære at dele og begrænse sig selv.

Fortællingerne, som pædagogerne har bragt med i vores fortællerum, handler alle sammen om noget som *er sket*; om valg og beslutninger, som *er truffet*, og ord der *er sagt*. Pædagogerne og deres ledere fortæller, at en af de væsentlige erfaringer med at arbejde med fortællinger er, at fortællingerne og især samtalerne om dem, hjælper pædagogerne til at bringe mening og orden i deres praksis. Fortællingen om konflikten på kælkebakken og samtalen om den garanterer ikke, at det gode sker, men den åbner for fortolkninger af det gode og peger frem. En meget væsentlig erfaring fra VIS-projektet er, at denne mening og orden handler lige så meget om forandring og bevægelse, som om kontinuitet. Om hvad der skal gøres nyt for at holde fast og stå ved. Fortællinger bliver en rejsefælle i sådanne bevægelser, en anledning for pædagogerne til at finde ud af, hvad der er vigtigt for dem, hvordan de har handlet og ikke mindst hvordan man kunne have

handlet. Som vi skal se i de næste kapitler er de forandringer og bevægelser, der tales frem, ikke vilkårlige. De er grundfæstede i den pædagogiske kultur i form af pædagogiske grundfortællinger, og som sådan er de indlejrede i det pædagogiske fagsprog og i den narrative habitus.

5. Pædagogiske grundfortællinger og rødder

Pædagogiske fortællinger er, som nævnt flere gange, polyfone, og de indgår i samtaler med forskellige former for viden og med forskellige forståelser af den pædagogiske sag. I det foregående kapitel har vi vist, hvordan pædagogernes fortællinger optræder som aktører og sætter viden i spil, og i dette kapitel ser vi nærmere på fortællingerne som en sproglig og kulturel udtryksform. Vi viser, hvordan de pædagogiske fortællinger på et udsagnsniveau er flerstemmige og i samtale med både aktuelle – og til tider modsatrettede - diskurser om god pædagogik såvel som med historiske. Samtidig viser vi, hvordan fortællingerne på et handlingsniveau kan vise retning og forbinde sig med sine rødder og den viden, der er kulturelt overleveret som pædagogiske grundfortællinger. I kapitlet giver vi eksempler på, hvordan selve det sprog, pædagoger fortæller med, afslører viden om god pædagogik, retningsgivende viden.

Udsagnsniveau og handlingsniveau i fortællinger

For at undersøge kompleksiteten i den viden pædagogerne bringer i spil, laver vi i kapitlet her et analytisk greb om fortællingernes flerstemmighed ud fra det, vi kalder et *udsagnsniveau* og et *handlingsniveau*. Ved i analysen at rette blikket mod fortællingernes udsagnsniveau, kan vi blive klogere på polyfonien i, *hvad pædagogerne forstår*, altså hvad der for pædagogerne tilbyder sig som viden om, hvad der kan være væsentligt og værdifuldt at lægge vægt på. På udsagnsniveauet gælder det om at identificere så mange stemmer som muligt, for at få fat på den samlede kontekst for pædagogens forståelse og fortolkning af situationen. Hvilke stemmer taler med i situationen, hvor pædagogen skal træffe sit valg? Hvad er det for en viden, der kan trækkes på, hvad er det for værdier og sandheder om børn og om pædagogik, der tilbyder sig som relevant? Og hvordan viser disse sandheder sig i det sprog, pædagogerne bruger til at fortælle med? Det er ikke nødvendigvis sådan, at pædagogen er sig alle disse stemmer bevidst, idet hun står i situationen. Det er heller ikke sådan, at hun har overblik over sprogets mange betydningslag, mens hun fortæller. Vores analyse er netop en analytisk konstruktion, men den skal til for at vise hovedpointen: Når pædagoger fortæller, afslører de, hvordan de i dagligdagen træffer valg, hvor noget vægtlægges og tillægges betydning som god pædagogik, mens andet fravælges eller nedtones. Med handlingsniveauet i analysen rettes fokus mod disse valg og mod, *hvad der i fortællingen vægtes at gøre*. Igennem handlingsniveauet kan vi få indblik i, hvad det er for stemmer i fortællingen, der bliver så stærke, at de danner grundlag for handling, og dermed hvorfor noget af den pædagogiske viden, der er i spil i situationer, kan blive udslagsgivende frem for andet. Ved at rette blikket mod sproget i fortællingen, kan vi se, at handlingerne ikke er tilfældige, men knyttet til historiske betydninger om det gode at gøre. Sproget afslører kontinuitet i værdierne i den pædagogiske kultur (Jørgensen & Tuft, n.d.). Og på den baggrund kan vi konstruere dimensioner af det kompas eller rettere den viden, som giver retning og fortæller om god pædagogik.

Som vi var inde på i kapitel 4, er det ofte de pædagogiske handlinger, der skaber "suspense" og forstyrrelse på en sådan måde, at det danner afsæt for refleksion og overvejelse i det pædagogiske fortolkningsfællesskab, som fortællerummene er. Fortællingerne, og samtalerne om dem, gør det muligt at undersøge og diskutere de pædagogiske handlinger og de værdimæssige valg, disse handlinger implicerer,

og dermed også de overordnede mål og visioner en handlende pædagog har for sit virke – eller ikke har. Opsamlende interesserer vi os altså på *udsagnsniveauet* for alle de stemmer om god – og dårlig – pædagogik, der i fortællingerne bølger frem og tilbage og til tider danner malstrømme af tilsyneladende modsatrettede forståelser, mens vi på *handlingsniveauet* interesserer os for, hvilke stemmer der fortælles frem som så stærke, at de danner afsæt for handling.

En fortælling om sprogstimulering?

Ærteposen

Vi har en ærtepose, som vi ved samling giver til det barn, der gerne vil have ordet for at fortælle noget, som de andre så skal lytte til. Katinka ville gerne have ærteposen den anden dag. Så fik hun den, og straks gik hun i gang med at fortælle noget, der egentlig var lidt meningsløst, men det var noget med "gave" og "mor" og "fødselsdag", så jeg fylder ud og spørger, om det var mors fødselsdag og om hun fik gaver. Katinka bekræfter med en række nik og ja'er, og så begynder hun at 'låne' lidt af de andre børns fortællinger og oplevelser. Hun beholder ordet og ærteposen og fortæller videre. De andre børn lytter.

Fra vores feltnoter og de efterfølgende samtaler om det pædagogiske ved vi, at Katinka, der optræder i fortællingen her, er tosproget og betragtes som sprogligt udfordret. Vi hører i denne institution om andre situationer, hvor der praktiseres systematisk sprogstimulering, og vi ved, at pædagogerne her generelt har et reflekteret forhold til sprogstimulering. Fx nævner pædagogerne, at sprogarbejdet foregår samtidig med al mulig anden pædagogik, "*selvom sprogkonsulenten siger, man ikke kan lave sprogarbejde udenfor*" som en af pædagogerne ved en anden lejlighed konstaterer med et smil.

De stemmer, der orkestrerer *Ærteposefortællingen*, kan identificeres som forskellige og til dels modsatrettede typer af teoretisk viden om sprog, ligesom de kan forstås som et ekko af det tredje læreplanstema, omhandlende børns sprogudvikling. Børns sprogudvikling er i såvel samfundsdebatten som i den pædagogfaglige diskussion kendetegnet af modsatrettede stemmer, der lidt forenklet sagt kan genfindes i to hoveddiskurser. Den ene diskurs vægter et *strukturelisterisk sprogsyn* med fokus på sprogets form og på, hvordan børn tilegner sig korrekt sprogbrug (Mors, 2015) Mange af de relativt objektiverende og læringsorienterede koncepter, programmer og metoder til systematisk arbejde med børns sprogudvikling, som det eksempelvis kendes fra Sprogpakken (Socialstyrelsen, 2010) og Dialogisk læsning, (Jørgensen, 2015; Pettersvold, 2016) trækker på en sådan strukturelisterisk sprogforståelse. Sprogsynet her hviler på psykologisk viden om barnets kognitive udvikling og læring. Den anden diskurs har et *funktionalistisk sprogsyn*, der har fokus på, hvordan børn får erfaringer med at bruge sprog til at kommunikere med (Mors, 2015). Her hviler sprogsynet hovedsageligt på antropologisk, æstetisk og filosofisk viden, og med det en helhedsorienteret tilgang til barnet og barnets måde at få kommunikation til at fungere på.

Pædagogen, der fortæller, vægter i fortællingen og denne situation sprogets funktion. Hun fortæller om, at Katinka gives plads til at vise at hun har forstået, hvad sprog bruges til; nemlig til at få ordet til samling og til at fortælle en historie med. Kollegaens sarkastiske omtale af sprogkonsulentens begrænsede sprogsyn tyder på, at der er tale om en fortolkning af god sprogpædagogik, som deles i personalegruppen. Fortællinger er jf Frank (Frank, 2012) med til at forme gruppeidentiteter, fordi der i enhver gruppe er fortællinger, der appellerer mere til os og derfor gribes og genfortælles oftere. Hermed skaber fortællinger tilhørsforhold og bliver meningsgivende som kulturelle scripts eller "plotlines" (Clandinin, 2016) vi kan orientere os efter. Hvorvidt de kommunale sprogkonsulenter har eller ikke har et entydigt strukturalistisk sprogsyn er altså ikke interessant her. Det interessante er, at "sprogkonsulenten" får en skurkerolle i fortællingen, fordi "figuren" dermed kan være med til at fremhæve, hvad pædagogerne på stedet og i situationen, der fortælles om, forstår som god sprogpædagogik. God pædagogik bliver i fortællingen at give plads til, at barnet udfolder sin meningsløse ordekvilibrisme, mens det i pædagogens fortælling underforstås, at det ville være forkert at stoppe eller rette hende, bare fordi det hun sagde, var ukorrekt. For pædagogen og hendes kolleger er det altså vigtigere at give Katinka plads og få hende til at træde frem, end det er at lære hende korrekt sprogbrug. For at forstå den pædagogiske mening i det, må vi se nærmere på, hvad fortællingen egentlig handler om. For på trods af at de stemmer, der umiddelbart klinger højest på udsagnsniveauet i *Ærteposefortællingen*, er stemmer om sprog, så viser handlingsniveauet os, at dette ikke er en fortælling om sprogstimulering, men en fortælling om samling.

[Ærteposefortællingen som rammefortælling](#)

Pædagogen fortæller sin fortælling om ærteposen som en rammefortælling, der indledes ved at berette om den rituelle samling som et sted, hvor børn øves i at være i fællesskaber og i både at kunne tage ordet og lytte til de andre. Dette er målet for samlingen, og fortællerammen afrundes med en pointe der placerer Katinka i centrum af et fællesskab, idet de andre børn faktisk lytter til den umiddelbart meningsløse fortælling. Fortællingens morale er, at det var en god pædagogisk beslutning at lade Katinka beholde ærteposen og fortælle, og moralen understreges af at børnegruppen - ifølge fortællingen - deles om ordene, forholder sig lyttende til hinanden og fastholder opmærksomheden på det, Katinka fortæller. At lytte til hinanden var som nævnt det som børnene, ifølge fortællingens indledning, skulle lære værdien af. Det er noget de skal kunne, og ifølge fortællingens slutning er det også noget de kan.

Hvad skulle de mange stemmer om sprog til for, hvis pædagogen ville fortælle om den gode samling? Ifølge Clandinin (Clandinin, 2016) er narrativ viden altid relationel og kontekstuel. Fortællinger fortælles af nogen og til nogen. Det kan i den forbindelse være relevant at vide, at konteksten for *Ærteposefortællingen* er, at den blev fortalt i begyndelsen af forløbet, mens der, som det fremgår af Lars' indledende beretning, stadig var usikkerhed om, hvad vi "videnskabsfolk" ville. Det er en nedskrevet fortælling og ikke én, der spontant kastes ind i rummet. Som sådan kan fortællingen om *Ærteposen* læses som en invitation til at vi, der lytter, byder ind og afslører, hvilken viden vi hver især vil spille ind med i samtalen om det pædagogiske, fx at det pædagogisk bedste at gøre for at understøtte et barns sproglige udvikling, skulle være at undlade at afbryde en meningsløs ordstrøm. *Ærteposefortællingen* rummer et humoristisk og provokerende element, idet barnet taler "meningsløst" og alligevel "beholder" posen, fordi hun selv gerne vil beholde den. De andre børn forstår hende til fulde, fortælles det, men gør vi der er på besøg? Hvem er vi egentlig, vi

udenforstående "videnskabsfolk"? Hvilken viden synes vi pædagoger skal handle på? Hvilke diskurser er vi indlejrede i? Kan vi mon genkende det pædagogiske i fortællingen om Katinka, eller tænker vi, at det er pædagogisk uansvarligt ikke at gribe ind over for det "meningsløse"? Mener vi måske, at pædagogen undlod at gribe en oplagt mulighed for at lære barnet noget nyttigt?

Med *Ærteposefortællingen* bliver det tydeligt, hvordan de pædagogiske fortællinger er flettet ind i et netværk af betydninger, og at de samtidig fører dialoger med mange forskellige diskurser om god og dårlig pædagogik. Som forskere kommer vi med vores blotte tilstedeværelse til at deltage i disse dialoger – om vi vil det eller ej. De mange betydningslag, der fortælles frem med fortællingen, sætter viden i spil om den helt konkrete situation med ærteposen og om Katinka, såvel som om den viden der er indlejret i den pågældende institutions kultur og de normer, værdier og pædagogikker, der arbejdes efter her. Samtidig er fortællingen i dialog med det omgivne samfund, forvaltning, politikere, forældre, forskning, medier og den viden og de holdninger, der aktuelt verserer her om børn, om sprog, læring og dygtighed og om pædagogisk faglighed.

Katinka som aktør

For at forstå hvad det er for en viden pædagogen handler på, må vi dybere ned i sprogets betydningslag. Særligt det sprog, hvormed Katinka får plads i fortællingen, er væsentligt. Katinka fremstilles i fortællingen om ærteposen som hovedaktør, på ganske samme måde som Anna i dukketeateret, Frida på legepladsen, Oskar, Peter og Stine. Børn i VIS-fortællingerne fortælles generelt frem i overensstemmelse med et moderne barnesyn (James, Allison & Prout, 1997) som subjekter, der handler meningsfuldt og har hensigter. Fx beder Katinka om ordet til samlingen, selvom hun ikke som sådan har ordet i sin magt. Heri er ansatser til andre stemmer om det pædagogiske, end de (måske modstridende stemmer) om sprogstimulering. Idet pædagogen fortæller, at hun lader Katinka beholde posen og ordet uden at rette på hende, bliver *Ærteposefortællingen* til at en fortælling, der handler om anerkendelse og legende samspil mellem børn og pædagoger (Bae, 2012) og om myndiggørelse (Jerlang, 2011). Det bliver altså handlingsniveauet, der rammer plottet ind og fortæller den morale frem, at Katinka, som de andre børn, først og fremmest skal tilbydes erfaring med at handle som et betydningsfuldt og autonomt individ i et fællesskab. Det er præcis den samme grundfortælling, samme plot og samme morale, der gjorde sig gældende i fortællingen om Peter og Stine på kælkebakken. Men i ærteposeversionen, fortælles fortællingen med en anden slutning, nemlig en slutning der løfter sløret for den pædagogiske intention om at understøtte børnefællesskaber hvori ethvert barn har betydning.

Fortællingen rummer en dvælen ved situationen, der fortæller yderligere en pointe frem, nemlig at god pædagogik også kan være at være relativt tilbageholdende. Pædagogen forærer Katinka et par ord i ny og næ, men ellers består hendes handlinger mest af alt i at give tid til spørgsmål og svar, fordi den pædagogiske intention, som ligger i samlingens italesatte formål, er at øve børn i turtagning og lydhørhed. Det vægtes at kunne give plads til hinanden, uanset hvad man måtte have på hjerte. Det betyder selvfølgelig ikke, at alle denne institutions fortællinger om børn og sprog har samme morale, eller at det altid opfattes som af det onde at korrigere barnet; men i denne situation, som fortællingen handler om, er det den funktionalistiske tilgang til sproget, der vægtes som god pædagogik.

Sproget i fortællinger bærer betydninger med sig

Når pædagoger fortæller, fortæller de naturligvis med sprog. Men dette sprog er ikke et redskab for pædagogen, det er ikke et instrument, hvormed hun kan give os adgang til sine tanker og de forståelser om det pædagogiske, som hun måtte sidde inde med. Tværtimod. Som vi med en henvisning til Gadammers sprogforståelse var inde på i indledningen om Snedronningen, er det sproget selv, der bærer forståelserne om en given sag med sig, fordi sproget over tid har indoptaget de betydningslag, som mennesker, ved at bruge det, har tillagt det. Disse betydningslag er kulturelle, i den forstand at nogle ord og begreber bruges mere i nogle sammenhænge end i andre. Ved at lytte til sproget i en pædagogiske fortælling, kan sproget derfor afsløre nogle af pædagogkulturens kontekstuelle og historiske betydningslag. Det er derfor afgørende at hæfte sig ved, hvordan pædagogerne i VIS-projektet på tværs af institutionerne fremstiller børnene som subjekter. Det tyder på at 'børn som aktører' er fast forankrede i det pædagogiske fagsprog, når de fortæller. De fremstilles med individuelle træk og med kærlig fremhævelse af deres unikke karakterer – også når de giver anledning til besværligheder. Et andet gennemgående træk i pædagogers fagsprog, er den måde som barnets interaktioner med verden fremstilles på. Også her afslører sprogbrugen betydninger, der er så dybt forankrede, at pædagogerne måske slet ikke lægger mærke til det, fordi de opfattes som selvfølgelige. Således som det eksempelvis viser sig i den følgende fortælling der handler om, hvordan man lærer at gå i børnehave. Det kan man nemlig lære helt konkret, i betydningen at gå på sine fødder. Men i fortællingen bliver det klart, hvordan "at gå i børnehave" udfolder sig i det pædagogiske fagsprog som en særlig rigtig måde at gå på.

Man skal lære at gå i børnehave (mundtlig, genfortalt fortælling, vores titel)

Susanne fortæller, at det vigtigste at lære de små, det er simpelthen at gå i børnehave: I går da vi var på tur, så var det en anledning til at tage i væksthuset, men det hele, det handlede om, var bare at lære at gå med hinanden i hånden og bag hinanden. Og hele tiden gik jeg og byttede lidt rundt på dem; så gik de to sammen, men så kunne jeg se, at det ikke var godt. Og så var det de to i stedet, fordi hun havde forstået, at man ikke skal række armen ud efter alle cyklerne. Og at man skulle gå lige bag ved den blå sommerfugl på tasken foran. Og ikke den ved siden af. De fungerede bare godt de sommerfugle. Det handler om at gøre det at gå til en god ting.

At lære at gå i børnehave er i fortællingen helt konkret en øvelse i at gå på gaden mellem andre trafikanter, som man skal tage hensyn til og undgå at støde sammen med. Det er et led i børnenes udvikling af fremtidig trafikikkerhed, og denne udvikles ikke ensartet, da børnene er forskellige. Derfor må pædagogen trække på sin viden om relationer og på kendskabet til de enkelte børn, så de kommer til at gå med de børn, det er bedst for dem at være sammen med i lige præcis denne læreproces frem mod at blive selvstændige mennesker, der kan bevæge sig frit og hensynsfuldt rundt i trafikken. Havde det alene været et spørgsmål om at transportere børnene sikkert over i væksthuset (hvor aktiviteten skal foregå), kunne man have kørt dem, eller man kunne, som man gjorde tidligere, have en snor i dem. Men på baggrund af flere hundrede års videnskabelse om børns udvikling, sundhed og selvstændighed, kommer disse transportmåder slet ikke på tale, formentlig forstår pædagoger dem som upædagogiske. Sproget i fortællingen viser os gaden som et pædagogisk rum for pædagogens arbejde med børns udvikling,

socialisering, læring og dannelse. Fortællingen viser os, hvordan pædagoger kaster sig ud i det komplekse arbejde med at lære børnene at gå selv og sammen. Samtidig, og det er fortællingens morale, skal hun sikre sig at "gøre det at gå til en god ting." Dette er en væsentlig pointe, fordi sprogets betydninger jf Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1999) sætter sig i kroppen gennem erfaringer, og således vil børnene gradvist lære sig betydningen af "at gå" som en særlig måde at interagere med hinanden og andre på. I det pædagogiske fagsprog er "at gå i børnehaven" ikke bare en træning i at kunne gå på række fra et sted til et andet, det er en øvelse frem mod større selvstændighed og frihed for den enkelte, samtidig med at man lærer sig hensynet til og forpligtelsen over for fællesskaberne, som her er: børnegruppen man er en del af og gadens andre og fremmede trafikanter. "At gå" rummer betydninger om individuel frihed og civiliseret omgang med andre på ganske samme måde som "turtagning" ved samlinger. Derfor må pædagogen sikre sig, at børnene får gode erfaringer med friheden inden for de rammer, hun sætter.

Faglige rødder i pædagogiske grundfortællinger

De mange fortællinger, vi har indsamlet i VIS projektet, viser på udsagnsniveauet en flerstemmig viden i spil omkring tematikker som sprog, leg, relationer, ture-ud-af-huset, naturoplevelser, måltider osv. Men når vi ser på handlingsniveauet, ser det ud til, at det er de samme grundfortællinger, der ligger som en taktfast grundtone. Som sådan kan pædagogernes mange – og tilsyneladende meget forskellige - fortællinger og handlinger siges at være variationer over nogle pædagogiske grundfortællinger, der skaber resonans, genkendes og værdsættes på tværs af institutionerne, og som tematiserer noget, pædagogerne opfatter som centralt og almengyldigt.

Vi forstår dette som udtryk for, at der er en *pædagogisk* viden, en viden om hvad der er betydningsfuldt og skaber god pædagogik, der kommer til orde i fortællingerne som en kulturelt overleveret viden, eller det Frank med reference til Bourdieu, kalder en narrativ habitus (Frank, 2012). Selvom pædagogen altid handler specifikt og situationelt, så gør hun det i en social og kulturel praksis, som har en nutid, en fremtid og en historie, der taler med i situationen og stiller viden til rådighed i form af nogle grundlæggende narrativer, pædagogen kan trække på og improvisere over. Man kan tænke det sådan, at pædagogerne kender til et repertoire af grundfortællinger, de kan trække på som en kropslig og netop handleorienteret viden og erfaring. At denne viden er habituel og kulturelt rodfæstet, er der intet mystisk eller magisk ved. Kulturelle overleveringer er knyttet til det sprog, hvormed pædagoger fortæller det pædagogiske frem, ligesom de er indlejret i de sociale praksisser, der fortælles om. Fokus for denne del af analysen er derfor rettet mod "det sprog, hvormed overleveringen taler til os, den historie, den fortæller os" (Gadamer, 2004)

To grundfortællinger træder som tidligere nævnt meget tydeligt frem i materialet. Begge disse grundfortællinger har rod i den reformpædagogiske bevægelse, der i slutningen af 1800-tallet satte pædagogik på den danske dagsorden. Den første grundfortælling er fortællingen om det unikke barn, og den anden er fortællingen om det forpligtende fællesskab.

Det unikke barn og barnets ejendommelighed

Når pædagoger fortæller, skildres børn som små erobrere, som er i fuld gang med livet, og som indgår i relationer med hinanden og med pædagogerne med egne initiativer, engagementer og vidt forskellige

udfordringer. Som i *Ærteposefortællingen*, hvor Kathinka selv beder om posen; i fortællingen *At dele med andre*, hvor Peter og Stine vil i hver sin retning; i fortællingen om Oskar, der folder sig ud. Eller børnene på legepladsen der finder på måder at cykle på, selvom benene er for korte. Selvom pædagogerne vil noget med barnet, handler langt de fleste fortællinger også om pædagoger, der bestræber sig på at respektere og acceptere barnets ret til at være sig selv. Pædagogerne formulerer flere gange i fortællingerne eller i samtalerne bagefter, hvor de begrundet, hvorfor de har handlet som de har, intentioner om at "*få dem [børnene] til at folde sig ud.*" Fortællingerne handler næsten alle sammen om, hvordan pædagoger bestræber sig på at give børn stemmer. Selvom det, naturligvis, er og bliver pædagogernes fortolkning af børns stemmer, vidner det om, at pædagoger tillægger børns perspektiver betydning. Og rigtig mange af samtalerne om fortællingerne handler om, hvordan pædagogerne skal finde den rigtige måde at møde et barn på, og at denne måde kan variere fra barn til barn og fra situation til situation. Som i denne samtale, vi har noteret i en feltdagbog:

Det gælder om at kende de enkelte børn, deres adfærd og reaktionsmønstre, så man bare ved, at der er én dér, der lige skal have et knus. Og én der skal have latenstid. Og én der lige skal have en hånd. Men ikke hele tiden, det er lige med at finde, hvor meget er nok, hvor meget er for lidt. Man må tage den med ro – selvom det går stærkt.

Ideen om det unikke barn er så grundfæstet en værdi for pædagoger, at børn gennemgående også fremstilles således, når fortællingerne får form og sprog. Børn italesættes som subjekter der er medbestemmende for, hvordan relationer udfolder sig, og børn har grænser, der ikke må overskrides. At barnets subjektstatus er gennemgående i pædagogernes fortællinger og sprog, tyder på, at ideen om det unikke barn har bundfældet sig i pædagogernes sprog om god pædagogik (Jørgensen & Tuft, n.d.). Som sådan kan fortællingen om det unikke barn og betydningen af at understøtte og møde det, forstås som en viden med dybe rødder og stor resonans.

Ideen om det unikke barn dukker op omkring Reformbevægelsens tanker og etableringer af pædagogiske institutioner og uddannelser i Danmark. De reformpædagogiske pionerer var først og fremmest optaget af ideen om barnet og forståelsen af, at barnet ud over at vokse fysisk, "*også i aandelig Henseende ligefra sin Fødsel gennemgaar en fremadskridende Udvikling, der trænger til at næres og retledes*" (Bagger, 1885, p.4) Et barn er i denne forståelse ikke (længere) at betragte som et tomt kar, men tværtimod født med en personlighed. I den forstand er ethvert barn unikt og bør iagttages og forstås som sådan, hvilket blev formuleret på denne måde seks år senere:

"Den, der som Opdrager og Lærer skal vejlede Børn, maa, som tidligere nævnt, allerførst forstaa Børnene. Opdrageren maa derfor være en god lagttager, der lægger Mærke til hvert Barns Ejendommeligheder. Den behandling, der passer på det ene Barn, vil måske paavirke et andet mindre heldigt"(H. Bagger, 1891 p. 111)

Når vi læser pædagogernes fortællinger: om Anna i dukketeateret, om Peter og Stine, og om Kathinka eller for den sags skyld om alle de andre børn, er det slående hvor tætte pædagogernes formuleringer er på Hedevig Baggers formulering om barnets ejendommeligheder. Fortællingen om det unikke barn fortælles meningsfuldt her og nu, og samtidig rækker den ud over tid og sted.

Fortællingen om det unikke, ejendommelige barn er netop fortalt igen og igen gennem pædagogprofessionens historie siden dengang, men under forskellige overskrifter som fx det kompetente barn, anerkendelse og børneperspektiv. Den er som et reformpædagogisk fragment i sproget, der hvirvler rundt i den kollektive hukommelse og viden hos pædagogerne og giver substans til en klassisk, pædagogisk grundfortælling om, hvordan pædagoger må kende barnet og dets ejendommeligheder for at kunne handle relevant. Plottet i fortællingen om det unikke barn er en normativ værdisætning af, at pædagogen ser og møder det unikke i barnet for at kunne understøtte barnet i at udvikle sig selv. Heri ligger en knivskarp og farlig balance, for man kan blive så sikker på sin viden om barnet, at man bliver skråsikker og objektiverende. Men også her kan fortællingerne, betragtet som fortællinger, bidrage til at bringe viden i spil. I fortællerummene har vi erfaret at pædagogerne i høj grad bruger fortællingerne til at dele og bekræfte deres viden om det enkelte barn, for at få øje på dets unikke personlighed og udviklingspotentiale og i en eller anden forstand lægge sig fast på, hvem barnet er, og hvad pædagogen bedst kan gøre. Men fortællingerne bruges også til at undersøge og lære mere, til at stille sig åbent for barnets ejendommeligheder. Ikke så få gange hører vi en fortælling om et barn, hvorpå en anden pædagog fortæller en ny fortælling, der lægger noget til i forståelsen, som for at sige: *"ja, det er sådan, men det er også sådan."*

Det forpligtende fællesskab

Den anden pædagogiske grundfortælling, som vi har hæftet os ved, er fortællingen om det forpligtende fællesskab. Lige så vel som børn i langt de fleste af pædagogernes fortællinger fremstilles som subjekter, der skal respekteres og komme til syne, rummer fortællingerne et spændingsmoment, der kommer af, at pædagogerne ser det som en grundopgave at støtte disse subjekter i at interagere med og deltage i forpligtende fællesskaber. Pædagogerne formulerer det således, at det handler om at blive social, at *"finde måder at bøje hans sind lidt på"*, fordi både *"hans integritet skal værnes om, men det skal gruppens også."*

Også denne grundfortælling kan følges i pædagogprofessionen og genfindes hos børnehavebevægelsens pionerer. Hedevig Bagger siger, at barnet i børnehaven skal øves i:

"at tage Hensyn til andre, baade til den overordnede og til den ligestillede; samtidig bliver dets dæmrende Forestillinger om Ret og Uret, i det hele taget de første moralske Begreber, klarede. Opdrageren har her en betydelige Opgave, der kræver meget Takt og Opmærksomhed"(H. Bagger, 1891 p. 113)

Børnehaven skal i Baggeres forståelse være "det lille samfund" der lærer børn at begå sig i "det store samfund." Den overordnede, som Bagger refererer til i citatet herover, er nok den voksne, men ikke som en overmægtig og autoritær person, derimod som en voksen repræsentant (rollemodel) for de moralbegreber, der gør mennesker i det store samfund i stand til at leve side om side. Pædagoger skal derfor, ifølge Bagger, bidrage til, at hvert enkelt barn *"udvikler viljen"* (p. 112), således at barnet kan lære at styre sin egen vilje og indgå i fællesskaber med andre børn, der også har stærke viljer, fordi de er unikke. *"Efter vor Erfaring er intet barn saa ulykkeligt som det, der ingen Vilje har over sin Egen"* (p. 112). Får man ikke styr over sin egen vilje, stækkes et barns, et menneskes, handlemuligheder. Det er præcis den begrundelse pædagogerne, vi

har talt med bruger, når de insisterer på, at Anna skal med i dukketeateret; at Peter skal lære at deles med Stine om kælken, eller at Katinka skal beholde ærteposen for at få erfaring med at deltage i fællesskabet. Som vi også skal vise i næste kapitel, er arbejdet med barnets vilje, sådan at det kan indgå i et fællesskab som et frit menneske, en grundproblematik i pædagogernes fortællinger, der bringer forestillingen om det unikke barn og det forpligtende fællesskab i et spændingsforhold.

Helt centralt for de gamle reformpædagoger var et arbejde med børns kammeratskaber samt med deres forhold til dyr og natur, fordi det blev anset som styrkende for barnets følelsesmæssige og sociale udvikling og dermed for deres evne til at tage hensyn til andre og indgå i forpligtende fællesskaber.

I de fortællinger vi har lyttet til og samlet sammen i projektet, kan vi se samme optagethed og forpligtelse på at opdyrke fællesskabet og den demokratiske dannelse igennem daginstitutionspædagogikken. I pædagogernes fortællinger er det ikke sådan, at børn af sig selv kan rumme hinandens forskelligheder og besinde sig på fællesskaber. De skal lære at beherske sig og rumme de udfordringer, som et aktivt socialt liv uvægerligt vil give dem. Plottet i grundfortællingen om det forpligtende fællesskab handler om, at fællesskaber er den pædagogiske ramme for samvær, ethvert barn skal gives plads i fællesskabet og er samtidig forpligtet på at give fællesskabet plads. Alle de fortællinger, vi bringer i rapporten, kan læses som variation over temaet, her kommer endnu en:

At rumme

De store børn havde været i den gamle by hele dagen og det havde været sådan en dejlig tur og de havde oplevet alt muligt og på vej hjem, så går hun med Jens og foran ham går en flok piger. Det er en flok piger der altid synger i bussen for eksempel, og han kan bare ikke have det, så tager han sådan hænderne op til hovedet, op til ørerne og så kan man bare se vreden i hans ansigt. Hans øjne bliver helt sorte. Og så skulle han selvfølgelig gå lige der bag dem, og trunterne begynder at synge. Og han bliver mere og mere ... Men jeg tænkte, at det skulle de have lov til, de gjorde intet galt, og de var glade, og solen skinnede og fuglene sang. Og Jens' øjne blev sortere og sortere. Så jeg talte med ham om det. Jeg sagde til ham, at jeg godt vidste, at det er svært for ham at klare det, at han næste ikke kunne, men at de bare var glade. Prøv engang at tænke på noget du synes er rart, sagde jeg så. Prøv at mærke vinden i ansigtet, og at du går her med mig, du må gerne holde mig i hånden. Træk vejret helt ned i maven. Og jeg kunne se, at han ligeså stille lukkede øjnene og trak vejret, og så gik vi der, og så fungerede det fint.

Det er interessant, at vi finder disse to grundfortællinger så massivt i vores materiale. På trods af stærke stemmer om betydningen og nødvendigheden af mere intensiv instrumentel sprogstimulering eller stimulering af andre færdigheder, og på trods af mange og gentagne politiske bestræbelser på at gøre op med den danske børnehavetradition og reformpædagogikken, eller reducere den til alene at handle om barnets frie vilje (Statsministeriet, 2003), så tyder det på, at det sprog, pædagogerne fortæller med, og den viden, pædagoger orienterer sig efter, når de handler, rummer en mere kompleks forståelse for dynamikken i de (reform)pædagogiske rødder. De to grundfortællinger må – hver for sig og i deres indbyrdes spænding – forstås som en kulturelt overleveret viden, der formidles i sproget og ræsonnerer i

fortællingerne som stories to live by (Clandinin, 2016). Heri ligger, at de rummer en viden, der er retningsgivende, giver mening, pejlemærker og substans i såvel konkrete handlinger som i de faglige undersøgelser om, hvad der i konkrete situationer er god pædagogik.

6. Modstand, civilisering og subjektivering

Pædagogernes fortællinger handler om arbejdet med at støtte små børn i deres liv i daginstitutionen. De handler om børn, der leger og engagerer sig i deres omverden, og som i den forbindelse prøver kræfter. Med sig selv, med relationerne de er i, med at turde eller med at mestre noget nyt. Det er – kan vi se i fortællingerne – ikke engagementer, der nødvendigvis går stille for sig. Tværtimod er der en del modstand og ballade forbundet med barnets afprøvninger og forsøg på at finde sig tilrette med sig selv og den verden, som omgiver det. Tænk bare på fortællingen om Peter og Stine på kælkebakken (s. 38-39), om Jens, der får sorte øjne, fordi han har svært ved at rumme pigernes sang (s. 52), eller om Anna, der ikke vil i dukketeateret (s. 27).

Vi er på jagt efter at indkredse, hvad pædagogerne er særlig optaget af. Hvad er det for tematikker der falder i øjnene når man læser fortællingerne på kryds og tværs? Vi har allerede konstateret, at det er hverdagslivet som helhed, børnenes måder at være i verden på, som optager pædagogerne, når de skal finde fortællinger. Det må være, fordi der sker nogle meget væsentlige og måske også kritiske ting i dette hverdagsliv, noget der er pædagogisk betydningsfuldt, og som der bedst kan arbejdes med i hverdagslivet. Som vi læser pædagogernes fortællinger, er det børnenes måder at være i verden på, hvordan de flytter de sig ind i verden, som Gadamer udtrykker det (Gadamer, 2000), som optager pædagogerne. Der er to dimensioner af denne flytten sig ind i verden for at kunne bebo den, som vi i dette kapitel vil fremhæve med begreberne subjektivering og civilisering. Vi kommer dermed til at uddybe det spor, som kom frem i sidste kapitel, idet de to begreber kan relateres til grundfortællingerne om ”det unikke barn” og ”det forpligtende fællesskab.” Såvel civilisering som subjektivering har at gøre med barnets vilje, det vil sige med de valg, barnet træffer. I én af institutionerne var det et stående udtryk, at det kunne være vigtigt at blødgøre viljen, ligesom det kunne være vigtigt at lære at sige ”pyt.” Det vidner om, at pædagoger også er opmærksomme på, at børn kan være i deres viljes vold, og at det kan begrænse dem. At give børn muligheder for at træffe valg for ikke at være i deres viljes vold, for fx ikke at lade sig slå ud fordi noget er svært, eller sidde fast i egne følelser, er noget, der fylder massivt i fortællingerne. Mange af pædagogernes fortællinger handler således om at skabe lige præcis det niveau af modstand, der skal til, for at børnene kan gøre sig erfaringer med at danne viljen. Derfor begynder vi dette kapitel med at se nærmere på den pædagogiske betydning af modstand, der – selvom det ikke er et velbehandlet tema i den pædagogiske faglitteratur (se dog Biesta, 2012; Meirieu, 2008; Øksnes & Samuelsen, 2017) – optager pædagogerne i mange af fortællingerne.

Modstand som generativ og produktiv kvalitet

En meget stor del af fortællingerne i vores materiale tematiserer det pædagogiske arbejde med den modstand, der kommer sig af, at barnet skal finde en vej i en verden og et fællesskab, der grundlæggende er og vil noget andet end barnet selv. Pædagogerne fortolker gennemgående modstand som noget positivt og væsentligt, i den forstand at det er virkeligt og essentielt og ikke blot ubejlignet i børnenes liv. Som vi så det i fortællingen om Anna i dukketeateret, rammesætter pædagogerne også aktivt situationer og aktiviteter sådan, at børnene møder modstand og får mulighed for at gøre sig erfaringer hermed. På den

anden side er det ikke sådan, at modstand i sig selv er godt. Pædagogerne synes meget opmærksomme på, at modstanden ikke må blive for meget af det gode, at den skal omgærdes med stor omhu. Fortællingerne om modstand vidner således om en betydelig kompleksitet og dynamik forbundet med den måde, pædagogerne forstår og fortolker den pædagogiske opgave. Dette kapitel omhandler netop denne kompleksitet og dynamik og lægger flere nuancer til vores forståelse af pædagogers viden, takt og omhu.

Det er vigtigt at sige, at modstand ikke er et begreb pædagogerne selv bruger, når de taler om deres praksis. Det er et begreb, vi vælger, når vi skal beskrive en særlig retning eller orientering i pædagogernes handlinger, som tillægges værdi og betydning på vejen til noget andet, noget pædagogerne ofte beskriver som enten *at blive social* eller *at møde udfordringer, blive modig, mindre hæmmet*. Modstand er altså ikke et mål i sig selv, det forstås generativt og produktivt, som noget der skal til, for at barnet på en og samme tid bliver socialt og frit. Lad os se nærmere på hvordan.

Det giver ikke nødvendigvis mening at tale om modstand helt uden for kontekst. Så lad os straks gribe til en konkret fortælling, hvor modstand kan give mening som analytisk forståelse af pædagogens måde at orientere sig og ræsonnere på. Fortællingen handler om Viggo, som er 5 år, og som snart skal i skole. En af de pædagoger, der er sammen med ham i hverdagen, fortæller:

Nye Turmakkere

Viggo er en dreng, som ikke er særlig fleksibel. Han vil helst have helt styr på hvad der skal foregå og slår og sparker, når han føler sig presset. Han er derfor heller ikke særlig vellidt i børnegruppen. Så vi arbejder med at ændre på det og har bestemt, at vi vil arbejde med skiftende turmakkere. Det letteste er, hvis han får lov at gå med bedstevennen Ole, men jeg har besluttet, at han skal gå sammen med Jonas de næste gange.

Der er modstand fra begge drenge, så jeg beslutter at gå mellem dem. Da vi skal hjem igen siger jeg til drengene at nu skal de gå sammen, indtil vi kommer til Brugsen, og så snakker vi om, hvordan det var. Ved Brugsen synes drengene, det er ok, og vi vælger at gå på samme måde til toget. Ved toget synes de stadig, det er ok, og resten af turen hjem til børnehaven skiftes de til at sparke til en sten på grusstien. De griner og hygger sig.

For en dreng som Viggo er hverdagslivet i børnehaven konfliktfyldt, hører vi i denne, men i øvrigt også en del andre fortællinger fra denne institution. Han har det svært, opleves som meget lidt fleksibel og er ikke særlig vellidt af de andre børn, får vi at vide. Vi får også at vide, at det letteste er at lade ham bestemme og følges med bedstevennen, når de skal på tur. Men pædagogen Helle vil ikke nøjes med det, kan vi forstå i fortællingen, hun er ude på noget. Så i stedet for at rydde modstanden af vejen for Viggo, rammesætter hun en helt almindelig hverdagsaktivitet, at børnehaven skal på tur, sådan at der bliver skabt en smule modstand for ham. Hun vil, at han kommer på arbejde og får mulighed for at øve sig i noget af det, der er svært.

Når Viggo beskrives som en dreng, der ikke er særlig fleksibel, så kan man godt læse det som en kategorisering (Gulløv & Bundgaard, 2005; Palludan, 2005), måske oven i købet en institutionel

kategorisering, og man kan i forlængelse heraf blive bekymret for de relationer og handlemuligheder, Viggo tilbydes. Vi kan ikke vide om det er sådan for Viggo, men vi kan se at Helle, der fortæller om ham, har en konkret pædagogisk bekymring for, hvordan det går for ham med at finde sig en måde at være i verden på. Ifølge fortællingen er relationen mellem Viggo og hans omverden skrøbelig og besværlig for både ham og fællesskabet i børnehaven, *"han er ikke særlig vellidt"*, hører vi, og vi forstår at pædagogen kunne ønske sig, at han, og måske også børnehavefællesskabet, oplever en mere harmonisk hverdag. Vi læser i pædagogens fortælling en bekymring for om Viggo, uden at ville det, kan komme til at blive fastholdt i en måde at være i verden på, hvor han kommer til at gøre vold på relationerne til de andre børn og dermed også på sine egne handlemuligheder, sin egen frihed. Derfor kan pædagogen ikke stille sig tilfreds med tingenes tilstand. I samtalen efterfølgende siger hun, at før har det måske været lettest bare at lade ham gå med Ole, *"fordi så vidste vi, at det ville gå godt. Men det lærer han jo ikke noget af. Det er jo faktisk at svingte ham."*

Vi vender tilbage til fortællingen om Viggo og det pædagogiske ræsonnement, som kan udledes af den. Først kommer endnu en fortælling, denne gang om en pige, der har det svært:

Kælkebakken

Sonja har det lidt svært. Hun er meget fokuseret på at fejle noget og trives ikke super. Hun står lidt forsagt eller trykket og kigger på, at de andre kælker.

"Sonja, skal vi to ikke tage en tur?"

Hun er modig og vi suser ned. Over stien og et godt stykke over den anden side.

Jeg sidder helt stille og holder om hende. Vender hende om og ser hende ind i øjnene. "Sonja – vi slog rekorden!" Sonja ser lidt forvirret ud – så overrasket. Jeg gentager: "vi slog rekorden – der er INGEN der er kommet så langt som os!!" "Wow" siger hun og smile-stråler "kan vi prøve igen?"

Vi prøver igen – ingen ny rekord. Men da vi en time senere står af bussen, og mor står og venter er det ikke en lidt mor-betuttet pige, der kommer ud, men en Sonja fuld af gnist og glæde, der råber: "Mor mor! Vi slog rekorden!"

Barnets ejendommelighed og mødet med det andet

Kvaliteten af pædagogiske handlinger ligger lige så meget i begrundelserne for dem, som i selve handlingerne. Det er derfor umagen værd at se nærmere på det pædagogiske ræsonnement, altså den pædagogiske begrundelse, fortolkning og forståelse, som knytter sig til fortællingerne og pædagogernes handlinger i dem.

Vi begynder med et uddrag fra vores feltnoter fra den efterfølgende samtale om fortællingen om Sonja:

Rikke læser med strålende øjne, smilende stemme og en ro, der får mig til at tænke, at hun aldrig har lavet andet end at fortælle historier. Det smitter. Alle smiler, griner med, lever sig ind i fortællingen.

"Ja, jeg ville bare give hende en lille bitte oplevelse af, at livet faktisk er sjovt", fortæller hun. Pædagogerne fortæller nu om, hvordan de oplever mange tegn på, at Sonja ikke trives, og at hun viser det ved at have ondt alle mulige steder, "det er som om hun har brug for at fejle noget." De fortæller – i munden på hinanden – om hvordan hun forleden fandt på, at hun havde lus i en leg. "Og det gik helt over gevind for hende", fortæller Liv, "lusene hang ved, og hun kunne slet ikke slippe dem igen. I bussen sagde hun, at man ikke skulle sidde sammen med hende, for lusene kunne smitte." Rikke fortæller, at så måtte de helt ned på hug og fortælle hende, at man altså ikke bare sådan får lus, og at det har hun ikke, og at det derfor heller ikke smitter. "Vi var nødt til at få det stoppet for hende!"

I samtalen om Viggo-fortællingen, har vi noteret følgende i vores feltdagbog:

Helle fortæller, at situationen faktisk var meget planlagt. Hun havde f.eks tænkt meget over, at hendes rammesætninger kun var rimelige, hvis der blev opstillet nogle små overskuelige mål for Viggo, men også for Jonas. Hun fortæller, at hun vælger at begynde med at gå imellem drengene og med sin krop på en og samme tid at skærme dem fra hinanden, men også bringe dem nærmere hinanden. På hjemturen, da drengene har oplevet, at det gik godt, skaber hun lidt mere modstand og udfordrer dem ved at give dem til opgave at gå sammen uden hendes krop imellem sig. Men opgaven brydes op i små bidder, der imødekommer den bekymring, drengene måtte have og den risiko, gåturen bliver for dem. Helle fortæller, at hun gør det for at gøre opgaven overskuelig. *"De ved, at det bare er hen til Brugsen, så har de klaret det."* Men hun giver også drengene mulighed for at sige fra. Meningen er netop ikke at krænke eller tvinge unødigt, sådan at nogle af dem måske kunne få lyst til at trække sig. Meningen er at understøtte drengene i at få flere handlemuligheder og dermed mere frihed. Viggo skal have nogle erfaringer med, at man godt kan følges med og måske endda skabe relationer til flere børn, og det vil hjælpe både ham og børnehavens andre børn at erfare, at man godt kan følges med ham uden at det behøver gå galt.

Begge fortællinger rummer - ligesom samtalerne om dem - en meget specifik viden om de børn, som fortællingerne handler om. Børnene beskrives som aktive subjekter, der møder og bevæger sig i verden på sine helt egen måder, har egne oplevelser og følelser og er medbestemmende for, hvordan relationer og situationer udvikler sig. Fortællingerne giver indblik i en forståelse og fortolkning af børnene, som unikke og ejendommelige væsener, for nu at bruge Hedevig Baggers formulering (se også kap. 6, s. 51). Når vi kan genkende fortællingen som pædagogisk, hænger det sammen med, at denne barnets ejendommelighed betragtes og vurderes med en vis dobbelthed. Den skal på den ene side respekteres og anerkendes, barnets særlighed er netop dets ejendom, som kan krænkes. På den anden side rummer fortællingerne også en viden om, at selvsamme ejendommelighed også kan komme til at stå i vejen for både Viggo og Sonja – ligesom den står i vejen for Anna, der ikke vil i dukketeateret; Peter, der vil have kælken for sig selv eller Jens, der får sorte øjne. For Viggo – for Peter og for Jens - kan ejendommeligheden komme til at betyde, at han gør vold på de relationer, han er en del af. For Sonja, men også for Anna, kan ejendommeligheden komme til at betyde, at de trækker sig fra deres omverden, at de ikke engagerer sig i den og går glip af oplevelser og relationer. Begge dele, at trække sig fra verden eller at gøre vold på den, fortolkes af pædagoger som processer, der gør barnet ufrit.

Helt grundlæggende handler fortællingerne om, hvordan man kan støtte barnet i at engagere sig i og gå i dialog med en verden, som de på en og samme tid er en del af og forskellig fra. Pædagogerne ved, at børnene, i deres møde med verden, dens ting, relationer og fænomener, vil møde noget, der har karakter af en grundlæggende Andethed. Verden er Andethed, fordi den har en egen eksistens, form og væren, som er forskellig fra barnet, og som ikke nødvendigvis er, som barnet ønsker (Biesta, 2012, 2015b, p. 113). Nogle gange stiller noget sig i vejen for barnet, for dets umiddelbare behov og lyst. Og det er netop dette møde med Andethed, og den modstand det skaber i og for barnet, som rummer en pædagogisk mulighed. Et grundlæggende tema i fortællingerne om modstand handler om at skabe muligheder for, at børn kan opleve og gøre sig erfaringer med at møde *det andet*, det der stiller sig i vejen, gå i dialog med det og komme overens med det. Fortællingerne er pædagogiske fordi de rummer en stærk tiltro til, at barnet har muligheder. Sonja, Viggo og de andre børn i daginstitutionen kan udvikle sig, at de kan blive mere sociale og mere fri, de kan overskride sig selv og de relationer og erfaringer, de er i nu, og som leder og styrer deres handlinger. Men fortællingerne rummer også en morale om, at de kan ikke gøre det alene. De har brug for at møde noget andet, en pædagog, en kællebakke, en gåtur og forbinde sig med det, for at kunne blive sig selv. Begge fortællinger kan således ses som fortællinger om betydningen af at give barnet erfaringer med at udholde og arbejde sig igennem den modstand, som kommer sig af at leve i en verden, der er kendetegnet ved at være og ville noget andet end barnet selv.

Pædagogik og udvikling af viljen

Modstandsfortællingerne i vores materiale kom noget bag på os, fordi de er så massivt tilstede i pædagogerne fortællinger, om end i alle mulige variationer. Men måske burde vi ikke være blevet så overraskede. For modstandstemaet er langt fra nyt eller overraskende som pædagogisk tema, det har dyb resonans i pædagogikkens historie (Biesta, 2012; Dencik, 1992; Øksnes, Maria; Samuelsen, 2017). Modstandsbegrebet har eksempelvis en fremtrædende rolle i kritisk teori, nymarxistiske uddannelsesanalyser og frigørende pædagogik, hvor modstand fortolkes i relation til begreber om dominans og magt, kamp og frigørelse (se eks. Giroux, 1983). I denne sammenhæng ser vi imidlertid fortællingerne om modstand som knyttet til en pædagogisk grundproblematik, der handler om, hvordan man støtter barnet i at knytte forbindelse til og i verden, træde ind i den og dermed være i den (Biesta, 2015b, p. 106; Øksnes & Samuelsen, 2017). Her er modstand noget, der skal til for at *bryde* barnets udvikling, problematisere og forstyrre den, sådan at barnet selv begynder at gøre noget andet, være i verden på en anden og – forhåbentlig – mere ønskværdig måde (se også Biesta, 2015b, p. 107). At møde noget, der gør modstand eller skaber modstand i én, er altså noget vi, med stærk inspiration fra Biesta, ser som en eksistentiel anledning (Øksnes & Samuelsen, 2017, p. 175). Vi har tidligere omtalt modstand som en generativ og produktiv kraft, den skal gøre godt for noget. Og dette noget er et normativt og kulturelt projekt, der handler om at sætte barnet i stand til at engagere sig i sin omverden og være i dialog med den, for herigennem at blive frit. Modstand har således med en pædagogisk grundproblematik at gøre, der handler om at bringe barnet i verden og verden i barnet.

”No man is an island”, skrev den britiske poet John Donne i 1624, i en tid der markerede overgangen til det moderne samfund. Netop i denne tid grundlægges filosofien om opdragelse i en erkendelse af, at mennesket ikke står alene i verden, men må finde måder at forbinde sig til den på, gå i dialog med den. Når

det bliver et tema i netop renæssancen og oplysningstiden, hænger det sammen med, at relationerne mellem det enkelte individ og samfundet rystes og forskyder sig. Mennesket får øje på, at barnet har muligheder, at den ny generation vil vokse op i en verden, som ikke behøver være præcis, som den er nu. Fremskridtet og fremtiden afhænger af, at noget nyt kommer til verden, nye mennesker men også nye måder at skabe samfund på. Pædagogikken vokser frem som et civilisationskritisk projekt, der næres af modernitetens vilkår, hvor relationerne mellem den enkelte og samfundets fællesskaber ikke længere er stabile og faste, men derimod skal afprøves, undersøges og forhandles tilrette i hvert menneskes konkrete liv. Det enkelte menneske skal ikke simpelt tilpasses, men må finde sin egen måde at erobre og tage bo i den verden, der tvinger. Det er imidlertid ikke en let opgave, den er som Kant beskrev det paradoksal, for den handler om - på en og samme tid - at støtte barnet i at engagere sig i og forbinde sig til en verden, der er, der har sin form, sine normer og regler, *og gøre sig fri af den og dens tvang* (Kant, 2000; Meirieu, 2008).

I et pædagogisk perspektiv kan man sige, at fortællingerne om modstand resonerer med det pædagogiske paradoks og et klassisk pædagogisk narrativ, nemlig dannelsen af viljen (Biesta, 2012). Som vi skrev i sidste kapitel formulerede Hedevig Bagger, der er en af pioniererne i dansk børnehavepædagogisk historie, og som oprettede de første børnehavepædagogiske kurser, der senere skulle blive til Fröbel Seminariet, allerede i slutningen af 1800 tallet betydningen af at danne barnets vilje, således: *"Efter vor Erfaring er intet barn saa ulykkeligt som det, der ingen Vilje har over sin Egen"* (Bagger, 1891; 112). Fortællingerne om modstand og den pædagogiske betydning af, at barnet møder modstand og *gør sig erfaringer hermed*, kan således ses som knyttet til et pædagogisk narrativ om, at hvis vores vilje bliver for stærk og stiv, hvis vi møder verden med for meget vilje, så bliver vi ufri objekter for verden. Men fortællingerne vidner også om, at det er en risikabel affære, hvor pædagogen må gå forsigtigt og prøvende frem, uden at vide hvordan det ender.

Mellem verdensdestruktion og selvdestruktion

Gert Biesta hjælper os til at forstå, hvad der er på færde, og hvorfor det er risikabelt, når barnet engagerer sig i sin omverden. Vi kan, skriver han, møde andethed i verden på 3 måder: vi kan gøre vold mod det; vi kan trække os fra det; eller vi kan arbejde med at finde en måde at komme overens med det andet på. Man kan også sige det sådan, at barnet balancerer mellem det, vi kan kalde verdensdestruktion og selvdestruktion (Biesta, 2012, 2015b, p. 113; Øksnes & Samuelsen, 2017). Bliver viljen for stærk, kan barnet komme til at destruere sine omgivelser – i Viggos, Peters og Jens' tilfælde relationerne til de andre børn. Barnet kan også komme til at destruere sig selv i betydningen, vanskeliggøre sine muligheder for at komme til syne som sig selv, som det unikke barn det er. Ligesom Sonja i *sin* ejendommelighed risikerer helt at komme til at trække sig fra børnehavelivet og dets forunderlighed, eller Anna i fortællingen om turen til dukketeateret kan komme til at trække sig fra oplevelser og blive objekter for deres egne bekymringer.

Fortællingerne er både normative og moralske, de handler om det ultimative mål for opdragelsen: pædagogerne kalder det at blive social. Hermed henviser de til, at barnet i den bedste af alle verdener bliver i stand til at være i verden, sådan at det ikke behøver nødvendigvis at være i centrum for den (Meirieu, 2008). Det skal kunne respektere og komme overens med, at det andet kan have en egen

integritet, og at det kan have begrænsninger. Biesta beskriver denne opgave som en dannelsesopgave og kalder det:

[...] a logic of formation, that is, of 'finding' or 'establishing' a worldly form of existing: in the world, but not in the centre of the world, so that there remains space for others to be in the world as well (Biesta, 2015d)

Den danske børnepsykolog og reformpædagog Sofie Rifbjerg, havde lignende overvejelser, idet hun i efterkrigstiden betonedede, at målet med opdragelsen måtte være: *"at gøre menneskene bedre – mere skikkede til at leve fredeligt sammen og forhindre, at magtsyge, snæversyn og egoisme tog overhånd"* (Rifbjerg, 1969, p. 12).

Det er tydeligt i pædagogernes fortællinger, at de opfatter denne barnets søgen efter en måde at være i verden på, som en opgave, der er væsentlig for barnet. Som det selv må bakse med, men som det ikke kan bakse med uden støtte og hjælp. Pædagogerne ser det som deres ansvar at skabe rammer, sådan at det bliver muligt for barnet at øve sig. Således er det påfaldende, at fortællingerne nok har en morale, men de er ikke moraliserende. De handler ikke om, hvad barnet skulle eller burde, og vi hører heller ikke om formaninger og korrektioner (selvom det selvfølgelig ikke nødvendigvis betyder, at de ikke forekommer i praksis). Tværtimod fremstiller fortællingerne arbejdet med at rammesætte modstand som et møjsommeligt arbejde for både børn og pædagoger, der kræver omhu, takt og nøje differentierede og doserede handlinger. Viggos tur med en ny turmakker er nøje planlagt, og modstanden doseres præcist, for det er ikke meningen, at nogle af børnene skal trække sig og opgive dialogen med verden. Barnet skal støttes i at blive i en position mellem verdensdestruktion og selvdestruktion, i en mellemzone, fordi det er her barnet arbejder med at komme overens med sig selv og med verden. Det er her viljen dannes, sådan at den bliver en kraft, der understøtter og hjælper barnets engagement i verden. Pædagogernes fortællinger formidler en viden om, at det netop er gennem barnets møde med og engagement i modstand, at dets eksistens i og med verden bliver mulig. Mange af fortællingerne om modstand handler om at lære at dele, om at give sig for at kunne få tilbage, og pædagogerne bruger, som vi tidligere har nævnt, formuleringer som *"at bøje og strække viljen"*, når de beskriver deres arbejde med børn, der som Viggo vurderes at være så fokuserede på sig selv, at de bliver ufri.

Subjektivisering og civilisering

Viljen skal altså dannes, fordi det er en forudsætning for, at barnet kan forbinde sig til verden som et subjekt, der handler ansvarligt i verden, og ikke blot er et objekt som udsættes for verden (Biesta, 2012). Det er væsentligt at lægge mærke til, at pædagogerne forstår og fortolker barnets opgave med at møde det andet som et møde i ordets egentlige forstand. Det er ikke simpelt sådan, at barnet skal tilpasse sig den verden, det indgår i. Der må gerne ske noget, både med barnet og med den verden, det indgår i og skal komme overens med. Den balance, det er at danne viljen, kan forbindes til et dobbelt formål i pædagogernes fortællinger, nemlig en orientering der spænder sig ud mellem det, vi kan kalde subjektivisering (et begreb vi låner fra Biesta) og civilisering. Før vi forklarer nærmere kommer endnu en fortælling:

Jonathans skal-opgave

Den handler om Jonathan, som er en forsigtig dreng i mellemgruppen. Han er ikke så modig, og så hader han bare de der skalopgaver. Han synes altid, de er svære, fordi de tit handler om at gøre noget, man synes er lidt farligt, og det er han ikke meget for. For eksempel skulle de prøve en svævebane engang, og han er godt nok ikke meget for det, men han gør det, han arbejder med det. Men han spørger altid: "er der skal-opgaver?" og hvis man så siger, at det er der ikke, så bliver han så lettet simpelthen. Det skal vi have snakket om, sådan skal han jo ikke have det! Nå men, vi er på stranden og han har taget skoene af og står med tæerne i vand. Vandet når langt op ad benene på ham. Jeg spørger ham, om ikke det er koldt? "Jo" siger han og smiler. Tænker lidt og siger så: "det ville være en god skal-opgave!" "Ville det det?" Spørger jeg og griber ideen. "Skal vi så ikke sige til de andre, at de skal prøve det? Vil du sige det?" Det er Jonathan med på. Så vi får alle på række, og jeg står med Jonathan ved siden af mig og siger, at han har en skal-opgave. Og så står han der og fortæller, højt og tydeligt, at alle skal tage skoene af og hoppe i vandet i kanten.

I fortællingen hører vi, at pædagogerne i Jonathans børnehaven har indført skal-opgaver, formentlig i en bestræbelse på at give børnene erfaringer med at være i Andethed og gå i dialog med det. I pædagogens fremstilling hører vi også om Jonathan, at netop han har det svært med skal-opgaverne. Han er "godt nok ikke meget for det, men han gør det, han arbejder med det" fortæller pædagogen.

Jonathan fremstilles som et unikt barn, sin helt egen, med sin ejendommelighed, som på den ene side skal respekteres og på den anden side også har brug for modstand for, at ejendommeligheden kan overvindes. Pædagogen fortæller, at han er lidt forsigtig og det underforstås, at lidt mere mod ville være ensbetydende med et større og friere handlerepertoire. Men mens pædagogen fortæller, kommer hun i tvivl. Måske bliver modstanden i skal-opgaverne for stor for Jonathan? Måske får den ham til at trække sig lidt? gøre hans forsigtighed større? "Det skal vi have snakket om" siger hun "sådan skal han jo ikke have det"

I fortællingen sker der imidlertid noget. Jonathan tager et initiativ og får en idé til en skal-opgave, og pædagogen griber den. Dette moment er afgørende for fortællingen. Jonathan går i fortællingens drama fra at være et objekt for pædagogernes udpegninger af skal-opgaver, til at træde frem som et subjekt. En helt særlig og selvstændig en, som kommer til syne, både for sig selv, for pædagogen og de andre børn. Med fortællingen føjes flere perspektiver til fortolkningen af ham, pædagogen får øje på, at han faktisk kan være ganske modig. Ved at pædagogen følger hans idé og lader ham træde frem, subjektificerer han sig, og bliver en helt særlig en. Hun lærer ham bedre at kende, men han bliver samtidig en del af børnehavens fællesskab og den offentlighed, der knytter sig hertil, som netop p.g.a. Jonathan handlinger bliver et andet. Det er altså både Jonathan, der forandrer sig, og fællesskabet, der får føjet til repertoire. Børnene og pædagogen får en erfaring om, at sådan her kan man også lave skal-opgaver. De kan bestemmes af børnene selv.

Fortællingen vidner om en enorm kompleksitet i det pædagogiske arbejde med at skabe lige præcis den mængde modstand, som skal til for at støtte børnene i at blive sig selv i en verden, der allerede har særlige former, normer og omgangsformer. Modstand og tvang skal der til i form af eksempelvis skal-opgaver, men modstanden er kun af det gode for så vidt, den understøtter barnets frihed. Derfor er der i pædagogernes

modstandsfortællinger også en pædagogisk opmærksomhed på, at tvangen ikke må blive et overgreb. Børnenes oplevelser og vanskeligheder skal respekteres og de skal ikke selv klare det nye og svære.

Fortællingen kan læses som en fortælling om samtidige mål, der gensidigt understøtter hinanden. De er forskellige, men sammenhængende, som to sider af samme mønt. Hvor subjektivering handler om at se barnet som unikt, som en ny begyndelse der i sit samspil med verden gerne skulle beholde og videreudvikle sin egen måde at være i verden på, så handler civilisering om, at pædagogerne ser daginstitutionspædagogikken som et civilisatorisk projekt, et utopisk projekt, der drejer sig om at skabe et samfund af frie borgere, som besinder sig på at indgå i forpligtende fællesskaber³. Civilisering betegner netop på en og samme tid en hensigt og en proces, som handler om at gøre nogen, her barnet, til et menneske, der på en dannet og respektabel måde kan indgå i og bidrage til verden. I pædagogernes fortællinger foregår der også kvalificering, bestræbelser på at give barnet mulighed for at dygtiggøre sig i noget bestemt i pædagogernes fortællinger, og der foregår socialisering, der handler om at sørge for, at barnet bliver en del af flokken og lærer sig, hvordan man gør her. Men subjektivering og civilisering er de vigtigste og mest gennemgående mål i pædagogernes fortællinger om, hvad de tillægger betydning.

Pædagogernes mange fortællinger giver indblik i, at pædagogernes prioriteringer ikke handler om at vælge den ene fremfor den anden, men om at kunne begå sig i forhold til dem begge og balancere dem. Flertydigheden er netop ikke en fejl, men et vilkår, en del af det pædagogiske projekt, kunne man sige. I fortællingen om Jonathan kan vi se, at begge dele er i spil, og selvom der er tale om pædagogiske mål, der trækker i hver sin retning, så forudsætter de også hinanden på paradoksal vis. De udspiller sig i det ustabile og skrøbelige forhold mellem den enkelte og fællesskabet, som barnet selv skal finde sin vej i, selvom det ikke kan gøre det alene.

Fortællingen *Jonathans skal-opgave* er således en variation over temaer hos Kant, hos Hedevig Bagger og hos Biesta, hvor det er en væsentlig pointe, at det ikke bare er det enkelte barn, som skal forandres i den ustabile relation mellem individ og fællesskab, som barnet skal i dialog med for at finde sin vej. Barnets vilje ses som en kraft, der kan støtte barnets væren i verden som en dialogisk proces, hvor også verden kan forandres, og relationerne kan bøje sig i retning af barnet. Pædagogikken rummer den komplekse udfordring, at tilpasning og regulering til et fællesskab ikke må krænke det enkelte barns

³ Når vi bruger begrebet civilisering, er for at betone en nuance, der måske nok kan rummes i den kritiske teoris brede socialisationsbegreb, men alligevel er forskelligt fra det. Hvor socialisering fokuserer på den proces, hvorigennem individet tillærer sig normer, lærer sig at omgås andre og bliver en del af en social sammenhæng og gruppe, søger vi med civiliseringsbegrebet at betone det civilisatoriske projekt, som på en og samme tid handler om videreførelse af verden og en overskridelse af den. Skal verden videreføres, og fremtiden skabes, er der brug for et samfund af frie borgere. Vi bruger altså begrebet for at betone en dimension af socialiseringsbegrebet, som kan rummes af det, men som ikke fremgår eksplicit. Vi bruger også begrebet forskelligt fra Norbert Elias' civiliseringsteori, der i dansk sammenhæng er taget op af Eva Gulløv og Laura Gilliam, i en undersøgelse af danske daginstitutioners civiliseringspraksisser. Her betones og analyseres civilisering, med inspiration fra Elias, som kulturelt specifikke distingveringsprocesser, der gennem forestillinger om det civiliserede barn (til forskel fra det uciviliserede barn) også etablerer kulturelle og sociale distinktioner (Gilliam, Laura; Gulløv, 2012). Vi har ikke været optagede af sådanne distinktions- og dominansaspekter ved opdragelse.

subjektifikationsproces, potentialer eller undertrykke barnets følelsesmæssige udtryk – det unikke barn og dets ejendommelighed. Med subjektifikation og civilisering som to sider af samme mønt, kan vi forstå dobbeltheden i opgaven: der skal skabes et forpligtende fællesskab, men det skal meget gerne foregå på en måde, som samtidig understøtter og respekterer den enkeltes frihed. Vores civiliseringsbegreb peger på, at pædagogerne, på mikroniveau i hverdagens samspilsprocesser, er optagede af det politiske projekt, som knytter sig til dannelsen af det gode samfund. Det er da også en væsentlig opgave, som faktisk eksplicit er formuleret i Dagtilbudslovens § 7, stk 4:

”Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund”

Pædagogik som (livs)verdensorienteret

I vores arbejde med at analysere pædagogernes fortællinger om modstand, er vi blevet slået af en sidste ting. Arbejdet med at danne viljen, med at forstyrre og afbryde barnets væren i verden sådan, at det bliver mere socialt eller mere modigt, er en tilgang, der hverken er børnenecentreret (selvom den tager udgangspunkt i det unikke barn) eller orienteret omkring læreplanstemaer, der skal læres eller opgaver børnene skal dygtiggøre sig i. Den er snarere fællesskabsorienteret, knyttet til forpligtende fællesskaber, eller måske rettere livsverdensorienteret, fordi den knytter sig til den livsverden og kultur, pædagogikken foregår i. Den retter sig mod børnenes tilblivelse og væren i, med og for verden – en verden som kulturligvis er en kulturel og en normativ verden. Vi får altså øje på pædagogikkens samfundsmæssige og kulturskabende dimensioner, idet vi må se såvel subjektifikationsprocesser som civilisationsprocesser som kulturfortolkning i betydningen: forsøg på at lære børn, hvad man opfatter som centrale kulturelle og samfundsmæssige værdier for, hvordan menneske og samfund skal være og interagere. Også Eva Gulløv finder, i sin undersøgelse af pædagogikkens civiliserende dimensioner, at det vi med Biesta kan kalde pædagogikkens kvalificerende dimensioner, tillægges sekundær betydning. Pædagogerne er ikke særlig optagede af, at børnene lærer bestemte færdigheder og individuel dygtighed. Det er selve samværet, der er det pædagogiske objekt (Gilliam og Guløv, 2012, p. 63).

Når man ind imellem kan høre, at pædagoger udviser en vis forsigtighed m.h.t. at forskyde balancen mellem daginstitutionslivets forskellige aktiviteter og organisationsformer, eksempelvis i form af flere planlagte pædagogiske aktiviteter med et specifikt læringsformål, kunne det hænge sammen med, at pædagogerne ser hverdagslivet i sin helhed, med alle sine forskelligartede aktiviteter, som betydningsfuldt netop i sin variation. Fortællingerne betoner i hvert fald samlet set hverdagslivet som et øverum, som pædagogerne finder væsentligt at opretholde som et rum, der er afskærmet alverdens krav og målsætninger, netop sådan at det er muligt at øve sig (Biesta, 2015d). Man kan se det sådan, at fortællingerne vidner om, hvordan hverdagslivet i sin helhed skaber vedvarende nye andethedsmøder, som giver mulighed for at barnet kan engagere sig i sin verden, være midt i andetheden og også gøre sig erfaringer med at arbejde sig igennem det, der står i vejen for viljen og kroppen. Når pædagogerne rammesætter aktiviteter, tvinges barnet til at forholde sig til andethed, men det gør barnet også i mere

rutineprægede aktiviteter og i legen. Børnenes lege og engagementer er særligt betydningsfulde som modstands- og andethedsmøder, fordi viljen er på spil her, det der foregår, optager børnene og giver mening. Der opstår hele tiden nye situationer – i livssammenhængen indbyggede udfordringer og opgaver, som barnet må finde ud af at bevæge sig i og med, for at legen lever videre og viljen bliver til hjælp.

Måske knytter det sig an til en simpel og banal, men alligevel uhyre vigtig pointe: pædagogerne ved, at de ikke kan vide, hvad fremtiden bringer, hvad der skal til for, at barnet kan klare sig og skabe mening i en ukendt fremtid. I et sådant perspektiv fremmer arbejdet med modstand og det at danne viljen, at børn udvikler sig i en retning, der kan hjælpe dem til fremover at forlige sig med, men også omforme det, der stiller sig anderledes, som bump på vejen.

Måske er det slet ikke først og fremmest gennem ordnede indsatser. Som f.eks tilrettelagte pædagogiske forløb og planlagte uddannelsesforløb, at mennesker kan kvalificeres til at fungere adækvat i det samfund de lever i. Måske er det så enkelt og lykkeligt, at livet selv, er livets bedste skole (Dencik, 1992, s. 14).

7. Pædagogikkens anatomi og plot: en indkredsning af hvordan vi genkender det pædagogiske.

I det foregående har vi udlagt den levende viden, og vi har udpeget nogle af de orienteringspunkter og pejlemærker, pædagogerne tillægger betydning, finder mening og retning i, når de fortæller om deres praksis. Disse retningsgivende pejlemærker finder man, når man, som vi vil rekonstruere og forstå, hvordan pædagoger finder vej i et varieret, overraskende og nogle gange vanskeligt tilgængeligt terræn. I dette kapitel vil vi gå endnu mere systematisk til værks og dissekere den levende viden for at bygge bro mellem diskursiv viden, dvs. viden vi ved, vi har og kan sprogliggøre, og den viden vi lever (jvnfr. den tidligere skelnen mellem viden for og viden af pædagoger, s. 30).

Vi gør det på to forskellige måder. I kapitlets første del dissekerer vi den levende viden. Ligesom et levende menneske har en anatomi, der kan studeres, så forestiller vi os, at den levende viden også har en anatomi. Altså, at den kan opdeles i enkeltdele, som så kan studeres og måske også raffineres og udvikles hver for sig. Anatomien er ikke at forveksle med den levende viden - den mangler nemlig åndedræt og liv - men uden anatomiske dele, intet liv. Når man får øje på de forskellige videnselementer, bliver det muligt at diskutere dem, ligesom man eksempelvis kan efterlyse, at et eller flere videnselementer udbygges. Vi forestiller os altså, at man kan sætte sig for at blive mere vidende, og målrettet arbejde med det gennem et kendskab til anatomen.

I kapitlets anden del dissekerer vi fortællingen, der er udtryk for den levende viden. Her spørger vi, hvad det er, der gør en fortælling til en *pædagogisk* fortælling. Her kommer vi til at pege på, at pædagogiske fortællinger karakteriseres af et plot, der udfolder sig i et særligt felt, og at der er en bestemt form for spænding forbundet med den pædagogiske fortælling. Det er ikke spændingen om og hvordan, de elskende får hinanden som i kærlighedsfortællingen, og det er heller ikke spændingen om, hvem der er morderen, som i krimien. Men hvad karakteriserer så den pædagogiske spænding og det pædagogiske plot? For at svare på det genintroducerer vi de pejlemærker, som vi fandt i sidste kapitel, nemlig civilisering og subjektivering, som vi, sammen med socialisering, udpeger som de væsentligste pædagogiske mål i pædagogernes fortællinger om daginstitutionspædagogik. De tre mål står i et spændingsforhold til hinanden, fordi de både forudsætter hinanden og trækker i forskellige retninger, og det er netop sådan et spændingsfuldt stof, pædagogiske fortællinger er gjort af. De handler om, hvordan disse tre mål balanceres og gives konkret form, fra situation til situation og på hele tiden nye måder. Ud over de tre mål kan vi se endnu et spændingsfelt i pædagogernes fortællinger, som handler om processen og om de pædagogiske midler. På baggrund af fortællingerne kan vi konstruere et spændingsfelt mellem pædagogers optagethed af det forunderlige børneliv, dvs. en optagethed af det unikke barn og børnefællesskabets engagementer og relationer på den ene side, og på den anden side pædagogernes pædagogiske intentioner. Såvel hensynet til det forunderlige børneliv som hensynet til de pædagogiske intentioner er vigtige, men også de trækker tendentielt i hver sin retning. Måldimensionen og middeldimensionen udgør tilsammen det, vi kalder plotfeltet. Plotfeltet kan forstås som det rum, hvori de pædagogiske fortællinger bliver til, det rum hvori man samtaler om god pædagogik, eller det rum hvori pædagogikken udspiller sig som en fortælling.

Indkredser man plotfeltet ved at pege på de pejlemærker, der afgrænser det, har man bedre mulighed for at få øje på den logik, der er i den levende viden, der fortælles frem. Men vi begynder med anatomien:

Fortællingens anatomi

Fortællingen er den levende viden, der er i spil. Pædagogernes mange fortællinger viser os, at den hele tiden er det på forskellig måde, fordi pædagogikken foregår konkret og situationelt, hele tiden i relation til nye situationer, relationer der forandrer sig, og børn der gør det. Tænk på fortællingen om Anna i dukketeateret (s. 27). Havde Anna været et barn, som havde været forsigtig på en anden måde, som havde haft svært ved at sige fra, havde pædagogen måske handlet anderledes på turen til dukketeateret. Hvad der er taktfuldt i den ene situation, er det ikke nødvendigvis i en anden – den taktfulde handling og den viden, der er i den, er netop en levende viden. Men det betyder jo ikke, at viden om god pædagogik og kloge pædagogiske handlinger er relativistisk og tilfældig.

Vi skal nu se nærmere på denne levende videns beskaffenhed. Ligesom man kan dissekere en krop for at opnå en dybere forståelse af, hvordan den fungerer, kan man dissekere fortællingen, og den viden den formidler, så man får kendskab til dens anatomi. Det går nødvendigvis ud over helheden, men det sætter os også i stand til at blive klogere på, hvordan den levende viden ser ud, hvad den består af.

For at komme det nærmere, skal vi først læse to fortællinger med efterfølgende samtaler. Den første fra en børnehavegruppe, den anden fra en vuggestuegruppe.

Første fortælling: Stillespisning med Tina

Hos Mariehønerne er der indført stillespisning. Det startede med at være et spørgsmål om at få støjniveauet ned, fordi der var nogle meget larmende børn, og fordi pædagogerne på stuen selv er meget talende. Vi gjorde det pga. støjniveauet for mariehønerne er meget talende, og vi havde svært ved at få det hyggeligt og rart, og så gik vi til yoga begge to, og snakkede om mindfulness, og snakkede om det kunne være rart med at få den ro, så fortalte vi børnene, at vi havde tænkt på at være helt stille når vi spiste.

Inspireret af yoga og mindfulness ville vi prøve at skabe en hyggelig stund omkring madpakken, i stedet for at den var en støjende, stressende affære. Det skulle bare være et forsøg. Allerede fra første dag, var børnene med på det. "Værsgo!" siger vi, og så tales der ikke mere, mens de spiser. Stillespisning er blevet ved, fordi vi oplever, at børnene trives med det. Det kan vi se på deres kroppe, og på at de faktisk lynhurtigt har tilpasset sig og endda får spist hele madpakken færdig i modsætning til før. Det er ikke sådan, at børnene ikke kommunikerer, det gør de, bare med deres kropssprog og pegefingre, men de har meget mindre travlt med hinanden end før. Selvom de godt kan finde på at løfte noget op og pege, når de har noget af det samme med. Man må gerne sidde uroligt på stolen. Eller sidde lige som man vil. Det er ikke en regel om ro, vi har lavet, og som skal håndhæves. Der er naturligvis ingen sanktioner, hvis der er nogen, der kommer til at tale. Men børnene stortrives tilsyneladende. Og nye børn glider hurtigt ind i det. Ofte kommer der børn fra de andre stuer for at spise med, enten for at spise

sammen med vennerne eller for at nyde roen, det kan man jo ikke vide. Det virker, som børnene har fået en meget bedre eftermiddag.

Man skal ikke være en vogter. Man skal være i det. På et tidspunkt siger jeg: "NU kan jeg se, der er mange, der er færdige, så må I gerne rejse jer."

I den efterfølgende samtale taler pædagogerne om, at det handler om at arbejde med stemninger, og om at vi kan 'se' børnene på en anden måde, når der ikke er al den tale og støj. Det skal give mening for børnene.

En pædagog fortæller, at i starten kom vennerne ikke, fordi de havde hørt, man ikke måtte snakke, men det har ændret sig: *"Muhammed har vi haft, og Bernette, og Sonny, han er hernede rigtig tit. Man kan godt være i godt selskab uden at snakke."*

Preben siger, at når man kommer ind, kan man se al den non-verbale kommunikation, der foregår. Så sidder børnene og tager det samme op fra madkassen og vifter lidt med det. Det ser ud til, at de er i ro med sig selv. Selv dem, der egentlig har det svært med det.

Tina fortæller, at det i starten konfliktede noget i hende, fordi de jo normalt er så optaget af sproget. Vi bliver enige om, at der er masser af kommunikation og forståelse uden ord.

Anden fortælling: Bamsetegninger

Maja har ikke så meget sprog. Hun har heller ikke helt fundet ud af, hvor hendes skuffe er, og hvad hun egentlig skal med den skuffe. Nogle gange kommer hun med de andre børns tegninger for at vise dem frem, lige som de andre gør. Jeg viser hende hendes skuffe. Peger på hendes navn og siger "Se, der står Maja"! Bagefter tager jeg en lille bamse, peger igen på hendes navn og lægger den ned i hendes skuffe. "Nu er det din"! Næste dag fik jeg en tegning, som Maja havde lavet. Det tog lidt tid at finde ud af, men det var altså en tegning af bamsen med øjne og mund og det hele. I Majas skuffe ligger der nu en masse lignende tegninger i skuffen. De er alle sammen af bamsen.

I den efterfølgende samtale bliver de pædagogiske medarbejdere begejstrede over Majas mange bamsetegninger, og de taler om, hvad der vil ske med tegningerne, hvis Lorens lægger noget andet ned i skuffen. Tænk hvis hun så tegner det?

Fortællingerne ovenfor handler begge om hverdagsepisoder, hvor pædagoger handler og gennem deres handlinger er ude på at realisere god pædagogik. De to fortællinger og de efterfølgende samtaler forholder sig netop til spørgsmålet, om der nu også er tale om god pædagogik, fortællingerne selv kan læses som spørgsmål, der inviterer til, at man ræsonnerer med. I de pædagogiske overvejelser herom, er der flere forhold i spil – vi og pædagogerne overvejer i hvert fald fire ting på en gang. Vi kan kalde det fire videnselementer, der kaldes på og kommer på spil i fortællingerne.

Skik og rammesætning

Ser man på de to fortællingers indhold, så udsiger og spørger de begge til *god pædagogisk skik*, den ene omkring spisning, den anden omkring det at få et barn til at gøre ligesom de andre. Pædagogisk skik handler om, hvad der er passende måder at gøre noget på, hvilken tilgang, stemning, omgangsform og grundtone, som er passende og rimelig at forvente, og det er ikke indiskutabelt. *God pædagogisk skik* forstås og beskrives altså ikke dogmatisk i fortællingerne, snarere lidt spørgende, som muligheder der kan afprøves og vurderes, fordi man ved, at der er andre skikke, der også kunne være gode, eller som andre ville vælge som den gode skik.

Den pædagogiske skik forbindes med en *rammesætning*, dvs. med en viden om, hvordan man skaber plads til, at skikken kan udfolde sig. I den første fortælling sætter pædagogerne nogle bestemte rammer omkring spisningen, i den anden er det skuffesystemet, der bliver rammen. Det er inden for den ramme, der kan ske noget, der måske, måske ikke har pædagogisk værdi. Men skik og rammer er ikke bare gode eller dårlige i sig selv, det kommer helt an på, hvem der omfattes af skikken og rammerne. I den første fortælling kommer det frem, at Mariehønerne er meget talende, og der er støj, og det har betydning for den måde, rammerne sættes på. I den anden fortælling kommer det frem, at Maja kan være lidt rigeligt i sin egen parallelle verden. Begge fortællinger viser også, at pædagogerne, når de følger skik, bevæger sig inden for rammer og afstemmer skik, rammer og de børn, der er involveret på hinanden på en måde, der helt afhænger af situationen. Med deres viden om skik og de rammer, som sættes i situationen, kan de handle spontant: sige "*værsgo*", og "*så må I gerne rejse jer*" på det rigtige tidspunkt. Ligesom de må finde en grimasse, der kan passe, når Maja kommer med sin lidt ubestemmelige tegning.

Både skik – omkring spisning og omkring at gøre som de andre - og rammesætning vil ofte i hverdagen være underforstået og bliver ikke tematiseret: sådan gør vi bare her. Men når pædagoger fortæller, bliver det muligt at få øje på og spørge til både skik og rammer, man kan undersøge og forstå dem i en sammenhæng, hvor de giver mening, eller hvor man kan spørge efter deres mening. Gennem fortællingen bliver pædagogerne opmærksomme på, at sådan gør vi her. "*Vi ved godt, at sådan behøver man ikke nødvendigvis at gøre, men nu skal I høre, hvordan det giver pædagogisk mening, at vi gør sådan.*" Vi oplever også ofte, at fortællingerne ikke har så tydeligt et plot, at plottet snarere er, at man sætter skik og rammer til diskussion. Det sker fx i denne fortælling:

Tredje Fortælling: Male med mudder og vaske hår i sand

Børn elsker at lege med vand og mudder. En af pigerne er særligt glad for mudder. Jeg tror, det er Zeynep. Hun elsker at male med mudder og fedte sig helt ind. Nogen gange er hun fuldstændig dækket af mudder. I begyndelsen var det svært for moren, når hun kom og skulle hente det beskidte barn. Men nu siger hun "Når bare hun er glad." Hun siger, hun læser glæde i pigens ansigt, og så er det ok. Børnene elsker at eksperimentere med, hvad de kan med mudder og sand. Den anden dag stod en anden pige og hældte sand ned i håret på sig selv. Hun blev ved med bare at stå og hælde sand i håret, så det regnede ned over hende. "Men så skal du jo i bad og have vasket hår, når du kommer

hjem”, sagde pædagogen. ”Nåh, næh”, sagde pigen, ”jeg ryster bare lige på hovedet sådan her. Og så rystede hun sig, så det støvede med sand omkring hende.

Pædagogisk relevans og handlekraft

I fortællingen er der viden om god pædagogisk skik og om rammesætning i spil. Det kombineres med et tredje videnselement, en viden om eller en forståelse af, *hvad der pædagogisk set er relevant i forhold til netop dette barn eller disse børn*. Når man hører fortællingen, kan man spørge: gælder det altid? og for alle? eller er der noget i forhold til netop dette eller disse børn, der indikerer, at denne skik og disse rammer er gode – eller skal diskuteres? Sonny, Maja og Zeyneb er børn, der så at sige vurderes på egne præmisser, på hvem de er, hvem de er ved at blive, og hvad der er godt for dem, lige her og nu. Det forudsætter, at man kender børnene og kan overveje, hvilken af forskellige mulige tolkninger af deres adfærd og handlen, det er godt og rimeligt at tage udgangspunkt i. Kan man kun tolke på én måde, bliver det pædagogiske rum snævert.

Det fjerde og sidste videnselement, der bliver synligt gennem fortællingen, er pædagogens *handleparathed*. Videnselementet heri kan nok bedst udtrykkes i begrebet takt eller ”en klog handling”: Pædagogen gjorde noget, det var ikke tilfældigt, det var heller ikke planlagt længe før, men det var noget hun gjorde, fordi situationen kaldte på det. Det er denne takt, Max van Manen kalder ”at vide hvad man skal gøre, når man ikke kan vide, hvad man skal gøre” (Manen, 2015a, se også kapitel 3). Takt rummer en handleparathed og praktisk klogskab, og denne handleparathed skulle gerne være pædagogisk, dvs. være med til at realisere pædagogiske mål og værdier. I fortællingen vises den pædagogiske takt og handleparathed, og den stilles til diskussion. Kunne man have gjort andet end blot sige, at mere sand i håret nok ville medføre, at pigen skulle i bad derhjemme? Det er ikke bare et teoretisk spørgsmål, men også et konkret spørgsmål til pædagogen: ville du have haft en handleparathed til noget andet end det, du gjorde, og hvordan ville den handleparathed så se ud?

Opsamlet kan man sige, at pædagogens ”viden i spil” rummer i hvert fald fire elementer i forening:

- Viden om god pædagogisk skik, fortalt af flere stemmer
- Viden om og færdigheder i forhold til rammesætning
- En forståelse af hvad der pædagogisk set er relevant i forhold til netop dette barn eller disse børn
- Handleparathed

De fire udgør det, vi kalder *den pædagogiske videns anatomi*. Fortællingerne viser de fire elementer i forening, og inviterer til, at man forholder sig til god pædagogisk skik, til rammesætninger, til situationsforståelse og til handleparathed. Netop derved

- åbner fortællingen op for refleksioner over god pædagogisk skik
- giver fortællingen anledning til diskussion af rammesætninger
- lægger fortællingen op til en vurdering af, hvad der pædagogisk set er relevant i forhold til netop dette barn eller disse børn.

- gør fortællingen det muligt at tale om den pædagogiske medarbejders spontane handlinger, set i lyset af situationen og forestillinger om god pædagogik.

Fortællingen kan således give anledning til en form for ordning og dissekering af, hvad der er i spil i situationen. Viden på de fire felter kan deles, diskuteres, vurderes, koordineres. Man kan blive opmærksom på huller i den viden, der er i spil, og sætte sig for at gøre en indsats for at fylde dem, så man får flere pædagogiske muligheder. Man kan også blive opmærksom på, at fortællingen måske er farlig, fordi den bygger på så begrænsede videnselementer, at den lukker.

Plottet: at komme nærmere på sprogets gåde

Når pædagogerne kan finde retning i deres handlinger, når de, som vi tidligere har citeret Max van Manen for "ved hvad de skal gøre, når de ikke kan vide, hvad de skal gøre" (Manen, 2015), er det fordi de genkender noget som godt og vigtigt, når det er god pædagogik, man har for øje. Klogskaben, evnen til at finde den pædagogiske vej mens man går, kommer af en indgående fortrolighed med pædagogikkens fortællinger, og med hvad det er, der giver mening i dem. Det er der i vores optik ikke noget mystisk og mærkeligt ved, det er sådan narrativ viden fungerer (se også kap. 8). Men hvad vil det så sige, at denne viden er *pædagogisk*? At en fortælling er en *pædagogisk fortælling*?

Det fører os frem til spørgsmålet om, hvad det er, der gør en fortælling meningsfuld. Hvad er det, der gør, at vi forstår den, at vi kan lave følgefartællinger, samtale om den, og i sidste ende også lave vurderinger af *om og på hvilke måder*, der i fortællingen er tale om "god pædagogik"? Hvad er det, der vikler os ind i *pædagogiske* samtaler, der fører til (ny) forståelse? Her kan vi ikke nøjes med at pege på de fire former for viden, man kan dissekere; vi skal indkredse det livgivende, det levende, og hvad det er, der gør, at pædagoger kan forstå og tage del i hverdagslivet på en pædagogisk måde. Kan vi komme nærmere på det pædagogiske, på "pædagogikkens sag", som vi nødvendigvis har en forforståelse af, men som gennem fortællinger og samtaler om fortællinger åbnes op, inviterer til og fører til, at vi kommer til forståelse?

For at komme det nærmere, må vi tage to små udflugter, der kan give os et grundlag at tænke videre med. Den første udflugt, er en udflugt til fortælle-teori. I fortælle-teori opererer man med, at fortællinger for at være fortællinger, må have et plot. Plot er således meget centralt, men går man nærmere ind i fortælle-teorien, så viser det sig, at det ikke er et veldefineret begreb (Kukkonen, 2014). Vi ved, at det er der og skal være der, vi kan genkende det, når vi møder det, men vi kan ikke udpege det. Vi kan dog sige så meget, at plottet altid er forbundet med fortællingens etiske dimension, dvs. med spørgsmål om rigtig og forkert, godt eller skidt. Plottet er den tråd i fortællingen, "*der spindes omkring, hvad der er, var eller ville være det rigtige eller forkerte at gøre. (...) Det er netop fortællingens grundform, at det præcise budskab er indlejret i fortællingen, og ikke kan skæres ud med præcision. (...) i praksisfortællingen er det rigtige noget, der sker, et må ske, men der kan ikke føre bevis, og detaljerne kan ikke forklares eller gennemlyses af en lov*" (Tuft, 2014, p. 164 f.). Fortællingens plot kan være ganske underforstået, fordi det har klangbund i meningsforståelse, der i forvejen eksisterer. Eksempelvis er sætningen: "*Kongen døde*" ikke nogen fortælling, for den mangler et plot. "*Kongen døde, folket råbte 'Kongen længe leve'*" er derimod en fortælling, for plottet er, at der er en fortsættelse: den nye konge udråbes og får legitimitet. Men plottet ligger ikke i ordene i sig selv; hvis ikke man hørte dem med en vis forforståelse, ville sammensætningen af

ordene være det rene volapyk. Plottet ligger i forståelsen, dvs. i mødet mellem fortælling og fortæller/tilhører, og dermed ligger den i "den samtale som vi er", hvorfra vi, som Gadamer siger, "forsøger at komme nærmere på sprogets gåde" (Cesare, 2009, Chapter VIII:7; Gadamer, 2004, p. 358).

Plottet er altså det, der gør fortællingen til en fortælling. Aristoteles grundlagde forståelsen af, hvad en fortælling er, ved at gøre forskel på "historieskrivning" og "digtning." I den digteriske fremstilling efterlignes virkeligheden (mimesis), men det er ikke en direkte efterligning af fakta, som historieskrivning:

"...digterens opgave er at tale, ikke om noget der er sket, men om noget sådant, der kunne ske og er muligt ifølge sandsynlighed eller nødvendighed. Det er nemlig ikke ved brugen af vers eller prosa, at historikeren og digteren adskiller sig fra hinanden (for Herodots værk ville man også kunne sætte på vers, og det ville på vers ikke være mindre historie end uden vers); men forskellen ligger i dette, at den ene netop taler om noget, der er sket, den anden om noget der kunne ske. Derfor er digtning noget både mere filosofisk og mere seriøst end historie, for digtningen taler netop mere om det almene, mens historien taler om det enkeltvise. Det almene er, hvad der passer til den slags menneske at sige eller gøre ifølge sandsynlighed eller nødvendighed, hvilket digtningen sigter efter, selvom den sætter personnavne på." (Aristoteles, 2004, p. 69)

Plottet er det, der viser det almene, det mulige, og dermed også de alternative muligheder for handling i det partikulære. Dermed giver plottet en mulig indsigt i noget universelt. Zuern skriver i en kommentar til Aristoteles' arbejder: "Poetik er ifølge Aristoteles mere filosofisk end historieskrivning, fordi digteren, der på en overbevisende og troværdig måde udvikler et plot for sine læsere, må fange og gengive den interne logik, nødvendigheden i hvordan hændelserne udspiller sig." (Zuern, 2016). Det vil sige: plottet bliver meningsfuldt, fordi det repræsenterer en mulighed, der forekommer logisk, fordi læseren får fært af det "hvad det handler om" og "hvad der er på spil."⁴ Plotmuligheden udgør den narrative og levende videns logik.

Får læseren og tilhøreren af de fem institutioners fortællinger også fært af, hvad det handler om, når pædagogerne fortæller om samspil i daginstitutionen? Jo, det gør man, al den stund, man ikke tager fortællingerne for gode varer, dvs. for historieskrivning, men som indlæg i en samtale, som læseren og tilhøreren deltager i. Hvad denne samtale handler om, hvad der er på spil, er det levende i fortællingen. Det levende i fortællinger om pædagogik, er ikke de konkrete hændelser, betragtet som fakta der historisk berettes om. Det levende og spændende er pædagogik som en måde at være i verden på, en måde at forstå på, som leder pædagogerne frem til, at der er noget, der er værd at fortælle om og værd at lytte til.

⁴ Når vi forstår plots og deres betydning på denne måde, får vi øje for det som Heidegger i "Sein und Zeit" kaldte for "det ontologiske." Heidegger skelner mellem det ontiske og det ontologiske (Slaby, 2017). Det ontiske er betegnelsen for tingenes tilstedeværelse og fremtræden, deres fakticitet, mens det ontologiske er tingenes væren eller betydning og mening i verden. Denne værensdimension er ikke selv en ting, og derfor kan vi heller ikke erkende dem ved at kende dem som ting. Heidegger vil (igen) få øje for, at ting er mere end fakta; at de har betydning, og at forståelse af tingene derfor er meget mere end bare at vide hvordan de er, og at kunne kontrollere deres aktuelle tilstand. I forståelsen har man fært af hvad der er væsentligt ved tingen, og hvordan tingen selv afslører sin væsentlighed.

En indkredsning af "pædagogik"

Efter disse fortælle-teoretiske udflugter ved vi noget mere. Vi ved, at det er plottet, der giver en fortælling mening og betydning, og drager læseren med ind i en forståelse af, hvad det handler om. For at få greb om, hvad der så *gør* en fortælling til en *pædagogisk* fortælling; for at kunne analysere, hvad det er for plots, pædagogerne fortæller frem, når vi spørger til god pædagogik og som stiller sig som en mulighed, hvis mening kan diskuteres, har vi brug for endnu en udflugt. Denne gang en udflugt, der indkredser nogle af de temaer og narrativer, der knytter sig til pædagogikken som et socialt, historisk og kulturelt fænomen og projekt. Når vi har fat på disse temaer og narrativer, kan vi begynde at tegne et mønster på tværs af de fortællinger og ræsonnementer.

Nogle af disse narrativer har vi allerede berørt. I kapitel 5 fandt vi "det unikke barn" og "det forpligtigende fællesskab" som forholdsvis gennemgående tematikker og grundfortællinger i pædagogerne fortællinger. Vi konstaterede et vist sammenfald med den reformpædagogik, som førende skikkelser i børnehavens og pædagoguddannelsens historie repræsenterede. I kapitel 6 greb vi tilbage til en modernitetsfortælling, der siger, at pædagogik blev aktuelt, da forholdet mellem den enkelte og fællesskabet blev ustabil. Fra da af kunne man ikke nøjes med socialisering, barnets træden i forældrenes fodspor. Pædagogikkens udspring i renæssancen og oplysningstiden begynder med opbruddet med det feudale samfund og bæres derfor af civilisationskritik. Pædagogikken udspringer af forestillingen om, at noget andet, der ikke er til stede og ikke har været der før, må være muligt. Dette andet kaldes "frihed." Frihed peger således på noget ikke eksisterende, frihed er ikke et empirisk faktum; det er derimod noget efterstræbelsesværdigt, noget det er værd at sigte mod. Nu er det ikke længere ønskværdigt blot at indføre børn til det eksisterende - der skal pædagogik til for at håndtere frihedsrummet. Filosofer søgte at tematisere "frihedsrummet", dét ved mennesket, som ikke er bestemt af fortiden, af Gud eller af samfundet. I den pædagogiske filosofi udmøntede det sig i forestillingen om, at den nye generation burde opdrages til at kunne træde ind i eller bemestre dette frihedsrum. Man behøver ikke længere, som i den førmoderne tid, operere med en forestilling om, at den enkelte og fællesskabet en gang for alle er forbundet med hinanden. Individet får en vis autonomi i forhold til fællesskabet, har mulighed for at frigøre sig fra det for at gå andre veje, ligesom fællesskabet ikke længere har en fast form; det kan formes af de mennesker, der deltager i det. Derfor ledsages pædagogiske projekt også af et politisk projekt, der interesserer sig for styreform; af et civilisatorisk projekt, der interesserer sig for dannelse af et samfund af frie borgere; og af et teknisk projekt, der interesserer sig for bemestring af naturen.

Den pædagogiske opgave bliver nu både at tage vare på barnets integritet (det unikke barn og dets ejendommelighed); på dets integration i samfundet (det forpligtigende fællesskab); og på at forholdet mellem de to forbliver dynamisk. Den pædagogiske grundfortælling, der handler om opbruddet med det eksisterende, indkredsningen af "frihedsrummet" og spekulationer over hvordan det frihedsrum dannes, er fælles for de filosofer, der i 1700-tallet beskæftiger sig med pædagogik. Med afsæt i denne fælles interesse udvikler John Locke, Jean Jacques Rousseau og Immanuel Kant hver deres variant, der bliver afsæt for tre forskellige typer pædagogisk tænkning, for tre forskellige forestillinger om god pædagogik, og hver af disse varianter bliver til pædagogiske fortællinger, der kommer i omløb, viderefølles og udvikles af mange forskellige stemmer. Her må vi indskyde en lille ekskurs, der skitserer de tre varianter, da de kan genkendes

den dag i fortællinger om (god) pædagogik, og da den fortælling vi i denne rapport fremstiller, selv er en videreførelse af én af dem. Forestillingen om det unikke barn og det forpligtende fællesskab, der eksplicit anføres som pejlemærker i den danske børnehavetradition, og som danner klangbund for mange af de fortællinger, vi har hørt, finder selv klangbund i Rousseaus og Kants indkredsning af pædagogik. Og når vi i pædagogernes fortællinger lytter os frem til at civilisering og subjektivering er væsentlige pejlemærker, er det Kants fortælling, vi genkender og udlægger på vores måde.

Tre pædagogiske fortællinger

De tre grundfortællinger publiceres i perioden fra 1693, hvor John Locke's *Some Thoughts Concerning Education* (Adamsen, 1922) udkommer, til 1803 hvor Theodor Rinck publicerer de sammenskrevne forelæsningsnoter af Immanuel Kants forelæsninger om opdragelse under titlen *Über Pädagogik* (Kant, 2000). I mellemtiden i 1762- udgives Jean Jacques Rousseaus roman om opdragelsen: *Émile, ou de l'éducation* (Rousseau, 1997). Fra Essex til Genève og fra Paris til Königsbergen gennemtænkes opdragelsens nye vilkår.

De tre grundfortællinger tager alle tre afsæt i civilisationskritik, og de peger alle tre på en opdragelse, der skal bidrage til, at barnet selv kan realisere muligheder og overskride det eksisterende. Men de gør det på forskellig vis. Alle tre filosoffer ønsker at identificere det sted, der bringer ustabilitet i forholdet mellem den enkelte og fællesskabet; de vil fortælle en fortælling, der kan rumme "det ubestemte", nemlig friheden; og de vil fortælle om, hvordan den kan fremelskes og udfolde sig.

John Locke søger friheden i *et indre rum*, et rum, der ikke er præget af "det eksisterende." Dertil bruger han forestillingen om, at barnet kommer til verden som *en ubeskreven tavle*. Denne tavle – det indre rum - skal nu beskrives på en sådan måde, så barnet lærer at forholde sig fornuftigt til både sig selv og til verden. Denne forestilling medfører, at man nu kan adskille opdragelse og pædagogik fra det almindelige liv, som jo først og fremmest holder barnet fast i det bestående. Man skal styre hvornår og hvordan, der skal påvirkes; hvornår man starter, og hvornår man slutter. Klokken varsler timens begyndelse og slutning. Den lockske fortælling, der handler om at kvalificere barnet til et nyt samfund, har dog nogle svagheder. Den opererer med et mystisk omslagspunkt, hvor påvirkning – de voksnes skriven på barnets tavle - slår om i selvstændighed: barnets egen evne til at kontrollere sig selv og sin omverden. Hos Locke får vi ikke svar på, hvordan barnet forvandles fra at være objekt for den voksnes skriven, til at blive subjekt? Og hvad er det for en slags subjektivitet, der så er tale om? Den anden svaghed er, at Locke introducerer det indre rum, bevidstheden, fornuften, selvet, subjektet - som en instans, der ikke er en del af verden; den svæver så at sige over verden, og har ingen udstrækning. Charles Taylor kalder det "et punktlig selv" (Taylor, 1989). Lockes fortælling er dog fortsat klangbunden for de fortællinger, hvori der er en stærk stemme, der siger, at det først og fremmest handler om at skrive på børnenes ubeskrevne tavler, så de senere vil kunne klare sig i fremtidens samfund.

Efter Jean Jacques Rousseau's mening ligger John Lockes forestilling om opdragelse helt i forlængelse af den traditionelle opdragelse, idet barnet fortsat socialiseres, dog ikke længere i et feudalt men i et spirende borgerligt samfund. Der mangler fortsat et frihedsrum, som Rousseau finder ved at se bort fra samfundet: hvis opdragelse finder sted udenfor samfundet, i *naturen*, så kan barnets natur udvikle sig frit, i et samspil

med de naturlige omgivelser, som barnet skal komme overens med. Det er naturen, der er frihedens rum hos Rousseau, han er radikalt civilisationskritisk. Da *Émile*, som Rousseau kalder det barn, hvis opdragelse han beskriver i sin roman, ikke kan klare sig selv, følger der en guvernør med, som ikke bare er ledsager og beskytter, men som også vogter over, at *Émile* ikke kommer på afveje. Guvernøren kender *Émiles* bedste, bedre end han selv kender det, og det ender derfor også med, at guvernøren arrangerer *Émiles* ægteskab med Sofie, og at *Émile* beder guvernøren om også at opdrage det barn, som han og Sofie skal have.

Mens eftertiden lærte af Locke, at påvirkning og kvalificering til et andet liv var mulig, lærte den af Rousseau, at det er barnets udvikling, der er omdrejningspunktet for pædagogikken (Oelkers, 1994). Men begge blev de mere eller mindre fanget i den apori, der består i, at man først proklamerer er frihedsrum, for derefter at kolonisere det.

Immanuel Kant er i høj grad inspireret af Rousseau's *Émile* (Weisskopf, 1970), men kan ikke være enig i, at det er naturen, der er frihedens rum: naturen udøver i lige så høj grad tvang, som samfundet gør. For Kant er løsningen, at man på én gang må være et naturvæsen, der er en del af det eksisterende samfund, et væsen, der kan forholde sig til sin bestemthed af natur og samfund. Kritik er mulig, fordi man samtidigt er en del af "fornuftens rige", hvor vi finder "det moralske udspring" i form af det kategoriske imperativ, der siger, at jeg aldrig skal handle anderledes, end at jeg også skal kunne ville, at min handlingsmaksime bliver en almengyldig lov (Kant, 1965, p. 20). Denne lov er forudsætningen for, at vi kan handle moralsk i konkrete situationer. Loven er ikke tvingende, men som fornuftsvæsner kan vi indse den og forpligtige os på den. Kant finder således frihedsrummet i moralen, i viljen, og for ham giver det sig selv, at den eneste måde moralen og viljen kan udvikle sig på, er, at mennesket selv gør det. Det betyder, at den pædagogiske opgave bliver besværlig, for den skal gå ud på, at eleverne selv kommer til indsigt (Kant, 2000), og skal bestemme sig for, hvad der skal styre hans konkrete handlinger. Hvor barnet for Locke var et objekt, der skulle påvirkes, hvor barnet for Rousseau var et væsen, der skulle gennemgå en naturlig udvikling, så er barnet for Kant et subjekt, der på én gang skal lære at begå sig i det eksisterende og finde sin egen vej. Frihed skal kultiveres, der hvor der også er tvang. Opdragelse knyttes således til selvopdragelse (Kant, 2000) eller selvdannelse (Klafki, 2000), og dermed bliver "*opdragelsen det største problem, og også det vanskeligste, et menneske kan blive stillet overfor*" (Kant, 2000). Da Kant opererer med både opdragelse i verden og opdragelse i frihed, knyttes det pædagogiske projekt til et politisk projekt, forestillingen om et samfund af frie borgere. I bedste fald tager begge projekter lidt efter lidt et skridt fremad. Kant har således en forhåbning om, at det ustabile forhold mellem den enkelte og fællesskabet kan give anledning til en moralsk og politisk forbedring.

Lockes og Rousseaus fortællinger peger mod væsentlige nye opmærksomhedsfelter i en børneopdragelse, der går ud på at overskride det eksisterende og at være mere en blot socialisering. De peger på henholdsvis opmærksomhed for kvalificering gennem påvirkning og opmærksomhed for udvikling (Oelkers, 1994). Men deres samlede fortællinger er mindre overbevisende. Locke må påberåbe sig et punktuel selv, der ikke er en del af verden, og som realiserer frihed ved at være beregnende og kontrollerende i forhold til verden. Dernæst er hans redegørelse for, at selvstændighed er et resultat af påvirkning, paradoksalt. Rousseaus opdragelse udenfor civilisationen er afhængig af en guvernør – men hvem har opdraget guvernøren, og

hvorfor skulle vi kunne stole på, at han har kendskab til udvikling, der ikke er forurennet af civilisationen? Dernæst er det paradoksalt, at Émile, selv når han er kommet til myndighedsalderen og skal giftes, ikke kan stå på egne ben⁵.

Kant peger indirekte på aporierne i de to andre fortællinger, og han formulerer sin egen apori som en opgave, en mulighed, et projekt man kan tage på sig, men som samtidigt er behæftet med usikkerhed. Kants projekt er dermed ikke et teknisk projekt. Pædagogik er ikke, som hos Locke, et spørgsmål om at finde og anvende de rette påvirkninger eller, som hos Rousseau, om at give de bedste vilkår for udvikling. Pædagogik er at sætte rammer op, der gør selvopdragelse mulig; at etablere samspil mellem den aktive opdragelse og barnets selvopdragelse, med det formål at barnet finder sin egen vej. Den fortælling åbner på en gang for et storslået perspektiv og maner til ydmyghed. Frihedens rum er ikke et andet sted, i et punktuel selv eller i naturen, det er dér, hvor der også er tvang⁶, midt i verden, som en opgave. I den Kantske fortælling om pædagogik er barnet i verden, både som en del af det værende og som en ny mulighed, i kraft af, at det selv skal finde sig en vej.

Der er altså en stærk bevægelse i den pædagogiske teori, der peger på, at det fælles afsæt og de tre grundfortællinger peger på forskellige dimensioner af pædagogik, som alle tre gør sig gældende, og som dermed også gør pædagogik til et kompliceret felt. Vi kan kalde det en metafortælling.

Pædagogikkens metafortælling

Grundfortællingen handlede om socialisering, civilisationskritik og om at etablere et frihedsrum. Hvor Locke vægtede kvalificering, altså dygtiggørelse; vægtede Rousseau subjektificering, mens Kant knyttede subjektificering, som han kaldt moralisering, til en civiliseringsdimension. For Klaus Mollenhauer, Dietrich Benner og Gert Biesta udgør socialisering, kvalificering og subjektificering tre dimensioner af pædagogik. Klaus Mollenhauer taler om præsentation (≈ socialisering), om repræsentation (≈ kvalificering) og om "problemer med identitet" (≈ subjektificering) (Mollenhauer, 1983). Gert Biesta, bruger begreberne socialisering, kvalificering og subjektificering (Biesta, 2011) og Dietrich Benner og Alexander von Oettingen, taler om disciplinering (≈ socialisering), undervisning (≈ kvalificering) og vejledning (≈ dannelse, subjektificering, civilisering) (Oettingen, 2016).

Det dynamiske plotfelt

Vi skal nu tilbage på sporet, efter vores udflugter i først fortælleteoriens plotbegreb og pædagogikkens grundfortællinger, der kredser om og giver bud på, hvordan man kan forvalte barnet eller individets frihedsrum. Det er tid til at samle trådene og spørge, hvordan pædagogernes fortællinger fortæller noget om "god pædagogik", og hvordan det så er, de fortæller og åbner for samtaler om det? I hvilke af pædagogikkens fortællinger finder vores pædagogers fortællinger genklang? Eller sagt på en anden måde:

⁵ I en psykoanalytisk tolkning kommer man dog frem til, at Rousseau vælger den rigtige løsning, når han lader Émiles barn opdrage af guvernøren: alle der er opdraget har mistet deres uskyld, har mistet det rene blik, og derfor er det paradoksalt nok fornuftigt –som vi også gør i den moderne familie- at lægge opdragelsen i professionelle hænder (Grosrichard, 1983)

⁶ I Kants "Om Pædagogik" finder man den formulering, der ofte benævnes som det pædagogiske paradoks: "hvordan opdrage til frihed, der hvor der også er tvang."

hvad er det, pædagogerne orienterer sig efter? og hvad er det der gør, at plottet i deres fortællinger fremtræder som et plot, der forholder sig til god pædagogik?

Vi fandt selvfølgelig ikke et enkelt svar på disse spørgsmål, men de har ikke desto mindre hjulpet os til at optegne et felt med to dimensioner, der kan give et analytisk bud. Vi kalder det "det dynamiske plotfelt" og tænker det netop som bevægeligt og dynamisk. Det kan måske være hjælpsomt at tænke det som et felt eller en bane, pædagogerne spiller indenfor, og er nogenlunde enige om, selvom de gør det på mange forskellige måder. Nogenlunde enige skriver vi, og underforstår, at der er spændinger, at feltet ikke er entydigt. Det er netop spændingsfeltet der tilsammen udgør plotfeltet.

Den klassiske spænding i fortællinger er spændingsfeltet mellem det gode og det onde, det rigtige og det forkerte, det lykkelige og det ulykkelige. I pædagogiske fortællinger kan man helt alment sige, at spændingsfeltet udfolder sig mellem god pædagogik og dårlig pædagogik, i spændingsfeltet mellem barnets gode tilblivelse og barnets tragiske skæbne. I lovttekster, men også i den pædagogiske hverdag bruger vi "trivsel" for at angive, at der er eller ønskes balance, at buen hverken må spændes for stærkt eller for slapt. Spændes buen for stærkt eller for slapt, træder barnets tragiske skæbne frem. Spændes den tilpas ser vi trivsel. Men hvad er tilpas? Eftersøgningen af "det tilpasse" gør fortællingen spændende, vi følger fortællerens bestræbelser, og samtidigt tolker vi dem, sammenligner dem med hvad vi forventer, måske også med hvad vi selv ville have gjort. Samtalen er i gang, og vi ved ikke, hvor den fører os hen (se også s. 6.) Måske får vi bekræftet det, vi altid har vidst, måske fører samtalen os til, at vi hører med andre ører, ser med andre øjne, at vi forstår anderledes og flytter os. Det spændende, det der fortæller noget om livet, er, hvordan fortællingernes aktører bevæger sig i spændingsfelter. Ikke i en ren og pæn linje, men ofte i et forløb med brud, overraskelser, tilfældige hændelser, der bliver til vendepunkter, og altid på en sådan måde, at man først forstår, hvordan det gik til, når fortællingen er slut⁷.

Skal vi udover dette almene niveau, og komme med bud på, hvad det er, der gør fortællinger pædagogiske, hvad det er for en viden, der er i spil, når pædagoger handler og i fortællinger redegør for disse handlinger, må vi zoome ind på det dynamiske plotfelt, som vi analytisk kan konstruere på baggrund af pædagogernes fortællinger. Grafisk kan det skitseres som to dimensioner, en vandret og en lodret dimension. På den vandrette dimension ser vi spændingsfeltet mellem *socialisering – civilisering – subjektivering*, på den lodrette dimension ser vi spændingsfeltet mellem *det forunderlige børneliv* og *de pædagogiske intentioner*. Den vandrette dimension handler om de pædagogiske mål, den lodrette om de pædagogiske forholdemåder.

Måldimensionen: socialisering – civilisering - subjektivering

Den første dimension er i store træk identisk med de udfordringer, vi overfor har identificeret i opbrudsfortællingen, der hvor relationen mellem individ og fællesskab bliver ustabil, og dermed også med

⁷ Sml. Hvordan Kierkegaard i sin dagbog skriver: "Det er ganske sandt, hvad Philosophien siger, at Livet maa forstaaes baglænds. Men derover glemmer man den anden Sætning, at det maa leves forlænds. Hvilken Sætning, jo meer den gjennemtænkes, netop ender med, at Livet i Timeligheden aldrig ret bliver forstaaeligt, netop fordi jeg intet Øieblik kan faae fuldelig Ro til at indtage Stillingen: baglænds." (Kierkegaard, 1843) Med det sidste peger Kierkegaard på, at fortællingen ikke har det sidste ord. I vores fortolkning bliver det til, at fortællingen åbner samtalen.

de to pædagogiske grundfortællinger, som vi har mødt i kap. 5. Her bruger vi nogle mere generelle begreber: subjektivering og civilisering (se også kap 6). Subjektivering handler om at barnet er en ny begyndelse, noget nyt der bringes ind i verden, som i al sit samspil med verden gerne skulle beholde og videreudvikle sin egen måde at være i verden på⁸. Civilisering handler om dannelse af fællesskaber af frie borgere.⁹ Socialisering bruger vi her i betydningen: at tilegne sig de gængse vaner, omgangsformer, holdninger, dvs. at blive én af flokken. Socialisering er på en gang en forudsætning for de to andre og deres modstykke. For at få en egen stemme og for at finde sammen i nye og overraskende samtaler, må man først tilegne sig det fælles sprog. At det forholder sig sådan indebærer også, at det i praksis ikke er muligt at lave klare grænsedragninger mellem de tre; det vil stå til diskussion hvor grænserne går, og hvor meget af hver af dem er den rette mængde. I den følgende fortælling kan man se, at de alle tre er i spil.

Bruno's benbrækkerbjerg

Bruno er en dreng på 3 år og 4 mdr. Han er en meget tænkso og klog dreng, der elsker puslespil og stille lege. Han tiltrækkes af de jævnaldrendes vilde lege, men kommer altid til kort og ender med at gå alene rundt. Forældrene fortæller, at han er lidt ked af at skulle i børnehaven.

Bruno sidder i sandkassen og fylder sand i en stor mulespand. Han er alene. Jeg går hen og sætter mig på kanten af sandkassen: "hvad laver du Bruno?"

"Jeg kan ikke selv vende spanden", siger han. Jeg sætter mig helt ned i sandet til ham. Sammen fylder vi spanden og får den vendt rundt. Da vi sidder med denne bunke sand kommer et andet barn og spørger mig, om hun må være med. "Spørg Bruno", siger jeg, "det er hans leg." Det må hun godt, siger Bruno og lyser op af at blive spurgt.

Efterhånden bliver sandbunken til et benbrækkerbjerg og flere og flere børn spørger mig, om de må være med. "Spørg Bruno," siger jeg hver gang, "det er hans leg."

Bruno er glad og lidt overvældet. Da Marie spørger, om hun må være lillesøsteren, ser Bruno fuldstændigt paf på hende, og så hen på mig: "vi bygger sandslotte," siger han og kan slet ikke finde ud af, hvad han skal svare. Legen går i opløsning, men 8 børn har været forbi og valgt Bruno til. Han formår ikke rigtigt at skabe relation til de andre, men det er en start. Og en god fornemmelse i maven.

Bruno er, ligesom alle andre børn, et unikt og specielt barn, som har sin egen måde at være i verden på, men han lykkes ikke altid med det. Hvordan i alverden kan han på en gang beholde sit gode selv og ændre sig, så han bedre kan lykkes med det? Det er subjektiveringsspørgsmålet. Samtidigt, og i virkeligheden også tæt forbundet med subjektiveringsspørgsmålet, er civiliseringsspørgsmålet. Pædagogerne ønsker at børn frit kan indgå i (lege)relationer, danne fællesskaber hvor de kan trives, og netop det lykkes ikke altid

⁸ Gadamer bruger begrebet "sich einhausen" for at beskrive hvordan en væsentlig del af opdragelsen er, at barnet selv flytter sig ind i verden, og danner sig i dette møde med andethed (Gadamer, 2000). Fokus er på være-i-verden.

⁹ Det ville være forkert at gøre det til to forskellige "ting", det er snarere to perspektiver på det samme, idet eksistens (subjekt-hed) ikke på nogen måde er selvberøendhed, men netop at udsætte sig selv for andethed og at forholde sig (moralsk) til det: subjektet er-i-verden og er i gang med sich einhausen (being at home in the world), derfor er frihed at eksistere "in the presence of others" (Biesta, 2016b).

lige godt for Bruno. Hvordan får man ham med i flokken? Kan man arbejde med både socialisering, civilisering og subjektivering på en gang? Trækker de ikke hver i sin retning? Eller kan de forbinde sig med hinanden, hvis man er heldig, og handler pædagogisk klogt?

Pædagogerne taler sammen efter fortællingen:

Karen fortsætter: "Det her er volume 1, tænker jeg. Jeg kommer til at øve det her igen og igen og igen. Jeg kommer til at sætte mig i sandkassen og sætte sådan en leg i gang igen og være der og støtte ham."

De andre bekræfter

"Men det her er det første skridt. Det er det første lille skridt. For han kan slet ikke det der selv endnu, men jeg tænker at ved at gøre sådan noget her igen og igen og igen, så får vi ligeså stille åbnet op for hans måder at lege på. Sådan at han kan få nogle relationer til nogle af de andre børn. Men jeg famler lidt her, nu må I hjælpe mig, for hvem er det lige han passer sammen med? Hvem skal vi prøve at sætte ham sammen med i legen. Jeg synes ikke lige, der er nogle, der passer."

Denne ledet efter fællesskaber af frie børn har vi mødt som "det forpligtigende fællesskab" i kap. 5. Det har slået os, at vi i så mange fortællinger har fundet et utopisk aspekt, dvs. en vilje til at give plads til udvikling af fællesskaber, som ikke bare kendetegnes af, at alle skal tilpasse sig (se også kap. 6). Det civilisationskritiske element, hvor man ikke vil nøjes med socialisering, forstået som tilpasning til det eksisterende, er stærkt til stede. Civilisering udgør også forbindelsen til det samfundsmæssige projekt, der handler om dannelse af et samfund af frie borgere. Netop dette samfundsmæssige projekt har været en vigtig kilde i udvikling af dansk børnehavepædagogik, og er da også formuleret i Dagtilbudslovens § 7, stk 4 (Tuft, 2017).

Her er endnu en fortælling, hvori civiliseringsdimensionen også træder tydeligt frem:

Problemer ved gynngen

I går blev alle børnene sendt ud på legepladsen efter frokost. Efter et stykke tid lægger jeg mærke til, at der er problemer ved gynngen. Aksel fra alfestuen havde gynngen for sig selv, og han gyngede højt. Men så kommer Nikolaj E og Maxim over til Aksel og spørger, om de må komme på. Men Aksel siger nej til dem. Jeg vælger at holde mig væk i første omgang, selvom Nikolaj E har lagt mærke til, at jeg kan se dem. Nikolaj E og Maxim prøver at snakke med Aksel, så de kan komme på. Men Aksel svarer dem ikke, og han standser heller ikke gynngen, så de kan komme på. Da Nikolaj E kan se, at de ikke går, henvender han sig til mig og fortæller, at Aksel ikke gider standse gynngen, så de kan komme på. Jeg går hen til Aksel og starter med at spørge ham, hvorfor Nikolaj E og Maxim ikke må gyngede med. Jeg fortæller, at det er mere sjovt, når man er flere. Aksel fortæller, hvad problemet er, og det er, at Nikolaj E gynger alt for højt, og det kan han ikke lide. Jeg spørger både Aksel og Nikolaj E, om ikke der kan laves en aftale. Nikolaj E og Maxime må ikke gyngede alt for højt, og Aksel skal altid sige til dem, hvis der er noget. Alle tre nikker og virker tilfreds med ideen. Aksel spørger, om ikke jeg kunne give dem "start-skub", og det siger jeg ja til.

Socialisering-civilisering-subjektivisering kan tænkes at ligge på en linje, hvor de udgør yderpunkterne. Pædagogernes fortællinger vidner om, at det tydeligvis ikke handler om at vælge den ene fremfor den anden, men om at kunne begå sig i forhold til alle tre, og yde det rette mål af hver af dem på det rigtige tidspunkt. De ligger på én dimension, fordi de udspiller sig i det ustabile forhold mellem den enkelte og fællesskabet, dvs. at de på en gang er hinandens forudsætning og trækker i hver sin retning.

Her følger en fortælling, hvor samspelet ikke bare går, og som netop er en pædagogisk fortælling, fordi fortælleren beretter om et fravær. Var det historieskrivning (jvfr. Aristoteles skelnen mellem digtning og historieskrivning), så ville vi nøjes med at konstatere, at det var sådan, men i fortællingen herunder opbygges der spænding. Pædagogen søger at skabe en forløsning, men det lykkes ikke, og netop det, at det ikke lykkes, bekræfter os i hvad der er efterstræbelsesværdigt:

Øje for øje

Tirsdag formiddag har vi 8 piger, der løber frem og tilbage i den lille stue, og der har været noget fnidder mellem dem. Esther føler sig meget forulempet, når de andre kommer til at ramme hende. Hver gang giver Esther sig til at græde og siger, at de andre slår hende. Især Rosa. Rosa står med store øjne og kigger på Esther og ser ikke ud til at vide, hvad hun skal sige. Jeg siger til Esther, at Rosa ramte hende ved et uheld, og så siger hun nok også undskyld. Rosa træder et skridt frem og siger "undskyld", og Esther holder op med at græde.

Morten er i gang med at tænde for projektor og computer, og klikker ind på YouTube og siger, at nu skal der nok falde lidt ro over pigerne. De skal se nogle af sangene fra børnenes MGP på storskærmen. Esther, Martha, Rosa og Laura (alle 4 år) sætter sig sammen på "bananen", så de har et fint overblik over forestillingen.

Esther råber pludselig højt til Laura, at hun skal flytte sig, for det er jo hende, der skal sidde i midten. Laura humper sig, så hun og Rosa sidder ret klemt. Esther indtager midten, og Martha har pludselig meget god plads. Første sang starter, og pigerne rejser sig op og jubler, inden de sætter sig igen, nu rimeligt fordelt hen ad "bananen."

Laura rejser sig og løber hen til døren: "Døren skal være lukket." Esther er hurtigt på benene, skubber Laura væk og råber: "Nej, det er mig, der skal lukke døren." Laura siger ikke noget, og de sætter sig tilbage på "bananen."

Laura og Rosa synger i kor: "M-G-P – M-G-P - M-G-P – M-G-P" osv. Esther rynker brynene og råber "NEJ!", og samtidig slår hun Laura på skulderen. De holder op med at synge, og Laura slår Esthers skulder på samme måde. Esther græder højt og siger: "Laura slår mig." Jeg siger, at de ikke skal slå hinanden. Esther vræler nu højt og løfter sin hånd for at slå Laura. Jeg hæver min stemme og tager min skrappe tone på. "Laura slår dig, fordi du slår hende først. Lad være med at slå hende." Esther fortsætter med at græde og gentager at Laura slår. Jeg siger: "Esther, du må ikke slå på Laura. Nu fik hun jo lyst til at slå dig tilbage." Esther græder og klager fortsat over Laura. Jeg skruer en tand mere op for den skrappe stemme. "Esther, du starter med at slå og så får du igen. Du skal lade være med at slå!" Emilie holder op med at græde og følger glad med på MGP-sangene sammen med de andre piger.

Eller måske lykkedes det alligevel? Hvis der er noget, der er lykkedes, så er det i hvert fald skrøbeligt, det véd pædagogerne, det kan man høre i deres samtale:

Efterfølgende tales der om Esthers venskaber og al det "overarbejde", hun er på. Om at hun gerne vil have den voksne til at tage parti. Hun skifter mellem at være angriber og offer, men når den voksne vedholdent bekræfter rammen, kan hun lege videre uden rolleskift. Pigerelationer kan ofte være lidt voldsomme med rolleskift. Laura og Emilie bruger hinanden til at afprøve og bekræfte følelser. Som Ida og Freja, der vælger identisk. Pædagogen spørger Ida: "Hvad vil du have, Ida"? Og Ida spørger Freja: "Hvad vil du have, Freja"? De sidder også tit og laver identiske tegninger.

Børns venskaber handler om forhandlinger af ting og følelser. Om at ville bestemme, men ikke miste. Og særligt det med at mærke grænser. Hvor langt kan venskabet fx holde? Det er jo vigtig viden. Hvis ikke man kan fornemme og mærke grænser, kan man ikke lære at sætte dem og sige fra og til. Den eneste legitime måde for Emilie og andre børn (og voksne), der har det svært og ikke har lært andre måder at sætte grænser på, kan være med vrede eller gråd. At hæve stemmen og brug af skrap tone er her pædagogens måde at sætte en grænse på, og den virker, men det er kun, fordi vi ikke bruger det så tit. Børn øver sig i at mærke og lytte efter nuancer. Fornemme stemninger. Afkode situationer.

Mere væring end læring

Dimensionen socialisering-civilisering-subjektivisering fylder rigtig meget i pædagogernes fortællinger. Hvis vi nu vender tilbage til pædagogikkens historie og den grundfortælling, som opstod om end i forskellige variationer, så kan man se, at der er et begreb der mangler i vores fremstilling af det dynamiske plotfelt, nemlig et begreb som stod central i Lockes forestilling om frihedsrummet: påvirkning, eller med et mere nutidigt ord kvalificering. Kvalificeringsaspektet træder ikke særlig meget frem i pædagogernes fortællinger og i fortællingernes plotfelt. Det er, kunne man sige, ikke i så høj grad den dimension af det pædagogiske arbejde, der gør, at pædagogerne, eller vi der lytter med, bliver optagede af, om pædagogikken nu vil lykkes, om der nu er tale om god pædagogik. Det betyder selvfølgelig ikke, at der ikke sker kvalificering og læring i pædagogernes fortællinger, eller at kvalificering og læring ikke er vigtige dimensioner i pædagogernes arbejde. Det er tværtimod let at identificere, at der finder læring og kvalificering sted. Men kvalificering er, kunne man måske sige, et mindre spændende og problematisk aspekt i pædagogernes fortællinger, det er ikke den dimension, der gør, at man spændt følger med.

John Lennon synger i "Beautiful boy": "*Life is what happens to you while you are busy making other plans*" (Lennon, 1980), og beskriver dermed nærmest den modsatte situation: at have så travlt med at komme videre, at man nærmest glemmer livet. I pædagogernes fortællinger synes det at være sådan, at pædagogerne selvfølgelig arbejder med "at komme videre", men også, at de stiller skarpt på livet. Det pædagogiske arbejde foregår "tæt på livet", for det beskæftiger sig med barnets væren-i-verden. Det er måske fordi, denne væren-i-verden er et eksistentielt grundlag, som må etableres i den tidlige barndom, og som, når barnet først har erfaret, hvordan det gennem sin egen deltagelse kan udvikle sit selv- og verdensforhold, kan træde lidt mere i baggrunden til fordel for et større fokus på erhvervelse af viden, kundskaber og færdigheder i skolen.

Set på tværs af fortællingerne kan man sige, at kvalificeringsdimensionen altid er indlejret i hverdagen, hvor det væsentlige *pædagogiske* projekt er at balancere socialisering – subjektificering - civilisering. Sådan må vi i hvert fald læse og forstå pædagogernes fortællinger. *Ærteposefortællingen* i kapitel 5 er et godt eksempel på netop dette. Det spændende tema i den fortælling er ikke, om der foregår læring – det gør der - men hvordan det går med barnets væren-i-verden. Polemisk sagt: der er mere fokus på *væring* end på *læring* i pædagogernes fortællinger, uden at det i øvrigt betyder, at der er en modsætning imellem dem. Med afsæt i den retningsgivende viden der er i spil, og som vi får øje på gennem fortællingerne, er der intet belæg for, at det giver særlig mening at gøre et stort nummer ud af ”læringsmiljøer” - pædagogerne er optaget af det pædagogiske miljø. Også Danmarks Evalueringsinstituts definering af daginstitutionens resultatmål som ”faglige kognitive færdigheder” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017) virker særdeles uafbalanceret i forhold til, hvad vi i dette projekt finder, gennem den viden, pædagoger har i spil.

Pædagogernes fortællinger tyder på, at kvalificeringsindsatsen i daginstitutionen næppe opleves som en selvstændig og pædagogisk afgørende indsats, men som en indsats, der er indlejret i plots, som udspiller sig i spændingsfeltet socialisering-civilisering-subjektificering.

Det er meget muligt, at kvalificeringsaspektet ikke i så høj grad er en del af plotfeltet i pædagogernes fortællinger, fordi vi i udgangspunktet har bedt om fortællinger om pædagogik i ikke planlagte situationer. Havde vi bedt om fortællinger om planlagte situationer, havde vi givetvis fået flere fortællinger med et fokus på kvalificering. Og dog er pointen væsentlig og gennemgående. For at understrege og yderligere illustrere pointen, vælger vi her at bringe endnu et par fortællinger, hvor kvalificering er i spil, men netop som noget, der ikke er væsentligt for fortællingens plot. Her kommer først en fortælling, der handler om en situation, hvor kvalificering er i fokus, men hvor det også er tydeligt, at plot skal findes i bevægelsen og spændingen mellem socialisering og subjektificering. Derefter en fortælling om kvalificering, som noget der selvfølgelig foregår, men som indlejres i hverdagslivet.

Sprogvurdering

Jeg skulle lave sådan en sprogvurdering på Leonora, og hende er jeg overhovedet ikke bekymret for, men det skal vi jo lave. Og der er sådan en kuffert og nogle dyr, og så læser jeg nogle instruktioner op, som hun skal gøre. ”Sæt giraffen ovenpå kufferten” og sådan noget. Så sagde jeg: sæt elefanten bag kufferten, og så tog hun resolut kufferten og vendte den om! Sådan! Sådan kunne den også løses. Jeg var målløs. Det har jeg ikke set før. Men det gav jo mening. Men hvad skriver man så? Jeg tror, jeg endte med delvist løst.

Under Sneen

Rikke siger ”hej” og fortæller, at hun er i simpelthen så godt humør! Pædagogerne er begyndt at lave aktiviteter med børnene hver torsdag, hvor børnene på tværs af stuer er inddelt i tre hold: De yngste, mellemgruppen og så de ældste. Hun var sammen med de tre-årige og havde måske nok lige sat barren lidt højt, men det gik bare så godt! Hun smiler over hele hovedet. Hun fortæller, at de var i den lille skov, hvor de skrabede sneen væk for at se hvad, der var under, og hvor de mærkede, at der slet ikke var så koldt der

nede. "Og der var bog, som vi samlede sammen, og som vi vil plante. Og det handlede om at få snakket lidt om varmt og koldt, og om at der skal være varmt, for at noget kan vokse og leve", fortæller hun. Hun fortæller nu, at de også plantede nogle julestjerner i sneen, og det er børnene bare optagede af. Det kunne de ikke holde til. Hun viser mig julestjernerne i sneen – nogle børn følger med. Vi sætter os på hug, rører ved dem, mærker på dem. Børnene tager vanterne af. "Se de er helt kolde. Og stive. Og mørke. Det er fordi de har frosset" taler vi om. "Planter skal have varme for at gro og have det godt" fortæller Rikke børnene, "se den har det slet ikke godt." Vi sidder sådan lidt, mærker, undersøger, taler. Så rejser vi os. Et barn sætter hånden ned i sneen, giver udtryk for at det ikke var rart. "Uh ja, der er så koldt det sne, det er ikke så rart", siger Rikke og børster barnets hånd: "Så!"

Forholdedimensionen: Det forunderlige børneliv og de pædagogiske intentioner

Udover spændingsfeltet socialisering-civilisering-subjektificering, er der et andet spændingsfelt, der også er tydeligt til stede i fortællingerne. Mens det første spændingsfelt handler om, hvad det pædagogiske projekt går ud på, handler det andet om, hvordan det skal realiseres. Det handler om pædagogens forholdemåder. Pædagogens tilgang spænder mellem en opmærksomhed for og en værdsættelse af det, vi her kalder *det forunderlige børneliv* på den ene side og *de pædagogiske intentioner* på den anden.

Fortællingerne viser pædagogers interesse i både det enkelte, unikke og ejendommelige barn og i børneflokkens unikhed og ejendommeligheder. I fortællingerne iagttages børn, de vækker eftertænkning, de giver anledning til indbyrdes samtaler, de følges med nysgerrighed, de får lov til at trække de voksne ind i deres verden, de beskyttes og der ydes omsorg. Mange fortællinger vidner om, at pædagogerne finder det betydningsfuldt at søge at forholde sig åbent og nysgerrigt, ikke dømmende, alvidende og forudindtaget.

På den anden side af spændingsfeltet har vi "de pædagogiske intentioner." Dem er der mange af: nogen skal lære at sige "pyt"; det er vigtigt at børn tager hensyn til hinanden ved gyngen; nu skal vi se, hvad der sker med julestjernen, når den står udenfor i frostvej; Bruno skulle gerne få sig nogle venner; et barn der støder sig på verden og skal hjælpes videre; et barn der står i vejen for sig selv og trænger til modstand, så han kan overvinde sig selv, og så videre.

I den følgende fortælling bevæger pædagogen sig gennem hele spændingsfeltet: vel er der en pædagogisk intention, men den forhindrer ikke Grethe, der fortæller om episoden, i at interessere sig for Sune; hun gør sig usynlig for at give ham plads, bliver forunderlig glad over hans væsen og henvender sig så igen for at holde fast i intentionen, uden at overrule ham:

Maj bestemmer selv

Onsdag formiddag. Trine går i garderoben med en del drenge, som gerne vil ud på legepladsen og lege. Jeg går med for at se, om jeg kan hjælpe.

Sune på 3 år vil gerne med ud, jeg går hen til ham, tager han i hånden og siger, at han lige skal ud på toilettet og tisse først. Sune har lige smidt bleen. Sune vil ikke med, jeg

siger til Trine, at hun ikke skal tage ham med, før han har været inde på toilettet. "Nej nej," siger Trine.

Jeg går ind i garderoben ved siden af og venter på, at Trine og de andre børn er klar til at gå ud. Da Trine går forbi Sune, som har sat sig på en bænk med armene over kors, siger han: "Maj bestemmer selv, hvad maj vil!"

Jeg kan ikke se Sune og han kan ikke se mig. Efter et stykke tid siger jeg til ham: "Er Tomas ikke din bedste ven?"

"Jo" siger Sune.

Jeg siger: "han er altså gået ud for at lege, jeg tror, han venter på dig."

Sune rejser sig, jeg tager ham i hånden, og vi går sammen ind på badeværelset

Grethe smiler, mens hun læser. Herefter taler pædagogerne sammen:

Anne Marie kigger på Grethe: *"og han sagde sådan: 'Jeg har tisset!' Og vel havde han ej, men han havde prøvet, og det var jo det, der var det vigtige."*

Grethe siger, at hun tænker, at det er en fin historie. Og at den viser, at det er en god måde at gå til de der 3-årige, der selv vil bestemme. At give dem lidt tid. Lade dem være lidt i det og også vise dem nogle nye muligheder

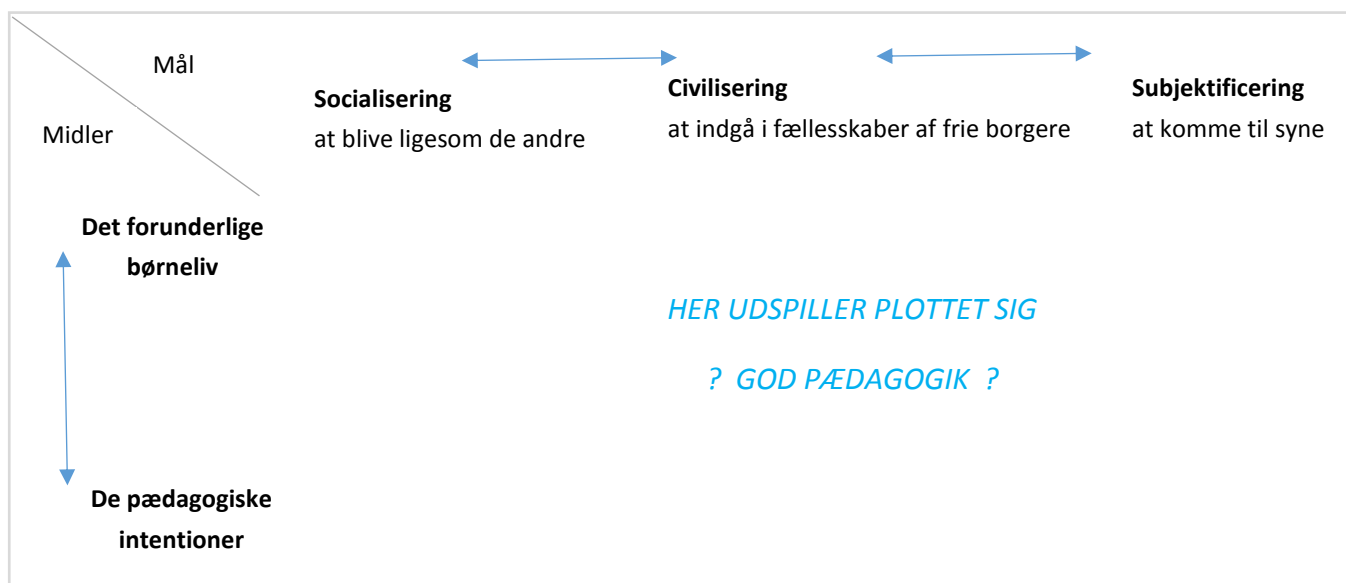
Vi taler lidt om betydningen af roen, tiden og langsommeligheden. Birthe siger, at hun tænker, at den er vigtig i det pædagogiske arbejde. At der er tid. Og det er der jo ikke altid, men hun oplever, at pædagogerne faktisk er enige om at planlægge ting – hele tiden med respekt for, at man måske skal gøre det anderledes, finde plads og lave om.

Det forunderlige børneliv er den passive pol, mens de pædagogiske intentioner udgør den aktive pol af spændingsfeltet. Også her er det sådan, at de trækker i hver sin retning, men at de samtidigt er forudsætning for hinanden: behersker man kun den ene side, svigter man børnene. Pædagogerne viser i deres fortællinger, at de ved, at det er en vanskelig balance at yde tilpas i situationen, og hvad det er, finder man først ud af, mens livet leves. Det kræver følsomhed og takt som opøves, når man fortæller, hører fortællinger, lytter til andre stemmer, og indgår i samtaler.

På næste side har vi søgt at anskueliggøre det dynamiske plotfelt i en figur.

Feltet hvori plots udvikler sig

Vi kan nu optegne det felt hvori pædagogiske plots udvikler sig:



Plottet bliver til i gennem pædagogens og barnets/børnenes bevægelser gennem dette felt. Pædagogen skal kunne indtage alle positioner, og må afstemme sin positionering efter situationen, således at den fortælling, der er ved at blive til i den virkelige verden bliver en pædagogisk fortælling, som man kan samtale om. Vil man eksplicit behandle spørgsmålet om god pædagogik, kan man mere systematisk gennemgå fortællingen, se på, hvad der skete på målfeltet, og hvad der skete på middelfeltet, og man kan eksempelvis spørge, om det kunne være ønskeligt med en anden fortælling, og hvad der skulle til for, at den måske en dag vil kunne fortælles.....

Figuren angiver, hvor komplekst det felt er, som pædagogen bevæger sig i, ligesom den illustrerer, at der ikke vil være mange pædagogiske fortællinger, der kan fortælles som en lineær eller cirkulær fortælling, hvor bevægelsen blot er fra A til B, sådan som man eksempelvis fremstiller pædagogik i den kvalitetscirkel, der introduceres som evaluerings- og planlægningsværktøj i *Master for en styrket læreplan* (Ministeriet for børn unge og ligestilling, 2016). Narrativ forståelse adskiller sig netop fra en kausal forståelse ved, at hændelsen ikke ses som noget der produceres kausalt, men som noget der sker i et plot. Plottet har sin egen logik, og man kan arbejde akkurat lige så systematisk med plots som med kvalitetscirklen.

Spørgsmålet om god pædagogik kan man eksempelvis behandle ganske jordnært ved at stille det spørgsmål, som den polske læge og pædagog Janusz Korczak stiller: *møder vi barnet halvvejs med pædagogisk takt* (Korczak, 2009). Taktbegrebet referer til middeldimensionen, pædagogisk referer til måldimensionen, og halvvejs referer til det plot, der udspiller sig. Samtidig er spørgsmålet direkte og jordnært, så enhver pædagogisk medarbejder kan tage det til sig.

8. Hvorfor fortællinger? Om projektets narrative grund

Arbejdet med fortællinger har været omdrejningspunkt for vores udforskninger af viden i spil i projektet. Pædagogernes egne fortællinger fra praksis har fungeret som et oplagt og afgørende mødested, hvor vi – pædagoger, ledere og forskere med forskellige baggrunde og perspektiver – har kunnet mødes om noget fælles (Højholt, 2005). Fortællinger engagerer, berører og involverer. De rummer en nærhed til praksis som har betydet, at vi har fået indblik i pædagogernes praksis, deres begrundelser for den og tænkning om den, og deres ofte flertydige karakter inviterer til at stille spørgsmål og søge svar. Dette kapitel handler om, hvorfor vi har valgt at arbejde med fortællinger – narrative forskningstilgange - i arbejdet med vores forskningsgåde (Clandinin, 2016), viden i spil i daginstitutionen.

Rutsjebanen

Vi sidder nogle stykker omkring rutsjebanen med en spand. Gitte står lidt derfra med Rasmus (som har cerebral parese). Han er i gang med at fortælle Gitte, at han har en rutsjebane derhjemme. Gitte opfordrer ham til at prøve vores, for han kan godt lide at rutsje. Han siger nej, men går alligevel lidt derover af. "Du kan godt selv gå Rasmus", siger Gitte. Han bevæger sig lidt igen og kommer hen til mig og får mig i hånden. "Nå, så fik du fat i én", siger Gitte. Nu var han jo nået ud i sandet, og det var svært. "Skal du ikke prøve en tur"? Han både vil og vil ikke. Han tør måske ikke helt. Jeg viser ham, hvordan han skal holde fast og vende sig. "Og så skal jeg nok stå og tage imod." Jeg viser ham, hvordan han kommer op. Og så ender det med, jeg holder ham i hånden hele vejen ned. Og da han kommer ned, siger jeg: "Skal du prøve igen"? Men nej, det skulle han ikke. Det var det. Det var en lang proces. Men han fik en tur.

Fortællingen om Rasmus på rutsjebanen er let at genkende som en pædagogisk fortælling. Ikke fordi den foregår på en legeplads i en daginstitution, men fordi den tematiserer et grundlæggende pædagogisk spørgsmål: Hvordan og hvor meget skal et barn støttes, opmuntres eller ligefrem tvinges, for at det kan tage verden til sig og blive et selvstændigt og frit menneske i den? Og hvordan kan vi vide, at vi er godt på vej mod dette mål? Fortællingen handler om det pædagogiske arbejde med at støtte en dreng i at blive menneske, at tage verden – eller mere beskedent – daginstitutionen og legepladsen til sig, og den tematiserer den tvivl og de spørgsmål, der melder sig for pædagogen i den situation. Spørgsmålene accentueres af, at Rasmus har cerebral parese, og derfor har brug for en hånd – både i bogstavelig og i overført betydning. Men hvornår bliver hånden en hjælp, og hvornår forhindrer den udvikling? Hvad er taktfuldt i denne situation, overfor netop denne dreng? Fortællingen spørger og søger svar, men den viser også, at der ikke er entydige svar at give. Der er flere stemmer i spil i fortællingen, flere former for viden: Gittes stemme, som siger "du kan godt selv gå" og betoner, at Rasmus på trods af, eller måske endda på grund af, sit handicap, har godt af den modstand, der ligger i at skulle stå på egne ben og klare tingene selv. Og der er fortællerens handling og stemme, som siger, at man skal opmuntres og have en hånd, netop for at kunne udfordres. "Nu var han jo nået ud i sandet," fortæller hun, "og det var svært." Fortællingen melder ikke noget om, hvad Rasmus oplever. Blot at han får sin tur, men ikke har lyst til endnu en. Er fortællingen en succesfortælling? Tja, det kommer an på...

Fortællinger og spørgsmålet om hvordan livet skal leves

Det er en velkendt pointe fra humanvidenskaberne og hermeneutikken, at mennesket organiserer og kommunikerer erfaringer med livet og verden gennem forståelse, og det vil ofte sige i narrativ form. Som fortolkende væsener søger og danner vi mening i en flertydig, myldrende verden ved at etablere sammenhænge og orden i begivenheder, stemninger og erfaringer, som ellers ville fremstå tilfældige og ikke-sammenhængende (Bruner, 2004, 2006; Gadamer, 2004; Riessman, 2008, p. 5). Fortællinger, og de sammenhænge mellem begivenheder, som etableres igennem dem, gør det muligt for os at orientere os, og for at fortolke og forstå både det, der er sket, og det der kan ske. De hjælper os med at finde retning i det fundamentale spørgsmål, som vi mennesker altid må stille os selv: nemlig hvordan vi skal leve livet. I svaret på det spørgsmål, gives ingen sikker viden. Der findes, skriver Frank, ingen maskine, der kan udspy svar på, hvad det er det rigtige, det gode, det sande at gøre (Frank, 2012, pp. 156–57). Menneskelivet – (og pædagogikken kunne man tilføje) - er i bund og grund et etisk og moralsk anliggende, som vi ikke kan vide os ud af. Vi er henvist til held, skriver Frank. Men vi står aldrig alene, og heldet kan kvalificeres (Frank, 2012, p. 157). Når vi træffer valg og beslutninger, læner vi os op ad narrativer, som giver orienteringspunkter i spørgsmålet om, hvad der er ret og vrang, hvad der gør en helt eller en skurk, hvad det gode er, uden at svarene behøver være entydige. I en sådan hermeneutisk forståelse af menneskelivet, kan man se fortællinger som en æstetisk praksis, der gør et socialt og kulturelt stykke arbejde. Vi er afhængige af det Clandinin kalder "stories to live by" (Clandinin, 2016, p. 146), narrativer vi lever og orienterer os efter, der binder identitet, viden og kontekst sammen.

Når vi fortæller, skaber vi individuel og kollektiv mening ved at undersøge og forbinde motiv, handling og konsekvens. Hvad enten en fortælling er skrevet af H.C. Andersen eller fortalt af pædagoger, så handler de om eventyr og deres løsninger. Langt de fleste fortællinger tager udgangspunkt i en verden – i vores tilfælde en daginstitution – hvor der sker noget, som forstyrrer, udfordrer eller ryster den sociale orden, som ellers har hersket. Denne uorden eller rystelse, som Aristoteles ville kalde peripetia, kræver et passende svar (Bruner, 2004). Og fortællingen handler så om den eller de handlinger, der skal bringe balance i tingene, og som gerne skulle føre til en forløsning i en eller anden form. En løst konflikt, en ny begyndelse, en ny erfaring, en selvoverskridelse, en forsoning med det uundgåelige, sadder but wiser, et retningskifte. For Aristoteles var det oven i købet en pointe, at enhver fortælling rummer et plot, en form for moralsk argument eller morale, der fortæller noget om det gode og det vigtige (Bruner, 2004, 2006). Det, der er værd at vide. Man kan altså se fortællingen som en universel måde at vide og kommunikere, som får betydning for vores nuværende og fremtidige handlinger, for fortælleren og lytterens forståelse og fortolkning af begivenheder (Bruner, 2004, 2006; Frank, 2012; Garro & Mattingly, 2000; Riessman, 2008, p. 3). Fortællinger kan i det perspektiv ses som en måde hvorpå vi, i æstetisk form, kan formidle komplekse menneskelige erfaringer og give dem en kulturelt genkendelig form, der gør dem håndterbare eller simpelthen mulige at leve med (Bruner, 2006; Frank, 2012; Garro & Mattingly, 2000).

I fortællingen ovenfor er peripetia, forstyrrelsen der kræver svar, skabt i en samtale med Rasmus om rutsjebaner, hvor pædagogen lokker Rasmus på både fremmed og velkendt grund, ved at foreslå ham at prøve en tur. Men hun kan se, at han både vil og ikke vil. Pædagogen ser en mulighed for at give et passende svar i form af en hjælpende hånd, sådan at han får mod på at ville. Og sådan at han kan komme til

at overvinde eller måske endda overskride sig selv. Fortællingen formidler den komplekse menneskelige erfaring – at stå midt mellem at turde og ikke turde, at kunne og ikke kunne – og den tematiserer de pædagogisk mulige svar, der, selvom de ikke er entydige, har en klar morale: Børn udvikler sig gennem den modstand, man møder, når man udfordres til at gøre noget, man måske ikke ville have gjort af sig selv. I fortællingen beskrives Rasmus som et væsen med egne erfaringer og en egen vilje, som skal respekteres. Men det er ikke en mulighed i fortællingen at understøtte Rasmus i sin ikke-lyst eller sit svigtende mod, heller ikke, eller måske netop ikke, når man som Rasmus har et handicap. Det gode og rigtige at gøre, den pædagogiske handling, bliver at give ham en håndsækning, som (måske) gør det muligt for ham at overskride sine egne begrænsninger og blive selvstændig. Men trods denne klare morale, giver fortællingen også indblik i situationens kompleksitet. Den formidler en viden om, at pædagoger godt kan have forskellige vurderinger af, hvad der skal til, for at barnet får mod på udfordringer; af hvor meget hånd der skal gives. Fortællingen formidler netop de forskellige pædagogstemmer og vurderinger, den formidler tvivlen og balancegangen mellem for meget og for lidt som et grundvilkår for det pædagogiske arbejde og gør den genkendelig. Vi får formidlet en morale. Men vi får også formidlet, at pædagogik ikke er et quick-fix, "det var en lang proces." Rasmus får sin tur, men han vil ikke have endnu en. Pædagogen må leve med at hun ikke er situationens mester, og hun må leve med tvivlen. Hun kan ikke vide, og får måske aldrig svar på, om hun gjorde det rigtige, og om hendes handlinger førte til det, hun ønskede.

Fortællinger bringer viden i spil

Fortællinger og narrative forskningstilgange har meget at tilbyde, når man som vi, interesserer sig for hvordan viden bringes i spil, konstrueres, etableres og trækkes på i hverdagslivet (Clandinin, 2016; Connelly et al., 1997; Manen, 2015, 2014; Riessman, 2008, pp. 13–14). Gennem fortællinger får vi både indblik i nogle konkrete handlinger, som udfolder sig i specifikke kontekster, men vi får også indblik i, hvordan handlingerne tillægges betydning, forstås og fortolkes. Altså i den viden, som fortællingerne på en og samme tid viser og understøtter. Som i fortællingen ovenfor, hvor vi får indblik i en viden om hjælpende hænder, som kan være for meget eller for lidt, ligesom fortællingen slår fast, at børn skal møde modstand – også den modstand, der er forbundet med at overskride sig selv, for at de kan udvikle sig. Når vi lytter til en fortælling, inviteres vi med ind i fortællerens perspektiv, men også i dens overtalende kraft, i den viden og de sandheder, som fortællingen på en og samme tid trækker på og etablerer. Vi aner, at Gitte måske ville have fortalt historien anderledes. Og at Rasmus ville det. Men det gør ikke fortællingen mindre interessant eller væsentlig.

Fortællingen har sin værdi, fordi den beretter om, men også etablerer en søgen efter retning og mening (Clandinin, 2016; Frank, 2012; Garro & Mattingly, 2000). Hvornår skal Rasmus presses lidt, sådan at han kastes ud i noget nyt? Hvornår skal han have en hånd? Og hvornår er en pædagogisk handling i grunden lykkedes?

Vi har således ikke været så optagede af fortællingernes relation eller ikke-relation til virkeligheden, af deres sandhedsværdi i forhold til, hvordan pædagogen rent faktisk har handlet i en objektiv virkelighed. Narrativ forskning bedrives af mange forskellige forskere med ligeså forskellige interesser og videnskabsteoretiske positioner. En væsentlig forskel og et stridspunkt er netop relationen mellem

fortælling og virkelighed, fortælling og handling. Hvor nogle narrative forskere lægger sig i forlængelse af Ricoeurs fænomenologi og ser fortællinger som mimetiske gengivelser af erfaringer og verden, afviser andre ideen om, at der gives en levet erfaring og verden, som kan forstås uden for narrativet (Riessman, 2008, p. 13). Bruner skriver meget rammende om diskussionerne, at: *the distinction between narrative fiction and narrative truth is nowhere as obvious as common sense and usage would have us believe* (Bruner, 1991, p. 13).

Med vores forskningsinteresse og hermeneutiske, handlingsvidenskabelige perspektiv, kan vi fint leve med denne ikke spor entydige relation mellem fortælling og virkelighed, fortælling og handling. Faktisk mener vi, at en af vores teoretiske inspirationskilder udi det narrative, sociologen Arthur Frank, har en væsentlig pointe, når han skriver, at fortællinger måske snarere afspejler, hvordan aktørerne *ønsker sig at have handlet*, end en præcis og eksakt beskrivelse af, hvad der faktisk er sket (Frank, 2012, p. 90). Grundlæggende har vi betragtet pædagogernes fortællinger som netop fortællinger, fortalt til os. De er pr. definition selektive og perspektivistiske, de udgør en særlig måde at etablere sammenhænge, at fortolke og vide på (Riessman, 2008, p. 50), men det er netop disse, der er interessante for os.

Fortællinger både vidner om óg bringer mere viden i spil

Vi har været optagede af den viden, som bringes i spil i fortællingerne og *gennem* fortællearbejdet, forstået som den mening og betydning fortællingerne bliver tillagt af pædagogerne, og ikke mindst af den pædagogiske viden og indsigt, fortællearbejdet skaber og bringer i spil. Vi søger altså at forstå pædagogernes fortællinger og handlinger i relation til hinanden, uden at reducere den ene til en dårlig kopi af den anden. Pædagogernes fortællinger er hverken simple repræsentationer af virkelige handling, eller blot en diskursiv form, "bare sprog", der er forskellig fra social handling og praksis. I vores arbejde med projektet har det konkret betydet, at vi på den ene side har betragtet pædagogernes fortællinger som empiri i traditionel videnskabelig forstand, konstrueret i en særlig kontekst og med en specifik vidensinteresse for øje. Men vi har også arbejdet med og betragtet fortællingerne som sociale handlinger, der bidrager til en vedvarende fortolkning, forhandling, forståelse og forarbejdning af en praksis, identitet og mening i arbejdet. Vi har netop også arbejdet med, og fået viden om fortællinger som en tilgang til at understøtte og vedligeholde viden i spil. I vores forskningsmæssige arbejde med fortællinger, trækker vi altså i retning af et performativt perspektiv, som er i tråd med vores handlingsvidenskabelige positioner. Fortællingerne giver indblik i et fænomen, viden i spil, men de er også formative. De skal gøre godt for noget. Vi har villet undersøge, hvordan og hvorvidt de kan bidrage til at forme pædagogernes handlinger og gøre det muligt at udforske og forstå tidligere handlinger (Clandinin, 2016; Connelly & Clandinin, 1988; Frank, 2012; Garro & Mattingly, 2000). De må gerne bidrage til at nuancere repertoiret omkring, hvordan begivenhed, handling, motiv og proces kædes sammen og potentielt kan kædes sammen. Som vi viste i kapitel 5 har det da også vist sig, at arbejdet med fortællinger kan bringe viden i spil i personalegrupperne, at fortællerummene skaber omhu og omtæksomhed, tydeliggør flerstemmighed og faglig bevidsthed om god pædagogik. Det er ikke noget, vi har fundet på, men noget vi har arbejdet med at skabe plads og rum til. Når pædagoger skal give andre indblik i deres praksis og viden, gør de det ofte i fortællingens form, og den ene fortælling griber den næste. Man skal ikke have været sammen med pædagoger ret længe, før man opdager, at fortællingerne er en integreret del af praksis og dens midlertidighed (Garro & Mattingly,

2000, p. 31; Manen, 2015, 2014). Fortællinger kan bidrage til, at pædagoger kan orientere sig og finde deres veje. Det er en god begrundelse for at skabe plads til dem og til samtalerne om dem.

Narrativ viden er social viden, en resonans der klinger med

Selvom der er stærke argumenter for at være forsigtig med hensyn til spørgsmålet om lighederne mellem fortælling og handling, så er der stærkere grunde til at fastholde, men selvfølgelig også reflektere over, deres forbindelser og slægtskab. Handlinger og narrativer er beslægtede p.g.a. menneskets socialitet og handlingers altid sociale natur (Clandinin, 2016; Frank, 2012; Garro & Mattingly, 2000; Mogensen, 2005). Når vi handler, gør vi det altid i en social og kulturel praksis, ligesom fortællinger altid fortælles i et socialt fællesskab, til et publikum. Pædagoger arbejder og handler aldrig alene. Som vi har skrevet, og pædagogernes fortællinger har vist, udøver pædagoger deres praksis i et pædagogisk ensemble, i et personalefællesskab, i en institution, en tid og et socialt rum, hvor noget kan fortælles og andet ikke kan.

Pædagogernes fortællinger, som fortællingen om Rasmus på rutsjebanen eller Anna i dukketeateret, kan for en udefrakommende synes subjektive, ubetydelige og måske ligefrem tilfældige, forstået på den måde at de er vokset ud af situationen, ud af vores efterspørgsel og søgen efter gode fortællinger. Men når man, som vi, er inspireret af et socionarrativt perspektiv, kan man se fortællinger som disse som en tilgang til at forstå og analysere forholdet mellem den enkeltes viden og handlinger og det sociale. Selvom pædagogen altid handler specifikt og situationelt, så gør hun det i en social og kulturel praksis, som har en nutid, en fremtid og en historie, der taler med i situationen, og stiller viden til rådighed i form af nogle grundlæggende narrativer, pædagogen kan trække på og improvisere over. Arthur Frank taler ligefrem om, at mennesker har en narrativ habitus, et repertoire af fortællinger, man kan trække på som en kropslig og netop handleorienteret viden og erfaring (Frank, 2012), det Bourdieu ville kalde dispositioner. Erfaring og viden er i en sådan forståelse noget, der på en og samme tid knytter sig til den enkelte pædagog og til det sociale fællesskab, hun er en del af, og som stiller nogle narrativer til rådighed. Pædagogerne i fortællingen om Rasmus handler og fortæller altså på en klangbund af institutionelle, sociale og kulturelle narrativer, som rækker ud over fortællingen selv. De klinger med og fungerer som et repertoire, som pædagogerne trækker på, lever i og med, og nogle gange også på trods af. Antropologen Carol Mattingly, der arbejder med en narrativ tilgang til at forstå menneskers måder at håndtere sygdom, skriver:

“Learning how to tell a story is a cultural matter, guided by a culture’s notions of what constitutes a proper story, who can tell what kinds of stories in what kinds of circumstances, and the like. Creating and conveying meaning through narrative is a constructive process and learned skill (Garro & Mattingly, 2000, p. 25)

I et narrativt perspektiv kan fortællingen om Rasmus på rutsjebanen ses som et vindue, der gør det muligt for os at få indblik i de fortolknings- og forståelsesrammer, som tilbyder sig i det sociale fællesskab, hvor pædagogikken udøves (Garro & Mattingly, 2000, p. 72). Altså den viden, som bringes i spil og etableres i relation til nogle specifikke narrativer, som tilbyder sig for pædagogen, der står der og skal træffe et valg, finde en måde at handle. Grundtanken i et narrativt perspektiv er netop, at menneskers fortolkninger af liv og verden nødvendigvis sker i lyset af de narrativer, der er tilgængelige i en given kultur og social kontekst

(Mogensen, 2005, p. 6). Narrativer rækker ud over det individuelle niveau, personer konstruerer fortællinger, men det gør kollektiver også (Riessman, 2008, p. 7).

At fortælle er i vores forståelse altid en relationel handling, som rummer stor kulturel resonans og fænomenologisk betydning (for resonansbegrebet se også Clandinin, 2016, s. 137; Garro & Mattingly, 2000, s. 82; Rothuizen, 2015, s. 15, 35, 83 ff). Når vi genkender fortællingen ovenfor som pædagogisk, er det fordi den rummer noget velkendt, fordi den ræsonnerer med pædagogiske fortællinger, vi kender til gennem vores egen deltagelse i pædagogiske institutioner og sammenhænge (Frank, 2012, p. 132). I et fænomenologisk perspektiv inviterer fortællingens handlinger og plot til at gå bag om de konkrete handlinger og bag om handlingens opbygning, til den viden, vi kan kalde pædagogisk, til pædagogikkens fænomenologi. Analytisk har vi således arbejdet med at forbinde og situere den viden, pædagogernes små fortællinger skaber og giver indblik i, til nogle mere almene kulturelt og socialt konstituerede fortællinger om pædagogik i daginstitutioner. For os har det været en måde at indfange, at der er noget, en pædagogisk viden og tradition, der overskrider den enkelte. Som er genkendeligt over tid og rum, men aldrig uforanderligt. Vi har kunnet få blik for, hvordan kollektiviteten, den socialt og kulturelt forankrede pædagogiske viden og tradition, manifesterer sig på i pædagogernes orienteringer, om end på meget varierende vis (Mogensen, 2005). Der er en pædagogisk resonans, en levende viden og et dynamisk plotfelt, som danner klangbund for pædagogernes måder at handle vidende, et repertoire, de kan trække på. Men fortællingen om Rasmus på legepladsen vidner også om, hvordan mening og betydning ikke er bestemt af forudgående kulturelle manuskripter eller kulturelle regler. Den vokser frem, emergerer og forhandles ud af fortællerummene og en faglig kultur, hvor improvisation værdsættes og kultiveres. I et fagligt arbejde med fortællinger vil der være en del fortællinger, der trænger sig på, fordi de i sig selv allerede er en form for samtale med den forforståelse og de fordomme, som fortælleren stødte sig på.

Vi har søgt at have blik for den levende viden som en kulturel viden, ligesom vi har søgt at finde måder, hvorpå denne kan bringes i spil og i tale på en måde, så den bliver udlagt, netop som en viden der så kan forfines og raffineres, ganske som et instrument kan stemmes. Fra antropologiske undersøgelser af narrativer og narrative tilgange ved vi, at selvom fortælling kan siges at være en universel aktivitet, så er der store lokale og globale variationer i, hvad der anses for naturlige dramaer eller gode fortællinger, strukturer og plots. Det er således en meget væsentlig pointe, at vi i vores fænomenologiske tilgang ikke har søgt efter kerner, enhed eller essens. Analytisk har vi søgt at fastholde bevægelse, det konkrete, situationelle, kontekstuelle og den flertydighed, som også er på færde i fortællingen om Rasmus på rutsjebanen. Men vi kan også se, at kulturelle forståelser af, hvad der vides, hvad der har betydning og værdi i relation til daginstitutionspraksis, kan siges at have en vis fælleshed. Og at denne fælleshed fungerer som ressource, når fortiden, nutiden og fremtiden skal gives mening (Garro & Mattingly, 2000, p. 75). Når en fortælling accepteres og autoriseres, kan den genfortælles og etableres. Den, og dens morale stabiliseres, og influerer fremtidige fortællinger (Garro & Mattingly, 2000) på godt og ondt. Der findes fortællinger, som er hjælpsomme, som støtter pædagogen i at handle vidende, og der findes fortællinger, som er farlige, og som har karakter af myter. Formålet med vores fortællerum har netop været at undersøge og finde måder at kvalificere pædagogernes liv med komplekse og polyfone perspektiver og sandheder, snarere end at finde frem til den rette og sande fortolkning.

En fortælling om hvordan vi kan udvikle vores pædagogiske faglighed

Af Anne Tillemann Søndergaard, pædagogisk leder

Der findes i forvejen mange fortællinger i vores hverdag i daginstitutioner. Vi bruger fortællinger til at sparre med vores kolleger, til at dele vores viden om børnene, og til at give forældre et indblik i vores hverdag og vores oplevelser med børnene. Det nye ved at lave fortællerum er altså ikke at arbejde med fortællinger, det nye har været systematikken og skriftligheden i arbejdet med fortællinger. I vores institution gjorde vi helt konkret det, at vi på skift havde en skriftlig fortælling til vores middagsmøder. Vi brugte fortællingerne til at se på vores egen og hinandens praksis og til at se de børn, der indgik i fortællingerne. Vi brugte fortællinger lidt på samme måde, som man kan bruge observationer. Vi brugte dem som noget fælles og konkret at tale om og tale ud fra.

Fortællingerne var meget forskellige - nogle korte, andre lange. Det var beskrivelser af små episoder i vores hverdag. Fortællingerne omhandlede både situationer, som pædagogerne var stolte over, men flere pædagoger turde også lave fortællinger om noget, som ikke var lykkedes eller noget, hvor de havde lavet en fejl.

Da vi startede med projektet, var det vigtigt for os, at arbejdet med projektet og pædagogernes fortællinger skulle være en del af den mødestruktur, vi havde i forvejen i børnehaven. Vi har mange opgaver, der fylder i hverdagen, mange, der gerne vil noget med os og får øje på opgaver, vi skal løse, så vi havde ikke brug for endnu en opgave. Konkret lagde vi fortællerum ind i hvert andet middagsmøde. Vi havde en fast ordning hvor personalet - medhjælperne lidt oftere end pædagogerne - skiftedes til at gå på legepladsen med børnene. Pædagogerne tog på skift en fortælling med til vores middagsmøder.

Tid til at få talt om børnene

Det fælles holdepunkt – middagsmødernes fortællerum - hjalp os til at sætte tempoet ned. Som pædagog handler man i en praksis, hvor der som oftest ikke er tid til at stoppe op og overveje en situation, før man handler. Fortællingen giver mulighed for at se på et lille øjeblik i lang tid og fra mange forskellige perspektiver.

Vores samtaler omkring fortællingerne handlede ofte om de børn, der var med i fortællingerne. Vi oplevede, at det giver energi, når der er tid og rum til at få talt om de enkelte børn. At få rum til at få vendt de tanker, man selv og kolleger har om et barn, giver energi og fornyet lyst til at prøve at gå til børnene på en lidt anden måde, end man plejer. Samtidig var det en lidt anden måde, vi fik talt om børnene på, end vi plejede, når vi sparrede med hinanden. Når vi arbejdede ud fra en konkret fortælling, blev vi mere præcise i vores beskrivelser. Vi brugte fortællingen til at indstille vores blik på noget fælles. Det oplevedes lidt, som om vi havde siddet og lavet en fælles observation af samspillet mellem et barn og en voksen. Vi blev mere præcise og kom dybere ned i de enkelte fortællinger.

Videndeling i praksis

Fortællingerne gjorde det nemmere for os at lære af hinanden. Når vi havde hørt en fortælling om, hvordan det lykkedes Pernille at få Matilde til selv at tage regnbukser på uden at have en lang konflikt, lå

fortællingen i vores bevidsthed. Næste gang garderoben blev uoverskuelig for Matilde, kunne vi se Pernille og fortællingen for os. Nogle gange kunne vi så bruge hinandens viden om, hvordan vi kunne hjælpe Matilde, så hun selv kunne tage sine regnbukser på. Andre gange virkede det ikke, fordi vi andre ikke er Pernille, eller fordi det var en anden dag, og som vi ved, er det ikke altid det samme, der virker hver dag. Men det gjorde os klogere, både i vores hoveder men også i vores kroppe, vi kunne se Pernille og Matilde for os, vi kunne bruge Pernilles erfaringer, og hun kunne bruge vores.

Fortællingerne breder sig

Efterfølgende bredte fortællingerne sig ud til andre dele af vores praksis. Jeg oplevede ofte, at pædagogerne gav hinanden mundtlige fortællinger. I de situationer, hvor vi plejede at give hinanden informationer om børnene, blev de nu ofte suppleret med en fortælling. Det gjorde, at pædagogernes faglige overvejelser og deres forskellige forståelser af børnene blev synlige. Det betød, at de kunne se hinandens tanker og praksis tydeligere, og at jeg kunne se dem tydeligere. Pædagogerne og deres pædagogik blev synlig både for dem selv og for hinanden. De blev også mere synlige for mig som leder. Når jeg hørte en fortælling om Martha, fik vi noget fælles foran os, som jeg kunne spørge ind til, uden at det blev pædagogens praksis, jeg satte spørgsmålstegn ved. Jeg kunne spørge ind til, hvorfor pædagogen havde tilgået Martha på netop den måde og til, om der var andre måder, vi kunne tilgå hende i den situation. Fortællingen gjorde, at vi kunne tale om den enkeltes praksis, uden det blev personligt. Vi kunne være undrende uden at være dømmende. Vi fik øje på hinandens faglighed, men også på vores egen.

Tillid og arbejdsglæde

Som pædagog kan det være vanskeligt at fortælle om det, der er svært eller det, man har brug for hjælp til. Man har kun sig selv som arbejdsredskab, og det kan have den betydning, at det let kan blive personligt eller svært, når vi forholder os til hinandens praksis. Når man arbejder med en fortælling, kigger man på det, der er beskrevet i fortællingen og ikke på den person, der er i fortællingen. Det er altså ikke hele pædagogens praksis, der lægges på bordet, men en lille episode eller en lille del af en praksis. Der er noget på bordet, vi kan tale om, ikke en person eller en pædagog, men nogle handlinger eller et brudstykke af en relation mellem en pædagog og et barn. Fortællingerne kan hjælpe os til at kunne forholde os undrende til hinandens og egen praksis uden, at det bliver til kritik. Det blev nemmere at se de kvaliteter, der fandtes hos kolleger, også i de tilfælde, hvor man ikke var enige med sin kollegaer. Det rum, vi fik skabt, betød, at tilliden i personalegruppen voksede. For os gav den faglige udvikling os arbejdsglæde, og arbejdsglæden gav os lyst til at udvikle vores faglighed. Vi fik øje på al den pædagogik, som foregår mellem vores planlagte pædagogik, som fx arbejdet med sprog, læreplanstemaer og de pædagogiske måltider. Vi fik øje på alle de pædagogiske handlinger, vi foretager hver dag, nogle bevidste, andre ubevidste. Vi fik øje på alt det særlige, vi kan som pædagoger; at handle pædagogisk.

Vores repertoire af handlemuligheder

Vi oplevede, at vi igennem vores arbejde med fortællinger fik opbygget et større repertoire af handlemuligheder. Vi brugte fortællingerne til at kvalificere vores handlinger. Vi talte om, hvorfor vi handlede, som vi gjorde i fortællingerne, hvordan vi også kunne have handlet, og vi fik delt de erfaringer, vi hver især havde med de børn, der indgik i fortællingerne. Vi dykkede ned i detaljerne på en anden måde,

end vi plejede. Vi fik eksempelvis formuleret over for os selv og hinanden, hvordan vi brugte stemmeføring, mimik, vores position i rummet osv. Historien fik liv, da vi kunne se for os, hvad vi hver især gjorde.

Fortællinger kan bruges til at forstå hinandens handlinger, fordi man får mulighed for at få talt om bevæggrundene for egne og kollegernes handlinger. Pædagogerne fortalte, at de godt vidste, hvordan deres kollegaer arbejdede, men at de ikke altid vidste, hvorfor. Når man arbejder tæt sammen, kender man udmærket de forskelligheder, der kan være i vores tilgange til børnene, men det har betydning at få mere viden om baggrunden for en kollegas handlinger. Det giver mulighed for at udvikle sig fagligt sammen. Fortællinger kan bruges som en metode til at få udvidet eget repertoire af handlemuligheder, fordi man ikke kun anvender egne erfaringer, men også kan anvende sine kollegaers. På en eller anden måde blev det klarere for os, hvad det er, vi gerne vil lægge vægt på, når vi handler; hvad det er for værdier og måder at fortolke børn og situationer, der fører til god pædagogik.

Pædagogisk ledelse

Jeg ser det som en af mine vigtigste opgaver at skabe udvikling af faglighed og kvalitet. For mig er god pædagogisk ledelse ikke at definere, hvordan den daglige praksis skal udmøntes. Pædagoger arbejder forskelligt, og børnegrupper er forskellige. God pædagogik kan ikke defineres som bestemte handlinger. Men ikke alle handlemuligheder er lige gode. Der er noget, der er bedre end andet. For mig udvikles pædagogers faglighed ikke ved, at jeg som leder fortæller pædagogerne, hvad de skal gøre. Min opgave er at få øje på og udvikle den faglighed, der er til stede, der hvor jeg er leder. Jeg skal igangsætte processer som gør, at den faglighed, som allerede findes hos pædagogerne, kommer mest muligt i spil og udvikles. Kvalitet i dagtilbud skabes i høj grad ved, at pædagoger anvender og udvikler deres faglighed i samspil med deres kollegaer og med den pædagogiske ledelse.

Jeg tror på, at den faglighed og kvalitet, der udvikles "nedefra", er stærkere end den, der pådannes "ovenfra." Efter at vi i institutionen havde arbejdet et stykke tid med VIS-projektet, gav flere af pædagogerne udtryk for, at det betød noget, at det var dem selv, der havde besluttet at deltage i projektet. Det var afgørende for dem, at både forskergruppen og jeg tillagde deres erfaringer og deres faglighed værdi. Jeg er overbevist om, at dette udgangspunkt havde betydning for det store engagement, pædagogerne i Institutionen lagde i arbejdet med VIS. Det er min oplevelse, at det betød meget for pædagogerne, at de vidste, at jeg havde tillid dem. Tillid til, at det var dem, der vidste mest om den daglige pædagogik og om den konkrete børnegruppe, der var i institutionen netop på det tidspunkt. De var de daglige eksperter, mens jeg var der som leder til at sætte rammerne og til at skabe rum for, at de kunne anvende og udvikle deres faglighed.

Hvordan bliver vi dygtige praktikere

Dygtige pædagoger er ikke blot dygtige teoretikere, men i høj grad dygtige praktikere. Faglighed er ikke blot teorier, værdier eller metoder, men også evnen eller kompetencen til at kunne handle pædagogisk. Vi har sjældent tid til at forberede os, vi må kunne handle pædagogisk uden af have tiden til at tænke over, hvordan vi skal handle, vi skal dagen igennem handle hurtigt og handle klogt.

For mig er det afgørende, at vi får mere viden om, hvordan man kan understøtte udviklingen af dygtige praktikere. Vi ved, at det er vigtigt, at vi bliver ved med at opsøge ny faglig viden, og vi ved, at vi skal bruge den nyeste viden indenfor vores fag. Men hvordan udvikler vi os som praktikere? Hvordan kan jeg som pædagogisk leder skabe en ramme, hvor pædagoger udvikler deres evne til at handle pædagogisk. Vores børn er forskellige, og relationer er komplekse, der findes ikke blot én pædagogisk måde at handle på. Vi er nødt til at have et repertoire af handlemuligheder, således at vi kan agere pædagogisk på forskellige måder i vores møde med forskellige børn i forskellige situationer. Og fortællinger er en god vej til at komme til på sporet af faglighed og god pædagogik.

Oversigt over de anvendte fortællinger

Lars Damborg Fortæller	1
På gyngende grund	27
Formiddag på legepladsen	34
Grænseoverskridelse	37
At dele med andre	40
Ærteposen	48
Man skal lære at gå i børnehave	51
At rumme	55
Nye turmakkere	58
Kælkebakken	59
Jonathans skal-opgave	64
Stillespisning med Tina	69
Bamsetegninger	70
Male med mudder og vaske hår i sand	71
Bruno's brenbrækkerbjerg	80
Problemer ved gyngen	81
Øje for øje	82
Sprogvurdering	84
Under sneen	84
Maj bestemmer selv	85
Rutsjebanen	88
Anne Tillemans fortælling om udvikling af pædagogisk faglighed	94

Litteratur

- Adamson, J. W. (1922). *The Educational Writings of John Locke*. (J. W. Adamson, Ed.). Cambridge: University Press.
- Ahrenkiel, A., & Krejsler, J. B. (2013). Introduktion. Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession. In A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (Eds.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession* (1st ed.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, L., Sommer, F., & Warring, N. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed* (1. udgave). Frederiksberg: Frydenlund.
- Andersen, H. C. (1992). *Eventyr og historier, bind 4*. København: Gyldendals bogklubber.
- Aristoteles. (1998). *Nikomachische Ethik VI*. (H.-G. Gadamer, Ed.). Frankfurt am Main: Klostermann.
- Aristoteles. (2000). *Etikken*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.
- Aristoteles. (2004). *Poetikken*. (N. Henningsen, Ed.). Frederiksberg: DET lille FORLAG.
- Bae, B. (2012). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforusete*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bagger, H. (1891). *Den danske børnehvehåndbog for Hjemmet, sylet og Smaabørnsskolen*. København: N.C. Roms Forlagsforretning.
- Bagger, H. & S. (1885). *Den danske børnehave. Bemærkninger om smaa børns opdragelse og undervisning*. København: Marius Møllers Forlag.
- Barthes, R. (2012). *Mythologies*. New York: Hill and Wang.
- Bernstein, R. (1983). *Beyond objectivism and relativism. Science, hermeneutics and practice*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus: Klim.
- Biesta, G. (2012). The Educational Significance of the Experience of Resistance: Schooling and the Dialogue between Child and World. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 1(92–103).
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015a). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom, and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on teacher education*.
- Biesta, G. (2015b). Hvad skal vi stille op med børnene? Om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden. In J. Klitmøller & D. Sommer (Eds.), *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2015c). Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), 665–679. <http://doi.org/10.1111/edth.12141>
- Biesta, G. (2015d). The duty to resist: Redefining the basics for today's schools 1. *RoSE -Research on Steiner Education*, 6, 1–11. Retrieved from www.rosejournal.com
- Biesta, G. (2016a). Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education*, 14(2), 194–210. <http://doi.org/10.1177/1478210315613900>

- Biesta, G. (2016b). Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world. *Journal of Educational Administration and History*, 48(2), 183–192.
<http://doi.org/10.1080/00220620.2016.1144580>
- Biesta, G., & Säfström, C. A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540–547.
<http://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>
- Bollnow, O. F. (1986). Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Pädagogik. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 32(5), 719–741.
- Bollnow, O. F. (1989). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik. In *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet* (pp. 53–70). Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing.
- Brooks, P. (1992). *Reading for the Plot*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
<http://doi.org/10.1086/448619>
- Bruner, J. (2004). *At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet*. København: Alinea.
- Bruner, J. (2006). Culture, Mind, and Narrative. In M. Hermansen (Ed.), *Narrative, Learning and Culture*. Copenhagen: New Social Science Monographs.
- BUPL. (2006). *Viden og vilje i pædagogers arbejde*. (J. S. E. Christensen, Anders W.; Krab, Ed.). København.
- Center for børnesprog. (n.d.). Vi lærer sprog. Retrieved from
http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/C_Boernesprog/Forskningsprojekter/Vi+lærer+sprog
- Cesare, D. di. (2009). *Gadamer. Ein Philosophisches Porträt*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Christensen, A. R. (2016a). Dagtilbud skal ikke være førskoler. Retrieved from <http://www.via.dk/om-via/presse/artikler/dagtilbud-skal-ikke-vaere-foerskoler>
- Christensen, A. R. (2016b, August 4). Når læringsfrygten tager overhånd. *Information*. Retrieved from https://www.information.dk/debat/2016/08/naar-laeringsfrygten-tager-overhaand?lst_cntrb
- Clandinin, J. (2016). *Engaging in Narrative Inquiry*. London: Routledge.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & Ming Fang He. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665–674.
[http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00014-0](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00014-0)
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2016a). *0-2-årige børns læring. Tæt på læringsorienterede arbejde i dagtilbud*.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2016b). *Kortlægning af viden om god organisering af læringsmiljøer*.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2016c). *Organisering af et godt læringsmiljø*. Retrieved from <https://www.eva.dk/projekter/...organisering-af...i.../organisering...godt.../download%0A%0A>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Kvalitet i dagtilbud - pointer fra forskning*. København. Retrieved from <https://www.eva.dk/projekter/2016/forstaelse-og-maling-af-kvalitet-i-dagtilbud/hent-udgivelser/kvalitet-i-dagtilbud-pointer-fra-forskning/view>

- Dencik, L. (1992). Modstandens pædagogik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 158–166.
- Egelund, N., Hansen, O., & Csonka, A. (2012). Fremtidens dagtilbud: pejlemærker fra Task Force om fremtidens dagtilbud. Retrieved from <http://forskningsbasen.deff.dk/Share.external?sp=Sfe73a726-6d0d-4967-a7ba-55d53ac66f5f&sp=Sau>
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3. <http://doi.org/10.2307/1167381>
- Frank, A. W. (2012). *Letting stories breathe - a socio-narratology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gadamer, H.-G. (2000). *Erziehung ist sich Erziehen*. Heidelberg: Kupferberg Verlag.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Aarhus: Systime Academic.
- Garro, L. C., & Mattingly, C. (2000). Narrative as Construct and Construction. *Narrative and the Cultural Construction of Illness and Healing*, (29), 1–49. <http://doi.org/10.1525/california/9780520218246.001.0001>
- Gilliam, Laura; Guløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Grosrichard, A. (1983). Le prince saisi par la philosophie. *Ornicar*, (26/27).
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. a. (2008). Narrative Ethnography. *Handbook of Emergent Methods*, 241–264.
- Gulløv, E., & Bundgaard, H. (2005). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Herbart, J. F. (1986). Die erste Vorlesung über Pädagogik: Pädagogischer Takt und das Theorie – Praxis – Problem. In D. Benner (Ed.), *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik* (pp. 241–245). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Højholt, C. (2005). *Forældresamarbejde: forskning i fællesskab*. Dansk Psykologisk Forlag.
- James, Allison & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. New York and London: RoutledgeFalmer.
- Jerlang, E. (2011). *Myndiggørelse i den professionelle praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, H. H. (2015). Sprog som legetøj. In H. H. Jørgensen (Ed.), *Sprog som værktøj og legetøj*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, H. H., & Tuft, K. (n.d.). *Forskrifter for god pædagogik. Om viden, fagsprog og forskningsmetoder i pædagogers profession*. København: Akademisk Forlag.
- Kalliala, M. (2006). *Play Culture in a Changing World*. Maidenead: Open University Press.
- Kant, I. (1965). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburg: Felix Meiner.
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Kaspersen, Lars Bo; Nørgaard, J. (2015). *Ledelseskriser i konkurrencestaten*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Kierkegaard, S. (1843). Journalen JJ:167. Retrieved April 26, 2017, from <http://sks.dk/JJ/txt.xml>

- Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik Tradition* (pp. 85–108). New York and London: Routledge.
- Kommunernes Landsforening (KL). (2017). *Godt på vej - Dagtilbuddets betydning*. Retrieved from https://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_81109/cf_202/Godt_p-vej_-_Dagtilbuddets_betydning.PDF
- Korczak, J. (2009). *The child's right to respect. Janusz Korczak's legacy Lectures on today's challenges for children*. (Office of the Commissioner for Human Rights, Ed.). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved from http://www.coe.int/t/commissioner/source/prems/PublicationKorczak_en.pdf
- Kukkonen, K. (2014). Plot. In J. C. Meister (Ed.), *The living handbook of narratology* (on line op). Hamburg: Interdisciplinary Center for Narratology, University of Hamburg. Retrieved from <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/plot>
- Lennon, J. (1980). Beautiful Boy. In *Double Fantasy*. AllMusic. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Lt3IOdDE5iA>
- Liberg, U. (1998). *Pædagogiske tænkere. Et tekstudvalg*. Aabyhøj: Hans Reitzels Forlag.
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education ? *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 9–24.
- Løvlie, L. (2015). Herbart om opdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk Tidsskrift for Pædagogikk Og Kritik*, 1(1), 1–11.
- Manen, M. van. (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Manen, M. von. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research aand writing*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Om sprogets fænomenologi*. Humlebæk: Rhodos.
- Ministeriet for børn unge og ligestilling. (2016). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*. København. Retrieved from <http://socialministeriet.dk/media/18433/master-for-en-styrket-paedagoiske-laereplan.pdf>
- Mogensen, H. O. (2005). Indledning: Det narrative omdrejningspunkt. *Tidsskrift for Forskning I Sygdom Og Samfund*, 2(2).
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Mors, N. (2015). Sprogstimulering. In H. H. Jørgensen (Ed.), *Sprog som værktøj og legetøj*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Odense: Odense Universitets Forlag.
- Oelkers, J. (1994). Influence and development: two basic paradigms of education. *Studies in Philosophy and Education*, 13, 91–109.
- Oettingen, A. Von. (2016). *Almen didaktik - mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reitzel.
- Oettingen, A. von. (2011). *Almen Pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal.

- Olsen, A. K. (2017). Vuggestuebørn skal ikke intervaltræne bogstaver og tal. *Altinget.dk*. Retrieved from <http://www.alinget.dk/social/artikel/ucc-vuggestueboern-skal-ikke-intervaltraene-bogstaver-og-tal>
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Pettersvold, M. (2016). Demokrati i barnhagen med programmer på arbeid. En analyse og kritisk diskusjon av metoden dialogisk lesing. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*.
- Rambøl Management Consulting. (n.d.). Fremtidens dagtilbud. Retrieved May 1, 2017, from <http://www.fremtidensdagtilbud.info/den-paedagogiske-model>
- Regeringen. (2017). *Stærke dagtilbud. Alle børn skal med i fællesskabet*. København. Retrieved from http://socialministeriet.dk/media/18631/staerke-dagtilbud_publication.pdf
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE Publications, Inc.
- Rifbjerg, S. (1969). *Børnepsykologi og opdragelse*. København: Folkeuniversitetsforlaget.
- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. Aarhus University, DPU. Retrieved from <https://viauc.academia.edu/janjaaprothuizen>
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. In B. S. Hensum, M. Pettersvold, & S. Østrem (Eds.), *Profesjon og kritikk*. Oslo.
- Rousseau, J. J. (1997). *Émile, eller om opdragelsen*. København: Borgens forlag.
- Schein, E. H. (2000). *Organisationskultur og ledelse*. København: Valmuen.
- Schleiermacher, F. (1969). Über die Theorie der Erziehung. In F. Nicolin (Ed.), *Pädagogik als Wissenschaft* (pp. 6–17). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmidt, C. (2013). Vidensudveksling og daginstitutionsarbejde sat på manual. - Vidensformer og anvendelse af viden i kontekst. In A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (Eds.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession* (1st ed.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Schmied-Kowarzik, W. (2008). *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*. (H. Eidam & W. Schmied-Kowarzik, Eds.). Kassel: Kassel University Press. Retrieved from <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2008062622228/1/SchmiedKowarzikTheoriePraxisPaedagogik.pdf>
- Slaby, J. (2017). Ontology, ontological difference, ontological. In *The Heidegger Lexicon* (M. Wrathal). Cambridge University Press.
- Socialstyrelsen. (2010). Sprogpakken.
- Sommer, D. (2015). Tidlig i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring i daginstitutionen. In D. Klitmøller, Jakob & Sommer (Ed.), *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Statsministeriet. (2003). Statsminister Anders Fogh Rasmussens åbningstale ved folketinget 2003. Retrieved April 28, 2017, from http://www.stm.dk/_p_7446.html
- Taylor, C. (1989). *Sources of The Self. The making of modern identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Togsverd, L. (2015). *Da "kvaliteten" kom til småbørnsinstitutionerne Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Roskilde Universitet.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2016). *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. København: Samfundslitteratur.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2017). Pædagogisk ledelse, pædagogisk faglighed og etik. In M. Nielsen (Ed.), *Pædagogers etik. I relationen, professionen og samfundet*. København: BUPL.
- Tuft, K. (2014). *Pædagogik og etik*. København: Akademisk Forlag.
- Tuft, K. (2017). Pædagogik - Opdragelse. Frihed og demokrati. Kausalitet og totaliserende elementer. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse, 1(2 (in press))*.
- Wang, C. (2010, May). Pædagoger famler i blinde. *Politiken*.
- Weisskopf, T. (1970). *Immanuel Kant und die Pädagogik*. (H. A. Salmony, Ed.) (Basler Bei). Zürich: EVZ Verlag, Editio Academica.
- Wiedemann, F. (2016). *Send mere ledelse. En analyse af Ledersamfundets konsekvenser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Willig, R. (2009). *Umyndiggørelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2006). *Ska vi lege? Leg, identitet og fællesskab i børnehaven*. København: Frydenlund.
- Zuern, J. D. (2016). Aristotle: Poetics. Retrieved February 20, 2017, from <http://www.english.hawaii.edu/criticalink/aristotle/gloss/gloss9.html>
- Øksnes, Maria; Samuelsen, M. (2017). "Nej, jeg gør det på min måde!". Motstand i barnehagen. In *Motstand*. Oslo: Capellen Damm.
- Øksnes, M. (2013). Bare for moro. *Gjallerhorn, 17*.
- Øksnes, M., & Samuelsen, M. (2017). The encounter with resistance is an existential matter. Interview with Gert Biesta. In *Motstand*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.