

# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 63 2019 • Årgang 36 • ISSN online 2446-0648 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Bjarke Schjødt Larsen & Herdis Toft

## Han slår!

### – børnehavebørns fortælling om konflikter

#### Resumé

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

#### Nøgleord:

*praksisfortælling; konflikt; emplotment; leg; børneperspektiv*

### Fortælling 1

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

*Hans: – Sebastian har taget min lastbil.*

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

*Hans: – Nej.*

*Mig: – Gå lige hen og gør det.*

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

*Mig: – Hej Sebastian. Hvad sker der?*

*Sebastian: – Jeg fandt lastbilen!*

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

*Sebastian: – Den stod her helt alene.*

*Mig: – Okay. Hans, er det rigtigt?*

*Hans sidder med ryggen til og taler meget lavt.*

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

*Hans vender sig modvilligt.*

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

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

*En anden dreng, Isak, kommer forbi.*

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

*Hans virker lidt forvirret.*

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

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

### Introduktion

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

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

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

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

## Fortælling 2

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

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

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

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

*Malte: – Det er fordi, jeg skal træne!*

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

*Malte: – Nøh ...*

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

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

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

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

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

## Praksisfortællinger

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

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

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

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

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

### Fortælling 3

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

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

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

*Jeg ser rundt på legepladsen og finder Magnus.*

*Mig: – Magnus, kom lige herhen!*

*Magnus kommer lidt forsigtigt hen.*

*Magnus: – Jeg har lånt den af Isak.*

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

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

*Karla: – Ja!*

*Magnus: – Nej, det er Isaks!*

*Mig: – Så må vi lige have fat i Isak.*

*Jeg ser rundt efter Isak. Han står ved rutsjebanen.*

*Mig: – Isak, kom lige.*

*Isak kommer hen.*

*Isak: – Ja?*

*Mig: – Er det din kniv?*

*Isak nikker.*

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

*Isak nikker igen.*

*Magnus: – Og så lånte jeg den af Isak.*

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

Mig: – Men så er det jo også Isaks?

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

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

Karla brummer frustreret.

Karla: – Hmm.

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

Magnus og Isak nikker. Karla følger lidt efter med.

### Metode og analysestrategi

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

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

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

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

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

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

#### Fortælling 4

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

*Henry: – Naja har taget vores gyng.*

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

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

*Mig: – Hov, I skal da gå med.*

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

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

*Hun ignorerer mig.*

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

*Sigrid sidder på en anden gynge.*

*Sigrid:– Det har hun også.*

*Mig:– Nå, der er advokat på.*

*Jeg smiler.*

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

*Naja: – Jamen jeg ville gerne gynge!*

*Henry: – Men vi havde gyngen.*

*Naja: – I sad ikke på den!*

*Jeg ser på Henry.*

*Henry:– Jeg stod ved siden af.*

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

*(Vi har lige leget stoleleg til rytmik)*

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

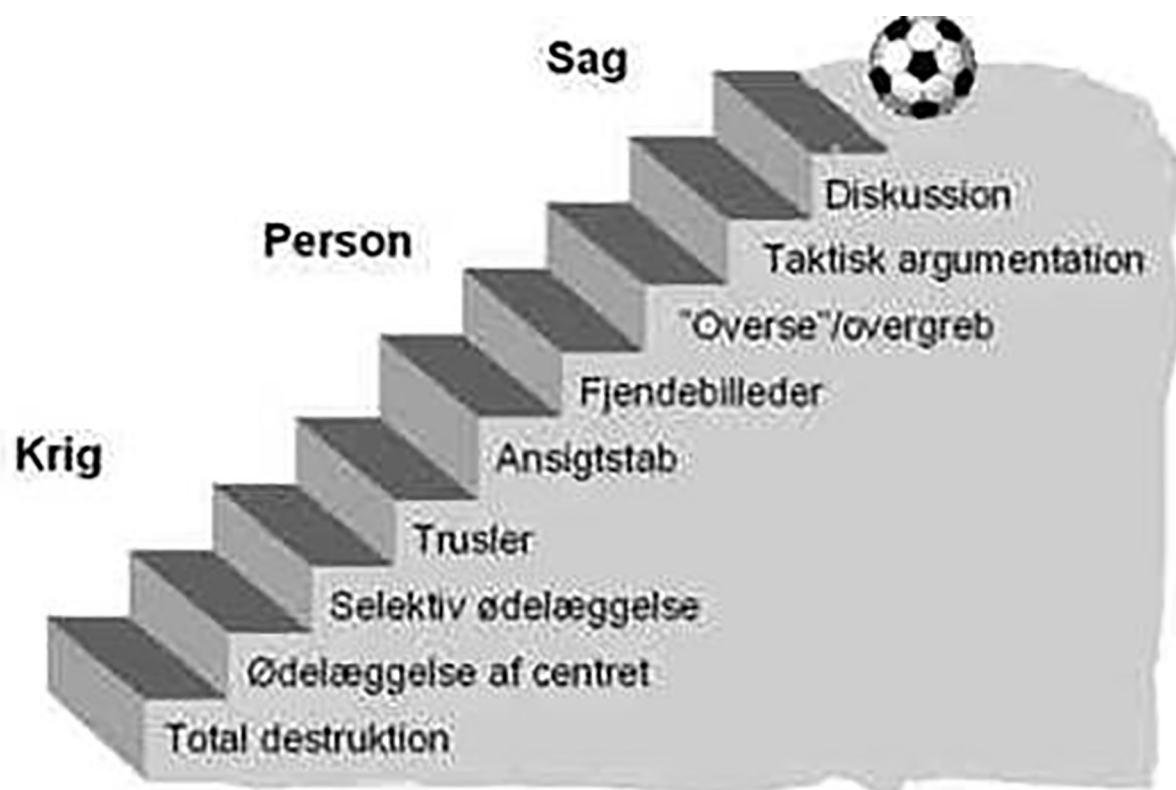
*Naja trækker på læben.*

*Naja:– Okay.*

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

### Konflikter

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



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

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

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



### Konflikttrin i de 10 fortællinger

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

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

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

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

## Fortælling 5

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

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

*Mig: – Hvad sker der?*

*Iris: – Jeg skal bruge dem til et kaninbur!*

*Lasse aser og maser videre med kasserne.*

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

*Iris sætter kasserne ned.*

*Lasse: – Det er mit cirkus.*

*Jeg ser på Iris.*

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

*Iris nikker, og løfter dem igen.*

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

*Hun sætter dem ned igen. Utålmodigt.*

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

*Lasse nikker og ser så på kasserne.*

*Lasse: – Men jeg skal bygge noget.*

*Mig: – Der er jo 5 andre kasser også.*

*Lasse: – Dem skal jeg ikke bruge.*

*Mig: – Det er jo de samme kasser.*

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

## Fra krøniker til historier

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Fortælling 6

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

*Magnus: – Hans nev mig her!*

*Magnus viser mig et gammelt mærke nær øjet.*

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

*Jeg finder Hans på legepladsen.*

*Mig: – Hans, kom lige herhen.*

*Hans: – Jeg legede bare.*

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

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

*Mig: – Så han ud som om?*

*Hans: – Ja.*

*Mig: – Men skal man så nive?*

*Hans: – Jeg nev ikke.*

*Mig: – Hvad gjorde du så?*

*Hans: – Jeg svingede bare med armen.*

*Mig: – Mod Magnus?*

*Hans: – Nej, han kom bare.*

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

*Hans: – Mhm.*

*Mig: – Magnus, hvad siger du?*

*Magnus: – Han nev mig.*

*Mig: – Men svingede han med armen?*

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

*Mig: – Det mærke er gammelt, Magnus.*

*Jeg vender mig mod Hans.*

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

*Hans: – Det kunne jeg bare.*

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

*Mig: – Nu trækker du dig, Hans.*

*Han sukker og går hen til os igen.*

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

*Hans går hen foran Magnus.*

*Hans: – Undskyld.*

*Hans ser afventende på Magnus.*

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

*Hans: – Undskyld?*

*Mig: – Hvorfor det?*

*Hans: – Fordi, det synes jeg.*

*Mig: – Hvorfor sagde du undskyld?*

*Hans: – Det gjorde jeg bare.*

### Fortællerrollen

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

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

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

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

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

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

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

### Fortælling 7

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

*Mig: – Hvad er der sket?*

*Lily: – Det var Viktor!*

*Mig: – Ej, det var ikke så godt.*

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

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

*Lily: – Det var Viktor!*

*Mig:– Hvad gjorde Viktor?*

*Lily ser mod døren.*

*Lily:– Han slog.*

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

*Lily nikker.*

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

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

*Han stopper op på cyklen.*

*Mig:– Lily siger at du slog hende?*

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

*Viktor:– Det gjorde jeg ikke.*

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

*Irma: – Ja, hun faldt på cyklen.*

### Hvad foregår der her?

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

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

### Fortælling 8

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

*AS-mor: – Hvad har du så lavet i dag?*

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

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

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

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

*Hun trækker på skuldrene.*

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

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

*Jeg forklarer Viktor's situation, og at vi har ham under opsyn.*

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

### Emplotment

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

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

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

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

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

### Fortælling 9

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

*Bertram: – Kør hurtigere!*

*Alberte: – Jaja!*

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

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

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

*Viktor: – DET MÅ MAN IKKE!*

*Mig: – Viktor, hvad sker der?*

*Viktor: – Han væltede Alberte!*

*Den knyttede næve dirrer stadig.*

*Bertram: – Viktor slog mig!*

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

*Jeg peger på Viktors hånd.*

*Viktor sænker den, men har den stadig knyttet.*

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

*Mig: – Det har du ret i.*

*Bertram: – Man må heller ikke slå!*

*Viktor: – Jeg slog heller ikke!*

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

*Viktor: – Han kørte ind i Alberte!*

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

*Bertram: – Men man må faktisk heller ikke slå!*

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



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

*Viktor er ved at blive meget frustreret nu.*

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

*Viktor nikker, og går hen for at hjælpe Alberte.*

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

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

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

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

## Fortælling 10

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

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

*Christian råber tilbage, men lyder ikke vred:*

*Christian: – Nej!*

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

*Christian: – Næh?*

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

*Christian lyder forurettet:*

*Christian: – Vi skændtes altså ikke!*

*Mette: – Nå.*

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

## Krøniker i klammeri med historier

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

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

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

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

### Børns monomyter og modnarrativer

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

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

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

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

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

### Konklusion

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

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

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

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

## Litteratur

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

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

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

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

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

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

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

#### Om forfatterne

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

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