

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 67 2023 • Årgang 39 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Helle Hovgaard Jørgensen og Mona Pagaard Nielsen

Fortællekraft og legekraft

– Materialer, aktørskab og lytning i *LegeKunst*-forløb

Resumé

Leg er børns primære praksisform og fortællingen en del af legens råstof. I pædagogisk praksis er der samtidig fokus på børns perspektiver, børns stemmer og børns 'spor'. Her vil vi derfor undersøge, hvordan voksnes viden om leg og legens dialogiske fortællekraft kan styrke børns aktørskab – og omvendt, hvordan børn via deres tilstedeværelse og praksis har indflydelse på og påvirker fortællingen, og hvilke konsekvenser det har for legen, der leges. Med aktionsforskning som metodisk ramme og inspireret af et sociomaterielt perspektiv analyserer vi, hvordan børns aktørskab kommer til udtryk i et konkret samspil mellem de givne materialer, de voksnes rammesætning og børnenes egne handlinger for at komme nærmere på en forståelse af, hvordan børns aktørskab kan bidrage til legekraft og fortællekraft.

Nøgleord

leg; fortælling; børns aktørskab; emergent lytning

Indledning

Det hele begyndte egentlig med en fortælling om to bamser, Bo Bamsebjørn og Pia Pandabjørn, som pædagoger i Børnehuset havde fundet på i samarbejde med kulturformidleren i *Legekunst*-forløbet, idet de drømte om at skabe en udendørs leg sammen med børnene, hvor oplevelser med Bo og Pia kunne blive den røde tråd i børnenes institutionsliv. De voksne havde forestillet sig Bo og Pia som hovedpersoner i legene på legepladsen, men to andre figurer – Storetyv og Lilletyv – stjal imidlertid bogstaveligt talt billedet undervejs i *Legekunst*-forløbet.

Kulturformidler (K) på legepladsen: Hvordan kan man fange tyvene?

Barn (B)2: Man kan bare tage hånden frem og....

B3: Tage en rive og slå tyven.

B4: En flyver (ser en flyver i luften).

K: Kan der være en flyver med i fælden?

Pædagog (P): Neej (smiler, rynker på næsen og ryster på hovedet).

B1: Så kommer der en politi og fanger dem. Og så skal de i fængsel.

P: Nu tror jeg, vi har en plan, hvis vi kan lave fælder.

Ovenstående citat stammer fra et feltarbejde udført i forbindelse med et *Legekunst*-forløb i den integrerede institution Børnehuset. Det er et eksempel på, hvordan voksne lytter og udvælger 'materiale' til den fortælling, der skal sættes i gang. Det er tydeligt, at børnene tager imod invitationen ved at komme med mere eller mindre brutale bud på, hvordan man fanger tyve: *Man kan bare tage hånden frem* eller *tage en rive og slå dem*. Børnene kommer med flere bud, også ét, der er ude af kontekst om flyveren, men de fleste 'lukkes ned'. Den voksne beslutter, hvad der skal ske. Der skal laves fælder. Det modtages med begejstring af børnene, og en fortælling om politi og tyve bliver det *stof*, der indgår i legen.

I denne artikel undersøger vi, hvordan voksne rammesætter børns leg ved hjælp af fortællinger og materialer og hvilke mulighedsrum, det skaber for børns *aktørskab* (Bergnehr, 2019). Vi observerer, hvordan børn via deres tilstedeværelse og praksis får indflydelse på og påvirker fortællingen, og hvilke konsekvenser det har for legen, der leges. I pædagogisk praksis er der en generel interesse for *at følge børns spor* (Cecchin, 2019), inddrage børns stemmer og arbejde med et børneperspektiv (Warming, 2019). Det er imidlertid ikke så ligetil at følge børns spor og lytte til deres stemmer, eftersom pædagogisk praksis præsenterer et polyfonisk virvar af stemmer og spor. Der skal lyttes på en lidt anden måde end sædvanligt. Med (Davies, 2016) introducerer vi derfor *emergent lytning* som en proces, hvor det at lytte kommer til at spille en vigtig rolle.

Vi retter altså opmærksomheden mod legen som en kulturel praksis, børn deltager i sammen med andre. I legen er vi stemt for hinanden og siger JA til ideer og til det forhåndenværende materiale, herunder fortællinger, der kan tænkes at indgå i legen. Vi trækker på socio-materielle typer af tænkning, dvs. vi forstår materialer som 'placeret' i det sociale og ser dermed både børn og voksne sammenvævet (entangled) i en bredere forestilling om pædagogik, hvor både metoder, formål, værdier og kontekst indgår (Fawns, 2022; Sørensen, 2009). Med materialer menes ikke kun fysiske genstande, men også kombinationen af materialer såsom genstande, legeformler, ideer, regler, sprog, forestillinger og steder som ude, inde, under himlen, på jorden. Eller hvad Mouritsen (Mouritsen, 1996) under ét definerer som det *råstof*, der er

brug for, når der leges, og som tilbyder de muligheder, der giver mening til legen (Skovbjerg, 2020). Legens udveksling med det til enhver tid tilgængelige råstof understreger legens åbenhed og dialogiske væsen (Jørgensen, 2020). Når barnet i citatet ovenfor tilsyneladende ude af kontekst nævner *en flyver*, hænger det både sammen med logikken i den pædagogiske aktivitet, hvor voksne stiller spørgsmål, som børn forventes at svare på, samt at legen foregår udenfor under himlen, hvor der rent faktisk er en flyvemaskine.

Perspektivet på leg er inspireret af Skovbjergs stemningsperspektiv (Skovbjerg, 2020), hvor *legepraksisser* defineres som det, vi *gør* i legen for at blive stemt for leg, mens *legestemning* er den særlige tilstand, vi er i, når vi leger. Vi tilføjer her endnu et begreb til det vi *gør*, når vi leger, nemlig *legekvaliteter*, som er de helt konkrete handlinger, der udøves og som holder legen i gang (Skovbjerg & Jørgensen, 2021). Som råstof i legen indgår også et righoldigt sprog. Det hvirvles ind og ud af leg og skaber fortællinger og mere leg. Vi forstår den sproglige dimension ved det legende som en *dialogisk heteroglot polyfoni* inspireret af Bakhtin (Bakhtin, 1981). Det betyder, at mange forskelligartede stemmer er i dialog med hinanden i leg.

Vores undersøgelse viser, hvordan voksnes emergente lytning kan styrke lege- og fortællekraften. Forankret i et sociomaterielt perspektiv samt kulturteoretisk inspirerede tilgange til leg og fortællinger demonstrerer vores undersøgelse, at leg bliver til i intraaktioner mellem voksne, børn, fortællinger og materialitet (råstof), og vi bidrager således til at udvikle forståelsen af samspillet mellem emergent lytning og børns aktørskab.

Der er tale om et aktionsforskningsforløb (Jensen, 2019), hvor etnografisk feltarbejde har dannet grundlag for generering af et omfangsrigt empirisk materiale (Gulløv & Skreland, 2016). Feltarbejdet er gennemført med deltagerobservationer, uformelle samtaler og interviews (Charmaz, 2014). Vi har kortlagt forløbet initialt for både humane og non-humane elementer, fokuseret kortlægningen og fundet tre knudepunkter, der træder frem i materialet (Clarke, 2003).

I det følgende præsenterer vi vores teoretiske ramme for artiklen. Dernæst redegør vi for de metodiske konsekvenser af at arbejde med aktionsforskning i et sociomaterielt perspektiv. Analysestrategien er situationsanalyse og falder i to dele. Til sidst diskuterer vi, hvordan børns aktørskab og emergent lytning kan bidrage til legekraft og fortællekraft.

Meget finder sted på samme tid – teoretisk ramme

I det empiriske materiale er udtryk som at »...lytte til børns stemme« og »...følge børns spor« samt begrebet børneperspektiv hyppigt brugt. Pædagogerne refererer til børns 'spor' som tegn for noget, barnet er særlig optaget af (Cecchin, 2019). At kunne følge børnenes spor opfattes af pædagogerne som deres fornemste opgave, hvilket i nærværende undersøgelse synes at stå uimodsagt.

Børneperspektiv beskrives af Warming som en populær, men flydende betegnelse, der forholdsvis upræcist peger på, at børns perspektiver på »verden« skal inddrages (Warming, 2019). I den forbindelse konstaterer Bergnehr, at børns perspektiv, børneperspektiv og nærliggende begreber som børns stemme, indflydelse og kompetencer traditionelt positionerer børn som passive, beroende på voksenverdenens tolkninger og forståelse (Bergnehr, 2019). Men eftersom børn ligesom voksne er både handlekraftige og sårbare, argumenterer hun for at forstå børneperspektiv som et fokus på *børns aktørskab*, der undersøger børns reelle

indflydelse på beslutninger og handlinger i sociale situationer samt deres direkte og indirekte *påvirkning* på andre og den verden, der omgiver dem.

At give stemme til børnene på deres egne præmisser fordrer ifølge Davies *emergent listening*, altså at lytte efter det, vi ikke umiddelbart forstår eller synes er relevant i sammenhængen; også det uformulerede eller ikke færdig-tænkte, som formidles uforståeligt eller usammenhængende (Warming, 2019; Davies, 2016). Det adskiller sig således fra 'at lytte som sædvanligt', hvor vi forsøger at forstå det, der bliver sagt, på baggrund af vores egen forforståelse, som dermed kommer til at styre, hvad vi verbalt og nonverbalt inviterer til, sorterer og lukker ned for (Davies, 2016). Emergent lytning kan med andre ord være et redskab, pædagoger kan bruge til refleksioner.




Meget finder således sted på samme tid i dette felt, som er under vores lup. Her trækker vi på litteraturforskeren Mikhail Bakhtin, der ser *det dialogiske* som den karakteristiske epistemologiske modus i en verden domineret af heteroglossia: »*Everything means, is understood, as a part of a greater whole – there is a constant interaction between meanings, all of which have the potential of conditioning others*« (Bakhtin, 1981: 426). Den konstante intraaktion mellem meninger, som alle potentielt kan betinge hinanden, er således i spil med hensyn til litteraturens dialogiske karakter. I den forbindelse peger han på sprogets på én gang centrifugale og centripetale kraft: Altså at sprog sættes 'i sving', når noget tænkes, læses og ytres (Bakhtin, 1981). Legen er, i kraft af sin narrative og æstetiske praksis, et beslægtet kulturelt fænomen, der står i forbindelse med verden på en lignende måde, hvor der hvirvles betydning ind og ud i form af sprog og andet råstof. Vi er interesserede i legens råstof, dvs. det materiale, der i bred forstand indgår i legen – ikke kun stoflige materialer, men også sprog, viden og færdigheder, der holder legen i gang (Mouritsen, 1996: 15). I vores undersøgelse er fortællinger en del af de praksisser, som indgår i legen. Dermed bliver *fortællinger* også en udtryksform, en æstetisk teknik, en organisationsform og en del af den performance og det artistiske, der finder sted i legen (Mouritsen, 1996). I artiklen bruger vi desuden Genettes begreb om *fokalisering* som analytisk redskab til at inddrage det perceptive aspekt (Genette, 2008). Fokalisering er det komplekse forhold mellem *hvem ser? Og hvem taler?* Som vi skal se, skaber fortællinger sammenhæng, mening og betydning i legen både gennem et ydre fokus på det, vi kan se (materialer, handlinger osv.) og høre (i børnenes fortællinger), samt et indre, der knytter sig til forestillingsevnen.

Legekraft og fortællekraft forstår vi som de heteroglotte centripetale og centrifugale kræfter, der hvirvler betydning ind og ud af situationer. Det sociomaterielle perspektiv indgår i kraft af alverdens råstof (også sproget/fortællinger), som hvirvles ind og ud af leg med dialogisk åbenhed og forestillingsevne som forudsætning. Legens handlinger spiller endvidere en central rolle som det, der holder gang i legen. Vi kalder som nævnt disse for legekvaliteter (Skovbjerg & Jørgensen, 2021), fordi det drejer sig om handlingernes beskaffenhed og om, hvordan bestemte konkrete handlinger, som f.eks. at samle, løbe, efterligne eller råbe, bidrager til legens praksisser og stemninger (Skovbjerg, 2020).

Forskningskontekst og metode

Forløbet er som nævnt en del af projektet *Legekunst*, hvor børns møder med kunst og kultur danner udgangspunkt for aktionsforskningsforløb i dagtilbud i hele landet. Aktionsforskningen er praksisnær og har til formål at udvikle og forandre en praksis (Jensen, 2019). Projektets idé er, at en kulturformidler er med til at gennemføre og planlægge i alt otte aktioner i daginstitutionen. Kulturformidleren deltager i dette konkrete tilfælde som fortæller i tæt samarbejde med det pædagogiske personale, mens rammen for fortællingerne udstikkes af Børnehuset, der selvfølgelig har skelet til kulturformidlerens input.

Legekunst-forløbet i Børnehuset strakte sig over cirka 6 måneder. Efter hver aktion reflekterede kulturformidleren og de to involverede pædagoger over udvikling af praksis. I Børnehuset ville man gerne skabe flere udendørslege, og ideen var, at Bo og Pia skulle fungere som inspiration for sådanne lege og aktiviteter ved at indgå i forskellige vokseninitierede fortællinger. Men bamserne blev ikke rigtig relevante for de 35 børn i alderen 2-4 år, der deltog i *Legekunst*-forløbet. Det blev Storetyv og Lilletyv til gengæld. De dukkede op på børnenes initiativ og havde tidligere været en del af Børnehusets hverdag. Her følger en oversigt over de tre første aktioner med fokus på de narrative træk og legetemaer, der trådte frem. Legetemaerne er empirisk genererede.

| Tidspunkt: | Dagens fortælling | Narrative formler/miniplot | Legetema |
|------------|---|--|--|
| 1. | <p>Bamserne er forsvundet, de har brug for hjælp:</p>  | <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvor er bamserne? 2. De er væk 3. Vi leder efter dem 4. Vi finder dem | <p>Gemme- og findeleg</p> |
| 2. | <p>Bo og Pia holder fødselsdag. Gaverne er væk:</p>  | <p>Krimigåde: <i>Whodunnit?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvem gjorde det? • Vi finder spor • Hvem finder gaverne? • Hvem finder gaverne først? | <p>Detektivleg Findeleg Konkurrenceleg</p> |
| 3. | <p>Tyvene fanges i de fælder, børnene har sat op:</p>  | <p>Fang tyven:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan? • Der sættes fælder op • Tyvene fanges • Sættes i håndjern og i fængsel | <p>Fangeleg 'Røver og politi'</p> |

Figur 1: Oversigt over fortællinger og leg i LegeKunst-forløbet

Feltarbejdet er gennemført med deltagerobservationer og uformelle samtaler (Davies, 2012; Charmaz, 2014) og er dokumenteret ved hjælp af feltnoter, lydnoter, feltfotos og videonoter (Kampmann et. al., 2017). Herudover er der foretaget tre semistrukturerede fokusgruppintervjuer med pædagoger og kulturformidler (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Alle lydnoter og interviews er transskriberet og behandlet med afsæt i analysestrategien. Aktionsforskningsstrategien indebærer, at der umiddelbart efter *Legekunst*-aktionerne fandt samtaler sted mellem deltagerne, der således fungerede som rum for refleksion, undren og forankring.

Analysestrategien baseres på situationsanalyse (Charmaz, 2014; Clarke, 2011), der forstår en situation som en kompleks og bevægelig helhed, hvor både humane og non-humane elementer kortlægges (Clarke, 2003). Alle børn, voksne og steder er anonymiseret.

Analyse: Humane og non-humane aktører

Under feltarbejdet var vi optaget af børns aktørskab i Børnehusets *Legekunst*-aktioner. Gennem et systematisk kortlægnings- og kodningsarbejde af det genererede empiriske materiale dukkede tre centrale knudepunkter op i de sammenvævede situationer. For det første de mange materialer, der var i spil, og som børnene gjorde eller undlod at gøre noget med. For det andet viste empirien, at den pædagogiske rammesætning skabte et dilemma for de voksne. Og for det tredje havde børnenes handlinger indflydelse både på legens og fortællingens råstof (materialer) – og på den pædagogiske rammesætning.



Figur 2a: Illustrationen viser situationer under de tre legekunstaktioner med en begyndende kodning.



Figur 2b: Illustrationen er et udsnit af et senere fokuseret kodningsarbejde, hvor tre knudepunkter trådte frem.

Materialer

Der indgår et væld af konkrete materialer i *Legekunst*-aktionerne, når børnene bruger dem til at skabe mening i legen. Og efterhånden som materialerne gives agens, fører det til fortællinger, som ofte gør det nødvendigt at transformere dem. Legepladsens shelter danner f.eks. pludselig lokation for politirazzia, ligesom bamserne inspirerer til fortællinger om Storetyv og Lilletyv. Og selve det forhold, at der indgår rigtig mange genstande i *Legekunst*-aktionerne, gør dem ydermere til samleobjekter i en findeleg. Materialer *gør* altså noget og er dialogisk sammenvævede med andre såvel non-humane som humane elementer i situationer. Et sociomaterielt perspektiv hjælper os på den måde med at forstå materialernes betydning i intraaktion med andre materialer og med mennesker. Materialerne finder anvendelse i kraft af de handlinger og fortællinger, de forbindes med, og som kan være med til at skabe leg. Bamserne optræder som Storetyv og Lilletyv, der både skal findes og fanges, mens en hel del andre materialer ophøjes til samleobjekter som led i findelegen. Legekraften forstærkes således af det, der hvirvles ind i den dynamiske og dialogiske proces, hvor handlinger og andet råstof er drivkraft.

At sætte rammer for emergent lytning

Den pædagogiske ramme indeholder fortællingen om Bo og Pia samt genstande og materialer, men er samtidig udtryk for en pædagogisk tilgang, der er optaget af børns perspektiver og at 'følge børns spor'. Det pædagogiske er – ligesom genstandene – ikke noget i sig selv, men *entangled* af formål, metoder, værdier og kontekst (Fawns, 2022). I det empiriske materiale har vi kortlagt, hvordan fortællinger, materialer og 'børns spor' har betydning for rammesætningen. Spørgsmålet om, hvad børnene stiller op med de voksnes 'ramme', rejser sig også. Og ydermere hvordan *emergent lytning* praktiseres og har konsekvenser for børnenes reelle indflydelse på, hvad der fortælles og leges.

Vi kodede derfor vores empiriske materiale for situationer, hvor børn enten følger eller ikke følger de voksnes invitationer. Det har vi kategoriseret som at sige hhv. 'ja' eller 'nej' til voksnes ideer og materialer. Undervejs viste der sig endvidere en tredje kategori, hvor børn var forvirrede og ikke vidste, om de skulle sige ja eller nej til de voksnes invitationer.

| Kategorier | Udvalgte situationer fra det empiriske materiale |
|--|---|
| Børn sagde »ja« | <ul style="list-style-type: none"> • Barn agerer politi og politiet kommer • Barn har 'set' en tyv og løber ind i skoven for at finde ham • Barn laver politi-razzia i shelteren: »<i>Stop lige der!</i>« |
| Børn sagde »nej« | <ul style="list-style-type: none"> • Pædagog siger: »<i>Er I klar til at komme på bamsejagt?</i>«, hvorefter et barn rynker på næsen og siger: »<i>Neeeej</i>«. • Pædagog spørger på vegne af Bo og Pia, om de gerne må bo i Børnehuset, hvortil flere børn svarer: »<i>Nej</i>«. |
| Børn forsøgte at sige »ja«, men var forvirrede | <ul style="list-style-type: none"> • Barn spørger forundret: »<i>Sagde de hjælp?</i>« uden at nogen reagerer, og prøver igen: »<i>Hvorfor sagde de hjælp?</i>« |

Der tegner sig helt overordnet et billede af, at børnene siger nej til Bo og Pia – og ja til tyvene. Når der spørges, om de er klar til bamsejagt, svares der *neeeej*, ligesom Bo og Pia også får nej til at bo i Børnehuset. Et barn prøver at forstå, hvorfor Bo og Pia har brug for børnenes hjælp ved simpelthen at spørge *hvorfor sagde de hjælp?* Bo og Pia vækker ikke genklang hos børnene.

I det følgende ser vi nærmere på, hvordan emergent lytning praktiseres eller ikke praktiseres, og hvordan legeskvaliteter (Skovbjerg, 2021, Jørgensen & Skovbjerg, 2020), altså legens handlinger, bidrager til legeskraften og fortællekraften.

»Et barn møder op i Børnehuset i politiform den dag, der er lagt fælder ud på Børnehusets legeplads. Der er mange fælder og mange materialer lagt ud, og det skaber forvirring blandt børnene. Barnet i politidragt finder først Storetyv i fælden og udbryder begejstret: Han er Superhelt!«

Herefter:

P1: Vi bliver nødt til at ringe til nogen (nævner politiet).

B1: Det' mig! (ignorerer)

P2: foregiver, at hun ringer til politiet.

B1: Det' mig – Jeg er politi. – Jeg holder dem. (ignorerer)

Senere:

P: Skal vi gå ind og putte dem i fængsel?

B1: (prøver igen): Jeg er politi (ignorerer)

Senere igen:

P: Det her er den hemmelige nøgle til vores fængsel (lægger an til at låse skabet).

B1: Må jeg gøre det? (drengen får lov).

Barnet forstår tilsyneladende fortællingen om tyvene tematisk, og hans logik er, at hvis der er tyve, må der også være politi. Han tilføjer egenhændigt en opspændt legestemning ved ret konkret at møde uniformeret op i børnehaven klædt ud som politibetjent (Skovbjerg, 2021). Han optræder nu som politibetjent i en ramme, hvor politiet ikke er tænkt ind til at begynde med, og skaber dermed *et brud* i aktionens fortælling. Barnets stemme overhøres flere gange. Man kan iagttage, hvordan der »...lyttes som sædvanligt«, altså i overensstemmelse med narrativet om at fange tyvene og legetemaet »...fange- og findeleg«. Der løbes og findes fælder. De voksne lukker på forskellig vis ned for drengens invitationer og sorterer det fra som støj (Davies, 2016; Warming, 2019). Selv da en voksen foregiver at ringe til politiet, ignorerer barnets insisteren på, at politiet allerede er ankommet. Til sidst får han dog lov til at låse skabet, efter at tyvene er placeret i »...fængslet«. Eksemplet viser for det første, hvor kompleks lytning er i praksis. Der er mange andre *stemmer* at tage højde for, både andre børns, fortællingen om bamserne og tyvene, de andre voksne, men også materialerne kræver opmærksomhed. Alligevel skabes der til slut en mulighed for at åbne for barnets invitation om at agere som politi i legen ved at lade politibarnet låse fængslet. For det andet får vi indsigt i, hvad legeskraftens råstof er. Børns erfaringsverden spiller en rolle, og forestillingen om politi spiller ind.

I vores interviews træder det tydeligt frem, at de voksne har fokus rettet mod at følge børnenes spor. Pædagogerne taler om dobbeltheden i at skulle rammesætte legekunstens fortællinger og samtidig følge børnenes spor i de tre interviews, hvor variationer over »... at følge børnenes spor« og inddrage børneperspektivet dukker op flere gange: »... når vi slapper af og er åbne for børnene – og følger børnenes spor – så er der så meget plads til dem« (Interview 3). I refleksionerne konstaterer pædagogerne også, at planen ikke må være for stram. Den skal være åben for, at børnene kan få indflydelse på, hvad der sker.

I de voksnes rammesætning er der dynamik på flere niveauer. Materialer og fortællinger hvirvles ind og ud af rammen, der ikke er en ramme i firkantet forstand, men snarere må

forstås som den sortering og de invitationer styret af formål, metoder, kontekst og værdier, der finder sted, og som både børn og voksne bidrager til. Legekraften og fortællekraften er netop kendetegnet ved dialogisk åbenhed, hvilket pædagogerne er opmærksomme på. Når politibarnet først bliver »...hørt« til allersidst, er det ikke nødvendigvis et udtryk for, at de voksne lukker initiativet ned; de skriver blot politiet »...bag øret« til senere brug. Den emergent lyttende pædagog følger ikke børnenes spor øjeblikkeligt, men er i stand til at tage *lyttenoter* til senere brug. Dermed bliver også den pædagogiske ramme af legende karakter ved at være åben og stemt for at sige ja til ideer, materialer og mennesker. Undervejs i processen samler og sorterer både børn og voksne i det materiale, der er for hånden og opstår. Således finder emergent lytning sted i en kompleks sammenhæng bestående af både handlinger, materialer, følelser, hensigter, værdier og formål og bliver en del af en metode, der bidrager til børns aktørskab. Emergent lytning skal ikke afføde en automatreaktion på alt, hvad der dukker op, siges og gøres, men metoden tilbyder en mulighed for at »...tage noter« og kan – som følge af børnenes aktørskab – bruges som redskab til at 'samle ind' og samle mod til evt. at gøre noget andet end planlagt. Det emergente refererer således både til øjeblikkets tid, hvor noget dukker op, der måske spontant kan bidrage til legekraften, men også til lytning som en emergerende proces, hvor ideen om at tage lyttenoter med tiden kan blive en del af en fælles pædagogisk praksis i arbejdet med leg.

Børnenes handlinger

Som det fremgår af legeeksemplerne, foregår der rigtig meget på samme tid og sted. Børnene gribes af de voksnes ideer om mange materialer og falder ind i den legende ramme af fortællinger om tyve, fælder og ting, der er blevet væk, som skal findes – men dog ikke helt som de voksne havde forestillet sig.

Tyvelegens narrative drivkraft er *whodunnit*, altså: Hvem stjal gaverne? For at kunne løse gåden er der brug for spor. I *Legekunst*-rammen lægger de voksne et væld af ting ud som spor, og børnene bygger fælder for at fange tyvene. Logikken er på den måde enkel, men dette er også kun den halve fortælling, nemlig det ydre fokus (Genette, 2008). For børnene forvandler samtidig fortællingen i kraft af deres indre fokalisering. Den dialogiske forestillingsevne forstyrrer med andre ord den ydre logik, fordi fortællernes (såvel børnenes som de voksnes) indre fokalisering bidrager væsentligt til hvilke handlinger, der driver de legende.

Tredje gang sættes tyvene i fængsel i et glasskab inden døre:

B3: Jeg ku' ikk... tyven, han var alt for hurtig til...

F: Var han alt for hurtig? Så du ham da?

B3: Nej, han løb den vej ind i skoven (peger ned til shelteren).

F (overrasket): Har du lige set tyven? Er det dét, du fortæller mig?

B3: Jaaa.

[...]

B4: Ska' vi op i shelteren? Skal vi ikke gå hen i shelteren...?

Tyvene er sat i fængsel, men det stopper ikke legen. Barnet har set tyven, som løb *ind i skoven*. Legepladsen omkring shelteren forvandles nu til skov, tyven er løs (selv om han er sat fast), og så er det med at *løbe* ud efter tyven igen. Fortællingens logik undergraves og udforskes

altså på samme tid. Tyvene lever videre, og det kan de, fordi barnet *har set tyven* løbe ind i skoven. Handlingerne blander sig med børnenes udforskning af fortællingernes logikker. Da børnene står stille ved montren og kigger på tyvene, der er sat fast, er fortællingen på en måde til ende, men den får bogstaveligt talt ben at løbe på igen. Legekvaliteten *at løbe* sætter nemlig i gang ved forestillingen om en imaginær tyv, der løber ned mod en imaginær skov ude på legepladsen. Handlinger, forestillinger og materialer væves med andre ord ind i hinanden og skaber legekraften. Børnene løber over til »...shelteren«. Der grines højt og bankes hårdt på sheltervæggen, og handlingerne skaber et euforisk momentum, der forstærker legekraften. Det varer kun et øjeblik, så skifter legen igen karakter med bemærkningen om, at »...vi skal finde nogle dyr«. Legepladsens univers er med andre ord foranderligt og intraagerer som materiale med fortællinger om at fange og finde og sætte i fængsel, men også med de smådyr, der bor på legepladsen, og som ligeledes findes og fanges.

F: Hvad laver I?

B1: Vi banker på døren. Politiet! Stop lige dér! Hey.

B3: Politi... yeah, yeah... (skrig og skrål)

[...]

B4: Hvem leder I egentlig efter?

F: Jeg ved ikke helt... hvad leder vi egentlig efter?... jeg tror, vi fanger politi, gør vi ikke?

B3: Nej vi skal finde nogle dyr.

F: Vi skal finde dyr nu. Hvad er det for nogle dyr...?

[...]

B3: Små nogle.

[...]

F: Er det nogle specielle dyr, vi leder efter?

B4: Snegle.

B3: Og regnorme.

B1: Og, og kæmpesnegle ... sorte nogle.

B3: Og en lille bitte edderkop.

[...]

Børnene leder nu efter regnorme, kæmpesnegle, bænkebidere og edderkopper under træstubbe og sten over hele legepladsen. Også her trækkes der på børnenes tidligere erfaringer i Børnehuset. Krible-krable-jagt har været en del af hverdagen i institutionen, og det er (igen) finde-, samle- og vise-frem kvaliteteterne, der dominerer.

Lege- og fortællekraften skabes altså af det råstof, vi omtalte indledningsvist, men også af børns erfaringer og de voksnes dynamiske og kontinuerlige pædagogiske rammesætning, der giver mening for børnene, når aktørskabet bakkes op af f.eks. emergent lytning.

Diskussion

P1: Men Bo og Pia er jo heller ikke kommet ind under huden på mig. Det er ikke dem jeg har...

P2 (afbryder): Nej, det er Storetyv og Lilletyv [...] de kom med en power og en kraft... [...]

P1: Kunne vi så udtænke en måde, hvor Bo og Pia skal dø på (alle griner)

Bo og Pia bliver som nævnt aldrig rigtig relevante for børnene – og heller ikke for de voksne, jf. ovenstående citat. Det gør til gengæld Lilletyv og Storetyv, der *kom med en power og en kraft*. Deres kraft er, som vi har vist, mangetydig: For det første har Storetyv og Lilletyv handlekraft. De er aktivt udfarende (stjæler), mens Bo og Pia afvises. For det andet rummer de en fortællekraft, der både involverer børnenes erfaringer, deres indre forestillingsverden og mulige intraaktioner med materialer og legeplads. For det tredje kan de generere narrative formler som *whodunnit* med dramatisk anslag: Gaverne er stjålet! De skal findes, bliver fundet (af børnene), de skyldige fanges og kan sættes i fængsel af politiet. Og for det fjerde repræsenterer de en gammel kending indenfor børns kultur, nemlig det anti-autoritære og karnevaleske aspekt – forstået som den etablerede ordens modsætning og en mulighed for at vende tingene på hovedet. Dette viser sig at have en særlig betydning for, hvad børnene forstår som »...sjovt« og kan forbindes til »...det legende« (Jørgensen, 2018).

De voksnes ramme er dynamisk og dialogisk og kontinuerligt *in the making*. Emergent lytning bliver et vigtigt redskab, fordi det for det første skaber muligheder for at lade mange stemmer blande sig, samt at udvælge og skrive sig noget bag øret til senere brug. Og for det andet fordi det er med til at vedligeholde den dialogiske og dynamiske proces. Der rejser sig et paradoks, hvor børnene på én og samme tid undergraver og udforsker logikken i de voksnes fortælleramme. Men fortællingens kraft er som nævnt både centripetal og centrifugal. Kraften suges udefra og ind i fortællingen i form af materialer, ideer, handlinger osv., mens materialer, ideer og handlinger samtidig slynges ud af fortællingen og skaber plads for nye fortællinger. Dette involverer en opmærksomhed på fortællernes indre fokus. Når et barn pludselig ser *en tyv løbe ned mod skoven*, er det reminiscenser af den pædagogiske ramme (noget ydre), der er med til at forvandle legepladsen til skov (indre) og lade en shelter være lokation for en *politirazzia* (indre og ydre kombineret). Det er således en pointe, at børnene (også) er fortællere, og at deres »indre fokaliserings« blander sig i den ydre (voksne) fortælleramme på både forstyrrende og undersøgende vis.

Som konsekvens bliver de voksne desorienterede og forstyrrede i deres egne metoder og værdier. De vil gerne følge børnenes spor, men de mange genstande, fortællinger og legeskvaliteter skaber postyr og kaos, hvilket de omtaler i refleksionerne. De værdsætter legen (i bestemt form) og det at følge børnenes spor. Men de mangler mere konkret viden om, hvad legen (i bestemt form) er, og hvordan man finder retning i alle de spor, der dukker op. Vores sociomaterielle perspektiv på legepladsen lader her ane, at en ontologisk forståelse af legen ikke er hjælpsom. I lighed med Bakhtins begreb om det dialogiske som en epistemologisk modus retter vi opmærksomheden mod legens materialitet og handlinger og mod, hvordan »*Everything means, is understood, as a part of a greater whole...*« (Bakhtin, 1981: 426). På legepladsen er verden ikke bare domineret af heteroglossia, men er *entangled* i en bredere forestilling om verden, hvor det sociale og materialiteten er sammenvævet med pædagogiske metoder, formål, værdier og kontekst.

Konklusion

Vores empiri viser, at de voksne bestemt ikke suverænt vælger, hvilke spor der følges, men er lydhøre i meget komplekse situationer, hvor det er nødvendigt at kunne sortere i materialet og lukke noget af det ned. Emergent lytning demonstrerer en rettethed både mod det humane, dvs. børns stemmer, krop og handlinger, og mod det non-humane i form af materialer, der sammen bidrager til både leg og fortælling. Lege- og fortællekraft er gensidigt forbundne i børnenes aktørskab og forstærkes af de voksnes emergente lytning, når de f.eks. *tager lyttenoter* og dermed skaber mulighed for at lytte på andre måder end sædvanligt for at kunne orientere sig i det polyfoniske virvar af sprog, materialer og handlinger, der udgør det pædagogiske arbejdes dialogiske kontekst. Dette giver samtidig børnene reel indflydelse; fx er børnenes bidrag Storetyv og Lilletyv samlet op fra tidligere lege, som også *kommer under huden* på de voksne. Politiet gives plads, og krible-krabledyrene får lov at være med i børnenes leg. Den emergente lytning er således med til at styrke børnenes aktørskab, lege- og fortællekraft, forstået som det råstof og de handlinger, der skaber mulige muligheder for de legende, og som hvirvles ind og ud af aktiviteterne i dialogiske processer. Det er stadig en vanskelig opgave at stå midt i alt det, der hvirvler rundt. Men holdes fortællerammen åben for indfald, og rettes opmærksomheden mod konkrete legekvaliteter, dvs. handlinger, hvor materialer indgår i intraaktioner med børn og voksne, så skabes der sammenhæng og betydning i processer, hvor børns aktørskab fremmer lege- og fortællekraften. Det er med andre ord i intraaktionerne mellem voksne, børn, fortællinger og materialitet (råstof), at legen bliver til.

Referencer

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. University of Texas Press.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. In: *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), p. 801-831.
- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begrepps-diskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Volum 5, s. 49-61.
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1373>
- Cecchin, D. (2019). Barndomspædagogik i børnenes spor. I: D. Cecchin (red.), *Barndomspædagogik i dagtilbud* (2. udg.), s. 19-43. Akademisk Forlag.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Clarke, A. E. (2003). *Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn*. *Symbolic interaction*, 26 (4), p. 553-576.
- Davies, C. A. (2012). *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. Routledge.
- Davies, B. (2016). Emergent listening. In: N. K. Denzin & M. D. Giadina (red.), *Qualitative Inquiry Through a Critical Lens*, p. 73-84. Routledge.
- Fawns, T. (2022) An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy – Technology Dichotomy. *Postdigit Sci Educ* 4, p. 711-728 <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Genette, G. (2008). Narrative situationer. I: Iversen, S. & Nielsen H. S. *Narratologi*, s. 89-98. Aarhus Universitetsforlag.
- Gulløv, E., & Skreland, L. L. (2016). Ethnographic studies of young children. In: J. Prior, & J. Van Herwegen (eds.), *Practical research with children*. Routledge.

- Jensen, J. B. (2019). Design af aktionsforskningsprojekter: Et æstetisk, samskabende blik på vidensudvikling. I: *Aktionsforskning: Indefra og udefra*, s. 61-84. Dafolo Forlag A/S. Undervisning og læring
- Jørgensen, H. H. (2021). Den kontrære legekraft – hvorfor dyrene må dø i Hayday og Bamse og Kylling hænges. I: H. Toft, & K. E. Knudsen (eds.), *Leg og Litteratur*. Syddansk Universitetsforlag.
- Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Syddansk Universitetsforlag.
- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2021). Legekvaliteter: Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 14(24).
- Skovbjerg, H. M. (2020). *On Play*. (1. udg.) Samfundslitteratur.
- Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning: Technology and knowledge in educational practice*. Cambridge University Press.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg.), s. 29-53. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Dilling, S. (2019). *Co-creation: samskabelse med børn i fokus*. CoC Playful Minds.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5.

Forfatterbiografier

Helle Hovgaard Jørgensen er docent i leg, børne- og ungdomskultur på UCL i afdelingen Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund. Hun er ph.d. med en afhandling om »Børns leg med digitale medier i børnehaveklassen«, tilknyttet Master i Børne- og ungdomskultur, SDU og magister i litteraturvidenskab. Har publiceret om Playful learning, lege- og børnekultur.

Mona Pagaard Nielsen er adjunkt i UCL's Efter- og Videreuddannelse, hvor hun underviser pædagoger og lærere i PD-uddannelse og på udviklingsprojekter. Desuden er hun ambassadør for programmet Playful Learning. Mona har tidligere arbejdet som lærer, som kommunal pædagogisk konsulent, i Socialstyrelsens Team Dagtilbud og på pædagoguddannelsen i Odense og Svendborg. Er desuden master i Børne- og ungdomskultur fra SDU.

