

# PÆDAGOGERS ARBEJDE MED BØRNS VENSKABER OG RELATIONER

**INSPIRATION OG REFLEKSION FRA ET FORSKNINGS- OG UDVIKLINGSPROJEKT**



**ANNEGRETHER AHRENKIEL & KIM RASMUSSEN**

BUPL & Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet, 2014

B U P L



# PÆDAGOGERS ARBEJDE MED BØRNS VENSKABER OG RELATIONER

## **INSPIRATION OG REFLEKSION FRA ET FORSKNINGS- OG UDVIKLINGSPROJEKT**

November 2014

Annegrethe Ahrenkiel, annegrah@ruc.dk – tlf. 4674 2675

Kim Rasmussen, kimras@ruc.dk – tlf.4674 3018

ISBN: 978-87-7738-226-0

Forsidefoto: Jens Hasse.

## INDHOLD

FORORD .....	5
PÆDAGOGERS ARBEJDE MED BØRNS VENSKABER OG RELATIONER.....	7
HVORFOR DETTE TEMA? .....	7
HVAD FORSTÅS VED DIDAKTIK? .....	7
PÆDAGOGERS "SOCIAL-DIDAKTIK" .....	8
LEGENS BETYDNING FOR BØRNS VENSKABER OG RELATIONER .....	9
LEGENS FORDELE .....	9
LEGENS BAGSIDER .....	10
PÆDAGOGERS MULIGHEDER FOR AT INDVIRKE PÅ BØRNS RELATIONER OG LEG .....	10
INSTITUTIONSPROJEKTER OM BØRNS RELATIONER OG VENSKABER.....	15
HVAD KAN MAN LÆRE AF FORSKNINGS- OG UDVIKLINGSPROJEKTET? .....	26



Vigtigst af alt har projektet vist, at pædagoger kan bidrage til og skabe rammer og vilkår for, at der skabes relationer og venskaber mellem børn, selvom det er børnene selv, der udvikler den opmærksomhed, empati, sympati og gensidige følelser, der skal til for at skabe og reproducere positive sociale relationer.

## FORORD

I denne pjeces kan du blandt andet læse om, hvordan pædagogers arbejde med børns relationer kan ses som en særlig "social-didaktik", og hvilke muligheder pædagoger rent praktisk har for at gribe ind i børns relationer og venskaber. Derudover kan du læse om erfaringerne fra fem institutioner, som alle har arbejdet projektorienteret med børns leg, venskaber og relationer. Pjecen bygger på resultaterne fra forsknings- og udviklingsprojektet "Pædagogers arbejde med børns relationer og venskaber", som blev til i samarbejde med pædagoger fra fem deltagende institutioner og forskere fra Roskilde Universitet.

*God læselyst!*

*Annegrethe Ahrenkiel og Kim Rasmussen*





## PÆDAGOGERS ARBEJDE MED BØRNS VENSKABER OG RELATIONER

**B**ørns relationer til andre børn spiller en stor rolle i børns hverdagsliv. At kunne knytte venskaber og indgå i legerelationer i daginstitutionerne har afgørende betydning – både for børnenes trivsel her og nu og for deres videre udvikling og læring. Fra forskning ved vi, at leg og forholdet til andre børn har sat sig tydelige spor i unges og voksnes erindringer om institutionslivet. Vi ved også, at forældre er meget optagede af, om deres børn har nogle at lege med, når de er i daginstitution. Når pædagoger vurderer, hvordan det enkelte barn trives og udvikler sig, så spiller barnets relationer til de øvrige børn også en afgørende rolle. Kort sagt, børns indbyrdes relationer er et centralt omdrejningspunkt i pædagogers arbejde.

### HVORFOR DETTE TEMA?

Selvom pædagogers arbejde med børns indbyrdes relationer er en central dimension i den pædagogiske faglighed, er det også en dimension, som kan komme under pres blandt andet på grund af tidens øgede fokus på læring og skoleforberedelse. Når det pædagogiske arbejde i stigende grad dokumenteres og evalueres i forhold til, hvordan det bidrager til børns læring og kompetenceudvikling, er der en risiko for, at fokus rettes mod de planlagte pædagogiske aktiviteter, mens det daglige arbejde med at understøtte børnenes måder at omgås hinanden på, bliver en del af det usynlige arbejde, pædagoger udfører. De pædagogiske læreplaner er blevet kritiseret for at bidrage til en ”skoli-

ficering” af daginstitutionsarbejdet, hvor indholdet retter sig mod børnenes mere faglige kompetencer, og hvor der i højere grad end tidligere er tale om voksenstyrede aktiviteter med indlejrede forestillinger om læring gennem undervisning. Her kan børns læring nemmere ses som et resultat af pædagogers didaktiske indsatser, mens det kan være vanskeligere at få øje på og beskrive, hvad pædagoger gør, når de arbejder med børns relationer. Formålet med forsknings- og udviklingsprojektet har derfor været at *belyse, udvikle og formidle viden* om, hvordan pædagoger *planlægger, gennemfører og evaluerer* den del af deres arbejde, der er rettet imod børns relationer – det man også kan kalde pædagogers social-didaktiske faglighed. På den måde håber vi, at projektet kan bidrage til at styrke de særlige kendetegn ved småbarnspædagogikken og dens orientering mod leg og relationer.

### HVAD FORSTÅS VED DIDAKTIK?

Hvor der i lærerfaget er tradition for et begreb om didaktik, dér kan man ikke sige, at der gør sig noget tilsvarende gældende blandt pædagoger. Ikke desto mindre kan ordet defineres i en pædagogisk kontekst, så det beskriver, hvordan pædagoger planlægger, gennemfører og evaluerer den del af deres arbejde, der er orienteret imod børns relationer. Alment kan didaktik oversættes til ”undervisningslære” og handler om undervisningens indhold og metoder. Traditionelle didaktiske modeller

handler om at opsætte mål og delmål for undervisningen og at anvende de metoder, som mest effektivt fører til de ønskede læringsmål. Inden for nyere didaktisk teori inddrages også en række andre faktorer, som har betydning for læringsudbyttet, for eksempel barnets forudsætninger og betydningen af konteksten. Trods dette er det ofte mere traditionelle didaktiske forestillinger, der præger de koncepter og metoder, som aktuelt søges indført i daginstitutioner, for eksempel evidensbaserede metoder. De bygger som regel på en forestilling om, at underviseren (pædagogen) kan overføre kundskaber til eleven, der betragtes som en relativt passiv modtager af et foruddefineret indhold, og at metoderne kan udpeges på forhånd ud fra forskning i "hvad virker". Sådanne didaktiske tilgange bryder med reformpædagogiske ideer om at tage afsæt i barnet, og at læring sker gennem motivation, nysgerrighed, eksperimentering og opdagelse, frem for gennem instruktion og undervisning. Ideer som har præget daginstitutionspædagogikken gennem årtier, men som de senere år både er kommet under pres og er blevet forladt.



Vi vil her bruge begrebet "social-didaktik" til at undersøge og udvikle de overvejelser om mål og metoder, der indgår i pædagogers arbejde med børns indbyrdes relationer.

## PÆDAGOGERS "SOCIAL-DIDAKTIK"

Vi vil her bruge begrebet "social-didaktik" til at undersøge og udvikle de overvejelser om mål og metoder, der indgår i pædagogers arbejde med børns indbyrdes relationer. Det gør vi for at vise, at der til pædagogisk praksis er knyttet både observationer samt seriøse overvejelser og refleksioner om børns indbyrdes relationer – og det på en måde, så der i arbejdet indgår både planlægning, gennemførelse og evaluering, men uden at der trækkes på traditionelle didaktiske forestillinger om læring gennem undervisning. Didaktiske refleksioner om arbejdet med børns indbyrdes relationer indenfor en børnecentreret pædagogik tager sig ganske anderledes ud.

I modsætning til traditionelle opfattelser af didaktik, så fremstår det at planlægge, gennemføre og evaluere arbejdet med børns indbyrdes relationer ikke som en lineær proces. Som det fremgår af de erfaringer fra projektet, som præsenteres senere, kan social-didaktik snarere ansues som en proces med mange udsving, hvor praksis løbende justeres og evalueres ud fra de faktiske virkninger.

Når arbejdet med børns relationer og indbyrdes forhold planlægges, tages der primært afsæt i børnene og ikke i foruddefinerede mål for, hvad børnene skal lære. At planlægge "et greb" (det vil sige en måde eller metode at gribe arbejdet med børns relationer og venskaberne an på), sker med afsæt i børnene, og det indbefatter at lave grundige observationer af børnenes styrkesider og deres forskellige vanskeligheder. Det social-didaktiske arbejde betyder også, at man som professionel pædagog undersøger hvilke dynamikker og kulturer, der hersker blandt børnene, – ligesom man forholder sig nysgerrigt



og reflekterende til egne tiltag. Det betyder kort sagt, at målet for indsatsen udvikles undervejs. Ligesom at observation ikke kun finder sted, forud de pædagogiske handlinger, men også under og efter disse. Først da kan man se, om grebene har den ønskede virkning, samt hvilke uintenderede, lang- og kortsigtede virkninger, der eventuelt måtte opstå. De institutionsprojekter, vi præsenterer her i pjecen, viser, at der ikke er nogen entydige svar på hvilke metoder, der fører til de ønskede mål. De samme greb kan have forskellige virkninger i forskellige børnegrupper. Indsatser der virker positivt for nogle børn, kan samtidig have negative konsekvenser for andre børn.

” Som det fremgår af de erfaringer fra projektet, som præsenteres senere, kan social-didaktik snarere anskues som en proces med mange udsving, hvor praksis løbende justeres og evalueres ud fra de faktiske virkninger.

## LEGENS BETYDNING FOR BØRNS VENSKABER OG RELATIONER

I litteraturen om børns indbyrdes relationer fremhæves legens betydning gentagne gange. Og selvom en del af litteraturen beskriver børns relationer, venskaber og leg på en måde, som ikke altid fanger kompleksiteten og det modsætningsfulde, sådan som et konkret empirisk projekt gør det, når der tages favntag med virkeligheden,

” ... når nogle børn blev spurgt, om de kunne være venner med voksne, var svaret: ”Nej, for så skal man jo lære dem en leg først!”

så peger både litteratur og vores konkrete forskningsprojekterfaringer entydigt på, at for børn er leg og venskaber tæt forbundet. Den samhørighed og gensidighed, som indgår i legen, betyder, at børn ofte oplever, at ”man er venner, fordi man leger sammen” og omvendt ”man leger sammen, fordi man er venner”. Fra litteraturen ved vi også, at når nogle børn blev spurgt, om de kunne være venner med voksne, var svaret: ”Nej, for så skal man jo lære dem en leg først!”. Børn kan dog godt lege med andre børn, selvom de ikke umiddelbart betragtes som venner. Samtidig kan det for voksne se ud som om, at nogle børn leger sammen, uden at børnene opfatter det som sådan. For eksempel når børn sidder ved siden af hinanden og tegner, mens de venter på, at en bestemt ven dukker op.

## LEGENS FORDELE

En del af faglitteraturen lægger vægt på legens fordele: Gennem legens perspektivskift og perspektivbytte udvikles børns evne til at sætte sig i en andens sted og til se en sag fra flere sider. Det er lettere, når den, man forhandler med om legens roller og forløb, på fundamentale måder ligner én selv. Hvor børn-voksen relationen principielt er kendetegnet ved at kunne tages for givet af barnet, så skal barn-barn relationen skabes, udvikles og vedligeholdes. For eksempel kan det være effektivt for barnet, at lægge

sig på gulvet og skribe for at få sin vilje, når det står i kø med forældre i supermarkedet, men det er sjældent en effektiv måde at komme ind i en leg på. I legen kommunikerer på flere niveauer samtidig – både om legens indhold og rammer – og det er afgørende for at kunne forstå og indgå i ofte tvetydige kommunikationsformer i voksenlivet. Gennem legen lærer børn at afkode uformelle regler og normer, der ofte ikke kan formidles og diskuteres direkte. Legen er indenfor dele af teori om leg blevet sammenlignet med et pendul, som befinder sig mellem spænding og forløsning, og hvor børnene i frem- og tilbagebevægelser reagerer på hinandens udspil. At kunne gå ind i en leg handler om "at kunne hoppe på", lige idet pendulet passerer, så legerytmen opretholdes, samtidig med at farten og intensiteten øges, og så dem, der allerede er i legen, oplever udspillet konstruktivt. Det kræver altså kompetencer at kunne lege. For eksempel fremhæves betydningen af at kunne følge legens tempo og retning. Men det er også vigtigt at kunne udvide og omdefinere roller, så alle kan være med. Det er ligeledes vigtigt, at kunne bidrage med konstruktive og humoristiske indslag, som udvider legens spændingsniveau, uden at dramaet bliver for stort, og legen mister sin legende karakter. Alt i alt kan man sige, at børn gennem deres relation til andre børn, og særligt som relationerne udspiller sig i leg, lærer rigtig meget om sig selv, de andre, kommunikation, forhandling, samarbejde og rytmer. Og at det, de lærer, ikke er noget, de kan undervises i.

## LEGENS BAGSIDER

Samtidig fremhæver litteraturen også legens mere barske sider. Det selvforglemmende element, legen rummer, kan også betyde, at grove udsagn og voldelige handlinger, som ikke ville have fundet sted uden for legen, kan finde vej ind i legens selvforstærkende univers. Undersøgelser viser, at børn "opdrager" hinanden med eksplicitte og subtile strategier. For eksempel ved at vende ryggen til og at tale om, men ikke til, andre børn, som opholder sig i periferien af legen. Der kan være tavse overenskomster mellem børn, som privilegerer bestemte positioner, hvor børn, der er større, stærkere og ældre, har magt til at definere legen og udelukke andre. Børn, der ikke behersker legens formelle og uformelle normer og koder, risikerer at blive marginaliseret. Nogle viser, hvor dybt krænkende det kan være for børn at være udelukket fra at deltage i en leg. I en tid, hvor børns liv generelt er institutionaliseret – barndom tilbringes for hovedparten af børn i dagens Danmark i vidt omfang i børneinstitutioner og fritidsforeninger – dér er det vanskeligt for børn at etablere venskaber udenfor institutionerne. Det er derfor dybt problematisk, hvis børn ikke får skabt venskabsrelationer i daginstitutionerne.

## PÆDAGOGERS MULIGHEDER FOR AT INDVIRKE PÅ BØRNS RELATIONER OG LEG

Da leg både er betydningsfuld for de børn, der er involveret, og samtidig problematisk og sårbart at være udelukket fra, står pædagoger ofte i et stort dilemma, hvis de beslutter sig for at gribe ind i børnenes leg og relationer. Hvordan kan de professionelle på den ene side forsvare børns ret til at bevare/beskytte en leg og samtidig hjælpe dem, der er udelukket fra legen? Det er et dilemma uden enkle løsninger. I litteraturen er der da heller ikke mange anvisninger at få. Men der findes trods alt nogle få gode råd. Nogle af disse vil vi fremhæve her, fordi de har været en del af baggrundsinspirationen for forskningsprojektet om børns relationer og venskaber. Senere i pjecen vender vi tilbage til nogle af disse, og diskuterer dem ud fra de konkrete erfaringer, der er gjort i projektet.

### GODE RÅD OG OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

Flere beskriver, at der blandt pædagoger kan være en forventning om, at børn af sig selv mestrer de formelle og uformelle regler omkring leg og venskab. Nogle fremhæver en tendens til, at pædagoger blot iagttager, at børn er sammen, men ikke hvad de er sammen om. Særligt på grund af pressede normeringer og ressourcer kan man nemt forfalde til hurtigt at konstatere, at børnene tilsyneladende leger sammen og så i øvrige gå videre med andre opgaver. Andre fremhæver, at pædagogers indgriben i børnenes leg og relationer, ofte kun finder sted, når der er tydelige

(og hørbare) konflikter, og denne indgriben er præget af begrænset indsigt i forløbet og situationen. Det kan betyde, at nogle børn føler sig dybt krænket af pædagogernes intervention. Ligesom at visse pædagoger ikke ser eller ikke forstår, at deres appel om at inddrage andre børn i legen, ofte mødes af subtile udelukkelsesstrategier. Når voksne blander sig i børns leg og legerelationer, bringer de nemt børnene i et dilemma: De børn, der leger, vil forsøge at beskytte legen og samtidig tilpasse sig de voksnes verbale eller kropslige intervention.

” Hvordan kan de professionelle på den ene side forsvare børns ret til at bevare/beskytte en leg og samtidig hjælpe dem, der er udelukket fra legen?

### BRUG MERE TID PÅ AT OBSERVERE

Et gennemgående råd til pædagoger er at *bruge mere tid på at observere*, før de beslutter sig for, hvordan de vil gribe ind. Det er også væsentligt at blive omkring børnene og se, hvad der sker efter en intervention. Det kan dog være vanskeligt at give sig selv lov til at observere, når der er så mange øvrige gøremål i institutionernes hverdag. Man kan også sige, at netop på grund af gentagne kritikker af, at

pædagoger forholder sig passivt til børns relationer, kan det være endnu vanskeligere at fastholde, at netop det at observere faktisk også er at gøre noget.

### **SE KRITISK PÅ EGEN PRAKSIS**

I forlængelse heraf påpeges nødvendigheden af, at pædagoger *ser kritisk på egen praksis* og ikke bare på børnenes. Relationer mellem kolleger påvirker relationer mellem børn. Det er derfor vigtigt, at man kan tale med hinanden om de mere eller mindre hensigtsmæssige måder at forholde sig og agere på, når nogle leger og andre er/holdes udenfor.

### **TRÆK 'SÆRFORANSTALTNINGER' IND I BØRNEGRUPPEN**

Nogle ser kritisk på en tendens til at "udsatte børn" ofte mødes med socialpædagogiske foranstaltninger. Det gælder mandsopdækning eller individuelle særforanstaltninger, hvor børn trækkes ud af børnefællesskabet til særligt stimulerende aktiviteter (for eksempel sprogtræning), hvilket kan bidrage til en yderligere marginalisering af barnet. I stedet opfordres pædagoger til *at trække særforanstaltninger ind i børnegruppen*, fordi alle børn kan have glæde af sådanne aktiviteter.

### **FLYT INITIATIVET OVER PÅ GRUPPEN**

I forlængelse heraf påpeges det, at det kan være vigtigt *at flytte initiativet over på gruppen*, frem for på det enkelte barn, for eksempel ved at opfordre gruppen til at invitere et barn ind i en leg, i stedet for at barnet skal spørge, om det må være med. Når voksne appellerer til, at børn ikke må afvise hinanden, risikerer de bare at cementere, at

børnene ikke udgør et attraktivt bidrag til legen. I det hele taget synes der at være en tendens til, at tænke individuelt om de børn, der påkalder sig særlig opmærksomhed, mens de øvrige tænkes som "børnefællesskab" eller som "børnegruppe".

### **OPBYG LEGE MED DET ENKELTE BARN**

Nogle foreslår, at den voksne, i stedet for at opfordre børn, som er udenfor legen, til at "banke på" de andres leg, selv aktivt og involverende *opbygger andre lege* med barnet, som andre børn så kan koble sig på efterhånden.

### **LEG BARNET IND I LEGEN**

Parallelt hermed påpeges det, at man kan forsøge at *lege barnet ind i legen* og på den måde forsøge at hjælpe barnet til nogle konstruktive legeudspil, der respekterer legependulets fart og retning. Det kunne måske være i form af opfordringer til, hvad barnet kunne bidrage med, og som kan fastholde eller udvide legens spændingsniveau. Vanskeligheden for voksne er imidlertid, at legens kommunikative univers både foregår direkte og meta-kommunikativt, ligesom tingene sker og udvikler sig i et tempo, der undertiden kan være ganske vanskeligt for voksne at følge med i.

### **BRYD BØRNEGENS UMIDDELBARE PRÆFERENCER**

Flere anbefaler, *at man kan prøve at organisere aktiviteter på tværs af børnenes umiddelbare præferencer*, for eksempel gåture-makkere, spisegrupper eller at teater, hvor børnene får mulighed for at opleve nye sider af kammerater, de almindeligvis ikke opsøger, og derved give "de udsatte

børn” andre muligheder for at deltage i børnefællesskabet. Dette kan blive anledning til, at børnenes også senere leger sammen udenfor de formelle aktiviteter.

### INDDRAG FORÆLDRENE

Endelig påpeges nødvendigheden i *at inddrage forældre*. Det kan være vanskeligt, fordi forældre kan have en tendens til at udnævne enkelte børn som synderbukke, når der går noget galt i børnenes lege, og det kan være svært at overbevise dem om, at der snarere er tale om dynamikker i den samlede børnegruppe.

Derfor kan det være væsentligt at opfordre forældre til at tilbringe lidt eller længere tid i institutionerne, så de selv kan observere børnenes relationer og lege – noget som forældre ofte er usikre på om de må, og pædagoger kan være usikre på, om de vil og har tid til.



Arkivfoto: Jens Hasse.

### PROJEKTETS FORLØB OG ORGANISERING I VÆRKSTEDER

Det konkrete forsknings- og udviklingsprojekt, som denne pjece bygger på, er forløbet gennem 2014.

I projektet har deltaget fem daginstitutioner (beliggende i tre forskellige kommuner). Rekrutteringen skete ved, at institutionerne på forskellige måder hørte om projektideen og efterfølgende meldte sig ind i projektet.

Projektet har været organiseret omkring fire værkstedsforløb: et opstartsseminar, et analyseværksted, et opfølgende analyse- og refleksionsværksted, samt et afsluttende fyraftensmøde i form af et formidlingsværksted.

På disse værksteder har alle deltagere været samlet, lavet oplæg, kommenteret, analyseret og diskuteret. Imellem værkstederne har deltagerne arbejdet selvstændigt med selvvalgte temaer under projektets overordnede tema: Pædagogers arbejde med børns relationer og venskaber. Desuden har forskerne været på besøg i hver af de deltagende institutioner.

Alt i alt har der været tale om et projekt med stor vægt på både aktioner (observation, refleksion, praktiske handlinger), og indbyrdes udveksling og kommunikation.





# INSTITUTIONSPROJEKTER

OM BØRNS RELATIONER  
OG VENSKABER

## RAVNSHOLT

### Formelle og uformelle regler i børnekulturen og voksenkulturen

**Ravnsholtinstitutionen består af 4 fysisk adskilte huse og matrikler, som på et tidspunkt skal under samme tag.**

I projektet deltog pædagoger fra de forskellige huse, som hver især har forskellige formelle regler om børns leg, for eksempel "alle kan lege med alle" og "man må godt sige nej til at nogle kan være med i en leg". Det gav anledning til, at deltagerne satte sig for at undersøge, hvad de formelle regler betyder for børnekulturen i de forskellige huse – også med det sigte, at det på et tidspunkt bliver forskellige børnekulturer, der mødes. Derfor blev et delmål at finde ud af forskelle mellem husene – både i forhold til børnekulturen og voksenkulturen. Der blev her rettet et særligt fokus på de formelle og de uformelle regler omkring børns leg.

#### BØRNENE OMGÅR LEGEREGLERNE

Pædagogerne interviewede børn og samtlige voksne i de 4 huse. Børneinterviewene skulle bidrage med indsigt i børnenes perspektiv – og de udformede nogle enkle spørgsmål, som de stillede børn, når lejlighed bød sig, fremfor at etablere en meget formel interviewsituation. Spørgsmål kunne for eksempel være "hvor er det godt at lege?", og "hvad skal man gøre for at komme med i en leg?". Samtidig blev pædagogerne også mere opmærk-

somme på at observere, hvad børnene rent faktisk gør, når de etablerer og vedligeholder legerelationer, og de blev hurtigt klar over, at *der kan være forskel på de formelle regler, og det børnene gør i praksis*. For eksempel svarer børnene "man skal spørge, om man må være med", men reelt sker der for eksempel det, at barnet kravler op i et træ og fanger noget, de andre er i gang med og hopper med på det. De fandt også ud af, at *børn har snedige strategier til at omgå regler*, for eksempel ved at sige "vi leger ikke, vi holder møde"

” ... børn har snedige strategier til at omgå regler, for eksempel ved at sige "vi leger ikke, vi holder møde."

Børneinterviewene gav stor indsigt i, hvad der for børnene opleves som gode legesteder. Pædagogerne havde nogle gange måtte revidere deres syn på dem. Det handler for børnene om at kunne finde kroge, hvor man kan være forholdsvis uforstyrret for eksempel i højt græs, gamle træer og bag buske. Vi så blandt andet dette billede, som nogle børn havde fremhævet som et godt legested fordi: "Her kan vi høre de voksne, før de kan se os". Indenfor er det sværere at finde steder, hvor man kan være helt i fred. Dermed var det blevet tydeligt for pæ-



dagogerne, hvor væsentligt det fysiske miljø er for børns indbyrdes relationer, og det er noget, de vil tage med sig i forhold til nybyggeri.

### VOKSENINTERVIEWS GAV REFLEKSION OG DISKUSSION

Vokseninterview fokuserede på, hvilke regler og praksisser man har i forhold til børns indbyrdes relationer på de forskellige matrikler og på, hvor højt pædagogerne vægter det. *Alene det at foretage interview med kolleger satte mange tanker og diskussioner i gang* blandt dem, om deres arbejde med børns relationer og venskaber. Kolleger begyndte selv at skrive observationer ned og alle foretog børneinterview. En central pointe består altså i, at når man som pædagog stiller sig undersøgende overfor den uformelle børnekultur, så bliver man både klogere og mere opmærksom på betydningen af egen praksis og på hverdagens rum og sprækker.

Projektet viste at *forskelle i de formelle regler betyder, at børn svarer forskelligt, når de spørges*. Her reproducerer de, de formelle regler. Men de uformelle regler er ikke så forskellige, her handler det for børnene om at kunne gå ind i legen uden at overtage den, at "vide, hvad hunden gør" og at kunne finde andre, hvis man bliver afvist.



*Passagen er et af børnenes yndlings legesteder, for her kan de høre de voksne komme, før de voksne kan se dem.  
Foto: Kim Rasmussen.*

” ... når man som pædagog stiller sig undersøgende overfor den uformelle børnekultur, så bliver man både klogere og mere opmærksom på betydningen af egen praksis og på hverdagens rum og sprækker.

## GREVEHAVEN

### In- og eksklusion i en pigegruppe

Grevehaven er de generelt optaget af, hvordan de kan hjælpe de børn, der er blevet afvist i en leg, videre. Projektet rettede et særligt fokus på deres indsatser i forhold til en pige, Nora, som ikke har en alderssvarende udvikling, hverken socialt, sprogligt eller motorisk. Her var man i forbindelse med en Marte Meo uddannelse i gang med at videofilme sekvenser af leg og undersøge, hvad der sker, når pædagogen ved at "benævne" Nora, dvs. sætte ord på hendes initiativer, forsøger at få leget hende ind i en leg. Nora søger ofte at komme til at lege med to andre Mathilde og Sofie, men hun bliver hurtigt hægtet af deres lege og løber grædende hen til pædagogerne efter de mislykkede forsøg.

#### HISTORIEN OM NORA

Videosekvensen viser de tre piger sammen med pædagogen i en dukkekrog. Nora er far, mens de to piger er mor og storesøster. De er i gang med at lave mad, og Mathilde og Sofie synes at ignorere pædagogens bemærkninger om, at far er ved at lave pandekager. De hvisker sammen og aftaler, at de skal være syge, hvorefter de løber hen til sengen og kravler derop. Pædagogen fortæller, at de er blevet syge, men Nora står fortsat og laver mad. Efter et længere stykke tid finder Nora ud af, at hun også vil være syg og går hen i sengen til de andre, der kort efter bliver raske og går hen til bordet og fortsætter madlavningen.

Den ca. 12 min. lange videosekvens fortsætter med gentagne forsøg på at få Nora ind i legen og med pigernes mere eller mindre åbenlyse afvisninger af hende.



Disse forsøg på at lege Nora ind i pigegruppens leg har været forskelligt modtaget af de to piger. Hvor Mathilde synes at kunne rumme Noras deltagelse, blev Sofie meget vred på pæda-

gogens ihærdige forsøg på at få Nora ind i legen. Hun har forladt stuen og sagt til sin mor, at hun ikke vil i børnehaven.

Med videoens hjælp blev det klart, at legens tempo og kommunikation foregik på et niveau, hvor Nora simpelthen ikke kunne følge med. Derfor besluttede pædagogerne sig for i stedet at forsøge at koble Nora sammen med en to år yngre dreng, som hun på andre tidspunkter havde leget med, at understøtte leg med pigerne andre steder, og at forholde sig mere observerende.

Ved næste værkstedsmøde så vi en ny video. De tre piger bygger med træklodser, mens pædagogen sidder og kigger nysgerrigt, men afventende, i baggrunden. I denne videosekvens tager Nora flere initiativer. Pigerne modtager ikke dem alle, men Nora er med i legen. På et tidspunkt begynder Nora at lave en forlængelse af den bane, pigerne har bygget. Sofie kommer med flere klodser, og de bliver enige om at "den er blevet mega-meget større". Nora finder på, at de skal gå balancegang på den. Mathilde begynder på det samme, mens Sofie stiller sig i kø til også at få en tur på balancegangen.

#### KONSEKVENSER AF PÆDAGOGERNES INTERVENTION

Pædagogerne fortæller, at det var så vanskeligt at være vidne til de mange afvisninger, Nora fik i begyndelsen, og at de følte, de måtte gribe ind. Men samtidig var det også tydeligt, at de første forsøg på at hjælpe hende havde

*alvorlige konsekvenser for andre børn.* Dette rejste flere etiske spørgsmål, blandt andet: Hvordan kan man som pædagog tillade sig at gribe ind i forhold til børns relationer? Efter de havde hjulpet og styrket Noras relationer til andre børn, var det tydeligt, at Nora var rykket meget både socialt og sprogligt (markant fremgang i sprogtest). Nora havde øjensynlig været så klemt i sine mislykkede forsøg på at lege med pigerne, at hendes udvikling på



Relationsarbejde må altså ikke forceres, men må observeres, arbejdes med og vurderes over længere tidsforløb.

andre felter var gået i stå. Projektet viste altså, at man som professionel på trods af de bedste hensigter må passe på med at forcere og blande sig for direkte i børns relationer, da børnenes indbyrdes relationer er kendetegnet ved fine dialektiske balancer, der nemt kan tippes, så det der er tænkt som inklusion, samtidig kan blive til eksklusion af andre. Relationsarbejde må altså ikke forceres, men må observeres, arbejdes med og vurderes over længere tidsforløb. Det er ikke enkelt at "lege barnet ind i en leg", særligt når legens tempo og dynamikker går hen over hovedet på barnet.

## LILLERØD BØRNEHUS

### Hvilken betydning har voksenunderstøttet leg for børns relationer?

Institutionen fra Lillerød Børnehus, har en del basispladser til børn med særlige behov, som udløser ekstra timer. Det betyder, at de i gennemsnit er 2 voksne til 8 børn i formiddagstimerne. Her arbejder man med mindre børnegrupper på 5-8 børn. De bliver sammensat på baggrund af observationer og refleksioner, der skal sikre det enkelte barn mulighed for deltagelse. Med udgangspunkt i læreplanstemaer har de sammensat forløb, hvor alle børn bliver udfordret både socialt, kropsligt og kognitivt. Pædagogerne, der er tilknyttet den enkelte gruppe, har ca. 1 times forberedelsestid inden gruppestart. Den bliver brugt til refleksion og dialog omkring udfordringer og ressourcer hos de enkelte børn for at sikre, at alle bliver set og hørt. I grupperne arbejder de med en vekselvirkning mellem voksenstyrede aktiviteter og aktiviteter, hvor de følger børnenes spor.

#### LUNA OG SOFIE – EN GIVENDE RELATION?

Pædagogerne rettede et særligt fokus på et forløb, hvor de bevidst havde matchet Sofie, en socialt set stærk pige, med Luna, som omvendt forholdt sig ret passivt. De to piger blev meget tæt knyttede, legede altid sammen i børnehaven og også ofte hjemme. For eksempel var Luna kommet på besøg en dag i børnehaven, hvor hun ellers var syg, blot for at hilse på Sofie. Luna er igennem forløbet blevet mere åben for den øvrige børnegruppe og er

også begyndt at interessere sig for og knytte relationer til andre børn. Til gengæld oplever pædagogerne, at Sofie har sværere ved at dele Luna med andre, og at hun hele tiden tager over for Luna og sørger for hende, når de skal spise eller ud af huset.



### PÆDAGOGERNES REFLEKSION OVER FORLØBET

Vi har i forløbet stillet os selv en masse reflekterende spørgsmål i forhold til Sofies og Lunas relation: *Står Sofie tilbage som taber eller havde hun måske lige så meget brug for Luna?*

Vi er i hvert fald blevet klogere på, at Sofie også har brug for vores støtte i dannelse af relationer. Vi er også blevet bevidste om, at vi altid skal være nysgerrige på, hvad vores hensigt er med relationen. *Har vi ubevist givet Sofie for meget ansvar i deres relation – et ansvar hun nu har svært ved at give slip på?* Vi kan se, at pigerne har et ligeværdigt sammenspil, når de leger, men at det er Sofie, der tager/ønsker ansvaret for, at Luna får det rigtige tøj på, når vi skal på legepladsen, sørger for at hun får sin frugt, sidder på sin rigtige plads til frokost – alt sammen situationer *Luna selv kan navigere i*, når Sofie ikke er der. Skal vi være bekymret for Sofies og Lunas relation?

Pædagogernes eget svar: Vi er faktisk meget opmærksomme på Sofie. Vi har haft samtale med forældre, og er nysgerrige på hendes adfærd hjemme. Vi ser det som vores hovedopgave nu, at vi ikke skal skille pigerne ad, men at vi som voksne støtter Sofie til at blive tryk ved, at de voksne tager ansvaret, uden at hun føler sig forkert. Det gør vi gennem voksenstyrede lege samt ved at italesætte, at vi er der.

### MELLEM BØRNEFÆLLESSKABET OG DET ENKELTE BARN

Pædagogerne fortæller, at forløbet har gjort det tydeligt, at de ikke kun kan have fokus på et enkelt barn, men også på hvad der sker i hele børnegruppen. *På kort sigt kan tiltag virke positivt for et barn*, men på lang sigt kan selvsamme tiltag have *utilsigtede konsekvenser* for andre børn. De arbejder forsat med løbende overvejelser om sammensætning af børnegrupperne og med mange *ture ud af huset, fordi børn og voksne på disse får andre roller* og dermed også mulighed for at indgå i andre relationer. Hjemme på legepladsen har de derimod en tendens til at lege nogle faste lege i bestemte konstellationer. Projekterfaringerne bekræfter på en måde de erfaringer, der blev omtalt i forbindelse med den forrige institution, og samtidig leder erfaringerne opmærksomheden hen på, at børns indbyrdes relationer ikke kun er bestemt af socialt samspil, men også hænger sammen med forholdet til og hvad der kan laves/ikke laves i forskellige fysiske rum og steder. Det sociale og det fysiske står med andre ord i forbindelse med hinanden.

## VOGNMANDSPARKENS BØRNEHAVE

### Legeaftaler hjemme og pædagogers rolle

Vognmandsparken er en børnehave, hvor børnene i udstrakt grad selv må bestemme, hvem de vil lege med, og hvor de vil lege. Børnene er ikke opdelt i stuer, og de må for eksempel selv bestemme, hvor de vil spise. De må lege over hele institutionen, også i personalestuen. De laver ofte aktiviteter i mindre grupper for at understøtte, at alle børn får muligheder for at have venskaber.

I projektet satte pædagogerne fokus på, hvordan legeaftaler hjemme hos hinanden etableres, og hvad de betyder for børnenes hverdag i institutionen? Hvem har legeaftaler med hvem, og hvordan opstår de? Er der nogle, der aldrig har legeaftaler? Opstår de, fordi børn har leget godt sammen i løbet af dagen eller overfalder børnene bare de første forældre, der møder op i institutionen og vil med hinanden hjem?

#### FORÆLDRENES ROLLE I LEGEAFTALERNE

Pædagogerne har observeret, at nogle *forældre kan have svært ved at sige klart ja eller nej*, når børnene vil med hinanden hjem om eftermiddagen i forbindelse med afhentning. Forældrene kan komme med henholdende svar à la, "Jeg havde nu tænkt mig, at vi skulle købe ind i dag", og her er pædagogerne blevet nødt til at forklare, at det er ok at sige "nej". Forældre kan også sige: "Det passer ikke så godt i dag, men måske på fredag". Det kan være svært for børnene at håndtere en sådan tidshorisont. Nogle børn har en forventning om, at når den dag endelig kommer,

så betyder det også, at man leger sammen hele dagen i institutionen, og at *den man har en aftale med ikke må lege med andre*. En fredag havde Anna ligget hele formiddagen på sofaen og kunne ikke rigtig komme i gang med noget, fordi Maja, som hun havde en legeaftale med, var begyndt at lege med Andrea. De havde også været nødt til at involvere forældrene og fortælle, hvor svært Anna havde haft det. Løsningen er derfor ikke nødvendigvis mere planlagte aftaler, fordi det kan nogle børn have svært ved. *Børn laver aftaler her og nu, det gør forældrene ikke!* Spontane legeaftaler har dog den ulempe, at de børn der bliver hentet sent, ikke så tit har aftaler.

” En fredag havde Anna ligget hele formiddagen på sofaen og kunne ikke rigtig komme i gang med noget, fordi Maja, som hun havde en legeaftale med, var begyndt at lege med Andrea.

Pædagogerne har diskuteret temaet på personalemøder, og alle bidrager med observationer. En kollega havde medbragt en detaljeret fortælling, som viste, hvordan legeaftaler også blev brugt til at ekskludere andre børn: Et barn bryder en aftale om "at spørge" (et indforstået udtryk

blandt børnene), og får derefter svaret ”du må aldrig mere komme med til min fødselsdag”. I praksisfortællingen bliver børnene ved med at lave forskellige aftaler om ”at spørge”, og til sidst kan pædagogen ikke længere holde ud at høre på det og samler børnene til et børnemøde, hvor de taler om, hvordan man laver aftaler, og hvad der skal ske, hvis man bryder en aftale om at spørge.

### PÆDAGOGERS INDGRIBEN I LEGEAFTALER

Ved samtaler med forældrene er pædagogerne blevet overrasket over, *hvor usikre forældre kan være* på, hvad deres børn kommer hjem til, når de ikke kender de andre forældre. Forældre kan også være usikre på, hvornår deres børn er klar til at lave legeaftaler. Hvor pædagogerne tidligere havde tænkt, at de ikke skulle blande sig i private legeaftaler, så er det *blevet tydeligt, at forældre kan have brug for pædagogers støtte*. Hvis nogle børn ikke har så stærke relationer til andre, kan pædagogerne opfordre til, at der bliver lavet aftaler om at to børn, der er begyndt at lege sammen i institutionen, også kan lege derhjemme. Et forældrepar havde mistanke om graverende forhold i et hjem. De spurgte pædagogerne, hvad de skulle gøre, og pædagogerne havde sagt, at de jo måtte tage det op med forældrene. Men samtidig gik det op for pædagogerne, *at de også måtte ”ind over”, for når andre børn skulle med hjem og lege, kunne de jo ikke bare se passivt til*. De havde således måttet tage problemet op med forældrene, hvilket stillede dem i en vanskelig situation, de måtte forsøge at tackle.



### BØRNS SYN PÅ LEGEAFTALER

Ved interview med børn er pædagogerne blevet opmærksomme på, at det ikke nødvendigvis er den konkrete legekammerat, der er afgørende for barnet. Det er lige så meget dét at opleve et andet hjem og andre normer for, hvad man må og ikke må i de forskellige hjem. *Børn har forskellige grunde til at ville lave en legeaftale*. Det kan også være en god kage, noget særligt legetøj, en sød far eller det at have brug for et slip fra sin egen familie. For eksempel ville Eva gerne have Mikkel med hjem, selvom de ikke havde leget meget sammen, men hun havde en traktor, hun gerne ville vise Mikkel, og hun vidste, at Mikkel er meget glad for den slags. Projektet har altså vist, at når man udforsker børns legeaftaler og følger dem nøje, er det tydeligt, at de kan have stor indvirkning på børns hverdag – også på måder, man ikke er klar over som voksne. Man får også øje på forskellige spørgsmål og problemstillinger, der afkræver svar i form af stillingtagen og rådgivning til og inddragelse af forældre og børn.

”Eva ville gerne have Mikkel med hjem, selvom de ikke havde leget meget sammen, men hun havde en traktor, hun gerne ville vise Mikkel, og hun vidste, at Mikkel er meget glad for den slags.

## MOLEVITTEN

### Fra planlagte aktiviteter til vægt på børns relationer

Molevitten tog projektet udgangspunkt i at finde ud af, hvordan de forskellige kolleger vægter arbejdet med børns indbyrdes relationer. Temaet blev introduceret på et personalemøde og kolleger blev interviewet. Jo mere vi taler om det, jo stærkere fokus kommer der på det, fortæller de. Projektet har i sig selv bidraget til, at de i dag vægter relationsarbejdet højere i forhold til planlagte aktiviteter. "Vi er blevet meget opmærksomme på vores aktivitetsniveau, og på hvor meget vi forstyrrer børnene. For eksempel når én lige var begejstret over, at en ven var ankommet, og de var i gang med at opbygge noget sammen, så sagde vi, 'nu er der samling' og afbrød den spontane tid for børnene. Men nu tænker vi, at det er vigtigere at fokusere på relationerne."

#### GRIBER DET, BØRNENE ER OPTAGET AF

I Molevitten har de stadig et rimeligt højt aktivitetsniveau. Nogle stuer har for eksempel ture ud af huset de fleste dage. Men projektet har medført en *anden opmærksomhed på, hvordan turene afvikles*. Det handler ikke bare om at komme fra A til B, men for eksempel også om at give tid i garderoben, så børnene kan få talt sammen, ligesom det er vigtigt at stoppe op, når man kommer forbi en legeplads, frem for blot at "træne trafik". De er blevet mere opmærksomme på at *gribe det, børnene er optagede af*.

På personalemøder er praksisfortællinger med fokus på børns relationer løbende til diskussion. En kollega havde

i bedste mening gået rundt med en dreng og spurgt, om han kunne være med i de andres lege. Først bagefter gik det op for hende, *at hun havde hjulpet ham til at få ti afvisninger*. Hermed er det også blevet tydeligt, at *der ikke er entydige svar på, hvad der er det rigtige at gøre*, og at det kan være meget forskelligt fra barn til barn. Nogle børn kan klare det selv, andre kan klare stærk indgriben, men det er også altid børn, der ikke kan klare dette. Nogle gange skal man måske bare være nysgerrig på, hvad børnene leger og *"træde i baggrunden"* og *"se hvad der sker"*.

” En kollega havde i bedste mening gået rundt med en dreng og spurgt, om han kunne være med i de andres lege. Først bagefter gik det op for hende, at hun havde hjulpet ham til at få ti afvisninger.

#### "HVAD SKAL VI GØRE MED PETER?"

Der har været et særligt fokus på et forløb med en tosproget og synshandicappet dreng, Peter, som legede meget for sig selv. Til frokost er Peter nu blevet sat mellem andre drenge på hans alder, og det er blevet gjort til en fælles sag for børnene at lære ham at tale dansk. På ture blev de



andre drenge opfordret til at holde Peter i hånden, og det har ført til, at de selv er begyndt at standse op, hvis han sækker bagud. Forløbet har også indbefattet opfordringer til forældrene om ikke at give Peter hans yndlingsbamse med i børnehaven, fordi han ofte søgte bamsen frem for de andre børn. Peter er nu begyndt spontant at opsøge andre børn og voksne i institutionen. Og på trods af at han næsten ikke kan se noget, fortæller pædagogerne, at han nu cykler rundt på legepladsen i fuld fart sammen med de andre børn.

### UENIGHEDER I PERSONALEGRUPPEN

Forløbet har imidlertid også givet anledning til *uenigheder i personalegruppen*, da nogle har haft stærkere fokus på individuelle særforanstaltninger. Derfor er blandt andet samarbejdet med støt-  
 tepædagogen ophørt. Der er ligeledes *løbende diskussioner i personalegruppen om prioriteringer og fokus under aktiviteter*. Der er således blevet tydeligt, at *det generelle sociale miljø i institutionen har afgørende betydning for relationer mellem børn*. ”Det skal funke med de voksne, før det kan funke mellem børnene.”



Arkivfoto: Jens Hasse

Som sådan har projektet vist, at når der sættes fokus på et tema som børns relationer og venner, så får man samtidig også øje på egen praksis, egne forstyrrelser og potentielle udviklingsmuligheder. Projektet peger også på nødvendigheden af kollektive diskussioner om relationsarbejdet i hverdagen.

” Det skal funke med de voksne, før det kan funke mellem børnene.

## HVAD KAN MAN LÆRE AF FORSKNINGS- OG UDVIKLINGSPROJEKTET?

Projektet har vist, at temaet *børns relationer og venskaber* er et helt centralt emne i det pædagogiske arbejde. "Det er jo vores hjerteblod" sagde en af deltagerne på et tidspunkt i processen, hvilket er ganske dækkende for den energi og det engagement, der har været lagt i projektet. Projektet har også vist, at pædagoger er i stand til at lave et omfattende undersøgende arbejde (observere, se og lytte, fotografere, interviewe/samtale) omkring børns relationer og venskaber, og efterfølgende behandle sine fund nysgerrigt, undersøgende og reflekterende. Det kan måske ikke undre, eftersom det at observere og at tale sammen med børn må anses for nogle af pædagogernes kernekompetencer. Ikke desto mindre har projektet betydet, at det undersøgende og reflekterende arbejde ikke kun er foregået på et uformelt og hverdagsagtigt plan, men også har været lagt frem og er blevet drøftet på de tidligere omtalte forsknings- og refleksionsværksteder og på møder ude i institutionerne.

### **PÆDAGOGERNES MEDANSVAR SOM MILJØTILRETTELÆGGERE**

Vigtigst af alt har projektet vist, at pædagoger kan bidrage til og skabe rammer og vilkår for, at der skabes relationer og venskaber mellem børn, selvom det er børnene selv, der udvikler den opmærksomhed, empati, sympati og gensidige følelser, der skal til for at skabe og reproducere positive sociale relationer. Når dette sker og hvor dette sker,

er børnene selv en aktiv og afgørende part. Det betyder ikke, at de professionelle ikke har en central og meget vigtig rolle at spille som observatør, fortolker, formidler, oversætter, mellemmand og initiator. Men det betyder, at det er børnene selv, der får, udvikler og fastholder, de indbyrdes følelser, som relationer, tryghed og gensidighed, er gjort af. Pædagogens rolle må derfor beskrives som miljøtilrettelægger, koreograf, atmosfæreskaber og institutionslivsmoderator. Pædagoger har således et medansvar for at skabe betingelserne for at de sociale relationer kan opstå, udvikles og vedligeholdes.



Arkivfoto: Jens Hasse

# PÆDAGOGERS ARBEJDE MED BØRNS VENSKABER OG RELATIONER

## INSPIRATION OG REFLEKSION FRA ET FORSKNINGS- OG UDVIKLINGSPROJEKT

November 2014

**ANNEGRETHE AHRENKIEL**  
**KIM RASMUSSEN**

Undersøgelsen og udgivelsen er finansieret af  
BUPL's forskningsmidler.

B U P L



Kontaktperson i BUPL er:

Konsulent Rikke Eggert Lauth, rla@bupl.dk – tlf. 2320 0012

bupl.dk/forskning

ISBN: 978-87-7738-226-0

Grafisk tilrettelæggelse: Jeanne Olsen

Tryk: Stenby Tryk

Foto: Jens Hasse og Colourbox