

SUSAN HART^{RED.}

INKLUSION, LEG OG EMPATI

Neuroaffektiv udvikling i børnegrupper



2. UDGAVE



Campus Roskilde

Trekroner Forskerpark 4,
Roskilde



Biblioteket
University College Sjælland

INDHOLD

Inklusion, leg og empati

2. udgave, 1. oplag
© forfatterne og Hans Reitzels Forlag, 2015
Kapitel 1, 5, 9 og 10 er oversat fra engelsk af Dorte Herholdt Silver
Kapitel 8 er oversat fra norsk af Dorte Herholdt Silver
Kapitel 7 er oversat fra tysk af Dorte Herholdt Silver og Tom Havemann

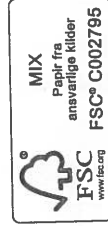
Forlagsredaktør: Mette Schilling
Manuskriptredaktør: Dorte Steiness

Omslag: Ida Balslev-Olesen
Grafisk layout: Louise Glargaard Perlmutter/Louises design
Tilrettelægning og sats: Lone Bjarkow/Louises design
Sat med Minion Pro og Trajan
og trykt hos Livonia Print
Printed in Latvia 2015
ISBN 978-87-412-6416-5

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copydan Tekst & Node. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.



Hold dig orienteret om nye titler fra Hans Reitzels Forlag.
Tilmeld dig forlagets nyhedsbrev på hansreitzel.dk



FORORD	
MIT LIV MED LEG	9
AF PHYLLIS BOOTH	
INDLEDNING	
INKLUSION, LEG OG EMPATI	15
AF SUSAN HART	
1 I SAMKLANG MED FØLELSER: MUSIKALSK LEG, DER INSPIRERER TIL NEUROAFFEKTIV UDVIKLING OG SELVTILLID I FÆLLESSKABER	33
AF COLWYN TREVARTHEN OG JAAK PANKSEPP	
2 EMPATI OG MEDFØLELSE ER OGSÅ KOMPETENCER, DER SKAL LÆRES	59
AF SUSAN HART	
3 MÅ MAN LEGE OG HAVE DET SJØVT I SKOLEN?	83
AF SUSAN HART	
4 NÅR GLÆDE SMITTER: ET NEUROAFFEKTIVT PERSPEKTIV PÅ SANSEMOTORIK I BØRNEGRUPPER	119
AF MARIANNE BENTZEN OG CHRISTINE LAKOSELJAC-ANDREASEN	

Zigler, E. & S. Bishop-Josef (2006). *The Cognitive Child vs. the Whole Child: Lessons from 40 Years of Head Start*. I: Singer, D.G., R. Michnick-Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (red.) *Play = Learning: How Children's Play Motivates and Enhances Children's Cognitive, and Social-Emotional Growth*, s. 15-35. Oxford: Oxford University Press.

Øvreeide, H. (2002). *Samtaler med barn: Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

MÅ MAN LEGE OG HAVE DET SJOVT I SKOLEN?

AF SUSAN HART

Leg findes blandt alle pattedyr og i alle menneskelige kulturer. Uanset hvor børn bor, og hvilket sprog de taler, tilbringer børn tid med legefyldte aktiviteter, og det forventes af børn, at de leger. Leg er en så almen og normal aktivitet, især blandt børn, men også blandt voksne, fx i sportskonkurrencer osv., at man i nogle kulturer opfatter leg som børns „arbejde“ (Smith, 2010).

Den tyske Friedrich Fröbel (1782-1852) søgte fx at vække sine elevers lyst og selvvirksomhed gennem en vekslen mellem leg, håndarbejde og udflugter og mente, at barnet på ethvert trin skal modtage, hvad der passer for dets alder, og at barndommen ikke blot skal betragtes som en forberedelse til livet, men som en vigtig del af selve livet. Han mente, at det var vigtigt at vække barnets selvvirksomhed frem for at indprente kundskaber, og han anså legen for at være barnets vigtigste præstation (citeret i Rusk, 1967, s. 60-61).

I kapitel 1 beskrev Trevarthen og Panksepp, at børns lyst til at lære kommer fra en iboende nysgerrigheds- og opmærksomhedskapacitet. Det er denne iboende kapacitet, der skaber fundamentet for læring, og som skal understøttes gennem lærerens strukturerede, engagerede undervisning med forståelse for barnets såvel følelsesmæssige som kognitive niveau. Både en lærers og en elevs velbefindende afhænger af en gensidig samhørighedsoplevelse, af legefyldte eksperimenter og glæden ved at være fælles om meningskabelse. Gammel viden videreføres til næste generation, og nye måder at forstå sin omverden på skabes gennem samhørighedsfællesskaber, hvor ingen behøver at frygte mobning og eksklusion. For at udvikle selvværd og styrke må man fastholde glæden ved livet, og det er legen som skabt til. I dette kapitel beskrives det, hvordan man som pædagog eller lærer kan udnytte potentialet i menneskets evne til leg, og hvordan man, ud over at udvikle barnets

kognitive kapacitet, kan udvikle dets følelsesmæssige, personlige og sociale kompetencer gennem legefylde aktiviteter.

FØLELSER SOM „LIMEN“ MELLEM MENNESKER

Det menneskelige sind er enormt komplekst, og vores klare overlevelsfordeler, at vi indgår i samhörighed og prosociale fællesskaber, som langt hen ad vejen er udviklet gennem leg. Følelseslivet og vores sociale kompetencer er således den „lim“, der binder os sammen som mennesker, og de udvikles i en relationel kontekst. Allerede fra spædbarnets første dag i livet har det nogle iboende forudsætninger for at indgå i interaktioner med andre. For at barnet kan udfolde sit medfødte potentiale, må omsorgspersonerne, som beskrevet i kapitel 2, have en intuitiv evne til at synkronisere sig med barnet og støtte dets udviklingsproces gennem en gensidig deling af oplevelser, som meget tidligt i livet sker gennem legefylde adfærd.

I skolens hverdag spiller kognition og sprogkompetencer en vigtig rolle, men grundlaget for følelsesmæssig afstemning er de interaktive processer, som kunne kaldes „sprog for sproget“. Det vil sige, at selv om læreren naturligvis bruger ord, ligger den følelsesmæssige integrationsproces i den symbolmetriske synkronisering ved hjælp af kropssprog, ansigtsmimik, toneleje, rytmen i stemmen og berøring. I kraft af den engagerende kontakt med en person, som barnet opfatter som tillidsvækkende, tryk og rolig, og som er i stand til at synkronisere sig med barnet, begynder det at kunne regulere sit nervesystem (Hart, 2013).

Når barnet ikke kan etablere et samspil, mister det enten kontrollen og reagerer utilpasset eller trækker sig tilbage og søger at berolige sig selv gennem selvstimulering eller passivitet. Som beskrevet i kapitel 1 fandt Colwyn Trevarthen og Jaak Panksepp (se også Trevarthen, 1979, 1993), at det er præcisionsen i samspil og livfuldheden af den interaktive kontakt, der opretholder den engagerede nydelse. Øjeblikke med kommunikativ udveksling gennem legefylde aktiviteter bidrager til barnets evne til at udvikle og opretholde følelsesmæssige bånd og samtidig udvikle kapaciteten til selvregulering, hvilket i sidste ende udvikler mentaliseringsvejen. Som beskrevet i kapitel 2 gør mentaliseringsvejen det muligt at læse andre menneskers sind og betegner den proces, hvor man ved, at man har en opfattelse af verden, som ikke nødvendigvis er identisk med andres. Ved mentaliseringsvejen forstås også evnen til at forstå og reflektere over sine egne følelser, dvs. evnen til at kunne se på sig selv udefra og samtidig forstå andres følelser, dvs. evnen til at forstå an-

dre indfra (Fonagy m.fl., 2007). Udvikling af denne type kompetencer foregår højt oppe i hjernens hierarki, nemlig i præfrontal cortex, og kan kun udfolde sig, når de følelsesmæssige strukturer er modnet. Gennem den voksnes holdning former barnet sin selvoplevelse og sit selvværd. Barnet har behov for at føle, at verden er til at klare, og at der er en klar autoritet, der har ansvaret. Hvis det ikke er tilfældet, opleves verden utryk og giver anledning til frygt.

Engagerende aktiviteter rummer behagelig stimulering og variation og gør det muligt for barnet at forstå, at overraskelser kan være sjove, og at nye oplevelser kan være behagelige. Engagerende aktiviteter involverer som regel øjenkontakt, måske fysisk kontakt, opmærksomhed på den andens reaktion, og ofte er der øjeblikke af fælles overraskelse og nydelse. At vise barnet, at man nyder dets selskab, og at barnet er en person, som det er en fornøjelse at være sammen med, styrker dets selvværd og selvtillid. Vi mennesker føler glæde og stolthed, når vi når de mål, vi sætter os, eller når vores behov bliver opfyldt, og vi føler os utilpasse og frustrerede, når det ikke lykkes os at nå de mål, der er vigtige for os (Hart, 2013). Det er vigtigt for os mennesker at få udfordringer, som vi kan klare, for at fremme følelser af kompetence, selvtillid og tro på egen handlekraft, og leg er vigtig for at lære denne type kompetencer. Eksempelvis er leg gennem fysisk, motorisk og sensorisk aktivitet en vigtig forløber for som om-leg og rolleleg, der inddrager planlægning, øvelse, fantasi, problemløsning, social smidighed, sprog, kommunikation og empathiske processer, som også er så vigtige for al menneskelig kontakt (Burgardt, 2005).

Som Jerome Bruner (1983) gør opmærksom på, lærer barnet igennem leg de sociale normer, som skaber grundlaget for, hvordan man senere kommunikerer gennem sproglige dialoger. Som et gammelt engelsk ordsprog siger, må man lege legene for at lære livets regler. Ved at blive socialiseret ind i en leg socialiseres man til at indgå i livets mange udvekslinger. Det er således ikke legens indhold, der er det vigtige, men måden, forældre og barn indbyrdes indgår i samspil på med deres mange variationer. Det lærende aspekt i leg er, at barnet får lov til at afprøve grænser og lære nyt i en tryk sammenhæng, idet man jo bare leger. Et vigtigt element i dette er smil og latter. Smil og latter er vigtige signaler til, at man som barn ikke får en oplevelse af fare eller trussel. Barnet må have tillid til den voksne og også her opleve en vis grad af omnipotens, fx ved at den voksne giver sig selv handicap og skaber en verden, hvor man for en stund kan lade, som om man er den stærkeste. Som den kendte børnelæge og psykoanalytiker Donald Winnicott (1964) forklarede, skaber det potentielle legende rum selvværd i barnet, idet barnet uden at hallucinere

kan få nogle af sine drømme opfyldt i en relationel kontekst. Som han også forklarer, er det nemt at se, at børn leger for at have det sjovt, mens det er langt sværere at se, at børn også leger for at mestre angst eller for at mestre ideer og impulser, som medfører angst, hvis man ikke har kontrol over dem.

Svend Brinkmann påpeger (2011), at mennesker kun har en selvforståelse i kraft af deres relationer til andre, og man kunne tilføje, at relationer udvikles og modnes gennem legefyldte interaktioner. Emotioner er udledt af, at følelser kommunikerer, hvad der skal gøres, fx tilbagetrækning ved frygt, trøst ved sorg osv., og de er ofte med til at opretholde sociale bånd. Følelser motiverer personer til at gøre noget, fx motiverer vrede til kamp, skyld til undskyldning, glæde til hjælpsomhed osv., og mange af disse følelser trænes i et legefyldt som om-rum. Uden følelser kan andre mennesker ikke betyde noget for en i en dybere forstand, og den betydning, som andre mennesker har, er central for udviklingen af egen identitet og selvforståelse. Man kan ikke undgå spontane følelser, men man kan lære at blive bevidst om dem og beslutte, om man vil handle på dem eller ej, hvilket er en evne, det tager tid at udvikle, idet denne kompetence kræver mentaliseringsevne. Det er en evne, vi ofte tager for givet hos en voksen, selv om det ikke altid forholder sig sådan, men alle former for opmærksomheds- og adfærdsforstyrrelser kan føres tilbage til formindsket aktivitet i bestemte dele af frontallapperne, og træning af behovsstyringskapacitet, opmærksomhedsfunktioner osv. foregår i legefyldte aktiviteter. Som David Cohen (2006) gør opmærksom på, kan aktiv energi fyldt, spontan fysisk leg stimulere neurale kredsløb i frontallapperne, og som Jaak Panksepp (1998) påpeger, er fysisk leg med til at skabe selvreguleringskapacitet. Alle pattedyr, helt ned til rotter, bruger meget tid på at slås for sjov og tumle rundt. Når behovet for fysisk aktivitet er opfyldt, vil organismen atter falde til ro. Leg hjælper børn med at udvikle sociale færdigheder, hvor de lærer turtagning, at indgå i forskellige roller, at skifte hierarkisk position, tage hensyn til hinanden, udtrykke omsorg og tæthed osv.

VIGTIGHEDEN AF TILKNYTNINGSPROCESER

Barnet har behov for at møde anerkendelse for at udvikle sig følelsesmæssigt, hvilket indebærer, at barnets primære voksne er emotionelt tilgængelige og er i stand til at leve sig ind i barnets behov. Det er denne anerkendelse, der giver barnet en oplevelse af at have ret til sine egne følelser, og som er nødvendig, for at barnet kan udvikle hensigtsmæssige relationsstrategier og social kompetence (Hart, 2006b). Mennesker udvikler selvværd og selvtilid ved at

få stillet opgaver, der kan løses tilfredsstillende, og som man kan få anerkendelse for at løse. Det gør en gladere og trygkere, når man får opmærksomhed, interesse og nærvær fra såvel ligestillede som andre højere oppe i det sociale hierarki, uanset om man er barn, ung eller voksen.

Der er efterhånden en omfattende forskning, der viser, at det er muligt at klare sig på trods af massivt omsorgssvigt fra egne forældre. En klassisk undersøgelse (Werner & Schmidt, 2001) fulgte en gruppe børn, født i 1955, i mere end 40 år, hvor man især studerede de børn, der klarede sig godt på trods af en række sociale risikoforhold. En tredjedel af børnene var født i risikofamilier, bl.a. familier præget af manglende stabilitet og talrige konflikter. Undersøgelsen viste, at flertallet af disse børn og unge som 10- og 18-årige havde udviklet adfærds- og indlæringsvanskeligheder og psykiske forstyrrelser. En tredjedel af børnene kunne dog betegnes som resiliente, dvs. de voksede op og blev harmoniske, velfungerende, glade og hjælpsomme. Undersøgelsen konkluderede især tre forhold omkring de resiliente børn. De havde en normal intelligens, de havde knyttet følelsesmæssige bånd til en nær slægtning eller betydningsfuld person, og de havde adgang til et system, fx skolen, som belønnede deres kompetencer og gav muligheder for at samarbejde med andre unge og voksne.

Som vi kan se af ovenstående, har forældrenes samspil med deres børn stor indflydelse på børnenes mestringkompetencer og sociale samspil med andre. Eksempelvis fandt Kahen, Katz og Gottman (1994) i et forskningsprojekt med familier til 4-6-årige, at forældre, som var positive og engagerede sig i barnet via megen følelsesmæssig kommunikation, havde børn, som havde meget nemmere ved at etablere venskaber og indgå i kreativ leg sammen med jævnaldrende. Mødre, som udtrykker mange negative emotioner eller neutralitet i kontakten, vil oftere gøre børnene mere mimikfattede og frygt-somme. Forældre, der er uforudsigelige og det ene øjeblik gør brug af positiv, det næste øjeblik negativ kommunikation, eller som konstant blander sig i barnets handlinger eller benytter sarkasme, har ofte børn, som ikke indgår i så mange legefyldte relationer – de er mere negative, og der opstår flere konflikter. Barnets evne til at indgå i sociale samspil og senere sofistikerede rolleleg synes langt hen ad vejen at afhænge af forældrenes evne til at stimulere barnet gennem synkroniserede samspil (Pellis & Pellis, 2009).

Barnets tilknytningsmønster, dvs. om det har et trygt eller et utrygt tilknytningsmønster til sine forældre, synes ligeledes at have stor betydning for barnets evne til senere at kunne indgå i rollelege. Rollelege er vigtige for barnets evne til senere i livet at kunne indgå i hensigtsmæssige samarbejdsrelationer. Eksempelvis har forskning (Perner m.fl., 1994) vist, at når barnet er ca.

3-4 år gammelt, kan dets evne til at indgå i rollelege bedst forudsige, om barnet senere i livet bliver i stand til at indgå i samarbejdsrelationer og forstå noget ud fra en andens perspektiv. I rolleleg vil barnet typisk øve sig i at sætte sig i andres sted for også at opnå noget i egen ret. Man kan sige, at barnet må mentalisere for at skabe et afbalanceret „vi“. Igennem rolleleg lærer det at forhandle forskellige roller. Megen forskning, bl.a. af Fonagy, Redfern og Charman (1997) og Meins (1997) har fundet, at barnets mentaliseringskompetencer allerede er veludviklede hos en 4-årig, såfremt omsorgspersonerne har været indfølelse, haft en lydhørhed over for barnets kommentarer, handlinger og perspektiv og set barnet som en selvstændig handlende aktør. I et australsk træningsstudie i en børnehaveklasse (citeret i Smith, 2001) omkring rolleleg og barnets evne til at sætte sig i andres sted sammenlignede man to grupper børn, hvor alle børn før træningsstudiet var testet i forhold til deres evne til at indgå i rolleleg og evne til at sætte sig i andres sted. Den ene gruppe modtog legetræning i fire uger, hvor legen handlede om at starte en pizzeriaforretning, og hvor pædagogerne og lærerne tog initiativer til at udvikle legen. Den anden gruppe, kontrolgruppen, gjorde det, de plejede. Børnene blev testet, umiddelbart efter træningen var ophørt og tre uger efter, og begge gange kunne der spores en øgning i børnenes kapacitet til at indgå i kompleks rolleleg og en øgning i deres evne til at forstå noget fra en andens synspunkt. I dette studie blev man opmærksom på, at social forhandling og verbal kommunikation i sociale rollelege med andre havde hjulpet børnene til at udvikle mentaliseringsfærdigheder.

Som Bretherton (1989) og Gordon (1993) påpeger, støtter som om-leg og rolleleg ikke blot en mentaliseringsproces, men også at barnet igennem leg lærer at mestre emotionelle vanskeligheder, også de mere almindelige som fx frygten for mørke, familiekonflikter osv. Dette er den mest hyppige måde for børn at overvinde frygt, vrede og sorg på, og børn er således afhængige af at kunne indgå i sociale relationer og komplekse rollelege for at regulere og bearbejde deres følelser. Børn med utrygge tilknytningsmønstre, som har sværere ved at indgå i sociale relationer, er således meget mere sårbare i forhold til at mestre vanskelige følelser, idet de ikke så fleksibelt kan benytte som om- og rolleleg. Børn med et utrygt tilknytningsmønster, der har oplevet emotionelle traumer, er ofte mere aggressive eller depressive og kan være mere kontrollerende og bestemmende i deres leg. De har svært ved at finde løsninger på følelsesmæssige, negative erfaringer i legens tematiseringer, der er mindre koordinering, og der er ofte mere kaos i disse børns leg og mindre som om-leg. Meget tyder således på, at som om-leg og rolleleg støtter barnets udvikling af mestringskompetencer til følelsesmæssig selvregulering (Smith, 2010). Empa-

tiens kerne er evnen til at matche den andens følelse og til at respondere synkroniseret. Den positive afstemning er tillidsskabende og drivkraften i etableringen af mellemmenneskelige bånd. En tryk og empatisk relation skaber indre tryghed, og man bliver i stand til at skabe et miljø, hvor mennesker føler sig trygge. Dette kræver en „karavanefører“, det være sig en forælder, en pædagog eller en lærer, der skal være deltagende, engageret og både nonverbal og verbalt anerkendende for at skabe den tryghed, der skal til, for at børn kan føle sig så trygge og engagerede, at de yder det bedste, de har i sig.

MAKRO- OG MIKROREGULERING

I menneskelige udviklingsprocesser kan vi tale om både makro- og mikroreguleringsprocesser. Regulering af makrorytmer er meget synlig og handler om at skabe struktur, rammer, forudsigelighed og fx spise-, døgnrytmer osv. Mikrorytmer handler om de ofte næsten usynlige synkroniseringer, som først blev blotlagt ved opfindelsen af smalfilm- og videokameraet, og som er blevet den moderne udviklingspsykologis særkende.

Louis Sander (Sander m.fl., 2008) introducerede allerede i 1950'erne mikrereguleringen og forklarede, at den afhænger af, at barnets primære voksne indgår i en fælles aktivitet med barnet, og at følelsen af at være forbundet eller på samme bølgelængde opstår igennem den fælles indflydelse, som de har på hinanden. Følelsen af at være forbundet etableres gennem en gensidig tidsmæssigt synkroniseret regulering, som spiller en vigtig rolle for hjernens organisering og centralnervesystemets regulerende processer. Igennem det synkroniserede samspil kan der opstå såkaldte nuværende øjeblikke. Når fx en mor og et barn indgår i et velreguleret samspil, kan et bestemt smil fra barnet, som moderen finder overraskende eller morsomt, få hende til at se på barnet med et stort smil, der får dem begge til at bryde ud i latter. For det meste er de nuværende øjeblikke positive og misafstemningerne flygtige. Langt de fleste misafstemninger løses så hurtigt, at de ikke registreres bevidst, og det er oftest reparationen af en fejlafstemning, fx overraskelsen, der får mor og barn til at bryde ud i fælles latter, der skaber det nuværende øjeblik. Det nuværende øjeblik opleves som et autentisk møde, hvilket giver nervesystemet næring og stimulering til udvikling. Nuværende øjeblikke kan dog også bestå af konfrontationer, fx når det ca. 1-årige barn *må* lære ikke at kaste al maden på gulvet eller åbne døren til fryseren. Begyndelsen af dette mødeøjeblik består af, at forælderen får kontakt med barnet, klimaks består af en tydelig misafstemning, hvor omsorgspersonen viser, at han/hun mener det, og en

afslutning, hvor omsorgspersonen afleder barnet og hjælper det ud af og væk fra ubehagssituationen. Alle nuværende øjeblikke, både de behagelige og de ubehagelige, består af at komme ind i, være sammen om og slippe væk fra. Overførsel af følelsesmæssig information forstærkes gennem de nuværende øjeblikke, som udvikler nervesystemets gryende evne til selvregulering og opmærksomhedsstyring (Sander, 1988, 1992; Schore, 2003a, 2003b; Sroufe, 1996; Stern, 1990, 1998a, 1998b, 2004).

Mikroreguleringsprocesserne, som er den følelsesmæssige modnings egentlige drivkraft, er svære at beskrive og kræver et særligt trænet øje at iagttage, og ved alle mikroreguleringsprocesser er der en begyndelse, et klimaks og en afslutning ligesom i et musikstykke. Som Trevarthen og Panksepp beskriver i kapitel 1, opstår der allerede i løbet af det første leveår en rytme mellem spædbarn og omsorgsperson via omsorgspersonens intime omsorg, hendes følelsesmæssige udtryk, hendes hænder, øjne, ansigt og stemme. Denne gensidige sympati, der opstår gennem fælles og delte kropsbevægelser, kalder forfatterne for synrytmi. Igennem alle livets nye udviklingsfaser er der en stigende emotionsudveksling i forhold til såvel glædesfyldte som frustrerende følelser. Ønsket om at være i et intersubjektivt felt med en anden er vigtig for relationsdannelsen og kan kun skabes i nuet. Psykiske tilstande reflekteres barnets og omsorgspersonens adfærd over for hinanden, og når begge parter mødes i dette fælles øjeblik, giver det en udvidet oplevelse hos begge. Stort set alle mennesker rummer potentialitet til at skabe emotionelle forbindelser. Som Daniel Stern (2004) gør opmærksom på, udvikles emotionelle færdigheder gennem det at leve livet i nutiden via samspil, som indlæres implicit.

Når man taler om børneopdragelse, er man ofte kun optaget af makroregulering, dvs. hvordan man gennem adfærdregulering får børn til at acceptere rammen og strukturen. Makroreguleringen er overordentlig vigtig, da strukturen rammesætning og forudsigelig kontakt skaber tryghed og et stabilt selv billede. Med andre ord skal pædagogen/læreren skabe nogle rammer, som er velstrukturerede, klare, entydige, overskuelige og forudsigelige, hvor børnene er forberedt på, hvad der skal ske. Rytmen, forudsigeligheden og strukturen er med til at skabe tryghed og beroligelse. Jo mere uhensigtsmæssig adfærd børn udviser, jo mere er det et udtryk for deres usikkerhed, og jo større behov har de for strukturer og afstemning. I mange sammenhænge arbejder man ud fra en pædagogik, hvor hensigtsmæssig adfærd belønnes og uhensigtsmæssig adfærd straffes, uden altid at tage hensyn til barnets følelsesmæssige udviklingsniveau.

Forældre, som måske har givet barnet mere medindflydelse, end det har kunnet honorere og hvor barnet derfor har haft svært ved at acceptere de

ydre rammer og strukturer, vil fint kunne profitere af megen ydre rammesætning. Det kan ligeledes være nødvendigt med kontrol- og stopiltag over for antisocial adfærd. Men mikroreguleringen er en forudsætning for personlighedsmæssig og følelsesmæssig udvikling, og det er ikke tilstrækkeligt kun at regulere adfærd uden også at arbejde med barnets relationelle kompetencer, som skal øge samhørighedsaspekter og selvværd. Makroregulering uden mikroregulering er rå, men til gengæld er makroreguleringen forudsætningen for mikroreguleringen. Hvis ikke barnet er omgivet af trygge rammer, en forudsigelig ydre struktur med nogle bestemte forventningsbaserede og tilbagevendende rammer og forudsigelighed, som fx faste sovnetider, spisetider osv., kan der ikke arbejdes med mikrorhythmerne. Således er makrorhythmerne ikke det, der skaber de emotionelle forandringsprocesser, men makrorhythmerne er forudsætningen for etableringen af mikroreguleringsrytmerne (Hart, 2006a, 2006b, 2013; Schwartz & Hart, 2013).

Som tidligere nævnt består makroreguleringen af struktur og rammer og ofte også af nogle klare konsekvenser af overskridelse af disse rammer. Frans de Waal (2006) beskriver, hvordan selv en chimpanseunge efter en reprimande for dårlig opførsel vil søge at gøre det godt igen. Først vil den surmule og klynke, indtil den ikke kan holde det ud mere. Efterfølgende vil den hoppe op i skødet på sin mor og lægge begge arme tæt om hende, hvilket efterfølges af et højt støn af lettelse, når hun trøster den. I øjeblikket lever vi i en kultur, hvor mange forældre, pædagoger og lærere har svært ved at sætte de nødvendige rammer for børnene. Når børnene reagerer ved hele tiden at kræve deres rettigheder, møder de ofte vrede og afstandtagen fra voksne, men samarbejde og fredssøgning er noget, alle primater må lære, og det starter allerede ved brystafvænnningen og gennem tilknytningen og den tidligere forældre-barnrelation.

Som de Waal (ibid.) fremhæver, vil selv en chimpansemoder skubbe ungen kortvarigt væk fra brystet, når den skal afvænnes, men tillade den at få mere mad, når den skriger og protesterer. Intervallet mellem afvisning og accept bliver større, jo ældre barnet bliver, og konflikter kan blive til store dramaer. Forældre og børn har forskellige våben, de bringer ind i denne magtkamp. Forældrene er stærkere og klogere, mens barnet er udstyret med et organ og grådreaktioner, der skal gøre forældrene bløde. Barnet vil lokke forældrene ved at vise tegn på stress, fx voldsom gråd, og hvis dette fejler, kan det få hysteriske anfald, hvor det nærmest bliver kvalt i sine egne skrig. Afvænningskonflikter er livets første forhandling med en social partner, og de indeholder modsætningsfyldte interesser og møder af både negativ og positiv karakter, der helst skal resultere i et kompromis. At kunne bevare det vigtigste

samhørighedsbånd med sine forældre på trods af uoverensstemmelser skaber fundamentet for senere i livet at kunne indgå i konfliktløsninger. Næste trin er at kunne skabe forsoninger og forlig med kammerater, som også er en vigtig tillært færdighed, der indlæres tidligt i livet. Enhver gruppe opnår sin egen balance mellem konkurrence og samarbejde, hvilket gælder for både menneskeaber og mennesker. De Waal (ibid.) påpeger, at den første kulturelle formidling skabes i mødet mellem forældrene og spædbarnet. I enhver forældre-barnkonstellation og i enhver kultur er det vigtigt at forholde sig til, om man vil lære barnet at gå efter egne rettigheder eller finde gensidige acceptable løsninger og herigennem lære et fællesansvar.

Det er gennem mikroreguleringsprocesserne, at barnet får en oplevelse af samhørighed, omsorg og anerkendelse, men også lærer at være opmærksom på andre og at tage hensyn. Vigtigheden af delte og afstemte erfaringer kan fx illustreres med Tronick m.fl.'s (1978) berømte „still face“-eksperiment, hvor spædbørn først interagerer med deres mødre i et gensidigt samspil, hvorefter mødrene bliver bedt om ikke at besvare spædbarnets udspil og gøre deres ansigter udtrykkløse midt i en interaktion. Eksperimentet viser, hvordan spædbarnet tager initiativ til at vitalisere moderen og søger strategier for at få hende ud af den udtrykkløse tilstand. Det viser alvoren af barnets reaktioner, når moderen forbliver udtryksløs på trods af barnets anstrengelser. Selv om mødrene i Tronick m.fl.'s eksperiment kun var udtrykkløse i to minutter, fandt spædbørnene den midlertidige krænkelser overordentlig forstyrrende. Når barnet ikke tilbydes en glædesfyldt interaktion, mister det interessen for sin omverden. Barnet kan ikke engagere sig i den eksterne verden uden omsorgspersonens umiddelbare involvering (Tronick, 2007; Hart, 2006b; Hart & Hvilshøj, 2013). Når barnet ikke oplever en tilstrækkelig glædesfyldt stimulation, bliver det ikke opmuntret til at indgå i de engagerende oplevelser, der skal til for at udfolde dets kreativitet (Hart, 2006b). Børn har behov for engagerede og autentiske lærere, og jo mindre selvtilid og selvværd barnet har udviklet gennem sit liv, jo mere ekstern anerkendelse vil det have behov for, hvilket kommer til udtryk i mikroreguleringsprocesser.

FRA INDIVID TIL DYADE TIL GRUPPESOCIALISERING

Børn lærer at lege i asymmetriske relationer, men træner legefærdigheder i symmetriske relationer. Gensidige legefyldte interaktioner mellem forældre og børn, fx støjende slåskampe med en far, synes at være vigtige for at be-

grænse og kontrollere aggression. Herved lærer børn at regulere gensidige udvekslinger med jævnaldrende, som ikke medfører mere frustration og aggression, end de kan håndtere, og det er også blandt kammerater, at barnet lærer at regulere sine følelser. Uanset om man er en kattekillling, en hvalp eller et menneskebarn, opstår der problemer blandt legekammerater, når man konstant har svært ved at hæmme sine impulser og derfor bliver afvist (Pellis & Pellis, 2009).

Tidlige legerelationer udvikler mange sociale livsfærdigheder, og meget tyder på, at der er en sammenhæng mellem barnets evne til at vurdere og forstå andres tanker og følelser og dets evne til at indgå i fælles som om-leg. Barnets sociale forståelse udvikles fx gennem konfliktløsningssituationer, hvor det må tage andres synspunkter med i forhandlingen og blive gode venner igen, dets gentagne erfaringer med at dele, argumentere og forhandle i en som om-verden med andre, hvor det konfronteres med andres forskellige holdninger og perspektiver. Igennem evnen til turtagning, evnen til at deles om legetøj, fastholdelsen af fælles opmærksomhed om en leg, inddragelsen af legekammeraternes ideer i legen, enighed om spilleregler osv. udvikles barnets sociale forståelse og dermed dets følelsesliv og personlighed. Parathed til at forstå andre, etablere fælles spilleregler og lære at udholde og løse konflikt-situationer er væsentlige færdigheder for at kunne begå sig i ligeværdige og nære voksenrelationer. Denne udvikling starter i dyaderelationer mellem forældre og barn og skal i løbet af barndommen mestres i stadig større grupper. Disse færdigheder trænes til at begynde med i asymmetriske relationer med fx forældrene, men senere hen giver jævnbyrdigheden i forholdet til andre børn erfaringer med symmetriske samspil, hvor barnet skal kunne regulere sit eget nervesystem og tage ansvar for at regulere den fælles arousal og interaktion.

Gruppesocialisering vedrører symmetriske, venskabelige samvær med gensidigt tilfredsstillende aktiviteter, og evnen til at skabe gode samspil og venskabsrelationer, som barnet træner i løbet af sin skoletid, er central for dannelsen af sociale relationer også i voksenlivet. Et eksempel på denne type færdighed er evnen til at interessere sig for, om alle er med, det vil fx sige en interesse for, om alle i en børneleg eller voksen samtale får mulighed for at få deres tur, om turene er nogenlunde lige lange osv. Gruppesocialisering handler også om hierarki og social status. Stabile sociale hierarkier er vigtige i sociale grupper, fordi de giver „færdighedsregler“, fx i forhold til hvem der har lov til at gå først, hvilket reducerer antallet af konflikter og giver mere tid til at skabe prosociale kontakter og foretage sig andre aktiviteter sammen.

Både venskabsaspektet og statusaspektet er væsentlige, motiverende faktorer i menneskelige fællesskaber, familier og arbejdsrelationer.

Selv om leg mellem forældre og børn er vigtig, kan børn også udvikle sociale færdigheder i prosociale og legende fællesskaber. Eksempelvis har forskning vist, at utilpassede børn kan profitere af at være sammen med tilpassede børn, hvilket fx også gælder for andre højststående flok pattedyr. Stephen Suomi og Harry Harlow (1972) sammensatte fx en gruppe utilpassede rhesusaber med yngre, normalt fungerede aber. De fandt, at aber, som var ældre og stærkere, men var vokset op hos en surrogatmor og derfor var mindre kompetente end deres yngre legekammerater, i leg sammen med yngre, „normalt“ fungerende legekammerater kunne udvikle den ældre abes sociale kompetencer. Ved at indgå i samspil med en ikke-truende legekammerat, der var mindre og yngre, og som heller ikke var i stand til at indgå i særligt komplekse, sociale relationer, kunne den ældre, depriverede og utilpassede abe og den yngre abe lære sociale, kompetente færdigheder som fx turtagning, og dermed hæmme aggressive responser, særlig igennem tumlelege. Allerede i 1960'erne foreslog Harry Harlow, at social leg styrker emotionel regulering, og han påpegede, at rhesusaber, som indgår i leg med deres mødre og jævnaldrende, fx gennem tumleleg vil lære at moderere deres emotionelle responser i forhold til uklar og social provokerende adfærd. Eksempelvis lærer de at kende forskel på, om nogen gør noget ved en fejltagelse eller med vilje. Senere undersøgelser (Pellis & Pellis, 2006) har vist, at børn ligeledes lærer at regulere deres emotionelle responser igennem leg. En af de motiverende faktorer i leg, og især i social leg, er dens uforudsigelighed – man ved aldrig, hvad der vil ske. Denne uforudsigelighed skal helst forekomme inden for en tryk ramme, og jo mere børnene kender hinanden og føler sig trygge ved hinanden, jo mere uforudsigelighed kan legerelationen bære. Trygheden betyder nemlig, at børnene tør at tage chancer og løbe risici (Pellegrini, Dupuis m.fl., 2007; b; Pellis & Pellis, 2006; Spinka m.fl., 2001).

KONFLIKTLØSNING

Konfliktløsning er en del af en social kultur. Hver gruppe søger sin egen balance mellem konkurrence og samarbejde. Det gælder for såvel chimpanser som mennesker. Man må som pædagog eller lærer kunne tåle konflikter, for man kan som barn ikke lære at løse konflikter, hvis alt holdes konfliktfrit. Hvis man fx placerer to rotter på en stålplade og giver dem et simultant elektrisk stød, vil de, i det øjeblik de mærker smerten, gå til angreb på hinanden.

Rotter tøver aldrig med at give den anden skylden. Også bavianer forskyder aggression. Hvis en hanbavian fx taber en konfrontation, tøver den ikke med at afreagere på en mindre bavian, hvilket formindsker dens stressniveau. I stedet for at trække sig tilbage og slikke sine sår er den hurtig til at give problemet videre til en anden. I pattedyrsverdenen synes denne tendens at være større hos hanner. Hanner foretrækker at give andre mavesår end selv at få dem. Mennesker gør det samme i symbolsk forstand ved at finde ofre gennem hudfarve, religion, fremmed accent osv. Det er en lang proces at lære at tage eget ansvar, og det er åbenbart en dybt indgroet taktik at holde stress fra livet på bekostning af rimelighed og retfærdighed (de Waal, 2006).

Også chimpanser er sympati- og fredssøgende, og en ophidset eller bange chimpanse har et behov for fysisk kontakt med andre, og når den får det, har det en øjeblikkelig beroligende effekt. Eksempelvis kan en skrigende, hylende hanchimpanse løbe over til andre aber for at røre ved, kysse og give dem et kram midt i al frustrationen og tigge om støtte ved at række armen frem. Både hos chimpanser og mennesker virker det, som om det er vigtigt at blive gode venner igen og på denne måde reparere værdifulde venskaber (de Waal, 1982, 2006).

Både hos chimpanser og mennesker knyttes samhørighedsbånd gennem humor og latter. Latter aktiverer hjernens belønningscentre, hvilket skaber glædesfølelser, og oven i købet sker dette også blot ved at se andre le, hvilket formentlig skyldes menneskets mange såkaldte spejlneuroner. Ikke overraskende begynder mennesker også at le, når de konfronteres med utrygge sociale situationer, formentlig for selv at føle sig mere trygge, men også for at vise modparten, at konfrontationen ikke er så slemt ment. Både latter og humor er formentlig skabt for at formindske stress og lette tilknytning og samhørighedsprocesser. Børn begrunder ofte en uhensigtsmæssig handling med, at de kun gjorde det for sjov, for at tage alvoren ud af situationen og undgå at tabe status (Pellis & Pellis, 2009).

STATUSHIERARKIDANNELSE

Den instinktive adfærd, der styrer dannelsen af sociale hierarkier, er evolutionsmæssigt gammel, fx etablerer fisk og krybdyr indbyrdes rang, og rangordning i sociale flokke eksisterer hos alle sociale pattedyr. Et socialt hierarki kan forstås som et socialt normsæt, der rammesætter individets adfærd og rettigheder ud fra deres sociale rang (Cummins, 2000, 2006; Hart, 2012). For at undgå straf eller udstødelse må medlemmer af gruppen derfor finde de-

res plads i hierarkiet med de rettigheder, forpligtelser, muligheder og forbud, der følger med netop den position. En rangfølge af denne art må løbende klargøres og håndhæves for at fungere, og de individer, der er højere i hierarkiet, straffer adfærd, der ikke passer ind i normerne, men bremser også ofte konflikter mellem individer med lavere status eller mægler mellem andre gruppemedlemmer med højere status (Hart & Hvilshøj, 2013; de Waal, 1996). Hos alle dyr kan høj status skabes og fastholdes på to måder, nemlig gennem aggression og trusler eller gennem prosociale kontakter, der omfatter både direkte udvekslinger og styring, ved at den øverste i hierarkiet foregår de andre med et godt eksempel. Med andre ord kan højstatus-adfærd både udtrykkes gennem rangorden og fysisk eller social aggression og gennem beskyttelse, gavmildhed og konfliktmediering. Både blandt dyr og mennesker kan den øverste i hierarkiet anvende både aggressive og prosociale interaktioner, og hvor nogle foretrækker prosociale strategier, vil andre hurtigere gribe til truede eller straffende adfærd.

Stabile sociale hierarkier er vigtige i sociale grupper, fordi de formsætter måder at være sammen på. Et eksempel på denne type færdighed er evnen til turtagning, hvilket involverer både det at vente på sin tur, tage sin tur, når det er tid, og endelig slutte turen igen, samt på et højere udviklingsniveau også at interessere sig for, om alle er med. Det vil fx sige en interesse for, om alle i en børneleg eller i en voksen samtale får mulighed for at få deres tur, om turene er nogenlunde lige lange osv. Eksempelvis skaber det også en ramme i forhold til, hvem der har lov til at gå først eller tale først, hvilket reducerer antallet af konflikter og giver mere tid til at skabe prosociale kontakter og foretage sig andre aktiviteter sammen. Både venskabsaspektet og statusaspektet er væsentlige motiverende faktorer i menneskelige fællesskaber, familier og arbejdsrelationer (Shonkoff & Phillips, 2000).

Hierarkidannelse og statusregulerende adfærd er den ene af de to centrale interaktionstyper, der findes hos mange sociale pattedyr, og som når en exceptionel høj grad af nuancering i menneskegrupper. Den anden vedrører symmetriske venskabelige samvær, som handler om gensidigt tilfredsstillende aktiviteter som fx leg eller hygge, der læres igennem menneskets tilknytnings-evne. Evnen til at danne gode samspil og skabe venskabsrelationer er særdeles vigtig, og de sociale færdigheder, som barnet træner i løbet af førskole- og skolealderen, er centrale for dannelsen af sociale relationer i voksenlivet.

I almindelige sociale grupper er statusrelationer og venskaber sammen- vævede. Symmetriske venskabsrelationer fungerer generelt oplivende og stressregulerende. Imidlertid er der også fordele ved asymmetriske venska-

ber. Mens individer med høj status har den fordel, at venskaber og alliancer med individer med lavere status kan give en social opbakning, der mindsker risikoen for statusstab, får individer med lavere status ofte beskyttelse af deres højstatus-venner mod angreb fra andre i den sociale gruppe. Både symmetriske og asymmetriske venskabelige relationer skabes og vedligeholdes gennem gensidige forpligtelser og tjenester (Goodall, 1986; de Waal, 1982, 1996) og er nødvendige for at skabe ro i flokken. Børn udvikler tidligt en følsomhed for sociale hierarkier. Imitation er en af de tidligste kontaktformer, som børn bruger til at indlede kontakt med andre børn, og allerede i 2-årsalderen foretrækker børn at imitere andre børn med højere social status i børneflokken snarere end børn med lavere. Statusorienteret adfærd som fx handlinger, der sigter på at udelukke bestemte børn eller bestemme, hvem der må lege med hvem, er tydeligt udviklet hos børn i 3-årsalderen og ses hos både drenge og piger (Card m.fl., 2008; Cummins, 2006).

KØNSFORSKELLE I PIGE- OG DRENTEGRUPPER OG I ROLLEN SOM „KARAVANEFØRER“

Der synes at være gennemsnitlige variationer mellem drenge og pigers leg. Drenge er mere tilbøjelige til at lege ude, i store grupper, der er hierarkisk opbygget. Deres grupper har en leder, der fortæller de andre, hvad de skal gøre, og hvordan det skal gøres, og de modsætter sig, hvad andre drenge foreslår. Det er ved at give ordre og gennem sammenhold, at høj status forhandles. Drenge leg har vindere og tabere, og de udarbejder systemer igennem regler, der ofte diskuteres. I drengenes hierarkiske verden er status vigtig, vejen til at opnå og bevare status er at give ordre og få andre til at følge dem, og en dreng i en lavstatus-position bliver skubbet rundt. Forstærkning af aggressivitet og undertrykkelse af sårbarhed gør det muligt for drenge at vinde status i deres kammeratskabsgrupper, og hvis drengene reagerer med sårbarhed, fremkalder det ofte drillende og ydmygende reaktioner fra de andre drenge. Drenge afsøger derfor deres relationer for subtile skift i status ved at holde styr på, hvem der giver ordre, og hvem der tager imod dem. Hvis drengene har en klage over en anden dreng, får han umiddelbart besked, men når en pige har en klage over en anden pige, bliver den sjældent omtalt i den anklagedes nær- vær (Adler m.fl., 1992; Brody, 2000; Tannen, 1990; Hart, 2012, 2013).

For piger synes intimitet i højere grad at være det vigtigste. Piger afsøger derfor deres venskaber for subtile forskydninger i alliancer, og de søger at være venner med de populære piger. Popularitet er en slags status, men den

er baseret på forbindelsen mellem dem. Piger forventes ikke at prale af, hvad de er gode til, eller vise, at de er bedre end de andre. Piger giver ikke ordrer; de udtrykker deres præferencer som forslag, og forslag kan forventes at blive accepteret. Mens drenge oftere bruger udtryk som „Giv mig det!“ og „Kom ud herfra!“, bruger piger udtryk som „Synes du, vi skal gøre sådan?“ og „Hvad med at gøre det her?“ for at undgå at virke kommanderende. Piger kan lide at være sammen, og piger er ofte mere bange for ikke at være veltid. Selv blandt 4-5-årige er pigegrupper optaget af gruppefællesskab og ønsker ikke, at det er én person, der bestemmer. Disse forskellige sociale strukturer går igen i foretrukne pige- og drengelege. Drenge kan især godt lide lege, som er konkurrenceprægede såsom fodbold og basketball osv., og selv når drenge aktiviteter ikke fra starten er konkurrenceprægede, indgår de ofte i hold for at fremme konkurrencen. En typisk drengeleg drejer sig ofte om at løbe og jagte i store grupper eller deltage i en organiseret holdsport. Pigerne er ikke interesseret i denne type organiserede lege; de foretrækker gruppeaktiviteter, hvor alle er lige deltagere (Tannen, 1990). Pigeleg involverer ofte på skift at indgå i leg med kun et minimalt antal regler, og de konkurrerer i spil med standardiserede regler i stedet for at konkurrere med hinanden. I detaljerede observationsstudier af piger organiserer de sig i par af „bedste venner“, som igen er en del af et større, komplekst socialt netværk. Piger synes også at være optaget af, hvilke andre piger der er bedste venner. Piger foretrækker ligeledes at undgå konflikt med voksne og har en tendens til at undgå direkte konfrontation og risikoadfærd (Thorne & Luria, 1986; Cairns m.fl., 1989; O'Connell m.fl., 1995; Hart & Hvilshøj, 2013; Hart, 2013).

I leg forsøger pigerne at få deres veninder ind i legen, men de skal balancere mellem at indgå i konkurrerende samspil og samtidig være søde uden tilsyneladende at udelukke nogen. Konkurrencen skal foregå inden for en ramme af tilsyneladende samarbejde. Pigerne præference for at undgå direkte konfrontation resulterer i en adfærd, der traditionelt opfattes negativt, nemlig at tale „bag nogens ryg“. Ligesom drenge kæmper pigerne for at kontrollere legen. Både drenge og piger ønsker at få deres vilje, men de har en tendens til at gøre det på forskellig vis. Hos piger er det at fortælle hemmeligheder bevis på venskab, og det skaber et venskab, når lytteren reagerer på den forventede måde. Etablering af venskab hos drenge indebærer typisk konkurrence, som omfatter kamp, fx gennem rå leg og sport. I en undersøgelse af 3-4-årige i en daginstitution fandt Sheldon (1990), at når piger og drenge er engageret i aktiviteter, hvor de skal udføre hver sin aktivitet i grupper på tre børn af samme køn, vil pigerne i modsætning til drengene vedblive med at

holde forbindelsen med hinanden ved at fortælle de andre, hvad de gør, og reagere på hinandens bemærkninger. Drenge har et større behov for at udfordre autoriteter, og de er mere tilbøjelige til at løse konflikter gennem aggression. De har i langt højere grad end pigerne behov for et klart hierarki med en markant leder. Piger har derimod behov for at føle sig socialt godt tilpas og undgå konflikter. De har behov for enighed og intimitet og tætte venindefællesskaber. Piger har i langt højere grad behov for en anvisende autoritet, der kan støtte det intime samspil og hjælpe dem med at skabe et sammenhold, hvor de undgår at bagtale hinanden. Jo ældre børnene er i en gruppe, jo større stabilitet i hierarkidannelsen og i statusrelationerne. Det betyder, at det er sværere at opløse en vejetableret, relationel hierarkidannelse hos ældre end hos yngre børn. Jo ældre barnet er, jo mere er status blandt jævnaldrende et centralt element i barnets følelse af selvværd.

Igennem forskning har det vist sig, at der også er gennemsnitlige kønsforskelle mellem mødres og fædres rolle i forhold til at forme barnets udvikling, og spørgsmålet er, om denne viden ikke kan inddrages i klasseværelset. Forældre giver en forskellig slags omsorg, og barnet drager en klar fordel af kombinationen. Fædrene er mere „puffende“, og deres adfærd sammen med spædbarnet inviterer mere til leg. Fædres adfærd forstærker barnets humor og arousal. Mødre giver barnet beskyttelse, mens faderen ofte holder sit spædbarn på en måde, så det kan se, hvad der foregår i verden omkring det. Generelt synes fædre at være mere styrende, mens mødre i højere grad tillader barnet at styre interaktionen. Faderen løber ofte flere risici med spædbarnet, såsom at kaste det op i luften osv. Faderens interaktioner inviterer til, at barnet tør løbe risici og gøre sig uafhængig, mens moderens adfærd opmuntrer til intimitet, beskyttelse og nuancer i emotionaliteten. Moderen har en tendens til at være mere verbal, mens fædre er mere fysiske og opmuntrer til brydekampe og mere voldsomme lege, specielt med deres sønner. Igennem den fysiske leg vil barnet træne vigtige færdigheder til at kunne håndtere sin egen aggression, og når barnet fx bliver for hårdhændet eller ophidset, vil en far typisk bede barnet om at slutte (Brazelton, 1992; Sroufe m.fl., 1992; Hart, 2006a).

SAMMENHÆNGEN MELLEM STATUSHIERARKI OG TILKNYTNINGSMØNSTER

Det har vist sig, at der er en sammenhæng mellem tilknytningsmønster og den måde, man indgår i sociale relationer på. Et barn med et trygt tilknytningsmønster vil oftere mere fleksibelt kunne finde forskellige placeringer

i gruppehierarkiet afhængigt af gruppens konstellation i forhold til et barn med et utrygt tilknytningsskema. Et barns status kan være forskellig i forskellige grupper, og den kan også ændre sig over tid. Imidlertid er det modsatte også almindeligt, nemlig at et barn, der har en lav status og er udenfor i en skoleklasse, også bliver det ved flytning til en anden skole. Allerede i førskolealderen begynder status blandt jævnaldrende at være et centralt element i barnets følelse af selv værd, og fordi status og accept påvirker selv værdet, kan børn ende med at opleve, at enten de selv eller det miljø, de befinder sig i, er forkert. Da vi mennesker etablerer os i hierarkier, og der synes at være en evolutionsmæssig og biokemisk belønning for at finde sig relativt højt oppe i hierarkiet, bliver vi biologisk set ofte straffet for at finde os længere nede. Dette mærkes i form af et lavt selv værd.

Et lavt selv værd er destruktivt for både kreativitet og faglig ydeevne, og det kan naturligvis have forskellige årsager. Manglende tryk tilknytning i forhold til omsorgspersoner og familie kan give et individ lavt selv værd, men følelsen af ikke at høre til eller mangle status i kammeratskabsgruppen kan også være den centrale faktor. En oplevelse af lav status kan i nogle situationer udelukke være gruppedynamisk betinget, men kan også kan være knyttet til manglen på de sociale færdigheder, der er kulturbærende i den pågældende gruppe. Endelig kan lavt selv værd skyldes oplevelsen af at mangle konkrete færdigheder eller ressourcer, fx sprog, uddannelse, bolig eller andre konkrete værdier, der knyttes til en social status, som svarer til gruppenormen i det miljø, barnet tilhører eller ønsker at tilhøre (Hart & Hvilshøj, 2013).

Både hos primater og mennesker ser det ud til, at „lige børn leger bedst“, altså at der ofte er lighed både i status og andre faktorer imellem enkeltindivider, der søger venskaber. Eksempelvis er det almindeligt, at børn (og voksne) understreger og forstærker disse ligheder, også på trivielle områder som fx tøjstil, frisure og yndlingsudtryk. Venskaber udvikles ofte gennem løbende gensidige tjenester, og i længerevarende venskaber stabiliseres denne udveksling. Mellem venner opstår desuden en større tolerance for forskelligt udbytte eller held i konkurrencesituationer, der ellers kunne udløse misundelse eller vrede. Et nyt eller mere usikkert venskab kan således trues af, at det ene barn føler sig uretfærdigt behandlet i forhold til det andet, mens den mindre heldige part i et mere stabilt venskab lettere kan acceptere eller endda glæde sig over sin vens held. Ligeledes gør venskabsrelationen det lettere at acceptere adfærd, der under andre omstændigheder ville udløse irritation. Med andre ord både læres og udfordres mentaliseringssevnen gennem venskaber. Mentaliseringssevnen har stor betydning for fleksibilitet og evnen til at inddrage

andre i gruppen – også på trods af store kulturelle forskelle. Både i børne- og voksengrupper med et gennemsnitligt højt niveau af et utrygt tilknytningsskema og lav mentaliseringssevne vil stressniveauet ofte være langt større, da alle i højere grad vil vogte på hinanden, og de, der ikke inkluderes i gruppen, vil føle sig udstødte og ensomme med et højt stressniveau til følge (Shonkoff & Phillips, 2000). Den øverste i hierarkiet har stor magt til at sprede såvel gode som dårlige interaktioner, idet primater, uanset om det er aber eller mennesker, har en tendens til at følge og kopiere hinanden, mest som tidligere nævnt i forhold til dem, der regnes for at rangere øverst i statushierarkiet (Hart & Hvilshøj, 2013; de Waal, 2006).

Fra undersøgelser blandt børnehavebørn ved man, hvor meget der skal til, for at barnet kan indgå i en leg, som nogle andre børn har igangsat, og hvor gruppen allerede har etableret sig. Man kan ud fra disse undersøgelser se, at barnet for at blive lukket ind i børnegruppen skal time sine henvendelser og hverken være for påtrængende eller i for lang tid være for iagttagende, hverken være for dominerende eller for tilbageholdende. Det er således forståeligt, hvorfor nogle børn gerne vil være i nærheden af voksne, idet børn ved at være i nærheden af voksne både kan føle sig beskyttet og lære sociale færdigheder fra de voksne, som de fleste børn heldigvis anser for at være de højst placerede i det sociale hierarki. Dette beskytter de mest sårbare børn mod at blive behandlet som eller føle sig som mobbeofre. Børn, som vælger kontakt med de voksne frem for jævnaldrende, kan have manglet de sociale færdigheder, der skal til for at indgå i samspil med jævnaldrende (Pellegrini, 2009). Barnets tilknytningsskema, dets kulturelle normer og dets egen oplevelse af at være på bølgelængde og ikke for fremmedartet har stor betydning for, hvor hurtigt han/hun accepteres af andre.

DEN VIGTIGE „KARAVANEFØRER“-ROLLE

Den ændrede pædagogiske stil, der fandt vej til skolesystemet fra før til efter brydningstiden i 1960'erne og 1970'erne, betød en omvæltning, hvor man stillede større krav til den enkelte lærers personlighedsmæssige kompetencer til at indgå i et autoritetsforhold over for eleverne, som sikrede, at eleverne havde respekt, men samtidig fik mulighed for at indgå i kreative læringsprocesser. Det er nu utilstrækkeligt som lærer kun at forstå sig selv som en fagperson, der skal bibringe sine elever kognitiv viden – læreren skal indgå i et afstemningsforhold med eleven. Forudsætningen for, at et barn kan blive autonomt og uafhængigt, er, at de voksne påtager sig lederrollen. Et arabisk ordsprog siger: „Hundene

gør, men karavanen går videre.“ Karavaneføreren skal kende vejen og sikre sig, at alle når frem til næste oase, før natten falder på. Hunde kan jagte firben og andre spændende ting, de ser undervejs, men det går ikke, at karavanen standser op hver eneste gang, for så kan ørkenen overvælde den. Man må som pædagog påtage sig rollen som karavanefører. Den eneste måde, børn virkelig kan udvikle tryghed på, er at ved have nogen, der viser vejen. Når børn føler sig trygge, er der plads til udforskning, glæde og kreativitet, og for de flestes vedkommende bliver karavaneførerfunktionen efterhånden integreret, så man oftere kan vise sig selv vejen eller finde den sammen (Hart, 2011, 2013).

Autoritet må tilegnes og udvikles – den er ikke længere givet via love. Da det er læreren, der har ansvaret for, at samspillet fungerer uanset barnets køn, og for en udviklende affektstemning, må læreren være parat til at kunne tage imod konsultativ bistand, når et samspil ikke går, som det skal. Læreren skal således både være klædt på til at observere samspillet og fortolke, hvad der sker, og til at handle på baggrund af denne viden og indsigt. Evnen til at kunne adskille observation fra tolkning inden for følelsesmæssige og relationelle aspekter og skelne mellem drenge- og pige-elevernes adfærd kræver en høj mentaliseringssevne. Mentaliseret nysgerrighed kan skabe udvikling, mens umentaliseret vurdering skaber utryghed, fastlåsthed og rigiditet, og den utilpassede elev betragtes ofte som en irriterende problemskaber, som det ville være rart at være foruden, så roen kan genskabes (Hart, 2013).

I enhver asymmetrisk relation, som fx mor-barn, pædagog-barn, lærer-elev-relationen osv., er der ulighed i ansvar. Ligesom omsorgspersonen må pædagogen og læreren tage ansvar for sine målsætninger og være opmærksom på den asymmetriske relation. Ligesom hos barnet og omsorgspersonen er den optimale udvikling, at barnet har en engageret relation til læreren, men med et asymmetrisk ansvar, hvor læreren tager ansvar for både rammer, afstemning og navigation.

Barnet bringer de personlighedsmønstre med i klasseværelset, som det nu engang rummer. Pædagogen/læreren må på et intuitivt niveau forstå barnets emotionelle historie og udviklingsniveau, men må ligeledes have en teori om barnets emotionelle udvikling og en forståelse af forholdet mellem barnet og dets omgivelser. Et barn, som er vokset op i et miljø med ufølsomme eller katoiske omsorgspersoner, udvikler ofte mistillid til omgivelserne og selvvisi-kerhed. Barnets manglende positive erfaringer livet igennem kan betyde en grundlæggende mistillid til alt og alle. Et forudsigeligt emotionelt miljø, hvor barnet udvikler et tillidsfuldt forhold til pædagogerne og lærerne og herigen-nem til de andre elever, kan vise sig som en vigtig del af den læringsproces.

Når en elev reagerer uhensigtsmæssigt, vil årsagen til problemet ikke ligge hos eleven, men være en funktion af interaktionen mellem eleven og læreren. Hermed være ikke sagt, at eleven ikke har nogen årsager til at agere, som han/hun gør, og disse årsager kan være af såvel neurologisk som miljøreaktiv art, altså både have en genetisk forklaring og være skabt gennem et utilstrækkeligt omsorgsmiljø. Uanset årsagsforklaring handler det om, hvordan læreren bedst skaber et læringsmiljø for den pågældende elev. For læreren handler den kreative opgave om at skabe et miljø omkring barnet, hvorigennem autoriteten som lærer fastholdes – man har naturligt sin plads som den øverste i hierarkiet og herved får eleven plads til at føle sig tryk. Eleven har behov for opmuntring for at finde motivation og tillid til sine mestringskompetencer og samtidig evne at indgå i interpersonelle samhørighedsprocesser, hvilket aktiverer følelsesmæssig og personligheds-mæssig udvikling. Uanset hvad barnet gør, er det læreren, der har ansvaret for, hvad der foregår. Med andre ord drejer det sig om at skabe en symmetrisk relation med et asymmetrisk ansvar. Det vil sige, at mens enhver succes er barnets succes, er alt, der måtte gå galt, lærerens ansvar. Når voksne har ansvaret, frigøres barnet for byrden med at beslutte, hvad næste skridt skal være, eller at udøve kontrol og sørge for sin egen tryghed. Målet er, at eleven skal føle sig set og bemærket i engagerende øjeblikke, hvilket kræver en engageret lærer.

En mulig konsekvens af ovenstående er, at man begynder at tænke i differentieret pædagogik i stedet for differentieret undervisning. Nogle børn har behov for et undervisningsrum med en høj grad af (hierarkisk) struktur, rammesætning, forudsigelighed, forberedelse og faste rytmer (jf. Hart, 2006b, 2009). Når barnet har svært ved at regulere sig, kan det bedst føle sig tryk og udnytte sit potentiale, når læreren skaber en struktureret og forudsigelig kontekst. Andre børn med selvregulerende færdigheder, der kan honorere projektundervisning, gruppearbejde osv., trives bedst med løsere rammer, så de herigennem får mulighed for at udfolde deres kreativitet. Ud fra denne forståelse betyder inklusion, at hver enkelt klasse har en pædagogisk ramme, der samlet set kan imødekomme den enkelte elevs behov, så fx et spor strukturerer sig ud fra en rammesættende pædagogik, mens et andet spor strukturerer sig ud fra en projektorienteret pædagogik.

Som „karavanefører“ for en „børnekaravan“ må læreren have masser af selvværd for at kunne være en god „karavanefører“ og også af og til træffe modige og dristige beslutninger (Hart & Hvilshøj, 2013). Ligesom forældre må pædagoger og lærere være forudsigelige og skabe tryghed, organisering og regulering. Det forhold, at den voksne har ansvaret, også selv om omgivelserne er

uregerlige og kaotiske, er betryggende og lærer barnet indre selvkontrol. Man indleder samspil, organiserer og regulerer barnets erfaringer, sætter grænser og sørger for retning og vejledning. Uden struktur rettes det meste af barnets energi mod at ruste sig mod det uforudsigelige og forsøge at kontrollere den omgivende verden, især de personer, der befolker den. Hvis personerne i ens verden er for skræmmende, lærer børn at kontrollere alle elementer af deres egen adfærd for at føje eller kontrollere den voksne gennem magtkampe.

Man må som pædagog eller lærer give børnene relevant kompetence, hverken for lidt eller for meget – et ansvar, der hele tiden skal justeres. Man må hele tiden være opmærksom på at løse strukturen, når det er relevant, og fastholde en stram struktur, hvis det er påkrævet. Struktur gør det trygt at forfølge den spontane interesse. En fleksibel struktur er altså en forudsætning for at frigøre potentialet i ethvert menneskes spontanitet og kreative energi. Strukturen skabes, når man som pædagog eller lærer på samme tid er stærk og lydhør, velforberejdet og i kontrol, konstant åben over for børnenes signaler, men også parat til at vise nye muligheder. Man må som pædagog eller lærer i et vist omfang være forudsigelig, men også kunne overraske positivt, når der opstår problemer, og altid tage sit asymmetriske ansvar på sig (Hart & Hvilshøj, 2013).

FRA PATTEDYRSLEG TIL MENNESKELEG

I mere end 150 år har forskere forsøgt at forstå betydningen af leg både hos dyr og mennesker. Man har aldrig været i tvivl om, at leg har en stor betydning. Eksempelvis beskrev Robert Hinde i 1974 (citeret i Martin & Caro, 1985), at leg forbruger så meget tid og energi, at det må have en meget stor tilpasningsmæssig betydning for udvikling. Leg behøver ikke at være sjov hele tiden. En del leg ligger ofte på grænsen mellem gys og frygt – dog synes det at have det sjovt og le sammen at være det mest typiske for leg. I sit laboratorium fandt Panksepp (Burgdorf & Panksepp, 2001; Panksepp, 1998, 2000), at selv rotter ler, når de bliver kildet på en legefyldt måde, hvilket de gør ultrasonisk. Ligesom børn ler aber, når de bliver kildet og leget med på en indfølelses måde. Panksepp mener, at det er disse positive følelser, der bidrager til den sociale tilknytning, som findes hos stort set alle pattedyr. Men enhver leg er til tider sjov og til tider knap så sjov for den potentielle taber eller den, der bliver udnyttet i legen. Både hos dyr og mennesker kan legen gå fra intens glæde og sjov til overraskelse og intens frygt, vrede og sorg. Hos mennesker har bl.a. Sutton-Smith (2003) beskrevet, hvordan leg kan være en måde at aktivere følelser på, hvor det ikke er alvor, men hvor skræmmende følelser kan aktiveres i en som

om-situation, i en kontekst, som helst skal være tryk og behagelig. Meget leg hos mennesker synes at være en måde at udløse virtuelle følelser i en tryk-kontekst. Men desværre er det også sådan, at når den virtuelle følelse er aktiveret, vil den virkelige følelse hurtigt kunne udløses, hvilket har den konsekvens, at der kan være hurtige overgange mellem leg og alvor (Burghardt, 2005).

Som Panksepp og Trevarthen pointerer i kapitel 1, ser det ud, som om menneskets trang til leg kommer fra de samme aner som legefyldte aktiviteter hos dyr. I sin forskning fandt Panksepp (1998), at pattedyrhjernen rummer et legekredsløb, som gør det belønnende at indgå i leg. Den store forskel på mennesket og andre pattedyr er vores enorme neocortex – hele det barkedede lag på hjernens overflade, der betyder, at vi kan tænke, symbolisere, analysere og forholde os til en fortid og fremtid. Hvis denne kulturelle ressource ikke forbindes med social glæde, bliver det vanskeligt for os at udfolde vores menneskelighed og oplevelse af selvværd. Igennem forskning i dyrs leg er det blevet klart, at de neurale kredsløb for socialt engagement og glæde er placeret under vores neocortex, og igennem vores interaktioner med andre udvikles og knyttes de emotionelle og kognitive kredsløbsforbindelser, som giver mennesket mulighed for ikke kun at tænke klart, men også at føle klart, hvilket er definitionen på mentalisering. Som Panksepp og Trevarthen påpeger, kan leg ikke kun støtte sympati, empati og sociale evner, men også intellektuel kapacitet. I en kultur, der værdsætter kreativitet og innovation, er det derfor nødvendigt at sikre et læringsrum for leg og kreativ udfoldelse.

Leg udfolder sig ikke under alle omstændigheder. Eksempelvis viser forskning i leg blandt dyr, at legeadfærd kræver, at dyret ikke er sultent og ikke er optaget af hverken parring, markering af sit territorium, konkurrence om essentielle ressourcer eller flugt fra angribere. Det har længe været kendt, at dyr, som er mætte og fri for stress, leger mere end dyr, der er sultne, har det for varmt eller koldt, er syge osv. Leg i skoleaktiviteter, som stimulerer kreativitet og problemløsning, har vist, at det er mest effektivt, når børnene føler sig trygge og er sammen med voksne (Tegano m.fl., 1989). Ligesom andre pattedyr vil menneskebørn, der ikke har leget i et stykke tid, have mere behov for at indgå i legefyldte samspil. Hvis ikke legen organiseres og tages alvorligt af de voksne, vil den kunne medføre destruktiv eller frygtssom adfærd, som hurtigt kan udløse en ADHD-diagnose. Ifølge Panksepp (2008) skaber dette en ond cirkel, da barnet ofte medicineres, hvilket nedsætter lysten til leg.

Som barnet bliver ældre, bliver det i stand til at rumme stadig større energimængder. Det betyder, at kapaciteten til at rumme stærkere følelser, såvel glæde som frygt, vrede og tristhed, bliver stadig større, og det samme bliver

evnen til at håndtere stigende mængder af frustration og aggression. Allede ved 1-årsalderen skal barnet begynde at lære impulshæmningskapacitet, som er en vigtig evne, for at barnet kan indgå i jævnbyrdige legeinteraktioner. Denne kapacitet skal gerne udvikles hos alle højststående sociale flokpatte-dyr, og hvis den ikke udvikles, vil barnet ikke være i stand til at hæmme sin aggressivitet. For det barn, der hverken har impulshæmningskapacitet eller evnen til at føle skam eller flovhed, kan det at angribe et mindre og svagere barn føles lystfyldt og som leg og blot have til formål at udøve aggression for at vise sin magt. Dette svarer fx til fængselsbetjente, der mishandler fanger, og soldater, der udnytter muligheden for at dræbe, torturere, voldtage og nedværdige en forsvarsløs befolkning, hvilket hos den angribende part kan udløse morskab, fryd og kortvarig tilfredsstillelse.

Som tidligere beskrevet udvikles både regulering af energiniveau, regulering af følelser og impulshæmningskapacitet gennem interaktioner med andre og igennem leg, og en vigtig del af denne leg læres i asymmetriske relationer, hvor forælderen tager behørigt hensyn til barnets udviklingsniveau og skaber en ramme, hvor legen bliver sjov og ligeværdig. Forælderen skaber en struktur, hvor barnet føler succes, hvilket kræver, at den voksne af og til giver sig selv et handicap. Leg er kun sjov, hvis den svageste også får mulighed for at vinde. Selv om barnet, når det bliver lidt ældre, ved, at forælderen laver disse selvhandicap, er legen alligevel sjov. Dette ses også hos andre pattedyr, fx jævnaldrende pattedyr, hvor den stærkeste og mest dominerende benytter mindre fordelagtige strategier, hæmmer sin adfærd og på andre måder fastholder den anden i legen (Burghardt, 2005). Leg kræver, at der er to, der synes om legen, dvs. at der skal være en vis jævnbyrdighed og en ligeværdig fordeling af samarbejde og konkurrence. Pattedyrs legesystem tillader børn at lære om sociale regler, dvs. hvornår man skal konkurrere, hvornår man skal samarbejde, og hvornår man skal gå hver til sit på en positiv måde og lade andre vinde. I pattedyrs tumleleg er det sådan, at hvis et dyr vinder mere end 70 % af tiden, nyder det tabende dyr ikke længere legen og gider ikke lege mere. Børn lærer først om denne balance i asymmetriske relationer, når de er i stand til at overføre den til symmetriske, dvs. finde balancen i samspil med jævnaldrende. Igennem leg med jævnaldrende lærer børn de værdifulde sociale færdigheder såsom nødvendigheden af gensidighed og af nu og da at give efter, og hvis de ikke gør, vil deres legekammerater begynde at afvise dem. Ingen gider lege med en tyrann! (Panksepp & Biven, 2012).

FORDELE VED SOM OM-LEG

Den græske filosof Platon (gengivet i Platon, 1957) betragtede leg som vigtig og mente, at børn skulle undervises gennem leg, og Friedrich Fröbel, som grundlagde børnehævebevægelsen, udviklede legematerialer, som kunne forberede børnene på den verden, som de senere skulle begå sig i. Både Platon og Fröbel var klar over, at livet ikke kun består af sjov og leg, og i dag er det vigtigt at finde ud af, hvordan leg bedst kan bruges i vores uddannelsessystem. Uddannelse til at være et kreativt menneske er en livslang proces og starter ved livets begyndelse. Denne udvikling indebærer at forstå værdien af at overføre leg og læring til arbejde og kunne overføre leg til en udfordrende arbejdsproces, hvor arbejde er sjovt, kreativt og innovativt. Nødvendige og alvorlige aktiviteter kan fornemmes legefyldte, fx når arbejdet bliver så spændende og interessant, at tiden og interessen for den ydre verden forsvinder.

En del af børns leg er at være risikovillige. Ser man på børns leg over hele verden, synes udfordring og det at løbe risici at være vigtige udviklingsdimensioner, som støttes gennem leg. Legemiljøet er vigtige kontekst for afprøvning af færdigheder i at træffe beslutninger, forstå de sociale implikationer af at træffe bestemte beslutninger og vægte beslutninger omkring risikovillighed. I legen skal børn løbe risici for at undersøge deres færdigheder i den sociale kontekst med deres kammerater, altså finde ud af, hvad der kan lade sig gøre (Jambor, 1998, i Burghardt, 2005). Man lærer sig selv at kende ved at spille mange roller, hvor man undersøger sine egne grænser, hvilket også er at løbe en risiko. Det kræver evnen til at indgå i den type som om-leg, der først udvikles i 3-4-årsalderen (Winnicott, 2003[1971]). Hos mennesker betyder denne som om-leg rigtig meget. I starten forestiller små børn sig, at deres tanker og forestillinger om deres handlinger er de samme som deres legekammeraters. Det er gennem gentagne sociale interaktioner i som om-leg med legekammerater, hvor forskellige synspunkter kolliderer, at børnene begynder at opdage, at legekammerater af og til ser på tingene på en anden måde. På dette tidspunkt begynder børn at kunne tilsidesætte egne forestillinger og ønsker og forsøger at forstå deres kammeraters forståelse og ønske for ikke at ødelægge legen (Burghardt, 2005).

Derudover har som om-leg en betydning for, at barnet kan håndtere sin smerte og angst ved igennem leg at gennemleve ubehagelige erfaringer på en tryk og legende måde, som påpeget af mange psykoanalytikere, bl.a. Freud (1959[1933]) og Winnicott (2003[1971]). Herigennem kan børn mestre den virkelige verden ved fx at lege læge, være hospitalsindlagt osv., hvilket er ra-

tionalet bag legeterapi, som kan benyttes, inden barnet er i stand til at sætte ord på sine vanskeligheder.

LEG SOM TRÆNING TIL GODT SAMARBEJDE OG SUND KONKURRENCE

Mange forskere mener, at mentaliseringsevnen ikke kun er udviklet for at befæste venskaber gennem evnen til at sætte sig ind i den andens behov, men også for at kunne snyde sig til fordele ved at forstå, hvordan man kan undgå at blive fanget eller straffet af et mere ranghøjt individ, som man ikke har en tilknytning til. Som beskrevet i kapitel 2 er vi mennesker ikke kun udviklet med evnen til at skabe tilknytninger, men også med evnen til at kunne begå os i avancerede, sociale hierarkier. Derfor må man uundgåeligt forholde sig til interaktioner, hvor én forsøger at drage fordel af en situation på den andens bekostning i leg. Sådanne legesekvenser kan resultere i alvorlige slagsmål eller medføre, at barnet ikke længere er en attraktiv legekammerat. Dette er kendt i stort set hele pattedyrsuniverset. Tumbleleg og slåskampe, hvor det blot drejer sig om at have det sjovt sammen, kræver, at man lærer gensidighed og retfærdighed. Tumblelege er kun sjove, hvis begge parter opnår noget i legen, og hvis der er en vis gensidighed. Der må være en vis portion konkurrence, men fordi konkurrencen skal vægtes og af og til holdes tilbage, må der også være et vist samarbejde. Al leg må bestå af en balance mellem konkurrence og samarbejde.

Balancen mellem samarbejde og konkurrence og bevarelsen af retfærdighedsprincippet i legen, uanset om man er en rotte, en hund eller et menneske, kan være svær at fastholde. Tilsyneladende gælder der en fifty-fifty-regel, og jo mere tumble- og slås-leg afviger fra denne regel, jo større sandsynlighed er der for, at legen stopper, fordi den tabende ikke gider være med mere (Dugatkin & Bekoff, 2003; Pellis & Pellis, 2009). Fifty-fifty-reglen betyder, at den ene part ikke udnytter hele fordelen ved sin styrke, hvorved der er en vis sandsynlighed for, at den enes held af og til kan vendes til den andens fordel, så rollerne som taber og vinder byttes rundt. Således behøver det ikke at være sådan, at leg kræver, at man vinder præcis lige mange kampe. Med andre ord er det ofte sådan, at et barn må give sig selv et handicap for at kunne bevare den andens interesse i legen. Dette retfærdighedsprincip er indbygget i enhver handling i sådanne frie lege. Det virker, som om leg i hele pattedyrverdenen er med til at udvikle mestringskompetencer, for at man kan håndtere forskellige og overraskende sociale situationer. Desuden viser dyreforskning, at dyr,

der har været isoleret i løbet af opvæksten og ikke er blevet legestimuleret, hurtigere bliver stressede, når de skal lære noget nyt (Pellis & Pellis, 2006).

De fleste mennesker er altruistiske af natur, men udviklingen af denne kompetence kræver en yderst hårfin balance mellem selvhensyn og hensynet til andre – en balance, der læres i legefyldte interaktioner med gensidig hensyntagen for at holde legen i gang. Altruisme og samarbejde kræver gensidighed, og inden børn forhåbentlig bliver modne og lærer denne kompetence, er det nødvendigt at være i en gruppe med en klar „karavanefører“, der kan støtte og målrette børnenes aktivitet mod denne udvikling. Mennesker lærer altruisme og samarbejde ved at være sammen med andre mennesker omkring de samme aktiviteter, og det er i en gruppe, man lærer at samarbejde, og hvor balancen mellem selv- og andre-hensyn kan være til alles fordel. I grupper, der hele tiden opløses, eller er alt for store, opnår man ikke den følelsesfulde, der skal til for at opbygge gensidigheden. Gensidig altruisme opstår kun i grupper, hvor individerne indgår i mange gentagne interaktioner, og hvor der skabes en kultur og hukommelse for gensidige og altruistiske interaktioner og sanktioner mod dem, der ikke giver tilbage (Trivers, 1971). Skønt venskaber kan dannes på mange forskellige grundlag, handler et væsentligt aspekt af lighed i dybere venskabsrelationer om mentaliseringsniveau. Ofte opdages ulighed eller lighed i denne dimension først, når der opstår konflikter, da der netop her er brug for mentalisering til at se den andens perspektiv, regulere sin egen affekt, se sin egen andel i problemerne og finde en løsning.

SKAL FORÆLDRENE HAVE LOV TIL AT LEGE MED?

I hjem, hvor forældrene af mange årsager ikke har haft mulighed for at støtte barnet i at kunne udvikle sig følelses- og personlighedsmæssigt og socialt, kan det være af overordentlig stor betydning for barnet at indgå i relevante samspil med andre. I skolen kan man give barnet mulighed for at blive set, rummet og støttet i at udvikle sociale kompetencer i samspil med andre børn med pædagogernes/lærernes støtte. I mange tilfælde vil det være yderst relevant at inddrage forældrene, dels for at give dem mulighed for at se barnet på en anden måde, dels for at de selv får udviklet kompetencer til at indgå i mere udviklende samspil med barnet. Forældreinddragelsen kan ske på mange forskellige måder. I kapitel 9 ser vi, hvordan man kan arbejde med en kombination af individuel, familie- og børnegrupperterapi, og hvordan det er muligt at samarbejde med klasselæreren om et sådant tiltag, så barnet støttes hele vejen rundt, og i kapitel 13 om flerfamilieskolen har man mere drastisk oprettet

en klasse, hvor forældrene er inddraget i forløbet og er med flere gange om ugen. Desværre sker det alt for ofte, at når de sårbare børn ikke kan indgå i en afstemning med deres forældre, bliver de heller ikke i stand til at afstemme sig med kammerater. Alt for ofte marginaliseres og isoleres disse børn, og de har brug for et læringsrum til at kunne synkronisere, afstemme sig med og blive set af en anden. Dette læringsrum betyder, at de til slut vil kunne sætte ord på deres erfaringer og herigennem udvikle deres identitet. Hvis barnet ikke har mulighed for at få en forældremæssig støtte, vil det alt andet lige være bedre, at barnet støttes i en sammenhæng, hvor der er mulighed for at udvikle afstemmende og dermed følelsesmæssige kompetencer, som det måske ikke har mulighed for at udvikle andre steder.

I udviklingen af sociale relationer skal der altid være et både bekræftende og udfordrende element – det er af og til som at gå på en knivsæg for at skabe denne balance. Jo mere sårbarhed der er i børnegruppen, jo mere udfordrende bliver det at skabe denne balance. I en social kontekst er etableringen af en sikker base en uundværlig forudsætning for enhver vellykket interaktion; pædagogen/læreren skal være til at stole på, hvilket er en essentiel udfordring i sårbare børnegrupper. At forstå barnet og finde mening i det, som barnet gør, er overordentlig vigtigt, hvis et barn skal udvikle sig følelsesmæssigt, personlighedsmæssigt og socialt. Det er vigtigt for barnet, at både forældre og de pædagoger/lærere, der er sammen med barnet dagligt, har denne forståelse. Det er vigtigt, at hverken forældre, pædagoger eller lærere kommer i en situation, hvor de føler, at de ikke slår til.

Børn har ligeledes behov for, at pædagogen/læreren har et samarbejde med og et tillidsfuldt forhold til forældrene. Samarbejdsproblemer og spændingsfelter mellem lærere og forældre er meget belastende for børn. I det hele taget stresser det børn voldsomt, når der er uenighed mellem mennesker, som barnet synes om. Pædagogen eller læreren må således lægge sig i selen for at udvikle eller bevare et positivt samarbejde med forældrene. En stor del af forældrenes tryghed opstår i kraft af den måde, pædagogen/læreren taler til barnet på, men også ved, at forældrene oplever, at de bliver inddraget og accepteret. Positive udtryk om eller positive, anerkendende udtryk rettet mod barnet får ikke kun barnet til at føle sig anerkendt og afslappet, men beroliger også forældrene. Når barnet gør noget, der er rettet mod en voksen, som fx at råbe ukvemsord, bliver forældrene ofte nervøse og tænker enten, at barnet gør noget forkert, eller at det er de andre, der er imod barnet. Ved at pædagogen/læreren fx siger: „Det er okay“, kan forældre langt hen ad vejen stole på, at deres barn er et „godt nok barn“, og at „vi lykkes som forældre“. Det er

således vigtigt at vide, hvordan man kan regulere både barn og forældre på samme tid, og kunsten er, at man ud over arbejdet i børnegruppen også skal bringe forældre og barn ind i samme univers. Hvis det fx lykkes pædagogen eller læreren at få en god kontakt med barnet, skal læreren passe på med ikke at skubbe endnu mere til forældrenes følelses af evt. utilstrækkelighed. Forældrene må altid medtænkes, og der skal være nogen til at støtte dem i at udvikle kompetencer, så de bliver eller kan forblive barnets vigtigste tryghedspersoner, hvilket bl.a. flerfamilieskolen betragter som en af sine vigtigste opgaver for at støtte børns kompetencer. Hvis dette arbejde skal lykkes, skal man være sikker på, at forældrene kan gå ind i situationen (Hart & Bentzen, 2013).

Pædagogens og lærerens opgave er at være til stede i nuet og være nysgerrig efter at vide, hvem dette barn er, og dele det med forældrene. Hjemmearbejde mellem forældre og børn i denne situation kan være, at forældrene, når de ser, at barnet nyder et bestemt aspekt af det, der foregår i skolen, søger at genskabe det i hjemmet. På flerfamilieskolen overvejer man fx altid, hvordan en positiv situation, som barn og forældre har oplevet sammen i flerfamiliens regi, kan generaliseres til det hjemlige miljø. Dette gøres ofte ved at give forældrene sjove, lette, dagligdags opgaver, øvelser eller hjemmearbejde, der nemt kan lægges ind i de daglige rutiner, uden de bliver for omfattende (ibid.).

AFSLUTNING

Legens oprindelse går langt tilbage i tiden, og leg gør livet værd at leve. Alligevel virker det, som om leg ofte ignoreres i forhold til børns udvikling. Leg skaber mulighed for at tilpasse sig miljøet og udvikle selvværd, skabe nye ideer og lindrer stress, bl.a. ved at tilskynde til nye sociale relationer. Børn bruger meget tid på leg, og da deres første leveår hovedsagelig tilbringes med deres nærmeste omsorgspersoner, har legen sit fundament i disse relationer. Det betyder, at børn, som føler sig trygge sammen med deres forældre, oftere vil være mere nysgerrige, undersøgende og lege mere kreative lege (Cohen, 2006).

Vores samfund er aldrig helt fredfyldt, aldrig fuldstændig konkurrerende eller kun styret af ren egoisme, men er heller ikke moralsk perfekt. Man finder både venlighed, ondskab, ædelmodighed og tarvelighed – af og til det hele i den samme person. Mennesker er fulde af modsætninger, men som regel er de tæmmede. For at få succes som menneske kræves det, at man hver-

ken er en tyrann eller en „dørmåtte“. Vores succes som mennesker består i, at vi har båret vores opfindertrang og nysgerrighed, som er kendetegnende for unge pattedyr, med os ind i vores voksenalder. Den hollandske filolog og kulturhistoriker Johan Huizinga (1872-1945) betegnede mennesket som homoludens – det legende menneske – og alle steder i verden leger børn, uanset kultur og sted, og hvor som helst børn leger, er det et tegn på sund udvikling. Men omfanget af børns leg er meget varierende fra kultur til kultur. Leg har en universel dimension, men også specifikke kulturelle aspekter, og gennem leg får børn en masse erfaringer om den omgivende verden, hvor de lærer om fysisk koordinering, at lave og benytte objekter, at omgås jævnaldrende osv. (Smith, 2010). Kreativitet, refleksivitet og innovation er blevet samfundsmæssige vigtige begreber, men de findes ikke som et fag i skolen, fordi disse egenskaber ikke kan udfolde sig gennem faglig viden, men gennem de pædagogiske rammer og gennem leg, hvor man får synkroniseret sig med jævnaldrende. Folkeskolen bliver i øjeblikket i tiltagende grad bedt om at inkludere så mange elever som muligt, men alligevel er der ofte kun fokus på, hvordan man forbedrer elevens kognitive kompetencer.

Som Panksepp og Trevarthen fremhæver i kapitel 1, kunne man ønske sig en læringsstil i skolen, som tager det alvorligt, at leg også er en vigtig del af livets læring om at skabe en balance mellem samarbejdende og indfølt konkurrerende relationer. Uden denne læring vil vi formentlig tabe i konkurrencen med den billige arbejdskraft og det restriktive undervisningssystem, vi ser i bl.a. de asiatiske lande. Vi trænger til en forståelse af, hvor stor betydning legefylde, kærlige og mere fysiske, omsorgsfulde relationer har i forhold til børn, der er stressede, utilpassede, udadreagerende eller tilbagedrukne, dvs. børn, som fx har måttet undvære en tryk intimitet igennem forældreomsorg eller er utrygge i deres relationer og ekskluderet fra kammeratskabsrelationer. Disse børn har behov for at blive en del af synkroniserede fællesskaber, hvor de støttes i at indgå i hensigtsmæssige interaktioner med andre. Det er gennem disse oplevelser, selvværd udvikles.

I alle bogens kapitler beskrives metoder, hvor børn i grupper kan møde de udfordringer, der skal til, for at de kan udvikle deres emotionelle potentiale bedst muligt i en social kontekst med andre børn, og der gives forslag til, hvordan denne udvikling kan foregå i børnenes nærmeste udviklingszoner. I de forskellige beskrivelser ses det, hvordan man ved hjælp af målrettede metoder kan støtte en børnegruppe i at udvikle kompetencer til at kunne reflektere og i heldigste fald mentalisere, dvs. at kunne reflektere både over egne og andres følelser. I beskrivelserne ses det, hvordan børnene igennem struk-

turet leg støttes i at hæmme deres lyst- eller vredesimpulser og tage hensyn til andre ved at sætte sig i et andet barns sted, så de undgår at såre andre og bliver i stand til at reparere uvenskaber.

LITTERATUR

- Adler, P.A., S.J. Kless & P. Adler (1992). Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education*, 65(3): 169-187.
- Brazelton, T.B. (1992). *Touchpoints: Your Child's Emotional and Behavioural Development*. Reading: Addison-Wesley Publishing.
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The Form and Function of Make-Believe Play. *Developmental Review*, 9(4): 383-401.
- Brinkmann, S. (2011). Følelser på godt og ondt. I: Elmhøldt, C. & L. Tanggaard (red.) *Følelser i ledelse*. Aarhus: Klim.
- Brody, L. (2000). The Socialization of Gender Differences in Emotional Expression: Display Rules, Infant Temperament, and Differentiation. I: Fischer, A.H. (red.) *Gender and Emotion: Social Psychological Perspectives*, s. 3-24. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York, NY: Norton.
- Burgdorf, J. & J. Panksepp (2001). Tickling Induces Reward in Adolescent Rats. *Physiology and Behavior*, 72(1-2): 167-173.
- Burghardt, G.M. (2005) *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cairns, R., B. Cairns, H. Neckerman & L. Ferguson (1989). Growth and Aggression: 1. Childhood to early Adolescence. *Developmental Psychology*, 25(2): 320-330.
- Card, N.A., B.D. Stucky, G.M. Sawalani & T.D. Little (2008). Direct and Indirect Aggression during Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79(5): 1185-1229.
- Cohen, D. (2006). *The Development of Play* (3. udg.). London: Routledge.
- Cummins, D.D. (2000). How the Social Environment Shaped the Evolution of Mind. *Synthese*, 122(1-2): 1-26.
- Cummins, D.D. (2006). Dominance, Status, and Social Hierarchies. I: Buss, D.M. (red.) *The Handbook of Evolutionary Psychology*, s. 676-697. Hoboken, NJ: Wiley.
- Dugatkin, L.A. & M. Bekoff (2003). Play and the Evolution of Fairness: A Game Theory Model. *Behavioral Processes*, 60(3): 209-214.