

Køn- og identitetsdannelse i førskolealderen ud fra et neuroaffektivt udviklingspsykologisk perspektiv

Af Susan Hart

Personlighed og identitet opbygges via relationen til andre og er en kontinuerlig proces, der aldrig ophører, men bestandig revideres ud fra sammenhængen mellem tidligere og nutidige oplevelser. Børn identificerer sig først med deres forældre, og derefter med alle de mennesker, de senere møder på livets vej. Allerede fra børns første sociale kontakter i vuggestuen indgår de i et utal af sociale situationer, hvor de udvikler sig i deres sociale relationer til andre. Personlighed, identitet og dermed også kønsidentitet er dybt integreret, og det er svært helt at adskille dem fra hinanden. Fx kan man skelne mellem *biologisk*, *psykologisk* og *samfundsmæssig* kønsidentitet, som ikke nødvendigvis stemmer overens med hinanden. Den biologiske kønsidentitet er bestemt genetisk af kønskromosomerne. Den psykologiske kønsidentitet dannes i relationen mellem barnet og dets omgivelser, og er afhængig af den kultur, barnet vokser op i, mens den samfundsmæssige kønsidentitet skabes i kraft af de kønsroller, som er gældende i et givet samfund.

Ud fra den neuroaffektive udviklingspsykologiske forståelse er menneskets hjerne så plastisk, at dets medfødte biologiske egenskaber indgår i et så tæt samspil med miljøet, så identitet og dermed også kønsidentitet består af sammenvævningen mellem biologiske, psykologiske og samfundsmæssige egenskaber. Som Tine Dalsgaard beskriver i et tidligere kapitel socialiseres vi til at kunne begå os i de grupper, et givet samfund består af, og vi lærer at forstå de sociale koder, der knyttes til forskellige fællesskaber og samværsformer og gebærde os hensigtsmæssigt i forskellige sammenhænge. Børn tilbydes forskellige udfoldelsesmuligheder og har allerede fra starten af livet forskellige forudsætninger og muligheder for at udvikle sig.

Ligesom vores personlighed er meget forskellig, findes der også både kønsmæssige ligheder og forskelle, og det er vigtigt at slå fast, at det ene køn ikke er bedre end det andet og ligesom forskellige personligheder giver større mangfoldighed, vil mange os ikke undvære kønsforskelle. Forskellig identitet og personlighed skyldes så små variationer i både genetiske, psykologiske og sociologiske aspekter, at det kan være svært at definere dem, og drenge/mænd og piger/kvinder har langt mere til fælles, end det der adskiller dem. Med andre ord er de gennemsnitlige variationer

mellem personlighed og identitet større end de kønsspecifikke. Således findes der meget stille drenge og udadreagerende piger, og der findes drenge der søger tryghed og nærhed og såkaldt drengepiger, der godt kan lide at klatre i træer. Så uanset hvad der beskrives i dette kapitel, skal kønsforskelle altid forstås ud fra disse variationer. Sigende er det dog, at det primært er drenge, der viderehenvises til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning og lignende instanser, på grund af utilpasset adfærd, og mange pædagoger synes oftere det er sværere, at få drenge til at passe ind i rammen og få dem til at falde til ro. Det er ligeledes sigende, at der er langt flere drenge, der i barnealderen henvises til børnepsykiatrien på baggrund af adfærdsproblemer, mens billedet vender i puberteten, hvor mange flere piger henvises på baggrund af psykiske symptomer som fx selvskadende adfærd, anoreksi osv. Så selvom der er mange både personligheds- og kønsmæssige ligheder mellem os mennesker, er der åbenlyse forskelle mellem personlighed og køn, og den gennemsnitlige dreng og pige reagerer kønstypisk og har forskellige adfærds- og udtryksformer; de fleste af os kender udtrykkene ”sådan en rigtig dreng” eller ”sådan en rigtig pige”.

I dette kapitel beskrives dele af identitets- og personlighedsudviklingen, med kønsforskelle og kønsligheder, og hvordan vi mennesker påvirkes af det omgivende miljø. Vi vil se på, hvordan drenge og pigegrupper ofte indgår i forskellige relationer med hinanden og uddybe den viden vi i dag har om identitet og kønsforskelle, og hvordan kompleksiteten mellem arv og miljø er stor. Denne viden uddybes gennem, hvordan man forstår kønsspecifikke neurokemiske forskelle, og hvilken betydning denne viden har for vores forståelse af børn på daginstitutionsområdet. Vi vil se på, hvordan pædagoger har medindflydelse på at støtte børns muligheder for personlighedsudvikling uanset køn og se på, hvordan pædagogens køn kan have betydning for, hvordan barnet med sit køn og personlighed bliver forstået af pædagogen.

Afstemningsprocesser, identitetsudvikling og kønsprægning

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, hvilket gør det muligt at aktivere barnets evne til at indgå i følelsesmæssig afstemning med andre mennesker. Synkronisering af følelsesmæssige udtryk, det vil sige den subtile afstemningsproces der er imellem os mennesker, når vi fx taler med hinanden, er således med til at regulere barnets følelser. Det er gennem denne synkronisering eller afstemningsproces, som vi gør

brug af livet igennem, og hvorigennem vi oplever en fællesskabsfølelse, at vi udvikler personlighedsmæssige kompetencer. Dette princip er grundlæggende i neuroaffektiv udviklingspsykologi. Denne nonverbale evne til at samstemme os med hinanden udvikles allerede i barnets allerførste levemåneder. I dette kapitel anvendes denne forståelse i forhold til, hvordan man kan støtte børns personligheds- og (køns)identitetsudvikling i daginstitutionen.

Ifølge flere neurofysiologer er den menneskelige hjerne et af de mest komplekse organer i det kendte univers. Igennem evolutionen har vi mennesker udviklet et følelsesliv, formentlig som et udtryk for, at vi er et højt avanceret socialt flok pattedyr, og vores klare overlevelseshævide er, at vi indgår i samhørighed og prosociale fællesskaber. Prosociale fællesskaber betyder i denne sammenhæng adfærd hvor mennesker hjælper, trøster eller samarbejder med andre. Følelser udvikles altid i en relationel kontekst og er således den "lim", der binder os sammen og regulerer både fysisk og følelsesmæssig afstand og nærhed. Alle tilknytningsbaserede teorier peger på, at forudsætningen for at forstå udvikling og udviklingsforstyrrelser bygger på information om barnet og det miljø, det er omgivet af. Alle neurale systemer udvikles gennem stimulation. Men til forskel fra motorisk og kognitiv modning udvikles menneskets følelsesliv, personlighed og sociale færdigheder gennem menneskers samspil med hinanden.

Umiddelbart efter fødslen samregulerer børn sig med voksne gennem synkroniseringsprocesser, som allerede på dette tidlige tidspunkt i livet udgør en væsentlig del af tilknytningsrelationen. For eksempel styrkes de neurale kredsløbsforbindelser, når barnet gennem leg og kontakt indgår i en gensidig synkronisering med omsorgspersoner via ansigtsudtryk, øjenkontakt, prosodi (stemmemelodi), kropsbevægelser og timing. Grundlaget for følelsesmæssig afstemning er de interaktive processer, som kunne kaldes "sprog før sproget". Det vil sige, at selv om forældre og pædagoger naturligvis bruger ord, ligger den følelsesmæssige integrationsproces i den synkronisering, der foregår gennem kropssprog, ansigtsmimik, toneleje, rytmen i stemme og berøring.

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. I sin forskning fandt Trevarthen (1979, 1993), at det er præcisionen i samspillet og livfuldheden af den interaktive kontakt, der opretholder den engagerede nydelse. Øjeblikke med kommunikativ udveksling bidrager til barnets evne til at udvikle og opretholde følelsesmæssige bånd og samtidig udvikle kapaciteten til selvregulering, hvilket i sidste ende udvikler barnets evne til at få en

forståelse af egne følelser og reaktioner, fornemmelse af hvorfor andre gør som de gør og evnen til at kunne samarbejde.

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. Det er vigtigt at give børn udfordringer, som de kan klare, for at fremme følelser af kompetence, selvtillid og tro på egen handlekraft. Hvis det ikke er tilfældet, opleves verden utryg 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 selvagtelse og hæver niveauet af hormoner og neurotransmitterstoffer som fx oxytocin, opioider og dopamin, som vi vil vende tilbage til senere. Vi mennesker føler glæde og stolthed, når vi bliver anerkendt for vores kompetencer og vores måde at være på, og vi føler os utilpasse og frustreres, når vi ikke anerkendes og bliver mødt med vrede, bekymring eller ligegyldighed.

Som tidligere nævnt, er de genetiske forskelle mellem mænd og kvinder minimale, men piger og drenge fremkalder ofte forskellige typer respons fra omgivelserne i kraft af en typisk piget eller drenget adfærd. De forskellige reaktioner stimulerer til yderligere forskelle i den oprindelige adfærd. Selvom den medfødte forskel er minimal, kan den hurtigt blive selvforstærkende. Drenge er gennemsnitligt mere aktive og reaktive end piger, og det er vanskeligere for dem at kontrollere deres såvel negative som positive følelsesmæssige tilstande. Dette gør det vanskeligere for pædagogerne at indgå i en behagelig og rolig interaktion med drengene og kan nemt skabe grundlaget for senere konflikter og frustrerende situationer.

Refleksions spørgsmål:

Gør dig overvejelser over, hvad for et barn du engang var? Hvordan var dit temperament, var du fx genert, risikovillig osv.? Hvor havde du fx en typisk ”pigeadfærd”, og hvor havde du en typisk ”drengadfærd”.

Drenge og piger udviser gennemsnitligt forskellige reaktioner på mangelfuld regulering, bl.a. på grund af kønshormonernes indflydelse. Drenge udviser i højere grad hyperarousal forstyrrelser i form af impulsiv, aggressiv, opmærksomhedsforstyrret og udadrettet adfærd (ADHD), mens piger oftere reagerer med forstyrrelser i form af angst, generthed, underkastelse, panikanfald og dysfori. Formentlig hænger denne kønsforskel sammen med den forskellige balancering af kønshormoner, og med den betydning det har for interaktionen i den relationelle proces.

I dette kapitel vil vi tage udgangspunkt i to børn, nemlig Simon og Sara begge 3 år gamle. Simon var lige fra han var ganske lille en lidt sårbar og glad dreng med et stort temperament. Han er i dag en dreng, der har svært ved at vente og vil i leg gerne bestemme det hele, og har meget svært ved at give andre plads. Hvis noget ikke passer ham græder han intenst og længe, og når hans mor er i nærheden, er hun den eneste, der må hjælpe ham. Simons forældre er kærlige og giver Simon meget plads til udfoldelse, men de har svært ved at stoppe hans uhensigtsmæssige adfærd, fordi de ikke kan bære at se ham ked af det. Sara var derimod fra ganske lille en nem pige, der tilpassede sig. Hun er fortsat nem at omgås og har let til smil. Hun er også en genert pige, der hurtigt søger sin mor, når hun oplever nye situationer, og hun har let til gråd, når hun bliver usikker. Sara er den eneste, som Simon kan lide at lege med i længere tid ad gangen, da hun affinder sig med, at han vil bestemme det hele. Saras forældre er naboer til Simons forældre og er også meget kærlige. De synes, det var nemt at blive forældre, men de kunne tænke sig, at Sara var lidt bedre til at vise, hvem hun er, og er mere initiativrig.

Kromosomer, kønshormoner og kønsdifferentiering

Biologiske forskelle mellem kønnene og mellem de følelsesmæssige udtryk, formes og udvikles i samspil med sociale processer. Det vil sige, at barnets temperament, forældrenes kulturelt baserede kønsrolleholdninger og forældrenes egne egenskaber er afgørende for denne udvikling. Alligevel har man fundet gennemsnitlige kønsforskelle i løbet af det første leveår og også forskelle som formentlig er baseret på de hormonelle variationer, der er baseret på kromosomforskellen.

Kønsidentitet, kønsadfærd og kønsdifferentiering har udviklet sig gennem evolutionen, samtidig med hjernestrukturernes udvikling. Mennesker er født med et kønsspecifikt biopsykisk udstyr, som skal indføres i den menneskelige kultur. Kønnethed udfolder sig derfor i et tæt samspil mellem arv

og miljø, og i kønsspecifik henseende gælder det ligesom på andre områder, at det medfødte kønspotentialer kun for alvor kan udfolde sig gennem kulturen. Kønshormoner spiller en vigtig rolle i reguleringen af neurale strukturer og deres funktion, og kønsidentitet og selvværd omkring køn er stærkt influeret af miljøet. I dag, hvor vi ved meget mere om epigenetik, nemlig hvordan visse gener er miljøpåvirkelige, ved vi, at niveauet af bl.a. kønshormoner reguleres af de oplevelser vi udsættes for.

Det er først i det sidste årti, at man er begyndt at få et større kendskab til kønshormonernes rolle. I udviklingen af kvindelige og mandlige fænotyper udvikler genomet for piger/kvindes vedkommende to X-kromosomer og for drenge/mænds vedkommende et X- og Y-kromosom. Den neurale forskel bestemmes af produktionen af østrogen og testosteron, som igen bestemmes af tilstedeværelsen af enten kvindelige eller mandlige kønskirtler, men også de miljøpåvirkninger, der allerede finder sted i forstertilværelsen (Trevorthen, 1990, Solms & Turnbull, 2004).

Drenge/mænd udvikler testikler, hvilket betyder at de producerer store mængder testosteron, hvorved der aktiveres langt flere testosteron receptorer i det mandlige køn, mens piger/kvinder udvikler langt mere østrogen. Begge køn udvikler såvel androgener som østrogener, det er således balanceringen af hormonerne, der er forskellig. Testosteron antænder kampresponsen i forskellige sammenhæng og forbindes med positive kvaliteter, som fx styrke, dominans, konkurrence, social selvsikkerhed og fysisk kraft. Aggressiv og dominerende adfærd er knyttet til testosteron og selve adfærden kan få testosteron niveauet til at stige. Man ved, at konkurrenceorienterede sociale processer kan være med til at forhøje testosteronniveauet og forstærke aggressive tendenser hos drenge/mænd (Kemper 1990, Mazur m.fl. 1992). Østrogen fremmer syntesen af et andet hormon, der kaldes for oxytocin (det såkaldte krammehormon), som fremmer typisk feminin væremåde, rolig omsorg og en varm let kærlig følelse, som støtter etableringen af tilknytningsbånd. Hormonet skaber ro til at indgå i sociale samspil og tilknytningsdannelse. Beroligende stimulering som fx berøring forøger oxytocinniveauet og formindsker uro og ængstelighed hos begge køn. Oxytocin er således et beroligende og antiaggressivt hormon, og piger/kvinder har langt flere oxytocinreceptorer end drenge/mænd (Hart 2006, Panksepp 1998, Porges 2001, Schore 2003, Taylor 2002).

Oxytocin sammen med opioider (vores indre morfin) og dopamin (vores indre kokain – det vil sige belønningssystemet) danner det fysiologiske grundlag for dannelsen og bevarelsen af sociale

tilknytninger hos pattedyr. Oxytocin, dopamin- og opioisystemet spiller en vigtig rolle i at skabe glæde, nysgerrighed og leg og er i stand til at reducere irritation og aggressivitet og dæmper frygtresponser. Opioider kan slukke aggressive tendenser og udløses fx af positive ansigtsudtryk, formentlig på grund af en forbindelse mellem oxytocin- og opiodsystemet. Opioidsystemet er involveret i den behagelige følelse, der opstår i respons på hensigtsmæssige sociale samspil og har en anti-aggressiv funktion. Mens oxytocin udløser behovet for social tilknytning, er det opioiderne, der udløser den behagelige følelse af samhørighed med andre (Panksepp, 1998, Taylor 2002). Dopaminsystemet er lige repræsenteret hos begge køn og er vigtig for identitetsdannelsen, selvværd og selvtillid. Det spiller en central rolle i forhold til at fremme et positiv engagement med omverdenen, og det er stærkt aktiveret i forbindelse med moderat stress. Dopamin er den vigtigste kilde til følelser af engagement og begejstring, og det udløses, når barnet mødes med glæde og interesse uanset køn. Positiv følelsesmæssig afstemning med barnet aktiverer dopaminsystemet og balancering af dopaminsystemet er et centralt aspekt i alle indlæringsprocesser og for udfordring og leg.

Aktivering af oxytocin-, dopamin- og opioisystemerne er med til at nedregulere uro, aggressivitet og angst. Transmitterstoffet noradrenalin kan udløses af trusler eller overraskelser, og skaber overlevelsesorienteret årvågenhed, hvilket medfører angst, irritabilitet, vagtsomhed, et opfarende temperament og forsvarsberedthed. Disse frygtreaktioner kan reduceres gennem en forøgelse af dopamin- og opioid-niveauer gennem sjove og behagelige aktiviteter som fx leg og omsorg. Den gennemsnitlige dreng, har formentlig på grund af et øget testosteronniveau allerede tidligt i livet sværere ved selvkontrol og selvreguleringskompetencer end piger, og de har sværere ved at hæmme en upassende adfærd og adlyde de voksne.

Fx har Simon tidligt i livet vist tegn på dominans, konkurrence og fysisk kraft, mens Sara har været langt mere rolig og omsorgsfuld og har støttet etableringen og bevarelse af det sociale samspil med Simon. Både Simon og Sara er børn, der hurtigt bliver begejstrede og er nysgerrige, og de vil gerne indgå i leg, selvom Sara meget hurtigt lader Simon bestemme. I legen er Simon glad og rolig, men der skal ikke meget til at forstyrre hans ro og glæde og han bliver hurtig vred og omkringfarende. Hvor Sara ofte bevarer roen, selv når Simon overreagerer, bliver Simon hurtigt opfarende og forsvarsberedthed. Sara kan virke en smule angst, og hun forsøger kompenserende at få Simon

tilbage i sjove og behagelige lege aktiviteter, mens Simon har sværere ved at hæmme en upassende adfærd og adlyde de voksne.

Observationsstudier af kønsforskelle hos førskolebarnet

Allerede tidligt i spædbarnsalderen har drenge sværere end piger ved at stabilisere sig eller regulere deres ophidselsesniveauer. Fx fandt Weinberg m.fl. (1999), at 6-måned gamle drenge har sværere ved at regulere deres arousalniveauer ved egen hjælp og har brug for at læne sig mere op af deres mors støtte end piger. I mor-søn interaktionen fandt de, at det tager længere tid at reparere de fejlafstemninger, der typisk opstår under mor-barn interaktioner end i mor-datter interaktionen, og for at støtte samspillet er mor-søn interaktionen meget stramt synkroniseret. Fx måtte Simons mor arbejde meget hårdere på at fastholde Simons opmærksomhed end Saras mor. Hun måtte være meget tydeligere og insisterende i sine signaler, for at berolige Simon eller fastholde engagementet med ham, samtidig med, at hun skulle passe på ikke at overstimulere ham. Piger i alderen 6 -18 måneder er i det sociale samvær mere lydthøre over for sociale interaktioner og sociale signaler. Tronick (2007) gør opmærksom på, at observationsstudier tyder på, at allerede fra tidligt i spædbarnsalderen er piger bedre i stand til at få øjenkontakt med deres mødre end drenge. Drenge kan ikke regulere deres egen adfærd og er derfor ofte i en længere periode mere afhængig af andre.

Allerede indenfor det første leveår viser drenge i gennemsnit et højere aktivitetsniveau end piger - en egenskab, som forbliver stabil, eller endda stiger gennem udviklingen (Eaton & Ennis 1986, Eaton og Yu 1989), og de har sværere ved at hæmme upassende adfærd og sværere ved fx opgaver der kræver finmotorisk kontrol (Barfield 1976, Kochanska m.fl. 1996.). Derudover vækkes den gennemsnitlige drenges arousal hurtigere og mere end pigers, og allerede i løbet af det første leveår er piger ofte mere sociale end drenge, hvilket viser sig gennem deres tidlige lydthørhed over for omsorgspersonens sociale signaler (Fabes 1994, Sigman & Kasari 1994, Zahn-Waxler m.fl. 1992). Eaton & Ennis (1986) fandt, at 69 % drenge er mere aktive end piger i vuggestuealderen, hvilket kan få forældre og pædagoger til at føle, at de skal holde igen på deres sønner. Fx synes Simons mor, at det er svært at gøre Simon tilpas, og hun er nervøs for hans reaktioner, idet det tager hende så lang tid, at gøre ham tilpas igen, når der er noget, han er utilfreds med, mens Saras mor blot behøver at give Sara et lille påbud, hvorefter hun retter ind.

Kochanska m.fl. (1995; 1996) og Silverman (1987) påpeger, at to til tre-årige piger er bedre til at acceptere og overholde deres mødres forbud end drenge, de er bedre i stand til at kontrollere deres adfærd såsom at vente på at det bliver deres tur, bremse motoriske aktiviteter samt indgå i opgaver, der kræver evnen til at hæmme en lystimpuls. Mange drenge har sværere ved at internalisere deres mors forbud, hvilket medfører at mødre enten gør brug af en mere negativ og kontrollerende opdragelsesstil eller i langt højere grad giver efter. Sønnernes højere arousalniveauer og relativt svage regulering betyder, at forældre enten bliver mere kontrollerende og disciplinerende eller ikke får reguleret deres sønner tilstrækkeligt, så den uhensigtsmæssige adfærd kommer til at fylde. Drenge i førskole- og skolealderen er ofte mere tilbøjelige til at løse konflikter ved hjælp af aggression og er mere tilbøjelige til at reagere på vrede ved at angribe, eller ved at forsøge at tage andres ejendele end piger. Ikke alene er drenge mere aggressive i deres leg end pigerne, men de er mere tolerante over for aggression end piger og konflikter tages ikke lige så tungt, fx er det mere i orden for drenge, at slå eller råbe af andre.

Flere undersøgelser, lavet for 15-20 år siden i USA, tyder på, at allerede i børnehvealderen er piger bedre end drenge til at ændre deres ansigtsudtryk for at reagere hensigtsmæssigt i forskellige sociale sammenhænge, og de lærer at regulere deres følelsesmæssige udtryk for at blive opfattet som "gode". For eksempel udtrykker drenge i børnehvealderen og i tidlig skolealder flere negative følelser end piger igennem ansigtsudtryk og adfærd, når de modtager en ikke attraktiv gave (Cole 1986, Davis 1995). Social anerkendelse er et mere vigtigt mål for piger end drenge, fx er det for piger vigtigere at undgå konflikter, mens drenge er mere ligeglade. Derimod er det et vigtigere mål for drenge end for piger, at opnå kontrol og etablere sin egen plads end at få social anerkendelse (Chung & Aser 1996).

Refleksions spørgsmål:

Find eksempler fra dit eget liv på pige- og drengedadfærd. Hvilke forskelle kan du få øje på? Og kan du kategorisere noget som pigeadfærd og noget som drengedadfærd?

De ovenfor beskrevne kønstypiske adfærdsformer fortæller ikke om, hvordan arv og miljø omkring kønsspecificitet hænger sammen, og om hvilke elementer i kønsspecificitet der er ens i alle kulturer, og hvordan kønsforskelle udtrykker sig forskelligt afhængig af forskellighed i social prægning. Man får et indtryk af, at der både er noget overordentligt fastlagt omkring kønsidentitet, men at piger og

drenge samtidig udvikler forskellige måder at udtrykke sin kønnethed på alt afhængig af kultur. I Danmark har børn efterhånden i mange år gået i daginstitution allerede fra 1 års alderen. Hvordan drenge og piger indgår i samspil med hinanden i børnehvealderen bliver her beskrevet af en 13-årig pige. Her er hvad hun husker fra sin egen børnehavetid:

Drengene elskede at være ude og klatrede højt i træerne. De sloges med hinanden og kunne lide grænseoverskridende aktiviteter. De brugte kroppen hele tiden og talte kun med hinanden, når de var fysisk aktive. De indgik i konkurrencer, hvor det gjaldt om hvem der kom først over målstregen. Til samling kunne drengene ikke sidde stille særlig lang tid og de begyndte hurtigt at fjolle, pille ved tingene osv. De snakkede om ligegyldige ting, fx om deres nye legetøj. Pigerne var meget mere forsigtige og stille og de brugte tid på bare at snakke sammen. De brugte meget hænderne og legede lege om det virkelige liv, bl.a. gennem dyr, der kunne tale, men når drengene var med i legene blev den lavet om til en konkurrence. Til samling ville pigerne gerne fortælle om, hvad de havde lavet og de havde brug for at blive bekræftet. Når pigerne var sammen med drengene var det mest udendørs, fordi indenfor søgte drengene hen til drengelegetøjet, mens pigerne søgte hen til pigelegetøjet. Udendørs gad drengene ikke det stille, så pigerne gik med i drengenes lege, selvom de ikke turde at kravle lige så højt op.

Legens betydning for identitetsdannelse i førskolealderen

For mennesker har leg en stor betydning for identitetsdannelse og 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 for evnen til at indgå i sociale relationer. I sit laboratorium fandt Panksepp (Burgdorf & Panksepp 2001, Panksepp 1998, 2000), at selv rotter ler, når de bliver kildet på en legefylt måde, hvilket de gør gennem lydølger, der har en frekvens, som det menneskelige øre ikke kan opfatte. Panksepp mener, at det er disse positive følelser, som 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, og det at balancere legen, så man både tager hensyn til andre, men også sikrer sin egen ret er sociale samspil, som er med til at udvikle identitet og personlighed.

I sin forskning fandt Panksepp (1998) at pattedyrhjernen består af et legekredsløb, som gør det belønnende at indgå i leg. Den store forskel på mennesket og andre pattedyr er menneskets udvikling af neocortex - hele det barkedede lag på hjernens overflade, der betyder, at man kan tænke, symbolisere, analysere og forholde sig til en fortid og fremtid, som indbefatter menneskets komplekse kognitive kapacitet. Igennem forskning i dyrs leg er det blevet klart, at de neurale kredsløb for socialt engagement og glæde er placeret under neocortex, og igennem børns interaktioner med andre udvikles og forbindes de emotionelle og kognitive kredsløbsforbindelser, som gør bl.a. empati mulig. Leg i daginstitutioner som stimulerer kreativitet og problemløsning har vist, at det er mest effektivt, når børnene føler sig trygge og er sammen med voksne (Tegano, Sawyers, & Moran 1989). Hvis ikke legen organiseres og tages alvorligt af de voksne, vil legen kunne medføre destruktiv eller frygtfuld adfærd, som hurtigt kan udløse problemadfærd. Hvis dette bliver en norm kan det medføre vanskeligheder i barnets identitetsudvikling og medføre personlighedsmæssige vanskeligheder.

Fx skal børn allerede i et-årsalderen begynde at lære impulshæmningskapacitet, som er en vigtig evne for at barnet kan indgå i jævnbyrdige legeinteraktioner. Hvis ikke denne evne støttes og udvikles, vil barnet ikke være i stand til at hæmme sin aggressivitet. Fx er Simon sårbar, idet det er uhyre svært for ham at hæmme impulsen til altid at stå fast på at få sin vilje. Simons forældre synes, at han skal have plads til udfoldelse og synes ikke, at de skal begrænse ham. Konsekvensen af denne holdning er, at Simon skal lære at hæmme sin impulsivitet på den "hårde" måde – nemlig i børnehaven. Pædagogerne, har selvsagt ikke den samme tid, som forældrene, til at lade ham bestemme aktivitet og tempo og de jævnaldrende gider ikke at lege med ham, hvis han hele tiden vil bestemme legen og gøre krav på al legetøjet. Leg kræver at der er to der synes om legen, det vil sige, at der skal være en hvis jævnbyrdighed og en ligeværdig fordeling af samarbejde og konkurrence.

Alle pattedyr leger, så leg må have en så stor betydning for pattedyr, at legeevne er evolutionsmæssig prioriteret. Hos avancerede flokpattedyr, som fx primater og dermed også mennesker, lærer unger/børn at indgå i sociale samspil med hinanden, det vi sige 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 at lege mere, og Simon kommer nok mange

gange i sit liv til at opleve, at jævnaldrende ikke gider lege med ham, før han begynder at kunne give dem mere plads. For at leg skal være sjov kræver det, at begge parter opnår noget i legen, at der er en vis gensidighed. Der må være en vis del konkurrence, men fordi konkurrencen skal vægtes og af og til holdes tilbage, må der også være en vis del samarbejde. Al leg må bestå af en balance af konkurrence og samarbejde. Børn skal lære at tage hensyn til hinanden og de fleste børn bliver glade, når de kan gøre andre glade. Udviklingen af hensyntagen til andre kræver en yderst delikat balance mellem selvhensyn og hensynet til andre – en balance der læres i legefyldte interaktioner med gensidig hensyntagen, for at holde legen i gang. Igennem leg med jævnaldrende lærer barnet de værdifulde sociale færdigheder såsom nødvendigheden af gensidighed og af og til at give efter, og hvis de ikke gør, vil deres legekammerater begynde at afvise dem. Ingen gider at lege med en tyran! Det er igennem legende relationer at barnet udvikler sin personlighed og identitet, og det er igennem leg barnet udfolder sit køn (Panksepp & Biven 2012).

Refleksionsspørgsmål:

Hvilken type børn tænker du, bliver din største udfordring som pædagog?

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 kunne tåle konflikter, man kan som barn ikke lære at løse konflikter, hvis alt holdes konfliktfrit, fx er det vigtigt at man som pædagog taler med Simons forældre om de vil støtte ham i at måtte vige pladsen for andre, og at de støtter ham i at give plads til andre i leg med jævnaldrende. Det er en lang proces at lære at tage eget ansvar, samtidig er det en vigtig kompetence at få lært at give plads til andre, som fx Simon vil få gavn af at få lært.

Gennem prosociale og legende fællesskaber udvikle børn sociale færdigheder. Allerede i 1960'erne foreslog Harry Harlow (Harlow & Harlow 1962), 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 uklare og social provokerende adfærd. Senere undersøgelser viser, at børn ligeledes lærer at regulere deres emotionelle responser igennem leg. En af de motiverende faktorer i leg, og særlig i social leg er dens uforudsigelighed – man ved aldrig, hvad der kommer til at ske. Denne uforudsigelighed skal helst foregå indenfor 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 m.fl. 2007a; 2007b; Pellis & Pellis, 2006; Spinka m.fl., 2001). Fx skal Sara igennem trygheden både til pædagoger og jævnaldrende igennem leg lære, at stå mere fast på sin ret og tage flere risici.

Fra individ til dyade til gruppessocialisering

Børn lærer at lege i asymmetriske relationer, men træner legefærdigheder i symmetriske relationer, fx gennem gensidige legefylde interaktioner mellem forældre og børn. Ved asymmetriske relationer forstås relationen mellem forældre-barn, pædagog-børn, lærer-elev osv. mens den symmetriske relation er barnets samspil med jævnaldrende. For eksempel synes støjende slåskampe for drenge med deres fædre, at være vigtig for at begrænse og kontrollere aggression.

Konkurrerende lege, hvor forældre giver sig selv handicap, for at lade barnet vinde engang imellem, men også lader barnet tabe i doser, hvor barnet får hjælp til at regulere sin frustration over at tabe, er vigtige. Det er herigennem børn lærer at regulere gensidige udvekslinger med jævnaldrende, som ikke medfører mere frustration og vrede end de kan håndtere, og det er også blandt kammerater barnet lærer at regulere sine følelser. Uanset om man er en kattekilling, en hvalp eller et menneskebarn opstår problemet blandt legekammerater, når man konstant har svært ved at regulere sin impulsivitet og derfor bliver afvist, som vi fx ser det med Simon (Pellis & Pellis 2010). Man får indtryk af, at Simons forældre har givet ham alt for meget plads, uden at støtte ham i at regulere sin frustration, og Simon skal nu lære den ligeværdige fordeling af samarbejde gennem jævnaldrende. Han kan ikke altid regne med at finde en legekammerat som Sara, der altid giver ham plads og som finder sig i at blive skubbet rundt.

Tidlige legerelationer udvikler mange sociale livsfærdigheder, og der er meget der kunne tyde 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 legekammeratens ideer i legen, enighed om spilleregler osv. udvikles barnets sociale forståelse og dermed dets følelsesliv og personlighed. Paratheden til at forstå andre, etablere

fælles spilleregler og lære at udholde og løse konfliktsituationer er væsentlige færdigheder, for senere i livet 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 tiltagende større grupper – en udvikling, der starter i børnehaven.

Refleksionsspørgsmål:

Hvordan oplever du, at du blev støttet af dine forældre og pædagoger/lærere i forhold til at overvinde dine følelsesmæssige og sociale sårbarheder og blev anerkendt for dine ressourcer?

Gensidig hensyntagen opstår kun i grupper, hvor børnene indgår i mange gentagne interaktioner, og hvor der skabes en kultur for gensidige interaktioner og sanktioner mod dem, der ikke giver tilbage (Trivers 1971). Ofte opdages ulighed eller lighed først, når der opstår konflikter, men det er her barnet udfordres til at se den andens perspektiv, regulere sin egen affekt, se sin egen andel i problemerne og finde en løsning. Gruppesocialisering vedrører symmetriske venskabelige samvær, med gensidigt tilfredsstillende aktiviteter og evnen til at danne gode samspil og skabe venskabsrelationer, som barnet allerede træner i børnehavetiden, er centrale 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, og om turene er nogenlunde lige lange osv.

Gruppesocialisering handler også om hierarki og social status. I demokratiske samfund har vi en tendens til at negligere, at alle højt avancerede sociale pattedyr etablerer statushierarkier. Stabile sociale hierarkier er vigtige i sociale grupper, fordi de giver 'færdselsregler', fx i forhold til hvem der har lov til først at få tur osv., hvilket reducerer antallet af konflikter og giver mere tid til at skabe prosociale kontakter og foretage sig andre aktiviteter sammen. Der er således intet galt i det, så længe de, der befinder sig i toppen af hierarkiet er prosociale. Menneskets evne til statushierarkidannelse betyder, at voksne har den naturlige autoritet til at være børnegruppens leder, og dermed også har mandat til at sikre, at børnene udvikler sig prosocialt, idet børnene naturligt identificerer sig med de, der befinder sig højere oppe i statushierarkiet. Problemet opstår, hvis den voksne er straffende, truende, fordømmende, sarkastisk, ligeglad eller føler sig afmægtig, og giver den uformelle magt til de stærke børn, som udøver deres position i statushierarkiet til altid at få ret,

skabe konflikter, nedværdige, ydmyge og tage fra dem, der befinder sig længere nede i hierarkiet (de Waal 1983; 1997)

Gruppefællesskab, gruppedannelse og gruppesocialisering i et kønsperspektiv

Både venskabsaspektet og statusaspektet er væsentlige motiverende faktorer i menneskelige fællesskaber, og det er her der ofte synes at være kønsforskelle. Det er i gruppesocialiseringen, at man ser de største gennemsnitlige variationer mellem piger og drenges måde at relatere sig på og i deres måde at lege. Drengene har ofte et større behov for at udfordre autoriteter, og de er mere tilbøjelige til at løse konflikter gennem aggression, en disposition som Simon har haft fra fødslen og som er nødvendig at regulere, så han ikke bliver udadreagerende og for voldsom for de andre børn. Selvom Simon er en dreng, der gerne vil bestemme, skal der mere til for at han kommer øverst i det sociale hierarki. For at blive populær må han også kunne samarbejde. Men den gennemsnitlige dreng har i langt højere grad end pigerne behov for et klart hierarki med en markant leder, mens den gennemsnitlige pige derimod har behov for at føle sig socialt godt tilpas og undgå konflikter, hun har behov for enighed, 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. Sara er et godt eksempel på en pige, der er god til at samarbejde og skabe enighed, men hun skal i højere grad lære at kræve sin ret og trænes i, at hun også har lov til at bestemme. Mens Sara har behov for anvisende voksne til at støtte hende i at holde fast på sit og være risikovillig, skal Simon i langt højere grad støttes i at hæmme sine impulser og give plads til andre.

Drengene har en tendens til at spille ude, i store grupper, der er hierarkisk opbygget. Deres grupper har en leder, der fortæller andre, hvad de skal gøre, hvordan det skal gøres og de modsætter sig, hvad andre drenge foreslår. Når Simon bliver en smule ældre, må han lære at indgå i denne type regulerende samspil. Det er ved at give ordrer og gennem sammenhold, at høj status forhandles. Drengenes leg har vindere og tabere, og de udarbejder systemer igennem regler, der ofte er genstand for argumenter. I drengenes hierarkiske verden er status vigtig, vejen til at opnå og bevare status er at give ordrer og få andre til at følge dem, og en dreng i en lav-status position bliver skubbet rundt, men sammenhold og kammeratskab er også vigtigt. Så selvom Simon gerne vil fortælle andre, hvad de skal gøre, og modsætter sig aggressivt hvad andre foreslår, får han ikke automatisk højstatus, han

skal også kunne samarbejde og være en god kammerat, for at blive populær. Så drenge overvåger deres relationer for subtile skift i status ved at holde styr på, hvem der giver ordrer, og hvem der tager imod dem, men også hvem der er bedst til kammeratskab og samarbejde. Hvis drengene har en klage over en anden dreng, får han umiddelbart besked, mens når en pige har en klage over en anden pige, bliver den sjældent fortalt i den anklagedes nærvær (Adler, Kless & Adler 1992, Brody 1999, Tannen 1990).

For piger synes intimitet i højere grad at være det vigtigste. Så piger overvåger deres venskaber for subtile forskydninger i alliancer, fx bedsteveninder der går fra hinanden og finder andre veninder, som udelukker den anden osv., 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 såsom: "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 er ofte mere bange for ikke at være vellidt. Selv blandt 4-5-årige er pige grupper optaget af gruppefællesskab, og ønsker ikke, at det er én person, der bestemmer. Disse forskellige sociale strukturer går igen i foretrukne pige- og drengeløse. Drenge kan især godt lide lege, som er konkurrenceprægede såsom fodbold og basketball osv., og selv når drenges aktiviteter ikke fra starten er konkurrenceprægede, indgår de ofte i hold for at fremme konkurrencen. En typisk drengeløse drejer sig ofte om at løbe og jagte i store grupper, eller deltage i en organiseret holdsport. Pigerne er ikke interesserede 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 mod 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 tendens til at undgå direkte konfrontation og risikoadfærd (Thorne & Luria 1986; Cairns et al. 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 indenfor en ramme af tilsyneladende samarbejde. Pigernes præference for at undgå direkte konfrontation resulterer i en adfærd, der traditionelt opfattes negativt ved at tale ”bag nogens ryg”. Piger kæmper, ligesom drengene, for at kontrollere legen. Drengene og piger ønsker begge at få det på deres måde, men de har tendens til at gøre det forskelligt. Hos piger, er det at fortælle hemmeligheder bevis for 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. Sara ønsker venskab og intimitet, men hun ønsker ikke at bestemme eller kontrollere legen og det ligger langt fra hendes væremåde at indgå i den type konkurrencer, der er typisk for drenge.

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 oplever og de reagerer anerkendende på hinandens bemærkninger. Piger har behov for at føle sig socialt godt tilpas og undgå konflikter og har behov for enighed og intimitet. 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, mens drenge ofte trives bedst med en markant leder, der sætter rammerne på en håndfast og kontant måde. Jo ældre børnene er i en gruppe jo større stabilitet i hierarkidannelsen og i statusrelationerne. Det betyder, at det er sværere at opløse en veletableret relationel hierarkidannelse hos ældre end hos yngre børn. Jo ældre børnene er, jo mere er status blandt jævnaldrende et centralt element i barnets følelse af selvværd.

Sammenhængen mellem gruppesocialisering, status og tilknytning

Gruppesocialisering 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 tilknytningsevne. Evnen til at danne gode samspil og skabe venskabsrelationer er særdeles vigtig, og de sociale færdigheder, som barnet træner i løbet af førskolealderen er centrale for dannelsen af sociale relationer i voksenlivet. 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 børn, der søger venskaber. Fx er det almindeligt, at børn 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.

I almindelige sociale grupper er statusrelationer og venskaber sammenvævede. Symmetriske venskabsrelationer fungerer generelt oplivende og stressregulerende. Imidlertid er der også fordele ved asymmetriske venskaber. 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 statustab, så får individer med lavere status, i velfungerende grupper, ofte beskyttelse af deres høj-status-venner mod angreb fra andre i den sociale gruppe. Både symmetriske og asymmetriske venskabelige relationer skabes og vedligeholdes gennem gensidige forpligtelser og tjenester, og er en vigtig del af både en individuel- og gruppeidentitet (Goodall 1986; de Waal 1983, 1997). Børn udvikler tidligt en følsomhed for sociale hierarkier og hierarkier er nødvendige for at skabe ro i flokken. 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 børneflokkene, 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, som fx Simon og Sara (Card m.fl. 2008; Cummins, 2006). Den øverste i hierarkiet har stor magt i forhold 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 i forhold til dem som regnes øverst i statushierarkiet (Hart & Hvilshøj 2013; de Waal 2006).

Det har vist sig, at der er en sammenhæng mellem barnets tilknytningsmønster til sine forældre og måden hvorpå de indgår i sociale relationer. Et barn som har en tryk tilknytning til sine forældre, kan oftere mere fleksibelt finde forskellige placeringer i gruppehierarkiet alt afhængig af gruppens konstellation, i forhold til et barn med en utryk tilknytning. Turner (1991) fandt, at fireårige drenge med en utryk tilknytning søger mere negativ opmærksomhed og viser mere forstyrrende og aggressiv adfærd, når de interagerer med andre børn, end drenge med en tryk tilknytning. Til forskel herfra viser fireårige piger med en utryk tilknytning gennemsnitlig mere afhængighed, underdanighed og føjelighed, ligesom de smiler og udtrykker deres glæde i langt højere grad end

trygt tilknyttede børn. Kønsforskelle ser ud til at blive forstærket i angstprovokerende og stressede situationer, hvor piger gennemsnitlig i højere grad reagerer med en såkaldt "tend-and-befriend" adfærd, hvor drenge i højere grad reagerer med angrebs-flugt respons i stressfyldte situationer. Forklaringen herpå kan være en øget oxytocintilførsel hos piger, hvorimod en forøget testosterontilførsel hos drenge i højere grad skaber aggressiv og udadreagerende adfærd.

Allerede i førskolealderen begynder status blandt jævnaldrende at være et centralt element i barnets følelse af selvværd, og fordi status og accept påvirker selvværdet, kan børn ende med at opleve, at enten de selv eller det miljø, de befinder sig i, er forkert. Utryk tilknytning i forhold til forældre kan give et lavt selvværd, men følelsen af ikke at høre til eller mangle status i kammeratskabsgruppen kan også være en central faktor. Et lavt selvværd kan også skyldes oplevelsen af at mangle konkrete færdigheder eller ressourcer, fx ikke at kunne de andre børns sprog, ikke kende de sociale koder eller komme fra et mere fattigt hjem, end det der svarer til gruppenormen i det miljø, barnet tilhører eller ønsker at tilhøre (Hart & Hvilshøj 2013).

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 er etableret. 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. Dette beskytter de mest sårbare børn mod at blive behandlet eller føle sig som mobbeofre. Børn, som vælger kontakt med de voksne frem for jævnaldrende, kan mangle de sociale færdigheder, der skal til, for at indgå i samspil med jævnaldrene. Barnets tilknytningsmønster, dets kulturelle normer, dets egen oplevelse af at være på bølgelængde og ikke for fremmedartet, har stor betydning for, hvor hurtigt det accepteres af andre (Pellegrini 2009).

Pædagogen som "karavanefører" i en kønsspecifik verden

Pædagogen er, ligesom forældre, med til støtte barnets personligheds- og identitetsudvikling og dermed kønstypiske adfærd gennem de aktiviteter, der sættes i gang og gennem måden, pædagogen er sammen med børnene. Samarbejde og hensyntagen kræver gensidighed, og inden børn modner

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 samarbejde og hensyntagen ved at være sammen med andre mennesker omkring de samme aktiviteter i en gruppe. I grupper der hele tiden skifter ”karavanefører”, opløses eller er alt for store, opnår man ikke den fællesfølelse, der skal til for at opbygge gensidigheden, hvilket er en stor udfordring i nutidens daginstitutioner.

Jo vanskeligere barnet har ved selvreguleringskompetencer, som fx for Simons vedkommende, jo mere nødvendigt er det at skabe rammer, som er velstrukturerede, klare, entydige, overskuelige og forudsigelige. Jo færre selvreguleringskompetencer barnet har til sin rådighed, desto mere pædagogstyring er nødvendig, og jo flere hænder er der brug for. Det vil med andre ord sige, at man tilpasser pædagogikken efter det enkelte barns behov for enten ydre struktur og rammesætning eller barnets kapacitet til selvorganisering. 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 og kreativitet, og for de flestes vedkommende bliver ”karavaneførerfunktionen”, efterhånden som barnet bliver ældre, internaliseret, så børnene selv kan finde ud af det sammen og sjældnere har brug for vokseninvolvering (Hart 2011; 2013).

Refleksionsspørgsmål:

Hvordan kan du benytte både dine feminine og maskuline sider som pædagog, og i forhold til f.eks. en dreng som Simon?

Pædagogens køn i forhold til barnets køn kan påvirke afstemningsforholdet mellem pædagog og barn, men vi har selvsagt ikke som mennesker selv valgt vores køn, og det er derfor vigtigt, hvordan man som pædagog kan fastholde sin autenticitet med det køn man er, og skabe den struktur, regulering og forståelse der skal til, for at imødekomme barnet uanset køn, for at støtte dets identitetsudvikling bedst muligt. Dreng og piger er både ens og forskellige, og de gennemsnitlige variationer er store. Men man har en tendens til at forstå andre ud fra sig selv, så man dømmer hinandens adfærd ud fra sine egne normer. Pædagogens køn påvirker måden man ser på pigers og drenges adfærd, fx hvis drenges adfærd gør en kvindelig pædagog usikker, bliver denne pædagog selvsagt ikke en god ”karavanefører” overfor drengene. Autoritet må tilegnes og udvikles, og det er pædagogen, der har ansvaret for, at samspillet fungerer, uanset barnets køn, for en udviklende

relation. Man skal som pædagog både være klædt på til at observere samspillet, fortolke hvad der sker og handle på baggrund af denne viden og indsigt. Man skal kunne differentiere mellem drenge og piger og ikke blot fastholde forudindtagede kønsklicheer.

Både drenge og piger har behov for både en feminin og maskulin kontakt med autoritetsfigurer for at kunne udvikle forskellige aspekter af deres personlighed. De har behov for en klar, velstruktureret og konsekvent struktur- og rammesætning og indenfor denne ramme har de behov for, at blive set og mødt med et engageret og imødekommende udspil. Pædagogen skal til enhver tid være et skridt foran barnet og kunne nuancere sig i forhold til både de stille og urolige børn og til typisk pige- og drengedadfærd. Børn har behov for at blive mødt af voksne af begge køn, og voksne der både er i stand til at være kraftfulde og direkte og samtidig kunne være nænsomme, omsorgsfulde og forstående.

Når et samspil ikke går som det skal, må man som pædagog altid spørge sig selv om, hvilken andel man selv havde, for hvorfor samspillet gik galt. Uanset hvad barnet gør, er det pædagogen, der har ansvaret for, hvad der foregår, og man må som pædagog være parat til at sætte spørgsmålstegn ved egne reaktioner, og være åben overfor fx supervision, når det ikke går som det skal. Det handler om, hvordan man som pædagog bedst skaber et miljø for barnet, hvor det får mulighed for identitetsudvikling. Som pædagog skal man således både være klædt på til at observere samspillet og fortolke, hvad der sker på en professionel og fagspecifik måde, og til at handle på baggrund af denne viden og indsigt. Barnet bringer de personlighedsmønstre med sig hen i daginstitutionen, som det nu engang rummer, og som pædagog må man forstå barnets emotionelle historie og følelsesmæssige udviklingsniveau, og forstå forholdet imellem barnet og dets omgivelser. Et forudsigeligt emotionelt miljø, hvor barnet udvikler et tillidsfuldt forhold til pædagogerne og herigennem til de andre børn, kan vise sig som en vigtig del af en social læringsproces og dermed også identitetsudviklingen.

Ligesom forældre må pædagoger være forudsigelige og skabe tryghed, organisering og regulering, så man både kan rumme børn som Simon og Sara. Man må som pædagog 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 løsne strukturen, når dette er relevant og fastholde en stram struktur,

hvis dette er påkrævet. Struktur gør det trygt at forfølge den spontane interesse, og en fleksibel struktur er en forudsætning for at frigøre ethvert menneskes kreativitet og sociale kompetence. For pædagogen handler den kreative opgave om, at skabe et miljø omkring barnet, hvor igennem autoriteten som pædagog fastholdes - man har naturligt sin plads som den øverste i hierarkiet og her igennem gives børnene plads til at føle sig trygge. Målet er, at barnet skal føle sig set og bemærket i engagerende øjeblikke, hvilket kræver en engageret pædagog. Pædagogen har ansvaret for, at samspillet fungerer uanset barnets køn, uanset om man hedder Simon eller Sara, og for at kunne støtte selv sårbare børns sociale og personlighedsmæssige kompetencer, må man som pædagog være parat til at se på og forstå sig selv.

Afslutning

Udvikling af empati og medfølelse udvikles ikke af sig selv, men grundlægges i den tidlige forældre-barn kontakt og senere gennem børns leg med hinanden. Det er igennem leg barnet forfiner og forædler sine evner til forhandling og evnen til at balancere mellem selv- og omverdens hensyn. Det er her igennem barnet lærer at afgive frihed og indgå kompromisser og lærer at reparere konflikter, uden at det fører til eksklusion. Den synkroniserede kontakt mellem voksne og børn og mellem jævnaldrende sker på niveauet "sprog før sproget" og er helt central for identitets- og personlighedsudvikling. At skabe en velstruktureret ramme og inden for denne ramme kunne synkronisere sig med barnet er centralt. Struktur, engagement, omsorg og udfordring er helt centrale processer i alle socialiseringsprocesser, hvilket bl.a. sker gennem øjenkontakt, sprogmelodi/sprogrytme og af og til en beroligende hånd på skulderen eller et kram.

Igennem evolutionen har mennesket udviklet sig til et højt avanceret socialt flokpatte dyr med et stort potentiale for at indgå i prosociale fællesskaber. For at dette potentiale kan udfolde sig, må børn være i relationer, som er tilknytningsdannende. Børn har behov for opmuntring og støtte for at udvikle sig personlighedsmæssigt, og de har brug for støtte til at kunne indgå i berigende gruppefællesskaber. Den "gode" pædagog støtter dopaminaktiveringen ved at skabe begejstring og engagement, hvilket er et centralt aspekt ved alle kreative indlæringsprocesser. Dopaminaktiveringen nedtoner noradrenaliniveauet og dermed barnets utryghed og uro, og gennem pædagogens omsorg og forståelse aktiveres barnets oxytocin- og opioid niveau.

Udgangspunktet for succes med at støtte børns identitets- og personlighedsudvikling handler dybest set om man som pædagog sætter sig ind i, hvad det kræver igennem en velfunderet teoretisk forståelse, fx gennem neuroaffektiv udviklingspsykologi, men også ved at se på sin egen emotionelle og personlighedsmæssige kompetencer. En stor del af at skabe gode relationer handler om, hvordan man som pædagog bliver nysgerrig på, hvordan man kan udvikle andre måder at forstå barnet og udvikle sine handlemuligheder i forhold til det. Både mandlige og kvindelige pædagoger kan drage nytte af hinandens stilarter. For mange kvindelige pædagoger vil det være formålstjenstligt, at blive bedre til at kunne sætte sin autoritet igennem og acceptere nogle konflikter og forskelligheder, uden at se det som en trussel eller fornærmelse og for mange mandlige pædagoger vil det være formålstjenstligt, at blive bedre til at indgå i en affektafstemmende følsom interaktion. Den "bedste" stil er fleksibel og smidig og den frieste person er én, der kan fornemme og vælge, hvilke strategier han/hun vil bruge i den rette situation. Som sagt har både drenge og piger behov for både en feminin og maskulin kontakt med autoritetsfigurer, for at kunne udvikle forskellige aspekter af deres personlighed. Børn har behov for voksne af begge køn, og voksne der både er i stand til at være kraftfulde og direkte og samtidig kunne være nænsomme, omsorgsfulde og forstående for at de kan udvikle en stolthed over både deres personlighed og (køns)identitet.

Anbefalet litteratur

Jørgensen, G. & Hansen, C. H. (2013) *Børn i gode hænder*. København. Hans Reitzels Forlag.

Hart, S. & Bentzen, M. (2013) *Jagten på de nonspecifikke faktorer i psykoterapi med børn*. København. Hans Reitzels Forlag.

Hart, S. (red.) (2012) *Neuroaffektiv Psykoterapi med voksne*, kapitel 3-5. København. Hans Reitzels Forlag.

Hart, S. (red.) (2015) *Inklusion, leg og empati – neuroaffektiv udvikling i børnegrupper*. København. Hans Reitzels Forlag.

Litteratur

Adler, P. A., Kless, S. J. & Adler, P. (1992) Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65,169-187.

Barfield, A. (1976) Biological influences on sex differences in behavior. I: M. S. Teitelbaum, (red.), *Sex Differences: Social and Biological Perspectives*, 62-122. New York: Anchor.

- Brody, L. (2000), The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. I: A. Fischer, (red.), *Gender and Emotion*, s. 3-24. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burgdorf, J. & Panksepp, J. (2001) Tickling Induces Reward in Adolescent Rats, *Physiology and Behavior*, 72, s. 167-173.
- Cairns, R., Cairns, B., Neckerman, H. & Ferguson, L. (1989) Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M. & Little, T.D. (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), s. 1185-1229.
- Chung, T. & Asher, S. R. (1996) Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 125-147.
- Cole, P. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Cummins, D. (2006) *Dominance, Status, and Social Hierarchies*. I: D.M. Buss (red.) *The Handbook of Evolutionary Psychology*, 676-697. Hoboken, NJ: Wiley.
- Davis, T. L. (1995) Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation? *Developmental Psychology*, 31, 660-667.
- Eaton, W. & Ennis, L. (1986) Sex differences in human motor activity level. *Psychological Bulletin*, 100, 19-28.
- Eaton, W. & Yu, A. (1989) Are sex differences in child motor activity level a function of sex differences in maturational status? *Child Development*, 60, 1005-1011.
- Fabes, R. (1994) Physiological, emotional, and behavioral correlates of gender segregation. I: C. Leaper, (red.), *Childhood Gender Segregation: Causes and Consequences. New Directions for Child Development*, 65. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodall, J. (1986) *The Chimpanzees of Gombe*. Cambridge: Belknap Press.
- Harlow HF and Harlow MK (1962) The effect of rearing conditions on behavior. *Bulletin of the Menninger Clinic* 26 (5): 213-224.
- Hart, S. (2006) *Hjerne, samhörighed, personlighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S. (red.) (2011) *Neuroaffektiv Psykoterapi med børn*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hart, S. (2013) Det er en køn historie. I: & C. Bendixen & H. Fischer (red.) *Psykologi i skolen – Hvad virker*. s. 175-207. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, S. & Hvilshøj, H. (red.) (2013) *Ledelse mellem hjerne og hjerte*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kemper, T. (1990) *Social Structure and Testosterone: Explorations of the Socio-bio-social Chain*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.

- Kochanska, G. & Aksan, N. (1995) Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66, 236-254.
- Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T., Koenig, A. & Vandegest, K. (1996) Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development*, 67,490-507.
- Mazur, A., Booth, A. & Dabbs, J. M. (1992) Testosterone and chess competition. *Social Psychology Quarterly*, 55, 70-77.
- O'Connell, P. D., Peplar, D. & Kent, D. (1995). Gender and age differences in types of aggressive behavior. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis.
- Panksepp J. (1998) *Affective neuroscience. The foundations of human and animal emotions*. New York: Oxford University Press.
- Panksepp, J. (2000) The Riddle of Laughter: Neural and Psychoevolutionary Underpinnings of Joy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 183-186.
- Pankseep, J. & Biven, L. (2012) *The Archeology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. London: W.W. Norton & Company
- Pellegrini, A.D. (2009) *The role of play in human development*. Oxford University Press.
- Pellegrini, A.D., Dupuis, D. & Smith, P.K. (2007a) *Play in Evolution and Development. Developmental Review*, 27: 261-276.**
- Pellegrini, A.D., Roseth, C., Mliner, S., Bohn, C., Van Ryzin, M., Vance, N., Cheatham, C.L. & Tarullo, A. (2007b) *Social Dominance in Pre-School Classrooms. Journal of Comparative Psychology*, 121, s. 54-64.**
- Pellis, S.M., & Pellis, V.V. (2006) *Play and the Development of Social Engagement: A Comparative Perspective. I: P.J. Marshall & N.A. Fox (red.) The Development of Social Engagement: Psychobiological Perspectives (s. 247-274). New York: Oxford University Press.***
- Pellis, S.M. & Pellis, V.V. (2010) *The Playful Brain. Venturing to the Limits of Neuroscience*. Oxford: Oneworld**
- Porges, S.W. (2001) The polyvagal theory: Phylogenetic substrates of a social nervous system. *International Journal of Psychophysiology*, 42: 123-146.
- Schore, A. (2003) *Affect dysregulation and disorders of the self*. New York & London: W.W. Norton and Company.
- Sheldon, A. (1990) Pickle fights: Gendered talk in preschool disputes. *Discourse Processes* 13:1.
- Sigman, M. & Kasari, C. (1994). Social referencing, shared attention, and empathy in infants. Paper presented at the International Conference on Infant Studies, Paris, France.
- Silverman, D. (1987). What are little girls made of? *Psychoanalytic Psychology*, 4, 315-334.

- Solms, M. & Turnbull, O. (2004) *Hjernen og den indre verden*. København: Akademisk Forlag.
- Spinka, M., Newbury, R.C., & Bekoff, M. (2001) *Mammalian Play: Can Training for the Unexpected be Fun? Quarterly Review of Biology*, s. 76, s. 141-168.
- Tannen, D. (1990) *You Just Don't Understand – Women and Men in Conversation*. London: Virago Press.
- Taylor, S.E. (2002) *The tending instinct. How nurturing is essential to who we are and how we live*. New York: Times Books.
- Tegano, D.W., Sawyers, J.K., & Moran, J.D., III (1989) Problem-Finding and Solving in Play: The Teacher's Role. *Childhood Education*, 66, s. 92-97.
- Thorne, B. & Luria, Z. (1986). Sexuality and gender in children's daily worlds. *Social Problems*, 33,176-190.
- Trevarthen, C. (1979): Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. I: M. Bullowa (red.), *Before speech*, s. 321-347. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1990): Growth and education of the hemispheres. I: C. Trevarthen (red.), *Brain circuits and functions of the mind*, s. 334-363. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1993): The self born in intersubjectivity: The psychology of an infant communicating. I: U. Neisser (red.), *The perceived self: ecological and interpersonal sources of self Knowledge*, s. 121-173. N.Y.: Cambridge University Press.
- Trivers, R. (1971) *The Evolution of Reciprocal Altruism*. *Quarterly Review of Biology*, 46, s. 35-57.
- Tronick, E. (2007): *The Neurobehavioral and Social-Emotional Development of infants and Children*. W.W. Norton & Company. New York.
- Turner, P.J. (1991) Relations between attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview: Theory, research, and current directions. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64 (3, Serial No. 258).
- Weinberg, K., Tronick, E.Z., Cohn, J. E. & Olson, K.L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental Psychology*, 23, 747-761.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. & Emde, R. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28, 1038-1047.
- de Waal, F. (1983) *Chimpanzee Politics: Power and Sex among Apes*. New York: Harper Collins.
- de Waal, F. (1997) *Good Natured. The Origins of Right and Wrong in Primates and Other Animals*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- de Waal, F. (2006) *Our Inner Ape - The Best and Worst of Human Nature*. London: Granta Books