

LEG OG UDVIKLING AF ANTISOCIALE KOMPETENCER

Ivy Schousboe

Forskellige kulturer har radikalt forskellige normer for henholdsvis pro- og antisocial adfærd, og i enhver kultur bliver den opvoksende generation søgt socialiseret til at erhverve sig netop denne kulturs sociale repertoire og måde at skelne mellem godt og ondt på. Den vestlige kulturkreds udviser stor ambiguitet med hensyn til forholdet mellem det gode og det onde, og menneskers indbyrdes relationer kan karakteriseres som socialt komplekse med hensyn til dette. En vigtig måde for børn at udforske social kompleksitet på er ved at lege med den. Dette er ikke upåagtet af voksne, og det bliver illustreret, hvordan voksne har søgt og stadigvæk forsøger at anvende leg som udviklingsmedium for børn. Legeforskningen bliver præsenteret, og main-stream's opmærksomhedsområder og tænkning om børn og leg bliver kritisk diskuteret. På den baggrund bliver det fremhævet, at børn leger både på godt og ondt, og det bliver forsøgt at bidrage til legeteori på en måde, der gør den egnet til at begrunde, at leg kan tjene som et socialt eksperimentarium. Det bliver belyst, at det at deltage i lege med regulært aggressivt islæt, har forskellige implikationer for forskellige børn. Afslutningsvis bliver det pointeret, at det er til fordel for børn at erhverve også antisociale kompetencer.

Indledning

Det er af afgørende betydning for et menneskes handlemuligheder, at det kan percipere og handle i forhold til den realitet, at indbyrdes relationer indeholder både godt og ondt. Mennesket udvikler sig i samvirke med andre mennesker, og det er veldokumenteret, at størrelsesordenen og karakteren af pro- og antisociale forholdemåder i dette samvirke griber grundigt ind i dets udvikling på mange psykiske udviklingsdomæner, såsom den sociale, den kognitive og den emotionelle udvikling (Durkin 1995; Hetherington & Parke 1999; Cole & Cole 2001). Der er også belæg for, at mennesket allerede fra spædbarnsalderen og livet igennem er særdeles socialt responsivt i forhold til den pro- og antisociale polaritet, og at dets position i forhold til den – uanset om den ændrer sig eller ikke – kontinuerligt vil

influere væsentligt på dets befindende og spektrum af potentielle udviklingsveje (Stern 2000; Dunn & Kendrick 1982; Harris 1994; Rutter og Rutter 1993).

I det følgende vil jeg diskutere børns navigation i det sociale felt med fokus på temaet »social kompleksitet«. Udtrykket social kompleksitet bruges her som benævnelse for den kompleksitet, at godt og ondt kan optræde ikke alene som indbyrdes adskilte, men også som indbyrdes forbundne aspekter i sociale relationer. Der vil især blive lagt vægt på at skærpe opmærksomheden på et såvel i dagligdagen som i forskningen ofte ugleset fænomen, nemlig det – som man med en bestræbelse på at modvirke forudindtaget vurdering af det – kan kalde børns udvikling af antisociale kompetencer.

Det vil blive fremført, at børn har gode grunde til at udvikle et vist mål også af disse kompetencer, og det skal belyses, at børn selv aktivt og i fællesskab med andre børn udforsker og udfører forskellige versioner af social kompleksitet. Her er børns fælleslege et godt sted at søge, idet leg giver de legende særlig vidstrakte muligheder for at begive sig ind i en nærmere sondering af snart sagt hvad som helst. I nærværende sammenhæng vil det gennem konkrete eksempler og opstilling af en model om den sociale fantasilegs struktur blive diskuteret, hvordan leg kan fungere som et eksperimentarium for social kompleksitet. Det vil blive fremhævet, at der ikke er en enkel kausal sammenhæng mellem børns udførelse af onde handlinger i leg og deres aktuelle eller fremtidige placering i sociale netværk, og at det er en fordel for børn at kunne udføre også antisociale handlinger.

Kultur og social kompleksitet

Børn har meget at finde ud af med hensyn til venlighed og fjendtlighed. Der er mange og tit iltet fremførte meninger om, hvordan biologien måtte spille ind med hensyn til indstillingen til andre mennesker (Zahn-Waxler et al. 1986/1991; Pepler & Rubin 1991). Men der ikke grundlag for at betvivle, at hvad der er ønskeligt og acceptabelt med hensyn til venlighed og fjendtlighed i vid udstrækning er socialt konstrueret. Dette fremgår klart alene af det forhold, at forskellige kulturer udviser helt forskellige vurderinger og realiseringer af pro- og antisociale handlemåder, og det bliver understreget af, at det samtidig er fælles for kulturer, at de meget aktivt socialiserer børnene i overensstemmelse med deres vægtning af disse handlemåder. Nogle steder vurderer man for eksempel mange former for aggressivitet mere éntydigt positivt, end man gør det inden for den vestlige kulturkreds. På Samoa beskriver man således med tilfredshed barnet i kravlealderen som trodsigt, frækt og viljestærkt, og dets første ord hævdes at være »lort!«, et bandeord, der bruges til at ytre mishag over for en andens handlinger (Bernth 1994). Kaluog-folket i Papua New Guinea ansporer

piger til at handle offensivt-aggressivt over for drenge, og disse må ikke give tilbage med samme mønt. En sådan opdragelse ville nok forekomme bemærkelsesværdig i vores kultur. Men den passer fint ind i samfund, hvor det er op til kvinden at udpege, hvem hun vil have til mage, og hvor hun med hjælp fra sine mandlige familiemedlemmer kan spørre sin ofte genstridige ægtefælle in spe inde i et hus sammen med sig, indtil han giver op og accepterer sin skæbne (Durkin 1995). Andre steder bliver aggression vurderet mere éntydigt negativt end i den vestlige kulturkreds. Et barn, der vokser op f.eks. i Thailand eller på Bali, vil blive stærkt ansporet til at undertrykke aggressivitet og udøve prosocial adfærd (Durkin 1995; Geertz 1973). De kulturelle traditioner har stærke arme, der ikke uden videre giver efter for et samfunds dominerende normer. For eksempel opdrages koreansk-amerikanske børn i betydeligt højere grad end europæisk-amerikanske børn til en kollektivistisk indstilling, og de praktiserer faktisk også i betydeligt større omfang prosociale omgangsformer (Hetherington og Parke 1999).

Det forhold, at kulturer placerer sig så forskelligt, og at nogle kulturer ser ud til at have betydeligt mere éntydige indstillinger med hensyn til pro- og antisocial adfærd end vores, gør det vigtigt at understrege, at det følgende alene omhandler den vestlige kulturkreds. Denne kulturkreds udviser megen ambiguitet med hensyn til det gode og det onde. Dens religiøse medlemmer tror på en god Gud og en ond Satan vel vidende, at den gode Gud var med, da de grusomme begivenheder, som Det gamle testamente flyder over med, fandt sted, og at Satan er en falden engel. Politikere kan have held med at føre præventiv angrebskrig imod en langt svagere fjende med henvisning til, at krigsførelsen sker i det godes tjeneste. Hvad angår børn, skal de helst både kunne hævde deres individualitet og egne rettigheder i konkurrence med andre, samtidig med at de dog først og fremmest skal være venlige, vise hensyn og ikke skade nogen. Endvidere lægges der vægt på, at de i vidt omfang selv bør kunne vælge, vurdere og finde ud af tingene. Endelig kan voksne selv finde forholdet mellem det prosociale og det antisociale vanskeligt at håndtere. Dette kan måske medvirke til, at de af og til vil være tilbageholdende med forslag og krav til børn om, hvordan de skal gebærde sig. Alt i alt kan det fremføres, at børn både må forholde sig til, at forholdet mellem det gode og det onde er kompliceret, og at de i betydelig udstrækning selv må finde ud af, hvordan de vil gøre det.

Det er intet under, at de overordnede begreber om henholdsvis pro- og antisocial adfærd er begreber, der er defineret på en sådan måde, at de kan »pakkes op«. Der er tale om komplekse begreber, der skal matche komplekse relationer. I det følgende skal præsenteres nogle begreber, der kan være nyttige til at illustrere den sociale kompleksitet, som børn må forholde sig til.

Begreber

Almindeligt udbredte måder at definere henholdsvis pro- og antisocial adfærd på henleder opmærksomheden på, at der kan optræde forskelligartede indbyrdes sammenhænge mellem disse adfærdsformer, og på, at disse adfærdsformer også hver for sig kan differentieres. Der bliver lagt vægt på at forstå adfærd på en måde, der rækker ud over beskrivelse af den alene på et handlingsplan, og det bliver fremhævet, at en skelnen mellem de intentioner, en person har med hensyn til at ville udføre en bestemt handling, og de motiver, der ligger til grund for, at hun ønsker at udføre den, giver lejlighed til at foretage vigtige distinktioner.

Prosocial adfærd bliver defineret som adfærd, ved hvilken intentionen er at gavne andre. Motiverne bag denne adfærd kan variere. Der kan være tale om, at adfærden simpelthen ligger i forlængelse af en positiv indstilling til den, den er rettet imod. Men der kan også være tale om, at pro-sociale handlinger bliver udført, fordi de forventes at fremme egeninteresser såsom opnåelse af et bytteforhold, der forpligter til, at man yder hinanden gensidige fordele, eller opnåelse af social anerkendelse på baggrund af øjentheneri. Altruistisk adfærd er en form for prosocial adfærd, der bliver defineret ved, at motivet bag ikke er selvrelateret. Her er motivet at gavne andre. Den, der handler altruistisk, kan komme til at befinde sig bedre selv, for eksempel på grund af reduktion af ubehagelige empathiske følelser, men dette betragtes som et ledsagefænomen og ikke som et motiv til handlemåden.

Aggressiv adfærd defineres som adfærd, ved hvilken intentionen med at udføre en bestemt handling er at skade andre. Også her kan motiverne variere. Motivet kan slet og ret ligge i forlængelse af en fjendtlig indstilling til den, adfærden rettes imod. Men en aggressiv handlemåde kan også være motiveret af, at der søges opnået noget andet end selve det at forvolde skade. Den kan for eksempel optræde som led i selvforsvar, i forsvar for éns egen gruppe eller i det at opretholde normer for social adfærd inden for gruppen. Motiverne er desuden ofte blandede, og således kan et ønske om at forsvare sig være tæt sammenvævet med et ønske om at forvolde skade. Nogle distinktioner mellem forskellige slags aggression kan yderligere demonstrere aggressionens kompleksitet. Der skelnes mellem fysisk og verbal aggression, mellem »hot-blooded« og »cold-blooded« aggression, mellem aggression, der er fjendtlig i betydningen personrettet, og instrumentel aggression, der er rettet imod at opnå en genstand eller rettighed samt mellem reaktiv og proaktiv aggression. Alle disse aggressionsformer ses allerede hos småbørn, mens relationel aggression, der er en aggressionsform, hvor der sigtes på at spolere en modparts relationer til andre, menes at være så kognitivt krævende, at den først tages i brug i den senere skolealder og da i øvrigt fortrinsvis af piger (Staub 1986/1991; Pepler & Rubin 1991; Hetherington & Parke 1999).

Empati er en følelse, der fortjener et ord med på vejen, fordi den ofte forbindes med prosocial væremåde og antages at modvirke antisociale tilbøjeligheder. Men også empati kan »pakkes op« og vise flere ansigter. Under anvendelse af forskellig terminologi har man foretaget en vigtig skelnen mellem, hvad jeg her vil benævne som henholdsvis parallel og komplementær empati. Parallel empati udtrykker, at man føler noget lignende som eller direkte deler følelser med en anden, mens komplementær empati indebærer, at man på baggrund af umiddelbar følelsesmæssig resonans og gennem kognitiv bearbejdelse delvist distancerer sig fra den anden og, som ordet siger, handler komplementært i forhold til dennes følelser (Staub 1986/1991). Med hensyn til social kompleksitet skal det fremhæves, at begge typer empati kan være forbundet med både pro- og antisociale handlemåder. En person kan udmærket blive trøstet af, at en anden græder med, og altså viser parallel empati med hende, når hun er ked af det. For et barn, der græder, fordi det har slået sig, ville det dog næppe virke trøstende, hvis dets mor selv brød ud i højlydt gråd. Her ville den parallelle empati snarere gøre barnet mere ked af det. Desuden kan en person blive så overvældet af parallelle empatiske følelser, at hun oplever empatisk distress og flygter fra feltet uden at prøve på at hjælpe (Feshbach & Feshbach 1986/1991). For barnet, der har slået sig, kan det være trøstende, hvis dets mor udviser netop komplementær empati og siger »nåårh-nåårh, lille skat«. Men også den komplementære empati kan bruges forskelligt. Den kan således tjene som et fortrinligt redskab til at forvolde effektiv skade, som det sker, når den bruges som led i mobning, ydmygelse og udførelse af psykisk tortur.

Der er udført en del forskning om barnets udvikling af aggression og prosocialitet. Forskningen beskæftigede sig indtil ca. 1970'erne og med stor indflydelse fra psykoanalysen især med aggression, hvorefter den i stigende omfang også har belyst den prosociale udvikling. Det har præget forskningen, at den har haft en dagsorden, der går ud på, at det gælder om, at vi skal have mindre aggression og mere prosocialitet, og at meget af den handler om enten den prosociale eller den antisociale udvikling, og om hvordan voksne kan øve indflydelse på et af de to domæner (hvv. Durkin 1995; Hetherington & Parke 1999; Pepler & Rubin 1991). I nyere tid kan man imidlertid spore en stigende interesse for at undersøge selve samspillet mellem pro- og antisociale handlemåder, et samspil, der vil blive vendt tilbage til senere (Dunn & Kendrick 1982; Harris 1989/1994). For nærværende sammenhæng er de vigtigste forskningskonklusioner, at der – måske ikke så overraskende – forekommer alderstypiske forskelle i en del former for pro- og antisocial adfærd, og – måske noget overraskende – at der ikke er fundet belæg for, at børn taget over en kam bliver enten mere prosociale eller mere antisociale med alderen. Desuden viser longitudinelle undersøgelser, at børn – igen taget over en kam – udviser en vis, men kun moderat konsistens over længere tid, hvad angår deres pro- og antisociale væremåder (Zahn-Waxler et al. 1986/1991; Durkin 1995).

Ovenstående begreber og den minimalistiske sammenfatning af forskningsresultater tydeliggør yderligere, at børn har meget at finde ud af angående social kompleksitet, og i det følgende skal der ses nærmere på, hvordan de gør det i leg.

Indledningsvis vil nogle træk ved voksnes forhold til leg og social udvikling blive omtalt, og der bliver fremført en vis kritik af den fremherskende legeforskning. På baggrund af denne kritik bliver det forsøgt at medvirke til at gøre legeforskningen bedre i stand til at indbefatte børns udvikling af social kompleksitet i dens med hensyn til mange andre udviklingsdomæner i øvrigt brede favn.

Beslægtethed mellem politiske, pædagogiske og forskningsmæssige perspektiver på leg og social udvikling

Børn og unges leg har været genstand for voksnes mere eller mindre intense beivring igennem i hvert fald et par tusinde år. Legen har fanget interessen af meget forskellige grunde, hvilket på print kommer til udtryk i et bredt spektrum af skrifter, der strækker sig fra skønlitterære beskrivelser, som inddrager legen for dens egen skyld som ét af barnets vigtige forehavender, til reflekterede anvisninger fra forskere og politisk engagerede mennesker om, hvorledes barnets leg kan påvirkes på en sådan måde, at man kan kalkulere med, at den fremmer tilsigtede opdragelses- eller udviklingsmål.

Tiltro til, at leg har en stor og specifik indflydelse på barnets udvikling, og dette også på længere sigt, kommer særlig skarpt til syne i de indsats, som talrige politiske bevægelser af vidt forskellig observans har gjort for at fremme bestemte legeformer med det erklærede sigte at facilitere udviklingen af ønskede karaktertræk og kompetencer hos den opvoksede generation. I Europa har man i alle historiske epoker anvendt leg som et opdragelses- og udviklingsmedium. I nyere tid har blandt andre fascister, nazister, socialistiske revolutionære og antiautoritære søgt at få – og også i nævneværdig udstrækning fået – indflydelse på, hvad børn leger. Bevægelser, der især har villet opildne til krigerisk kampånd, har vægtet både direkte kampfærdighedstrænende og formodet holdningsbefordrende fælleslege med kamp, konkurrence, og helte-imod-fjender som tema. Dette har skullet gøde jorden for, at de opvoksede senere kunne udføre maksimalt antisociale handlinger over for en fjende uden at blive hæmmet af for store anfægtelser. Bevægelser, der især har villet befordre fredeligt fællesskab, har vægtet fælles fantasilege, som gerne skulle leges i samdrægtig ånd (Claus et al. 1973).

Samtidig med, at den formodet gavnlige betydning af visse lege blev sat i relief, blev andre lege placeret i en dunkel baggrund, idet de enten blev nedvurderede eller direkte tabuiserede. Hitler tog således afstand fra fælles

fantasileg, og visse socialistiske retninger, inklusive de forskere, der knyttede sig til dem, tog afstand fra fabulerende fantasieren, idet de diagnosticerede den som uønsket virkelighedsflugt (Claus et al. 1973; Richter & Merkel 1987). Efter anden verdenskrig forbød flere europæiske lande, herunder England, krigslegetøj, idet toneangivende politikere og forskere antog, at krigsleg disponerede for krigerisk indstilling (Sutton-Smith 1986). Som det fremgår, har mange antaget, at der er enkel og direkte sammenhæng mellem de lege, børn leger, og de egenskaber, de udvikler.

Der er nogle problematiske træk fra det politiske og det pædagogiske syn på leg, som kan genfindes i legeforskningen. For det første udviser også dagens legeforskere typisk stor tiltro til, at leg så at sige indbygget i sig selv indeholder en stor styrke, og de ser den i et mere eller mindre bredt nytteperspektiv. Dette perspektiv strækker sig fra, at leg virker fremmede for børns fortrøstning til livet, til at den er et effektivt medium til erhvervelse af en række specifikke skolerelevante færdigheder (hhv. Sutton-Smith 1995; Saltz, Dixon & Johnson 1977). For det andet antager mange, at der er en enkel kausal sammenhæng mellem, hvordan børn leger, og hvordan de udvikler sig uden for leg, og megen effektforskning søger at bekræfte en sådan sammenhæng. For det tredje ses der en udpræget favorisering af visse lege, i den forstand at man udforsker disse lege på bekostning af andre lege, som børn også leger. Der foregår således en omfattende udforskning af fredelige fælleslege og disses mulige positive funktioner for prosocial og kundskabsmæssig udvikling, mens vilde, kaotiske, fjantende, ensformige og aggressivt betonedede lege bliver trængt i baggrunden eller problematiserede (SmIgn. Smith 1986 og 1988; Hangaard Rasmussen 1992; Sutton-Smith 1997; Schousboe 1999 a). Kort sagt forskes der primært i lege, som formodes at have gavnlige funktioner, og antagelsen om, at »som man leger, så bliver man«, er stadig udbredt.

I samklang hermed har også nordiske forskere fremført, at forskellige former for leg har forskellige og gavnlige funktioner (f.eks. Olofsson 1987; Broström 1995), og forskere, der har blik for, at børn kan udvise regulær aggressivitet i forbindelse med leg, har haft en tendens til at ville rense legen for sådanne melerede islæt. Således mener Olofsson (1990, s. 87), at »Allt som kan störa harmonin tvinger barnet ut ur leken«, og Åm (1989) fremfører, at magtspil står i modsætningsforhold til den dybe leg, hvor børn leger hengivent og selvforglemmende. I den aktuelle pædagogiske og psykologiske debat i Danmark er leg som læringsmedium en helt hot måde at tematisere leg på, og man mener, at »legende læring« imødekommer børns motivation og giver dem mulighed for at lære både fag og god opførsel på deres egne præmisser (Schousboe 1999 b).

Antagelsen om, at leg kan virke befordrende på mange udviklingsprocesser, som voksne gerne ser hos børn, skal ikke anfægtes. Men den store tiltro til visse leges immanente og positive styrke kan indebære nogle begrænsninger for forståelsen af barnets subjektivitet, idet den repræsenterer

en tendens til at selvstændiggøre leg som forskningsgenstand, så barnet endnu engang bliver skyllet ud med badevandet. Der er ganske vist en udbredt principiel konsensus om, at legen er en aktivitet, gennem hvilken barnet i høj grad kan udtrykke og udvikle sin subjektivitet. Men når en stor del af de lege, som børn faktisk leger, bliver negligeret, og når legens mulige gavnlige funktioner bliver undersøgt på baggrund af tænkning i enkle kausalsammenhænge, bliver legen ikke sjældent belyst smalspektret og delvist isoleret fra børns virkelighed.

Hensigten med det følgende er som nævnt at trække i modsat retning og fremhæve, at leg er en kompleks aktivitet, og at det legende barn er et fatteret menneske.

Skridt hen imod forståelse af et ømtåleligt aspekt ved leg

Jeg vil benytte lejligheden til diskutere det ømtålelige forhold, at børn undertiden udfører handlinger, der er regulært ubehagelige over for andre børn, når de leger, og at de måske af og til gør det, netop *fordi* de leger. Dette vil jeg prøve at tydeliggøre ved først at behandle social fantasileg på et fænomenplan og give tre eksempler på »onde« eller »kontroversielle« lege og altså på, at børn også leger andre slags lege, end dem, mainstream-forskningen fokuserer på, nemlig »onde lege«. Dette skal tjene til at befæste en relativt inklusiv opfattelse af, hvad der overhovedet er »rigtig leg«. Dernæst bliver der så at sige gået ind i rullemenuen under leg: Hvad er det ved social fantasileg, der gør den så bevægelig for de legende, at den antager mange og foranderlige former? Nærmere bestemt bliver der fremstillet en model, som illustrerer, at legens psykologiske struktur er kendetegnet ved variabel sameksistens af flere virkelighedssfærer, og det bliver mere indgående diskuteret, hvordan selve sameksistensen af flere virkelighedssfærer inden for legens ramme kan befordre dens bevægelighed. Herefter bliver det søgt demonstreret, at ikke alene social fantasileg, men også flere andre former for leg kan have forholdet mellem godt og ondt som væsentlig tematik, selv om dette ikke har påkaldt sig større interesse fra forskerside. Endelig vil det blive fremhævet, at der langtfra eksisterer en enkel kausal sammenhæng mellem den aggressivitet, som børn kan udvise i deres lege, og deres pro- og antisociale udvikling.

Eksempler på ond leg

Eksemplerne handler om børn i deres daglige omgivelser.

EKSEMPEL 1

I en børnehave har den 6-årige Anton netop overtalt den 5-årige Gorm til at lege med sig. De leger på rutsjebanen, og Gorm har måttet acceptere, at Anton rutsjer to gange, for hver gang han selv rutsjer én. Anton benytter legen som lokkemiddel til at dukke og forulempe Gorm:

»Kattens leg med musen« – legen som lokkemiddel

Nu kommer den 6-årige Line og spørger, om hun må være med. »Nej«, siger Gorm spontant, »det er ham og mig, som leger her.« »Jo, du må gerne være med,« siger Anton, »du skal rutsje efter mig, og så er det Gorm.« Gorm begynder at græde og siger, at han ikke vil være med længere. Så tager Anton sin hånd ned i lommen og lader, som om han trækker noget op. Han rækker hånden over til Gorm og siger: »Se her, vil du have en karamel?« Gorm bliver synligt overrasket – og afledt. Han glider ind i legen igen, bøjer hovedet ned mod hånden, åbner munden, som om han begynder at sutte på karamellen, og laver mundlyde, som om han vældig godt kan lide karamellen. Og legen fortsætter. Anton og Line rutsjer to gange for hver gang, Gorm rutsjer én. Så siger Anton: »Læg hænderne frem sådan, ligesom en bro, og så kravler vi over broen.« Det gør tydeligvis ondt på Gorm, når de to andre kravler hen over hans hænder og presser knæene ned på dem, og Gorm begynder at græde højlydt. Så stikker Anton igen hånden ned i lommen og lader, som om han trækker noget op, og siger: »Se her, vil du have en krone?« Endnu en gang falder Gorm tilbage i legen. Han lader, som om han tager imod kronen, og gråden stopper. Nu siger Anton imidlertid, at han ikke vil være med længere, og legen slutter (Fagerli 1990).

Det var Antons indsigt i legens attraktivitet, der gjorde det muligt for ham med fuldt overlæg at manipulere med Gorm, og at udføre proaktivt aggressive handlinger over for ham, samtidig med at de samme handlinger virkede prosociale over for Line og var til benefice for ham selv.

Leg kan blive så medrivende, at de legende udfører nogle handlinger, som de ellers normalt ville afstå fra:

EKSEMPEL 2

»Det stakkels barn skal hjælpes« – det gode og det onde hånd i hånd

Tre piger i børnehaven er blevet enige om at lege læge. Anna på fire år er lægen, Eva på fire år er moderen, og lille Marie på to år er det syge barn. Legen er godt i gang, og der sker alle mulige spændende ting. Der bliver introduceret et nyt højdepunkt: Den lille skal tage noget medicin, og de store sørger for at skaffe den. De tisser i en sodavandsflaske. Denne handling

og dens resultat bringer et øjeblik en af de store piger ud af legen: »Er det ikke ulækkert?«, spørger hun. Den anden spiller en trumf ud: »Men det var jo medicinen! Ellers døde hun!«. De glemmer tisset som tis og er veltilfredse med den livagtige medicin.

Nu skal den lille tage sin medicin, og hun må lokkes til det, som det så tit er tilfældet med små børn. »Værsgod Marie, her er din sodavand«, siger de store med meget søde stemmer. Til deres oprigtige overraskelse nægter Marie at bare røre ved flasken. Men det stopper ikke legen. De store kommer sig over overraskelsen. Det passer helt fint ind i legen, at den lille nægter at tage sin medicin, for sådan er det jo også i virkeligheden. Det er slet ikke meningen, at det skal gå nemt. Og de store lokker, appellerer og truer længe og entusiastisk inden for legens rammer: »Mmmm, det er sodavand – bare det var min! Du skal kun tage en lille smule. Ellers bliver du syg!«. Marie bliver mere og mere utilpas og forskrækket, men hun holder på sit. Til sidst indser de store, at hun er gået ud af legen. De bliver opbragte: Marie vil ikke være med længere. Hun er tarvelig, for de skulle jo lege sammen. Nu truer og ydmyger de Marie for alvor. De vil aldrig lege med hende igen, for hun ødelægger det hele. Med pædagogisk mine forklarer de en voksen: »Vi vil ikke lege med hende mere. Hun er for lille til at lege«.

Normalt er de tre piger gode venner, og der er ingen grund til at tro, at de store ville drille den lille med vilje. De virkede oprigtigt indignerede over den lilles svigt. De koncentrerede sig om at gøre legen spændende, og det fordrede, at det skulle gøre ondt, for at det kunne blive godt. De kom til at overse, at den lille var holdt op med at lege (Schousboe 1992).

EKSEMPEL 3

Det onde accelererer

En flok 9-12-årige drenge på en døgninstitution leger kampleg delt i to hold. De er svært bevæbnede med buer, pile, spyd og »knive«. Andreas, der er lille og tynd for sin alder, leger med på sin egen lidt kejtede måde. Pludselig bliver han alles mål: »Vi leger, at vi skulle myrde Andreas!« lyder et råb. Så bliver han jagtet. I starten tilsyneladende på en almindelig måde for den leg, men den kan også være dramatisk nok. Han bliver rigtigt forskrækket, og det kan ses på ham, og han blive så jagtet mere og mere opbidset. Angrebsråbene bliver mange og skingre. Flokken synes at have tabt hovedet, nu er det »the wolf pack«, der er på jagt. Flokken jager Andreas hen på gårdspladsen, hvor han bliver fanget i et hjørne. Han bliver fastholdt, skudt på med pile, stukket hårdt i maven med spyd og truet med »kniv« på halsen. Da en voksen griber ind, er han helt hvid i hovedet, og han ryster over det hele. Han er angst. »Der skete jo ikke noget« og »vi legede jo bare«, forsvarer børnene fra flokken sig. De virker hektiske, fortumlede og befippede, og de formulerer sig ikke så godt som ellers.

Det aggressive moment i legen synes så at sige at have accelereret sig selv. Og Andreas' angst har været en trigger i denne proces i stedet for en bremse. Flokken har først forårsaget hans angst, og har derefter levet op til hans høje angstniveau. Man kan gætte på, at det på én gang har været tiltrækkende og forskrækkende for børnene i flokken at lade sig rive med af den farlige leg. Lige efter legen er de urolige og utilpasse, også ud over hvad den voksnes indgreb kan begrunde (Schousboe 1992).

Leg kan indeholde onde momenter, som nogen indfører med den intention at skade andre. Den kan også indeholde onde momenter, selv om ingen har haft den intention at volde skade, idet børn kan deltage i leg som så henrevne og selvforglemmende aktører, at de ikke uden videre holder op, mens legen er god. »De leger så godt, at de har glemt sig selv og verden omkring sig«, er en velkendt vending om leg. Den tilstand af koncentration og selvforglemmelse, som ofte betragtes som legens adelsmærke, kan lede forskellige veje hen.

Dette kan give anledning til at diskutere, om det er hensigtsmæssigt at inkludere det intentionelle aspekt i definitionen af aggression, som det som regel gøres. Aggression forekommer i relationer mellem mennesker, og parternes oplevelse af, om der optræder aggression, stemmer ikke nødvendigvis overens.

Den sociale fantasilegs dynamiske struktur

Eksemplerne har vist, at leg kan være bevægelig og bevægende og det i en sådan grad, at den kan betegnes som medrivende. Dette gælder naturligvis ikke blot for »ond leg«, men den er måske et særligt illustrativt eksempel, fordi den finder sted på trods af modvind fra de gældende normer. Nedenfor skal præsenteres en model, der skal indfange fundamentet for legens bevægelighed. Det kan være ønskeligt med en model for, hvad leg »er«, da det er almindeligt, men ikke særligt udtømmende, at sige, at legen er bevægende, fordi den er fri for de og de bånd. Der må også gerne siges noget om, hvilke strukturelle bånd, den har, og hvorfor de kan give frihed til noget, det være sig på godt eller på ondt.

Modellen skal indfange det, der i ordets oprindelige forstand kan kaldes »det legende« ved legen. Ordet legende betegner her det forhold ved legen, at den giver de legende mulighed for at bevæge sig smidigt hid og did på ikke fastlagte og undertiden overraskende måder inden for visse rammer. Det antages at denne bevægelighed udgør grundlaget for, at leg kan være en medrivende aktivitet for de legende.

Tankegangen er ligefrem: Leg er en aktivitet, der kan have mangfoldige forløb og funktioner, og dette er betinget af, at dens psykologiske struktur er kompleks. Legens psykologiske struktur og variabilitetsrigdommen i dens konkrete forløb matcher hinanden. I det følgende skal vigtige hjørne-

stene i denne struktur søges præciseret.

Forskere har længe interesseret sig for det forhold, at fantasileg er karakteriseret ved, at dens udøvere opererer inden for, hvad der i Werners (1961) terminologi benævnes som flere slags virkelighedssfærer. Denne erkendelse er af fundamental betydning for, at legen kan begribes som en aktivitet, der »kan« meget. Erkendelsen af, at der eksisterer flere virkelighedssfærer i leg indebærer dog ikke uden videre, at dens plasticitet belyses i videst muligt omfang. Som bl.a. Kane og Furth (1993, s.202) udtrykker det, er det »the prevailing idea that children experience a simple dichotomy between pretense and reality«.

Tænkning i adskilte entiteter og dikotomier gør det vanskeligt at forstå en aktivitets mulige kompleksitet fyldigt, idet den lægger op til, at de komponenter, der undersøges, ses som optrædende enten på skift eller på bekostning af hinanden. Det skal dog fremhæves, at en del forskere eksplicit præsenterer en anden tankegang. Nogle opererer med kontinuum'er fremfor med dikotomier indenfor de dimensioner, de udforsker, andre fremhæver, at legende børn med lethed skifter fra én realitetssfære til en anden, og at de kan etablere forskelligartede forbindelser mellem som-om-verdenen og hverdagsverdenen, og atter andre gør opmærksom på, at børn orienterer sig samtidigt inden for to eller flere virkelighedssfærer, der er internt forbundne, når de leger fælles fantasileg (Bretherton 1984).

Sigtet med det følgende er at fastholde og videreudbygge en sådan forbindelsestænkning. Nedenstående model skal bidrage til en illustration af, *hvorledes* flere virkelighedssfærer med hver deres distinkte funktioner kan begribes som indbyrdes forbundne. Den vil blive fremstillet i to skridt. Først fremstilles legens overordnede struktur, og dernæst følger en nærmere beskrivelse af komponenter, der indgår i fiktionssfæren.

model for legens arkitektur og byggestene

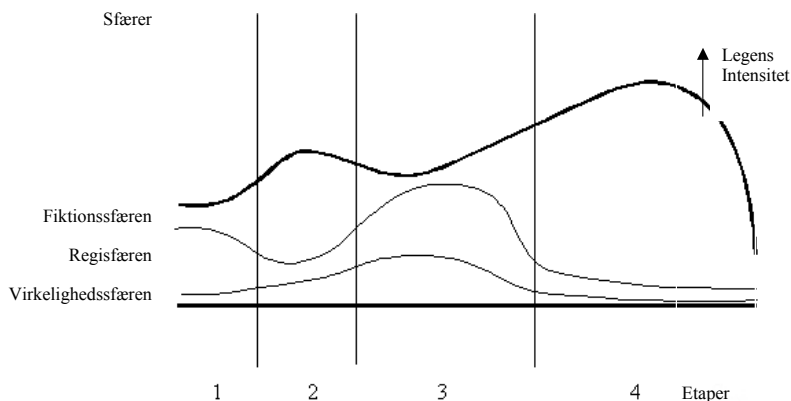
Legens arkitektur: Flere virkelighedssfærer

Det centrale er, at et barn, der deltager i social fantasileg, opererer *simultant* inden for flere forskellige virkelighedssfærer. Det opererer indenfor fiktionssfæren, inden for regi-sfæren samt inden for den reale virkelighedssfære. Disse sfæres berøringsflader er gennemtrængelige, således at de både adskiller og forbinder sfærerne. Det er altså ikke således, at barnet har flere virkelighedssfærer til rådighed på den måde, at det hurtigt og behændigt går ind og ud af de forskellige sfærer, sådan som det undertiden fremstilles. Barnet kan ikke »vælge« *helt* at stille sig uden for en af sfærerne, uden at legen sættes over styr.

Den simultane eksistens af indbyrdes permeable virkelighedssfærer er af vægtig funktionel betydning for legen på to hinanden kompletterende måder: Dels kan den tilføres idéer fra det størst tænkelige virkelighedsrum,

idet alle sfærer bidrager med »materiale« til den løbende udformning af legen. Dels kan idéerne gøres realisable, idet sfærene kan »tale med« og justere hinanden, således at ingen sfære lider utålelig overlast. Alle sfærene er kontinuerligt nødvendige for legen. Selv midt i den dybeste fantasileg tager barnet et vist bestik af den reale virkelighed og af regisfæren. Drengen, der leger pilot i en krigsleg, ser det høje bords reale muligheder og klatrer op på det. Han råber »nu kommer jeg« og foretager et dristigt styrtdyk i sin imaginære jetjager. I det han dykker, er han stadig så forankret i den reale virkelighed, at han sikrer sig en blød landing i dyngen af puder. Han får sig måske nogle knubs, men ikke så slemme, at han må gå ud af legen. Hans lynhurtige regissering tjener til, at legekammeraterne kan følge hans forehavende og reagere adækvat på det inden for fiktionssfæren. Havde han alene været opmærksom inden for fiktionssfæren, havde han risikeret at komme alvorligt til skade og at blive opfattet som en besynderlig umulius fremfor som en god legekammerat af de andre børn. Tilsvarende foregår selv regisfærens dagklare forhandlinger under indtryk af de øvrige sfærer. Der bliver taget hensyn til, hvilke børn der på grund af reale personlige egenskaber såsom alder og sprælskhed kan og vil udføre bestemte roller i legen, ligesom motiverende forestillinger inden for imaginationssfæren er med til at influere på forhandlingernes karakter. En regisfære, der var afsondret fra de øvrige sfærer, ville simpelthen være tom.

Størrelsesordenen af de forskellige sfæres bidrag til legen kan – og vil som regel – variere under legeførløbet, ligesom legen som helhed i øvrigt kan være mere eller mindre »stor« for barnet. De forskellige sfærer står i et dynamisk (bevægende og forandrende) forhold til hinanden. Begivenheder i én sfære kan transformeres, så de fungerer som drev i eller tilførsel til en anden sfære og dennes eventuelle ekspansion, eller de kan komme til at hæmme et forløb i en anden sfære. Denne model illustrerer de simultant virksomme sfærer og deres variable samvirke.



Figur 1 Legens sfærer og etaper.

Modellen skal fremhæve sfærernes variable forbundethed som et alment væsenstræk ved social fantasileg, men den kan også læses som illustration af et konkret legeforløb. Vi ser da et forløb med fire etaper. Forløbet starter med en stor vægning af indledende idéudvekslinger og forhandlinger (regiplan), der baner vej for en periode, hvor fiktionssfæren, båret oppe af de øvrige sfærer, fylder mest. Dernæst udtyndes den, mens børnene nyforhandler, samtidig med at de er ganske opmærksomme på den reale virkelighed med dens krav og muligheder. Til sidst udvides fiktionssfæren vældigt, mens de øvrige sfærer skrumper ind. Børnene leger nu medrevet og selvforglemmende.

Lege er forskellige, og figures konkrete udformning vil aftegne denne forskellighed. En afbildning af legeeksempel 3, i hvilket Andreas blev alles offer i en krigsleg, vil i høj grad ligne den her tegnede figur. Den vil dog adskille sig fra figuren derved, at eksemplet starter i anden etape, det vil sige på det tidspunkt, hvor børnene allerede koordinerer forløbet i fiktionssfæren under hensyntagen til begivenheder i de øvrige sfærer. I tredje etape vækker det pludseligt fremsatte forslag i regisfæren: »Vi leger, at vi skulle myrde Andreas«, omgående stor opsigt hos alle. Her skiller børnenes veje sig. Andreas bliver skræmt og går omgående ud af legen, men må forblive fysisk til stede. Han er bange, og det kan ses på ham. Forslagets mulighed for at berige legens tematiske indhold fænger de øvrige børn så meget, at de i fjerde og sidste etape selekterer og transformerer indtryk fra realsfæren på en særlig måde: De dele af Andreas' udtryk for angst, som tilfører fiktionssfæren yderligere livlighed og spænding bliver inkorporeret i denne sfære, mens opmærksomheden over for de dele af udtrykkene for angst, som ville være genstridige for elaboreringen af temaet, neddæmpes eller forsvinder. De tegn, der viser, at Andreas ikke leger mere, mister deres potentielle bremseeffekt. Pointen er, at hændelser i realsfæren bidrager til legeforløbet, samtidig med at realsfærens funktion som en *selvstændig* sfære, der sikrer hensyntagen til de enkelte legendes faktiske egenskaber og befindende, minimeres.

For Andreas blev det meget ubehagligt, at begivenheder i én sfære kan influere på en anden, og at der var uoverensstemmelse mellem hans og de øvrige legendes ønsker. Det skal understreges, at der kun er tale om ét eksempel på, hvad transformationer i forbindelse med uoverensstemmelser kan indebære. Potentialer ved at begivenheder kan transformeres, fremgår måske netop tydeligst af, at en leg kan tiltage i intensitet og spænding for alle de legende, ikke alene når der som udgangspunkt råder overensstemmelse mellem tilskyndelser fra de forskellige sfærer, men også når der råder uoverensstemmelse mellem dem. I første tilfælde er børnene enige om, hvad der skal leges, hvem der skal være hvem, og hvorledes det skal foregå, og idéer og sociale og praktiske muligheder fra de forskellige sfærer bliver kombineret gnidningsløst. I andet tilfælde kan en indledende uoverensstemmelse mellem tilskyndelser fra de forskellige sfærer virke

som katalysator for produktion af nye idéer. Diskrepans mellem de legendes fælles ønske om at lege et bestemt tema og de enkelte deltageres ønske om at henholdsvis udføre eller undgå bestemte roller og forløb, en diskrepans, der bliver artikulert i realsfæren og i regisfæren, kan for eksempel afstedkomme en forøget idérigdom, som indebærer legeberigende nyskabelser af roller og dertilhørende temaudviklinger i fiktionssfæren (Aufwarter og Kirsch 1981).

Det er blevet belyst, at forbundetheden mellem virkelighedssfærene i leg medvirker til, at fiktionssfæren kan blive righoldig og undertiden dominerende. Men *hvorfor* kan den blive så medrivende? I det følgende skal overvejelser om denne sfæres beskaffenhed bidrage til et svar.

Medrethedens byggestene: Fiktionssfærens komponenter

Det er nogle særlige karakteristika ved fiktionssfærens indhold og produktionsform, som gør den til et attraktivt og effektivt produktionsrum for barnet. Her skal fremhæves tre vægtige og indbydes forbundne komponenter, hvis samvirke er specifikt for fiktionssfæren.

1. Tematisk handlefrihed.

Fiktionssfæren giver barnet mulighed for tematisk eksperimenteren af *målsøgende* og *målundviklende* karakter. Det tematiske felt er principielt ufastlagt og ubegrænset. Barnet er fritaget for målrationalle krav og leger ud fra sine egne motiver og interesser. Det udforsker temaer, der er subjektivt relevante i et handlerum, som i høj grad er uforstyrret af »støj« fra handlekrav, der er *denne* sag uvedkomende, så koncentrationen af mening (»sense«) kan blive stærk og stadigt stigende. Fiktionsrummet kan altså forholdsvis uhindret blive potenseret gennem en kombination af tematisk ekspansion og stigende subjektiv relevans.

Den *fælles* fantasileg åbner i særligt omfang for tilførsel af relevante temaer: Flere børn bringer temaer ind i legen, og temaerne bliver ikke blot simpelt adderet. Der kan foregå noget, som kan sammenlignes med improvisation i musikalsk samspil. Løftet op af den aktuelle oplevelse af fællesskab og fælles skaben frembringer børnene nye tematiseringer. De udvider og uddyber hinandens temaer og sammenkobler dem på måder, der kan være overraskende og attraktive for den enkelte og for gruppen. Den fælles leg indeholder mulighed for ekstra tema-tilførsel og kollektiv afkonventionisering, og herved kan den øge fiktionssfærens ekspansionspotentialer yderligere.

2. Fantasiens forbindelseslogik.

Fiktionssfæren er kendetegnet ved, at den kognitive og emotionelle bearbejdelse er åben for at følge og kombinere multiple sæt af forbindelseslo-

gikker. Fantasiaktiviteter indeholder konnotative, ikoniske og divergente bearbejdsformer. Disse giver individet et særligt spektrum af metoder til at opfatte og vurdere sine omverdensrelationer og sit subjektive befinde med. I fiktionssfæren mødes de med sættet af denotative, begrebslige og konvergente bearbejdsformer. Netop mødet mellem de to bearbejdsformer – og ikke de »kunstneriske« bearbejdsformer alene – giver mulighed for spring af principielt ubeskåren størrelsesorden og dermed for, at der i tilsvarende størrelsesorden kan frembringes uforudsete og medrivende begivenheder. Enhver idé kan dekontekstualiseres fra sin konventionelle sammenhæng og blive medkontekstuerende i en ny. Fantasien frie forbindelseslogik tillader, at ethvert et-eller-andet forbindes med ethvert andet et-eller-andet på en eller anden måde. Hermed fremmer den barnets forestillingsmæssige bevægelsesfrihed og bidrager til fiktionssfærens fylde og attraktivitet.

3. Ageren som aktivitetsmodus.

Den sidste komponent, der faciliterer fiktionssfærens ekspansionspotentiale, vedrører legens handlepraktiske udførelsesform. Når børn leger opslugt af fiktionssfæren, agerer de. Det at agere er en effektiv metode til at bringe uorden i hverdagslivets gængse grænser for, hvad man involverer sig i og hvorledes. Dette kan nok illustreres særligt tydeligt ved at kaste et blik ind i de voksnes rækker. For eksempel har Garfinkel bedt studerende om at forestille sig, at et andet menneske havde skjulte og tvivlsomme motiver, og om at vise vedkommende det. Nogle studerende fandt det vanskeligt at følge den instruktion. De, der fulgte den, kom til at opfatte den anden som stærkt fjendtlig og uhyrlig, og kvitterede ved selv at opleve stærkt fjendtlige følelser rettet imod den anden. Mange studerende rapporterede, at det havde været en dejlig oplevelse at være så vred på modparten (Garfinkel 1967).

Det involveringspotentiale, som findes i det at agere, gjorde sig gældende selv hos voksne mennesker, der – helt åbenlyst som led i en uddannelse – blev *sat til* at indtage bestemte holdninger og udføre tilsvarende handlinger. Ageren kan generere tanker og følelser, som i vid udstrækning ikke foregrebne, og som kan muliggøre en stigende involvering i fiktionssfæren.

De tre komponenter og deres samvirke skaber grundlag for, at der kan foregå en stor og vedvarende tilførsel af subjektivt relevante temaer, som bliver behandlet på omfattende og plastiske måder. Dette er baggrunden for, at barnets involvering kan accelerere og fiktionssfæren vokse, så den i stigende grad dominerer de øvrige sfærer. Barnet koncentrerer sig mere og mere om den fortættede fiktionssfære, og de indtryk fra de øvrige sfærer, der trænger ind, bliver påvirket af dette. Med et billede fra fysikken kan man sige, at den membran, der adskiller og forbinder fiktionssfæren i

forhold til de øvrige, går fra at være permeabel hen imod at blive semi-permeabel, således at fiktionssfæren udvider sig som ved et osmotisk tryk. Indtryk fra de øvrige sfærer tilfører med andre ord stadig idéer til fiktionssfæren, og idéerne selekteres vel at bemærke med tiltagende skarphe-
hed. Nu bliver de kategoriseret ud fra deres funktion for fiktionssfæren.

Der er søgt opstillet en model for den sociale fantasilegs struktur, som kan begrunde, at børn kan lege denne leg på utallige måder, og også så-
dan, at de overskrider nogle sociale normer, som de ellers plejer at følge.

Social kompleksitet i andre legeformer

Social fantasileg er en legetype, der traditionelt og med god grund bliver betragtet som en excellent platform for eksperimenteren med sociale relationer, og det er blevet analyseret nogenlunde udførligt, hvorfor den er det. Fænomenet social kompleksitet er imidlertid relevant for børn både før og efter den sociale fantasilegs glansperiode. Derfor kan det være interessant dels at spørge, om børn har grund til netop at lege med det fænomen over længere tid, og dels at foretage en læsning af andre slags lege med henblik på kort at afsøge, om også de har noget nævneværdigt at gøre med social kompleksitet.

Hvorfor leger børn lege med antisociale islæt?

Barnet har som den voksne mange forskellige vægtige motiver og intentioner, som fremtræder med forskellig vægt i forskellige sammenhænge, og det er naturligvis ikke altid, at det uden videre kan handle i overensstemmelse med sine motiver og intentioner. Da leg lægger ret få bånd på barnets handlemuligheder og dermed på, hvilke motiver og intentioner, det kan lade komme i forgrunden, kan den fungere som et frirum, hvor det kan udforske også de mere problematiske sider af det sociale samliv særligt udførligt, uden at bordet fanger.

For nærmere at forstå, hvorfor et barn overhovedet kan »vælge«at indgå i barske lege og undertiden lade sig rive med af dem, skal der knyttes an til Göncü, der har interesseret sig for, hvad det nærmere bestemt er, der gør fælles fantasileg så attraktiv for børn (Göncü, 1993). Göncü analyserer denne leg i dens egenskab af at være en i bund og grund intersubjektiv aktivitet, altså en aktivitet, igennem hvilken barnet udvikler sig som individuelt subjekt i og med, at det indgår i samspil med andre. Fælles fantasileg er, siger han, en aktivitet, som barnet primært indgår i for at forstå og forholde sig til sit eget følelsesliv. Han argumenterer for, at det er børns perception af, at der er en vis lighed mellem deres indbyrdes følelsesmæssige behov, som skaber grundlag for et fælles fokus i deres leg. Han gør ydermere opmærksom på, *hvor* gennemgribende muligheder legen giver børnene for at skabe intersubjektive oplevelser og erfaringer: Når børn leger, for-

handler de ikke alene om legens script – dens tematiske indhold og forløb – men også om de affekter og følelser, som bliver forbundet med dette script.

I overensstemmelse med dette antager jeg, at børns lege kan komme til at indeholde aggressive eller onde handlinger, fordi temaet »det onde« er af høj affektiv signifikans, idet forholdet mellem godt og ondt er af stor betydning i menneskers liv. I overensstemmelse med Göncüs antagelser tror jeg, at det er børns stærke sociale rettethed – deres disposition for at søge intersubjektivitet i forhold til emotionelt vægtige emner – der foranlediger dem til at intensivere deres fælles udforskning også af farlige temaer. Dette kan undertiden indebære, at en intensiveret og affektivt involverende intersubjektivitet blandt nogle børn opnås på bekostning af ét eller flere andre børn.

Forskellige slags lege har med social kompleksitet at gøre

Göncüs overvejelser er ikke alene af relevans for den fælles fantasileg. Nogle lege har ganske vist ret fastlagte temaer og scripts, men dels vælger børn at lege nogle bestemte af disse lege, og dels versionerer de selv scriptene og forhandler om, hvilke følelser der er passende til dem.

Tit-tit-bøh legen er en leg, der siden Blurton Jones's klassiske artikel (1976) primært er blevet analyseret som en leg, i hvilken børn lærer at beherske forskellige kommunikative formater såsom turtagning. Men det kan tilføjes, at legen også har et tema, og at dette tema vedrører forhold, der er af vital interesse for barnet. Legen handler i sin tidligste udformning om, hvorvidt mor bliver væk, og om hvornår hun dukker op igen, og om hvorvidt hun gør det på en mere eller mindre skræmmende måde. I dens senere udformninger bliver barnet mere og mere den part, der aktivt gemmer sig for og skræmmer den anden, mens mors rolle bliver at udvise først en vis bekymring over, at den lille er væk, og dernæst behørig forskrækkelser, når hun dukker op fra sit gemmested med et stort »bøh!«. Balancen mellem at være for sjov eller for alvor er hårfin i denne leg, og det sker ikke sjældent, at barnet bliver regulært forskrækket og må beroliges. Men legen bliver leget igen og igen i mange versioner over et par år, også efter at barnet behersker dens kommunikative formater. Så man tør antage, at dens socialt komplekse tema attraherer.

Vilde tumlelege bliver almindeligvis faktisk forstået som lege, igennem hvilke børn forsøger sig med både venlige og aggressive handlinger i ly af legens som-om karakter. Det, der kan tilføjes til det mest fremherskende syn på denne leg er, at den ikke er forbeholdt småbørn, men at den også leges af større børn, og at forholdet mellem sjov og alvor varierer meget i den, afhængigt af hvilke børn der leger den, og hvorfor. Dette vil blive nærmere uddybet senere.

Om regellege bliver det gerne fremhævet, at de mere eller mindre afløser rollelegen. Reglerne bliver det mest interessante, mens legens tematiske indhold bliver trængt i baggrunden, omend det ikke bliver elimineret.

Der skal ikke stilles spørgsmålstejn ved, at regler bliver fremherskende i denne leg. Men det kan tilføjes, at reglerne er regler *om noget*, og at dette noget er vigtige aspekter ved børns indbyrdes omgangsmåde. Regellege handler for eksempel ikke om, hvordan man opfører sig pænt ved spisebordet eller om, hvordan man helst skal begå sig, når man køber ind i supermarkedet. De handler om kamp og konkurrence. De eksponerer, at de enkelte deltagere i et socialt fællesskab positionerer sig forskelligt, og de tydeliggør det prekære forhold, at man både kan vinde og tabe med større eller mindre gratie. Også regellege balancerer mellem sjov og alvor. De kan højne humøret hos et barn, der placerer sig godt, og gøre ondt på et barn, der bliver eksponeret som ynkværdig taber i fællesskabets klare søgelys. Det kan siges, at reglerne frem for at trænge temaer i baggrunden tværtimod sætter dem i relief, idet de fokuserer på ømme punkter i det sociale samspil, som det er vigtigt for børnene at deltage i.

Det synes oplagt, at computerspil, som er en legeform, der er under vældig ekspansion, og som dyrkes af både børn og voksne, i meget vidt omfang har kampen mellem det gode og det onde som tema. Her er det måske især værd at bemærke, at fernisen mellem fiktion og virkelighed bliver stadigt tyndere. Den teknologiske udvikling medfører, at billedgengivelsen bliver mere og mere virkelighedstro, og spillerne spiller ikke længere blot alene, men har også virkelige med- og modspillere. Desuden kan temaerne gøres så virkelighedsnære, at de snarere bør betegnes som virkelige. I forbindelse med den aktuelle krig mod Irak, lod USA's forsvarsministerium således fremstille computerspil til soldater, så de foran skærmen kunne kæmpe imod onde Saddam Hussein-tilhængere. Hvilken indflydelse disse spil måtte have haft på spillernes indstilling til krigen, kan man næppe sige noget om.

Jeg ved ikke, om computerspil i nævneværdigt omfang tematisk inviterer til afsøgning af social kompleksitet. Men det kan siges, at deres udbredelse tyder på interesse for forholdet mellem det gode og det onde, og at det kan være forbundet med venskabelighed og hjemlig hygge at føre krig i det virtuelle rum.

Det er søgt godtgjort, at lege, der har at gøre med social kompleksitet, er udbredte, og at de kan influere på deltagernes reelle befindende. I det følgende vil implikationerne af at lege sådanne lege blive diskuteret nærmere, og der bliver især lagt vægt på at belyse, hvad det kan betyde for et barn at have udført handlinger, der regulært har forvoldt andre ondt.

Implikationer af at lege kontroversielle lege

Det kan formodes, at ethvert barn er i stand til i et eller andet omfang at udføre aggressivt betonedede handlinger (Harris 1994; Dunn & Kendrick 1982; Zahn-Waxler et al.1992). Men at man har kompetence til noget,

indebærer naturligvis ikke, at denne kompetence uden videre bliver bragt i anvendelse, når lejlighed gives. Både træk ved barnet og dets sociale kontekst influerer på, hvilke kompetencer det bringer i anvendelse under leg. Tilsvarende kan implikationerne for den enkelte af at have leget lege med antisociale islæt ikke udledes af legehændlingerne per se. Også de må undersøges med interesse for det enkelte barn i dets forskellige kontekster.

Først bliver der fremstillet nogle forhold, som influerer på, om et barn overhovedet kommer til at indgå i kontroversielle lege, og på hvilken måde, det i givet fald gør det. Dernæst bliver det diskuteret, hvilke implikationer deltagelse i sådanne lege kan have for børns liv også uden for legens ramme. I og med at der bliver fokuseret på relativt underbelyste fænomener, kan der kun foreslås nogle indfaldsveje til at undersøge disse spørgsmål, ligesom der kun vil blive givet nogle få konkrete eksempler på allerede foreliggende forskning.

Om forskelle mellem børn og mellem deres måder at lege på

Der foreligger megen forskning, der sandsynliggør, at karakteristika ved de enkelte legende influerer på, om og i givet fald hvordan de deltager i lege med antisociale islæt.

Nogle børn er mere forsigtige end andre. Det er velkendt, at børn undertiden stopper allerede ved starten af en leg, som de tror kan blive forskrækkende. Eksempelvis nævner Bretherton, hvorledes nogle – især små – børn kan afstå fra at lege visse lege, fordi de er for farlige (»it's too scary!«), og Blurton-Jones har bemærket, at nye børn i en gruppe klogeligt kan stå og lure af, hvordan vilde slås-og tumlelege bliver leget i netop denne gruppe, inden de selv drister sig til at lege med (Bretherton 1984; Blurton-Jones 1976).

Børn adskiller sig naturligvis også indbyrdes med hensyn til, hvordan de opfanger og reagerer på andre børns udtryk for ulykke. Det er veldokumenteret, at børn i alle aldre indbyrdes er meget forskellige med hensyn til altruistisk adfærd. De har forskellig tilbøjelighed både til at reagere synligt på andres ulykke og til at give udtryk for henholdsvis parallel og komplementær empati. Børn har også vidt forskellig tilbøjelighed til at blive så overvældet af empatisk distress, at de flygter ud af feltet (Zahn-Waxler et al. 1991; Pepler 1991). Det er nærliggende at tro, at sådanne forskelle også influerer på, om og hvordan det enkelte barn perciperer og forholder sig til et andet barn, der bliver reelt ked af det under leg. Det er ligeledes nærliggende at tro, at det forhold, at nogle børn leger mere intenst og medrevet end andre, influerer på deres tilbøjelighed til at tage bestik af, hvordan de øvrige børn reelt befinder sig – er hun ved at blive bange for alvor? – og eventuelt holde op med at lege. Når børn leger sammen, forholder de sig som beskrevet til flere virkelighedssfærer. Da børn er indbyrdes forskellige både med hensyn til deres empatiske beredskab og deres tilbøjelighed til at kunne blive revet med af en spændende leg, må man

antage, at de også har forskellige tærskler for, hvornår de lader begivenheder i realsfæren virke ind på den attraktive fiktionssfære på en måde, der forstyrrer dens flow. Ét barn kan længe forholde sig blindt og døvt for et andet barns udtryk for, at det bliver ked af det for alvor, mens samme udtryk vil virke på et andet barn som et alarmsignal, der øjeblikkelig bremser dets optagethed af begivenheder i fiktionssfæren.

Børn har altså individuelle præferencer med hensyn til, hvilken slags lege de vil være med i, og de har forskellig tilbøjelighed til henholdsvis at accelerere eller decelerere potentielt »farlige« udformninger af en leg, de er med i.

Legens tema er altid at betragte som et »tema med variationer«, og man må have øje for, *hvordan* legen bliver leget. Dette illustreres måske særligt tydeligt ved, at det også gælder for lege, der har et ret fastlagt tema og en ret fastlagt struktur for begivenhedernes gang. Den vilde kamp-og tumleleg er en sådan leg. Den har interesseret mange, der har beskæftiget sig med både de lyse og de mere dunkle sider af leg. Neill har således på baggrund af observationer sandsynliggjort, at både træk ved det enkelte barns personlighed og træk ved gruppen som helhed influerer på, hvordan legen bliver leget. Yngre drenge på 5 år, syntes altovervejende at opretholde kamp-og tumlelegen som en leg med som-om kamp, mens kamp-for-alvor kun optrådte sjældent. Ældre drenge på 12-13 år, var langt mere tilbøjelige til at sammenkoble vild leg med reel aggression, hvilket måske skal ses i sammenhæng med, at magtkampe om positioner i hierarkiet i det hele taget indtog en vigtig plads i deres indbyrdes forhold. De mere robuste drenge sloges sædvanligvis på en intens måde, når de legede, og de kom tit til at gøre andre virkelig skade, selv om det for det meste ikke var meningen. Drenge, der sædvanligvis førte sig mindre frem, holdt sig derimod til en sparring-kampmåde, der næsten altid var helt igennem legende (Neill 1976). Flere andre forskere har opnået lignende resultater. Dodge et al. har således i et studie af 6- og 8-årige skoledrenge fundet, at aggressive drenge i særligt omfang initierer tvetydige vilde lege, altså lege, der indeholder mindst antydninger af regulær aggression, og Pellegrini har på baggrund af observationer af børn i grundskolen fundet, at vilde tumlelege for vellidte børns vedkommende lægger op til efterfølgende lege med regler, mens de for børn, der er afvist af deres kammerater, leder frem til efterfølgende reel aggression (Dodge et al 1990; Pellegrini 1988).

Det ses, at karakteristika ved den samlede legegruppe, her de legendes alder og gruppens aggressionsniveau, giver det enkelte barn mere eller mindre oplagte muligheder for at lege henholdsvis venligt eller aggressivt, og at det enkelte barns måde at benytte disse muligheder på er influeret af dets individuelle karakteristika. Interessant nok er meget af dette måske helt soleklart for mange af de legende selv. Smith og Boulton har bl.a. interesseret sig for, hvorledes børn selv opfatter henholdsvis det at slås for sjov og det at slås for alvor, når de leger vilde lege. Deres interviews med

8-10-årige børn viser, at mange af børnene selv inddrager både individuelle og kontekstuelle forhold, når de gør sig refleksioner om forholdet mellem at slå for sjov og for alvor i leg. De fleste børn bekræftede, at kamp for sjov kan føre til kamp for alvor. Som årsager til dette angav de hyppigst, at der enten var sket et hændeligt uheld, eller at der var tale om, at et hændeligt uheld var blevet fejlfortolket. De fleste børn sagde også, at hvis de selv blev offer for et hændeligt uheld, så ville de slå igen, hvis de ikke kunne lide den, der havde overskredet legens som-om ramme – så kunne det være et uheld eller ej! De ville derimod ikke slå igen, hvis vedkommende var deres bedste ven (Smith og Boulton 1990). Børnene inddrog altså både det objektive kendetegn ved legen, at der kan ske uheld, det forhold, at uheld bliver interpreteret, og det forhold, at reaktionen på, at det rent legende bliver overskredet, i høj grad beror på det enkelte barns personlige forhold til det barn, der har overskredet legens ramme.

Ovenfor er der alene blevet påpeget nogle aspekter ved børnenes indbyrdes relationer, som har betydning for, om legen kommer til at indeholde reelt barske islæt. Der er adskillige andre forhold ved og omkring legen, såsom dens fysiske rammer og voksnes eventuelle tilstedeværelse, der også influerer på dette. Godtages Göncüs antagelser, synes børnenes koordinering af individuelle og fælles perspektiver imidlertid at være en relevant hovednøgle til analyse af legens beskaffenhed, idet intersubjektiv forbundethed er et legens sine qua non. Karakteren af den intersubjektive forbundethed vil under alle omstændigheder spille en central rolle for, hvordan børnene benytter sig af de øvrige leger relevante betingelser, teksten byder på.

Der er blevet belyst nogle forhold ved barnet og ved legen, som har betydning for, om og i givet fald hvordan et barn kommer til at deltage i reelt barske lege. Men hvad kan det betyde for et barns liv også uden for legen, at det faktisk har udført aggressive handlinger i leg?

Videre implikationer af leg med aggressivt islæt

Når et barn udfører handlinger, der er reelt ubehagelige for andre, gør det sig nogle konkrete erfaringer med hensyn til det at handle inden for den mere ildesete del af det sociale spektrum. Det tør antages, at disse erfaringer er farvet af nogle affektivt signifikante oplevelser, så de ikke så let fortoner sig i strømmen af barnets øvrige erfaringer.

Erfaringer med at udføre aggressive handlinger under leg kan fremme barnets sociale kompetencer. De kan på en særlig måde medvirke til, at det kan blive klar over, hvad der er godt, og hvad der er ondt, og under hvilke betingelser. De konturer for godt og ondt, som de kan give materiale til at indkredse, har nemlig, hvad der kan kaldes for en erfaringsbaseret gyldighed for barnet: De hidrører fra erfaringer med konkrete hændelsesforløb i sociale kontekster, der er relevante og aktuelle for netop dette barn. De kan medvirke til, at barnet bliver bedre i stand til at kunne skelne præ-

cist og realistisk mellem pro-og antisociale handlinger, og dermed også til effektivt at kunne vælge at udføre prosociale og at afstå fra at udføre antisociale handlinger.

Et barn, der deltager i lege med aggressive islæt, får altså nogle erfaringer om aggression, der kan komme det til nytte i andre sammenhænge. Disse erfaringer kan konsolidere dets muligheder for at opfatte egne og andres aggressive handlinger og afkode deres nuancer. Derfor kan de blandt andet medvirke til at give barnet mulighed for selv at kunne vælge at udføre aggressivt betonedede handlinger på en måde, der er veludformet i forhold til dets intentioner, så det for eksempel bliver i stand til at udvise veldoseret, reaktiv aggression, der ikke sætter de indbyrdes relationer over styr, når det selv bliver udsat for aggressive handlinger fra andres side. Og derfor kan de medvirke til at fremme barnets mulighed for at opbygge et effektivt pro-aktivt aggressivt handlingsrepertoire. Forbindelserne mellem barnets legeerfaringer og dets handlinger i livet uden for legen kan tage mange former, der strækker sig fra, at legeerfaringen hæmmer eller blokerer for parallelle handlinger i barnets øvrige liv, til at oplevelser i de to forskellige slags sammenhænge helt enkelt forstærker hinanden.

Med hensyn til affektiv signifikans skal det fremhæves, at et barn, der har oplevet, at det har gjort et andet barn ulykkeligt eller ked af det, har fået en helt håndgribelig forestilling om, hvad det selv kan afstedkomme, og om hvor trist det så kan blive for begge parter. Denne forestilling kan komme til at virke som en bremse for, at barnet uden videre handler på lignende måde en anden gang, lejlighed bydes. Den kan nu virke som en »levende« og konkret mod-forestilling i forhold til en umiddelbar handletilskyndelse: »Jeg vil ikke være med længere – hun bliver bare ked af det«. Tilsvarende kan det at have udført aggressive handlinger under leg virke fremmede for et barns antisociale indstilling og adfærd. Det kan udvikle kompetencer, der kan understøtte effektiv, antisocial handlemåde, og det kan – af flere forskellige grunde – have oplevet en eller anden følelsesmæssig tilfredsstillelse, der giver det appetit på at få flere lignende oplevelser. En sådan tilfredsstillelse kan for eksempel bero på, at den antisociale handlemåde har vakt gysende beundring hos visse børn, at den har befæstet den udøvendendes magtposition, eller på, at barnet så at sige for egen regning har oplevet noget tilfredsstillende ved at forvolde skade.

Flere empiriske undersøgelser understøtter antagelsen om, at erfaringer med lege, i hvilke der ofte optræder mindre eller større momenter af reelt ubehagelige oplevelser, kan virke såvel motiverende som demotiverende på et barns tilbøjelighed til at udføre fjendtlige handlinger i virkeligheden. Smith og Boulton (1990) pointerer som tidligere nævnt, at vilde tumlelege både kan fungere som en aktivitet, gennem hvilken børn bruger og opøver en venlig omgangsform, og som en aktivitet, de kan bruge på socialt manipulative måder. Vilde tumlelege kan eksempelvis give en stor, dominerende dreng en fristende lejlighed til at øge sin dominans eller påføre

andre fysisk overlast. Legen giver ham en særlig effektiv måde at kontrollere andre på: Han kan bevæge sig frem og tilbage imellem at være aggressiv for sjov og for alvor på en måde, hvor han løbende giver konfliktsignaler om, hvilken virkeligheds sfære, han i øjeblikket handler inden for. Han bliver uigennemskuelig og uforudsigelig for sit offer, der bliver aktivt desorienteret og hjælpeløst med hensyn til at kunne forudse, hvad der nu vil ske, og hvad det selv kan gøre.

Barnets generelle instilling til sig selv og andre er formentlig et af de forhold, der har særlig stor betydning for, om det har tilbøjelighed til at indgå i socialt positive eller negative cirkler, og også for, hvad følgerne bliver for det, hvis det under leg udfører enkelte handlinger, der reelt går ud over andre børn. Rutter og Rutter fremfører således, at det ikke er selve det, at et barn udfører aggressive handlinger i forbindelse med kontroverser, men derimod dets evne og vilje til at slutte bataljer af på en venlig måde, altså dets ønske om at være gode venner, der indikerer, om dets aggressive handlinger overhovedet indgår som led i en negativ cirkel. For de børn, der generelt har gode relationer til andre børn, spiller aggressive enkelthandlinger ingen særlig rolle for deres forhold til de andre børn (Rutter & Rutter 1993). Dette stemmer overens med en almindelig antagelse om, at børn, der generelt har negative erfaringer med interpersonelle relationer vil have en tilbøjelighed til at indgå i negative relationer også i nye sammenhænge. De bærer deres indre arbejdsmodeller og coping-strategier med sig, og de attribuerer i langt større omfang end mere heldigt stillede børn negative hensigter til andre mennesker. I overensstemmelse med disse attributioner handler de mere fjendtligt, de får en tilsvarende fjendtlig reaktion fra andre, og den onde cirkel er sluttet. I forbindelse med leg fremhæver Pellegrini den kendsgerning, at socialt afviste børn ligesom vellidte børn sædvanligvis leger med andre, der har samme sociometriske status som dem selv. Han antager, at dette kan være grunden til, at afviste børn ikke i lighed med populære børn kan komme til at benytte børnegrupper, der leger vilde tumlelege, hvor de ser og skaber prosociale modeller, og hvor de får lejlighed til at udføre og øve sig i prosociale handlinger (Pellegrini 1988).

Dencik har pointeret, at Matthæusprincippet: »Hvo som haver, skal mere gives, men hvo som ikke haver, fra ham skal også det lidet tages, som han ejer« ofte sætter sig igennem, når børn færdes i flere sociale kontekster (Dencik 1988). Det ser ud til, at princippet også gør sig gældende i vidt omfang, når de leger.

Dette princips gennemslagskraft bliver ikke mindre væsentligt af, at der her skal nævnes to vigtige reservationer med hensyn til at tænke alene ud fra dette princip. Dels er de fleste af de refererede undersøgelser teoretisk baserede korrelationsundersøgelser, og denne undersøgelsesform viser ikke den store interesse for en nærmere forståelse af den del af den udforskede population, som befinder sig uden for korrelationsberegningernes

blåstempel. Det skal derfor nævnes, at der foreligger kasuistiske eksempler på, at ellers upopulære børn er populære netop som legekammerater – de kan for eksempel have en særligt løssluppen fantasi eller et stort vove-mod – og at dette kan medvirke til at forbedre deres sociale status (Åm 1992).

Dels er det, ikke mindst når der arbejdes med moralsk følsomme emner, vigtigt at eksplicite, at vurderinger af et fænomen kan have fuldstændigt forskelligt fortegn, afhængigt af den vurderendes position. Patterson, DeBaryshe & Ramsey (1989) har beskrevet, at børn fra nærmere specificerede sociale baggrunde ofte vil komme ind i, hvad main-stream vurderingerne klart vil betegne som onde cirkler i deres sociale relationer, men også fremført, at disse cirkler set fra børnenes standpunkt kan ses som udtryk for, at de behersker et fungerende sæt af coping-strategier. Bevæger vi os ind på områder, main-stream vurderer som særligt ubehagelige, kan vi finde en særlig stor forskellighed i vurderingsnormer. For eksempel har Olweus på baggrund af omfattende empiriske undersøgelser af mobning fremhævet, at den typiske anfører i mobning ikke »inderst inde« er ængstelig og usikker, sådan som han mener, at en del psykologer tror. Den typiske mobbeleider er tværtimod enten usædvanligt lidt angst og usikker eller nogenlunde som gennemsnittet med hensyn til dette. Hans selv-vurdering er desuden gennemsnitlig eller forholdsvis høj, han har generelt en mere positiv indstilling til vold og et stærkere behov for at dominere andre end gennemsnittet, og han har sin egen subgruppe af medmobbende fans, der beundrer og følger ham som en helt (Olweus 1973 og 1985). Hvis en sådan mobber øgede sin dominans ved at påføre andre skade ved at bruge leg som manipulationsmedium, kunne det let tænkes, at han selv og hans fans ville se dette som led i en positiv cirkel, mens man med main-stream øjne ville se det som led i en negativ cirkel. Igen en gang giver det altså ikke en dækkende forståelse at kategorisere aggressive handlinger på en enkel måde.

Sammenfattende kan det konkluderes, at børn er indbyrdes forskellige både med hensyn til, hvordan de leger, og med hensyn til, hvad det kan betyde for dem at have udført barske handlinger under leg. Alle de belyste aspekter ved børns indgåen i kontroversielle lege ser ud til at være »indvendigt« forbundet med børnenes generelle sociale stilling og indstilling. Der er ikke alene forbindelse mellem de følelser, der forekommer i de legendes daglige kulturelle kontekst og dem der optræder i legen, der er også inden for legens rammer et variabelt forhold mellem reelle og foregivne følelser. Inden for legens ramme er forholdet mellem den reelle og den foregivne følelse dobbelttydigt, og netop dette kan facilitere en udforskning af følelser, som det ville være problematisk at udtrykke i mange andre kontekster. Således udvides de legendes kommunikationsspektrum betydeligt, hvilket giver øget mulighed for både at befæste og ændre de indbyrdes relationer.

Børns leg og deres liv uden for legen bevæger sig i kraft af hinanden, og leg giver børn et særligt frirum til at udforske interaktion, der indeholder antisociale træk, hvilket kan være til nytte for dem. I det følgende skal der fremføres nogle grunde til, at det er til fordel for børn som for andre mennesker at udvikle også antisociale kompetencer.

Fortrin ved antisociale kompetencer

Det er flere gange blevet berørt, at et menneske er bedst stillet, hvis det besidder både pro- og antisociale kompetencer. Afslutningsvis skal det blot fremhæves, at det er et fortrin for børn, både når man ser dem som medlemmer af deres kultur, som deltagere i børnefællesskaber og som enkeltindivider, at kunne handle aggressivt.

Som tidligere beskrevet forholder forskellige kulturer sig forskelligt til den pro- og antisociale polaritet, og hvis et barn skal kunne deltage fuldyldigt i sin kultur, er det nødvendigt, at det »kan« sin kultur også på dette felt. Hvad den vestlige kulturkreds angår, ved vi, at det hæmmer et barns felt af tilgængelige udviklingsbaner, hvis det kun mestrer den ene eller den anden pol af det sociale spektrum. Et sådant barn vil typisk, i modsætning til andre børn, vise stor konsistens i sit sociale repertoire over lang tid (Rutter & Rutter 1993). Det alt for »onde«, aggressive barn bliver, som det hyppigt er beskrevet, med stigende alder ofte låst inde i en stadigt snævrere ond cirkel med stadigt ringere mulighed for med en overskuelig indsats at kunne ændre bane. Det alt for »gode«, altruistiske barn lider ofte samme skæbne, omend dette nok er mindre påagt. Den, der slet ikke har nogen angrebsmetoder til sin rådighed, er imidlertid i en udsat position. For eksempel viser forskningen om mobning, som er en foreteelse, der trækker lange spor hos den mobbede, at et af de typiske mobbeofre er pigen, der føler det nødvendigt at være flink og god hele tiden. Hun tager ikke til genmæle, når hun bliver chikaneret. Hendes svar er ulykkelighed. Hun fortæller ikke om det passerede til andre, for hun sladrer ikke, og hun vil heller ikke bebyrde andre med at skulle høre om det (Olweus 1985). Hvis hun er en stor pige på 12-14 år, plages hun måske oven i købet ved tanken om, at mennesker kan være så onde, eller af medfølelse med gerningsmanden, for hun har nemlig hørt, at de, der opfører sig ondt, har det allerværst selv.

Antisociale kompetencer kan være til stor gavn for børnefællesskaber. Det er oplagt, at antisociale handlinger kan tjene det prosociale formål at sikre den egne gruppes rettigheder og muligheder for at udfolde sig. Men de kan også gavne gruppen internt. Klart aggressive tilkendegivelser kan tjene til, at en gruppes samlede aggressionsniveau bliver lavt, idet talrige indirekte kampe og diverse gniderier om social position mister deres funktion. Dertil kommer, at sådanne tilkendegivelser ikke blot kan befæste et

hierarki. De kan lige så vel medvirke til at omkalfatre det, idet de tydeligt markerer, at nogen ønsker at ændre noget ved fællesskabet og sit handle- rum i det. Aggressive handlinger kan også være direkte fremmede for prosocialitet i de indbyrdes relationer. Når et barn er tydeligt aggressivt, er det let for andre børn at se, hvordan det har det. De kan så respondere på det ved hurtigt og kontant at svare igen med samme mønt og få sagen bragt ud af verden, eller de kan prøve at finde nærmere ud af, hvad der er galt, og komme til undsætning. Det være sig, fordi de ønsker, at aggressionen kommer til ophør, så de kan få gang i noget andet, eller fordi deres empatiske følelser er vakt – de ved fra sig selv, hvor strengt det kan være. Specielt små børn er faktisk særdeles tilbøjelige til at lade lejlighedsvis aggression influere negativt på deres indbyrdes forhold (Zahn-Waxler et al 1986/1991). Desuden kan børn lære meget om andre børns befindende og intentioner og dermed få lejlighed til at foretage nuancerede bedøm- melser, hvis de i vidt omfang får lov til at løse deres konflikter selv. Dette kan lette vejen til at se og handle i den sociale verden som kompleks, frem for at se den som delt op i sort og hvid, som det kan ske, hvis voksne griber ind ved mindste optræk til konflikt og fortæller børnene, hvad de må og ikke må (Kingston 2002).

Når børn selv fortæller om, hvad det vil sige at være venner, gør de tit opmærksom på, at en ven blandt andet er én, man kan være uvenner med og så blive gode venner med igen. At det er en indikator for et godt ven- skab, at det kan holde til noget, kan ikke undre. Man kan spekulere over, om det at genkende og på denne vis dele fjendtlige følelser, følelser, som ofte bliver mere eller mindre tabuiserede af den voksne omverden, kan medvirke til at bestyrke børns oplevelser af forbundethed og intimitet. Det kan være rart og trygt for det enkelte barn at kunne dele alle slags følelser med andre, og det kan virke fremmede for, at det udvikler et såkaldt sandt selv frem for et falsk selv. Endelig er aggression altid et udtryk for, at noget ønskes ændret, og det at udtrykke og erfare sin egen aggression kan anspore også børn til at tænke sig om og måske finde ud af, hvad det er, som gør dem vrede, og som de gerne vil have lavet om på.

Det er til fordel for børn, at de erhverver sig også antisociale kompe- tencer. Dette kan tale for i en vis udstrækning at acceptere, at de blandt andet gør det på en måde, som man anser for meget effektiv og anbefa- lelsesværdig at erhverve alle mulige andre kompetencer på, nemlig gen- nem »learning by doing«.

REFERENCER

- BERNTH, I. (1994): Børn som deltagere i kulturens moralske orden. I: Berliner, P. (red.): *Kultur møde: Holdninger og værdier*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- BLURTON-JONES, N. (1976): Rough-and-tumble play among nursery school children. I: Bruner, J.S. et al. (Eds.): *Play – its role in development and evolution* (ss. 352-363). New York: Penguin Books.
- BRETHERTON, I. (1984): Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. I: Bretherton, I. (Ed.) *Symbolic play* (ss. 1-41). Orlando: Academic Press, Inc.
- BROSTRÖM, S. (1995): *6-9 års pædagogik: Leg, leg rammeleg*. Århus: Systime.
- CLAUS, J., HECKMANN, W. & SCHMIDT-OTT, J. (1973): *Spiel im Vorschulalter*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- COLE, M. & COLE, S. (2001): *The development of children*. New York: Worth Publishers.
- DENCIK, L. (1998): Opvækst i postmodernismen. I: Jørgensen, P.S. (red.), *Børn i nye familiemønstre* (ss. 12-45). København: Hans Reitzels Forlag.
- DODGE, K.A. et al., (1990): On the development of aggressive dyadic relationships in boy's peer groups. *Human Development*, 33, 260-270.
- DUNN, J. & KENDRICK, C. (1982): *Siblings: Love, envy and understanding*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- DURKIN, K. (1995): *Developmental social psychology*. Cambridge MA: Blackwell Publishers.
- FAGERLI, O. (1990): Leik og socialisering i oppvekstmiljøet. *DMMH's publikationsserie, 1*, 84-96.
- FESHBACH, S. & FESHBACH, N.D. (1986/1991): Aggression and altruism a personality perspective. I: Zahn-Waxler, C., Cummings, E.M. & Iannotti, R. (Eds.) *Altruism and aggression* (ss.189-217). Cambridge: Cambridge University Press.
- GEERTZ, C. (1973): *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- GOLDSTEIN, J. (1995): Aggressive toy play. I: Pellegrini, A. D. (Ed.) *The future of play theory* (ss. 127-147). Albany: State University of New York Press.
- GÖNCÜ, A. (1993): Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development*, 1993, 36, 185-198.
- HANGAARD RASMUSSEN, T. (1992): *Orden og kaos. Elementære grundkræfter i leg*. København: Semi-forlaget.
- HARRIS, P.L. (1989/1994): *Børn og følelser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- HETHERINGTON, E.M. & PARKE, R.D. (1999): *Child psychology. A contemporary viewpoint*. Boston: McGraw-Hill College.
- KINGSTON, M. (2002): Kønssforskelle i den sociale fantasileg. *Psyke & Logos*, 23, 481-502.
- LAUNER, I. (1970): *Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit*. Berlin: Volk und Wissen. Volkseigener Verlag.
- NEILL, S.R.St.J. (1976): Aggressive and non-aggressive fighting in twelve-to-thirteen year old pre-adolescent boys. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 17, 213-220.
- OLOFSSON, B.K. (1987): *Lek för livet*. En litteraturgenomgång af forskning om förskolebarns lek. Stockholm: HLS Förlag.
- OLWEUS, D. (1973): *Hackkcycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.
- OLWEUS, D. (1985): *Mobbing*. Stockholm: Liber.
- PATTERSON, G.R., DEBARYSHE, B.D. & RAMSEY, E. (1989): A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.

- PELLEGRINI, A.D. (1988): Elementary- school children's rough-and-tumble play and social competence. *Developmental Psychology*, 24, 802-806.
- PEPLER, D.J. & RUBIN, K.H. (Eds.) (1991): *Childhood aggression*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- RICHTER, D. & MERKEL, J. (1987): Eventyr, fantasi og social indlæring. Kongerslev: G.M.T.
- RUTTER, M. & RUTTER, M. (1993): *Developing minds*. Harmondsworth: Penguin Books.
- SALTZ, E., DIXON, D. & JOHNSON, J. (1977): Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, 48, 367-380.
- SCHOUSBOE, I. (1993): Den onde leg. En udvidet synsvinkel på legen og dens funktioner. *Nordisk Psykologi*, 45, 97-119.
- SCHOUSBOE, I. (1999a): Kontroversielle lege og deres implikationer. *Nordisk Psykologi*, 51, 175-191.
- SCHOUSBOE, I. (1999b): Leg som læringsmedium. København: Forlaget Børn og Unge.
- SMITH, P. K. & BOULTON, M. (1990): Rough-and-tumble play, aggression and dominance: Perception and behaviour in children's encounters. *Human Development*, 33, 271-282.
- SMITH, P.K. (1988): Children's play and its role in early development: A reevaluation of the 'play ethos'. I: Pellegrini, A.D. (Ed.), *Psychological basis for early education* (ss. 207-226). New York: John Wiley & Sons Ltd.
- SMITH, P.K. (1995): Play, ethology, and education: A personal account. I: Pellegrini, A.D. (Ed.), *The future of play theory* (ss. 3-21). Albany: State University of New York Press.
- STAUB, E. (1986/1991): A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, and the environment. I: Zahn-Waxler, C., Cummings, E.M. & Iannotti, R. (Eds.) *Altruism and aggression* (ss. 135-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- STERN, D. N. (2000): *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- SUTTON-SMITH, B. (1986): *Toys as culture*. New York: Gardner Press.
- SUTTON-SMITH, B. (1997): *The ambiguity of play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- SUTTON-SMITH, B. (1995): Conclusion: The persuasive rhetorics of play. I: Pellegrini, A.D. (Ed.) *The future of play theory* (ss. 275-294). Albany: State University of New York Press.
- ZAHN-WAXLER, C., CUMMINGS, E.M. & IANOTTI, R. (Eds.) (1991/1986): *Altruism and aggression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ÅM, E. (1992): *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.