

SPILLERUM og SPILLERUMSKURSER

– En kvalitativ analyse af udbyttet.

Af Katrine Zeuthen, Lektor i klinisk psykologi og psykoanalytiker.
Emil Dalsgaard, Cand. Psych.
og Inger Lund Michelsen, Cand. Psych.



**SPILLE
RUM**

INDHOLD

CONTENTS

INTRODUKTION. side 3

SPILLERUM SOM MATERIALE. side 4

SPILLERUMS HISTORIK. side 5

SPILLERUMSKURSERNE. side 5

DEN INDSAMLEDE DATA. side 6

ANALYSEMETODEN. side 8

TEMA 1: BØRNS SEKSUALITET OG GRÆNSER. side 9

TEMA 2: SPILLERUM UDEN KURSER? side 13

TEMA 3: AT SIDDE PÅ SINE HÆNDER OG LYTTE. side 14

TEMA 4: SPILLERUM SKABER FORSTÅELSE FOR OG NÆRHED TIL BARNET. side 17

TEMA 5: FRA KONKRET MATERIALE TIL HOLDNING. side 18

TEMA 6: MISTRIVSEL OPDAGES MED SPILLERUM. side 20

AFSLUTNING. side 21

LITTERATUR. side 22

INTRODUKTION.

Spillerum er et billedmateriale, der danner udgangspunkt for og ramme omkring en udviklingsstøttende samtale mellem en voksen og et eller flere børn om forskellige emner og på forskellige niveauer. Og selvom det umiddelbart virker ukompliceret at sidde og tale om nogle billeder med børn, man kender godt, så er samtalens særlige form udfordrende, idet det er en samtale, hvor den voksne ikke blot skal lytte til det, barnet siger og frit tale med. Den voksne skal samtidig registrere sine egne reaktioner på barnets tale og dermed lytte til sin særlige måde at lytte til barnet på, og den voksne skal inddrage disse informationer i sin vurdering af samtalen med barnet, herunder barnets trivsel.

Fagpersoner, der arbejder med børn til daglig, er opdragede til at vise vejen og byde ind, når barnet har brug for det, og de har lært at kompensere for det, barnet ikke kan selv. Det ligger ikke kun i de faglige uddannelser men i selve relationen mellem barn og voksen. Der er en voksen, der er stor og stærk og vidende, og der er et barn, der har brug for, at den voksne er netop det. Men de voksne kan ind imellem være blinde overfor, hvad de selv bidrager med i denne sammenhæng. At de ud over deres viden og målrettede ansvarlighed kan rumme sider, de ikke altid forstår eller er bevidste om eksisterer. De kan have særlige forventninger til et barn, der er baserede på deres erfaringer med netop det barn, der får dem til at overse det, der ikke passer ind i det billede, de har skabt af barnet. Eller de har ambitioner om, at samtalen bliver så god som mulig, og derved kan de komme til at være for styrende. Den voksne kan have svært ved at være sammen med et barn, uden at forstå hvad det skyldes. Barnet vækker måske nogle følelser i den voksne, som han eller hun kan genkende fra sin egen barndom uden rigtig at vide hvorfor. Vi kommer i kontakt med nogle andre sider af os selv, når vi er sammen med børn. Vi åbner os ikke kun for barnet men også for os selv, og nogle gange på måder, der kan være overraskende eller ukendte.

I arbejdet med Spillerum er den udviklingsstøttende samtale ikke kun henvendt til barnet. Den voksne skal også udvikle sig ved at udvide sin lydhørhed – ikke kun over for det, der udtrykker sig umiddelbart og på en måde, der er let at forstå – men også over for det, der ikke bliver sagt eller bliver sagt på en utydelig eller uventet måde. Og den voksne skal udvide sin lydhørhed over for sig selv - vende blikket og sin lytning indad og registrere det, der rumsterrer i den voksne i mødet med barnet, og som kan komme til at styre den voksnes kontakt med barnet, uden at den voksne selv er klar over det. På Spillerums-kurserne er samtalen om denne samtale et vigtigt omdrejningspunkt: At det kan være svært at arbejde med sin lydhørhed. At vi som voksne altid bliver fristede til at løbe foran og guide barnet ud fra vores egne erfaringer og forventninger til, hvad der er bedst. Og kursisterne bliver opmærksomme på denne drivkraft og på det frugtbare i at lære at tøjle den og at give sig tid til at undersøge, hvad der kan opstå i samtalen, hvis barnet gives mere plads. Ligesom underviserne på Spillerums-kurserne i starten var udfordrede af at lade læringsprocessen opstå i dialogen med kursisterne i stedet for blot at servere Spillerums-materialet som færdigpakket viden, har kursisterne måtte finde modet til at gøre noget andet end de plejede, og de har set noget nyt vokse frem mellem dem og de børn, de arbejder med til dagligt.

Formålet med denne artikel er at illustrere, hvordan Spillerums-materialet samt Spillerums-kurserne har virket som katalysator og omdrejningspunkt for den udviklingsproces, der ikke opstår hos enten den voksne eller hos barnet men i relationen imellem dem. Det er vores ønske at vise, hvordan Spillerum kan konkretisere det, der i det pædagogiske arbejde kan virke abstrakt, u håndgribeligt og også nogen gange foruroligende. Ikke kun ved at skabe nogle tydelige rammer omkring samtalen mellem et barn og en voksen, men også ved at skabe en åben og lydhør dialog pædagogerne imellem, om hvorfor det til tider kan være svært. Derved inddrages den enkelte pædagogs egne subjektive erfaringer og oplevelser med barnet som nødvendige bidrag til forståelsen af den samtale, der udspiller sig, og

den voksnes faglige subjektivitet bliver anerkendt som relevant og konstruktiv frem for som noget, der står i vejen for, at barnet kan udvikle sig frit og i relationer med andre. Spillerums overordnede sigte er gennem dialogen med den voksne at udvikle børns forståelse af grænser, empati og seksualitet, for derved at forebygge seksuelle overgreb mod børn. Materialets fokus er bredt, idet forebyggelsen af seksuelle overgreb integreres i et udviklingsperspektiv, der omhandler barnets samlede udvikling. Det forebyggende arbejde i forhold til seksuelle overgreb på børn og unge tager således afsæt i at udvikle børns og unges grænser generelt – herunder grænser i forhold til både fysisk, psykisk og verbal grænsesætning. Spillerum er baseret på billeder, der viser forskellige hverdagssituationer, der udspiller sig omkring temaerne lyst (herunder ulyst), aktivitet (herunder passivitet), frivillighed (herunder tvang), fantasi (herunder virkelighed) og omsorg (herunder overgreb). Temaerne eller begrebsparrene er omdrejningspunktet for samtalen. Overordnet handler materialet om at skelne mellem sig selv og den anden: Hvordan skelner man mellem egne behov og andres behov, hvordan viser man det, man mærker, og hvordan kommer andres følelser til udtryk? Hvad betyder det at kunne skelne mellem kærlighed og krænkelse, og hvorfor kan det nogle gange være svært? (Gengivet efter Zeuthen 2011).

SPILLERUM SOM MATERIALE.

Spillerums-materialet består af firkantede og trekantede brikker, der er opdelt efter emner. De firkantede brikker kaldes kulissebrikker. Der er i alt fem kulissebrikker, og hver kulissebrik står for et emne, der har et rum knyttet til sig, der fungerer som kulisse for samtalen. Emnet *Lyst* foregår i et køkken, *Aktivitet* foregår på et badeværelse, i en svømmehal eller på stranden, *Frivillighed* foregår udendørs, *Fantasi* foregår på loftet eller i et computer-, fjernsyns- eller klublokale, og endelig foregår *Omsorg* forskellige steder, fordi omsorg er spillets gennemgående tema, som de andre emner er underordnede. Kulisserne er lavet forskelligt til de forskellige udviklingstrin, fordi rum ændrer betydning og funktion med alder og udvikling. Der er tre udgaver af materialet, hhv. *Small*, *Medium* og *Large*, og de henvender sig vejledende til aldersgrupperne 3-6 år, 7-10 år og 11-14 år. På kulissebrikkernes bagside er der en tekst, der introducerer hvert emne. Teksten beskriver, hvilket rum, man går ind i og hvilket emne, der skal tales om. (Gengivet efter Zeuthen 2011)

Til hver kulissebrik hører fire trekantede billedbrikker, der viser forskellige hverdagssituationer, der relaterer sig til det pågældende emne. Tematikken på billedbrikkerne kan være inspireret af forskellige sanser: det orale, taktile, visuelle samt auditive. Ved at italesætte kroppen og dens betydning forsøger Spillerum at gøre mødet med omverdenen kropsligt. Ved at inddrage sanserne kan man tale med barnet om dets tanker og forestillinger om kroppen (Zeuthen, 2011). Hvad angår personerne på billedbrikkerne og deres indbyrdes relation, er opbygningen af brikkerne sammensat på en sådan måde, at der er en mindre gruppe af børn og en voksen på billederne. I *Large*-udgaven er der ikke en voksen på alle billederne, idet denne aldersgruppe i højere grad er alene med hinanden, og fokus for disse billeder er derfor på dynamikken mellem de unge. I den overordnede kategori *Omsorg* er der primært afbilledet et enkelt barn og en voksen i forskellige omsorgssituationer (Zeuthen, 2011). Billedbrikken indeholder fire niveauer for samtalen med barnet, hvor den voksne bevæger samtalen gradvist fra et konkret og deskriptivt ni-

veau til mere fortolkende niveauer, hvor barnet skal sætte sig i personerne på billedets sted: hvilke intentioner har personerne, og kender barnet til lignende situationer fra dets eget liv? (Gengivet fra Zeuthen et al 2013).

Brikkerne og spørgsmålene er Spillerums fundament. Men mindst lige så vigtigt består brugen af materialet af en særlig måde at være sammen med barnet eller børnene på. Der henvises til artiklen *Udvikling af Spillerum* (Zeuthen et al., 2013) samt *SPILLERUM – Spilleregler* (Zeuthen, 2011) for en detaljeret gennemgang af Spillerums tilblivelseshistorie, den bagvedliggende teori samt hvordan materialet anvendes i praksis.

SPILLERUMS HISTORIK.

Forskningen og implementeringen af Spillerum har forløbet over to perioder med to adskilte satspuljer fra Socialstyrelsen (tidligere Servicestyrelsen) som finansiering. Materialet blev i første omgang udviklet i perioden april 2009 til december 2012 i et samarbejde mellem SISO, Socialstyrelsen og Institut for Psykologi på Københavns Universitet (Zeuthen, 2011). Som en del af opfølgningen på anbringelsesreformen af 1. januar 2006 igangsatte Styrelsen et fireårigt projekt med flere initiativer, der havde til formål at forebygge seksuelle overgreb på børn anbragt uden for hjemmet. Spillerum skrev sig ind under det initiativ, der omhandlede: *Udvikling af undervisningsmateriale om børns læring om grænser, empati og seksualitet samt afprøvning af undervisningsmaterialet*. Projektet omkring Spillerum var fastlagt som en todelt proces, hvor udvikling og afprøvning af materialet skulle complimentere og mediere hinanden undervejs i forløbet. Projektet resulterede i et færdigudviklet og produceret undervisningsmateriale, en uddannelse af undervisere i brugen af materialet og endelig en kursusvirksomhed målrettet udbredelsen af materialet og dets anvendelighed (Zeuthen, 2011).

Anden periode af *Spillerumsprojektet* blev igen finansieret med satspuljemidler fra Social- og Indenrigsministeriet under udviklingsinitiativet *Styrket indsats til beskyttelse af*

børn mod seksuelle overgreb med særligt fokus på indsatsen for børn i dagtilbud (Social- og indenrigsministeriet, 2015). Arbejdet var også i denne periode et samarbejde mellem SISO, Socialstyrelsen og Institut for Psykologi på Københavns Universitet. Initiativet var formuleret som følger: *"I initiativet udbredes redskabet "Spillerum", der er et konkret værktøj udviklet til at hjælpe børn til at tale med voksne om grænser i forhold til seksualitet og overgreb, når de professionelle har mistanke om overgreb. Ligeledes oplæres pædagoger mv. i at anvende redskaber med børnene. Materialet er udviklet til at give struktureret pædagogisk dialog omkring at sætte grænser, og handler bl.a. om, hvad det betyder at kunne skelne mellem kærlighed og krænkelse. Udbredelse af og oplæring af pædagoger mv. i redskabet skal medvirke til at forebygge seksuelle overgreb mod børn, og sikre at overgreb stoppes så tidligt som muligt"* (Social- og Indenrigsministeriet, 2015).

Nærværende artikel omhandler den anden periode af Spillerumsprojektet og er en kvalitativ afrapportering af udbyttet af Spillerums-materialet og Spillerums-kurserne, som pædagoger, lærere mv. har været på, inden de kunne implementere materialet i deres arbejde.

SPILLERUMSKURSERNE.

Mens undervisningen i første satspulje-periode blev varetaget af tredjepart, blev anden periodes undervisning varetaget af Socialstyrelsen med undervisere herfra og med løbende supervision fra Katrine Zeuthen. Den teoretiske del af undervisningen blev varetaget af en ekstern underviser.

Under den anden periode blev der afholdt henholdsvis kommunale og landsdækkende Spillerums-kurser. De kommunale kurser bestod af fire kursusdage, hvoraf de to første kursusdage, før Spillerum blev taget i brug, var sammenhængende, mens tredje- og fjerdedagen fulgte op på de erfaringer, kursisterne havde gjort sig med Spillerum i mellemtiden. Der er i alt blevet afholdt 10 kommunale kurser med i alt 243 deltagere. Derudover blev der afholdt syv

landsdækkende todages kurser (på tværs af kommuner) med to opfølgingsdage for samtlige kursister på tværs af de enkelte kurser. I alt 187 deltog på de landsdækkende kurser. Nærværende artikel er udelukkende baseret på de kommunale kurser.

Det har været en forudsætning at deltage på et af kurserne for at kunne erhverve sig Spillerum og derved tage det i brug. Kurserne har skullet sikre, at Spillerum er blev anvendt efter hensigten, hvor den åbne og fordomsfri dialog mellem barn og voksen er i fokus. Kursisterne blev på de to første kursusdage undervist i udviklingspsykologi, herunder om børns seksualitet og seksuelle overgreb mod børn, forskellige forståelser af forebyggelsesarbejde, og hvordan Spillerum placerer sig i forhold til disse forståelser, og endelig blev de undervist i Spillerums indhold og praktiske anvendelse, og hvad den voksnes funktion i dialogen med barnet er. Efter de to første kursusdage fik kursisterne til opgave at afprøve Spillerum i deres arbejde. Kursisterne blev sat grundigt ind i, hvordan de skulle forberede brugen af Spillerum, og hvad de skulle være opmærksomme på undervejs. De blev endvidere stillet en række refleksionsspørgsmål, som skulle bruges som rettesnor for deres fremlæggelser til den efterfølgende tredje kursusdag. Ved afprøvningen af materialet blev det anbefalet, at der var en observatør til stede, der undervejs noterede, hvordan samtalen mellem barn og voksen udviklede sig. Alternativer som lyd- eller filmoptagelser blev også foreslået. Den sidste kursusdag omhandlede implementeringen af Spillerum i det daglige arbejde med børnene og i institutionernes overordnede børnesyn.

DEN INDSAMLEDE DATA.

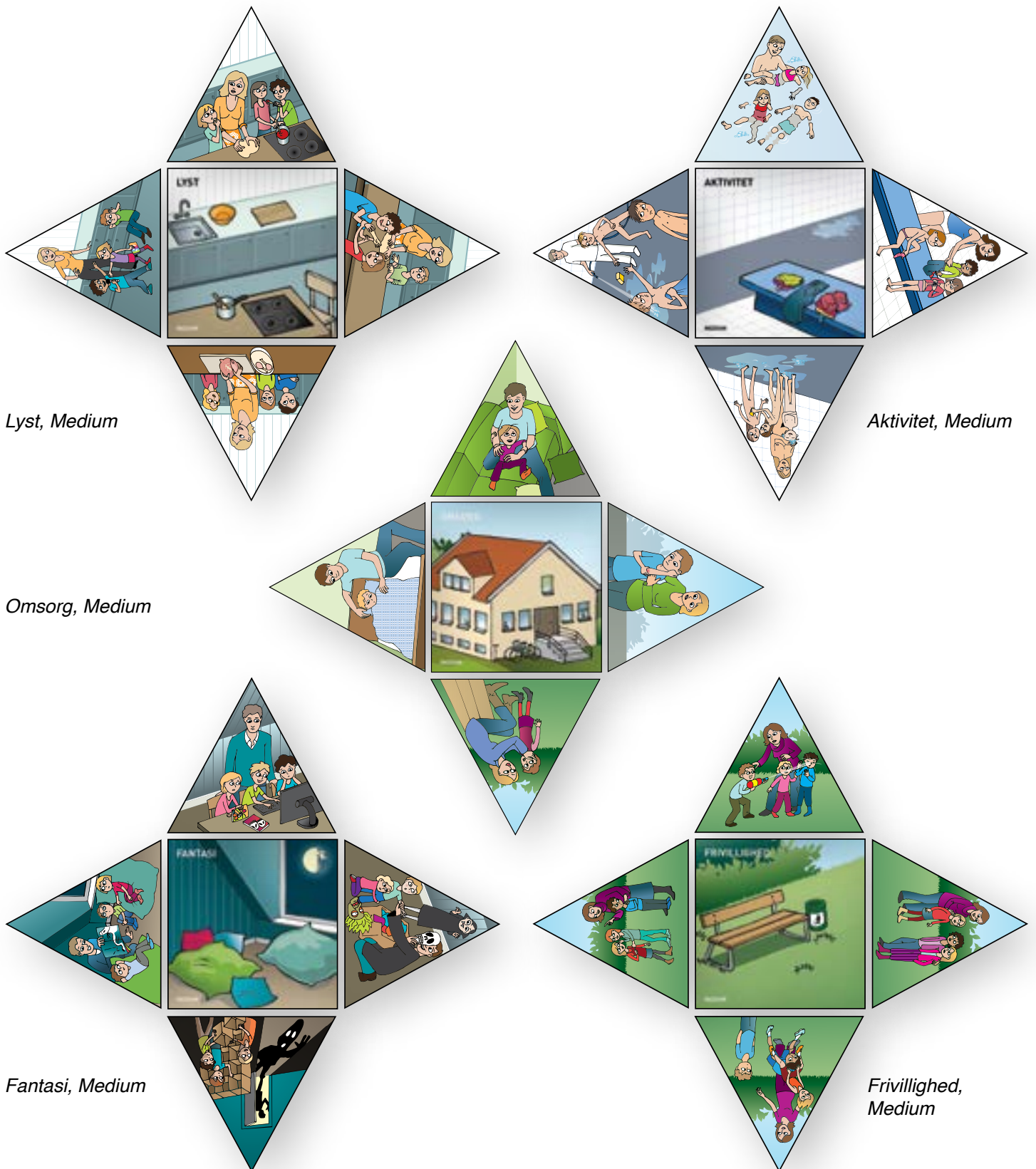
Udbyttet af Spillerums-materialet såvel som kurserne er blevet undersøgt gennem opfølgende gruppeinterview af underviserne, interview med pædagoger samt en souschef, der alle har været på Spillerums-kurset og efterfølgende har taget Spillerum i brug, spørgeskemaer til kursisterne før og efter kurset samt feedback fra kursisterne på tredjedagen på kurserne. Endelige er underviserne

løbende blevet superviseret af Katrine Zeuthen, og den viden, der er blevet udviklet gennem disse samtaler, supplerer analysen af udbyttet. Udgangspunktet for interviewet af underviserne var at tale om undervisernes erfaringer med at undervise i Spillerum, herunder hvordan de havde oplevet redskabet, teorien, dem selv som undervisere, selve undervisningssituationen og mere overordnet, hvordan de oplevede hele feltet omkring børns seksualitet og (mistanker om) seksuelle overgreb og endelig: Og havde deres opfattelse af dette felt udviklet sig undervejs?

Interviewene med pædagogerne og souschefen fandt sted i den integrerede institution, de interviewede arbejder i. Formålet med interviewene var at få belyst, hvad de tre kursister havde taget med sig fra kurset. Interviewene tog afsæt i den særlige pædagogiske metode, pædagogerne i forvejen arbejdede med – for derfra at undersøge, hvad de havde fået ud af kurset, og om det havde det ændret noget i deres arbejde, og i så fald, hvad?

Alle kursister på kommunekurserne blev bedt om at udfylde et spørgeskema hhv. før og efter kurserne, der indeholdt følgende spørgsmål: Hvad er din primære arbejdsopgave? Hvad er børns seksualitet? Hvad er seksuelle overgreb mod børn? Hvordan arbejder du med at forebygge seksuelle overgreb mod børn? Analysen af besvarelserne blev foretaget af to psykologistuderende, der uafhængigt af hinanden opsummerede henholdsvis svarene fra før og efter kurset, for derefter i fællesskab – kvalitativt – at analysere tendenser af udviklingen fra før til efter-svarene. I alt 133 svarede på ovenstående spørgsmål før kursets start, mens 108 svarede på spørgsmålene efter undervisningen. Besvarelserne var anonyme.

Som opfølgning på de to første kursusdage samt af den efterfølgende afprøvning af Spillerum og tanker om det forsatte arbejde med at implementere materialet i den pædagogiske dagligdag, blev følgende spørgsmål stillet til kursisterne på tredjedagen: Hvilke erfaringer, tanker, og idéer har I fået siden sidst? Hvad har I erfaret, der er vigtigt i forberedelserne til Spillerum? Hvad vil I metodisk



Spillerumsbrikkerne lagt op med de firkantede kulissebrikker i midten, og de trekantede samtalebrikker rundt om.

gøre mere fremadrettet? Hvad vil I metodisk gøre anderledes? Og Hvordan kan I metodisk integrere Spillerum i jeres hverdag i institutionen? Feedbacken blev indsamlet via henholdsvis post it og opsamling i plenum.

I det følgende vil udbyttet af undervisningen blive analyseret. De forskellige former for data vil blive analyseret efter de tematikker, der går igen på tværs af dataindsamlingerne. Da Spillerum er udviklet på baggrund af psykoanalytisk teori, vil analysen også være forankret i den psykoanalytiske tilgang til empiri. Denne metode kræver en teoretisk begrundelse, som vi vil redegøre for nedenfor.

ANALYSEMETODEN.

Arbejdet med Spillerum er blevet undersøgt med udgangspunkt i sociologen Johan Asplunds (1972) pointe om, at forskeren altid har betydning for sin undersøgelse af forskellige sammenhænge. I overensstemmelse med Asplund mener vi, at det er nødvendigt at forholde sig til sin egen tilstedeværelse, når verden observeres. Eller sat mere på spidsen, så er det ikke muligt at observere fordomsfrit eller objektivt – forstået uden intention og perspektiv – og man må derfor så godt som muligt gøre sig klar, hvilken rolle man selv spiller. Den indsamlede data har således i høj grad handlet om informantens egen rolle i relationen; relationen til børnene, kollegerne, kursisterne, forældrene etc., og det er denne data, der ligger til grund for analysen af udbyttet af Spillerum. Med denne forståelse af vidensproduktion har vi også valgt interviewet som omdrejningspunkt for vores analyse. Interviewet er kendetegnet ved at være et *inter view* – altså et fællesproduceret syn på sagen mellem to eller flere personer (Kvale og Brinkmann, 2008) – fordi viden dannes i et samspil mellem de personer, der indgår i undersøgelsen.

Asplund, Kvale og Brinkmanns pointer ovenfor er fuld forenelige med det, der af filosofen Paul Ricoeur er blevet karakteriseret som et af fire kriterier for psykoanalysens empiri, nemlig fokus på intentionen. Empiri er i psykoanalytisk forstand den udveksling og derved meningsproduk-

tion, der kan opstå mellem mennesker (Gammelgaard, 2015). Når man vil forstå, hvad en anden vil meddele en, så er ét det konkrete udtryk og derved det semantiske og syntaktiske niveau i meddelelsen, mens et andet er intentionen med det, der siges. Med andre ord undersøger man, hvad der ligger til grund for eller bag ved det, der umiddelbart bliver sagt - det, der så at sige skjuler sig latent bag det manifesterede. I en psykoanalytisk forståelse tæller dette også de ubevidste intentioner, hvilket vil sige de intentioner, der ikke altid er gennemsigtige for os selv, og det er her, psykoanalysens særegenhed kommer til udtryk (Gammelgaard, 2015). Psykoanalytikeren spørger ind til sin klients ubevidste intention - dels ved at opmuntre klienten til at udfolde det sagte yderligere, men også ved at bidrage med sine egne analyser. Denne spørgeteknik kan også overføres til det videnskabelige interview, i det intervieweren opmuntrer informanten til at uddybe og opsummere, men også ved at intervieweren foreslår mulige fortolkninger af det, informanten har sagt. Og det er netop denne psykoanalytiske tilgang til interviewet, vi har anvendt, for derved at lade betydninger åbenbare sig og udvikle sig undervejs i samtalen.

Som grundsten i vores arbejde med seksuelle overgreb mod børn er det vigtigt at skelne mellem det, der umiddelbart siges og alle de betydninger, der kan ligge bag udsagnet. Freuds begreb *psykisk realitet* beskriver netop denne forskel mellem den ydre og indre verden og det forhold der er, mellem hvordan vi psykisk strukturerer verden, og hvordan verdens realiteter er. Her er der ikke tale om et misforhold mellem den indre og ydre verden, der skal tilpasses, i det der potentielt kan ligge en mangfoldighed af betydninger bag det sagte. Dette er især vigtigt at huske på, når man arbejder med at forstå børn, da børn har nogle radikalt anderledes udtryksmåder til rådighed qua deres udviklings- og vidensniveau. Denne pointe flugter med Freuds tilgang til den menneskelige psyke generelt, idet han fastholder, at der til enhver tid må være en form for narratologi til stede ved en beskrivelse af et psykologisk fænomen, og det er netop dette, man bedre indfanger i en mere åben undersøgelsesform som interviewet.

I de følgende afsnit vil der tages udgangspunkt i de enkelt- og gruppeinterviews, der er foretaget med henholdsvis kursister og undervisere, da disse giver det mest nuancerede billede af udbyttet af Spillerum og Spillerumskurserne. De vil blive suppleret med tendenser fra spørgeskemaerne og feedbacken fra kurserne, for på den måde at undersøge og sikre, at den kvalitative forståelse stemmer overens med mere generelle tendenser. Strukturen for analysen af udbyttet er som nævnt tematisk og er ikke opdelt efter de empiriske kilder men er opstået ud fra det empiriske materiale på tværs af kilderne. Temaerne er I) *Børns seksualitet og grænser*; II) *Spillerum uden kurser?*; III) *At sidde på sine hænder og lytte*; IV) *Spillerum skaber forståelse for og nærhed til barnet*; V) *Fra konkret materiale til holdning*; VI) *Mistrivsel opdages med Spillerum*.

TEMA 1:

BØRNS SEKSUALITET OG GRÆNSER.

Mange forbinder først og fremmest seksualitet med noget, der udvikles i puberteten. Når spørgsmålet lyder, hvad børns seksualitet er, bliver det derfor straks mere vanskeligt at svare på. Hvis man selv har børn eller arbejder med mindre børn, vil man dog hurtigt opdage, at børn er interesserede og nysgerrige i forhold til deres og andres kroppe. En interesse og nysgerrighed, der kan gøre de voksne i tvivl om, hvordan de skal reagere. Blandt andet derfor er kursisterne blevet undervist i børns seksualitet. Meningen med denne undervisning er at give pædagoger, lærere mv. en forståelse af, hvad børns seksualitet er og samtidig ruste dem til at kunne omgå børns seksualitet på en måde, hvor de så vidt muligt ikke hindrer børnenes seksuelle udvikling ved enten at blive bange for at være vidne til den eller ved ikke at forholde sig til barnets adfærd eller udsagn, når der opstår tvivl om, hvad der kan ligge til grund.

Underv.1: Noget af det, jeg oplever, at kursisterne er mest forstyrret af, det er det her med, at de skal tage barnets perspektiv og undgå at lave egen-fortolkninger og lægge dem ind over barnet. Det forstyrrer dem helt vildt, men det

er jo også det, der skaber bevægelsen, kan man sige.

Som det er fremgået af undervisningen, er der visse markører, der kan indikere, at et barn har været udsat for seksuelt overgreb. Disse markører skal netop ses som opmærksomhedspunkter, men det er vigtigt at understrege – og det har været en væsentlig pointe på kurserne – at der ikke er en en-til-en tjekliste for det, barnet udtrykker, og om et seksuelt overgreb har fundet sted. Dog kan man gennem en forståelse af, hvad børns seksualitet er, bedre identificere mistrivsel hos et barn. Derfor er læring angående børns seksualitet et vigtigt element i det forebyggende arbejde. Men lige så vigtigt er det at lade børnene tale om grænser, og at de voksne bliver opmærksomme på deres egne grænser i relationen til barnet. En kursist eksemplificerer:

SC: Ja, det her med, at man som voksen selv på en ordentlig måde får sagt: "Ej, ved du hvad, det synes jeg faktisk ikke er rart" [... og] at man allerede fra de er små af begynder at italesætte, hvad synes man egentlig er rart, og hvad synes man ikke er rart. Og hvis man allerede fra de er helt små af begynder at indarbejde den kultur hos børnene, at det er okay at sige fra, så kan man jo håbe på, at det lagrer sig så meget, så det bliver en naturlighed, hvis man skulle støde ind i noget, der ikke er okay.

Katrine: Ja. Og det starter hos de voksne, grænserne starter hos de voksne?

SC: Det gør det jo dér, ikke? Men kan vi lægge den [grænsesætningen] allerede fra starten af, at det er okay at sætte grænser, og at man taler om, hvor vores grænser er henne, hvad der er okay, hvad der ikke er okay, så håber jeg, at det kan være med til, at børnene tidligere kan sige fra, forhåbentlig sige fra over for nogle ting eller være bevidst om, at det her ikke er okay, så det er jeg nødt til at fortælle et eller andet sted, hvor jeg kan få noget hjælp.
Katrine: Hvordan tænker du, at Spillerum kan understøtte den proces?

SC: Jamen, det kan det i og med, at vi taler om hinandens grænser inde i det her. Og der bliver der også talt åbent om det. Og hvis man gør det kontinuerligt, fx som vi har forsøgt at gøre det, så bliver det jo også en kultur, at her taler vi om, hvad vi kan lide, og hvad vi ikke kan lide, hvad jeg synes er rart, og hvad du synes er rart...

SC understreger således, at Spillerum skaber en øget opmærksomhed på og et muligt sprog for grænsesætning, der efterhånden bliver en større og større del af barnet. Ved gruppeinterviewet med underviserne kommer samtalen indledningsvis ind på spørgsmålet om, hvad seksualitet er, og hvordan det var at undervise i børns seksualitet. Underv.1, tager ordet og siger, at der ved Katrines introduktion til det at undervise i børns seksualitet og overgreb begået mod børn blev vist billeder af Sally Mann, som blandt andet er kendt for sine fotografier af nøgne børn i voksenlignende situationer og positioner, som af et voksent blik kan opfattes som seksualiseret, hvorfor billederne ofte provokerer den voksne beskuer. Underv.1 beskriver, at hun ikke forstod, hvad budskabet var med det, eller som Underv.1 selv formulerede det: "Hvad ville hun med mig?" Underv.1 bruger sin egen uforståenhed til at forklare, at det samme spørgsmålstegn, som hun blev stillet over for ved kurssets udformning og tilrettelæggelse kan ses parallelt med den uforståenhed, som hun senere erfarede, at kursusdeltagerne mødte hende med. Pointen er her, at vi ser Sally Manns billeder med et voksent blik og derved kan tillægge billedet et indhold, det ikke nødvendigvis rummer i sig selv. Med andre ord registrerer vi ikke billedet som noget neutralt men vil altid se på det ud fra de erfaringer og den viden, vi selv bærer med os. Dette er dog ikke altid på et bevidst niveau, hvis vi er tilstrækkeligt påvirket af det, der møder os:

Katrine: Kunne du registrere, hvad de [(billederne)] gjorde ved dig, og kunne du sætte ord på det?

Underv.1: Ja, det kunne jeg sagtens, jeg kunne godt registrere, hvad de gjorde ved mig, men jeg kunne ikke tage metablikket på, fordi jeg var så forstyrret af det på flere

niveauer, så jeg kunne ikke tage metablikket på og se, "nå det er det, hun vil med mig".

Det, som Underv.1 forklarer her, er, at der er en forskel mellem at forstå noget, verbalisere det og sætte det ind i en bevidst læringskontekst, "metablikket", og at blive umiddelbart påvirket.

Spillerum bygger på en præmis om, at barnet altid udvikler sig i forhold til en voksen eller mer-vidende, der fører for. Denne præmis trækker på psykoanalytikerens Jean Laplanches teori med begrebet om den *generelle forførelse* (Laplanche, 1992, 1997). Barnet bliver forført, men af noget delvist uforståeligt, fordi barnet endnu ikke kender eller forstår den voksne verden, det er omgivet af og afhængig af. SC udtalelser ovenfor om, at Spillerum hjælper til at internalisere en grænseforståelse hos barnet, er netop et eksempel på en udviklingsproces, der bliver understøttet af en voksen, der fører for i barnets udvikling. Underv.1s udtalelse ovenfor er også et eksempel på en sådan udviklingsproces. Her virker det tydeligvis forstyrrende på hende, at Katrine viser hende noget, uden at hun forstår, hvad det er, hun vil vise og hvorfor. Man kunne her spørge den, der fører for, underviseren, hvorfor denne gådefulde kommunikation er nødvendigt i undervisningen. Det korte svar er her, at det gådefulde altid i en eller anden grad er til stede og derudover, at det er for at mime den udviklingsproces, man indgår i i enhver udviklingssituation og på den måde også den udvikling, som børn gennemlever i deres seksuelle udvikling. Det er med andre ord ikke nok at blive undervist i, hvordan en udvikling finder sted, man bliver også nødt til at erfare den, for mere grundlæggende at forstå, hvad der er på spil.

For igen at bruge Underv.1 som eksempel, kan man sige – med et begreb fra Freud – at Underv.1 *Nachträglich* forstår, hvad det er for en påvirkning, hun er blevet udsat for. *Nachträglichkeit* er et begreb, som Freud brugte til at beskrive, hvordan vi nogle gange først senere forstår betydningen af en hændelse, som er sket tidligere i vores liv – at en episode bliver meningsfuld *med tilbagevirkende kraft*. Denne bevægelse af betydningsdannelse

med tilbagevirkende kraft er helt afgørende, når man skal forstå forskellen mellem voksen- og børneseksualitet, og hvordan den voksnes seksualitet kan påvirke barnet på et senere tidspunkt i barnets liv, fordi barnet ikke forstod betydningen af det seksuelle, mens det stod på. Barnet har endnu ikke udviklet en voksen seksualitet men rummer alligevel noget, der kan kaldes seksuelt, men betydningen af det seksuelle forstår barnet først senere i sit liv.

Underv.1 beskriver det besværlige ved at skulle omformulere sit seksualitetsbegreb:

Underv.1: [D]er var mange ting, der var nye for mig den dag, fordi der også var det her seksualitetsbegreb, som jeg virkelig har kæmpet med. Fordi jeg jo havde den her kulturbårne forståelse af seksualitet som en voksen seksualitet. Og det er jo igen en parallelproces, fordi det er jo også det, vi går ind og arbejder med kursisterne omkring, at få skabt en anden forståelse af seksualitet.

En kursist, der umiddelbart havde glæde af introduktionen til en bredere og anden forståelse af børns seksualitet, udtrykker sig på følgende måde:

Pæd.2: Altså, jeg blev mere bevidst om, og jeg blev mere sikker i, hvad er seksualitet for børn, og hvad er det for voksne. Fordi det er måske egentlig den grænse – eller den gråzone – jeg har været usikker i. Fordi når man så har været på kursusdage, så kommer man hjem og observerer på det, man har hørt og været i...Og så havde vi faktisk en pige, som gned sig rigtig meget, når hun lå på gulvet, på drengene eller på tæppet, og gned sig rigtig meget. Først tænkte jeg 'det er jo en del af hendes seksualitet' og så tænkte jeg: 'er det fordi, at hun...', jeg når lige at vende den og sige 'er det fordi, det er naturligt for hende, eller er det, fordi hun har været udsat for noget?'. Men så tænkte jeg: 'Nej, børn skal afprøve deres fysik og deres krop i det hele taget. Og det var det, jeg så. Så hvis jeg ikke havde været på det kursus, så havde jeg nok tænkt: 'er det noget, jeg skal være bekymret for eller hvad? Så jeg blev mere sikker i at se på, ej, det er okay, det hun

gør. Jeg turde vurdere situationen.

Udtalelserne fra Pæd.2 beskriver, hvordan viden om børns seksualitet kan virke vejledende for, hvordan man som pædagog kan afvente og derved støtte op om en piges seksuelle udvikling, og hverken blive bange eller stoppe pigen i sin udforskning. Denne måde at forholde sig på, hvor man lader tvivlen finde indpas, er netop et tema på kurserne; at man i højere grad lader sig selv rumme tvivlen og forholder sig nysgerrig og åben over for det, man ser og hører. Det er vigtigt at understrege, at pædagogens vurdering af pigens adfærd hang sammen med pædagogens kendskab til den pågældende pige. Et andet barn med den samme adfærd kunne ligeså godt have vækket pædagogens bekymring på baggrund af netop det barns livsomstændigheder.

En anden kursist bakker op om ovennævnte betragtning:

SC: Men jeg synes - i og med, at både vi, som startede med at være på kurset, men fordi alle pædagogerne også har været det, og dialogen, der har været omkring det - at det har ændret sig. At man..., kald det modig, pædagogerne er blevet lidt mere modige og bedre til at tage de her dialoger. Jeg kan da godt huske, da jeg startede som pædagog, de første gange man så børn, der gnubede sig op ad stolene, hvor man tænkte: uha, nej, hvad er det lige, der sker her? Og så skal man lige have afledt opmærksomheden lidt, ikke? Hvor man kan se, at de håndterer sagerne, de her oplevelser, med sindsro. Det tager de stille og roligt. De taler med hinanden om det. Og så prøver man at henvise dem over i en anden aktivitet. Nogen gange kan man da også godt tænke: nå ja, okay, jeg venter lige lidt...

SC beskriver videre, hvordan brugen af Spillerum og viden om børns seksualitet også har været nyttig i kontakten med forældrene:

SC: Jamen, jeg tror lige så snart det handler om noget med grænser og seksualitet, så tænker vi, at i forhold til os selv, ville man synes, at hvis der var nogen, der spurgte

omkring min seksualitet, så ville de gå over min grænse. Det vil sige, hov, her der skal jeg faktisk gå til nogle forældre og begynde at tale om noget med seksuelle grænser, og så oven i købet om deres lille barn, der ikke er andet end tre-fire år. Og dér er der en del forældre, der har rigtig svært ved at være i det, de stjeler fuldstændig, fordi de forbinder slet ikke det her med seksualitet med børn, så er vi nødt til at tale om, nå det er der faktisk også forskel på, fordi det er ikke den seksualitet, du har. Børns seksualitet det er noget helt andet noget. Det er noget sanseligt noget. Det er noget med, at de fornemmer noget, det er da en rar oplevelse det her, men hvor vi stadigvæk skal have lært dem, hvad for nogen ting, der er okay, og hvad man skal sige nej til. Og jeg tror det er der, at de er bange, det her med pludselig at gå ind på andres private område og føle at de snager, at de går ind og blander sig i noget, de ikke må. Og så tror jeg også, at der ligger den her i det, fordi jeg har kunne se det i de gange, vi rent faktisk har haft nogen sager, vi så har måtte gå videre med, den her med: Åh gud, hvad siger forældrene nu. At man frygter det lidt. Hvordan kommer vi videre bagefter, når der nu har været de her børnesamtaler, forældre har været indkaldt og alle de her ting. Men dem, der har stået i det, har jo oplevet, at det ikke har været det store problem.

Pædagogen peger her på, hvordan hun og hendes kollegaer kan bruge deres tillærte viden om forskellen på børne- og voksenseksualitet i deres samarbejde med forældrene; dels ved at videregive denne viden til forældrene og derved gøre det mere tilgængeligt for dem at tale om seksualitet i forbindelse med deres barn, men også fordi de selv er blevet mere fortrolige i dialogen med forældrene om seksualitet og grænser, og at det er noget, de forholder sig til i børnehaven. Også når barnets adfærd eller udsagn vækker bekymring.

Hvis man kigger på, hvordan udbyttet af undervisningen angående børns seksualitet samlet set har været for kursisterne, er den mest brugte formulering fra før kurserne, at børns seksualitet knytter sig til *nysgerrighed* – at børn er nysgerrige på egen og andres kroppe, på køn, på hvad

der adskiller os som køn, og de er nysgerrige på lyster. Disse beskrivelser går igen i før- og efter-svarene, men på et punkt adskiller svarene sig væsentligt. I før-svarene fremgår det kun en enkelt gang, at børns seksualitet er ”en del af børns basale udvikling, en individuel – dog relationelt betinget udvikling”, at børns seksualitet er relationelt betinget og altså ikke udelukkende medfødt. I efter-svarene er der et øget fokus på, at relationen til den voksne og andre børn er nødvendig for at kunne udvikle sin (barnets) seksualitet. Denne pointe om, at det er nødvendigt, at en voksen fører for i barnets udvikling er netop en central pointe i Spillerums udviklingssyn. Trods både før- og efter-svarenes understregning af forskellen på voksen- og børne-seksualitet, er der ikke i før-svarene formuleringer som, at børnenes seksualitet er ”infantil”, ”bred” og ”ikke målrettet en forløsning” – altså beskrivelser, der ekspliciterer, hvad børns seksualitet er i et modsætningsforhold til, hvad voksen-seksualitet er. Disse svar kan forstås som en konsekvens af kursernes og materialets pointe om, at seksualiteten har ”mange ansigter”, og at disse ændrer sig afhængig af alder og udvikling.

I denne nuancering i efter-svarene af, hvad børns seksualitet er, indgår også en forståelse af det seksuelle overgreb som noget, der udtrykker sig diffust frem for gennem entydige tegn og symptomer. Selvom det bliver nævnt nogle få gange i før-svarene, er der i efter-svarene et øget fokus på, at seksuelle overgreb kan komme til udtryk på forskellige måder, og at det i højere grad kan karakteriseres som noget uforståeligt for barnet både i øjeblikket men også fremadrettet, i forhold til rækkevidden og konsekvenserne af det skete. Det seksuelle overgreb opfattes derved ikke udelukkende som selve den konkrete handling begået mod barnet. Denne udvidede definition af det seksuelle overgreb er et læringsudbytte fra kurserne. Den forebyggende effekt af denne forståelse er, at der ikke er en entydig kausal opfattelse af forholdet mellem symptomet og det, der ligger bag symptomet, og at man som voksen derfor i langt højere grad skal lytte til barnets beskrivelser og udtryksformer. Og det kræver tålmodighed og lydhørhed af den voksne.

TEMA 2: SPILLERUM UDEN KURSER?

På et af kurserne kommer en kursist op på fjerdedagen og siger til en underviser, om det virkelig var nødvendigt at vente til den sidste opsamlingsdag med at fortælle om de forskellige måder, man kunne bruge Spillerum på. Underv.1 reflekterer over, hvordan hun havde det, da hun blev spurgt: *Hvor jeg sådan sad og tænkte, og jeg snakkede også med Underv.3 om det, hvor jeg vidste, at det har vi simpelthen gjort. Det ved jeg, for det er sådan en tilbagemelding Underv.2 gav mig på den første undervisningsdag, husk nu, at det er meget fleksibelt, det her, så det ikke bliver sådan meget staccato-agtigt stillet op. Og hvor jeg fik lyst til at sige til kursisten, men det gjorde jeg ikke, at du kunne nok ikke være i det og høre det der. Men det er sådan et godt billede, synes jeg, på den bevægelse, de også er igennem. Det er først der, de rent faktisk begynder at kunne forholde sig mere fleksibelt til materialet.*

I forlængelse af temaet om udbyttet af personlig udvikling, knytter sig spørgsmålet om hvorvidt det er nødvendigt med kurserne. Man kunne forestille sig, at det ville være tilstrækkeligt med et skriftligt materiale, der indeholdte en grundig beskrivelse af teorien bag Spillerum samt hvordan, det skal anvendes. Dette tema bliver taget op ved Katrines gruppesupervision af underviserne:

Katrine: [...] Det du siger er faktisk også, at den proces man er igennem som kursist er afgørende. Man kan ikke bare få en manual og gå ud og klare sig selv, fordi man skal være i den proces det er at tilegne sig et materiale med de erfaringer, der følger med, og først der kan man faktisk forstå, hvad det er, der blev sagt. Man taler på en eller anden måde til kursisternes hukommelse. Og den proces bliver man nød til at snakke med dem om. At der i læringen sker noget med tilbagevirkende kraft hos dem.

Underv.1: Ja, man skal bare lave parallelprocessen igen, så er det jo det samme, jeg i hvert fald var udsat for. Det her med at stå og kunne... altså, den første gang jeg skulle ud og undervise, og det er jo også en særlig disci-

plin at skulle overtage en manual eller dine dias. At kunne tolke dem og være i stand til at stå derude og være autentisk som underviser selv, nej hvor brugte jeg lang tid på at være i den proces, før jeg kunne stå der. Og hvor jeg kan se i dag, hvordan jeg kan jonglere, og hvordan jeg begynder at kunne få lyst til at ændre i og tilføje osv.

Underv.3 uddyber vigtigheden af SAMSPIL, og hvordan udviklingen hos kursisterne er blevet initieret af, at udviklingsprocessen eksplicit er blevet inddraget på kurset:

Vi er simpelthen nød til at lave en proces, hvor vi ligesom har lidt mere fat i dem. Hvad er det, I gør hjemme ved jer, som har en forebyggende karakter. Og lave en øvelse ind i det. Og så blev det pludselig meget sådan – både for dem og for mig, forløsende. Nå ja, forebyggelse, det ved vi godt, vi skal bare lige have de der fem minutter, hvor vi kan nå at snakke om det. Og det kan jeg se gjorde en kæmpe forskel. Det var det første skridt. Og så til hvad vi har gjort på de sidste kurser, hvor vi har været meget bedre til at lave mange flere øvelser undervejs og give meget mere tid, have ro til at få dem til at fortælle i meget længere tid om de erfaringer, de har med det. Og få dem selv til at være en lille smule mere meta på nogle ting. Vi har flyttet os rigtig meget ved at udvikle det vi har kaldt "den gennemsigtige trekant". Altså at tage metoden fra Spillerum og prøve at bruge den i alle mulige andre sammenhænge. At blive fortrolig med, at det ikke er farligt eller sværere, end det kan I gøre i en sandkasse eller når I kører i en bil, eller I kan gøre det alle mulige steder. Så bevægelsen har været ret dramatisk på de der to år. Vi er meget mere fortrolige med essensen af, hvad det er, der skal siges i denne her sammenhæng. Og meget mere frie.

Som Underv.4 siger, er den gennemsigtige trekant en metafor for at flytte arbejdet med Spillerum væk fra de konkrete trekantede brikker og ud i hverdagens situationer. Den gennemsigtige trekant bliver også omtalt som Den usynlige trekant og vil blive uddybet i kapitlet vedr. Tema V: Fra konkret materiale til holdning.

Denne sikkerhed i forhold til materialet og til formidlingen af det er selvsagt en gevinst, man opnår med undervisningserfaringen, men den er også et udtryk for genstandens natur, at det er et udviklings- og erfaringsmæssigt grundlag, at man selv stiller sig åben og erfarer, hvad arbejdet med børns seksualitet gør ved én, for at man kan formidle og arbejde opmærksomt med materialet med børnene. En underviser formulerer det sådan:

Underv.2: Men jeg synes stadig godt, at det kan være en svær øvelse, fordi nu er jeg jo begyndt at fatte det der med, at det faktisk er meningen, at man ikke forstår det hele fra starten, og at man selv skal erfare det. Men jeg kan godt mærke, at min egen begejstring over, at nu har jeg endelig fattet det, det gør at jeg nogen gange får sådan lyst til at proppe det hele ind i hovedet på dem med det samme, nu skal I bare høre, det kan I blive meget klogere på, og på dag tre så sker det, og der skal jeg virkelig holde fast i mig selv for at huske på, at det er en proces for dem, og det er helt ok at hvile i, at de er her, hvor de ikke ved, hvad de ved om fire dage eller næste gang vi ses.

Det er altså uomgængeligt, at man selv erfarer det, der bliver undervist i, og at viden ikke blot er noget, man kan give andre, selvom man kunne have lyst til det, for at fremskynde processen. Dette peger på, at kurserne og undervisning som sådan er en nødvendig ramme for, at man selv kan opleve og forholde sig til sin udvikling undervejs i en læringsproces. Kursisterne skal selv gennemleve en proces, hvor de aflærer, tvivler og forholder sig kritiske til deres egen rolle i relationen til børnene, for derved bedre at kunne åbne sig for børnenes perspektiv.

TEMA 3: AT SIDDE PÅ SINE HÆNDER OG LYTTE.

I Spillerum er det barnets ord og syn på billederne, der er primus motor for samtalen, og det er afgørende at lade børnene føre ordet. På kurserne har fagpersonalet beskrevet det som en gennemgående udfordring at give barnet plads og taletid i det nødvendige omfang, som materialet

lægger op til. Det kan skyldes, at de i høj grad er uddannede til at støtte barnet og kompensere for det, barnet har svært ved. Pædagogik handler i høj grad om at lære børn faglig og social kunnen, hvilket umiddelbart kan opleves som værende en modsætning til den tilsyneladende passive rolle, den voksne facilitator har i brugen af Spillerum. Rollen som facilitator er på mindst et punkt sammenlignelig med en psykoanalytikers rolle (en lang række forskelle til trods), da facilitatoren følger barnet eller børnene ligesom en psykoanalytiker følger sin klient. Dette foregår i psykoanalysen med det, som Freud kaldte *jævnt svævende opmærksomhed*. At have jævnt svævende opmærksomhed betyder, at man forholder sig åben, ikke hæfter sig ved noget bestemt men lader sig føre derhen, hvor klientens tale bevæger sig. Man lytter, så at sige, også med ens ubevidste, hvilket betyder, at man forholder sig umiddelbart til det, der opstår i samtalen. Denne holdning indtager man også som voksen i Spillerum, for derved at hjælpe børnene med at undersøge betydningen af det, de fortæller, uden at man tillægger det sagte ens eget fokus og ens egen fortolkning.

Samtidig er det vigtigt, at den voksne ikke lader sig styre af sin egen ambition og forventning til, hvor samtalen skal bevæge sig hen, men derimod skaber en ramme omkring samtalen, hvor barnet med Freuds ord opfordres til at *associere frit*. Dette begreb af Freud dækker over, at man følger sine umiddelbare indskydelser uden at sortere det fra, der så at sige "ikke passer ind". At man ikke lader sin bevidste tænkning censurere sin tankestrøm men derimod lader det ubevidste komme til udtryk. Freud anbefalede således sine klienter ikke at være dømmende over for deres tanker, men derimod ufiltreret at fortælle det, der faldt dem ind, for derved at undersøge de dybere betydninger, tankerne kunne være formidlere af. På samme måde opfordres børnene ved brug af Spillerum til at tale om det, de umiddelbart ser, føler og tænker i mødet med billederne. Den jævnt svævende opmærksomhed og de frie associationer har det til fælles, at analytikeren/den voksne og klienten/barnet stiller deres opmærksom til rådighed for undersøgelsen (Zeuthen, 2018).

Sat på spidsen er der en modsætning mellem den psykoanalytiske og den pædagogiske holdning, da sidstnævnte er retningsangivende, mens førstnævnte ikke er det (Hyldgaard, 2010). Denne modstilling må dog ses som idealiseret, og i praksis er det svært at forestille sig, at man enten skulle kunne følge den anden uden på nogen måde at sætte sit eget præg og retning på samtalen, samtidig med at en situation, hvor man ikke er lydhør, rummer og følger den anden, på sin side heller ikke synes tænkelig eller for den sags skyld særlig produktiv i pædagogisk henseende. Spillerum placerer sig således et sted mellem de to idealiserede yderpunkter, men det, der er kendetegnet ved materialet er, at det lægger op til, at man i højere grad end vanligt hælder mod den analytiske holdning.

En kursist, Pæd.2, siger:

Pæd.2: Men det kan jeg godt mærke, at det kan jeg bruge i SPILLERUM, fordi der kan jeg lige trække mig og sige: Nå, men er der et barn, der byder ind eller kommer de selv ind på mere, så skal jeg blive mere nysgerrig på det. Og så synes jeg, at det vi snakkede om på kurserne i forhold til at lytte, hvis man sætter sig ned og sætter sig på hænderne, og bare sidder og lytter, lytter, lytter, så kan man jo få rigtig meget ud af det. Og det har i hvert fald gjort, at jeg har fået et andet kendskab til børnene.

Det kan også være svært at forholde sig åben i sin lytning, fordi man samtidig får tid og ro til at lytte til det, der sker inde i en selv, ens egen uro, tanker og indfald. Ens rationelle og handlingsorienterede jeg får et momentant afbræk, og dette kan føles ukendt eller ligefrem ubehageligt. Eller i psykoanalytiske vendinger: man kan mærke et ubehag ved det ubevidstes insisterende henvendelse. I lægmands sprog kan det formuleres som:

SC: Stilhed er svært.

Katrine: Ja, men hvorfor?

SC: Det er intimiderende.

Katrine: Mm. Man bliver intimideret af sig selv måske...

SC: Ja, hvem skal nu finde på noget at sige...

Katrine: Ens egen mangel?

SC: Ja. Gud, hvad skal jeg sige i den her situation...

Man kan måske sige, at det svære ligger i ikke at skulle gøre noget bestemt, hverken over for sig selv eller andre, men at følge det, der – uden man er bevidst om hvorfor – umiddelbart optager én. At acceptere, som Freud formulerede det, at jeget ikke er herre i eget hus. Denne formulering indfanger psykoanalysens subjektsyn: at drivkraften i vores følelsesliv, i vores tanker og handlinger ikke først og fremmest er vores rationelle fornuft men knytter sig til det Freud kaldte *det ubevidste*; en indflydelse, som virker hinsides vores bevidsthed. Denne indflydelse kan være "svær" og "intimiderende", fordi den påpeger ens manglende kontrol, eller som Katrine formulerer det: "ens egen mangel".

En underviser beskriver sin oplevelse af, hvorfor det er svært, således:

Underv.1: Det er det her med, at vi siger de skal blive hos barnet og forstå og udforske, hvad er det barnet er optaget af, og ikke f.eks. sige: "nej, det her barn kan da ikke lide at ligge under det her sand". Hvor der har de lyst til at bevæge barnet, de synes ikke, de bevæger det nok. De plejer at være handlingsorienterede og tage en voksenrolle på sig og sige, hvordan man skal agere som barn. Det kolliderer med det, som de plejer at gøre. Der var på et tidspunkt en kursist, der sagde til mig, jeg kan godt høre, du siger, jeg ikke må det her, men jeg har brug for at sige, at når det er sådan, at hun har det sådan, så skal hun gå hjem og øve sig på det. Og jeg sagde til hende, at så skulle hun være bevidst om, at så var det et andet perspektiv, så var det en anden teoretisk tilgang, du går ind og arbejder indenfor, hvis du har den dialog med barnet. Men jeg tænker i virkeligheden, at det er den bevægelse, jeg oplever, de er

i, også gradvist i virkeligheden at forstå betydningen af, at de skal blive hos børnene, i stedet for at præsentere børnene for...og så også en forståelse af, at børn bevæger sig. Der var også nogen, der sagde til mig på et tidspunkt: men hvordan er det her udvikling? Hvordan arbejder vi med at udvikle børnene? Det der med at forstå, at bare det at kigge på et billede kan for nogle børn være nok, at skulle aflæse, hvad er det for en mimik, der er hos de her børn, er nok udvikling i virkeligheden. Det synes jeg har været noget af det, kursisterne har været optaget af.

En anden kursist beskriver på en anden måde, hvordan den lyttende rolle kan være ubehagelig på grund af det, man frygter, at børnene vil sige:

Pæd.1: Man [...] tænker: ej, hvad kan de måske komme til at tænke om det eller sige eller...

Katrine: Og det med legehuset for eksempel eller svømmehallen [hvor børnene på billederne kun har undertøj på]?

Pæd.1: Ja, eller med svømmehallen, eller hvad det nu kan være, ikke? Og man tænker, åh, hvad mon det kan blive til? Jamen, i princippet er der ikke så meget farligt i det, fordi børnene, de ser jo bare nogle naturlige ting, som "det kender jeg da godt fra min hverdag", ikke? Det er nogen gange os, der gør det til mere, end hvad det er.

Katrine: Hvorfor gør vi det, tror du?

Pæd.1: Jamen, jeg tror, det er blevet betinget af den kultur, der er kommet og det indhug i mediernes. Altså, åh det er så farligt, og når man går på nettet og børnelokkere og voldtægt og alle de der ting, ikke?

Pæd.1 adresserer her et problem om en manglende forståelse for, at det er forskel på et barns og en voksens videns- og forståelseshorisont. Og man kunne inden for dette også tolke og tilføje: seksualitet. At det er den voksnes seksualitet, der kan vække et ubehag hos den voksne,

når børnene skal tale om billedet. Ligesom det sås eksemplificeret med Sally Manns fotografier indledningsvis i artiklen. Pæd.1 fortæller samtidig om, at der gennem pædagogernes erfaring med, hvordan børnene ser og taler om billederne – hvordan de fortolker billederne – bliver skabt en oplevelse af, at den åbne dialog er både mulig og relevant, og at der tilmed er et udviklingsaspekt ved deres gensidige udveksling.

Men stilheden er ikke kun ubehageligt og bør holdes for døren i følge en anden kursist:

Katrine: Men det at "sidde på hænderne" kan jo så gøre, at vi opdager, at barnet måske ikke kan finde et svar på egen hånd, og det kan den voksne måske heller ikke, men man kan finde ud af det sammen. Altså den her ventetid, eller det her rum, kan måske også gøre, at man opdager, at man må finde svaret sammen.

SC: Eller at der måske ikke er et svar.

Katrine: Netop.

SC: At kunne være i det. At der faktisk ikke er et svar på det. Men jeg tror faktisk, når jeg lige sidder og tænker over det, det er nok en rigtig god øvelse i alle mulige andre situationer... at være stille og vente. Og lytte på barnet, ikke? Og ikke med det samme tage over og sige, nu skal jeg afhjælpe det her problem her. Man kan se, at der er en konflikt, der er under opsejling, og at man ikke med det samme går hen og begynder at...

Katrine: Fylde ud?

SC: ... ja, redde trådene ud, fordi nu skal vi lige have ro på igen. Men i stedet at have ro på sig selv og tænke: gad vide, om børnene egentlig selv kan. Lad os lige kigge lidt på det, inden jeg begynder at kaste mig ind i det. Så det tror jeg egentlig er en meget god øvelse.

Der kommer altså noget frem, fx erkendelsen af, at bør-

nene selv kan udtrykke sig, når den voksne ikke fylder stilheden ud. Temaet om grænser bliver således også i denne sammenhæng relevant: hvornår skal jeg træde til, hvornår skal jeg afvente. Og denne øvelse med at sidde (lidt længere) på sine hænder kan altså føre til, at børnene selv gør sig nogle gode erfaringer. Freud har beskrevet det som: "Jeg lærte at holde spekulative tendenser tilbage (...): at kigge på de samme ting igen og igen indtil de selv begynder at tale".

TEMA 4: SPILLERUM SKABER FORSTÅELSE FOR OG NÆRHED TIL BARNET.

Ved gruppeinterviewet af underviserne kommer samtalen ind på, hvordan forholdet mellem det eller de børn, der har været med til at bruge Spillerum, og den voksne, der har faciliteret samtalen, styrkes. Underv.2 fortæller om at afprøve det på sin datter:

Underv.2: Jamen hun havde så meget modstand på det, og hun ville ikke, og det var en kort session, og det var ikke særlig dybdegående, men bagefter kom hun sådan, og hun er jo gammel, hun var jo elleve år på det tidspunkt, og så kom hun sådan og puttede sig ind til mig. Og det er jo noget pædagogerne også siger, at børnene følger efter dem bagefter, at der sker et eller andet i deres relation. Børnene kan simpelthen godt lide det der med at blive spurgt på en anstændig måde om hvordan er det egentlig at være dig, eller hvad ser du egentlig her.

Katrine: Det skaber en nærhed?

Underv.2: Ja, det gør det. Og det skaber en anderledes viden, man får noget at vide, som man ikke vidste i forvejen. Katrine: Og hvad kan det være, f.eks. når pædagogerne gang på gang fortæller om den oplevelse. Hvad er det for en ny viden, de får?

Underv.2: Det er sådan noget: Jeg vidste ikke, at han oplevede sig selv som ballademageren, eller jeg vidste ikke,

at han nu havde besluttet sig for, at far og mor elsker kun lillebror. Ja, der har været rigtig mange eksempler i den retning der.

Ligeledes bliver det fremhævet af to andre undervisere:

Underv.3: Det har været på alle hold, at der er nogen, der har været meget bevidste om det der med, at det gør jo noget ved relationen. Og de har faktisk været overraskede over, hvor lidt der skal til, før de har et barn, der følger efter dem resten af dagen eller vil noget mere med dem og spørger: "Hvornår skal vi spille Spillerum igen"? Altså, de bliver helt beskæmmede over, at det bliver tydeligt, at de her børn mangler det nærvær, som den der en-til-en situation giver med Spillerum.

Underv.1: Jeg tænker det i virkeligheden handler om den måde, de møder dem på. Det er jo netop det der med at møde dem og forstå deres perspektiv, frem for at vi altid tager voksenperspektivet. Så det er også noget med kvaliteten af samværet.

Lignende eksempler findes ved enkeltinterviewene af pædagogerne. Én siger følgende:

Pæd.2: Nu har vi ikke haft så mange børn, men hvis du har 22 på stuen, kan det være svært at vide, hvad der rør sig i hvert enkelt. Og der er det jo, at Spillerum er fedt. Man kan tage dem ud og sige: nå, nu har vi køkkenet, hvad sker der i det, og hvad ser i? Og der synes jeg, at der er nogen børn, der overrasker positivt. Jeg får også indblik i, hvad får de med hjemmefra.

Og videre, hvordan de bruger det til at skabe relationer, når der kommer nye børn ind i børnehaven:

Pæd.2: Vi bruger det, når vi tænker: nu starter der nogen nye børn, og det kunne være spændende at finde ud af, hvem de er. Nu har vi jo haft dem nede nu her, hvor der ikke er så meget at lave, og så får man lige en relation til dem.

Som eksemplerne illustrerer, får den voksne et andet indblik i børnene, når de inviteres ind til Spillerum, og børnene vil i reglen rigtig gerne tale om de billeder, de bliver præsenteret for. Den voksnes måde at lytte på skaber en særlig relation med barnet. Den samme oplevelse kommer til udtryk i det følgende citat, hvor en kursist, der var bekymret for en drengs velbefindende på grund af forældrenes skilsmisse, brugte Spillerum som redskab til, at drengen kunne få talt om nogle af de følelser, der var knyttet til skilsmissen:

Pæd.1: For mig blev det et redskab, hvor jeg kunne bygge en bro og sige: hvordan kommer jeg til at lære ham endnu bedre at kende? Og det gjorde jo bare, at jeg allerede så hurtigt kunne opfange: Ej, han har det faktisk rigtig svært. Det var han måske ikke kommet frem med, hvis han bare havde gået og gemt sig lidt i hjørnerne eller bare havde været sur og tvær og ked af det. Her kom han ind en-til-en med mig, og så åbnede vi lidt op for godteposen, ikke?

TEMA 5:

FRA KONKRET MATERIALE TIL HOLDNING.

Ved et af interviewene kommer samtalen ind på, hvorfor det er nødvendigt at have det fysiske materiale, Spillerum, for at kunne have en udviklingsstøttende samtale med børnene: En kursist svarer:

SC: Fordi ingen af os kan vide, hvad der fylder i børnene. Men hvis vi starter med et udgangspunkt – som spillet fx har her, hvor du lægger et kort frem – så tager vi udgangspunktet her. Og så udvikler dialogen sig, fordi så relaterer børnene sig til nogle ting med udgangspunkt i billedet. Det er jo faktisk også lidt interessant, hvis man har et køkkenbillede som udgangspunkt, hvad børnene relaterer til de her køkkenoplevelser, eller hvad det nu kan være. Så det gør jo det, at du har et udgangspunkt for en dialog, som kan starte op her. Så tager vi den, og så følger vi den alt efter, hvad der fylder hos børnene, ikke? Og det kan godt være, at den pludselig stikker i en anden retning, men dialogen er startet med det her. Et udgangspunkt. Hvis vi

bare satte os ind, og jeg startede med at sige: "I dag skal vi tale om, at I har drillet hinanden ude på legepladsen", så tænker jeg, at så kan man godt gå lidt i baglås, fordi så har du faktisk fra starten af sagt, at der er nogen, der har gjort noget forkert. Så har den voksne et særligt formål med samtalen, og det kan barnet mærke og lader sig styre af.

Katrine: Du har som voksen fortolket betydningen?

SC: Ja, jeg har fortolket betydningen af det, ikke? Og bare det her med, at vi 'skal tale om', så kan børnene jo næsten tænke: Åh nej, hvad er der nu sket. Men hvis det bliver lagt op som et spil, og man tager den dialog, som der er lagt op til, at man skal gøre med materialet, så er min tanke, at så er det jo noget helt andet, det starter ud med. Der er en nysgerrighed. Det bliver en interesse fra den voksnes side af, som åbner op for dialogen med barnet.

Ved gruppeinterviewet med underviserne understøttes holdningen:

Underv.2: Og så spurgte du om det der med, om vi var nødt til at slæbe rundt på det fysiske materiale. Og jeg er meget enig i Underv.3s konklusion om, at der opstår sådan nogle temaer, som man kunne sige, at det kunne man også bare gå ud og undervise i uden materialet. Men jeg har simpelthen svært ved at forestille mig at gå ud og lave et kursus i temaerne og samtaleniveauerne og sådan noget, hvis ikke jeg havde kassen foran mig. Det kan godt være, det kan lade sig gøre, men jeg kan simpelthen ikke lige se det for mig.

Og to fra samme interview supplerer:

Underv.3: Det ville være sindssygt abstrakt for dem.

Underv.1: For mig bliver det 'det fælles tredje'. Og det er den struktur eller rammen omkring det rum, vi gerne vil skabe mellem barn og voksen.

Det er ikke kun den manglende ramme og den øgede

abstraktionsgrad, der ville besværliggøre den udviklingsstøttende samtale med børnene, hvis Spillerum ikke var udgangspunktet, udbyttet af samtalen ville også blive mindre, fordi kursisterne ikke selv havde været igennem en udviklingsproces. Én underviser tilføjer:

Underv.2: Ja, fordi hvis ikke materialet var der, så ville det blive sådan et kursus, hvor vi stod som lærere og fortalte dem, at så kan man jo tale med børn sådan og sådan, og så kan man spørge dem sådan og sådan, og så ville de jo sidde som almindelige kursister og notere det, og så ville der egentlig ikke ske så meget. Det ville være min umiddelbare forestilling. Den udviklende proces ville være fraværende.

Ovenstående pointer er en holdning og didaktisk forståelse, der, både gennem selve materialet Spillerum og den måde, der er blevet undervist i det på, har inspireret og smittet af på kursisterne, således at måden at være sammen med børnene i det hele taget har ændret sig. Denne anden måde at være sammen med børnene på blev undervejs i kursusrækken indfanget og navngivet med begrebet *Den usynlige trekant*. Referencen hertil er Spillerums trekantede billedbrikker. Pædagogerne finder naturligvis situationer i deres samvær med børnene, hvor Spillerums samtaleform også er relevant. *Den usynlige trekant* dækker således over en bevægelse væk fra spillerbrikkerne og hen mod at få den nærværende og åbne lytten ud i dagligdagens situationer. Samtidig skabte opdagelsen af *Den usynlige trekant* en bevidsthed omkring, hvordan de samtaler, der udfolder sig med børnene, netop er af helt grundlæggende og generel karakter, og at det derfor kan bruges på samtlige udviklingstrin – især hos børn, der ikke tidligere har været introduceret til og været i et miljø, hvor fx samtaler om lyst og ulyst har været til stede og derved samtaler, der har støttet børn i at skelne. Bevægelsen hen mod den *Den usynlige trekant* vil blive eksemplificeret nedenfor:

Underv.1: Den usynlige trekant opstod, fordi vi var optagede af, at de var meget bundede, det ene af [...] holdene,

til materialet, meget sådan tro mod materialet. De syntes, at de sådan skulle følge, sidde og gennemgå alle temaerne. Og så var det vi snakkede om, hvordan kan vi rykke dem frem mod næste undervisningsgang, der handler om implementeringen af Spillerum i den pædagogiske dagligdag. Vi ville gerne have dem ud og slippe materialet, ud et eller andet sted og afprøve det ude på legepladsen eller i en samtale med barnet. Og så var det vi sagde, at man kunne lave en usynlig trekant. Og det havde de rigtig gode erfaringer med frem mod næste gang.

Underv.3: Vi gav dem en hjemmeopgave, der sagde, at ud over at I nu skal prøve materialet på den måde, I nu har besluttet jer for, så gav vi dem en hjemmeopgave og sagde: "Forestil jer, at når I er ude på legepladsen, eller når I står i garderoben eller et andet sted, at I så har sådan en usynlig trekant, og så prøv at have en samtale om, hvad der er lige her og nu".

Underv.1: Det vi oplevede var at få dem derhen, hvor vi gerne ville have dem hen. Vores mål var jo at få dem til at løsrive sig fra materialet, og det lykkedes de med. Det gav rigtig god mening for dem, at de alle sammen havde afprøvet det flere gange i virkeligheden med denne her usynlige trekant.

Underv.3: Det de jo sagde var, at Spillerum to udgangspunkt i nogle rigtig gode samtaleniveauer (der refereres her til de fire samtaleniveauer på kulissebrikkerne. Se Spillerum som materiale ovenfor). At det var en nem måde at springe rundt i en samtale på. Nogle fulgte det jo sådan meget som det nu er. Først: "Hvad tænker du, der sker lige her med dem derovre på gyngerne?" eller hvad det nu er. Og andre havde det sådan, jamen, jeg springer sådan lidt rundt imellem niveauerne, fordi hvis barnet begynder at snakke om sine egne erfaringer, så begynder jeg jo ikke at sige, hvad tror du, de voksne gør eller... Så er det jo bare det, vi snakker videre i. Men det der med, at man kunne høre, hvordan de jonglerede rundt i de der forskellige samtaleniveauer, og at de også var meget mere frie til, at hvis der var et af samtaleniveauerne, barnet havde

sprunget over, så var det nok ikke det, der var den største energi på, og så gik de bare videre med et eller andet, som barnet var optaget af og havde nogle andre erfaringer med. Og det var lige præcis det, vi rigtig gerne ville have dem til. Det var at blive meget mere i den der samtale. Nærværet i samtalen frem for, om systemet lige bliver holdt i trin 1, 2, 3 eller 4, men bare, du skal være nærværende i denne her samtale, du skal være interesseret i, hvad barnets fortælling, perspektiv, optagethed og energi består af og er henne. Altså, det materiale er jo bygget op om de fem begrebspar, og de har virkelig været sådan en aha-oplevelse. Men for hver nye gang, jeg har skullet stå og præsentere dem, jo flere eksempler er jeg kommet i tanker om fra min døgntid med unger på behandlingshjem. Og det er blevet sindssygt tydeligt for mig, at det er det, de ikke kan. De kan ikke skelne. Det er det, de ikke er blevet øvet i, det er det, de ikke forstår, eller nogensinde har gjort sig nogle overvejelser over – har jeg lyst, har jeg ikke lyst. Det er en tanke, der ikke engang eksisterer i deres eget system, fordi de har været i systemer, hvor det bare ikke var vigtigt, og hvor det ikke var relevant, og derfor så er det simpelthen ikke en tanke. Hvis man spørger dem: "Vil du med?", siger de: "Jamen, det ved jeg ikke. Må jeg godt komme med?" "Ja, det må du rigtig gerne". Det bliver bare sindssygt tydeligt for mig, at de der fem begrebspar, de er så enormt grundlæggende i, hvad man kan ødelægge hos børn. Og som de i en meget høj alder kan være så fuldstændigt blanke på. Sådan helt ureflekteret på, og som får så store konsekvenser, fordi de ikke kan det. Så for mig er materialet afgørende, fordi det har fokus på de der fem begrebspar. At man hele tiden snakker om, "jamen, kunne du have lyst til det?" eller "har du prøvet det her?" eller "hvad synes du om det?", og alle de der ting. "Var det sjovt?", "var det ikke sjovt?", "hvad er det for nogle følelser, der også er i spil?". Det er nogle helt grundlæggende ting, som alle mennesker skal have på plads, og jeg har set det, når det er ikke-eksisterende, og man er 16 år og ikke aner, hvad man føler.

Det var undervisernes perspektiv. Nedenstående citat belyser den anden side, nemlig en kursists perspektiv:

SC: Jeg synes det var ret interessant og en god pointe, det her med at tænke på den samme måde som i Spillerum, at være nysgerrig og stille åbne spørgsmål, når man støder ind i konflikter og situationer på legepladsen. Så det bliver "okay, nu foregår det her i legehuset, så tager vi udgangspunkt herinde fra". "Ej, du synes ikke, det var rart, at han blev ved med at stå og kigge ind af det her vindue her, hvad kan vi så gøre ved det?". Men det har været en proces og er en proces, det her med at sidde på hænderne og prøve at holde fast i de åbne spørgsmål, frem for at komme med svarene og sige: "Ja og nej, det er rigtigt, det er ikke rigtigt". Fordi det skal vi jo ikke ind og vurdere. Vi kan ikke vurdere os frem til, hvad børnene føler eller tænker. Der skal vi være åbne og nysgerrige og lyttende: "nå, det er sådan, du føler".

Citatet understøtter den holdning, at en nysgerrig og afventende position – og at man som voksen spørger ind til, hvad barnet føler og tænker, uden at skulle vurdere det – bidrager til at møde og forstå barnet på dets præmisser og på det grundlag støtte og vejlede barnet.

TEMA 6: MISTRIVSEL OPDAGES MED SPILLERUM.

Det har været en vigtig pointe i såvel udviklingen af Spillerum og af kurserne, at materialet ikke er et opsporingsredskab, der kan pege på, om et barn har været udsat for overgreb. Spillerum er først og fremmest et materiale, der gennem en udviklingsstøttende dialog virker forebyggende. Børnene kommer til orde i Spillerum, fordi der ikke er nogen forkerte emner, tanker eller følelser at tale om, hvorfor børnene inviteres til at tale om det, der fylder hos dem. Som Underv.2 formulerer det: *Jeg tror jeg tænker mere i dag end jeg gjorde i starten, at Spillerum er et redskab til at lære børnene at kende og komme tættere på dem, og ved at lære børnene at kende, så får man en mulighed for at opdage, hvis der er noget, der ikke fungerer i deres tilværelse. Og det skal man jo reagere på, uanset om det er, at ens far og mor har fået en lillebror, og som ikke har tænkt over, hvor hårdt det har ramt storesøster,*

eller om det er en mistanke om seksuelle overgreb.

Således er historier fra kursisterne om mistanke om overgreb mod et barn i deres institution også kommet frem undervejs i undervisningen. Underviserne ekspliciterer ikke dette men understreger, at de har været vidne til flere eksempler, hvor der skulle foretages en underretning. En underviser siger:

Underv.3: Når jeg hører noget på kurserne, der skiller sig ud, så siger jeg det med det samme. Når jeg er færdig med at høre vedkommendes fortælling, så siger jeg, at det er en af de sager, der skal håndteres i praksis. Der kommer også nogen i pauserne og fortæller, at de har haft sådan en oplevelse med Spillerum, og at de har håndteret det. Og de siger det i al fortrolighed til os og, ikke i plenum, fordi det kan være en lille by, og de kender hinandens børn på kryds og tværs af institutionerne. Så kan de godt komme op til os og fortælle, at de har haft et barn, der har sagt sådan og sådan, og de har talt med lederen, og der er sat en proces i gang. Så det er der jo. Det kommer jo frem, og nogle gange ved hjælp af Spillerum.

AFSLUTNING.

Til sidst vil vi lade en af underviserne opsummere ud fra hendes erfaring med den betydning, Spillerum har haft ude i de mange institutioner, det er blevet brugt i undervejs i kurset, institutioner, som forhåbentlig stadig holder Spillerums-møder med deres børn:

Underv.3: Jeg vil sige, at jo længere tid vi har været i det her, jo mere meningsfuldt synes jeg, det er. Det er den korte version. Og jeg synes, der altid fra hvert eneste hold, vi har undervist, er minimum en eller to historier, hvor man går hjem og tænker, der er nogle, der virkelig har haft nogle aha-oplevelser med det her materiale. Og det er vildt bekræftende at være en del af en proces, hvor der er nogen, der får nogle aha-oplevelser om deres hverdag, deres job, deres unger, deres funktion, deres opgave ikke mindst.

LITTERATUR.

Asplund, J. (1972). Om undren overfor samfundet. København: Hans Reitzels Forlag.

Freud, S. (1914). On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works. SE Volume XIV. London: Hogarth Press.

Gammelgaard, J. (2015). Psykoanalysens empiri. I: Kvalitative metoder: En grundbog (red. Brinkmann, S; Tanggaard, L. og Hastrup, K.). København: Hans Reitzels Forlag.

Hyltdgaard, K. (2010). Om pædagogiske umuligheder. En indledning. I: Pædagogiske umuligheder (red. Hyltdgaard, K.). Århus: Århus Universitetsforlag.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). Interview. København: Hans Reitzels Forlag.

Laplanche, J. (1992). Essays on otherness. London: Routledge.

Laplanche, J. (1997). The theory of seduction and the problem of the other. International Journal of Psychoanalysis 78, 653-666.

Servicestyrelsen og Seminarer.dk (2011). SAMSPIL – kursus for fagpersoner i SPILLERUM. En pædagogisk undervisningsmateriale om grænser, empati og seksualitet.

Social- og Indenrigsministeriet, 2015. Styrket indsats til beskyttelse af børn mod seksuelle overgreb med særligt fokus på indsatsen for børn i dagtilbud.

Zeuthen, K. et al. (2011), SPILLERUM og SPILLEREGLER.

Zeuthen, K. et al. (2013). Udvikling af SPILLERUM.

Zeuthen, K. (2018). Jævnt svævende opmærksomhed i et psykoanalytisk perspektiv – børn og seksuelle traumer som eksempel. I: L. Kvalitative analyse-processer – med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt. (red. Bøttcher, L; Kousholt, D. og Einther-Lindqvist, D.). København: Samfundslitteratur: 89-110.

