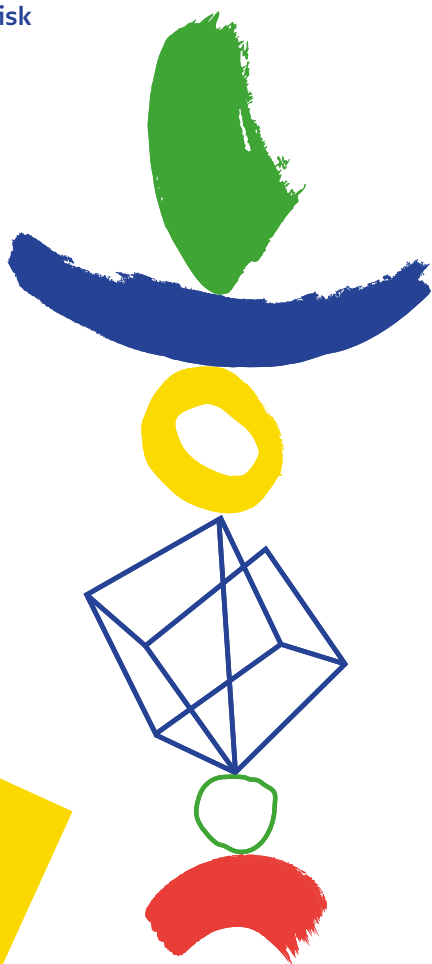


NUSSA



Neuroaffektiv
Udviklingspsykologisk
Struktureret
Social
Aktivitet



Opbygning af
psykosociale
ressourcer
gennem leg

Afdelingen for Traume-og
Torturoverlevende, Psykiatrien
i Region Syddanmark &
Varde Kommune

**NUSSA - Neuroaffektiv Udviklingspsykologisk
Struktureret Social Aktivitet**

SKREVET AF:

Heidi Jacobi Madsen, *projektleder og tosprogs-
konsulent, Varde Kommune*

Jette Frisk Helstrup, *psykolog ATT*

Katharina Jespersen, *projektansvarlig og udviklings-
konsulent ATT*

Susan Hart, *cand.psyk.aut og specialist i psykoterapi
og børnepsykologi*

FAGLIG REVEIW AF MANUAL:

Eva Malte Johansen, *cand.psyk.aut og specialist
i børnepsykologi*

Kim Birkedahl, *børne- og ungdomspsykiater
og overlæge*

LAYOUT, DESIGN OG ILLUSTRATIONER:

Line Lisberg Refstrup

www.linerefstrup.dk

UDGIVER:

MUSIK:

Tina Grøn Mejsner, *musikterapeut*

OPLAG:

300 stk.

Materialet kan hentes på www.nussa.dk

FORORD



Det er helt afgørende, at børn og unge får en tryk og stabil opvækst for at klare sig godt senere i livet. Det er desværre ikke de vilkår, alle børn vokser op med. Derfor er den støttende og forebyggende indsats i skolerne helt central.

Med denne manual ønsker vi at bidrage med viden til strukturering, organisering og indhold af en sådan indsats. I manualen lægger vi både vægt på at skabe en forståelse for, hvorfor og hvordan børn påvirkes af deres opvækstvilkår, og hvordan man som lærer eller pædagog kan skabe et miljø, der fremmer børns muligheder for emotionel og social udvikling. Manualens grundsten er NUSSA-programmet. Legeprogrammet har til formål at opbygge børnenes psykosociale ressourcer gennem leg.

Manualen er skrevet til de fagpersoner, der har mod på at prøve en ny metode, og som har daglig kontakt med børn, der har brug for ekstra støtte og omsorg.

Mange tak til børn, forældre, pædagoger, lærere, psykologer og skoleledere i Varde Kommune, som har bidraget med at give tid, værdifulde input og et ubeskriveligt engagement.

Særlig tak til Susan Hart for hendes teoretiske bidrag til manualen og til NUSSA's faglige referencegruppe for support på indholdet.

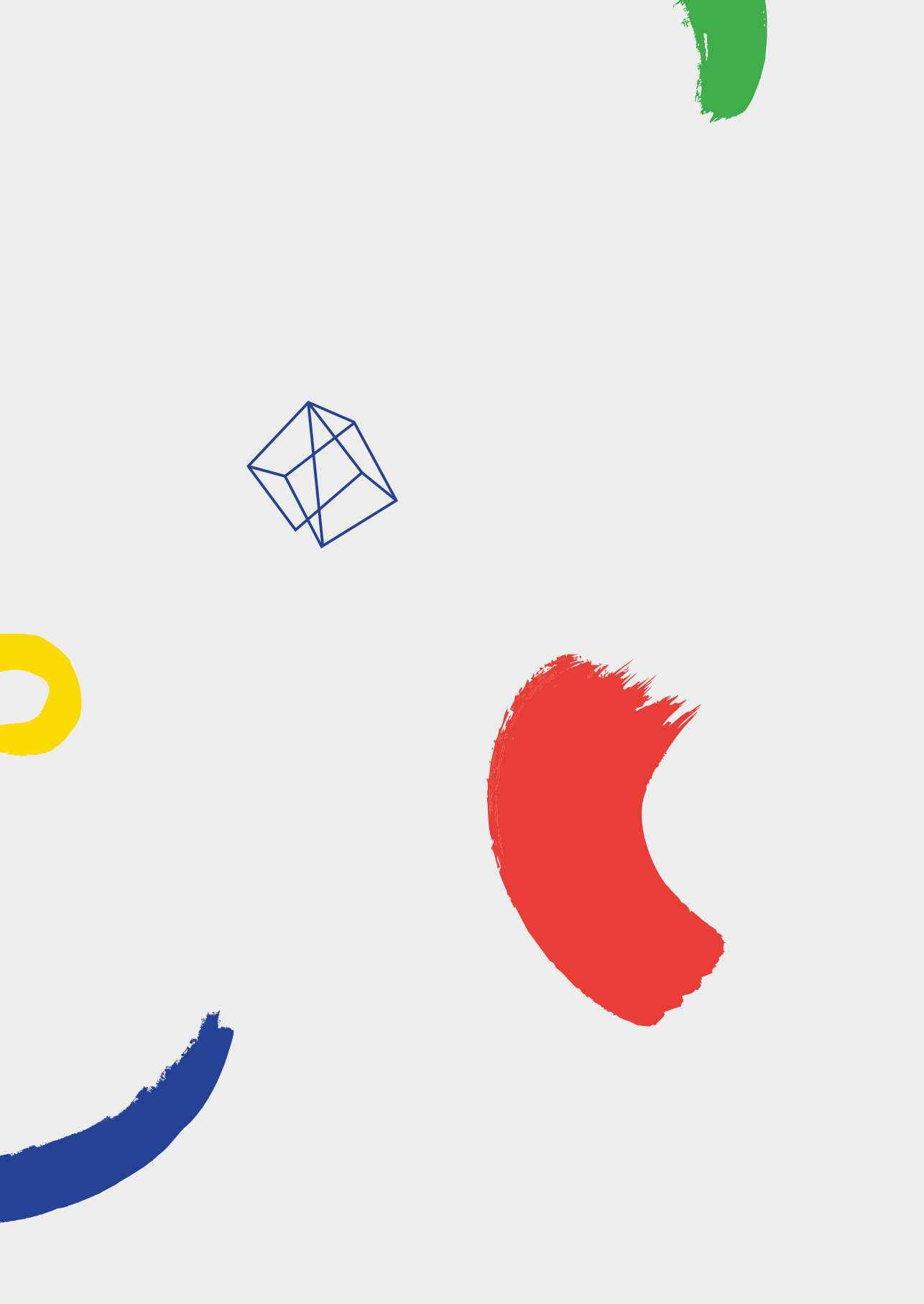
Rigtig god fornøjelse med NUSSA-manualen.

Katharina Jespersen, ATT

Heidi Jacobi Madsen, Varde Kommune



NUSSA- MANUAL



INDLEDNING

Af Katharina Jespersen og Heidi Jacobi Madsen



I 2010 indgik Varde Kommune og Afdeling for Traume- og Torturoverlevende (ATT) et partnerskab om at udvikle en metode til forebyggelse af traumatisering hos børn i familier præget af traume.

Baggrunden var dels et tidligere samarbejde mellem de to parter omkring projektet “Børn på tværs af grænser”¹ og dels, at begge parter på forskellig vis havde erfaring med, hvilken indvirkning forældres traumer kan have på børnene i familien.

Partnerskabet udmøntede sig i et treårigt udviklingsprojekt med det formål at udvikle en metode, der opbygger børnenes psykosociale ressourcer igennem struktureret leg.

1 / Læs om projektet på ATTs hjemmeside: www.traumeogtorturoverlevende.dk/wm413603

2 / Se kap. 2 for en beskrivelse af neuroaffektiv udviklingspsykologi

Udviklingsprojektet er blevet finansieret af Sundhedsstyrelsen via satspuljen “Styrket sundhedsindsats for socialt udsatte og sårbare grupper”, suppleret med egenfinansiering fra både Varde Kommune og ATT.

Metoden hedder NUSSA og står for *Neuroaffektiv Udviklingspsykologisk Struktureret Social Aktivitet*. Navnet kommer af de elementer, metoden er bygget op omkring. Metodens forståelsesramme er neuroaffektiv udviklingspsykologi, og metodens ramme er et struktureret legeprogram på 18 sessioner³.

På ATT har man siden 2001 behandlet flygtninge med PTSD og siden 2011 også danske veteraner med PTSD. Behandlerne på ATT ser dagligt, hvordan nogle af patienterne er påvirkede af deres traumer i en sådan grad, at de har svært ved at udvise den følelsesmæssige omsorg, som deres børn har brug for. Allan Schore, der er neuropsykoanalytiker, anser udviklingen af evnen til at opleve, kommunikere og regulere emotioner som den vigtigste begivenhed i barndommen (Schore, 2007). Evner, barnet tilegner sig i samspillet med dets primære voksne. Når de primære voksne ikke er i stand til at indgå i det samspil på tilfredsstillende vis, er der risiko for, at børnene udvikler symptomer på transgenerational traumatisering (Hagelquist og Skov, 2014), og i de tilfælde, hvor der er tale om decideret omsorgssvigt, er børnene i risiko for at udvikle symptomer på udviklingsmæssig traumeforstyrrelse (Van der Kolk, 2005; D’Andrea, Ford, Stolback, Spinazzola og Van Der Kolk, 2012). En anden risiko er, at den traumatiserede forælder overfører sine egne traumer til barnet, hvorved barnet bliver sekundært traumatiseret og også udviser traumatiseringen i sin adfærd (www.ptsdidanmark.dk).

I en rapport, udgivet af Sundhedsstyrelsen i 2012 om social ulighed i sundhed, understøttes det ligeledes, at manglende kognitiv, sproglig, social og emotionel stimulering i den tidlige udvikling har indflydelse på barnets fysiske og mentale helbred senere i livet, som kan føre til problemer under indskolingen og senere i løbet af skoletiden i form af faglige problemer, konflikter, tale- og sprogproblemer, koncentrationsproblemer og psykiske problemer (Hvass m.fl., 2012). I Varde Kommune oplevede man netop, hvordan nogle af disse problemer kom til udtryk hos børn i familier præget af traumer.

Rapporten fremhæver endvidere, at daginstitutioner og skoler også kan have en selvstændig stor betydning for børns udvikling, da det rette pædagogiske miljø til en vis grad kan kompensere for den manglende stimulering i hjemmet (Hvass m.fl., 2012). Det er netop her, at NUSSA-programmet finder sin berettigelse. I programmet er der fokus på, at pædagoger og lærere arbejder med børnenes evne til mentalisering, affektregulering og evne til at indgå i sociale relationer.

3 / Du kan læse mere om udviklingen af metoden i projektets midtvejs- og slut-evalueringer på www.nussa.dk

ERFARINGERNE FRA PROJEKTET

Evalueringen af udviklingsprojektet viser, at NUSSA kan styrke evnen til mentalisering, affektregulering og indgåelse i sociale relationer hos børn med lave psykosociale ressourcer og lav trivsel. Endvidere peger evalueringen på, at de positive resultater afhænger af, at implementeringen af NUSSA er tro mod ikke blot legeprogrammet, men også metodens andet hovedelement: NUSSA-tilgangen som terapeutisk praksis. Begge elementer bør derfor være i fokus i både udførelsen af programmets sessioner og i uddannelsen af terapeuter. Terapeuternes tilegnelse af tilgangen kommer imidlertid ikke af uddannelse alene, men afhænger af træning, personlig involvering og udvikling af egen praksis. Det lader sig bedst gøre i et understøttende team, hvor terapeuterne har NUSSA-metoden som fælles fagligt udgangspunkt og er trygge ved hinanden som fagpersoner.

MANUALENS OPBYGNING

Manualen består af 4 dele, der tilsammen skaber fundamentet for at komme i gang med NUSSA. Manualen kan dog langt fra stå alene, og vi vil til enhver tid fraråde nogen at gå i gang med NUSSA uden den fornødne undervisning. Man kan kontakte både ATT og Varde Kommune for at høre nærmere om, hvilke undervisningstiltag vi anbefaler.

DEL 1 /**NEUROAFFEKTIV UDVIKLINGSPSYKOLOGI OG NUSSA**

Del 1 giver en introduktion til NUSSA-programmets teoretiske forståelsesramme: Neuroaffektiv udviklingspsykologi. Psykolog Susan Hart har leveret dette teoretiske bidrag til manualen, der har til formål at give læseren en teoretisk forståelse af, hvordan normaludviklingen ser ud hos børn, hvordan traumer kan påvirke børns udvikling, og hvordan man kan hjælpe.

DEL 2 /**NUSSA-METODEN**

Del 2 præsenterer selve NUSSA-metoden, der er udviklet over projektets tre år på baggrund af eksisterende programmer udviklet i USA, herunder PSSA, Psycho-social structured activity program (Macy m.fl. 2006), og "Life is good playmakers" (www.ligplaymakers.org). Derudover er metoden kraftigt inspireret af psykolog og familierapeut Daniel Hughes (Hughes 2007) og af principperne i neuroaffektiv udviklingspsykologi.

DEL 3 /**NUSSA-PROGRAMMET**

I del 3 præsenteres alle NUSSA-programmets 18 sessioner. Del 3 skal forstås som et arbejdsredskab, der i detaljer beskriver indholdet i hver session fra start til slut med tilhørende vejledninger og legekatalog. Legeprogrammet består af lege fra de nævnte programmer fra USA samt idéer og forslag fra børn, NUSSA-terapeuter, psykologer og konsulenter, der har deltaget i projektet. Derudover har fysioterapeut Lone Gravgaard Hvilsom fra ATT og musikterapeut Tina Grøn Mejsner fra Klinik for traumatiserede flygtninge, Region Sjælland, bidraget med henholdsvis aktiviteter og musik til legeprogrammet. Tegningerne er fra en af børnene fra NUSSA-forløbet.

DEL 4 /**HVORDAN KOMMER MAN I GANG MED NUSSA?**

I del 4 beskrives de overvejelser, vi mener, man bør gøre sig, inden man som skole, institution eller fagperson går i gang med at implementere brugen af NUSSA-programmet. Derudover kan du læse, hvilke organisatoriske rammer der skaber de bedste forudsætninger for en vellykket implementering af NUSSA.


DEL 1



DEL 1

NEUROAFFEKTIV UDVIKLINGSPSYKOLOGI OG NUSSA

Af Susan Hart



Neuroaffektiv udviklingspsykologi bygger bro mellem hjerneforskning og moderne udviklingspsykologi og tilknytningsteori. Interessen for denne relativt nye forståelse skyldes bl.a. en fornyet interesse for kompleksiteten bag personlighedsudvikling og anerkendelsen af, at personligheden både er relateret til menneskets medfødte temperament og udvikles gennem personlige, nære relationelle erfaringer. Det potentiale, der ligger gemt i nervesystemet fra fødslen, bestemmer individets udviklingsmuligheder, og det medfødte biologiske beredskab sætter barnet i stand til at indgå i sociale interaktioner og følelsesmæssig kommunikation,

fordi mennesker er biologisk disponerede for at etablere tilknytning.

Da mennesket er født med et overordentligt plastisk nervesystem, som sætter os i stand til at gå i samspil med det miljø, vi er født ind i, udvikles personligheden i en social eller tilknytningsmæssig kontekst, og da mennesket er socialt, afhænger de psykiske funktioner af de interaktioner, vi har med vores sociale miljø (Hart, 2011b). Nervesystemets udvikling og modning afhænger af omfattende neurale udviklingsprocesser, som opstår på bestemte tidspunkter i barnets udvikling (se Hart 2006a, 2006b), og

udviklingsfremskridtene formes gennem et yderst komplekst samspil, som integrerer og koordinerer den neuroanatomiske og neurobiologiske udvikling ud fra den relationelle kontakt, barnet har gennem sine nære relationer. Barnets personlighed udvikles på baggrund af strukturerede erfaringer med sig selv i samspil med andre, og nervesystemets vigtigste opgave i personlighedsudviklingen er at indgå i stadigt bredere, mere nuancerede og tættere samhørighedsbånd med andre mennesker.



Neuroaffektiv udviklingspsykologi har en lang udvikling bag sig, og forståelsen af tilknytningens betydning blev i vidt omfang grundlagt af John Bowlby, som interesserede sig for evolutionspsykologi og dyreadfærd. Tilknytningsteorien opstod i kølvandet på anden verdenskrig med alle dens opbrud, separationer og evakuerede børn, og Bowlby gjorde opmærksom på, at alt det, som omsorgspersoner vanemæssigt gør for deres børn, tages så meget for givet, at betydningen ikke erkendes. Efter John Bowlby fulgte bl.a. Daniel Stern, Colwyn Trevarthen og Ed Tronick, som bragte tilknytningsteori og selvpsykologi et stort spring fremad. De anvendte den nyudviklede videoteknologi, som gjorde det muligt at optage mikrosekvenser af interaktioner og således se på tilknytning gennem det fine mikrosamspil. Her fandt de ud af, at der i mor-barn-dyaden udspillede sig synkroniserede adfærdsmønstre, som ingen tidligere havde været opmærksom på. Begrebet intersubjektivitet blev bragt ind i udviklingspsykologien af Ed Tronick, som var inspireret af den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas, der anvendte begrebet

til at forstå udveksling af mening. Begrebet blev efterfølgende videreudviklet af Colwyn Trevarthen til at rumme både begrebet primær og sekundær intersubjektivitet (Hart & Schwartz 2008).

Siden midt i 1980'erne er meget af den neuroaffektive viden blevet inspireret fra to fronter, nemlig traumeforskningen samt hjerneforskningens udforskning af de affektive strukturer. Begge fronter tager udgangspunkt i den forståelse, som neurologen John Hughlings Jackson allerede havde præsenteret i begyndelsen af 1900-tallet, nemlig at den menneskelige hjerne er udviklet gennem evolutionen i et hierarki af neurale strukturer, at den har udviklet sig i kvantespring, og at det er neurale netværk på alle neurale niveauer, der skaber evnen til både at tænke og føle klart, og som danner baggrunden for menneskelighed og menneskelig fornuft. Evnen til både at tænke og føle klart samtidig er grundlæggende for menneskets evne til mentalisering, som er et begreb, udviklet af den engelske psykolog Peter Fonagy, og som beskrives nærmere på side 17.

Meget af den viden, der foreligger omkring de dybereliggende neurale strukturers indflydelse på basal affektregulering, er hentet fra forskning i PTSD (posttraumatisk stressyndrom). Den teoretiske baggrund for forståelsen af PTSD tog udgangspunkt i den franske psykolog, filosof og psykiater Pierre Janet's (1859-1947) arbejde med dissociation og traumatisk hukommelse. Selvom der gennem både første og anden verdenskrig havde været mange eksempler på såkaldt "granatchok", var det først efter, at man havde set de mange ofre i Vietnamkrigen i løbet af 1970'erne, at forskningen for alvor tog fart. I 1987 udgav den amerikanske

psykiater Bessel van der Kolk en antologi, som dokumenterede voldsomme traumers effekt på neurale og psykiske strukturer. Van der Kolk påpegede bl.a., hvor alvorlig traumatisering er for hjerneudviklingen, når traumet bliver begået af de nære omsorgspersoner, som barnet er afhængig af og knyttet til. Van der Kolk forsøgte således at knytte John Bowlbys tænkning sammen med en traumatologisk forståelse.

I de senere år har en gruppe omkring den engelske psykolog Peter Fonagy undersøgt og beskrevet, hvordan barnet gennem tilknytningsrelationen gradvist lærer at udvikle fornemmelsen af at have sit eget selv, der kan udtrykke følelser på et symbolsk niveau. Barnet er ikke udstyret med denne evne fra fødslen; evnen til at skabe mening vokser frem gennem omsorgspersonernes omsorg, som støtter barnet i at håndtere egen uro og angst. Ved at integrere tilknytningsteori og moderne psykoanalyse og inddrage den nye hjerneforskning har Peter Fonagy udviklet begrebet mentalisering.

På ATT har man gennem mange år lænet sig op ad denne teoretiske forståelsesramme og har derfor anvendt den amerikanske betegnelse, nemlig interpersonel neurobiologi. I NUSSA-programmet har man i højere grad inddraget den moderne udviklingspsykologi, en teoretisk forståelsesramme, som jeg har videreudviklet i løbet af de seneste ca. 20 år under betegnelsen neuroaffektiv udviklingspsykologi.

I dette kapitel belyses den neuroaffektive udviklingspsykologiske forståelse med en gennemgang af tilknytningens betydning for barnets normale udvikling af personlighed, følelsesliv og sociale kompetencer og betydning af læring i den nærmeste

udviklingszone. Herefter følger en gennemgang af, hvad der sker, når mennesker, især børn, udsættes for relationelle traumer, og sluttelig, hvad man som fagperson kan gøre, fx som terapeut, pædagog eller lærer, for at støtte barnets udviklingsproces og en heling af traumer.

VIGTIGHEDEN AF TILKNYTNINGS-PROCESSER

Barnet har behov for at møde anerkendelse for at udvikle sig følelsesmæssigt, hvilket forudsætter, at barnets primære voksne er emotionelt tilgængelige og er i stand til at leve sig ind i barnets behov. Det er denne anerkendelse, der giver barnet en oplevelse af at have ret til sine egne følelser, og den er nødvendig, for at barnet kan udvikle hensigtsmæssige relationsstrategier og social kompetence (Hart 2006a; 2006b). Mennesker udvikler selvværd og selvtillid ved at få stillet opgaver, som kan løses tilfredsstillende, og som man kan få anerkendelse for at løse. Det gør mennesker gladere og tryggere, når man får opmærksomhed, interesse og nærvær fra såvel autoritetspersoner og jævnaldrende, uanset om man er barn, ung eller voksen.

Forældres samspil med deres børn har stor indflydelse på barnets udvikling af mestringskompetencer og evner til at indgå i sociale samspil med andre. Fx fandt Kahen, Katz & Gottman (1994) i et forskningsprojekt med familier med 4-6-årige, at børn, hvis forældre er positive og engagerer sig i barnet gennem megen følelsesmæssig kommunikation, havde meget nemmere ved at etablere venskaber og indgå i kreativ leg sammen med jævnaldrende. Mødre, som udtrykker mange negative emotioner

eller neutralitet i kontakten, vil typisk gøre børnene mere mimikfattige og frygtsomme. Børn, hvis forældre er uforudsigelige, idet de det ene øjeblik udviser positiv og det næste øjeblik negativ kommunikation, eller som konstant blander sig i barnets handlinger eller benytter sig af sarkasme, indgår typisk i færre legerelationer, er mere negative og kommer ud for flere konflikter. Barnets evne til at indgå i sociale samspil og senere sofistikeret rolleleg synes i vidt omfang at afhænge af forældrenes evne til at stimulere barnet gennem synkroniserede samspil (Pellis & Pellis 2010).

Tilknytningsteorien og den moderne udviklingspsykologi forklarer, hvordan empati afhænger af menneskets evne til at matche den andens affekt og være i stand til at respondere synkroniseret. Denne positive afstemning er tillidsskabende og udgør drivkraften i etableringen af mellemmenneskelige bånd. Tilsyneladende påvirkes nervesystemet følelsesmæssigt af, hvad den anden gør, hvilket Daniel Stern (2004) har betegnet som grundlaget for empati. Når man indgår i samspil, bliver man tiltrukket af hinandens emotionelle verden, man afstemmer sig følelsesmæssigt med hinanden og får derved indflydelse på hinanden.

FØLELSERMÆSSIG UDVIKLING OG INTERSUBJEKTIVITET

Motivation til at etablere følelsesmæssig samhørighed og være i et intersubjektivt felt er en medfødt evne, og tidligt i spædbarnets liv skaber forældrene psykisk sammenhæng. Man behøver andres øjne for at kunne forme og holde sig selv sammen, og uden at være en del af et intersubjektivt felt opløses menneskets oplevelse af identitet.

Stern nævner tre mentale forudsætninger, som er af stor betydning for den tidlige intersubjektive relatering. Den ene er evnen til at indgå i et fælles opmærksomhedsfelt, den anden er oplevelsen af, at man har fælles intentioner, og den tredje er at kunne deltage i andres affektive tilstande. Udvikling af affektiv og mentaliserende kapacitet kan kun opnås i en tæt relation med en vigtig anden (Fonagy, 1999).

Trevarthen (1979, 1998) opdeler intersubjektivitet i primær og sekundær. Han mener, at primær intersubjektivitet udvikler sig, når barnet er ca. 2-3 måneder gammelt. Primær intersubjektivitet kan observeres gennem timing af bevægelser, gensidig ansigtskoordinering og forventninger om gensidig adfærd. Barnet indoptager noget af omsorgspersonen gennem imitationshandling, hvilket understøtter barnets sansning af, at omsorgspersonen er "ligesom mig", og "jeg er ligesom hende". Grundlaget for primær intersubjektivitet er medfødt og giver mulighed for følelsesmæssig kommunikation. Den følte tæthed, som opleves i interaktionen med omsorgspersonen, skaber basale sansninger og affekter, der danner grundlaget for mere komplekse følelser. I den primære intersubjektive proces afstemmer omsorgspersonen sig med barnets affekter og prøver samtidig at matche den affekt, barnet udtrykker. Matchningen skal være afpasset både i timing og intensitet, og den skal have en form, der svarer til barnets udspil. Når oplevelsen matches og tydeligt bliver kommunikeret tilbage til barnet, sker der en intersubjektiv deling.

Den sekundære intersubjektivitet udvikles først, når barnet er i stand til at afstemme sig følelsesmæssigt med omsorgsperson-

ens følelser og ikke kun hendes handlinger. Sekundær intersubjektivitet udvikles ifølge Trevarthen i 7-9-månedersalderen og kendetegnes ved, at omsorgsperson og barn har fælles opmærksomhed mod noget uden for dem selv, og at de er sig hinandens opmærksomhed bevidst. Sekundær intersubjektivitet udvikles, når barnet kan dele oplevelser og opnå psykisk nærhed på samme måde som fysisk nærhed.



Gennem de intersubjektive erfaringer og oplevelser begynder spædbørn at organisere deres fornemmelse af sig selv. Spædbørn skal gerne erfare og internalisere, at forældrene oplever dem som dejlige, at andre nyder deres selskab, at de er personer, som det er en fornøjelse at være sammen med, og at de er interessante, elskelige, morsomme og unikke, for at udvikle selvværd og selvagtelse. Engagerende aktiviteter rummer behagelig stimulering og variation og gør det muligt for børn at forstå, at overraskelser kan være sjove, og at nye oplevelser kan være behagelige. Engagerende aktiviteter involverer som regel øjenkontakt, måske fysisk kontakt og opmærksomhed på den andens reaktion, ligesom der ofte vil være øjeblikke af fælles overraskelse og nydelse (Hart & Bentzen 2013).

Det er præcisionen i samspillet og livfuldheden af den interaktive kontakt, der oprettholder den engagerede nydelse. Øjeblikke med kommunikativ udveksling gennem legeaktiviteter, bidrager til barnets evne til at udvikle og opretholde følelsesmæssige bånd og samtidig udvikle kapaciteten til selvregulering, hvilket i sidste ende

udvikler mentaliseringsevnen (Trevarthen 1979; 1993, Hart 2014). Mentaliseringsevnen gør det muligt at læse andre menneskers sind og betegner den proces, hvor man ved, at man har en opfattelse af verden, som ikke nødvendigvis er identisk med andres. Ved mentaliseringsevne forstås også kapaciteten til at kunne forstå og reflektere over sine egne følelser, det vil sige evnen til at kunne se på sig selv udefra, og samtidig forstå andres følelser, det vil sige evnen til at forstå andre indefra (Fonagy m.fl. 2007).

Desværre sker der ofte det modsatte med børn af usikre og traumatiserede forældre, hvor forældrenes dysregulerede emotionelle tilstande som fx rædsel, vrede, tomhed, tristhed, meningsløshed osv. internaliseres i spædbarnet og skaber en oplevelse af manglende selvværd. I sekundær intersubjektivitet internaliserer barnet gennem den nonverbale kommunikation den fælles mening, som forældrene videregiver til barnet gennem deres emotionelle reaktioner. Hvis forældre fx reagerer på en fremmed med frygt, oplever barnet denne fremmede som farlig. Hvis forældre reagerer på objekter, personer og begivenheder med forvirring, tomhed, tristhed osv., erfarer og lærer barnet, at sådan er verden. Når barnet ikke kan etablere et positivt samspil med sine primære omsorgspersoner, mister det enten kontrollen og reagerer utilpasset eller trækker sig tilbage og søger at berolige sig selv gennem selvstimulering eller passivitet. Når barnet ikke kan forbinde sig intersubjektivt, opstår der ofte en ængstelighed, som mobiliserer defensive strategier. For de primære omsorgspersoner drejer det sig ikke om at tilfredsstille barnets behov, men om at forstå behovene og være sam-

men om dem. Barnet har behov for at føle, at verden er til at klare, og at der er en klar autoritet, der har ansvaret. Hvis det ikke er tilfældet, opleves verden som utryk og giver anledning til frygt (Hart 2012).

MAKRO- OG MIKROREGULERING

I menneskelige udviklingsprocesser kan vi tale om både makro- og mikroreguleringsprocesser. Regulering af makrorhythmer er meget synlige og handler om at skabe struktur, rammer, forudsigelighed og fx spise/døgnrytmer osv. og er en del af de rammer, som voksne skaber for børn, og som evt. sanktioneres hvis ikke de overholdes. Mikroreguleringsprocesser handler om de ofte næsten usynlige synkroniseringer, som først blev blotlagt ved opfindelsen af smalfilm- og videokameraer, og som er blevet den moderne udviklingspsykologis særkende. Mikroreguleringsprocesserne handler om alle de små samspilssekvenser der opstår mellem mennesker og som får os til at føle os på "bølgelængde" med hinanden.

Når vi taler om børneopdragelse, er man ofte kun optaget af makroregulering, det vil sige, hvordan man gennem adfærdregulering får børn til at acceptere en given ramme og struktur. Makroreguleringen er overordentlig vigtig, da struktur, rammesætning og forudsigelig kontakt skaber tryk og et stabilt selvbillede. Mikroreguleringen er dog en forudsætning for personlighedsmæssig og følelsesmæssig udvikling, og det er ikke tilstrækkeligt kun at regulere adfærd uden også at arbejde med barnets relationelle kompetencer, som skal styrke samhørighedsaspekter og selvværd. Makroregulering uden mikro-

regulering er råt, idet sanktionering, når rammer ikke overholdes uden en fornemelse af sammenhold og fællesskab skaber følelsesmæssig distance og ensomhed. Til gengæld er makroreguleringen forudsætningen for mikroreguleringen. Hvis barnet ikke er omgivet af trykke rammer, en forudsigelig ydre struktur med bestemte, forventningsbaserede tilbagevendende rammer og forudsigelighed som fx faste sovetider, spisetider osv., kan der ikke arbejdes med mikroreguleringsprocesserne. Således er makrorhythmerne ikke det, der skaber de emotionelle forandringsprocesser, men makrorhythmerne er forudsætningen for etableringen af mikroreguleringsrytmerne, da det er trykghedsskabende at kende grænserne for udfoldelse og giver mere plads til at udfolde hensigtsmæssige samspilsinteraktioner (Hart 2006b, 2013b, 2014).

Mikroreguleringsprocesserne, som er den følelsesmæssige modnings egentlige drivkraft, er svære at beskrive og kræver et særligt trænet øje at iagttage. Alle mikroreguleringsprocesser er kendetegnet af en begyndelse, et klimaks og en afslutning, ligesom i et musikstykke. Som Trevarthen og Panksepp (2014) beskriver, opstår der allerede i løbet af det første leveår en rytme mellem spædbarn og omsorgsperson gennem omsorgspersonens intime omsorg, hendes følelsesmæssige udtryk og hendes hænder, øjne, ansigt og stemme. Psykiske tilstande i samspil med andre reflekteres gennem hinandens adfærd, og når begge parter mødes i dette fælles øjeblik, giver det en udvidet oplevelse hos begge. Som Daniel Stern (2004) gør opmærksom på, udvikles emotionelle færdigheder ved at leve livet i nutiden gennem samspil, som indlæres implicit.

Louis Sander (2008) introducerede allerede i 1950'erne mikroreguleringen som begreb og forklarede, at den afhænger af, at forældre og barn indgår i en fælles aktivitet, og at følelsen af at være forbundet eller på samme bølgelængde opstår gennem den fælles indflydelse, som de har på hinanden. Følelsen af at være forbundet etableres gennem en gensidig tidsmæssigt synkroniseret regulering, som spiller en vigtig rolle for hjernens organisering og centralnervesystemets regulerende processer. Gennem det synkroniserede samspil kan der opstå såkaldte nuværende øjeblikke. Når fx en mor og et barn indgår i et velreguleret samspil, kan et bestemt smil fra barnet, som moren finder overraskende eller morsomt, få hende til at kikke på barnet med et stort smil, som får dem begge til at bryde ud i latter.



For det meste er de nuværende øjeblikke positive og fejlfafstemninger flygtige. Men fejlfafstemninger er, som Ed Tronick (2007) beskriver, vigtige for at kunne differentiere sig fra andre, og reparation af fejlfafstemninger er særlig vigtige for udviklingsprocesser. Langt de fleste fejlfafstemninger løses så hurtigt, at de ikke registreres bevidst, og det er oftest reparationen af en fejlfafstemning, fx overraskelsen, der får mor og barn til at bryde ud i fælles latter, der skaber det nuværende øjeblik. Det nuværende øjeblik opleves som et autentisk møde, som giver nervesystemet næring og stimulering til udvikling. Nuværende øjeblikke kan dog også bestå af konfrontationer, fx når det ca. etårige barn MÅ lære ikke at kaste al maden på gulvet eller åbne døren til fryseren. Begyndelsen af

dette mødeøjeblik består af, at forælderen får kontakt med barnet, klimaks består af en tydelig fejlfafstemning, hvor omsorgspersonen viser, at han/hun mener det, og afslutningen består i, at omsorgspersonen afleder barnet og hjælper det ud af og væk fra den ubehagelige situation. Alle nuværende øjeblikke, både de behagelige og de ubehagelige, består af at komme ind i, være sammen om og komme væk fra. Overførsel af følelsesmæssig information forstærkes gennem de nuværende øjeblikke, som udvikler nervesystemets begyndende evne til selvregulering og opmærksomhedsstyring (Sander 1988, 1992; Schore 2003a; 2003b; Sroufe 1996; Stern 1990; 1998a; 1998b; 2004).

Gennem mikroreguleringsprocesserne får barnet en oplevelse af samhørighed, omsorg og anerkendelse, men lærer også at være opmærksom på andre og at tage hensyn. Vigtigheden af delte og afstemte erfaringer kan fx illustreres gennem Tronick m.fl.'s (1978) berømte "still face"-eksperiment, hvor spædbørn først interagerer med deres mødre i et gensidigt samspil, hvorefter mødrene bliver bedt om ikke at besvare spædbarnets udspil og gør deres ansigter udtryksløse midt i en interaktion. Eksperimentet viste, hvordan spædbarnet med en god tilknytning til sin mor tog initiativ til at vitalisere hende og søge strategier for at få hende ud af den udtryksløse tilstand. Eksperimentet viste også alvoren af barnets reaktioner, når moderen forblev udtryksløs på trods af barnets anstrengelser. Selvom mødrene i Tronick m.fl.'s eksperiment kun var udtryksløse i to minutter, fandt spædbørnene den midlertidige krænkelse overordentlig forstyrrende. Når barnet ikke tilbydes en glædesfyldt interaktion, mister det interessen for sin omverden, og når det

ikke oplever en tilstrækkelig glædesfyldt stimulering, bliver det ikke opmuntret til at indgå i de engagerende oplevelser, der skal til, for at det kan udfolde sin kreativitet. Barnet kan ikke engagere sig i den eksterne verden uden omsorgspersonens umiddelbare involvering og har behov for engagerede og autentiske relationer. Jo mindre selvtillid og selvværd barnet har udviklet gennem sit liv, jo mere ekstern anerkendelse vil det have behov for på et senere tidspunkt, hvilket sker gennem mikroreguleringsprocesser (Tronick 2007; Hart 2006b).

LÆRING I NÆRMESTE UDVIKLINGSZONE

Vores genetiske potentiale modnes livet igennem, men først og fremmest gennem barndommen, og det kræver et passende miljø at forme, støtte og fremme disse forandringsprocesser. Modningen af hjernens følelsesmæssige områder er afgørende for, hvilke interaktioner barnet inviterer til og indgår i, og den respons, barnet får fra omgivelserne, er med til at ændre de neurale strukturer, som så igen ændrer barnets adfærd. Alle højere personlighedsmæssige funktioner, som fx tilknytningsevne, selvregulering, impuls kontrol, refleksion og mentalisering, etableres gennem utallige sociale mikrosamspil, der internaliseres og bliver en del af barnets intrapsykeiske vaner og strukturer. Disse samspil skal gerne være til stede fra livets start gennem samspillet med de nærmeste omsorgspersoner, og i vuggestue/børnehavealderen bliver mikrosamspillene trænet gennem samspil med jævnaldrende, men struktureret og reguleret af voksne. Efterhånden som barnet bliver ældre og mere modent, kræves der gradvist mindre voksenstyring.

Den russiske psykolog Lev Vygótskij (1978) påpegede i sin tid, at grundlæggende højere psykologiske funktioner læres i interaktionen; først på et senere tidspunkt internaliseres de og bliver til intrapsykeiske kompetencer. Internaliseringsprocessen finder sted gennem det, han kaldte den nærmeste udviklingszone, som han definerede som de funktioner, der er under udvikling. Hvad barnet kun kan gøre nu med hjælp fra omsorgspersonen, vil det være i stand til at kunne klare på egen hånd i fremtiden, hvilket også gælder social interaktion og dermed personlighedsdannelse. Barnets evne til selvregulering udvikler selvsikkerhed og selvværd, som går fra tillid til omsorgspersonen til tillid til selvet sammen med omsorgspersonen og i sidste ende til selvtillid i relationen med andre. Der vil altid være en vis forbindelse mellem selvregulerende kompetencer og den regulering, der foregår mellem mennesker; således reguleres en indre proces både gennem selvreguleringskompetencer og den regulering, der styres udefra, fx af forældre, lærere og pædagoger. Begge processer er altid til stede og har indflydelse på hinanden, og den ene proces er ikke vigtigere end den anden (Beebe & Lachmann, 2002; Hart 2012). Når barnet fx skal kunne balancere mellem sit behov for at få et attraktivt stykke legetøj og kunne dele det med andre, kræver det i den tidlige barndom voksenstyring, mens et ældre barn i langt højere grad er i stand til at tilsidesætte egne behov og vægte kammeratskabet.



Med udgangspunkt i Vygótskij's teori skaber forældre, pædagoger og lærere rammen for, at barnet kan lære i sin nærmeste

udviklingszone. Når barnet fx har svært ved at udføre en aktivitet, øger forælderen sin støtte og formindsker sine krav, og når barnet viser, at det kan mestre opgaven, vil forældre typisk mindske deres støtte og øge kravene i interaktionen. Således synes forældre-barn-legen at være synkroniseret, idet både forældre og børn er følsomme i forhold til den andens adfærd for at kunne bevare en legende interaktion, som fremmer gensidig deltagelse. Jo yngre barnet er, jo mere voksenstøtte skal der til for at skabe og bevare det gensidige samspil. Forældrenes synkronisering med deres barn i denne asymmetriske relation er formentlig det, der gør, at barnet senere hen kan skabe den samme synkronisering med jævnaldrende. Med andre ord lærer barnet at lege i asymmetriske relationer, men træner sine legefærdigheder i symmetriske relationer (Pellegrini 2009).



I neurologiske kredse tales der om “windows of opportunity”, det vil sige tidspunkter i barnets udvikling, hvor en kompetence normalt og helst skal udvikles, da nervesystemet netop på dette tidspunkt er mest tilgængeligt for den givne type læring. Såfremt nervesystemet har det medfødte potentiale og mødes med den rette stimulation, foregår denne læring blot gennem interaktioner i det almindelige daglige liv, men når barnet når ud over denne periode, kræver læringen en målrettet indsats, da nervesystemet ikke længere er så tilgængeligt for den givne type læring. Hvor “window of opportunity” for sprogudvikling fx er ca. fra 1½ til 12-årsalderen, ligger “window of opportunity” for udvikling af de følelsesmæssige grund-

strukturer fra sidst i fostertilværelsen til ca. 1½-årsalderen – altså før barnet endnu har udviklet sprogkompetencer. Det betyder, at hvis barnets tilknytning til de primære omsorgspersoner ikke har kunnet etablere sig tilstrækkeligt inden for det første 1½ leveår, besværliggøres muligheden for at udvikle de reguleringsmekanismer, der skal til, for at barnet kan indgå i hensigtsmæssige samspil med andre og udvikle empati, mentalisering osv. senere i livet, uanset barnets sprogkompetencer. Barnet vil med lethed kunne fortælle om begivenheder og tildragelser, men vil ikke være i stand til at sætte ord på følelser (alexitymi) eller kunne reguleres gennem sprog. Såfremt det lidt ældre barn ikke kan sprogliggøre sine følelser, kræver den sociale, personlighedsmæssige og følelsesmæssige læring en målrettet indsats, som tager hensyn til, at barnets nærmeste udviklingszone på det følelsesmæssige område ligger langt under det gennemsnitlige for alderen. Tilgangen skal derfor i langt højere grad basere sig på en metode, hvor der ingen forventning er om at sætte ord på følelser, refleksioner og tanker (Hart 2012).

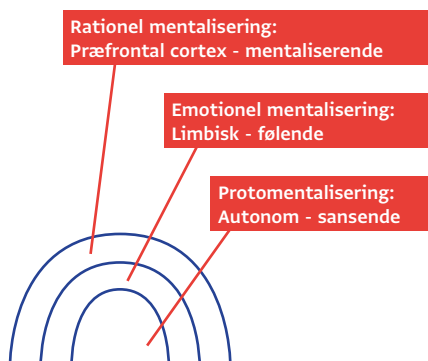
Hos normalt fungerende børn er der som regel god overensstemmelse mellem den faktiske alder og modningsniveauet, mens genetisk sårbare og omsorgssvigtede børn modningsmæssigt er langt mere komplicerede, fx kan der være stor forskel på barnets kognitive udviklingsniveau i forhold til dets emotionelle udviklingsniveau. I arbejdet med børn er det derfor vigtigt, at terapeuten evner at være sammen med børnene på en måde, der tilfredsstillende både barnets alderssvarende udviklingsbehov og dets umodne udviklingsbehov, og at terapeuten har et teoretisk fundament for at forstå barnets følelsesmæssige udviklings-

behov. Når en færdighed skal læres uden for barnets “window of opportunity”, må den målrettede indsats bygge på præcis viden om barnets nærmeste udviklingszone, så barnet kan få præcis støtte til at udvikle de relationelle kompetencer, der skal støtte dets personlighedsudvikling.

DEN TREENIGE HJERNE

Paul MacLeans (1990) teori om hjernens hierarkiske opbygning og udvikling har været en stor inspirationskilde til forståelsen af menneskets udviklingsprocesser og udviklingen af neuroaffektiv udviklingspsykologi. Han udviklede sidst i 1950'erne teorien om den treenige hjerne, som opdelte hjernestrukturer i tre lag, som han forestillede sig var kvantespring i den menneskelige hjernes evolutionære udvikling. MacLeans forståelse af hjernen som et hierarkisk system bliver ofte anvendt som redskab til at forstå hjernens hierarkiske funktion.

DEN TREENIGE HJERNE



MacLean tilskrev de tre hjernestrukturer tre forskellige mentaliseringsformer og

kaldte det mest primitive lag for protomentalisering, det midterste lag for emotionel mentalisering og det tredje lag for rationel mentalisering. I nyere tid har Jaak Panksepp (Panksepp & Biven 2012) kaldt de tre niveauer for det primære, sekundære og tertiære niveau, og i neuroaffektiv udviklingspsykologi betegnes de som henholdsvis det autonome-sansende, det limbisk-emotionelle og det præfrontale-mentaliserende niveau.

Det lag, som protomentaliseringen (det autonome-sansende niveau) foregår i, kaldte MacLean for krybdyrhjernen. Denne hjernedel arbejder instinktivt og gør det muligt for os mennesker at regulere vores arousal (energiniveau) og sanser vores følelser. Området for emotionel mentalisering, (det limbisk-emotionelle niveau) kaldte MacLean for den ældre pattedyrhjerne eller det limbiske system. Det limbiske system gør det muligt at indgå i sociale samspil og dermed have følelser som fx legelyst eller tristhed. Området for den rationelle mentalisering (det præfrontale-mentaliserende niveau) kaldte MacLean for den nye/moderne pattedyrhjerne. Dette niveau omfatter bl.a. vores frontallapper, som gør det muligt at bearbejde kognitive rationaler og at mentalisere, planlægge strategier og fastholde indre forestillingsbilleder (Hart 2006a). Jo højere man bevæger sig op i hjernens hierarkiske strukturer, jo mere øges kompleksitetsniveauet. Denne modningsrækkefølge er bestemmende for, hvor barnets nærmeste udviklingszone er, og hvilke interaktioner der kan støtte barnets modning.

Den mentale organisering på de tre niveauer bestemmer både arten og balancen, mht. hvilke former for makro- og mik-

roregulering barnet er i stand til at indgå i; herigennem defineres tre primære modnende interaktionsformer, som omsorgspersonen skal kunne tilbyde og indgå i:

1 /

På det autonome-sansende niveau sker modnende interaktioner i den synkroniserede "dans" med barnets sanseindtryk.

2 /

På det limbisk-emotionelle niveau sker modnende interaktioner i afstemningen med barnets følelser.

3 /

På det præfrontale-mentaliserende niveau sker modnende interaktioner i en verbal dialog med barnet.

Inspireret af McLeans tre niveauer vil vi i de næste tre afsnit se på vigtigheden af det primære eller autonome niveau gennem synkronisering og rytmer, det sekundære eller emotionelle niveau gennem afstemning af følelsesmæssige udvekslinger samt det tertiære eller mentaliserende niveau gennem verbale dialoger.

UDVIKLING AF AROUSALREGULERING OG SYNKRONISERING - DET PRIMÆRE NIVEAU

Fra 0-3-månedersalderen skal barnet indgå i samspil, der gør det i stand til at fornemme behag og ubehag og regulere sin arousal (sit energiniveau). Udviklingen af denne grundlæggende regulering af de autonome funktioner støtter barnet i at regulere og koordinere sit arousalniveau og fastholde

opmærksomheden. Barnet udvikler denne kapacitet gennem den afstemte kontakt og lærer herigennem strategier til selvberoligelse og til at finde ligevægt. Følelser af behag og ubehag opleves gennem det autonome nervesystem og skaber grundlaget for oplevelser og vurderinger, der senere kommer til at styre tanker og adfærd. De tidligste og mest grundlæggende typer af stimulering sker gennem kroppen, det vil sige gennem de kropslige reaktioner, som er udløst af stimulering, der påvirker det autonome nervesystem.

Meltzoff & Moore (1977; 1999) var tidligt opmærksomme på, hvordan barnet kort tid efter fødslen imiterer omsorgspersonernes gestik og mimik. Barnet imiterer kropsholdninger, ansigtsudtryk og stemmemelodi (prosodi), og gennem de dybtliggende hjerneområder forbindes imitation og kropssansninger med andres afstemte støtte. Når barnet gennem imitation synkroniserer sig med andre gennem den kropsfølte sansning, får det en fornemmelse af andres følelsesmæssige tilstand. Gennem de såkaldte spejlneuroner er det muligt at blive delagtiggjort i andres handlinger og følelser blot ved at iagttage handlingen eller den følelsesmæssige tilstand, uden nødvendigvis at imitere den. Man erfarer den anden, som om man selv udfører den andens handling, føler den samme følelse, giver udtryk for den samme vokalisering eller bliver berørt, sådan som den anden blev berørt. Denne indre spejling gør interaktionen interessant og skaber dermed grundlag for nysgerrighed og engagement.

Første skridt i den autonome modning er etableringen af makroreguleringen, altså de grundlæggende rytmer for liv og kontakt. Dette skabes i den trygge kontakt mel-

lem en forælder og et barn, men er også en naturlig proces, når en dygtig terapeut, lærer eller pædagog arbejder med en børnegruppe. Både for forældrenes vedkommende og for terapeuten, læreren eller pædagogen indebærer det fx faste kontaktrutiner for, hvordan man starter og slutter en aktivitet, og hvordan man rammesætter aktiviteter og håndterer konflikter. Med makroreguleringen som den klare ramme og struktur består mikroreguleringsopgaven i at indfange børnegruppens opmærksomhed gennem en afstemt kontakt med en spændende aktivitet og at sikre tilstrækkelig afveksling i aktiviteten til, at børnenes interesse kan fastholdes eller genindfanges, når den mistes. Forældrenes og fagpersonernes levende ansigts- og kropsudtryk samt en kropslig invitation til barnet/børnene om at imitere er en vigtig del af dette møde.

Som Trevarthen og Panksepp (2014) beskriver, har børn den forunderlige gave med sig, at de kan dele rytmer og følelser uden at bruge ord. De kan lære ved at undersøge sansningerne af at bevæge sig rundt og herigennem opnå selvtillid og viden om intimitet gennem omsorgsfuld og kærlig leg med andre, både sammen med kærlige voksne og med støtte fra dem. Denne samhørighedsevne tillader mennesker at finde engagement gennem fællesskab og glæde ved at samarbejde.

UDVIKLING AF FØLELSESMÆSSIG AFSTEMNING – DET SEKUNDÆRE NIVEAU

Når det limbiske system modnes i ca. 2-3 månedersalderen, får barnet en fornemmelse af, at der er forskel på egne og andres følelser. Det limbiske system muliggør udviklingen og forfinelsen af sociale samspil

som fx legelyst, henrykkelse eller tristhed. Hos mennesket udvikles de såkaldte kate-gorialfølelser, som er bestemte følelser, der kan aflæses gennem ansigtsudtryk. Katego-rialfølelserne er universelle følelseskatego-rier, som fx glæde, overraskelse, frygt, sorg, vrede osv. Ud fra disse følelsetilstande dannes handleimpulser, og det limbiske system kaldes derfor undertiden også for motivationssystemet.



Barnet begynder at kunne erfare, at følelser varierer i intensitet, og bliver i stand til at veksle mellem følelser, der opleves som henholdsvis positive og negative. Ligeledes veksler barnet mellem en sund selvcentreret interesse i det, der optager og tilfredsstillende det, og en interesse i andres handlinger og senere også indre tilstande. Barnet har herigennem en evne til at indgå i social interaktion ved først at være opmærksom på den anden, altså at opleve, hvad den anden oplever, som om dets orienteringscentrum og perspektiv var centreret i den anden. Det limbiske system gør det muligt at kunne adskille sig fra andre, det vil sige evnen til at kombinere selvopmærksomhed med opmærksomhed på andre og at regulere sig emotionelt. Allerede på dette tidlige tidspunkt bliver den mest primitive form for selvregulering mulig.

I arbejdet med limbisk modning vil både forælderen sammen med barnet og senere fagpersonen i en børnegruppe bruge sin fingerspidsfornemmelse for at skabe plads til ideer og aktiviteter. Disse tiltag skal have plads til at folde sig ud, og samtidig skal de støttes og struktureres, så der ikke opstår

konflikter eller farlige situationer, især hvis det drejer sig om en børnegruppe. Fx opererer man i de såkaldte Sunshine Circles inden for Theraplay (psykoterapeutisk metode for børn) med tre eksplicite regler og én implicit regel, nemlig Ingen skrammer, Hold sammen, Hav det sjovt og (implicit) Den voksne har styringen (Rubin & Winstead 2014).

I den limbiske modningsperiode vil forældre til et spædbarn udvikle forskellige følelsesudtryk gennem leg, først med fokus på de positive følelser som glæde, overraskelse, nysgerrighed og forventning og senere gennem legende fælles udtryk for negative følelser som tristhed, ængstelse eller vrede. Denne viden kan med lethed overføres til en børnegruppe, bl.a. som vi ser i NUSSA-aktiviteterne, hvor legen inkluderer de forskellige kategorifølelser. Både børnenes positive og negative følelser skal reguleres og gives omsorg, så børnene får gentagne og tydelige oplevelser af, at den voksne pålideligt kan udfordre dem og samtidig give empatisk omsorg og støtte.

Gennem de forskellige interaktioner og lege, der udfolder og integrerer det autonome systems synkroniseringsevne med det limbiske systems følelsesmæssige udveksling, begynder børn at udvikle sunde indre repræsentationer, det vil sige indre forestillingsbilleder, af samværet med tryghedskabende voksne og herigennem udvikle regulerede interaktionsformer med andre børn. Med andre ord får barnet igennem gentagne forudsigelige samspil med sine primære omsorgspersoner udviklet erfaringer for, hvordan man er sammen med andre, fx hvordan man balancerer sig i relationer med jævnaldrende, så man både får tilgodeset egne interesser og også tilfredsstiller andres behov.

UDVIKLINGEN AF MENTALISERING - DET TERTIÆRE NIVEAU

Hvor barnet på det autonome niveau lærer at indgå i rytmer og samspil med andre mennesker, lærer det i den limbiske periode at udveksle forskellige følelser gennem ansigts- og kropsudtryk. Den ubetinget længste neurologiske udviklingsperiode af de tre niveauer er udviklingen af frontal-lapperne, bl.a. præfrontal cortex – det mentaliserende niveau. Det betyder, at symbolsk kompetent leg mellem børn først er færdigmodnet omkring 8-10-årsalderen, og udviklingen af barnets evne til mentalisering er en langsomt fremadskridende proces, der først er færdigudviklet omkring 20-årsalderen.

Præfrontal cortex har afgørende betydning for bevarelsen af følelsesmæssig stabilitet. Udvikling af præfrontal cortex skaber kompetencen til at kontrollere primitiv adfærd og basale emotioner ved at hæmme impulser og overtage styring fra de refleksprægede/instinktive systemer og de limbiske strukturer. Med udviklingen af dette område opnår man at opleve en kontinuitet mellem fortid, nutid og fremtid, som er forudsætningen for stabile venskaber. Det er i dette område, oplevelsen af skam, flovhed, anger eller fortrydelse opleves. Udviklingen af præfrontal cortex betyder, at barnet begynder at kunne mentalisere, det vil sige at reflektere over sig selv og andre og forstå, hvad der foregår i andre. Området er med til at skabe mental fleksibilitet og kan ændre tanker og handlinger på baggrund af associationer. Når dette område modnes, sker der en integration af kognitive og følelsesmæssige områder, hvilket muliggør personlighedens livslange modningsproces.

Præfrontal cortex er et meget komplekst område, som er mange år om at modnes. Den første vækstperiode er fra 1-2 årsalderen og er vigtig for barnets evne til at indgå i afstemte interaktioner; den anden vækstperiode er i førskolealderen, fra 2 til 6 år, og er vigtig for udvikling af venskab, legefærdighed og gruppefællesskab; endelig er den tredje vækstperiode, som foregår i skolealderen, fra 6 til 12 år, en vigtig periode for gruppesocialisering, etablering af sociale hierarkier, konkurrence, fordybelse af venskabsrelationer, selvrefleksion samt samvittighed. Teenagerperioden fra 12 til 20 år er vigtig for evnen til at betragte sig selv udefra i forhold til, hvem man synes, man er, hvem man kunne tænke sig at være og forskellen på den faktiske og den ideelle verden. Denne livsfase er også vigtigt for oplevelsen af gruppetilhørsforhold og ikke mindst kønsmodning.

Udviklingen af mentaliseringsevnen starter omkring 3-5-årsalderen, hvor barnet begynder at kunne reflektere over andres indre mentale tilstande og andre menneskers handlinger. Gennem barnets tiltagende evne til at sprogliggøre begynder mere og mere af barnets indre oplevelsesverden at kunne symboliseres gennem sproglige begreber og sprogfortællings- eller narrative processer. Gennem den narrative proces forsøger barnet at få verden til at give mening, og det er den måde, som de narrative processer organiserer sig på, der får betydning for, hvordan sansninger og følelser bliver omformet til symboler. Verbale symboler tilskriver mening til den erfaring, man får ved at føle og opfatte. Mentalisering betegner den proces, hvor man fx bliver klar over, at man selv har en opfattelse af verden, som

ikke nødvendigvis er identisk med andre menneskers opfattelse; det gør det muligt at "læse" andre menneskers sind, hvilket gør andres adfærd meningsfuld og forudsigelig. Da mentalisering er et afgørende aspekt ved menneskets sociale funktion, er udviklingen af mentale strukturer til fortolkning af interpersonelle handlinger særligt vigtig for opnåelse af sociale kompetencer (Hart & Schwartz 2008; Hart 2014; Fonagy m.fl.).



Gennem mentaliseringen kan narrativerne om, hvem man synes, man er, og hvordan andre er, redigeres og være med til at skabe mentaliserende forbindelser mellem mennesker. Forudsætningen for, at denne proces kan finde sted, er, at de autonome og limbiske områder er aktiveret. At tænke over sine følelser og tanker udvikler mentalisering og indgår som en integreret del af en mere nuanceret selvforståelse. Sproget synes at være en nøglemekanisme for denne integration; fx kombinerer sproget handlinger med følelsesmæssig sansning, og gennem historierne sammenkædes sansninger, følelser, tanker og handlinger på måder, som organiserer både den indre og den ydre virkelighed. Når man fx arbejder med børnegrupper på et højt udviklingsniveau, er det muligt for børnene indbyrdes at tænke over deres tanker og følelser og være nysgerrige over for andres følelser og tanker, at håndtere uenighed og at integrere forskellige oplevelseskvaliteter med respekt for forskellighed.

I disse afsnit har vi set på normaludviklingen af emotionelle færdigheder. Men desværre er der børn, der ikke har de neurale forudsætninger eller de vilkår, der skal til

for at udvikle følelsesmæssige, personlighedsmæssige eller sociale kompetencer.

UTRYGGE TILKNYTNINGSMØNSTRER

Mange har været inspireret af Mary Ainsworths og Mary Mains forståelse af, hvordan barnet udvikler forskellige tilknytningsmønstre i løbet af sit første leveår, og hvordan man allerede her kan skelne mellem trygge og utrygge tilknytningsmønstre. I deres klassifikationssystem er der fokus på barnets adfærd, men det er omsorgsperson-barn-relationen, der giver oplysninger om barnets tilknytningsadfærd, og barnet klassificeres ud fra, hvordan dets adfærd organiserer sig i forhold til omsorgspersonen. Børn, som fx benytter omsorgspersonen som en tryk base i forhold til at undersøge deres omgivelser, som mestrer nye situationer og er aktive i forhold til at søge kontakt, og som finder kontakt betryggende, siges at have en tryk tilknytningsrelation. Børn, som ikke kan bruge deres omsorgsperson som en base for undersøgende adfærd, som ikke beroliges gennem kontakt, og som sammenblander kontaktsøgning med vrede, siges at have et utrygt uforløst eller ambivalent tilknytningsmønster. Børn, som afholder sig fra at søge kontakt, eller som ignorerer eller undgår omsorgspersonen efter kortvarige adskillelser, siges at have et utrygt undgående tilknytningsmønster, det vil sige, at de ikke søger tryk i relationen, hvilket hæmmer deres nysgerrighed og undersøgende adfærd og dermed evne til at mestre nye situationer og udfordringer. Endelig siges børn, der er stærkt kontrollerende og ofte indgår i magtkampe, og som mangler respekt for andres grænser og autoritet, at have et desorganiseret tilknytningsmønster (Hart 2006b).

Relationsmønstrene er ofte stabile over tid, selvom den åbenbare adfærd forandrer sig i løbet af udviklingen. Hvis omsorgspersonens omstændigheder ændrer sig dramatisk, vil kvaliteten af tilknytningsrelationen til barnet kunne ændre sig, hvilket er en væsentlig årsag til at inddrage forældrene, når børn har behov for støtte til deres udvikling. En tryk tilknytningsrelation betyder, at barnet er mere autonomt og kun opsøger omsorgspersonen, når udfordringerne bliver større, end det kan magte. Disse børn udviser mere fantasi og kompleksitet i deres lege og er bedre til at samarbejde med andre (Sroufe 1989a). Børn med et utrygt tilknytningsmønster udviser mindre entusiasme og vedholdenhed i problemløsningssituationer, mindre nysgerrighed, mindre selvværd, og viser ofte enten større emotionel afhængighed af pædagoger og lærere eller isolerer sig, og langt mindre kompetence i deres sociale relationer med kammerater. De bliver nemmere frustrerede, negative eller trækker sig, både i leg og problemløsningssituationer, selv i forbindelse med forholdsvis enkle opgaver, de tænker mere konkret og taler mindre om deres følelser. Utrygge tilknytningsmønstre i den tidlige barndom er en alvorlig risikofaktor for udvikling af senere psykopatologi, men forskellige tilknytningsvanskeligheder senere hen i livet, fx gennem forældres traumatisering, kan også være med til at forårsage en række psykiske vanskeligheder (Sroufe & Fleeson 1986; Sroufe 1989b; 1997; Schwartz & Hart 2013).

Når barnet derimod har modtaget forudsigelig og afstemt omsorg, kan det generalisere sine forventninger om, at andre vil være lydhøre og tilgængelige – med andre ord vil barnet udvikle positive forventninger og en tillidsfuld attitude over for andre.

Derudover vil barnet udvikle en følelse af selvverd, kompetence og egen værdi og opleve, at det kan mestre livets udfordringer. Det værdsætter gode relationer med andre og har en internaliseret skabelon for empati og gensidighed i relationer. Der er derfor stor værdi i at gøre den nødvendige, målrettede indsats for at ændre et utrygt tilknytningsmønster, som er opstået tidligt i barnets liv, til et trygt tilknytningsmønster, hvilket kan ske gennem en tilstrækkelig og målrettet indsats.

SAMMENHÆNGEN MELLEM FØLELSESMÆSSIG UDVIKLING, TILKNYTNINGSPROBLEMER OG TRAUMATISERING

Mennesket er et socialt væsen, og udvikling af psykiske vanskeligheder og selvreguleringsstrategier er afhængig af de interaktioner, vi har med det sociale miljø livet igennem. Selvom evnen og lysten til leg fx er en genetisk programmeret adfærd, kræver den de rette omgivelser for at komme til udtryk, og hvis ikke kapaciteten får mulighed for at komme til udtryk, kan det forårsage selvreguleringsvanskeligheder, et utrygt tilknytningsmønster og dermed symptomdannelse.

Allerede i 1889 spekulerede Pierre Janét over, om nervesystemets modning kan standse et bestemt sted i udviklingen uden at være i stand til at udvikle sig videre eller tilføje nye elementer, hvilket ville føre til en manglende integration af selvet. Når nervesystemet lukker af for ydre stimuli, indkapsler det sig og er uimodtageligt for interpersonel kommunikation, hvilket hindrer kognitiv og emotionel udvikling. Under normale omstændigheder vil traumatiserede børn tilpasse sig deres omgivel-

ser, men de påvirkes hurtigt af ubetydelige stressfaktorer og reagerer anderledes. Mange forfattere påpeger, at en manglende evne til at regulere følelser er en af de mest vidtrækkende og potentielt bestandige konsekvenser af tidligt omsorgssvigt (Schore, 2001b, 2002, van der Kolk, 1994, 1996, van der Kolk & Fisler, 1994, van der Kolk & McFarlane, 1996, Hart 2011c).

Især relationelle traumer har stor negativ indflydelse på udviklingen af barnets hjerne, meget mere end traumer skabt gennem ikke-menneskelige faktorer som fx naturkatastrofer. Særligt traumer i den tidlige relation har alvorlige konsekvenser og kan få livslang betydning for hjernens udvikling. Som udviklingen skrider frem, bliver tidligere adfærdsformer hierarkisk integreret i mere komplekse adfærdsformer. Når nye adfærdskapaciteter udvikles, underlægges tidligere kapaciteter de mere modne adfærdsformer, men de tidligere former er stadig potentielt aktive. Under stresspåvirkninger vil tidligere funktionsmåder blive aktiveret, og de mønstre, som er integreret senest, er mere sårbare over for forstyrrelser og viger hurtigere pladsen til fordel for mindre differentierede former. Et forstyrret tilpasningsmønster kan i nogle tilfælde være hvilende, således at det kun aktiveres i perioder med forøget stress. Tidligere funktionsmåder kan ligeledes være tilgængelige i den nuværende adfærd og være en del af barnets fortsatte tilpasning. Af og til vil denne adfærd være hensigtsmæssig for at tilpasse sig miljøet, og andre gange vil den forhindre yderligere udvikling. Tilstedeværelsen af mindre differentierede tidlige funktionsmåder viser sig ofte som rigiditet eller uro, som kan forstyrre den fortsatte tilpasning (Santostefano, 1978, Sroufe & Rutter, 1984, Schwartz & Hart 2013).

Som nævnt tidligere, har det tidlige sociale miljø afgørende indflydelse på personlighedsdannelsen, og selv de "bedste gener" i verden kan ikke sikre, at børn vil udvikle sig til at blive socialt kompetente, hvis de vokser op i et u hensigtsmæssigt miljø, præget af usikkerhed, angst og kaos. Naturligvis gælder det modsatte også, at selv de "værste gener" ikke kan kompenseres gennem et tilstrækkeligt miljø. Symptomdannelser som fx angst, depression, ADHD osv. er alle opstået ud fra et samspil mellem gener og erfaringsdannelser, som er organiseret i neurale kredsløb. I enhver interaktion, uanset genetisk disposition, ligger der et potentiale for gensidig kapacitet til selvregulering, og i den almindelige udviklingsproces bliver barnet tiltagende bedre til at selvregulere og dæmpe sin arousal i forbindelse med overstimulation samt at kunne fastholde sin opmærksomhed og hæmme adfærdsmæssige udtryk, og chancen for senere symptomdannelser begrænses væsentligt.



Når barnet udsættes for utilstrækkelig kontakt med sine omsorgspersoner, påpeger bl.a. Polan og Hofer (1999), at det mister muligheden for at udvikle avancerede regulerende mekanismer heriblandt mentaliseringsevne. Når barnet ikke mestrer at opretholde en klar adskillelse mellem sig selv og andre, og barnets mentaliserings-evne er ringe udviklet, vil det ikke kunne skelne mellem andres og egne motiver og behov, det kan ikke sætte sig i en andens sted, og det kan ikke omdanne selvbeskyttelsesstrategierne til mere modne former (Fonagy, 2003).

SEKUNDÆR TRAUMATISERING OG DISSOCIATION SOM SELVBESKYTTELSESSTRATEGI

I den neuroaffektive forståelse tænker vi, at der er tre forskellige årsager til, at personligheden, empatieevnen og mentaliseringen ikke kan udfolde sig. Den ene er, at nervesystemet aldrig har modtaget de stimuli, der skal til, for at nervesystemet kan udfolde sit potentiale – det er med andre ord uudviklet, ligesom vi fx kun kan tale og forstå sprog, vi har lært. Den anden mulige årsag er, at nervesystemet har oplevet én eller flere begivenheder, som det ikke har kunnet assimilere. Oplevelserne har været så skræmmende eller uforståelige/kaotiske, at der er sket en traumatisk dissociation. Endelig er der den tredje mulige årsag, nemlig at nervesystemet er udsat for så meget situationsbetinget stress, at personen regredierer (vender tilbage til) til et tidligere udviklingsniveau. Den menneskelige hjerne er "brugervenlig" og forsøger at tilpasse sig ud fra de muligheder, der er. I det følgende vil vi fokusere på traumatisk dissociation, som betyder, at sansninger og følelser fraspaltes erkendelser og oplevelser.

Især i forskningen i posttraumatisk stress har man været optaget af dissociationsfænomener. Ideen om dissociering stammer fra Pierre Janet, som sidst i 1880'erne mente, at nogle mennesker genetisk set var uforberedte på at håndtere overvældende stress ved emotionelt traume. Han mente, at mentale funktioner stammer fra anatomisk adskilte, men neuralt forbundne kredsløb, og at voldsomme traumatiske oplevelser kan opløse den mentale "lim", hvorefter kredsløbsforbindelserne bliver splittet fra hinanden. Janet mente, at tilpasset adfærd afhænger af en evne til at syntetisere,

det vil sige at kunne integrere sansninger, følelser og tanker, og skabe et meningsfyldt indhold i perceptionen af omgivelserne gennem sanse- og affektpåvirkninger. Derfor kræver en tilpasset respons på ekstremt stressfyldte begivenheder evnen til at integrere egne sensoriske, emotionelle, kognitive og adfærdsmæssige reaktioner. Når man overvældes over evne, forstyrres denne integrationsproces. Der er to psyko-biologiske reaktioner på traumatisering, nemlig enten at opleve for meget (invadering af sansninger og affekter), som ofte betegnes som PTSD, eller at opleve for lidt (undgåelse, lammelse og distancering), hvilket ofte betegnes som traumatisk dissociation. De to reaktioner er begge karakteristiske for mulig respons på traumatisering. Kendetegnende for traumatisk dissociation er, at det er en kronisk tilstand, som varer ved, indtil delene igen bliver associerede (Steele et al., 2009, Hart 2011c).



Voldsomme og dybe dissociationer indebærer, at mentaliseringsevnen enten ikke udvikles eller midlertidigt sættes på standby, bl.a. fordi man mister evnen til at selvregulere sine affekter og moderere sin emotionalitet, ligesom evnen til at bearbejde og fastholde trøstende og belønnende erfaringer begrænses (van der Kolk, 1987; Hart 2011a; 2011c). For at kunne håndtere stress må man kunne mobilisere sine egne færdigheder for at tage vare på sig selv, vide, hvordan man opnår social støtte, og have tillid til, at omverdenen vil beskytte én.

Uanset om mennesker overlever et jord-skælv eller gentagne gange er blevet sek-

sult misbrugt, er det, som betyder mest, hvordan man støttes af sine nærmeste omsorgspersoner. De værste dissociationer opstår, når traumer, det vil sige overgreb eller afvisning, er forårsaget af de mennesker, som burde elske og beskytte barnet. Børn, der aldrig har følt sig trygge og værdsatte, vil være langt mere sårbare over for tilknytnings- og dissociative forstyrrelser (Hart 2011a; 2011c). Ifølge Fonagy og Target (2000) vil det kollaps af mentaliseringen, som kan opstå på grund af traumatisering, medføre en manglende evne til at skelne mellem indre og ydre realitet og mellem fortidige og nutidige begivenheder. Flashbacks bliver således frygtindgydende, da hændelser opleves, som om de sker her og nu. I en dissocieret tilstand kan intet relateres til hinanden. Hvis den reflektive funktion ikke har været særlig veludviklet i forvejen, vil den hurtigere forsvinde, og personen vil være ekstremt sårbar over for fremtidige stressorer (Fonagy & Target, 2003).

LEGENS BETYDNING FOR HELING AF TRAUMER

Heldigvis er menneskets hjerne overordentlig plastisk, og med den rette forståelse og støtte er menneskets nervesystem aldrig fuldstændig fastlåst. Der vil i de fleste tilfælde altid være mulighed for at udvikle andre måder at relatere på, hvilket betyder, at en senere målrettet indsats i form af fx traumeterapi til forældre, familieintervention og arbejdet med traumatiske børn i børnegrupper nytter (Beebe & Lachmann, 2002; Hart, 2006b, Hart 2012). I forhold til intervention med børn, uanset om det drejer sig om børneterapi eller om at støtte børns udviklingsproces i børnegrupper, har leg en kolossal betydning.

Det er vigtigt for mennesker at få udfordringer, som de kan klare, for at opnå følelser af kompetence, selvtillid og tro på egen handlekraft, og leg er vigtig for at tilegne sig denne type kompetencer. Fx er leg gennem fysisk, motorisk og sensorisk aktivitet en vigtig forløber for “som-om-leg” og rolleleg, som inddrager planlægning, øvelse, fantasi, problemløsning, social smidighed, sprog, kommunikation og empatiske processer, der alle er vigtige for al menneskelig kontakt (Burghardt 2006). Gennem leg lærer barnet at indgå i livets mange udvekslinger. Det er ikke legens indhold, der er det vigtige, men måden, hvorpå barnet indgår i indbyrdes samspil igennem legens mange variationer. Det udviklende aspekt i leg er, at barnet får lov til at afprøve grænser og lære nyt i en tryk sammenhæng, idet man jo bare leger. Et vigtigt element i leg er smil og latter. Smil og latter er vigtige signaler om, at barnet ikke er udsat for fare eller trussel. Som den kendte børnelæge og psykoanalytiker Donald Winnicott (1964) forklarede, skaber det potentielle legende rum selvværd i barnet, idet barnet uden at hallucinere kan få nogle af sine drømme opfyldt i en relationel kontekst. Som han også forklarer, er det nemt at se, at børn leger for at have det sjovt, mens det er langt sværere at se, men ikke mindre vigtigt, at børn også leger for at mestre angst eller for at mestre ideer og impulser, som medfører angst, hvis man ikke har kontrol over dem.

Grundlaget for følelsesmæssig afstemning er de interaktive processer, som kunne kaldes “sprog før sproget”. Det vil sige, at selv om terapeuten naturligvis bruger ord, ligger den følelsesmæssige integrationsproces i den symmetriske synkronisering gennem kropssprog, ansigtsmimik, toneleje

samt rytmen i stemme og berøring. I kraft af den engagerende kontakt med en person, som barnet opfatter som tillidsvækkende, tryk og rolig, og som er i stand til at synkronisere sig med barnet, begynder barnet at kunne regulere sit nervesystem (Hart 2013). Følelser motiverer personer til at gøre noget, fx tilbagetrækning ved frygt, trøst ved sorg, vrede ved kamp, skyld til undskyldning, glæde til hjælpsomhed osv., og mange af disse følelser kan trænes i et legebetonet “som-om-rum” og er med til at opretholde sociale bånd.



Fordi traumer opstår, når barnet har en oplevelse af at være magtesløst, afmægtigt og uden kontrol, vil overvindelsen af traumer kræve, at barnet får en oplevelse af kontrol over vigtige aspekter af det, der sker, fx gennem NUSSA-programmets princip om medbestemmelse. Hvis man presser mennesker til at åbne sig, inden de er parate til det, kræver, at de skal deltage i en gruppeproces, og ikke respekterer individuelle forskelle, vil gruppeprocessen kunne reaktivere traumat. Hvis man fx for tidligt presser barnet til at fokusere på traumer, vil dette forværre snarere end lindre barnets smerte, selv om det at skabe et narrativ eller have en mentaliseret forståelse af hændelsen betyder meget for at bevare fysisk og psykisk sundhed (van der Kolk, 1996; Perry & Szalavitz, 2006).

Uden følelser betyder andre mennesker ikke noget for én, og den betydning, som andre mennesker har, er central for udviklingen af egen identitet og selvforståelse. Man skal ikke undgå spontane følelser, men man skal lære at blive bevidst om dem og beslutte,

om man vil handle på dem eller ej, hvilket er en evne, der tager tid at udvikle, fordi den kræver mentaliseringsevne. Alle former for opmærksomheds- og adfærdsforstyrrelser kan føres tilbage til formindsket aktivitet i bestemte dele af frontallapperne, og træning af behovsstyringskapacitet, opmærksomhedsfunktioner osv. foregår gennem legebetonede aktiviteter. Som David Cohen (2006) gør opmærksom på, kan aktiv, energifyldt og spontan fysisk leg stimulere neurale kredsløb i frontallapperne, og som Panksepp (1998) påpeger, er fysisk leg med til at skabe selvreguleringskapacitet. Gennem leg udvikler børn sociale færdigheder, hvor de lærer turtagning, at indgå i forskellige roller, at tage hensyn til hinanden, at udtrykke omsorg og tæthed osv. Barnets følelsesmæssige udvikling gennem leg har en lang udviklingsproces, og den målrettede indsats i forhold til arbejdet med børnegrupper handler om at kende børnenes nærmeste udviklingszoner og udvikle samspillet gennem de mikroregulerende samspil, der udvikler synkroniserede nuværende øjeblikke.

For at børnene skal kunne udnytte børnegrupperummet til emotionel udvikling, skal miljøet være så trygt, at arousalintensiteten er på et niveau, som det enkelte barns nervesystem kan håndtere. Det gør det muligt for nervesystemet at progrediere til et højere funktionsniveau, det vil sige udvikle mere sofistikerede kompetencer. Psykisk udvikling drejer sig om at udvide barnets arousalkapacitet, støtte limbisk afstemning og aktivere komplekse og abstrakte niveauer af højere aktivitet i neocortex, bl.a. i præfrontallapperne, som i sidste ende betyder, at barnet kan reflektere over sig selv og have impuls kontrol. Kun når nervesystemet er i ro og har et balanceret

arousalniveau, vil der ske en ændringsproces. Jo højere oppe i det neurale hierarki bearbejdningen sker, jo mere plastisk er hjernen, og jo hurtigere kan ændringerne forekomme. Jo flere neurale strukturer der bliver aktiveret, jo større er muligheden for neural integration. Både regulering af arousalniveau og oplevelsen af sansninger, emotioner og selvfornemmelser, behovsstyring og mentalisering må udvikles og forenes gennem de legebetonede interaktioner, som af og til tager tid, især hvis ikke barnet endnu har udviklet mentaliseringskompetencer (Hart 2012).

PERSONLIG MODNING Gennem LEG

Da menneskets frontallapper er de sidst udviklede, og fordi menneskets barndom er meget lang i forhold til andre pattedyr, går der mange år, før børn kan klare at indgå i jævnbyrdige relationer uden voksenhjælp til at håndtere konfliktsituationer. Al indlæring og internalisering kan som sagt kun foregå på barnets aktuelle modningsniveau og i den nærmeste udviklingszone. Som nævnt tidligere er der hos normalt fungerende børn som regel god overensstemmelse mellem den faktiske alder og modningsniveauet, mens sammenhængen er langt mere kompliceret hos traumatiserede og omsorgssvigtede børn; fx kan en 8-årig dreng indimellem være i en alderssvarende udviklingszone i forhold til at forstå voksnes henstillinger og krav, men på niveau med et 6-måneders spædbarn i sin evne til følelsesmæssig regulering. Derudover kan der være stor forskel på barnets kognitive og emotionelle udviklingsniveau. Det er derfor vigtigt i arbejdet med børn at skabe interaktionsformer, der tilfredsstillende både det

alderssvarende udviklingsbehov og det umodne udviklingsbehov.

Rollelege er vigtige for barnets evne til senere i livet at kunne indgå i hensigtsmæssige relationer. Fx har forskning (Perner, Ruffman, & Leekam, 1994) vist, at når barnet er ca. 3-4 år gammelt, er dets evne til at indgå i rollelege den bedste indikator af, om barnet senere i livet er i stand til at forstå noget ud fra en andens perspektiv. Megen forskning, bl.a. af Fonagy, Redfern & Charman (1997) og Meins (1997), har fundet, at mentaliseringskompetencer allerede kan være veludviklede hos en 4-årig, såfremt omsorgspersonerne havde været indfølelse og havde haft en lydhørhed overfor barnets kommentarer, handlinger og perspektiv og set barnet som en selvstændig handlende aktør. Først når mentaliseringsevnen er udviklet, er man i stand til at regulere sig gennem sprog, symbolisering og fortolkning.



Børn lærer sig selv at kende og bearbejder svære følelser ved at spille mange roller, hvor de undersøger deres egne grænser og tager risici, hvilket kræver evnen til at indgå i som-om-leg, der normalt udvikles i 3-4-års alderen (Winnicott 1971/2003). Gennem som-om-leg begynder barnet at kunne håndtere sin smerte og angst ved at gennemleve ubehagelige erfaringer på en tryk og legende måde. Herigennem kan børn mestre den virkelige verden, fx ved at lege læge, at være hospitalsindlagt osv., hvilket er rationalet bag legeterapi, som er en psykoteraeutisk metode, der ofte benyttes, efter barnet har udviklet kapacitet til at indgå i rolleleg, men inden det har udviklet kapacitet til at sprogliggøre sine vanskeligheder.

Allerede fra omkring 2-års alderen begynder sproget at spille en stadig større rolle for barnets formidling af sine erfaringer og oplevelser. Selvom barnet bl.a. udtrykker sine emotioner og kropslige impulser gennem leg og anden adfærd, bruger det også sproget til at skabe dialoger med. Jo mere barnet er i stand til at formidle sine erfaringer gennem sproget, jo større mulighed har det for på en nuanceret måde at dele sine erfaringer og blive mødt med forståelse. Barnet har allerede fra denne alder behov for at føle sig set med sine erfaringer og at dele dem gennem samstemmende interaktionserfaringer og narrativer. I 4-6-årsalderen lærer barnet, at man ikke behøver at afsløre, hvad man tænker og føler, og at man af og til kan sige det modsatte af, hvad man tænker og føler, hvis det gør det lettere at passe ind. Et trykt børnegrupperum kræver, at der er en høj grad af tillid til, at man vil blive hørt og set med en anerkendelse af, at man er den, man er. Flere forskere, bl.a. Fagen (1981), mener, at dialoger gennem leg giver en generel evne til at tilpasse sig noget nyt i omgivelserne, og at leg fremmer fleksibilitet både i tanker og adfærd i forhold til problemløsning og til at indgå og tilpasse sig nye omgivelser og dermed også at indgå i relationer.

Børn fra familier præget af PTSD har ofte vanskeligheder med affektregulering og mentalisering, og deres evne til at lege er ofte begrænset. Det er altid vigtigt at tage udgangspunkt der, hvor en børnegruppe befinder sig, frem for at have et for højt ambitionsniveau og stræbe for hurtigt efter forandring. Selvom børnene i en gruppe kan være meget forskellige, kræver det en organisering, hvor alle kan være med og få noget ud af det på hver deres følelsesmæssige udviklingsniveau. Når de fleste i en

børnegruppe er i stand til at mentalisere, er det muligt at indgå i fælles fortællinger om fælles oplevelser. Fx har legeøvelserne i NUSSA-programmet til hensigt at styrke det enkelte barns evne til affektregulering og mentalisering gennem leg i sociale fællesskaber. Symbolleg og narrativer bruges som et trygt rum, hvor vanskelige følelser og samspil kan udforskes uden farlige konsekvenser. Terapeuten skaber lege med symboler og små historier, som børnene er medaktører i, eller hvor der bliver sat ord på barnets egne følelser (Hart 2011a). Når børnegruppen mestrer disse fælles lege-narrativer, kan terapeuten begynde at inddrage fælles narrativer om fælles oplevelser fra tidligere, også den svære historie. Herigennem kan børnene få en oplevelse af ikke at være alene med deres historie og få en oplevelse af, at der er andre børn, der har oplevet noget lignende. Dette kræver en børnegruppe med en høj grad af følelsesmæssig modenhed og foregår fx i NUSSA-programmet i de afsluttende sessioner.

KARAVANEFØRERROLLEN

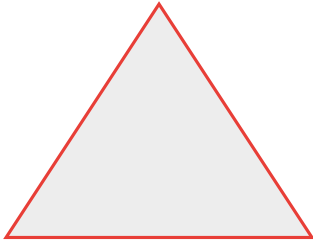
I enhver asymmetrisk relation som fx mor-barn, lærer-elev, terapeut-klientrelationen osv. er der ulighed i ansvar. Ligesom forældrene må terapeuten tage ansvar for barnets udviklingsproces og være opmærksom på den asymmetriske relation. Ligesom i forældre-barn-relationen kræver terapeut-barn-relationen, at terapeuten tager ansvar for både rammer, afstemning og navigation. Man må som terapeut påtage sig rollen som "karavanefører", idet den eneste måde, børn kan udvikle tryghed på, er at have nogen, der viser vej. Når børn føler sig trygge, er der plads til udforskning, glæde og kreativi-

tet, og for de flestes vedkommende bliver karavaneførerfunktionen efterhånden integreret, så man oftere kan vise sig selv vejen eller finde den sammen med andre (Hart 2011a; 2013).

Det kræver en god "karavanefører" at skabe den tryghed, der skal til, for at børn kan føle sig så trygge og engagerede, at de yder det bedste, de har i sig. Uanset om man er lærer, pædagog eller terapeut, handler den kreative opgave om at skabe et miljø omkring barnet, hvor autoriteten fastholdes. Barnet har behov for opmunt-ring for at finde motivation og tillid til sine mestringskompetencer og samtidig evne at indgå i interpersonelle samhørigheds-processer. Uanset hvad barnet gør, er det "karavaneføreren", der har ansvaret for, hvad der foregår. Det vil sige, at mens enhver succes er barnets succes, er alt, der måtte gå galt, den voksnes ansvar (Hart 2012). Når fx terapeuten har ansvaret, frigøres barnet for byrden med at beslutte, hvad næste skridt skal være, eller at udøve kontrol og sørge for sin egen tryghed. Med andre ord drejer det sig om at skabe en makroregulering, det vil sige nogle rammer for børnene, som er velstrukturerede, klare, entydige, overskuelige og forudsigelige, og hvor børnene er forberedt på hvad der skal ske, fordi rytmen, forudsigeligheden og strukturen er med til at skabe tryghed og beroligelse. Jo mere uhensigtsmæssig adfærd børn udviser, jo mere usikre er de, og jo større er deres behov for strukturering og afstemning (Hart 2014).

Ud fra den neuroaffektive udviklingspsykologi har vi udviklet den neuroaffektive trekant, der består af tre aspekter, der er vigtige for at være en professionel terapeut.

TEORETISK FORSTÅELSE:
Forståelse af hvorfor barnet
gør, som det gør



SELVAGENS:
Min indflydelse
på at det går,
som det går

METODE:
Hvilken vej skal
jeg gå, og hvad
skal jeg gøre

Det ene hjørne i trekanten er den teoretiske forståelse af barnets måde at agere på, især dets uhensigtsmæssige reaktionsmønstre, som her forstås gennem neuroaffektiv udviklingspsykologi. Som terapeut, der skal indgå i samspil med sårbare børn, er det hensigtsmæssigt at undersøge, hvad det enkelte barn evner følelsesmæssigt, det vil sige, hvor det befinder sig i sin neuroaffektive udvikling, da det i en målrettet indsats er vigtigt at møde barnet i dets nærmeste følelsesmæssige udviklingszone. Det er nemlig gennem den relationelle interaktion med terapeuten i den nærmeste udviklingszone, at barnet kan udvikle de affektreguleringskompetencer, der skaber forudsætningen for den senere udviklede evne til mentalisering.



Det andet hjørne i trekanten er at arbejde ud fra en struktureret metode, så man hele tiden har målet for øje og ikke blot følger sin intuition om, hvad der er behov for. I NUSSA-programmet afspejles det fx i, at man følger en velplanlagt struktur,

der består af 18 sessioner, med en nøje beskrivelse af, hvad der skal ske i de enkelte sessioner.

Det tredje hjørne er terapeutens selvagens, det vil sige terapeutens personlighed og evne til at indgå i hensigtsmæssige mikroreguleringer med børnene. Dette har vist sig at være den mest betydningsfulde kompetence for at kunne støtte et andet menneskes følelsesmæssige udviklingsproces. I NUSSA-programmet vægtes det fx, at NUSSA-terapeuterne videreudvikler deres personligheds-mæssige kompetencer, og derfor er den meget personlige supervision for NUSSA-terapeuterne blevet integreret i NUSSA-træningen. I supervisionen er der fokus på terapeuternes evne til mikroreguleringer, det vil sige deres evne til at være opmuntrende, empatiske, positive, støttende, interesserede og glædesfyldte, men også til at gøre brug af tydelige arousalskift og kategorialfølelser både gennem ansigtsudtryk, tonefald og gestik, et tydeligt kropssprog osv. Til formålet har man i NUSSA-programmet oversat PACE-begrebet, som er udviklet af den amerikanske familie-terapeut Daniel A. Hughes, til LANE (Leg, Accept, Nysgerrighed og Empati). Børn udvikler affektregulering gennem såvel afstemninger som fejlafstemninger og reparation af fejlafstemninger (Tronick 2007). Fejlafstemninger er uundgåelige, og de er udviklende, når de bliver repareret. I disse situationer er NUSSA-programmets LANE-tilgang afgørende for at støtte børnenes selvreguleringskapacitet. Terapeuten skal sørge for, at aktiviteterne standses, inden de enten ender i konflikt eller bliver kedelige, og uden at børnene påtager sig skylden for fejlafstemningen og følger sig forkerte.

AFSLUTNING

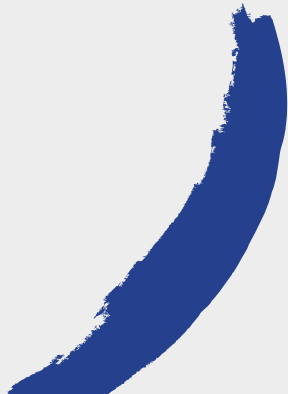
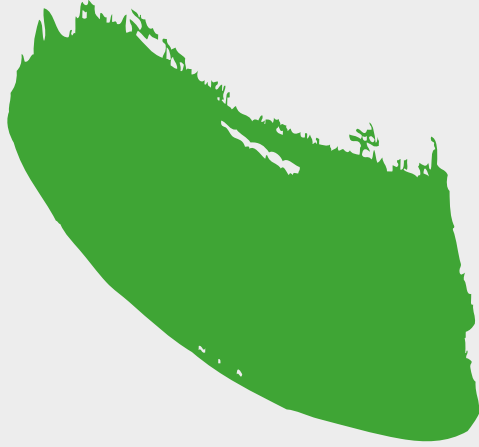
Der er efterhånden en omfattende forskningsbaseret dokumentation for, at det er muligt at udvikle sig personlighedsmæssigt på trods af omsorgssvigt fra egne forældre. En klassisk undersøgelse (Werner & Schmidt 2001) fulgte en gruppe børn, der var født i 1955, i mere end 40 år, hvor man især studerede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

Menneskets nervesystem består af medfødte strukturer, der bestemmer de interaktioner, man inviterer til og indgår i. De svar, vi får fra omgivelserne, er så igen med til at ændre disse strukturer. Integration og reintegration af neurale kredsløb i nervesystemets affektive strukturer kræver, at den enkeltes nervesystem forbindes med et andet nervesystem, som det synkroniserer sig med. Som vi kunne se i Werner og Schmidts undersøgelse, var en af de vigtige faktorer for at udvikle sig personlighedsmæssigt,

på trods af en traumatisk barndom, at man havde følelsesmæssige bånd til en betydningsfuld person og adgang til et støttende system, fx et skolesystem. I en børnegruppe med traumatiserede børn drejer det sig om at støtte det enkelte barns selvreguleringsproces i samspil med andre børn med samme sårbarhed for i sidste ende at støtte en udvikling af barnets mentaliseringskompetencer.

Som man netop gør opmærksom på i NUSSA-programmet, er det vigtigt, at NUSSA-terapeuterne er i stand til at indleve sig i barnets følelsesliv, og at barnet mærker terapeutens empatiske nærvær. Som Daniel Stern har formuleret det, sker ændringsprocessen i psykoterapi, når to mennesker skaber en intersubjektiv kontakt gennem et nuværende øjeblik, hvilket involverer en følelse af, at "jeg ved, at du ved, at jeg ved" eller "jeg føler, at du føler, at jeg føler" (Stern, 2004, s. 75), eller, som der står i NUSSA-programmet, "at blive berørt af" eller bevæget af den anden og at give udtryk for denne oplevelse, så den anden "bliver berørt", fordi man selv "bliver berørt". Denne terapeutiske kompetence er med til at udvikle en fornemmelse hos barnet af, at det ikke er følelsesmæssigt forladt, og herigennem bliver barnet i stand til at regulere sine følelser og udvikle sin personlighed og mentaliseringsevne.

DEL 2



DEL 2

NUSSA-METODEN

Af Katharina Jespersen og Jette Frisk Helstrup



Formålet med metoden er at opbygge og styrke børnenes psykosociale ressourcer gennem struktureret leg, så børnene øger deres relationelle ressourcer og selvindsigt og bliver mere robuste overfor psykiske stressfaktorer. Heri ligger det forebyggende element i metoden. Helt konkret er der i metoden fokus på tre overordnede indsatsområder: Affektregulering, mentalisering og sociale relationer.

Selve NUSSA-metoden består af to hovedelementer; et legeprogram på 18 sessioner, der udgør rammen for at arbejde med de tre indsatsområder, samt en tilgang, der bygger på principperne om struktur og faste rammer, tydelighed, medbestemmelse og LANE. Selve legeprogrammet kan beskrives som metodens makroreguleringsproces og LANE som metodens mikroreguleringsproces.

NUSSA-PROGRAMMET

Selve legeprogrammet består af 18 sessioner, og programmet er struktureret således, at sessionerne bygger oven på hinanden og er inddelt i fem kategorier. Rationalet bag opbygningen er, at indholdet i sessionerne i én kategori skal tilføre børnene de ressourcer og kompetencer, der er nødvendige for at være klædt på til at gennemføre sessionerne i næste kategori. Det er vigtigt, at børnene ikke kommer til at føle sig utilstrækkelige, og vi ønsker derfor hele tiden at sikre, at børnene har forudsætningerne for at kunne være med.

Kategori 1 / NUSSA-gruppen (session 1-3)

De tre første sessioner handler om at opbygge en tryk relation i gruppen, ikke blot imellem NUSSA-terapeuterne og børnene, men også børnene imellem og NUSSA-terapeuterne imellem.

Kategori 2 / Grundemotionerne (session 4-9)

Disse sessioner handler om de forskellige grundemotioner: glæde, tristhed, vrede og frygt, og formålet er at tilføre børnene viden og bevidsthed om emotionerne. I sessionerne arbejdes der med kendetegnene ved emotionerne, herunder de fysiske kropsfornemmelser og handletendenser, og hvordan de kommer til udtryk hos dem selv. Denne kategori slutes af med en session, der handler om anerkendelse af børnene for, hvem de er.

Kategori 3 / Emotioner og oplevelser (session 10-12)

I disse sessioner arbejdes der videre med børnenes emotionsbevidsthed. Indtil nu har fokus været på børnenes egne emotioner, nu udvides det til, at børnene også skal forholde sig til andres emotioner. Ud fra den viden børnene har fået om emotioner i de foregående sessioner, handler de efterfølgende sessioner om at koble en historie til grundemotionerne.

Kategori 4 / Relationer (session 13-17)

I de sidste sessioner er der fokus på både de gode og de svære ting, der opstår i relationer til andre mennesker, og hvilke følelser der er forbundet med det. I sessionerne skal børnene blandt andet forholde sig til det at miste, til at hjælpe andre, at blive hjulpet, og sidst, men ikke mindst, til at have tillid til andre mennesker. Kategorien slutter med en session, der samler op på, hvad børnene har lært i NUSSA.

Kategori 5 / Afslutning (session 18)

Til den sidste session bliver alle forældrene inviteret, og børnene får lov at vise dem, hvad de har arbejdet med i NUSSA. Sessionen slutter af med, at børnene får udleveret et diplom som bevis på, at de har gennemført et NUSSA-forløb.

NUSSA-TERAPEUTERNE

Der skal være tilknyttet tre NUSSA-terapeuter til hver gruppe. I de første tre sessioner bør alle tre NUSSA-terapeuter være til stede, så der kan opbygges en god indbyrdes relation mellem NUSSA-terapeuterne og børnene. I de resterende sessioner skal der være to NUSSA-terapeuter til stede hver gang, hvor de har hver sin rolle i sessionen. Den ene rolle kalder vi for NUSSA-læreren, hvilket indebærer at styre sessionen, føre an og give instruktionerne. Den anden rolle kalder vi for NUSSA-hjælperen, hvilket indebærer at følge NUSSA-læreren og hjælpe børnene med at følge instruktionerne. Det er NUSSA-hjælperen, som tager sig af de børn, der eventuelt bliver kede af det, eller har svært ved at holde sig i ro, derved kan NUSSA-læreren fastholde styringen af sessionen.

DEN ENKELTE SESSION

I NUSSA-programmet varer alle sessioner 60 minutter, og de er bygget op omkring den samme struktur:

1 / Indledende rundkreds, herunder gruppens regler

2 / Dagens leg

3 / Dagens centrale aktivitet

4 / Afsluttende rundkreds

Den indledende og afsluttende rundkreds markerer henholdsvis begyndelsen og afslutningen af hver session og har til formål at arbejde med børnenes arousalniveauer. Til dette er udarbejdet et katalog af op- og

nedregulerende aktiviteter at vælge imellem, alt afhængigt af, hvad der passer bedst til børnegruppen. Et centralt element i alle aktiviteterne er brugen af faldskærm.

Dagens leg er enten en rolleleg eller en samarbejdskrævende leg, og nogle gange en kombination af begge dele. Begge typer af aktiviteter har ofte karakter af at være en form for fangeleg. Derudover har hver session et forskelligt tema, som altid, i en eller anden form, er integreret i dagens leg. I rollelegene skal børnene i samspil med hinanden og terapeuterne udtrykke forskellige emotioner og reaktioner. Det primære formål er at børnene, ved at øve sig i at udvise og skifte imellem forskellige følelsesudtryk, vil få et større følelsesmæssigt repertoire. I de samarbejdskrævende lege skal børnene samarbejde om fx at undgå at blive fanget, at fange de andre børn eller at befri hinanden. Grundlæggende vil børnene få positive erfaringer med at indgå i sociale relationer gennem deltagelse i et fællesskab. På nogle af sessionerne er det muligt at vælge mellem to forskellige lege, som begge er tilpasset sessionens tema. Dette er muligt i de sessioner, hvor det er blevet vurderet, at det med udgangspunkt i gruppens sammensætning kan være mere hensigtsmæssigt at vælge én leg frem for en anden.

Dagens centrale aktivitet er oftest en tegneaktivitet, hvor børnene blandt andet skal tegne, hvor og hvordan de mærker forskellige emotioner på deres krop, eller tegne forskellige oplevelser. Den opgave, børnene får i tegneaktiviteten, relaterer sig altid til sessionens tema, og de børn, der har lyst, indgår i en dialog med resten af gruppen omkring deres tegninger. Det primære formål med tegneaktiviteterne er,

at børnene gennem at tegne og tale om emotioner og oplevelser får erfaring med at sætte ord på og koble oplevelser til følelser.

Der er udarbejdet en cd med musik, tilpasset de forskellige aktiviteter i sessionerne. Musikkens terapeutiske sigte i NUSSA-sessionerne er at inspirere til glæde, regulering af arousalniveauer, regulering af åndedrættet, skabe tryghed og berolige samt regulere intensiteten i de emotionelle styringssystemer. Det er angivet i manualen, hvilke musiknumre der kan anvendes til aktiviteterne.

TILGANGEN I NUSSA

Legeprogrammet udgør den ene del af metoden. Dertil kommer tilgangen i NUSSA, der er baseret på principperne om struktur og faste rammer, tydelighed, medbestemmelse og LANE. Den rette tilgang til børnene er helt afgørende for et succesfuldt forløb. For at legeprogrammet kommer til sin ret, kræver det glade og engagerede NUSSA-terapeuter, der formår at skabe et trygt, sjovt og anerkendende miljø for børnene. Principperne i tilgangen skal være med til at sikre dette.

STRUKTUR OG FASTE RAMMER

Susan Hart beskriver tidligere i denne manual, hvordan en forudsigelig struktur og forudsigelige rammer er en forudsætning for at arbejde med mikrorytmerne, der skaber de emotionelle forandringsprocesser. En vigtig del af at skabe struktur og en fast ramme i NUSSA er starten af hver session. En god og rolig start på

hver session er afgørende for, at den kan gennemføres succesfuldt. Det er vigtigt, at børnene fx ikke medbringer og overfører tilstande af kaos fra deres tidligere aktiviteter i skoledagen med ind til NUSSA, da det så kan være svært at nedregulere børnegruppen. En måde at forhindre dette på er at skabe et fast ritual for, hvordan børnene ankommer til NUSSA. Det kan fx være, at alle børnene samles uden for lokalet sammen med en NUSSA-terapeut, og når der er tilstrækkelig ro, går de ind én efter én.

Et andet væsentligt bidrag til de faste rammer er gruppens regler, som børnene gennemgår hver gang. Reglerne fastsættes i fællesskab ved første session, dog ført an af terapeuterne. Gruppens regler er med til at fastsætte de rammer, børnene kan agere i, hvilket skaber tryghed. Det er væsentligt, at reglerne er simple, og at børnene får en følelse af ejerskab over for reglerne. Derfor skal børnene hver gang skiftes til at nævne reglerne. Man skal hermed ikke forvente, at børnene altid overholder reglerne, selvom de gerne vil.

Den gentagne struktur og de faste rammer skaber genkendelighed og forudsigelighed omkring hver session. Børnene kan genkende de rutiner, der er ved opstart og afslutning af en session, og de kan genkende den struktur, som hver session følger. Alt dette gør, at børnene ved, hvad de går ind til, og føler sig trygge i NUSSA.

TYDELIGHED

Et andet af de centrale elementer er tydelighed. Med dette menes blandt

andet tydelige instruktioner, kropssprog og mimik, som er nødvendige for at guide børnene sikkert igennem sessionerne. Instruktionerne forbereder børnene på, hvad der kommer til at ske, og skal gentages, når aktiviteten går i gang. Jo tydeligere instruktionerne er, des større chance er der for, at børnene kan gennemføre aktiviteterne med succes. Børnene kan have svært ved overgangen fra en aktivitet til en anden aktivitet, og det er derfor vigtigt, at de gennem instruktion bliver forberedte på, hvad der kommer til at ske om lidt.

Det er også vigtigt med tydelig rollefordeling mellem NUSSA-terapeuterne. Det skal fremgå klart, hvem der er NUSSA-læreren, og hvem der er NUSSA-hjælperen, inden sessionen går i gang.

MEDBESTEMMELSE

Struktur, faste rammer og tydelighed skal alt sammen være med til at give børnene en tydelig kontekst at agere i. Det er dog ikke ensbetydende med, at børnene ikke har noget at skulle have sagt, for medbestemmelse er mindst lige så vigtig. Man skal have lov til at være med på sin egen måde. Nogle vil gerne være dem, der fanger, mens andre ikke har lyst. Nogle vil have lyst til at være i front og være den næste, der bestemmer, mens andre slet ikke har lyst. Nogle vil gerne fortælle om deres tegninger og oplevelser, mens andre ønsker at holde det for sig selv.

Det er vigtig at respektere, at børnene har forskellige ressourcer at bidrage med, derfor skal man sørge for at give børnene lige gode alternativer at vælge imellem. At være den der fanger, eller den der bliver

fanget, skal præsenteres som to lige gode roller. Der er ingen børn, der skal presses til noget, de ikke har lyst til. Hvis ikke de har noget at fortælle i dag, skal de kunne mærke, at det er helt fint, faktisk rigtig godt, at de siger fra.



En vigtig del af medbestemmelse er børnenes mulighed for at holde en pause, hvis der er en aktivitet, de ikke har lyst til at være med til. Der kan være mange årsager til dette, fx at legen kommer for tæt på, at der er sket noget i frikvarteret inden NUSSA-sessionen, eller blot at barnet ikke synes, at det lyder sjovt. Uanset årsagen er det væsentligt, at ingen børn tvinges til at være med til noget, de ikke har lyst til. I stedet er det vigtigt allerede i første session at udpege et område, fx en sofa eller et hjørne i lokalet, der kan fungere som pause-område eller et helle. Hvis man ikke har lyst til at være med, må man gerne sætte sig derover. Det er ikke mindre godt at holde pause end at være med, det skal tværtimod tydeliggøres, at det er godt, at børnene mærker efter. Det er vigtigt at have respekt for børnenes valg, men stadig være inkluderende overfor dem. De fleste børn vil af sig selv komme tilbage til gruppen.

Medbestemmelse handler også om at inddrage så mange af børnenes ideer og forslag som muligt. Det er kun de overordnede aktiviteter i programmet, der er fastlagt. Man kan sagtens inddrage børnenes ideer til, hvad man kan lave med faldskærmen i den indledende rundkreds, eller forslag til, hvilke farlige dyr den, der fanger, skal forestille.

LANE: LEG, ACCEPT, NYSGERRIGHED OG EMPATI

Denne tilgang er inspireret af psykolog og familierapeut Daniel Hughes, der i sit arbejde med børn, der har været udsat for traumer, misbrug og forsømmelse, tager udgangspunkt i begrebet PACE: Playfulness, Accept, Curiosity, Empathy (Hughes, 2007).

L'et i LANE står for leg og kommer af det engelske begreb playfulness. Vi har valgt at oversætte playfulness med leg, men det skal forstås væsentligt bredere end blot det at lege. Det handler om at være legende. Vi mener, at den bedst dækkende beskrivelse af at være legende kommer fra konceptet Joyful Playing (se www.ligplaymakers.org). For at kunne være legende kræver det, at man er glad og udstråler glæde. Det kræver, at man interagerer med andre mennesker, at man har en følelse af selvværd og tryghed, og at man er entusiastisk og nærværende i det, man gør.

A'et i LANE står for accept. Vi forstår accept som at acceptere børnene for, hvem de er. Det vil sige at acceptere børnenes følelser og subjektive oplevelser af, hvordan tingene er. Det betyder ikke, at man skal acceptere al slags adfærd, for eksempel at slå, men man skal acceptere, at der er en årsag til, at barnet reagerer med at slå. Det handler om at acceptere, at børnene måske ikke altid har lyst til det, man som NUSSA-terapeut har planlagt, eller at børnene har brug for en pause undervejs. Det betyder ikke, at man nødvendigvis skal ændre sine planer, men at det er i orden, at børnene ikke har lyst.

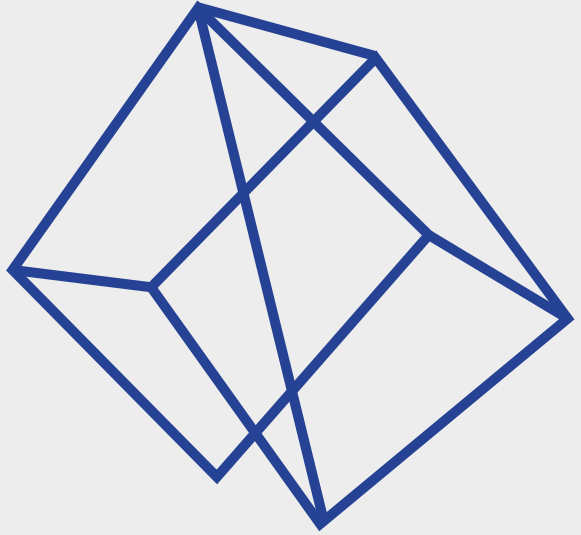
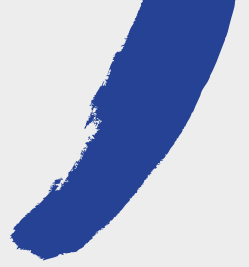
N'et i LANE står for nysgerrighed. Vi forstår nysgerrighed som at være nysger-

rig på, hvem børnene er som individer, og hvilke ressourcer de har, og ikke mindst at være nysgerrig på de årsager, der ligger bag børnenes adfærd. I stedet for bare at sige "nej", hvis børnene agerer anderledes, end man ønsker eller havde forventet, skal man være nysgerrig på, hvad det er, barnet prøver at fortælle med sin adfærd. Måske har barnet ikke forstået instruktionerne for legen, har haft en svær dag i skolen og reagerer derfor voldsomt på aktiviteten, eller måske noget helt tredje. Ved at være nysgerrig er man åben for årsagen til børnenes adfærd i stedet for at dømme og bedømme adfærden, og dermed bliver det nemmere at hjælpe barnet med at regulere adfærden.

E'et i LANE står for empati. Empati kan forstås som en aktiv mental proces, som foregår mellem to eller fleres sind. Det er ikke en teknik, hvor det handler om at sige korrekte empatiske ord, men det handler om at kunne indleve sig i børnenes situationer og sætte sig i deres sted. At have "empati med" børnene og give udtryk for det, så det opleves af børnene.

For at kunne udvise leg, accept, nysgerrighed og empati overfor børnene er det nødvendigt, at NUSSA-terapeuterne kan acceptere og være nysgerrige i forhold til deres egen adfærd overfor børnene og deres opfattelse af det enkelte barn. Ligeledes er det nødvendigt, at NUSSA-terapeuterne har et godt indbyrdes samarbejde, der også tager udgangspunkt i principperne i LANE. Samlet set skaber 'leg, accept, nysgerrighed og empati' en tilgang, som muliggør, at intersubjektive oplevelser kan finde sted, og derved muliggør opbyggelse af ressourcer hos børnene (Hughes, 2007).

DEL 3



DEL 3

NUSSA-PROGRAMMET

Kategori 1 / NUSSA-gruppen

Session 1: **Vores NUSSA-gruppe**

Session 2: **Mit sikre sted**

Session 3: **Min familie og venner**

Kategori 2 / Grundemotioner

Session 4: **Glæde**

Session 5: **Frygt og mod**

Session 6: **Vrede**

Session 7: **Tristhed**

Session 8: **Stor udadtil - lille indadtil**

Session 9: **Anerkendelse**

Kategori 3 / Emotioner og oplevelser

Session 10: **Lav din egen historie**

Session 11: **Historien fortsat**

Session 12: **Historien ændrer sig**

Kategori 4 / Relationer

Session 13: **At miste**

Session 14: **At hjælpe**

Session 15: **Livets gang**

Session 16: **Venner og tillid**

Session 17: **Hvad har jeg lært i NUSSA?**

Kategori 5 / Afslutning

Session 18: **Det vi har lavet sammen i NUSSA**

NUSSA-GRUPPEN

SESSION 1 /
Vores NUSSA-gruppe

SESSION 2 /
Mit sikre sted

SESSION 3 /
Min familie og venner

FORMÅL:

Der er tre sessioner i den 1. kategori i NUSSA-programmet. Formålet med alle tre sessioner er at opbygge en tryk relation i gruppen. Både imellem NUSSA-terapeuterne og børnene, børnene imellem og NUSSA-terapeuterne imellem.

SESSION 1 / VORES NUSSA-GRUPPE

Det primære formål med session 1 er at skabe **tryghed** for børnene samt **tilknytning** til NUSSA, terapeuterne og de andre børn. (60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / PRÆSENTATION AF GRUPPEN

Begynd den første session siddende i en cirkel på faldskærmen, så både du og alle børnene kan se hinanden. Introducer dig selv, fortæl hvorfor du er på skolen, at du er NUSSA-lærer, og at den anden er hjælper i dag. Forklar kort, hvad der skal ske i NUSSA, fx at I skal lege en hel masse og lære om følelser. Bed derefter børnene om kort at sige, hvad de hedder, og hvilken klasse de går i.

2 / GRUPPENS REGLER

Efter introduktionen gennemgår NUSSA-læreren gruppens regler sammen med børnene.

- Kun én stemme ad gangen. (*Forklar, at når du holder hånden op, skal alle være stille*)
- Når nogle af de andre børn fortæller noget til NUSSA, skal man ikke sige det videre til andre børn på skolen
- Man skal hjælpe hinanden
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
- Hvis man ikke har lyst til at være med i en leg, må man gerne sætte sig ud til siden og kigge på uden at forstyrre de andre børn. Men man må ikke forlade lokalet. (*Sørg for at udpege et helle, hvor børnene kan sætte sig hen, hvis ikke de har lyst til at være med, fx en sofa i rummet eller et udpeget sted på gulvet*)
- Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen

3 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** Vores NUSSA-gruppe
- Leg med faldskærmen
- **Dagens centrale aktivitet:** Dit eget NUSSA-tørklæde
- Slut af på faldskærmen

4 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan fx vælge imellem vandmanden, havets bølger, "To skridt til højre", forskellige rytmedannelser, gang i cirkel, opregulerende massage eller selv finde på noget, gerne sammen med børnene.

Bagerst i legeprogrammet er der et legekatalog med aktiviteter til den indledende rundkreds, hvor du kan finde vejledning omkring de nævnte aktiviteter. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

DAGENS CENTRALE AKTIVITET / DIT EGET NUSSA-TØRKLÆDE

Nu skal vi alle sammen lave vores helt eget NUSSA-tørklæde. På tørklædet kan du tegne eller skrive ting, som du godt kan lide, eller som gør dig glad, eller som betyder meget for dig. Noget, som gør dig tryk, når du tænker på det, eller kan trøste dig, når du er ked af det.

Hvert barn får tildelt et silketørklæde og kan gå i gang. NUSSA-terapeuterne har på forhånd lavet deres egne silketørklæder og går rundt og hjælper børnene.



Hvide silketørklæder,
store tuschpenne og
plastunderlag.



Nr. 3 på cd'en er tænkt
som baggrundsmusik
til dagens centrale
aktivitet.

SESSION 2 / MIT SIKRE STED

I session 2 arbejdes der videre med at skabe **tryghed** og etablere **tilknytning** til gruppen. (60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
- Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
- Vi hjælper hinanden

Man må altid holde pause

- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
- Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** At føle sig sikker
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Fangeleg - Dammen
- **Dagens centrale aktivitet:** Mit sikre sted
- Slutter af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / DAMMEN



Børnene placerer deres NUSSA-tørklæder på faldskærmen – det er børnenes helle. Faldskærmen og tørklæderne skal forestille en dam, som de vilde dyr i Afrika (børnene) kan drikke af. Dyrene er i sikkerhed, når de drikker af dammen, fordi de farlige løver er bange for vandet, så de kommer ikke derned.

Alle de børn, der gerne vil være med til legen, skal vælge, hvilket dyr de vil være. NUSSA-læreren og hjælperen starter med at være farlige løver, der skal prøve at fange de andre dyr. Dyrene kan hvile og drikke ved den sikre og fredsommelige dam, når de hver især føler nødvendigheden herfor.

Byt eventuelt roller med børnene, hvis der er børn, som har lyst til at være de farlige løver.

Når legen er slut, samles børnene i en rundkreds på gulvet eller ved borde til en indledende snak om den næste aktivitet.



Faldskærmen og NUSSA-tørklæderne



DAGENS CENTRALE AKTIVITET / MIT SIKRE STED



Børnene får udleveret deres egen tegnemappe, og alle skriver deres navn på forsiden. Tag en snak med børnene om at føle sig tryk og sikker. Du kan eventuelt drage parallel til legen, hvor dyrenes sikre sted var dammen, fordi der kom løverne ikke hen, eller beskrive dit eget sikre sted. Herefter skal børnene tegne et sted, hvor de føler sig fuldstændig sikre og glade. De kan tegne; hvordan det ser ud? Er der andre? Hvad laver man? Det kan være et rigtigt sted, en fantasi eller begge dele.



Børnenes tegnemapper og farvekridt.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.

Guide til tegning:

Hvis børnene har svært ved at komme i gang, kan du stille dem nogle ekstra spørgsmål, fx: Hvor er dit sikre sted? Hvordan kommer du dertil? Hvordan ser det ud? Er du alene eller sammen med andre? Hvad kan du godt lide at lave dér? Hvad gør det sikkert?

Hvis børnene har svært ved fx sprogligt at forstå, hvad "mit sikre sted" betyder, så prøv at spørge ind til, om de kan komme i tanke om et sted, hvor de har det godt, eller hvor de er glade.

Hvis nogle børn bliver før færdige med at tegne, kan de tegne på forsiden af deres tegnemappe.

AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.

2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, viser og fortæller om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.

3 / AFFEKTNEDEGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affektneeregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.



Stille musik kan sættes på til affektneereguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /

Blank lined area for notes, consisting of two columns of horizontal lines.



SESSION 3 /

MIN FAMILIE OG VENNER

I denne session skal børnene forholde sig til deres **sociale relationer**.
(60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
 - Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
 - Vi hjælper hinanden
- Man må altid holde pause
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
 - Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** Min familie og venner
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Hovedet fanger halen
- **Dagens centrale aktivitet:** Mit sociale atom
- Slutter af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / HOVEDET FANGER HALEN



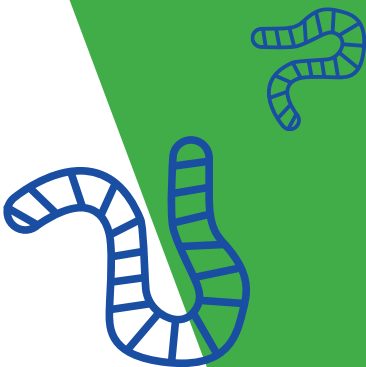
Alle børn, der gerne vil være med, stiller sig op på en række og holder hænderne på hoften af den foran, så de danner en lang orm.

NUSSA-terapeuterne starter med at stille sig henholdsvis forrest og bagerst i rækken.

Nu skal den forreste fange den bagerste, uden at "ormen" knækker.

Når den bagerste er fanget, går den forreste om og er ny hale. På den måde får alle, der har lyst, mulighed for at fange halen.

Når legen er slut, samles børnene i en rundkreds på gulvet eller ved borde til en indledende snak om den næste aktivitet.



DAGENS CENTRALE AKTIVITET / MIT SOCIALE ATOM



At tegne et socialt atom er at tegne de personer, som har aller-mest betydning for ens liv. Barnet placerer sig selv i midten af tegningen. NUSSA-terapeuten kan starte med at give et eksempel på en relation til en vigtig person, men kun et eksempel. NUSSA-terapeuten skal ikke vise sit eget sociale atom. Husk at gøre børnene opmærksomme på, at det både må være dyr og mennesker.

Du kan eventuelt henvise til legen og forklare, at man kan sammenligne sit sociale atom med at vælge, hvem man gerne ville have med, hvis man kunne få lov til at lave sin helt egen "orm"-kæde.

Hvert barn danner kernen for dets eget sociale atom, og de vigtige personer i barnets liv tegnes som elektroner i ringe, der omkranser kernen. De vigtigste og nærmeste relationer tegnes større og nærmere kernen, end de mere fjerne relationer. Børnene kan opmuntres til at bruge forskellige farver til at benævne og kategorisere de forskellige relationer i deres atom.



Børnenes tegnemapper og farvekridt.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.



Guide til tegning:

Har nogle af børnene svært ved at komme i gang, kan du foreslå, at de først, på et særskilt papir, tegner de mennesker (fx som tændstikmænd), som han/hun kender. Derefter kan barnet forsøge at placere dem i et socialt atom.

Hvis børnene ikke har plads til at tegne personerne inde i atomet, kan de tegne personerne udenfor og lave pile til, hvor de skal placeres i atomet.

Hvis der er børn, der bliver før færdige med deres tegning, kan de eventuelt tegne videre på tegnemappens forside.

AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.

2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.

3 / AFFEKTNE DREGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affektne dregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.



Stille musik kan sættes på til affektne dreguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /

Blank space with horizontal lines for notes.





GRUNDEMOTIONER

SESSION 4 /
Glæde

SESSION 5 /
Frygt og mod

SESSION 6 /
Vrede

SESSION 7 /
Tristhed

SESSION 8 /
Stor udadtil - lille indadtil

SESSION 9 /
Anerkendelse

FORMÅL:

I kategori 2 i NUSSA-programmet er der 6 sessioner, som handler om forskellige enkelte grundemotioner, om at kombinere flere emotioner og til sidst om anerkendelse.

SESSION 4 / GLÆDE

Formålet med session 4 er, at tale om **glæde** og hvordan det **føles** i kroppen, når man er glad.
(60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
- Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
- Vi hjælper hinanden

Man må altid holde pause

- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
- Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** At være glad
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Fangeleg - Beskyttelseskedde
- **Dagens centrale aktivitet:** Når jeg er glad
- Sluttes af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / FANGELEGEN BESKYTTELSESKÆDEN



De børn, der har lyst til at være med, deles op i grupper af 3, 4 eller 5, afhængigt af hvor mange der er. Gruppen holder hinanden i hånden og danner en cirkel. Et barn udvælges som 'Den, der skal beskyttes', og de andre får rollen som 'beskyttere'. Den, der skal beskyttes, stiller sig i midten af cirklen.

NUSSA-læreren og hjælperen står uden for hver deres rundkreds. Når legen starter, skal de forsøge at fange barnet i midten, alt imens de andre forhindrer dette ved at danne en bevægende kæde omkring den i midten. Hver runde kører i ca. 30 sekunder.

Herefter kan NUSSA-læreren og hjælperen bytte plads med børnene, så alle, der har lyst, prøver at fange og prøver at blive beskyttet.

Når legen er færdig, samles børnene i en rundkreds på gulvet eller ved borde til en indledende snak om den centrale aktivitet.



Nr. 4 på cd'en er et musiknummer, der udtrykker glæde og kan anvendes til dagens leg.

DAGENS CENTRALE AKTIVITET / NÅR JEG ER GLAD



Snak med gruppen omkring det at være glad, mens I sidder i rundkreds på gulvet. Vis bolden, der viser glæde (den gule bold), og udtryk glæde i dit ansigt og hør, om nogle af børnene kan vise, hvordan de ser ud, når de er glade. Fortæl børnene, hvordan det føles i kroppen, og hvad man får lyst til at gøre, når man er glad.

Sproglige ytringer: *"Jubii, hvor er det sjovt."*

Fysiske fornemmelser: *Lette bobler i maven, lethed.*

Handlinger: *Får lyst til at gøre mere af det samme*

Ansigtstudtryk og kropslige udtryk: *Glad, venligt ansigt. Griner og smiler (Rothchild 2004)*

Du kan med fordel tage udgangspunkt i dagens leg ved fx at hen-vise til, at legen var sjov, at musikken var glad, og så bliver man glad, og det føles... Du kan også komme med dine egne oplevelser omkring glæde samt tale med børnene om, hvilke oplevelser de kan huske, hvor de var glade.

Nu kan børnene gå i gang med at tegne. Hvor mærker de glæde i kroppen, og hvilken farve synes de, glæde skal have? Børnene skal først tegne en skabelon af en krop, derefter markere, hvor de mærker glæden.



Børnenes tegnemapper, farvekridt, og den gule bold.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.

Guide til tegning:

Hvis børnene har svært ved at komme i gang med tegningen, kan du spørge uddybende ind til børnenes tidligere glade oplevelser. Om de kan huske, hvordan det følte i kroppen. Hvis barnet stadig ikke kan producere et relevant sted, kan NUSSA-terapeuten markere, hvor på kroppen glæde kan sidde. Du kan også spørge børnene, hvilken form, de synes, følelsen skal have? Hvor meget skal den fylde? Hvor stor er den? Hvilken farve kan den have?

Hvis der er børn, der bliver før færdige med deres tegning, kan du foreslå, at de kan prøve at tegne en situation, hvor de var glade. Børnene kan også tegne videre på forsiden/bagsiden på tegnemappen og endelig blot tegne noget, de har lyst til.

AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.



2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.



3 / AFFEKTNE DREGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affektne dregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.



Stille musik kan sættes på til affektne dreguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /

Horizontal lines for taking notes, spanning across the bottom half of the page.



SESSION 5 / FRYGT OG MOD

Formålet med session 5 er, at børnene lærer om **frygt** og mærker efter, **hvor og hvordan** frygt er og **føles** i kroppen, så den kan identificeres og reguleres. (60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
- Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
- Vi hjælper hinanden
- Man må altid holde pause
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
- Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** At være bange og modig
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Fangeleg - Frygt og mod
- **Dagens centrale aktivitet:** Når jeg er bange
- Slutter af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / FANGELEGEN FRYGT OG MOD



Inden I går i gang med legen, er det en god idé at øve med børnene, hvordan man ser bange ud med udgangspunkt i den grønne bold. Kast eventuelt bolden til hinanden. Når man har modtaget bolden, skal man prøve at lave et bange ansigt. Herefter kan I gå i gang med legen.

Alle børn stiller sig op ad væggen i lokalet bag en række opstillede kegler. Området er børnenes "helle". I lokalets anden side ligger børnenes NUSSA-tørklæder. I mellem børnene og NUSSA-tørklæderne er NUSSA-læreren og hjælperen, som skal forsøge at fange børnene.

Børnene skal forsøge at få fat i deres eget NUSSA-tørklæde og nå tilbage til deres "helle" uden at blive fanget. NUSSA-læreren og hjælperen må gerne forestille at være "farlige" - et monster eller en drage.

Hvis et barn bliver fanget, skal det sætte sig på gulvet og se bange ud, ligesom den grønne bold. Tilfangetagne børn kan blive befriet af deres modige venner, ved at de løber hen og giver den tilfangetagne high-five uden selv at blive fanget.

NUSSA-læreren og hjælperen kan bytte plads med børnene, hvis de har lyst til at være fangere. Herefter sættes børnene i en rundkreds, klar til den indledende snak til dagens centrale aktivitet.



Nr. 5 på cd'en er et musiknummer, der udtrykker frygt og mod og kan anvendes til dagens leg.



Den grønne humørbold (frygt), kegler og børnenes NUSSA-tørklæder



DAGENS CENTRALE AKTIVITET / NÅR JEG ER BANGE



Snak med gruppen om det at være bange, mens I sidder i en rundkreds på gulvet. Fortæl børnene, hvordan det kan føles i kroppen, når man er bange, og hvad man kan få lyst til at gøre.

Sproglige ytringer: *"Jeg har sommerfugle/uro i maven. Bekymret stemme, måske stammen.*

Fysiske fornemmelser: *Hamrende hjerte, rystelser, svært ved at trække vejret, sveden, kropslig uro, sitren i musklerne, ben vil løbe væk.*

Handlinger: *Flygte, ryste, isolere sig, gå i seng.*

Ansigtstudtryk og kropslige udtryk: *Opspiledede øjne, løfter øjenbryn, ryster, bliver bleg, rødmen (Rothchild 2004).*

Tag gerne udgangspunkt i dagens lege ved at henvise til, hvordan det føles, når man prøver at undgå at blive fanget. Fx at man måske får hjertebanken, skriger mv. Du kan også tage udgangspunkt i egne oplevelser.

Fortæl også børnene, at frygt er en nødvendig del af overlevelse, fordi frygt gør det muligt at planlægge, hvordan man kommer i sikkerhed. Ligesom børnene måske planlagde, hvordan de kom hen til deres tørklæder uden at blive fanget. I legen skulle børnene også udvise mod og hjælpe hinanden fri. Det essentielle budskab her er, at for at være modig er du nødt til også at føle frygt. For mod handler om at overvinde frygten og handle, akkurat som børnene gjorde i legen.

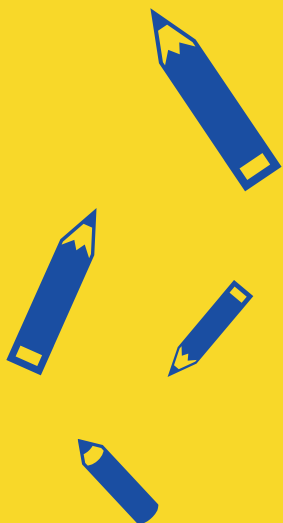
Nu kan børnene begynde at tegne, hvor de kan mærke i kroppen, når de er bange, og hvilken farve, de synes, frygt skal have. Børnene skal først tegne en skabelon af en krop og derefter markere, hvor de mærker frygt.



Børnenes tegnemapper og farvekridt.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.



Guide til tegning:

Hvis nogle børn har svært ved at komme i gang med tegningen, kan du spørge uddybende ind til, om de har haft oplevelser, hvor de var bange, og om de kan huske, hvordan det føltes i kroppen? Hvis børnene stadig ikke kan producere et relevant sted, kan du markere, hvor på kroppen man kan mærke frygt. Du kan også spørge, hvilken form, barnet synes, følelsen skal have? Hvor meget følelsen skal fylde? Hvor stor er den? Hvilken farve kan den have?

Erfaring viser, at børn vil holde fast i, at de ikke har prøvet at være bange, og derfor ikke kan tegne, hvordan det føles. Hvis det er tilfældet, kan du spørge barnet, om han/hun kender nogen, der har været bange, eller har set en film eller hørt en historie, hvor nogen har været bange. Så kan barnet tegne, hvordan han/hun tror, de har haft det.

Hvis nogle af børnene bliver hurtigere færdige end de andre, kan du foreslå, at de kan tegne en situation, hvor de har været bange og/eller modige. Børnene kan også tegne videre på forsiden/bagsiden på tegnemappen og endelig blot tegne noget, de har lyst til.



AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.



2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.



3 / AFFEKTNEUREGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affektneuregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.



Stille musik kan sættes på til affektneureguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /

A series of horizontal lines for writing notes, alternating between the left and right sides of the page. Each side has 10 lines.



SESSION 6 / VREDE

Formålet med session 6 er at børnene lærer om **vrede** og **mærker** efter, hvor og hvordan vrede er i kroppen, så de kan **identificere** og **regulere** den. (60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
- Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
- Vi hjælper hinanden
- Man må altid holde pause
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
- Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** At være vred
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Den vrede fanger
- **Dagens centrale aktivitet:** Når jeg er vred
- Slutter af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / DEN VREDE FANGER



Inden I går i gang med legen, er det en god idé at tage den røde bold, der viser vrede, og sammen med børnene øve jer i, hvordan man ser ud i ansigtet, når man er vred. Kast eventuelt den røde bold til hinanden. Når man modtager bolden, skal man prøve at vise et vredt ansigt. Herefter kan legen begynde.

NUSSA-læreren og NUSSA-hjælperen starter med at være fangere og tager hver en bold, der symboliserer vrede (den røde bold) og viser vrede i deres ansigt og kropssprog. Man bliver fanget ved at blive rørt på ryggen med den røde bold. Når man er fanget, skal man være den, der fanger. Når man er fanger, skal man se vred (sur) ud i ansigtet og måske også trampe vredt i gulvet.

Når legen er færdig, sætter børnene sig i en rundkreds, klar til den indledende snak til dagens centrale aktivitet.



Nr. 6 på cd'en er et musiknummer, der udtrykker vrede og kan anvendes til dagens leg.



Den røde humørbold (vrede)



DAGENS CENTRALE AKTIVITET / NÅR JEG ER VRED



Snak med gruppen om at være vred, mens I sidder i en rundkreds på gulvet. Fortæl børnene, hvordan det føles i kroppen, når man er vred, og hvad man kan få lyst til at gøre.

Sproglige ytringer: "Jeg kunne slå ham".

Fysiske fornemmelser: *Spændinger i musklerne, især hæben, skuldre, nakke armene.*

Handlinger: *Råbe højt, slå, ødelægge ting, sparke.*

Ansigtstudtryk og kropslige udtryk: *Bider tænderne sammen, rødmer på halsen, bliver stram i udtrykket (Rothchild 2004).*

Tal med børnene om deres oplevelser med vrede og marker, hvor på kroppen vrede kan sidde, hvis ikke børnene selv kan producere et relevant sted. Tag gerne udgangspunkt i den lige overståede leg, fx ved at henvise til, hvordan man skal spænde i hele kroppen, når man ser vred ud.

Du kan minde gruppen om, at vrede både kan være en god og en dårlig ting. Det kan være godt at blive vred/sur, hvis nogen gør noget, man ikke kan lide, fx bliver drillet. Når man bliver vred, så viser man også den anden, at man ikke kan lide det. Man kan også nogle gange blive vred/sur på nogen, selvom de ikke har gjort noget - og så er det ikke så godt. Nævn gerne eksempler.

Du kan også tale med børnene om, hvad selvkontrol og selvbeherskelse er. Hvis andre bliver vrede og uretfærdige mod én, eller man selv bliver vred. Fx er det i orden, man bliver vred, hvis der er nogen, der driller en, og man får lyst til at slå den, der driller. Børnene ved jo godt, at man ikke må slå. Kan man undlade det, selv om man er vred, så hedder det selvkontrol. Det betyder, at man kan styre sin vrede.

Nu kan børnene gå i gang med at tegne, hvor de kan mærke vrede i kroppen, og vælge, hvilken farve vrede skal have. Børnene skal først tegne en skabelon af en krop og markere, hvor de mærker vrede.



Børnenes tegnemapper og farvekridt.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.



Guide til tegning:

Hvis børnene har svært ved at komme i gang med tegningen, kan du spørge uddybende ind til, om de kan huske en situation, hvor de var vrede, og hvordan de havde det i kroppen. Hvis børnene stadig ikke kan producere et relevant sted, kan du markere, hvor på kroppen vrede kan sidde. Du kan også spørge, hvilken form, de synes, følelsen skal have? Hvor meget skal den fylde? Hvor stor er den? Hvilken farve kan den have?

Hvis nogle af børnene bliver hurtigere færdige end de andre, kan du foreslå, at de kan tegne en situation, hvor de har været vrede. Børnene kan også tegne videre på forsiden/bagsiden på tegnemappen og endelig blot tegne noget, de har lyst til.



AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.

2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.

3 / AFFEKTNEUREGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affektneuregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.



Stille musik kan sættes på til affektneureguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /



SESSION 7 / TRISTHED

Formålet med session 7 er, at børnene lærer om **tristhed** og mærker efter hvor og hvordan **tristheden føles** i kroppen for at kunne **identificere** og **regulere** den. (60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
 - Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
 - Vi hjælper hinanden
- Man må altid holde pause
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
 - Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** At være trist
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Find din modsætning *eller* Sild i en tønde.
NUSSA-læreren har på forhånd valgt en af de to lege til dagens session.
- **Dagens centrale aktivitet:** Når jeg er trist
- Slutter af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / FIND DIN MODSÆTNING



Inden I går i gang med legen, er det en god idé at tage den blå bold, der viser tristhed, og den gule bold, der viser glæde, frem og sammen med børnene øve jer i, hvordan man ser ud i ansigtet, når man er henholdsvis trist og glad. Kast eventuelt den blå og den gule bold til hinanden. Når man har modtaget bolden, skal man prøve at vise et trist eller et glad ansigt, alt afhængigt af hvilken bold man modtager. Herefter kan legen begynde.

Hvert barn får tildelt en følelse - enten trist eller glad - det er vigtigt, at der er lige mange glade og triste. Hvis der er et ulige antal børn, må en af NUSSA-terapeuterne være med.

Legen går i gang, når NUSSA-hjælperen tænder for musikken. Børnene skal gå rundt og udtrykke den følelse, de har fået tildelt. Børnene skal så gå roligt rundt mellem hinanden. Når musikken stopper, skal de prøve at finde deres modsætning. Når de har fundet hinanden, sætter de sig ned. Gentag evt. legen et par gange, så alle børnene prøver begge roller.

Når legen er færdig, sætter børnene sig i en rundkreds, klar til den indledende snak til den centrale aktivitet.



Den blå bold (tristhed) og den gule bold (glæde).



NUSSA-læreren kan selv vælge et af musiknumrene fra cd'en til denne leg.

Tristhed og håb



Hvør og hvordan føler jeg tristhed
i min krop (med af det)

DAGENS LEG / SILD I EN TØNDE



Inden I går i gang med legen, er det en god idé at tage den blå bold, der viser tristhed, og den gule bold, der viser glæde, frem og sammen med børnene øve jer i, hvordan man ser ud i ansigtet, når man er henholdsvis trist og glad. Kast eventuelt den blå og den gule bold til hinanden. Når man har modtaget bolden, skal man forsøge at vise et trist eller et glad ansigt, alt afhængigt af hvilken bold man modtager. Herefter kan legen begynde.

Et stort åbent område markeres. Et barn, eller NUSSA-terapeuten, er 'den' Personen, som har meldt sig frivilligt, skal repræsentere glæde og skal forsøge at fange de andre i gruppen, der udstråler tristhed.

Når en person bliver fanget, er han/hun nu også 'den' og skal holde den glade person i hånden – sammen er de "sild i en tønde". Samtidig forvandler barnet sig fra at være trist til at være glad, fordi han er blevet trøstet af sin glade ven.

Alle "sildene" skal holde hinanden i hænderne – alt imens de forsøger at fange de resterende "triste" gruppemedlemmer. Børnene vinder, når hele gruppen er fanget som sild i en tønde, og alle børnene udstråler glæde.

Når legen er færdig, sætter børnene sig i en rundkreds, klar til den indledende snak til den centrale aktivitet.



Den blå bold (tristhed) og den gule bold (glæde).



DAGENS CENTRALE AKTIVITET / NÅR JEG ER TRIST



Snak med gruppen om at være trist/ked af det, mens I sidder i rundkredsen. NUSSA-læreren kan minde gruppen om, at alle bliver kede af det engang imellem.

Fortæl børnene, hvordan tristhed kan føles i kroppen, og hvad man kan få lyst til at gøre, når man er ked af det.

Sproglige ytringer: *"Jeg kunne græde", "Jeg er helt tom indeni"*

Fysiske fornemmelser: *Klump i halsen, tung og træt i kroppen*

Handlinger: *Langsomme bevægelser, gå ind i sig selv, være alene*

Ansigtstudtryk og kropslige udtryk: *Trist ansigt og kropsholdning, våde/røde øjne, græder (Rothchild 2004).*

Tal med børnene om at være kede af det. Tag gerne udgangspunkt i rollelegen – "Nu har I jo lige prøvet at skulle lege ked af det eller en, der var glad, og skulle trøste en, der var ked af det. Er der nogen af jer, der kan komme i tanke om en anden gang, hvor I har været kede af det? Eller måske en gang, hvor nogen kom og trøstede jer, eller I trøstede en, der var ked af det?"

Herefter går børnene i gang med at tegne, hvor de mærker tristheden/når de er kede af det, hvilken farve den har osv.



Børnenes tegnemapper og farvekridt.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.

Guide til tegning:

Hvis børnene har svært ved at komme i gang med tegningen, kan du spørge uddybende ind til, om de kan huske en gang, hvor de var kede af det, og hvordan det føltes. Hvis børnene stadig ikke kan producere et relevant sted, kan du markere på kroppen, hvor tristhed kan sidde. Du kan også spørge, hvilken form, de synes, følelsen skal have? Hvor meget skal den fylde? Hvor stor er den? Hvilken farve kan den have?

Hvis nogle af børnene bliver hurtigere færdige end de andre med at tegne, kan du foreslå, at de kan tegne en situation, hvor de har været kede af det. Børnene kan også tegne videre på forsiden/bagsiden på tegnemappen og endelig blot tegne noget, de har lyst til.

AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.

2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.

3 / AFFEKTNEUREGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affektneuregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.



Stille musik kan sættes på til affektneureguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /

| | |
|-------|-------|
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |
| <hr/> | <hr/> |



SESSION 8 / STOR UDADTIL - LILLE INDADTIL

Formålet med session 8 er, at børnene prøver at **forholde sig til flere emotioner** på en gang. (60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
 - Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
 - Vi hjælper hinanden
- Man må altid holde pause
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
 - Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** At vise en følelse udadtil, men føle noget andet indeni
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Dans med emotioner *eller* Spejling af emotioner.
NUSSA-læreren har på forhånd valgt en af de to lege til dagens session.
- **Dagens centrale aktivitet:** To følelser: Stor udadtil - lille indadtil
- Slutter af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / DANS MED EMOTIONER



Inden I går i gang med legen, er det en god idé at tage alle humørboldene frem og sammen med børnene øve jer i, hvordan man ser ud i ansigtet, når man er henholdsvis glad, bange, vred og trist. Kast eventuelt de forskellige bolde til hinanden. Når man modtager bolden, skal man prøve at vise et glad, bange, vredt eller trist ansigt, alt afhængigt af hvilken bold man modtager. Herefter kan legen begynde.

Børnene og NUSSA-hjælperen stiller sig i midten af rummet, klar til at danse eller bevæge sig til musikken. Børnene skal udtrykke følelserne frygt, vrede, glæde og tristhed til musikken – alt efter hvad NUSSA-læreren vælger.

Legen går i gang, når NUSSA-læreren tænder for musikken. Hvis lydstyrken er lav, skal alle bevæge sig langsomt og med små bevægelser. Når lyden skrues op, skal de gradvist bevæge sig hurtigere og med større bevægelser. NUSSA-læreren råber én af de fire følelser, som deltagerne skal fremvise gennem dans og bevægelse.

Mellem hver følelse kan terapeuten råbe "HVILE/PAUSE" og for et øjeblik sætte musikken på pause.

NUSSA-læreren bestemmer lydstyrken og dermed intensiteten af deltagernes bevægelser.



Alle humørbolde



Nr. 7 på cd'en er tænkt til dagens leg.



DAGENS LEG / SPEJLING AF EMOTIONER



Inden I går i gang med legen, er det en god idé at tage alle humørboldene frem og sammen med børnene øve jer i, hvordan man ser ud i ansigtet, når man er henholdsvis glad, bange, vred og trist. Kast de forskellige bolde til hinanden. Når man modtager bolden, skal man prøve at vise det udtryk, bolden har. Herefter kan legen begynde.

Børnene går sammen to og to (NUSSA-læreren kan også sætte dem sammen ved at tælle 1 og 2).

Børnene skal placere sig stående med ansigtet mod hinanden og med hænderne holdt op og håndfladen vendt fremad.

Den ene skal spejle og efterligne den andens bevægelser og ansigtsudtryk. Rollerne byttes og dette gentages.

NUSSA-læreren udråber en følelse (glæde, frygt, vrede, tristhed), som børnene skal vise med deres bevægelser og ansigtsudtryk.

Når legen er slut, sætter børnene sig i en rundkreds, klar til den indledende snak til dagens centrale aktivitet.



Alle humørbolde

DAGENS CENTRALE AKTIVITET / STOR UDADTIL - LILLE INDADTIL

Tal med børnene om, hvordan man kan vise ét ansigt udadtil, hvor man er stor, glad og tilfreds, men ikke være glad indeni. Man kan sommetider føle sig lille indeni - trist, bange, vred - selvom man ser glad ud. Brug gerne boldene til at illustrere.

Nogle gange kan det være som at have en maske på, fordi man ikke vil have, at andre ser, at man er ked af det. Snak med børnene om, hvorvidt de har prøvet det, og kom gerne med egne eksempler.

Nu kan børnene gå i gang med at tegne, hvordan man kan være glad udenpå, men have en anden følelse indeni. Børnene kan enten tegne en glad person og inde i maven tegne et ansigt med en anden følelse, fx vred, trist eller bange, alt afhængigt af hvad de har prøvet. De kan også vælge at tegne en situation, de kan huske, hvor de prøvede at se glade ud, men i virkeligheden havde en anden følelse indeni.

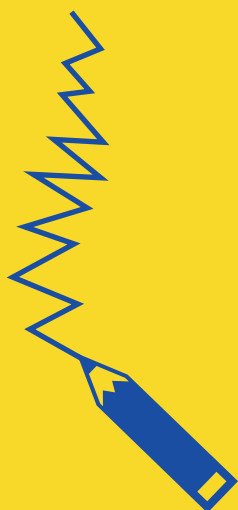
Når børnene har tegnet ovenstående, skal de prøve at lave et nyt billede. Denne gang af nogen eller noget, der kan gøre dem rigtig glade, så de både er glade udenpå og indeni.



Børnenes tegnemapper og farvekridt.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.



Guide til tegning:

Har børnene svært ved at tegne det, kan du hjælpe dem på vej ved at spørge mere ind til deres oplevelser omkring det. Hvis ikke børnene selv kan komme i tanke om en egen oplevelse, kan de måske tænke på nogen, de troede var glade, men faktisk var kedede af det.

Hvis nogle af børnene bliver før færdige end de andre, kan de tegne videre på forsiden/bagsiden af tegnemappen eller blot tegne noget, de har lyst til.



AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.



2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.



3 / AFFEKTNEDREGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekatolget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affekt-nedregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.



Stille musik kan sættes på til affekt-nedreguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /



SESSION 9 / ANERKENDELSE

Formålet med session 9 er, at **anerkende** børnene, for hvem de er. (60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
- Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
- Vi hjælper hinanden
- Man må altid holde pause
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
- Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** Anerkendelse
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Stående hyldest
- **Dagens centrale aktivitet:** Jeg er
- Slutter af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / STÅENDE HYLDEST



Dette er en øvelse, hvor vi hylder børnene for at være den person, han eller hun er. Det handler om ubetinget accept - i modsætning til accept, der er betinget af handlinger og præstationer. Det handler om at hylde børnene for deres personlighed, som fx at være smilende, hjælpsom, at være god til at sige fra, og ikke om at hylde dem for deres evner, som fx at være god til at tegne.

NUSSA-læreren kalder hvert barn op til sig, mens resten af gruppen ser på. "I dag skal du have en usynlig præmie, og præmien er for..." NUSSA-læreren og hjælperen har på forhånd forberedt, hvad hvert barn skal have præmien for.

Barnet modtager en usynlig præmie, mens den resterende gruppe klapper og slutter af med at give et stående bifald.

Denne proces gentages for hvert barn.

Eksempler på præmier: Bedste smil, Helt, Hjælper, Bedste ven, Mod, Ændret sig mest, Solskin, Kærlige øjne, Tapper osv. (Der skal være tale om menneskelige egenskaber).

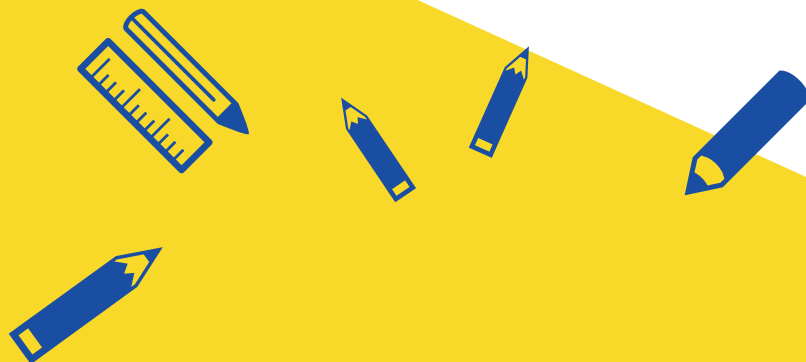
OBS: Vigtigt med god forberedelse til, hvad NUSSA-læreren vil præmiere hos hver enkelt deltager.

Når legen er færdig, sætter børnene sig i en rundkreds klar til den indledende snak til dagens centrale aktivitet.



DAGENS CENTRALE AKTIVITET / JEG ER!

Hvert barn tegner omridset af sin ene hånd og tegner eller skriver derefter noget om sig selv i hver 'finger' (eks. god i skolen, pænt hår, god ven, ærlig udholdende etc.)



Børnenes tegnemapper og farvekridt.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.

Guide til tegning:

Hvis nogle af børnene har svært ved at finde på noget, kan terapeuterne henvise til den stående hyldest eller nævne andre ting, de kan komme i tanke om, fx fra andre NUSSA-sessioner. De kan eventuelt også spørge nogle af de andre børn, om de kan sige noget.

Hvis nogle af børnene bliver før færdige end de andre, kan de tegne videre på forsiden/bagsiden af tegnemappen eller blot tegne noget, de har lyst til.

AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.

2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.

3 / AFFEKTNE DREGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affektne dregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.



Stille musik kan sættes på til affektne dreguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /





EMOTIONER OG OPLEVELSER

SESSION 10 /
Lav din egen historie

SESSION 11 /
Historien fortsat

SESSION 12 /
Historien ændrer sig

FORMÅL:

Der er tre sessioner i kategori 3 i NUSSA-programmet. I de foregående sessioner har børnene lært om de forskellige grundemotioner, og hvordan de mærkes i kroppen. Sessionerne i denne kategori handler om, at børnene skal forsøge at koble oplevelser, helt konkret en fortælling, til de forskellige emotioner.

SESSION 10 / LAV DIN EGEN HISTORIE

Formålet med session 10 er, at børnene gennem en historie prøver at **koble situationer sammen** med **reaktioner** og **emotioner**.
(60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
- Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
- Vi hjælper hinanden
- Man må altid holde pause
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
- Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.



2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** Lav din egen historie
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Fangeleg – Red Juvelerne
- **Dagens centrale aktivitet:** Hvad er der sket?
- Sluttes af på faldskærmen



3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / RED JUVELERNE



Børnene stiller sig sammen med NUSSA-hjælperen i den ene ende af lokalet.

I midten af lokalet placerer NUSSA-læreren en kegle – denne repræsenterer juvelen. NUSSA-læreren står et par skridt fra keglen og repræsenterer dragen, som vogter juvelen.

Børnene skal sammen med NUSSA-hjælperen forsøge at få fat i juvelen og bringe den i sikkerhed – hjem til slottet (faldskærmen, som ligger lidt væk nær et hjørne).

Hvis et barn fanges (berøres på ryggen) af dragen, skal han eller hun vende tilbage til slottet, sætte sig og vente på at blive 'frigivet' af en holdkammerat. Man er fri, når en af holdkammeraterne giver high-five. Hvis et barn fanges af dragen, mens det har juvelen, skal juvelen placeres, hvor barnet blev fanget, og barnet skal vente på en redning fra slottet.

Inden legen går i gang, får børnene, sammen med NUSSA-hjælperen, et øjeblik til at planlægge en strategi for, hvordan de skal få fat i juvelen og få den i sikkerhed.

NUSSA-læreren kan bytte plads med de børn, der gerne vil prøve at være dragen. Børnene kan også gå to og to sammen om at være dragen.

Når legen er færdig, sætter børnene sig i en rundkreds og gør klar til den indledende snak til den centrale aktivitet.



En kegle (eller et mindre objekt, som med lethed kan flyttes/løftes) og faldskærmen.

DAGENS CENTRALE AKTIVITET / HVAD ER DER SKET?



Mens I sidder i en rundkreds, viser du børnene forskellige billeder af børn, der enten er glade, bange, vrede eller triste. Du kan tage udgangspunkt i billederne bagerst i legekataloget eller selv finde passende billeder. Snak med børnene om de forskellige udtryk med fokus på, hvad der kunne være sket, siden barnet er glad, bange, vred eller trist.

Børnene skal hver vælge, hvilket billede de ønsker at bruge som inspiration. De skal nu tegne, hvad de tror, der har fået barnet på billedet til at være glad, bange, vred eller trist. Børnene skal tegne en tegning af en situation, altså en episode, der går forud for billedet.



Børnenes tegnemapper, farvekridt samt et sæt billeder til sessionerne 10, 11 og 12, som du kan finde bagerst i legekataloget.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.

Guide til tegning:

Har børnene svært ved at komme i gang, kan de hjælpes lidt på vej med spørgsmålet; Hvad kunne der være sket? Kom med et par eksempler, som børnene kan blive inspireret af eller arbejde videre på.

Bliver nogle af børnene før færdige, kan de tegne videre på forsiden/bagsiden af tegnemappen eller blot tegne noget, de har lyst til.

AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.

2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.

3 / AFFEKTNE DREGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affekt nedregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.



Stille musik kan sættes på til affekt nedreguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /



SESSION 11 / HISTORIEN FORTSAT

Formålet med session 11 er, at børnene forholder sig til, hvilke **handlinger** der skal til, for at **nye emotioner** kan blive **genereret**. (60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
- Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
- Vi hjælper hinanden
- Man må altid holde pause
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
- Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** Historien fortsat
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Jorden er giftig
- **Dagens centrale aktivitet:** Hvad skete der så?
- Slutter af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / JORDEN ER GIFTIG



Børnene står i en stor rundkreds og skal i fællesskab holde badebolden i luften så længe som muligt. Børnene skal ikke gribe bolden, men holde den i gang ved at puffe den videre (som i volleybold).

Tæl, hvor mange berøringer I kan få, inden bolden rammer jorden. Prøv hver gang at slå rekorden.

Legen kan gøres sværere ved at bruge fx to bolde eller tilføje regler, hvor den samme ikke må røre bolden to gange i træk, eller at alle i gruppen skal røre bolden mindst én gang.

Herefter sætter børnene sig i en rundkreds, klar til den indledende snak til dagens centrale aktivitet.



Badebold

DAGENS CENTRALE AKTIVITET / HVAD SKETE DER SÅ?



Børnene skal finde deres tegning fra sidste gang og prøve at genkalde sig historien om, hvad der skete forud for det billede, de havde valgt. Børnene skal nu fortsætte historien og tegne, hvordan historien skal ændre sig, for at barnet på billedet får en anden følelse.

Fx hvis et barn sidst havde valgt at tegne om tristhed, skal det nu fortsætte historien; Blev barnet glad igen? Hvad var det, der gjorde barnet glad igen? Eller blev barnet vred? Kom der nogen og trøstede barnet, eller gik det over af sig selv?



Børnenes tegnemapper, tegningen fra sidste gang "Hvad er der sket?", billedsættet og farvekridt.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.

Guide til tegning:

Hvis nogle af børnene har svært ved at komme i gang, kan de hjælpes lidt på vej ved at gennemgå den første tegning med dem. Du kan også spørge ind til, hvad der fx kunne gøre dem glade igen, eller hvad de tror, der ville ske, hvis det var dem selv, der havde været kede af det.

Hvis nogle af børnene bliver før færdige end de andre, kan de tegne videre på forsiden/bagsiden af tegnemappen eller blot tegne noget, de har lyst til.

AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.

2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.

3 / AFFEKTNEDEGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affektneeregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.



Stille musik kan sættes på til affektneereguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /



SESSION 12 / HISTORIEN ÆNDRER SIG

Formålet med session 12 er, at børnene får yderligere erfaring med at koble forskellige **emotioner til oplevelser**.
(60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
- Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
- Vi hjælper hinanden
- Man må altid holde pause
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
- Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** Historien ændrer sig
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Det preller af
- **Dagens centrale aktivitet:** Hvordan kan historien ændres?
- Slutter af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / DET PRELLER AF



Børnene deles i to grupper. I kan også lave en stor gruppe med alle.

Grupperne skal holde hinanden i hånden og danne en rundkreds. Herefter skal de sætte sig ned med benene over kors.

NUSSA-læreren og NUSSA-hjælperen sætter sig sammen med hver sin rundkreds og har en af humørboldene med. Inden legen går i gang, øver grupperne sig i at trille bolden hen over gulvet til hinanden uden at kaste den eller samle den op.

Når alle børnene kan dette, skal ét barn placere sig i midten. Hvis ingen af børnene vil starte, stiller NUSSA-terapeuterne sig i midten.

Han eller hun skal 'danske' rundt og forsøge at undgå at blive ramt af bolden, som de andre børn triller hen over gulvet.

Det er vigtigt at fastholde, at boldene skal blive på jorden, og at man kun må ramme barnet i midten i knæhøjde og nedefter.

Hvert barn, der har lyst, skal prøve at være i midten (ca. 30 sekunder) og bør ikke forlade midten, selvom det bliver ramt af bolden. NUSSA-terapeuten fortæller, hvornår et barn skal gå ind og ud fra midten. Legen kan gøres lidt sværere ved at bytte plads, når et barn rammes af bolden, eller udvide rundkredsen og benytte to bolde.

Herefter sætter børnene sig i en rundkreds, klar til den indledende snak til dagens centrale aktivitet.



Humørboldene

DAGENS CENTRALE AKTIVITET / “HVORDAN KAN HISTORIEN ÆNDRES?”



Alle børnene skal finde deres tegning fra de sidste to gange og prøve at genkalde sig historien om, hvad der var sket før og efter billedet. Hvilke situationer har børnene tegnet? Børnene skal nu prøve at ændre historien ved at vælge et nyt billede med en anden emotion, end den de valgte i første omgang.

Hvordan ville historien have været helt fra start, hvis de havde valgt et billede af et vredt eller glad barn i stedet for et trist eller bange? Børnene skal ud fra det nye valg af billede tegne en ny situation.



Børnenes tegnemapper, tegningerne fra session 10 og 11 ("historien"), farvekridt samt billedsættet, som du kan finde bagerst i legeskataloget.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.

Guide til tegning:

Hvis børnene har svært ved at komme i gang, kan du gennemgå den første situation, de tegnede, og med den som udgangspunkt tale om, hvad der ellers kunne være sket. Fx: Hvad nu hvis barnet havde været glad fra starten? Hvad skulle han/hun så lave om i sin historie?

Hvis børnene bliver før færdige end de andre, kan de tegne videre på forsiden/ bagsiden af tegnemappen eller blot tegne noget, de har lyst til.

AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.



2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.



3 / AFFEKTNE DREGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affektne dregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.



Stille musik kan sættes på til affektne dreguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /





RELATIONER

SESSION 13 /

At miste

SESSION 14 /

At hjælpe

SESSION 15 /

Livets gang

SESSION 16 /

Venner og tillid

SESSION 17 /

Hvad har jeg lært i NUSSA?

FORMÅL:

Der er fem sessioner i denne 4. kategori i NUSSA-programmet. De omhandler relationer til andre mennesker. Både de gode og de svære. Kategorien afsluttes med en session, der samler op på de ting, børnene har lært i NUSSA.

SESSION 13 / AT MISTE

Formålet med session 13 er, at børnene taler om at **miste** noget eller nogen, og hvilke **følelser** der er **forbundet** med at miste. (60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
- Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
- Vi hjælper hinanden
- Man må altid holde pause
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
- Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** At miste
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Fangeleg – Halelegen
- **Dagens centrale aktivitet:** Hvad har jeg mistet?
- Slutter af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / HALELEGEN



Hvert barn får udleveret en stofstrimmel og propper den ned bag i bukseelastikken som en hale.

Legen går ud på, at man forsøger at tage hinandens hale. Fanger man en hale fra de andre, skal man hænge den i sin egen bukseelastik sammen med de andre haler.

NUSSA-læreren finder et passende tidspunkt at stoppe legen på og tæller, hvem der har fanget flest haler. NUSSA-læreren anerkender og understreger alles interesse, accept, glæde og energi. Det er det vigtigste - resultatet er ikke helt så vigtigt.

Herefter ændrer legen lidt karakter. Der er en, der skal være den (det kan eventuelt være en af NUSSA-terapeuterne til at starte med). Denne person skal forsøge at snuppe de andres haler og hænge dem i sin egen bukseelastik. Hvis man får snuppet sin hale, skal man sætte sig ned.

De andre børn, der stadig har en hale, skal prøve at snuppe en hale tilbage fra den, der er den, og give til den, der sidder på gulvet. Lykkes det, er personen fri og med i legen igen. Man kan lave en ny runde med to, der er fangere, eller hvor nogle af børnene kan få lov til at være fangere.

Man kan gøre legen mere fantasifuld, ved at børnene i starten skal vælge, hvilket dyr (der har en hale) de vil være i legen. NUSSA-terapeuten kan også vælge, hvilket farligt dyr fangeren skal være.

Herefter sætter børnene sig i en rundkreds, klar til den indledende snak til dagens centrale aktivitet.



Stofstrimler (haler) til alle i gruppen.

DAGENS CENTRALE AKTIVITET / HVAD HAR JEG MISTET?



Tal med gruppen om at miste noget, imens I sidder i en rundkreds på gulvet. Begynd eventuelt med at henvise til halelegen. Spørg fx børnene, hvordan det føltes at miste deres hale. Blev de irriterede, eller havde de en anden følelse?

Herefter kan du spørge børnene, om nogle af dem har prøvet at miste noget legetøj, måske fordi det gik i stykker. Hvorefter du kan lede samtalen over på, om nogen har prøvet at miste en god ven, fx fordi man er flyttet, eller om nogen har mistet nogen i deres familie, der er død, fx en bedstemor.

Man kan også have mistet muligheden for at kunne lege med sin far og mor, som man plejede, og at kunne lave de samme ting som før, måske fordi de ikke har tid, eller ikke har det så godt.

Herefter går børnene i gang med at tegne noget eller nogen, de har mistet, og hvordan de havde det med det.



Børnenes tegnemapper og farvekridt.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.

Guide til tegning:

Hvis nogle børn har svært ved at komme i gang eller ikke har lyst til at tegne noget, de har mistet, kan du opfordre dem til at tegne en situation fra halelegen, hvor de alle prøvede at miste en hale.

Hvis nogle børn bliver før færdige end de andre, kan de tegne videre på forsiden/bagsiden af tegnemappen eller blot tegne noget, de har lyst til.

AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.

2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.

3 / AFFEKTNE DREGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affektne dregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.



Stille musik kan sættes på til affektne dreguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /

Blank lined area for notes, consisting of two columns of horizontal lines.



SESSION 14 / AT HJÆLPE

Formålet med session 14 er, at børnene **taler** om og prøver at **mærke**, hvordan det føles at **hjælpe** andre, og hvordan det føles at blive **hjulpet**. (60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
- Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
- Vi hjælper hinanden
- Man må altid holde pause
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
- Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** At hjælpe
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Ambulancelegen *eller* Hent honningen
NUSSA-læreren har på forhånd valgt en af de to lege til dagens session.
- **Dagens centrale aktivitet:** At hjælpe eller at blive hjulpet
- Slutter af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / AMBULANCELEGEN



NUSSA-terapeuten er "fangeren" og skal fange børnene, der løber rundt på et afgrænset område.

Når man bliver fanget, skal man lægge sig ned det pågældende sted og vente på, at nogen af de "frie" børn kommer og hjælper. De frie børn leger ambulance og fragter den "syge" til sygehuset. Dette foregår ved, at 2 eller 4 børn bærer den syge i arme og ben.

Når man er ambulance, har man helle. Sygehuset er et markeret område i midten (fx faldskærmen eller et område markeret med kegler). På sygehuset kan man helbredes ved at tælle til 10, og barnet kan igen deltage i legen.

NUSSA-terapeuterne kan bytte rolle med de elever, der gerne vil prøve at være fangeren.

Herefter sættes børnene i en rundkreds, klar til den indledende snak til den centrale aktivitet.



Faldskærmen eller kegler



DAGENS LEG / HENT HONNINGEN



Skab et område, hvor børnene har et helle.

Fordel Keglerne lidt væk fra helle-området.

I denne øvelse repræsenterer disse kegler noget tungt (brug din fantasi - fx kunne keglerne være honning, børnene kunne være bier, og fangeren kunne være en bjørn).

Formålet i denne leg er, at børnene skal indsamle samtlige kegler og bringe dem i sikkerhed, uden at NUSSA-terapeuten fanger dem.

Men man kan ikke flytte tingene alene! Det kræver to børn at løfte en kegle. Der skal være to bier til at flytte honningen.

To børn, der bærer et objekt sammen, er fredede. Ét barn kan ikke løfte keglen og er ikke fredet.

Hvis et barn fanges, skal det sætte sig ned og vente på, at en holdkammerat befrier ham eller hende. Man befrier ved at løbe hen og give high-five.

Øvelsen er afsluttet, når alle kegler er i sikkerhed, og alle børnene er samlet i zonen.

Herefter sætter børnene sig i en rundkreds, klar til den indledende snak til dagens centrale aktivitet.



Kegler (eller andre objekter, der med lethed kan flyttes og bæres).



DAGENS CENTRALE AKTIVITET / AT HJÆLPE ANDRE ELLER BLIVE HJULPET



Tag en diskussion med gruppen om at hjælpe andre, imens I sidder i rundkredsen på gulvet. Henvi eventuelt til legen “ambulance-legen” eller “hent honningen”, hvor det handler om henholdsvis at hjælpe den syge hen til helle og hjælpe hinanden med at få indsamlet honningen.

Spørg børnene, om de kan huske en situation, hvor de har hjulpet nogen. Måske var en fra klassen ked af det, eller måske har man prøvet at hjælpe sine forældre med at tage opvasken? Spørg ligeledes børnene, om de kan huske en situation, hvor der er nogen, der har hjulpet dem.

Husk også at inddrage, hvilke følelser der er forbundet med at hjælpe andre eller at blive hjulpet. Man kan fx blive glad, når nogen hjælper en.

Efter snakken skal børnene tegne en situation, hvor en anden har hjulpet dem, eller hvor de har hjulpet en anden, og hvordan det føltes.



Børnenes tegnemapper og farvekridt.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.

Guide til tegning:

Hvis børnene har svært ved at komme i gang eller ikke kan komme i tanke om en situation, kan du måske, sammen med dem, finde en situation fra NUSSA, hvor de har hjulpet de andre i gruppen, eller måske har hjulpet en af NUSSA-terapeuterne med at finde ting frem og rydde op.

Hvis nogle af børnene bliver før færdige end de andre, kan de tegne videre på forsiden/bagsiden af tegnemappen eller blot tegne noget, de har lyst til.

AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.

3 / AFFEKTNEDREGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affekt-nedregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.

2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.



Stille musik kan sættes på til affekt-nedreguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /



SESSION 15 / LIVETS GANG

Formålet med session 15 er, at børnene får **talt** om og får en **følelse** for **livets** naturlige gang. (60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
- Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
- Vi hjælper hinanden
- Man må altid holde pause
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
- Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** Livets gang
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Fangeleg – fra barn til voksen
- **Dagens centrale aktivitet:** Puslespil – livets gang
- Slutter af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / FANGELEG – FRA BARN TIL VOKSEN

NUSSA-læreren (eventuelt også hjælperen) starter med at være fangerne.

Fangelegen starter med, at man kun må bevæge sig ved at sno sig frem på maven som en baby (det gælder både børnene og fangerne). Derefter må man skubbe sig selv frem siddende, så må man løbe på hug, derefter oprejst – for nu er man blevet voksen. Til sidst må man kun gå foroverbøjet, som en gammel dame.

NUSSA-læreren instruerer, hvornår alle skifter position.

Hvis man bliver fanget, er man den nye fanger.

Herefter sættes børnene i en rundkreds, klar til den indledende snak til den centrale aktivitet.

DAGENS CENTRALE AKTIVITET / PUSLESPIL - LIVETS GANG

Tal med børnene om livets gang, mens I sidder på gulvet i en rundkreds. Tag gerne udgangspunkt i dagens leg, hvor børnene gik fra at være babyer til at være voksne og til sidst gamle.

Tal om, at vi først bliver født, dernæst er vi små babyer, så bliver vi lidt ældre og begynder i skole, så bliver vi unge. De har måske en storesøster, storebror, fætter eller kusine, som er ældre. Endelig bliver børnene voksne, som vores forældre, og senere bliver vi gamle, som vores bedsteforældre eller oldeforældre, som nogle børn muligvis stadig har. Til sidst dør vi.

Man kan under hele forklaringen spørge børnene, om de kender nogen, der er babyer, eller nogen, der er unge, voksne, gamle, eller om de kender nogen, der er døde.

Efter forklaringen/samtalen får hvert barn udleveret en kuvert, som NUSSA-terapeuten har forberedt (se under materialer). Her finder de billeder om livets gang, klippet ud i firkanter i tilfældig rækkefølge.

Børnene skal nu hver især selv fortælle deres historie om livets gang. De lægger kortene op og limer historien ind i deres tegnehæfte.

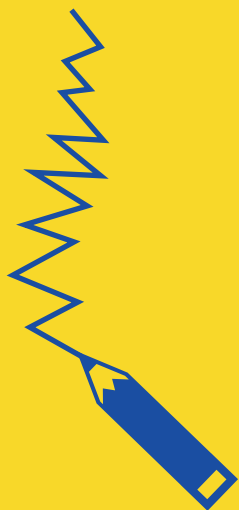
I denne historiefortælling er det ikke så vigtigt, om kortene bliver lagt i den oprindelige rækkefølge fra tegningen, men mere at barnet kan fortælle sin historie sammenhængende og reflekteret om livets gang ud fra kortene. Det er historien og sammenhængen, det handler om.



Børnenes tegnemapper og limstifter/tape samt en kuvert til hvert barn med billederne fra livets gang-tegningen, som kan findes bagerst i legekataloget. NUSSA-terapeuterne har på forhånd klippet billederne ud og lagt dem i kuverten.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.



Guide til tegning:

Har nogle af børnene svært ved at komme i gang med opgaven, kan du hjælpe dem på vej ved at tale med dem om, hvad de forskellige brikker viser, og måske hjælpe dem med at placere de første par brikker.

Hvis nogle børn bliver meget hurtigt færdige med deres historie, kan man eventuelt sætte dem i gang med at fortælle deres historier til hinanden. De sidste, der er tilbage, kan enten fortælle deres historie til hele gruppen eller til en af NUSSA-terapeuterne. Hvis alle børnene bliver færdige nogenlunde samtidigt, kan det være en god ide, at alle hører hinandens historier.

hvor og hvordan glæde føles på min krop



AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.

2/ KORT GRUPPEDISKUSSON

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.

3 / AFFEKTNEDEGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affektnedregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.



Stille musik kan sættes på til affektnedreguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /



SESSION 16 /

VENNER OG TILLID

Formålet med session 16 er at tale med børnene om at have **tillid** til andre mennesker og få børnene til at **reflektere** over, hvem de har **tillid til**.
(60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
- Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
- Vi hjælper hinanden

Man må altid holde pause

- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
- Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** Venner og tillid
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Stoler du på mig? *eller* Faldskærmsløft
NUSSA-læreren har på forhånd valgt en af legene til dagens session.
- **Dagens centrale aktivitet:** Dem jeg stoler på
- Slutter af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / STOLER DU PÅ MIG?

NUSSA-læreren sætter de børn, der har lyst til at være med, sammen to og to.

Det forreste barn får bind for øjnene og skal starte med at lade sig føre af sin makker, som står bagved.

Man fører hinanden ved at prikke på ryggen.

Frem: *Små prik på øverste del af ryggen*

Tilbage: *Små prik på nederste del af ryggen*

Mod højre: *Små prik på højre skulder*

Mod venstre: *Små prik på venstre skulder.*

Stop: *Hånden lægges på hovedet*

Det er en god ide, at NUSSA-terapeuten demonstrerer instruktionerne, inden børnene går i gang.

I kan også starte med en prøverunde uden tørklæder, så børnene bliver trygge ved instruktionerne.

Efter noget tid bytter børnene plads, så alle prøver at føre og blive ført.

Man kan overveje at opstille forhindringer i lokalet, som børnene skal prøve at styre udenom.



NUSSA-tørklæderne skal bruges som bind for øjnene.

DAGENS LEG / FALDSKÆRMSLØFT



Faldskærmen foldes ud i midten af rummet, og børnene stiller sig rundt om den (hvis muligt, er det godt at have et blødt underlag under faldskærmen af sikkerhedsårsager).

Et barn ad gangen inviteres til at lægge sig på ryggen i midten af faldskærmen med hænderne bag hovedet, således at barnets hoved ligger på hænderne og ikke rammer gulvet.

Resten af gruppen skal nu stille og roligt løfte barnet i midten af faldskærmen. NUSSA-læreren og hjælperen viser, hvordan børnene skal tage godt fat i kanten af faldskærmen med begge hænder. Alle ruller omhyggeligt faldskærmen sammen i deres hænder, indtil alle står ved siden af hinanden skulder mod skulder (på denne måde er det nemmere at løfte faldskærmen).

NUSSA-terapeuterne sørger for, at de står overfor hinanden langs barnets side (ikke ved barnets hoved eller fod).

Inden de løfter barnet, spørger NUSSA-læreren, hvad barnet gerne vil kaldes, når det bliver løftet af gruppen.

NUSSA-læreren tæller stille til tre, og på tre læner alle sig nænsomt tilbage og trækker i faldskærmen samtidig, hvilket får den til at løfte sig fra jorden med barnet i midten. Mens gruppen løfter faldskærmen, siger de barnets navn eller valgte kælenavn højt.

Gruppen sænker stille og roligt faldskærmen helt ned til gulvet igen. Gruppen løfter hvert barn tre gange.

Det er vigtigt, at alle børnene får tilbud om at komme ind i midten.

Det er også meget vigtigt, at børnegruppen er ansvarlig nok til at kunne gennemføre denne aktivitet. Inden I går i gang, er det en god idé at tage en snak med gruppen om vigtigheden af, at alle følger instruktionerne, så ingen slår sig.

Hvis du er i tvivl om, hvorvidt gruppen kan følge dine instruktioner, skal du ikke vælge denne aktivitet.



Faldskærmen

DAGENS CENTRALE AKTIVITET / DEM JEG STOLER PÅ



Tal med børnene om, hvad det vil sige at have tillid til andre. Hvad det vil sige, at man stoler på sine venner. Tag udgangspunkt i rollelegene, hvor man som blindbuk skulle stole på, at ens ven førte en det rigtige sted hen og sørgede for, at man ikke gik ind i noget, eller stolede på, at hele gruppen kunne løfte en i faldskærmen.

Kom gerne med andre eksempler på at have tillid, og spørg børnene om, hvem de stoler på. Det kan både være familiemedlemmer, venner, en lærer, kæledyr, NUSSA-venner. Du kan også vælge at tale med børnene om at blive ked af det, hvis nogen, man stolede på, alligevel ikke ville hjælpe en eller være sød og god ved en.

Børnene skal nu tegne et billede, der viser, hvem deres venner og beskyttere er - hvem de har tillid til. Børnene kan vælge at tegne dem frit på papiret eller tegne dem ind i det sociale atom, hvor de personer, de stoler mest på, er tættest på dem selv.



Børnenes tegnemapper og farvekridt.



Nr. 3 på cd'en er tilsigtet som rolig baggrundsmusik til den centrale aktivitet.

Guide til tegning:

Har børnene svært ved at komme i gang med tegningen, kan du tage en uddybende snak om, hvem det kunne være, de havde tillid til - uden at lægge ord i munden på dem. Du kan eventuelt spørge, om børnene stolede på NUSSA-gruppen, da han/hun blev ført rundt med bind for øjnene eller løftet i faldskærmen?

Nogle børn kan også have svært ved sprogligt at forstå, hvad tillid betyder. En måde at forklare det på kan være: Hvis du nu forestiller dig, at du har bind for øjnene, og du skal føres over en vej med mange biler eller føres hele vejen hjem fra skole. Hvem ville du så allerhelst have, der skulle gøre det?

Bliver nogle børn før færdige end de andre, kan de tegne videre på forsiden/bagsiden af tegnemappen eller blot tegne noget, de har lyst til.

AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.

2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.

3 / AFFEKTNE DREGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affektne dregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.



Stille musik kan sættes på til affektne dreguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /

Blank lined area for notes, consisting of two columns of horizontal lines.



SESSION 17 / HVAD HAR JEG LÆRT I NUSSA?

NUSSA-forløbet er snart slut, og formålet med session 17 er at få børnene til at **tænke over og synliggøre**, hvad der er **sket** i NUSSA, og hvad de har **lært**. (60 minutter)

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
 - Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
 - Vi hjælper hinanden
- Man må altid holde pause
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
 - Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** Hvad har jeg lært i NUSSA?
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Kast en følelse *eller* Red juvelerne med humørbolde
NUSSA-læreren har på forhånd valgt en af de to lege til dagens session.
- **Dagens centrale aktivitet:** Hvad har jeg lært om følelser i NUSSA?
- Sluttes af på faldskærmen

3 / FALDSKÆRMEN

Efter præsentation af gruppens regler og dagens program er der valgfri leg på faldskærmen. NUSSA-læreren kan vælge mellem legene i legekataloget med aktiviteter til den indledende rundkreds. Vi anbefaler 2-3 forskellige aktiviteter.

DAGENS LEG / KAST EN FØLELSE



Inden I går i gang med legen, er det en god idé at tage alle humørboldene frem og sammen med børnene øve jer i, hvordan man ser ud i ansigtet, når man er henholdsvis glad, bange, vred og trist. Kast eventuelt de forskellige bolde til hinanden. Når man har modtaget bolden, skal man vise et glad, bange, vredt eller trist ansigt, afhængig af hvilken bold man har fået. Herefter kan legen begynde.

Alle børn, der har lyst til at være med, stiller sig op ad den ene væg i lokalet bag en række kegler, som NUSSA-hjælperen placerer. Børnene må i legen ikke gå længere frem end til keglerne.

På den anden side af lokalet står de to NUSSA-terapeuter.

Børnene skal tage alle humørboldene og forsøge at ramme væggen på den anden side. Når de kaster bolden, skal de samtidig udtrykke den følelse, som bolden repræsenterer. Ellers kan NUSSA-terapeuterne kræve et omkast.

NUSSA-terapeuterne skal prøve at forhindre, at børnene rammer væggen.

Gruppen får et point for hver gang, de rammer væggen.

Hvis nogle børn tyrer boldene, bliver der trukket et point fra gruppen.

Når de har kastet alle boldene en gang, er første runde slut. Børnene skal nu forsøge at få flere point i den næste runde.



Humørboldene og kegler.

DAGENS LEG / RED JUVELERNE MED HUMØRBOLDE



OBS! Dette er en lidt anden version af red juvelerne end tidligere.

Inden I går i gang med legen, er det en god idé at tage alle humørboldene frem og sammen med børnene øve jer i, hvordan man ser ud i ansigtet, når man er henholdsvis glad, bange, vred og trist. Kast eventuelt de forskellige bolde til hinanden. Når man har modtaget bolden, skal man vise et glad, bange, vredt eller trist ansigt, afhængig af hvilken bold man har fået. Herefter kan legen begynde.

De børn, der har lyst til at være med, stiller sig sammen med NUSSA-hjælperen i den ene ende af lokalet.

I midten af rummet placerer NUSSA-læreren alle humørboldene omringet af kegler, så de ikke triller væk – de repræsenterer juvelerne. NUSSA-læreren repræsenterer dragen, som vogter juvelerne ved at stå et par skridt ved siden af denne.

Børnene skal sammen med NUSSA-hjælperen forsøge at få fat i juvelerne og bringe dem i sikkerhed – hjem til slottet (faldskærmen, som ligger lidt væk i et hjørne).

Hvis et barn fanges (berøres på ryggen) af dragen, skal han eller hun vende tilbage til slottet, sætte sig og vente på at blive frigivet af en af holdkammeraterne. Man er fri, når en af holdkammeraterne giver high-five. Hvis et barn fanges af dragen, mens det har juvelen, skal juvelen placeres præcis der, hvor barnet blev fanget, og barnet skal vente på redning fra slottet.

Inden legen går i gang, får børnene sammen med NUSSA-hjælperen et øjeblik til at planlægge en strategi for, hvordan de skal få fat i juvelen og få den i sikkerhed.

Børnene har helle, hvis de kan udvise den følelse, som den juvel, de har taget, har. Det vil sige, at hvis juvelen er den gule bold, kan børnene undgå at blive fanget, hvis de ser glade ud. Hvis juvelen er den røde bold, kan de undgå at blive fanget, hvis de ser vrede ud.



Humørboldene, faldskærmen og kegler.

DAGENS CENTRALE AKTIVITET / HVAD HAR JEG LÆRT OM FØLELSER I NUSSA?



Tal med børnene om, hvilke følelser I har arbejdet med i NUSSA. Tag eventuelt udgangspunkt i fangelegen og tal om, hvilke følelser de skulle vise/redde. Brug gerne boldene som illustration.

Spørg børnene, om der er andre af emnerne, de kan huske. Fx mit sociale atom, at hjælpe mv.

Nu skal børnene tegne eller lave en liste over (de må også gerne gøre begge dele) de følelser og de temaer, I har talt om og arbejdet med i NUSSA. Børnene kan vælge at tegne og skrive om alt det, de kan huske, om det, de synes, de lærte mest af, eller det, de synes, var sjovest eller måske sværest. De kan både tegne humørboldene, og hvordan de selv ser ud, når de enten er glade, kede af det, eller de kan tegne nogle af de forskellige lege.



Børnenes tegnemapper, farvekridt, humørboldene.



Nr. 3 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til dagens centrale aktivitet.

Guide til tegning:

Har børnene svært ved at komme i gang med tegningen, kan du hjælpe dem på vej ved at gennemgå tegnemappen sammen med dem og tale om, hvad I har lavet i NUSSA. Du kan også hente boldene og se, om børnene kan få inspiration til, hvilke følelser I har arbejdet med.

Bliver nogle af børnene før færdige end de andre, kan de tegne videre på forsiden/ bagsiden af tegnemappen eller blot tegne noget, de har lyst til.

AFSLUTTENDE RUNDKREDS

1 / SAMLING

Når børnene er ved at være færdige med deres tegninger, folder NUSSA-hjælperen faldskærmen ud igen. Børnene vender tilbage til faldskærmen og danner en cirkel som i den indledende rundkreds.

3 / AFFEKTNEUREGULERENDE AFSLUTNING

NUSSA-læreren kan vælge mellem nedregulerende aktiviteter fra legekataloget til den afsluttende rundkreds. Vi anbefaler 1-2 forskellige aktiviteter.

Som en del af den affektneuregulerende afslutning kan NUSSA-læreren også vælge at opsummere, hvad de har lavet i dag.

NUSSA-sessionen er slut, og NUSSA-terapeuterne giver hånd til hvert enkelt barn.

2/ KORT GRUPPEDISKUSSION

De børn, der har lyst, kan vise og fortælle om deres tegning. Hvis nogle børn ikke har lyst til at vise deres tegning, er det helt ok. Når de ønskede tegninger er vist og fortalt om, indsamler NUSSA-hjælperen alle tegnemapperne og lægger dem væk.

OBS:

NUSSA-terapeuterne tager en snak med gruppen om, at næste gang er sidste gang til NUSSA, og planlægger i fællesskab med børnene, hvilke lege de skal vise for forældrene til den sidste session.



Stille musik kan sættes på til affektneureguleringen. Nr. 8 og 9 på cd'en er tilsigtet den afsluttende rundkreds.

NOTER /





AFSLUTNING

SESSION 18 /
Det har vi lavet sammen i NUSSA

FORMÅL:

Dette er NUSSA-programmets sidste session. Til denne session bliver alle forældrene inviteret, og børnene får lov til at vise dem, hvad de har arbejdet med, og hvilke lege de har leget i NUSSA. Børnene får, ved sessionens slutning, udleveret diplomer for deres indsats i NUSSA, og NUSSA-terapeuterne sætter skiftevis et par rosende ord på børnenes deltagelse. Bagefter kan der eventuelt serveres kaffe og kage for forældrene, og børnene kan vise deres tegnemapper og tørklæder frem.

SESSION 18 / DET HAR VI LAVET SAMMEN I NUSSA

Formålet med session 18 er at **afslutte NUSSA på en god og sjov måde** og give børnene mulighed for at vise deres forældre, hvad det er, de har arbejdet med. (60 minutter)

OBS: BØRNEGENES FORÆLDRE INVITERES MED TIL AT OVERVÆRE SESSION 18.

Gennemgående for hele sessionen vil være, at der er **frihed til at vælge de aktiviteter**, der har fungeret bedst for gruppen, og **de aktiviteter, som de har syntes, var sjove**. Der vil både være en indledende og afsluttende rundkreds samt dagens leg. **Dagens centrale aktivitet er taget ud af session 18.**

Efter den afsluttende rundkreds vil børnene blive hyldet for deres deltagelse i NUSSA.

Undervejs kan det være en god ide, at forklare forældrene eller andre tilskuere, hvad øvelserne går ud på.

INDLEDENDE RUNDKREDS

1 / GRUPPENS REGLER

NUSSA-læreren spørger, om der er nogen af børnene, der kan huske reglerne fra sidste gang. Gruppens regler gentages.

- Én stemme ad gangen
- Hvad vi siger i NUSSA, bliver i NUSSA
- Vi hjælper hinanden
- Man må altid holde pause
- Man må ikke drille eller gøre grin med hinanden
- Hvis du bliver ked af det, skal du sige det til en voksen



2 / PRÆSENTATION AF DAGENS PROGRAM

Efter gruppens regler præsenterer NUSSA-læreren dagens program for børnene:

- **Dagens tema:** Det har vi lavet sammen i NUSSA
- Leg med faldskærmen
- **Dagens leg:** Leg efter eget valg *eller* Dragen
- Slut af på faldskærmen



3 / FALDSKÆRMEN

Faldskærmslegene må gerne fylde i denne session. Inddrag gerne flere af de aktiviteter, der er blevet brugt til den indledende rundkreds.



Nr. 1 og 2 på cd'en er tænkt som baggrundsmusik til den indledende rundkreds.

DAGENS LEG / FRIT VALG *ELLER* DRAGEN

NUSSA-terapeuterne må enten vælge nedenstående leg “Dragen” eller selv vælge en af de tidligere lege til denne session. Gerne en, som børnene har været glade for. Sørg for at vælge legen ud på forhånd.

Børnene skal forestille at være en drage. Dette som i et optog, hvor en række mennesker dækkes af stof, som får dem til at fremstå som en drage, eller de kan holde fast i hinandens tøj. Lige meget hvor personen, som repræsenterer hovedet, bevæger sig hen, skal de andre (kroppen og halen) følge efter – ellers vil dragen falde fra hinanden.

Leder og følgere er her lige vigtige, eftersom dragen jo ikke vil være komplet uden begge. Et barn bedes om at være lederen (hovedet), en anden halen og derimellem er resten kroppen.

Dragen skal bevæge sig i rummet. Marchere, løbe, hoppe eller hinke – samtidig med at børnene skal blive sammen på række og holde fast i hinanden.

Derudover skal dragen repræsentere en følelse. Lederen vælger en af boldene og viser med ansigtet, hvilken følelse der er tale om. Resten af dragen skal ligeledes vise denne følelse, så der er sammenhæng. Dette skal gentages, så de som ønsker, får lov til at være lederen.

Sørg for at dragen udviser glæde til sidst. Ved slutningen skal hovedet og halen tage hinanden i hånden, således at gruppen atter står i en rundkreds.



Humørboldene

**LEGEKATALOG TIL
DEN INDLEDENDE
RUNDKREDS**

VANDMANDEN

DU KAN VÆLGE MELLEM FORSKELLIGE VARIANTER MED FALDSKÆRMEN:

Ned og op

(Faldskærmen trækkes først mod gulvet og løftes derefter op over hovedet. Øjnene følger faldskærmen)

Byttedans

(Når børnene bytter plads under faldskærmen, gør de det dansende)

Under og tilbage

(Alle løber ind under faldskærmen, mens de stadig holder ved den, og løber tilbage, mens de stadig holder ved den)

Giv slip

(Alle giver slip på faldskærmen, når de har den i strakt arm, og vi ser, hvad der sker med den)

Bytte plads

(Børnene bytter på NUSSA-lærerens instruktion plads to og to, imens faldskærmen er oppe)

NUSSA-hulen

(Alle børnene går stille ind under faldskærmen, imens den er oppe og bliver siddende under den og skal prøve at være helt stille i NUSSA-hulen)

TO SKRIDT TIL HØJRE

Alle børnene står oprejst i en cirkel og har fat i faldskærmen. Alle går rundt med faldskærmen i hånden og synger sangen og laver bevægelserne til:
"To skridt til højre".

Syng skiftevis sangen almindeligt, råbende og til sidst meget lavt.

(Det er vigtigt at slutte af med den helt lave, så børnene bliver nedreguleret efter at have råbt sangen.)

To skridt til højre
og to skridt til venstre
Arme bøj og arme stræk og
Klappe, klappe, klap

(gentag hele verset)

Op på tæerne
Ned i knæerne
Knæ og mave, skulder, pande
Klappe, klappe, klap

(gentag hele verset)

HAVETS BØLGER

Gruppen skal sammen lave bølger.

Alle løfter faldskærmen ved at holde den i kanten og i fællesskab bevæge faldskærmen i bølger i et tempo, lagt an af NUSSA-læreren. Det kan være store bølger, det kan være små hurtige bølger, det kan være, imens vi går ind i midten, eller mens vi går rundt. Spørg børnene, om de har nogle ideer til, hvilke bølger man kunne lave.

Efter et par gange kan legen krydres ved at "kaste en bold i havet".

Børnene fordeler sig stående omkring faldskærmen, der holdes udspændt med begge hænder.

En af boldene eller badebolden kastes op i "havet" (faldskærmen). Det blæser nu mere og mere, det bruser højere og højere. Ændring i vejret høres ved hjælp af lydeffekter fra deltagerne. Man prøver derved at få havet i bevægelse og bolden til at bevæge sig mest muligt uden at falde uden for "havet".

Skulle bolden hoppe ud, kan man på forhånd have aftalt, hvem der griber bolden og straks får den ind på faldskærmen igen.

Prøv eventuelt at tælle, hvor mange gange gruppen kan få badebolden til at hoppe, uden at den falder uden for faldskærmen.

RYTMEDANNELSE

Der kan leges med rytmer, liggende på maven på faldskærmen med ansigterne vendt ind mod hinanden, siddende og stående.

NUSSA-læreren starter med at skabe en rytme de første par gange ved enten at klappe i hænderne eller klappe i gulvet og forsøge at få børnene til at følge dette. Lad et af børnene prøve at finde på en rytme.

Du kan også vælge at trampe, bruge faldskærmen aktivt eller børnenes egne NUSSA-tørklæder.

GANG I CIRKEL

NUSSA-læreren instruerer børnene:

Her skal børnene være opmærksomme på deres gang.

Børnene kan tage fat i faldskærmen med én hånd og gå rundt i en cirkel. De skal rette opmærksomheden på, hvor de går.

Vær nysgerrig, som hvis det var første gang, du gik. Begynd nede fra fødderne og læg mærke til kontakten mellem fødderne og vristen. Lad opmærksomheden hvile lidt, inden du flytter den videre op til knæene, hofterne, ryggen, skuldrene og nakken. Læg mærke til din krops midtlinje og forsøg at finde den når du går. Kroppens midtlinje går fra toppen af hovedet midt igennem kroppen, igennem navlen (ligesom en lynlås på en trøje) og ender midt mellem fødderne. Læg mærke til rytmen i din krop og i din vejrtrækning.

Du kan variere ved at lade gruppen vende om undervejs eller gå baglæns. Gå lidt fremad, derefter lidt baglæns og læg mærke til forskellene.

Varier med forskellige tempi; langsomt, meget langsomt, hurtigere, meget hurtigt og eventuelt løb til sidst.

**LEGEKATALOG TIL
DEN AFSLUTTENDE
RUNDKREDS**

RUTEBILEN

NUSSA-læreren kan vælge at guide børnene til at give hinanden massage, mens de sidder i "rutebil" (på række foran hinanden).

Lederen guider børnene til stille og roligt at lave cirkulerende bevægelser med hænderne på ryggen af det barn, der sidder foran, og derefter på skulderen. "Så laver vi regndråber på ryggen" mv.

Det er vigtigt, at det foregår stille og roligt, og at NUSSA-terapeuterne holder øje med, at det er behageligt for alle børnene.

FIND DIN PULS

NUSSA-læreren kan vælge at erstatte åndedrætsøvelsen med en øvelse, hvor børnene skal være helt stille og prøve at finde deres puls.

Når de har fundet den, skal de bare sidde lidt og lytte til den.

Det kan være nødvendigt med en forklaring på, hvad ens puls er, og hvad det betyder for kroppen.

ÅNDEDRÆTSØVELSE

NUSSA-læreren, efterfulgt af NUSSA-hjælperen, begynder at styre gruppens åndedræt.

Det er en "tælle til fem"-åndedrætsregulering.

Børnene indånder, mens NUSSA-læreren højt tæller til fem (ca. 4 sekunder). Børnene holder vejret, mens NUSSA-læreren tæller til fem, og børnene ånder ud, mens terapeuten tæller til fem.

Denne fokuserede mellemgulvsåndedrætsstyring er en god metode til at regulere fysiologisk arousal.

Børnene kan både sidde med lukkede og åbne øjne. Åndedrætsreguleringen varer 1-2 minutter.

VÆRDSÆTTELSE

NUSSA-læreren starter med at sidde med den glade (gule) bold og sige noget ved dagen, som han/hun har været glad for.

Derefter spørger NUSSA-terapeuten, om nogle af børnene har lyst til at modtage bolden og fortælle, om der er noget, de har været glade for i dag.

Hvis ikke der er nogen af børnene, der siger ja, så gør det ikke noget.

KROPSREJSEN

NUSSA-læreren instruerer børnene:

Lig på ryggen, med armene langs gulvet og lukkede øjne. Gør det ondt i ryggen at ligge med strakte ben, så lad dem være bøjet et øjeblik.

Ret din opmærksomhed mod kroppens kontakt med gulvet!

Du lægger sikkert mærke til, at visse dele hviler mod underlaget, og at andre dele ikke gør.

Efter en tid, hvor du har ligget og slappet af, retter du din opmærksomhed mod det centrale område nedenfor brystbenet, det område kaldes også for solar plexus eller centrum. Læg blot hænderne på solar plexus et lille øjeblik og mærk, hvad der sker under dine hænder.

Fra at have opmærksomheden i centrum kan du nu udvide din opmærksomhed til hele kroppen, forstil dig kroppen som en stor celle. Du kan være fokuseret både på centrum og de perifere dele i samme opmærksomhedsøvelse.

I stedet for på kroppens kontakt mod gulvet kan du fokusere på andre oplevelser, tyngdekraften. Hvor i kroppen føler du dig tung med gulvet, og hvor føler du dig mindre tung eller let? Er der noget, der føles ubehageligt eller behageligt?

Afslut med at ligge et øjeblik med hænderne på maven og tag øvelsen ind!

Du kan nu rette din opmærksomhed på dit åndedræt. Lad det være, som det er, men lyt til det uden at styre det. Hvor meget fylder det i området? Flytter dit åndedræt sig eller bliver det, hvor det hele tiden har været?

Der er ikke noget, som er forkert, det er, som det er ved dig!

Efter en tid kan du sætte en tydelig M-lyd på udåndingen. Lyden behøver ikke at være stærk, men så jævn som mulig.

Forsøg at få lyden fra dit centrum under dine hænder, altså ikke fra halsen.

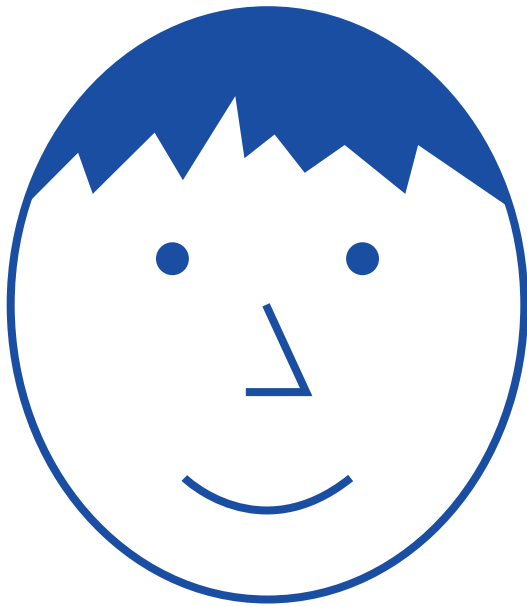
Gentag M-lyden et stykke tid, så længe det stadig føles behageligt.

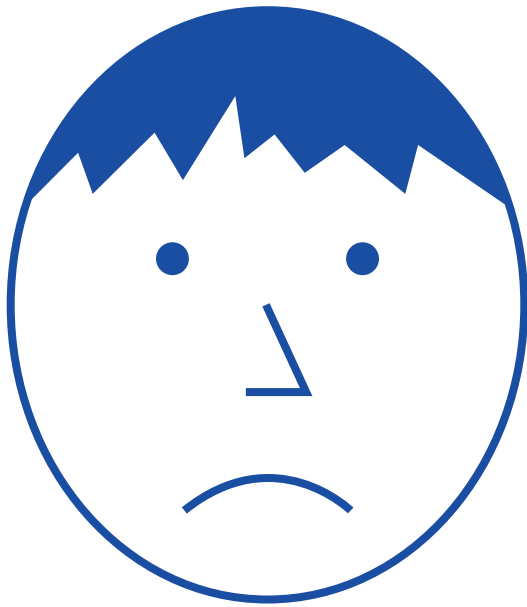
Afslut med at ligge et øjeblik med hænderne på centrum, og lad kroppen mærke eftervirkningen af øvelsen.

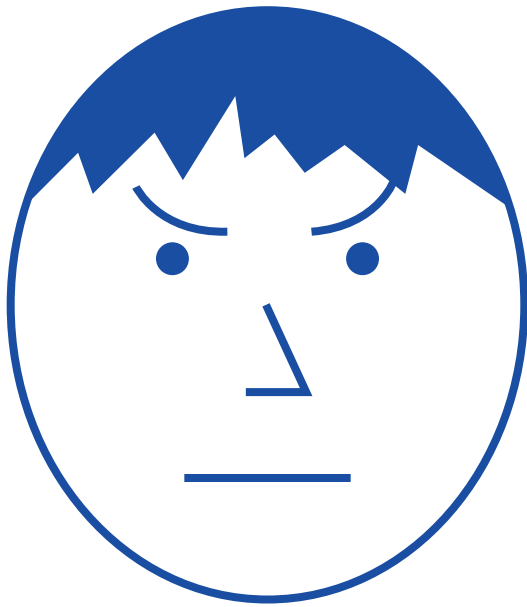
Vredin sinder i hjer

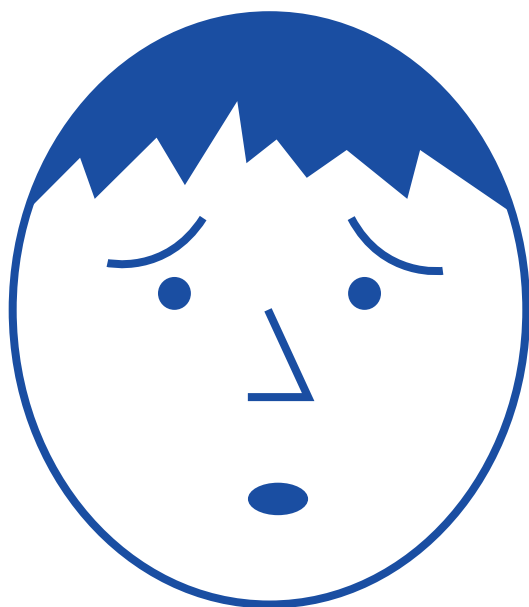


**BILLEDESÆT
TIL SESSION
10, 11 OG 12**

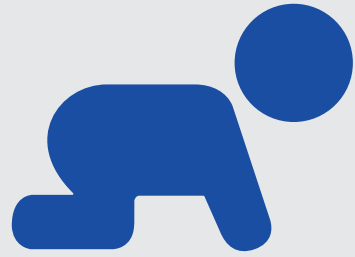


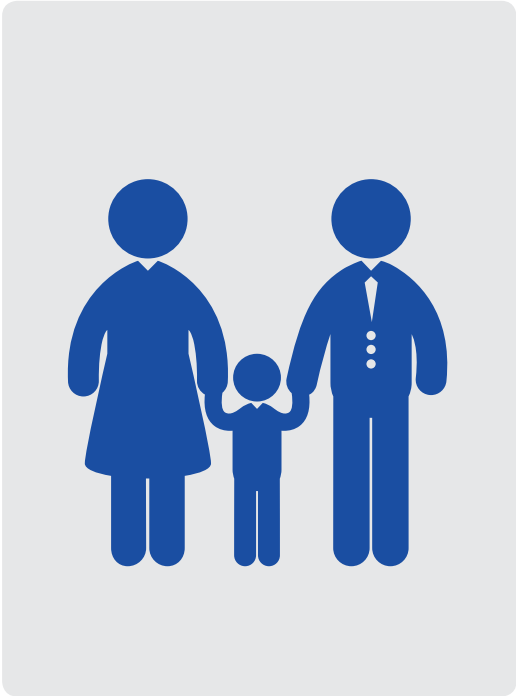


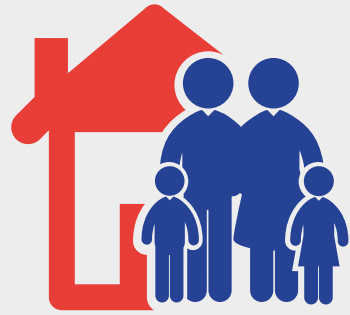
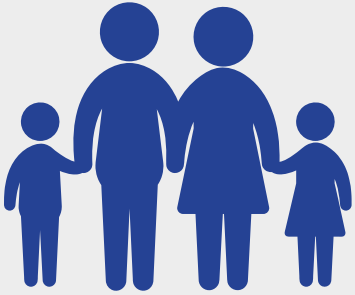




**LIVETS GANG-
TEGNINGER TIL
SESSION 15**







DEL 4



DEL 4

HVORDAN KOMMER MAN I GANG MED NUSSA?

Af Katharina Jespersen, Jette Frisk Helstrup og Heidi Jacobi Madsen

På baggrund af erfaringerne med udviklingen af NUSSA-metoden vil du i dette afsnit kunne læse, hvilke forudsætninger og rammer der skal være på plads for at gennemføre en succesfuld implementering af et NUSSA-forløb.

UDDANNELSE OG SUPERVISION

Den vigtigste forudsætning for et succesfuldt NUSSA-forløb er den rette og fornødne

uddannelse i teori og praksis. Det er meget vigtigt både at blive undervist i metodens teoretiske forståelsesramme, grundprincipperne og ikke mindst lære at arbejde med metoden i praksis. ATT og Varde Kommune anbefaler et uddannelsesforløb på minimum 4 dage, herunder 2 gange obligatorisk supervision. Vi anbefaler, at uddannelsesforløbet sker i sammenhæng med et forløb i en børnegruppe. Forløbet anbefales tilrettelagt således, at der er 2 sammenhængende

uddannelsesdage inden 1. session. Disse 2 dage er en kombination af undervisning i metodens teoretiske forståelsesramme og gennemførelsen af aktiviteterne i legeprogrammet med fokus på principperne om faste rammer og struktur, tydelighed, medbestemmelse og LANE. Herefter starter terapeuterne på sessionerne med deres børnegruppe. Undervejs i forløbet indlægges 2 supervisionsdage. Det kan være en fordel at planlægge en evalueringdag efter forløbets afslutning, især hvis det er første gang, NUSSA kører på skolen.

Vi anbefaler ligeledes, at der tilknyttes PPR-psykologer til uddannelsesforløbet fra de skoler, der ønsker at implementere NUSSA. Det giver mulighed for løbende sparring og supervision, hvis det er nødvendigt imellem uddannelsesdagene, og det sikrer, at supervisionskompetencen også fremadrettet er placeret i kommunen eller på skolen.

For at høre mere om mulighederne for uddannelse kan du kontakte ATT og Varde Kommune.

HVEM KAN BLIVE NUSSA-TERAPEUTER?

Det er svært at give en recept på, hvem der har potentiale til at blive en god NUSSA-terapeut, som både handler om personlighed og kompetencer. Vi vil dog klart anbefale, at du er lærer, pædagog, PPR-psykolog eller på anden vis har erfaring med at arbejde med børn. Det er ingen forudsætning, at du har en terapeutisk baggrund.

Hvis du synes, at NUSSA lyder spændende, og gerne vil være NUSSA-terapeut, anbefaler vi, at du gør dig følgende overvejelser:

Har du let til smil og latter?

Har du tillid til andre mennesker?

Er du nysgerrig?

Kan du lide at lege?

Har du lyst til at lære og arbejde med en ny metode?

Har du mod på og lyst til at indgå i svære emotionelle processer med andre og til at se på dig selv i det samspil?

Er du optaget af egne og andres mentale tilstande, altså i at se dig selv udefra og andre indefra?

Har du overskud og lyst til at arbejde med dig selv og din andel i samspillet med andre?

HVILKE BØRN KAN DELTAGE I NUSSA?

NUSSA-metoden er målrettet børn, der har svært ved følgende tre indsatsområder: affektregulering, mentalisering og sociale relationer. Dette kan typisk komme til udtryk ved, at børnene enten har tendens til hyperarousal eller hypoarousal og dissociation (Levine og Kline, 2008). Ifølge Levine og Kline (2007) vil man overordnet kunne observere nedenstående symptomer hos børn med tendens til kontinuerlig hyperarousal:

- Panikanfald, angst og fobier
- Flashbacks
- Overdreven forskrækkelsesrespons

- Ekstrem sensitivitet overfor lys og lyd
- Hyperaktivitet og rastløshed
- Overdreven emotionel respons
- Mareridt
- Undgåelsesadfærd
- Klyngende adfærd
- Tiltrukket af farlige situationer
- Gråd og irritabilitet forekommer ofte
- Abrupte humørskift, fx raseri, tristhed og frygt
- Raserianfald
- Regressiv adfærd, som fx at ville have flaske, sutte på tommelfinger, sengevædning og brug af færre ord
- Øget risikoadfærd

Levine og Kline beskriver børn med tendens til hypoarousal eller dissociation som, at de er i en slags tågetilstand, og fremhæver følgende overordnede symptomer:

- Nem at distrahere og uopmærksomhed
- Amnesi og glemksomhed
- Reduceret evne til at organisere og planlægge
- Følelser af isolation og afskårethed
- Dæmpet eller undertrykt emotionel respons, der gør det svært at knytte bånd med eller til andre
- Bliver nemt og ofte stresset
- Dagdrømmen og frygt for at blive skør fremkommer ofte
- Lavt energiniveau og bliver nemt udmattet
- Overdreven genert og bruger tid i en fantasiverden eller med fantasivenner (Levine og Kline, 2007)

Der ses kønsforskelle vedrørende hyper- og hypoaktivering. Ved drenge ses oftere hyperaktivitet, og forekomsten af eksternaliserende diagnoser såsom ADHD og adfærdsforstyrrelse ses i barndommen 3 gange så ofte hos drenge som hos piger. Ved piger ses oftere hypoarousal, og i ungdommen ses de dobbelt så ofte i psykiatrien med lidelser som depression, angstlidelser og dissociative lidelser (Perry 1995). Der kan være en tendens til, at traumatiserede/udsatte drenge ses, men de traumatiserede/udsatte piger overses. Det er vigtigt både at have blik for de udad-reagerende børn og de mere tilbagetrukne og energiforladte børn. De har begge lige meget brug for støtte og vil ofte kunne påvirke hinanden positivt under de rette rammer.

I udvælgelsen af børn er det også en mulighed at tage udgangspunkt i forældrene. I så fald er NUSSA målrettet børn af forældre, der af en eller anden årsag har lave ressourcer til at indgå i samspil med deres børn. Dette kan fx være grundet psykiske lidelser, såsom depression, PTSD eller andre lidelser, akut opstået traume som skilsmisse eller svær sygdom.

NUSSA-metoden er beregnet til en børnegruppe på 8-10 børn med tilstedeværelsen af 2 NUSSA-terapeuter. Vi anbefaler, at der tilknyttes 3 NUSSA-terapeuter til hver gruppe, der skiftes til at være til stede.

INDDRAGELSE AF AKTØRER I NUSSA

Forældrene er afgørende for, om barnet udvikler sig og lærer mest muligt. Derfor skal de naturligvis også involveres, når et barn skal være med i NUSSA. Ud over at det kan styrke samarbejdet mellem skole og

hjem, kan forældrene også følge barnets udvikling i NUSSA. Derfor anbefaler vi også, at forældrene inviteres med til den sidste session, så børnene kan få lov til at vise, hvad de har arbejdet med (se bilag 2 for et eksempel på en forældreinvitation til sidste session).

Et godt forældresamarbejde er med til at skabe gode betingelser for den enkelte elevs trivsel og læring.



Erfaring fra projektet viser, at hjemmebesøg hos familien var afgørende for, om forældrene gav accept eller ej på barnets deltagelse. Hjemmebesøg kan være tidskrævende, dog er det yderst vigtigt, at forældrene bliver grundigt inddraget og informeret. Det kan ske via samtale på skolen, via skriftlig information eller til skole-hjem samtalen.

Kontaktlæreren/klasselæreren i barnets klasse har også en meget vigtig rolle i NUSSA. Information om, hvad der foregår i NUSSA, er udgangspunktet for, at læreren kan tale med barnet og forstå de processer, der sker i programmet. Klasselæreren kan også inviteres med til at se en session.

PLANLÆGNING AF NUSSA-FORLØB

Udover at finde fagprofessionelle, der ønsker og har mulighed for at være NUSSA-terapeuter, og at finde en børnegruppe, er der en mængde planlægning forbundet med et forløb. I det følgende har vi forsøgt at opsummere de vigtigste erfaringer fra projekt NUSSA.

UDDANNELSESFORLØB OG SESSIONER

Først og fremmest skal selve uddannelsesdagene og gennemførelse af legeprogrammet planlægges intensivt og struktureret. Planlægningen af, hvilke dage og hvornår på dagen sessionerne skal afholdes, vil variere fra skole til skole. Vi anbefaler, at der afholdes to sessioner om ugen, med minimum en dags mellemrum. Sessionerne skal fordeles ligeligt mellem de tre NUSSA-terapeuter, som skiftes til at være NUSSA-lærer og NUSSA-hjælper. Det er vigtigt, at rollerne er ligeligt fordelt på forhånd.

Selve sessionen varer altid 60 minutter, men vi anbefaler, at der afsættes 90 minutter til hver session. Det er en væsentlig forudsætning for en vellykket session, at der er afsat tid til forberedelse. Det er nødvendigt med tid til at forberede lokalet, hente de børn, der ikke selv har fundet frem, og tid til efterfølgende refleksion. Vi anbefaler, at NUSSA-terapeuterne udfylder en simpel logbog efter hver session for at følge udviklingen i forløbet (se bilag 3 for et eksempel på en logbog).

Når dato og tidspunkt for sessionerne er fastlagte, kan det være en god idé at udlevere et skema over forløbet til børnene, forældrene og relevante lærere.

LOKALE OG MATERIALER

For at underbygge de faste rammer og genkendeligheden er det vigtigt, at sessionerne afholdes i det samme lokale hver gang. Det skal være et lokale med plads nok til at udfolde en faldskærm og til at kunne lege fangelege, og det må gerne være indrettet imødekommende med farver og glæde.

Der hører en materialepakke med til hver NUSSA-gruppe, og det er en fordel, hvis det er muligt at kunne efterlade pakken i lokalet (se bilag 4 for en liste over materialer). Det er dog vigtigt, at andre ikke har adgang til de effekter, børnene laver i NUSSA. Børnene føler et stort ejerskab overfor det, de laver, og det er vigtigt for dem, at de har kontrol med, hvem der får lov til at se det.



LITTERATUR

Beebe, B. & Lachmann, F.M. (2002) *Infant research and adult treatment. Co-constructing interactions.* Hillsdale, NJ, & London: The Analytic Press.

Burghardt, G.M. (2006) *The Genesis of Animal Play. Testing the Limits.* London, England: A Bradford Book The MIT Press.

Cohen, D. (2006) *The development of play.* Third edition. London: Routledge Taylor & Francis Group.

D'Andrea, W.; Stolback, B.; Ford, J.; Spinazzola, J. & van der Kolk, B.A., (2012) *Understanding Interpersonal Trauma in Children: Why We Need A Developmentally Appropriate Trauma Diagnosis.* American Journal of Orthopsychiatry 2012, Vol. 82. No. 2, 187-200

Fagen, R. (1981) *Animal Play Behaviour.* Oxford University Press, Oxford.

Fonagy, P.; Gergely, G.; Jurist, E.L.; Target, M. (2007) *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling.* København: Akademisk Forlag.

Fonagy, P. & Target, M. (2000) *Playing with reality, III: The persistence of dual psychic reality in borderline patients.* International Journal of Psycho-Analysis, 81, 853-874.

Fonagy, P. & Target, M. (2003) *Psychoanalytic Theories. Perspectives from Developmental Psychopathology.* London: Whurr Publishers.

Fonagy, P. (1999b) *Pathological Attachments and Therapeutic Action explore matters of the psyche through online papers. Papers to the Developmental and Psychoanalytic Discussion Group, Americans Psychoanalytic Meetings.* Washington.

Fonagy, P. (2003) The development of psychopathology from infancy to adulthood: The mysterious Fonagy, P., Redfern, S. & Charman, T. (1997) *The Relationship Between Belief-Desire reasoning, and a Projective Measure of Attachment Security (SAT).* British Journal of Developmental Psychology, 15, s. 51-61

Hagelquist, J. Ø., & Skov, M.K. (2014) *Mentalisering i pædagogik og terapi.* København: Hans Reitzels Forlag.

Hart, S.(2006a) *Hjerne, samhørighed, personlighed – introduktion til neuroaffektiv udvikling.* København: Hans Reitzels Forlag

Hart, S. (2006b) *Betydningen af samhørighed.* København: Hans Reitzels Forlag.

Hart, S. (red.)(2011a) *Neuroaffektiv Psykoterapi med børn.* København: Hans Reitzels Forlag

Hart, S. (2011b) *Neuroaffektiv Udvikling I: Karpatschof, B og Katzenelson, B. (red.) Klassisk og moderne psykologisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hart, S. (red.)(2001c) *Dissociationsfænomener*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hart, S. (red.)(2012) *Neuroaffektiv Psykoterapi med voksne*. København: Hans Reitzels Forlag

Hart, S. (2013b) *Sprog før sproget. Kognition & Pædagogik*, 90, s. 40-58

Hart, S. (2014) (red.) *Inklusion, leg og empati – Neuroaffektiv udvikling i børnegrupper*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hart, S. & Schwartz, R. (2008) *Fra interaktion til relation*. København: Hans Reitzels Forlag.

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

Hughes, D. A., (2007), *Attachment-focused family therapy*. New York, W.W. Norton & Company Inc.

Hvass, L.R., Manghezi, A., Folker, A.P. & Sandøe, N., (2012). *Social ulighed i sundhed – hvad kan kommunen gøre?* København, Sundhedsstyrelsen.

Kahen, V., Katz, L.F., & Gottman, J.M. (1994) *Linkages Between Parent-Child Interaction and Conversations of Friends*. *Social Development*, 3, s. 238-254

Levine, P.A. & Kline, M. (2007) *Trauma through a child's Eyes: Awakening the ordinary miracle of healing. Infancy through Adolescence*. California, North Atlantic Books.

MacLean, P.D. (1990) *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions*. New York: Plenum.

Macy, R.D, Macy, D.J., Gross, S. & Brighton, P. in affiliation with Columbia University-School of Public Health & Save the Children USA, (2006), *Psycho-social structured activity program*. Boston, MA USA. The Center for Trauma Psychology.

Meins, E. (1997) *Security of Attachment and the Social Development of Cognition*. Hove: Psychology Press.

Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. (1977) *Imitation of facial and manual gestures by human neonates*. *Science*, 198, s. 75-78.

Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1999): *Persons and representations: Why infant imitation is important for theories of human development.* In: J. Nadel & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy*, s. 9-35. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Panksepp, J. (1998) *Affective Neuroscience. The Foundations of Human and Animal Emotions.* New York: Oxford University Press.

Pankseep, J. & Biven, L. (2012) *The Archeaology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotions.* London: W.W. Norton & Company

Pellegrini, A.D. (2009) *The role of play in human development.* Oxford University Press.
 Pellis, S.M. & Pellis, V.V. (2010) *The Playful Brain. Venturing to the Limits of Neuroscience.* Oxford: Oneworld

Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S.R. (1994) *Theory of Mind is Contagious: You Catch it from Your Sibs.* *Child Development.* 65, s. 1228-1238.

Perry B.D. et al. (1995): *Childhood Trauma, the Neurobiology of Adaption and Use-depent development of the Brain: How States become Traits.* *Infant Mental Health Journal*, Vol. 16, No. 4, Winter 1995

Perry, B.D. & Slavavitz, M. (2007) *The Boy Who Was Raised As a Dog. And Other Stories from a Child Psychiatrist's Notebook. What Traumatized Children Can Teach Us About Loss, Love and Healing.* New York: Basic Books.

Polan, H. J. & Hofer, M. (1999) *Psychobiological origins of infant attachment and separation responses.* I: J. Cassidy & P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*, s. 162-180. New York: Guildford.

Rothschild, B. (2004) *Kroppen Husker – om krop og psyke i traumebehandling. Nye psykologiske perspektiver.* Dansk udgave: Forlaget KLIM, Aarhus.

Rubin, P. & Winstead, M. (2014) *Sjov og legelyst i klassen: hvordan Gruppebaseret Theraplay kan forbedre børns sociale og psykiske udvikling.* I: S. Hart(red.) *Inklusion, leg og empati – Neuroafektiv udvikling i børnegrupper.* København: Hans Reitzels Forlag.

Sander, L. (1988) *The event structure of regulation in the neonate-caregiver system as a biological background for early organization of psychic structure.* I: A. Goldberg (red.), *Frontiers in Self Psychology*, 3.: 3-27. New Jersey: Hillsdale.

Sander, L. (1992) *Letter to the Editor.* *International Journal of Psycho-Analysis*, 73: 582-584.
 Santostefano, S. (1978) *A biodevelopmental approach to Clinical Child psychology.* New York: Wiley.

- Schore, A. (2001b)** *The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health.* *Infant Mental Health Journal*, 22: 201-269
- Schore, A. (2002)** *Dysregulation of the right brain: A fundamental mechanism of traumatic attachment and the psychopathogenesis of posttraumatic stress disorder.* *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36: 9-30.
- Schore, A. (2003a)** *Affect Dysregulation and Disorders of the Self.* New York & London: W.W. Norton & Company.
- Schore, A. (2003b)** *Affect Regulation & the Repair of the Self.* New York & London: W.W. Norton & Company.
- Schore, A.N., (2007)**, *Kommunikation mellem forældre og spædbørn og de neurobiologiske aspekter af den emotionelle udvikling*, i Sørensen J.H., (red) *Affektregulering i udvikling og psykoterapi.* København, Hans Reitzels Forlag.
- Schwartz, R. & Hart, S. (2013)** *Barnet og dets relationelle miljø.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Sroufe, L. A. (1989a)** *Relationships, Self, and Individual Adaptation.* I. J. Sameroff og R.N. Emde (red.) *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach*, s. 70-94. New York: Basic Books Publisher.
- Sroufe, L. A. (1989b)** *Relationships and Relationship Disturbances.* I. J. Sameroff og R.N. Emde (red.) *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach*, s. 97-124. New York: Basic Books Publisher.
- Sroufe, L.A. (1996)**: *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years.* New York: Cambridge University Press.
- Sroufe, L.A. (1997).** *Psychopathology as an Outcome of Development.* *Development and Psychopathology*, 9:251-268.
- Sroufe, L.A. & M. Rutter (1984).** *The Domain of Developmental Psychopathology.* *Child Development*, 55:17-29.
- Sroufe, L.A. & J. Fleeson (1986).** *Attachment and the Construction of Relationships.* I: Hartup, W. & Z. Rubin (red.). *Relationships and Development.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Steele, K., Dorahy, M.J., van der Hart, O. & Nijenhuis, E.R.S. (2009)** *Dissociation versus alterations in consciousness: Related but different concepts.* I: Dell, P.F. & O'Neill, J.A. (red.) *Dissociation and the Dissociative Disorders: DSM-V and Beyond.* New York: Routledge, 155-159.

Stern, D. N. (1990) *Joy and satisfaction in infancy*. I: R. A. Glick & S. Bone (red.), *Pleasure beyond the pleasure principle*, s. 13-25. New Heaven: Yale University Press.

Stern, D.N. (1998a) *De første seks måneder*. København: Hans Reitzels Forlag.

Stern, D.N. (1998b) *The process of therapeutic change involving implicit knowledge: some implications of developmental observations for adult psychotherapy*. *Infant Mental health journal*, 19: 300-308

Stern, D. N. (2004) *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York & London: W. W. Norton & Company.

Trevarthan, C. (1979) *Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity*. I: M. Bullowa (red.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. s. 321-347. Cambridge: Cambridge University Press.

Trevarthen, C. (1998) *The Concept and Foundations of Infant Intersubjectivity*. I: S. Bråten (red.) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trevarthen, C. & Panksepp, J. (2014) *I samklang med følelser – Musikalsk leg, der inspirerer til neuroaffektiv udvikling og selvtillid i fællesskaber*. I: S. Hart (red.) *Inklusion, leg og empati – Neuroaffektiv udvikling i børnegrupper*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tronick, E. Z. (2007) *The Neurobehavioral and Social-Emotional Development of Infants and Children*, s. 500-515. New York: W.W. Norton & Company.

Tronick, E.Z., Als, H., Adamson, L., Wise, S. & Brazelton, T. B. (1978) *The infants response to intrapment between contradictory messages in face-to-face interaction*. *Journal of Child Psychiatry*, 17: 1-13.

Van der Kolk, B. A. (1987) *Psychological trauma*. Washington, DC: American Psychiatric Press.

Van der Kolk, B. A. (1994) *The body helps the score: Memory and the evolving psychobiology of posttraumatic stress*. *Harvard Review of Psychiatry*, 1: 253-265.

Van der Kolk, B.A. (1996) *The complexity of adaption to trauma. Self regulation, stimulus discrimination, and characterological development*. I: B.A. van der Kolk, A.C. McFarlane & L. Weisaeth (red.), *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society*, s. 182-214. New York: Guilford

Van der Kolk, B. A. & Fislser, R. E. (1994) *Childhood abuse and neglect and loss of selfregulation.* Bulletin of the Menninger Clinic, 58: 145-168.

Van der, Kolk, B.A & McFarlane, A. C. (1996): *The Black Hole of Trauma.* In: B. A. van der Kolk, A. C. McFarlane & L. Weisaeth (Eds.), *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body and society*, s. 3-23. New York: Guilford Press.

Van der, Kolk, B.A. (2005) *Developmental Trauma Disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories.* Psychiatric Annals 35:5.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society. The development of higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Werner, E.E. & Schmidt, R.S. (2001) *Journeys from Childhood to Midlife. Risk, Resilience and Recovery.*

Winnicott, D. (1964) *The Child the Family and the Outside World.* Harmondsworth: Penguin

Winnicott, D.W. (1971) *Playing and Reality.* London: Routledge. Dansk udgave 2003: *Leg og virkelighed.* København: Hans Reitzel Forlag.

www.traumeogtorturoverlevere.dk

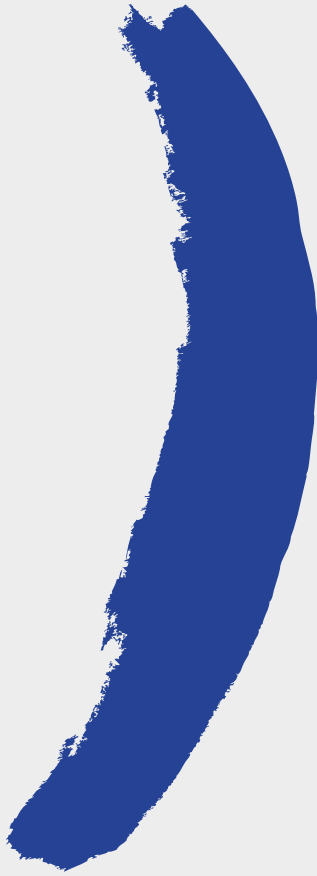
www.nussa.dk

www.ptsdidanmark.dk

www.ligplaymakers.org



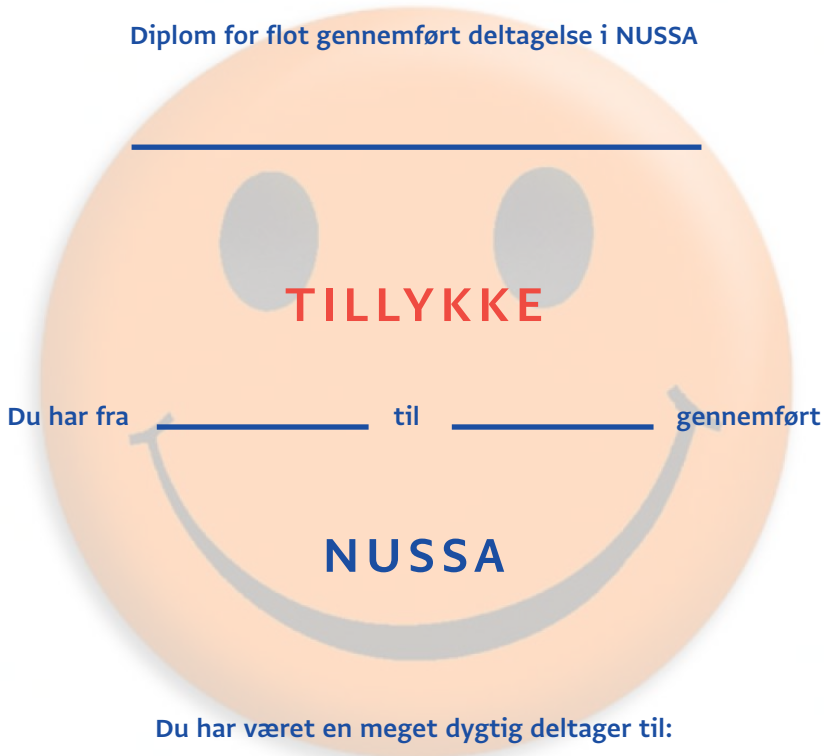
BILAG





NUSSA DIPLOM

Diplom for flot gennemført deltagelse i NUSSA



At samarbejde og give tryghed i gruppen
At lege, tale og arbejde med nye og kendte følelser
At aflæse andres følelser

Mange tak for din deltagelse

Navn
Nussa-lærer

Navn
Nussa-lærer

Navn
Nussa-lærer



INVITATION TIL NUSSA SESSION NR. 18

Kære forældre

Vi har nu haft fornøjelsen af, at lege med jeres dejlige børn i mange timer. Det har været fantastisk at se deres aktive deltagelse og engagement og vi har nydt børnenes selskab.

Som tak for lån af jeres børn, vil vi gerne invitere jer til vores sidste NUSSA legesession, hvor I kan se, hvad vi har arbejdet med de sidste to måneder.

Vi glæder os til at se rigtig mange forældre til kaffe, kage og hygge.

_____ den _____ kl. _____ til kl. _____

De bedste hilsner
NUSSA - Teamet



Barnets navn _____

Ja tak vi vil meget gerne komme. Vi kommer _____ personer

Vi kan desværre ikke deltage _____

NUSSA-LOGBOG

Var der nogen børn, der ikke deltog i dag? (Hvis årsagen kendes angives den)

Kunne alle aktiviteterne i sessionen gennemføres?

Hvis ikke, beskriv hvilke aktiviteter, der ikke kunne gennemføres eller kun delvist kunne gennemføres.
(Angiv gerne hvorfor)

Har der været en mærkbar forskel hos nogen af børnene i forhold til forrige session?
(Herunder har der været en forskel i børnenes motivation for at deltage)

Har nogen af børnene haft en stærk reaktion på sessionen?
(Herunder en kort beskrivelse af hvordan sessionen blev håndteret)

Hvordan har jeres oplevelse af sessionen været?

NUSSA MATERIALEPAKKEN

En stor faldskærm i farver

2 sæt humørbolde (glæde, vrede, frygt og tristhed)

Et tegnehæfte til hvert barn (minimum størrelse A4,
gerne med spiralryg)

En æske farvekridt til hvert barn og hver NUSSA-terapeut

En limstift til hvert barn

Et silketørklæde til hvert barn

Tuscher til at tegne på silke

2 store badebolde

8-10 Kegler

En NUSSA-cd

En cd afspiller

Frisk frugt til hver session



NUSSA-cd'en findes bagerst i manualen

MUSIKNUMRE

Nr. 1 / **Indledende rundkreds 1**

4.12 minutter

Artist: Brent Lewis, Original titel: Carribean Sea, Album: Earth Tribe Rythems

Nr. 2 / **Indledende rundkreds 2**

5.33 minutter

Artist: Brent Lewis, Original titel: Doom Tac a Doom, Album: Earth Tribe Rythems

Nr. 3 / **Dagens centrale aktivitet**

17.22 minutter

Artist: Niels Eje, Original titel: Spring, Album: Musicure 5, Sesons

Nr. 4 / **Glæde**

5.43 minutter

Artist: Baka Beyond, Original titel: Adubke, Album: Sogo

Nr. 5 / **Frygt og mod**

5.20 minutter

Artist: Brent Lewis, Original titel: Language of magic, Album: Brent Lewis, Drums

Nr. 6 / **Vrede**

4.34 minutter

Artist: Brent Lewis, Original titel: message from the forrest, Album: Brent Lewis, When the rhythm begins

Nr. 7 / **Dans med emotioner**

4.15 minutter

Artist: Brent Lewis, Original titel: Sticks, Album: Pulse

Nr. 8 / **Afsluttende rundkreds 1**

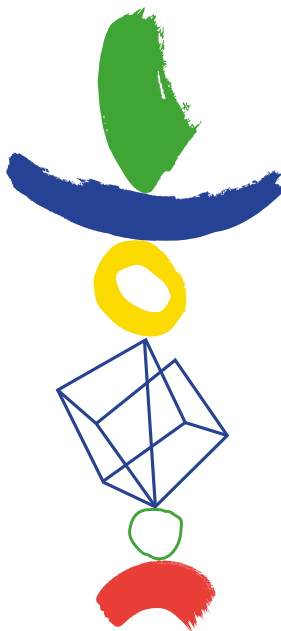
12.30 minutter

Artist: Niels Eje, Original titel: Wanderer, Album: Musicure 4, Northern Light

Nr. 9 / **Afsluttende rundkreds 2**

17.00 minutter

Artist: Henrik Aaboe, Original titel: Waterline, Album: Music for mother and child



Du kan læse mere på www.nussa.dk
eller kontakte:

Afdeling for Traume- og Torturoverlevende
og Varde Kommune



Varde Kommune



Region
Syddanmark

Psykiatrien i
Region Syddanmark