



Towards Opportunities for Disadvantaged and
Diverse Learners on the Early childhood Road

Holde barnet i tankene¹

- Den emosjonelle kvaliteten på samspeilet mellom små barn og deres omsorgsgivere og hvordan den påvirker læringskapasiteten

Gerd Abrahamsen, førsteamanuensis emerita, Universitetet i Stavanger, Norge

Innledning

Mitt syn på og min forståelse av småbarn under tre år i barnehage er basert på observasjoner av dem i ulike settinger i løpet av de siste tjue årene. Men forståelsen min av småbarna er også utdypet og informert av arbeidet til objektsrelasjonsteoretikerne John Bowlby (1984, 1986, 1987, 1989), Donald Winnicott (1970, 1982, 1985ab) og Wilfred Bion (1991). Objektsrelasjonsteori var opprinnelig en britisk videreutvikling av freudiansk teori. Men i stedet for å se mennesket som et system av biologiske drifter setter objektsrelasjonsteorien relasjonene i sentrum for hva det vil si å være menneske. Den plasserer også mennesket i en todelt verden av eksterne og interne relasjoner. Den forutsetter at mennesket er sosialt i sitt innerste vesen, og at behovet vårt for andre er primært og ikke kan forklares ut fra andre behov eller reduseres til noe mer grunnleggende, som mat og drikke (Gomez 1997). I denne artikkelen skal jeg se på bruken av ideer og perspektiver fra objektsrelasjonsteorien i det daglige arbeidet som utføres i barnehagen for å skape et miljø der barna utvikler en mental trivselstilstand som utgangspunkt for utforskning og læring.

Jeg ønsker først og fremst å belyse betydningen av sammenhengen mellom tidlige relasjoner og læring. Jeg vil forsøke å illustrere minst to aspekter: effekten av tidlige relasjoner på læringsevnen og betydningen av relasjonenes emosjonelle kvalitet, det vil si den dialogen hvor læringen finner sted.

En intersubjektiv relasjon der det å «lese hverandre» er gjensidig (jeg føler at du føler at jeg føler), er en forutsetning for å være menneske, ifølge Stern (2004), og er naturligvis svært viktig for de aller yngste. Gjensidig lesing av hverandre er også en av de viktigste motivasjonene for å drive en relasjon fremover. Barna lærer om verden og seg selv gjennom

¹ Ideen om å «holde» barnet både fysisk og psykisk er knyttet til objektsrelasjonsteoretikeren D.W. Winnicott (se Winnicott 1985).

et gjensidig samspill i en relasjon. Objektsrelasjonsforskning hjelper oss å belyse utviklingen av barns kapasitet til å lære og tenke. Den presenterer oss for en interessant utvidelse av perspektivene på læring og tenkning og den forbindelse dette har med en trygg tilknytning (Bowlby 1989). Forskningen gjør oss også mer bevisst på hvilken emosjonell opplevelse læring og undervisning er.

Verden i små porsjoner

Overgangen fra hjem til barnehage og det å takle atskillelse fra foreldrene, som er barnas primære omsorgsgivere, er en viktig utviklingsmessig milepæl. Både foreldrene og de ansatte må hjelpe hverandre med å presentere overgangen i små porsjoner for hvert enkelt barn (Winnicott 1970). Det er en krevende utfordring for de aller yngste, og også for foreldrene – både fysisk og følelsesmessig. Opplevelsen av henholdsvis å forlate og bli forlatt er dyptgripende og kan vekke sterke følelser. Atskillelsen kan derfor bli satt i sammenheng med følelsen av å bli forlatt eller avvist. Av den grunn kan barna trenge både hjelp og empatisk støtte for å tåle atskillelsen.

I Norge oppfordres foreldrene til å være sammen med barnet i barnehagen mesteparten av den første uken, mens barnet gjør seg kjent med de nye omgivelsene og den nye primærkontakten. Denne prosessen kan betraktes som den første fasen i utviklingen av de nødvendige, sekundære tilknytningsbåndene (Abrahamsen 2010b). Personalet anbefaler også noen få minutters atskillelse i starten, og deretter en gradvis økning av tiden i løpet av uken. Varigheten av oppholdet i barnehagen hver dag bør også være kort mens det sekundære tilknytningsbåndet er under utvikling.

Slike rutiner hjelper barna med å forstå at de kan søke trøst hos sin primærkontakt og føle seg tryggere. Det hjelper dem også med gradvis å akseptere atskillelsen fordi de har opplevd den etterlengtede gjenforeningen med forelderen gang på gang. Til slutt er de i stand til å tåle atskillelsen. De har lært gjennom erfaring at forelderen er til å stole på; de kommer alltid tilbake. Dette gir gradvis hvert enkelt barn det rommet og den friheten det trenger til å utforske og lære.

Å legge til rette for bruk av et overgangsobjekt for hvert enkelt barn (Winnicott 1985a) i barnehagen er også viktig for småbarnas evne til å holde fast ved de indre bildene av foreldrene. Overgangsobjektet kan være en bamse, et koseteppes eller en annen myk gjenstand. Det Winnicott omtaler her, forekommer i utallige varianter og er også universelt. Ethvert overgangsobjekt kommer til å stå for et trøstende aspekt ved forelderen, og for de yngste barna er overgangsobjektene svært meningsfulle. «Kosekluten» eller bamsen kan gi trøst og ro og kan bli svært viktig for barna. Det kan medføre mye stress hvis de ikke finner overgangsobjektet eller dersom barnet ikke får lov å ha det med seg når det skal sove, er lei seg eller har behov for å roe seg ned.

Det enkelte barn erfarer at overgangsobjektet danner en bro mellom foreldrene der ute og foreldrene i barnets bevissthet. Det skapes et illusjonsområde. Winnicott (1985b) kalte dette fenomenet «det potensielle rommet».

Forstå tilknytningens betydning

Flertallet av barna utvikler det som kalles en trygg tilknytning (Bowlby 1984) til foreldrene, og en rimelig balanse mellom avhengighet og uavhengighet. Trygg tilknytning innebærer å ha forutsigbare, tillitsfulle og hengivne emosjonelle bånd til sine omsorgspersoner. Men for en liten andel av barn er forholdet til foreldrene usikkert og vanskelig. Utrygg tilknytning vil si at barnet har mindre forutsigbare bånd til omsorgsgiverne. Disse barna kan oppleve foreldrene som uforutsigbar og ikke pålitelig nok i overgangen fra hjem til barnehage og under den daglige atskillelsen. Det kan føre til at fraværet utløser panikk eller sinne (Davids 2010). Slike opplevelser over lengre tid kan bli for mye for de yngste. De vil trenge hjelp og empatisk innsikt i forhold til sine emosjonelle behov for at de skal bli i stand til å takle den daglige atskillelsen og foreldrenes fravær. God kvalitet på barnehagetilbudet er viktig, for som Winnicott (1985a) påpeker, styrker det barnets selvfølelse. Han peker på at forsømte barn ofte fremstår som rastløse og ute av stand til å leke. Forsømmelse eller sviktende pålitelighet kan føre til tap av lekeområdet og hindre barnets kapasitet for lek. Det er derfor uhyre viktig at de ansatte har teoretisk innsikt i småbarns tilknytningsbehov, og om mulig oppmuntrer dem aktivt og legge til rette for å danne langsiktige sekundære bånd. Personlig tilpasset omsorg kan være et nødvendig utgangspunkt for disse barnas trivsel, og for å sette dem i stand til å leke og lære på en tjenlig måte, ifølge R. Bowlby (2007) og Davids (2010).

Tilknytningsteori

John Bowlbys utvikling av tilknytningsteorien (1969, 1973 og 1980) har vært et vesentlig bidrag til vår forståelse av barns tidlige emosjonelle utvikling. Tilknytning er en tilstand der en person er følelsesmessig knyttet til en annen person, vanligvis, men ikke alltid, en som oppfattes som eldre, sterkere og klokere enn en selv. En primær omsorgsperson er en person et barn utvikler et sentralt og livsvarig emosjonelt bånd til. Det er denne personen (oftest en eller begge foreldrene) som barnet aller helst ønsker å bli trøstet av når det er skremt, har vondt eller er syk. Tegn på tilknytningens eksistens ser vi i form av nærhetssøking, trygg base-fenomener (følge etter, gråte, klenge, strekke seg etter osv.) og separasjonsprotest, alt sammen eksempler på *tilknytningsatferd*.

Termen sekundær omsorgsgiver viser til noen få spesielle mennesker i et barns liv, som de har utviklet et nært underordnet eller sekundært tilknytningsbånd til, for eksempel søsken, besteforeldre, dagmammaer, barnehageansatte osv. Disse menneskene gir barna trøst og

sikkerhet i fravær av primære omsorgsgivere. Hvis barnet har tre eller flere slike personer i livet sitt, vil det vanligvis gjøre barna mer robuste og fungere som en beskyttelsesfaktor gjennom hele barndommen (R. Bowlby 2007).

Tilknytningsmønsteret er imidlertid varierende. Et barn kan ha trygg eller utrygg tilknytning og er ifølge Bowlby (1989) et produkt av hvordan de primære omsorgsgiverne har behandlet barnet. Således kan et barn ha en trygg tilknytning til moren, men ikke til faren, mens et annet kan ha det til faren, men ikke til moren, osv. Imidlertid har Ainsworth (mfl. 1978) vist oss at barn med et trygt forhold til begge foreldrene fremstår som godt fungerende og trygge på seg selv. Hver av foreldrene gir barnet «en trygg base» som inkluderer en stabil følelse av trygghet og gir barnet frihet til å utforske og lære i samspill med foreldrene, noe som også hjelper barnet med å etablere og håndtere nye relasjoner til både voksne og andre barn.

En trygg base

Mary Ainsworth (1982), en medgrunnlegger av John Bowlbys tilknytningsteori, lanserte begrepet «en trygg base» i forbindelse med sin forskning. Hun brukte begrepet til å beskrive det emosjonelle miljøet omsorgsgiveren har skapt for barnet. Kjernen i den trygge basen er at den fungerer som et springbrett for nysgjerrighet og utforskning. Hvis det er fare på ferde, vil et svært lite barn klamre seg til omsorgsgiverne sine. Større barn vil også holde seg mer eller mindre i nærheten av omsorgsgiverne, avhengig av sitt subjektive behov for trygghet. Det avgjørende er at barnet kan vende tilbake til den trygge basen, vel vitende om at hun blir tatt godt imot, ivaretatt både fysisk og følelsesmessig, trøstet hvis hun er lei seg, beroliget hvis hun er redd. Men basens oppgave er også å oppmuntre og muligens også bidra til barnets selvstendighet etter en periode med omsorg. Den voksnes rolle er hovedsakelig å være emosjonelt tilgjengelig og avventende, og bare gripe aktivt inn når det åpenbart er nødvendig. En stor del av tiden dreier det seg om å vente, men rollen er ikke mindre viktig for det (Bowlby 1989:11–12).

Tilknytningsbaserte barnehager

Antakelsen om at læring finner sted innenfor relasjoner og i dialog, får store konsekvenser for barnehagen. Kvaliteten på samspillet mellom voksne og barn i barnehagen har avgjørende betydning. I enhver situasjon der spedbarn og småbarn under tre år blir atskilt fra foreldrene, føler de seg trygge bare når de er sammen med en annen person som de har en hengiven tilknytning til. Hvis barna føler seg utrygge, vil det hemme kapasiteten deres for lek og læring. Dette må barnehageansatte være oppmerksomme på. Ett- og toåringer er sårbare og hjelpeløse i mange situasjoner, og de trenger en «trygg base» i form av de voksnes omsorgsfullhet. Omsorg i denne konteksten er knyttet til personalets evne til nærhet, ømhet, varme, vennlighet, kort sagt: tilgjengelighet når det gjelder både oppmerksomhet og følelser (Bowlby 1989). Småbarn har behov for å utvikle og opprettholde et forhold til en sekundær

omsorgsgiver i barnehagen, svært ofte primærkontakten, for å dempe det daglige savnet av foreldrene. Hvis det enkelte barn opplever forholdet som stabilt og pålitelig uansett hva som måtte skje, føles det som om barnet har en trygg base for utforsking og innsats, og alt ligger til rette for både formell og uformell læring.

Primærkontakter

Noen barnehager har innarbeidet en rutine med å forsøke å tilby barna sekundære omsorgsgivere i form av oppnevnte primærkontakter for hvert enkelt barn, hovedsakelig for å lette overgangen fra hjem til barnehage. Andre barnehager opprettholder praksisen med en sekundær omsorgsgiver på mer permanent basis. Det antas at når primærkontaktene er stabile, sensitive og lydhøre, kan de bistå de minste barnas sosiale og kognitive utvikling og i tillegg være til støtte for familiene (Rustin & Bradley 2008). Men for at det skal utvikles et sekundært bånd, må primærkontaktene være villige til å inngå i en emosjonelt forpliktende relasjon til barnet de har ansvar for. Dette innebærer at en primærkontakt ideelt sett ikke bør ha ansvar for flere enn tre småbarn om gangen. Det er måten de ansatte forholder seg til barna på som gjelder, hvor interessert de er i dem, i hvilken grad de er i stand til å «se» at barna har en unik opplevelse, tilskrive dem mening og verdi, og fra første stund erkjenne at de er personligheter.² Barna blir da sett som fullverdige mennesker, og ikke bare som blivende mennesker (James, Jenks & Prout 1998, Prout 2000).

Beklageligvis er sykdom og fravær blant de ansatte, og ansatte som kommer og går i henhold til en gitt turnus, svært utbredt i de fleste barnehager. Abrahamsen og Mørkeseth (1998, 2001) har konstatert at denne formen for manglende stabilitet har en alvorlig negativ innvirkning på småbarnas opplevelse av trygghet, på evnen til å leke og utforske og på deres generelle trivsel. Tilknytningsteorien slik den ble utviklet av Bowlby, kan muligens hjelpe oss med å forstå disse reaksjonene hos de yngste barna når de blir atskilt fra foreldrene. Tilknytningsteorien, og også arbeidene til dagens forskere etter Bowlby (Fonagy og Target 1997, Fonagy 2001), kan bli en kilde til inspirasjon og ny læring for barnehageansatte. Den kan også bidra til å forebygge litt av den manglende stabiliteten for barna, som beskrevet ovenfor.

En måte barnehagen kan gjøre disse teoretiske perspektivene tilgjengelige for de ansatte på, er å gi veiledning til dem som arbeider direkte med småbarna til daglig. Forskning har vist at fysisk nærhet og følelsesmessig tilgjengelighet i løpet av dagen er uhyre viktig for småbarnas trivsel og følelse av trygghet (R. Bowlby 2007). Hvis primærkontaktene oppfordres til å gjøre det til en vane å sette seg på gulvet mens barna leker, vil det gi barna den nødvendige tilgangen til øyekontakt med dem, og dermed gjøre barna trygge nok til å kunne utforske og

² Det er ikke alltid gitt at den oppnevnte primærkontakten blir en sekundær omsorgsgiver for det aktuelle barnet. Noen ganger søker barnet seg til en annen ansatt som det får en hengiven tilknytning til.

lære (Legendre and Fontaine 1991 i Röhle 2001). Blikkontakt kan oppleves som en symbolsk erstatning for berøring for barna og virke beroligende mens de leker.

Dette har også nær sammenheng med Donald Winnicotts (1985b) uttrykk «environment mother» (miljømor). Han hevder at kapasiteten til å være alene og evnen til å leke er basert på erfaringer med å være alene i *nærheten* av pålitelige omsorgsgivere. Uten en tilstrekkelig mengde slike erfaringer kan ikke den viktige evnen til å være alene utvikles slik den skal. Han hevder videre at læring gjennom lek er rotfestet i tillitsforholdet som kan oppstå mellom småbarna og deres primære og sekundære omsorgsgivere. I følge Winnicott's teori om barns emosjonelle utvikling inngår evnen til å leke som en meget viktig del:

Legg stor vekt på et barns evne til lek. Hvis et barn leker, er det plass til et symptom eller to, og hvis et barn er i stand til å glede seg over leken, både alene og sammen med andre barn, er det ikke særlig alvorlige problemer på gang. Hvis leken er preget av god fantasi, og hvis barnet også kan glede seg over leker som avhenger av nøyaktig oppfatning av eksterne realiteter, har du grunn til å være ganske tilfreds ... Leken viser at dette barnet under rimelig gode og stabile omgivelser vil være i stand til å utvikle en personlig livsstil og til slutt bli et helt menneske, etterspurt som sådan og ønsket velkommen av verden i sin alminnelighet (Winnicott 1970:130).

Observasjon – en hjørnestein i kvalitetssikringen

Vedvarende observasjon er et viktig og nødvendig redskap for å hjelpe de ansatte med å opprettholde og forbedre sin innsikt i barnas lek og sosiale samspill, og også i det enkelte barns evne til å samhandle med andre mennesker, både voksne og andre barn. Observasjon av de voksnes emosjonelle tilgjengelighet i samspillet med småbarna er et annet viktig grunnlag for å opprettholde og forbedre kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Det er mange forskjellige måter å utføre observasjon av barn på i praksis, basert på teoretiske, kulturelle og institusjonelle påvirkninger. Jeg vil gjerne presentere en observasjonsmetode som kalles *samspillsobservasjon*³, som har sitt utspring i objektrelasjonsteorien⁴, og som faller sammen med paradigmeskiftet for relasjoners betydning for småbarns utvikling. Samspillsobservasjon som metode ble utviklet ved Universitetet i Stavanger av Abrahamsen (2002, 2004), og har blitt en del av et 30 studiepoengs kurs i småbarnspedagogikk, i det tredje og siste året av bachelorprogrammet for barnehagelærerutdanning.

Samspillsobservasjon består av serieobservasjoner i barnehager (en times observasjon per uke i åtte uker av samme barn og dette barnets relasjoner med de ansatte) som gjør det mulig å kartlegge samspillsmønstre som kan være vanskelige å oppdage ved tilfeldig observasjon

³ Observasjonsmetoden er en tilpasset versjon av den engelske metoden Infant Observation, innført av Esther Bick og John Bowlby ved Tavistock Centre, London. Mer litteratur om emnet finnes i Reid 1997, Sternberg 2005, Magagna 2005.

⁴ Se Gomez 1997.

eller enkeltobservasjoner. Metoden fokuserer på *samspill*et og *relasjonene* mellom barna og deres sekundære omsorgsgivere, og ikke bare på barnets egen evne til å forholde seg til andre.

Opplæring under veiledning står sentralt i observasjonsmetoden. Samspillsobservasjon er derfor en læringsopplevelse. Det er ikke en diagnostisk metode. Det handler om å tilegne seg en evne til å observere uten å gripe inn. Studentene lærer opp til å innta en avventende rolle, en tilskuerposisjon som best kan beskrives som en «beskjeden gjest» (Abrahamsen 2004), verken for engasjert eller for fjern. Observatørene skal aldri avvise et barn, men heller ikke ta initiativ til samspill og kontakt mens observasjonen pågår. Det skal ikke tas notater under observasjonen. Studentene lærer opp til å fokusere og bruke sine egne følelser som rettesnor for å forstå det følelsesmessige klimaet i relasjonen de observerer. Utfordringen ligger i å holde tilbake følelsene til observasjonen er avsluttet. Observatørene kan da få sette ord på sine emosjonelle opplevelser i en skriftlig, ikke-dømmende, men detaljert rapport om hva de så og hørte under observasjonen (se observasjonseksempelet nedenfor).

Studentene deltar på et ukentlig, timelangt seminar med maksimalt seks eller sju deltakere sammen med veilederen i de åtte ukene observasjonen pågår. På hvert seminar presenterer en av studentene en aktuell observasjonsrapport for diskusjon og refleksjon. Det sentrale spørsmålet for seminargruppen er alltid: *Hvordan kan vi forstå eller tolke det som skjer under observasjonen?* Det er en induktiv metode, og det er viktig at de teoretiske tolkningene alltid fremkommer i lys av refleksjonene på seminarene. Kjernen i læringen dannes ut fra hva observatørene opplever, og deres egen evne til å reflektere over den aktuelle opplevelsen. Refleksjonsprosessen foregår med hjelp fra seminargruppen og veilederen og utgjør for de fleste av studentene starten på en emosjonell læringsprosess.

Viktigheten av å lære gjennom erfaring

Opplæring i samspillsobservasjon har vist seg å være svært nyttig for studenter i barnehagelærerutdanningen som forberedelse til det daglige arbeidet i barnehagen, inkludert veiledning av andre ansatte. Deres observerende blikk og vedvarende fokus på samspill og kvaliteten på relasjonene mellom barn og barnehageansatte er avgjørende for å forstå hva slags relasjonelle fenomener som kreves for å skape et «godt nok» miljø (Winnicott 1985a), som kan medvirke til det enkelte barns utvikling og trivsel. De fleste studentene blir dypt grepet av det de observerer. De får være vitne til levende eksempler på forsoning og tilpasning. De observerer avvising, men de observerer også samspill som rettes opp. De ser primærkontakter som tilbyr «levende selskap» (Trevarthen 1978, Alvarez 1992), og de ser barnas evne til å uttrykke sine behov. Ifølge Wilfred Bion (1991) er det dette som fører til det han kaller «å lære gjennom erfaring». Han hevder at det er rommet mellom følelse og handling; *betraktning, venting og undring*, som er avgjørende for en emosjonell læringsprosess.

Seminardiskusjonene er også viktige for å hjelpe studentene med å forstå sine egne personlige reaksjoner på det de observerer. Jeg siterer fra studenters svar på mine årlige spørreskjemaer om hvilke tanker de gjør seg om opplæringen:

«Opplæringen i samspillsobservasjon har lært meg nye og annerledes måter å være sammen med barn på. Jeg betrakter dem på en ny og mer omhyggelig måte. Jeg prøver å forstå hva de kanskje forsøker å fortelle meg ved hjelp av kroppsspråk, ansiktsuttrykk og stemmeleie. Dette har overrasket meg, og jeg innser at jeg har skiftet takt for å prøve å forstå barnas ikke-verbale intensjoner. «Hva er det hun vil?» «Hvorfor gjør han det der?» «Å, jeg har sett dette uttrykket før, hva er det nå det betyr?»

«Jeg liker å kunne observere på en helt annen måte enn før. Jeg legger merke til mer, spesielt til barnas ikke-verbale språk og hvor ivrige de er etter å få kontakt med både voksne og jevnaldrende.»

«Det er vondt å observere barn som blir oversett av de ansatte. Er det derfor jeg ikke har lagt merke til det før?»

Disse tre studentsvarene avdekker viktige og forskjellige aspekter ved læringen. Men de har også en fellesnevner; studentene har lært gjennom sine egne erfaringer. De ser ut til å ha oppnådd en ny innsikt over tid. Det var ting de ikke visste eller ikke hadde forstått tidligere, som de nå er blitt mer oppmerksomme på og derfor kan reflektere over det på en annen måte. Sternberg (2005) hevder at hvis observatøren kan vente, vil en eller annen form for innsikt springe ut fra mønsteret i observasjonsmaterialet. Det er helt avgjørende å vente og holde tilbake forhastede slutninger for å få mening og forståelse.

I de siterte studentsvarene kan en også merke gleden og varmen de opplevde over å oppdage noe nytt i samspillet mellom barn og voksne. Det er en følelse av begeistring og aha-opplevelse som følger av denne nye innsikten i småbarnas kroppsspråk og ikke-verbale intensjoner og i måten de voksne reagerer på. Nå kan de stoppe opp og forsøke å tolke dette. De er ikke lenger blinde for disse fenomenene, og vil ikke lenger ignorere dem ved å konsentrere seg om mer velkjente iakttagelser og fortolkninger.

Metoden representerer en tilnærming der målet er at observatørene skal bli i stand til å forstå sine egne personlige opplevelser av individuelle barn i samspill med barnehageansatte, og gradvis bygge opp en mental forestilling om hva som kreves for at en relasjon skal være «god nok» (Winnicott 1985a) emosjonelt og utviklingsmessig. I løpet av observasjonsperioden på åtte uker har studentene kommet tett på barnet og barnets relasjoner. Med andre ord har det å være så tett på et enkelt barns opplevelser over tid medført at de fleste studentene ble sterkt berørt av det de observerte. Denne erfaringen vil som regel sette i gang en emosjonell

læringsprosess som forhåpentligvis fortsatt vil være tilgjengelig som en ressurs i studentenes fremtidige arbeid med barn. Et utdrag fra en av studentenes observasjonsrapport kan illustrere dette poenget:

En liten tur

Tim, 1 år og 8 måneder, Martha 1 år og Linda (en av de ansatte) leker i sandkassen. Tim strekker armene mot Linda og sier «eeeh». Hun ser spørrende på ham og setter seg ned ved siden av ham. Tim reiser seg, griper hånden hennes og fører henne ut av sandkassen. Han peker deretter på en liten gresslette som er en del av utearelet et lite stykke fra der de står. To av de ansatte, Jenny og Lisa, er sammen med en liten gruppe barn som leker ved en sklie. «Har du lyst til å gå ned og leke med dem?» spør Linda. Tim griper henne i armen og sier «Linda». «Nei, jeg kan ikke, for jeg må være her hos Martha, men jeg kommer ned litt senere hvis du går i forveien», sier hun. Det er en liten sti som fører ned til lekeområdet, og Tim begynner å gå nedover stien. Etter en liten stund snur han seg og ser tilbake på Linda. Hun smiler til ham, og han fortsetter å gå. Så bukter stien seg, og Tim blir delvis skjult av noen busker. Han er nå ganske langt borte fra Linda, samtidig som det fortsatt er et stykke igjen av stien før han er fremme hos Jenny og Lisa. Han begynner å gå fortere, og plutselig snubler han og faller. Han begynner å gråte. Jenny begynner å gå mot ham og sier: «Kom igjen, Tim, opp igjen!» Da hun når frem til ham, setter hun seg på huk ved siden av ham, tar tak i armene hans, løfter ham opp og ser på ham, men Tim gråter fortsatt. Et minutt senere snur han seg bort fra henne og begynner å gå oppover mot Linda igjen. Jenny står og ser etter ham, men samtidig holder hun øye med hvor Linda befinner seg. Linda går straks ned til Tim og setter seg på huk ved siden av ham. «Falt du?» sier hun mykt. Hun griper hendene hans, ser på dem og børster varsomt sanden av dem. Tim ser på henne og gråter. Hun løfter ham opp til seg, og han legger hodet på skulderen hennes. Hun bærer ham opp stien, og Tim sin gråt stilner.

Dette lille observasjonsbildet viser mange av aspektene ved samspillsobservasjon og den emosjonelle læringsprosessen. Observatøren har gitt leseren et levende bilde av Tim som forsøker å klare seg selv, og av reaksjonen hans når han opplever hvor sårbar han er hvis han våger seg for langt bort fra de voksne. Når han snubler på stien og ikke har umiddelbar tilgang til sin «trygge base» (Bowlby 1989), aktiveres tilknytningsatferden hans. Han begynner å gråte og blir engstelig. Både Jenny og Linda ser ut til å ha en intuitiv forståelse og respekt for tilknytningsatferden hans. De er begge emosjonelt tilgjengelige. Jenny forsøker å berolige ham og appellere til ressursene og selvstendigheten hans, men lykkes ikke; Tim gråter og er fortsatt ulykkelig. Hun prøver deretter å trøste ham med berøring og øyekontakt, men han lar seg ikke trøste. Han går fra henne og søker kontakt med Linda for å få trøst, og muligens for å gjenopprette kontakten dem imellom. Han synes å være sterkt knyttet til Linda. Nærheten til henne beroliger ham. Han la seg trøste av stemmen og kroppskontakten med henne. Fortvilelsen hans avtar.

Både Jenny og Linda prøver å være «deltakere» i Tims opplevelse (Trevarthen 1978), men Linda er den som Tim søker seg til. Han ser ut til å skjelle mellom de to voksne når det gjelder å føle seg trygg og ivaretatt. I henhold til Bowlby (1989:11–12) kan det bety at Lindas gjentatte samspill med ham har gitt ham en opplevelse av en «trygg base». Hun har vist seg å være forutsigbar og kan ha blitt hans sekundære omsorgsgiver.⁵ Det betyr at Tim vet at han kan vende tilbake til henne i trygg forvisning om at han blir tatt godt imot, ivaretatt både fysisk og følelsesmessig, trøstet hvis han er lei seg, beroliget hvis han er redd. Det at Linda satte ord på hva som hadde skjedd med ham (falt du?), kan også gi opplevelsen mening og gjøre det lettere for ham å bearbeide de vonde følelsene.

Bowlby (ibid.) hevder at essensen ved trygg base-rolle er at man skal være tilgjengelig, klar til å reagere når behovet for å oppmuntre og kanskje hjelpe oppstår, men bare gripe inn når det åpenbart er nødvendig. Vi kan kanskje tilføye at et aspekt ved de fleste småbarn, også Tim, er at de hele tiden søker nye opplevelser. Men en motsatt impuls vil være å trekke seg tilbake, være redd for forandring, redd for å miste det kjente og kjære, ikke ville utsette seg for smerten ved tap, og igjen er dette nøyaktig hva Tim har vist oss.

Alle disse aspektene og tolkningene og mange flere i tilknytning til observasjonsmaterialet blir diskutert og reflektert over i de ukentlige seminarene. Erfaringen har vist at disse ukentlige diskusjonene setter studentene i stand til å tenke videre og holde fast på følelsene sine. Seminarene gir også rom for å tenke igjennom mønstre i hendelsene som blir observert. For studentene representerer de betydningen av refleksjon over tid og demper de fleste studentenes impuls til å trekke forhastede og uoverveide slutninger. De fleste skriftlige observasjonsrapportene blir lengre og mer detaljerte i løpet av de åtte ukene. Observatørene blir trolig bedre i stand til å tolerere hva der er å se, høre og føle og til å sette ord på det.

Avsluttende bemerkninger

Avstanden mellom idealer og praksis er ofte altfor stor i barnehagen. Den mest åpenbare grunnen er det utilstrekkelige antallet voksne per antall barn. Personalmangel er ofte realiteten, og situasjonen forverres av et ofte høyt sykefravær og stort antall permisjoner. En annen grunn er mangelen på oppdatert kunnskap om barns tilknytningsbehov, avhengighet og emosjonelle uttrykk. Kvaliteten på barnehagene og på barnehagelærerutdanningen må ses i sammenheng. Paradigmeskiftet (Abrahamsen 2004, 2008, R. Bowlby 2007) i vår forståelse av småbarnsgruppen og betydningen av relasjoner og deres spesielle sosiale stil krever ny kunnskap⁶ og en ny praksis. Det er viktig at barnehagene tar disse nye perspektivene til følge og innlemmer dem i sin daglige praksis.

⁵ Det var først senere at observatøren ble fortalt at Linda også var hans oppnevnte primærkontakt.

⁶ Se for eksempel Løkken (2000) og hennes interessante forskning på småbarns vennskapskultur og den sosiale atferden til ett- og toåringer.

Småbarn trenger omsorg og forståelse både på egne premisser og for kognitiv utvikling. Deres emosjonelle trivsel må heller ikke glemmes. For å etablere positiv emosjonell helse i denne følsomme perioden av barnas utvikling er det helt avgjørende med kontinuitet i den personlige omsorgen som er tilgjengelig i løpet av dagen i barnehagen. Jeg er overbevist om at et tilknytningsbasert barnehagetilbud der en enkelt ansatt tildeles hovedomsorgen og -ansvaret for bestemte barn, er viktig for alle småbarn, og ikke minst for de foreldrene og barna som er mest sårbare.

Henvisninger:

Abrahamsen, G., E. Mørkeseth Ianke (1998a): Roller og Relasjoner i Familiebarnehagen. *Tidvise Skrifter*, nr. 22. Høgskolen i Stavanger.

Abrahamsen, G., E. Mørkeseth Ianke (1998b): «What kind of Quality do Family Daycare Homes provide for Children under 3?» Paper presentert på OMEPs verdenskongress. København, Danmark.

Abrahamsen, G., E. Mørkeseth Ianke (2001): *Samspill og Læring i Familiebarnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Abrahamsen, G. (1997/2008, 3. utg.): *Det nødvendige samsillet*. Oslo: Tano-Aschehoug.

Abrahamsen, G. (2004): *Et levende blikk. Samspillsobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Abrahamsen, Gerd (2010a): «Vær hos meg – jeg trenger deg! Tilknytning og separasjon mellom barn og foreldre». I T. S. Drønen og M. Skjortnes (red): *Med hjertet på flere steder. Om barn, misjon og flerkulturell oppvekst*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Abrahamsen, G. (2010b): «Tilvenningsperioden – en balansekunst for store og små». *Barnehagefolk*, nr. 2.

Ainsworth, M, M.C. Blehar, E. Waters og S. Wall (1978): *Patterns of attachment: assessed in the Strange Situation and at Home*. New York: Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

Ainsworth, M.D.S. (1982): «Attachment: retrospect and prospect» i C.M. Parkes og J. Stevenson-Hinde (red.): *The place of attachment in human behavior*, New York: Basic Books.

Alvarez, A. (1992): *Live Company*. London: Routledge.

Bion, W. (1991): *Learning from Experience*. London: Karnac Books.

Bowlby, J. (1969/1984): *Attachment and Loss*. Vol.1 (2.utg.). London: Pelican Books.

Bowlby, J. (1973/1987): *Separation*. Vol. 2 (2. utg.). London: Pelican Books.

Bowlby, J. (1980/1986): *Loss*. Vol.3. (2. utg.): London: Pelican Books.

Bowlby, J. (1988/1989): *A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge

Bowlby, R. (2007): «Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them». *Attachment & Human Development* vol. 9 (4).

Davids, J. (2010): *The Nursery Age Child*. London: Karnac Books.

Fonagy, P. og M. Target (1997): «Attachment and reflective function: their role in self-

- organization». *Development and Psychopathology* 9: 679–700.
- Fonagy, P. (2001): *Attachment Theory and Psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Gomez, L. (1997): *An Introduction to Object Relations*. London: Free Association Books.
- Hopkins, J. (1988): «Facilitating the development of intimacy between nurses and infants in day nurseries.» *Early Child Development and Care*, Vol. 33:99–111.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998): *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity
- Legendre, A., A. Fontaine (1991): The Effects of Visual Boundaries in Two Year-Olds' Playroom. *Children's Environments Quarterly* vol. 8 (1): 2–16.
- Løkken, G. (2000): *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Trondheim:NTNU, Pedagogisk institutt.
- Prout, A. (2000): «Children's participation: control and Self- Realization in British Late Modernity». *Children & Society*, 14, s. 304–331.
- Rustin, M., J. Bradley (red.) (2008): *Work Discussion. Learning from reflective practice in work with children and families*. The Tavistock Clinic Series. London: Karnac.
- Röthle, M. (2001): «Rom for lærende småbarn». *Barnehagefolk*, nr. 3.
- Stern, D. (2004): *The Present Moment – in psychotherapy and everyday life*. New York: W. W. Norton.
- Sternberg, J. (2005): *Infant Observation at the Heart of Training*. London: Karnac.
- Trevarthen, C., P. Hubley (1978): «Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year», in Lock, A. (red.): *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*. London: Academic Press.
- Winnicott, D.W. (1970): *The Child, the Family and the Outside World*. London: Pelican Books.
- Winnicott, D.W. (1985a): *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. London: The Hogarth Press.
- Winnicott, D.W. (1985b): *Playing and Reality*. London: Pelican Books.
- Winnicott, D.W. (1992): *Through Paediatrics to Psychoanalysis*. London: Karnac Books.

www.toddlerineurope.eu



Disclaimer: This project has been funded with support from the European Commission. This web site reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

University of Stavanger 2012 © (details available on request). All rights reserved. This work may not be reproduced, stored or transmitted in any form, by any mean without prior permission of the author.