

Omsorgsøjeblikke - Vuggestuepædagogers tavse viden om omsorg

Thomas Gitz-Johansen

Artiklen er en udforskning af, hvad vuggestuepædagoger oplever som de væsentligste aspekter i deres daglige udøvelse af omsorg for vuggestuebørn. Artiklen er således et bidrag til at beskrive og begrebssette den vigtige omsorgsopgave i dagtilbud. Med udgangspunkt i begrebet ”omsorgsøjeblikke” og med brug af udviklingspsykologisk teori analyseres interviews med vuggestuepædagoger, der beretter om deres forståelse af omsorg. Analysen sammenfattes i tre empiriske temaer: Spejling, nærvær og autenticitet. Disse temaer handler om aspekter af kontakten mellem pædagog og barn, der på den ene side er svære at sætte ord på, men som på den anden side opleves som afgørende for den omsorg, der udøves i vuggestuen.

Omsorg, udviklingspsykologi, spejling, autenticitet, nærvær

Denne artikel er en undersøgelse af de øjeblikke i vuggestuehverdagen, som jeg vil kalde ”omsorgsøjeblikke”. Begrebet omsorgsøjeblikke er inspireret af Daniels Sterns begreb om ”det nuværende øjeblik”, der betegner kortere eller længere episoder, hvor der opstår et nærvær eller en særlig kontakt mellem barn og omsorgsgiver eller mellem psykoterapeut og klient. Stern (1985, 2004) peger på, at sådanne øjeblikke er væsentlige, fordi de er særligt vigtige i forhold til menneskers psykologiske og emotionelle udvikling.

Rikke Tordrup (2019) har andetsteds udviklet begrebet ”udviklende øjeblikke”, også med inspiration fra Stern. Jeg anvender begrebet omsorgsøjeblikke identisk med Tordrups begreb. Omsorg og udvikling hænger ganske vist sammen, idet omsorgen har betydning for barnets udvikling (National Scientific Council on the Developing Child 2004). I den undersøgelse, som denne artikel bygger på, er det praksiserfaringer med omsorg, der er i fokus, så derfor anvender jeg betegnelsen *omsorgsøjeblikke*.

En række undersøgelser peger på, at omsorg er en væsentlig del af det pædagogiske arbejde i hverdagen i dagtilbud (Kragh-Müller og Ringsmose 2015, Ringsmose og Svinth 2019, FOA 2019a, 2019b, 2021, Børns Vilkår 2019, 2022). Fordi den politiske styring af dagtilbud har læring som fokus (Gitz-Johansen 2020), kan omsorgsdimensionen dog blive til det, der er kaldt en ”upåagtet” del af det pædagogiske arbejde (Ahrenkiel 2013, Juhl 2017). Nærværende undersøgelse af omsorgsøjeblikke i vuggestuen er dermed et bidrag til at synliggøre det pædagogiske omsorgsarbejde.

At fremkalde den tavs viden om omsorg

Artiklen bygger på fem kvalitative interviews med vuggestuepædagoger. Tre af interviewene foregik som individuelle interviews med pædagoger fra den samme vuggestue, og to af interviewene foregik som gruppeinterviews med pædagoger fra en anden vuggestue. Der deltog tre pædagoger i hvert gruppeinterview.

I interviewene deltog i alt fem pædagoger, to vuggestueledere, én pædagogmedhjælper og én pædagogstuderende. Jeg har ikke haft en målsætning om at undersøge eventuelle forskelle mellem disse medarbejderkategorier, så af hensyn til fremstilling anvender jeg hele vejen igennem betegnelsen ”pædagog” som en generisk term for interviewpersonerne. Min kollega, lektor Kim Rasmussen, var desuden deltager som med-interviewer ved de to gruppeinterviews.

Interviewene blev planlagt med henblik på at afprøve, om det er muligt at få vuggestuepædagoger til at komme helt tæt på samspillet mellem barn og omsorgsgiver i deres beskrivelser af, hvad omsorg vil sige i vuggestuehverdagen. Den type viden, der her søges produceret, er altså det, som Polanyi (1966) vil kalde pædagogernes ”tavs viden” om omsorgen for vuggestuebørn. Sundgren (1990) beskriver, at en stor del af den pædagogiske kundskab i dagtilbud bygger på tavs viden, og Liveng har påpeget, at en stor del af omsorgsarbejde er udøvelse af tavs viden: ”Udøvelsen af omsorg bygger i vid udstrækning på ’tavs viden’.” (2007, s. 86) Senest har Olsen (2020) undersøgt, hvordan en omsorgspraksis som ”at trøste”, i høj grad er en kropsliggjort ”praktisk sans”. Jeg har selv tidligere beskrevet hvordan omsorgsarbejdet i vuggestuen er en meget kropslig og emotionel praksis, og har peget på at en del af det tætte samspil med børnene tilsyneladende foregår spontant og nærmest intuitivt (Gitz-Johansen 2019a).

Når denne undersøgelse fra starten var defineret som et eksperiment skyldes det, at det socio-emotionelle samspil mellem barn og omsorgsgiver i de tidlige år for en stor dels vedkommende er nonverbal og foregår på det, som Schore (2019) beskriver som et spontant og intuitivt niveau, som delvist foregår på grænsen af, hvad vi normalt sætter ord på. Schore betegner selv dette bevidsthedsniveau som ”ubevidst”. I forhold til det omsorgselement, der kaldes ”spejling” skriver Hart desuden, at denne proces normalt foregår på et ikke-bevidst niveau: ”Eksperimenter viser, at beredskabet til spontant at spejle et andet menneskes følelsesmæssige udtryk ikke kontrolleres bevidst, og resonansadfærden registreres heller ikke bevidst” (Hart 2007, s. 16). Der kunne altså forventes at være en særlig udfordring i at fremkalde tavs viden om omsorg, fordi en del af omsorgsgavens natur handler om spontane processer og reaktioner, der for en dels vedkommende normalt er ikke-verbaliseret og ligger under bevidsthedstærsklen.

Interviews om omsorgsøjeblikke og analyse

Den metodiske inspiration til interviewets fremgangsmåde kommer fra Daniel Sterns begreb om "det mikroanalytiske interview" (Stern 2004). Meningen med denne interviewform er at komme så tæt på en fortælling om en persons oplevelse af "et nuværende øjeblik", som muligt. Inspireret af denne metode har fokus i interviewet været at følge informanternes udsagn om oplevede øjeblikke og at forfølge disse erindringer indtil jeg havde en oplevelse af at have fået beskrivelser på et konkret erfaringsniveau. Fortællingerne om disse "nuværende omsorgsøjeblikke" var oftest både detaljerede og ladede med de følelser, som erindringen fremkaldte.

En metodisk udfordring var, at informanterne ofte havde en tendens til at svare på et generaliserende eller værdipræget niveau, og min rolle som interviewer var så at guide dem tilbage imod beskrivelser af konkrete oplevelser. Når pædagogerne for eksempel nævner lidt abstrakte fænomener som *autenticitet*, *deltagelse* eller *nærvær* som kerneelementer i deres omsorg for vuggestuebørnene, så har jeg som interviewer fortsat med at udspørge den pågældende, indtil vi nåede frem til nogle beskrivelser af, hvad dette vil sige i praksis. Denne fremgangsmåde har sine steder betydet, at jeg har "forfulgt" en udtalelse hen over 2-3 siders transskriberet interview, og forsøgt at bringe svarene væk fra generaliseringer, værdimæssige udsagn eller teoretiseringer og hen mod at få udfoldet den konkrete oplevelse af samspillet med børnene. Det foregik for eksempel på denne måde: "Er det okay, at jeg vender tilbage til det med at være deltagende? For det synes jeg er spændende. (...) Det jeg er interesseret i, det er, hvordan man er deltagende?"

Jeg indledte interviewene med et åbent spørgsmål, hvor jeg bad pædagogerne fortælle mig om deres omsorgsarbejde for vuggestuebørnene. Åbningsspørgsmålet til et gruppeinterview kunne lyde således: "Vil I starte med at fortælle os, hvad er omsorg i vuggestuen?" Og til et individuelt interview kunne det lyde sådan: "Hvis jeg siger omsorg for små børn, hvad siger du så?"

Jeg har efterfølgende kodet interviewene for at finde gennemgående temaer. Jeg kom her frem til tre temaer i interviewene, der alle beskriver det nære samspil i omsorgsarbejdet med vuggestuebørnene: *Spejling*, *Nærvær* og *Autenticitet* (faktisk fandt jeg et fjerde tema, "at føle sig forstået", men af pladsmæssige hensyn har jeg her måttet skære antallet ned til de tre). Disse temaer er fremkommet på den måde, at jeg har læst interviewene igennem og kigget efter fælles tematikker, der beskriver "omsorgsøjeblikke"; altså erindringer af situationer, hvor der foregår et intersubjektivt møde mellem barn og pædagog, og som informanten oplever som centrale for beskrivelsen af omsorg i praksis. Jeg har bestræbt mig på at være sensitiv over pædagogernes udsagn og har ikke analyseret dem med på forhånd udvalgte begreber. Jeg har derpå givet temaerne overskrifter, og jeg diskuterer temaerne i forhold til teori, der kan indfange og begrebssette de samspilsprocesser, som informanterne fortæller om. Jeg har kun søgt efter

teoretiske begreber inden for den psykodynamiske udviklingspsykologi, altså den del af udviklingspsykologien, der har rødder tilbage i psykoanalysen (fx Donald Winnicott, John Bowlby, Daniel Stern, Peter Fonagy og Allan Score. Denne artikel ligger dermed i forlængelse af mine tidligere arbejder med at forstå omsorg i dette udviklingspsykologiske perspektiv (Gitz-Johansen 2019a, 2019b, 2020, 2022, Gitz-Johansen & Rasmussen *under udgivelse*). Artiklen ligger også i forlængelse af anden tidligere pædagogisk omsorgsforskning, der har brugt den psykodynamiske udviklingspsykologi som udgangspunkt for feltarbejde i daginstitutioner (Diderichsen 1991, Jacobi 1991, Thyssen 1991, Hansen 2013).

Spejling

Det første tema handler om betydningen af, at børnene føler, at pædagogerne ”ser” dem i hverdagen. Ordet ”spejling”, som jeg har benævnt temaet, bruges ikke af pædagogerne, men er hentet fra Winnicott (2003). Winnicott beskriver spejling som det øjeblik, hvor barnet ser på den voksnes ansigt, og ser sin indre tilstand spejlet i den voksnes ansigt og dermed lærer at forholde sig til sit eget indre. En af pædagogerne sætter disse ord på, hvad det kan give, at pædagogen lykkes med at aflæse og reflektere et barns indre tilstand:

Pædagog: Der er nogle dage, hvor nogle børn bliver afleveret og man tænker: ”Det er fandeme synd for dig. Det kan jeg godt forstå, og vi gør det bedste vi kan”. Nogle gange ved vi, at der er en grund til det, hvis nu mor skal til jobsamtale, eller der er et eller andet. Bare sig: ”Jeg passer på dig i den tid det varer, og vi skal nok klare det sammen”.

Interviewer: Og hvad sker der så?

Pædagog: Jeg synes, at de kommer til ro.

Det bemærkelsesværdige i pædagogens udsagn er, at der i spejlingen af barnets tilstand (fx træthed eller sløvhed) faktisk sker en forandring, uden at pædagogen har foretaget sig andet end at spejle. I dette tilfælde er det som om, at barnet kan synke ned i eller falde til ro i den følelse, som det nu engang har. Barnets følelse er måske ikke ændret, men spejlingen hjælper barnet med at falde til ro og kunne være psykisk til stede i følelsen. I sin udvikling af begrebet spejling skriver Winnicott, at spejling er grundlæggende for vores tilblivelse og væren i verden: ”Når jeg ser, bliver jeg set, derfor eksisterer jeg.” (2003, s. 173) For Winnicott er spejling afgørende for det selvforhold, som barnet udvikler. Winnicott fremsætter den tese, at ”god nok” spejling af hvem man er, er forudsætningen for følelsen af at være virkelig: ”At føle sig virkelig er mere end at eksistere; det vil sige at finde én måde, hvorpå man kan eksistere som sig selv og relatere til objekter som sig selv og have et selv, som man kan trække sig tilbage til for at slappe af.” (Ibid., s. 177-178) Når Winnicott skriver, at spejling af indre tilstande

er en forudsætning for, at man kan slippe af i sin indre tilstand, minder det om pædagogens udsagn om, hvad der sker, når barnet føler sig set: ”Jeg synes, at de kommer til ro.” Måske er det sådan, at ikke-spejlede indre tilstande sætter sig i vuggestuebarnets krop som en slags ubestemt uro, og først når en voksen viser barnet, at han eller hun har opfanget hvad der rører sig i barnet, kan barnet selv finde sig til rette i sin indre tilstand som fx træthed eller savn af forældrene. Winnicott bemærker, at i spejlingen får spædbarnet ”selvet tilbage fra moderens og faderens ansigt og fra andre, som står i forældre- eller søskendeforhold til barnet.” (Ibid. s. 178) I denne sammenhæng kan man tilføje, at ud over forældre og søskende er det pædagogiske personale afgørende ”spejlingspartnere” for vuggestuebarnet.

En anden pædagog fortæller om, hvordan en vigtig del af deres arbejde handler om at prøve at aflæse, hvad der rører sig inden i barnet. Her må de voksne ofte prøve sig frem, for børnene ved ikke altid selv, hvad der rører sig inden i dem, og de kan ikke altid selv give udtryk for det:

Pædagog: Så kigger vi igen på de små tegn, de giver med kroppen, som når øjnene kigger et bestemt sted. Vi kan have et meget stille barn, der kommer ind, og vi kan have svært ved at finde ud af, hvor det her barn kan have det godt. Og lige pludselig opdager man, at det her barn kigger på de femårige, der klatrer allerhøjest oppe i tårnet på legepladsen. (...) Det specifikke barn, vi taler om, havde det med at stå passivt stille og faktisk ikke vide, hvordan man kom ind i den relation. Det kunne tage lang tid. Det kunne tage en halv time at få kroppen op i gear, ovre på legepladsen. Starte med at hoppe på trampolin og lege rundt omkring. Så kunne man pludselig se, at der skete noget, hvor kroppen selv tog over og hvor barnet pludselig kunne være med. Det med at se gejsten i ansigtet og i kroppen, og ikke være passiviseret over for det, som man gerne vil være en del af. (...)

Interviewer: (...) Ved han eller hun godt selv, at han har lyst til at komme op i tårnet, inden I ser det?

Pædagog: Det må man prøve at finde ud af med barnet. Hvis man siger: ”Hov, det ligner da, at du rigtig gerne vil derop”. Og man får et blik tilbage, der ser undrende ud, så blev deres blik nok bare fanget af noget spændende. Men hvis man bliver mødt af et glædesfuldt ansigt, som udstråler: ”Ej ja! Hvordan kunne du vide det?”. Så ved man, at der er noget at arbejde på. Og som du gentog tidligere, du prøver nogle forskellige ting af. Du siger noget, sender noget ud, og du mærker om du er ved at være på rette kurs med det her barn. For de ved det jo godt, når man rammer det rigtige. (...)

Interviewer: Hvordan ser I, om man rammer rigtigt?

Pædagog: Blikket eller hele kroppen. (...) Det åbner ansigtet på en eller anden måde, når man møder barnet. Det vil gøre noget, hvor ansigtet ligesom (...) Altså, der er jo genkendelse. Jeg tror faktisk, at det er meget af det, som det drejer sig om. Genkendelse af det, jeg får sagt til barnet. Genkender barnet sig selv, i det jeg har sagt? Altså, genkender følelsen. For jeg har jo også en betoning af ord og ansigtsudtryk, når jeg siger noget.

Det, som denne pædagog sætter ord på, er erfaringen af, hvad der kan ske, når man som voksen spejler barnet ”godt nok”, dvs. når det man med mimik lyde og bevægelser giver tilbage til barnet svarer nogenlunde til det, der rører sig indeni barnet. Pædagogen fortæller, at man må vente, observere og prøve sig frem, for det er ikke altid let at gætte, hvad der rører sig i et vuggestuebarn og særlig ikke i børn, der er mere stille og afventende i deres udtryk. Her er det nødvendigt, at pædagogen er ekstra afventende, afprøvende og iagttagende. Men når man rammer ”godt nok” i sin aflæsning af barnet og spejler dette tilbage til barnet, så kan der ske en form for kvalitativ ændring i barnets måde at være til stede på. Det kan sikkert se ud på mange måder, men her beskriver pædagogen det sådan, at barnet ”åbner ansigtet” som tegn på, at barnet genkender pædagogens spejling i sig selv. Åbningen er altså et udtryk fra barnet, som siger: ”Ja, det er sådan jeg har det” eller ”ja, det er dét jeg har lyst til.” Med pædagogens ord sker der hos barnet en genkendelse af pædagogens spejling, hvilket samtidig er en erkendelse hos barnet: ”Det er altså sådan, jeg har det.”

Når pædagogen siger ”så kigger vi igen på de små tegn, de giver med kroppen, som når øjnene kigger et bestemt sted”, så er det et tegn på, at hun forsøger at aflæse barnets signaler for at finde ud af, hvad der foregår inden i barnet. I dette tilfælde handler det om, at et vuggestuebarn står helt stille, men at der samtidig er tændt en lyst til at komme op i et legetårn. Barnet kan ikke selv udtrykke denne lyst, og er måske ikke selv helt bevidst om den. Derfor må pædagogen gå ind i en undersøgelsesproces for at finde ud af, hvad det egentlig er, barnet har lyst til. Som hun siger: ”*Det må man prøve at finde ud af med barnet*” Spejlingsprocesser ligger i dette eksempel i, at barnet genkender sin egen indre tilstand (lyst til at komme op i tårnet) i pædagogens ord, betoning og ansigtsudtryk. Som pædagogen siger: ”*Altså, der er jo genkendelse.*”

Nærvær

Et andet tema, der kommer op i interviewene, er vigtigheden af at være *nærværende* sammen med børnene. Det er pædagogerne selv, der anvender ordet nærvær, men det er dog ikke så let at få konkrete beskrivelser af, hvad det vil sige at være nærværende, og hvorfor det er vigtigt.

I et interview bringer en pædagog fx emnet nærvær op, som en væsentlig del af omsorgsarbejdet. Jeg må dog spørge ind flere gange for at få sat nogle ord på, hvad nærvær vil sige mere konkret. Pædagogen bevæger sig hurtigt op på et mere abstrakt niveau, hvor hun siger, hvad der er vigtigt i deres pædagogik. Men så snart snakken bevæger sig hen på et mere abstrakt niveau, så forsvinder fortællingen om, hvad der foregår i praksis, og derfor må jeg som interviewer flere gange vende tilbage til emnet og spørge ind til fortællinger, der afspejler erfaringer fra praksis snarere end formulerede værdier og idealer. Pædagogen må også flere gange lede efter de rigtige ord, hvilket tyder på, at det ikke er et let tema at sætte ord på:

Interviewer: Hvad er nærværet?

Pædagog: Nærværet er, for mig, at du er i kontakt med det barn eller de børn, du sidder med. Der kan jo også være flere, hvis du sidder og laver noget, for eksempel spiller et spil. Så kan du også godt være nærværende sammen med dem. Men hvis du sidder og prøver på at spille et spil og samtidig snakker med en voksen, så er du ikke nærværende. Du skal være nærværende. (...) Du skal være deltagende i det, du laver.

Interviewer: Ja. Og hvad betyder deltagende?

Pædagog: For mig betyder deltagende, at man kører med bilerne. Ej, det passer ikke, for man kan faktisk også godt være deltagende, når man siger: "Ej, hvor er det en flot rød bil, du har fået der. Hvor kører du hen?". Så er man også verbalt deltagende. (...)

Interviewer: Jeg er interesseret i, hvordan man er deltagende. Jeg forestiller mig, at det ikke kun er noget fysisk, for eksempel bare at køre bilerne rundt.

Pædagog: Nej, din krop skal også være med. Man siger, at 90 procent af det ikke-talte sprog er dét, som børnene opfanger. De 10 procent kan da godt være, at de hører, men de mærker mere efter hvad du gør, siger eller reagerer. Hvad gør du, når du gør tingene? Det er jo dét, som de ser.

Pædagogen fortæller her om forskellen mellem at være mentalt til stede og så at være fysisk til stede men mentalt fraværende sammen med barnet. Man kan sidde og spille et spil med et barn, men ikke være mentalt deltagende i aktiviteten ud over det minimum, som det kræver at flytte en brik eller en rulle en terning. Imens kan man sidde og tænke på noget andet eller snakke med en voksen, og som pædagogen fortæller, vil barnet mærke og reagere på dette fravær af opmærksomhed og nærvær.

En anden pædagog bringer også emnet nærvær på banen, som en vigtig del af omsorgsarbejdet. Hun fortæller om vigtigheden af, at man kan være nærværende sammen med barnet, selv hvis man egentlig ikke laver noget sammen med barnet, men simpelthen sidder ved siden af barnet. Hun fortæller om, hvordan hun nogle gange oplever, at børn, der kommer ind om morgenen og virker opkørte, har brug for, at hun ”bare sidder” ved siden af dem uden at gøre andet end at være mentalt nærværende sammen med dem:

Pædagog: De børn, der kommer ind om morgenen og er rigtig kede af det. Dem prøver jeg at snakke til ro. Nogle gange virker det ikke. Hver gang jeg åbner munden for at fortælle dem, hvad der sker, så skriger de bare højere. Det handler også om at få justeret mig selv i forhold til dem. Så kan jeg mærke, at jeg skal stoppe med at snakke og bare sidde ved siden af. Så kan man lige sidde og falde til ro og prøve at læne en hånd på ryggen. Hvis de så læner sig helt frem, så læner man dem ikke på ryggen, men prøver at sige noget andet. Så det er hele tiden at prøve på at justere sig ud fra de lyde og bevægelser, de laver. Det er jo hele tiden, så det kan godt tage lang tid at få regnet ud, hvor de gerne vil have at jeg skal være lige nu. (...) Så sidder man måske der og tænker, at det er sindssygt givende. Og hviler i det. Ja. Men også det at kunne holde nærværet i det og ikke flakse væk selv. Det kunne også være det samme, når du sidder på gulvet og leger med børnene. Det er ikke fordi, du gør så meget. Du er der bare.

Interviewer: Hvad er forskellen? Hvordan sidder man og gør ingenting med nærvær? (...)

Pædagog: Jeg ved ikke, om det helt er det samme, (...) men når vi bare sidder og leger eller bare er der. (...) Vi har nogle gange børn, der har brug for at sidde med Lego og bare være. At være skærmet. Der kan det godt nytte, at der sidder en voksen, som bare er der. Uden at sige noget. Uden at gøre noget. (...) Hvis en pædagog har siddet derinde, og jeg så begynder at snakke med vedkommende, så stopper barnet med at lege. For så er vedkommende i interaktion med en anden.

Hvilken forskel gør det, at man ”bare” er til stede med et barn, der er oprevet? I pædagogens fortælling er virkningen, at barnet kan falde lidt til ro, og så kan pædagogen opmærksomt prøve sig frem og finde ud af, hvad barnet har brug for ud over nærværet fra en voksen, fx lidt berøring eller nogle ord. Pædagogen fortæller om, at det ikke er nok at sidde ved siden af barnet rent fysisk. Ens opmærksomhed må være til stede med barnet og ikke ”flakse væk”.

Det er ikke sikkert, at den type nærvær, der er brug for, er et særligt intenst nærvær, som når man er kraftigt koncentreret om et emne eller en opgave. Det kan være fint med et afslappet nærvær, men det vigtige er, at man er mentalt til stede, og at man har en form for afslappet bevidsthed omkring barnets aktivitet. Man iagttager ikke barnet intenst eller spekulerer særlig meget over, hvad barnet behøver, og hvad man selv skal gøre. Det betyder, at man er i hvile ved siden af barnet og samtidig opmærksom nok til, at barnet mærker, at man ikke har glemt det og beskæftiger sig med noget andet som for eksempel at tale med en anden voksen. Pædagogen fortæller, hvordan et barn kan lege selv, så længe en voksen er fysisk nærværende og mentalt nærværende, men at det stopper sin leg, hvis den voksne begynder at snakke med en anden, og derved bliver mentalt fraværende.

Nærvær er en vanskelig størrelse at bestemme konkret, og det fylder ikke meget i den udviklingspsykologiske litteratur. Begrebet ”intersubjektivitet” kommer dog tæt på at begribe, hvad der her omtales som ”nærvær”, og hvad pædagogerne mener med at være ”deltagende”. Begrebet er udviklet af Trevarthen (1979, Trevarthen & Hubley 1978) og Stern (1985, 2004), og betegner en bevidsthedsmæssig tilstand, hvor to eller flere subjekter oplever at være fælles om en oplevelse. Der er store ligheder med det, som Tronick (1998) kalder ”dyadisk bevidsthed”. I episoder med intersubjektivitet oplever subjekterne sin egen og hinandens bevidsthed som gennemtrængelig for den anden part, og man oplever dermed, at man ikke er alene i sin oplevelse af sig selv og verden. Stern skriver om, hvordan oplevelsen af intersubjektivitet er et grundlæggende menneskeligt behov for at føle, at man ikke er isoleret fra andre mennesker:

”What is ultimately at stake is nothing less than discovering what part of the private world of inner experience is sharable and what part falls outside the pale of commonly recognized human experiences. At one end is psychic membership, at the other psychic isolation.” (Stern 1985, s. 126)

En væsentlig komponent af intersubjektivitet kalder Stern *interaffectivitet*; altså, at opleve at være sammen i følelsesmæssige tilstande. Intersubjektivitet betegner en form for nærvær, der ikke stopper ved den fysiske tilstedeværelse, men som handler om en mental og emotionel deltagelse og åbenhed for barnets oplevelser og tilstand. I samspillet mellem barn og omsorgsgiver har intersubjektiviteten bl.a. den funktion, at barnet bedre kan ”være i” sine følelsesmæssige tilstande, hvis en voksen deltager i og rummer barnets tilstande. Det kan fx forklare episoder, hvor et barn først begynder at græde, når en velkendt og vellidt voksen er i nærheden. Med et andet udviklingspsykologisk begreb bliver den voksne i kraft af intersubjektiviteten *med-regulerende* for barnets følelsesmæssige tilstand (Schore 2019, Stern 1985).

Pædagogernes fortællinger om betydningen af nærvær kan belyses af begrebet intersubjektivitet, hvor den voksne *bevidsthedsmæssigt* er sammen med barnet og evt. deltager både bevidsthedsmæssigt og praktisk i en fælles aktivitet. Børn kan tilsyneladende mærke eller registrere dette, og de reagerer på, om der er etableret intersubjektivt samvær eller ej. Som en af pædagogerne fortæller: ”Der kan det godt nytte, at der sidder en voksen, som bare er der. Uden at sige noget. Uden at gøre noget.” Selve det intersubjektive nærvær, hvor den voksne ikke foretager sig andet end at være opmærksom på barnet, gør tilsyneladende, at barnet kan slappe af, og at det ikke føler sig alene, og så er barnet trygt og tilfreds og kan begynde at lege.

Autenticitet

Et tredje emne, som pædagogerne bringer på banen, er vigtigheden af at være *autentisk* i samspelet med børnene. Autenticitet er endnu et tema, som pædagogerne selv bringer på banen, og som er vanskeligt at definere, men som ikke desto mindre betegner noget grundlæggende i omsorgen for vuggestuebørnene. Det følgende uddrag fra et interview er meget stærkt redigeret, for der er flere lange passager, som er klippet ud, fordi pædagogen hurtigt talte sig væk fra det, som jeg prøvede at spørge ind til. Mit indtryk er, at denne pædagog på den ene side oplever, at *autenticitet* er et meget væsentligt element i at være omsorgsgiver for små børn, men på den anden side kan det være vanskeligt at beskrive, hvad det egentlig vil sige at være autentisk eller det modsatte, *ikke-autentisk*. Ved fælles hjælp finder vi efterhånden frem til noget væsentligt om emnet:

Pædagog: Jeg synes, at det er vigtigt for børnene, at det skal være nogle ægte voksne, der er der. (...) Jeg føler virkelig, at jeg kan gøre en forskel, med det arbejde jeg laver. Det gør jeg, ved at være en ægte voksen og være nærværende.

Interviewer: Hvorfor det? Hvad er forskellen på at være ægte og nærværende og ikke? (...)

Pædagog: Jeg kan sagtens være professionel. Jeg er professionel over for forældrene, men jeg er ikke professionel over for et barn. Forstået på den måde, at der er jeg jo mig. Der er jeg ægte og den person, jeg er. (...) Du kan faktisk godt have en rolle på, men du kan ikke have sådan en tre-skridt-fra-livet-rolle på. (...)

Interviewer: Hvis man gør det, hvad sker der så?

Pædagog: De reagerer ikke. De ville jo ikke være med i det. De ville ikke føle sig inviteret ind. De ville bare tænke: ”Nå!”. Måske ville de modarbejde eller i hvert fald ikke være tryk ved den voksen.

Interviewer: De ville ikke være tryk ved den voksne?

Pædagog: Nej. Børn fanger jo, om du er glad i dag, eller hvordan dit humør er. De fanger det faktisk ret hurtigt, og derfor er det også vigtigt, at jeg skal kunne lægge professionalismen af ude i busken, inden jeg går ind. (...)

Interviewer: Så professionalismen over for børnene handler om at være nærværende og autentisk på en eller anden måde?

Pædagog: Autentisk ville jeg hellere kalde det. Eller spontan. (...) Jeg mærker efter ud fra, hvordan børnene reagerer. Kan de lide mig? Kan de lide at være sammen med mig? Søger de mig? Er de glade for at se mig, når jeg kommer på arbejde? Det er jo det (...) Man kan leve højt på alle de børn, der løber en i møde. Det viser mig, at jeg er ægte. De kan lide mig, fordi jeg er mig.

Interviewer: Så de ville formentlig være utryg ved dig, hvis de ikke helt ved, hvem du er?

Pædagog: Ja. Dem kan man godt møde på institutioner, både i det uddannede personale og det ikke-uddannede personale. Hvor de har svært ved at slippe den der: "Nu er jeg på arbejde og har en rolle, jeg skal være. Nu sidder jeg her. Du må gerne sidde ved siden af mig". Det er der så ikke så mange børn, der gør. Det kan de blive nødt til, hvis alle andre hænder er optaget: "Så bliver jeg nødt til at gå hen til dig, fordi du så er den sidste tilbage".

Interviewer: Så det, jeg hører dig sige, er, at de vil typisk føle sig utrygge, fordi de ikke kan mærke, hvad det er for en person?

Pædagog: Ja, lige præcis. "Hvorfor gør hun eller han sådan?" Det er dér, hvor man kan se, at børnene godt kan se, hvem der er ægte.

Pædagogen starter med at fremhæve, at det er, når hun er autentisk til stede med børnene, at hun "kan gøre en forskel". Derefter prøver vi at undersøge, hvad det rent faktisk vil sige at være autentisk eller ikke-autentisk sammen med børnene. Sammen med forældrene, fortæller pædagogen, kan hun i højere grad spille en slags professionel rolle, men den går ikke sammen med børnene. Hun fortæller, at hvis hun ikke er autentisk over for børnene, så vil børnene registrere det, og de vil blive utrygge ved hende og eventuelt ikke reagere på hendes henvendelser. Efter hendes erfaring vil børnene typisk kunne mærke, om man spiller en påtaget rolle over for dem, og det vil gøre dem utrygge eller uinteresserede, for de bliver i tvivl om, hvad det er for en person, de har med at gøre. Hvis en voksen har en professionel rolle på, så vil børnene efter hendes erfaring være mindre tilbøjelige til at opsøge denne voksne. De vil ikke "føle sig inviteret ind". Pædagogen fortæller derimod, at hvis hun er sig selv, og hvis hun er spontan og dermed autentisk i sit samspil med børnene, så vil børnene typisk kunne lide hende og blive glade for at se hende. Der kan opstå et mere ægte samspil med børnene, hvilket typisk vil gøre dem glade.

Daniel Stern skriver om autenticitet som en svært definerbar men essentiel del af omsorg for børn:

”At the level of intersubjective relatedness, the authenticity of the parent’s behavior looms as an issue of great magnitude. (...) The issue is not authentic versus unauthentic. There is a spectrum, not a dichotomy. The issue is, how authentic? Because of the natural asymmetries in the mother / infant relationship, in their knowledge, skills, plans, and so on, much of the time the mother is conducting several agendas of her own simultaneously, while the infant can only entertain and participate one of these.” (Stern 1985, s. 214-215)

Stern beskriver, at den voksne må være autentisk i sin relation til barnet og ikke spille en påtaget rolle. Den voksne behøver dog ikke at deltage i relationen med hele sit følelsesmæssige og mentale register, så den voksne kan godt gøre eller tænke på flere ting, end dem, der deles med barnet. Men i den del af interaktionen, som er sammen med barnet, må den voksne være nogenlunde autentisk. Stern beskriver hvordan selv små børn kan opfange signaler fra den voksne, og hvis den voksne spiller en rolle, så vil det skabe forvirring i signalerne, da den voksne på den ene side afsender rollens signaler, men på den anden side udsender andre signaler fra den del af personligheden, der ikke er engageret i rollen. Stern lægger vægt på, at selv helt små børn må lære at afkode blandede signaler, men han skriver også: ”gross unauthenticity leaves one without a working interpersonal compass for intersubjective relatedness.” (Stern 1985, s. 218) Barnet må altså i det store hele kunne regne med, at der er overensstemmelse mellem den voksne ytringer, handlinger og følelser, da det ellers vil miste orienteringen. Det er sikkert denne utryghed ved en voksen, som spiller en påtaget rolle, som pædagogen beskriver, når hun siger: ”De ville jo ikke være med i det. De ville ikke føle sig inviteret ind. De ville bare tænke: ”Nå!”. Måske ville de modarbejde eller i hvert fald ikke være tryk ved den voksen.”

I et andet interview snakker pædagogerne om, at når man leger med børnene, så kan de mærke, om man er ægte deltagende i legen og faktisk har det sjovt, eller om man bare lader som om, at man er med i legen:

Pædagog: Jeg tænker, at det for eksempel er, når jeg sidder og leger med børnene. Så tror jeg også, at jeg bruger min humor (...). Sådan så jeg ikke sidder og leger falskt sammen med dem, men at jeg faktisk også har det sjovt. Det kan de også bare mærke. Man bliver sådan autentisk, eller hvad man nu skal kalde det. Det med, at man har det sjovt sammen. (...)

Interviewer: Hvordan leger man falskt?

Pædagog: Hvis man virkelig ikke gider at lege en leg. Hvis man ikke helt er med i legen, men man sidder egentlig og leger. Der synes jeg faktisk bare, at man skal lade være med at lege med dem. Ellers så find en leg, som du også kan være med i som voksen, så du også synes det er sjovt.

Interviewer: Hvad er forskellen på, at man leger rigtigt, og at man lader som om, man leger rigtigt?

Pædagog: Jeg tror, at børn de lurer, at du ikke er med i den. Så er de bare sådan: "Vil du mig overhovedet? Hvad er det her?" Jeg kan jo også godt mærke, når børnene ikke rigtig gider at lege. Omvendt kan de jo også godt mærke, hvis man ikke gider. Det gør jo bare et eller andet, hvis man ikke er (...)

Interviewer: Hvad er det for noget "et eller andet"?

Pædagog: Ja, men (...) At man er sammen om det og viser, at man vil hinanden. Viser at jeg vil det her barn, fordi jeg har det morsomt. Jeg morer mig sammen med dig. Jeg er ikke bare et dejligt selskab for dig, men du er også et dejligt selskab for mig. Vi er jo med til at præge hinandens liv hele tiden. Det her lille barn er jo også med til at putte noget ind i mig. Så når jeg går hjem fra arbejde, er jeg jo fyldt med alle de her gode oplevelser og glæde, ligesom barnet også bliver fyldt op med glæde.

Der er ingen tvivl om, at voksne med deres legelyst kan bidrage til, at børn kan lege. Winnicott skriver for eksempel: "Børn har lettere ved at lege, når den anden person er i stand til og har lyst til at lege" (Winnicott 2003, s. 81). Pædagogerne fortæller i interviewet om, at man kan "lege falsk", og man kan lege autentisk med børnene, og at børnene registrerer det. Det, som pædagogerne beretter om her, er, at børnene kan mærke, om den voksne er til stede i legen, eller om den voksne "leger falsk" og kun foregiver at være optaget af legen. En af pædagogerne fortæller, at hvis en voksen foregiver at lege, men i virkeligheden er mentalt fraværende, så mærker barnet det og tænker: "Vil du mig overhovedet? Hvad er det her?" Det er forvirrende og i hvert tilfælde ikke sjovt at lege med nogen, som egentlig ikke gider at lege, for det sjove ved legen opstår nemlig i den fælles mentale zone, som dannes mellem de legende parter og deres spontane improvisationer over hinandens input til legen. Schore & Schore (2008) skriver for eksempel om, hvordan det er i nærværet og samklangen mellem de legende parter, at det sjove og lystfyldte ved fælles legen opstår. Man kan godt lege og have det sjovt alene, men fælles lege kræver altså en grad af ægte engagement fra alle legedeltageres side.

Endelig fortæller pædagogen om, at der ligger en stor bekræftelse af den anden i, at man kan lide at være sammen med dem, og at man endda har det sjovt sammen med dem: ”*Jeg morer mig sammen med dig. Jeg er ikke bare et dejligt selskab for dig, men du er også et dejligt selskab for mig.*” Hvis man faktisk morer sig sammen med barnet, ligger der ifølge pædagogen altså et stærkt signal til barnet om, at man har det sjovt og dejligt sammen med det.

Konklusion

I interviewene bliver det tydeligt, at de væsentligste aspekter af omsorgen for vuggestuebørn på den ene side kan være vanskelig at sætte ord på, idet omsorgspraksis i vid udstrækning udøves som tavs viden, men på den anden side omhandler det nogle af de vigtigste aspekter af vuggestuepædagogikken. At være professionel omsorgsgiver i vuggestuen handler derfor både om at være teoretisk velfunderet, men i lige så høj grad om, at man undersøger sin egen evne til at være nærværende, spejlende og autentisk i kontakten med børnene. Samtidig fremgår det tydeligt, at udøvelsen af omsorg for vuggestuebørn ikke kan standardiseres.

Omsorgen må gives som vurderinger i konkrete situationer, hvor det, der fordres, først og fremmest er pædagogens sensitivitet overfor, hvad barnet oplever og har brug for i dette øjeblik. For at være *spejlende, nærværende* og *autentisk* kræves det af pædagogen, at hun eller han bruger sig selv som person, hvor også de følelsesmæssige og empatiske sider kommer i spil. At være professionel omsorgsgiver i vuggestuen handler derfor både om at være teoretisk velfunderet, men i lige så høj grad om, at man undersøger sin egen evne til at være nærværende, spejlende og autentisk i kontakten med børnene. I studiets konklusioner om omsorg ligger således et opdrag til uddannelsen af fremtidens vuggestuepædagoger om, at uddannelse og efteruddannelse må indebære et stykke personligt arbejde, hvor opmærksomheden på egne følelsesmæssige reaktioner og mere eller mindre bevidste interaktionsmønstre er centralt.

Denne undersøgelse går tæt på omsorgsøjeblikke i mødet mellem pædagoger og børn, og har ikke undersøgt betydningen af de vilkår, som omsorgen udøves under. Andre undersøgelser peger dog på, at omsorgens betingelser har stor betydning. *Gode normeringer, god tid, fokus på omsorg og fravær af krav*, der forstyrrer omsorgsopgaven, er således nogle af forudsætningerne for omsorgens kvalitet (Gitz-Johansen 2019a, 2020, Kragh-Müller 2013).

Afslutningsvist er det væsentligt at påpege, at de tre beskrevne omsorgsaspekter ikke er en udtømmende beskrivelse af omsorg i vuggestuer. Som beskrevet i metodeafsnittet har jeg (af omfangsmæssige årsager) udeladt et fjerde tema (”at føle sig forstået”), og jeg har andetsteds beskrevet kvaliteter som *tilknytning, mentalisering, intersubjektivitet, affektiv afstemning* og *affektregulering*, som væsentlige aspekter af den tidlige omsorg (Gitz-Johansen 2019a, 2019b,

2022). Andre undersøgelser og andre teoretiske perspektiver end den psykodynamiske udviklingspsykologi vil givetvis kunne supplere med yderligere omsorgskvaliteter.

Thomas Gitz-Johansen, Ph.d. og lektor i uddannelsesforskning ved Roskilde Universitet. Tilknyttet Center for Daginstitutionsforskning (CeDif).

Referencer

- Ahrenkiel, A., Et al. (2013): *Daginstitutionen til hverdag: Den upåagtede faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Børns Vilkår (2019). *Tryghed i børnehøjde: Tryk tilknytning i dagtilbud*.
- Børns Vilkår (2022). *Børns mulighed for tryghed og omsorg, når de starter i vuggestue og børnehave*.
- Diderichsen, A. (1991). *Omsorg for de 2-6 årige: Børns omsorgsbehov – set gennem børnenes egne udtryk*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- FOA (2019a). *Omsorg og alenearbejde i daginstitutionerne*.
- FOA (2019b). *Trøst og omsorg i dagtilbud*.
- FOA (2019) *Daginstitutionernes hverdag 2021 - Delrapport om omsorg*.
- Gitz-Johansen, T. (2019a) *Vuggestueliv: Omsorg, følelser og relationer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gitz-Johansen, T. (2019b) Vuggestuebørns følelsesmæssige behov. I: K. Rasmussen et al.: *Har du det godt? Om at have det godt i daginstitutionens hverdag*. Frederikshavn: Dafolo.
- Gitz-Johansen, T. (2020). Childcare in uncaring times: Emotional processes in a nursery and their political context. *Journal of Psychosocial Studies*, vol. 13, no. 3.
- Gitz-Johansen, T. (2022) Intersubjectivity in the nursery: A case study from Denmark. *Childhood*, vol. 29, no. 1.
- Gitz-Johansen, T. & Rasmussen, K. (under udgivelse) Pædagogers forståelse af omsorg - i daginstitutioners almindelige hverdag. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*.
- Hansen, O. H. (2013). *Stemmer i Fællesskabet*. Ph.d. afhandling. Aarhus Universitet.
- Hart, S. (2007). Spejlneuroner, Kontakt og Omsorg. *Psykolog Nyt*, nr. 11.
- Jacobi, A. (1991). *Omsorg for de 2-6 årige: Omsorgsarbejdet og omsorgsformer i daginstitutionen*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Juhl, P. (2017). Pædagogisk faglighed analyseret fra et børneperspektiv. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, no. 4, s. 53-62.

- Kragh-Müller, G. (2013) *Kvalitet i daginstitutioner*. København: Hans Reitzel.
- Kragh-Müller, G. & Ringsmose, C. (2015). *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner: En rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Liveng, A. (2007). *Omsorgsarbejde, Subjektivitet og Læring*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Children's Emotional Development Is Built into the Architecture of Their Brains*. Cambridge: Harvard University.
- Olsen, B. (2020). *Trøst - Bidrag til en jordnær, kropsnær og omtænksom pædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ringsmose, C. & Svinth, L. (2019). *Virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud*. DPU, Aarhus Universitet.
- Schore, Allan (2019). *The Development of the Unconscious Mind*. New York / London: W. W. Norton & Company.
- Schore, J. R., & Schore, A. (2008). Modern Attachment Theory: The Central Role of Affect Regulation in Development and Treatment. *Clinical Social Work Journal*, no. 36, p. 9–20.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Stern, D. (2004). *The Present Moment – In Psychotherapy and Everyday Life*. New York / London: W. W. Norton & Company.
- Sundgren, G. (1990). Om Pædagogers ”Tysta Kunskap”. *Nordisk Pedagogik* no. 3
- Thyssen, S. (1991). *Omsorg for de 2-6 årige: Omsorg i et udviklingsmæssigt perspektiv*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Tordrup, R. (2019). *Udviklende Øjeblikke*. København: Akademisk Forlag
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. I: Bullowa, M (ed): *Before Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. and Hubley, P. (1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence,

confiding and acts of meaning in the first year. I: Lock, A. (Ed) *Action, Gesture and Symbol*. London: Academic Press.

Tronick, E. (1998). Dyadically expanded states of consciousness and the process of therapeutic change. *Infant Mental Health Journal*, no. 19, vol. 3, p. 290-299.

Winnicott, D. (2003). *Leg og virkelighed*. København: Hans Reitzels Forlag.