



TILKNYTNING, UDVIKLING OG LÆRING

Et teoretisk psykologisk speciale om tilknytningens indflydelse på udvikling og læring

Projektets samlede antal tegn

(inkl. mellemrum og blanke): 155.711

Svarende til antal normalsider á 2400 tegn: 64, 8 ≈ 65

Tenna Kruse Jensen

Studienummer: 20173488

Vejleder: Thomas Borchmann

Kandidatspeciale

10. semester, Psykologi (KA)

Aalborg Universitet, Juni 2023

Abstract

This master thesis sets out to theoretically examine, if- and how an insecure attachment between child and attachment-figure can have a negative influence on the child's cognitive-, emotional and social development in order to further investigate, if this influence can impact the child's learning in a negative way. The thesis formulated the following research question to do so:

Which influence can an insecure attachment have on children's cognitive-, emotional and social development? Which impact can this influence have on children's learning? What can explain individual differences in insecure attachments influence on development and learning?

In order to examine an insecure attachment's possible influence on child development, the thesis sets out to explain John Bowlby's development of *The Attachment Theory*, the theory's major assumptions and the concepts central to this theory. Extending on this, the thesis presents the contributions of Mary Ainsworth to The Attachment Theory, by presenting her development of *The Strange Situation Procedure*, the outline of this procedure and the identification of three forms of attachment and their subgroups which Ainsworth formulated through several studies using this procedure. A later fourth form of attachment as presented by Mary Main and Judith Solomon will also be described. Following this, the thesis describes some of the criticism that The Attachment Theory have faced.

Next, the thesis examines the possible influence of attachment on children's cognitive-, emotional and social development. In this examination it was found that an insecure form of attachment could have a negative influence on both cognitive-, emotional and social development. Through the description of several studies, the thesis found that children with insecure forms of attachment was characterized by having less exploratory behaviors, were less likely to seek help in times of distress or challenges, had shorter attention spans, more easily gave up when facing challenges and overall had poorer cognitive abilities when compared to children with a secure form of attachment. Moreover, children with insecure forms of attachment were observed showing more aggressive behaviors towards peers and were described as having a poor capability of regulating their affects when compared to children with a secure form of attachment. For children with insecure forms of attachments, social development was also negatively influenced by their attachment. Following the outlining of the findings in the included studies, the thesis presented factors that could possibly moderate the influence of an insecure attachment on children's cognitive-, emotional and social development. This led to the partial conclusion, that even though an insecure form of attachment could have a negative influence on children's development, protective and negatively reinforcing factors could affect this influence, leading to individual differences in attachment's influence on development.

Taking a further look on how an insecure form of attachment's influence on children's cognitive-, emotional and social development can impact children's learning, the thesis turned to studies that have examined this. The thesis presents the findings of these studies on how children's cognitive-, emotional and social development can have an impact on children's learning and how an insecure form of attachment can permeate through children's development and have a negative influence on their learning. Because children with insecure forms of attachment more often struggle cognitively, emotionally, and socially when compared with children with a secure form of attachment they are more often challenged on various factors that influence learning. Cognitively, these children struggle to focus and maintain their attention towards the teacher's presentations and instructions. Furthermore, these children are less likely to seek the teacher's help when struggling to solve assignments, they more easily get frustrated in facing such challenges and are more likely to resign from trying to solve these. Emotionally, children with insecure forms of attachments are also challenged when it comes to their learning. In exhibiting frustration when they can't solve an assignment these children can often have an interruptive effect in the classroom which is likely to be met by the teacher with negative emotions, telling the child to be quiet, making it less likely that the child will seek help and furthermore less likely that the teacher will offer to help the child solve the assignment. In the classroom, a child with an insecure form of attachment is also socially challenged, which can make it difficult for the child to participate in group assignments with peers and to be a part of the social community, a central part of going to school. Extending on this, the thesis once again presented several factors that could lead to individual differences in how an insecure attachment and the influence that this form of attachment can have on children's development can impact the child's learning, making it clear that attachment doesn't determine children's learning as this is influenced by many other factors.

In conclusion, this thesis has found that insecure forms of attachments can influence children's cognitive-, emotional and social development negatively but at the same time the influence of attachment on children's development can be moderated by several protective- as well as negatively reinforcing factors, leading to individual differences. The thesis also found that an insecure form of attachment can have a negative impact on children's learning but that this to can be moderated by protective- and/or negatively reinforcing factors, again leading to individual differences.

Indhold

Kapitel 1. Indledning.....	6
1.1 Specialets problemformulering	6
1.2 Afgrænsning.....	6
1.3 Specialets anvendte begreber	7
1.4 Bevæggrunde for emnevalg og emnets relevans	7
1.5 Specialets videnskabelige fundament	9
1.5.1 Ontologi og epistemologi.....	9
1.5.2 En praktisk erkendelsesinteresse.....	10
1.5.3 Specialets videnskabsteoretiske afsæt	12
1.6 Udvælgelse af litteratur	12
1.7 Specialets disposition	14
Kapitel 2. Tilknytning.	16
2.1 Udvikling af Tilknytningsteorien	16
2.1.1 John Bowlby	16
2.1.1.1 Et nyt syn på tilknytning.....	17
2.1.1.2 Tilknytning gennem tilknytningsadfærd og udforskningsadfærd.....	17
2.1.1.3 En sikker base.....	18
2.1.1.4 Tilknytningens udvikling.....	19
2.1.1.5 Indre arbejdsmodeller og den stabile tilknytning	19
2.1.1.6 Monotropisk tilknytning.....	21
2.1.2 Mary Ainsworth	21
2.1.2.1 Videreudvikling af Tilknytningsteorien	21
2.1.2.2 Fremmedsituationstesten.....	22
2.1.2.3 Beskrivelse af adfærd.....	23
2.2 Tilknytningsformer.....	23
2.2.1 Sikker tilknytning (Gruppe B)	24
2.2.1.1. Subgruppe B ₁ -B ₄	24
2.2.2 Ambivalent tilknytning (Gruppe C)	25
2.2.2.1 Subgruppe C ₁ og C ₂	25
2.2.3 Undvigende tilknytning (Gruppe A)	26
2.2.3.1 Subgruppe A ₁ og subgruppe A ₂	26

2.2.4 Desorganiseret tilknytning (Gruppe D)	26
2.3 Inter-generationel tilknytning.....	27
2.4 Kritik af tilknytningsteorien	28
Kapitel 3. Tilknytning og udvikling.....	30
3.1 Tilknytning og den kognitive udvikling	30
3.2 Tilknytning og den emotionelle udvikling.....	32
3.3 Tilknytning og den sociale udvikling	35
3.4 Opsummering	38
3.5 Diskussion af tilknytningens indflydelse på udvikling.....	39
3.6 Delkonklusion: <i>Hvilken indflydelse kan en usikker tilknytning have på børns kognitive, emotionelle og sociale udvikling?</i>	42
Kapitel 4. Tilknytningens indflydelse på læring	43
4.1 Tilknytningens indflydelse på udvikling og dennes betydning for læring	43
4.2 Diskussion af tilknytningens indvirkning på læring	46
4.3 Delkonklusion: <i>Hvilken betydning kan en sådan indflydelse have for børns læring?</i>	52
5.0 Konklusion.	53
5.1 Perspektivering	54
Litteratur.....	56

Kapitel 1. Indledning

Dette speciale ønsker at undersøge og diskutere, hvilken indflydelse en usikker tilknytningsform kan have på børns kognitive-, emotionelle og sociale udvikling for, i forlængelse heraf, at undersøge og diskutere hvilken betydning en sådan indflydelse kan have for børns læring. I det følgende vil specialets problemformulering således blive præsenteret og afgrænset, ligesom specialets anvendte terminologi vil blive forklaret. Herefter vil egne personlige bevæggrunde for emnevalget blive belyst. I forlængelse af dette vil der i specialet blive argumenteret for emnets relevans i et større perspektiv. Efterfølgende vil specialets videnskabelige fundament blive belyst, herunder specialet ontologiske og epistemologiske overvejelser, specialets erkendelsesinteresse, samt specialets videnskabsteoretiske ståsted. Specialets første kapitel vil afsluttes med en gennemgang af specialets disposition i et forsøg på at overskueliggøre specialets forløb for læseren.

1.1 Specialets problemformulering

Hvilken indflydelse kan en usikker tilknytning have på børns kognitive-, emotionelle og sociale udvikling? Hvilken betydning kan en sådan indflydelse have for børns læring? Hvad kan forklare eventuelle individuelle forskelle i en usikker tilknytnings indflydelse på udvikling og læring?

1.2 Afgrænsning

Forinden specialet kan søge svar på dets problemformulering, er det vigtigt at det her pointeres, at specialet selvfølgelig ikke er blind for andre aspekter af den udvikling som finder sted, både i barndommen såvel som senere i livet. Specialet er således bekendt med andre aspekter af udviklingen, herunder f.eks. den fysiologiske/biologiske, den motoriske-, og den neurologiske udvikling og erkender, at disse aspekter af udviklingen finder sted sideløbende med de i specialet udvalgte aspekter af udvikling. Specialet har dog valgt at fokusere på den kognitive-, emotionelle og sociale udvikling da det er netop disse aspekter som specialet har fundet af særlig interesse i relation til både tilknytning og læring. Det skal ligeledes pointeres, at specialets fokus primært ligger på børn i den tidlige skolealder (ca. 5-10 år). Specialet anerkender således, at tilknytningen formentlig også er af betydning for udvikling og læring i præ-teenage- og teenageårene, men vil mene, at der på disse alderstrin er andre ting på spil, som kan have indflydelse på dette, hvorfor en belysning af tilknytningens indflydelse på udvikling og læring i denne alder ville være urealistisk i forhold til specialets tidsramme og begrænsede sideantal. Specialet er også indforstået med, at læring kan forstås på mange måder og at der findes forskellige forståelser af, hvad læring er, hvordan denne opnås og hvad denne er under indflydelse af. Specialet vil dog fokusere på den læring som finder sted i løbet af den tidlige skolegang og vil derudover tilgå læring på samme måde, som denne undersøges i den inddragede empiriske litteratur, hvor denne undersøges bl.a. ved hjælp af målinger af kognitive evner, men også ved brug af observationer. Specialet anerkender, at der finder læring sted mange andre steder end i klasseværelset og

anerkender også, at læringen finder sted udover skolegangen, men har valgt at fokusere på den tidlige læring i skolen, som den empiriske litteratur i deres undersøgelse af tilknytningens betydning for denne har undersøgt.

1.3 Specialets anvendte begreber

I specialet anvendes begreberne *forælder/forældre* og *tilknytningsperson(er)* i beskrivelsen af de personer, som barnet har de tætteste relationer til og som barnet ifølge den anvendte teori, derfor knytter sig til. Specialet vil, hvor det giver mening, også referere til en sådan tilknytningsperson som *barnets mor/moderen*, dette f.eks. når specialet belyser studier som i deres undersøgelser har taget udgangspunkt i netop relationen imellem barn og mor.

Specialet anvender begrebet *tilknytning* i beskrivelsen af det emotionelle bånd som skabes imellem barn og tilknytningsperson og begrebet *tilknytningsform* i beskrivelsen af hvorledes tilknytningen udformer sig; altså om denne kan siges at være sikker eller usikker. En sikker tilknytning (type B) omtales undertiden også som tryk tilknytning, men vil i dette speciale betegnes *sikker tilknytningsform*. Både den ambivalente tilknytning (C) og den undvigende tilknytning (type A) er ifølge teorien såkaldte usikre tilknytninger, undertiden også kaldet utrygge tilknytninger. Begge de usikre tilknytningsformer er andre steder også kombineret med en ængstelig komponent, f.eks. en ængstelig-undvigende tilknytningsform. Dette speciale vil ikke anvende denne kombinerede betegnelse, men vil her blot pointere, at begge de usikre tilknytningsformer er præget af en grundlæggende ængstelighed hos barnet. I dette speciale vil begge former for usikker tilknytning indgå under betegnelsen *usikker tilknytningsform/usikre tilknytningsformer* og der differentieres i specialet kun enkelte steder, hvor den inddragede litteratur nødvendiggør dette, imellem den ambivalente og den undvigende form for usikker tilknytning, da specialet ikke har fundet det nødvendigt i undersøgelsen af, hvilken indflydelse en usikker tilknytning, hvad end denne er ambivalent eller undvigende, kan have på børns udvikling og hvad dette kan have af betydning for barnets læring.

I specialet vil begreberne *affekt(er)*, *emotion(er)* og *følelse(r)* blive anvendt som synonyme betegnelser for et og samme fænomen som i specialet forstås som indre oplevede sindsstemninger som har massiv indvirkning på adfærd.

1.4 Bevæggrunde for emnevalg og emnets relevans

Specialets emnevalg er inspireret af mit eget arbejde med børn, som grundet omsorgssvigt, er blevet adskilt fra deres primære omsorgspersoner og placeret på en opvækstinstitution hvor jeg bestrider et studiejob. Betragtninger af børnenes adfærd, sammenholdt med læsning af børnenes sagsakter omhandlende bl.a. pædagogisk-psykologiske undersøgelser, livshistorier og skoleudtalelser har inspireret mig til netop at undersøge tilknytningens indflydelse på udviklingen af nogle af de kompetencer, som kan tænkes

at få betydning for barnets læring. Jeg har igennem mit arbejde fundet, at mange af børnene har behov for ekstra støtte i skolen, behov for at indgå i en specialklasse eller for på anden vis at få tilrettelagt undervisningen på en anden måde end denne tilrettelægges i den almindelige folkeskole. Ydermere har jeg bevidnet, at mange af børnenes skolemæssige færdigheder ligger under det niveau som man, taget deres alder i betragtning, ville forvente. Disse observationer har tilsammen ført til en undren over, om børnenes tidlige (negative) erfaringer med deres tilknytningsperson(er), kan have betydning for udviklingen af børnenes kognitive-, emotionelle og sociale kompetencer og om dette kan have bevirket, at de kræver andet og mere når det kommer til læring end det er tilfældet for børn som ikke har haft sådanne (negative) erfaringer med deres tilknytningsperson(er). Jeg havde dog ikke interesse i at undersøge specialets problemformulering ved brug af børnene som informanter af flere årsager.

For det første mener jeg, at min allerede eksisterende relation til børnene både ville kunne påvirke den empiri som ville blive indsamlet og en samtidig risiko ville være, at den relation som der er blevet skabt imellem mig og børnene kunne lide skade. Det tager lang tid at skabe relationer til disse børn, idet mange af dem kommer fra hjem med omsorgssvigt og/eller misbrug af forskellig karakter og jeg ville ikke risikere at sætte relationerne i fare for at blive brudt eller skadet. For det andet er flere af børnene anbragt under tvang, hvilket bevirker, at indhentning af samtykke fra deres forældre ikke ville være en realistisk mulighed. Jeg har i stedet valgt at undersøge specialets problemformulering teoretisk, hvilket i sig selv kan bidrage med en større indsigt i tilknytningens indflydelse på udvikling og læring. Specialet er ydermere begrænset af krav om sidetal, hvilket betyder, at en eventuel empirisk undersøgelse formentlig ville medføre, at der ikke var plads til at gå i dybden med specialets emne, altså tilknytning. Tilknytningsteori er et meget bredt emne og fortjener derfor en dybdegående forklaring førend der kan trækkes tråde til udvikling og læring.

Med udgangspunkt i de her præsenterede personlige bevæggrunde for emnevalg er det nærliggende også at belyse emnets relevans i et større perspektiv. For det første finder emnet sin relevans i et samfundsmæssigt ønske om, og arbejde mod, at børn skal lære bestemte ting for senere at kunne fungere selvstændigt i samfundet og samtidigt bidrage til dette og til, at den næste generation gennemgår samme, eller endda en bedre læringsmæssig udvikling. For det andet finder emnet sin relevans i den sociokulturelle forståelsesramme som omhandler de normer for læring som er til stede i vores samfund. Med undervisningspligten bliver det tydeligt, at det forventes at børn lærer i vores samfund. Folkeskolen er en kulturinstitution i det danske samfund, som udover at lære vores børn bestemte færdigheder indenfor de fastlagte fag, også er med til at forme og danne vores børn som mennesker. For det tredje finder emnet også sin relevans i den mere mikro-sociale sfære i form af forældres ønske om, at deres børn skal klare sig godt i livet. Et ønske som igen kræver, at børn opnår den læring som samfundet senere vil kræve af barnet førend dette f.eks., kan komme ind på arbejdsmarkedet. For det fjerde får barnets udvikling og læring også betydning for barnet selv,

for barnets muligheder senere i livet og i sidste ende for barnets evne til at forvalte eget liv. Evnen til at lære viser sig således at have stor relevans for os som mennesker og for det samfund vi har skabt.

Hvor fokus ofte har været på folkeskolens tilrettelæggelse af undervisninger og strategier for at skabe de bedste forudsætninger for læring, så kan disse strategier vise sig at være nytteløse for børn som, grundet deres tidlige tilknytning, ikke har samme forudsætninger for at få udbytte af undervisningen som børn med en sikker tilknytning har. Der er et behov for at vi kigger på de forudsætninger som børnene kommer med når de starter i skole. Forudsætninger som måske kan forklare, hvorfor nogle børn har sværere ved at følge med fagligt og socialt, sammenlignet med deres klassekammerater og forudsætninger som derfor måske får indflydelse på børnenes senere succes i livet.

1.5 Specialets videnskabelige fundament

I det følgende vil det videnskabelige fundament, som specialet bygger på blive belyst. Indledningsvist vil specialets ontologiske og epistemologiske overvejelser blive beskrevet, hvorefter specialets erkendelsesinteresse vil blive belyst. Afslutningsvist vil specialets videnskabsteoretiske ståsted vil blive klarlagt.

1.5.1 Ontologi og epistemologi

Indeværende speciale stræber efter at gøre et bidrag til videnskaben. Videnskab kan siges at bestå af udforskningen af et klar defineret genstandsfelt; et udsnit af verden som er blevet gjort tilgængelig for udforskning (Christensen, 2014, p. 21). Genstandsfeltet er bestemmende for den pågældende videnskabs *ontologi* som kan beskrives som "*læren om det værende*" (Christensen, 2014, p. 21). Genstandsfeltet er således bestemmende for hvad der må til stede i det udsnit af verden som den pågældende videnskab ønsker at undersøge; *det værende*. Hvordan videnskaben forholder sig til genstandsfeltet, afhænger af den pågældende videnskabs syn på forholdet imellem ontologi og *epistemologi*. Epistemologi beskriver det "*erkendte eller erkendbare*" og fokuserer således på menneskets viden om- og erkendelse af et givent fænomen i det valgte genstandsfelt eller, sagt på en anden måde, menneskets undersøgelse af- og læren om, *hvordan* viden frembringes og erkendes (Christensen, 2014, p. 21).

Skellet imellem det værende (ontologien) og det erkendte (epistemologien) blev først italesat af den tyske filosof Immanuel Kant (1724-1804). Kant påpegede, at det erkendte eller erkendbare er løsrevet fra det værende, idet det værende forekommer forskelligt afhængigt af menneskets erkendelse af det (Christensen, 2014, p. 21). Kant brugte udtrykket *das Ding an sich* (tingen-i-sig-selv) til at beskrive hvordan fænomenet forekommer uafhængigt af menneskets erkendelse af det og udtrykket *das Ding für uns* (tingen-for-os) til at beskrive hvordan fænomenet forekommer i menneskets erkendelse af det (Christensen, 2014, p. 21). En vigtig pointe med dette skel var for Kant, at påpege, at mennesket ikke kan erkende fænomenet i sig selv, men at fænomenet som det erkendes, er under indflydelse af den der erkender det. Fænomenet kan

ikke erkendes løsrevet fra forskeren, da netop erkendelsen af fænomenet vil være under indflydelse af forskerens oplevelse af det (Christensen, 2014, p. 21).

Indeværende speciales ontologiske forståelse er, at specialets genstandsfelt anses som et fænomen der eksisterer i verden, om end fænomenet ikke kan måles og vejes på samme måde som andre fænomener. Specialet erkender således, at der må skelnes imellem en fysisk og/eller materiel virkelighed og en mental og/eller psykologisk virkelighed. Specialet anser dog disse to virkeligheder som værende lige vigtige og som værende lige valide. Genstandsfeltet betragtes i specialet ydermere som værende individafhængigt, idet genstandsfeltet udgøres af netop individer, som anvender egen perception i erkendelsen af deres virkelighed. Dette betyder, at specialet ikke har til hensigt at formulere én generaliseret forståelse af hvorvidt og/eller hvordan børn er under indflydelse af deres tilknytningsform og af hvorvidt og/eller hvordan dette potentielt kan påvirke barnets læring. I stedet ønsker specialet at belyse mulige faktorer som kan have betydning for det enkelte individs psykologiske virkelighed og som derved kan bidrage til en bedre forståelse af eventuelle individuelle forskelle i tilknytningens indflydelse på udvikling og læring. I undersøgelsen af et genstandsfelt som ikke umiddelbart lader sig måle eller veje, må der foretages overvejelser omkring hvordan genstandsfeltet erkendes. Specialets epistemologiske forståelse er, at genstandsfeltet må erkendes igennem fortolkning, hvorfor specialets erkendelsesinteresse, som vil blive beskrevet i følgende afsnit, har fokus på netop fortolkning.

1.5.2 En praktisk erkendelsesinteresse

Indeværende speciale udarbejdes ud fra en såkaldt *praktisk erkendelsesinteresse* som denne er formuleret af den tyske filosof sociolog Jürgen Habermas, idet specialet ønsker at frembringe viden som potentielt kan overføres til praksis (Christensen, 2014, p. 96). Habermas var fortaler for en tredeling af videnskaben idet forskellige videnskabelige discipliner må siges at have forskellige betydninger for det moderne samfund. Videnskaberne er i Habermas' tredeling defineret igennem deres genstandsfelt og metode (Christensen, 2014, pp. 96f). Habermas opdeler således videnskaben i tre hovedområder og som havende tre forskellige erkendelsesinteresser. *Naturvidenskaberne* beskæftiger sig således ifølge Habermas med den del af virkeligheden som ikke er socialt eller kulturelt skabt, ligesom naturvidenskaben søger lovmæssige sammenhænge som kan gøre det muligt at forudsige et udkom. Naturvidenskaben har således ifølge Habermas en *teknisk erkendelsesinteresse*. *Humanvidenskaberne* beskæftiger sig i stedet med mennesket og menneskets kultur som genstandsfelt. Humanvidenskabernes primære fokus ligger på fortolkning af mennesket, hvorfor erkendelsesinteressen indenfor denne videnskabelige disciplin ifølge Habermas er en *praktisk eller hermeneutisk erkendelsesinteresse* (Christensen 2014, p. 97). Den sidste videnskabelige disciplin i Habermas' tredeling er *samfundsvidenskaberne*. Habermas påpeger, at selvom samfundsvidenskaberne i deres genstandsfelt og metoder til tider kan ligne humanvidenskabernes, så må samfundsvidenskaberne alligevel

skelnes fra humanvidenskaberne idet samfundsvidenskaberne ikke på samme måde som humanvidenskaberne beskæftiger sig med det enkelte menneske som genstandsfelt, men i stedet med menneskelige kollektiver, ligesom samfundsvidenskaberne til en vis grad søger at finde almene lovmæssigheder i undersøgelsen af disse, hvilket i højere grad stemmer overens med naturvidenskabens tekniske erkendelsesinteresse end med humanvidenskabens praktiske eller hermeneutiske erkendelsesinteresse. Samfundsvidenskaberne har dog samtidig ikke samme ønske om at forudsige udkom som naturvidenskaberne har, men ønsker i stedet at skabe et grundlag for det enkelte menneskes selvstændige myndighed og muligheden for at gøre brug af selvrefleksion og kritik. Habermas betegner således samfundsvidenskabernes som havende en såkaldt *frigørende erkendelsesinteresse* (Christensen, 2014, p. 97).

Drivkraften for dette speciale er, igennem fortolkning af teoretisk og empirisk litteratur, at bidrage med viden om, hvordan børns tidlige tilknytning til dets tilknytningsperson(er) kan få betydning for børns udvikling og læring. Dette i håb om, at en sådan viden kan bidrage til at undervisningsmiljøet tilpasses således, at børn med usikre tilknytningsformer får bedre vilkår for udvikling og læring. Fokus for specialet ligger således på mennesket som genstandsfelt og på at fortolke, hvordan mennesket er under indflydelse af såvel indre som ydre faktorer og processer, herunder tilknytningsformer og fortolke den eventuelle indvirkning på læring, som denne indflydelse kan have. Ifølge Habermas, så formidles det humanistiske genstandsfelt, bestående af mennesket, dets kultur og erkendelse, hovedsageligt igennem sproget, hvorfor han betragtede hovedinteressen indenfor humanvidenskaberne som fortolkning (Christensen, 2014, pp. 154f). Fortolkning anses som en kvalitativ videnskabelig forskningsproces som klart adskiller sig fra de i andre videnskaber anvendte metoder, f.eks. sammenligning af kvantitative data (Christensen, 2014, p. 155). Fortolkningen har som formål at fremme det undersøgte objekts førstehåndsperspektiv og subjektivitet i mødet med en given problemstilling. Fortolkningen behandler således ethvert indsamlet materiale særskilt, givet objektets unikke førstehåndsperspektiv og subjektivitet i forhold til den pågældende problemstilling objektet sættes overfor. Samtidig må der i fortolkningen værnes om-, tages hensyn til og udvises respekt overfor *det særligt menneskelige* bestående i menneskets subjektivitet. Fortolkningen må således også tage højde for eventuelle etiske aspekter i undersøgelsen af objektet (Christensen, 2014, p. 155). Det er i denne forbindelse vigtigt at pointere, at specialet ikke anser tilknytningens indflydelse på udvikling og læring som værende kausal, hvor én tilknytningsform har én bestemt indflydelse på udvikling som påvirker læring på én bestemt måde, ligesom specialet ikke anser en tilknytningsforms mulige indflydelse på udvikling og læring som gældende for alle mennesker med en denne tilknytningsform. Specialet arbejder i stedet ud fra en antagelse om, at tilknytningsformen blot er én af mange faktorer som kan have betydning for børns udvikling og læring.

1.5.3 Specialets videnskabsteoretiske afsæt

Da indeværende speciale udarbejdes ud fra en praktisk/hermeneutisk erkendelsesinteresse, så finder specialet det passende at tage sit videnskabsteoretiske afsæt i hermeneutikken. Ordet *hermeneutik* er et oldgræsk ord som kan oversættes til "at fortolke" (Jacobsen, Lippert-Rasmussen og Nedergaard, 2015, p. 205). En af de helt centrale elementer i denne tilgang er *den hermeneutiske cirkel* som først blev præsenteret af Friedrich Schleiermacher (1768-1834) i begyndelsen af 1800-tallet (Jacobsen et al., 2015, p. 206). Den hermeneutiske cirkel foreskriver, at fænomener må forstås i kræft af delene der udgør helheden, ligesom helheden ikke kan forstås uden delene. Dette bevirker, at allerede fortolkede fænomener altid vil være åbne for nye fortolkninger, idet senere fortolkning af delene kan ændre helheden og omvendt (Jacobsen et al., 2015, pp. 205f). Der foregår således en vekselvirkning imellem dele og helhed i fortolkningen af et fænomen; I forskerens fortolkning af delene finder forskeren forståelse for helheden, men denne forståelse bidrager med nye fortolkninger af delene, som igen kan føre til en ændret fortolkning af helheden. Dette betyder, at man indenfor hermeneutikken ikke søger at finde objektive sandheder. I stedet inddrager man i den senere hermeneutik netop forskerens subjektivitet som en del af fortolkningen. I denne gren af hermeneutikken påpeger Hans-Georg Gadamer (1900-2002) og Martin Heidegger (1889-1976), hvordan forskerens såkaldte *forforståelse* spiller ind på forskerens fortolkning af det undersøgte fænomen. Dette betyder, at "*enhver forståelse kun kan forstås som noget, der sker under forudsætning af en tidligere forståelse*" (Christensen, 2014, p. 169). Denne erkendelse er vigtigt for dette speciale, da emnet i høj grad er valgt på baggrund af eget tidligere skrevne projekt omhandlende tilknytning, hvor igennem viden og egen forforståelse er blevet udbygget, ligesom mit arbejde med børn med usikre tilknytningsformer, bidrager til min forforståelse af, hvordan børn med sådanne tillknytningsformer præsenterer sig kognitivt-, emotionelt og socialt. Jeg har siden specialets opstart været opmærksom på, at min forforståelse kan komme til at farve min tilgang til specialets problemformulering. Samtidig er jeg bevidst om, at min forforståelse kan have indflydelse på min udvælgelse af litteratur til besvarelse af problemformuleringen, ligesom de valgte perspektiver på emnet er under indflydelse af min egen forforståelse af emnet. Dette ser jeg dog ikke som en ulempe eller begrænsning af specialets fund, da erkendelsen af egen forforståelse har gjort det muligt for mig at stille mig mere kritisk overfor den inddragede litteratur og inddrage andre perspektiver, hvilket igen har bidraget til både min forståelse og min forforståelse for det undersøgte fænomen.

1.6 Udvalgelse af litteratur

I indeværende speciale er der anvendt en kombination af *teoretisk* og *empirisk* litteratur. Specialet har valgt at søge bredt i litteraturen for at få flest mulige perspektiver på specialets problemstilling. En del af specialets anvendte teoretiske litteratur er udvalgt på baggrund af en forhåndsviden om emnet som er opnået igennem tidligere projekter, herunder især 9. semester projektet, samt moduler på

psykologistudiet. Den teoretiske litteratur består både af *primær litteratur* og *sekundær litteratur*. Primærlitteratur er især anvendt i belysningen af Tilknytningsteorien, da denne form for teoretisk litteratur giver en førstehåndsbeskrivelse af forfatterens eget syn på deres teoretiske bidrag. Sekundær litteratur er anvendt når mere overordnede træk ved teorierne har skullet belyses og når forskelle og ligheder imellem forskellige forfatters teoretiske bidrag har skulle belyses og diskuteres.

Den *empiriske litteratur* som er udvalgt til specialet, er til dels blevet udvalgt på baggrund af henvisninger i den teoretiske litteratur, ligesom den empiriske litteratur i sig selv har ført til fund af yderligere litteratur på baggrund af referencelister. Ydermere har centrale begreber i både den teoretiske og den empiriske litteratur været genstand for yderligere litteratursøgning i søgedatabaserne i AUB (Aalborg Universitetsbibliotek) og via søgedatabaserne hos Aalborg bibliotekerne og PsycInfo. Der blev i disse databaser søgt på centrale begreber vedrørende specialets emne og interessefelt. Søgningerne blev primært foretaget på engelsk og ved kombination af specifikke nøglebegreber såsom; 'attachment', 'attachment theory', 'cognitive development', 'emotional development', 'social development', 'learning', 'school', 'influence', 'impact' og 'relations'. Igen har denne søgestrategi ført til mere specifikke søgninger dels på baggrund af de i den fundne empiriske litteraturs anvendte nøgleord og dels på baggrund af referencelister i den fundne empiriske litteratur. Den fremsøgte litteraturs relevans for specialet er blevet vurderet ud fra indledende beskrivelser af den teoretiske litteratur og ud fra abstracts i den empiriske litteratur. Ved tvivl er både den teoretiske og den empiriske litteratur blevet undersøgt nærmere for at beslutte, om denne kunne bidrage med relevante perspektiver og nuancer til specialets besvarelse af dets problemformulering. Det skal her pointeres, at den valgte metode til litteratursøgning betyder, at hvor noget litteratur inkluderes i belysningen af specialets interessefelt så udelukkes anden litteratur, hvilket bevirker, at andre vinkler på problemstillingen, ikke udforskes, ligesom valget af perspektiver som inddrages i specialet, utvivlsomt er af betydning for den viden som fremskaffes og anvendes i besvarelsen af problemformuleringen.

1.7 Specialets disposition

I **indeværende kapitel** er specialets indledning og problemformulering blevet præsenteret, ligesom specialets problemformulering er blevet afgrænset. Efterfølgende har kapitlet belyst specialets grundelse for emnevalg, ligesom argumenter for emnets relevans er blevet præsenteret. Endelig er specialets videnskabelige fundament, herunder specialets erkendelsesinteresse og videnskabsteoretiske ståsted blevet belyst. Afslutningsvist er der i kapitlet gjort rede for, hvordan den i specialet anvendte teoretiske og empiriske litteratur er blevet fundet.

I **kapitel 2** vil emnet *Tilknytning* blive belyst. Specialet vil i dette kapitel gøre rede for *Tilknytningsteorien*, som denne er udviklet af John Bowlby. Kapitlet vil således belyse Bowlbys udvikling af Tilknytningsteorien, hans inspirationskilder til denne og de centrale begreber som indgår i teorien. I dette afsnit vil Bowlbys syn på udvikling også kort blive beskrevet. Efterfølgende vil kapitlet belyse Mary Ainsworths bidrag til Tilknytningsteorien, herunder hendes udvikling af *Fremmedssituationstesten* og, i forlængelse heraf, hendes formulering af tre forskellige tilknytningsformer og disses subgrupper. En senere identificeret tilknytningsform vil også blive præsenteret. Efter at have gennemgået tilknytningsteoriens udvikling, dens centrale begreber og de forskellige former for tilknytning, vil kapitlet belyse tilknytningens stabilitet over tid, som denne forstås af Bowlby og Ainsworth, ligesom kapitlet vil belyse muligheden for inter-generational tilknytning. Afslutningsvist vil kapitlet kort adressere et uddrag af den kritik, som Tilknytningsteorien igennem tiden er blevet mødt med.

I **kapitel 3** vil specialet belyse *usikre tilknytningsformers mulige indflydelse på børns kognitive-emotionelle og sociale udvikling*. Specialet gør i kapitlet brug af både teoretisk og empirisk litteratur og vil med denne litteratur, først belyse de usikre tilknytningsformers mulige indflydelse på den kognitive udvikling. Herefter vil specialet belyse de usikre tilknytningsformers mulige indflydelse på den emotionelle udvikling og afslutningsvist vil specialet belyse usikre tilknytningsformers mulige indflydelse på den sociale udvikling. Specialet vil i kapitlet gøre brug af såvel teoretisk litteratur som empirisk litteratur. Den teoretiske litteratur udgøres primært af litteratur omhandlende Tilknytningsteorien, men suppleres også af Mentaliseringsteorien, som denne er formuleret af Peter Fonagy og som kan siges at være en videre udvikling af Tilknytningssteorien. Efterfølgende vil specialet belyse og diskutere såvel beskyttende-, som negativt forstærkende faktorer i tilknytningens indflydelse på udvikling. Specialet vil således diskutere, om sådanne faktorer kan have en modererende effekt på tilknytningens indflydelse på udvikling og om sådanne faktorer derved kan føre til individuelle forskelle i tilknytningens indflydelse på læring.

I **Kapitel 4** vil specialet belyse, hvilken betydning en usikker tilknytnings indflydelse på udvikling, kan have for børns læring. Kapitlet vil også her gøre brug af både teoretisk og empirisk litteratur og vil særligt gøre brug af én artikel som har undersøgt tilknytningens indflydelse på læring ved inddragelse af en

lang række studier. Efterfølgende vil specialet også her belyse og diskutere såvel beskyttende-, som negativt forstærkende faktorer som muligvis kan moderere den betydning som en usikker tilknytningsform, som følge af dennes indflydelse på udvikling, kan have for børns læring. Igen vil specialet her diskutere, om sådanne faktorer kan siges at føre til individuelle forskelle i tilknytningens og udviklingens betydning for læring.

I **kapitel 5** vil specialet fremlægge dets konklusion på problemformuleringen. I forlængelse heraf vil specialet også perspektivere de fund der er gjort til disses mulige anvendelse i praksis og samtidig adressere, hvordan tilknytningens indflydelse på udvikling og dennes betydning for læring kan undersøges yderligere i den senere forskning.

Kapitel 2. Tilknytning.

Det følgende kapitel vil belyse John Bowlbys udvikling af *Tilknytningsteorien*, ligesom kapitlet vil redegøre for teoriens centrale begreber og antagelser. Efterfølgende vil kapitlet belyse Mary Ainsworth's senere bidrag til Tilknytningsteorien med hendes udvikling af *The Strange-Situation-Procedure*, som i kapitlet vil være oversat til Fremmedsituationstesten og som gjorde det muligt for Ainsworth at identificere forskellige tilknytningsformer. Disse tilknytningsformer, samt en af Mary Main og Judith Solomon senere tilføjet tilknytningsform, vil ligeledes blive beskrevet i kapitlet. Afslutningsvist vil kapitlet belyse nogle af de centrale kritikpunkter som er blevet rejst overfor Tilknytningsteorien.

2.1 Udvikling af Tilknytningsteorien

Frem til udviklingen af den første egentlige tilknytningsteori i 1950'erne og 1960'erne, som vil blive beskrevet i senere afsnit, havde teorier indenfor psykoanalysen og behaviorismen været herskende når det kom til at forklare det bånd som skabes imellem mor og barn. Især psykoanalytiske teorier havde på daværende tidspunkt været forklarende for tilknytningen ved at anskue denne tilknytning som et afhængighedsbånd hvor barnet udelukkende blev knyttet til dets mor, fordi barnet her fik tilfredsstillt dets behov og drifter (Jerlang, 2008, p. 157). Behavioristiske læringsteorier anså også tilknytningen som værende styret af fysiske behov og drifter, men tilføjede ydermere, at den tilfredsstillelse som barnet oplevede når disse behov og drifter blev mødt, førte til en association med moderens tilstedeværelse som værende positiv, hvorfor barnet søgte at fastholde denne igennem dets adfærd (Jerlang, 2008, p. 157).

2.1.1 John Bowlby

Den engelske psykiater og psykoanalytiker, John Bowlby (1907-1990), fandt imidlertid ikke de traditionelle teorier om tilknytning tilfredsstillende. Utilfredsheden udsprang blandt andet af hans egne observationer, som han foretog i hans arbejde på et børnehjem for unge utilpassede drenge. I sit arbejde lagde Bowlby mærke til, at mange af drengene havde oplevet at blive separeret fra deres mødre i den tidlige barndom. Bowlbys observationer fik ham til at overveje, om tilknytningen imellem mor og barn kunne forklares ud fra andet- eller mere end drift og indlært adfærd, som hidtil havde været den dominerende forståelse (Bowlby, 1996, pp. 33f). Dette førte til, at Bowlby begyndte at undersøge, om separation fra moderen i løbet af barnets første fem leveår, ville få betydning for barnet senere hen. Denne forskning blev starten på udviklingen af *Tilknytningsteorien* som skulle vise sig at få signifikant betydning for senere forskning og klinisk anvendelse (Colin, 1996, p. 3).

2.1.1.1 Et nyt syn på tilknytning

I udviklingen af Tilknytningsteorien anvendte Bowlby andre undersøgelsesmetoder, end dem som havde været anvendt til at undersøge tilknytning i de traditionelle teorier. Psykoanalytiske teoretikere, herunder psykoanalysens fader Sigmund Freud (1856-1939), havde anvendt retrospektive metoder til at underbygge teorier om tilknytning. Samtaler med voksne om deres barndomsoplevelser havde således dannet fundamentet for at anskue tilknytning som et afhængighedsbånd. Bowlby tog i stedet prospektive metoder i brug i udviklingen af hans tilknytningsteori. Ved direkte observation af spædbørns reaktioner på adskillelse fra deres mødre fandt Bowlby distinktive adfærdsmønstre som gik igen hos flere af børnene. Datidens psykoanalytiske teorier tog oftest udgangspunkt i en egentlig psykopatologi og opstillede antagelser om tidligere oplevelser, som kunne have ført til udviklingen af den konkrete psykopatologi. Bowlby mente i stedet, at man først måtte klarlægge adfærdsmønstre i barndommen for at kunne undersøge, hvordan disse adfærdsmønstre påvirker den videre udvikling (Smith, 2003, p. 15). I udviklingen af tilknytningsteorien fandt Bowlby også inspiration i *etiologien* (studiet af dyrs adfærd) og i de fund, som i løbet af Bowlbys tidlige arbejde med tilknytningsteorien, blev gjort i forhold til dyreungers tilknytning til deres forældre (Bowlby, 1996, pp. 34f; Jerlang, 2008, pp. 158-163). Bowlby blev blandt andet inspireret af Konrad Lorenz' arbejde med gæs og gæslinger (Bowlby, 1996, p. 37). Lorenz fandt igennem hans observationer, at gæslinger også kunne knytte sig til forældre som ikke fodrede dem. Et andet studie som Bowlby fandt interessant, var Harry Harlows (1905-1981) studie af abeunger (rhesus-aber). Harlow opstillede et laboratorieforsøg hvor en abeunge havde adgang til to attraper, som skulle ligne en abe-mor. Den ene attrap var udformet i metal, men havde til gengæld en fodringsmekanisme med mælk, imens den anden attrap var udformet i et blødt materiale, men uden fodringsmekanisme. Harlow fandt, at abeungen foretrak attrappen med det bløde materiale frem for attrappen med mad. Dette bestyrkede Bowlbys antagelse om, at hidtidige teorier om tilknytning ikke kunne forklare denne adfærd (Jerlang, 2008, p. 160). Bowlby var klar over, at der næppe kunne drages direkte paralleller imellem dyrs adfærd og menneskers adfærd, men anså alligevel etologiens fund som vigtige for hans videre forskning i tilknytning (Bowlby, 1996, p. 38).

2.1.1.2 Tilknytning gennem tilknytningsadfærd og udforskningsadfærd

Bowlby mente, at tilknytningen mellem mor og barn blev udviklet som resultat af et delvist forud programmeret sæt af *adfærdssystemer* hos barnet, herunder et adfærdssystemer som Bowlby kaldte for *tilknytningsadfærd* (Bowlby, 1995, p. 11). Tilknytningsadfærd kommer ifølge Bowlby til udtryk ved signaler, og bevægelser hos barnet, som øger sandsynligheden for, at barnet får fysisk nærhed til en tilknytningsperson. Bowlby anså denne adfærd som evolutionært udviklet; I tidligere tider kunne børn, som kom for langt væk fra deres omsorgspersoner blive udsat for farer som reducerede deres chancer for overlevelse. Tilknytningsadfærden var således en måde at holde sig i nærheden af en beskyttende tilknytningsperson. Bowlby

mente således, at tilknytningen bliver udviklet og opretholdt af netop tilknytningsadfærd hvor tilknytningen kommer til udtryk i barnets disposition til at søge enkelte udvalgte personer i situationer, hvor bestemte betingelser er opfyldt (Bowlby, 1995, pp. 32-37; Holmes, 1993, p. 61). Bowlby anså også denne adfærd som værende kybernetisk organiseret, hvilket vil sige, at adfærden, ved udgangen af barnets første leveår, bliver aktiveret under bestemte betingelser og ophører under andre betingelser (Bowlby, 1995, p. 11). Bowlby beskrev to overordnede faktorer som kunne aktivere tilknytningsadfærden; ydre og indre faktorer. De indre faktorer omhandler tilstande i barnet, herunder f.eks. sult, træthed eller smerte imens de ydre faktorer omhandler omgivelserne, som barnet befinder sig i; i trygge omgivelser er der ikke det samme behov for at signalere behov for nærhed, som der vil være i utrygge eller truende omgivelser. Målet med tilknytningsadfærden er således at regulere afstanden fra barnet til dets tilknytningsperson. Bowlby beskrev selv tilknytningsadfærdens karakter og funktion som;

... enhver form for adfærd, der bevirker, at en person opnår eller opretholder tæt kontakt med et andet klart identificeret individ, som opfattes som værende bedre i stand til at klare sig i verden (Bowlby, 1995, p. 35)

Tilknytningsadfærd er ifølge Bowlby kun ét af flere adfærdssystemer. *Udforskningsadfærd* er ifølge Bowlby således et andet adfærdssystem som har betydning for tilknytningen (Smith, 2003, p. 23). Udforskning af omverdenen er en nødvendighed for, at barnet på sigt kan klare sig på egen hånd, hvorfor denne adfærd i et evolutionært lys har været nødvendigt for overlevelse. Omvendt ville en konstant og ukritisk udforskningsadfærd sætte barnet i fare for at blive spist af rovdyr, for at fare vild eller for at komme til skade. Bowlby påpeger derfor hvordan relationen imellem tilknytningsadfærd og udforskningsadfærd har særlig betydning for tilknytningen (Smith, 2003, p. 23). Balancen imellem de to adfærdssystemer er delvist reguleret af frygt, som ifølge Bowlby også er en evolutionært udviklet tilpasning; børn som viser frygt i farlige situationer vil have en større sandsynlighed for at vokse op og få videreført deres gener. Dette gælder såvel frygt for farer i tidligere tider som frygt for nutidens farer (Bowlby, 1995, p. 19).

2.1.1.3 En sikker base

Tilknytningen har således ifølge Bowlby til formål at skabe en sikker base for barnet, hvorfra det kan udforske verden, med vished om, at det vil kunne vende tilbage til denne base for såvel fysisk som emotionel støtte (Bowlby, 1995, p. 19). Barnets sikre base udvikles som følge af det Bowlby kaldte *maternal sensitivity* som i dette speciale vil blive oversat til moderlig sensitivitet. Moderlig sensitivitet omhandler moderens (eller tilknytningspersonens) evne til at opfange- aflæse og respondere passende på barnets signaler og handlinger. Udviklingen af tilknytning handler således i høj grad om det samspil, som finder sted imellem barn og omsorgspersonen(er). Ydermere handler moderlig sensitivitet om tilknytningspersonens evne til, at

engagere sig i samspillet, at respondere på barnets tilknytningsadfærd og generelt at imødekomme barnet, på barnets præmisser (Bowlby, 1995, p. 21).

2.1.1.4 Tilknytningens udvikling

Tilknytningsteorien rummer også et element af udviklingsteori, idet Bowlby i denne beskriver fire faser som tilsammen udgør udviklingen af tilknytning (Smith, 2003, p. 19). Den første fase finder sted når barnet er 8-12 uger gammelt. Denne fase er kendetegnet ved en social orientering og sociale signaler rettet imod andre mennesker, men barnet skelner i denne fase ikke imellem forskellige personer, Udviklingens anden fase indtræder når barnet er ca. 6-8 måneder gammelt. I denne fase begynder barnet at skelne imellem forskellige personer, blandt andet fordi barnets syn og hørelse i denne alder er bedre udviklet (Prior & Glaser, 2006, p. 19). Barnet bliver i denne fase således i stand til at skelne imellem kendte og ukendte personer og viser en større grad af sociale signaler overfor personer, som barnet genkender. Når barnet er 6-7 måneder gammel, vil den tredje fase af udviklingen påbegyndes. Denne fase løber ifølge Bowlby indtil barnets andet til tredje leveår. I starten af denne fase begynder barnet at udvise en mere målorienteret adfærd i samspillet med dets tilknytningsperson(er) og den tidligere omtalte tilknytningsadfærd rettet mod udvalgte personer, bliver mere tydelig. Ydermere bliver børn i løbet af denne fase mere bevidste om hvilke betingelser der udløser frygt/ubehag og hvilke der udløser tryghed. Endelig udvikler barnet i den senere del af denne fase også motoriske færdigheder og bliver således i stand til, ved hjælp af kravl, gang og løb, at bevæge sig væk fra tilknytningspersonen for at udforske dets omverden med vished om, at det kan vende tilbage til den sikre base som tilknytningspersonen, i en sikker tilknytning, faciliterer (Prior & Glaser, 2006, p. 19). Den fjerde og sidste fase starter tidligst når barnet er knap tre år gammelt, men kan også starte når barnet er næsten fire år gammelt. Det vigtigste element i denne fase er barnets opdagelse af, at andre personer har egne følelser, mål og motiver og barnet bliver med denne opdagelse mindre egocentrisk. Dette bevirker at tilknytningen udvikles til en form for partnerskab, hvor begge parter må tilpasse sig den anden og dermed til tider udsætte egne behov og indgå kompromisser. Dette gør naturligt relationen imellem barn og tilknytningsperson mere kompliceret end den hidtil har været (Prior & Glaser, 2006, p. 20).

2.1.1.5 Indre arbejdsmodeller og den stabile tilknytning

Ifølge Bowlbys tilknytningsteori, så konstruerer barnet, i udviklingen af tilknytning, modeller af omverdenen, af dets tilknytningsperson, af selvet og af de forhold der forbinder disse (Smith, 2003, p. 24). Bowlby kaldte disse mentale modeller for *internal working models* som i dette speciale vil blive oversat til indre arbejdsmodeller. Disse indre arbejdsmodeller bliver udformet på baggrund af virkelige erfaringer som barnet gør sig i samspillet med andre og de indre arbejdsmodeller kommer til at fungere som mentale repræsentationer af hvordan barnet ser sig selv, hvordan det ser sin tilknytningsperson, hvordan det ser sig selv i forhold til tilknytningspersonen, hvordan det ser omverdenen og hvordan det ser sig selv i denne. De

indre arbejdsmodeller omhandler således tilknytningspersonens syn på- og behandling af barnet. De indre arbejdsmodeller internaliseres med tiden hos barnet og bliver en del af barnet selv, således at de indre arbejdsmodeller med tiden ubevidst tages i brug (Prior & Glaser, 2006, p. 21; Smith, 2003, p. 24). De indre arbejdsmodeller kan også siges at komme til at fungere som forudsigelser idet de mentale repræsentationer som barnet udvikler bliver en rettesnor for, hvad barnet kan forvente i samspil med tilknytningspersonen, andre personer og omverdenen, hvorved de indre arbejdsmodeller får betydning for barnets ageren i disse situationer og dermed også for de erfaringer som barnet vil gøre sig i disse. Bowlby påpeger derfor, at indre arbejdsmodeller påvirkes af nye erfaringer samtidig med at disse erfaringer gøres på baggrund af de i forvejen konstruerede indre arbejdsmodeller, hvilket vil forme de nye erfaringer til i større grad at passe ind i de allerede udviklede modeller end til at ændre disse modeller. Da senere erfaringer vil formes under indflydelse af tidligere erfaringer og af de indre arbejdsmodeller som er blevet udviklet på baggrund af disse, så vil de indre arbejdsmodeller med tiden blive mere stabile eller rigide, hvilket ifølge Bowlby vil bidrage til, at også tilknytningen bliver stabil og sværere at ændre med tiden (Prior & Glaser, 2006, p. 21; Smith, 2003, pp. 24f).

Tilknytningsteorien påpeger også, hvordan de indre arbejdsmodeller, som barnet konstruerer om sig selv, om sine omsorgspersoner og om relationen imellem dem, senere generaliseres til andre relationer. Dette skyldes den førnævnte stabilitet i de indre arbejdsmodeller og måden hvorpå nye erfaringer formes af tidligere erfaringer. Et barn som er blevet mødt med passende omsorg i relationen til omsorgspersonen, vil således konstruere indre arbejdsmodeller som foreskriver, at barnet fortjener omsorg, at dets relationer vil barnet det godt, at omverdenen og relationerne i den er pålidelige og stabile og at det kan undersøge omverdenen yderligere fordi det ved, at det har en sikker base at vende tilbage til. Når barnet indgår i nye relationer senere hen, så vil barnet have disse arbejdsmodeller at agere ud fra og de nye erfaringer det gør sig i samspillet med andre vil formes af de erfaringer det har gjort sig i relationen med dets omsorgsperson, samtidig med at de nye erfaringer udbygger de indre arbejdsmodeller (Bowlby 1995, p. 141; Smith, 2003, pp. 24f). De indre arbejdsmodeller er således ikke blot forholdsvis stabile i sig selv, men bidrager også til, at den tilknytning som de er formet af- og som de samtidig er med til at forme, også opnår en vis grad af stabilitet over tid. Stabiliteten i både tilknytningen og de indre arbejdsmodeller er under indflydelse af både indre og ydre faktorer. Barnets tilknytningspersoner er ofte tilbøjelige til fortsat at behandle barnet, som de har gjort hidtil, hvilket vil bidrage til en fastholdelse af de indre arbejdsmodeller som er blevet udviklet og den tilknytning som i samarbejde med disse er blevet udformet. Bowlby mener også, at tilknytningen er tilbøjelig til at vedligeholde sig selv; den adfærd, som de indre arbejdsmodeller og tilknytningen kommer til udtryk ved, mødes med en bestemt adfærd fra barnets omsorgspersoner. Et barn med en usikker tilknytning, hvis forældre ikke formår at trøste det, men i stedet frustreres over gråden, vil græde endnu mere og derved møde mere frustration fra omsorgspersonerne. Den gensidige tilknytningsadfærd prompter således mere af den

samme tilknytningsadfærd hos barnet, som igen mødes af samme adfærd fra dets tilknytningsperson(er) (Bowlby, 1995, p. 141). Ifølge Bowlby, så bliver de indre arbejdsmodeller og den tilknytning som udformes i den tidlige barndom, senere til en egenskab ved barnet selv og ikke blot noget som optræder i relationen mellem barn og tilknytningsperson. Barnet er herefter tilbøjeligt til at overføre og generalisere disse til andre relationer såsom f.eks. lærere og partnere således, at selvom tilknytningen med tiden bliver mindre synlig i barnets adfærd, så er tilknytningen aktiv livet igennem (Holmes, 1993, p. 81).

2.1.1.6 Monotropisk tilknytning

Bowlby mente, at børn havde såkaldte tilknytningsforhold til flere personer, hvilket senere empiriske undersøgelser også tyder på (Smith, 2003, p. 30). Ifølge Bowlby, så former børn en tilknytning til de personer som konsekvent responderer passende på barnets tilknytningsadfærd. Det betyder, at barnet ikke knyttes til en person som en enkelt gang trøster det eller interagerer i socialt samspil med barnet, men at barnet knyttes til personer som det genkender og som mere eller mindre stabilt indgår i barnets liv. Bowlby påpeger således, at ældre søskende, bedsteforældre, tanter/motre og onkler kan fungere som tilknytningspersoner på samme tid som barnets forældre. Antallet af mulige tilknytningspersoner menes dog ikke at være uendeligt og Bowlby påpeger også, at ikke alle tilknytningspersoner har samme status for barnet. Bowlby beskriver i stedet betydningen af barnets forskellige tilknytningspersoner som værende hierarkisk organiseret med én foretrukken tilknytningsperson øverst i dette hierarki, som barnet, hvis det er muligt, vil søge fremfor personer lavere i hierarkiet. Bowlbys tese om én foretrukken tilknytningsperson kaldte Bowlby for *monotropisk tilknytning* (Colin, pp. 193-195; Smith, 2003, p. 31).

2.1.2 Mary Ainsworth

Sideløbende med Bowlbys arbejde bidrog hans elev Mary Ainsworth (1913-1999) med empiriske undersøgelser af tilknytning. Ainsworth så, hvordan tilknytningen imellem mor og barn kom til udtryk på en måde, som viste sig at understøtte Bowlbys teoretiske fremlæggelse- og forståelse af denne. Hvor Bowlby primært havde fokuseret på universelle mønstre for tilknytning, så undersøgte Ainsworth i hendes videre arbejde individuelle forskelle i mønstre for tilknytning. Ainsworth anså også tilknytningen som værende stabil, men understregede dog, at tilknytningen kommer til udtryk på forskellig vis, afhængigt af individets alder og modningsniveau (Ainsworth, 1978, pp. 13f; 304). Ældre børn vil således ikke udvise samme tegn på bekymring i Fremmedsituationstesten som yngre børn vil (Ainsworth, 1978, p. 304).

2.1.2.1 Videreudvikling af Tilknytningsteorien

I 1953 tog Ainsworth til Uganda med intentionen om at undersøge børns reaktioner på separation fra deres mødre. Hun besøgte en stamme, som traditionelt havde adskilt spædbørn fra deres mødre og det var Ainsworth mål at undersøge, hvordan dette påvirkede børnene. Ved ankomsten fandt Ainsworth

dog, at separation imellem spædbarn og mor ikke længere blev praktiseret i stammen, hvilket fik Ainsworth til at omlægge hendes forskning til i stedet at undersøge udviklingen af tilknytningen imellem mødre og deres børn igennem observationer af interaktioner imellem dem (Goldberg, 2000, pp. 6f). Ainsworth fandt igennem hendes observationer, at mange af de elementer som Bowlby indtil da havde teoretiseret omkring tilknytning faktisk udfoldede sig i relationen imellem mødre og deres børn. Dette fik Ainsworth til at arbejde videre med dette efter hendes hjemkomst til Nordamerika. Efter observationsstudierne i Uganda ønskede Ainsworth at foretage yderligere undersøgelser af mor-barn-relationer og separationer, hvilket hun faciliterede igennem Baltimore-studierne. I dette studie fulgte Ainsworth således 26 mor-barn par igennem observationer i deres hjem hver tredje uge i hele barnets første leveår (Goldberg, 2000, p. 7). Ainsworth fandt, at kortvarige separationer imellem mødre og børnene her, ikke førte til tegn på uro hos børnene i samme grad som det havde gjort hos børnene i Uganda. I et forsøg på at skabe mere stressfyldte separationer- og dermed reaktioner, valgte Ainsworth at udvide hendes studie ved at undersøge mor-barn-relationerne og barnets reaktioner på adskillelse i et laboratorie-setting. Denne del af studiet fandt sted ved udgangen af barnets første leveår. I laboratoriet ville mor og barn gennemgå en række sekvenser med blandt andet adskillelse og genforening, en procedure som senere skulle blive kendt som *Fremmedsituationstesten* (Ainsworth, 1978, pp. 31-35)

2.1.2.2 Fremmedsituationstesten

Fremmedsituationstesten var en tyve minutter lang laboratorieundersøgelse, som bestod af i alt otte sekvenser og som udspillede sig i et rum, hvor der blev opstillet forskellige scenarier og remedier, herunder bl.a. alderssvarende legetøj (Ainsworth, 1978, pp. 31-35). Den første sekvens bestod i, at moderen og barnet, af en observatør, blev introduceret til det rum, som de skulle opholde sig i, hvorefter observatøren forlod rummet. Den anden episode bestod i, at barnet udforskede rummet imens moderen forholdt sig passiv. Hvis ikke barnet på eget initiativ gav sig til at udforske rummet eller lege med det legetøj som var tilgængeligt i rummet, skulle moderen efter to minutter forsøge at stimulere barnet til at lege (Ainsworth, 1978, pp. 36f). I den tredje episode kom en fremmed voksen ind i rummet til moderen og barnet. I det første minut skulle den fremmede være tavs, i det andet minut skulle den fremmede indlede en samtale med moderen, i det tredje minut skulle den fremmede opsøge barnet og forsøge at interagere med dette. Efter tre minutter forlod moderen rummet uden varsel. Den fjerde episode var således den første adskillelses episode. Her var barnet alene med den fremmede i rummet. Den fremmedes handlinger i denne episode skulle afhænge af barnets reaktion på moderens fravær. Hvis barnet blot legede videre, skulle den fremmede blot sætte sig og forholde sig passiv, medmindre barnet forsøgte at inddrage den fremmede i legen, hvorpå den fremmede skulle indgå i denne. Begyndte barnet at græde skulle den fremmede forsøge at distrahere barnet ved brug af legetøjet. Hvis ikke dette trøstede barnet skulle den fremmede forsøge at trøste barnet ved at tage det op

eller ved at tale til barnet. Såfremt det lykkes at trøste barnet, skulle den fremmede forsøge igen at få barnet til at engagere sig i leg (Ainsworth, 1978, p. 38). Den første genforening imellem mor og barn fandt sted i den femte sekvens. Her forlod den fremmede rummet og moderen skulle ved genforeningen trøste barnet, hvis dette var nødvendigt. Efterfølgende skulle hun forsøge at få barnet til at interessere sig for legetøjet igen. Efter tre minutter skulle moderen mod døren, sige farvel til barnet og forlade rummet. Barnet var dermed alene i rummet i sekvens seks. Hvis barnet i denne episode begyndte at græde, blev der givet tid til muligheden for, at barnet selv faldt til ro og vendte tilbage til den udforskende adfærd. Hvis ikke dette var tilfældet blev sekvensen forkortet (Ainsworth, 1978, pp. 38f). I syvende sekvens trådte den fremmede igen ind i rummet hvor barnet nu opholdt sig alene. Hvis barnet græd, skulle den fremmede forsøge at trøste det. Hvis det lykkes at trøste barnet, skulle den fremmede forsøge at engagere barnet i leg. Hvis barnet ikke græd når den fremmede kom ind i rummet, skulle den fremmede forsøge at invitere barnet hen til denne. Hvis ikke dette lykkes skulle den fremmede gå hen til barnet og forsøge at få en leg i gang. Hvis barnet formåede at fordybe sig i legen skulle den fremmede trække sig og sætte sig passivt i stolen indtil barnet opsøgte denne igen. Generelt skulle den fremmede i denne sekvens tilpasse sin adfærd til barnets ønsker, krav og behov. I den ottende og sidste sekvens blev mor og barn igen genforenet. Moderen skulle komme ind i rummet, hilse på barnet, tale til det og til sidst tage barnet op. Eksperimentet var herefter afsluttet (Ainsworth, 1978, pp. 39f).

2.1.2.3 Beskrivelse af adfærd

I løbet af fremmedsituationstesten blev beskrivelser af barnets adfærd optaget på en diktafon og optagelserne blev efterfølgende transskriberet. Senere gennemførelser af fremmedsituationstesten blev optaget på video for efterfølgende at blive gennemset af personer med træning i, at beskrive og afkode barnets adfærd (Ainsworth, 1978, pp. 41-44; Goldberg, 2000, pp. 21f). Ud fra, optagelserne, transskriptionerne (og senere videoptagelserne) blev specifikke former for adfærd hos børnene beskrevet; søgen efter nærhed, fastholdelse af opnået kontakt, undgåelse af moderen, modstand på at blive trøstet, søgende adfærd i adskillelsessekvenserne og interaktion med moderen på afstand (Goldberg, 2000, p. 22). Fremmedsituationstesten, den systematiske beskrivelse og afkodning af adfærden hos de forskellige børn, i de forskellige sekvenser førte til, at Ainsworth kunne identificere tre forskellige former for tilknytning hos børnene, som sammen med en senere tilføjet fjerde tilknytning vil blive belyst i følgende afsnit.

2.2 Tilknytningsformer

Ainsworth identificerede igennem Baltimore studierne tre typer af tilknytning; sikker tilknytning (*secure*), ambivalent tilknytning (*insecure-ambivalent*) og undvigende tilknytning (*insecure-avoidant*). Ainsworth kaldte typerne af tilknytning for grupper og gav dem hvert et bogstav, således at sikker tilknytning kom til at hedde Gruppe B, Ambivalent tilknytning kom til at hedde Gruppe C og Undvigende tilknytning kom til at hedde Gruppe A. Ydermere identificerede Ainsworth såkaldte subgrupper til hver af de overordnede

grupper; fire subgrupper til gruppe B, to til gruppe C og to til gruppe (Ainsworth, 1978, pp. 59-63). Senere blev en tredje overordnet tilknytning identificeret af Mary Main og Judith Solomon. Denne tilknytningsform blev kaldt for Desorganiseret tilknytning og fik betegnelsen Gruppe D (Smith, 2003, p. 111). I det følgende vil de overordnede tilknytningsformer/grupper samt deres respektive subgrupper blive beskrevet.

2.2.1 Sikker tilknytning (Gruppe B)

Børn med en sikker tilknytning søgte i Fremmedsituationstesten aktivt deres mødre og ønskede at være tæt på og interagere med hende. Dette kom især til udtryk under genforeningsepisoderne med moderen hvor børn med en sikker tilknytningsform hvor barnet søger at genoptage kontakten med hende. Når moderen var til stede brugte barnet hende dog som en sikker base, hvilket kom til udtryk i deres udforskende adfærd af bl.a. legetøjet kombineret med at de jævnligt søgte kontakt med moderen, enten fysisk, verbalt eller blot ved at etablere øjenkontakt med hende (Goldberg, 2000, p. 22). Børn med en sikker tilknytningsform kunne sagtens udvise venlighed overfor den fremmede og interagere med denne, men det var tydeligt, at barnet foretrak kontakt og interaktion med moderen. Når moderen forlod rummet, mindskedes eller ophørte barnets udforskende adfærd. Barnet kunne i denne sekvens udvise bekymring i forskellig grad, men mødte moderen positivt når hun igen kom ind i rummet. Hvis barnet var ked af det når moderen vendte tilbage til rummet, søgte barnet trøst hos moderen og barnet lod sig hurtigt trøste af moderen (Ainsworth, 1978, pp. 60-62; Goldberg, 2000, p. 22). Børn med en sikker tilknytningsform bruger således deres tilknytningsperson(er) som en sikker base hvor barnet kan søge trøst eller hjælp når det har brug for det. Børn med en sikker tilknytningsform viste sig generelt at være mere positive i deres adfærd imod moderen og var mere samarbejdende i interaktionen med moderen, samt mere lydhor overfor hende end børn med usikre tilknytningsformer. Under observationerne i hjemmet udviste børn med en sikker tilknytningsform også sjældent tegn på bekymring når moderen forlod rummet (Prior & Glaser, 2006, p. 25). En sikker tilknytningsform skabes under forhold hvor barnets tilknytningsperson(er) er til rådighed når der er brug for det og hvor barnets tilknytningsperson(er) formår at aflæse og reagere kærligt på de signaler barnet sender (Hart & Schwartz, 2008, p. 87).

2.2.1.1. Subgruppe B₁-B₄

Ainsworth identificerede i hendes arbejde også såkaldte subgrupper til de overordnede tilknytningsformer som følge af, at børn som blev klassificeret som havende en af de overordnede tilknytningsformer, sagtens kunne udvise forskellige grader af den typiske adfærd, som var forbundet med den overordnede tilknytningsform. Ainsworth identificerede således fire subgrupper (B₁-B₄) i den sikre tilknytningsform. I subgruppe B₁ og subgruppe B₂ indgik børn som havde en overordnet sikker tilknytning, men som udviste mere undgående adfærd, hvilket kom til udtryk i en lav grad af bekymring i adskillelsekvenserne og en lavere grad af kontaktsøgende adfærd under genforeningssekvenserne, sammenlignet med børn i subgruppe

B₃ og subgruppe B₄. Børnene adskilte sig dog fra børnene med en undvigende tilknytningsform i deres positive respons på moderens kontakt (Ainsworth, 1978, pp. 60-62; Goldberg, 2000, p. 22). Børn i subgruppe B₃ og subgruppe B₄ udviste, modsat børnene i de to andre grupper, mere ambivalent adfærd som kom til udtryk ved, at disse børn udviste stærkere tegn på bekymring i adskillelssesekvenserne og en større grad af kontaktsøgende adfærd i genforeningssekvenserne. Børnene adskilte sig dog fra børn med en ambivalent tilknytning ved ikke at udvise ambivalens i ønsket om kontakt og nærhed med moderen i genforeningssekvenserne (Ainsworth, 1978, pp. 60-62; Goldberg, 2000, pp. 22f).

2.2.2 Ambivalent tilknytning (Gruppe C)

En ambivalent tilknytning kom i Fremmedsituationstesten til udtryk ved en ambivalens i barnets ønske om kontakt til moderen. Barnet var således meget klyngende til dets mor og udviste stærke tegn på bekymring når moderen forlod rummet. Når moderen kom tilbage til rummet søgte barnet i høj grad at skabe kontakt til moderen (Ainsworth, 1978, pp. 62f). Barnet udviste dog modstand på moderens forsøg på at trøste barnet, f.eks. ved at afvise legetøj som moderen forsøgte at tilbyde det eller ved at gøre modstand på moderens forsøg på at løfte barnet op (Goldberg, 2000, p. 22). Barnet udviste således både tegn på ønske om kontakt med moderen, men afviste på samme tid denne kontakt når den blev tilbudt. Barnet var generelt ikke udforskende i sin adfærd, heller ikke når moderen var til stede og forsøgte at opfordre til udforskning (Goldberg, 2000, p. 22). Hvis barnet udviste bekymring i tiden alene med den fremmede, lod barnet sig ikke umiddelbart trøste af denne (Ainsworth, 1978, pp. 62f). Børn med en ambivalent tilknytningsform græd oftere under hjemmeobservationerne end børn med en sikker tilknytning (Prior & Glaser, 2006, p. 26). En ambivalent tilknytningsform skabes under forhold hvor barnets tilknytningsperson(er) forekommer ustabil til rådighed for barnet. Tilknytningspersonen kan således i nogle situationer være være tilgængelige, lydhøre og modtagelig overfor barnets signaler, imens denne i senere lignende situationer ikke er tilgængelig for barnet eller møder barnets signaler negativt (Hart & Schwartz, 2008, p. 87).

2.2.2.1 Subgruppe C₁ og C₂

Supplerende til den overordnede gruppe C, Ambivalent tilknytning identificerede Ainsworth to subgrupper. I subgruppe C₁ indgik børn med en ambivalent tilknytningsform som udviste en større grad af vrede i deres adfærd, imens der i subgruppe C₂ indgik børn, som udviste en mere passiv og hjælpeløs adfærd. Børnene i subgruppe C₂ var dog ifølge Ainsworth også vrede, men udviste denne vrede igennem passivitet og hjælpeløshed i stedet for gennem protest, som børnene i subgruppe C₁ (Ainsworth, 1978, pp. 62f; Goldberg, 2000, p. 23).

2.2.3 Undvigende tilknytning (Gruppe A)

En undvigende tilknytning kom i Fremmedsituationstesten særligt til udtryk i sekvenserne, hvor barnet blev genforenet med moderen. Ved genforeningerne med moderen, forsøgte børn med denne tilknytningsform ofte at undgå hende og ignorere hende. Børnene kunne sommetider hilse modvilligt på hende, ofte uden at se på hende (Ainsworth, 1978, p. 59; Prior & Glaser, 2006, pp. 25f). Børn med denne tilknytningsform interagerede generelt ikke meget med deres mødre og diskriminerede ikke synderligt imellem moderen og den fremmede når det kommer til interaktion og kontakt. Børnene udviste en høj grad af udforskende adfærd, dog uden at søge kontakt med hverken moderen eller den fremmede. Den udforskende adfærd forblev ydermere relativt højt i alle sekvenserne (Prior & Glaser, 2006, pp. 25f). Børn med denne tilknytningsform udviste heller ikke umiddelbart tegn på bekymring når moderen forlod rummet, hverken når de blev ladet alene med den fremmede eller når de var alene i rummet (Ainsworth, 1978, p. 59f). Hvis de udviste tegn på bekymring, kunne det ses, at denne bekymring udsprang af at blive efterladt alene og bekymringen ophørte, når den fremmede kom ind i rummet igen (Ainsworth, 1978, p. 59). Under observationer i hjemmet udviste børn med en undvigende tilknytningsform dog en større grad af bekymring når moderen forlod rummet, ligesom disse børn også græd oftere end børn med en sikker tilknytningsform (Prior & Glaser, 2006, p. 26). En usikker-undvigende tilknytningsform skabes under forhold, hvor barnets tilknytningsperson(er) afviser barnets forsøg på at opnå kontakt og nærhed eller møder barnet fysisk, men ikke er emotionelt til rådighed (Hart & Schwartz, 2008, p. 88)

2.2.3.1 Subgruppe A₁ og subgruppe A₂

Ainsworth identificerede hos børn med en undvigende tilknytningsform to subgrupper. Børn i subgruppe A₁ udviste konsekvent undvigende adfærd og undgik således moderen konsekvent igennem alle sekvenserne, imens børn i Subgruppe A₂ viste en mere blandet adfærd, f.eks. at hilse på- og/eller nærme sig moderen når hun kom tilbage i rummet, for så at fortsætte forbi hende eller dreje fra og gå imod legetøjet i stedet for imod moderen (Ainsworth, 1978, pp. 59f; Goldberg, 2000, p. 23).

2.2.4 Desorganiseret tilknytning (Gruppe D)

Imens Ainsworth igennem sit arbejde kunne udlede de to netop beskrevne usikre tilknytningsformer, så viste det sig, at nogle børn ikke passede ind i en af to grupper selvom det var tydeligt, at de ikke havde en sikker tilknytningsform. Dette førte til, at Mary Main og Judith Solomon i 1986 identificerede en ekstra tilknytningsform til Ainsworth's tilknytningsteori (Smith, 2003, p. 111; Steele & Steele, 2008, p. 7). Ved at gennemgå videomateriale af børn, som havde gennemført Fremmedsituationstesten, men som var blevet lagt til side, da børnene ikke umiddelbart passede ind i en af de tre grupper, fandt Main og Solomon frem til, at disse børn havde en desorganiseret adfærd, hvilket ifølge Main og Solomon var udtryk for et fravær af egentlig tilknytningsstrategi; en desorganiseret tilknytningsform (Smith, 2003, pp. 111f; Steele & Steele,

2008, p. 11; Prior & Glaser, 2006, pp. 27f). Den desorganiserede tilknytningsform kom i Fremmedsituations-testen især til udtryk, når børn med denne tilknytningsform bliver ladet alene med den fremmede. Børnene udviste i denne sekvens tegn på indre konflikt og en desorienteret adfærd som tydede på, at barnet ikke havde udviklet nogen form for tilknytningsstrategi. Børn med denne tilknytningsform udviste generelt igennem alle sekvenserne ofte direkte modstridende adfærdsmønstre, f.eks. at opsøge deres mor samtidig med at de vendte hovedet væk fra hende. Børn med en desorganiseret tilknytningsform udviste ofte direkte tegn på forvirring og/eller ængstelse og kunne tilmed udvise adfærdsmæssig hæmning, samt formålsløse og stereotype bevægelser (Smith, 2003, pp. 112f).

2.3 Inter-generational tilknytning

Udover at mene, at tilknytningen var stabil og aktiv livet igennem, så mente Bowlby også, at denne har tendens til at blive overført fra én generation til den næste. Børn af forældre med en usikker tilknytningsform, vil således ofte også udvikle en usikker tilknytningsform i relationen til deres forældre (Goldberg, 2000, p. 63; Smith, 2003, p. 95). Dette aspekt af Bowlby's tilknytningsteori bygger på hans tidligere beskrevne teori om de indre arbejdsmodeller. Som tidligere beskrevet, så består de indre arbejdsmodeller af indre repræsentationer af individets tilknytningsperson(er), af individet selv, af relationen imellem individ og tilknytningsperson og af individet væren-i-verden (Ainsworth, 1978, p. 13). Bowlby mente, at forældrenes indre arbejdsmodeller, som i deres tidlige barndom blev formet af- og var med til at forme deres tilknytning, kan få indflydelse på deres barns tilknytning, idet tilknytningspersonens indre arbejdsmodeller får indflydelse på deres måde at interagere med barnet på. En tilknytningsperson, som i løbet af den tidlige barndom har udviklet en usikker tilknytningsform til dennes egen forældre, kan således have udviklet indre arbejdsmodeller som spiller ind på tilknytningspersonens indre arbejdsmodel omhandlende tillid til sig selv, tilgangen til de udfordringer som kan opstå i samspillet med barnet, forståelsen af de signaler barnet sender og responsen på disse signaler mv (Goldberg, 2000, p. 64; Smith, 2003, p. 95).

I forsøget på at undersøge den mulige overføring af tilknytningsformer fra én generation til den næste, blev der i 1980'erne udviklet et instrument, som havde til formål at undersøge tilknytning i voksenalderen; *The Adult Attachment Interview* (Tilknytningsinterviewet For Voksne) (Prior & Glaser, 2006, p. 49). Tilknytningsinterviewet For Voksne er et semistruktureret interview med en varighed på ca. en time og består af tyve specifikke spørgsmål, som skal besvares af deltageren igennem en selvbiografisk beskrivelse (Goldberg, 2000, p. 43; Smith, 2003, p. 98). Spørgsmålene rummer bl.a. emner omhandlende deltagerens forhold til dennes forældre i barndommen, hvordan det var at vokse op hos dem, hvordan deltageren oplevede at blive adskilt fra dem, om personen oplevede tab i løbet af barndommen, om personen i barndommen har følt sig afvist af forældrene, hvordan personens reaktioner overfor forældrene har ændret sig siden barndommen, samt hvordan alt dette har været med til at forme deltagerens udvikling livet igennem og til at

udforme deltagerens forælderrolle (Goldberg, 2000, p. 43; Smith, 2003, pp. 98f; Steele & Steele, 2008, p. 31). Den senere analyse af deltagerens svar handler ikke så meget om, hvad deltageren har svaret, men i højere grad om, hvordan deltageren har svaret på spørgsmålene (Goldberg, 2000, p. 43; Steele & Steele, 2008, p. 31). Deltagere, hvis fortælling er sammenhængende, realistisk, åben og positiv i forhold til tilknytningens betydning, klassificeres som havende en sikker tilknytning (*Secure-Autonomous Attachment*). Disse deltagere sætter ydermere pris på intime relationer og anerkender deres positive effekt på dem (Goldberg, 2000, p. 43; Steele & Steele, 2008, pp. 32; 53-55). Deltagere, hvis fortælling derimod afviser og/eller devaluerer betydningen af tilknytning og/eller deltagere som overidealiserer deres forældre i fortællingen, således at der ses diskrepans imellem forskellige fortællinger om barn-forældre-relationer, klassificeres som havende en afvisende tilknytning (*Dismissing Attachment*). Disse deltagere har ofte ikke meget at sige om deres oplevelser i barndommen fordi de ofte giver udtryk for, at de ikke kan huske disse oplevelser (Goldberg, 2000, p. 43; Steele & Steele, 2008, pp. 32; 49-51). Endelig bliver deltagere, hvis narrativ fokuserer på tidligere tilknytningsoplevelser og som ikke formår at inddrage nutidige oplevelser og/eller ikke formår at drage paralleller imellem disse, samt deltagere som udviser en vrede imod sine forældre, og/eller en tendens til at føle skyld eller til at ligge skyld over på forældrene, klassificeret som havende en optaget tilknytning (*Preoccupied Attachment*). Disse deltagere har ofte svært ved at holde fokus på det svar de skal give i interviewet og begynder i stedet ofte at indgå i detaljerede fortællinger som gør det svært for dem at skabe overblik i fortællingen og svært at give et samlet svar på spørgsmålet (Goldberg, 2000, p. 43; Steele & Steele, 2008, pp. 31; 52f; Jensen, 2022, pp. 5f). Main et al., fandt i 1985, ved brug af Tilknytningsinterviewet For Voksne, signifikante sammenhænge imellem mødres sikre tilknytningsform og deres børns tilknytningsform, som ligeledes blev kategoriseret som værende sikker. Senere studier har gjort lignende fund for såvel sikre tilknytningsformer som usikre tilknytningsformer (Goldberg, 2000, pp. 45f; Prior & Glaser, 2006, p. 50).

2.4 Kritik af tilknytningsteorien

Selvom Bowlby i dag må siges at være pioneren indenfor tilknytningsteori, så har han og hans teori igennem tiden mødt en del kritik. Et uddrag af denne kritik vil her blive belyst.

Bowlbys tilknytningsteori blev i høj grad kritiseret af samtidens psykoanalytiske samfund som mente, at teorien var for mekanisk og uodynamisk og at Bowlby havde misforstået grundlæggende begreber indenfor psykoanalysen i hans anvendelse af disse (Slater, 2007, p. 209). Mange psykoanalytikere mente, at Bowlby havde reduceret fænomener som drifter, fantasier og ubevidste processer til alene at stamme fra menneskets evolutionære udvikling. Tilknytningsteorien blev også kritiseret for at være deterministisk ved at hævde, at tidlige relationer og den tidlige tilknytning er bestemmende for barnets senere udvikling og at en usikker tilknytning dermed giver en usund udvikling hos barnet. Denne kritik faldt især som følge af Bowlbys tidlige arbejde med tilknytningsteorien, men Bowlby afviste senere selv, at tilknytningen ville

determinere barnets udvikling og fremlagde som følge af denne kritik hans udviklingsteori, som er beskrevet i tidligere afsnit (Slater, 2007, p. 211). Tilknytningsteoriens antagelse om, at tilknytningen er stabil livet igennem, har ligeledes mødt en del kritik igennem tiden (Duschinsky, 2020, pp. 340f). Kritikken udsprang af en manglende kontinuitet imellem tidligere målinger af adfærd og kognitive funktioner og senere målinger af adfærd og kognitive funktioner. En af grundene til dette kan være, at man har målt den senere tilknytning ud fra antagelsen om, at adfærden og de kognitive funktioner skulle være identiske med tidligere målinger, hvilket som følge af bl.a. udvikling virker urealistisk. Senere studier har da også fundet, at tilknytningens stabilitet over tid er under indflydelse af en lang række faktorer, herunder store ændringer i barnets miljø, f.eks. skilsmisse i familien, imens andre studier har dog fundet en høj grad af stabilitet i tilknytningen over tid (Goldberg, 2000, pp. 49f). Dette kan skyldes, at der endnu ikke er udviklet instrumenter som er i stand til fyldestgørende at måle tilknytningens stabilitet iver tid, hvilket betyder, at forskningen på området viser blandede resultater (Goldberg, 2000, p. 51). Bowlby mødte også kritik for ikke at uddybe hans syn på emotionerne. Kritikken kom blandt andet fra Alan L. Sroufe som mente, at Bowlby negligerede emotionernes betydning i tilknytningen (Duschinsky, 2020, p. 345). Selvom Bowlby i sin tilknytningsteori gjorde det klart, at tilknytningen var et affektivt bånd, så formåede han ifølge Sroufe ikke at eksplicere affekternes præcise betydning for- og indflydelse på tilknytningsadfærden og, i forlængelse heraf, på tilknytningen (Duschinsky, 2020, p. 345). Peter Fonagy rejste lignende kritik og videreudviklede på baggrund af dette Tilknytningsteorien, således at denne havde større fokus på emotionernes betydning (Duschinsky, 2020, p. 345). Fonagys bidrag til Tilknytningsteorien vil blive belyst i afsnit 3.2.

Kapitel 3. Tilknytning og udvikling.

Flere studier har fundet, at børn med en sikker tilknytningsform udviser forskelle i den kognitive- emotionelle og sociale udvikling, sammenlignet med børn med en usikker tilknytningsform. I det følgende vil nogle af disse studiers fund blive beskrevet, hvorefter disse vil blive diskuteret i henhold til andre mulige faktorerers (med)indflydelse på tilknytningens indflydelse på udvikling.

3.1 Tilknytning og den kognitive udvikling

Den kognitive udvikling vedrører en lang række mentale processer og omhandler således fænomener som *hukommelse, intelligens, opmærksomhed, koncentration og evnen til problemløsning* (De Ruiter & van Ijzendorp, 1993, p. 525). Som tidligere beskrevet, så har et barn med en sikker tilknytningsform ifølge Bowlby og Ainsworth, en sikker base hvorfra det kan udforske dets omgivelser. Børn med en sikker tilknytning opnår igennem en sådan udforskningsadfærd en større mulighed for at møde nye situationer og udfordringer, ligesom de opnår en større grad af autonomi og kan siges at have en større grad af vedholdenhed i mødet med problemløsning fordi disse børn, qua deres tilknytning og de indre arbejdsmodeller ved, at de hos deres tilknytningsperson har en sikker base at vende tilbage til og søge hjælp hos, skulle opgaven blive for svær (De Ruiter & van Ijzendorp, 1993, p. 528). Samtidig, så kan børn med en sikker tilknytningsform også tænkes at have en bedre kommunikativ- og samarbejdende interaktion med deres tilknytningsperson, idet de indre arbejdsmodeller netop faciliterer en mere harmonisk interaktion imellem barn og tilknytningsperson, hvilket bidrager til et bedre flow i informationer (De Ruiter & van Ijzendorp, 1993, p. 529). At have en sikker tilknytningsform kan således tænkes at være en fordel for barnets kognitive udvikling, imens en usikker tilknytningsform kan tænkes at hæmme både barnets udforskende adfærd såvel som barnets mulighed for og villighed til at søge hjælp hos tilknytningspersonen i en eventuel udforskende adfærd, hvilket giver barnet ringere mulighed for f.eks. problemløsning. Flere studier har undersøgt tilknytningens indflydelse på barnets kognitive udvikling ved at undersøge forskellige kognitive evner hos børn og sammenholde disse resultater med børnenes tilknytningsformer (Colin, 1996, pp. 135-138; De Ruiter & van Ijzendorp, 1993).

Mary Main fandt i hendes studie, at børn med en sikker tilknytningsform havde en større koncentrationsevne i fri-leg-sessioner, end børn med en usikker tilknytningsform (Main, 1983, p. 173). I sit studie undersøgte Main børn, som havde gennemgået Fremmedsituationstesten da de var 12 måneder gamle. Børnenes sociale og kognitive udvikling blev målt ved hjælp af måleinstrumentet *Bayley Mental Development Scales* da børnene var 20,5 måned gamle og da børnene var 21 måneder gamle blev de observeret i en struktureret lege-session (Main, 1983, pp. 167f). Main fandt i sit studie, at børn med en sikker tilknytningsform anvendte mere sprog i fri-leg-sessionerne, end børn med en usikker tilknytningsform. Børnene med en sikker tilknytningsform indgik også i længere intervaller af selvstændig leg end børnene med usikre tilknytningsformer og børn med en sikker tilknytningsform rettede generelt deres opmærksomhed mere legetøjet og

udviste mere glæde i legen med dette, end børnene med usikre tilknytningsformer. Endelig fandt Main, at børn med en sikker tilknytningsform var mere venlige og imødekommende overfor den person som instruerede de forskellige sessioner, ligesom disse børn udviste en større grad af samarbejdsvilje i mødet med både voksne og børn. Børn med en usikker tilknytningsform udviste ikke nær samme grad af imødekommenhed og samarbejdsvilje overfor instruktøren. Ifølge Main, så kan dette indikere, at børn med en sikker tilknytningsform har større vilje til-, mod på- og mulighed for at lære af andre, både voksne og børn, end børn med en usikker tilknytning har. (Main, 1983, p. 173). I studiet blev børnene også observeret i mødet med en fremmed legekammerat. Her fandt Main, at børnene med en sikker tilknytningsform oftere- og hurtigere indgik i legen med legekammeraten, end de børn der havde en usikker tilknytningsform. Børnene med en sikker tilknytningsform udviste i denne session også en større grad af legende adfærd i samspillet med legekammeraten, imens børnene med en usikker tilknytning havde en mere mekanisk adfærd og ofte vendte sig væk, kiggede væk eller fysisk flyttede sig fra legekammeraten (Main, 1983, p. 173). Endelig fandt Main, at børn med en sikker tilknytningsform udviste en større grad af udforskende adfærd, både alene og i samspil med legekammeraten, end børn med en usikker tilknytningsform, hvilket bakker op om både Bowlby og Ainsworths teori om, at børn med en usikker tilknytningsform er hæmmet i deres udforskende adfærd fordi de ikke har en sikker base at søge tilbage til, hvis de skulle få brug for hjælp.

Et andet studie, som har undersøgt tilknytningens indflydelse på den kognitive udvikling, er studiet af Leah Matas, Richard A. Arend og L. Alan Sroufe (1978). I dette studie indgik børn, hvis tilknytningsform var blevet undersøgt i Fremmedsituationstesten da børnene var 18 måneder gamle. Da børnene var 23 måneder gamle blev deres kognitive kompetencer målt ved brug af *Bayley Mental Development Scales* og da børnene var 24 måneder gamle blev deres legeadfærd og problemløsningsadfærd undersøgt igennem strukturerede fri-leg-sessioner (Matas, Arend & Sroufe, 1978, p. 549). Dette studie fandt, at børn med en sikker tilknytningsform i fri-leg-sessioner indgik i mere fantasifulde legeformer, end børn med en usikker tilknytningsform (Matas et al., 1978, p. 552). Dette studie fandt også, at børn med en sikker tilknytningsform udviste en større grad af entusiasme, vedholdenhed og efterlevelse af legenes regler og strukturer i fri-leg-sessionerne end børn med usikre tilknytningsformer (Matas et al., 1978, pp. 552f).

Et tredje studie har undersøgt tilknytningens indflydelse på den kognitive udvikling ud over den tidlige barndom. Teresa Jacobsen, Wolfgang Edelstein og Volker Hofmann undersøgte således kognitive funktioner hos børn da disse var 7, 9, 12, 15 og 17 år (Jacobsen, Edelstein & Hofmann, 1994, p. 114). Børnenes tilknytningsform blev dog målt ved brug af et utraditionelt måleinstrument. Tilknytningsformen blev først målt da børnene var 7 år gamle og blev målt ved brug af såkaldte separations-historier. Børnene skulle digte historier ud fra en række billeder, som viste forskellige former for forældre-barn-separationer, hvorefter deres tilknytningsform blev vurderet ud fra disse fortællinger (Jacobsen et al., 1994, pp. 114f). De kognitive

funktioner blev målt da børnene var 7, 9, 12, 15 og 17 år gamle ved brug af forskellige kognitive opgaver. Opgaverne var ved hver måling inspireret af Jean Piaget's teori om kognitiv udvikling, og var således tilpasset børnenes alder og de kognitive færdigheder, som ifølge denne teori, menes at være til stede eller under udvikling hos barnet på det pågældende tidspunkt (Jacobsen et al., 1994, p. 116). Studiet fandt, at børn som var blevet klassificeret som havende en sikker tilknytningsform da de var 7 år gamle, scorede højere på målingerne af kognitive funktioner da de var 15 år gamle, sammenlignet med børn der som 7-årige var blevet klassificeret som havende en usikker tilknytningsform (Jacobsen et al., 1994, p. 119). Studiet fandt ydermere, at selvværd og selvtillid havde indflydelse på udviklingen af de kognitive funktioner (Jacobsen et al., 1994, pp. 119; 122).

3.2 Tilknytning og den emotionelle udvikling

Tilknytningen menes også at have indflydelse på den emotionelle udvikling, herunder udviklingen af evnen til mentalisering samt affektregulering, som vil være fokus i den følgende gennemgang. Specialet vil her gøre brug af *Mentaliseringsteorien* som denne er udviklet af Peter Fonagy (1952-) og kollegaer. Mentaliseringsteorien er en videreudvikling af Tilknytningsteorien, men Mentaliseringsteorien reformulerer samtidig Tilknytningsteoriens syn på tilknytningen som værende et mål i sig selv. Mentaliseringsteorien anskuer i stedet tilknytningen som udviklet med henblik på at danne et system af indre mentale repræsentationer som faciliterer udviklingen af selvet. Mentaliseringsteorien opfatter tilknytningsrelationen som essentiel for måden hvorpå barnet lærer at regulere egne følelser og udvikle et selvregulerende informations- og kontrolsystem, bl.a. ved at udvikle en forståelse af egne og andres affektive tilstande (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2006, pp. 14f). De indre mentale repræsentationer, som ifølge Mentaliseringsteorien konstrueres sideløbende med tilknytningens udvikling, spiller ifølge Fonagy en væsentlig rolle i udviklingen af barnets mentaliseringsevne og af barnets evne til affektregulering, samtidig med at den foreløbige udvikling af mentaliseringsevnen og evnen til affektregulering også har indflydelse på den videre udvikling af de indre mentale repræsentationer (Fonagy et al., 2006, p. 13). *Mentaliseringsevne* kan forstås som evnen til at aflæse andre mennesker mentalt. Udviklingen af mentaliseringsevnen sker i barnets tidlige sociale relationer og bevirker således, at barnet bliver i stand til at reagere, ikke blot på baggrund af en andens observerede adfærd, men samtidig ud fra barnets forestilling om den andens følelser, motiver, holdninger, ønsker og håb (Fonagy & Gergely, pp. 33f). Med evnen til mentalisering bliver andre menneskers adfærd gjort meningsfuld og forudsigelig for barnet, hvilket med tiden gør barnet i stand til også at finde mening i barnets egne oplevelser og handlinger (Fonagy & Gergely p. 34). Udviklingen af mentaliseringsevne tager sit afsæt i barnets tidlige erfaringer med dets relationer. Det er igennem disse relationer, at barnet gradvist udvikler og organiserer forskellige selv-andre repræsentationer eller indre arbejdsmodeller og barnet bliver med tiden ligeledes i stand til at aktivere den eller de repræsentationer, som passer bedst i den givne interpersonelle relation

(Fonagy et al., 2006, p. 34). Mentalisering menes at være under indflydelse af tilknytning på flere måder (Fonagy et al., 2006 p. 53). Børns deltagelse i fantasilege eller "lade-som-om" lege menes at bidrage til udviklingen af barnets forståelse af mentale tilstande, både hos barnet selv og hos andre. Børn med en sikker tilknytningsform indgår, som tidligere beskrevet oftere i sådanne legeformer, hvorfor det kan tænkes at disse børn udvikler en bedre mentaliseringsevne, end børn med usikre tilknytningsformer som ikke i samme grad indgår i disse lege (Fonagy et al., 2006, pp. 53f). Samtale omkring følelser og motiver menes også at være fordrende for børns udvikling af mentaliseringsevne, hvilket også er under indflydelse af barnets tilknytningsform. Børn med sikre tilknytningsformer indgår således i mere åbne samtaler om mentale tilstande og følelser med deres mødre, end børn med usikre tilknytningsmønstre (Fonagy et al., 2006, p. 57). Endnu en måde hvorpå tilknytningen kan have indflydelse på barnets udvikling af mentaliseringsevne omhandler tilknytningens indflydelse på børns sociale kompetencer, som får betydning for måden hvorpå børn indgår i de sociale samspil som bidrager til udviklingen af mentaliseringsevnen. Børn med en sikker tilknytningsform formår således at indgå i de sociale samspil med såvel mødre som den øvrige familie (f.eks. ældre søskende) og kammerater, på en måde som fremmer barnets udvikling af mentaliseringsevne, hvor børn med en usikker tilknytningsform ofte har ringere sociale kompetencer og derfor også ringere vilkår for at indgå i sociale samspil med familie og kammerater på en måde som fremmer mentalisering. I barnets forståelse af andre menneskers mentale indgår også en gradvis udvikling af barnets forståelse af egne- og andres indre følelsesmæssige liv og barnet må lære at navigere egne følelser så disse passer til dets omgivelser. Barnet må således udvikle en evne til at regulere sine affekter.

Affektregulering kan lidt forsimplet forstås som evnen til at regulere affekter, altså emotioner eller følelser (Fonagy et al., 2006, p. 13). I et både det tilknytningsteoretiske og det mentaliseringsteoretiske perspektiv menes udviklingen af evnen til affektregulering at spille en afgørende rolle i barnets udvikling fra samregulering til selvregulering eller fra dyadisk til individuel affektregulering (Fonagy et al., 2006 p. 73). Inden barnet kan udvikle et individuelt reguleringssystem, har det behov for at indgå i et dyadisk reguleringssystem, hvor de signaler som barnet udsender, bliver forstået og besvaret af tilknytningspersonen, hvorved barnets emotionelle tilstand reguleres. I denne regulering indgår et begreb som Peter Fonagy kalder *social biofeedback* (Fonagy et al., 2006, p. 145). Social biofeedback består i at tilknytningspersonen reagerer på barnets signaler med fysisk omsorg på en måde hvorpå barnets mentale tilstand anerkendes af tilknytningspersonen, men samtidig modificeres tilstanden ved, at tilknytningspersonen signalerer, at barnets emotionelle tilstand er forskellig fra tilknytningspersonens egen emotionelle tilstand (Fonagy et al., 2006, p. 159). Dette er med til at lære barnet, at dets følelser tilhører det selv og ikke er en del af tilknytningspersonens oplevelse eller indre mentale tilstand, hvilket bidrager til barnets organisering af dets egen indre mentale tilstande (Fonagy et al., 2006, pp. 159f). Der bliver i reguleringen fra tilknytningspersonen tale om en form

for *spejling* af barnets affekter. Denne spejling må tilpasses så den afspejler barnets sindstilstand, men samtidig bør den ikke være identisk med denne, ligesom tilknytningspersonens eventuelle egne affekter ikke bør spejles til barnet. Denne form for *spejlingsadfærd*, hvor spejlingen adskiller sig fra tilknytningspersonens egen emotionelle tilstand, men i stedet er i overensstemmelse med barnets emotionelle tilstand, uden dog at være identisk med denne, kalder Fonagy for *markering* (Fonagy et al., 2006, p. 20). Ved en sund markering tilpasses tilknytningspersonens spejlingsadfærd som sagt til barnets; et grædende barn mødes således med et ansigtsudtryk som spejler og dermed anerkender barnets tilstand, uden at være identisk med denne. Tilknytningspersonen bør således møde barnet med et ansigtsudtryk der afspejler en smule tristhed, samtidig med at denne foretager handlinger, som har til formål at trøste barnet. Møder tilknytningspersonen i stedet barnet med en identisk affektspejling, altså med gråd, kan dette blive overvældende for barnet, hvilket kan føre til en eskalering af den pågældende følelse i stedet for en regulering af denne (Fonagy et al., 2006, p. 20). Igennem gentagne markerede affektafspejlinger internaliserer barnet tilknytningspersonens affektregulerende funktion, hvilket gør barnet i stand til at identificere indre stimuli og tilstandssignaler. Den markerede affektafspejling bidrager således til barnets følelsesmæssige udvikling, blandt andet følelsesmæssig selvbevidsthed og kontrol, hvilket bidrager til barnets udvikling af den egen evne til affektregulering. Den markerede affektspejling hænger tæt sammen med et andet begreb af Fonagy, nemlig begrebet *kontingens*. Kontingens bidrager til, at barnet bliver i stand til at adskille sig selv fra andre, eller rettere sagt, at adskille egne handlinger fra andres handlinger. Den affektspejling, som netop er blevet beskrevet, hænger i høj grad sammen med barnets evne til at imitere eller spejle dets omgivelser (Fonagy et al., 2006 pp. 160-168). Indtil fire måneders alderen vil barnet søge perfekte spejlinger imellem dets indre tilstande og ydre handlinger, f.eks. igennem tilknytningspersonens imitation af barnets ansigtsudtryk. Igennem imitation eller efterligning oplever barnet, at noget ydre bliver en del af det selv. Efter fire måneders alderen begynder barnet dog at søge en forskellighed i spejlingen, altså at denne ikke en-til-en efterligner barnets indre tilstand. Barnet bliver her interesseret i at undersøge differentieringen imellem eget selv og omverdenen, ved at undersøge, om barnets indre oplevelse af f.eks. en bevægelse stemmer overens med den ydre perception af denne (Fonagy et al., 2006, p. 165). Barnets oplevelse af, at dets indre handlinger, f.eks. igangsættelse af en bevægelse, resulterer i ydre stimuli, f.eks. lyden fra et musikinstrument, er lig med kontingens idet der er en fuldstændig overensstemmelse imellem den indre bevægelse og den ydre stimuli. En lavere grad af kontingens er kendetegnet ved, at barnet opfatter stimuli i den ydre verden, som ikke er forbundet med indre sansning. Det er ifølge Fonagy vigtigt, at barnet lærer at skelne imellem de forskellige grader af kontingens, da barnet herigennem udvikler en forståelse af sig selv som værende adskilt fra omverdenen og som forskellig fra andre (Fonagy et al., 2006 pp. 163-165).

I artiklen *Emotion Regulation and Attachment: Unpacking Two Constructs and Their Association* belyser studiets forfattere sammenhænge imellem affektregulering/emotionsregulering og tilknytning (Waters, Virmanim Thompson, Meyer, Raikes & Jochem, 2010). Studiet fandt, at børn med usikre tilknytningsformer havde en dårligere forståelse af negative emotioner, bl.a. i laboratorieundersøgelser hvor moderen havde beskrevet oplevelser hvor hun havde følt sig vred og/eller ked af det i barnets nærvær (Waters et al., 2010, pp. 42-44). Børnene med usikre tilknytningsformer forsøgte også i højere grad at undgå deres mødre og samtalen med dem omkring tidligere oplevelser som involverede negative emotioner. Waters og kollegaer påpeger, at det er i netop samtalen om emotioner at børns forståelse for disse udvikles, hvilket bidrager til barnets evne til selv at regulere disse (Waters et al., 2010, p. 46). Et andet vigtigt fund som studiet gjorde omhandlede mødrenes validering af børnenes emotionelle oplevelser. Mødrene til børnene med usikre tilknytningsmønstre accepterede og validerede ikke i samme grad deres børns beskrivelse af tidligere oplevelser, hvor børnene havde følt sig vrede og/eller kede af det, som mødre til børn med sikker tilknytning gjorde (Waters et al., 2010, p. 44). Igen påpeger Waters og kollegaer, at dette kan have betydning for børnenes lyst til at dele deres oplevelser med negative emotioner med deres mødre, hvilket bevirker, at børnene ikke opnår samme forståelse for disse som børn hvis mødre acceptere og validere deres børns oplevelser og invitere til at samtale om disse. Ydermere kan mødres manglende accept og validering af barnets negative emotioner tænkes at have betydning for deres evne til at aflæse og regulere barnets affekter generelt (Waters et al., 2010, p. 46). Da mødrene senere gennemså videooptagelser af samtalerne imellem dem og deres børn fandt studiet, at under halvdelen af mødrene var i stand til at identificere samme følelser hos barnet, som barnet selv havde rapporteret at det følte i situationen. Størstedelen af de mødre, som ikke formåede at matche barnets rapporterede følelser, var mødre til børn med usikre tilknytningsformer (Waters et al., 2010, p. 44). Waters og kollegaer påpeger, hvordan dette kan påvirke mødrenes evne til at regulere børnenes affekter negativt, da mødrenes aflæsning af børnenes affekter får betydning for måden hvorpå mødrene regulere disse, hvilket i yderste konsekvens kan bidrage til, at børnene forstår og kategoriserer deres følelser uhensigtsmæssigt (Waters et al., 2010, p. 45).

3.3 Tilknytning og den sociale udvikling

Relationen mellem barn og tilknytningsperson er den første sociale relation som barnet indgår i. Som tidligere beskrevet, så er det i netop denne relation, at tilknytningsformen udvikles og de indre arbejdsmodeller konstrueres. De indre arbejdsmodeller bliver, som tidligere beskrevet, med tiden internaliseret hos barnet og generaliseret til andre sociale relationer. Barnets tilknytningsform og dets indre arbejdsmodeller vil, ifølge Tilknytningsteorien, således få betydning for barnets sociale udvikling, idet fundamentet for denne, ifølge teorien, formes allerede i barnets første sociale relation og senere erfaringer vil bygges ovenpå denne.

L. Alan Sroufe, Byron Egeland og Elizabeth A. Carlson (1999) præsenterer i kapitlet *One World: The Integrated Development of Parent-child and Peer Relationships* i bogen *Relationships as developmental context: The 30th Minnesota symposium on child psychology* fem måder hvorpå tilknytningen menes at kan have indflydelse på senere sociale relationer. Disse fem måder er formuleret på baggrund af resultater fra *The Minnesota study of Risk and Adaption* som Egeland startede og som Sroufe hurtigt blev en stor del af (Sroufe, Egeland & Carlson, 1999; Duschinsky, 2020, p. 337; Goldberg, 2000, pp. 170f). Studiet har været i gang siden starten af 1970'erne og har blandt andet som formål, at undersøge betydningen af den tidlige omsorg og tilknytning for børns senere udvikling (Duschinsky, 2020, p. 338).

For det første, så skaber den første relation forventninger hos barnet om eventuelle fordele og ulemper ved senere relationer, hvilket i større eller mindre grad, motiverer barnet til senere at søge at skabe sådanne nye relationer. For det andet, så er barnets relation til- og interaktion med dets tilknytningsperson(er) med til at gøre barnet mere eller mindre forberedt og motiveret til at indgå i andre sociale relationer og større sociale sammenhænge, hvilket kan påvirke barnets attitude i tilgangen til disse. For det tredje, så er tilknytningen med til at udvikle forskellige adfærdsmæssige færdigheder i sociale interaktioner, som senere gør det muligt, på mere eller mindre succesfuld vis, at indgå i nye sociale samspil. For det fjerde, så udvikles evnen til affektregulering og mentalisering, som beskrevet i tidligere afsnit, igennem barnets tilknytning til dets tilknytningsperson(er). Evnen til affektregulering og mentalisering er egenskaber som der, ligesom adfærd, får betydning for evnen til- og succesen med at indgå i nye sociale relationer. For det femte, så er det igennem barnets interaktioner med dets tilknytningsperson(er), at reglerne og rollerne for gensidig kommunikation og interaktion præsenteres for barnet og inkorporeres i de indre arbejdsmodeller. Denne viden om, hvordan man interagerer med andre mennesker, f.eks. turtagning i samtaler, bliver vigtig for barnets evne til at indgå i nye sociale relationer (Sroufe et al., 1999, pp. 250-254; Goldberg, 2000, pp. 170f).

Tilknytningen er også blevet fundet som værende af betydning for social tilbagetrukkethed. Cathryn Booth-Laforce og Monica L. Oxford fandt i deres studie *Trajectories of Social Withdrawal from grades 1-6: Prediction from Early Parenting, Attachment and Temperament* (2008) tre mønstre af social tilbagetrukkethed som udspillede sig i forskellige grupper af børn i løbet af deres skolegang; en gruppe med mere eller mindre konstant lav grad af social tilbagetrukkethed, en gruppe med faldende social tilbagetrukkethed og en gruppe med stigende social tilbagetrukkethed (Booth-Laforce & Oxford, 2008, pp. 9-11). Studiet ønskede at finde mulige faktorer som kunne forudsige eventuelle udviklinger i børnenes sociale tilbagetrukkethed. Studiet fandt, at en stigende social tilbagetrukkethed var associeret med dysregulation af barnets temperament og en lav grad af selvreguleringsevne, i årene før barnet startede i skole, ligesom usikker tilknytning imellem barn og mor, samt mindre sensitiv omsorg fra forældrene forudsagde en stigende social tilbagetrukkethed hos børnene i løbet af deres skolegang (Booth-Laforce & Oxford, 2008, pp. 16f). Studiet fandt, at størstedelen

af børnene havde tilhørt den normative gruppe ved skolestart, men at disse børn allerede i 1. klasse var mindre populære og at de i 2. og 3. klasse, da de var mere socialt tilbagetrukket og oftere blev afvist af deres klassekammerater, ligesom børnene på daværende tidspunkt var mere isolerede i skolen. I 5. klasse rapporterede disse børn også en større ensomhed end deres klassekammerater. (Booth-Laforce & Oxford, 2008, p. 17). Booth-Laforce og Oxford foreslår i deres studie, at børnenes stigende sociale tilbagetrukkethed kan tænkes at være under indflydelse af både individuelle og interpersonelle faktorer. De påpeger, at børnene i denne gruppe, blandt andet som følge af en usikker tilknytning, muligvis ikke besidder de nødvendige sociale kompetencer, som kræves for at indgå i fællesskabet på succesfuld vis. Børnene formår muligvis ikke at tilpasse deres adfærd til dette fællesskab og kan f.eks. virke umodne i deres tilgang til klassekammerater, hvilket gør dem mindre populære hos disse sammenlignet med børn som formår bedre at tilpasse deres adfærd til de sociale samspil. Udelukkelsen fra fællesskabet og klassekammeraternes senere afvisning af barnet, bidrager til en stigning i barnets sociale tilbagetrukkethed, hvilket ikke forringer barnets chancer for at indgå i et socialt fællesskab og der bliver således tale om en form for selvforstærkende udvikling af stigende social tilbagetrukkethed (Booth-Laforce & Oxford, 2008, pp. 16-17).

Børn med usikre tilknytningsformer blev dog også fundet i gruppen med faldende social tilbagetrukkethed. Booth-Laforce og Oxford peger igen på barnets temperament før skolestart som mulig årsag til dette. Hvor børn med usikker tilknytning i gruppen med stigende social tilbagetrukkethed havde haft et dysreguleret temperament som var præget af en mere udadreagerende karakter, så havde børnene i gruppen med faldende grad af social tilbagetrukkethed i før-skole-alderen også haft et dyreguleret temperament, men disse børns temperament kom til udtryk ved en mere genert karakter (Booth-Laforce & Oxford, 2008, p. 17). Børnene i denne gruppe havde således ved skolestart været mindre populære end børnene i den normative gruppe, ligesom disse børn i 2. og 3. klasse var mere isolerede og oftere blev afvist af deres klassekammerater. I 5. klasse gav børnene dog ikke udtryk for at være mere ensomme end deres klassekammerater i den normative gruppe og i 6. klasse blev børnene ikke længere afvist oftere af deres klassekammerater, end børnene i den normative gruppe blev det. Børnene med faldende social tilbagetrukkethed var på dette klassetrin heller ikke nær så isolerede, som børnene med stigende social tilbagetrukkethed var (Booth-Laforce & Oxford, 2008, pp. 17f). Booth-Laforce og Oxford foreslår, at den faldende sociale tilbagetrukkethed over tid muligvis skyldes barnets sociale erfaringer i løbet af skolegangen og at netop disse erfaringer bidrager til udviklingen af barnets sociale færdigheder og selvtilid i interaktionen med klassekammeraterne (Booth-Laforce & Oxford, 2008, p. 18). Det kan tænkes, at børn som fremstår mere sky eller generte i deres adfærd har nemmere ved at blive en del af et socialt fællesskab, end børn med en mere umoden adfærd og en ringere evne til selvregulering, hvilket muligvis kan forklare, hvorfor nogle børn med usikre

tilknytningsformer udvikler en lavere grad af social tilbagetrukkethed, imens andre udvikler en højere grad af social tilbagetrukkethed.

3.4 Opsummering

I specialets belysning af den inddragede teoretiske og empiriske litteratur blev der tegnet et billede af, at tilknytningen kan have indflydelse på børns kognitive udvikling. Tilknytningens indflydelse på den kognitive udvikling kommer især til udtryk hos børn med en usikker tilknytningsform, som overordnet udviser tegn på dårligere kognitive evner, end børn med en sikker tilknytningsform. Børn med usikre tilknytningsformer gjorde i flere af de empiriske studier således ikke på samme måde brug af udforskende adfærd som børn med en sikker tilknytningsform. Dette kan skyldes, at børn med usikre tilknytningsformer ikke oplever at have en sikker base i deres tilknytningsperson, som de kan vende tilbage til for såvel fysisk som emotionel støtte og for hjælp til at løse forskellige udfordringer. Ydermere så har specialet i den empiriske litteratur, fundet flere studier som peger på, at børn med usikre tilknytningsformer er mindre motiverede for at løse de udfordringer de møder, ligesom disse børn møder sådanne udfordringer med en lavere grad af entusiasme, end børn med en sikker tilknytningsform, som tilmed har en mere fantasifuld tilgang til disse. Endelig så fandt specialet, at børn med en sikker tilknytningsform udviser en større koncentrationsevne og er bedre til at rette deres opmærksomhed imod relevante objekter, ligesom disse børn har bedre kommunikative evner, udviser større selvstændighed og er bedre til at samarbejde, end børn med usikre tilknytningsformer.

I undersøgelsen af tilknytningens indflydelse på den emotionelle udvikling tegnede der sig et billede af, at både udviklingen af mentaliseringsevne og udvikling af evnen til affektregulering, er under indflydelse af tilknytning. Mentaliseringsteorien hævder således, at tilknytningen influerer flere aspekter, som er af betydning for barnets emotionelle udvikling. Tilknytningen har bl.a. indflydelse på måden hvorpå barnet indgår i de sociale samspil som faciliterer udviklingen af mentaliseringsevnen og udviklingen af evnen til affektregulering hos barnet. Samtidig med, at tilknytning udvikles under indflydelse af tilknytningspersonens evne til at aflæse og reagere på barnets signaler, så har dette også betydning for barnets udvikling af evnen til affektregulering, ligesom tilknytningspersonens accept og validering af barnets emotioner samt samtale om disse, har indvirkning på udviklingen heraf. Sammensluttende kan det konkluderes, at tilknytningen har indflydelse på børns emotionelle udvikling på en sådan måde, at en sikker tilknytningsform og de interpersonelle og intrapersonelle kvaliteter som en sådan tilknytning bibringer, giver barnet de bedste vilkår for at udvikle en god mentaliseringsevne og en god evne til affektregulering, imens børn med en usikker tilknytningsform ikke har de samme interpersonelle og intrapersonelle kvaliteter, hvilket giver dem ringere vilkår i udviklingen af mentaliseringsevne og evnen til affektregulering.

Tilknytningen blev i specialet også fundet at have indflydelse på børns sociale udvikling. En usikker tilknytning kan have en negativ indflydelse på børns sociale udvikling, da en sådan tilknytningsform kan betyde, at børnene ikke er forberedt til at indgå i sociale relationer på samme måde som børn med en sikker tilknytningsform, ligesom en usikker tilknytningsform kan forringe de adfærdsmæssige færdigheder som børnene forventes at gøre brug af i sociale interaktioner, f.eks. med deres klassekammerater. Endelig kan børnenes erfaringer i deres tidlige sociale relation med deres tilknytningsperson bevirke, at børnene får en negativ attitude og negative forventninger til senere at indgå i nye sociale relationer hvilket kan bevirke, at børn med usikre tilknytningsformer bliver mere socialt tilbagetrukket end børn med en sikker tilknytningsform. Dette var også hvad specialet fandt i det præsenterede studie; børn med en usikker tilknytningsform udviste oftere en større grad af social tilbagetrukkethed, end børn med en sikker tilknytningsform, hvilket kan tænkes at hæmme den sociale udvikling hos børn med usikre tilknytningsformer yderligere. Tilknytningen har således indflydelse på børns sociale udvikling i dennes indflydelse på barnets lyst til- og mod på at indgå i sociale relationer, på den viden og de interpersonelle færdigheder som kræves for at indgå i disse og på hvorvidt det herigennem lykkes barnet at blive en del af det sociale fællesskab.

3.5 Diskussion af tilknytningens indflydelse på udvikling

Alan L. Sroufe fastslår, at selvom Minnesota-studiet fandt at børns tilknytningshistorie viste sig at kunne forudsige en række udviklingsmæssige resultater, så fandt studiet også, at andre faktorer kunne ændre sådanne forudsigelser (Sroufe, 2006, p. 362). En af disse faktorer bestod i aspekter af forældreskabet som lå ud over de i Tilknytningsteorien adresserede aspekter og som strakte sig ud over barnets tidlige leveår. Disse forældre-faktorer omhandlede således forældrenes adækvate stimulering af børnene, forældrenes vejledende rolle og deres grænsesætninger overfor børnene, samt deres overordnede støtte af børnenes udvikling såvel i hjemmet som udenfor de familiære rammer, herunder etablering af sociale kontakt til kammerater, f.eks. i form af legeaftaler (Sroufe, 2006, p. 363). I forlængelse heraf påpeger Sroufe, at barnets tilknytningsperson(er) ikke er de eneste sociale relationer som barnet indgår i og at disse derfor ikke alene har indflydelse på barnets udvikling. Her fandt Minnesota-studiet bl.a., at især kammeratskaber med jævnaldrende kunne have stor indflydelse på barnets sociale udvikling, om end børn med usikre tilknytningsformer havde sværere ved at etablere sådanne kammeratskaber sammenlignet med børn med en sikker tilknytningsform (Sroufe, 2006, p. 363). Endelig fandt Minnesota-studiet, at barnets omgivelser og ændringer i disse kan have indflydelse på tilknytningens indflydelse på udvikling og læring. Studiet påpeger, at selvom den tidlige tilknytningshistorie er en stærk indikator for senere udvikling, så kan ændringer i barnets senere omgivelser også have indflydelse på dette. Studiet fandt således, at brugen af interventionsformer som ydede støtte til tilknytningspersoner til et barn med en usikker tilknytningsform, bidrog til, at børnene indgik på mere harmonisk vis i fællesskabet i deres børnehave, end de inden interventionen havde gjort (Sroufe, 2006, p. 363).

Vivien Prior og Danya Glaser skriver i deres bog *Understanding Attachment and Attachment Disorders* (2006), at der er fundet klare sammenhænge imellem forskellige tilknytningsformer og den senere psykologiske og adfærdsmæssige funktion (Prior & Glaser, 2006, p. 159). De henviser til, at der i Minnesota-studiet blev fundet signifikante associationer mellem usikre tilknytningsformer og senere emotionelle og adfærdsmæssige udfordringer (Prior & Glaser, 2006, p. 168). Med inspiration i to tidligere studier af henholdsvis Belsky & Cassidy (1994) og Thompson (1999), præsenterer Prior og Glaser i deres bog en oversigt over, hvilke "domains of functioning", eller funktionsdomæner, som tilknytningen menes at have indflydelse på (Prior & Glaser, 2006, p. 160). Oversigten giver tre perspektiver på tilknytningens indflydelse på funktionsdomæner; et smalt perspektiv, et bredt perspektiv og et meget bredt perspektiv. I det smalle perspektiv menes tilknytningen at have indflydelse på aspekter såsom tillid, selvtillid, emotionsregulering/affektregulering, selvstændighed og sociale kompetencer. I det brede perspektiv menes tilknytningen fortsat at have indflydelse på de netop beskrevne funktionsdomæner, men har i dette perspektiv ydermere indflydelse på den sociale interaktion med fremmede, ligesom tilknytningen i dette perspektiv også menes at have indflydelse på evnen til at forstå andre mennesker, deres adfærd, deres tanker, følelser, motiver osv. I det meget brede perspektiv er de forrige funktionsdomæner fortsat under indflydelse af tilknytning, men suppleres her af sproglige kompetencer, kognitive kompetencer, udforskningsevner og kommunikationsevner (Prior & Glaser, 2006, p. 160).

Ifølge Prior og Glaser kan tilknytningen således have indflydelse på både indre og ydre funktionsdomæner. I stedet diskuterer de, på hvilken måde disse funktionsdomæner er under indflydelse af tilknytningsformen. De påpeger, at hvor der er hos tilknytningsteoretikerne, er bred enighed om, at tilknytningen har indflydelse på de fleste af funktionsdomænerne i det smalle perspektiv, herunder f.eks. tillid, selvstændighed og selvtillid, så er der endnu ikke opnået den samme enighed om, *hvordan* tilknytningen spiller ind på funktionsdomænerne i det brede- og det meget brede perspektiv, såfremt denne indflydelse faktisk finder sted. Funktionsdomænerne i det smalle perspektiv er således de funktionsdomæner, som ifølge Tilknytningsteorien forventes at være under indflydelse af tilknytning, men om- og hvordan tilknytningen kan have indflydelse på funktionsdomæner i de andre perspektiver bliver stadig diskuteret. Diskussionen omhandler hvorvidt tilknytningen kan siges at have en direkte indflydelse på et funktionsdomæne i det brede- eller i det meget brede perspektiv eller om tilknytningen deler denne indflydelse sammen med en eller flere andre faktorer (Prior & Glaser, 2006, pp. 160f). Den hidtidige forskning muliggør ikke umiddelbart en fastlægnelse af hvorvidt tilknytningen i sig selv har indflydelse på andre funktionsdomæner, om tilknytningen sammen med andre faktorer har indflydelse på denne, eller om tilknytningen og den pågældende funktion begge er under indflydelse af en tredje uafhængig faktor (Prior & Glaser, 2006, pp. 160-164).

På trods af at der endnu ikke er enighed om hvordan tilknytningen har indflydelse på forskellige funktionsdomæner, så bliver det med Prior og Glasers tydeligt, at tilknytningens indflydelse på udvikling

ikke umiddelbart lader sig klart opdele i kognitive, emotionelle og sociale udviklingsaspekter, men at denne indflydelse formentlig er mere dynamisk. Det kan således tænkes, at tilknytningens indflydelse på en funktion i ét funktionsdomæne muligvis fører til indflydelse på- og ændringer af en anden funktion i et andet funktionsdomæne, ligesom det kan tænkes, at der underliggende både tilknytningen og funktionerne kan være en tredje uafhængig faktor. Ud fra specialets fund af tilknytningens indflydelse på udvikling, så kunne én mulighed således være, at en usikker tilknytningsforms negative indflydelse på evnen til affektregulering (det smalle perspektiv) får betydning for evnen til at forstå andre menneskers følelser, tanker og motiver, hvilket påvirker barnets sociale interaktion i nye relationer negativt (det brede perspektiv). En ringe evne til at interagere i nye relationer, såsom f.eks. med skolelærere, kan tænkes at have indflydelse på barnets sproglige udvikling og kommunikationsevner, hvilket kan have indflydelse på barnets kognitive udvikling (det meget brede perspektiv). I mangel på evidens for hvordan tilknytningen mere præcist har indflydelse på udvikling som ligger ud over det smalle perspektiv, så er der fortsat også en mulighed for, at tilknytningen ikke har indflydelse på funktioner i andre funktionsdomæner end dem i det smalle perspektiv og at funktionerne i det brede og det meget brede perspektiv således er under indflydelse af andre endnu ukendte og/eller ikke undersøgte faktorer (Prior & Glaser, 2006, pp. 161f).

Når der ifølge Alan L. Sroufe er mulighed for, at tilknytningsformens indflydelse på udvikling kan ændres som følge af forskellige faktorer og når Prior og Glaser påpeger, at måden hvorpå udvikling er under indflydelse af tilknytning endnu ikke er kortlagt, så åbner det op for diskussionen om individuelle forskelle i tilknytningens indflydelse på udvikling. Hvis tilstedeværelsen eller fraværet af forskellige faktorer kan ændre tilknytningens indflydelse på udvikling, så må det tænkes at dette kan føre til individuelle forskelle i, hvor stor en indflydelse tilknytning har på børns kognitive-, emotionelle og sociale udvikling og på hvilken måde en sådan indflydelse manifesterer sig i udviklingen. Det kan således tænkes, at hvor nogle børn med en usikker tilknytningsform, i fraværet af forældre som støtter barnet i at skabe sociale relationer til legekammerater vil få en dårligere social udvikling end et barn som også har en usikker tilknytningsform, men hvis forældre, eller andre sociale relationer, har givet barnet bedre muligheder for at skabe kammeratskaber med jævnaldrende. Ser man på Prior og Glasers forslag om tilknytningens indflydelse på funktionsdomæner, så kan der også her tales om muligheden for individuelle forskelle i tilknytningens indflydelse på udvikling. Hvis man forestiller sig, at tilknytningen har indflydelse på udvikling sammen med en eller flere andre faktorer, så kan fraværet af en eller flere af sådanne faktorer hos børn med en usikker tilknytningsform føre til en ringere kognitiv-, emotionel og/eller social udvikling hos disse, end hos børn med en usikker tilknytningsform hvor sådanne faktorer tilstede. En mulig faktor, som vil blive belyst og diskuteret i afsnit 4.2, kunne f.eks. være, at barnet formår at skabe en relation til en lærer som formår at møde barnet på en måde der afkræfter barnets uhensigtsmæssige indre arbejdsmodeller.

Afslutningsvis skal det nævnes, at hvor de i specialet belyste studier fandt at tilknytningen havde indflydelse på børns kognitive-, emotionelle og sociale udvikling, så må disse resultater ikke ses som endegyldige eller generaliserbare til alle børn med usikre tilknytningsformer. Som diskussionen her har vist, så må tilknytningens indflydelse på børns kognitive-, emotionelle og sociale udvikling i stedet ses i lyset af andre faktoreres mulige (med)indflydelse.

3.6 Delkonklusion: *Hvilken indflydelse kan en usikker tilknytning have på børns kognitive, emotionelle og sociale udvikling?*

En usikker tilknytningsform kan have en negativ indflydelse på børns kognitive-, emotionelle og sociale udvikling. I de i specialet belyste studier blev det således fundet, at børn med usikre tilknytningsformer udviste ringere kognitive evner, sammenlignet med børn med en sikker tilknytningsform, ligesom at børn med en sikker tilknytningsform gjorde mere brug af udforskende adfærd, havde bedre koncentrations-evne og anvendte mere sprog i fri-leg-sessioner end børnene med usikre tilknytningsformer. Mentaliserings-teorien foreslår, at udvikling af mentaliseringsevne og evnen til affektregulering i høj grad er under indflydelse af tilknytningen. Studierne som i specialet blev belyst i undersøgelsen af tilknytningens indflydelse på børns emotionelle udvikling, fandt da også, at børn med usikre tilknytningsformer udviste ringere mentaliseringssevne og ringere evne til affektregulering, end børn med en sikker tilknytningsform. Dette kan bl.a. skyldes, at børn med usikre tilknytningsformer undgik samtaler med deres mødre om negative emotioner, ligesom at deres mødre ikke accepterede og validerede disse børns udtryk for negative emotioner i samme grad, som mødre til børn med en sikker tilknytningsform gjorde. Endelig er børn med usikre tilknytningsformer blevet fundet at have ringere sociale kompetencer, ligesom disse børn oftere er mere socialt tilbagetrukket i sammenligningen med børn med en sikker tilknytningsform. Børn med usikre tilknytningsformer kan tænkes at have negative forventninger til at indgå i sociale samspil, ligesom disse børn muligvis ikke er lige så velforberejdede på at indgå i sådanne samspil, som børn med en sikker tilknytningsform er, hvorfor børn med usikre tilknytningsmønstre ikke på samme måde mestrer at indgå i sociale relationer på lige så succesfuld vis, som børn med en sikker tilknytningsform.

Selvom der i de i specialet belyste studier er fundet sammenhænge imellem tilknytningsformer og børns kognitive-, emotionelle og sociale udvikling, så kan disse sammenhænge ikke ses som generelle eller kausale; Forskellige kendte og ukendte faktorer kan have indflydelse på både tilknytning som på forskellige underliggende og overliggende funktioner og indflydelsen fra sådanne faktorer kan således få betydning for om-, hvordan og i hvilken grad tilknytningen har indflydelse på børns kognitive-, emotionelle og sociale udvikling, hvilket kan føre til individuelle forskelle hos børn med usikre tilknytningsformer.

Kapitel 4. Tilknytningens indflydelse på læring.

Efter at have belyst og diskuteret, hvilken indflydelse en usikker tilknytningsform kan have på børns kognitive- emotionelle og sociale udvikling, vil specialet nu belyse og efterfølgende diskutere, hvilken betydning denne indflydelse kan have for børns læring. Specialet vil særligt gøre brug af artiklen *Attachment in the Classroom* som er skrevet af Christi Bergin og David Bergin (2009), men vil også inddrage studier af andre forfattere. I artiklen af Bergin og Bergin belyser de, igennem beskrivelser af resultater fra en række forskellige studier, hvilken betydning tilknytningen imellem barn og tilknytningsperson(er) kan have for børns læring (Bergin & Bergin, 2009, p. 145).

4.1 Tilknytningens indflydelse på udvikling og dennes betydning for læring

I Bergin og Bergins artikel belyser de nogle af fundene fra Minnesota-studiet (Bergin & Bergin, 2009, p. 145). Minnesota-studiet fandt således, at tilknytningen imellem barn og tilknytningsperson var forbundet med flere faktorer, som havde relevans for skole-succes. I studiet blev børn, som i fremmedsituationstesten var blevet klassificeret som havende en usikker tilknytning, senere beskrevet og scoret af deres lærere, som værende mindre vedholdende i mødet med udfordringer, som udvisende mindre entusiasme, som havende en lavere grad af selvtillid og som værende mindre tolerant overfor den frustration de følte i mødet med udfordringerne, end børnene med sikker tilknytning (Bergin & Bergin, 2009, p. 146). Dette kan siges at stemme overens med de tidligere beskrevne fund som Mary Main gjorde i hendes studie af tilknytningens indflydelse på børns kognitive udvikling (se evt. Kapitel 3, afsnit 3.1, p. 30f). Fundene i Minnesota-studiet tyder således på, at tilknytningen imellem barn og tilknytningsperson har betydning for børns evne til at rette opmærksomhed imod- og koncentrere sig om problemløsning/opgaveløsning, ligesom tilknytningen lader til at have betydning for, hvordan barnet håndterer udfordringen og den eventuelle frustration som opgaven måtte medføre. Ydermere ser det ud til, at tilknytningen også har betydning for hvor stor entusiasme, barnet møder opgaven med og for hvor stor tro barnet har på, at det kan lykkes med at løse denne. Et andet studie, som har undersøgt tilknytningsformens indflydelse på børns læring er et studie af Ellen Moss og Diane St-Laurent (2001). I deres længdesnitstudie undersøgte de sammenhænge imellem tilknytningsform og skole-relaterede kognitive funktioner hos 108 børn i alderen 6-8 år (Moss & St-Laurent, 2001, pp. 865f). De fandt, at børn med en sikker tilknytningsform havde bedre skole-relaterede kognitive funktioner og samtidig havde større motivation i mødet med opgaver i skolen, end børn med usikre tilknytningsformer (Moss & St-Laurent, 2001, p. 869). Graden af kognitiv involvering i den planlægnings-session med deres mor som børnene havde deltaget i da de var 6 år gamle forudsagde således børnenes *mastery-motivation*, som kan forstås som barnets måde at gå til en opgave med tro på- og motivation for at løse denne, som blev målt da barnet var 8 år. Ydermere fandt studiet, at børn med en sikker tilknytningsform havde bedre kommunikative færdigheder, end børn med usikre tilknytningsmønstre (Moss & St-Laurent, 2001, p. 867). Studiet undersøgte

også mulige forskelle i børnenes intelligenskvotient (IQ), men fandt her, at der ikke var forskelle imellem børn med en sikker tilknytningsform og børn med usikre tilknytningsformer. Studiet fandt ydermere, at børnenes forskellige tilknytningsformer ikke førte til signifikante forskelle i børns overordnede skolepræstation, hvilket Moss og St-Laurent tilskriver muligheden for, at de opgaver som børn stilles overfor på de tidlige klassetrin, ikke er specielt kognitivt udfordrende, hvorfor børn med en sikker tilknytningsform ikke behøver at gøre brug af deres bedre udviklede kognitive funktioner (Moss & St-Laurent, 2001, p. 870). De påpeger dog, at efterhånden som børnene stilles overfor mere udfordrende opgaver på de senere klassetrin, så vil der muligvis kunne findes forskelle i børnenes skolepræstationer, som kan hænge sammen med børnenes forskellige tilknytningsformer (Moss & St-Laurent, 2001, p. 870). Studiet fandt dog, at børn med desorganiserede tilknytningsformer havde betydeligt ringere skolepræstation, end børn med både sikre og usikre tilknytningsformer. Studiet fandt således, at børn med desorganiserede tilknytningsformer klarede sig dårligere i alle målingerne og havde således den laveste score i kommunikationsevner, kognitiv involvering, skolerelaterede kognitive funktioner og motivation (Moss & St-Laurent, 2001, p. 870).

Bergin og Bergin adresserer i deres artikel også tilknytningens indflydelse på børns emotionelle udvikling og betydningen af denne når det kommer til læring. Ifølge Bergin & Bergin, så har børn med usikker tilknytning ikke lært at regulere deres affekter på en passende måde. Bergin og Bergin henviser til forskellige studier som har fundet, at børn med en usikker-ambivalent tilknytningsform ofte har oplevet, at deres tilknytningsperson(er) først har trøstet barnet når tilknytningsadfærden er eskaleret, altså når barnet har været meget ked af det og har givet udtryk for dette igennem tilknytningsadfærd. Den sene respons fra tilknytningspersonen har med tiden ført til, at børn med en usikker-ambivalent tilknytning underregulere deres affekter. Børn med en usikker-ambivalent tilknytningsform udviser således hurtige eskaleringer i deres emotioner og større intensitet i disse, hvilket gør børnene sværere at trøste. Børn med en denne tilknytningsform føler sig også nemmere frustreret, angste og hjælpeløse (Bergin & Bergin, 2009, p. 148). Børn med en usikker-afvisende tilknytningsform har modsat oplevet at deres tilknytningsperson(er) ikke respondere på barnets tilknytningsadfærd, eller endda respondere med følelseskulde eller fjendtlighed overfor barnet. Dette betyder, at barnet i stedet begynder at undertrykke og dæmpe sine følelser på egen hånd, hvilket også bevirker, at børn med denne tilknytningsform ikke søger hjælp hos deres tilknytningsperson(er) eller andre senere relationer. Deres indre arbejdsmodeller er konstrueret ud fra oplevelser, hvor der ikke var hjælp at hente i omgivelserne. Dette hæmmer således barnets muligheder for at lære af andre. Barnet vil undgå at involvere sig emotionelt i dets senere relationer og kan udvise fjendtlighed og aggression. Børn med en usikker-afvisende tilknytningsform over-regulere således deres affekter (Bergin & Bergin, 2009, p. 148). Ser man på børn med en sikker tilknytning, så har disse børn i relationen med deres tilknytningsperson(er) lært, at når de oplever emotioner som værende overvældende, så kan de søge trøst og regulering hos deres

tilknytningsperson(er). Børn med en sikker tilknytning erfarer således, at det er givende at kommunikere om hvad de føler så andre kan hjælpe dem, ligesom disse børn er lettere at trøste og regulere, end børn med usikker tilknytning. Endelig, så er børn med en sikker tilknytning mere villige til at indgå i følelsesmæssigt udfordrende situationer (Bergin & Bergin, 2009, p. 148).

Ser man på hvordan tilknytningens indflydelse på børns emotionelle udvikling kan påvirke børns læring, så påpeger Bergin og Bergin at netop evnen til affektregulering har stor betydning for børns villighed til at acceptere nye udfordringer, såsom skoleopgaver (Bergin & Bergin, 2009, p. 148). Ydermere, så får evnen til affektregulering betydning for, hvordan barnet har det i lærings-situationen. Børn med usikre tilknytningsformer oplever ofte at føle sig angste, frustrerede og hjælpeløse, samtidig med, at disse børn ikke søger hjælp hos f.eks. lærere. Børn som føler sig angste i klasselokalet vil ofte heller ikke rette opmærksomheden imod lærerens undervisning, men vil i stedet rette opmærksomheden imod eventuelle farer i omgivelserne (Bergin & Bergin, 2009, p. 148). Endelig så har evnen til affektregulering stor betydning for børns sociale kompetencer, hvilket også får indflydelse på læring. Børn med en ringe evne til affektregulering er mindre afholdt af deres klassekammerater og klasselærere, end børn med en god evne til affektregulering, ligesom børn med en ringe evne til affektregulering ofte bliver beskrevet som havende ringere sociale kompetencer end børn med gode affektreguleringsevner (Bergin & Bergin, 2009, pp. 148f). Bergin og Bergin påpeger, at dette kan skyldes, at børn med en ringe evne til affektregulering oftere udtrykker negative emotioner, hvilket fører til en større grad af vrede og/eller aggression imod omgivelserne og en mindre grad af social adfærd. Omvendt så udviser børn med en sikker tilknytning oftere tegn på positive emotioner, f.eks. i form af smil, hvorigennem disse børn inviterer til socialt samspil med andre mennesker (Bergin & Bergin, 2009, p. 149). Ud fra de i artiklen præsenterede studier kan der tegnes et billede af, at tilknytningens indflydelse på børns emotionelle udvikling ikke blot får betydning for barnets indre emotionelle verden, men også får betydning for måden hvorpå barnet begår sig i- og opfattes af dets omgivelser, hvilket kan få en negativ betydning for barnets evne og lyst til at indgå i læringsituationer og dermed påvirke barnets læring negativt.

Ifølge Bergin og Bergin, så besidder børn med en usikker tilknytningsform også ringere sociale kompetencer, end børn med en sikker tilknytningsform og børn med en usikker tilknytningsform lader til at have ringe og svage venskaber med klassekammerater sammenlignet med børn med en sikker tilknytningsform (Bergin & Bergin, 2009, p. 147). Bergin og Bergin henviser i deres artikel bl.a. til studiet af Grossmann og Grossmann (1991), som fandt, at 10-årige børn med en usikker tilknytningsform rapporterede, at de ikke havde nogle gode venner, eller rapporterede, at de havde mange venner, men ikke var i stand til at sætte navn på en eneste af dem, når de blev spurgt ind til dette. Studiet fandt også, at børn med en usikker tilknytningsform følte sig ekskluderet fra fællesskabet med klassekammeraterne (Bergin og Bergin, 2009, p. 147). Bergin og Bergin fremhæver i deres artikel også andre studier som har undersøgt tilknytningens mulige

betydning for senere sociale vanskeligheder. I artiklen påpeger de, hvordan flere studier har fundet, at børn med en usikker tilknytningsform oftere udviser aggressiv adfærd og afbryder lærere eller klassekammerater. Andre børn med en usikker tilknytningsform udviser i stedet en større grad af tilbagetrukket og/eller angstfuld adfærd sammenlignet med børn med en sikker tilknytningsform (Bergin & Bergin, 2009, p. 147). Yderligere studier som er beskrevet i artiklen, har fundet, at børn med en sikker tilknytningsform har tættere venskaber med klassekammerater og at disse børn udviser mere empati imod deres klassekammerater, end børn med en usikker tilknytningsform, ligesom børn med en sikker tilknytningsform er mere afholdt af deres klassekammerater og foretrækkes af disse som legekammerater fremfor børn med en usikker tilknytningsform (Bergin & Bergin, 2009, p. 147). Ifølge Bergin og Bergin, så er sociale kompetencer yderst vigtige for læring fordi læringen finder sted i en social arena hvor sociale relationer er uundgåelige. I beskrivelsen af den sociale udviklings betydning for læring henviser de bl.a. til et studie som har fundet, at børn som udviser social adfærd, opnår højere karakterer end børn som ikke engagerer sig socialt. Børn som ikke engagerer sig socialt, har også vist sig oftere at have læsevanskeligheder, ligesom disse børn bruger kortere tid på både opgaver i klasseværelset og lektier hjemme, end børn med mere prosocial adfærd (Bergin & Bergin, 2009, p. 147).

Studierne som i artiklen fremhæves af Bergin og Bergin tegner således et billede af, hvordan tilknytningens indflydelse på den sociale udvikling ikke blot påvirker barnets evne til at indgå i de sociale fællesskaber som skolen er formet af, men også påvirker barnets læring negativt.

4.2 Diskussion af tilknytningens indvirkning på læring

Bergin og Bergin diskuterer i deres artikel betydningen af børns relation til deres lærere og dennes betydning for børns læring. I artiklen diskuterer de, om der i relationen imellem barn og lærer kan tales om en egentlig tilknytning (Bergin & Bergin, 2009, p. 151). De påpeger, at hvor nogle relationer imellem barn og lærer kan siges at leve op til kriterierne for en reel tilknytning, så møder andre relationer ikke disse kriterier. Andre falder så at sige imellem to stole, fordi de rummer flere af kriterierne for at være en tilknytning, men ikke møder alle kriterierne for dette (Bergin & Bergin, 2009, p. 152). Samtidig fremhæver Bergin og Bergin, at tilknytningsformen imellem barn og tilknytningsperson ikke nødvendigvis er den samme tilknytningsform som barnet har i relation til dets lærer. De fremhæver i deres artikel et studie af Howes et. al (1988) som fandt, at børn med en usikker tilknytningsform til deres tilknytningsperson i spædbarnsalderen, kunne udvikle en sikker tilknytning til en anden person som tog sig af det, f.eks. en dagplejer (Bergin & Bergin, 2009, p. 155). Et studie andet studie som præsenteres i artiklen og som er udført af DeMulder et. al. (2000) fandt dog, at efter spædbarnsalderen vil børn med en usikker tilknytningsform til dets tilknytningsperson(er) oftest også udvikle en usikker tilknytningsform til andre voksne, herunder lærere (Bergin & Bergin, 2009, p. 155). Bergin og Bergin påpeger, at dette kan skyldes, at børnenes indre arbejdsmodeller i denne alder er mere udbyggede og stabile og at nye erfaringer derfor i højere grad vil formes af disse. Det er dog muligt at

etablere en god lære-elev relation på trods af barnets usikre tilknytningsform. Dette kræver ifølge Bergin og Bergin, at læreren formår at modbevise barnets indre arbejdsmodeller, hvilket kan gøres ved, at læreren er opmærksom på ikke at møde barnet med samme adfærd, som barnets tilknytningsperson(er) tidligere har mødt det med. (Bergin & Bergin, 2009, p. 155).

I artiklen *Attachment and development: A prospective longitudinal study from birth to adulthood* præsenterer Alan L. Sroufe dog resultater fra Minnesota-studiet som gør det klart, at det kan være en udfordring for lærere at møde barnet hensigtsmæssigt grundet den adfærd, som barnets tilknytningsform kommer til udtryk ved (Sroufe, 2006, p. 359). I Minnesota-studiet blev det således fundet, at børn med usikre tilknytningsformer var mindre selvstændige end børnene med en sikker tilknytningsform og mere afhængige af, at opsøge kontakt til deres lærere. Der var dog forskelle i, hvordan børnene søgte kontakt hos læreren, afhængigt af om de havde en usikker-ambivalent tilknytningsform eller en usikker-undvigende tilknytningsform (Sroufe, 2006, p. 359). Børnene med en usikker-ambivalent tilknytningsform søgte således ofte kontakt til lærerne på en direkte måde, men med en adfærd som var umoden og ikke alderssvarende for barnet. Disse børn blev af lærerne mødt med større tolerance og større omsorg end både børn med en sikker tilknytningsform og børn med en usikker-undvigende tilknytningsform. Lærerne så også børnene med en usikker-ambivalent tilknytningsform som havende mere brug for omsorg og kontakt og de behandlede dem som om de var yngre og mere umodne end de øvrige børn (Sroufe, 2006, p. 359). Børn med en usikker-undvigende tilknytningsform søgte ikke umiddelbart læreren når de følte sig vrede eller kede af det, men søgte først læreren når der var ro omkring denne. Børnene ville nærme sig læreren på en diskret og indirekte måde. Disse børn blev af lærerne ikke mødt med den samme grad af omsorg og tolerance som børnene med en usikker-ambivalent tilknytningsform og lærerne kunne endda være kontrollerende overfor disse børn, ligesom de havde lave forventninger til børnene generelt (Sroufe, 2006, p. 359).

Førend lærere kan justere egen adfærd og møde børn med en usikker tilknytningsform med en tilgang, som modbeviser barnets indre arbejdsmodeller, må lærere derfor være i stand til at opdage usikre tilknytningsformer hos børnene. Såfremt læreren formår at identificere børn med usikre tilknytningsformer og møder disse børn med adfærd som kan modbevise børnenes indre arbejdsmodeller, så kan relationen imellem lærer og barn til dels kompensere for den usikre tilknytning som barnet har til dets tilknytningsperson(er), hvilket ifølge et studie af O'Connor og McCartney (2007) kan forbedre barnets sociale, emotionelle og akademiske kompetencer (Bergin & Bergin, 2009, p. 155). Et andet studie af Mitchell-Copeland et al. (1997) har ydermere fundet, at børn med en usikker tilknytning til deres tilknytningsperson(er), men som havde en god relation til deres lærer udviste en mere social adfærd og mere positive følelser, end børn som havde en usikker tilknytning til deres tilknytningsperson(er) og en ringe relation til deres lærere (Bergin & Bergin, 2009, p. 156). Tilknytningens indflydelse på læring kan således, ligesom dennes indflydelse på

udvikling, siges også at være under indflydelse af andre faktorer. En lærer som møder barnet med en adfærd lig den som barnet hidtil er blevet mødt med kan således tænkes at være en negativt forstærkende faktor for både barnets tilknytningsform såvel som for barnets udvikling. En lærer som derimod er bevidst om at justere egen adfærd så denne er med til at afkræfte barnets indre arbejdsmodeller kan i stedet tænkes at være en beskyttende faktor som kan beskytte imod, at barnets uhensigtsmæssige indre arbejdsmodeller og usikre tilknytningsform udbygges yderligere, hvilket samtidig kan være en beskyttende faktor for barnets udvikling og læring.

Bergin og Bergin har i deres artikel også adresseret et fænomen som de kalder *school bonding*, hvilket i det følgende vil blive oversat til *skolebinding*. Skolebinding omhandler barnets følelse af at høre til i skolen og barnets oplevelse af, at have et socialt netværk i form af relationer til lærere og elever i skolen (Bergin & Bergin, 2009, p. 156). I artiklen præsenterer Bergin og Bergin flere studier som har fundet, at skolebinding har betydning for børns læring. Disse studier har blandt andet fundet, at en god skolebinding forudsagde bedre læse- og matematikfærdigheder hos børn da børnene gik i 1. klasse og at en god skolebinding bevirkede, at børn deltog mere i undervisningen, hvilket må antages også at være fordrende for deres læring (Bergin & Bergin, 2009, p. 157). I artiklen fremhæves det, at skolebinding er under indflydelse af relationerne imellem lærere og elever, hvor mere personlige og positive relationer imellem lærere og elever giver en bedre skolebinding. Ydermere er lærerens inddragelse af eleverne i undervisningen og en grad af medbestemmelse i udformningen af den undervisning som de modtager, med til at skabe en bedre skolebinding.

Skolebindingen ligger således ud over selve undervisningen i klasseværelset og det kan tænkes, at klasselærere og/eller pædagogers støtte i sociale samspil imellem eleverne kan fungere som en beskyttende faktor for barnets sociale udvikling da en sådan støtte kan hjælpe barnet til at skabe positive relationer til deres klassekammerater og dermed øge barnets skolebinding. Støtten kan f.eks. bestå i, at læreren indgår i de sociale samspil som foregår imellem børnene i klassen igennem bl.a. gruppearbejde, men også i forbindelse med f.eks. lege og spil. Lærerens deltagelse i sådanne aktiviteter giver denne mulighed for at regulere det usikkert tilknyttede barn, afgrænse det hvis dets adfærd bliver skadende for det sociale samspil, korrigere det hvis adfærden ikke passer ind i det sociale samspil og situationen, men mindst lige så vigtigt, at anerkende når barnet faktisk formår at indgå i det sociale samspil på succesfuld vis. Dette kan tænkes at bidrage til at barnet får positive oplevelser med sociale samspil, hvilket kan bevirke at barnets motivation for i større grad at søge disse øges. Samtidig kan det tænkes, at barnet med støtte fra læreren bedre accepteres og anerkendes af dets klassekammerater, hvilket også giver et bedre socialt samspil imellem børnene, som igen bidrager til en følelse af succes hos barnet med den usikre tilknytningsform, til dels også fordi dets indre arbejdsmodeller modbevises herigennem. Det kan ydermere tænkes, at efterhånden som barnet oplever succes med at indgå i sociale samspil med støtte fra dets lærer, så mindskes behovet for denne støtte og

barnet formår på mere selvstændig vis at navigere i de sociale relationer og indgå i de sociale samspil. Som det ses, så finder der i det tænkte eksempel også læring sted; barnet lærer, at klassekammeraterne reagerer positivt på en bestemt form for adfærd, at de anerkender barnet når det formår at regulere sig selv og tilpasse sig til de sociale rammer og oplever, at det formår at indgå i sociale relationer på succesfuld vis, hvilket kan bidrage til en større selvsikkerhed hos barnet.

Omvendt er det muligt, at et barn som ikke støttes i de sociale samspil som det indgår i i klassen, kan få en negativt forstærkende indflydelse på barnets indre arbejdsmodeller, på barnets tilknytningsform og på barnets sociale udvikling og på barnets læring. Da børn med en usikker tilknytningsform ofte udviser flere/en større grad af negative emotioner end børn med en sikker tilknytningsform, så vil børn med en usikker tilknytningsform muligvis have sværere ved at få foden indenfor i de sociale fællesskaber. Barnet vil formentlig ikke på samme måde inviteres ind i fællesskabet som børn der udviser mere positive emotioner, f.eks. i form af smil. Ydermere er det blevet belyst hvordan børn med en usikker tilknytningsform oftere udviser aggressiv adfærd, hvilket igen ikke fremmer dets muligheder for at blive en del af det sociale fællesskab, da en sådan adfærd med stor sandsynlighed vil føre til en afvisning fra fællesskabet. Dette kan også bidrage til en bekræftelse af barnets indre arbejdsmodeller omhandlende f.eks. afvisning. Barnets indre arbejdsmodeller kan f.eks. omhandle, at barnet grundlæggende ikke fortjener andres accept og anerkendelse fordi barnet ikke har fået dette af dets tilknytningsperson(er) og en afvisning fra barnets klassekammerater kommer derved til at bekræfte denne model, hvilket styrker barnets usikre tilknytningsform. Ydermere, så kan den mere aggressive adfærd ikke blot føre til at barnet ekskluderes fra fællesskabet, men kan ydermere føre til at barnet drilles eller mobbes af dets klassekammerater, hvilket vil hæmme barnets skolebinding markant, hvis ikke følelsen af at høre til i skolen helt elimineres som følge af sådanne oplevelser.

Bergin og Bergin påpeger også i artiklen, at især overgange i elevernes skolegang, f.eks. skiftet fra et klassetrin til det næste, kan føre til en ringere skolebinding (Bergin & Bergin, 2009, p. 158). De påpeger, at dette kan skyldes, at hvor der i de lavere klassetrin er større fokus på- og mere tid til at fokusere på at skabe personlige og positive relationer imellem lærere og elever, så bliver der efterhånden som eleven bevæger sig op i klassetrin, større fokus på at udvikle elevens akademiske færdigheder og fokus for lærere ligger derfor mere på undervisningen end på at skabe relationer. Ydermere fremhæves det i artiklen, at efterhånden som børn bevæger sig op i klassetrin så søger de også en større autonomi, hvilket kan føre til, at eleverne afbryder undervisningen, skaber uro i klassen og/eller diskuterer med læreren. Dette kan bevirke, at lærere bruger mere tid på at skabe ro i klassen, hvilket betyder, at der bliver mindre tid til at gennemføre undervisningen og endnu mindre tid til at skabe og vedligeholde relationer imellem elever og lærere. Ydermere kan elevens udøvelse af autonomi føre til negative følelser og reaktioner fra læreren, hvilket selvfølgelig får

betydning for relationen imellem dem og derved også for elevens grad af skolebinding (Bergin & Bergin, 2009, pp. 157f).

At børn som afbryder undervisningen eller på anden måde skaber uro i klassen risikerer at møde negative følelser fra læreren, hvorved deres skolebinding forringes bliver vigtigt når man som i dette speciale overvejer hvilken betydning en usikker tilknytning har for barnets læring. Som tidligere skrevet, så har børn med en usikker tilknytningsform ofte sværere ved at begå sig socialt end børn med en sikker tilknytningsform. Børn med en usikker tilknytningsform formår ikke i samme grad at aflæse og følge sociale spille-regler og har tilmed oftere udfordringer med at regulere egne emotioner. Ydermere har disse børn oftere en ringe koncentrationsevne og søger ikke hjælp når de stilles opgaver som de ikke formår at løse, ligesom disse børn ofte også er mindre vedholdende i mødet med udfordringer. Alt dette kan tænkes at spille ind på barnets følelse af at høre til i skolen, fordi barnet ikke formår at skabe det sociale netværk som denne følelse i høj grad bygger på. Børn med en usikker tilknytningsform kan således tænkes at have ringere vilkår for at opnå en god skolebinding, end børn med en sikker tilknytningsform, hvis ikke lærere er opmærksomme på, at deres adfærd i høj grad skyldes deres tilknytningsform. En manglende opmærksomhed på- og tilpasning til dette kan bevirke, at børn med en usikker tilknytningsform har ringere vilkår for skolebinding, og dermed læring, end børn med en sikker tilknytningsform.

Det er i specialet tidligere beskrevet, hvordan barnets tilknytningsform kan få betydning for barnets evne til opmærksomhed og koncentration, for barnets grad af udforskende adfærd, for barnets sprogbrug, barnets entusiasme i mødet med opgaver, barnets vedholdenhed i mødet med disse og barnets evne til at søge hjælp hvis opgaven bliver for svær. Tilknytningen får således indflydelse på hele måden hvorpå barnet møder det nye og det ukendte og får ligeledes betydning for barnets måde at håndtere dette på. En sikker tilknytningsform er i specialet også blevet fundet at bidrage til mere fantasifulde legeformer, hvilket kan tænkes at bidrage til en bedre abstrakt tænkning hos barnet senere hen. I anerkendelsen af dette bliver selve den undervisning som finder sted i klasseværelset også relevant at diskutere. Undervisningen i skolen er oftest tilrettelagt til børn med en "normal" udvikling, hvilket bevirker, at børn med usikre tilknytningsformer og muligvis deraf dårligere (og/eller langsommere) udvikling, risikerer at modtage undervisning som ligger på et for højt fagligt niveau i forhold til deres kompetencer. Det kan tænkes, at børn med en usikker tilknytningsform f.eks. ikke besidder de kognitive færdigheder som kræves for at løse de opgaver der stilles i undervisningen og da børn med en usikker tilknytningsform sjældent beder om hjælp og samtidig har en ringere grad af vedholdenhed og koncentrationsevne end børn med en sikker tilknytningsform, så kan det tænkes, at disse børn enten frustreres i mødet med opgaven og, grundet deres ringere evne til affektregulering, ender med at forstyrre undervisningen med f.eks. støjende adfærd og/eller aggression, hvilket

formentlig vil føre til en negativ reaktion fra barnets lære, hvilket blot vil frustrere barnet endnu mere og samtidig bekræfte barnets indre arbejdsmodeller.

En anden mulighed kan være, at barnet i mødet med en opgave som ligger udenfor barnets kompetencer blot giver op, trækker sig tilbage og retter sin opmærksomhed mod noget andet. Dette barn får dermed ikke samme opmærksomhed fra læreren som barnet med den mere udadreagerende adfærd, hvorfor læreren muligvis ikke i samme grad er opmærksom på dette barns udfordringer med at løse opgaven og dermed ikke tilbyder sin hjælp til barnet. Begge beskrevne scenarier kan dog have en negativt forstærkende effekt på både barnets usikre tilknytningsform og på deres udvikling. Børn som ikke formår at løse de opgaver som de stilles vil formentlig ikke udvikle samme selvtillid som de klassekammerater der på succesfuld vis løser disse. Denne manglende selvtillid i kombination med barnets erkendelse af, at det ikke kan finde ud af at løse opgaven på egen hånd, men samtidig ikke formår på passende vis at søge hjælp hos læreren, kan tænkes at føre til en lav grad af selvværd hos barnet og kan muligvis medføre, at barnet ikke føler, at det hører til i klassen, hvilket forringer barnets skolebinding.

Omvendt kan undervisning som ligger ud over barnets faglige formåen være en negativt forstærkende faktor for barnets udvikling. Fordi undervisningen for hvert klassetrin vil stige i sværhedsgrad og fordi barnet med den usikre tilknytningsform så at sige allerede er "bagud" til at starte med, så kan det tænkes, at barnet vil klare sig dårligt fagligt igennem sin skolegang. Det at føle sig bagud når det kommer til evnen til opgaveløsning må på en eller anden vis også tænkes at have en negativ indflydelse på barnets motivation for- og lyst til at lære og samtidig må denne følelse af ikke at kan følge med de andre, give barnet en følelse af ikke at være god nok, hvilket kan agere som bevis for barnets indre arbejdsmodeller. Et for højt undervisningsniveau kan således siges at være en negativt forstærkende faktor, både når det kommer til barnets usikre tilknytningsform og barnets indre arbejdsmodeller, men også når det kommer til barnets udvikling og specielt når det kommer til barnets læring. En beskyttende faktor for børn med en usikker tilknytningsform kan i stedet være at differentiere undervisningen så sværhedsgraden passer til det enkelte barns faglige niveau, hvad end dette så er under indflydelse af tilknytningsformen eller ej. Undervisningsdifferentiering kan tænkes at skabe bedre forudsætninger for, at et barn med en usikker tilknytningsform, oplever at lykkes med at løse de opgaver som det møder i undervisningen, hvilket ikke blot kan have en positiv indflydelse på læring, men muligvis også på barnets kognitive-, emotionelle og sociale udvikling.

Igennem kapitlet er der blevet tegnet et billede af, at både tilknytningsformen og børns kognitive-, emotionelle og sociale udvikling kan have betydning for børns læring, men i beskuelsen af dette billede må man også tage højde for, at forskellige beskyttende og negativt forstærkende faktorer kan føre til individuelle forskelle i, hvilken og/eller hvor stor betydning tilknytningen, og dennes indflydelse på udvikling, har for børns læring. Det er således ikke givet, at usikre tilknytningsformer har samme- eller lige så stor

(negativ) betydning for læring hos alle børn med usikre tilknytningsformer, idet børn møder forskellige beskyttende- og/eller negativt forstærkende faktorer i det nye miljø som de indtræder i, når de starter i skole.

4.3 Delkonklusion: *Hvilken betydning kan en sådan indflydelse have for børns læring?*

De empiriske studier som blev inddraget i specialet fandt, at børn med usikre tilknytningsformer oftere havde ringere skole-relaterede kognitive funktioner og oftere stod udenfor det sociale fællesskab i skolen. Børn med usikre tilknytningsformer udviste oftere også en ringere grad af evne til affektregulering, hvilket fik betydning for deres evne til at rette opmærksomheden imod undervisningen og for deres evne til og måde hvorpå, at søge hjælp til at løse de opgaver de blev stillet overfor. Ydermere blev det fundet, at børnenes emotionelle tilstande kunne have en negativ betydning for deres læring da børn med usikre tilknytningsformer oftere føler sig angste, hvilket bevirker, at disse børns opmærksomhed er rettet imod at forudsige eventuelle farer, frem for at være rettet imod at lære det de undervises i. Selvom det ikke direkte blev fundet, at en usikker tilknytningsform og dennes indflydelse på udvikling, havde direkte negativ indflydelse på børnenes faglige niveau, så kan det tænkes at dette vil ændres i takt med, at sværhedsgraden i undervisningen stiger og der dermed kræves mere af børnenes skole-relaterede kognitive funktioner. Samtidig blev det dog også fundet, at forskellige faktorer, hvoraf blot nogle af disse er belyst i specialet, kunne fungere beskyttende såvel som negativt forstærkende for såvel tilknytningens indflydelse på udvikling som på denne indflydelses betydning for læring. Det skal således igen her påpeges, at selvom der i de i specialet belyste studier er fundet sammenhænge imellem usikre tilknytningsformers indflydelse på udvikling og denne indflydelses betydning for læring, så kan disse sammenhænge heller ikke her ses som generelle eller kausale; Igen må forskellige kendte og ukendte faktorer, som kan have indflydelse på både tilknytningsformen, på dennes indflydelse på udvikling og på hvilken betydning dette ender med at få for børns læring tages med i overvejelserne. Uanset om børns læring i de i specialet inkluderede studier primært har været under indflydelse af børnenes tilknytningsformer, eller om der har været andre faktorer på spil, så bliver det dog tydeligt, at der er et behov for, at skabe bedre muligheder for læring for de børn som studierne omhandlede.

5.0 Konklusion.

Førend specialets konklusion vil blive præsenteret vil specialets problemformulering her blive gentaget;

Hvilken indflydelse kan en usikker tilknytning have på børns kognitive-, emotionelle og sociale udvikling? Hvilken betydning kan en sådan indflydelse have for børns læring? Hvad kan forklare eventuelle individuelle forskelle i en usikker tilknytnings indflydelse på udvikling og læring?

I besvarelsen af problemformuleringens første del har specialet fundet, at en usikker tilknytningsform kan siges at have en negativ indflydelse på børns kognitive-, emotionelle og sociale udvikling. Den negative indflydelse på udvikling fandt specialet igennem inddragelse af udvalgt empirisk litteratur, hvori det blev fundet, at børn med usikre tilknytningsformer ofte klarede sig dårligere end børn med sikre tilknytningsform i undersøgelserne af deres kognitive-, emotionelle og sociale udvikling. Specialet fandt dog også, at nogle faktorer kunne have en beskyttende effekt, imens andre faktorer kunne have en negativt forstærkende effekt på tilknytningens indflydelse på udvikling, hvilket kan føre til, at der opstår individuelle forskelle i tilknytningens indflydelse på udvikling. Sammensluttende kan det således konkluderes, at selvom tilknytningen ser ud til at have en negativ indflydelse på børns kognitive-, emotionelle og sociale udvikling, så er det ikke givet at denne indflydelse er kausal, idet mange andre faktorer også kan have (med)indflydelse på dette.

Sådanne faktorer (med)indflydelse gør sig ligeledes gældende i specialets fund vedrørende problemformuleringens andet spørgsmål. Her fandt specialet, at den usikre tilknytningsform og dennes indflydelse på udvikling kunne have en negativ betydning for børns læring i klasseværelset. Børn med usikre tilknytningsformer var således oftere udfordret af kognitive-, emotionelle og sociale vanskeligheder, end børn med sikre tilknytningsformer, hvilket havde en negativ indvirkning på disse børns læring i klasseværelset. En usikker tilknytningsform, og dennes indflydelse på udvikling blev i specialet dog heller ikke fundet at være determinerende for børns læring, idet andre faktorer kan have betydning for, i hvilken grad usikre tilknytningsformer og disses indflydelse på udvikling, får betydning for barnets læring. Der kan som følge af beskyttende- og negativt forstærkende faktorer ses forskelle i hvordan en usikker tilknytningsform influerer børns kognitive-, emotionelle og sociale udvikling og dermed også forskelle i, hvilken betydning dette får for børns læring.

Dette besvarer ligeledes den sidste del af specialets problemformulering idet netop andre faktorer, beskyttende såvel som negativt forstærkende kan føre til forskelle i, hvordan/i hvilken grad en usikker tilknytningsform kommer til at influere barnets kognitive-, emotionelle og sociale udvikling, ligesom de samme og/eller andre faktorer kan føre til forskelle i den betydning, som en usikker tilknytningsform og dennes indflydelse på udvikling, får for børns læring i klasseværelset. Det er således ikke givet, at et barn med en usikker tilknytningsform vil udvikle sig ringere end børn med en sikker tilknytningsform, ligesom det ikke er

givet, at den usikre tilknytningsform betyder, at barnet får sværere ved at lære end andre børn. En vigtig pointe er her, at børn med sikre tilknytningsformer også kan være under indflydelse af faktorer som får betydning for deres udvikling og læring. Specialet kan derfor konkludere, at en usikker tilknytningsform i nogle tilfælde kan have en negativ indflydelse på børns kognitive-, emotionelle og sociale udvikling, imens den i andre tilfælde har mindre indflydelse på denne idet dennes indflydelse er i under (med)indflydelse af andre faktorer. Ligeledes kan specialet konkludere, at den usikre tilknytningsforms indflydelse på udvikling kan have varierende betydning for børns læring, da også dette er under med(indflydelse) af beskyttende- såvel som negativt forstærkende faktorer.

5.1 Perspektivering

Selvom en usikker tilknytningsform i specialet ikke er fundet alene at have indflydelse på børns udvikling og læring, så kan specialets fund fungere som et engagement til alligevel at tage børns tilknytningsformer og disses mulige indflydelse på udvikling og læring, med i overvejelserne i tilrettelæggelsen af undervisningen i folkeskolen. Det kunne således være gavnligt, at lærere opnåede større viden om- og indsigt i, hvad tilknytning er, hvilke tilknytningsformer der findes, hvordan disse kommer til udtryk hos børnene og hvordan læreren bedst kan hjælpe børn med usikre tilknytningsformer så de får de bedste betingelser for udvikling og læring. Det kunne også tænkes, at pædagoger i institutioner såsom dagpleje og børnehave ville få bedre mulighed for at støtte en sund udvikling hos børn med usikre tilknytningsformer, hvis pædagogerne fik større indsigt i dette, således at en støttende indsats kunne igangsættes allerede her. Dette kunne betyde, at børnene, når de startede i skole, havde gennemgået en sundere udvikling end de ville have, hvis ikke en sådan indsats blev taget i brug, hvilket kunne betyde, at børnene fik bedre mulighed for læring. En tilknytningsteoretisk tilgang i daginstitutioner og folkeskoler ville formentlig ikke skade hverken børn, pædagoger eller lærere, hvorfor argumenterne imod en sådan tilgang kan være svære at få øje på. Et sådant argument kunne dog være, at det ville kræve en økonomisk indsats at (videre)uddanne pædagoger og lærere i børns tilknytningsformer, ligesom det kan tænkes, at et større fokus på at skabe og opretholde relationer i klasseværelset muligvis kan tage tid fra den undervisning som børnene normalt ville modtage. Det bliver således en diskussion om hvorvidt man skal fokusere på at gennemføre den undervisning som børn med en sund udvikling og gode betingelser for læring får udbytte af, imens man muligvis taber børn med ringere udvikling og læringsbetingelser på gulvet eller om man skal skrue ned for det faglige ambitionsniveau for i stedet at skabe bedre betingelser for de børn som ikke får samme udbytte af den gængse undervisning, som deres klassekammerater.

Som følge af en sådan diskussion kunne det være spændende, at den videre forskning undersøgte, om et større fokus på relationelt arbejde i folkeskolen ville føre til bedre læring hos alle børn, uanset tilknytningsform, og hvilke fordele og ulemper der kunne være ved et sådant fokus, både på den korte bane,

imens børnene gik i folkeskole, men også på den længere bane i børnenes videre uddannelse og i deres senere arbejdsliv. Det kunne ydermere være spændende, at den senere forskning undersøgte, om en tilknytningsteoretisk tilgang i daginstitutioner og folkeskole ville få betydning for den senere inter-generationelle tilknytning og, om disse børn, når de selv blev forældre, ville overføre deres tilknytningsform til deres egne børn.

Litteratur

- Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. Kap. 1, 2, 3, 5, 7 & 14 (125 sider)
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. doi:10.1007/s10648-009-9104-0 (29 sider)
- Booth-LaForce, C., & Oxford, M. L. (2008). Trajectories of social withdrawal from grades 1 to 6. *Developmental Psychology*, 44(5), 1298-1313. doi:10.1037/a0012954 (23 sider)
- Bowlby, J. (1995). *En sikker base: Tilknytningsteoriens kliniske anvendelser* (2nd ed.). Frederiksberg: Det lille Forlag. Kap. 1, 2, 3, 4 & 7 (89 sider)
- Bowlby, J. (1996). *At knytte og bryde nære bånd: Tilknytning og tab, selvtillid og sorg*. Frederiksberg: Det lille Forlag. Kap. 2, 4, 6 & 7 (96 sider)
- Christensen, G., Christensen, G., & Christensen, G. (2014). *Psykologiens videnskabsteori: En introduktion* (2nd ed.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. Kap. 1, 3 & 5 (105 sider)
- Colin, V. L. (1996). *Human attachment*. New York: McGraw-Hill. Kap. 1, 2, 3, 4 & 11 (81 sider)
- de Ruiter, C., & van IJzendoorn, M. H. (1993). Attachment and cognition: A review of the literature. *International Journal of Educational Research*, 19(6), 525-540. Retrieved from <https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai:dare.uva.nl:publications%2Fa5e9be2c-e78a-42f5-a699-f44052364b0b> (15 sider)
- Duschinsky, R. (2020). Alan Sroufe, Byron Egeland, and the Minnesota Longitudinal Study of Risk and Adaptation. *Cornerstones of attachment research, Chapter 4*. United Kingdom: Oxford University Press. (89 sider)

- Fonagy, P. (2006). *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*. København: Akademisk forlag. Kap. 1, 2, 4, 5 & 7. (196 sider)
- Goldberg, S. (2000). *Attachment and development*. London: Arnold. Kap. 1, 2, 3, 4, 9, 10 & 11 (118 sider)
- Hart, S., Schwartz, R., Hart, S., & Schwartz, R. (2008). *Fra interaktion til relation: Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy* (1st ed.). Kbh: Hans Reitzel. Kap. 2 (40 sider)
- Holmes, J. (1993). *John Bowlby and attachment theory*. London: Routledge.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30(1), 112-124. doi:10.1037/0012-1649.30.1.112 (12 sider)
- Jensen, T. (2022). Et systematisk review omhandlende den tidlige tilknytning og dennes stabilitet over tid (9. semesters projekt). Teori, Praksis og Videnskabelig Metode. Aalborg Universitet. (34 sider)
- Jerlang, E. (2008). *Udviklingspsykologiske teorier: En introduktion* (4th ed.). København: Hans Reitzels Forlag. Kap. 5 (22 sider).
- Main, M. (1983). Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. *Infant Behavior & Development*, 6(2), 167-174. doi:10.1016/S0163-6383(83)80024-1 (7 sider).
- Matas, L., Arend, R. A., & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49(3), 547-556. doi:10.2307/1128221 (9 sider).
- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J., Tarabulsy, G. M., & Dubois-Comtois, K. (2005). Stability of attachment during the preschool period. *Developmental Psychology*, 41(5), 773-783. doi:10.1037/0012-1649.41.5.773 (10 sider).
- Prior, V., & Glaser, D. (2006). *Understanding attachment and attachment disorders : Theory, evidence and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers. Kap. 1, 2, 3, 4, 5, 10 & 11 (94 sider).

- Slater, R. (2007). Attachment: Theoretical development and critique. *Educational Psychology in Practice*, 23(3), 205-219. doi:10.1080/02667360701507285 (14 sider).
- Smith, L., & Smith, L. (2003). *Tilknytning og børns udvikling*. Kbh: Akademisk. Kap. 1, 3 & 4 (102 sider).
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367. doi:10.1080/14616730500365928 (18 sider)
- Sroufe, L. A., Coffino, B., & Carlson, E. A. (2010). Conceptualizing the role of early experience: Lessons from the Minnesota longitudinal study. *Developmental Review*, 30(1), 36-51. doi:10.1016/j.dr.2009.12.002 (15 sider).
- Steele, H., & Steele, M. (2008). *Clinical applications of The Adult Attachment Interview*. New York, N.Y: Guilford Press. Kap. 1 (30 sider).
- Thompson, R. A. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development*, 71(1), 145-152. doi:10.1111/1467-8624.00128 (7 sider).
- Waters, S. F., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A., & Jochem, R. (2010). Emotion regulation and attachment: Unpacking two constructs and their association. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment; J Psychopathol Behav Assess*, 32(1), 37-47. doi:10.1007/s10862-009-9163-z (10 sider).