

Rita Karoline Olsen

# **Selvforståelse gjennom samtale**

Hvordan bruke samtalen som verktøy for å hjelpe barn til en bedre selvforståelse?

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, juni 2012

NTNU



## Forord:

Å få muligheten til å skrive denne masteroppgaven, og få formidle et engasjement som lenge har ligget meg på hjertet, har vært en spennende prosess helt fra å formulere tema og problemstilling, til å kunne oppsummere og konkludere. Jeg har tilegnet meg verdifull kunnskap gjennom prosjektet som jeg vil ta med meg videre, både som spesialpedagog, som dans- og dramalærer, og som medmenneske.

Jeg vil først rette en takk til alle de barna som både før og underveis i prosjektet har inspirert meg til å engasjere meg i dette temaet. Deres opplevelser har gjort min verden rikere.

Takk til Per Egil Mjaavatn, som har vært en åpen og interessert veileder, og gitt meg mot og tro på at jeg ville komme i mål. Det har betydd mye for motivasjonen.

Jeg vil rette en spesiell takk til min fantastiske søster, som gjennom timevis med samtaler har støttet meg, hatt tro på meg, brukt sin tid, delt sine erfaringer, vært interessert, jobbet sammen med meg, utfordret meg, inspirert meg, latt meg reflektere høyt, vært en trofast samtalepartner, har hørt på engasjement og entusiasme, frustrasjon og motløshet og alltid gitt meg troen på meg selv.

Til slutt en stor og varm takk til min kjære Frank, som har vært tålmodig, overbærende og forståelsesfull i en arbeidsom tid. Som har gitt meg tid og rom, og lagt til rette for at vår hverdag kunne gå opp, og som i det hele tatt har gjort det mulig å komme så langt som jeg har gjort nå.

Og takk til min utrolige lille Lori, som etter mamma's mange timer på kontoret, er blitt skeptisk til å skulle begynne på skole til neste år, for "da må man gjøre lekser hele tiden", og som gleder seg til at mamma er ferdig på skolen og får bedre tid til å leke. Gratulerer med dagen lille venn, dette er min bursdagsgave til deg. ☺

Og helt til sist, lille Torjan, som hele sitt liv har hatt en studerende mamma. Som har vært med på forelesninger og datakurs, og som har vært nødt til å dele mamma's oppmerksomhet med en pc. Jeg gleder med til å være mer sammen med deg!

Rita Karoline Olsen, juni 2012



## **Sammendrag**

Denne oppgaven handler om samtaler med barn, og hvordan vi kan fremme en god utvikling gjennom å bygge opp barns egne mestringsstrategier. Fokuset er på hvordan man gjennom samtale kan skape sammenhenger som gir ny innsikt og mening i vanskelige opplevelser og livssituasjoner, og på denne måten gi barnet økt forståelse av seg selv. Jeg viser blant annet hvordan man i en dialogisk prosess med barnet vil kunne vise forståelse, aksept og anerkjennelse av barnets følelser og opplevelser, og hvordan dialogen skaper kontakt og sammenheng mellom det kognitive og det affektive systemet slik at barnet bruker mindre energi på vanskelige opplevelser og livssituasjoner, og dermed frigjør oppmerksomhet til andre viktige utviklingsområder.

Tema og problemstilling har jeg belyst gjennom en litteraturstudie, hvor relasjonell utviklingsteori har vært en teoretisk ramme rundt et sosiokulturelt læringsperspektiv, der barn skaffer seg forståelse av omverdenen gjennom å konstruere kunnskap sammen med andre.

Hovedvekten ligger på hvilken rolle samtalen har for barns utvikling av selvforståelse, og mindre på fremgangsmåter og metoder. Ved å se utviklingsteori gjennom praktiske samtalemetodiske virkemidler, skaper dette forståelse for hvordan samtalen kan hjelpe barn til å bli bedre kjent med egne indre tilstander. Den voksnes egenskaper og holdninger blir fremhevet som en viktig ressurs der nøkkelord er åpenhet, respekt, varme og følelsesmessige respons på barnets kontakt.



## Innholdsfortegnelse

Forord.....	III
Sammendrag.....	V
Kapittel 1: Innledning.....	1
Problemstilling .....	2
Avgrensning .....	2
Spesialpedagogens rolle .....	3
Oversikt over oppgaven.....	3
Kapittel 2: Forskningsmetode - Litteraturstudium.....	5
Kapittel 3a: Barns selvutvikling .....	7
Definisjoner av begreper .....	7
Selvforståelse: Hvem er jeg? .....	7
Barns relasjonelle og emosjonelle utvikling .....	9
Sterns selvutviklingsmodell.....	10
Intersubjektivitet .....	12
Affektinntoning .....	13
Speilingsbegrepet/ Speilneuroner .....	14
Mentalisering og selvrefleksivitet: .....	16
Emosjoner og emosjonsregulering .....	18
Mentalisering av emosjoner – ikke bare tenke klart, men føle klart. ....	20
Kapittel 3b: Språkets betydning for barns selvforståelse .....	23
Samtalens betydning .....	24
Den narrative formen for selvutvikling: Å skape historien om seg selv .....	24
Integreringsprosesser og traumeteorier.....	26
Evner til å symbolisere sitt indre landskap .....	28
Språkets betydning for emosjonsregulering.....	29
Uopprinnelig språk.....	29
Kapittel 4: Samtalen i praksis.....	31
Utgangspunkt for samtale .....	31
Invitasjon til samtale .....	32
Ulike hjelpemidler som kan styrke samtalen. ....	33
Samtalens formål – støttende samtaler .....	35
Dialogiske samtaler – frihet til å uttrykke seg .....	36
Kompetanse i voksenrollen .....	36

Holdninger: .....	36
Barnet som aktør .....	37
Bevissthet på egen påvirkningskraft i samtalen .....	37
Maktforhold i samtalen.....	38
Barnets emosjonelle reaksjoner styrer samtalen .....	38
Forutsetning for å forstå barnet.....	39
Anerkjennelse i praksis .....	40
Anerkjennelse i kontaktetablering .....	42
Hva rommer ordet anerkjennelse? .....	43
Lytting.....	43
Forståelse .....	44
Aksept og toleranse .....	45
Bekreftelse .....	46
Aktiv lytting .....	46
Parafrasering .....	47
Verbale formuleringer/Oppfølgingsspørsmål .....	48
Undring i dialogen.....	50
Etiske retningslinjer.....	50
Kapittel 5: Oppsummering .....	53
”Hvor bor mammaen din?” –En praksisfortelling om Tobias, 5 år.....	54
Avslutning:.....	59
Litteraturliste:.....	61
Annen litteratur: .....	65



## Kapittel 1: Innledning

Vi legger kanskje ikke merke til at glimtet i øynene er borte, eller at smilet kommer sjeldnere. Vi ser atferden i form av utagering eller passivitet, en merkelig kommentar eller en upassende tegning, og kjenner på en magefølelse at det er ”noe” med den ungen. Mange barn opplever ulike ting som setter følelsesmessige spor innerst inne, og lista er lang over vanskelige problemstillinger. Noe av dette kan være hendelser som skilsmisse, sykdom, vennekonflikter og mobbing, eller andre ting kan være vold, overgrep eller omsorgsvikt. En del av atferden vi observerer hos barna er ofte en reaksjon på disse opplevelsene, men både for personer i barnas nettverk og for barna selv kan det være vanskelig å se sammenhengen mellom barnas atferd og hva som motiverer denne.

Knyttet til barnas opplevelser ligger et hav av følelser og tanker som det kan være vanskelig å definere og sette ord på. Barna mangler ofte forutsetninger eller erfaringsgrunnlag for å finne ut av og forstå sine egne følelser og reaksjoner på egen hånd, og når barna ikke får hjelp til å sette ord på dette, blir de lite i stand til å registrere og kjenne på hvordan de egentlig har det innerst inne. Erfaringene blir ubevisste og språkløse erfaringer som barna ikke lærer å stille spørsmål ved eller å ha en bevisst oppmerksomhet på, og barna kan da få vanskeligheter i sin selvrepresentasjon<sup>1</sup> av viktige følelser og reaksjoner (Øvreeide, 2011). Dette blant annet fordi disse aldri blir delt og gyldiggjort. ”Bivirkningene” av barnas vanskelige erfaringer eller livsforhold blir derfor ofte et usikkert selvbilde og andre følelser som gjerne er knyttet til skyld og skam. Selv om barn kan leke og le og virke glad utenpå, kan mange forvirrende tanker og følelser i et usammenhengende kaos på innsiden forstyrre en god selvfølelse og identitetsutvikling. Dette vil igjen ofte føre til både psykiske, fysiske og sosiale vansker (Gamst, 2011), og det er problemer som vokser seg større og mer omfattende om vi ikke intervensjoner ved et tidlig stadium.

Denne oppgaven handler om hvordan man gjennom samtaler med barn, kan hjelpe barna med å bli mer bevisst sine egne følelser, og skape forståelse og sammenheng i det indre landskapet. Gode samtaler med barn om deres følelser og opplevelser er ofte undervurdert som forebyggende tiltak, og mange er ikke klar over hvor lite som skal til for å være til stor hjelp og støtte for barn som opplever utfordringer i deres liv. Det viser seg at en god samtale

---

<sup>1</sup> selvrepresentasjon = barnets bevisste/ ubevisste modeller av virkeligheten som det fortolker nye erfaringer og opplevelser fra.

er det mest sentrale medium for selvbevissthet og utvikling, og kan være avgjørende for en god utvikling videre i livet (Øvreeide, 2011), og i denne oppgaven vil jeg vise hvordan. Jeg vil synliggjøre hvordan samtalen kan brukes som et verktøy, og viktigheten av at barna får hjelp til å kjenne på sine egne følelser og opplevelser, og sette ord på disse. Ved å fordype meg i denne problematikken og øke min kunnskap på område, håper jeg at jeg i mitt arbeid med barn får en større trygghet til både å se og handle når det er barn som strever under vanskelige livsforhold. Jeg ønsker å øke min kunnskap på området slik at jeg både kan bli en bedre samtalepartner, og en aktiv deltaker som tar initiativ i stedet for å vente og se.

## **Problemstilling**

På bakgrunn av dette temaet vil det konkrete forskningsspørsmålet i oppgaven være:

*Hvordan kan vi bruke samtalen som verktøy for å hjelpe barn til en bedre selvforståelse gjennom at barnet blir kjent med og får sammenheng i sine tanker, følelser og opplevelser?*

## **Avgrensning**

Samtalen har mange funksjoner, men jeg har i denne oppgaven valgt å konsentrere meg om det som Øvreeide (2011) beskriver som informasjonsgivende, bearbeidende og støttende samtaler. Samtaler som først og fremst gir støtte *til* barnet, og som hjelper det med å utvide og bearbeide sin forståelse av egne følelser og tanker og opplevelser.

Jeg har videre valgt å konsentrere meg om den dialogiske kommunikasjonsformen som bygger på åpenhet, respekt, ønske om å lære og en felles konstruksjon av kunnskap (Bakhtin 1986; Rommetveit, 1996, 1992, Wertsch, 1992). I dette tilfellet er det snakk om kunnskap om barnets indre følelsesverden, og hvordan voksne og barn i fellesskap kan skape ny innsikt hos barnet.

Temaet er viktig både for barn helt nede i spedbarnsalder opp til ungdomstrinnet, og også for voksne som har behov for hjelp til å strukturere og få satt ord på vanskelige opplevelser. For å avgrense oppgaven noe, både med tanke på omfanget og tidsperspektivet, har jeg valgt å ha et fokus på barn med et relativt godt utviklet språk uten å avgrense dette nærmere. Teorien må likevel i praksis tilpasses etter barnets individuelle behov og nivå.

Fokuset i denne oppgaven er på samtaler med barn som kan ha terapeutisk effekt i form av dypere innsikt og forståelse av seg selv og egne reaksjoner, men jeg har likevel valgt en ikke-terapeutisk tilnærming til temaet. Jeg har tatt utgangspunkt i arenaer der barna tilbringer store

deler av sin tid, og der de er sammen med voksenpersoner de kjenner godt. Potensialet for dialog er ferdigheter og egenskaper som ligger naturlig i de fleste mennesker, og som et forebyggende tiltak vil samtalen være et lett tilgjengelig verktøy som finnes på alle arenaer der man jobber med barn. Med den rette kompetansen, metodisk arbeid og litt trening, kan dette derfor være en hjelp som har mulighet til å nå fram på et tidligere tidspunkt enn mange andre hjelpetiltak (Raundalen og Schultz, 2007a; Øvreeide, 2011).

Det er likevel viktig å understreke at det ikke er snakk om terapi, men å ta utgangspunkt i barns små invitasjoner og initiativer, og bygge samtalen ut fra dette. Barnet skal hele tiden kunne ha kontroll på hva som skjer, og selv kunne sette premisser for når det vil snakke, hvor mye og i hvilken forbindelse (Raundalen og Schultz, 2007a). Voksenpersonen som samtaler med barnet må derfor være veldig oppmerksom og var på om barnet er ukomfortabelt i situasjonen.

## **Spesialpedagogens rolle**

Siden oppgaven her er et ledd i en utdanning innen spesialpedagogikk, er det naturlig å holde den spesialpedagogiske rollen i bakhodet gjennom oppgaven. Reidun Tangen (i Befring og Tangen, 2008) forteller hvordan spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings-, og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter, eller er i betydelig risiko for å møte, funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse. Når man jobber med barn som trenger spesialpedagogisk tilrettelegging, er samtalen med barna og arbeidet mot en god selvforståelse et veldig viktig ledd i et forebyggende arbeid. Det er også en helt nødvendig kompetanse å inneha for å kunne utføre den jobben en er tiltenkt på en trygg og forsvarlig og mest mulig effektiv måte. Mye handler om å forstå faktorer som ligger bak uheldig atferd og som kan være en hindring for læring og utvikling. I tillegg er det viktig at også barna får hjelp til å forstå disse faktorene selv. Å legge til rette for at dette skjer, vil være å legge til rette for god utvikling og læring, samt å hjelpe eleven til å være funksjonsdyktig i sitt liv. Det handler også om å utvikle en proaktiv og våken holdning til barns signaler og atferd, og tilrettelegge opplærings situasjonen slik de har krav på etter opplæringsloven.

## **Oversikt over oppgaven**

Videre i oppgaven vil jeg nå først gjøre rede for metoden jeg har brukt og de valgene jeg har tatt før og underveis i forskningsprosessen. I dette kapittelet kan min kompetanse som forsker vurderes, noe som vil gjøre studien mer pålitelig. Her synliggjøres det hvordan kildene er

valgt og vurdert, og forskningsteksten kan da leses og tolkes i lys av mitt utgangspunkt som forsker. Ved å beskrive hvordan datamaterialet er blitt samlet inn og analysert, kan påliteligheten sjekkes, noe som kvalitetssikrer studien (Postholm 2010).

I kapittel 3 vil jeg først forklare viktige prosesser som har betydning for å utvikle vår evne til å oppfatte sanseinntrykk, følelser og opplevelser. Gjennom et sosiokulturelt læringsperspektiv vil jeg se på hvordan barn utvikler sin selvfølelse og selvforståelse gjennom relasjonell og emosjonell utvikling, og hvordan naturlige ferdigheter innen samspill blir en forutsetning for god utvikling fra tidlige barneår. Jeg vil også forklare hvordan intersubjektive møter, affektinntoning og speiling, samt mentalisering blir viktige elementer for barnets selvutvikling. Jeg vil avslutte kapitlet med å få frem språkets betydning, og hva det er som gjør at å samtale om erfaringer og opplevelser kan få så stor betydning for barnas forståelse av seg selv. Da vil jeg først og fremst se på betydningen av å få satt ord på sine følelser og opplevelser.

I kapittel 4 vil jeg gå nærmere inn på selve samtalen som verktøy, og hvordan vi gjennom viktige samtalemetodiske elementer kan oppnå at barna blir mer bevisst sine egne følelser. Jeg vil gå inn på både utgangspunktet for samtalen, kontaktetablering og kompetanse i voksenrollen, før jeg går videre inn på selve innholdet i samtalen og samtalemetodiske virkemidler. For å holde et fokus som best mulig svarer på problemstillingen, vil jeg hele veien gjennom dette kapitlet kommentere og henvise tilbake på teorien i kapittel 3 som en form for drøfting. På denne måten blir det lettere å se hvordan de ulike elementene i samtalen påvirker barns mulighet til å bli kjent med sine egne følelser og opplevelser, skape sammenhenger og utvikle sin forståelse av seg selv. I dette kapitlet har jeg også tatt med etiske retningslinjer vi bør forholde oss til når vi samtaler med barn om sensitive temaer.

I kapittel 5 vil jeg avslutte med å svare på problemstillingen gjennom en oppsummering av de viktigste funnene i studien. Deretter vil jeg presentere en liten praksisfortelling, der jeg gjennom å forklare prosesser i en samtale mellom meg og lille Tobias, viser hvordan det teoretiske materialet kan komme til uttrykk i praksis. Jeg har valgt ikke å ha en drøfting i vanlig forstand, men har underveis i teksten, både i kapittel 4 og kapittel 5, kommet med egne kommentarer av teorien satt i en sammenheng.

## Kapittel 2: Forskningsmetode - Litteraturstudium

Ringdal (2009) beskriver forskningsmetode som framgangsmåter og teknikker som er brukt for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger, og en god oversikt over dette i forskningsteksten, er helt nødvendig for en innsiktsfull vurdering av forskningen. Ut fra denne innsikten kan man bedømme forskningens pålitelighet og gyldighet gjennom en oversikt over forskerens bakgrunn og forforståelse, og de valg som er tatt underveis i prosessen for å komme frem til resultatet.

Utformingen av problemstillingen i denne oppgaven ble gjort på bakgrunn av min egen interesse og engasjement for barn med lav selvfølelse og liten trygghet på seg selv, samtidig som jeg ville ta for meg et tema som i praksis ville ha stor nytteverdi. Mine erfaringer fra oppvekst så vel som arbeidserfaring har lært meg at man aldri kan beskytte barn 100% fra vonde erfaringer og hendelser, og da vil et viktig engasjement ligge i å gi barna gode mestringsstrategier som kan bidra til å dempe skadevirkningene. Temaet for oppgaven ble også i stor grad inspirert av mine erfaringer gjennom krisetelefonen på Kirkens-SOS, der ”vanlige” mennesker viser et aktiv initiativ for å bry seg om hvordan andre har det, gjennom gode empatiske og anerkjennende samtaler. I denne praksisen utøves en direkte kommunikasjon og en uredd, men ydmyk holdning i forhold til å ta del i andre menneskers sårbarhet.

Jeg vurderte flere tilnærminger til temaet, og leste underveis litteratur fra Raundalen og Schultz, Gamst, Langballe og Øvreeide, noe som dannet et grunnlag for at jeg til slutt kunne utforme en presis problemstilling. For å belyse problemstillingen på en så god måte som mulig, har jeg valgt å gjøre en litteraturstudie slik at jeg på denne måten kan få god oversikt og innsikt i tidligere forskning som er gjort på temaet.

I litteratursøket endte jeg opp med to innfallsvinkler til temaet, der det ene var ”Samtale med barn”, og det andre var ”Selvforståelse”. Jeg brukte søkebasen som Bibsys, Google og Google Scholar for å lete etter artikler og bøker som omhandlet disse temaene, og brukte søkeord som samtale, barn, selvforståelse, språk, refleksivitet, emosjonell intelligens og mentalisering i forskjellige kombinasjoner både på norsk og engelsk. I tillegg lette jeg også etter artikler gjennom eTidsskrifter og Tidsskrift for Norsk, Svensk og Dansk Psykologforening. Jeg søkte også på forfattere, forskere og fagpersoner som blant andre Bråten, Rogers, Gjems, Shibbye, Stern, Svendsen og Jacobsen, og gjennom å følge deres kildehenvisninger og studere

litteraturlistene gjennom en såkalt nøsteteknikk, kunne jeg også i større grad finne frem til andre primærkilder som Trevarthen, Hegel, Antonovsky og Hansen.

Vurdering av kildene/ kildekritikk er viktig for å kunne vurdere reliabiliteten av studien, og kildene jeg har brukt har jeg blant annet vurdert ut fra hvilken kompetanse og erfaring opphavspersonene/forfatterne har som bakgrunn for deres teorier og resultater. Utgivelsesår er også tatt i betraktning, og jeg har primært konsentrert meg om nyere litteratur. Litteratur som ligger lengre tilbake i tid har jeg også tatt med, men vurdert denne opp mot den nyere litteraturen for å se hvordan den fortsatt er like aktuell i dag. Mye av den nyere litteraturen er også videreutviklet fra allerede etablerte teorier, derfor har jeg også tatt med dette i oppgaven. Primærkilder har jeg vurdert ut fra hvilke typer undersøkelser og forskning som er gjort, samt at jeg har sett på om dette har fått anerkjennelse fra andre forskere. Sekundærlitteraturen har jeg vurdert ut fra hvilken primærlitteratur og andre forskere og forfattere som er grunnlaget for deres uttalelser, og i hvor stor grad det er samsvar med andre kilder.

For å øke studiens troverdighet har jeg vært nøye med kildehenvisningene og referanser, slik at man hele tiden har mulighet til å kontrollere og etterprøve kildens opprinnelse.

Korrespondansteori og koherensteori har veid tungt i vurdering av kildene, og denne vurderingen er gjort ut fra min egen sunne fornuft og overbevisning. Gjennom min bakgrunn som dans- og dramapedagog, danser og skuespiller, har jeg jobbet mye med barn og unge, og fått erfaring med samtale, samvær og relasjonelle møter. Jeg er i tillegg mamma til to barn, på henholdsvis 2 og 5 år, noe som har gitt meg en fantastisk mulighet til å sette meg nærmere inn i barns verden. Det spesialpedagogiske perspektivet har jeg også hatt med meg i utformingen av oppgaven i form av den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom dette studieforløpet. I tillegg har min interesse og engasjement for temaet selvfølgelig også vært en faktor som har vært med på å påvirke min subjektive vurdering av kildene, og derfor vil tolkning av kildene og den forståelsen og meningen jeg har hentet ut fra tekstene, bære preg av dette.

På grunn av oppgavens omfang og tidsperspektiv, har jeg dessverre vært nødt til å gjøre noen valg i forhold til begrensninger av kilder og elementer som (i varierende grad) har vært relevant for problemstillingen. Jeg har etter hvert valgt å konsentrere meg om relasjonell utviklingsteori, samspill og en holdningsbevissthet mer enn en metodisk tilnærming. De resultatene jeg imidlertid har kommet frem til i denne oppgaven, er et resultat av min subjektive forforståelse og motivasjon, sammen med de metodiske valg jeg har tatt underveis i prosessen.

## Kapittel 3a: Barns selvutvikling

Jeg har i dette kapitlet hovedsakelig tatt utgangspunkt i psykodynamisk psykologi og utviklingsteori som har hatt stor innflytelse på diskusjoner om barns relasjoner til andre mennesker, identitet, personlighet og emosjonelle utvikling. Forskere som Stern, Shibbye, Allen, Fonagy, Bråten og Øvreeide har vært viktige kilder, og deres arbeider og erfaringer har vært nyttige for å kunne forstå og beskrive inngående prosesser i barns utvikling i samhandling og kommunikasjon. Dette er viktige teorier for å kunne forklare dialogens og samtalens betydning for barnas generelle utvikling, og for å kunne forstå de prosesser i samtalen som leder til økt selvforståelse.

Grunnen til at jeg har tatt utgangspunkt i psykoterapeutisk utviklingsteori er at problemstillingen i oppgaven og den psykoterapeutiske praksisen i hovedsak har samme mål – å hjelpe og støtte barn til å gjøre seg bevisst sine ubevisste følelser. Jeg understreker nok en gang at fokuset på denne oppgaven ikke er på terapi som arbeidsform, men grunnelementene i den terapeutiske tanken er bygd på prinsipper for god dialog og samspill i relasjon, noe som er høyst anvendelig også i forhold til problemstillingen i denne oppgaven.

### Definisjoner av begreper

Før jeg går videre er det først nødvendig å avklare noen begreper slik at man har samme utgangspunktet for forståelse. Når jeg snakker om selvforståelse refererer jeg til barnets mer eller mindre bevisste opplevelse av å forstå seg selv, sine reaksjoner og behov, samt en bevissthet rundt sin egen sosiale rolle og identitet. Når jeg snakker om barnets følelser og opplevelser refererer jeg til barnets subjektive erfaring og persepsjon av sin indre emosjonelle tilstand.

### Selvforståelse: Hvem er jeg?

Barn har en innebygd nysgjerrighet og søken etter forståelse og mening i livet, og dette er en viktig drivkraft i deres utvikling. Hvem er jeg? Å prøve å forstå seg selv er et livslangt forskningsspørsmål, og omsorgspersoner og nære voksne får ofte en rolle som veiledere, og hjelper barnet på vei til å finne svaret. Grunnlaget for å finne ut av seg selv henger nært sammen med det relasjonelle samspillet i den tidlige utviklingen, og elementer som *intersubjektive prosesser*, *speiling* og *mentalisering*, har avgjørende betydning. Hvis barna ikke får ta del i disse prosessene vil deres forståelse av seg selv og verden bli uklar og full av motsigelser, og barnet mister et viktig utgangspunkt for videre ”forskning” på eget liv

(Raundalen & Schultz, 2007a). Raundalen og Schultz (2007a) har vektlagt 4 sentrale elementer basert på Antonovskys (1978) begreper, for å forstå hvordan barns selvforståelse blir påvirket, spesielt ved vanskelige opplevelser eller livssituasjoner.

Det ene elementet er viktigheten av å ha en følelse av *kontinuitet og sammenheng* i livet. Denne følelsen henger sammen med å oppleve at den ytre og den indre verden er stabil, og at det er en sammenheng mellom reaksjoner og handlinger slik at barnet vet hva det kan forvente. Dermed kan barnet lære seg hvordan det skal håndtere forskjellige situasjoner. Hvis barnet mangler denne kontinuiteten i livssituasjonen sin, eller det skjer uforutsette hendelser som lager brudd i kontinuiteten, vil ikke barnet forstå hva som skjer. Når barnet da i utgangspunktet forstår seg selv ved å plassere seg inn i en større sammenheng, og denne sammenhengen ikke er der, vil barnet naturlig nok få vanskeligheter med å finne holdepunkter i sin forståelse av seg selv (Raundalen & Schultz, 2007a). For å styrke følelsen av kontinuitet, vil det da være hensiktsmessig å hjelpe barna med en opplevelse av at de fortsatt er seg selv, og da for eksempel ved å snakke med dem om hvordan situasjonen er nå, hvordan den var før og hvordan den kan bli i fremtiden (Raundalen & Schultz, 2007a).

I barnets søken etter forståelse og mening, innebærer dette også et behov for *klarhet og oversikt*. I situasjoner der barnet opplever påkjenninger og usikkerhet, trenger det å vite hva som skjer og hvorfor for å kunne forstå både verden og sin egen rolle i den, og deretter ha en mulighet til å handle. Uten denne oppklaringen vil barnet oppleve et indre kaos, noe som kan være forvirrende og skremmende. Ved å la barnet få uttrykke seg ved å sette ord på sine tanker og følelser, kan vi hjelpe det til å rydde opp i det det opplever på innsiden, og barnet blir i bedre stand til å forstå seg selv og sin situasjon (Raundalen & Schultz, 2007a).

*Kontroll og forutsigbarhet* er et viktig element i barnas forståelse av seg selv og det som skjer rundt dem, men det innebærer at barnet blir forberedt på hva som skjer i forskjellige sammenhenger. Dette enten i form av forutsigbarhet i selve situasjonen, eller ved spesifikt å bli forklart en ny situasjon. Når verden er forutsigbar, kan barnet i større grad ha mulighet til å kontrollere og bestemme over sitt eget liv, og selvforståelsen blir formet etter de erfaringene barnet gjør seg i selvstendig, aktiv handling. Ved å hjelpe barnet til å få bedre innsikt i sine reaksjoner (for eksempel hjelp til mentalisering av emosjoner), blir det indre kaoset mer oversiktlig og forutsigbart, og dette er noe som vil gi barnet en bedre følelse av å mestre hverdagen (Raundalen & Schultz, 2007a).



Når barnet skal forstå seg selv ut fra en situasjon eller en større sammenheng, er *refleksivitet* en av de viktigste faktorene. Denne handler om at barnet er i stand til å ha en dialog med seg selv eller andre om hvordan det har det, og ved hjelp av kognitive prosesser klare å sortere og bearbeide inntrykk, og sette dem i en sammenheng. I denne prosessen er språket en kjernefaktor som er med på å hjelpe og strukturere oppfatninger av virkeligheten (Raundalen & Schultz, 2007a).

”Dersom vi gjennom innlevelse og kompetanse på barn er i stand til å hjelpe dem til å uttrykke det vonde og vanskelige, har vi også hjulpet dem til å ta et langt første steg i retning av å bedre sin selvforståelse og dermed sin mentale funksjon og helse, midt i stress og kaos.”

(Raundalen & Schultz, 2007a s. 67)

Språket har altså stor betydning, og i sin oppklarende og mentaliserende kraft kan det dempe ubehagelige følelser, og hjelpe barnet med å få et større perspektiv, klarhet og sammenheng i sine opplevelser.

### **Barns relasjonelle og emosjonelle utvikling.**

I lang tid var teorier om barns utvikling preget av Freuds ide om at spedbarnet var ensidig egosentrisk, før det etter hvert som det vokste opp ble mer intersubjektivt gjensidig. Nyere empirisk forskning har imidlertid vist at allerede fra barn er nyfødt, kan de gå inn i samspill og søker gjensidig kontakt med andre (Trevarthen, 1979, 1996; Bråten, 2007, 2010; Stern, 2007). Fra spedbarnets side dreier dette seg i første omgang om blikkontakt, men også gester med munn og fingre, og etter hvert vokale etterligninger i et samtalelignende samspill. I tillegg kan barnet blant annet markere at det vil avslutte en samtale ved å snu seg vekk. Denne kommunikasjonen er noe som er forløpet til verbaldialoger, og et medfødt grunnlag for det Mary Chaterine Bateson (1979) kaller protopratt. Dette samspillet er avhengig av følelsesmessig gjensidighet med andre, og er en gjensidig utfylling og oppfølging av hverandres uttrykk og bevegelser. Cowlyn Trevarthen (1979) har i sin forskning demonstrert denne protopratten, og påvist hvor viktig denne er for utvikling av hjernen til spedbarnet. Avhengig av stimulans i form av følelsesmessig kontakt, skjer en utskilling av mulige forbindelser i hjernen, der noen dør hen, mens andre danner rike og vedvarende forbindelser i intrikate nettverk og baner som grunnlag for videre utvikling (Trevarthen, 1979, Bråten, 2007, 2010). Det vil si at subcortikale<sup>2</sup> nervebaner blir mobilisert under former for følelsesmessig inntoning under de tidligste samspill. Det formes altså et emosjonelt, og ikke et kognitivt

---

<sup>2</sup> Den delen av hjernen som ligger like under hjernebarken.

grunnlag for disse første nettverksforbindelser. Dette danner grunnlag for et emosjonelt og kroppslig minne i spedbarnet (Trevvarthen, 1979).

Anne-Lise Løvlie Schibbye (2009) forklarer dette emosjonelle og kroppslige minnet som det organismiske stadiet for sansninger. Opplevelser og sansninger, særlig i relasjon til nære omsorgspersoner, har direkte sammenheng med hva barnet kjenner i kroppen. Noen av disse opplevelsene eller sansningene blir etter hvert symbolisert i ord, og blir da reflekterte og tilgjengelig for barnet. Andre igjen forblir usymboliserte og ureflekterte opplevelser, og dermed ubevisste. Disse organismiske sansningene utgjør det kroppslige grunnlaget for det som senere blir reflekterte organiseringer av selvet (Schibbye, 2009). Man kan sammenligne dette med Daniel Stern's (2003) tanke om implisitt relasjonskunnskap. Han snakker da om ikke-symbolisk og ikke-verbal kunnskap som er ubevisst i den betydning at den ikke er refleksivt bevisst (den er ikke tenkt, bare sanset/ følt, i motsetning til eksplisitt viten som er symbolsk og kan uttrykkes i ord og er refleksivt bevisst). Dette er en viktig del av barnets utvikling som omfatter affekter, forventninger, motivasjon og tankestil, og disse tidligste erfaringene henger sammen med hvordan barnet senere vil oppfatte seg selv og andre (Stern, 2007, 2003).

### **Sterns selvutviklingsmodell**

Stern (2003) har utviklet en modell som bygger på utviklingsforskning i et klinisk perspektiv, og tar utgangspunkt i hvordan barnet organiserer sin indre verden, og hvordan ulike fornemmelser av seg selv påvirker selvutviklingen. Denne modellen har 4 ulike samspillsmønstre som barna utvikler seg gjennom, og som er utgangspunktet for hvordan barna går inn i en meningsfull sosial verden. Disse mønstrene følger en hele livet, og viser hvordan selvutvikling konstrueres kontinuerlig ved at subjektivitet og intersubjektivitet påvirker hverandre gjensidig og utvikles parallelt. Selvet ses på som barnets totale organisering av de erfaringene det gjør, noe som inkluderer både affektive, perseptuelle og atferdsmessige erfaringer, og er basert på direkte samspill med andre (Stern, 2007, 2003). Med utgangspunkt i barns subjektive opplevelse av sitt eget sosiale liv, viser Sterns utviklingsmodell hvordan ulike fornemmelser av en selv påvirker selvutviklingen, og ved å forsøke å forstå barnet ut fra disse samspillsmønstrene og relasjonserfaringene, kan man i større grad klare å forstå barnet, hvilke vansker det strever med og den situasjonen det mentalt befinner seg i (Svendsen, Johns, Brautaset og Egebjerg, 2012).

Det er i første omgang snakk om preverbale selvfølelser i interaksjon med omsorgspersoner, og handler om barnets kroppslige sansfølelser. I tidlig spedbarnsperiode dreier dette seg om regulering og stabilisering av kroppslige tilstander som sovende/våken, sulten/mett, urolig/rolig, og påvirkes gjennom interaksjon med omsorgspersoner. Slike sansinntrykk kodes inn som en helhetsopplevelse av vitalitet<sup>3</sup>, og integreres som følelsesminner der det er kroppen som husker (Stern, 2003). I denne tidlige prosessen blir den organisatoriske evnen til, noe som er sentralt både for å skape og å lære, og hele den videre utviklingen av selvfølelsen er et produkt av denne evnen. Opplever barnet derimot ikke å bli møtt i sine behov på dette området, vil denne utviklingen bli forstyrret, og barnet kan oppleve at det ikke lenger klarer å regulere sine følelsetilstander. For eksempel kan feiltolkninger eller overhøring av barnets behov føre til at det blir vanskelig for barnet å organisere og gruppere informasjon i forhold til sine følelser. Det oppstår da store spenningstilstander i barnet fordi det ikke lærer hvordan det tilfredsstiller sine behov på en målrettet adekvat måte (Svendsen et al., 2012).

Den andre delen av utviklingsmodellen handler også om preverbale selvfølelser, men nå med mer retning og handling i samspillet. I dette samspillet utvikles barnets grunnleggende erfaringer av følelsesregulering ved at det sammen med en nær voksen lærer å synkronisere samspillet etter hverandre. Dette forutsetter en voksen som viser en aktiv tilstedeværende oppmerksomhet, og som oppfatter og tilpasser seg sensitivt til barnets følelssignaler (en ”selvregulerende annen”) (Stern, 2007). Barnet erfarer da at det har en kraft i seg selv som er i stand til å påvirke andres atferd, noe som gir barnet en egenverdi, og dette er grunnleggende for barnets selvutvikling (Svendsen et al., 2012).

Når barnet opplever at det kan påvirke at dets følelsesuttrykk blir reagert på, utvikles opplevelsen av at det er et individ med handlingsmuligheter (Svendsen et al., 2012). Hvis barnet derimot erfarer at det blir oversett og ikke får respons på sine initiativ, vil det kunne føle seg handlingslammet og styrt av andres følelser og vilje. Dette kan knyttes til barnas mestringsfølelse og opplevelse av kontinuitet, oversikt og forutsigbarhet noe som igjen er knyttet endringsmuligheter og håp. Følelser som inngår i nye erfarings- og relasjonsmønstre kan føre til tap av kontroll hvis barnet må håndtere dette alene uten en ”selvregulerende annen”. Denne personen er viktig for å kunne hjelpe til med å få økt opplevelse av

---

<sup>3</sup> Stern (2010) forklarer hvordan vitalitet er abstrakte representasjoner som følelser, stemninger eller uttrykk, som uttrykkes gjennom kroppen som kroppsspråk/ kroppsholdning i et slags dynamisk mønster som oppfattes på samme måte uavhengig av historie eller sammenheng.

sammenheng, mestring og kontroll, og å gi barnet en opplevelse av mulighet til å styre sitt eget liv (Svendsen et al., 2012, Raundalen og Schultz, 2007a).

Den tredje delen av utviklingsmodellen starter med barnas kapasitet til å dele motiver og intensjoner, og å kunne dele et ytre felles fokus. Stern (2003) kaller dette *Den subjektive selvopplevelsen*, og handler om at barnet i større grad klarer å skille mellom egne opplevelser og opplevelsen til personen det er i samspill med. Gjennom intersubjektive møter kan barnet klare å se at det som foregår i dets egen kropp og sinn, kan ligne det som skjer i den andre personen, og ut fra dette kan barnet begynne å lese andres hensikter ut fra deres handlinger. Barnet kan da erfare at det er mentalt uavhengig av den andre, og lærer å se på seg selv som et uavhengig individ med egne følelser og behov. På denne måten kan det klare å kommunisere (uten ord) med en annen om sine mentale tilstander (Stern, 2003, Svendsen et al., 2012).

Den fjerde delen av utviklingsmodellen utvikles ved at barnet lærer å kommunisere gjennom språket. Dette åpner en helt ny verden der den interpersonlige opplevelsen utvides, noe som gjør at barnet i større grad kan dele sin personlige bevisste opplevelse av verden med andre. Da kan man skape felles betydning gjennom å kunne formidle tanker, følelser og opplevelser via ord og fortelling (Stern, 2003). Stern (2003) påpeker hvordan denne språkervervelsen også kan forårsake en splittelse i opplevelsen av selvet ved at det fører til en distanse til følelser og erfaringer slik de oppleves direkte kroppslig. Han mener språket skaper en avstand mellom interpersonlig opplevelse slik den leves, og slik den representeres gjennom ord og symboler, og at barnet på denne måten fremmedgjøres fra direkte kontakt med sin egen personlige opplevelse når språket oppstår. Dette kan føre til uro og forvirring og kan være en kilde til psykiske vansker hvis det ikke er samsvar mellom den opplevde og sansede virkeligheten, og den fortalte (Stern, 2003).

Før jeg går videre til mentaliseringens betydning for å få en bedre forståelse av seg selv og sine opplevelser, vil jeg først forklare begrepet ”intersubjektivitet”, og hvordan dette påvirker utviklingen av refleksiv bevissthet.

## **Intersubjektivitet**

Intersubjektivitet blir beskrevet av Trevarthen (1979) som en gjensidig deling av psykiske tilstander, og har røtter i sosialt samspill og betydningen av levd erfaring for å oppleve mening (Trevarthen, 1979; Hansen, 2010). Dette spiller en vesentlig rolle for utviklingen av refleksiv bevissthet, og oppstår når to mennesker oppnår en mental kontakt av et spesielt slag, og ser og føler det samme mentale landskapet, i hvert fall for en liten stund. Det bygger på at

mennesker har en egen intuitiv evne til å lese andre menneskers mulige intensjoner, og føle hva de føler. Vi betrakter ansiktsuttrykk, bevegelser og holdninger, hører klangen i stemmen og merker oss konteksten. Vi føler den andres affektive uttrykk og bevegelser i vår egen kropp og fornemmer det i vårt eget sinn (Schibbye, 2009). Vi har allerede fra fødselen av, en naturlig søken etter å dele andres opplevelser som vi kan spille sammen med, og i denne søken analyserer vi andres atferd ut fra de tilstander vi selv kjenner, føler og kan forstå og dermed dele (subjektiv deling). Vi lager dermed en intersubjektiv verden hvor vi er omgitt av andres intensjoner, følelser og tanker. Disse påvirker våre egne som igjen påvirker deres, og dermed blir det en vekslende dialog med de intensjonene vi føler andre har. I fellesskap skapes tankene våre gjennom dialog, og intersubjektivitet er på denne måten forstått som et kommunikasjonssystem bygd på gjensidig affektiv involvering (Stern, 2007). I dette opplevelsesfellesskapet legges det til rette for at barnet kan bli sett og forstått, noe som kan betraktes som utviklingsfremmende når målsettingen er å skape innsikt og forståelse (Svendsen et al., 2012).

Gjennom speilingsbegrepet vil jeg beskrive hvordan denne overføringen av sanseintrykk og emosjoner foregår, men først vil jeg beskrive hvordan affektinntoning er en forutsetning for den kontakten som oppstår under slike intersubjektive samspill.

### **Affektinntoning**

Affektinntoning er et begrep som knyttes til intersubjektivitet, og beskriver hvordan vi kan komme innenfor hverandres opplevelsesverden gjennom en spontan affektiv innlevelse. I motsetningen til ren imitasjon som bare kopierer barnets ytre uttrykk, retter affektinntoning oppmerksomheten mot den følelses kvaliteten som ligger bak atferden og som fysisk kommer til uttrykk (Stern, 2003). Gjennom dette vil barnets utvikling påvirkes, ved at det erfarer hvilke følelser som deles, og hvilke følelser som ikke blir det. Stern (2007) snakker også om *selektiv inntoning*, og viser til at noen følelser sjelden blir delt eller kommer til uttrykk. Barnet vil da mangle erfaringer og referanser i forhold til disse følelsene, noe som gjør at det ikke får et anerkjennende forhold til disse (Stern, 2007, Schibbye, 2009).

I en første fase av den intersubjektive prosessen handler det om å tone seg inn på barnets emosjonelle bølgelengde og prøve å tilpasse seg den følelsen barnet uttrykker. Både form, intensitetsnivå og tidsintervall er viktige komponenter i den voksnes reaksjoner for å oppnå en ”match”. På denne måten kan det dannes en bro mellom den voksne og barnets indre verdener (Schibbye, 2009). (Dette er i tråd med en fenomenologisk og en dialektisk forståelse og et

subjekt – subjekt – forhold der ideen er at begge parter bidrar.) Når denne ”matchen” er oppnådd, og det er opprettet en kontakt med barnets indre følelsesnivå, skjer en intersubjektiv deling. Det vil si at begge parter nå kan reagere på hverandres følelser og reaksjoner, og dette blir en dialog av affektive komponenter som sendes mellom dem. De deler da et ”affektivt opplevelsesfellesskap” som inkluderer de motsetningene og ulikhetene som finnes i det faktum at de er to forskjellige mennesker. Denne prosessen fremmer refleksivitet, og gjør det mulig for barnet å definere og skille ut sin egen opplevelse fra den andres (Schibbye, 2009). Stern (2007) beskriver denne prosessen som en utvikling av intersubjektiv bevissthet, der man har sin egen opplevelse, og samtidig den andres opplevelse av sin opplevelse slik den gjenspeiler seg i den andre. For at denne delingen skal kunne finne sted, forutsetter det tre betingelser. For det første må den voksne kunne avlese barnets følelsestilstand ut fra den ytre atferden, for så å etterligne og ”sende tilbake” denne følelsestilstanden til barnet med en variasjon fra den voksnes side. Den tredje betingelsen forutsetter at barnet kan klare å avlese den voksnes variasjon av dets egne opprinnelige følelsesmessige opplevelse (Stern, 2003).

Hegel (1999) mente at man på denne måten utvikler egen bevissthet. Ved å kjenne seg selv igjen i den andre kan vi se hvordan den andre personen oppfatter en selv, og dette blir en ”sannhet” som man tar til seg, og som utgjør en forandring i personens selvoppfatning. Dette er gjensidige reaksjoner som skjer ubevisst, men likevel er dette med på å danne personenes selvbevissthet i den forstand at personen får et mer nyansert bilde på seg selv og vet hvordan den andre oppfatter en selv ut hans reaksjoner. Hegel (1999) forklarer denne utviklingen av selvbevissthet gjennom teorien om ”selvstendighetskampen”, eller ”kampen for selvhevdelse”, noe som blir en drivkraft gjennom et grunnleggende behov for å markere eget selv, ståsted, opplevelser og behov. Samtidig trenger vi anerkjennelse fra andre, men er ikke like villig til å anerkjenne den andre selv. Det oppstår da et dilemma som man gjennom et intersubjektivt fellesskap kan oppheve ved at begge parter får muligheter til å avgrense sine opplevelser fra den andres. Det utvikles da en refleksiv funksjon som gjør personen bevisst sin egen opplevelse, og kan da avgrense seg selv fra den andre (Hegel, 1999; Schibbye, 2009). Dette viser betydningen av intersubjektive prosesser for utviklingen av selvoppfatning.

### **Speilingsbegrepet/ Speilneuroner**

For å kunne sette oss inn i andre menneskers sted, er empati et relevant begrep. I motsetning til affektinntoning, som skjer umiddelbart og uten nødvendigvis å være bevisst og ta del i kognitive prosesser, innebærer empati i større grad forståelse og respons. Forskningen på speilneuroner har vært svært viktig for å forstå det nevrobiologiske grunnlaget for å opprette

intersubjektiv kontakt og empati, og evnen til å føle det andre mennesker føler i øyeblikket (Allen, Fonagy og Bateman, 2010; Stern, 2007). Dette er noe vi senere skal se har stor betydning for at barnet kan utvikle sitt relasjonelle selv i et intersubjektivt fellesskap, og det er også et viktig begrep i forhold til mentaliserende prosesser. Speilneuroner ble først påvist i et forskningsforsøk med aper, der de påviste at det oppsto reaksjoner i bestemte deler av hjernen til aper som utførte forskjellige oppgaver. De oppdaget så (først ved en tilfeldighet) at de samme delene av hjernen også ble aktivert ved at apene observerte andre aper som utførte samme oppgave (Schibbye, 2009). De samme neuronene ble altså aktivert både ved å observere en handling, og ved å gjennomføre samme handling selv. Dette vil si at samtidig som man ser eller ser for seg en handling, så vil speilneuronene kode ens egen potensielle handling som en del av synsinntrykket (Rizzolatti & Luppino, 2001 i Allen et al., 2010). Rizzolatti og hans kollegaer laget ut fra dette en hypotese om at man gjennom en form for fysisk hukommelse kan kjenne seg igjen i det andre mennesker gjør og føler ved å observere atferd, og dette skaper følelser og reaksjoner i oss som et svar på den andres indre tilstand (Allen et al., 2010).

Dette var i utgangspunktet forskning med handlingsbaserte oppgaver, men resultatet har ledet forskere inn på ideen om hvordan dette overføres til oppfattelse av sanseinntrykk og følelser, altså empati (Keysers et al., 2004, Gallese, 2001, Jackson et al., 2005, Singer et al., 2004, Wicker et al., 2003, Ekman & Davidson, 1993 i Allen et al., 2010). Gallese og kollegaer (2004 i Allen, 2010) konkluderer denne forskningen ved å påstå at sosial kognisjon<sup>4</sup> benytter seg av en speilingsmekanisme som gir oss en opplevelsesmessig innsikt i andres sinn. Ved at vi observerer sosiale stimuli aktiveres indre representasjoner, og på denne måten skapes en bro mellom andre og oss selv (Allen et al., 2010).

I et voksen – barn – forhold kan man forklare endringer som oppstår i barnet under en intersubjektiv deling med speilingsteorien. Den voksne vil fange opp barnets stemning og følelser gjennom speiling, og deretter sende følelsene tilbake til barnet sammen med sin egen oppfatning og reaksjon på dette. Hvis barnet da oppfatter denne endringen i transaksjonen, kan det være med på å endre følelsene til barnet. For eksempel vil en mor fange opp et barns uro, for så å signalisere at hun forstår barnet samtidig som hun signaliserer ro og trøst. Moren fanger da opp barnets følelse og gir den uttrykk. Det er essensielt da at moren er reflektert, og kan hente frem følelser som tilsvarer barnets. Da hjelper hun å sette en form på barnets

---

<sup>4</sup> Mentale prosesser rundt sosiale relasjoner.

følelser, og barnet kan lettere organisere disse, og slik kjenne på hva de opplever (Schibbye, 2009).

Dette forklarer hvordan barnet i relasjon med en voksen gjennom speiling og intersubjektiv deling får hjelp til å definere og avgrense sitt eget mentale innhold. Gjennom ”å bli speilet” kan barnet tydeligere se hva han/ hun føler og opplever, og på denne måten fremmes refleksivitet (Schibbye, 2009). Når man er i samtaler med barn, er dette elementet svært viktig for å kunne gi økt mening til barnets opplevelse av seg selv og sine følelser. Ved å speile barnets følelser som er knyttet til bestemte opplevelser, kan barnet få en avstand til dette, noe som er nyttig for å kunne få sett ordentlig på sine følelser, og dermed få et reflektert forhold til disse (Schibbye, 2009).

Herfra kan man trekke inn Vygotskys (1978) ide om nærmeste utviklingszone. Barnet har sider som det utviklingsmessig ikke mestrer, men har likevel et potensial til å nå litt lengre med hjelp fra en voksen. Også i Bruners (1983) scaffolding-modell er den voksnes affektive involvering viktig i forhold til å hjelpe barnet videre i sin utvikling. Denne modellen bygger på at barnet og den voksne deler et felles engasjement og oppmerksomhet, der den voksne vil bygge et stillas rundt barnets tidlige ferdigheter lenge før barnet selv kan bidra aktivt til denne oppmerksomheten. I denne sammenhengen tar vi utgangspunkt i barnets indre opplevelse, og lar barnet bruke den voksnes bevissthet for å oppdage seg selv og sine egne følelser (Schibbye, 2009). I samtale med barn kan voksenpersonen tilby et affektivt rammeverk som barnet kan referere i forhold til. Dette kan bidra til at barnet får andre perspektiver på sin opplevelsesverden, og dermed får en utvidet opplevelse av seg selv (Jacobsen og Svendsen, 2010). Dette viser betydningen av å ha hjelp fra en voksenperson for å kunne bli kjent med, og få sammenheng i sin indre opplevelsesverden.

### **Mentalisering og selvrefleksivitet:**

I problemstillingen spør jeg blant annet om hvordan man kan hjelpe barn til å bli kjent med sine egne tanker og følelser, og derfra få en bedre forståelse av seg selv og sine opplevelser. I forhold til dette er selvrefleksivitet (Schibbye) og mentalisering (Fonagy) sentrale begrep som i betydning overlapper hverandre i stor grad. Selvrefleksivitet viser til det ”å ha en fleksibel tilgang til egne opplevelser, og å vite hva som skjer i ens eget selv, og hvilke følelser og opplevelser som er ens egne” (Schibbye, 2009 s. 318), mens med mentalisering er det snakk om refleksive funksjoner og barnets evne til å vite om egne og andres indre mentale tilstander som følelser, oppfatninger og intensjoner (Fonagy, 2010).



I forhold til selvrefleksivitet legger Schibbye (2009) stor vekt på en trygg tilknytning i relasjonen for å skape rom for utprøving, utforskning og lek, og for å kunne uttrykke følelser. Denne tilknytningen er avhengig av en balanse mellom nærhet og distanse. Det vil si at barnet må få avgrense seg fra den voksne, føle at det har kontroll over seg selv og sine behov, og samtidig føle seg trygg på at den voksne er der når det er behov for støtte og beskyttelse. I en slik relasjon er det viktig at den voksne ikke er for unødvendig pågående og invaderer barnets privatsone, men har dyp respekt for barnets grenser og integritet. I en slik balanse kan det altså etableres en trygghet i relasjonen som er avgjørende for å kunne fremme selvrefleksivitet og evnen til å mentalisere. Blir denne balansen skjev, kan man derimot få en dysfunksjonell utvikling på bekostning av barnets nærhet til andre eller kompetanse til å sette egne grenser (Schibbye, 2009).

Mentalisering av egne tilstander er viktig for å kunne forstå seg selv ut fra en større sammenheng. Situasjonen man opplever her og nå er sannsynligvis påvirket av mange faktorer, og ved å mentalisere over egne følelser i situasjonen, kan man være i stand til å skille de forskjellige faktorene fra hverandre. Man blir da i stand til å se den aktuelle situasjonen for hva den er, og på denne måten oppdage nye perspektiver, og se seg selv og andre fra nye vinkler (Allen et al., 2010). Den naturlige empatien som ligger i de fleste av oss, er basert på vår evne til å mentalisere implisitt. Dette skjer spontant og intuitivt, og da er det magesfølelsen som styrer våre reaksjoner. Når vi derimot møter motgang og vanskeligheter, blir det nødvendig å mentalisere eksplisitt. Da setter man ord på følelsene som dukker opp, enten man prøver å finne en sammenheng i opplevelsene vi har, eller føler for å gi uttrykk for hva man føler og opplever til andre (Allen et al., 2010).

Målet med å utvikle mentaliseringsevnen vil i denne sammenhengen være å finne ut hvem man er, og aktivt konstruere sin egen indre verden. Dette vil i stor grad handle om hvordan barnet kan oppleve sammenheng mellom den indre og den ytre verden, og begynne å reflektere. Filosofen Richard Moran (2001 i Allen et al., 2010) har vist anerkjennende forskningsarbeid om selvinnsikt og forklarer hvordan man gjennom et likeverdighetsprinsipp kan utvikle mentaliseringsevnen ved å se oss selv fra en tredje -persons -vinkel, og da hvordan man gjennom å reflektere over den andre, kan trekke slutninger som angår oss selv.

Mentalisering kan altså skje gjennom en intersubjektiv prosess der man begynner å knytte mening til egen og andres atferd og mentale tilstander, men dette innebærer å oversette noe ”ikke-mentalt” (ubevisste følelser og erfaringer, og det Schibbye kaller organismiske

opplevelser) til noe mentalt og refleksivt (Fonagy og Target i Allen et al. 2010). Fonagy og Targets forskning (1996, 1998, 2006 i Svendsen, 2012) har vist at erfaringer med intersubjektiv deling påvirker den reflekterende funksjon, og mener at når barna får erfaringer med egne og andres tanker og følelser, kan barna erfare at deres egne fantasier og ideer kan bli representert i andres mentale verden.

### **Emosjoner og emosjonsregulering**

Jeg skal videre fokusere på mentalisering av emosjoner, da emosjonene har stor betydning for hvordan vi farger livet vårt, og hvordan vi tilpasser oss omgivelsene våre. Svendsen et al. (2012) skriver at emosjoner forsterker opplevelser og gir mening til erfaringene våre, og uten disse mister vi ”retningsansen”. Emosjonene har en direkte instrumentell verdi, men vil også, i kraft av en intensjonell struktur, organisere persepsjoner og vurderinger (Svendsen et al., 2012). Mister vi denne evnen mister vi også en viktig kompassnål for våre behov og ønsker, og det blir vanskelig å forme en selvstendig person som er trygg på seg selv. Grayling (2002) har i tillegg formulert emosjonenes eksistensielle verdi og betydning for god livskvalitet i det at han sier:

”livet vil stå i stampe, være kjedelig og uten nerve hvis man er sparsommelig med sine følelser. Å suge livet til seg, og favne og akseptere det med alle dets gleder, innebærer også å ta med seg de hindringene og vanskelighetene som naturlig følger med. Å forsøke å unngå å disse følelsene vil være som å leve sin tid på jorden uten egentlig å ha levd...” (Grayling, 2002 i Allen et al., 2010 s. 88 (egen oversettelse og tolkning)).

Emosjoner har primitivt med overlevelse å gjøre og kan blant annet gi oss signaler på farlige situasjoner, men de er også viktige for å gjøre oss forstått i sosial samhandling. Det kroppslige i emosjonene vil gjerne påvirke våre kognitive reaksjoner (for eksempel vil kraftig hjertebank og økt pustefrekvens gi signaler om å se etter noe truende i situasjonen, slik at vi er klare til å forsvare oss hvis det er nødvendig), og vår kognisjon påvirker våre kroppslige reaksjoner (for eksempel at vi kan roe ned kroppen ved å tenke rasjonelt i situasjoner der vi er nervøse)<sup>5</sup>.

Emosjon og kognisjon henger altså nært sammen, og dette kan utnyttes hvis vi ønsker å endre eller nyansere følelser hos oss selv eller andre (Håkonsen, 1998).

---

<sup>5</sup> I dette synet ligger det et grunnleggende syn på emosjoner og kognisjon som to atskilte begreper, mens andre forskere, for eksempel Solomon (2007) og Sartre (1948) mener det er vanskelig å skille kognisjon fra emosjon. William James hevdet at ”Der forekommer ikke en kognisjon, uten at der er en følelse, der kommenterer den og stempler den som værende af større eller mindre værdi” (Richardson, 2006, s. 186 i Allen, 2010, s. 86). Dette har verdi når vi ser på mentalisering av emosjoner, fordi det da handler om forholdet mellom disse.

Å forstå den emosjonelle utviklingen er vanskelig uten å se den i sammenheng med andre deler av barns utvikling, da dette er nært knyttet sammen (Tetzchner, 2005). Dette har vi sett både gjennom intersubjektive prosesser, affektinntoning og speiling. Allerede fra fødselen av begynner barnet å differensiere mellom de ulike emosjonene, og kan gi uttrykk for både ubehag, behag og interesse. Etter hvert lærer barnet mer komplekse og kulturaliserte uttrykk, og Monsen og Monsen (2002) har kommet frem til at vi til slutt ender opp med ni forskjellige grunnemosjoner: interesse/iver, velbehag/glede, frykt/panikk, sinne/raseri, skam/ydmykelse, tristhet/fortvilelse, misunnelse/sjalusi, skyldfølelse/anger og ømhet/hengivenhet.

Parallelt med at vi lærer å differensiere emosjonene, lærer vi også å regulere disse, og den emosjonelle delen i hjernen er i stor grad relatert til kontekst (Jacobsen og Svendsen, 2010). Det vil si at kognisjon og hvordan vi oppfatter hva som skjer, er en del av vår emosjonelle opplevelse, forståelse og emosjonelle atferd. Det virker som at samspillet mellom kognisjon og emosjonsreaksjoner er tett knyttet sammen, noe som vil si at den kognitive modenheten vil påvirke i hvor stor grad barnet klarer å regulere følelsene sine. For at barnet skal bli selvregulert, kreves det et derfor et responderende miljø (Schore, 2006), samt en normal utvikling av kognisjon (Barret, 2006). I denne utviklingen har voksne omsorgspersoner en viktig rolle i å hjelpe barnet slik at ”den kraften som aktiveres i nervesystemet møter kognisjon, og skaper forståelse og retning på oppmerksomhet og atferd” (Saarni, Mumme og Campos, 1998; Jacobsen og Svendsen, 2010). Dette skjer gjennom at de voksne har fleksible, men skiftende roller ut fra barnas behov. De omsorgspersonene som barna forholder seg til, må være både sensitive og samarbeidende i samspillet fra barna er små, etablere tilknytningsforhold og være responsivt tilgjengelige. Samtidig må de fungere som en trygg base og en fast støtte, med tydelige roller og verdier, og som fungerer som gode eksempler for barna (Svendsen et al., 2012).

Noen barn har imidlertid, av ulike grunner, ikke fått utviklet et adekvat forhold til sine emosjoner, og har heller ikke lært å regulere disse i den grad som forventes i forhold til barnets alder. Selv om det kan være mange forskjellige årsaker, er det mye som tyder på at forstyrrelser i de voksnes deltakelse (eller fraværende deltakelse) i utviklingen, kan være årsaken til at noen barn etter hvert får psykiske problemer (Stern, 2007; Tetzchner, 2005; Svendsen et al., 2012). Denne forstyrrelsen kan føre til overveldende aktivitet og sterk kroppslig uro, i stedet for at emosjonene gir retning for oppmerksomhet. Dette kan gi reaksjoner og ulike adferdsmønstre, fra sosial tilbaketrekning til stor aktivitet og utagering, og ofte vises et fremtredende mønster der barnet prøver å unngå det som trigger denne uroen

(Svendsen et al., 2012). Imidlertid vil et for ensidig fokus på å regulere atferd og reaksjoner (symptomer), svekke barnets utvikling i den grad at barnet blir hjulpet til å skjule sine følelser og reaksjoner, og da heller innfri samfunnets forventninger (Svendsen m. fl., 2012; Jacobsen, 2010; Shibbye, 2009). Empati og inntoning i samtaler med barnet blir derfor et viktig grep for å kunne forstå barnets atferd og hva som ligger bak, slik at man derfra kan belyse problemet fra riktig perspektiv, og finne kjernen i stedet for å fokusere på symptomene.

### **Mentalisering av emosjoner – ikke bare tenke klart, men føle klart.**

Mentalisering av emosjoner handler i stor grad om vår følelsesmessige selvforståelse, noe som er en del av den emosjonelle intelligensen. Begrepet emosjonell intelligens ble kjent da Daniel Goleman lanserte det i 1995, og siden da har dette fått stor betydning i diskusjonen rundt hvor godt vi klarer oss og trives i tilværelsen. Begrepet blir gjerne delt inn i tre evneområder: emosjonell selv-intelligens, som innebærer emosjonell selvforståelse og emosjonell selvregulering, emosjonell selv-andre intelligens, som innebærer forståelsen av andres følelser, og emosjonell kontakt-intelligens, som til dels består av evnen til å kommunisere sine følelser til andre, og til dels evnen til å føle (Nielsen, 2007).

Når jeg i dette avsnittet vil snakke om mentalisering av emosjoner, har jeg tatt utgangspunkt i Allen, Fonagy og Batemans (2010) teorier om mentalisering i klinisk praksis, og jeg har valgt først og fremst å fokusere på den delen som omhandler emosjonell selv-intelligens. Dette er fordi det er mest relevant i forhold til problemstillingen i denne oppgaven. Senere i oppgaven vil det også bli relevant å se på den delen som omhandler evnen til å føle, samt kommunisere dette til andre. Dette vil jeg innlemme i kapitlet som omfatter dialogens betydning og betydningen av å få satt ord på sine følelser.

Følelser og emosjoner er komplekst strukturert, og kan til tider være svært forvirrende. Spesielt for barn som har et begrenset erfaringsgrunnlag, kan det være vanskelig å identifisere hva en egentlig føler i forhold til forskjellige situasjoner eller hendelser. Følelser blir som sagt gjerne delt inn i grunnemosjoner, men ut fra dette har man et hav av nyanser som er vevd sammen i et komplekst nettverk. Sjelden vil *en* følelse være dekkende for å beskrive personens opplevelse, og denne opplevelsen kan både inneholde beslektede følelser (for eksempel frykt eller skamfølelse som bakgrunn for sinne), eller den kan inneholde motstridende følelser (som for eksempel å kjenne på både kjærighet og hat til samme person) (Allen et al., 2010).

Mentalisering av følelsene vil innebære å identifisere disse nyansene av sammenvevde følelser, men når det er gjort, er det viktig å finne betydningen av disse. I utgangspunktet vil mentalisering av emosjoner bestå av å gjøre emosjoner meningsfulle, og dette er essensen i å kunne utdype det mentale landskapet. Denne prosessen vil innebære å finne bakgrunnen for hvorfor en føler som en gjør i de forskjellige situasjonene, og forholdet mellom den aktuelle reaksjonen og tidligere reaksjoner. Dette kan være nyttig for eksempel i forhold til å avdekke betydningen av uforholdsmessige intense reaksjoner (Allen et al., 2010).

Når man skal mentalisere følelser, involverer dette ofte en viss regulering av følelsene før en kan begynne å reflektere over dem. Veldig intense eller nedbrytende følelser kan være forstyrrende for å kunne konsentrere seg og reflektere rasjonelt, mens i andre tilfeller kan det være hensiktsmessig å forsterke emosjonelle tilstander når disse blir unngått eller undertrykt. Dette er en utfordring som krever et klima preget av trygghet og anerkjennelse, og krever at barnet har en trygg tilknytning til den voksne i relasjonen (Allen et al., 2010). Målet er at barnet til sist skal kunne ha så mye erfaring og kunnskap om mentalisering av egne følelser, at de kan gjøre dette samtidig som hun eller han er i følelsen. Dette vil bidra til at barnet kan være i stand til å kunne avklare konflikter mens de ennå pågår, men forutsetter at barnet har fått en ”mentaliserende innstilling” der de har en utforskende holdning preget av nysgjerrighet i forhold til sine egne mentale tilstander og grunnlaget for disse (Allen m. fl., 2010).

Både identifisering og en viss regulering av følelsene er en forutsetning for å kunne uttrykke disse på en effektiv måte da svært intense følelser kan være vanskelige å forholde seg til for andre, samtidig som at følelsesuttrykk som er undertrykte har liten gjennomslagskraft. Fonagy sier (i Allen et al., 2010) at å mentalisere følelser innebærer at vi vedkjenner oss våre følelser, og ved å være i stand til å uttrykke disse for oss selv, kan vi i situasjoner velge ikke å uttrykke disse utad. Ofte kan det være slik at det er vanskelig eller ikke ønskelig å uttrykke følelsene sine utad, og da kan det være likeså effektivt å uttrykke disse for seg selv.

Jeg har nå forklart mentalisering i tre deler: identifisering av emosjoner, regulering av emosjoner og å gi uttrykk for emosjoner. Dette er en forenklet versjon av å mentalisere, og i virkeligheten vil disse tre delene påvirke hverandre i en gjensidig prosess der emosjoner uttrykkes og avklares. For eksempel kan identifisering av følelsene hjelpe til slik at det blir lettere å uttrykke dem, men samtidig er prosessen med å uttrykke følelsene, spesielt for oss selv, et veldig viktig bidrag til ytterligere å avklare dem (Allen et al., 2010). Allen et al. (2010) skriver at mentalisering er en grunnleggende menneskelig kapasitet, både i bevisst og

ubevisst form, som vi vanligvis tar for gitt<sup>6</sup>, men i mange sammenhenger klarer vi ikke dette så lett. I stedet for å skille mellom bevisste og ubevisste mentaliserings-prosesser, fokuserer Allen heller på at disse hjelper hverandre frem, der ubevisste prosesser etter hvert blir mer og mer tilgjengelige, mens bevisste prosesser etter hvert blir mer automatiserte.

---

<sup>6</sup> Bortsett fra personer som befinner seg i autismespekteret som ofte har vansker med å sette seg inn i dette perspektivet, men dette er et tema jeg ikke skal gå inn på i denne omgangen.

### **Kapittel 3b: Språkets betydning for barns selvforståelse**

For å forklare språkets betydning for barns utvikling, er det nødvendig å starte helt fra begynnelsen, ja nesten før barnet er født, med å vise hvilke prosesser som gjør seg gjeldende under barnets vei mot samtaleutfoldelse og evne til å reflektere over seg selv og andre.

Helt fra barna er nyfødte er språket og kommunikasjon med nære omsorgspersoner en viktig og helt avgjørende del av utviklingen. Det er på denne måten, gjennom å konstruere kunnskap i sammenheng med andre, at barn skaffer seg forståelse av omverden (Wells, 2007 i Gjems, 2009). Ord og tegn innehar budskap som vi gjennom vår kulturelle tilhørighet lærer oss å tolke og forstå, og denne kunnskapen hjelper oss å ta del i andres kunnskaper, hjelper oss å forstå hva som skjer, og hva andre gjør. Det hjelper oss til å oppleve at vi har en felles forståelse av temaet vi snakker om, og gjør det mulig å dele tanker, meninger, ideer og følelser, noe som (på grunn av sin abstrakte form) er umulig å dele med andre uten et språk. I språklig interaksjon med andre vil altså barna skaffe seg kjennskap til verden omkring, og på den måten danne seg et bilde og en oppfatning av omgivelsene sine. Språket speiler ikke omgivelsene, men bidrar derimot til å konstruere vår oppfatning av omgivelsene. Den sosiale virkeligheten utvikler seg da til en subjektiv forståelse som er konstruert i samarbeid og samtale med andre, og på denne måten kan omverdenen fremstå som meningsfull (Nelson 1996 i Gjems, 2009). I dialogen oppstår mening og forståelse mellom barnet og den voksne ved at man kan se situasjonen fra et annet perspektiv. Bakhtin (1986) forklarer dette ut fra at når man er i dialog med andre, pågår det også en indre dialog med en selv, og når en snakker, blir en klar over det en sier på en annen måte.

Både språk og tale er viktige kognitive funksjoner som er grunnleggende for barns utvikling. Vygotsky (1978) mente at språket var det viktigste redskapet for å formidle kontakt mellom ytre hendelser og indre prosesser i et menneske, og mentale prosesser på høyere nivå blir oppnådd ved hjelp av språk, tegn og symboler. Når små barn prater høyt med seg selv er dette en viktig komponent til den kognitive utviklingen. På denne måten utvikler barn sin selvregulering, og evnen til å planlegge og styre sin egen tenkning (Vygotsky, 1978; Woolfolk, 2010). Denne selvreguleringen utvikler seg gjennom flere stadier hvor det første stadiet er regulert av andre (vanligvis nære omsorgspersoner) ved at de bruker språk og andre tegn. Deretter lærer barnet å regulere andres atferd ved at de bruker de samme språkverktøyene og etterligner ting de har hørt før. På samme tid begynner de også å bruke språket for å regulere sin egen atferd og snakker høyt til seg selv. Dette er hva Vygotsky

(1978) betegner som privat tale. Til slutt lærer barnet å regulere sin egen atferd gjennom stille indre tale, noe som er en grunnleggende prosess i den kognitive utviklingen (Woolfolk, 2010). Dette viser oss hvordan barn i første omgang bruker språket i samspill med omgivelsene for å kommunisere og regulere atferd, før det deretter bruker språket med seg selv og til slutt *i* seg selv for å regulere sin egen tenkning. Dette er viktig kunnskap for å forstå hvordan språket har sammenheng med barnets kognitive fungering og evne til å tenke (Woolfolk, 2010).

### **Samtalens betydning**

Det er blitt en allmenn antagelse at det i vanskelige situasjoner ofte hjelper å snakke om sine problemer og vanskeligheter, men hva er det med samtalen som gjør den så virkningsfull? Dette spør Nana Lund Nørgaard i en artikkel i Dansk Psykolog Nyt (nr. 13, 2007), og bemerker at det er et paradoks at man gjennom samtalen benytter en form for intelligens (språklig intelligens), for å definere en helt annen form for intelligens, nemlig emosjonell intelligens. Hun henviser til analytikeren Andre Green som hevder at ordene i seg selv ikke automatisk fører til affektive forandringer i personen, men at det må noe mer til, og henviser til studier som har vist at de mellommenneskelige relasjonene har større betydning for samtaleeffekt, enn selve formen på samtalen og den metodiske oppbygningen (Barber, 2000; Keijsers et al. 2000; Hougaard, 1996 i Nørgaard, 2007). Den non-verbale kommunikasjonen er altså veldig viktig i samtalen som kommunikasjonsform. Nørgaard bemerker seg også den økende interessen for ”kroppsterapi”, og at det har blitt en større anerkjennelse for at fornemmelser og opplevelser i den fysiske kroppen har stor betydning for affektive opplevelser og bevissthet rundt dette. Så hva er det da i selve samtalen, som gir den så stor kraft?

### **Den narrative formen for selvutvikling: Å skape historien om seg selv**

Nørgaard (2007) bruker teorier basert på den psykodynamiske, den kognitive, og den systemiske narrative teori, som alle er inne på at språket kan skape psykisk forandring fordi det gjør det mulig å (re-)symbolisere barnets verden for barnet selv. Dette gjør at man får mulighet til å stille seg utenfor seg selv og sine vanlige tenke-, føle-, og handlemønstre, der hvor disse er blitt utilstrekkelige (Nørgaard, 2007). I denne prosessen kan det altså skapes nye kognitive og emosjonelle meningsstrukturer, noe som er viktig for å kunne få et nytt perspektiv på situasjonen, og åpne opp nye muligheter for handling (Nørgaard, 2007).

Denne ”reformuleringen” fremheves i den narrative teorien som handler om hvordan vi skaper vår livshistorie gjennom en selvbiografisk hukommelse. Viktige hendelser som blir



ledsaget av en følelse av personlig deltakelse og involvering ordnes i kronologisk ordnede sekvenser, og ut fra dette vil individet lage seg en oppfatning av seg selv (Tetzchner, 2005). Nelson (1996) mener at grunnlaget for å danne denne hukommelsen, ligger i å dele disse erfaringene om fortiden med sine foreldre og andre, og dermed vil evnen til å formidle slike historier og opplevelser av seg selv, være knyttet til både språklig, sosial og emosjonell utvikling. Ikke før barn kommer over 3-4 års alderen vil barna være interessert i å dele dette med andre, og de må først lære å snakke om fortiden generelt, før de kan lage en personlig livshistorie (Tetzchner, 2005).

Når vi skaper oss en slik selvbiografi, vil den være preget av et samspill mellom ulike ubevisste prosesser og motivasjoner i det enkelte individ. Her kommer personens egne ønsker og forventninger frem gjennom hvordan personen tolker, velger ut og setter sammen sin fortelling om seg selv. Det blir en historie som bidrar til vår selvforståelse og identitet, og som har en viktig funksjon i å skape en opplevelse av sammenheng, kontinuitet og mening i individets liv. En alvorlig krise eller vanskelige livsforhold kan føre til at den narrative forståelsessammenhengen bryter sammen, og det oppstår et kaos i personens indre opplevelsesverden. Opplevelser som ikke får plass i den narrative sammenhengen, vil forbli kaotiske og strukturløse, og vil også være vanskelig å lagre i hukommelsen, om vi ikke klarer å opprette en ny historie som inkluderer disse (Fogh og Juhl-Nielsen, 2004).

Disse minnene man har lagret i den selvbiografiske hukommelsen trenger ikke nødvendigvis å være språklige, men en forestilling der man gjerne ser for seg hendelsen. Språket er likevel viktig for å organisere hendelsene, og forskere som Tessler og Nelson (1994) har funnet ut at barn husker bedre den delen av hendelsen som senere blir snakket om, enn resten av opplevelsen. I tillegg husker de enda bedre det som de får være med å diskutere, enn det som de bare får fortalt.

Språket har derfor en sentral rolle også for å kunne reformulere og restrukturere emosjonelle opplevelser og erfaringer. Både ved å snakke om de opplevelsene barnet har inni seg nå, og ved å gå tilbake til opplevelser og ”gjenoppleve” disse i samtalen, kan man hjelpe barnet til å betrakte virkeligheten fra mange forskjellige perspektiver. Dermed kan da barnet i større grad frigjøre seg fra andres fortellinger, og innta en aktiv posisjon hvor det setter sine opplevelser og følelser inne i sin egen sammenhengende fortelling (Fogh og Juhl-Nielsen, 2004). Dette bygger på at fortiden ikke nødvendigvis er en objektiv sannhet, men et produkt av en rekonstruksjon som er skapt ut fra et mer eller mindre begrenset perspektiv og halvveis

glemte minner. Man følger da et overordnet strukturingsprinsipp i den narrative forståelsesmåten der man setter fortidiske historier inn i nye forståelsesrammer, noe som springer ut fra narrativ psykoanalyse om en rekonstruert virkelighet<sup>7</sup>.

## **Integreringsprosesser og traumeteorier**

Mens den narrative teorien er mer basert på det som er mer eller mindre tilgjengelig i en kognitiv reflektert bevissthet, er det vanskeligere å forstå hvordan språket kan påvirke de ubevisste og affektive strukturene i barnet. Disse erfaringene ligger naturlig sett utenfor det bevisste, og vil derfor være vanskeligere å sette ord på. Dette kan igjen sammenlignes med det Shibbye (2009) kaller organismiske sansninger, der nivået av erfaringene er fundert i kroppslige og motoriske sansninger, og ikke er blitt verbalt symbolisert. Disse sansningene inneholder informasjon på kryss og tvers fra hele kroppen og utgjør en helhet av en opplevelse. Når man da prøver å sette ord på disse opplevelsene, forsøker vi altså å tvinge de mange inntrykk som opererer samtidig inn i en mer ordnet og hierarkisk logikk (Fogh og Juhl-Nielsen, 2004). Man kan kanskje se på det som å prøve å få et bilde til å bli en fortelling, og selv et bilde blir fattig på helhet i forhold til alle de forskjellige opplevelsene vi erfarer med hele kroppen. Å skrive ned en dans på papiret er vel kanskje en bedre sammenligning. Det er da begrenset med informasjon som blir med videre, og dette ser vi også på språkets begrensninger. Metaforer, stemmebruk og et mer aktivt kroppsspråk blir da en måte å kompensere på for å fylle ut historien, og det er her det emosjonelle aspektet blir tydeligst (Fogh og Juhl-Nielsen, 2004).

Selv om språket mangler evnen til å representere følelsene våre fullt og helt, mener Fogh og Juhl-Nielsen (2004) at når det oppstår psykologiske vanskeligheter i en person, skyldes det ofte at det ikke er et samsvar mellom de kroppslige sansningene og den kognitivt reflekterte historien vi sitter med<sup>8</sup>. Dette er også et utgangspunkt for traumeteorien om dobbeltsporet hukommelse<sup>9</sup> som beskrives av Chris Brewin (Brewin og Holmes, 2003). Denne har som

---

<sup>7</sup> Denne teorien blir omdiskutert da den blir beskyldt for naiv realisme, men i forhold til barns forsøk på å forstå sine opplevelser og erfaringer, er denne teorien likevel et viktig bidrag til mestringsforsøk/ metode.

<sup>8</sup> Dette er en teori som i første omgang renner ut fra Stern's (1985) opprinnelige forståelse av representasjoner; RIG- begrepet (Representations of Interactions that have become Generalized). Denne teorien forklarer hvordan organismiske selvsansninger i kroppen (sub-symbolisk formede erfaringer) danner grunnlaget for senere representasjoner ved at man gjør en gjennomsnittlig vurdering av situasjoner som er forekommet flere ganger, og som så generaliseres. Senere ble RIG-ideen omdøpt til "måte-å-være-sammen-med-andre-på" som bunner i selvutviklingsmodellen på s. 10), og denne er mye mer ledet av barnas subjektive opplevelser (ref: [http://en.wikipedia.org/wiki/Daniel\\_Stern\\_\(psychologist\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Daniel_Stern_(psychologist))).

<sup>9</sup> Det finnes mange traumeteorier, men i denne sammenhengen fokuserer jeg på å gi barna en bedre forståelse av seg selv, og jeg har et stort fokus på de ubevisste sansningene og følelsene som ikke passer inn i en narrativ

utgangspunkt at vanskelige minner og traumer lagres på en annen måte i hukommelsen vår enn hva andre hverdagslige minner gjør. Brewin og Holmes (2003) beskriver to former for minner knyttet til samme hendelse, der den ene formen (Spor 1), tar utgangspunkt i minner som er lett tilgjengelige og lette å sette ord på (verbalt tilgjengelige minner), og den andre formen (Spor 2), er minner som hovedsakelig eksisterer som følelser og opplevelseserfaringer (situasjonstilgjengelige minner). Spor 2 tar imot voldsomme sanseintrykk fra vanskelige situasjoner, men disse lagres på et lavere persepsjonsnivå og er vanskelige å sette ord på, og derfor vanskeligere å rapportere og kommunisere til andre (Brewin og Holmes, 2003; Raundalen og Schultz, 2007a).

I arbeidet med å hjelpe barna til å få en sammenheng i sine opplevelser, vil det da være viktig at de får hjelp til å overføre vanskelig tilgjengelige minner fra spor 2 til spor 1, slik at disse blir oppdaterte i forhold til den narrative forståelsesrammen og selvforståelsen. Dette er i hovedsak terapeutisk arbeid, og i arbeid med barn er det viktig at en opparbeider seg en henvisningskompetanse slik at man kan sende barna videre til et større profesjonelt apparat der det trengs. Raundalen og Schultz (2007a) påpeker likevel viktigheten av å gi ”førstehjelp” på en enkel, men systematisert måte, og bruker blant annet begrepet; ”å tekste filmen”. Dette vil si at man ved å gi trygge rammer og god støtte, kan hjelpe barn til å sette ord på de følelsesladde situasjonsminnene, og de vanskelige tankene rundt hvordan de har det (Raundalen og Schultz, 2007a).

Fogh og Juhl-Nielsen (2004) forklarer denne overføringprosessen eller integrasjonen på bakgrunn av Bucci (1997) og beskriver det som et forløp der ubevisst informasjon eller underliggende sansninger og emosjoner først må oversettes til non-verbale symboler og settes i en generell billedlig situasjonserfaring før det etter hvert kan settes ord på. I en samtale kan man derfor muliggjøre denne koblingen, og dette vil kunne gi adgang til å skape endringer i barnets bevisste selvforståelse (Fogh og Juhl-Nielsen, 2004; Bucci, 1997).

---

forstående sammenheng i barnet. Jeg har derfor valgt det mest naturlig å se på traumeteorien for dobbeltsporet hukommelse av Brewin og Holmes (2003) fordi denne ikke bare fokuserer på reaksjoner i form av PTSD-symptomer, men også inkluderer andre vonde opplevelser/ fordi denne i stor grad inkluderer de ubevisste og ureflekterte erfaringene, og legger vekt på å bevisstgjøre disse opplevelsene gjennom språkets viktige funksjon.

## **Evner til å symbolisere sitt indre landskap**

For å kunne uttrykke sine erfaringer verbalt vil det også være et krav om at barnet har evner nok til å symbolisere erfaringene i sin indre verden. Her spiller Allen og Fonagys (2007) teori om evnen til å mentalisere en viktig rolle, der barnet gjennom intersubjektive møter kan få mulighet gjennom samtalen til å utvikle symboliseringsevnen. Nye erfaringer gjennom intersubjektiv deling vil relatere til den non-verbale kommunikasjonen, og slik kan vi få en direkte endring i den ubevisste delen av forståelsen og oppfattelsen av oss selv. Allen og Fonagy (2007) peker på at manglende samspill med omsorgspersoner eller vanskelige opplevelser kan gjøre at utviklingen av mentalisering slår feil. Konsekvensen kan bli at barnet da enten avviser mentalisering, eller helt andre veien igjen ”hyper-mentaliserer” og blir tilsynelatende veldig sensitiv for andres tanker og følelser (Fogh og Juhl-Nielsen, 2004). Denne tilsynelatende sensitiviteten er imidlertid forankret i en ”som-om-modalitet” og innebærer en væremåte som dekker over en annen virkelighet i personen (Schibbye, 2009). I en samtale kan denne væremåten skjule hva barnet egentlig kjenner på og tenker, men ved at den voksne er bevisst på dette, skjerpes evnene til å oppfatte signaler på det ikke-språklige. Dette nivået kan da bli løftet frem og bli gjenstand for felles undring og drøfting (Schibbye, 2009), og gjennom språket kan da den voksne hjelpe barnet slik at dens ytre verden bli gjengitt og kognitivt reflektert (symbolsk representert) (Nørgaard, 2007).

Gjennom hele teorien om barns utvikling har utgangspunktet vært på samspillet med omsorgspersoner, og gjerne foreldrene, men når man som fagpersoner skal jobbe med barn, har vi ikke dette utgangspunktet. I praktisk betydning får den voksne nå rolle som ”stedfortredende forelder”, og vi kan da få anledning til å korrigere den manglende utviklingen av barnets evne til å symbolisere. I dette tilfelle der det er snakk om mentalisering, vil dette skje i den non-verbale kommunikasjonen, der den voksne med sin egen evne til å mentalisere, kan gi barnet anledning til litt etter litt å legge merke til sine egne indre representasjoner<sup>10</sup> (Fogh og Juhl-Nielsen, 2004).

---

<sup>10</sup> Mentale gjengivelser av den ytre verden.

## **Språkets betydning for emosjonsregulering**

En rekke forskere hevder også at den non-verbale og affektive dialogen er av avgjørende betydning for utvikling av adekvat emosjonsregulering (Svendsen et al., 2012). I dialogen vil utveksling av emosjoner og følelsesuttrykk igjennom intersubjektive prosesser, være styrende for å fange opp og dele subjektive prosesser. Ved at voksenpersonen lar seg engasjere og gir følelsesmessige gjensvar, kan barnet føle seg forstått og akseptert, og dette påvirker barnets muligheter for å skape sammenheng og kontinuitet i sine opplevelser (Svendsen et al., 2012).

## **Uopprinnelig språk**

Utviklingen av mentalisering forutsetter at barnet har et nyansert begrepsapparat som kan beskrive mentale tilstander, samt gi mulighet for å resonere over disse (Allen m. fl., 2010). Når vi vil snakke med barn, er derfor en viktig forutsetning at vi først og fremst tilpasser språket og begrepsbruken til barnets nivå og forståelse (Dyregrov, 2010; Raundalen og Schultz, 2007a). I dette ligger også at vi unngår ord som blir overflatiske og tomme, og som ikke har en dypere mening for personen som bruker disse. Shibbye (2009, basert på Sløk, 1983) kaller dette uopprinnelig språk som er basert på ytre ideer og oppfatninger av hvordan man snakker. Hun legger vekt på viktigheten av å ha et gjennomtenkt og gjennomlevd forhold til ordene vi bruker, både for oss selv og i forhold til den vi snakker med, og nevner eksempelvis hvordan vi ofte kan snakke om ordene kjærlighet og trøst, uten at vi egentlig forstår hva disse ordene rommer. Dette blir da tomme ord som gjør at vi i en samtale ikke klarer å nærme oss de dype og indre følelsene som vi gjerne vil ha tak i. Ved å hjelpe til med å klare opp i hva den enkelte legger i de forskjellige begrepene, kan vi også hjelpe personen med å tydeliggjøre for seg selv sine egentlige følelser (Schibbye, 2009). Dette er spesielt viktig i forhold til samtaler med barn, da disse har et mye mindre utviklet begrepsapparat, og ofte kopierer ord fra ”de voksnes verden” som de lærer betydningen av etter hvert som de får mer erfaring.



## **Kapittel 4: Samtalen i praksis**

### **Samtalemeteriske elementer – hvordan skape en god samtale?**

Jeg har til nå lagt vekt på hvor viktig språket og samtalen er for barns forståelse av seg selv, og hvilke prosesser som er styrende for å skape rom for denne utviklingen. I dette kapitlet skal jeg fokusere mer konkret på det samtalemeteriske og hva som rent praktisk skal til for å skape en god samtale, samtidig som jeg vil drøfte dette i lys av den foregående teorien om hvordan samtalen kan bidra til å øke barns selvforståelse.

#### **Utgangspunkt for samtale**

Jeg vil begynne med selve utgangspunktet for samtalen, og de signalene som gjør at man reagerer og blir litt nysgjerrig på hva som kan ligge bak. Om det er atferd, et utsagn eller eventuelle vansker, er det alltid interessant å prøve å finne ut hvordan barnet forstår seg selv i disse situasjonene. Vi har en lang liste over potensielle signaler som kan være tegn på at barnet ikke har det så bra med seg selv, for eksempel sinne, rastløshet, tretthet, usikkerhet, ukonsentrert, gråter lett, overdrevent ansvarlig, lite energi, lite motivasjon eller svekket selvbilde (Sosial- og helsedirektoratet, 2007; Haukø og Stanes, 2009; Raundalen & Schultz, 2007a). Listen er håpløst uendelig fordi alle reagerer forskjellig, og noen viser ikke umiddelbare synlige reaksjoner i det hele tatt. I tillegg kan det være mange mulige årsaker som ligger bak, og dette vil selvfølgelig også prege barnets reaksjoner og hvordan de kommer frem. Spesielt utsatt er barn som lever under vanskelige omsorgsforhold (for eksempel med vold, seksuelle overgrep, omsorgssvikt, psykisk syke eller rusmisbrukende foreldre), barn som opplever samlivsbrudd eller nye familiesammensetninger, barn i sorg, eller barn som har nære relasjoner som er kronisk eller alvorlig syke. Også barn fra minoritetsgrupper, barn med foreldre i fengsel eller som kommer fra familier med lite ressurser, eller barn med spesielle behov (for eksempel sykdom eller funksjonshemninger) kan få vanskeligheter med å forstå seg selv og sine reaksjoner i tråd med sine opplevelser og erfaringer (Sosial- og helsedirektoratet, 2007; Øvreeide, 2011; Raundalen & Schultz, 2007a). Dette er noe vi vet kan føre til store belastninger i hverdagen og hindre læringsutbytte både i skolesammenheng, og ellers i barnas utvikling. Samtidig kan det på sikt føre til omfattende problemer og vansker som hindrer en god livskvalitet, som for eksempel psykiske problemer, vold, rus og kriminalitet (Jensen, 2011). Allen et al. (2010) mener at det er her behovet for å mentalisere eksplisitt øker, og man trenger å sette ord på følelser slik at man blir i stand til å skille de

forskjellige faktorene fra hverandre, for så å kunne dele dette med andre og å finne en sammenheng i opplevelsene.

Mange av disse forholdene som barna lever under er alvorlige og vanskelige, men Øvreeide (2011) forteller hvordan det ofte vil være en alminnelig del av livet for barna som lever opp under slike forhold. Dette gjør at det blir vanskelig for barnet å definere sin egen situasjon, og forstå seg selv og hvordan det selv har det. Antonovskys (1978) betingelser for en god selvforståelse blir ofte ikke oppfylt mens barna lever i slike situasjoner, noe vi har sett kan gå ut over barnets mulighet til å lære seg å håndtere slike situasjoner, mulighet til å handle og til å klare å sortere og bearbeide inntrykk, samt følelse av å mestre hverdagen. I tillegg blir mange av disse problemene blir også oppfattet som sosialt uakseptable, påvirket av både samfunnsmessige regler og normer, kultur og forventninger om hvordan man skal ha det og være. Både Shibbye (2009) og Øvreeide (2011) forklarer at når man ikke lever opp til normen for eksempel ved at en har foreldre som er annerledes, eller opplever ting man ikke skulle ha opplevd, vil denne ”anderledesheten” ofte lede til en skamfølelse som påvirker selvfølelsen og identiteten. Skamfølelsen er knyttet til en reell, potensiell eller forventet underkjennelse og avvisning, noe som ofte vil gjøre at barna i så stor grad som mulig vil prøve å være ”slik som de andre”, og dermed nedtone og skjule det som er annerledes. Dette er prosesser som gjerne skjer ubevisst eller instinktivt som et ledd i en overlevelsesstrategi for å beskytte sin selvrespekt og integritet, og det hindrer ofte at viktige erfaringer og følelser blir delt med andre. Disse blir da heller ikke satt ord på, men gjemt bort som en sort hemmelighet inne i barnets selvfølelse. Identifisering av de forskjellige følelsene vil derfor være første skritt på veien til å kunne mentalisere og dermed forstå seg selv ut fra den større sammenheng. Vi har sett at Nørgaard (2007) legger vekt på muligheten for å kunne (re)-symbolisere barnets verden gjennom språket for å hjelpe barnet til å få et større perspektiv på situasjonen, og ved å hjelpe barnet til å dele sine erfaringer, og å forstå seg selv og sin situasjon bedre, vil mye av skammen nøytraliseres i det at følelsene og reaksjonene blir forståelige, aksepterte og ufarliggjort. Barna får da satt sine opplevelser i en ”godkjent” narrativ sammenheng, og da kan man frigjøre energi som i stedet kan brukes på andre og mer adekvate områder.

### **Invitasjon til samtale**

For de voksne som jobber med barn eller på en eller annen måte står barna nært, er det viktig å kunne fange opp slike signaler slik at man kan komme nærmere inn på hvordan barnet har det. Ved å invitere til samtale gjennom barnets egne signaler, og tolke disse som ”invitasjoner”, kan man bruke dette som utgangspunkt for samtale. Vi har da noe konkret og



håndterlig å samtale ut fra, som for eksempel atferd, en situasjon, en hendelse eller et utsagn. White & Epston (1990) viser til en tommelfingerregel om fortrinnsvis å ta utgangspunkt i konkrete hendelser, i motsetning til generelle situasjoner, forventninger og prinsipper. Da er det lettere å føle på at det som man snakker om er subjektivt erfart og en del av en selv, og da inngår også det emosjonelle innholdet slik at dette kan deles på veien til refleksjon. Sidestilt med dette kan man også invitere til samtale gjennom fantasi og kreativitet, ubundet av virkelighetens begrensninger. Haavind og Øvreeide (2007) forteller hvordan barnet blir involvert og engasjert i noe de skaper selv, og hvordan det gjennom forestillingsevnen kan få sitt eget uforpliktende rom for følelsesmessige opplevelser. Samtalen blir da på bakgrunn av en aktivitet der barnet selv står fritt til å ta initiativ til og bestemme hva som skal uttrykkes.

### **Ulike hjelpemidler som kan styrke samtalen.**

Flere fagpersoner legger vekt på ulike fysiske virkemidler eller verktøy for kommunikasjon for at barnet i størst mulig grad skal få mulighet til å kjenne på og dvele ved sine indre følelsetilstander, før det er klar til å definere og formidle dette landskapet gjennom ord. Merete Holmsen (2011) har blant annet utarbeidet en serie bilder som utgangspunkt for refleksjon og samtale, der bildene er visuelle uttrykk som formidler en situasjon der barnet har mulighet til å assosiere og identifisere seg med temaet og følelsene som bildene formidler. Anne-Lise F. Støm (2009) presenterer i en artikkel om kunstterapi en metode der hun legger til rette for barnets spontane uttrykk gjennom en prosess der barnet maler bilder. Her får barnet mulighet til å skape fra sitt eget indre gjennom fysisk aktivitet og kreativitet, der det ikke handler om å skryte av resultatet, men hvor fokuset er på historien bildet forteller. Barnets følelser og opplevelser kommer først visuelt til uttrykk både gjennom bildet og gjennom kroppsspråket underveis i prosessen, og gjennom en undrende og dialogisk samtale underveis kan dette etter hvert verbaliseres.

Schibbye (2009) legger vekt på lek som en viktig innfallsvinkel til barnets verden, og forklarer hvordan barnet kan utspille sine indre følelser og opplevelser gjennom fantasifigurer eller andre symboler i en ”som-om”-aktivitet (eller ”late-som-modus”). Her får barnet en mulighet til å distansere seg fra det som kan oppleves som vanskelig, noe som kan gjøre det lettere å bearbeide opplevelsene. I tillegg er dette en kommunikasjonsform som barnet mestrer i større grad enn ”alvorlige” og lineære samtaler, og barnet har kontroll i form av at det kan gå inn og ut av fantasi og virkelighet som det ønsker og føler for.

Øvreeide (2011) nevner igjen bruk av metaforer som en måte å kommunisere emosjonelle kvaliteter som ellers kan være vanskelige å få frem. Dette blir språklige bilder som gjerne konstrueres i samarbeid med barnet i situasjoner der det verbale språket kommer til kort. Å bruke metaforer som virkemiddel er nyttig både for å danne et felles utgangspunkt for forståelse i samtalen, samtidig som det også, i likhet med leken, kan skape en viss distanse til vanskelige temaer.

Dette er eksempler på hvordan barnet kan få mulighet til å hente frem mer underliggende sansninger og emosjoner og den kunnskapen som ennå ikke er tenkt, bare sanset og følt. (Det Stern (2003, 2007) kaller implisitt kunnskap, og det Shibbye (2002, 2009) kaller organismiske sansninger). Gjennom å visualisere disse erfaringene gjennom mer billedlige former som for eksempel bilder, tegninger, lek, bevegelse og kunst, har man mulighet til å tydeliggjøre det indre landskapet på en slik måte at man i etterkant kan reflektere over disse gjennom verbalspråket. Dette er i følge blant andre Bucci (1997) en viktig prosess for å kunne skape adgang til det underliggende i barnet, og muliggjøre en kobling mellom det Brewin og Holmes (2003) kaller spor 1 og spor 2 i teorien om dobbeltsporet hukommelse.

Raundalen og Schultz (2007a) understreker viktigheten, (spesielt i denne sammenhengen der det ikke er snakk om å gjennomføre terapi), at det er barnet selv som tar initiativet og ”inviterer” til samtale, slik at barnet selv sitter med kontrollen og kan styre situasjonen<sup>11</sup>. Samtidig mener Gamst (2011) og Langballe (2011) at det også er viktig å vise over for barnet at man tåler å ta imot det som barnet kan komme til å fortelle, at en er trygg og direkte, og har evnen til å skape en god relasjon til barnet. Ofte er voksne redde for å bryte grenser for intimitet, redde for å såre eller krenke barnet, og dette kan, sammen med usikkerhet på sine egne reaksjoner og kompetanse på området, være med på å hindre at den voksne stiller seg disponibel og tar opp initiativet til slike samtaler. Dermed oppstår ofte en vente-og-se-holdning, og barna får ikke den hjelpen de kunne ha fått. Øvreeide (2011) mener at ved å reagere på barns ”invitasjoner”, viser vi barnet at det er helt greit å ta opp også disse temaene, at vi er interesserte i hvordan barnet har det, og viser barnet at det som det er opptatt av er viktig. Motsetningen er hvis vi ikke velger å respondere og følge opp de invitasjonene vi får. Da er vi med å forsterke tabuiseringen, og signaliserer overfor barnet at dette ikke bør snakkes

---

<sup>11</sup> Det motsatte hadde vært hvis man for eksempel hadde gitt barnet i oppgave å formidle fra situasjoner i livet sitt som man visste var vanskelige. Dette er området for terapien (Raundalen og Schultz, 2007a).

om. Konsekvensen blir at barnets skamfølelse forsterkes og det blir vanskeligere for barnet å ta opp temaet senere.

### **Samtalens formål – støttende samtaler**

Når jeg skal definere samtalens formål i denne sammenhengen, henger dette nært sammen med oppgavens problemstilling der spørsmålet er hvordan vi kan hjelpe barn til en bedre selvforståelse gjennom å bli kjent med, og få sammenheng i egne tanker, følelser og opplevelser. Dette faller inn under det Øvreeide (2011) kaller *støttende samtaler*, og fokuserer først og fremst på barnets opplevelse uten at man direkte prøver å endre eller tilføye noe nytt. Det er altså barnets perspektiv som er viktig her, og hensikten er at barnet skal få bekreftet og gyldiggjort sine følelser og opplevelser, noe som hjelper det til å bearbeide og utvide forståelsen av sine erfaringer. Fokuset henger sammen med at barnet selv ofte ikke klarer å uttrykke sin situasjon på en problematiserende måte, men trenger aktivt initiativ fra voksne som kan dele barnets opplevelser og følelser, og sette ord på disse (Øvreeide, 2011).

Øvreeide (2011) forklarer hvordan barnet ofte forsøker å beskytte seg selv og den tryggheten det opplever i kjente primærrelasjoner, ved å holde på sin virkelighet. Det lar dermed ikke noen komme med nye ”sannheter” som det uten videre aksepterer og føyer seg etter. Det som blir viktig da er å møte barnet i sin subjektive opplevelse, og finne ut hvordan det selv forstår sin situasjon, og konstruerer sammenheng i det som det opplever. Gjennom samtalen kan man da som trygg voksen forstå og bekrefte barnets reaksjoner slik at opplevelsene og erfaringene blir gyldiggjort. Vi oppretter på denne måten et tillitsforhold som gjør at barnet har lettere for å åpne seg, og ta inn nye perspektiver. Barnet er som sagt ikke alltid bevisst på sine egne behov og spørsmål rundt forskjellige situasjoner i livet sitt, og Øvreeide understreker derfor at det er viktig at voksne er bevisst på dette og aktivt prøver å oversette og formulere disse ofte usammenhengende følelsene. Samtalen må da i større grad være basert på benevning og forslag fra den voksnes side, og nesten lese tankene til barnet i stedet for å spørre, noe som krever innlevelse og kreativitet fra den voksnes side. Her ser vi hvordan teorien om intersubjektivitet og affektinntoning blir gjeldende for at den voksne skal kunne nærme seg barnets opplevelsesverden, og nødvendigheten av å dele et affektivt opplevelsesfellesskap for å kunne kjenne på hva barnet føler. Øvreeide (2011) foreslår også at ved å prøve å beskrive situasjonen som angår barnet, og samtidig reflektere barnets følelser og tanker, kan man gi barnet mulighet til å betrakte sin situasjon litt på avstand. Dette kan gi barnet et større perspektiv, og opplevelsene kan da bli mer sammenhengende og reaksjonene mer håndterlige.

## **Dialogiske samtaler – frihet til å uttrykke seg**

Når man skal gjennomføre samtaler som skal virke støttende opp mot barns selvforståelse og få frem barnets perspektiv, er det hensiktsmessig å bruke en dialogisk samtaleform der barnet gis optimale muligheter til å uttrykke seg og fortelle om sine opplevelser. Å ha et dialogisk fundament i grunnen for en samtale, mener Shibbye (2009, 2002) vil være å kunne dele og oppleve *sammen* i et intersubjektivt fellesskap, og denne prosessen forutsetter at begge parter blir aktive i samtalen. Man har da et felles prosjekt der man sammen skaper felles forståelse og ny innsikt, noe som også kjennetegner de intersubjektive møtene gjennom affektinntoning og speiling. Den dialogiske samtaleformens tilrettelegging for å kunne uttrykke seg fritt, vil også støtte opp under barnets motivasjon til å ville åpne seg og dele av sine erfaringer, noe som er viktig i forhold til samtalens formål i seg selv. Både Gamst (2011) og Øvreeide (2011) mener at forutsetningen for dette er at det bygges et forhold som er mest mulig likeverdig og gjensidig i den dialogiske tilnærmingen, slik at barnets fortelling i minst mulig grad blir påvirket av et skjevt maktforhold i samtalen. Det gjensidige samspillet er noe vi også har sett Trevarthen (1979) legge vekt på i tidlig utvikling og henger sammen med hvordan barnet etter hvert oppfatter seg selv. På denne måten mener Haavind og Øvreeide (2007) at barnet kan ha mulighet til å gjenvinne kontroll og aktivt ta styring over sin egen utvikling, noe som igjen blir understreket av Antonovsky (1987) som viktig for selvforståelsen.

## **Kompetanse i voksenrollen**

**Holdninger:** Shibbye (2002) hevder at de forutsetningene vi har for å føre en dialogisk samtale, har sammenheng med det grunnleggende menneskesynet og den teoretiske kunnskapen vi har. De oppfatningene vi har om barna er derfor viktige fordi de i mange situasjoner er med på å danne grunnlaget for våre handlinger, og dermed med på å styre vår væremåte i samtalen, bevisst eller ubevisst, noe som Nordahl (i Befring, 2003) påpeker i en rapport fra Voksne for Barn i 2003. Vår oppfatning og syn på barn er også med på å forme vår tolkning og oppfatning av det barnet sier og gjør i samtalen og hvordan vi responderer på dette, og Anderson og Goolishian (1992) mener at dette forutsetter i den dialogiske prosessen en åpen og ydmyk holdning fra den voksnes side, fri for fordommer og forutinntatthet, i forhold til at man ikke *vet* hvordan barnet har det. Denne posisjonen er avgjørende for at mening og ny viten kan skapes i intersubjektive prosesser gjennom samtalen.

Samtaleutvikling går ut på å fortolke den andre, og Øvreeide (2011) mener at dette vil være vanskelig for barn. Det blir derfor den voksnes ansvar å drive samtalen fremover og legge til

rette slik at vi ivaretar barnets interesser og motivasjon i samtalen. Øvreeide (2011) mener videre at en god samtale vil være kjennetegnet av et godt interaktivt samspill, noe som vil være med på å skape muligheter for å gi barnet gode mestringserfaringer og styrke barnets selvspekt, men det forutsetter at den voksne sitter med et overordnet perspektiv under samtalen og klarer å formidle til barnet at noe er stabilt og under kontroll i situasjonen som for barnet ellers kan virke åpen og forvirrende. Som Antonovsky (1987) påpeker vil dette vil være et godt utgangspunkt for at utvikling skal skje og barnet får ny innsikt i sin egen forståelsesverden.

**Barnet som aktør – å forsøke å forstå det barnet forstår:** Magne Raundalen (i Dyregrov, Lorentzen og Raaheim, 2001) forteller om hvordan voksne i møte med barn ikke bare har i oppgave å beskytte barn mot det vonde og vanskelige, men også hvilken stor oppgave det er i ”å styrke dem til å møte verden slik som den er” (s.11). Han betegner dem som ”formbare kompetansebarn” som fremstår som små forskere og deltar aktivt i utformingen av sitt eget liv. Dette er i tråd med empowermentprinsippet som bygger på å frembringe iboende krefter og ferdigheter i barnet, og vektlegger muligheter for utvikling ved at man identifiserer og fokuserer på det mulige, det positive, og det som gir mening. Den voksnes rolle blir da å legge til rette for et godt forskningsmiljø, og gi støtte og veiledning på den veien barna går. Bak dette ligger det et syn på barn som aktør, og som kan ta noe av ansvaret for sin egen vekst og utvikling. Ut fra dette vil det være nødvendig å se barnets handlinger og væremåte i barnets eget perspektiv, og finne ut hva de selv mener ligger til grunn for deres handlinger. Befring (2003) mener da at som voksenperson i samtalen vil oppgaven først og fremst bestå i å prøve å forstå det som barnet forstår og hvordan barnet oppfatter sin virkelighet, og gradvis få barnet også til å forstå dette selv. Ved å respektere barnets perspektiv og erfaringer, kan vi som voksne søke en felles forståelse basert på begge parter erfaringer og opplevelser. Dette mener Øvreeide (2011) kan føre oss til et intersubjektivt fellesskap der man kan oppnå ny innsikt om seg selv og sin situasjon.

**Bevissthet på egen påvirkningskraft i samtalen:** Med et relasjonelt utviklingssyn på barnet i samtalen, mener Gamst (2011) at den voksne har et ansvar i forhold til å være bevisst på at barnets muligheter og evner til å formidle seg, blir påvirket av alt som skjer i samtalsituasjonen. Målet er å få frem barnets subjektive opplevelse, og ved å øke bevisstheten om vår presentasjon av oss selv i samtalen, og ta kontroll over vår egen rolle og reaksjoner, minsker faren for at samtalen blir en bekreftelse av egne hypoteser som følger av at barnet i for stor grad tilpasser seg den voksnes reaksjoner og intensjoner. Dette stiller krav

til den voksnes samtalekompetanse og evne til å møte barnet i den opplevde situasjonen barnet er i akkurat der og da. Tilrettelegging av samtalesituasjoner, trening på å avlese barnets reaksjoner, flyt og sammenknytning av tema i samtalen, mener Øvreeide (2011) igjen er viktige elementer for å kunne lage rom for å arbeide med å hjelpe barna til å kjenne på sine egne følelser og opplevelser. Da får barnet større anledning til å vise åpenhet og knytte kontakt i samtalesituasjonen, noe som er vesentlig for å kunne få frem barnets perspektiv.

**Maktforhold i samtalen:** Gjems (2009) påpeker at voksne i samtale med barn har lett for å påta seg en rolle som den som vet og kan, som tar kontrollen og vil at barna skal lytte og lære. Dette er noe som vil gi forholdet en skjev maktbalanse, og gjøre at barnet innstiller seg på den voksne i stedet for at det er jevnbyrdighet i samtalen. Det skaper en utfordrende posisjon for voksne, og når barnet begynner å snakke om følelsesmessige temaer, er det viktig at den voksne setter sine egne følelser til side og ikke blir revet med av disse. Ofte vises dette i spørsmålsformuleringene i samtalen, der spørsmålene blir formulert slik at de bare krever en bekreftelse av det vi som voksne allerede vet eller antar, i stedet for at spørsmålene blir formulert slik at man kan få beskrivende og utfyllende svar på spørsmålet. For eksempel ”Hvordan har du hatt det?” – åpner for barnets egne beskrivelser av opplevelsene, i stedet for ”Har du hatt det fint?” – som krever et ja/nei-svar (Gjems, 2009, 2008). For å endre denne innstillingen eller ”vanen” kreves det bevissthet, kunnskap og øvelse slik at vi kan klare å beholde fokuset på at det er barnets perspektiv som skal frem. Både Langballe (2011) og Øvreeide (2010) mener at det er nødvendig å kunne stille seg spørsmål til selvrefleksjon i forhold til egne holdninger, følelser, automatiserte tanker og reaksjonsmønstre, slik at vi kan etablere en høy selvbevissthet i forhold til egne impulser til handling. På denne måten kan vi gi rom for at barnet får uttrykke seg fritt i samtalen, med minst mulig påvirkning fra den voksne. Viktigheten av dette kommer også frem gjennom utviklingsmodellen som Stern (2007) presenterer, der vi ser at barnet trenger rom og mulighet til å bli sett og lyttet til, og få respons på sine egne initiativ for ikke å føle seg handlingslammet og styrt av andres følelser og vilje. Vi må derfor fokusere på å få frem barnets egen versjon av sine opplevelser, noe som vil fremme en mestringsfølelse som igjen påvirker barnets egenverdi.

**Barnets emosjonelle reaksjoner styrer samtalen:** Et viktig aspekt ved samtalen er likevel den emosjonelle inntoningen og de emosjonelle signalene vi gir underveis i dialogen, der den voksnes reaksjoner og følelsesuttrykk skal reflektere og støtte opp under barnas egne følelsesuttrykk slik vi ser det i teorien om intersubjektivitet og speiling. Øvreeide (2011) peker på at det her er viktig å finne en balanse slik at den voksne signaler og reaksjoner ikke

overskrider barnets egne, og dermed fører til at barnet tilpasser seg den voksnes forventninger og virkelighet. Han mener at forsøk på å generalisere, og skape følelser hos barnet på grunnlag av våre egne empatiske reaksjoner, vil være i veien for en holdning der man er åpen for barnets egne emosjonelle signaler. For å få frem barnets perspektiv og følelsesuttrykk må vi da først og fremst anerkjenne barnets tanker og emosjonelle opplevelser, og reagere gjennom et rolig, kontrollert og åpent tilgjengelig ansikt på barnets situasjon, slik at barnet fritt kan bli oppmuntret og trygget til å komme videre.

**Forutsetning for å forstå barnet:** Når vi gjennom samtalen prøver å oppnå en kontakt gjennom intersubjektivitet, betyr det at det handler mer om å se og fornemme, og å dele hverandres indre opplevelser, enn å skape eksplisitt mening. Jacobsen og Svendsen (2010) mener derfor at den voksnes respons på barnets signaler er avgjørende for å fange opp barnets fokus, og hjelpe det med å rette oppmerksomheten til sine egne behov. Utgangspunktet for våre refleksjoner av barnets følelser mener Øvreeide (2011) derfor må ligge i en observasjon av barnets emosjonelle reaksjoner, sammen med en undrende og aksepterende ”tankelesing”. Da kan vi etter hvert hjelpe barnet til å uttrykke et bredere sett av de følelsene de har, men som de alene ikke får uttrykt. Retningslinjen vil her være å bekrefte barnets reaksjoner ved å konstatere disse reaksjonene slik de er, i stedet for å vise sterkere reaksjoner enn det barnet selv har vist, og dermed lede barnet inn i den voksnes opplevelsesverden. Dette er i tråd med teorien om intersubjektiv deling og speiling, og forklarer betydningen av å hente frem følelser som tilsvarer barnets, slik at man da kan fange opp denne følelsen og hjelpe barnet med å gi den uttrykk. Når barnet møter voksne som gjennom denne formen for intersubjektivt fellesskap, kan ”tankelese”, tolke og beskrive deres situasjon, slik at de kjenner seg selv igjen, blir det lettere å presentere sine erfaringer og følelser med ord. Da oppstår en følelse av å kunne prate til noen som forstår, og det føles mer hensiktsmessig og motiverende å fortelle.

Øvreeide (2011) sier at en viktig forutsetning for voksenrollen blir å tilegne seg generell grad av kunnskap på de ulike ”problemområdene” som omhandler barnet, slik at vi vet hva vi snakker om og ikke dyrker fordommer og stereotype holdninger. At den voksne har kunnskap om temaet, mener han ofte vil signalisere en normalisering og akseptering av problemet, noe som igjen kan redusere det presset som skamfølelsen gir. Vi kan da oppnå større åpenhet fra barnet og oppleve at relasjonen blir tryggere gjennom den anerkjennelsen det er at den voksne har en allmenn kjennskap til hvordan det er å leve i den situasjonen barnet gjør. I tillegg til at den generelle kunnskapen kan åpne for akseptering og kontaktetablering, mener Øvreeide (2011) at den også vil kunne gi barnet assosiasjoner som gjør at barnet i større grad klarer å

kjenne på sine egne følelser, og ved å sammenlikne disse, finne likheter og forskjeller som gjør det lettere å definere sine egne følelser og opplevelser. Dette er en måte å identifisere følelsene sine på, noe som vi har sett Allen et al. (2010) mener er et viktig skritt i forhold til barnets evne til å mentalisere. Øvreeide (2011) legger vekt på at man samtidig som man har en generell forståelse av temaet, også signaliserer at det er rom for barnets helt individuelle erfaringer, og at det er disse som er i fokus. Igjen er det barnets perspektiv vi vil fremheve, da fokuset på barnets individuelle erfaringer kan hjelpe barnet å styre fokuset inn på seg selv.

Det handler da om å kunne mentalisere barnets tanker og følelser, og sammen med barnet prøve å beskrive disse. Dette er viktig for å kunne hjelpe frem barnets assosiasjoner og hukommelse, og hjelpe slik at barnet får større bevissthet på sine indre tilstander. Øvreeide (2011) mener at disse beskrivelsene imidlertid alltid må være åpne forslag og testing av hypoteser i samarbeid med barnet, og aldri en påstand som krever bekreftelse. Han fremhever igjen den fine balansegangen mellom å støtte barnet til å kjenne igjen sine erfaringer og bidra med ord og uttrykk som barnet kan bruke, i motsetning til å være ledende og autoritativ, og bruke spørsmål og kommentarer som oppfordrer til et bekreftende svar, og som leder barnet inn på den voksnes forantakelser.

## **Anerkjennelse i praksis**

Begrepet anerkjennelse stammer opprinnelig fra Hegels filosofi (1999) og dialektisk forståelse av relasjoner gjenspeiler i denne sammenhengen en holdning som kommer til uttrykk i en praktisk tilnærming til barnet under samtalen. Shibbye (1996) forklarer hvordan partene i samtalen skaper hverandres forutsetninger, der den enes væremåte påvirkes og reflekterer den andres, og omvendt. Hun viser til hvordan dette henger nært sammen med intersubjektivitetsbegrepet og dannelsen av selvstruktur gjennom relasjonelle prosesser, hvor affektiv innlevelse, speiling og intersubjektiv deling inngår som sentralt. Det er snakk om en følelse av å bli forstått og bekreftet, og dette innebærer at partene i samtalen opplever hverandre som likeverdige<sup>12</sup>. Det vil da være snakk om en holdning til at begge parter har en selvfølgelig rett til sine egne opplevelser, og at fokuset blir på å finne den andres

---

<sup>12</sup> I denne sammenhengen vil det ikke være snakk om et likeverdig forhold i den forstand at den voksne og barnet er likestilte som venner eller liknende, da forholdet mellom barnet og den voksne naturlig i utgangspunktet har en skjev maktfordeling, men mer snakk om at begge har lik verdi som menneske og subjekt. Det er da den voksnes oppgave å legge forholdene til rette slik at det er mulig å bygge opp en relasjon der forholdet i mest mulig grad må være basert på en gjensidig trygghet og forståelse av at begge parter ytringer er like mye verdt.



opplevelsesmessige synspunkt<sup>13</sup> (Shibbye, 1996). Å oppleve hverandre som likeverdige innebærer også at en verdsetter hverandre, og gjennom å gi barnet følelsen av at det han/hun sier er noe som andre respekterer og vil høre på, kan en gi barnet følelsen å ha verdi for den andre, noe som igjen kan styrke barnets forutsetninger for å verdsette seg selv. Dette samsvarer med noen av mønstrene for samspill i Stern's utviklingsmodell, der barnet blant annet får muligheten til å påvirke den voksne slik at den voksne lytter til det barnet forteller, og dermed erfarer barnet seg selv i form av sin egen påvirkningskraft. I tillegg får barnet mulighet til å skille mellom sine egne følelser og den voksnes, ved at egne opplevelser og følelser blir respektert og fremhevet, noe som gir barnet muligheten til å lære å se seg selv som mentalt uavhengig av andre.

Det handler om å være en trygg tilknytningsperson, og en base for barnet når det skal utforske sitt indre landskap av følelser og opplevelser. I praksis innebærer dette at man er emosjonelt tilgjengelig og villig til å ta imot det barnet har på hjertet, noe som også blir lagt vekt på både av Stern i forhold til intersubjektive møter, Fonagy i forhold til mentaliserende prosesser, og Svendsen i forhold til emosjonsregulering. Schibbye (2009, 2002) mener anerkjennelse vil bety at en må formidle respekt for den andres rett til å oppleve verden på sin måte, og aksept for å være slik en er, og gjennom dette kan en gradvis skape et fellesskap og en trygghet gjennom nærhet til den andre. Hun mener videre at dette betyr at en må klare å avgrense seg selv fra barnets opplevelse og at barnet klarer å gjøre det samme, for på denne måten å skille ut og sortere sine egne opplevelser fra den andres og se at disse er like mye verdt. Det vil si at vi som voksne må kunne anerkjenne, akseptere og godta uten tvil barnets egen virkelighet, uten å forandre eller korrigere på det barnet forteller. Sannhetsgraden er ikke det som er i fokus i denne problemstillingen, men bakgrunnen for barnets fortelling i form av affektive komponenter som bygger opp fortellingen fra grunnen. Vi er ute etter å forstå barnet slik at vi kan hjelpe barnet til å forstå seg selv.

---

<sup>13</sup> I denne sammenhengen vil det være snakk om at det i hovedsak er den voksne har fokuset på barnet.

## **Anerkjennelse i kontaktetablering**

Shibbye (1996) argumenterer for at en anerkjennende holdning kan skape muligheter for en stadig økende selv-avgrensning og selvrefleksjon hos barnet, og dette mener hun er noe av det som hjelper barnet til nærhet til eget selv og til andre medmennesker. Anerkjennelse er da blant annet en viktig komponent i kontaktetableringen for å kunne etablere en trygg atmosfære og en trygg relasjon.

Øvreeide (2011) forteller om hvordan den anerkjennende holdningen i kontaktetableringen først vil vise seg i en akseptering av barnets identitet, og en støtte til en verdig fremstilling i forhold til den voksne i samtalesituasjonen. Skaalvik og Skaalvik (2008) forklarer identiteten som en viktig del av selvforståelsen og selvoppfatningen, som beskriver hvordan personen oppfatter seg selv i forhold til et sosialt miljø. Selvpresentasjon er da en del av hvordan barnet forsøker å formidle denne identiteten til omverdenen. Dette kan man også se i lys av Hegels (1999) teori om ”selvstendighetskampen”, og hvordan dette blir en drivkraft for å tilfredsstillende grunnleggende behov for å markere seg selv og egen verdi, og dermed gi muligheter til å avgrense egne opplevelser fra andres. Øvreeide (2011) fremhever viktigheten av å merke seg disse elementene og denne formen for kommunikasjon der barnet direkte eller indirekte signaliserer forhold ved dem selv som de gjerne vil markere seg med, og han kaller disse ”identitetsmarkører”. Identitetsmarkører er ofte knyttet til ytre kjennetegn som klær, sko, hår eller symboler, og kan også være knyttet til utviklingsnivå eller sosiale forhold ved barnet. For noen kan de være knyttet til erfaringer, og for andre igjen kan identitetsmarkører være atferd eller handlinger. Vi kan sammenligne dette med et non-verbalt språk som kommer til visuell uttrykk gjennom andre kommunikasjonsformer, og som kan være verdifull informasjon i forhold til barnets indre tilstand. Når disse signalene blir lagt merke til, anerkjent og respektert, vil barnet oppleve seg selv som positivt bekreftet, og dette kan åpne for kontakt og motivasjon til å fortsette inn i en samtale. Dette samsvarer også med det Schibbye (2009) sier i forhold til viktigheten av å oppfatte signaler på det ikke-språklige, og hvordan dette kan gi oss verdifull informasjon om barnets indre tilstand. Den positive bekræftelsen ligger da i at den voksne ser barnet og oppfatter sider ved barnet som er viktige og interessante, og forstår og godtar barnet som det er. I denne prosessen, ut fra barnets atferd og identitetsmarkører, mener Øvreeide (2011) at den voksne har muligheten til å trekke positive sammenhenger til barnets egenskaper som barnet selv ikke er oppmerksom på. Han mener videre at den voksnes oppmerksomhet mot og anerkjennelse av identitetsmarkøren, gjerne kan bli et utgangspunkt slik at barnet får større mulighet til å formidle mer om seg selv

og sine erfaringer. I et slikt møte kan vi få til en speilingsprosess der barnet har mulighet til å se seg selv i forhold til den voksnes reaksjoner, og ut fra dette avgrense seg selv, og der igjen ut fra en større bevissthet om sine egne følelser og behov, kan barnet styrke sin egen identitet.

### **Hva rommer ordet anerkjennelse?**

I praksis vil anerkjennelse komme til uttrykk i forskjellige væremåter, og mange av disse bidrar til å skape trygghet i relasjonen slik at barnet i størst mulig grad skal kunne våge å gå inn i sin egen usikkerhet. Denne tryggheten mener Schibbye (2009) er en viktig forutsetning for å kunne snakke om hvordan man har det, se på situasjoner i et annet perspektiv, rydde i tankene og få opplevelsene og tankene ufarliggjort. Ved å skape rom for deling og undring over vanskelige temaer, mener hun at man i større grad kan tørre å være på grunn som i utgangspunktet er utrygg, tørre å åpne seg og ta sjansen på å sette seg selv i et dårlig lys, og avsløre noe som knytter en selv til skam og skyld. Trygghet innebærer både empatisk innlevelse og en aksepterende og bekreftende holdning. Schibbye (2009) mener en gjensidig anerkjennelse vil ligge som et grunnlag i relasjonen, og gir på denne måten også rom for motsetninger og konflikter, opprørte følelser og misforståelser, og mulighet til å påpeke og tolke sider ved samtalen på en konfronterende måte. Dette kan relateres til forutsetningene for både selvrefleksivitet og mentalisering, hvor slike motsetninger vil igjen kunne hjelpe barnet til å kjenne på, og bli kjent med et større spekter av sitt følelsesliv ved at man i større grad kan "ta på" og studere disse under "kontrollerte" situasjoner. Dette mener Schibbye (2009) kan hjelpe barnet å forstå enkeltfenomener bedre, fordi de lettere kan settes inn i en sammenheng, og som Antonovsky viser, kan dette fremme barnas utvikling av selvforståelse.

Schibbye (2009) deler anerkjennelse inn i metodiske væremåter som lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Dette er elementer som henger naturlig sammen, der anerkjennelse fungerer som et helhetlig samlebegrep. Videre i teksten vil jeg ta utgangspunkt i disse elementene og se nærmere på hvordan dette i praksis er med på å fremme barns selvforståelse.

### **Lytting**

Kvalsund (2006) forteller hvordan lytting i en dialogisk samtale, der målet er å få frem barnets perspektiv, er en av de mest grunnleggende ferdighetene vi har å jobbe ut fra.

Gjennom å lytte til barnet, hører vi ikke bare ordene som blir formidlet, men vi lytter også til det som ligger bak i form av følelser og opplevelser barna har i tilknytning til det de forteller.

Schibbye (2002) mener at man kan se lytting i samråd med et fenomenologisk syn, der det handler om å stille seg åpen og tilgjengelig for å undersøke noe vi ikke vet noe om fra før, og

dette krever at vi legger fordommer til side, og erfarer og sanser på et organismisk nivå slik at vi kan ”ta inn” fra helheten. Vi har alltid en forantakelse eller en forventning til hva samtalen kommer til å romme, men Øvreeide (2011) forteller hvordan det er viktig å kunne skille mellom forantakelse som hypotese, og som bekreftet erfaring. Han mener derfor at vi som samtalepartnere må være bevisst våre holdninger og innstillinger i forhold til barnet eller situasjonen, slik at vi minst mulig påvirker samtalen retning og dermed den informasjonen vi får. Det samme mener Kvalsund (2006) i forhold til at den voksne i samtalen må kjenne seg selv, og være bevisst på sine egne behov hva en har tendens til å fokusere på, slik at lyttefokuset hele tiden ligger på barnets opplevelser.

Shibbye (1996 og 2002) peker på en annen viktig side ved lytting, nemlig å kunne fokusere oppmerksomheten til barnet og barnets opplevelser, mens alt annet som ikke har med den konkrete situasjonen å gjøre, så godt det lar seg gjøre må settes til side. Da gir vi barnet plass i vår oppmerksomhet, og vi kan stille oss emosjonelt tilgjengelig for barnet. Å være emosjonelt tilgjengelig blir lagt vekt på både i forhold til intersubjektive prosesser, affektinntoning, speiling og mentalisering, og er helt nødvendig i lytteprosessen. I denne sammenhengen vil det si at man må bruke sin egen følsomhet til å føle på barnets opplevelse i øyeblikket. Denne åpenheten, sammen med tid til å la inntrykkene synke inn, mener Schibbye (2009) ofte vil gi følelsen av ro over situasjonen, noe som gir rom og trygghet til å utforske og bli bedre kjent med seg selv.

## **Forståelse**

Et annet element som fremhever den anerkjennende holdningen/praksisen er forståelse. Shibbye (1996) snakker her om en indre forståelse og forklarer hvordan man må gå inn i barnets indre opplevelsesverden for så å kjenne på de tilsvarende følelsene i seg selv. Dette er også hva Stern (2007) og Allen et al. (2010) forklarer gjennom intersubjektiv deling og speilingsteorien. På en litt kronglete måte kan man si at det handler om at barnet må oppleve at den voksne opplever barnets egne følelser. Da kan barnet speile seg selv i den voksnes forståelse, og man oppnår en intersubjektiv deling, noe som åpner muligheten for at barnet i større grad kan kjenne igjen sin egen opplevelse i den voksne. I praksis vil forståelse komme til uttrykk via en holdning, der man prøver å sette seg inn i hvordan det er for barnet å kjenne på sine opplevelser. Samtidig mener både Stern (2007), Schibbye (2009) og Allen et al. (2010) at det er nødvendig å uttrykke dette verbalt, slik at det blir lettere for barnet å skille ut sine egne følelser og opplevelser fra den voksnes. Da får barnet mulighet til å bli mer bevisst på sine egne følelser, noe Allen et al. (2010) forklarer er første steg i en

mentaliseringsprosess. Når den voksne deler barnets følelser på denne måten, signaliserer man overfor barnet at det de opplever er forståelig, og da kan barnet i større grad oppleve at dets følelser og opplevelser anerkjennes.

Det viktige her er at den voksne er spesielt klar over sine egne følelser og opplevelser, og klarer å avgrense og adskille disse fra barnets, noe Schibbye (2009) også legger vekt på i forhold til selvavgrensning. Hensikten med dette mener hun er at den voksne skal klare å se barnets følelser litt på avstand, og få et klart nok perspektiv på situasjonen slik at hun klarer å se ”bakom” barnets følelser. Ved å klare å skille ut og sortere de forskjellige følelsene som barnet formidler, og sortere ut essensen og kanskje de viktigste følelsene i første omgang, kan man hjelpe barnet å rydde og sortere litt i det kaoset som følelser ofte kan være, noe som er viktig for etter hvert å kunne mentalisere over egne prosesser. Når følelsen da speiles tilbake til barnet fra den voksne, er det i litt ryddigere form, og kan dermed framtre klarere. Dette mener Schibbye (2009) kan bidra til at barnet får ryddet i følelsene sine og blir mer kjent med hvordan det egentlig har det.

Schibbye (2009) forklarer at det er viktig å kunne avgrense sine egne følelser fra barnets, men samtidig sette seg inn i de følelsene barnet har. For å kunne kjenne på barnets forskjellige følelser, må den voksne ha erfart disse selv, slik at man har kjennskap til ”denne type følelser”. Dermed trenger man ikke å ta frem sine egne følelser, men følelser som likner. Den voksne kan da både klare å holde en passende avstand fra barnet og det temaet som tas opp, samtidig som hun kan være ekte i relasjonen til barnet. Schibbye mener at denne balansen er viktig for en trygg tilknytning mellom barnet og den voksne, noe som igjen er viktig for å kunne skape rom for utprøving, utforskning og for å kunne gå inn i det som ligger dypt inne og som ofte er vanskelig ”å få tak i”.

## **Aksept og toleranse**

Når den voksne toner seg inn på barnets indre opplevelsesverden og prøver å tilpasse seg den følelsen barnet uttrykker, mener Schibbye (2009) det er viktig å vise at vi aksepterer og tolererer disse følelsene, og lar de være slik de er. Det handler om å se de følelsene som barnet gjerne har vanskeligheter med å akseptere i seg selv, og som gjerne ikke er i overensstemmelse med barnets selvbylde og selvforståelse<sup>14</sup>. Rogers (1951) sier at ved å vise varme og respekt for disse følelsene, uten at vi vil endre på noe, anerkjenner vi barnet for den

---

<sup>14</sup> Vi snakker igjen om følelser som ofte er knyttet til skam og skyldfølelse hos barnet, og disse følelsene er ikke nødvendigvis de samme typiske følelsene som voksne ofte knytter til skyld og skam.

personen det er, og barnet kan da begynne å se seg selv med den voksnes øyne i stedet for gjennom brillene av skam. Dette mener Schibbye (1996, 2009) gir barnet mulighet til å regulere sitt eget følelsesnivå i relasjonen til den voksne i samtalen, noe som både er viktig for å bevare den åpne kommunikasjonen, og som igjen skaper trygghet og mot til å konfrontere ubehagelige følelser. Dette er en forutsetning for å kunne få bearbeidet og få satt disse følelsene inn i en sammenheng, slik at barnet kan få større forståelse for sine egne reaksjoner, og dermed styrket selvfølelsen.

I samtalen med barnet er skamfølelsen og skyldfølelsen viktige elementer å dvele ved i barnets opplevelse av seg selv og sin situasjon, siden disse ofte sperrer for å kunne kjenne på de egentlige følelsene. Ved å forsøke å sortere ut hvor disse følelsene kommer fra og sette ord på dette, mener Schibbye (2009) at vi kan sette barnets opplevelse av skyld og skam i en større, og kanskje mer forståelig sammenheng. Dette kan igjen øke barnets evne til å reflektere over de følelsene som ligger inne og hvor de kommer fra, og gjennom dette ufarliggjøre og nøytralisere den skammen som ligger til hinder for adekvat utvikling.

## **Bekreftelse**

Bekreftelse sier Schibbye (2009) handler om å kunne sette seg inn i barnets følelser, for så å stadfeste at disse er der, og gi signaler tilbake om at følelsene er forstått av den voksne. I denne sammenhengen er det ikke den voksnes oppgave å bedømme eller dømme innholdet i barnets tanker og opplevelser, eller gi egen mening eller vurdering på de opplevelsene barnet har. Bekreftelse handler da om å dele øyeblikket, og signalisere overfor barnet at dette øyeblikket er viktig. At barnets følelser er viktige. Man gir da plass og gyldighet til barnets opplevelser, noe som gjør at disse opplevelsene trer frem som mer konkrete og virkelige og dermed mer håndterlige (Schibbye, 2009). I praksis ligger dette i den måten vi lytter på, skaper rapport og bygger en gjensidig forståelse. Jeg skal si litt mer om dette og andre samtalemotodiske elementer videre, og vise hvordan dette kan hjelpe barnet underveis i samtalen til å bli mer bevisst sine egne følelser og opplevelser.

## **Aktiv lytting**

Når man lytter til barnet kan man innta både en passiv og en aktiv rolle i samtalen. Gjennom passiv lytting mener Kvalsund (2006) det kanskje er større sjanse for å få med seg mer av helheten i det barnet formidler, men selv om elementer som kroppsspråk og korte responser (prober) er med, er problemet at barnet ofte trenger fyldigere tilbakemelding fra den voksne, og respons som kan skape gjensidig forståelse av temaet. En mer aktiv lyttende rolle vil derfor

være mer handlingsrettet og fokusert mot å styrke barnets selvforståelse, men kan igjen virke forstyrrende og påvirke det barnet formidler.

Å lytte aktivt innebærer å vise aktivt at en er interessert og følger med på det som formidles. Dette kan gjøres på forskjellige måter, blant annet ved å bekrefte og støtte opp om det barnet forteller gjennom kroppsspråk, prober, parafrasering og oppfølgingsspørsmål. Øvreeide (2011) leger vekt på at vi først og fremst viser anerkjennelse i form av emosjonelle og ikke-verbale uttrykk, og på denne måten gyldiggjør barnas opplevelser. Raundalen og Schultz (2007b) sier at man gjennom kroppsholdning blant annet kan signalisere interesse ved at man for eksempel bøyer seg forover, åpner hendene eller har et aktivt ansiktsuttrykk som reagerer på det barnet forteller, og gjerne ”speiler” barnets følelser. Paraspråk er også en form for kroppsspråk, men handler om hvordan man bruker stemmen til å formidle budskapet på. Dette kan være elementer som volum, rytme eller tempo, men også følelsetonene i stemmen, om stemmen virker nølende, syngende, hard, monoton eller dynamisk. Kvalsund (2006) mener da at bruk av dette vil kunne formidle en enda mer anerkjennende holdning og stemning, og ved å være bevisst på disse nyansene hos barnet, kan man i tillegg enklere oppdage meningsnyansene som ligger i det som formidles.

Som Fogh og Juhl-Nielsen påpeker, er verbalspråket vårt forholdsvis fattig i forhold til å kunne beskrive hele opplevelsesbildet vårt, og derfor blir kroppsspråk og den non-verbale kommunikasjonen en viktig utfyllende kilde både for barnet som skal formidle sine erfaringer, men også for den voksne som skal gi barnet tilbakemelding på det hun/han mottar av inntrykk. Det non-verbale språket hjelper til med å sette form på barnets følelser, og både Trevarthen, Stern og Schibbye fremhever betydningen av denne formen for kommunikasjon både for relasjonell og emosjonell utvikling, speilingsprosesser og intersubjektivitet.

**Parafrasering** vil si å speile det som er blitt uttrykt verbalt, men uten nødvendigvis å bruke de samme ordene. Kvalsund (2006) forklarer parafrasering ved at en formulerer det en har hørt på en litt annen måte enn det opprinnelig ble formulert, og på denne måten har den som forteller en mulighet til å korrigere eller nyansere dersom lytteren ikke har oppfattet budskapet helt riktig. Poenget med å formulere seg på denne måten vil i denne sammenhengen være å vise at man følger med, og skjønner hva barnet mener. Samtidig gir denne lytteteknikken et bedre grunnlag for å bygge en felles forståelse rundt temaet, noe som danner basis for tillit og anerkjennelse i samtalerelasjonen. Når man i samtalen gir respons som kan skape gjensidig forståelse, kalles dette å skape rapport, og for å være sikker på at

man får med seg det barnet formidler, mener Kvalsund (2006) det er viktig at man er flink til å oppsummere det en har forstått underveis, og gir barnet mulighet til å korrigere eller utdype.

Øvreeide (2011) forklarer hvordan man ved å oppsummere på denne måten også setter egne ord på det barnet formidler, og hvordan man i denne prosessen har en mulighet til å hjelpe barnet med å fylle ut sin fortelling slik at hun/ han blir bedre kjent med, og får en bedre forståelse av sine egne tanker og følelser. Dette sier Nørgaard (2007) er viktig for at barnet skal kunne få et større perspektiv på sin situasjon, og at det da gjennom at barnet får hjelp til å (re)symbolisere sin verden, skapes nye kognitive og emosjonelle meningsstrukturer. Når barnet forteller om sine erfaringer, er det ikke nødvendigvis i en strukturert og oversiktlig form, men gjennom å oppsummere underveis kan man som voksen forsøke å sette barnets erfaringer inn i en oversiktlig struktur. Den voksnes respons med assosiasjoner og beskrivelser av det hun/ han har hørt og forstått, kan da bidra til å gi en mer helhetlig form til fortellingen og gjøre barnets fortelling mer oversiktlig. Barnet kan da betrakte sine erfaringer på avstand, noe som kan hjelpe barnet å forstå og få sammenheng i sine følelser og erfaringer.

**Verbale formuleringer/Oppfølgingsspørsmål:** Raundalen og Schultz (2007a) forteller hvordan man kan komme enda lenger ned i dybden av barnas fortelling ved å bruke oppfølgingsspørsmål som oppfordrer barnet til å utdype sine følelser, fortelle mer eller fortsette fortellingen. Da gir man også barnet en forståelse av at det blir hørt i tillegg til å signalisere at man kan ta imot det barnet forteller. Bruk av prober er en form for oppfølgingsspørsmål, og kan være små responser i form av et nikk, et ja?, hm, eller andre ord som blir gjentatt sammen med en liten tenkepause. Disse signaliserer gjerne en forventning om en forklaring, eller en oppmuntring til å fortsette, og gjennom dette kan en forsterke den anerkjennende holdningen.

Flere fagpersoner, (blant andre Raundalen og Schultz, Dyregrov, Gamst og Langballe) har utarbeidet spørsmålsformuleringer som inviterer barna til i størst mulig grad å fortelle fritt fra sine erfaringer og opplevelser, uten unødvendige spørsmål og avbrudd. Gamst (2011) snakker om fremmende og hemmende formuleringer i kommunikasjonen, der de fremmende elementene omhandler blant annet åpne og ikke-ledende spørsmål, samt spørsmål som virker klargjørende og som henter inn tilleggsdetaljer og klarer opp i utydeligheter. I forhold til de hemmende elementene blir det lagt vekt på at lukkede (ja/nei-spørsmål) eller ledende spørsmål inneholder en innebygd forventning til svaret, og at barnet ofte tilpasser svaret til det de tror at den voksne vil høre. Spørsmål som er upresise og utydelige vil også kunne tilsløre



kommunikasjonen og bidra til misforståelser, usikkerhet og forvirring, noe som kan svekke kontakten mellom den voksne og barnet. En hemmende kommunikasjonsform mener Gamst (2011) er spesielt skadelig tidlig i samtalen og kan gjøre at barnet trekker seg tilbake og kommunikasjonen blir låst fast.

Disse spørsmålsformuleringene er utarbeidet med tanke på å få mest mulig informasjon ut fra barnet, slik at vi som voksne bedre kan forstå og sette oss inn i barnets situasjon. På denne måten blir barnet oppmuntret til å fortelle fritt fra sitt perspektiv med minst mulig påvirkning fra den voksne, og svarene man da får er ofte rikere på detaljer og mer presise. I oppgavens problemstilling er imidlertid fokuset på *barnets* opplevelse av seg selv, og da trenger vi en kommunikasjonsform som også i større grad hjelper barna til å hente frem det som enda ikke er kognitivt bevisst eller reflektert. Øvreeide (2011) innvender at når man skal ha tak i barnets indre opplevelsesverden vil mange spørsmål i utgangspunktet kreve at man allerede har et ferdig svar (noe som krever mye kognisjon), og dette kan ofte virke mot sin hensikt og hemme refleksjonsprosessen. Det blir derfor en utfordring å stille spørsmål som bærer samtalen uten at det legger press på barnets krav til svar.

I problemstillingen handler det om å bli kjent med seg selv og sine indre følelser og opplevelser, og som vi har sett fra Svendsen et al. (2012), er følelsene våre ofte kompasset eller retningssansen som styrer oss i de valg man tar. Det handler da om å lytte til følelsene, og en måte å gjøre dette på mener Kvalsund (2006), er å ta utgangspunkt i følelser som allerede er kommet frem under samtalen og forsøke å utdype disse litt nærmere. Hvordan var det å være så sint? Hvordan kjennes det når du er lei deg? Hvordan har du det når du er redd? – eller trist? Kvalsund (2006) mener at slike spørsmål flytter fokuset fra selve spørsmålet og over til de indre tilstandene. Det vil si at fokuset flyttes fra den voksne som stiller spørsmålet og over på barnet som allerede har et utgangspunkt for å hente informasjon fra, nemlig en følelse som allerede er kommet frem for eksempel i form av et tidligere utsagn eller reaksjon. Dette utgangspunktet for refleksjon er altså i større grad ledet av en indre motivasjon der barnet mer eller mindre spontant har uttrykt seg uten oppfordring fra andre med et ”krav” til kognisjon. Da øker sjansen for at barnet kan klare å mentalisere noen av sine følelser, og oppnå en større sammenheng i det hun/ han opplever inni seg.

## Undring i dialogen

For å kunne bidra til å mentalisere barnets tilstand fremhever Allen et al. (2010) betydningen av at man hele tiden jobber åpent med sin egen mentale tilstand, og snakker ut fra vårt eget perspektiv. Gjennom å innta en hverdagslig holdning i samtalen, er det rom for at man ikke alltid vet hva man skal si eller hvordan man skal respondere på det barnet sier, og ved å formidle denne "usikkerheten" direkte til barnet, kan dette aspektet ved samtalen også komme frem og blir normalisert (Allen et al. 2010).

Schibbye (2009, 2003, 1996) forklarer hvordan undring i dialogen kan fremme anerkjennelse, gjøre dialogen mer åpen, og skape muligheter for det hun kaller et psykisk rom. Med dette mener hun at det gjøres plass til opplevelsene i øyeblikket, hvor vi kan kjenne på hva som beveger seg i vår egen opplevelsesverden og smake på forskjellige perspektiver. Når man undrer seg, som også kan forstås som det å lure på, se på i tankefull stillhet, grunne over, tenke/filosofere/fundere/reflektere/spekulere over, blir gjerne forskjellige affekter uttrykt og delt med den andre i dialogen. I denne prosessen åpnes det for to ulike opplevelsesverdener (i form av to ulike personer) hvor det ikke dreier seg om å komme frem til et fasitsvar, men å dele opplevelsene. Da kan barnet speile sine opplevelser gjennom den voksne, begynne å skille sine representasjoner fra den andres, og på denne måten avgrense og utvikle sin refleksivitet. I denne prosessen er det ikke innholdet i seg selv som er viktig mener Schibbye (2009, 2003), men *hvordan* man snakker om det. Gjennom undring vil det ikke være noen direkte spørsmål eller oppgaver som krever et svar, og dermed skapes det rom og tid til å kjenne etter, noe som kan gi rom for de organismiske opplevelsene. Dette blir da en måte å lytte på som gjør at vi "får tak i" de opplevelsene som til nå bare er implisitt kunnskap, slik at disse i større grad blir reflekterte og bevisste. I dette kan vi legge forholdene til rette slik at barnet får større mulighet til økt selvforståelse.

## Etiske retningslinjer

Før jeg går videre til konklusjon og oppsummering, vil jeg ta med noen viktige etiske betraktninger og hensyn i forhold til å gjennomføre denne type samtaler med barn. Barna er vårt ansvar, og vi har et etisk ansvar for å la barn bli hørt og tatt hensyn til i sin situasjon, da unnlattelse av dette kan føre til at barn i vanskelige situasjoner får økt skadeomfang. Respekt for barnas verdighet og rettigheter vil være et viktig grunnlag i samtalen, og dette innebærer et ansvar for å ta vare på barnet og ikke påføre større skade enn det allerede er påført. Vi har et spesielt ansvar fordi det ofte er snakk om barn som er spesielt sårbare, og i en samtale der det

åpnes for sensitiv informasjon, er det lett å tråkke over grenser. Schibbye (2009) poengterer også at det ikke er alt som skal fokuseres på og deles, da det lett kan oppleves som en invasjon av barnets privatliv. Det er derfor viktig å følge barnets initiativ og være var for grenser og signaler slik at man ikke legger press på barnet til å utlevere seg selv på en måte som det ikke er klar for. Den voksne har derfor en viktig oppgave i å være var for barnets signaler på at situasjonen er ubehagelig, og ta ansvaret for å avverge dette slik at samtalen ikke blir en negativ opplevelse for barnet.

Barn er prisgitt hvordan den voksne klarer å forstå og beskytte dem, og det ligger derfor et ansvar på de voksne i å tilegne seg kunnskap om kommunikasjon og barnas utviklingsnivå, slik at samtalen kan foregå i tråd med barnas forutsetninger. Bevissthet om egne begrensninger vil være viktig både i forhold til å kunne fullføre den prosessen en har startet med å gå inn i en samtale, men også i forhold til å sende barnet videre til andre instanser der det er behov for det. Under samtalen kan det komme frem informasjon som kan føre til uforutsette konsekvenser for barnet, og dette krever at voksne kan ta bevisste og kvalifiserte overveielser og vurderinger til barnas beste. Når det er nødvendig å formidle denne informasjonen videre, må dette skje på en skånsom og respektfull måte i samråd med barnet, slik at barnet får være med på å bestemme og ha kontroll over sin egen situasjon. Det handler om å gå i en samarbeidende dialog med barnet, og vise at man tar barnet på alvor (Gamst, 2011). Det er viktig at man aldri lover barnet fullstendig taushetsplikt, men informerer, forklarer og begrunner de valg man tar, slik at barnet forstår situasjonen og de konsekvensene det har.

Øvreeide (2011) fremhever at vår iver etter å hjelpe barnet kan gjøre at vi overser elementer som kan føre til uheldige konsekvenser for barnet, der kompliserte tilknytningsprosesser kan sette barna i en lojalitetskonflikt til foreldre eller nære andre, og samtalen kan føre til konsekvenser som kan gi barna skyld- og ansvarsfølelse. Dette må inngå i den etiske refleksjonen som bør pågå kontinuerlig under samtalen.

Til slutt vil jeg påpeke viktigheten av å ha en åpen holdning under hele prosessen, der både barnets kunnskap, innsikt og erfaring blir respektert, samtidig som man må være varsom med å trekke konklusjoner. I denne oppgaven er fokuset på barnas indre opplevelsesverden der det handler om å finne barnas opplevelse av seg selv og sin situasjon, og jeg vil derfor ikke gå videre inn på vurdering av sannhetsgraden i det barnet forteller. Barnet skal uansett lyttes til med respekt, og tas på alvor.



## Kapittel 5: Oppsummering

Jeg vil nå oppsummere kort de viktigste funnene gjennom dette forskningsprosjektet, hvor utgangspunktet har vært spørsmålet om hvordan vi kan bruke samtalen som verktøy for å hjelpe barn til en bedre selvforståelse gjennom at barnet blir kjent med og får sammenheng i sine tanker, følelser og opplevelser.

Gjennom teorien er det kommet frem at barns selvforståelse er sterkt relasjonelt bestemt, og at barna lærer å skille ut sine egne følelser og fornemme seg selv gjennom samspill med andre. Affektinntoning, intersubjektive møter og speiling er viktige elementer for å gi barn et erfaringsgrunnlag som de kan bygge sin selvforståelse ut fra. Når voksne toner seg inn på barnets affektive nivå, kan man gjennom speiling oppnå en affektiv deling av intersubjektive elementer. Dette er først og fremst non-verbal kommunikasjon, men det åpner for muligheten til å fange opp og sette ord på elementer som ligger dypere ned på "sansestadiet", der følelser og opplevelser er lagret i et mer kroppslig og fysisk minne (ikke-symbolsk og ikke-verbalt).

Følelsenes betydning er viktig i denne sammenhengen, da disse i stor grad er med på å forsterke opplevelser og gi mening til erfaringene, noe som skaper en selvstendig person som er trygg på seg selv. Ved utfordrende eller vanskelige situasjoner og opplevelser er forholdet mellom emosjon og kognisjon viktig slik at barnet kan klare å rette oppmerksomheten på riktig område, og dermed håndtere utfordringene og situasjonene best mulig måte.

For å hjelpe barnet til å forstå seg selv og sine opplevelser, kan man gjennom mentalisering være i stand til å skille de forskjellige faktorene i en eller flere situasjoner fra hverandre, og dermed bedre kunne forstå seg selv ut fra en større sammenheng. Identifisering av forskjellige følelsesnyanser vil gjøre det lettere å kunne utforske dem nærmere og finne betydningen av disse, men dette forutsetter også en viss regulering av følelsene. Denne nye bevisstheten gir oss en mulighet til å vedkjenne oss følelsene, og uttrykke disse i ord.

Gjennom å sette ord på sine indre tilstander i dialog med andre, vil det også foregå en indre dialog med en selv der barnet kan bli klar over sine følelser fra en annen vinkel, og kan på denne måten oppnå mening og forståelse ved å se sine opplevelser fra et annet perspektiv. Herfra kan barnet oppnå en følelse av oversikt, kontroll og forutsigbarhet over en situasjon som kan være preget av indre kaos, og dette gir mulighet til å handle aktivt i forhold til sitt eget liv, noe som øker mestringsfølelsen.

Den voksnes engasjement og følelsesmessige gjensvar er en viktig ressurs i denne prosessen. I samtale med barn er det vår oppgave, i så stor grad som mulig, å legge til rette for at en god utvikling kan skje. Gjennom en ydmyk og anerkjennende holdning kan vi være åpen for barnets invitasjoner, respektere barnets perspektiv, formidle forståelse og aksept, og bekrefte barnet for den det er. Det handler om å søke en felles forståelse sammen med barnet, og dette krever en aktiv tilstedeværelse og en lyttende ferdighet. Det innebærer en bevisst måte å bruke stemme, kropp og verbalspråk på for å støtte barnet i å avgrense og utvikle sin refleksivitet i sin prosess med å få større innsikt og sammenheng i sine egne tanker, følelser og opplevelser.

### **”Hvor bor mammaen din?” –En praksisfortelling om Tobias, 5 år**

Til slutt i denne reisen gjennom teori og samtalemetode vil jeg gjerne få oppsummere noe av teorien gjennom en liten praksisfortelling om en gutt jeg traff i en barnehage her om dagen. Han og en kamerat kom ut i gangen til meg, og stod en stund og observerte mens jeg gjorde meg ferdig med det jeg holdt på med. Uten noen innledning spurte han meg; ”Hvor bor mammaen din?”. Jeg hørte noen humre mens de gikk forbi, og jeg måtte smile selv, men svarte ærlig at hun bor langt borte, et sted som heter Lofoten. Med ett kom jeg på at jeg for en stund siden hadde fått høre at foreldrene hans skulle flytte fra hverandre, og det var visst slik at Tobias og pappaen hans skulle fortsette å bo der de bodde, mens mamma skulle få seg nytt sted å bo. Da så jeg plutselig Tobias’ utsagn i et annet lys, og ble oppmerksom på alvor i guttens ansikt. Det var ikke tull eller noe som kom ingen steder fra, men for denne gutten handlet det om en svært alvorlig hendelse i hans unge liv, noe som opptok ham og var aktuelt i hans hverdag. Mammaen hans hadde flyttet fra dem, og bodde nå et annet sted. Jeg oppfattet alvor i henvendelsen, og følte med ett en nærhet gjennom en felles forståelse av situasjonen der og da. Da jeg returnerte spørsmålet tilbake til Tobias, svarte han meg med de samme alvorlige øynene, i et ansiktsuttrykk som jeg opplevde som utforskende og forventende: ”Mamma har flyttet i nytt hus. – I byen.”

Tobias hadde sendt meg det Øvreeide (2011) kaller en ”invitasjon”, og dette kunne vi bruke som utgangspunkt for å samtale om noe som var viktig. Gjennom spørsmålet han stilte meg viste han meg at dette var noe han tenkte på og ville fortelle om, og ved å følge opp tråden hans kunne jeg vise Tobias at hans tanker og opplevelser var viktige, og at jeg bryr meg om ham. Jeg innrømmer at jeg først kjente på en usikkerhet i forhold til å følge opp initiativet, og

tenkte vel at det kunne være uetisk å snakke med en 5 åring om bruddet mellom foreldrene hans. Jeg var, som Gamst (2010) og Langballe (2011) påpeker, redd for å bryte grenser for intimitet, og for å provosere noe som for barnet kanskje var sårt og vanskelig. Jeg valgte likevel å følge opp barnets initiativ, noe Øvreeide (2011) sier er viktig for å signalisere over for barnet at dette er greit å snakke om, og hindre at det knyttes en skamfølelse til temaet som kan gjøre det vanskelig for barnet å ta opp dette senere.

Raundalen og Schultz (2007a) forteller ut fra Antonovskys teori, hvordan barn har en naturlig nysgjerrighet og søken etter forståelse og mening i det de opplever, og i dette tilfellet kan man tenke seg at dette var motivasjonen bak Tobias' utsagn. Hans verden slik han kjente den og hadde tatt forgitt, var plutselig forandret, og han hadde behov for klarhet og oversikt i sin nye tilværelse. Man kan tenke seg at Tobias var ute etter å få et større perspektiv på denne nye situasjonen, og sette sin nye opplevelse inn i en sammenheng som korresponderte med resten av virkeligheten han kjente.

Ved å være oppmerksom på Tobias' ansiktsuttrykk og holdning, klangen i stemmen og konteksten, hadde jeg en mulighet til å forstå og dele alvoret og spenningen i hans opplevelse. Vi opplevde det Stern (2007) betegner som et intersubjektivt opplevelsesfellesskap, noe som legger til rette for at barnet kan bli sett og forstått, og på denne måten få en større forståelse av sin egen opplevelse. Gjennom å dele denne situasjonen i form av det følelsesmessige alvoret og den utforskende varheten, hadde jeg en mulighet til det man i teorien kaller "å speile" Tobias' affektive opplevelse. Da kunne Tobias kjenne igjen sitt alvor gjennom meg i det at jeg tok til meg hans alvor, og ut fra dette mener Schibbye (2009), ved hjelp av Hegels filosofi, at Tobias har mulighet til å bli mer bevisst sin egen opplevelse. Jeg kunne da hjelpe Tobias med å sette en form på hans følelser slik at disse lettere kunne organiseres, og dermed gi økt mening til hans opplevelser av seg selv og situasjonen.

Dette utvidede perspektivet på sine egne følelser, mener Allen et al. (2010) kan hjelpe til med å identifisere nyanser i følelsesregistret knyttet til temaet, og det er da et viktig skritt for at Tobias skal klare å mentalisere sin egen tilstand og få innsikt i hva han egentlig føler i forhold til at mamma har flyttet. Som Allen et al. (2010) påpeker er følelsene ofte vevd sammen i et komplekst nettverk, og identifisering av disse følelsene vil kunne hjelpe Tobias med å forstå seg selv og sine følelsesmessige reaksjoner. Da vil han også ha et bedre grunnlag for å regulere disse ved at han kan lære å lytte etter følelser som retning for valg og tilfredsstillelse av

behov. Unødvendige spenningstilstander vil da kunne forebygges, og dermed kan energien brukes på andre adekvate utviklingsområder.

Tobias forteller meg videre at: ”Mamma har et lite kjøleskap ... mamma har et lite kjøleskap i det nye huset sitt”. Jeg gjentar setningen i spørrende form med undring, og Tobias fortsetter: ”Pappa har en stor seng ... og jeg har fått stor dyne”. Gjennom disse korte utsagnene kan vi skimte mange følelser, og gjennom hans forventende og utforskende henvendelse til meg, kan man tenke seg at mange av disse følelsene er uavklarte og udefinerte. Dette er likevel en måte å uttrykke seg på, noe Allen et al. (2010) mener er et viktig bidrag til å kunne avklare disse følelsene ytterligere. Samtalen mellom meg og Tobias åpner for at han kan sette ord på sine tanker og følelser, og i dette tilfellet er følelsen enda så konkret som at ”Mamma har et lite kjøleskap”. Når Tobias får rom til å uttale dette høyt, vil det være en viktig prosess i den kognitive utviklingen, og i tråd med Vygotskys teorier vil dette etter hvert kunne knytte kontakt mellom den ytre virkelighet og mentale prosesser. Tobias vil da etter hvert kunne tenke over hva han tenker og føler om denne situasjonen, og nyansere følelsene i større grad. Dette er noe som også er en del av en mentaliserende prosess, og viktig for hans evne til selvregulering.

For å få frem Tobias' egne tanker og følelser i forhold til sin nye livssituasjon, mener Kvalsund (2006) at det mest grunnleggende jeg kan gjøre, er å lytte til det Tobias forteller meg. Da mener han ikke bare til de konkrete ordene, men også til det som ligger bak i form av tanker, følelser og opplevelser. Dette bemerker Anderson og Goolishian (1992) krever en holdning fra min side om å være åpen og ydmyk, og fri for forutinntatthet i forhold til at jeg faktisk ikke vet helt sikkert hvordan Tobias har det eller hva han tenker om situasjonen. For å hjelpe Tobias til å styre fokuset på seg selv og sin opplevelse av situasjonen slik at denne kan forstås og settes inn i en sammenheng, mener Øvreide (2011) at vi må fremheve hans perspektiv i samtalen, og da er det nødvendig å møte og respektere Tobias i hans subjektive opplevelse. Hans opplevelse er blant annet at ”Mamma har lite kjøleskap”, noe man kan si er et uttrykk for Tobias' følelser. At jeg er emosjonelt tilgjengelig, mener Schibbye (2009) da blir viktig i forhold til å kunne ta imot denne informasjonen uten å tilegne den min verdi i form av at dette for eksempel kan oppleves som en morsom eller uviktig opplysning. Jeg kan ikke vite hvilke opplevelser Tobias knytter til dette utsagnet, og ved å være for tydelig med mine reaksjoner, vil dette overkjøre og ugyldiggjøre hans opplevelse. Hans virkelighet blir da ikke anerkjent, og hans perspektiv vil ikke komme frem. Det som ligger bak informasjonen om at mamma har lite kjøleskap, vil heller ikke komme frem, verken for meg eller ham, og



disse følelsene får ikke en sjanse til å bli nyanserte eller gyldiggjort. Det er derfor viktig å være åpen for at setningen kan bety hva som helst, og i fellesskap undersøke hvor den kommer fra, gjennom å være sensitiv for barnets non-verbale informasjon i form av uttrykk, reaksjoner og signaler. Gjennom oppmerksom lytting og bekreftelse, kan jeg på denne måten anerkjenne alvoret i situasjonen, temaet, og Tobias' (unyanserte) følelser, noe som igjen er viktig i forhold til å godta Tobias egen virkelighet uten å forandre eller korrigere ham i opplevelsen av dette. En viktig anerkjennelse vil derfor ligge i å formidle en respekt for Tobias' rett til å oppleve verden på sin måte.

Denne kontakten varte bare en kort stund (under et halvt minutt), men Slik Schibbye (2009, 2003) beskriver tiden under undrende dialoger, oppsto det også i dette møtet en ro og et rom der vi kunne dele en undring over noe som *er* (en virkelighet). Det var som om tiden opphørte, og det handlet ikke om å svare på et spørsmål eller komme frem til en løsning på noe, men å dvele ved opplevelsen av dette at mammaen bodde i et annet hus, et annet sted, og hadde andre ting enn vanlig. Pappa hadde stor seng, Tobias hadde stor dyne, og verden var forandret.

Hadde samtalen vart lengre, kunne jeg fått et enda større innblikk i Tobias' verden, men etter en liten stund brøt kameraten inn og oppmerksomheten gled over på andre ting. Jeg fikk være med å dele et øyeblikk, der vi var sammen om noe viktig og hadde en felles forståelse av at dette var noe som måtte undres over. Jeg har en overbevisning om at slike små øyeblikk er viktige, og at vi voksne som har jevnlig kontakt med barna har et ansvar for å være åpen nok til at slike møter kan oppstå. Der barna finner sin egenverdi i å bli tatt på alvor, respektert for sitt perspektiv, og møter anerkjennende forståelse og aksept for den de er.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Av etiske hensyn er Tobias et fiktivt navn, og historien er publisert med foreldrenes samtykke. Det må også komme frem at jeg, selv om jeg ikke har et nært forhold til gutten ikke er en fremmed, men en kjent person som gutten er trygg på.



## **Avslutning:**

Så mye mer kunne vært sagt og skrevet i denne oppgaven, men omfanget er begrenset og jeg må sette en strek. Jeg håper at denne oppgaven kan være en oppfordring og en inspirasjon til andre som jobber med barn til å ha et fokus på gode samtaler i et forebyggende perspektiv. Tidlig intervensjon er et viktig tiltak slik at barna i kortest mulig tidsrom blir forhindre i sin lærings- og utviklingskurve. Det er også et stort satsingsområde regjeringen har kommet med det siste året i sin plan for det spesialpedagogiske arbeidet (Meld. St. 18 Læring og fellesskap, 2010 - 2011). Der blir det pekt på at tidlig innsats forutsetter at utdanningssystemet kan fange opp og følge opp, men det handler om å kunne identifisere og vurdere barns utvikling og evne. Å kunne identifisere og fange opp hvordan barna egentlig har det med seg selv, krever kunnskap og kompetanse. Ved å kunne bruke samtalen som verktøy kan dette være en dør inn til større forståelse av barnet og barnets atferd, både for den voksne som har mulighet for å legge til rette for bedre læringsmuligheter, og for barnet selv som får en bedre selvforståelse og evne til selvregulering.

Jeg vil helt til sist få avslutte med det som blant annet var tittelen på Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress sin rapport nr 3/ 2007 som dokumenterer læreres, førskolelæreres og barnevernpedagogers kunnskapsnivå i forhold til barns rettigheter, vold, seksuelle overgrep og samtalemetodikk:

**”Kunnskap gir mot til å se, og trygghet til å handle.”**

Jeg håper denne kunnskapen jeg har samlet sammen her, vil være et viktig bidrag.



## Litteraturliste:

- Allen, J. G., Fonagy, P. & Bateman A. W. (2010). *Mentalisering i klinisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Allen, J. G. & Fonagy, P. (2007). *Handbook of Mentalization – Based Treatment*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd, The Atrium, Southern Gate.
- Anderson H. og Goolishian H. (1992). The client as the expert: A not knowing approach to therapy. In Therapy as a Social Construction. I: McNamee, S. & Gergen K. J. (red.). *Therapy as social construction*. London: Sage Publications.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of Health; how people manage stress and stay Well*. San Francisco, London: Josseys –Bass Publishers.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barret, L. F. (2006). Are Emotions Natural Kinds? *Association for Psychological Science*, 1 (1, 28-58).
- Bateson, M. C. (1979). ‘The epigenesis of a conversational interaction’: a personal account of research development. Reza Shah Kabir University, Mazandaran, Iran. I Bullowa, M. (red.): *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. New York: Cambridge university Press.
- Befring, E. (red.) (2003). *Sosiale og emosjonelle vansker hos barn. – Problemer, utfordringer og muligheter. Årsrapport om barn og unges psykiske helse*. Oslo: Voksne for Barn.
- Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Brewin, C. R. & Holmes, E. A. (2003). “Psychological theories of posttraumatic stress disorder in treatment.” *Clinical Psychological review*, 23, 339-376.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, Possible words*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens spill i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Bråten, S. (2010). I begynnelsen: Fra nyfødt-imitering og altersentrisk deltakelse. I: Moe, V.S. & Bergum Hansen, M. (red.). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bucci, W. (1997). *Psychoanalysis and Cognitive science, A multiple Code Theory*. New York/London: The Guildford Press.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A., Lorentzen, G. & Raaheim, K. (2001). *Et liv for barn. Utfordringer, omsorg og hjelpetiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eliassen, H. & Seikkula, J. (2008). *Reflekterende prosesser i praksis. Klientsamtaler, veiledning, konsultasjon og forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Fogh, J. & Juhl-Nielsen, T. (2004). Med sproget som (for-) fører. *Psykolog Nyt*, nr.18, s.20-31.
- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Pedagogikk – Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 5. s.364-375.
- Haavind, H. & Øvreeide, H. (red.) (2007) *Barn og unge i psykoterapi. Bind II. Terapeutiske fremgangsmåter og forandring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hansen, B. R. (2010). Fra regulering til mentalisering. I: Moe, V.S. & Bergum Hansen, M. (red.). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Haukbø, B. H. & Stamnes, J. H. (2009). *Barnas Time. En temabasert barne- og familiesamtale når mor eller far har psykisk sykdom og/ eller rusproblemer*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hegel, G. W. F. (1999). *Åndens fenomenologi*. (Oversatt av Elster, Engelstad, Krogh, Rørvik og Østerberg). Oslo: Pax Forlag AS.
- Holmsen, M. (2011). *Samtalebilder og tegninger. – en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Håkonsen, K. M. (1998). *Psykologi – En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jacobsen, K. og Svendsen, B. (2010). *Emosjonsregulering og oppmerksomhet. – grunnfenomener i terapi med barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Jensen, T. (2011). Posttraumatisk stress hos barn og unge – Forståelse og prinsipper for behandling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 48, nr 1, 2011 s. 57-63.
- Kloep, M. & Hendry, L. B. (2010). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner. Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Langballe, Å. (2011). *Den dialogiske barnesamtalen. Hvordan snakke med barn om sensitive temaer*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (NKVTS).
- Meld. St. 18 *Læring og fellesskap*, 2010 – 2011. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Monsen J. T. & Monsen K. (2000). Affekter og affektbevissthet: et bidrag til integrerende psykoterapimodell. I: Holte, A., Rønnestad, H. & Høstmark Nielsen, G. (red.). *Psykoterapi og psykoterapiveiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nelson, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51, s.102-116.
- Nielsen, T. (2007). Emosjonell intelligens – hva består det af? *Psykolog Nyt*, nr. 16. s. 25-26.

- Nørgaard, N. L. (2007). Den helbredende samtale. *Psykolog Nyt*, nr. 13. s. 14-18.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M. og Shultz J-H. (2007a). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M. og Shultz J-H. (2007b). *Kan vi snakke med barn om alt?* Oslo: Pedagogisk Forum.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company, The Riverside Press Cambridge.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. I: Dyste, O. (red.). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based socialcognitive approach to human cognition and communication. I: World, A.H. (red.) *The dialogical alternative towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Saarni, C., Mumme, D. L. & Campos, J. J. (1998) Emotional development: Action, Communication, and Understanding. I: Damond, W. og Eisenberg, N. (red.). *Handbook of Child Psychology, vol. 3, Social, Emotional and Personality Development*, (5. utgave). New York: John Wiley Et Sons, Inc.
- Shibbye, A.-L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse. I psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shibbye, A.-L.L. (2003). Å bli kjent med seg selv og den andre: om selvrefleksivitet og undring i dialektisk relasjonsteori. I Anderson, A.J.W. og Karlsson, B. *Psykiatri i endring – forståelse og perspektiv på klinisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Shibbye, A.-L.L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Akademisk Forlag.
- Schibbye, A.-L.L. (1996). Anerkjennelse: en terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, nr 33, s. 530-537.
- Schore, A. N. (2006). Kommunikasjon mellom foreldre og spædbørn og de neurobiologiske aspekter af den emotionelle utvikling I: Sørensen, J. H. (2006). *Affektregulering i utvikling og psykoterapi* (s. 166-186). København: Hans Reitzlers Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2008). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sosial- og helsedirektoratet (2007). *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Oslo: IS – 1405.
- Stern, D. N. (2010). *Vitalitetsformer. Dynamiske opplevelser i psykologi, kunst, psykoterapi og utvikling*. København: Hans Reitzlers Forlag AS.

- Stern, D. N. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Strøm, A.-L. F (2009). *Maling med barn. Kunstterapi som metode i det forebyggende arbeidet*. 06.03.2012. [http://www.kunstterapi.org/sider\\_ekstern/artikler\\_rubin\\_09.html](http://www.kunstterapi.org/sider_ekstern/artikler_rubin_09.html).
- Svendsen, B., Johns, U. T., Brautaset, H. & Egebjerg, I. (red). (2012). *Utviklingsrettet intersubjektiv psykoterapi med barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tessler, M. og Nelson, K. (1994). Making memories: The influence of joint encoding on later recall by young children. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 3, 307-326.
- Tetzchner, S. V. (2005). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trevarthen, C. (1996). The self born in intersubjectivity: The psykolog of an infant communicating. I Neisser, U. (red.), *The perceived self*. Cambridge: Cambridge Universit Press.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. University of Edinburgh. I Bullowa, M. (red.): *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. New York: Cambridge university Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Sosiety. The Development of Higher Psykological Processes*. Cambridge, Massachusetts. London, England: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. W. (1992). A Dialogue on message structure: Rommetveit and Bakhtin. I: World, A.H. (red.) *The dialogical alternative towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York, London: W.W. Norton & Company.
- Woolfolk, A. (2010). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Øvreeide, H. (2011). *Samtaler med barn*. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Øverlien, C., & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og kunnskap til å handle. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, Rapport nr 3/ 2007*. Oslo: Unipub AS.
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Daniel\\_Stern\\_\(psychologist\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Daniel_Stern_(psychologist))



## **Annen litteratur:**

- Barne- og likestillingsdepartementet (2009). *Snakk med meg! En veileder om å snakke med barn i barnevernet.*
- Barneombudet (2008). *Vanlige reaksjoner på dramatiske hendelser.*  
[http://www.barneombudet.no/temasider/familie\\_samvar/barn\\_i\\_sor/fakta/vanlige\\_re/](http://www.barneombudet.no/temasider/familie_samvar/barn_i_sor/fakta/vanlige_re/)
- Bråten, S. (2007). Grunnlag for dialog og fremmedfrykt. <http://www.stein-braten.com/p00002.htm>
- Claussen, C. J. (2010). *Det er noe med den ongen.* Fra bekymring til handling. SEBU Forlag, Oslo.
- Christiansen, I. (2011). Anerkendelse og selverkendelse. Intervju med Anne-Lise Løvlie Schibbye i *Psykolog Nyt nr 1.* s.12-16.
- Drammen Kommune (2008). *Vold i nære relasjoner. – Hva gjør vi?* Et verktøy utarbeidet av Alternativ til Vold, skolene, barnehagene, helsestasjonene, Sosialtjenesten, Senter for oppvekst og politiet.
- Eriksen, I., Johannessen, K. N., Sætre, I. & Simonsen, H. N. (2011). *Veileder – Foreldrearbeid der det er vold i familien. – Erfaringer og anbefalinger fra et klinisk prosjekt ved Alternativ til Vold.* 03.04.2012, <http://www.atv-stiftelsen.no/upload/2011/11/10/foreldrearbeid-der-det-er-vold-i-familien.-en-veileder.pdf>
- Falkum, E. (2011). Anerkjennelsens psykologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 48,* nummer 11, s. 1080-1085.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi.* Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Fonagy, P., Schore, A. N. & Stern, D. N. (2006). *Affektregulering i utvikling og psykoterapi.* Han Reitzels Forlag, København.
- Gamst, K. T & Langballe, Å. (2007). *Se min kjole. Oda i dommeravhør. Kommunikasjon med barn. En dialogisk metode.* (Manual og DVD). Oslo: RVTS
- Haaland, K. R. (2005). *LØFT og narrativer i profesjonelle samtaler. Fra nederlag til trappetrinn.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugland, B. S. M., Ytterhus, B. & Dyregrov, K. (red.) (2012). *Barn som pårørende.* Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Helgeland, I. M. (2008). *Forebyggende arbeid i skolen, og barn med sosiale og emosjonelle vansker.* Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk.* (Oversatt av Holm-Hansen, L.) Oslo: Pax Forlag A/S.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary Research in Education, History and the Social Sciences.* Routledge, New York.
- Nordenstam, C., Borgen, G., Ihle, M. & Johansson, M. (2002). *Seksuelle overgrep mot barn. – Utvalgte temaer.* Oslo: Nasjonalt ressurscenter for seksuelt misbrukte barn.

- Norsk Psykologforening (2008). *Etiske prinsipper for nordiske psykologer*. 08.05.2012.  
<http://www.psykol.no/Fag-og-profesjon/For-fagutoevlere/Etikk/Etiske-prinsipper-for-nordiske-psykologer>.
- Raundalen, M. (2007). Det enkle barneperspektivet. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 44, nummer 2, s. 176-177.
- Sandborg, K. (2002). *Barns stemmer, - om kropp, følelser og filosofi*. Oslo: Akribe Forlag.
- Segal, J. (1999). *Emosjonell intelligens. Lytt til kroppens signaler og utnytt dine følelsesmessige ressurser*. Oslo: Hilt & Hansteen.
- Smith, L. (2010). Felles oppmerksomhet og forståelsen av andres tanker, intensjoner og følelser i spedbarnsalderen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 47, nummer 7, s. 593-600.
- Tveit, K. (2002). Historisk forskningsmetode (Kapittel 8). I Kleven, T. A. (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.