

En kritisk diskursanalyse av konstruktene
mentaliserings, Theory of Mind og refleksiv fungering,
samt en kritisk diskursanalyse av mentaliseringssteori,
samt en beskrivelse av en barnehagepraksis hvor
mentaliserings utgjør grunnsynet

Joran Langvik

Masteroppgave i pedagogikk innen studieretning
utdanning og oppvekst

NTNU 2018

PED 3906



*Når jeg ser at noen stiger,
mens de trækker andre ned,
når jeg ser at mange skjelver,
og bøyer av for det som skjer,
kan jeg gjøre noe med det?
Kan jeg gjøre noe med det?*

*Hva kan jeg gjøre, jeg er liten?
Hva kan jeg gjøre, jeg er liten?
Hjelp oss sammen, vi som tror
at mye kan vi hvis vi ville,
mens vi venter her på jord.*

Tekst: Gunnar Roalkvam

Sammendrag

Mentalisering beskrives av mange som en evne som er vesentlig i barns lek og mestring, men allikevel noe som ikke er medfødt. Den må derfor utvikles i relasjon og samhandling med andre. Metoden i masteroppgaven er kritisk diskursanalyse av konstruert mentalisering og tilgrensede begrep, deretter en kritisk diskursanalyse av mentaliseringsteori, og til slutt utlede konsekvenser av teorien for barnehagepedagogikk.

Hovedfunnene innenfor mentaliseringsteorien, er at det finnes mange ulike definisjoner og bruksområder. Konstruert kan oppleves om noe diffust, noe som ikke kan bevises, men likevel noe vi har konstruert og har en enighet om at finnes. Mentalisering omtales som et overskuddsfenomen, og jeg forstår det slik at det finnes kvalitetsforskjeller i menneskers mentaliseringskapasitet, som påvirkes av om personen er sliten, har sterke følelser, eller føler seg utrygg. På samme måte, finnes det nærliggende begrep som Theory of Mind (ToM) og refleksiv fungering med ulike definisjoner og bruksområder. ToM tenderer til å være like uklart som konstruert mentalisering, og kan omhandle bevissthet rundt egne og andres sinnsforhold, som forårsaker handling og gjør oss i stand til å reflektere. Refleksiv fungering omtales som en forbindelse mellom tilknytningsprosesser og utvikling av evnen til å danne seg mentale forestillinger om seg selv og andre, og kan om mulig sidestilles med mentalisering.

Hovedfunnene innenfor pedagogiske konsekvenser av mentaliseringsteorien, er at barnehagekonteksten (og for så vidt skolekonteksten og barnas hjem), er institusjoner som regulerer den sosiale samhandlingen. Samtidig vil beskrivelsen av barnehageansattes tilstedeværelse og tilrettelegging for barna tilsvare maktposisjonen. En kan si at det i hovedsak viser kommunikasjonen og tilstedeværelsen både fysisk og mentalt. Oppsummert kan det sies at innenfor de pedagogiske konsekvenser av mentaliseringsteorien, står språket sentralt innenfor barnehagens diskursive styringssett. Materialiseringen vil således vises gjennom pedagogisk tilrettelegging, innforstått med at kvaliteten på barnehagens pedagogiske utøvelse påvirker barnas læring og utvikling.

Veileder har vært Øyvind Kvello

Forord

Så var et 2-årig masterforløp over, noe som gjør meg vanvittig glad, men samtidig vemodig. Jeg er så takknemlig for alle fantastiske mennesker jeg har møtt, friske diskusjoner, gode samtaler og faglig påfyll i et lærende fellesskap.

Proessen har vært strevsom, men lærerik, preget av både tårer og latter. Strevsom, fordi det finnes faglige utfordringer, og lærerik fordi en lærer så mye om seg selv i en slik prosess. Samtidig har jeg fått mulighet til å fordype meg i et tema som lenge har interessert meg.

Min hybel har vært mitt andre hjem og i en «hjemlengsels–stund» er det godt med varme og omtanke, så: Takk til min kjære samboer som har tatt ansvar for hus, hjem og katt! Og trøstet meg i nedturer og støttet meg i oppturer. Du har gjort alt så mye mer overkommelig!

Takk til min datter, som avslutter sitt studium samtidig, og som har inspirert meg og støttet meg; Takk, kjære du! Jeg er så stolt av deg!

Ellers en varm tanke til mine venner og øvrige familie, for tålmodighet og gode klemmer. Sist, men ikke minst, en stor takk til min veileder Øyvind Kvello som har hjulpet meg og holde stø kurs gjennom oppgaveskrivinga!

Trondheim, juni 2018

Joran Langvik

Innhold

1.0.	Innledning	1
1.1.	Bakgrunn for valg av tema og min problemstilling.....	1
1.2.	Det pedagogiske grunnsyn.....	2
2.0.	Forskningsmetode	4
2.1.	Bakhtin og diskursanalysens historie.....	4
2.2.	Kritisk diskursanalyse.....	5
2.3.	Styrker og svakheter med kritisk diskursanalyse.....	7
2.4.	Strukturalismen	7
2.5.	Sosialkonstruktivisme og Foucault	8
2.6.	Kritisk diskursanalyse og makt	9
2.7.	Forskerrollen og subjektposisjonen.....	9
2.8.	Avgrensning.....	10
2.9.	Etiske avveielser	10
2.9.1.	Forforståelse.....	10
3.0.	Definisjoner av konstruktet mentalisering	10
3.1.1.	Asen og Fonagy sin definering av mentalisering	11
3.1.2.	Kvello sin definering av mentalisering.....	11
3.1.4.	Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad sin definering av mentalisering.....	11
3.1.5.	Jacobsen sin definering av mentalisering	11
3.1.6.	Midgley og Vrouva sin definering av mentalisering	12
3.1.7.	Skårderud og Sommerfeldt sin definering av mentalisering.....	12
3.1.8.	Fonagy, György, Jurist og Target sin definering av mentalisering.....	12
3.1.	Definisjoner av Theory of Mind.....	12
3.1.1.	Colombo, Elkin og Hartmann sin definering av Theory of Mind	12
3.1.2.	Kvello sin definering av Theory of Mind	13
3.1.3.	Baron–Cohen sin definering av Theory of Mind	13
3.2.	Definisjoner av refleksiv fungering.....	13
3.2.1.	Fonagy, György, Jurist, og Target (2007) sin definering av refleksiv fungering	13
3.2.2.	Woldseth (2016) sin definering av refleksiv fungering.....	14
4.0.	Konstruktet mentalisering	14
4.1.1.	Kvello (2016) sin omtale av konstruktet mentalisering	14
4.1.2.	Asen og Fonagy (2017) sin definering av mentalisering	14
4.1.3.	Kvello (2016 /2017) sin definering av mentalisering	15
4.1.4.	Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017) sin definering av mentalisering	17
4.1.5.	Jacobsen (2014) sin definering av mentalisering	18

4.1.6. Midgley og Vrouva (2012) sin definering av mentalisering	18
4.1.7. Skårderud og Sommerfeldt (2008) sin definering av mentalisering.....	19
5.0. Kritisk diskursanalyse av konstruktet mentalisering	20
5.1.1. Representasjoner	20
5.1.2. Mentaliseringsdiskursen.....	22
5.1.3. Monumenter og institusjonalisering	23
5.1.4. Institusjon	24
5.1.5. Makt.....	25
5.1.6. Teorien, menneskesynet og tydeliggjøringen av mentalisering	25
5.1. Kritisk diskursanalyse av begrepet Theory of Mind	28
5.1.1. Diskursen.....	30
5.1.2. Representasjonene.....	30
5.1.3. Makt.....	31
5.1.4. Institusjoner	31
5.1.5. Monument	31
5.2. Like og sprikende forklaringer på definisjonene	32
5.2. Kritisk diskursanalyse av refleksiv fungering.....	33
5.2.1. Monumenter	34
5.2.2. Representasjoner	34
5.2.3. Makt.....	35
5.2.4. Institusjon	35
5.2.5. Lik/ sprikende	35
6.0. Mentaliseringsteori	36
6.1. Kritisk diskursanalyse av mentaliseringsteorien	41
6.1.1. Representasjoner	42
6.1.2. Representasjoner og monumenter	43
6.1.3. Monumenter og institusjonalisering	44
6.1.4. Institusjon	45
6.1.5. Makt.....	46
7.0. pedagogiske konsekvenser av mentaliseringsteorien	47
7.1. Rammeplanen (2017)	47
7.2. Indre arbeidsmodeller og tilknytning	48
7.3. Språkutvikling.....	50
7.4. Mentaliseringsinformert pedagogikk	51
7.5. Liksom–lek	52
7.6. Fysisk utforming av barnehagen	52

7.7. Maktutøvelse og endring i synet på barn	52
7.8. De dominerende tankemønstrene	54
7.9. Dialogens betydning	55
8.0. Oppsummering.....	57
8.1. Definisjoner av konstruktene mentalisering, ToM og refleksiv fungering.....	57
8.1.1. Mentalisering	57
8.1.2. ToM.....	57
8.1.3. Refleksiv fungering	57
8.2. Kjernen i mentaliseringsteorien	58
8.3. Hovedkonklusjonene fra min kritiske diskursanalyse av mentaliseringsteorien	58
8.4. Barnehage pedagogiske konsekvenser av mentaliseringsteorien.....	59
8.5. Veien videre	60

1.0. Innledning

Selv er jeg av den oppfatning at når vi holder tanker, meninger og kunnskap for oss selv, taper vi reaksjoner fra andre, det er kun når det vises i det åpne rom, at noe skjer. Vi lever i et demokratisk samfunn, som teoretisk innebærer at hver enkelt stemme skal høres. Ved å dele sine egne tanker med andre mennesker som vi har en relasjon til, kan sinn røres, refleksjoner oppstå og nye meninger komme til syne. Slik kan vi som medmennesker være med på å utgjøre en forskjell, både hos andre, og ikke minst hos oss selv, når vi gjør oss nye refleksjoner og det oppstår oppdagelser ved vårt eget grunnsyn. Grunnsynet vises gjennom kommunikasjon mellom mennesker og som i en barnehagekontekst materialiseres gjennom yrkesetiske holdninger og kroppsspråk. Pedagogens verdier tydeliggjøres således via dennes profesjonsutøvelse.

Evnen til å gjenkjenne egne og andres følelser, å trekke konklusjoner ut i fra dem og på bakgrunn av det veilede seg selv i samhandling med andre, er et konstrukt som av mange omtales som mentalisering, en evne eller ferdighet som Asen og Fonagy (2017) beskriver som en kontinuerlig bevegelse mellom det kognitive og det følelsesmessige (Asen og Fonagy, 2017, s. 26). Ved å dele egen forskning, kan det ses slik Bakhtin (1895–1975) sier det: «*Selvet alltid er i relasjon til noe annet, det er dialogisk. Selvet og den andre er enheter som ikke har noen mening i seg selv. Selvet og den andre har mening bare ut fra det faktum at begge er til stede samtidig, og at de eksisterer i relasjonen til hverandre*» (oversatt av Holquist 1990, her fra Postholm, 2008, s. 202). I lys av Bakhtins dialogisme, kan konstruktet mentalisering ses i sammenheng med intersubjektivitet og intertekstualitet, i den forstand at materialiseringen av mentalisering kommer til syne gjennom tolkningen av teksters dialogiske overtoner og forståelsen skapes ved hjelp av sosial erfaring og tegn. Metoden er kritisk diskursanalyse og ble gjennomført ved å lese teori vedrørende mentalisering og nærliggende begrep for så å sammenlikne dem. Ved å og avdekke eventuelle skiller innenfor mentaliseringsdiskursen, gjorde det meg i stand til å analysere oppgaven og slik finne informasjon til min problemstilling.

1.1. Bakgrunn for valg av tema og min problemstilling

Det å ha selvinnsikt, empati, å være i stand til å ta ansvar og kunne kommunisere, er alle komponenter med stor nytteverdi når vi som pedagoger i barnehagen er barnas rollemodeller.

Salovey sier at sosial kompetanse omfatter det å gjenkjenne egne og andres følelser, trekke konklusjoner av dem og bruke denne informasjonen til veiledning for handling og tanke (Salovey, 2015, her fra Wennberg, 2015, s.16). Fonagy (2017) og flere med ham, har beskrevet denne evnen som mentaliseringsevnen, en evne som er viktig i barns lek der de skal oppleve mestring og spontanitet. Denne evnen er ikke medfødt, men må utvikles i relasjon og samhandling med jevnaldringsgruppa under ledelse av omsorgsfulle voksne. Barn som ikke utvikler slik kompetanse, faller ofte utenfor i lek fordi de misforstår lekens koder og en del av dem karakteriseres av utagerende atferd (Kvello, 2010, s. 23). Evnen til å sette ord på følelser er viktig og hjelper oss i relasjon og samspill med andre mennesker (Kvello, 2017, s. 359). Min opplevelse og forståelse er at kvaliteten på barnehagens pedagogiske utøvelse påvirker barnas læring og utvikling og at det derfor stilles krav til hvordan barnehagens verdigrunnlag formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av det pedagogiske arbeidet. Siden jeg selv representerer barnehagelæreryrket, vil også jeg plasseres «under lupen», noe som er viktig for min egen refleksjon og kompetanse i utøvelse av min profesjon. Dette er bakgrunnen for at jeg ønsker å undersøke konstruert mentalisering.

1.2. Det pedagogiske grunnsyn

Sentralt i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, er grunnsynet. Det vil si et grunnsyn som ikke er statisk, men hele tiden utvikles i takt med ny kunnskap. Ved å prøve det ut i diskursiv form med personalgruppa, gis det retningslinjer for hvordan den pedagogiske praksis skal utøves (Sjøvik, 2008, s. 232). Personalets holdning til barna og hverandre, samt barnehagens øvrige samarbeidspartnere, kommer til syne gjennom kommunikasjonen både verbalt og gjennom kroppsspråk (ibid.). Overfor både barn og voksne kan det fort handle om en makt-avmakt-situasjon, om dominans oppleves gjennom posisjoneringer. Derfor er det vesentlig hva slags holdninger personalet i barnehagen har og hvordan arbeidet bærer preg av organisasjonens pedagogiske rammer (ibid.). Mitt pedagogiske grunnsyn, min førforståelse, livserfaring og erfaring som pedagogisk leder i barnehage, gjør meg oppmerksom på hvor viktig det er å «se det enkelte mennesket». Også som tidligere vikar i skolens lavere klassetrinn, har jeg fått innblikk i barns individuelle utfordringer, men også i relasjon og samhandling med jevnaldringsgruppa. Uansett om det er i rollen som mor, som livsledsager, som venn eller som pedagogisk leder i relasjon med barnegruppa, kollegaer og foreldre, er min opplevelse at vi alle trenger å få bekreftelse, for å ha det godt og trives i hverdagen. Gode

relasjoner med familie, venner og arbeidskollegaer, hvor vi gjennom kommunikasjon motiverer oss og gjør at vår sameksistens og yrkesutøvelse føles meningsfylt.

Barnehagen er en arena hvor barn oppholder seg mye, hvor pedagogen er omsorgspersonen som skal være der for hvert enkelt barn. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Rammeplanen, 2017, s. 11) står det at barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes og at barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Den daglige og nære kontakten med barna, gjør at barnehagen er i en sentral posisjon når det gjelder å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon. Dette gjenspeiles i barnehagens pedagogiske kvalitet, derfor anser jeg pedagogens mentaliseringsferdigheter for avgjørende. Ikke bare på grunnlag av barnehagen som læringsarena og tilretteleggingen for barnas livsglede og mestring, men også for å kunne fange opp risikobarna. Med risikobarn, menes barn som ikke får nok stimulering for å utvikle sosiale ferdigheter som atferd og sosial kompetanse som f.eks. når og hvor disse ferdighetene skal brukes best mulig, og således faller utenfor leken (Kvelling, 2010, s. 21). På bakgrunn av at deres omsorgspersoner ikke har fokus på følelser, ønsker eller behov og derfor ikke kommuniserer med sine barn vedrørende dette temaet, vil barnehageansattes grad av mentalisering være vesentlig for å kunne fange opp risikobarna (Kvelling, 2010, s. 21–23). Når ansatte i barnehagen oppdager risikobarn, er det ofte på bakgrunn av observasjoner i formelle og uformelle aktiviteter. Håndtering av taushetsplikt og opplysningsplikt, avhenger av hva som oppdages og hvordan de forstås.

Med bakgrunn som pedagogisk leder i barnehage, vil det «å se den enkelte» stå sentralt. For meg innebærer det å ta utgangspunktet i egen forforståelse, verdier og samfunnsengasjement som jeg igjen tar med meg som fortolkningsrammer inn i masteroppgaven. Årsaken er at jeg som medmenneske er interessert i, og nysgjerrig på kollegaer, barnegruppa og deres foreldre, slik at det blir et gjensidig og godt samspill. Det setter krav til faglig kompetanse, innsikt om eget kroppsspråk, mimikk, og intonasjon som sender/mottaker, for å invitere «den andre» inn vår felles kommunikasjon (Spurkeland, 2011, s. 69). «Å se» det enkelte barn innebærer også tilrettelegging og utforming av barnehagens fysiske miljø, både ute og inne, for at barna skal oppleve mestring i leken og i barnehagens hverdagsaktiviteter.

Grunnlaget for vennskap legges i førskolealder, og barnehagen er en naturlig arena for lek med jevnaldningsgruppa (Spurkeland, 2011, s. 70/71). Gjennom leken, handler det om å forstå teknikker og rollespill og om å forstå følelser. I følge Asen og Fonagy (2017) vil en mulig forklaring være at følelsene oppleves som forankret i selvet (Asen og Fonagy, 2017, s. 26).

Mentaliseringen i leken innebærer en kontinuerlig bevegelse mellom det kognitive og følelsesmessige fokuset, slik vektlegges selvet og opplevelsen av andre gjennom spontanitet og lettere reflekterende holdninger (ibid.). Ved å sette seg inn i ulike forskninger, og stille seg kritisk til tidligere forskede områder, gis det anledning til å få svar på noe som vi ønsker å vite mer om. Som forsker må jeg inneha en viss form for deltakerkompetanse, en såkalt inngående bakgrunnskunnskap om pedagogiske institusjoner i sammenheng med hva mentalisering er (Hitching og Veum, 2011, s.16). Jeg anser meg selv å ha dette fordi mitt profesjonsyrke er innenfor det pedagogiske feltet. Derfor ønsker jeg å se nærmere på konstruert mentalisering gjennom diskursanalyse. Min problemstilling er som følger: *En kritisk diskursanalyse av konstruktene mentalisering, Theory of Mind og refleksiv fungering, en kritisk diskursanalyse av mentaliseringsteori, samt en beskrivelse av en barnehagepraksis hvor mentalisering utgjør grunnsynet.*

Oppgaven starter med en presentasjon av forskningsmetode, deretter en kritisk diskursanalyse av konstruert mentalisering. Deretter presenteres mentaliseringsteori som deretter belyses ut fra kritisk diskursanalyse. Oppgavens siste del er å utlede pedagogiske konsekvenser av mentaliseringsteori for bruk i barnehagen. I siste kapittel oppsummerer jeg hovedkunnskapen fra min presentasjon.

2.0. Forskningsmetode

I dette kapitlet presenteres Bakhtin og diskursanalysens historie, deretter et påfølgende kapittel som omhandler kritisk diskursanalyse. Så følger en beskrivelse av valgt metode, samt styrker og svakheter ved den. Siden belyses den vitenskapsteori som er aktuell for min oppgave.

2.1. Bakhtin og diskursanalysens historie

Diskursanalysen springer ut fra Bakhtin og kan spores tilbake til utviklingen i forholdet mellom historie og samfunnsvitenskap (Neumann, 2010, s. 24). Bakhtin gav opphav til poststrukturalismen og mener at vi i tillegg til en lingvistisk vitenskap, også trenger vitenskap om diskursen, gjerne definert som språket. Han kaller denne vitenskapen for translingvistikk som kan si noe om de dialogiske relasjonene mellom ord, tekster og mennesker (ibid.). For Bakhtin er det i språkbruken *at en kan finne de dialogiske relasjonene mellom mennesker og tekster og mellom tekster og tekster i mennesker* (Bakhtin, 1963, 1991, s.194–195, her fra

Neumann, 2010, s. 20). For Bakhtin er det som en måte å være i verden på og er underforstått opptatt av intersubjektivitet og intertekstualitet (ibid.). Bakhtin (i likhet med Vygotsky), hevdet at bevisstheten i hovedsak formes gjennom semiotisk mediasjon og hevdet at alt er i relasjon til noe annet.

Det vil si at den ikke-avgrensede identiteten til sinnet og verden omkring er grunnlaget for dialogismen (Postholm, 2008, s. 198). Det innebærer at selvet alltid er i relasjon til noe annet, der selvet og den andre kun har mening ut i fra det faktum at begge er til stede samtidig, og at de eksisterer i relasjon til hverandre. Denne relasjonen er en dynamisk, pågående prosess, hvor nøkkelen til å forstå isolerte motsetninger ligger i det å forstå den dialogiske relasjonen mellom selvet og den andre (Bakhtin, 1963/ 1991, her fra Postholm, 2008, s. 202). På den måten vil dialogisme være betegnelsen på mangfoldet i menneskers oppfattelse, at vi alltid er i dialog med andre mennesker, våre fysiske og kulturelle omgivelser, samtidig som vi er sett på som aktive og skapende (ibid.). Vedrørende selve ytringen, vil individet påvirkes av den gruppen som en er en del av og vil være på grenselinjen mellom det sagte og usagte (Bakhtin, 1981, her fra Postholm, 2008, s. 203). Bakhtin hevdet at en hvilken som helst tekst hadde dialogiske overtoner og at all diskurs var dialogisk orientert (ibid.). Meningen skapes av individet som igjen er delt i en sosial erfaring ved hjelp av tegn, og dermed blir forståelsen skapt i en respons til et tegn med et tegn. Hvert enkelt tegn blir således et ledd i en lenke av tegn som aldri opphører (Postholm, 2008).

2.2. Kritisk diskursanalyse

Diskursanalyse anses som et paraplybegrep (Fairclough & Wodak, 1997; Neumann, 2001; Wodak & Meyer, 2009), å anses som både teori og metode (Fairclough & Wodak, 1997; Neumann, 2001; Wodak & Meyer, 2009, her fra Hitching et al., 2015, s. 13). Hitching med kolleger (2015) viser til Fairclough (1992, s. 37 ff.) og sier at Critical Discourse Analysis (kritisk diskursanalyse) tar utgangspunkt i et overordnet og sentralt samfunnsspørsmål på makronivå og Fairclough (1992) har en sentral rolle i den lingvistisk orienterte diskursanalysen (Fairclough, 1992, s. 37, ff, her fra Hitching et al., 2015, s. 23). Fairclough (1992) ser på meningsskaping som en konstruktiv handling, som gjennom produksjon og fortolkning av tekster, konstruerer sosiale relasjoner og ulike systemer av kunnskap og tankesett (ibid.). Hans kritiske diskursanalyse (CDA) vektlegger undersøkelse av hvordan språk og tekst spiller en rolle med tanke på produksjon og reproduksjon av makt i samfunnet.

Han inspireres av Foucaults konstruktivistiske syn, men tar allikevel avstand til hans abstrakte tilnærming i analysen. Kritisk diskursanalyse i dag, innehar to dominerende retninger. Den ene er Faircloughs rammeverk, den andre er Van Dijk og Wodak. Det som er sentralt for begge retningene er at CDA ikke kan betraktes som «lukket» lingvistisk teori, *men heller fremstå som en skoleretning* (Neumann, 2010, s. 24).

I denne oppgaven velges Neumanns analysesteg. For å være i stand til å gjennomføre analysen, må en ha en viss kjennskap til feltet en skal studere, en må kjenne til diskursen og betydningen om feltet en skal undersøke, et felt som Neumann kaller for kulturell kompetanse (Neumann, 2010, s. 50). Vedrørende valg og avgrensning til en diskurs, kan det omhandle problemstillingen, som legger føringer for hva slags tekster som er nyttige å lese og slik avgrense det som skal studeres. På den måten kan det vise hvordan diskursanalysen skal foregå (op. cit., s. 55). Representasjoner kan beskrives som måten verden fremtrer for mennesker på, og i den forstand være en betegnelse på de viktigste pakkene av virkelighetskrav som en diskurs består av. Diskursanalysen undersøker forholdet mellom meningsuttrykkets form og hvilken funksjon det har i den aktuelle sammenheng (op. cit., s. 81). Mye meningsskaping skjer via språket og mening skapes gjennom et samspill av ulike multimodale ressurser som inkluderes i diskursanalysen. Slik kan en si at diskursanalyse søker innsikt i sammenhenger mellom tekst og kontekst, og at meningsdannelse er en del av det sosiale fordi at det er i språket at sosial samhandling skjer. Diskursanalysen vil på den måten studere sosial samhandling gjennom språket (Neumann, 2010, s. 80). Diskursbegrepet kan omtales som:

«Et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner» (Neumann, 2010, s.177).

Her vil *institusjon* være et symbolbasert program som regulerer sosial samhandling og som i tillegg har en materialitet. *Utsagn* omhandler diskursanalysens minste analyseenhet og *monumenter* er teksten som tjener som forankringspunktene for diskursen (ibid.). Under bearbeidelsen av oppgaven og etter å ha fått datautvalget på plass, ble problemstillingen forandret. Nåværende problemstilling er derfor min fjerde. Vedrørende selve diskursanalysen, vil jeg å se etter det som ikke umiddelbart er synlig i teksten ved å benytte følgende av Neumanns analysesteg: Kulturell kompetanse, avgrensning, representasjoner og makt. *Makt* i den forstand, at jeg undersøker om konstruktet er med på å nedtone opplevelsen av makt

(spesielt hos barna, i og med at voksne allerede er i en maktposisjon overfor barna i barnehagen), samt hvordan barnas ivaretagelse beskrives i form av tilrettelegging. I de underliggende strukturene i tekst som omhandler mentalisering, Theory of Mind og refleksiv fungering, vil jeg se etter representasjoner i teksten og deretter analysere den. Det er underforstått med at egen forforståelse vedrørende mentalisering og diskursanalyse ligger til grunn for analysen, slik at det blir hermeneutisk og tolkes etter egne forkunnskaper. Slik vil jeg være i stand til å sammenlikne ulike teorier for å avdekke eventuelle skiller vedrørende forklaring av mentaliseringskonstruktet, Theory of Mind og refleksiv fungering. Jeg vil kun nedtegne av tekst, det som tydelig skiller dem, eller tydeliggjør likheter. Det jeg ser etter følgende: Hvor omfattende og snevre, tydelige og upresise, like og sprikende er definisjonene og omtalene.

2.3. Styrker og svakheter med kritisk diskursanalyse

Styrken i kritisk diskursanalyse som metode kan være at tekst og samfunn påvirker hverandre gjensidig og at tekst og meningsskaping virker inn på våre tanker, forståelse og oppfatninger av ulike fenomener. Ved å studere tekster avdekkes ulik informasjon om handlinger og tegn og hvordan de er sosialt konstruert gjennom vaner og praksis som fremstår som normale for oss og således oppfattes som naturlige (Neumann, 2010, s. 177). Fordi språket spiller en avgjørende rolle i produksjon og reproduksjon av sosial ulikhet, er det logisk å benytte seg av en metode som analyserer prosesser i praksis (Skrede, 2017, s. 11).

Samtidig er det vesentlig og ha tilgang til et betydelig antall tekster og ulike tekster, for slik å kunne gi en samlet fremstilling av hvordan det som det forskes på, fortoner seg. Selv om analyse av tekst kan gi innsikt i teorigrunnlag og motiver, kan det også gis et falskt inntrykk, fordi at andre datainnsamlingsmetoder enn tekster (f. eks feltarbeid og intervjuer) kan kaste et bredere lys på aktører og intensjoner (Bratberg, 2017, s. 14). Likevel velges denne metoden fordi mentalisering er et konstrukt som vanskelig kan la seg undersøke ved hjelp av nevnte metoder ovenfor, fordi det avhenger av ens eget ståsted og forståelse av mentalisering som konstrukt.

2.4. Strukturalismen

de Saussure (1986, s.114) anses som grunnlegger av den moderne lingvistikken og ser språket som et system av relasjoner som en betingelse for å muliggjøre en diskursanalyse (de

Saussure, 1986, her fra Neumann 2010, s. 18). De Saussures tanke er at relasjonene konstituerer språk og han ser relasjonene som konstituerende/ dannende for alt det sosiale (Neumann, 2010, s. 19). De Saussure betegnet språkbiter som var lengre enn en setning for diskurs, mens det i dag er vanlig å bruke diskurs synonymt med dialog eller samtale (ibid.). En kan si at de Saussure forsto språket som et relasjonelt system, som var lingvistikkenes objekt. Dette var Bakhtin uenig i, og hevdet at en i tillegg trengte diskurs definert som *språket i sin levende og konkrete helhet* (Bakhtin, 1963/1991, s.193, her fra Neumann, 2010, s. 19). Bakhtin (1963–1991, s.194–195) mente at vi trenger språklig vitenskap som kan fortelle oss noe om de dialogiske relasjonene mellom ord, tekster og mennesker og kaller denne vitenskapen for translingvistik (ibid.). Lingvistikken alene ikke kunne gjøre dette, fordi at lingvistikken kun anså ord som uavhengig av noen annen kontekst enn de dialogiske relasjonene (op. cit., s. 20). Språket lever kun i den dialogiske omgangen mellom dem som bruker det og kaller det for språkets livssfære (Neumann, 2010, s. 20). Det forklares med at hele språkets liv innenfor hverdags–og forretningsliv, det vitenskapelige og kunstneriske, er gjennomsyret med dialogiske relasjoner som er ufullstendige uten logisk og emne–og betydningsmessige relasjoner, fordi de har sin egen spesifikke karakter (Bakhtin, 1963/1991, s. 194–195, her fra Neumann, 2010, s. 20). Således mener Bakhtin at de dialogiske relasjoner foreligger mellom mennesker og tekster og mellom tekster og mennesker i mennesket, og at tekster derfor er i dialog med andre tekster (ibid.).

2.5. Sosialkonstruktivisme og Foucault

Filosofer fra siste halvdel av det 20. århundre, undersøkte forskjeller mellom språk, virkelighet og sannhet (Hitching, Raddum, Nilsen og Veum, 2011, s. 31). For enkelte av dem førte dette til tanken om at verden blir representert via språket. Foucault tilhørte en av dem som undersøkte forholdet mellom språk og virkelighet, men var mindre opptatt av spørsmålet om sannhet. Sosialkonstruktivismens erkjennelse er at verden blir konstituert gjennom språket og fordi mennesket bruker språk, får ordet sin betydning (op. cit., s. 32). Gjennom å observere, avdekke og beskrive det som ikke umiddelbart er synlig for oss, kan fenomener som oppfattes som normale være konstruert gjennom menneskers tenkning, språk og sosiale praksiser (Hitching et al., 2011, s. 32). Sosialkonstruktivismen henter inspirasjon fra empirismen og kan derfor benytte etnografiske metoder om analysen handler om å undersøke sammenheng mellom språk og sosial praksis (Collin, 2003, 2009, her fra Hitching et al., 2011, s.32). Gjennom å analysere språket i bruk kan man således avdekke hvordan sosiale

virkeligheter konstrueres. Sosialkonstruktivistisk teori anerkjenner at det finnes en virkelighet utenfor den subjektive opplevelsen (ibid.). Foucault (1972), tar utgangspunkt i arkivet i sin diskursanalytiske tilnærming, og sier at det finnes ett sett praksiser som gjør det mulig å frembringe og vedlikeholde utsagnene (Foucault, 1972, her fra Neumann, 2010, s. 13). Dette kan igjen forstås som en diskurs og kan analyseres ved hjelp av arkeologi (ibid.). For Foucault ligger de sosiale relasjonene synliggjort i språket i form av kategorier som gir opphav til institusjoner. Slik å forstå, kan Foucault sies å ha et relasjonelt språksyn (Foucault, 1972, her fra Neumann, 2010, s. 36).

2.6. Kritisk diskursanalyse og makt

Foucaults maktbegrep tar utgangspunkt i hvordan mange fenomener fremstår som normale for oss og at det kan være makt i vår diskurs, det vil si hvordan vi har lært å snakke om fenomener på. Det er forskjellig fra Lukes maktdimensjon (1974), noe Neumann (2010) viser til i sin introduksjon av Steven Lukes (Steven Lukes, 1974, her fra Neumann, 2010, s. 166). Ut ifra Lukes sin bok *Power: A Radical View* (1974), beskrives hans utsagn om at det finnes en grunnleggende *familielighet* mellom alle maktbegrep. Her beskrives den endimensjonale analysen, som viser hvordan A handler for å overtale B til og gjøre noe som B ellers ikke ville ha gjort (op. cit.). Denne analysen kan ifølge Foucault, analyseres i tre ulike «dimensjoner». *Lukes maktdimensjon* handler således om at A utøver makt over B på en måte som motstrider B sine interesser. 1) En endimensjonal måte å analysere dette på, er å hevde at A forsøker å påvirke B til å handle på en måte han ikke normalt vil gjøre. 2) En todimensjonal analyse vil omhandle fokus på konteksten der handlingen utføres. 3) En tredimensjonal måte å se maktutøvelsen på, vil være at B sine interesser selv er et resultat av et system som motstrider begges interesser. På den måten er det felles for alle maktbegrepene at A påvirker B på en måte som motstrider B sine interesser, i motsetning til Foucault (Foucault, 1980, s.121, her fra Neumann, 2010, s. 167). Foucault sitt maktbegrep styrer unna en handlende A og tar således utgangspunkt i hvordan tingenes orden fremstår som normale. Når Lukes sin omtale av B sine interesser med relevans utenfor diskursen, vil det ifølge Neumann (2010) sin diskursanalyses tenkemåte vedrørende det sosiale være en motsatt tenkemåte (Neumann 2010, s. 169).

2.7. Forskerrollen og subjektposisjonen

Når bærere av samme representasjon institusjonaliserer seg, utgjør de en posisjon i diskursen (Neumann, 2010, s. 80). Det vil si at en institusjon regulerer sosial samhandling som har en

materialitet (op. cit., s. 117). Språk har et materielt uttrykk, likeså utgjøres diskursene av institusjoner som regulerer sosial samhandling (Neumann, 2010, s. 80). Om en tenker seg ett sett av normer, relasjoner og handlinger knyttet til en kontekst, kan subjekt posisjonen være en rolle, der rollen har sprenget sin opprinnelige kontekst og *tatt over personen* (Neumann, 2010, s. 117).

2.8. Avgrensning

Kulturell kompetanse omhandler ifølge Neumann (2010, s. 50) forståelse av selve diskursen, noe som er en forutsetning for analysen av den diskurs som velges. Problemstillingen for denne mastergradsoppgaven inviterer til at jeg oppfatter konstruktet i form av mange nyanser. Min profesjonsutøvelse gir meg kompetanse til å forstå diskursen, og vil i så måte være min kulturelle kompetanse innenfor den valgte diskurs. Mitt valg av kilder vil være en form for avgrensning, både fordi valget avgrenser temaets bredde og omfang, men også en avgrensning i valg av mengde. Oppgavens omfang er således en avgrensning i seg selv.

2.9. Ethiske avveielser

I følge Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata, kan forskere ha meldeplikt til PVN/NSD ved oppretting av personregister. Ethiske retningslinjer innenfor diskursanalysen i denne masteroppgaven utelukker informanter, og jeg forholder meg til NSD sine retningslinjer (NSD, 2018).

2.9.1. Forforståelse

Når vi mentaliserer, fortolker vi hverandre. Denne kompetansen omfatter det å forstå seg selv og andre, og er en nøkkelkompetanse i reguleringen av følelser. Mentaliseringskompetanse handler om å være opptatt av at sinnet lager mentale bilder av virkeligheten, som *ikke er* virkeligheten, men noe som er *konstruert*. Kort fortalt kan det omtales slik: Noe som ikke kan bevises, noe vi har konstruert og har en enighet om at finnes. Skårderud og Sommerfeldt (2008) viser til Fonagys beskrivelse: «To hold mind in mind» (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s. 1066). En forklaring kan være at mentalisering handler om å være åpen for egne og andres følelser, samt evnen til å forstå uskrevne regler for å klare seg i en sosial verden (ibid.).

3.0. Definisjoner av konstruktet mentalisering

Jeg vil her presentere definisjoner av mentalisering, ToM og refleksiv fungering ut fra egen forståelse av deres beskrivelser. Dette gjøres først med konstruktet mentalisering, deretter Theory of Mind og refleksiv fungering

3.1.1. Asen og Fonagy sin definering av mentalisering

Når Asen og Fonagy (2017, s. 23) omtaler mentalisering, gjør det det slik (min oversettelse):

«Mentalisering er et verb som refererer til prosessen med å oppleve og å tolke menneskelig atferd når det gjelder forsettlige mentale tilstander som følelser, behov, grunner eller formål. Kapasiteten til å mentalisere har både tilstands- og egenskapsaspekter som kan variere avhengig av nivået av emosjonell opphisselse og mellommenneskelig kontekst.»

3.1.2. Kvello sin definering av mentalisering

Kvello (2016) viser til Appelbaum (1973), og sier at en dimensjon innenfor mentalisering kalles for oppmerksomt nærvær (Kvello, 2016, s. 121). Han viser til Falkenström (2012) som ser en tydelig sammenheng mellom ferdigheter i oppmerksomt nærvær og psykososial fungering, og at mentalisering inkluderer interesse og ferdigheter i selvobservasjon (ibid.). I følge Kvello (2017) kan mentalisering være en sterk forklaring på personers psykososiale fungering, og at kvaliteten på mentalisering knyttes nært opp til emosjonell/ sosial intelligens, humørregulering, åpenhetsgrad, m.m. (Kvello, 2017, s. 358).

3.1.4. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad sin definering av mentalisering

Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017) viser til Fonagy med kolleger (2007) og sier at mentalisering kan innebære at læreren forstår barns ulike, individuelle atferd, og at ulik atferd ikke betyr dårlig atferd, men at barn strever med noe på innsiden av seg selv (Brandtzæg et al., 2017, s.15).

3.1.5. Jacobsen sin definering av mentalisering

Jacobsen (2014) beskriver mentalisering som en evne som gir mening til sin egen og andres atferd. Han viser til Fonagy, György, Jurist og Target (2002) når han forenkler mentalisering til *å se andre innenfra og seg selv utenfra* (Jacobsen, 2014, s. 8).

3.1.6. Midgley og Vrouva sin definering av mentalisering

Midgley og Vrouva (2012) beskriver mentalisering som en fantasifull, mental aktivitet som gjør oss i stand til å oppfatte og tolke menneskelig atferd (Midgley og Vrouva, 2012, s. 202).

3.1.7. Skårderud og Sommerfeldt sin definering av mentalisering

Skårderud og Sommerfeldt (2008) kaller mentalisering for det å være opptatt av at sinnet lager mentale bilder av virkeligheten, men at disse bildene ikke *er* virkeligheten (ibid.). Slik å forstå, handler mentalisering om å forstå egne følelser og er nært beslektet med empati, emosjonell intelligens, (selv)refleksjon, affektbevissthet, metakognisjon, innsikt og den kognitive terapeutiske tradisjonens begrep (mindfulness) oppmerksomt nærvær (ibid.).

3.1.8. Fonagy, György, Jurist og Target sin definering av mentalisering

Fonagy med kolleger (2007) refererer til Harter (1999) og definerer begrepet slik (min oversettelse):

Mentalisering henger nøye sammen med utviklingen av både handlingsorienterte og de representasjonelle aspekter av selvet; både det «jeg» og det «meg», som William James beskrev (1890). Selvrepresentasjon har vært gjenstand for en del oppmerksomhet, enten i form av det jamesianske «mig», eller det «empiriske selv» (Lewis & Brooks- Gunn, 1979). Selvrepresentasjon omfatter utviklingen av det system av kjennetegn, vi forstår oss selv ut i fra, selv om denne viten er noe som vi slutter oss til på bakgrunn av de reaksjoner vi møter i våre omgivelser (Fonagy et al., 2007, s. 15).

Mentalisert effektivitet kjennetegnes av en moden evne for å kunne regulere affekt og vise forståelse for sine egne affektiltstander (op. cit., s. 16). Min forståelse er at mentalisert effektivitet kjennetegnes av kognitiv modenhet som innebærer å innse egne emosjoner og øvrige sinnstilstander og ha forståelse for dem.

3.1. Definisjoner av Theory of Mind

3.1.1. Colombo, Elkin og Hartmann sin definering av Theory of Mind

Colombo, Elkin og Hartmann (2018) refererer til Clark (2013 /2016), vedrørende forskning som bygger på resultater fra Bayesisk modellering og persepsjon og kognisjon (Colombo et al., 2018, s. 1/ 2). Hohwy (2013/2015) sier det slik (min oversettelse):

«Det er konvergerende bevis på at hjernen er en Bayesisk mekanisme. Dette beviset kommer fra vår oppfatning, fra empiriske studier av oppfatning og kognisjon, fra beregningsteori, fra epistemologi, og i økende grad fra neuroanatomi og neuroimaging. Den beste forklaringen og forekomsten av dette beviset er at hjernen er en Bayesisk mekanisme som faktisk er engasjert i avstemming, tro og beslutning» (Hohwy, 2013/2015, her fra Colombo et al., 2018, s. 2).

3.1.2. Kvello sin definering av Theory of Mind

ToM kan defineres som det å være bevisst på at andre mennesker ikke har like tanker, eller ikke føler det en selv føler, som i de senere år har utviklet seg til å omfatte selvforståelse (Kvello, 2010, s. 21). På norsk kan ToM oversettes til teori om sinnet (Kvello, 2016, s. 121).

3.1.3. Baron–Cohen sin definering av Theory of Mind

Vedrørende Theory of mind, er tro, ønsker, intensjoner, fantasi følelser etc., kvintessensen av evner som gjør oss menneskelige, sier Baron–Cohen (2001, s. 3). Og som forårsaker handling, som gjør oss i stand til å reflektere over innholdet i ens egne tanker og andres (ibid.).

3.2. Definisjoner av refleksiv fungering

Slik jeg forstår Fonagy med kolleger (2007), finnes det en forbindelse mellom evnen til å danne seg forestillinger om seg selv eller andre, som kan betegnes som mentalisering eller refleksiv funksjon. Noe som vil si at mentalisering og refleksiv funksjon beskrives som synonymt med hverandre i forskningsøyemed (Fonagy et al., 2007, s. 33). Evnen til mentalisere står i relasjon til barns tilknytningsprosesser, og at gode tilknytningsprosesser derfor fremmer mentaliseringen.

3.2.1. Fonagy, György, Jurist, og Target (2007) sin definering av refleksiv fungering

Fonagy, György, Jurist og Target (2007) introduserer tanken om at det finnes en forbindelse mellom tilknytningsprosesser og utvikling av evnen til å danne seg mentale forestillinger om

tilstander hos en selv og andre, og kan betegnes som mentalisering eller refleksiv funksjon (Fonagy et al., 2007, s. 23/33).

3.2.2. Woldseth (2016) sin definering av refleksiv fungering

I en artikkel i Tidsskrift for Norsk psykologforening, refererer Woldseth (2016) til Slade (2006) og sier at refleksiv fungering handler om at foreldre er i stand til å forstå barnet sitt (Woldseth, 2016, s. 1013).

4.0. Konstruktet mentalisering

Nedenfor følger en presentasjon av mentaliseringsteorien ut ifra forfatteres ulike defineringer av den. Det gjør jeg ved å starte med Kvello (2016) sin omtale av konstruktet.

4.1.1. Kvello (2016) sin omtale av konstruktet mentalisering

Begrepet mentalisering, ifølge Grossmann (2011); Rapgay og Bystrisky (2009) hevdes å stamme fra buddhismen, selv om definisjonen og bruken av det har fjernet seg fra sin opprinnelse, i den vestlige verden (Grossmann, 2011; Rapgay og Bystrisky, 2009, her fra Kvello, 2016, s. 120). Vedrørende en dimensjon innenfor mentalisering kan det (ifølge Siegel 2007) være passende å bruke benevnelsen oppmerksomt nærvær. Denne benevnelsen kommer frem i f.eks. yoga, coaching, og innenfor flere religioner som buddhisme, kristendom, hinduisme, islam, taoisme, jødedommen og innenfor flere retninger innenfor psykoterapien, og kan (ifølge Brown og Ryan 2003; Bishop med kolleger 2004), ses i sammenheng med oppmerksomhetsregulering og åpenhet for erfaringer i observasjon, beskrivelser, bevisste handlinger og akseptering (op. cit.). Opprinnelsen til konstruktet kan dateres til fransk psykoanalyse på 1960- tallet av Lecours og Bouchard (1997), for senere å dukke opp hos blant andre Baron–Cohen (1997), Frith og Frith (2003). Fonagy, Slade og Target (2002) utviklet konstruktet til behandlingsmetoder for personlighetsforstyrrelser og analyse av tilknytningsrelasjoner mellom mødre og barn (Baron–Cohen 1997; Fonagy, Slade og Target, 2002; Frith og Frith, 2003; Lecours og Bouchard, 1997, her fra Kvello, 2016, s. 121).

4.1.2. Asen og Fonagy (2017) sin definering av mentalisering

Når Asen og Fonagy (2017, s. 23) omtaler mentalisering, gjør det det slik (min oversettelse):

Mentalisering er et verb som refererer til prosessen med å oppleve og å tolke menneskelig atferd når det gjelder forsettlig mentale tilstander som følelser, behov, grunner eller formål. Kapasiteten til og mentalisere har både tilstands- og egenskapsaspekter som kan variere avhengig av nivået av emosjonell opphisselse og mellommenneskelig kontekst (Asen og Fonagy, 2017, s. 23).

4.1.3. Kvello (2016 /2017) sin definering av mentalisering

I sitt kapittel vedrørende mentaliseringsbasert parterapi (Kvello, 2017, s. 358), sier Kvello (2017) at mentaliseringsbasert parterapi er noe av de nyere mentaliseringsbaserte tilnærminger innenfor terapien (Kvello, 2017, s. 357). Kort fortalt vil en forståelse av en slik metode innebære innsikt i mentaliseringskapasitet, utviklingen av den, hvordan den kan stimuleres i form av terapeutiske samtaler og påvirkningen av en slik samtale (ibid.). Det kommer frem at det finnes ulike mentaliseringsbaserte tilnærminger, som for eksempel familie, gruppe, miljø og parterapi. Slike tilnærminger kan benyttes ved ulike angstlidelser, depresjoner, eller familievold hvor det finnes høyt konfliktnivå, for å nevne noen eksempler.

Sånn å forstå vil de mentaliseringsbaserte tilnærmingene omhandle menneskesyn, relasjon mellom mennesker og hvordan den fungerer (op. cit., s. 358). Når mentalisering som definisjon nevnes, refereres det til Cecero (2005); Bonovitz (2010); Hooker, Veosky, Germine, Knight og D'Esposito (2008); Kennedy og Adolphs (2012); Liotti og Gilbert (2011). Det sies at mentalisering har sterke forklaringer på personers psykososiale fungering, og at kvaliteten på mentalisering knyttes nært opp til emosjonell/ sosial intelligens, humørregulering, åpenhetsgrad, m.m. (Kvello 2017, s. 358). Når Kvello (2017) viser til Batemann og Fonagy (2016 a); og Fonagy og Luyten (2009) kan mentalisering sies å være et overskuddsfenomen, fordi den er aller best når mennesker er trygge i relasjonssituasjoner med hverandre (Kvello, 2017, s. 360). Slik jeg forstår dette, er det kvalitetsforskjeller i menneskers mentaliseringskapasitet, og at kvaliteten påvirkes av om personen er sliten, har sterke følelser, eller føler seg utrygg (ibid.).

Her blir jeg som leser gjort oppmerksom på svakheten med mentalisering, at det er nesten uavgrenset og ullent, og dermed vanskelig å forstå det helt (ibid.). Det skilles samtidig mellom og genuin og pseudomentalisering. Genuin mentalisering karakteriseres av modne refleksjoner som ofte leder til god tilpasningsevne, fleksibilitet og evne til intimitet.

Pseudomentalisering vil si at menneskers utsagn og handlinger virker som om de mentalisering uten at de faktisk er det (ibid.). Det kan vises i form av inkonsekvent prat om trivialiteter, noe som forklares med at mennesker bruker faguttrykk og formuleringer uten at disse uttrykkene preges av innsikt eller forpliktelse (Kvello, 2017, s.361). Deretter benevnes Batemann og Fonagy (2016 b), når han sier at det er det fire komponenter i mentalisering: Implisitt, versus eksplisitt mentalisering, mentalisering om seg selv eller andre, mentalisering om indre/ ytre forhold og kognitiv versus emosjonell mentalisering (op.cit., s. 359). En kan si at mentalisering omfatter eget og andres sinnsforhold (aspirasjoner, behov, følelser, lengsler, mål, savn og ønsker).

Det er tre dimensjoner som utgjør selve innholdet i mentalisering, disse er: 1) Et innenfra-blikk på andre for å forstå behov, opplevelser og reaksjoner, og danner grunnlaget for empati og sympati for andre, som kommer til uttrykk gjennom kjærighet, raushet og varme (ibid.). 2) Et innover-blikk på seg selv, slik at en fanger opp hva som skjer i kropp og sinn. På den måten kan følelser oppdages i en tidlig fase og således fører til at en unngår følelser som kommer brått på, slik at følelsene blir lettere å regulere og en blir ikke overveldet av dem (Kvello, 2017, s. 359). Med en slik selvinnikt, kan mennesker anerkjenne at de for eksempel er bitre, konfliktsky, konkurranseorienterte, likeglad, nærtagende etc. og dermed gjøre sitt eget verdigrunnlag tydeligere. Handlinger og holdninger står mer i samsvar med verdigrunnlaget og en sterkere integritet utvikles som en følge av dette. 3) Å evne og se seg selv med et utenfra-blikk basert på generell erfaring med mennesker for lettere å være i stand til å forutsi deres fordringer, forventninger, reaksjoner og ønsker. Denne dimensjonen inkluderer både generell forståelse av mennesker og spesifikk kunnskap om mennesker som står en nær (op.cit., s. 359/360).

En kan kalle det et meta-blikk, eller et observatørblikk på seg selv og ens relasjoner og er nært knyttet til sosial kompetanse (Kvello, 2017, s. 360). Således innebærer mentalisering bevissthet om at ens egne forståelser er subjektive og omfatter graden av interesse for å forstå andre, at en er opptatt av hvordan en påvirker andre og regulering av egne følelser, et såkalt intrapsykisk aspekt (Kvello, 2017, s.360). Her beskrives kjernen i mentalisering som «to keep in mind» og forklarer det med graden av nærhet og tillit som fortøner seg som støttende og inspirerende (ibid.). Videre hevdes det at mentalisering er et personlighetstrekk på linje med identitet, selvbylde, temperament og tilknytning, og at mentaliseringskvaliteter er et bilde på relasjoner som personer har levd eller fortsatt lever i (ibid.). Samtidig finnes det

hypermentalisering og hypomentalisering, sier Kvello (2017). Hypermentalisering kjennetegnes av overdreven mentalisering i den form at en hypermentaliserer om seg selv eller andre og kan kalles for egosentrisk og selvopptatt. Kvello (2017) har følgende eksempel: «nok om meg. La oss snakke om deg. Hva synes du om meg?» (Kvello, 2017, s. 360). Årsaken til hypermentalisering (Luyten, van Houdenhove, Lemma, Target og Fonagy, 2012) kan være indre stress, hvor årsaken er ekstremformer for ambivalent tilknytning eller desorientert tilknytning. Hypomentalisering benyttes om personer som har forutsetninger for og mentalisere, men viser /har liten interesse for det. De mest vanlige årsaker til hypomentalisering er at vedkommende har vokst opp i miljø preget av lite eller ingen mentalisering, eller at det har oppstått en psykisk blokkering en gang i dennes livsløp (Kvello, 2017, s. 362). Mennesker som hypomentaliserer kjennetegnes av lite refleksjon rundt seg selv og / eller andre. Og kan føre til et utydelig selvbilde og liten interesse for å meddele andre i sitt eget sinn (ibid.).

I boken *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner* (2016) viser forfatteren til Appelbaum (1973), når han snakker om en dimensjon innenfor mentalisering som kalles for oppmerksomt nærvær (Kvello, 2016, s. 121). Han sier at oppmerksomt nærvær igjen kan bidra til innsikt og evnen til å skille mellom meninger som forårsaker atferd, noe som krever både empati og intuisjon, men også interesse for menneskesinnet. Det refereres til Falkenström (2012) når Kvello (2016) sier at det er tydelig sammenheng mellom ferdigheter i oppmerksomt nærvær og psykososial fungering, og at mentalisering inkluderer interesse og ferdigheter i selvobservasjon (ibid.). Samt at sensitiviteten er avgjørende viktig i det å forklare barns utvikling. Slik jeg forstår Perner og Wimmer (1985); Rakoczy med kolleger (2015); Wellmann og Liu (2004), er det slik at mentalisering både er et personlighetstrekk og en kompetanse som krever en viss form for kognitiv modenhet, fordi at utviklingen av barns mentalisering inngår som en del av en sekundærprosess (Kvello, 2016, s. 130). Det kan forklares med at barns liksom–lek i barnehagen predikerer hvor god deres mentalisering vil bli på bakgrunn av at språket har en sentral plass i utøvelsen av mentaliseringen (Kvello 2016, s. 130/131). Mentalisering kan således materialiseres gjennom barns lek.

4.1.4. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017) sin definering av mentalisering

Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017) viser til Fonagy med kolleger (2007) og sier at mentalisering kan innebære at læreren forstår barns ulike, individuelle atferd, og at ulik atferd

ikke betyr dårlig atferd, men at barn strever med noe på innsiden av seg selv (Brandtzæg et al., 2017, s.15). Det kan se ut til at en kan forstå hva som ligger bak barns atferd, ved nettopp å se eleven innenfra (op. cit., s, 18). De mener at det åpner seg andre muligheter, om læreren flytter fokuset fra barnets atferd til dets mentale tilstander. Når det finnes forståelse i vanskelige situasjoner, vil det være avgjørende for elevens følelse av å bli forstått og føle seg trygg i klasserommet (op. cit., s. 19). Det er ikke alltid at lærere makter å være gode og hjelpsomme, fordi redskapene som skal til for å være i stand til det, ikke finnes (ibid.). Brandtzæg (2017) sier det slik: *Lærerens evne og vilje til å mentalisere er viktig for skolen og elevens trygghet og mulighet til å lære. I tillegg vil god mentalisering bidra til nasjonens fremtidige psykiske helsekapital, ved å fremme barns utvikling* (Brandtzæg et al., 2017, s. 13).

4.1.5. Jacobsen (2014) sin definering av mentalisering

Mentalisering handler om sinn som møter sinn, sier Jacobsen (2014) som beskriver mentalisering som en evne som gir mening til sin egen og andres atferd. Han viser til Fonagy, Gergely, Jurist og Target (2002) når han forenkler mentalisering til *å se andre innenfra og seg selv utenfra* (Jacobsen, 2014, s. 8). Han kaller det for (mentaliserings)evne, når han referer til hvordan aktivisering av negative følelser kan hemme mentaliseringsevnen for alle som er involvert (Jacobsen, 2014, s. 9). Det handler om hvordan vi fortolker hverandre i vår kommunikasjon, hvordan vi ser andre innenfra og seg selv utenfra (ibid.). Når vi deltar i en samtale fanger vi automatisk opp en del av de andres kroppsspråk, ansiktsuttrykk, språkets prosodi osv. Vi reflekterer over hva som blir sagt og kanskje spør man samtalepartner hvis det er noe vi ikke forstår. Vi forsøker på den måten og etablere et felles språk hvor målet er å anvende mentaliseringen til fortolkning og således forstå våre misforståelser, kjenne seg selv og andre bedre (op. cit., s. 10). Slik jeg tolker Jacobsen (2014), strekker mentalisering seg helt tilbake til Freud som har sin del av den grunnleggende ideen om at det kroppslige blir mentalisert (ibid.).

4.1.6. Midgley og Vrouva (2012) sin definering av mentalisering

Slik Midgley og Vrouva (2012) beskriver mentalisering, er det en fantasifull, mental aktivitet som gjør oss i stand til å oppfatte og tolke menneskelig atferd. De viser til Allen (2008) og begrunner utsagnet med at vi må være fantasifulle for å kunne være i stand til å forestille oss hva andre mennesker tenker og føler, og viser at mentalisering kommer til uttrykk gjennom tilstandene behov, ønsker, følelser, tro, mål, formål og grunner (Midgley og Vrouva, 2012, s.

202). Deres definisjon viser til forskning som tilsier at mentalisering er en viktig faktor for å håndtere mental helse og atferd. Denne evnen til å blande seg inn og representere andres mentale tilstander kan være unikt for mennesket og har utviklet seg for at vi skal bli i stand til nettopp dette. Evnen til og mentalisere har utviklet seg over tid og har blitt påvirket av våre egne erfaringer og genetiske arv (ibid.). De sier også at disse funn er av stor interesse for både individet og det fremtidige samfunnet (Midgley og Vrouva, 2012, s. 202).

4.1.7. Skårderud og Sommerfeldt (2008) sin definering av mentalisering

I følge Skårderud og Sommerfeldt (2008) er mentalisering et nytt intellektuelt rammeverk (Skårderud & Sommerfeldt, 2008, s. 1066). De kaller mentalisering for det å være opptatt av at sinnet lager mentale bilder av virkeligheten, men at disse bildene ikke *er* virkeligheten (ibid.). Slik å forstå, handler mentalisering om å forstå egne følelser og er nært beslektet med empati, emosjonell intelligens, (selv)refleksjon, affektbevissthet, metakognisjon, innsikt og den kognitive terapeutiske tradisjonens begrep (mindfulness) oppmerksomt nærvær (ibid.). De sier imidlertid at det som skiller mentalisering fra begrep som nevnes ovenfor, er at det involverer både å se seg selv og andre. Skårderud og Sommerfeldt (2008) sier at mentalisering er noe vi gjør uansett, når vi deltar i en samtale (op. cit., s. 1067). Det er fordi at vi automatisk tar inn kroppsspråk, ansiktsuttrykk, lytter til språkets toneart og lytter til innholdet som blir sagt. Når en samtale går glatt virker den implisitte mentaliseringsevnen vår og vi tenker ikke mer over det. Det er når samtalen blir vanskelig, at vi tyr til den eksplisitte mentaliseringen og stiller oss selv spørsmål ved hva den andre egentlig mener å formidle, eller spørre den andre ved hjelp av språket (op. cit., s.1068). Historisk sett er mentaliseringstradisjonen svært ung, men takket være Fonagy og hans kolleger i London, har den fått mye oppmerksomhet i faglige kretser (op. cit., s. 1066).

Samtidig skyldes interessen for mentalisering at den som behandlingstradisjon gjør at terapeuter fra ulike tradisjoner innlemmes i reflekterende utfordringer i egne praksisutøvelser og målsettinger (ibid.). Skårderud og Sommerfeldt (2008) viser til at mentalisering ligger tett opp til andre begrep, og derfor er nært beslektet med empati, emosjonell intelligens, (selv)refleksjon, affektbevissthet, metakognisjon, innsikt og «oppmerksomt nærvær». Sistnevnte, forklarer de som et kognitivt terapeutisk tradisjonsbegrep (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s. 1066). Forskjellen mellom de øvrige begrepene og mentaliseringskonstruktet, er at dette involverer både en selv og andre. De beskriver det slik: «Å forstå andre innenfra og en selv utenfra, utenfra i den forstand at vi forsøker å forstå hvordan andre kan forstå oss» (Skårderud

og Sommerfeldt, 2008, s 1066.). De kaller mentaliseringsevnen for et mentalt kompass for å orientere seg i livets realiteter (ibid.). Det kan dermed virke som om mentalisering er noe vi gjør uten å tenke over det, mentaliseringen blir til noe vi gjør som en innskytelse underveis i en samtale (op. cit., s.1067). Skårderud & Sommerfeldt (2008) påpeker at barns raseri, utagerende atferd eller demonstrerende fortvilelse, kan skyldes at refleksjonsevnen, ettertanken og undringen lukkes, slik at det blir vanskelig for barnet å regulere følelsene sine. Dette kaller de for hemmet mentalisering, og ser mentaliseringen i sammenheng med psykopatologi (ibid.).

5.0. Kritisk diskursanalyse av konstruktet mentalisering

Jeg vil nå kritisk diskursanalysere mentaliseringsteorien. I tekstens underliggende struktur, ser jeg etter representasjoner, institusjoner, utsagn, monumenter og makt og analyserer dem. Hvilke tekster er dominerende representasjoner, hvilke tekster er forankringspunkter og forholdet mellom de ulike stemmene i teksten. Samtidig ser jeg etter hvordan teorien synliggjøres, hvor tydelig teorien er, hvor avgrenset den er, og hvilket menneskesyn som kommer frem av teorien. Samtidig som jeg ser etter hvordan perspektivet /teorien beskrives.

5.1.1. Representasjoner

Fonagy med kolleger (2007) beskriver mentaliseringen som handlingsorienterte og representasjonelle aspekter av selvet, være representasjonene som beskriver måter verden fremtrer for mennesker på (Fonagy et al., 2007, s. 15). Forbindelse mellom tilknytningsprosesser og utviklingen av forestillinger som betegnes som mentalisering eller refleksiv fungering, hevdes å kjennetegnes av en moden evne for å regulere affekt og forståelse for egne affekttilstander, er også representasjoner som beskriver hvordan mentalisering fremtrer for mennesker på. Jeg anser teorien til å vise flere sammenhenger mellom fenomener og angir praktisk nytteverdi i menneskers samhandling. Likevel anser jeg at teorien trenger mer forklaring for å gi tilstrekkelig god innsikt. (Fonagy et al., 2007, s. 33). (Oppgavens kap. 3.1.1. s. 10).

Skårderud og Sommerfeldt (2008) sin beskrivelse av mentalisering som innebærer å være opptatt av at sinnet lager mentale bilder av virkeligheten, men at disse bildene ikke *er* virkeligheten (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s. 1066). De viktigste pakkene av virkelighetskrav som diskursen består av, vil være at de hevder at mentalisering er noe vi gjør

uansett, når vi deltar i en samtale, fordi at vi automatisk tar inn kroppsspråk, ansiktsuttrykk, lytter til språkets toneart og lytter til innholdet som blir sagt (Skårderud og Sommerfeldt, 20018, s. 1067). Jeg ser en avgrensing i deres beskrivelse av og mentalisere, når de presenterer det slik. De beskriver mentalisering som slektskap med empati, emosjonell intelligens, (selv) refleksjon, affektbevissthet, metakognisjon, innsikt og «oppmerksomt nærvær». Sistnevnte, forklarer de som et kognitivt terapeutisk tradisjonsbegrep (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s 1066). Det samme gjelder for beskrivelsen av implisitt og eksplisitt mentaliseringsevne (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s. 1066–1067).

Her er forfatterne mer detaljerte i sin beskrivelse, når de trekker inn flere sammenheng mellom flere fenomener. De viser praktisk nytte av oppmerksomt nærvær innenfor det kognitivt terapeutiske tradisjonsbegrepet (oppgavens kap.3.1.7. s. 12).

Kvello (2016) sin dimensjon innenfor mentalisering, oppmerksomt nærvær, beskrives til det og kunne bidra til innsikt og evnen til å skille mellom meninger som forårsaker atferd tilhører også her (Kvello, 2016). Han beskriver den som et overskuddsfenomen, som inneholder fire komponenter innenfor mentaliseringen, samt hyper og hypomentalisering utgjør representasjonen, der mentaliseringer å finne i den underliggende strukturen (Kvello, 2017, s. 360). Kvello (2017) viser en bredere definisjon av konstruktets betydning for psykososial fungering, samt en beskrivelse av hvordan dette kan ses i praktisk sammenheng og barns lek. Barnesynet tydeliggjøres i form av hvor viktig mentaliseringen er for barnas utvikling. (Oppgavens kap. 4.1.3.s. 17).

Han beskriver kjernen i mentalisering, og at mentalisering hevdes å være et personlighetstrekk, hvor mentaliseringskvaliteter er et bilde på relasjoner som personer har levd eller fortsatt lever i (Kvello, 2017, s. 359/360). Således viser han til flere sammenhenger mellom flere fenomener. Mentalisering er således sterk forklaring på personers psykososiale fungering, som knyttes nært opp til emosjonell/ sosial intelligens, humørregulering og åpenhetsgrad (Kvello, 2017, s. 358). De fire komponenter i mentalisering (Batemann og Fonagy, 2016 b): Implisitt, versus eksplisitt mentalisering, mentalisering om seg selv eller andre, mentalisering om indre/ ytre forhold og kognitiv versus emosjonell mentalisering beskriver hvordan verden fremtrer for mennesker på (op.cit., s. 359). Her viser til flere sammenhenger som settes inn i en helhetlig ramme. Det vil si at mentaliseringen utgjør en posisjon i diskursen. (Oppgavens kap. 4.1.3. s. 15).

Brandtzæg med kolleger (2017) viser til lærerens mentalisering og er de viktigste pakkene av virkelighetskrav som mentaliseringsdiskursen består av. Den omfatter deres forklaring på at lærerens forståelse av barns ulike, individuelle atferd, og at ulik atferd ikke betyr dårlig atferd, men at barn strever med noe på innsiden av seg selv (Brandtzæg et al., 2017, s.15). De setter således mentalisering inn i en helhetlig ramme ved å se lærerens forståelse synonymt med mentalisering. Forfatterne setter barnet i sentrum og viser således sitt barnesyn. (Oppgavens kap. 4.1.4. s.17–18).

Asen og Fonagy (2017, s. 3) omtaler selve mentaliseringsprosessen i det å oppleve og å tolke menneskelig atferd, på bakgrunn av egen mentaliseringskapasitet (Asen og Fonagy, 2017, s. 23). Ved å vise til kapasiteten til og mentalisere som tilstands- og egenskapsaspekter, beskrives presisjonsnivået på forklaringene av fenomener (Asen og Fonagy, 2017, s. 23). (Oppgavens kap.4.1.2. s. 14).

Jacobsen (2014) sin beskrivelse av mentalisering, omhandler å se andre innenfra og seg selv utenfra (Jacobsen, 2014, s. 8). Han presenterer en grunnleggende ide om at det kroppslige blir mentalisert. Han kaller det for (mentaliserings)evne, når han referer til hvordan aktivering av negative følelser kan hemme mentaliseringsevnen for alle som er involvert (Jacobsen, 2014, s. 9). Her tenderer han til å avgrens mentalisering til en evne. Han beskrivelse av fortolkningen i vår kommunikasjon ser jeg som en praktisk nytte av mentalisering som kan anvendes i arbeid. (Oppgavens kap. 4.1.5. s. 18).

Midgley og Vrouva (2012) beskriver mentalisering, er det en fantasifull, mental aktivitet som gjør oss i stand til å oppfatte og tolke menneskelig atferd. Når de beskriver hvordan mentalisering kommer til uttrykk, ser de mentalisering i sammenheng med flere tilstander. Likevel anser jeg at teorien trenger mer forklaring for å gi tilstrekkelig god innsikt. (Oppgavens kap.4.1.6. s. 18).

5.1.2. Mentaliseringsdiskursen

I Kvello (2016) ligger språket til grunn for mentaliseringsdiskursen (Kvello, 2016). Mentalisering og oppmerksomt nærvær er forankringspunkter for den satte diskurs. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017); Fonagy, György, Jurist & Target (2007); Kvello, (2016/2017), Jacobsen 2007; Midgley og Vrouva (2012, og Skårderud og Sommerfeldt

(2008). Mentaliseringsdiskursen er representasjon som beskriver måten diskursen fremtrer for mennesker på.

5.1.3. Monumenter og institusjonalisering

Mentaliseringens beskrivelse tilhører ordklassen verb som omhandler prosesser i opplevelse og tolkning av menneskelig atferd, når det gjelder forsettlige mentale tilstander eller formål, samt mentaliseringskapasiteten beskrives som varierende på grunn av nivået på emosjonene. Her institusjonaliseres mentaliseringsdiskursen som formaliserende for praksis i (Asen og Fonagy, 2017). (Oppgavens kap. 4.1.2. s.14).

Midgley og Vrouva (2012) beskriver mentalisering, er det en fantasifull, mental aktivitet som gjør oss i stand til å oppfatte og tolke menneskelig atferd. De begrunner utsagnet med at vi må være fantasifulle for å kunne være i stand til å forestille oss hva andre mennesker tenker og føler, og viser at mentalisering kommer til uttrykk gjennom tilstandene behov, ønsker, følelser, tro, mål, formål og grunner. De viser til forskning som tilsier at mentalisering er en viktig faktor for å håndtere mental helse og atferd. Denne evnen til å blande seg inn og representere andres mentale tilstander kan være unikt for mennesket og har utviklet seg for at vi skal bli i stand til nettopp dette (Midgley og Vrouva, 2012, s. 202). (Oppgavens kap.4.1.6. s. 18).

Brandtzæg med kolleger (2017) viser til skolen som institusjon for utøvelse av mentalisering og forankringspunkt for mentaliseringsdiskursen (Brandtzæg et al., 2017, s. 19). Med det menes at skolen er konteksten der mentalisering praktiseres. (Oppgavens kap. 4.1.4. s. 17–18).

Selvrepresentasjon tilhører denne kategorien (ibid.) Hele definisjonen av mentalisering hører til under monument og tekstens forankringspunkter for mentaliseringsdiskursen (Fonagy et al., 2007, s. 15). Samt at lærerens forståelse for elevens atferd som fører til tidlig innsats for å forebygge, er knutepunkt og forankring for mentaliseringsdiskursen (Brandtzæg med kolleger, 2017, s. 15).

Dimensjonene for mentalisering hvor holdninger og selvinnsikt er forankringspunkter for utøvelsen av mentaliseringsdiskursen (Kvello, 2017, s. 359). Det vil si at dimensjoner innenfor mentalisering innebærer ett sett holdninger og selvinnsikt som gjør mennesker i stand til å utøve mentalisering. (Oppgavens kap. 4.1.3. s. 15).

Omtalen av mentaliseringsevnen som et mentalt kompass, er tekstens monument og forankringspunkt for diskursen (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s 1067.).

Beskrivelsen av kjernen i mentalisering er moment og forankringspunkt for diskursen og er dominerende (Kvello, 2017, s. 360). (Oppgavens kap.4.1.7.s.19).

Mentalisering ligger tett opp til andre begrep, hvor oppmerksomt nærvær omtales til å være et kognitivt terapeutisk tradisjonsbegrep, samtidig som de ser mentalisering i sammenheng med psykopatologi. Dette er forankringspunkt for mentaliseringsdiskursen i terapeutisk øyemed (Kvello, 2016, s. 121). (Oppgavens kap.4.1.1.s. 14).

Hvordan vi fortolker hverandre, er forankringspunkt for mentaliseringsdiskursen (Jacobsen, 2014). Når vi deltar i en samtale fanger vi automatisk opp en del av de andres kroppsspråk, ansiktsuttrykk, språkets prosodi osv. Vi reflekterer over hva som blir sagt og kanskje spør man samtalepartner hvis det er noe vi ikke forstår. Vi forsøker på den måten og etablere et felles språk hvor målet er å anvende mentaliseringen til fortolkning og således forstå våre misforståelser, kjenne seg selv og andre bedre (Jacobsen., 2014, s. 10). (Oppgavens kap. 4.1.5.s.18).

5.1.4. Institusjon

Konteksten for de terapeutiske samtale tilhører institusjonen som regulerer den sosiale samhandlingen, fordi stimuleringen av mentalisering i en kontekst, vil være institusjonaliserende og formaliserende for mentaliseringsdiskursen. (Fonagy et al., 2007, s.17; Kvello, 2017, s. 357). (Oppgavens kap. 3.1.1. s 10).

Institusjon som symbolisert program, tilsvarer de mentaliseringsbaserte tilnærmingene som omhandler menneskesyn, relasjon mellom mennesker og hvordan den fungerer (Kvello, 2017, s. 358). (Oppgavens kap. 4.1.3. s. 15).

Konteksten der mentalisering blir materialisert gjennom barnas lek er institusjonen der barnehagen er et symbolbasert program som regulerer mentalisering og språkdiskursen (Kvello, 2016, s.130–131).

Brandtzæg med kolleger (2017) henvender seg til læreren i skolen. Her vil skolen være institusjonene som regulerer sosial samhandling (Brandtzæg et al., 2017, s. 15). (Oppgavens kap. 4.1.4. s. 17–18).

Institusjon som symbolbasert program, tilsvarer de mentaliseringsbaserte tilnærmingene som omhandler menneskesyn, relasjon mellom mennesker og hvordan den fungerer (Kvello 2017, s. 358). Institusjon som regulerer sosial samhandling, vil være konteksten hvor interessen og selvobservasjon utøves (Kvello, 2016, s. 121). (Oppgavens kap. 4.1.3. s. 15).

Når Skårderud og Sommerfeldt (2008) ser mentaliseringen i sammenheng med psykopatologi (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s.1067), vil institusjoner som innehar kompetanse om psykiske lidelser være et symbolbasert program som regulerer sosial samhandling. (Oppgavens kap.3.1.7. s. 12).

5.1.5. Makt

Det er kvalitetsforskjeller i menneskers mentaliseringskapasitet, og mentalisering kan omtales som et overskuddsfenomen, fordi den er aller best når mennesker er trygge i relasjonssituasjoner med hverandre (Kvello, 2017, s. 360). Aktørene i parterapien er i en underliggende maktposisjon overfor behandleren. Her blir jeg som leser gjort oppmerksom på at barn er i en underlegen maktsituasjon i deres hjem eller barnehage (Kvello, 2017, s. 360). Likeså de ulike mentaliseringsbaserte tilnærminger er tekstens forankringspunkter som også tilhører makt, med tanke på familie/ barn som terapeutisk målgruppe (Kvello, 2017, s. 357 – 358). (Oppgavens kap. 4.1.3. s. 15).

Brandtzæg med kolleger (2017) sin beskrivelse av lærerens rolle, viser at læreren er i en maktposisjon overfor barna, og at lærerens forståelse er avgjørende for elevens følelse av å bli forstått og føle seg trygg i klasserommet (Brandtzæg et al., 2017). Makt vil her innebære at læreren er i en maktposisjon overfor barna, og at lærerens forståelse er avgjørende for elevens følelse av å bli forstått og føle seg trygg i klasserommet (op. cit., s, 19). (Oppgavens kap. 4.1.4. s. 17–18).

5.1.6. Teorien, menneskesynet og tydeliggjøringen av mentalisering

Her ser jeg Kvello (2017) og Asen og Fonagy (2017) opp mot hverandre. Når jeg velger å se disse forfatterne opp mot hverandre slik, er det fordi at de har mange likhetstrekk, men er likevel preget av at den ene er mer omfattende enn den andre. De har også ulike mål for sitt mentaliseringsbaserte arbeid, samtidig som Kvello (2017), er mye mer beskrivende vedrørende mentalisering enn Asen og Fonagy (2017).

Fonagy med kolleger (2007) gir en definisjon av det handlingsorienterte og det representative selvet, samt utviklingen av reaksjoner og følelser. Fordi det kommer frem hva selvrepresentasjon omfatter, kan det ses i sammenheng med praktisk utøvelse i relasjoner.

Her rangeres Jacobsen (2014) som tydelig og Fonagy, György, Jurist og Target (2007), som utydelig. Når jeg har rangert dem slik, er det fordi at jeg opplever Jacobsen (2014), sin definisjon som tydeligere (les, lettere) og forstå, noe jeg nå vil forklare. Jacobsen (2014) definerer mentalisering som *å se andre innenfra og seg selv utenfra*, mens Fonagy, György, Jurist og Target (2007) beskriver mentaliseringen som handlingsorienterte og representasjonelle aspekter av selvet, der det fremkommer en mer faglig terminologisk beskrivelse av mentalisering. Derfor oppleves Jacobsen (2014) som tydeligere enn Fonagy, György, Jurist og Target (2007).

Jacobsen (2014) forenkler definisjonen, men har tydelige likhetstrekk til Brandtzæg med kolleger (2017) fordi samtlige forfattere beskriver konstruktet relatert til atferdsforståelse. Likevel beskriver Jacobsen (2014) konstruktet kun som en evne.

Når jeg ser Midgley og Vrouva (2012) og Kvello (2016) opp imot hverandre, rangeres de til å være presis og upresis. I dette tilfellet oppleves Midgley og Vrouva (2012) som upresise, noe jeg vil si mer om. Midgley og Vrouva (2012) sin definisjon er mer upresis fordi at de benevner tilstandene hvor mentalisering kommer til uttrykk, men er ikke så detaljerte i sin beskrivelse av konstruktets uttrykksform. Det kan også virke som om mentaliseringen har utviklet seg for at mennesket skal være i stand til å blande seg inn og representere andres mentale tilstand. Likevel tolker jeg de underliggende strukturene i teksten slik at mentalisering er en evne og ikke en ferdighet som har blitt påvirket av genetiske overføringer og fra våre egne erfaringer, men igjen ikke så detaljert beskrevet (Midgley og Vrouva, 2012, s. 202).

Derfor omtaler jeg deres definisjon som mer upresis. Det hører med til min beskrivelse av deres definisjon vedrørende mentalisering, at dette er min oversettelse og at min opplevelse av den årsak kan være et mer upresist «bilde» av deres utsagn. Samtlige av forfatterne ser mentalisering i forbindelse med menneskelig atferd, det å håndtere mental helse. Kvello (2016), er allikevel mer detaljert og omfattende i sin omtale av mentalisering, fordi han i sin definisjon av konstruktet, viser til ferdighet i oppmerksomt nærvær og at mentalisering kan knyttes nært opp til emosjonell/ sosial intelligens (Kvello, 2016, s. 358).

Brandtzæg med kolleger (2017) viser en smalere definisjon som refererer til konstruktet vedrørende lærerens forståelse av barns atferd og således hvordan det kan ha en praktisk sammenheng. Likevel er det diffust hvordan mentaliseringens egenskap fungerer i praksis.

Asen og Fonagy (2017) kan tendere til å være diffus i sin definering. Mentalisering defineres til en ordklasse med beskrivelse av prosessen i det å oppleve, forstå og tolke menneskelig atferd (Asen og Fonagy, 2017, s. 23).

Forfatterne Skårderud og Sommerfeldt (2008) og Jacobsen (2014) tenderer til å ha lik versus ulik definisjon av mentalisering. Det er fordi at Skårderud og Sommerfeldt (2008) hevder at mentalisering er noe vi gjør uansett, når vi deltar i en samtale (op. cit., s.1067) Deres mentaliseringsdefinisjon omhandler å forstå egne følelser og er nært beslektet med empati, emosjonell intelligens, (selv)refleksjon, affektbevissthet, metakognisjon, innsikt og den kognitive terapeutiske tradisjonens begrep (mindfulness) oppmerksomt nærvær (ibid.). Jacobsen (2014) forenkler definisjonen, men har tydelige likhetstrekk til Brandtzæg med kolleger (2017) fordi samtlige forfattere beskriver konstruktet relatert til atferdsforståelse. Likevel beskriver Jacobsen (2014) konstruktet kun som en evne.

Jeg rangerer Kvello (2017) og Asen og Fonagy (2017) opp mot hverandre fordi at de har mange likhetstrekk, men er likevel preget av at den ene er mer omfattende enn den andre. De har også ulike mål for sitt mentaliseringsbaserte arbeid, samtidig som Kvello (2017), er mye mer beskrivende vedrørende mentalisering enn Asen og Fonagy (2017).

Fonagy med kolleger (2007) gir en definisjon av det handlingsorienterte og det representative selvet, samt utviklingen av reaksjoner og følelser. Fordi det kommer frem hva selvrepresentasjon omfatter, kan det ses i sammenheng med praktisk utøvelse i relasjoner.

Her rangeres Jacobsen (2014) som tydelig og Fonagy, György, Jurist og Target (2007), som utydelig. Når jeg har rangert dem slik, er det fordi at jeg opplever Jacobsen (2014), sin definisjon som tydeligere (les, lettere) og forstå, noe jeg nå vil forklare. Jacobsen (2014) definerer mentalisering som *å se andre innenfra og seg selv utenfra*, mens Fonagy, György, Jurist og Target (2007) beskriver mentaliseringen som handlingsorienterte og representasjonelle aspekter av selvet, der det fremkommer en mer faglig terminologisk beskrivelse av mentalisering. Derfor oppleves Jacobsen (2014) som tydeligere enn Fonagy, György, Jurist og Target (2007).

Kvello (2017) sin teori er avgrenset til å omhandle mentaliseringsbasert parterapi. Samtidig rangeres den til å være en tydelig teori, basert på detaljerte beskrivelser av mentaliseringens funksjon og bruksområder, samt hvordan den fortoner seg. Mentalisering beskrives som uavgrenset og ullent og vanskelig å forstå (Kvello, 2017, s. 360). Vedrørende menneskesynet, er det fokus på mennesket som subjekt, der mentalisering ses i behandlingsøyemed.

Oppmerksomt nærvær, sies å være en dimensjon innenfor mentalisering. Vedrørende menneskesyn, blir barnet et subjekt, der sensitivitet står sentralt innenfor mentaliseringsdiskursen. Samtidig som mentalisering ses i lys av språket og barns lek (Kvello, 2016). Vedrørende menneskesyn, ses barna som subjekt hvor ferdigheter i mentalisering beskrives som avgjørende for deres utvikling.

Kvello (2017) sin teori er tydelig og detaljert, men avgrenset til å omhandle mentalisering innenfor barnehageansatte og barnas utvikling av den. Språket tenderer til å synliggjøre sosiale relasjoner basert på barnehageansattes mentalisering (Kvello, 2017). Språkkunnskap er avgjørende for mentalisering, så det språkdiskursen som ligger til grunn for mentaliseringsdiskursen.

Teorien er avgrenset og holder seg innenfor en terapeutisk kontekst (Asen og Fonagy, 2017). Forholdet mellom de ulike stemmene i teksten karakteriseres som fagterminologi innenfor psykoterapien.

Mentalisering ser ut til å være noe som står i relasjon med affektregulering, det sidestilles av noen med refleksiv fungering, samt at mentalisering ses i sammenheng med sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Det tenderer til å ses i sammenheng med flere fenomener og har praktisk nytteverdi i den forstand at mentalisering kan anvendes i arbeid med konkrete problemstillinger. Derfor kan det se ut til at mentalisering ikke er en teori, men teoretisering rundt et konstrukt.

5.1. Kritisk diskursanalyse av begrepet Theory of Mind

Jeg vil nå gjennomføre kritisk diskursanalyse av ToM ut fra egen forståelse av forfatternes beskrivelser. Der forfatteren refererer til øvrige kilder, blir de også belyst. I tekstens underliggende struktur, ser jeg etter representasjoner, institusjoner, utsagn, monumenter og makt og analyserer dem. Jeg skiller forfatterne fra hverandre ved å vurdere hvor like versus

sprikende forklaringer definisjonene av ToM er. Samtidig som jeg ser etter hvordan perspektivet /teorien beskrives.

Det å ha en teori for tankene betyr at vi er i stand til å reflektere over innholdet i ens egne tanker og andres (Baron–Cohen, 2001, s. 3). Baron–Cohen (2001) viser til Wellmann og Estes (1986) og Flavell, Green og Flavell (1986), som gjorde en spørreundersøkelse blant 3–4 åringer for å finne ut hva de visste om hjernens funksjoner (Flavell, Green og Flavell, 1986; Wellmann og Estes, 1986, begge fra Baron–Cohen, 2001, s. 5). Flavell, Green og Flavell (1986) gjorde undersøkelser vedrørende barns evne til å skille mellom virkelig utseende og villedende utseende av virkeligheten (ibid.). Fordi at Flavell, Green og Flavell (1986) sine undersøkelser beveger seg bort ifra det som er vesentlig for min problemstilling, velger jeg å kun fordype meg i Wellmann og Estes (1986, her fra Baron–Cohen, 2001, s. 5), siden deres undersøkelser er mer aktuelle for min kritiske diskursanalyse.

Wellmann og Estes (1986) fant ut av sine undersøkelser av barn med og uten autisme. Funn viste at de fleste 3–4 åringer uten autisme hadde kjennskap til hjernens funksjoner, og at 3–4 åringene med autisme lot til å vite om de fysiske funksjonene, men utelot de mentale (Wellmann og Estes, 1986, her Baron–Cohen, 2001, s. 1–3.)

ToM kan defineres som det å være bevisst på at andre mennesker ikke har like tanker, eller ikke føler det en selv føler. Dette gjør at en kommunikasjon dem imellom er nødvendig for å gjøre seg forstått. I de senere år, har ToM også utviklet seg til å omfatte selvforståelse (Kvello, 2010, s. 21). I følge Kvello (2016) var det Premack og Woodruff som lanserte begrepet Theory of Mind (ToM), som på norsk kan oversettes til teori om sinnet (Kvello, 2016, s. 121). En forklaring kan omhandle hvordan autisme fortøner seg, fordi det innenfor autisme (tidligere Aspergers syndrom) foreligger tilsynelatende mangelfull interesse for andre menneskers følelser, forhåpninger, ønsker og lengsler (ibid.). Kavanaugh (2006) sier at definisjonen i dag kan hevdes å være synonymt med mentalisering, selv om begrepene har ulikt opphav (Kvello, 2016, s. 121).

Fonagy med kolleger (2007) hevder å ha utviklet et verktøy for å måle enkeltindividets evner til å gi plausible forklaringer på egen og andres atferd. De underliggende strukturene forteller meg at dette omhandler barn, fordi det kommer frem at det ikke forventes at individet skal kunne formulere sin bevissthet rundt egne følelser, tanker og ønsker teoretisk. I stedet forventes det at bevisstgjøringen skal synliggjøres i form av fortolkningsrammer.

5.1.1. Diskursen

«Den beste forklaringen og forekomsten av dette beviset er at hjernen er en Bayesisk mekanisme som faktisk er engasjert i avstemming, tro og beslutning» Dette beskriver ToM-diskursen (Colombo, Elkin og Hartmann, 2018, s. 2). (Oppgavens kap. 3.1.1. s. 12).

Norsk oversettelse til teorier om sinnet kjennetegner ToM-diskursen (Kvello, 2016, s. 121). Med det menes at teoriene om sinnet fremstår som mer eller mindre normale og er virkelighetskonstituerende for hvordan ToM oppleves (Neumann, 2010, s. 177). (Oppgavens kap. 3.1.2. s. 12).

Det som kjennetegner diskursen er spørreundersøkelsen som gikk ut på å finne ut hva barn i aldersgruppen 4–6 år visste om hjernens funksjoner (Baron-Cohen, 2001, s. 1–3). Det vil si at spørreundersøkelsens formål med (mulige) forventede svar som var aldersadekvate for barnas alder, er diskursen og dermed utsagn og praksiser som er virkelighetskonstituerende for hva barn skal vite (Neumann, 2010, s. 177). (Oppgavens kap. 3.1.3.).

5.1.2. Representasjonene

Wellmann og Estes (1986) fant ut av sine undersøkelser av barn med og uten autisme. Funn viste at de fleste 3–4 åringer uten autisme hadde kjennskap til hjernens funksjoner, og at 3–4 åringene med autisme lot til å vite om de fysiske funksjonene, men utelot de mentale (Wellmann og Estes, 1986). Her vil de underliggende strukturene i teksten omhandle forfatterens omtale av sin egen bevisføring (Colombo et al., 2018, s. 2). Jeg registrerer at dette genererer teoretisk videreutvikling og angir områder der det er behov for å forske. (Oppgavens kap. 3.1.3 s. 12).

Kvello (2016) vedrørende hvordan autisme fortoner seg, basert på at det innenfor autisme foreligger mangelfull interesse for andre menneskers følelser, forhåpninger, ønsker og lengsler (Baron-Cohen, 2001, s. 1–3). Samtidig tilhører ToMs definisjon, som omhandler bevisstheten rundt andre menneskers ulike tanker og følelser, inn under dette analysepunktet. Kommunikasjonsdiskursen for mentalisering, er en nødvendighet i menneskers forståelse for hverandres sinnsstemninger og følelser. Således forklarer Kvello (2016) flere sammenhenger mellom flere fenomener. (Oppgavens kap. 5.1. s. 29).

I de senere år, har ToM også utviklet seg til å omfatte selvforståelse (Kvello, 2010, s. 21). Kavanaugh (2006) sier at definisjonen i dag kan hevdes å være synonymt med mentalisering,

selv om begrepene har ulikt opphav (Kvillo, 2016, s. 121). Dette er de underliggende strukturene i teksten vedrørende ToM. (Oppgavens kap. 5.1. s. 29).

5.1.3. Makt

Jeg registrerer at barna med og uten autisme var forskningsobjekter, hvor hensikten var å sammenlikne deres kjennskap til hjernens funksjoner. Her tilhører også forskernes makt overfor barna som ble rangert ut i fra deres evner (Baron–Cohen, 2001, s. 1–3). Det forklares med at barna var underlagt forskerne som allerede er i en maktposisjon overfor barna, samt hvordan barnas ivaretagelse beskrives i form av rangering. (Oppgavens kap. 5.1. s. 29).

Fonagy med kolleger (2007) hevder å ha utviklet et verktøy for å måle enkeltindividets evner til å gi plausible forklaringer på egen og andres atferd. Verktøyet som forskerne har utviklet vil symbolisere makt fordi barna er underlagt forskernes måling av deres evner. (Oppgaven s. 29).

5.1.4. Institusjoner

Konteksten der Wellmann og Estes (1986) fant ut av sine undersøkelser er institusjonen (Colombo et al., 2018, s. 2). (Oppgavens kap. 3.1.3 s. 12).

Samtidig med at konteksten der verktøyet som Fonagy med kolleger (2007) utviklet verktøyet for å måle enkeltindividets evner (Fonagy et al., 2007, s. 33).

5.1.5. Monument

Vedrørende Theory of Mind, er tro, ønsker, intensjoner, fantasi, følelser etc., kvintessensen av evner som gjør oss menneskelige (Baron–Cohen, 2001, s. 3). Hans definering er forankringspunkt for ToM–diskursen. Med det mener jeg at tro, ønsker, intensjoner, fantasi og følelser er menneskelige evner som er et utgangspunkt for at vi skal være i stand til å utøve ToM (Neumann, 2010, s. 177). (Oppgavens kap. 3.1.3. s. 12).

Forfatterens undersøkelser og funn av hjernens mekanisme, er et forankringspunkt for diskursen. (Colombo et al., 2018, s. 2). Jeg forklarer det med at Colombo med kolleger (2018) sine funn, er utgangspunkt for at de i det hele tatt kunne være i stand til å definere ToM, og at det således er et forankringspunkt for ToM diskursen (Neumann, 2010, s. 177). (Oppgavens kap. 3.1.1. s. 12).

Kvello (2010) sin definering av ToM er forankringspunktet for ToM–diskursen. (Kvello, 2010, s. 21). Det vil si at bevisstheten om at en person ikke tenker, erfarer eller føler likt som en selv, er utgangspunkt for forståelsen av seg selv (Kvello, 2010, s. 20–21). (Oppgavens kap. 3.1.2. s. 12).

Samtidig som forklaringen vedrørende ToM kan omhandle hvordan autisme fortøner seg, fordi det innenfor autisme (tidligere Aspergers syndrom) foreligger tilsynelatende mangelfull interesse for andre menneskers følelser, forhåpninger, ønsker og lengsler (Kvello, 2016, s. 121).). Kavanaugh (2006) sier at definisjonen i dag kan hevdes å være synonymt med mentalisering, selv om begrepene har ulikt opphav (Kvello, 2016, s. 121). (Oppgavens kap. 5.1. s. 29).

5.2. Like og sprikende forklaringer på definisjonene

Colombo med kolleger (2018) gir en smalere definisjon som knytter ToM til kognisjon, oppfatning og persepsjon. Med tanke på at persepsjon omhandler bearbeidelsen av sanseinntrykk, blir det lettere å se sammenhengen med at hjernen er engasjert i avstemming, tro og beslutning. Slik viser perspektivet til flere sammenhenger som settes inn i en helhetlig ramme. (Oppgavens s. 12). Min opplevelse av Colombo med kolleger (2018) sin omtale av ToM er at de ikke definerer begrepet, men at de ser begrepet i forhold til tidligere forskning. Det er ikke bred enighet om fremstilling av ToM. Her vil jeg legge til at min tolkning er basert på forståelse av egen oversettelse. (Oppgavens kap. 3.1. s. 12).

I følge Kvello (2010) kan ToM på norsk kan oversettes til teori om sinnet (Kvello, 2016, s. 121). Han definerer ToM til det å være bevisst på at andre mennesker ikke har like tanker, eller føler det en selv føler og at Tom i de senere år har utviklet seg til å omfatte selvforståelse (Kvello, 2016, s. 121). Jeg registrer flere sammenhenger mellom fenomenet og ser at det kan ha en praktisk nytteverdi som kan anvendes i ulike situasjoner. (Oppgavens kap. 3.1.2.).

Kvello (2010) og Baron–Cohen (2001) sine definisjoner har mange likhetstrekk og kan virke overlappende med hverandre. Baron–Cohen (2001) hevder at ToM er kvintessensen av det som gjør oss menneskelige og fremhever vår evne til å reflektere over innholdet i egne og andres tanker. Det som skiller dem er at Kvello (2010) hevder at ToM har utviklet seg til å omfatte selvforståelse. Det kan også innebære at skillet ikke er så stort, om Baron–Cohen (2001) sin beskrivelse av refleksjon betyr det samme som selvforståelse.

Der Kvello (2010) ser ToM i forbindelse med selvforståelse (Kvello, 2016, s. 121), omtaler Colombo, Elkin og Hartmann (2018), ToM som en Bayesisk modellering, persepsjon og kognisjon (Colombo et al., 2018, s. 1).

Samtlige forfattere ser ToM relatert til teorier om sinnet. (Colombo med kolleger, 2018; Kvello, 2010), og samtlige har noenlunde samme blikk med hensyn til hvordan ToM kan oppleves, og har derfor mange likhetstrekk (Colombo, Elkin og Hartmann, 2018; Kvello, 2010 – 2016).

Samtlige forfattere ser ToM i sammenheng med flere fenomener, men Colombo med kolleger (2018) spesifiserer erfaringene til forskningsbasert empiri (Colombo et al., 2018, s. 2). (Oppgavens kap. 3.1.1. s. 12).

Jeg forstår det også slik at innholdet i mentalisering har vært sentralt i forskning, men fordi at begrepene «blandes» med hverandre, vil mentalisering kunne fremstå som noe uklart avgrenset (Kvello, 2010, s. 25). Det innebærer at forskningsresultater ikke uten videre kan sammenstilles, selv om de er på samme konstrukt.

5.2. Kritisk diskursanalyse av refleksiv fungering

Jeg vil nå gjennomføre kritisk diskursanalyse av refleksiv fungering ut fra egen forståelse av forfatterens beskrivelser. Der forfatteren refererer til øvrige kilder, blir de også belyst. I tekstens underliggende struktur, ser jeg etter representasjoner, institusjoner, utsagn og makt og analyserer dem. Jeg skiller forfatterne fra hverandre ved å vurdere hvor like versus sprikende forklaringer definisjonene av refleksiv fungering er. Samtidig som jeg ser etter hvordan perspektivet /teorien beskrives.

Fonagy, György, Jurist, og Target (2007) skriver om tilknytning og refleksiv funksjon og deres rolle i selvorganiseringen (Fonagy et al., 2007, s. 23). Fonagy med kolleger (2007) introduserer en tanke om at det finnes en forbindelse mellom tilknytningsprosesser og utvikling av evnen til å danne seg forestillinger. Disse forestillingene omhandler mentale tilstander hos en selv og andre, og kan betegnes som mentalisering eller refleksiv funksjon (Fonagy et al., 2007, s. 33). Her refereres det til Fonagy med kolleger (1998) når det sies at evnen til mentalisering skjer innenfor rammene av barnets tidligere sosiale relasjoner, og at det av forskningsmessige hensyn opererer med mentalisering i stedet for refleksiv funksjon (Fonagy et al., 2007, s. 33). I følge Fonagy med kolleger (2007), har de utviklet et verktøy

som gjør det mulig å måle enkeltindivids evner til å gi plausible forklaringer på deres egen atferd og andres, ut ifra mentale tilstander som de innehar (op. cit., s. 36).

I en artikkel i Tidsskrift for Norsk psykologforening, skriver Woldseth (2016) om refleksiv fungering og samspillsterapi for rusavhengige foreldre ved Lade behandlingssenter hvor det arbeides målrettet med mentalisering i forbindelse med foreldrekompetanse hos mødre med rusmisbruk. Jeg forstår hennes beskrivelse av refleksiv fungering til å omhandle hvordan foreldre er i stand til å forstå barna sine (Woldseth 2016, s. 1012–1013). Det at foreldrene er i stand til det, beskrives som essensielt for at omsorgen skal preges av sensitivitet og trygg tilknytning mellom foreldre og barn (ibid.). Hun viser til Brandtzæg, Smith og Torsteinson (2011), når hun sier at barna, på bakgrunn av foreldrenes refleksive fungering, utvikler mentalisering som en kompetanse (Woldseth, 2016, s. 1017). (Oppgavens kap. 5.2. s. 33).

5.2.1. Monumenter

Fonagy med kolleger (2007) introduserer en tanke om at det finnes en forbindelse mellom tilknytningsprosesser og utvikling av evnen til å danne seg forestillinger. Disse forestillingene omhandler mentale tilstander hos en selv og andre, og kan betegnes som mentalisering eller refleksiv funksjon (Fonagy et al., 2007, s. 33). (Oppgavens kap. 5.2. s. 33–34).

Den refleksive funksjonsdiskursen er det som introduserer en tanke om at det finnes en forbindelse mellom tilknytningsprosesser og utviklingen av evnen til å danne seg forestillinger (Fonagy et al., 2007, s. 23). Forbindelsene og evnen er således utgangspunktet for den refleksive fungeringen og derfor diskursens forankringspunkter. Teorien forklarer sammenhenger mellom flere fenomener, det vil si evnen til å danne seg forestillinger.

Monumenter er Lade behandlingssenter, fordi det er forankringspunkt for den refleksive fungeringsdiskursen (Woldseth, 2016, s. 1012–1013). Det vil si at Lade behandlingssenter er konteksten for målrettet arbeid vedrørende utvikling av mentalisering som en forutsetning for å forstå barna sine. Denne forståelsen er forankringspunkt for refleksiv fungering (Woldseth, 2016, s. 1012–1013). (Oppgavens kap. 5.2. s. 33).

5.2.2. Representasjoner

Forbindelsen mellom tilknytningsprosesser og utvikling av evnen til å danne seg forestillinger beskriver hvordan refleksiv funksjon eller mentalisering fremtrer for mennesker på (Neumann, 2010, s. 177). (Oppgavens kap. 3.2.1. s. 13). Fonagy med kolleger (2007) sin teori

gir således forklaringer på fenomenet som beskrives og angir områder som det har blitt forsket på og er mulig å forske videre på.

Samt Woldseth (2016), sin beskrivelse av hvordan foreldre er i stand til å forstå barna sine, og at barna utvikler mentalisering på bakgrunn av foreldrenes utvikling av refleksiv fungering (Woldseth, 2016, s. 1012–1013). (Oppgavens kap. 3.2.2. s.13). Her anser jeg at teorien trenger mer forklaring for å gi tilstrekkelig innsikt om begrepet refleksiv fungering.

5.2.3. Makt

Fonagy med kolleger (2007) hevder å ha utviklet et verktøy for å måle enkeltindividets evner til å gi plausible forklaringer på egen og andres atferd. De underliggende strukturene forteller meg at dette omhandler barn, fordi det kommer frem at det ikke forventes at individet skal kunne formulere sin bevissthet rundt egne følelser, tanker og ønsker teoretisk. I stedet forventes det at bevisstgjøringen skal synliggjøres i form av fortolkningsrammer (Fonagy et al., 2007, s. 36). (Oppgavens kap.3.2.1.).

I teksten kommer det frem at mødre som har rusavhengighet, er sammen med sine barn på Lade behandlingssenter, der det arbeides med å utvikle foreldrenes kompetanse. Her er terapeuten ved Lade behandlingssenter og senteret i seg selv i en maktposisjon overfor mødre og barn (Woldseth, 2016, s. 1012–1013). (Oppgavens kap. 3.2.2.).

5.2.4. Institusjon

Lade behandlingssenter er institusjonen som regulerer samhandlingen. Det vil si at Lade behandlingssenter er konteksten for målrettet arbeid i forbindelse med foreldrekompetanse hos mødre med rusmisbruk og deres barn (Woldseth, 2016, s.1012–1013).

Likeså vil konteksten for terapeuters utvikling av verktøyet som gjør det mulig å måle enkeltindividets evner, være institusjonen (Fonagy med kolleger, 2007, s. 36). (Oppgavens kap. 5.2. s. 34).

5.2.5. Lik/ sprikende

Jeg ser likhetstrekk mellom Fonagy, György, Jurist og Target (2007) og Woldseth, (2016). Det sier jeg fordi forfatterne omtaler tilknytning i relasjon til mentalisering (Fonagy, György, Jurist, og Target 2007; Woldseth, 2016). Her må jeg imidlertid påpeke noe veldig vesentlig:

Selv om tilknytning relatert til mentalisering ikke kommer frem i Kvello (2016–2017) sin definering om selvregulering, emosjonell kompetanse og affektbevissthet, er det på sin plass å si at han knytter mentalisering opp mot tilknytningsrelasjoner likevel. I forbindelse med (Kvello, 2016) sin definisjon, kommer det frem at opprinnelsen til konstruktet kan dateres til fransk psykoanalyse, som senere ble utviklet til behandlingsmetoder for personlighetsforstyrrelser og analyse av tilknytningsrelasjoner mellom mødre og barn av blant andre Baron–Cohen (1997), Frith og Frith (2003) og Fonagy, Slade og Target (2002). (Kvello, 2016, s. 121). (Oppgavens kap.4.1.1. s. 14).

Fonagy med kolleger (2007) ser forbindelser med tilknytningsprosesser og utviklingen av mentalisering. Woldseth (2016) er smalere i sin definisjon enn Fonagy med kolleger (2007), fordi hun forenkler refleksiv fungering til å innebære at foreldre forstår barnet sitt. Dermed blir det uklart i sammenhengen mellom refleksiv fungering og hvordan det fortøner seg i foreldres forståelse av sine barn. Ut ifra tolkning av Fonagy med kolleger (2007) sine uttalelser, vil jeg anta at verktøyet som er nevnes, er observasjon i forsknings- og behandlingsøyemed, basert på tidligere forskning vedrørende tilknytningsrelasjoner mellom mødre og barn. Og det som kommer frem av observasjonen kan føre til mulige tiltak for å fremme mentalisering /refleksiv funksjon både hos mødre og barn. Min forståelse er at kognitive ferdigheter som innbefatter skriveferdigheter, kun er gjeldende innenfor en annen aldersgruppe (Fonagy et al., 2007, s. 36).

Jeg registrerer at refleksiv fungering beskrives til å omhandle hvordan foreldre forstår barna sine. Hun ser barnet som et subjekt med egne tanker og følelser og at det er vesentlig at foreldrene oppfatter det, men det er under forutsetning av at de er i stand til å reflektere over sin egen påvirkning (ibid.). Hun beskriver disse evnene som essensielt for at omsorgen skal bære preg av sensitivitet og trygg tilknytning mellom foreldre og barn. Hva er betydningen av dette? Innebærer det at foreldre som er rusavhengige kan tendere til å ha vansker med å forstå og kjenner igjen barnas behov og følelser? Vil det i så fall være foreldrenes refleksive fungering som er bakgrunnen for deres følelsesmessige kompetanse?

6.0. Mentaliseringsteori

Nedenfor følger en presentasjon av mentaliseringsteori ut ifra forfatteres ulike defineringer av den. Det gjør jeg ved å starte med Kvello (2016) sin omtale av konstruktet.

I sitt kapittel vedrørende mentaliseringsbasert parterapi (Kvello, 2017, s. 358), leser jeg Kvello (2017, s. 357) sin uttalelse om at mentaliseringsbasert parterapi er noe av de nyere mentaliseringsbaserte tilnærminger innenfor terapien (Kvello, 2017, s. 357). Kort fortalt vil en forståelse av en slik metode innebære innsikt i mentaliseringskapasitet, utviklingen av den, hvordan den kan stimuleres i form av terapeutiske samtaler og påvirkningen av en slik samtale (ibid.). Det kommer frem at det finnes ulike mentaliseringsbaserte tilnærminger, som for eksempel familie, gruppe, miljø og parterapi. Slike tilnærminger kan benyttes ved ulike angstlidelser, depresjoner, eller familievold hvor det finnes høyt konfliktnivå, for å nevne noen eksempler.

Når forfatteren definerer mentalisering, refereres det til Cecero (2005), Bonovitz (2010), Hooker, Veosky, Germine, Knight og D'Esposito (2008); Kennedy og Adolphs (2012); Liotti og Gilbert (2011). Det sies at mentalisering har sterke forklaringer på personers psykososiale fungering, og at kvaliteten på mentalisering knyttes nært opp til emosjonell/ sosial intelligens, humørregulering, åpenhetsgrad, m.m. (Kvello, 2017, s. 358). Når Kvello (2017) viser til Batemann og Fonagy (2016 a); og Fonagy og Luyten (2009) kan mentalisering sies å være et overskuddsfenomen, fordi den er aller best når mennesker er trygge i relasjonssituasjoner med hverandre (Kvello, 2017, s. 360). Slik jeg forstår dette, er det kvalitetsforskjeller i menneskers mentaliseringskapasitet, og at kvaliteten påvirkes av om personen er sliten, har sterke følelser, eller føler seg utrygg (ibid.).

Her blir jeg som leser gjort oppmerksom på svakheten med mentalisering, at det er nesten uavgrenset og ullent, og dermed vanskelig å forstå det helt (ibid.). Det skilles samtidig mellom og genuin og pseudomentalisering. Genuin mentalisering karakteriseres av modne refleksjoner som ofte leder til godtilpasningsevne, fleksibilitet og evne til intimitet.

Pseudomentalisering vil si at menneskers utsagn og handlinger virker som om de mentalisering uten at de faktisk er det (ibid.). Det kan vises i form av inkonsekvent prat om trivialiteter, noe som forklares med at mennesker bruker faguttrykk og formuleringer uten at disse uttrykkene preges av innsikt eller forpliktelse (Kvello, 2017, s. 361). Deretter benevnes Batemann og Fonagy (2016 b), når han sier at det er fire komponenter i mentalisering: Implisitt, versus eksplisitt mentalisering, mentalisering om seg selv eller andre, mentalisering om indre/ ytre forhold og kognitiv versus emosjonell mentalisering (op.cit., s. 359). En kan si at mentalisering omfatter eget og andres sinnsforhold (aspirasjoner, behov, følelser, lengsler, mål, savn og ønsker).

Det er tre dimensjoner som utgjør selve innholdet i mentalisering, disse er: 1) Et innenfra-blikk på andre for å forstå behov, opplevelser og reaksjoner, og danner grunnlaget for empati og sympati for andre og kommer til uttrykk gjennom kjærighet, raushet og varme (ibid.). 2) Et innover-blikk på seg selv, slik at en fanger opp hva som skjer i kropp og sinn. På den måten kan følelser oppdages i en tidlig fase og således fører til at en unngår følelser som kommer brått på, slik at følelsene blir lettere å regulere og en blir ikke overveldet av dem (Kvello, 2017, s. 359). Med en slik selvinnsikt, kan mennesker anerkjenne at de for eksempel er bitre, konfliktsky, konkurranseorienterte, likeglad, nærtagende etc. og dermed gjøre sitt eget verdigrunnlag tydeligere. Handlinger og holdninger står mer i samsvar med verdigrunnlaget og en sterkere integritet utvikles som en følge av dette. 3) Å evne og se seg selv med et utenfra-blikk basert på generell erfaring med mennesker for lettere å være i stand til å forutsi deres fordringer, forventninger, reaksjoner og ønsker. Denne dimensjonen inkluderer både generell forståelse av mennesker og spesifikk kunnskap om mennesker som står en nær (op.cit., s. 359–360).

En kan kalle det et meta-blikk, eller et observatørblikk på seg selv og ens relasjoner og er nært knyttet til sosial kompetanse (Kvello, 2017, s. 360). Således innebærer mentalisering bevissthet om at ens egne forståelser er subjektive og omfatter graden av interesse for å forstå andre, at en er opptatt av hvordan en påvirker andre og regulering av egne følelser, et såkalt intrapsykisk aspekt (Kvello, 2017, s.360). Her beskrives kjernen i mentalisering som «to keep in mind» og forklarer det med graden av nærhet og tillit som fortøner seg som støttende og inspirerende (ibid.). Videre hevdes det at mentalisering er et personlighetstrekk på linje med identitet, selvbilde, temperament og tilknytning, og at mentaliseringskvaliteter er et bilde på relasjoner som personer har levd eller fortsatt lever i (ibid.).

Jeg registrerer at det finnes hypermentalisering og hypomentalisering (Kvello 2017).

Hypermentalisering kjennetegnes av overdreven mentalisering i den form at en hypermentaliserer om seg selv eller andre og kan kalles for egosentrisk og selvopptatt. Kvello (2017) har følgende eksempel: «nok om meg. La oss snakke om deg. Hva synes du om meg?» (Kvello, 2017, s. 360). Årsaken til hypermentalisering (Luyten, van Houdenhove, Lemma, Target og Fonagy, 2012) kan være indre stress, hvor årsaken er ekstremformer for ambivalent tilknytning eller desorientert tilknytning. Hypomentalisering benyttes om personer som har forutsetninger for å mentalisere, men viser /har liten interesse for det. De mest vanlige årsaker til hypomentalisering er at vedkommende har vokst opp i miljø preget av lite eller ingen

mentaliserings, eller at det har oppstått en psykisk blokkering en gang i dennes livsløp (Kvello, 2017, s. 362). Mennesker som hypomentaliserer kjennetegnes av lite refleksjon rundt seg selv og / eller andre. Og kan føre til et utydelig selvilde og liten interesse for å meddele andre i sitt eget sinn (ibid.).

I boken *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner* (2016) viser forfatteren til Appelbaum (1973), når han snakker om en dimensjon innenfor mentalisering som kalles for oppmerksomt nærvær (Kvello, 2016, s. 121). Han sier at oppmerksomt nærvær igjen kan bidra til innsikt og evnen til å skille mellom meninger som forårsaker atferd, noe som krever både empati og intuisjon, men også interesse for menneskesinnet. Det refereres til Falkenström (2012) når Kvello (2016) sier at det er tydelig sammenheng mellom ferdigheter i oppmerksomt nærvær og psykososial fungering, og at mentalisering inkluderer interesse og ferdigheter i selvsobservasjon (ibid.). Sensitiviteten er avgjørende viktig i det å forklare barns utvikling. Og slik jeg forstår Perner og Wimmer (1985), Rakoczy med kolleger (2015), samt Wellmann og Liu (2004), er det slik at mentalisering både er et personlighetstrekk og en kompetanse som krever en viss form for kognitiv modenhet, fordi at utviklingen av barns mentalisering inngår som en del av en sekundærprosess (Kvello, 2016, s. 130). Det kan forklares med at barns liksom-lek i barnehagen predikerer hvor god deres mentalisering vil bli på bakgrunn av at språket har en sentral plass i utøvelsen av mentaliseringen (Kvello 2016, s. 130–131). Mentalisering kan således materialiseres gjennom barns lek.

I følge Kvello (2010, s. 21) er mentalisering en forutsetning for sosial kompetanse, og at barn utvikler sosial kompetanse i sosiale relasjoner med andre (Kvello, 2010, s. 21). slik jeg forstår forfatteren er barnas utvikling av sosiale ferdigheter markant i førskolealder, noe som innebærer at lærer de grunnleggende ferdighetene i barnehagen (ibid.). Jeg forstår det slik at innøvelse av sosiale ferdigheter ikke er like avhengig av mentalisering som sosial kompetanse er (ibid.). Forskning viser at det er endringer i den sosiale utviklingen før barnet er seks til åtte år og mindre/lavere utvikling etter den alderen. Fordi mentalisering er en forutsetning for sosial kompetanse, vil god mentalisering således være viktig når det kommer til det og håndtere konflikter. Det er underforstått med at en forstår den andre sitt stå sted og gjør det lettere å oppdage uenighet eller oppleve at uenighet kan bli en konflikt. (ibid.). Motsatt, vil svak mentalisering gjøre sitt til at konflikter føles som om de kommer brått, fordi en ikke evner å se at de kan oppstå. Her viser forfatteren til Fonagy, Gergely, Jurist og Target, 2002; Ontai og Thompson 2008 og sier at foreldre med lav mentalisering ikke har like godt samspill

med sine barn, noe som fører til at barna ikke får dekket sine behov slik det er ønskelig at de skal (op. cit., s. 22). Resultatet kan være at barna utvikler utrygg tilknytning og psykiske vansker som følger av det (ibid.).

Fonagy med kolleger (2007) sier at mentalisert effektivitet kjennetegnes av en moden evne for å kunne regulere affekt og vise forståelse for sine egne affekttilstander, og at mentalisering er selve kjernen innenfor psykoterapeutiske aktiviteter (Fonagy et al., 2007, s. 15 – 16). Sånn å forstå vil mentaliserte sinnsstemninger uttrykke erfaringsbasert forståelse av sine egne følelser, noe som omfatter mer enn intellektuell forståelse (ibid.). Fonagy (2007), konkluderer med at utviklingen av mentale strukturer for tolkning av mellommenneskelige handlinger, har en evolusjonær prioritering, siden mentalisering kan kalles et viktig aspekt i menneskers sosiale fungering (op. cit., s. 17). Min forståelse er at de indre tilstandene må være tilstede i vår fortolkning og kommunisering med andre, derfor vil språkkunnskap ha en avgjørende betydning. Det er via språket av kommuniserer i relasjon med andre mennesker, enten det er relatert til arbeid, kjærlighet eller i lek (ibid.).

Evnen til å gi plausible forklaringer på egen og andres atferd innbefatter individets bevissthet om at erfaringer er utslagsgivende for bestemte følelser og antagelser, at bestemte antagelser og ønsker ofte kommer frem i bestemte atferds former. Samtidig som det foreligger transaksjonelle relasjoner mellom antagelser og ønsker, samt at bestemte faser i et individs utvikling eller bestemte relasjoner er forbundet med bestemte følelser og antagelser (ibid.). De forventer ikke at et individ skal være i stand til å formulere dette teoretisk, men forventer at det vil komme til syne i form av den måten som begivenheter fortolkes innenfor de rammene av tilknytningsrelasjoner, som tilsier at ulike mennesker har ulike evner. Evner som f.eks. å iaktta, og forklare sine egne eller andres handlinger, ut ifra ønsker, planer osv. Fonagy med kolleger (2007), i likhet med (Bolton og Hill, 1996; Cassam, 1994), sier at denne kognitive ferdigheten er en viktig årsak til individuelle forskjeller i selvorganisering, fordi den er nært knyttet til selvbevissthet, autonomi, frihet og ansvar (Fonagy et al., s. 36).

I følge Skårderud og Sommerfeldt (2008) er mentalisering et nytt intellektuelt rammeverk (Skårderud & Sommerfeldt, 2008, s. 1066). De kaller mentalisering for det å være opptatt av at sinnet lager mentale bilder av virkeligheten, men at disse bildene ikke *er* virkeligheten (ibid.). Slik å forstå, handler mentalisering om å forstå egne følelser og er nært beslektet med empati, emosjonell intelligens, (selv)refleksjon, affektbevissthet, metakognisjon, innsikt og den kognitive terapeutiske tradisjonens begrep (mindfulness) oppmerksomt nærvær (ibid.). De sier imidlertid at det som skiller mentalisering fra begrep som nevnes ovenfor, er at det

involverer både å se seg selv og andre. Skårderud og Sommerfeldt (2008) sier at mentalisering er noe vi gjør uansett, når vi deltar i en samtale (op. cit., s. 1067). Det er fordi at vi automatisk tar inn kroppsspråk, ansiktsuttrykk, lytter til språkets toneart og lytter til innholdet som blir sagt. Når en samtale går glatt virker den implisitte mentaliseringsevnen vår og vi tenker ikke mer over det. Det er når samtalen blir vanskelig, at vi tyr til den eksplisitte mentaliseringen og stiller oss selv spørsmål ved hva den andre egentlig mener å formidle, eller spørre den andre ved hjelp av språket (op. cit., s.1068). Historisk sett er mentaliseringstradisjonen svært ung, men takket være Fonagy og hans kolleger i London, har den fått mye oppmerksomhet i faglige kretser (op. cit., s. 1066).

Samtidig skyldes interessen for mentalisering at den som behandlingstradisjon gjør at terapeuter fra ulike tradisjoner innlemmes i reflekterende utfordringer i egne praksisutøvelser og målsettinger (ibid.). Skårderud og Sommerfeldt (2008) kaller mentaliseringsevnen for et mentalt kompass for å orientere seg i livets realiteter (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s. 1066). Det kan dermed virke som om mentalisering er noe vi gjør uten å tenke over det, mentaliseringen blir til noe vi gjør som en innskytelse underveis i en samtale (op. cit., s.1067). Skårderud & Sommerfeldt (2008) påpeker at barns raseri, utagerende atferd eller demonstrerende fortvilelse, kan skyldes at refleksjonsevnen, ettertanken og undringen lukkes, slik at det blir vanskelig for barnet å regulere følelsene sine. Dette kaller de for hemmet mentalisering, og ser mentaliseringen i sammenheng med psykopatologi (ibid.).

Mentalisert effektivitet kjennetegnes av en moden evne for å kunne regulere affekt og vise forståelse for sine egne affekttilstander (op. cit., s. 16). Således er mentalisering selve kjernen innenfor psykoterapeutiske aktiviteter. Sånn å forstå vil mentaliserte sinnstemninger uttrykke erfaringsbasert forståelse av sine egne følelser, noe som omfatter mer enn intellektuell forståelse(ibid.). Fonagy med kolleger (2007), konkluderer med at utviklingen av mentale strukturer for tolkning av mellommenneskelige handlinger, har en evolusjonær prioritering, siden mentalisering kan kalles et viktig aspekt i menneskers sosiale fungering (op. cit., s. 17). Indre tilstander må være tilstede i vår fortolkning og kommunikasjon med andre, så språket vil ha avgjørende betydning. Det er via språket av kommuniserer i relasjon med andre mennesker, det være seg arbeid, kjærighet eller i lek (Fonagy et al., 2007, s. 17).

6.1. Kritisk diskursanalyse av mentaliseringsteorien

Jeg vil nå kritisk diskursanalysere mentaliseringsteorien. I tekstens underliggende struktur, ser jeg etter representasjoner, institusjoner, utsagn, forankringspunkt (monumenter) og makt og analyserer dem. Samtidig som jeg ser etter hvordan perspektivet /teorien beskrives.

6.1.1. Representasjoner

Mentaliseringen beskrives som handlingsorienterte og representasjonelle aspekter av selvet, være representasjonene som beskriver måter verden fremtrer for mennesker på (Fonagy et al., 2007, s. 15). Perspektivet kan se ut til å være psykoterapeutisk og viser til flere sammenhenger mellom fenomener. Den viser praktisk nytteverdi for anvendelse i arbeidsøyemed. Likevel trengs en bredere forklaring for å gi tilstrekkelig god innsikt. (Oppgavens kap. 6.0. s. 39).

Skårderud og Sommerfeldt (2008) sin beskrivelse av mentalisering som innebærer å være opptatt av at sinnet lager mentale bilder av virkeligheten, men at disse bildene ikke *er* virkeligheten (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s. 1066). De viktigste pakkene av virkelighetskrav som diskursen består av, vil være at de hevder at mentalisering er noe vi gjør uansett, når vi deltar i en samtale, fordi at vi automatisk tar inn kroppsspråk, ansiktsuttrykk, lytter til språkets toneart og lytter til innholdet som blir sagt (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s. 1067). Det som tilhører her er beskrivelsen av mentaliseringen og dens slektskap, samt beskrivelsen av implisitt og eksplisitt mentaliseringsevne (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s. 1066–1067). Teorien viser til flere sammenhenger mellom flere fenomener, men avgrenses til å omhandle noe vi gjør uansett, selv om mentalisering senere beskrives detaljert i form av implisitt og eksplisitt mentaliseringsevne, og således viser at vi er bevisste i vår mentalisering. Teorien viser praktisk nytteverdi som vil si at den kan anvendes i arbeid, i sammenheng med kommunikasjon. (Oppgavens kap. 6.0. s. 40).

Oppmerksomt sies å være en dimensjon innenfor mentalisering, og kan bidra til innsikt og evnen til å skille mellom meninger som forårsaker atferd (Kvello, 2016, s. 121). Kvello (2017) beskriver konstruktets ulike definisjoner og bruksområder, og at det finnes kvalitetsforskjeller i menneskers mentaliseringskapasitet. Beskrivelsen av mentalisering som et overskuddsfenomen, samt de fire komponentene innenfor mentaliseringen, samt hyper og hypomentalisering utgjør representasjonen, der mentaliseringer å finne i den underliggende strukturen (Kvello, 2017, s. 360). Teorien forklarer og viser til flere sammenhenger mellom

fenomener og ses i en helhetlig ramme, på bakgrunn av detaljert beskrivelse hvor presisjonsnivået på forklaringer av fenomener som beskrives. (Oppgavens kap.6.0. s.36–39).

6.1.2. Representasjoner og monumenter

Mentaliseringsdiskursen er representasjon som beskriver måten diskursen fremtrer for mennesker på. Samt at mentalisering og oppmerksomt nærvær er forankringspunkter for den satte diskurs (Kvello, 2016, s. 121). Det samme gjelder for barnehagens ansattes sin grad av mentalisering.

Forbindelse mellom tilknytningsprosesser og utviklingen av forestillinger betegnes som mentalisering eller refleksiv fungering (Fonagy et al., 2007, s. 33). Mentalisering hevdes å kjennetegnes av en moden evne for å regulere affekt og forståelse for egne affektiltstander, og beskriver hvordan mentalisering fremtrer for mennesker på. Teorien viser til flere sammenhenger mellom flere fenomener. (Oppgavens kap. 6.0. s.39).

Fonagy med kolleger (2007) beskriver mentaliseringsprosessen som det å oppleve og å tolke menneskelig atferd, på bakgrunn av egen mentaliseringskapasitet (Fonagy et al., 2007, s.16 17). Således vil deres beskrivelse av prosessen i mentalisering, vise hvordan mentalisering fremtrer for mennesker på (Neumann, 2010, s. 177). (Oppgavens kap.6.0. s. 41).

Kvello (2016) viser en bredere definisjon av konstruktets betydning for psykososial fungering, samt en beskrivelse av hvordan dette kan ses i praktisk sammenheng, samt kjernen i mentalisering, og at mentalisering hevdes å være et personlighetstrekk, hvor mentaliseringskvaliteter er et bilde på relasjoner som personer har levd eller fortsatt lever (Kvello, 2017, s. 359/360). Mentalisering sies å ha sterke forklaringer på personers psykososiale fungering, som knyttes nært opp til emosjonell/ sosial intelligens, humørregulering og åpenhetsgrad (Kvello, 2017, s. 358). (Oppgavens kap. 6.0. s. 39).

De fire komponenter i mentalisering (Batemann og Fonagy, 2016 b): Implisitt, versus eksplisitt mentalisering, mentalisering om seg selv eller andre, mentalisering om indre/ ytre forhold og kognitiv versus emosjonell mentalisering beskriver hvordan verden fremtrer for mennesker på (op.cit., s. 359). Det vil si at mentaliseringen utgjør en posisjon i diskursen. Teorien ser konstruktet i en helhetlig sammenheng, forklaringer ligger på presisjonsnivå på fenomener som beskrives og angir praktisk nytteverdi i den forstand at mentalisering kan anvendes i arbeidssammenheng (Oppgavens kap.6.0. s. 37–39).

6.1.3. Monumenter og institusjonalisering

Asen og Fonagy (2017) sin beskrivelse av mentaliseringens vil her innebære monument som forankringspunkt for diskursen. Mentalisering omtales som ordklassen verb som omhandler prosesser i opplevelse og tolkning av menneskelig atferd, når det gjelder forsettlige mentale tilstander eller formål, samt mentaliseringskapasiteten beskrives som varierende på grunn av nivået på emosjonene. Med det menes at prosessen i vår opplevelse av mentalisering og hvordan vi tolker menneskelig atferd synliggjør måten som mentalisering fremtrer for mennesker på (Neumann, 2010, s. 177). Her institusjonaliseres mentaliseringsdiskursen som formaliserende for praksis (Asen og Fonagy, 2017). Det vil si at måten som mentalisering synliggjøres på, er styrende og formaliserende for vår oppfatning av hvordan den oppleves av mennesker på (Neumann, 2010, s. 177).

Skårderud og Sommerfeldt (2008) sier at mentalisering er noe vi gjør uansett, når vi deltar i en samtale, noe som er førende for deres mentaliseringsdiskurs (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s. 1067). Det forklares med at deres definisjon legger føringer for og utgjør en posisjon for hvordan mentalisering normalt utøves (Neumann, 2010, s. 177).

Fonagy med kolleger (2007) sin definisjon av mentalisering er tekstens forankringspunkter for mentaliseringsdiskursen, samt selvrepresentasjon (Fonagy et al., 2007, s. 15). De hevder at mentalisert effektivitet kjennetegnes av en moden evne for å kunne regulere affekt og vise forståelse for sine egne affekttilstander, og at mentalisering er selve kjernen innenfor psykoterapeutiske aktiviteter (Fonagy et al., 2007, s. 15 – 16). Evnen til å gi plausible forklaringer på egen og andres atferd innbefatter individets bevissthet om at erfaringer er utslagsgivende for bestemte følelser og antagelser, at bestemte antagelser og ønsker ofte kommer frem i bestemte atferds former (op. cit. s, 17).

Kvello (2016, s. 121) sier at oppmerksomt nærvær igjen kan bidra til innsikt og evnen til å skille mellom meninger som forårsaker atferd, noe som krever både empati og intuisjon, men også interesse for menneskesinnet. Han hevder at det er tydelig sammenheng mellom ferdigheter i oppmerksomt nærvær og psykososial fungering, og at mentalisering inkluderer interesse og ferdigheter i selvobservasjon (Kvello, 2016, s.121). Her hører dimensjonene for mentalisering hvor holdninger og selvinnikt er forankringspunkter for utøvelsen av mentaliseringsdiskursen.

Skårderud og Sommerfeldt (2008) kaller mentaliseringsevnen for et mentalt kompass for å orientere seg i livets realiteter (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s. 1066). Omtalen av mentaliseringsevnen er tekstens monument og forankringspunkt for diskursen.

Monumenter vil være dimensjonene for mentalisering, hvor holdninger og innsikt er forankringspunkt for utøvelsen av mentaliseringsdiskursen (Kvello, 2016, s. 121). Selvinnsikt som gjør mennesker i stand til å tydeliggjøre sitt verdigrunnlag ved å anerkjenne at de for eksempel er bitre, konfliktsky, konkurranseorienterte, likeglad, nærtagende etc., gjør at handlinger og holdninger er forankringspunkt for utøvelsen av mentalisering (Kvello, 2017, s. 359–360). Likeså er beskrivelsen av kjernen i mentalisering monument og forankringspunkt for diskursen, og er dominerende (Kvello, 2017, s. 360). (Oppgavens kap. 6.0. s. 38).

Mentalisering ligger tett opp til andre begrep, hvor oppmerksomt nærvær omtales til å være et kognitivt terapeutisk tradisjonsbegrep, samtidig som de ser mentalisering i sammenheng med psykopatologi. Dette er forankringspunkt for mentaliseringsdiskursen i terapeutisk øyemed (Kvello, 2016, s. 121). Det vil si at tradisjonsbegrepet som brukes i terapeutisk øyemed er selve utgangspunktet for utøvelsen av konstruktet. (Oppgavens kap. 6.0. s. 37).

Forankringspunkter for mentaliseringsdiskursen er lærerens forståelse for elevens atferd. Samtidig som at tidlig innsats for å forebygge er knutepunkt og forankring for mentaliseringsdiskursen (Brandtzæg med kolleger, 2017, s. 15).

Kvaliteten på mentaliseringen og barnehageansattes kunnskap vedrørende barns utvikling av mentalisering, er forankringspunkt for barnehagens mentaliseringsdiskursen (Kvello, 2010, s. 21). Det samme gjelder for tilrettelegging av barns språk (op. cit., s. 22). Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse er monument og forankringspunkt for utførelsen av mentaliseringsdiskursen. Samtidig som god og svak mentaliseringsbeskrivelse er forankringspunkt for diskursen (Kvello, 2010, s. 21).

6.1.4. Institusjon

Konteksten for de terapeutiske samtalene tilhører institusjonen som regulerer den sosiale samhandlingen, fordi stimuleringen av mentalisering i en kontekst, vil være institusjonaliserende og formaliserende for mentaliseringsdiskursen (Fonagy et al., 2007, s. 15– 16). Det vil si at konteksten der er terapeutiske samtalene finner sted er stedet som regulerer pasienters mentalisering i form av samtaler mellom mennesker og behandler. Målet

for behandlingen er formaliserende for terapeutens arbeid og hvordan menneskers mentalisering er tenkt til kunne fungere etter terapi. (Oppgavens kap. 6.0. s. 37).

I følge Skårderud og Sommerfeldt (2008) skyldes interessen for mentalisering at den som behandlingstradisjon gjør at terapeuter fra ulike tradisjoner innlemmes i reflekterende utfordringer i egne praksisutøvelser og målsettinger (ibid.). Konteksten der samtaler foregår mellom terapeuter og pasienter, er institusjon der pasienters mentalisering reguleres (Neumann, 2010, s. 177). Skårderud og Sommerfeldt (2008) sier at mentalisering er noe vi gjør uansett, når vi deltar i en samtale (Skårderud og Sommerfeldt, s. 1067). Konteksten der mennesker deltar i en samtale, vil således være institusjonen der mentalisering finner sted (op. cit., s. 1067). Når Skårderud og Sommerfeldt (2008) sier at mentalisering er noe vi gjør uansett, er deres utsagn formaliserende for hvordan mentaliseringen utøves og kan sies å være formaliserende for benevnelse av mentalisering og utøvelsen av den. (Oppgavens kap. 6.0.s. 41).

Når Skårderud og Sommerfeldt (2008) ser mentaliseringen i sammenheng med psykopatologi (op. cit., s.1067), vil institusjoner som innehar kompetanse om psykiske lidelser være et symbolbasert program som regulerer sosial samhandling (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s.1067). (Oppgavens kap. 6.0. s. 41).

Konteksten der det foreligger terapi eller der det foregår kommunikasjon i relasjon med andre er institusjonen som regulerer sosial samhandling og utviklingen av mentalisering (Kvello, 2017, s. 358). Institusjon som symbolbasert program, tilsvarende de mentaliseringsbaserte tilnærmingene som omhandler menneskesyn, relasjon mellom mennesker og hvordan den fungerer (Kvello 2017, s. 358). Institusjon som regulerer sosial samhandling, vil være konteksten hvor interessen og selvobservasjon utøves (Kvello, 2016, s. 121). (Oppgavens kap.6.0.).

6.1.5. Makt

Det er kvalitetsforskjeller i menneskers mentaliseringskapasitet, og mentalisering kan omtales som et overskuddsfenomen, fordi den er aller best når mennesker er trygge i relasjonssituasjoner med hverandre (Kvello, 2017, s. 360). Aktørene i parterapien er i en underliggende maktposisjon overfor behandleren. De ulike mentaliseringsbaserte tilnærminger er tekstens forankringspunkter som også tilhører makt, med tanke på familie/barn som terapeutisk målgruppe (Kvello, 2017, s. 357 – 358).

Kvello (2010) viser til at konsekvensene av foreldrenes lave mentalisering og lite samspill med barna gjør at barna blir skadelidende for foreldrenes dårlige samspill (Kvello, 2010, s. 22). Resultatet kan være at barna utvikler utrygg tilknytning og psykiske vansker som følger av det (ibid.).

Beskrivelsen av barns raseri, utagerende atferd eller demonstrerende fortvilelse, viser at de trenger veiledning i disse ferdighetene, og både behandleren og foreldrene står i en maktposisjon overfor barna (Skårderud og Sommerfeldt, 2008, s 1066). (Oppgavens kap.6.0 s. 41).

7.0. pedagogiske konsekvenser av mentaliseringsteorien

Nedenfor vil jeg utlede pedagogiske konsekvenser av mentaliseringsteori for bruk i barnehagen. Først, presenteres Jacobsen (2016) sin beskrivelse av indre arbeidsmodeller. Årsaken til det, er fordi at de indre arbeidsmodellen som beskrives relateres til barns sosiale fungering på bakgrunn av tilknytning (Jacobsen, 2016, s. 128–129). Slik å forstå kan indre arbeidsmodeller regnes som en del av mentaliseringen, og tilknytning er med på å påvirke vår utvikling av den. Deretter synliggjøres Kvello (2016 – 2017) sin omtale av selvregulering, emosjonell kompetanse og affektbevissthet. Det er fordi at jeg ser at utviklingen av barns ferdigheter i det å sette ord på og forstå følelsene sine, kan være avgjørende for deres lek og samhandling med jevnaldningsgruppa, samt at barnehageansattes innsikt vedrørende dette, kan påvirke tilretteleggingen av pedagogiske aktiviteter og barn lekemuligheter.

Det er på bakgrunn av erfaring, forforståelse og eget pedagogisk grunnsyn, at jeg anser at barnehageansattes verdier gjenspeiles i barnehagens pedagogiske kvalitet, og derfor anser barnehageansattes mentalisering som avgjørende. Ikke bare på grunnlag av barnehagen som læringsarena og tilretteleggingen for barnas livsglede og mestring, men også for å kunne fange opp risikobarna. Risikobarna som det refereres til, er barn som ikke er i stand til å kjenne igjen og sette ord på egne følelser og således regulere dem. Det vil si at barns ferdigheter i å regulere følelsene sine, eller mangler på dem, er noe som kan avdekkes tidlig i barnehagen på bakgrunn av observasjonsferdigheter hos barnehagens ansatte. Og at slike ferdigheter er en av barndommens utviklingsområder som er avgjørende for barns mestring og livssituasjon.

7.1. Rammeplanen (2017)

I følge rammeplanen (2017) er barnehagen er en arena hvor barn oppholder seg mye, derfor er det pedagogens oppgave og være til stede for hvert enkelt barn. Den daglige og nære relasjonen som pedagogen får til barna står sentralt når det gjelder å observere og motta informasjon om enkeltbarnas omsorgs—og livssituasjon (ibid.). Fordi barna tilbringer mye av sin tid i der, skal barnehagen bidra til å fremme deres trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd (Rammeplanen, 2017, s. 11). Når jeg synliggjør rammeplanenes vedtekter, er det på bakgrunn av min egen profesjonserfaring og utøvelse, inkludert mitt eget grunnsyn. Begge komponenter ligger til grunn for den oppfatningen, at barnehageansattes evne til å se hvert enkelt barn, gjenspeiles i barnehagens pedagogiske arbeid og kan bidra til at observasjoner i formelle og uformelle aktiviteter, fanger opp risikobarna. Og at vi gjennom tilstedeværelse og omsorg, er i stand til å innvirke på barnehagebarnas trivsel, fungering og utvikling.

7.2. Indre arbeidsmodeller og tilknytning

Jacobsen (2016, s. 125) refererer til Bowlby (1969/1997) og sier at barn utvikler indre arbeidsmodeller av seg selv og verden de lever i, parallelt med utvikling av tilknytning (Jacobsen, 2016, s.125–129). Arbeidsmodellene, vil ifølge tilknytningsteori være etablert ved ett års alder, men kan allikevel endres senere (Jacobsen, 2016, s. 128/129). Når et barn opplever å bli møtt på sine behov, utvikles de indre arbeidsmodellene seg slik at barnets indre forestillinger er at det er elsket og verdifullt. Motsatt, vil barn som ikke har lignende erfaringer, stole lite på sine omgivelser (ibid.). I følge Jacobsen (2016); Bowlby (1969/1997) og Powell med kolleger (2014), handler ikke de indre arbeidsmodellene kun om trøst og omsorg, men også om hvordan barnet er i stand til å utforske egne omgivelser (Bowlby, 1969/1997; Powell, 2014).

Jacobsen (2016) støtter Pianta med kolleger (1995), og sier at lærer—elev-relasjonen viser seg å ha en positiv påvirkning på barnets sosiale fungering (Jacobsen, 2016, s. 129). Det er med tanke på at læreren har evnen til å forstå det enkelte barn og forstå dets særegenhet og livshistorie. Dermed er det ikke for sent med korrigerende emosjonelle erfaringer, og nettopp derfor kan en lærer være den som kan bidra til økt trivsel for barnets skolehverdag (Jacobsen, 2016, s. 129). Deretter viser Jacobsen (2016) til Pianta (1992), og sier at læreren også tar med seg sine egne indre arbeidsmodeller inn i klasserommet, og således farger relasjonene til den enkelte elev (Jacobsen, 2016, s. 133). Denne relasjonseffekten må tenkes også å gjelde for barnehagen.

Så viser Jacobsen (2016) til Kennedy og Kennedy (2004), og belyser forskjellen mellom lærere med en utrygg tilknytningsstil og en lærer med en trygg tilknytningsstil, med klar overføringsverdi for barnehagen. En lærer med en trygg tilknytningsstil vil kunne være emosjonelt tilstede for elevene og motsatt. Sistnevnte er ikke nødvendigvis klar over hvordan dennes elevrelasjon er og kan ofte opptre distansert og uten emosjonell varme (Jacobsen, 2016, s. 133–134). Likevel er det ikke nok med en god lærer–elev-relasjon uten at barnet får hjelp av læreren til å gjøre seg nytte av relasjonen, noe som kan være vanskelig for enkelte barn. Ikke alle barn har erfart varme i foreldrerelasjonen og forskning viser at det kan predikere aggresjon i tidlig skolealder (op. cit., s. 129). Jacobsen (2016) viser til Runions med kolleger (2014) og hevder at slike problem kan oppdages allerede i barnehagen, da det er stor sannsynlighet for at slike barn har et utrygt tilknytningsmønster (Jacobsen, 2016, s. 129).

Kvello (2017) gir en forklaring til begrepene selvregulering, emosjonell kompetanse, og affektbevissthet. Selvregulering handler om ferdighet i å styre seg selv og innebærer regulering av seg selv på områder som atferd, oppmerksomhet og emosjonsregulering (Kvello, 2016, s. 73). Emosjonell kompetanse, beskrives som det å kunne uttrykke følelser, det omfatter den enkeltes følelsesregister, evnen til å oppdage, samt evnen til å forstå, og regulere egne og andres følelser (Kvello, 2017, s. 358). Når han beskriver det slik, tenker jeg umiddelbart at dette gjelder en aldersgruppe som må være kognitivt utviklet til å oppdage følelsene sine, forstå dem og regulere dem.

Emosjonsregulering hører inn under begrepene følelsesmessig kompetanse og selvregulering. Atferdsregulering og oppmerksomhetsregulering hører også til i denne forklaringen (ibid.). Følelsesregulering, styring og evaluering av følelsesreaksjoner, tilpassing av følelsesuttrykk som er situasjonsbetenget, men også tilpasset til relasjonen og kulturen i samme situasjon, noe som for meg innebærer ferdighet i og styre følelsene sine og beherske hvordan de kommer til uttrykk, samtidig som det er en evne til å se an situasjoner og relasjoner med andre, før et følelsesutbrudd. Følelser og emosjoner blir omtalt som synonymmer med hverandre, mens affekt er en følelse som er så sterk at en ikke er i stand til å se på seg selv eller andre med et utenfra-blikk, men i stedet kun fokuserer på den sterke følelsen. Når sterke følelser tar overhånd på en slik måte, omtales det ofte som at personen er i psykisk ubalanse (ibid.). Affekter regnes som grader av oppmerksomhet, toleranse, emosjonelt og begrepsmessig uttrykk for følelser. Når det kommer til uttrykket lav grad av affektbevissthet, kan det bety at

gradene av oppmerksomhet, toleranse, og følelser er avstengt, det kan også indikere at vedkommende er nummen, eller følelsesmessig avstumpet (Kvello, 2017, s. 358).

Sett ut fra en barnehagekontekst, vil barnehageansattes grad av mentalisering og kvaliteten på den, være avgjørende i deres samhandling med foreldre og barn. God mentalisering, gjør at barnehageansatte er nysgjerrig på foreldrene og således gjør sitt ytterste for å forstå dem på en hensiktsmessig måte, for å ivareta samspillet og gjøre at foreldre føler seg ivaretatt, forstått og respektert (Kvello, 2010, s. 22). God mentalisering vil være avgjørende i observasjonsferdigheter og tolkning og forståelse for barns atferd. Det er viktig for å kunne gi helhetlige beskrivelser og innblikk vedrørende forståelsen for barnas individuelle behov. Gjerne i situasjoner der pedagogisk leder samarbeider tverrfaglig med sine øvrige samarbeidspartnere, som f. eksempel Pedagogisk – psykologisk tjeneste eller barnevern (op. cit., s. 23).

Dette stiller krav til kunnskap hos barnehagens ansatte, blant annet om at barns utvikling av mentalisering først kommer til syne ved fire års alder (op. cit., s. 24). Likeså kreves det abstrakt tenkning for å mentalisere, noe som forutsetter gode kognitive ferdigheter. I følge Kvello (2010) er språket et symbol som står sentralt i å begrepsavklare fenomener, bearbeide dem og analysere dem. Det kan derfor sies at barn som har godt språk, tenderer til å ha god mentalisering, mens barn med dårlig utviklet språk, tenderer til svakt utviklet mentalisering. Selv om mentalisering kan beskrives som et personlighetstrekk, kan det opptrenes, noe som stiller krav til barnehageansattes tilpassede omsorg og opplæring (ibid.). Slik jeg forstår forfatteren, vil barnehageansattes opprettholdelse av rutiner og stabilitet i bemanning, være avgjørende for at barn opplever forutsigbare omgivelser, noe som er en forutsetning for deres utvikling (op. cit., s. 26).

7.3. Språkutvikling

Høigård (2006) sier at barns språkutvikling er en del av barnets kognitive utvikling og skjer gjennom samspill (Høigård, 2006, s. 21). Tre sider idet tidlige samspillet som innvirker på barns språkutvikling, er turveksling, musikalske aktiviteter som sang og bevegelse, og hvordan voksne tilpasser talen sin til små barn (ibid.). Turveksling vil si at samtalen innebærer turtaking, ved at den ene slutter å snakke og den neste tar tur. Gjennom de musiske aktiviteter stimuleres barnets utvikling både emosjonelt, motorisk, sosialt, estetisk og kognitivt (op. cit., s. 26). Sistnevnte omhandler barnetilpasset tale til den vi snakker med.

Barnetilpasset tale er ikke en fast måte å snakke til barn på, den forandrer seg i takt med barns alder (Høigård, 2006, s. 31). Vi tenderer til å legge stemmen i et lysere stemmeleie, når vi snakker til spedbarn og barn i 3–4 års alder. De musikalske kvalitetene i stemmen er mer varierte enn når vi snakker med voksne. Intonasjonen blir mer variert og setningene blir kortere (ibid.). Samtidig brukes det mye spørsmål og gjentakelser, og enkelte ord i setningen får sterkere trykk (ibid.).

7.4. Mentaliseringsinformert pedagogikk

Jacobsen (2014) knytter mentalisering og pedagogikk sammen, og kaller det for *mentaliseringsinformert pedagogikk*. Måten pedagogikken praktiseres på, er å bruke barnets navn, endre intonasjon, bruke mimikk, øyekontakt, og engasjement, og på den måten vekke barnets interesser. Sånn å forstå, fanger vi automatisk opp en del av de andres kroppsspråk, ansiktsuttrykk, samt språkets prosodi, når vi deltar i en samtale (op. cit., s. 10). Vi forsøker på den måten og etablere et felles språk hvor målet er å anvende mentaliseringen til fortolkning og således forstå våre misforståelser, kjenne seg selv og andre bedre (op. cit., s. 10). Han hevder at praktiseringen av en slik pedagogikk, innebærer å bruke barnets navn, endre intonasjon, bruke mimikk, øyekontakt, og engasjement, og på den måten vekke barnets interesser. Slik blir barnet stimulert til læring gjennom tillit og man kan si at mentaliseringsinformert pedagogikk tar utgangspunkt i at mennesker lærer om verden gjennom sosiale samspill (op. cit., s. 18). En annen måte å si det på, er at tillit er en sentral faktor for læring, fordi et utrygt barn er preget av mistillit og sånn sett lite åpent for å lære noe nytt om verden. Jacobsen sier det slik: «Når mentaliseringen er hemmet, holder man fast på sine dysfunksjonelle forestillinger om seg selv, andre og verden» (Jacobsen, 2014, s. 18).

Når Jacobsen bruker denne benevnelsen, opplever jeg det som et engasjement fra ansatte i en pedagogisk institusjon om å vekke barns tillit, slik at barnet blir stimulert til en tilstand som gjør det mer åpent for læring om andre, kulturen og verden (ibid.). En annen måte å si det på, kan være at tillit er en sentral faktor for læring, fordi et utrygt barn er preget av mistillit og sånn sett lite åpent for å lære noe nytt om verden. Hans forklaring til dette er at en del av *mentaliseringsstradisjonens Psykodynamiske arv*, er klare paralleller mellom god foreldreomsorg for barnet og pedagogiske virksomhet (ibid.). Det er også min erfaring og forforståelse av mentaliseringskonstruktet. En pedagogisk praksis, være seg skole eller barnehage, er en arena der barna oppholder seg mye og derfor kreves mentaliseringens kunst av en voksen rollemodell.

7.5. Liksom-lek

Kvello (2016) hevder at barns liksom-lek i barnehagen predikerer hvor god deres mentalisering vil bli, på bakgrunn av at språket har en sentral plass i utøvelsen av mentaliseringen (Kvello 2016, s.130/131). Mentalisering kan således materialiseres gjennom barns lek. Hans omtale av mentalisering, relaterer jeg til barns evne til å tolke lekens koder, der språkutviklingen avgjør hvordan deres tolkning kommer til uttrykk.

7.6. Fysisk utforming av barnehagen

Nordin–Hultmann (2004) sier at det å se det enkelte barn også omhandler tilrettelegging og utforming av barnehagens fysiske miljø for at barna skal oppleve mestring i barnehagens hverdagslek og aktiviteter. Dette relateres til mentalisering fordi at tilretteleggingen og utformingen av barnehagens miljø og rominndeling påvirker både barnas trivsel, og mestring, glede og følelse av egenverd, når de opplever at barnehagen er lagt til rette for deres omsorg og ivaretagelse. I følge Nordin–Hultmann (2004) handler det også om barns identitetsskaping i hva som oppleves som meningsfullt i det pedagogiske miljøet (Nordin–Hultmann, 2004, s. 49). Hun utdyper at det å se språk, begreper og praksis som diskursive, betyr at vi produserer makt over barna. Kort fortalt vil det si at når vi handler i henhold til logiske eller lydige redskaper som blir virkelighetsnære og naturlige for oss, utøver vi makt over barna (Nordin–Hultmann 2004, s. 49). Diskursen må forstås i en bredere betydning, sier hun og viser at et utvidet språk og tekstbegrep omfatter handlinger og handlingsmønstre (ibid.). I følge rammeplanen (2017) er barnehagen pålagt å ivareta barns utvikling og behov for lek i den forstand at barnehagen skal virke inspirerende og engasjerende, fylt av glede og humor. Dette innebærer organisering av rom, tid og lekematerialer (rammeplanen, 2017, s. 19–20). Således relaterer jeg Nordin–Hultmann sitt utsagn til mentalisering og makt, i den forstand at barna er underlagt barnehagens makt vedrørende diskurs for praksis. Dette sies jamført med rammeplanen (2017), fordi barnehagebarnas medvirkning må ivaretas også når det kommer til hverdagens aktiviteter. Barnehageansattes utøvelse i praksis synliggjør på den måten deres mentalisering.

7.7. Maktutøvelse og endring i synet på barn

Pedagogiske miljøer preges av forestillinger av hva barn skal være i stand til å klare, hva som er normalt og ikke ved ulike alderstrinn (Nordin–Hultmann, 2004, s. 49). Nordin–Hultmann

hevder at en forklaring på denne makten kan være at den praktiske pedagogikken blir teoretisk/diskursiv gjennom at diskurser, teorier og forestillinger blir *materialisert* når det uttrykkes i handling og i praksis. Her vil innredningsmåter, planlegging av dagsprogram og utrustning av barnehager og klasserom være førende for barns behov, lek og læring, og på den måten virke iscenesatt (ibid.). Nordin–Hultmann (2004), sier at handlinger og handlingsmønstre er en del av et utvidet språk– og tekstbegrep, samtidig som den praktiske pedagogikken er teoretisk/diskursiv (Nordin–Hultmann, 2004, s. 46). Hun sier at diskurser, teorier og forestillinger materialiseres når de uttrykkes gjennom handling og praksis. Innredningsmetoder, måter vi utruker barnehager og klasserom, og hvordan vi planlegger dagsprogrammet gjennom barns oppgaver, kan beskrives som iscenesatte teorier om barns behov, læring og utvikling (ibid.).

I følge Nordin–Hultmann er de pedagogiske miljøene og pedagogiske innslagene preget av forestillinger om hva barn skal klare, hva som barna normalt skal klare, og hva som ikke er normalt i de ulike alderstrinn (ibid.). Hun sier at det er forskjellig syn på barn og pedagogiske miljøer og at vi trenger en revurdering av vante oppfatninger (Nordin–Hultmann, 2004, s. 21). Slik jeg forstår Nordin–Hultmann har det i løpet av det siste tiåret oppstått et inntrykk av at hvert enkelt barn i en barnehagekontekst, blir underkastet en stadig mer gjennomgripende bedømming (ibid.). Denne bedømmingen har i form av oppfølging, fått endret både ramme og innhold og et eksempel kan være foreldresamtaler som har endret navn til og kalles utviklingssamtaler. Jeg forstår det slik at denne type samtale dreier seg om en utviklingsplan for barnet med spørsmål som: Hvordan viser barnet åpenhet? Hvordan opptrer barnet overfor jevnaldningsgruppa? Er det med selvtillit eller mer nølende?

Nordin–Hultmann sier at slike spørsmål i en (utviklings)samtale kan betraktes som forsøk på et helhetssyn på barnet og at ved å bevege oss fra å bedømme enkelte kvaliteter hos barnet, trekker inn flere intelligenser, kvaliteter og evner (Nordin–Hultmann, 2004, s. 22). Hun stiller spørsmål vedrørende hvordan disse utviklingssamtalene påvirker foreldrenes syn på og samvær med sine barn, og hvordan de påvirker førskolelærernes arbeid med å gjøre barnehagehverdagen meningsfull og planleggingen av hverdagspraksis. Innenfor de pedagogiske praksisene, tenderer også et annet mønster, sier Nordin–Hultmann, 2004, s. 22). En betegnelse av en streben etter å kunne definere hvert enkelt barn med en enhetlig og sammenhengende identitet (op.cit., s. 25). Et annet dominerende mønster, handler om å identifisere situasjoner hvor barnet ikke behersker, eksempelvis vedrørende uformelle og

formelle aktiviteter, noe som kan føre til pedagogiske tiltak (ibid.). På den måten vil det være de dominerende «feilsøkningsstrategiene» som styrer barnehagelærerens oppmerksomhet og fører til at barn defineres ut fra sine mangler og *uoppfylte behov heller enn ut ifra sine kompetente handlinger og interaksjoner i barnehage og skole* (Nordin–Hultmann, 2004, s. 25). Når Nordin–Hultmann sier det slik, registrerer jeg det dithen at det er fraværet av mentalisering som beskrives. Det begrunnes ut ifra utsagn om at barns lek blir underkastet en stadig mer gjennomgripende bedømming, der samtaler med utviklingsplaner på bakgrunn av observasjoner av hva barn klarer eller ikke, kan tyde på et forsøk på et helhetssyn på barnet ved å bevege oss fra å bedømme enkelte kvaliteter hos barnet, trekker inn flere intelligenser, kvaliteter og evner (Nordin–Hultmann, 2004, s. 21–22). Slik jeg forstår Nordin–Hultmann (2004) innebærer ikke slike samtaler «å se» det enkelte barn på bakgrunn av å gjenkjenne egne følelser og sinnstilstander og således veilede seg selv i samhandling med andre (Asen og Fonagy, 2017, s. 26). Det handler derimot om barnehageansattes manglende mentalisering og forståelse for egne og andres følelser og sinnstilstander, hvor utviklingssamtalene er formaliserende for hva hvert enkelt barn skal inneha av ferdigheter. Slik blir samtalen sett i et aldersadekvat perspektiv og ikke ut ifra det enkelte barns forutsetninger og evner.

7.8. De dominerende tankemønstrene

Det er de dominerende tankemønstrene som fører til individualiseringer av barns væremåter, fordi barns egenskaper og tidligere erfaringer forklares med det som skjer i det barna har med seg inn i de enkelte samspillsituasjoner, sier hun (Nordin–Hultmann, 2004, s. 25). Min forståelse er at barnas egenskaper og erfaringer vektlegges i stedet for pedagogikken som møter barna i den enkelte praksis, når arbeidet utøves på en slik måte. Nordin–Hultmann sier at resultatet kan bli at vansker som oppstår i pedagogiske praksiser lett kan tolkes som om det er barnet *som er* problemet, ikke at barnet har problemer (op. cit., s. 26). Hun kaller det avgjørende forskyvninger av kunnskapssynet og forklarer det slik: *Teorier og begreper betegner eller beskriver ikke noe som finnes uavhengig av teoriene og begrepene. Tingene «noe» blir imidlertid ikke bare teorier, begreper og kulturelle forestillinger som konstituerer eller skaper det et barn er eller bør være* (Nordin–Hultmann, 2004, s. 26). Hun hevder at pedagogisk praksis og konkrete måter å tilrettelegge for barn på, er med på å skape hva et barn er og bør være, og at det er dette som gjør kunnskapsteori meningsfull i de pedagogiske miljøer (ibid.).

Nordin–Hultmann (2004) mener at språk og diskurs må forstås i en bredere betydning, dersom vektlegging av språket skal bli meningsfull for spørsmål som vedrører barnas identitetsskaping i de pedagogiske miljøene (ibid.). Det er ofte slik at vi forbinder språk og diskurs med talt språk og skrevet tekst. I hvert fall innenfor pedagogikken, da språk og diskurs trolig forbindes med læreplaner og pedagogiske teorier (ibid.). I løpet av de siste tiårene, har språk–og tekstbegrepet imidlertid blitt utvidet til å omfatte kroppen og alle menneskelige uttrykksformer som arkitektur, film, dans, kunst. Hun beskriver dem som «det utvidede språk eller tekst begrepet», og at: «... det vi tidligere har sett på som observerbare og objektive ‘fakta’ er så å si blitt ført over ‘den semiologiske terskelen’, og det er blitt mulig å avlese dem som meningsfulle tegn» Og at «... *det vi tidligere har sett på som observerbare og objektive «fakta» er så å si blitt ført over «den semiologiske terskelen», og det er blitt mulig å avlese dem som meningsfulle tegn* (Nordin–Hultmann, 2004, s. 46).

7.9. Dialogens betydning

Spurkeland (2011) retter oppmerksomheten mot oppfølgingsspørsmål i dialogen, og påpeker at en på den måten får hjelp til å forstå andres oppfatning. Denne *toveiskommunikasjonen* gjør at det blir større sikkerhet for rett forståelse fordi vi underveis sjekker ut vår oppfatning av den andres utsagn (Spurkeland, 2011, s. 66). Han sier at i motsetning til monologen, bekrefter dialogen de deltakende menneskene, fordi at det å hilse på hverandre og spørre hvordan samtalepartnern har det, virker som en bekreftelse (Spurkeland, 2011, s. 70). Ved å medvirke som deltaker, oppstår en invitasjonskraft, hvor noen mennesker har evne til å lokke frem mer av oss enn vi trodde, i en felles kommunikasjon. Disse menneskene har en egen evne til å invitere til åpenhet, og humor kan være en «sperrefjerner» som ikke må underkjennes (op. cit., s. 69). Spurkeland (2011) viser til at denne form for kommunikasjon fører til bekreftelse og oppmerksomhet mot deltakerne og kaller den for fugemasse. Videre sier han at mange ser ut til å tro at skriftlig og databasert kommunikasjon kan erstatte dialogen, noe som er en misforståelse (op. cit., s. 71). Øyekontakt, kroppsspråk og stemme aldri kan erstatte noe avansert hjelpemiddel (skriftbasert eller databasert), fordi skrift i beste fall kun representerer fem prosent. I følge Spurkeland (2011), er dialogen representativ for hundre prosent kommunikasjon. Han sier at dialogen er garantien for en demokratisk medvirkning og samspill i samfunnet (op. cit., s. 72). Om jeg skal trekke Spurkeland (2011) sin uttalelse om toveiskommunikasjonen inn i en barnehagekontekst, ser jeg følgende:

En bekreftelse og oppmerksomhet som tydeliggjøres gjennom hverdags rutiner i barnehagens daglige liv, kan sidestilles med mentalisering, om en er tilstrekkelig nysgjerrig på sin samtalepartner til å kunne «tune» seg på hver enkelt sine ønsker og intensjoner. Når ansatte i en barnehage inviterer sine kolleger med i samtalen med åpenhet og humor, kan misforståelser unngås, og humoren kan være bindemiddelet som styrker arbeidsmoralen og den enkeltes verdier. Verdier som gjenspeiles i hver og ens øyekontakt, kroppsspråk og stemme (Spurkeland, 2011, s. 71). Barnehageansatte opplever bekreftelse og trygghet i teamarbeidets funksjon, om ledelsens styringssett er tydelig, fordi at forutsigbarhet i hva som forventes av hver og en, gir trygge arbeidsrammer.

Likeså vil pedagogisk leder dra nytte av å inneha en holdning, der deres lederrolle blir en del av et større samspill (Spurkeland, 2011, s. 38). En slik type holdning innebærer samtidig mot til å møte mennesker i en åpen dialog, samt det ta tak i konflikter som kan oppstå.

(Spurkeland, 2011, s. 47). Det å være i stand til å dra veksel på den enkeltes individuelle kompetanse, og derav medbestemmelse når arbeid skal delegeres og gjennomføres, gjør at hver og en føler seg anerkjent og verdsatt for sine individuelle egenskaper og kompetanse., relatere jeg til mentalisering. Det er fordi at min forforståelse vedrørende mentalisering innebærer fortolkning og kompetansen i å forstå seg selv og andre, og er en nøkkelkompetanse i reguleringen av følelser. På den måten kan det sies at en pedagogisk leder vil dra nytte av mentalisering i sin profesjonsutøvelse.

En lederrolle som er en del av et større samspill, vil dessuten være et bra utgangspunkt for at samtlige skal kunne «dra lasset» sammen. En felles forståelse for utøvelse av pedagogisk praksis, vil gjøre sitt til at det avdelingsvis arbeides mot felles mål og således åpner opp for bedre ivaretagelse av enkeltbarna. Barna vil oppleve å føle seg unike for den de er, når barnehagens verdier vises gjennom et positivt menneskesyn og barnesyn. Det vil igjen motivere til barnas utvikling av egen lek og læring om det tilrettelegges for medvirkning og mulighet for å påvirke sin egen barnehagehverdag (op. cit., s. 41). Således påvirkes barnehagebarnas trivsel og fungering i sin relasjon med jevnaldringsgruppa. Den gode arbeidsmoralen synliggjør barnehagens verdisyn og kompetanse og gir grobunn for gode samtaler med barnas foreldre. Den gode dialogen dem imellom, bærer preg av at det finnes en felles plattform om barnehagens pedagogiske utøvelse av praksis, noe som skaper trygge rammer for aktører som utøver den og aktører som drar nytte av den. Således kan det sies at toveiskommunikasjon kan relateres til mentalisering, fordi den synliggjør barnehageansattes evne til å sjekke ut den andres utsagn, sin egen åpenhetsgrad og forståelsen for andres ve og

vel. På samme måte som barnehagens styringssett, med dens verdier og arbeid mot felles mål, synliggjør mentaliserings kvaliteter hos hver enkelt barnehageansatt, samt hos barnehagens ledelse.

8.0. Oppsummering

Mentalisering beskrives av mange som en evne som er vesentlig i barns lek og mestring, men allikevel noe som ikke er medfødt. Den må derfor utvikles i relasjon og samhandling med andre. Derfor ønsker jeg å se nærmere på konstruert mentalisering gjennom kritisk diskursanalyse. Min problemstilling er som følger: *En kritisk diskursanalyse av konstruktene mentalisering, Theory of Mind og refleksiv fungering, en kritisk diskursanalyse av mentaliseringsteori, samt en beskrivelse av en barnehagepraksis hvor mentalisering utgjør grunnsynet.*

8.1. Definisjoner av konstruktene mentalisering, ToM og refleksiv fungering.

8.1.1. Mentalisering

Asen og Fonagy (2017) tenderer til å være utydelige /diffuse, likeså viser Brandtzæg med kolleger (2017) en diffus definisjon, hvor det ikke tydeliggjøres hvordan mentaliseringens egenskap fungerer i praksis. Kvello (2016) viser en bredere definisjon, samt en beskrivelse av hvordan dette kan ses i praktisk sammenheng. Jacobsen (2014) forenkler definisjonen, men har tydelige likhetstrekk til Brandtzæg med kolleger (2017), likevel beskriver Jacobsen (2014) konstruert kun som en evne. Fonagy med kolleger (2007) sin definisjon er utydelig, men kan det ses i sammenheng med praktisk utøvelse i relasjoner.

8.1.2. ToM

Colombo med kolleger (2018) gir en smal definerings, som omhandler forskning som bygger på resultater fra Bayesisk modellering og persepsjon og kognisjon (Colombo et al., 2018, s. 1/2). Kvello (2010) og Baron–Cohen (2001) sine definerings har mange likhetstrekk og kan virke overlappende med hverandre.

8.1.3. Refleksiv fungering

Fonagy med kolleger (2007) og Woldseth (2016) sine defineringer ser forbindelser mellom tilknytningsprosesser og utviklingen av mentalisering, og kan sies å være like.

8.2. Kjernen i mentaliseringsteorien

Konstruktet mentalisering kan oppleves om noe diffust, noe som ikke kan bevises, men allikevel noe vi har konstruert og har en enighet om at finnes. Mentaliseringens anvendelse kan ses på som noe med flere fasetter, i den forstand at den har ulike definisjoner og bruksområder, både innenfor psykoterapi, og innenfor det pedagogiske feltet i ulike former av utdanningsinstitusjoner. Det hevdes at mentalisering har sterke forklaringer på personers psykososiale fungering, og at kvaliteten på mentalisering knyttes nært opp til emosjonell/ sosial intelligens, humørregulering, åpenhetsgrad, m.m. (Kvello, 2017, s. 358). Samtidig kan det sies og være et overskuddsfenomen, fordi den er aller best når mennesker er trygge i relasjonssituasjoner med hverandre (Kvello, 2017, s. 360). Slik jeg forstår dette, er det kvalitetsforskjeller i menneskers mentaliseringskapasitet, og at kvaliteten påvirkes av om personen er sliten, har sterke følelser, eller føler seg utrygg (ibid.).

8.3. Hovedkonklusjonene fra min kritiske diskursanalyse av mentaliseringsteorien

Innenfor mentaliseringsteorien finnes det mange ulike definisjoner og bruksområder, og konstruktet tenderer til å ses i sammenheng med flere fenomener og har praktisk nytteverdi i den forstand at mentalisering kan anvendes i arbeid med konkrete problemstillinger. Derfor kan det se ut til at mentalisering ikke er en teori, men teoretisering rundt et konstrukt. Jeg forstår det slik at årsakene til hypermentalisering og hypomentalisering er relatert til barns tilknytning til sine foreldre og at det finnes en forbindelse mellom evnen til å danne seg forestillinger om seg selv eller andre, som kan betegnes som mentalisering eller refleksiv funksjon (Fonagy et al., 2007, s. 23). Min opplevelse er at evnen til å mentalisere står i relasjon til barns tilknytningsprosesser og at gode tilknytningsprosesser derfor fremmer mentaliseringen. Derfor relaterer jeg (barnehage)lærerens evne til å mentalisere som nyttig i å observere og håndtere barns individuelle atferd, og oppfatte om barn strever med vansker inni seg selv, da med tanke på tidlig innsats i barnehagen, og at barna skal ha gode opplevelser i sin skolehverdag senere (Brandtzæg et al., 2017, s.19).

8.4. Barnehage pedagogiske konsekvenser av mentaliseringsteorien.

Slik jeg opplever forfatteres ulike omtaler av konstruktet, kan mentalisering knyttes til emosjonell, sosial intelligens, humørregulering, grad av åpenhet, samt forståelse av eget og andres sinn. Jeg forstår det slik at det finnes tre dimensjoner som utgjør selve innholdet i mentalisering, disse er: 1) Et innenfra-blikk på andre, 2) Et innover-blikk på seg selv, og 3) og evne og se seg selv med et utenfra-blikk basert på generell erfaring med mennesker for lettere å være i stand til å forutsi deres fordringer, forventninger, reaksjoner og ønsker. Denne dimensjonen inkluderer både generell forståelse av mennesker og spesifikk kunnskap om mennesker som står en nær (Kvello, 2017, s. 359–360). Samtidig finnes det hypermentalisering og hypomentalisering, hvor hypermentalisering kjennetegnes av overdreven mentalisering i den form at en hypermentaliserer om seg selv eller andre og kan kalles for egosentrisk og selvopptatt. (Kvello, 2017, s. 362).

Dimensjonene innenfor mentalisering, relaterer jeg til en barnehagekontekst, hvor alle tre komponenter av mentalisering er verdifullt når pedagogen skal samhandle med foreldre og barn i en hektisk barnehagehverdag, og barns utvikling av mentalisering i samhandling og lek med jevnaldningsgruppa. Dette knyttes opp imot hva Fonagy med kolleger (2007) hevder, at det finnes en forbindelse mellom tilknytningsprosesser og utvikling av evnen til mentalisering, som skjer innenfor rammene av barnets tidligere sosiale relasjoner (Fonagy et al., 2007, s. 33). Brandtzæg med kolleger (2017) trekker frem barna som ikke er klar for skolens forventninger og krav og hevder at innsatsen for forebyggingen bør starte allerede så tidlig som førskole- og barneskolealder (Brandtzæg et al., 2017, s.15). Dette samsvarer med Kvello (2010) sine uttalelser, om at barn utvikler sosial kompetanse i sosiale relasjoner med andre, og at det stilles krav til barnehageansattes mentalisering når det gjelder barns utvikling av denne evnen. Med det menes at det er viktig for samspillet dem imellom for at samtlige skal føle seg ivaretatt, forstått og respektert (Kvello, 2010, s. 21–22).

Jacobsen (2014) referer til vår fortolkning av hverandre i vår kommunikasjon, og knytter mentalisering og pedagogikk sammen, til *mentaliseringsinformert pedagogikk*, som tar utgangspunkt i at mennesker lærer om verden gjennom sosiale samspill (Jacobsen, 2014, s. 9/18). Den daglige og nære kontakten med barna, gjør at barnehagen er i en sentral posisjon når det gjelder å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon (Rammeplanen, 2017, s.11). Dette gjenspeiles i barnehagens pedagogiske kvalitet, og påvirker

barns læring og utvikling, derfor bør det stilles det krav til hvordan barnehagens verdigrunnlag formidles, praktiseres og oppleves i den pedagogiske arbeidsutøvelsen (Nordin–Hultmann, 2004, s. 49).

8.5. Veien videre

Evnen til å gjenkjenne egne og andres følelser, å trekke konklusjoner ut i fra dem og på bakgrunn av det veilede seg selv i samhandling med andre, et konstrukt som av mange omtales som mentalisering. Erfaringsbasert kunnskap gjør at jeg anser barnehageansattes mentalisering som avgjørende. Ikke bare på grunnlag av barnehagen som læringsarena og tilretteleggingen for barnas livsglede og mestring, men også for å kunne fange opp risikobarna som ikke er i stand til å kjenne igjen og sette ord på egne følelser og således regulere dem. Det vil si at barns ferdigheter i å regulere følelsene sine, eller mangler på dem, er noe som kan avdekkes tidlig i barnehagen på bakgrunn av observasjonsferdigheter hos barnehagens ansatte, og at slike ferdigheter er en av barndommens utviklingsområder som er avgjørende for barns mestring og livssituasjon. I følge rammeplanen (2017) er barnehagen er en arena hvor barn oppholder seg mye, derfor er det pedagogens oppgave og være til stede for hvert enkelt barn. Når jeg synliggjør rammeplanens vedtekter, er det på bakgrunn av min egen profesjonserfaring og utøvelse, inkludert mitt eget grunnsyn. Begge komponenter ligger til grunn for den oppfatningen, at barnehageansattes evne til å se hvert enkelt barn, gjenspeiles i barnehagens pedagogiske arbeid. Og at de gjennom tilstedeværelse og omsorg, er i stand til å innvirke på barnehagebarnas trivsel, fungering og utvikling.

Referanseliste

- Asen, E. & Fonagy, P. (2017). *Mentalizing Family Violence Part 2: Techniques and Interventions*. 56. 22–44. Family Process Institute. DOI: 10.1111/famp.12276. Hentet fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/famp.12276/full>
- Bakhtin, M. (1981). Ytringer i en sammenhengende kjede. I M.B. Postholm (red.). *Vygotsky og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3, 198–210. (s. 203).
- Bakhtin, M. (1895–1975). Mening skapt i delt erfaring. I M.B. Postholm (red.). *Vygotsky og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3, 198–210. (s. 202).
- Bakhtin, M. (1895–1975). Alt i et dialogisk samspill. I M.B. Postholm (red.). *Vygotsky og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3, 198–210. (s. 202).
- Bakhtin, M. (1963, 1991, s.194–195). *Strukturalismen*. I I.B. Neumann (2010). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. (s.18). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Baron–Cohen, S. (red.). (2001). *Theory of mind in normal development and autism*. *Prisme*, 34,174-183.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2017). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. (1. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bratberg, Ø (2017). (2. Utg.). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo Cappelen Damm.
- Bru, E., Idsøe, E.C. og Øverland, K. (red). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Colombo, M., Elkin, L., & Hartmann, S. (2018). *Being Realist about Bayes, and the Predictive Processing Theory of mind*. Paris/ IHPSTLMU Munich / MCMP: Tilburg University. Hentet fra: http://philsci-archive.pitt.edu/14380/1/BayesCogSci_11.pdf
- de Saussure, F. (1986). *Strukturalismen*. I I.B. Neumann (2010). *Mening, materialitet og makt: En innføring i diskursanalyse* (s. 18–19). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Fairclough, N. (2017). *Discourse and Social Change*. Cambridge CB2 IUR, UK: Polity Press

- Fairclough, N. (1992). Språkets plass i diskursanalysen. I T.R. Hitching, A.B. Nilsen, og A. Veum (red.) (2015). *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse*. (s. 23–24). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fonagy, P., Görgy, G., Jurist, E.L., Target, M. (2007). Tilknytning og refleksiv funksjon: deres rolle i selvorganiseringen. I P. Fonagy, G. György, E.L. Jurist & M. Target (2007). *Affektregulering Mentalisering og selvets utvikling*. København: Akademisk forlag.
- Fonagy, P., György, G., Jurist, E.L., Target, M. (2007). *Affektregulering Mentalisering og selvets utvikling*. København: Akademisk forlag.
- Foucault, M. (1980). Diskursanalyse og makt. I I.B. Neumann (2010). *Mening, materialitet og makt: En innføring i diskursanalyse* (s. 166–168). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Foucault, M. (1972). Diskursanalysen som post–positivistisk metode. I I.B. Neumann (2010). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse* (s. 36–39). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Foucault, M. (1972). Diskursanalysens stamtre. I I.B. Neumann (2010). *Mening, materialitet og makt: En innføring i diskursanalyse* (s. 13–18). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hitching, T., R., Nilsen, A., B., Veum, A. (red.). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hitching, Tonje Raddum, Nilsen, Anne Birgitta og Veum, Aslaug (2011). Introduksjon. I Hitching, Tonje Raddum, Nilsen, Anne Birgitta og Veum, Aslaug (red.). *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 11–48). (37s). Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Hohwy, J. (2013/2015). Introduction. I M., Colombo., L. Elkin., & S. Hartmann (2018). *Being Realist about Bayes, and the Predictive Processing Theory of mind*. (s. 1–2). Paris/IHPSTLMU Munich / MCMP: Tilburg University. Hentet fra: http://philsci-archive.pitt.edu/14380/1/BayesCogSci_11.pdf
- Hultmann, N. E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. (2. Utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, J. C. (red.). (2014). *Lærerens grundfaglighed-mentalisering som arbeidsredskab*. Værløse. Billesø & Baltzer.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker–hvordan kan læreren være en ressurs? Tilknytningsteori og forskning som et utgangspunkt for å forstå skolebarn med tilknytningsvansker. I E., Bru., E.C. Idsøe, & K., Øverland. (red). *Psykisk helse i skolen* (s. 125–129). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kvello, Ø. (2017). Mentaliseringsbasert parterapi. I O. Ness. (red.). (2017). *Håndbok i parterapi* (s. 358–362). Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Kvello, Ø. (2016). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvello, Ø (red.). (2010). *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Ekspertgruppa for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/styrer-rad-og-utvalg/ekspertgruppe-for-barn-og-unge-med-behov-for-sarskilt-tilrettelegging/id2543492/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Lukes, S. (1974). Diskursanalyse og makt. I I.B. Neumann (2010). *Mening, materialitet og makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Midgley, N. Vrouva, I. (2012). *Minding the child. Mentalization - Based Interventions with Children, Young People and their Families*. New York: Routledge. Taylor & Francis group.
- Ness, O. (red.). (2017). *Håndbok i parterapi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Neumann, I., B. (2010). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Neumann, I. B. (2001); Fairclough & Wodak (1997); Wodak & Meyer (2009).
Diskursanalyse i praksis. I T.R. Hitching, A. B. Nilsen, og A. Veum (red.) (2015). *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse* (s. 13). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Personvernombudet for forskning, (2018). *Norsk senter for forskningsdata AS*. Informasjon og samtykke. Mars 22 15:47:27 CET 2017.
Hentet fra: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/
- Postholm, M. B. (2008). Vygotsky og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3, 198–210.
- Salovey, P. (2015). Forord. I B. Wennberg (2015). *EQ: Emosjonell intelligens i livet og på jobben*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sjøvik, P. (2008). (red.). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skårderud, F., Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering– et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskriftet Den norske legeforening* 9, 128, 1066–1069. Hentet fra: <https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentaliserings-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Steinsholt, K., Løvlie, L. (red.). (2011). *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wennberg, B. (2015). *EQ: Emosjonell intelligens i livet og på jobben*. Oslo: Cappelen Damm.

Woldseth, A. W. (2016). *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 53, 1012–1017.

Hentet fra: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=476566&a=3