

B-2

*Udvalgt af*

Jens Christian Jacobsen (red.)

## Refleksive læreprocesser

*– En antologi om pædagogik og tænkning*

Forlaget politisk revy

# Fra begrensning til avgrensning: Synspunkter på grensesetting og barns utvikling av selvrefleksjon

af Anne Lise Løvlie Schibbye

Når den voksne skal sette grenser for et barn, kan vi spørre: grenser for hvem og for hva? I denne fremstillingen av grensesetting skal jeg forsøke å besvare disse spørsmål. Sentralt for mine drøftelser er forskjellen mellom det jeg kaller *begrensende* vs *avgrensende* grensesetting. Jeg vil vise at begrensning motvirker barnets mulighet til å få et reflektert forhold til eget selv i samspill. Avgrensning, derimot, fremmer selv-refleksjon.

Disse to typer grensesetting er basert på uartikulerte eller ubevisste antakelser som ligger til grunn for teori og praksis. For å hente frem slike uartikulerte forutsetninger skal jeg i denne fremstillingen først kort argumentere for betydningen av et meta-nivå, dvs. et overordnet nivå i forhold til teori og praksis. Meta-nivået tydeliggjør de uartikulerte forutsetningene for hvordan grensesetting forstås og praktiseres. Deretter introduseres deler av dialektisk relasjonsteori, inkludert begrepene avgrensning og selv-refleksjon. Ved hjelp av disse begrepene vil jeg beskrive mulige sammenhenger mellom to forskjellige antakelser og teori. Til slutt skal jeg introdusere eksempler som illustrerer mulige konsekvenser antakelsene kan få for praksis.

## *Metateoretiske betraktninger*

Teori og praksis har sitt utspring i bakenforliggende oppfatninger vi ofte ikke har en klar bevissthet om (Bateson, 1980, kapittel 2). Vi kan f.eks. ha en underliggende uartikulert eller ubevisst forestilling om at barn er styrt av drifter, ikke av sosiale behov. Dette får konsekvenser for teori og praksis uten at vi egentlig er klar over denne sammenhengen. Meta-teori har som mål å øke vår bevissthet ved å fungere som "lyskastere" eller "utkikkstårn" i forhold til teori, og "vurdere" den. Fra dette nivå er det lettere å se at teorier er relative, ikke "sanne", at de er avhengige av en "Zeitgeist", skapt av teoretikere med forskjellige forutsetninger, er mer eller mindre utprøvd empirisk, og må forandres i takt med ny kunnskap.

Teorier og begrep skal fungere som "prinsipper for tilordning" av

en komplisert virkelighet, men kan føre til blindhet dersom vi ikke undersøker de metateoretiske forutsetningene (Høydahl, 1992). Uten stadig å konsultere dette nivå risikerer vi altså å bli ledet bort fra vesentlige sider ved det vi observerer, og kan begå de samme teoretiske feil gang på gang.

Mektige utviklingsteorier skapt av Freud, Piaget og Baldwin har faktisk *hindret* oss å se hva barn egentlig foretok seg i samspill. Disse teoretikerne hadde "bevist" hvordan det hang sammen. Først i løpet av de siste 20 - 30 år har forskere observert vanlige samspillsituasjoner mellom mor og barn. Dette har ført til revolusjonerende empiriske metoder og ny forståelse av utvikling (Stern, 1985). For eksempel oppdaget de noe som har vært tydelig for foreldre gjennom tidene, nemlig at barnet kommer til verden med en aktiv interesse for andre mennesker, har intensjoner og fler ferdigheter enn antatt. De tidligere bilder av det driftsdrevne, symbiotiske spedbarn må vike.

Betydningen av meta-nivået kan oppsummeres i to punkter:

1. På dette nivået foreligger de mer eller mindre bevisste antakelser og forutsetninger.
2. Fra dette nivået kan våre teorier og vår praksis vurderes.

## Uartikulerte antakelser 1

### *Begrensningsmodellen*

Med grensesetting med barn mener vi vanligvis at et barn hindres i uønskede aktiviteter eller væremåter. Ideen er at barnet må reguleres, stoppes, tilpasses eller kontrolleres. En slik ide har sin opprinnelse i uartikulerte, pre- eller ubevisste antakelser om mennesket, dvs. i et underliggende menneskesyn. Ideen om å sette grenser i forhandling med barnet utfra en forståelse av barnets indre opplevelse og dets fortolkning av samspillsituasjonen er derimot basert på andre uartikulerte forutsetninger.

En vignette fra barnehagen: Lille Jon er ukonsentrert, lytter ikke til læreren, avbryter gruppeaktiviteter og er motorisk urolig. Læreren setter grenser ved å belønne Jon hver gang han oppfører seg på måter som er "positive". "Negativ" oppførsel ignoreres eller straffes. Denne praksis bygger på visse antakelser om hvordan barn best kan oppdras.

De uartikulerte, muligens ubevisste oppfatninger av mennesket som ligger til grunn for lærerens fremgangsmåte kan være:

1. Mennesket *må kontrolleres*. I dette menneskesynet oppfattes

mennesket mer lik dyret. fylt av primitive, destruktive, animalistiske drifter som må temmes og formes inn i sosialt akseptable normer. Freud som var influert av Darwins oppdagelser og teorier, utformet sitt syn på individet som driftsstyrt. En amerikansk psykoanalytiker har kalt dette "the beast theory" (Mitchell, 1988). Freuds metafor om at psyken kunne forstås som et hydraulisk system med energiregulering, dvs. med trykk, mottrykk, kanaliseringer og avskjæringer av energi, er forenelig med tanken om at mennesket kan kontrolleres og predikeres i likhet med fysiske systemer.

2. Mennesket utvikles og dannes gjennom ytre påvirkning. Skjult i denne påstand ligger ideen om å *få andre til å føle, tenke og handle på den ene eller andre måten*. Dermed kan vi frembringe "riktig" adferd gjennom påvirkning. Implisitt ligger antakelsen om at utviklingen av barnets indre psykiske verden skjer "utenfra og inn".
3. En annen uartikulert forutsetning er at i forhold til barnet er *læreren subjektet og barnet objektet*. Subjektet er *agenten*, den som handler, føler, vet, resonnerer, osv. Objektet er den som svarer på subjektet, som lærer av subjektet og som mottar kunnskap. Dette betyr at læreren som subjekt skal gi lærdom til eleven som objekt. Innebygget i denne forutsetningen blir relasjon oppfattet som to separate individer som påvirker hverandre utenfra. Barnet blir den passive mottaker, læreren den aktive formidler. En holdning som kommer tilsyne både hos pedagoger og psykologer er at problemet ligger "i barnet". Barnet er urolig, engstelig, umotivert, er altså et objekt. Forutsetninger den voksne skaper for barnets opplevelser og handlinger, utelates.

Disse forutsetningene bærer klart preg av slektskapet med den naturvitenskapelige forståelse. Det naturvitenskapelige paradigme forutsetter at det er et skille mellom forsker og det som forskes på, mao det dreier seg om det cartensianske skille mellom subjekt og objekt. Både forsker og den det forskes på, må objektiveres. Det er altså mulig og ønskelig å være objektiv i forhold til mennesker vi observerer. Et objekt blir observert og studert absolutt. Objektet oppfattes ikke som noe som har mening for oss eller for andre eller for seg selv, men "objektivt" som det er i seg selv. På samme måte er objektet uavhengig av vår beskrivelse og fortolkning av det, det kan gripes "in explicit description",

uten referanse til omgivelsene (Taylor, 1992).<sup>1</sup> I dette perspektivet kan vi lett se både andre og oss selv mekanistisk og funksjonelt på samme måte som en distansert og objektiv observatør gjør det.

Både ytre kontroll, ytre påvirkning, og ideen om at forskeren som et atskilt individ som undersøker en annen som et objekt, kan innkluderes i det jeg kaller *en subjekt-objekt forståelse*. Til tross for mye motbør, ligger subjekt-objekt tanken som en forutsetning i mye nåtidig forskning, teori og praksis.

Når Jon begrenses via belønning kan vi spørre: Selv om Jon begrenses, innordner og føyer seg, har han utviklet sin individuering eller en differensiering av eget selv, dvs. egne grenser for sin aktivitet? Og ikke minst, sitt forhold til seg selv, dvs. til mer selv-refleksjon og selvforståelse? Har han utviklet en følelse av internalisert kontroll skapt i relasjon med andre, eller har han internalisert og representert en relasjon som handler om å se hvilke ytre faktorer som til enhver tid er gjeldene? Blir Jon på denne måten fremmedgjort, og utvikler han det Winnicott kaller et "falsk selv", eller i mitt språkbruk et "reifisert selv"?<sup>2</sup> Med andre ord har vi skapt et barn som har vanskeligheter med å skille mellom indre prosesser og det som skjer utenfor? Og som derfor også ikke får noe skikkelig forhold til egne indre prosesser? Har vi vært med på å skape et ytre-orientert barn?

## Uartikulerte antakelser 2

### *Avgrensningsmodellen*

Et eksempel på praksis basert på andre uuttalte forutsetninger kan være at Jons lærer nærmer seg Jon med undring, dvs. en kommentar som inneholder et "innbakt" spørsmål: "Jeg forstår at du blir litt urolig av dette, og at det ikke er så lett å sitte stille ... ?" "Du Jon, det kan se ut som om du har lopper i blodet i dag ... ?" "Du blir kanskje litt spent

1. Det vil føre for langt i denne sammenheng både å utdype linjene i utviklingen av dualismen fra Descartes via Hume og Locke til analytisk filosofi i moderne tid, og å peke på den dissens som etter hvert kom til uttrykk blant filosofene (Se Taylor, 1992). Uansett er det utvilsomt riktig at tanken om kontroll og prediksjon har stor appell – også i de sosiale vitenskapene.

2. Et reifisert selv oppstår når individet ikke får anledning til selv-refleksjon og derfor ikke kan skille eget selv fra andres. Selvet "punktueres" i gjentakelse og deler av selvets utvikling hindres. Individet mister tak i egne opprinnelige følelser og behov, og tilpasser seg den andre (Løvlie, 1982 a & b, Schibbye, 1988).

inne i deg ... ?” Denne tilnærmingen er basert på andre uartikulerte forutsetninger. Orienteringen rettes mot Jon som subjekt, mot *hans* forståelse av egne indre prosesser og av relasjonen til læreren. Læreren forsøker å forstå hvordan det hele ser ut fra Jons standpunkt. Han undrer seg på om Jons indre verden er spenningsfylt, og spør seg selv om uro og ugagn representerer psykisk overlevelse og selvbevarelse sett fra Jons side.

Et barns kontrollmanøver kan dermed forstås, ikke som et forsøk på å styre, men som uttrykk for en forståelse av verden som sier at slik må jeg handle, slik må jeg være i relasjon til andre for å overleve psykisk, dvs. overleve som et selv.

Min forståelse bygger på forutsetninger om at barnet ikke blir sosialisert utenfra og inn, men i en relasjon der to subjekter, to opplevelsesverdener møtes. Barnet møtes som et subjekt hvor læreren forsøker å forstå barnets indre verden. I dette møtet vil barnet kunne forandre sin selv- forståelse og forståelsen av læreren. Dermed kan det på en utviklende måte lære å samarbeide, ta hensyn, styre sitt sinne osv.

Mulig uartikulerte antakelser eller oppfatninger av mennesket i denne modellen kan være:

1. Individet kan ikke forstås uavhengig av den kontekst det befinner seg innenfor, eller de relasjoner det står i med andre. Vi kan ikke “ta oss ut av” eller forstås utenfor de relasjoner vi går inn i og blir en del av. Læreren kan derfor ikke bare fokusere på Jon som objekt, men ta hensyn til de forutsetninger *hun* skaper for hans opplevelse og handlinger i samspillet. I dette perspektiv er antakelsen at forskeren ikke er objektiv i forhold til sin forskning. Han/hun står i et forhold til det han/hun forsker på. Han/hun kan ikke ta seg ut av relasjonen. Helt vesentlig blir det imidlertid å være klar over eller reflektert over sitt eget bidrag og ta hensyn til det. I forståelsen av en dialektikk mellom selv og andre, er læreren klar over at hva hun gjør utad får konsekvenser innover i eget selv og for Jons indre og såvel som for hans uttrykksmåter. (Det samme gjelder for Jon slik det gjelder for begge partene alle forhold).
2. Mennesket skiller seg fra dyr ved å ha evnen til selv-refleksjon. Individet kan forholde seg til, ha synspunkter på, en oppfatning

- av og meninger om, seg selv og relasjoner det har til andre.<sup>3</sup> Disse antakelsene sier at det blir en grunnleggende feil i oppfatningen av den andre, dersom vi ikke tar med dennes egen selvfortolkning i vår forståelse.
3. Individet bringer en egen indre verden, et fenomenologisk opplevelsesfelt med meningsystemer, verdier og intensjoner i sine relasjoner til andre. Barnet sosialiseres ikke kun utenfra og inn, men innenfor relasjonelle prosesser og "forhandlinger" hvor barnets eget bidrag inngår. Opplevelser av selv og andre forstås i lys av *begge* samhandlingspartneres bidrag.
  4. Intersubjektiv deling står sentralt i avgrensende grensesetting. Antakelsen her er at barnets selvutvikling fremmes ved at affekter og opplevelser kan deles med den voksne. Det dreier seg om to *subjekter* som har *lignende* opplevelser, men som samtidig er *forskjellige*. I dialektikken mellom likhet og forskjell, blir det tydelig hvilke affekter som tilhører meg som subjekt, hva som er felles, og hvorledes vi er forskjellig. Grunnleggende dreier det seg om en subjekt-subjektforståelse.

## Grenser i lys av dialektisk relasjonsteori

For ytterligere å tydeliggjøre antakelsene i avgrensingsmodellen skal jeg kort drøfte aspekter ved dialektisk relasjonsteori, inkludert to viktige begreper i teorien, nemlig avgrensning eller differensiering og selv-refleksjon.

Innenfor denne dialektiske forståelsen er "det relasjonelle selv" et overordnet begrep. Selvet blir forstått i lys av de *relasjonene* det står i, både indre relasjoner, dvs. individets forhold til seg selv, og til andre. Selvet i denne tankegangen sees som "relaterhet" og kan best beskrives som "selvet-sammen-med-den-andre" (Se Stern, 1985, s.10). Dysfunksjonell utvikling blir mest grunnleggende forstått som relasjonelle problemer, dvs. forstyrrelser i selv-andre relasjoner og dialektisk som forstyrrelse i individets forhold til seg selv. Med andre

3. Selv-refleksjon kan utledes fra eksistensialistenes frihetsforståelse. Satres vektlegging av at eksistensen kommer før essensen, kan forstås som at selv-refleksjon dreier seg om evnen til å overskue hvordan sosialiseringprosessen er med på å danne vårt selv. Refleksjonen gjør det imidlertid mulig å overskue, forstå og derfor velge hvilket selv vi vil skape. Det reifiserte selv er da nettopp et selv som har overtatt essensen (sosialiseringen i vid forstand) uten refleksjon (Jmf. fotnote nr. 2, s. 138).

ord selv-refleksjonen svekkes (Se punkt 2. s. 139).

Den dialektiske modellen er basert på Hegels relasjonsforståelse, og på eksistensialisme (Se Schibbye. 1988. 1993. 1996). Selvet kan deles inn i en subjekt-side (jeg-siden) og en objekt-side (meg-siden). Mitt forhold til meg selv, inkludert min selvforståelse reflekteres i mitt forhold til andre, og omvendt. Sidene skaper hverandres forutsetninger, henger sammen og kan ikke forstås uavhengig av hverandre (se Fig. 1).



*Det relasjonelle selv (Fig. 1)*

Et eksempel: Lille Jons syn på deler av eget selv eller "jegets" syn på deler av "meget" var negativt. Hans uro og forstyrrelse blir bekreftet gjennom lærerens kritikk. På den måten kan Jon fortsette å leve ut sitt selv-i-relasjon på den måte som sikrer det selvet han har skapt. Slik opprettholder han en selvforståelse og en forståelse av relasjon som er forenlig med det selvbildet som på en grunnleggende måte er minst truende for ham. Han har skapt et selv som kan sikre en *type* individuering eller følelse av selv. Selv om dette selvet kan være både "falskt" og dysfunksjonelt representerer det trygghet, bl.a. ved å bevare de viktige relasjonen han er avhengig av.

Selvet inkluderer altså dialektikken "jeg" – "meg" og dialektikken selv – andre. Med andre ord, sidene ved selvet og den andre er gjensidige, viser til hverandre, utsier noe om hverandre og står i sammenheng. I denne forståelsen kan ikke læreren utelukke eget selv fra forholdet til Jon – han skaper forutsetninger for samspillet på samme måte som Jon på sin side gjør det (jmf. punkt 1. s. 139). For å forstå et selv, må vi stadig skifte fokus mellom å observere den ene og den andre i samspillet, og ikke minst, *holde øye med oss selv*. Og vi kan bruke samspillet til å ane mer om indre prosesser som blir avspeilet utover. I dialektikken må vi alltid ta hensyn til at den andre har *sin* forståelse av samspillsprosesser. Denne forståelsen behøver ikke tilsvare min, eller være slik *jeg*, for å opprettholde *eget* selv, trenger at den er.

Den relasjonelle teorien setter *opplevelse* i sentrum. Opplevelser med andre lagres i selvet. Disse indre bilder, oppfatninger, synsmåter



osv. kalles representasjoner i psykodynamisk teori. Representasjonene er med på å bestemme hvilke "briller" vi ser verden igjennom. Vi kan oppleve verden gjennom fantasi, håp, angster av forskjellige slag, forventninger, ønsker, myter, tradisjoner og meningssystemer.

Det har vært vanlig i psykoanalytisk teori å tenke seg at representasjoner ble dannet som indre bilder av ytre objekter, særlig av foreldrene. De er altså formet fra utsiden og inn. Begrep som internalisering og introjeksjon antar nettopp at barnet "tar moren inn" fra utsiden. Moderne teori sannsynliggjør, basert på forskning såvel som teoretiske nyvinninger, muligheten for at vi representerer *relasjoner*. De formes således også fra barnets *inside*, dvs. barnet har et betydelig bidrag i samspillet. Jeg er enig med Stern (1985) i at våre representasjoner er basert på interaksjonsopplevelser, nærmere bestemt den subjektive opplevelsen av relasjonelle erfaringer. Stern kaller slike representasjoner av samspill "schemas of being with" (1995). Det dreier seg om interaksjoner, selv om interaksjonen kan være fiksjon, fantasi, oppdiktet, tenkt osv. Representasjonen inkluderer stemninger, affekter som angst eller glede knyttet til relasjoner.

Barnet representerer altså *samspillet* med læreren. En begrensende lærer kan representeres på følgende måte: "For å være sammen med henne, må jeg stå på mitt, ikke gi meg, få det siste ordet eller la henne få det". Eller: "å være sammen med henne handler om at jeg får noe godt når jeg gjør som hun vil". Et annet barn kan ha representert en verden fylt av mulige relasjonelle farer. Dette barnets representasjon "sier at med andre må jeg trekke meg inntil jeg er helt sikker på at det er trygt å rykke ut". Et annet har en representasjon som "sier at med andre må jeg være aktiv", osv. Representasjonen inngår således i selvets indre, subjektive landskap, og generaliseres til forskjellige relasjonelle opplevelser.

Det jeg ønsker å understreke, er at det ikke er riktig å si at barna har lært å være aggressive fordi de f. eks. har blitt belønnet for det, men det er riktig å si at barnets aggresjon er basert på måten det *forstår relasjonen på*, dvs. dets fortolkning av samspill-situasjonen. Det betyr at relasjonserfaringer ligger i bunn, og er sentrale i dannelsen av et sammenhengende opplevelsesfelt. Læreren har også sine relasjonsrepresentasjoner, sitt felt, sin forståelse. Det er jo nettopp disse som kan inngå som uartikulerte forutsetninger.

Den dialektiske modellen omfatter gjensidighet og fellesskap. I denne sammenhengen står intersubjektivitets-begrepet sentralt. Intersubjektivitet viser som sagt til et opplevelsesfellesskap hvor to individer deler affektive opplevelser. F.eks. kunne Jon og læreren hans dele gle-

den over en lek. Viktig for min argumentasjon er, som vi skal se, at et intersubjektivt perspektiv inkluderer *den andre som subjekt*.

## Avgrensning

Begrepet avgrensning, eller differensiering er utbredt i psykologisk teori, ikke minst i dialektisk relasjonsteori (Schibbye, 1988, 1993, 1996). Begrepet må ikke forveksles med avgrensingsmodellen som skal beskrive en bestemt måte å sette grenser på.

Utvikling innebærer en stadig større avgrensning av eget selv. Barnet er iflg. Stern (1985) født med en type avgrensning, og er "primed for differentiation". Likevel er det problematisk å skille ut egne følelser, opplevelser, synspunkter og ideer fra andres. I relasjoner må vi derfor stadig "forhandle om" hvor følelser og opplevelser hører hjemme. F.eks. når Jon er urolig og masete med læreren, kan læreren lett skaffe seg en psykologisk gevinst i Jons utagering av sinne. La oss tenke oss at hennes "jeg" ikke hadde et reflektert forhold til sinne aspekter ved "meg`et". Med andre ord hun var ikke klar over eget sinne. En løsning på en slik ubevisst aggresjon kan være å "leve aggresjonen i Jon", og takle den der (jmf. projektiv identifikasjon).

## Selv-refleksjon

Eksistensialistene understreket, som vi så, at eksistensen kommer foran essensen – dvs. at det faktum at vi *er* kommer før *hva vi blir* i sosialiseringprosessen. På den måten er eksistensen refleksjonssiden. Vi kan ha et forhold til vårt eget selv og til det som skjer med oss i relasjoner med andre. Selvrefleksjon defineres som en umiddelbar, spontan og helhetlig opplevelse av eget selv. Det dreier seg om noe ganske mer omfattende enn en begrepsmessig eller intellektuell evne. Refleksjon er frigjørende i den forstand vi kan ta stilling til eget selv og andre, kan velge, opponerer, trekke oss ut, hevde oss selv osv.

For å forstå det vesentlige i grensesetting vil jeg understreke at jo mer selv-refleksjon eller oversikt "jeg`et" har over "meg`et", desto sterkere står individet psykisk. Jeg har andre steder påpekt at manglende refleksjon medfører at individet er ubevisst i forhold til prosesser i "meg`et", eller har måttet opprette forsvar i forhold til disse prosessene. Selvutviklingen hemmes, og andre får stor definisjonsmakt i forhold til individets opplevelse (jmf. reifisert selv, s. 138). Selv-

refleksjon bidrar altså til autonomi og selvstendighet, og er således avgjørende for barnets utvikling.

Før jeg går videre, vil jeg kort påpeke at refleksjon og avgrensning er dialektiske. Vi kan ikke har refleksjon i forhold til noe vi ikke har atskilt som vårt. Dermed går utviklingen av selv-refleksjon og avgrensning hånd i hånd (Løvlie, 1982 a & b, Schibbye, 1988).

## De to grensesettingsmodeller i praksis

For å tydeliggjøre la meg igjen sammenligne de to modellene, men nå ved hjelp av illustrasjoner fra barnehagen. I en subjekt-objekt forståelse vil læreren prøve å begrense Jon. La oss kalle denne lærer for Mie. Jon er urolig og forstyrrer gruppen. Han er en stadig utfordring og han frustrerer selvsagt Mie. Mie prøver å være grensesetter i forholdet til Jon. Hun sier at dersom han kan være rolig, skal han få det største kakestykket senere. Mie tillater seg imidlertid ikke å kjenne på egen frustrasjon og sinne. Hun har ikke kunnet tillate seg å være sint i relasjoner. Med andre ord er hun uavgrenset og ureflektert i forhold til sinne. Hennes representasjoner inkluderer ikke eget sinne i relasjoner med andre. Mies sinte følelser er ikke en del av hennes selvforståelse, men snarere avverget. Når hun er ureflektert i forhold til de sinte følelsene, blir sinnet grenseløst. Ikke i betydningen at det ikke er noen ende på hvor mye sinne hun har, men i betydningen at hun ikke klarer å skille eget sinne fra andres. Hun har, som sagt, problemer med å vedstå seg sinnet som tilhørende eget selv.

Hva skjer så i Mie når hun står overfor Jon? Jo, hun blir provosert av hans sinne, men også av sinte følelser som truer med å komme tilsyne i eget selv. Hun må fortrenge sinnet, og dermed blir det vanskelig for henne å skape grenser mellom eget sinne og hans. Dette er et eksempel på hvordan manglende refleksjon medfører svekking av avgrensningen. I denne situasjonen makter hun ikke å stå frem som subjekt, dvs. som en person som føler seg sint og provosert av Jon, men som likevel kan formidle dette på en rolig måte. Hennes grensetting blir *begrensende*: "Du må holde opp ... Nå må du være snill og ikke avbryte ... Du må ikke forstyrre Karin ..." osv. Det blir da en serie av "du må ikke" som alle formidles i en mild tone som skjuler aggresjonen. Og dette blir lett en representasjon hos Jon om at med Mie må du føye deg eller eventuelt opponere videre.

I dette eksemplet ser vi at fordi Mie er uavgrenset og ureflektert på eget sinne, tyr hun til en subjekt-objekt holdning.

Nå kan vi antyde noen svar på spørsmålene som ble stilt på side 138. I begrensningsmodellen utvikler ikke Jon egne grenser og selvrefleksjon, eller internalisert kontroll. Dessuten representerer han relasjoner som subjekt-objekt relasjoner, og vil i sin tur behandle andre som objekt. Det er også sannsynlig at når barnets egen opplevelse ikke blir anerkjent, kan det miste tak i sider ved selvet, og tilpasse seg omgivelsene i form av å skape et falskt selv. Barnet blir ytre-orientert.

La oss ta et eksempel på avgrensende grensesetting. Læreren, Hanne, skal sette grenser for Jon. Hanne ville erkjenne at hun var provosert, og kan derfor skille eget sinne fra Jons. Hun ville si: "Jon, jeg tenker at du kanskje er sint på noe i dag ... ? (Hanne prøver her å dele Jons følelse). "Kanskje er det noe som har skjedd, eller ... ?" Dersom Jon er villig til å dele, kan dette bli et intersubjektivt møte. Derfor sier hun etter hvert: "Jeg forstår godt at du kan bli sint, få lyst til å bråke ... " (Hanne tar utgangspunkt i Jons subjektive opplevelsesverden). "Men jeg kan ikke få til en samlingsstund dersom du ikke samarbeider ... " eller: "Jeg blir sint og oppgitt når du hele tiden avbryter de andre ... " (Hanne kommer frem som eget subjekt).

Som vi har sett ovenfor kan barnet lettere avgrense når det møter den motstand og det skillet som et subjekt skaper i relasjonen. Når Jon vil klatre for høyt opp på noen planker, sier Hanne: "Jeg forstår at det er spennende å klatre, men jeg blir redd for at du skal falle ned". Hun tar hans opplevelse på alvor, den gjelder, har en plass, er virkelig, men samtidig *setter hun grenser* for hva hun kan tåle. Han får sitt perspektiv (sitt selv) i kraft av hennes, og omvendt. Han får et forhold til sitt eget perspektiv – selv-refleksjonen utvikles (Schibbye, 1993).

## Konkluderende bemerkninger

Våre væremåter med barnet foregår innenfor et forhold, nærmere bestemt et dialektisk forhold. På den måten befinner læreren og Jon seg i en gjensidig relasjon som læreren ikke kan definere seg ut av. Derfor vil *hun først og fremst søke å skape en relasjon til hvert enkelt barn*. I denne relasjonen har begge rettigheter. Det er innenfor denne relasjonen at grensesetting som fører til selv-refleksjon finner sted.

I forhold dreier det seg om to subjekter, såvel som objekter. Et subjekt har en forståelse av relasjonelle prosesser, har intensjoner, meninger, synspunkter, representasjoner, kort sakt en indre opplevelsesverden som bestemmer hvorledes hver især fortolker samspillet. Denne forutsetning fører til at *læreren henvender seg til Jons subjektside*.

Hun søker å forstå Jons indre verden, og er samtidig klar over at hun bidrar til å skape denne verden. Jons oppfattelse av henne inkluderer hele forholdet de to har skapt sammen.

I møtet mellom de to skal ikke bare Jons verden forstås, men Jon skal møte lærerens subjektive verden. *Læreren må komme tilsyne som subjekt* (Strømsnes, 1996). Det betyr at hun må formidle hvorledes hun ser situasjonen, hva slags grenser hun selv har og hva hun opplever og trenger. Dette betyr ikke at hun skal belaste barnet med egne problemer, men kun introdusere sitt perspektiv i forhold til samspillet her og nå. For eksempel vil Jon ikke gå hjem fra barnehagen. Læreren sier: "Jeg forstår at du har det veldig morsomt i denne leken nå, og at du har virkelig lyst til å fortsette" (bekrefter Jons opplevelse), "men jeg må dessverre gå, og da blir det ingen igjen i barnehagen ... " (kommer frem som subjekt). Det blir et skille mellom Jons og lærerens syn som skjerper avgrensningen.

Grenser og, dialektisk sett, selvrefleksjon utvikles i en intersubjektiv, anerkjennende relasjon. Når barnet blir anerkjent, dvs. forstått, respektert og bekreftet i forhold til at det har en indre verden av behov og opplevelser, kan barnet internalisere grenser og utvikle sin selv-refleksjon. Når læreren bekrefter opplevelsen, får Jon tak i denne utenfor seg selv, i en annen, og kan tilegne seg den som sin. Han avgrenser den og får et forhold til den. Motsatt, i begrensingsmodellen "forsvinner" Jons opplevelse i lærerens krav eller belønninger. Hans grenser svekkes og selvopplevelse utydeliggjøres. Hans uro "går i hop med" lærerens behov.

Den intersubjektive delingen understreker både at vi kan *dele en opplevelse* (det er morsomt å leke), men vi kan også *være forskjellige* (du vil leke, men jeg vil gå). Og slik Stern (1985) har vist er det nettopp i møtet mellom invarianter (noe er likt) og varianter (noe er forskjellig) at avgrensning utvikles.

I lys av disse drøftelsene er det nærliggende å tenke seg at lærere, i likhet med psykoterapeuter bør oppmuntres til å rette søkelyset på eget selv for å forstå sitt samspill med barna. Forøvrig må det understrekes at selv om jeg har spissformulert motsetningene mellom de to typer forutsetninger, kan man ikke alltid ha en subjekt-subjektholdning, og skal vel heller ikke det. Poenget er at dersom en lærer skaper en subjekt-subjekt relasjon til barnet er det stor plass for subjekt-objekt interaksjoner *innenfor* relasjonen. De blir forstått av barnet i lys av den overordnede relasjon som barnet kan ha representert på følgende måte: "Med henne har jeg rett til min egen opplevelse, selv om jeg ofte må innordne meg. Jeg behøver ikke kjempe for å beholde min opplevelse.

den stjeler hun ikke. Og får jeg beholde opplevelsen, føler jeg meg ikke krenket som individ. Jeg kan se saken både fra min og hennes side”.

I eksemplene såvel som ut fra teori og uartikulerte antakelser ser vi at når Hanne setter grenser, *setter hun grenser for eget selv*. For å gjøre dette må hun ha et forhold til egen opplevelse. Når vi tydeliggjør forutsetninger som innebærer et subjekt-subjektsyn ender vi med en oppsiktsvekkende konklusjon, nemlig at *å sette grenser for barnet er å sette grenser for eget selv*. Å sette grenser for eget selv bidrar til at barnet kan internalisere egne grenser og utvikle sin selvrefleksjon. En annen måte å si det på er at læreren må være selv-reflektert. *Når læreren er selvreflektert, kan barnet lettere utvikle sin selvrefleksjon*.

Innledningsvis stilte jeg to spørsmål: grenser for hvem? Svaret er grenser for lærerens eget selv. Og grenser for hva? For følelsesmessige opplevelser i samspillet.

## Referanser

- Bateson, G. (1980): Mind and nature. A necessary unit. London, Glasgow: Fontana/Collins
- Høydahl, K. (1992) Å sortere i det terapeutiske landskap – om teori som oppmerksomhetsledende redskap. I: Bae, B. & Waastad, J.E.: Erkjennelse – anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner. Oslo: Universitetsforlaget
- Mitchell, S. (1988): Relational concepts in psychoanalysis. Cambridge: Harvard University Press
- Løvlie, A.L. (1982a): The self: Yours, mine or ours? Oslo: Universitetsforlaget
- Løvlie, A.L. (1982b): The self of the therapist. Oslo: Universitetsforlaget
- Schibbye, A.L. Løvlie. (1988): Familien: Tvang og mulighet. Om samspill og behandling. Oslo: Universitetsforlaget
- Schibbye, A.L. Løvlie. (1993): The role of recognition in the resolution of a specific interpersonal dilemma. Journal of Phenomenological Psychology, 24, no 2, 174-189
- Schibbye, A.L. Løvlie. (1996): Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 33, 6, s. 530-537
- Stern, D. (1985): The interpersonal world of the infant. New York: Basic Books
- Stern, D. (1995): The motherhood constellation. New York: Basic Books
- Strømsnes, T. (1996): Barneterapi: En dialektisk endringsprosess? Hovedoppgave. Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo
- Taylor, C. (1992): The sources of the self. The making of modern identity. Cambridge: Cambridge University Press