

Intersubjektiv terapi med barn og unge

Kristin Frisch Moe

Regionsenter for barn og unges psykiske helse (RBUP) Øst og Sør

Camilla Rødal

BUP Oslo Nord, OUS-HF

Ylva Vognild

BUP Oslo Syd, OUS-HF

Maria Strøm Astrup

To leketerapier illustrerer hvordan terapeuten kan delta i barnets tydeliggjøringsprosess gjennom prøving og feiling og brudd og reparasjon.

Barn og unge kommer til behandling med det de er fylt av der og da. Vi kan oppleve det som uro, utagering eller tilbaketrekning, som på ulike måter utfordrer arbeidet med å skape en terapeutisk kontakt som gjør det mulig å kartlegge og å planlegge behandling. Vi ønsker å vise hvordan selve arbeidet med å etablere kontakt med barnet kan være endringsskapende i seg selv, og vi vil beskrive prosessen innenfor rammen av utviklingsrettet intersubjektiv terapi.

Et perspektiv som bidrar til forståelsen av de iboende mulighetene som finnes i den terapeutiske dialogen, er teorien om gjensidig, interaktiv regulering (Sander, 2002; Stern, 2004; Tronick, 1989, 1998). Edvard Tronicks dyadiske utvidelsesmodell (Tronick, 1998) belyser hvordan endring kan oppstå i prosessen med å skape og opprettholde gjensidighet i kontakten. Den bygger på dynamisk systemteori. Her forstås hvert menneskes bevissthet som et adaptivt system som er åpent for samskaping i møte med et annet menneskes bevissthet. Da kan begges bevissthet utvide seg og motta ny informasjon, og det kan skje ny gjensidig meningskaping. Tronick beskriver det som dyadisk bevissthetsutvidelse. Prosessen med å etablere kontakt bringer med andre ord parallelle muligheter for utvidelse, både i relasjonen til den andre og i opplevelsen av seg selv. Psykopatologi forstås som at systemet er lukket for påvirkning. Endring forutsetter at terapeuten fanger opp og gir respons på barnets følelser, tanker og opplevelser her og nå. Da kan det oppstå kontakt som kan lede til at barnet gjør nye relasjonelle erfaringer.

Det å skape kontakt ut ifra det som barnet er fylt av her og nå, er en uforutsigbar og kreativ prosess. Den innebærer kontinuerlig prøving og feiling av måter å være sammen på. Terapeuten må derfor tåle mye usikkerhet, tvil og avvísning. En måte å tåle usikkerheten på er å vite hensikten med det en gjør, og at hensikten er at barnet skal få mulighet til å gjøre nye relasjonelle erfaringer (Stern, 2004) som kan endre tidligere mønstre og forventninger. Å kjenne seg forstått er grunnleggende, og Tronicks poeng er at selve prosessen med å få kontakt gjennom terapeutens prøving og feiling kan gi barnet en ny opplevelse av seg selv som en aktiv deltaker i det som skjer. Hver gang terapeuten fanger opp signaler fra barnet på at noe er «feil», og justerer seg, blir barnets utvikling av selvagens styrket. Dette kan også beskrives som en tydeliggjøringsprosess der barnets subjektive opplevelse trer frem. Vi presenterer her to kliniske eksempler som illustrerer hvordan denne prosessen kan skje. Eksemplene er fiktive, men basert på vår samlede erfaring fra virkelige pasientmøter. Kasusene er hentet fra to refleksjonsnotater skrevet som en del av valgfritt program i utviklingsrettet intersubjektiv terapi på

Regionsenter for barn og unges psykiske helse (RBUP). Artikkelforfatterne er to av deltakerne på programmet (CR og YV) og seminarlederen (KFM).

Utviklingsrettet intersubjektiv terapi

Utviklingsrettet intersubjektiv terapi har røtter i psykoanalytisk terapi og integrerer kunnskap fra moderne utviklingspsykologi og spedbarnsforskning. Gjennom spedbarnsforskningens mikroanalyser av barnet i samspill med omsorgspersonen blir det tydelig at alt som skjer mellom spedbarnet og omsorgspersonen, er kommunikasjon. Vi snakker derfor om spedbarnets medfødte intersubjektivitet (Trevarthen & Aitken, 2001). En konsekvens av kunnskapen om spedbarnets medfødte intersubjektivitet er at det implisitte i kommunikasjonen kommer i forgrunnen i forståelsen av barnets utvikling. Implisitt kommunikasjon kommer forut for og utgjør grunnlaget for senere utvikling av eksplisitt verbal kommunikasjon. Betydningen av for eksempel måten man tar en pause på før man responderer, eller manglende samsvar i bevegelser, tonefall eller rytme, blir nå tydelig. Gjennom det implisitte samspillet skapes grunnleggende erfaringer med hva som kan deles eller ikke deles i relasjonen til nære andre. Det handler om utvikling av grunnleggende kapasiteter til å inngå i intersubjektivt samspill, som evnen til å ha delt oppmerksomhetsfokus, affektregulering, selvagens, vitalitet og mentalisering.

Terapeuten må tåle mye usikkerhet, tvil og avvisning

Kunnskapen om betydningen av det affektive og kroppslige samspillet har i særlig grad bidratt til forståelse av psykoterapi (Lyons-Ruth, 2000), og har ført til en utvikling i forståelsen av den terapeutiske relasjonen med en større vekt på det intersubjektive samspillet her og nå. Intersubjektiv terapi ses som en samskapende prosess mellom to subjekter som møtes og utvikler terapien sammen (Harrison & Tronick, 2007). Terapeutens oppgave er å skape et samspill med barnet som kan bidra til utvikling (Hansen, 2012). Kasusvignettene beskriver hvordan en slik samskapende prosess kan vokse frem i relasjonen i den tidlige fasen med å bli kjent med barnet på BUP. I de tre første møtene i intersubjektiv terapi er vi opptatt av å få tak i barnets følelser og tanker som kan hjelpe oss å forstå barnets symptomer. Målet er å skape et rom på barnets premisser der vi kan bli kjent med barnets opplevelsesverden.

Kasus: Sinne og tristhet

Det første eksempelet handler om en gutt på 14 år som er henvist for sinneutbrudd. Leon blir levert av far til vårt andre møte. Far har forklart meg på venteværelse at Leon er sint fordi han ikke ville på BUP i dag. Før far går, ber han meg og Leon snakke om hva han som far kan gjøre annerledes slik at Leon ikke skal bli så sint.

Jeg og Leon sitter igjen, og jeg lurer på om Leon kommer til å åpne seg litt mer nå som pappa har gått. Men han ser fortsatt ikke på meg. Jeg vet ikke helt hvorfor, men jeg får følelsen av at han unngår å møte blikket mitt for ikke å begynne å gråte. Det er ingen synlig tristhet, mer en stemning som jeg fornemmer. Jeg sukker forsiktig og sier «Oi ...» med litt trist melodi i stemmen mens jeg puster ut. «Det hørtes ut som du og pappa hadde en

ordentlig krangel i dag.» Leon beholder det harde blikket ut i rommet og sitter helt stille, som om han ikke har hørt at jeg sa noe.

Jeg bestemmer meg for å prøve meg frem med å si noe som kan nå inn til Leon og skape en slags kobling eller kontakt, for akkurat nå føler jeg at han har stengt resten av verden ute. Jeg sier prøvende: «Det er jo ikke så rart hvis du ikke hadde lyst til å komme hit når morgenen ble sånn med den krangelen med pappa. Det kan jeg skjønne, ingen liker å bli tvunget til å dra et sted hvis de kanskje fortsatt er sinte og heller vil være for seg selv.» (ingen respons) Jeg fortsetter: «Jeg synes jo det var litt fint at pappa spurte om det var noe han kunne gjort annerledes, da. Sånt jobber vi mye med her, vet du, når vi skal hjelpe barn og familier ...»

Leon rikker seg fortsatt ikke, han ser på det samme punktet ut i rommet, og det virker som han anstrenger seg veldig for å holde på det harde ansiktsuttrykket.

Jeg blir veldig usikker på om Leon egentlig synes det er greit å være her nå, eller om han heller vil dra hjem, men han responderer ikke når jeg stiller han spørsmål om det. Jeg får en idé og sier: «Jeg kommer til å hente noen tegnesaker. Og så setter jeg meg og tegner litt. Du kan også tegne hvis du vil. Og så kan du få tenke litt på om du vil være her eller ikke, og så spør jeg på nytt etter to minutter.»

Jeg tar et ark og begynner å tegne. Jeg tenker at jeg skal gi Leon litt tid alene nå. Når det har gått to minutter, har ikke Leon begynt å tegne, så jeg spør om han har funnet ut om han vil være her eller ikke.

Da tar Leon et ark og begynner å tegne, fortsatt uten å si noe.

Jeg puster lettet ut inne i meg. Jeg fornemmer at dette er så langt han kan strekke seg i kommunikasjonen nå, og lar han tegne i fred mens jeg fortsetter med min egen tegning. Sånn blir vi sittende en god stund.

Leons bevegelser er rolige og møysommelige. Jeg justerer meg etter hans måte å tegne på, og vi faller inn i en rytme der vi bytter på å spørre om den andre kan sende en farge eller viskelæret.

Repetisjoner er viktig for å skape endring

Det er som om denne felles rytmen er en bekreftelse på at vi er i kontakt, og jeg kjenner at det gjør at jeg tør å spørre hva han har tegnet, om jeg kan få lov til å gjette. Det godtar han, og han ler litt av gjetningene mine. Jeg har ikke kjangs til å gjette det, og han avslører til slutt at han har tegnet noe fra en anime-serie, og ender med å fortelle meg om serien som han har sett mye på i sommer, og hva han liker så godt med den. Plutselig er tiden vår omme, og jeg spør Leon om han synes det er greit at vi avtaler en ny time. Det synes han er greit.

En kontinuerlig forhandlingsprosess

Hva skjer her? Hva endrer seg i møte mellom Leon og terapeuten? Fra å være fullstendig avkoblet og låst har nå kontakten blitt gjensidig og ledig. Hva er det som har gjort endringen mulig? Møtet mellom terapeuten og Leon kan være et eksempel på betydningen av prøving og feiling i den kontinuerlige forhandlingsprosessen med å finne en måte å være sammen på der pasienten kan erfare seg selv som en aktør. For Leon betyr det at han erfarer at han kan påvirke det som skjer – og terapeuten. Fra før vet vi at Leon har erfaringer med at sterke følelser ikke kan reguleres og tåles av andre, men at de tvert

imot leder til at nære andre blir redde og kanskje sinte på Leon. Vi kan tenke oss at Leon opplever følelsene sine som uforståelige og skremmende. Erfaringene våre av hva som kan deles og reguleres i relasjonen, skaper forventninger eller som Stern formulerer det: indre generaliserte representasjoner av samvær (Stern, 2003). Barn som har erfaring med at følelser blir møtt og regulert i samværet med omsorgspersonen, utvikler ifølge Tronicks modell et relasjonssystem som er åpent for utvidelse via nye relasjonelle erfaringer. Barnet tåler risikoen det innebærer å åpne seg for andre i en relasjon. Motsatt kan barn beskytte seg mot kontakt dersom de har erfart at å dele ikke resulterer i en dyadisk utvidelse, men heller bidrar til å bekrefte lite hensiktsmessige antakelser, og barnet lukker seg.

Vi kan tenke oss at Leon som følge av tidligere erfaringer antar at de sterke følelsene hans ikke kan forstås og håndteres av andre. Han blir overlatt til seg selv å regulere følelsene sine, og måten han forsøker å håndtere dem på i terapirommet, er at han stenger omverdenen ute og dermed også invitasjoner til dialog. Terapeuten har derfor som mål å skape en kontakt der Leon kan erfare dyadisk regulering, slik som i tegneaktiviteten.

Å bruke seg selv og sine egne intersubjektive fornemmelser som kilde til informasjon kan være til hjelp med å skape en retning for det terapeutiske arbeidet (Hansen, 2012; Johns & Svendsen, 2016). Terapeuten stiller seg selv spørsmålet «hvordan kjennes det ut å være i rommet sammen med barnet?». Tidlig fornemmer terapeuten at Leon egentlig ikke virker så sint, men mer trist, kanskje også fortvila og hjelpeløs, men at han ikke kan uttrykke det. Intuitivt matcher hun melodien i stemmen til det hun fornemmer at han formidler kroppslig. Når hun starter med et langtrukket «oiiii», er det en inntoning til vitalitetsaffekten i det nonverbale følelsesuttrykket hans for det voldsomme i det som har skjedd (Stern, 2010). Samtidig er det et ønske om å formidle at «jeg forstår hvordan du har det, du er ikke alene». Leon gir lite eksplisitt respons på terapeutens inntoning, men det at han blir i rommet, kan oppfattes som en implisitt respons.

Når en opplevelse deles, når man erfarer noe sammen, skjer det en meningsutvidelse. I den gjensidige justeringen mellom terapeuten og barnet oppstår det kontinuerlig små muligheter for ny relasjonell erfaring som bidrar til bevissthetsutvidelse. Kanskje er det en slik utvidelse som skjer mellom Leon og terapeuten, som gjør at Leon kan kjenne at det er trygt nok å bli i rommet – og i relasjonen. Prosessen med vekslinger mellom mislykkede og vellykkede kontaktforsøk blir av Tronick (2005) beskrevet som «brudd og reparasjoner». En reparasjon kan være når terapeuten inntoner Leons reaksjon på krangelen med faren og derved formidler at hun forstår. Repetisjoner er viktig for å skape endring. Ved at barnet gjentatte ganger erfarer at terapeuten lar seg påvirke, øker også barnets indre opplevelse av å være en aktør. Barnets handlingsrom i relasjonen øker. Når terapeuten tydelig fornemmer og holder fast i at det er en intensjon i stillheten til Leon, oppstår det kommunikasjon om de vanskelige følelsene som fyller ham.

Å være sammen i lek eller kreative aktiviteter kan skape et felles ytre oppmerksomhetsfokus som ramme for deling av indre opplevelser (Stänicke et al., 2021). Terapeuten til Leon har med seg dette perspektivet når hun introduserer tegning ved å lage en tydelig ramme («først tegner jeg i to minutter»). Når Leon svarer ved å begynne å tegne, skjer det først i stillhet. Stillhet kan gi en sterk fornemmelse av samvær (Stern, 2004), og at de etter hvert faller inn i en felles rytme, bekrefter det. Samtidig er terapeuten bevisst på hvordan hun kan utnytte muligheter i samspillet til å matche Leon kroppslig og affektivt i måten han tegner på. Hun gir altså ikke opp forsøkene sine på å utvide det intersubjektive rommet, og begynner etter hvert å småprate og sette ord på handlingene og intensjonene sine. Den implisitte samhandlingen utvides til eksplisitt kommunikasjon. Det oppstår en ny type kontakt mellom de to der også Leon bidrar med initiativ.

Med tegningen som ramme er det mulig for Leon å dele noe av sin indre opplevelsesverden og å fryde seg når terapeuten gjetter feil. Samværet har fått en humoristisk form, der prøvingen og feilingen har blitt en eksplisitt del av leken. Gjennom at terapeuten har utholdt prosessen med prøving og feiling som følger av det å ikke vite, er det skapt en utvidet mulighet til nye subjektive og intersubjektive erfaringer her og nå. For Leon er det skapt en erfaring av å være en aktør, også når sterke følelser truet med å ta overhånd.

Kasus: Nærhet og avstand

Det neste eksempelet handler om å gripe terapeutiske muligheter i arbeidet med en jente som er henvist for sinneutbrudd og mistanke om traumer. Ada på seks år kommer til første møte på lekerommet som et ledd i utredningen på BUP. Ada har vært utsatt for vold og skremmende hendelser over tid. Volden har foregått uten at foreldrene har hatt kjennskap til det. I det første møtet med familien har vi blitt enige om at jeg og Ada skal møtes tre ganger på lekerommet for å finne litt mer ut av hvordan det er å være seks år og ha opplevd så mange skumle ting. Å møte barnet på et lekerom, med utgangspunkt i intersubjektivitetsteori, kan åpne for en dypere forståelse av de terapeutiske endringsmulighetene ved at det skaper rom for at barnet kan uttrykke seg implisitt og symbolsk (Hansen, 2009; Johns & Svendsen, 2016).

I det første møtet har vi lite blikkontakt, og kroppen hennes er vendt vekk fra meg. I begynnelsen står hun og ser på figurene i hylla ved sandkassa. Hun tar forsiktig på dem, og det virker som at ørene hennes er spisset for alt jeg kommer med av lyder og bevegelser. Jeg kjenner at her er det viktig å regulere nærhet og avstand (Hansen, 2012), å holde litt avstand samtidig som jeg må være oppmerksom på det hun er opptatt av.

Jeg setter meg ved sandkassa og kommenterer, «der var prinsessen, ja». Det er når jeg følger hennes oppmerksomhetsfokus på denne måten, at det kjennes som om vi har en slags kontakt. Jeg forsøker å vise at jeg forstår at hun har en intensjon eller mening med det hun hun driver med. «Var det der den skulle stå, ja», og «var det brannmannen du ville ha». Hun ser ikke på meg, men hun trekker seg heller ikke lenger unna, noe jeg tar som en bekreftelse på at hun aksepterer at jeg følger henne med oppmerksomheten min. Hun går mye frem og tilbake, og jeg legger merke til at hun ofte mister figurene i gulvet.

I møtet mellom Ada og terapeuten fornemmer terapeuten hvor på vakt hun er. Ada plasserer mange figurer i sandkassa, og mot slutten av timen er den helt full. Når jeg sier at nå er det ti minutter igjen av timen, og at vi må begynne å rydde, skjer det noe. Hun rykker til og fyker til den andre siden av rommet. Jeg kjenner at jeg skvetter av Adas uventede respons, og jeg får vondt av henne der hun står og ser så liten og bekymret ut. Jeg handler kanskje litt raskt når jeg sier «men vi må ikke rydde, her inne må du ingenting». Jeg sier det med trykk på «må» samtidig som tonen min begynner litt høyt og ender i et dypere toneleie, som ofte assosieres med å berolige (Fernald, 1989).

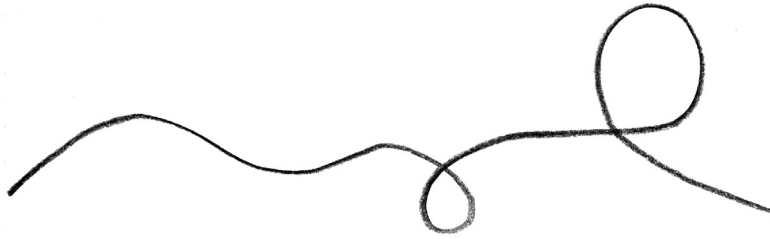
Samtidig får jeg tak i en følelse av at det er viktig at jeg holder fast på at ryddingen skal skje. Det er som om den følelsesmessige intensiteten som fyller øyeblikket, er et signal om at dette er betydningsfullt for Ada, og ikke noe som skal feies bort med trøst eller bli glattet over. Jeg venter derfor litt før jeg fortsetter med å si at «jeg kan forsøke å sette figurene på plass i hylla mens du ser på». Det er fortsatt ansent stemning i rommet. Jeg får følelsen av at Ada nesten står på spranget ut. Jeg kjenner at jeg må gjøre noe for å dempe spenningen.

Etter en stund sier jeg derfor med lett tone «og hvis du vil, kan du si ifra om jeg setter dem der de stod, hvis du husker det». Ada snur ryggen til og lar meg fortsette ryddingen alene, men hun blir i rommet. Det tar litt tid, men etter en stund snur Ada seg tilbake og sier forsiktig «politimannen skal stå der nede» mens hun peker. Så kommer hun bort og tar en figur i sandkassa og setter den på plass. Jeg følger Ada ved å tone meg inn på det hun gjør, på samme måten som tidligere i timen. «Der kom soldaten», «hmm, hvor skal han, mon tro?» og «der var han på plass i hylla si». Jeg kommenterer også med rolig stemme det som skjer mellom oss, «nå var det min tur» og «og så var det din tur». Jeg føler at det for første gang i timen skjer en form for turtaking. Hun ser fortsatt ikke på meg, men hun venter på at det skal bli hennes tur før hun flytter sin figur. Rommet kjennes lettere. Også Ada virker lettere. Jeg legger merke til at bevegelsene hennes gradvis blir mindre brå og mer flytende. Figurene danner ulike mønstre når de beveger seg inn i hylla, noe jeg toner meg inn på. En av figurene lager en bevegelse som likner mer på et rykk. Jeg lager et kort «å!» som matcher den brå bevegelsen. Ada svarer med å si «han hoppet inn», og sammen ler vi overrasket over brannmannen som hoppet så brått.

Dyadisk regulering av angst

I møtet mellom Ada og terapeuten fornekter terapeuten hvor på vakt hun er. Ada er så mye på vakt at nesten all oppmerksomheten hennes går til å skanne omgivelsene for farer. Vaksomheten leder til at Ada ikke klarer å fokusere på leken, og at bevegelsene blir ukoordinerte.

Som hos mange traumatiserte barn gir den «utadrettede» oppmerksomheten liten mulighet til oppmerksomhet på indre følelser, og det blir vanskelig for henne å danne sammenheng mellom det som skjer inne i henne, og det som skjer utenfor. Et utviklingsrettet terapifokus i møte med traumatiserte barn kan derfor innebære å utforske måter å være sammen på der barnet får erfaring med å merke seg selv. Sammen med Ada vil den intersubjektive terapeuten forsøke å danne en måte å være sammen på der Ada kan erfare dyadisk regulering av angsten som oppstår underveis. Å finne det som er «passe mye» gjennom regulering av avstand og nærhet, er et viktig bidrag til økt selvfølelse. Gjennom at terapeuten toner seg inn på intensiteten, tempoet, rytmen og melodien i Adas nonverbale kroppslige aktivitet, skapes det erfaringer av affektiv gjenklang. Det styrker muligheten til å erfare seg selv samtidig som terapeuten tone bidrar til å opprettholde kontinuitet i samspillet og erfare dyadisk tilstandsregulering (Tronick, 1998). Det danner seg et repetitivt og forutsigbart mønster mellom de to. Stern (2003) snakker om betydningen av tema med gjentakelser og variasjoner for å utvide intersubjektivitet og skape endringsmuligheter – det er det som skjer her. Det oppstår måter å være sammen på gjennom prøving og feiling. Gjentakelsen utgjør et affektivt stillas (Tronick, 1998) hvor Ada kan erfare seg selv sammen med en annen på en måte som restrukturerer mental organisering og tidligere mønstre.



Terapeuten skjønner i samme øyeblikk som hun foreslår rydding, at kontakten er truet. Hun merker den ubehagelige spenningen i rommet, og vi forstår at hun får lyst til å droppe hele ryddingen. Samtidig er det noe i måten Ada blir stående på, som sier henne at øyeblikket kanskje er viktig med tanke på hvilke muligheter relasjonen deres kan romme. Det overraskende i hendelsen gir assosiasjoner til at det oppstår et sterkt affektivt ladet og kritisk «nå-øyeblikk» («now-moment») (Boston Process Change Study Group (BPCSG), 2010), der terapeuten blir vippet av pinnen og ikke vet hva hun skal gjøre videre. Å ikke foreta seg noe, men avvente og klare å fortsette å være oppmerksomt til stede, åpner for at noe nytt kan oppstå mellom terapeuten og barnet, slik som her. Opplevelsen av at noe kritisk går over til et autentisk møteøyeblikk («moment of meeting»), fører til et nytt innhold i det intersubjektive rommet mellom barnet og terapeuten. Det sterke affektive innholdet bidrar til at barnet får en ny relasjonell erfaring. Vi kan tenke oss at Ada har hatt med seg en forventning om at aktiviteten rydding fører til noe skremmende som hun ikke har kontroll over, og kanskje forbinder med tap av selvfølelse.

Terapeuten benytter den kjente «måten å være sammen på» eller «moving along» (BPCSG, 2010) som har dannet rammen for kontakten tidligere, til å gjøre det trygt nok for Ada å opprettholde kontakten samtidig som hun blir med og rydder. Det er som om denne erfaringen gir Ada en trygghet til å fortelle terapeuten hvor politimannen skal stå. Hun kommer også nærmere for å sette figurene på plass. Terapeuten legger merke til at samværet nå virker lettere. Den kryssmodale matchingen av brannmannens bevegelser gjør at Ada blir oppmerksom på lekemuligheter, og hun innfører en variasjon i det forventede mønsteret. Den delte overraskelsen bringer inn humor. På denne måten danner leken ramme for økt mental og kroppslig utforskning og utvidelse av intersubjektivitet.

Barn som gang på gang opplever skremmende hendelser, får gjentatte erfaringer med at den ytre virkeligheten overvelder muligheten deres til å danne sammenhenger kognitivt og følelsesmessig. Stern (2003) beskriver traumer som sammenbrudd i alle områdene av selvopplevelse: selvagens,

selvsammenheng og selvregulering. Han trekker inn et temporalt perspektiv på terapi og betydningen av å styrke opplevelsen av kontinuerlig væren (Stern, 2004). Opplevelsen av indre sammenheng bygges gradvis ut gjennom de gjensidige justeringene fra øyeblikk til øyeblikk for å skape mening og opprettholde og utvide dyadisk bevissthet. Gjennom at terapeuten fant frem til en samværsform der Ada fikk nok støtte til å opprettholde kontakt under ryddingen, styrkes hennes opplevelse av seg selv på alle disse områdene.

SENTRAL tydeliggjøring

I begge eksemplene som er beskrevet, har det skjedd en tydeliggjøringsprosess. Gjennom prøving og feiling i å finne en måte å være sammen på er det skapt en parallell mulighet for at barnets subjektive opplevelse blir tydeligere for terapeuten og for barnet selv, og der barnets muligheter til å delta i behandlingsprosessen sin på egne premisser står sentralt. Terapeuter i barne- og ungdomsfeltet kan stå i behandlingsprosesser der arbeidet med å utvikle en terapeutisk relasjon kjennes tungt og vanskelig. I en klinisk hverdag med stort press på den enkelte terapeut opplever de ofte at det er lite rom for usikkerheten som følger med det å gi slipp på styringen av timen. Når terapeuten likevel oppgir kontrollen av innholdet i timen og i stedet forsøker å skape kontakt med barnets fokus, kan det bidra til å skape en dypere forståelse av barnets psykologiske utviklingsbehov. Å ha en forståelse av endringspotensialet som ligger i selve erfaringen med brudd og reparasjoner for å oppnå kontakt, kan hjelpe oss til større toleranse for usikkerhet, tvil og avvisning i terapiarbeidet.

Referanser

- Boston Process Change Study Group (BPCSG). (2010). *Change in Psychotherapy: A Unifying paradigm*. W.W. Norton.
- Fernald, A. (1989). Intonation and communicative intent in mothers' speech to infants: is the melody the message? *Child Development*, 60(6), 1497–1510.
- Fonagy, P. & Target, M. (1996). Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psychic reality. *The International Journal of Psychoanalysis*, 77(2), 217–233.
- Hansen, B.R. (2009). Møte med barnet. Klinisk intervjuing av barn i et intersubjektivt perspektiv. I M.H. Rønnestad & A.L. v. d. Lippe (Red.), *Det kliniske intervjuet* (2. utg.) Gyldendal Akademisk.
- Hansen, B.R. (2012). *I dialog med barnet*. Gyldendal Akademisk.
- Harrison, A.M. & Tronick, E.Z. (2007). Contributions to understanding therapeutic change: Now we have a playground. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 55, 853–874.
- Johns, U.T. & Svendsen, B. (2016). *Håndbok i tidsavgrenset intersubjektiv barneterapi. Kunnskapsgrunnlag, behandlingsprinsipper og eksempler*. Fagbokforlaget.
- Lyons-Ruth, K. (2000). I sense that you sense that I sense??: Sander's recognition process and the specificity of relational moves in the psychotherapeutic setting. *Infant Mental Health Journal* 21, 85–98.
- Sander, L.W. (2002). Thinking differently: Principles of process in living systems and the specificity of being known. *Psychoanalytic Dialogues*, 12(1), 11–42.
- Stänicke, L.I., Johns, U.T. & Landmark, A.F. (2021). *Lek og kreativitet i psykoterapi med barn*. Gyldendal Akademisk.
- Stern, D.N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden* Gyldendal Akademisk.
- Stern, D.N. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday life*. Norton.

- Stern, D.N. (2010). *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development*. Oxford University Press.
- Trevarthen, C., & Aitken, K.J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Application. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (1), 3 - 48.
- Tronick, E., & Cohn, J. (1989). Infant-Mother Face-to-Face Interaction: Age and Gender Differences in Coordination and the Occurrence of Miscoordination. *Child Development*, 60, 85 - 92.
- Tronick, E.Z. (1998). Dyadically expanded states of consciousness and the process of therapeutic change. *Infant mental health journal*, 19, 290 - 299.
- Tronick, E.Z. (2005). Why is the connection with others so critical? The formation of dyadic states of consciousness and the expansion of individuals' states of consciousness: Coherence-governed selection and the cocreation of meaning out of messy meaning. I J. Nadel & D. Muir (red.), *Emotional development: recent research advances* (s. 293 - 315). Cambridge, U.K.: Oxford University Press.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. London, Routledge.

Ingen oppgitte interessekonflikter