

# Forældre til børn med angst

En diskursanalyse af positionering og ansvarsfordeling  
i et forældreinddragende angstbehandlingsprogram



Specialeafhandling udarbejdet af:

10. semester, Psykologi

Caroline Nygaard Hundahl: 20134265

Rapportens samlede antal tegn: 448.897

Mette Koed Holm: 20134237

Svarende til antal normalsider: 187,5

Mathilde Lundstrøm Ludvigsen: 20136370

Vejleder: Jens Kvorning

Aalborg Universitet

31.05.18

## Abstract

This thesis explores how parents, who participate in the Cool Kids program, use the available interpretative repertoires to position themselves, and how this affect them as parents to a child with anxiety.

Cool Kids is a generic manualized cognitive-behavioral therapy provided for children aged 6-12 years old who suffer from anxiety. This therapy consists of 10 sessions where the parents as well as the child are included and is organized in groups of five to seven families. As the three of us were engaged as voluntary student workers in two different small cities, our interest in this area was aroused. We interviewed six parents, who participated in this program with their child in the autumn of 2017. Based on three of these interviews, we made an explorative study at that time (Hundahl, Holm & Ludvigsen, unpub.). It is based on this study our interest in discursive psychology was awoken.

The qualitative methodology lay the foundation of this thesis in which these semi-structured interviews and the Parents' Workbook (Lyneham, Abbott, Wignall & Rapee, 2010a) were analyzed from a discursive perspective. This analysis has its origins in the critical discursive psychology as Nigel Edley and Margaret Wetherell (2001) among others have formulated. Therefore, the analysis is founded on the concepts of *interpretative repertoires*, *subject positions*, and *ideological dilemmas*, and especially how these appear for the parents. The discourse analysis reveals a connection between the repertoires from the Parents' Workbook and the repertoires from the interviews. The focal point of this interaction is the shift in responsibility between the parents, psychologists and Cool Kids. These dynamics are discussed in the light of Hanne Knudsen's three discourses, that has characterized the cooperation between school and home. In this way the parents use some of the repertoires to place the responsibility on the psychologists while they use some other repertoires to take responsibility for the treatment.

Thus, the parents are assigned with the responsibility for the work of different tasks at home as well as changing their own behavior using specific repertoires and subject positions. On the one hand the parents are positioned as responsible, but on the other hand the parents shift the responsibility to the psychologists through reflexive positioning as non-experts, insufficient and powerless.

The discussion about how these repertoires and subject positions affect the parents includes Albert Bandura's (1986) and Robert Karasek's (1979) theoretical perspectives. It appears that the parents probably have low perceived self-efficacy which is caused by a low sense of control which presumably can cause mental strain. Therefore, this is an important point of focus for further treatment programs for children that include parents.

Furthermore, we discuss how alternative treatments might make other repertoires available, which could lead to a more appropriate cooperation between the different agents. This includes the metacognitive behavioral therapy and Acceptance and Commitment Therapy (ACT). It is indicated that especially the last-mentioned pave the way for some new repertoires. This might change some of the current undesirable dynamics that impact placement of responsibility, which affects the parents' effort related to the treatment.

Critical discursive psychology is based on a social constructivist perspective while anxiety and the Cool Kids program are marked by a cognitive perspective. Thus, is this a tension field which we try to combine in this thesis. In that connection anxiety can be considered as an interpersonal, and therefore discursive, phenomenon. In regard to this we are aware that we in this thesis are discursively constructing a specific story of anxiety.

The thesis concludes that in the Cool Kids program the parents are held accountable for their own behavior that might affect the child as well as the parents' effort. This can have various consequences for the parents as well as the outcome of the treatment for their child with anxiety. The main problem is that this massive responsibility, that is placed on the parents, is not articulated explicit. As a result, this area should be in focus in future research as well as future treatment programs developed to children and their parents.

This thesis focused on the perspectives of the parents during the involvement in the treatment of their children's anxiety issues. Thus, it can appear as if we have neglected the children, whom are an important part of the treatment too. Though we preferred to study the perspective of the parents thoroughly instead of including the children as well. However, the perspective of the children should also be paid attention.

# Indholdsfortegnelse

Abstract .....	2
Indledning .....	8
Problemformulering og afgrænsning af genstandsfeltet .....	9
Læsevejledning .....	12
Angst som fænomen.....	16
Diagnoser .....	17
Angst i forskellige perspektiver .....	18
Kognitiv adfærdsterapi.....	24
Cool Kids-programmet.....	26
Forskning om angstbehandling til børn.....	31
Videnskabsteoretisk afsæt og kritisk diskurspsykologi .....	38
Diskursanalyse .....	38
Videnskabsteoretisk afsæt.....	39
Kritisk diskurspsykologi .....	42
Opsamling .....	48
Spændingsfelt mellem kognitivismen og konstruktivismen .....	50
Kognitivismen .....	51
Konstruktivismen .....	53
Sammenstilling.....	54
Opsamling .....	57
Individet og det omgivende samfund.....	58
Verdensrisikosamfundet og individualisering .....	58
Diskurser i mødet mellem skole og hjem.....	61
Individets self-efficacy og oplevelse af kontrol .....	68
Albert Banduras socialkognitive læringsteori .....	68
Karaseks krav-kontrol model .....	77

Kvalitative interviews og analysemetode.....	80
Kvalitativ metodologi.....	80
Implikationer af metodevalg .....	89
Design .....	90
Etiske overvejelser .....	92
Dikursanalysens 10 faser .....	93
Diskursanalyse af arbejdshæftet for forældre .....	99
Angst kan ikke quickfixes .....	99
Den kognitive tilgang er den korrekte.....	102
Bekæmpe angst kontra Leve med angst.....	107
Angst er negativt .....	110
Det er forældrenes ansvar.....	112
Normalisering af at have et barn med angst.....	115
Opsamling på analysen af forældreheftet.....	118
Diskursanalyse af interviewene.....	120
Angst er inden i barnet .....	120
Angst er ulogisk .....	125
Forældre kan gøre barnet angst .....	133
Behov for eksperter .....	137
Der er en rigtig forældreadfærd.....	143
Opsamling på analysen .....	148
Sammenstilling af analyse af forældreheftet og interviewene .....	150
Repertoarer fra forældreheftet, som forældrene ikke bruger .....	152
Opsamling .....	153
Placeringen af ansvar .....	155
Ansvaret ligger hos forældrene .....	155
Forældrene forskyder ansvaret til psykologerne .....	161

Forældrenes (delvise) accept af ansvaret .....	163
Opsamling .....	166
Diskussion af forældrenes self-efficacy .....	169
Indikatorer på forældre med lav self-efficacy .....	169
Vigtigheden af at arbejde med forældrenes self-efficacy og kontrol.....	170
Faktorer, der kan øge forældrenes self-efficacy.....	171
Opsamling .....	175
Hvorfor anvendes den kognitive adfærdsterapi?.....	176
Alternative behandlingstilgange .....	179
Metakognitiv terapi .....	180
Acceptance and Commitment Therapy .....	184
Opsamling .....	188
Metodediskussion.....	189
Hvad er et fortolkningsrepertoire? .....	189
Anvendelse af forskellig empiri .....	191
Generalisering .....	194
Socialkonstruktivistiske overvejelser.....	196
Konklusion .....	198
Forening af kognitivism og konstruktivism.....	198
De aktuelle vilkår for forældrenes inddragelse i angstbehandlingsforløbet .....	198
Konkrete forslag til diskursive forandringer .....	200
Perspektivering.....	202
Undersøgelse af barnets self-efficacy .....	202
Cool Kids som symptom på præstationsamfundet .....	203
Reference- og pensumliste .....	205

## **Bilagsoversigt**

Bilag 1 – Anders transskription

Bilag 2 – Dorte transskription

Bilag 3 – Kim transskription

Bilag 4 – Lasse transskription

Bilag 5 – Sanne transskription

Bilag 6 – Søren transskription

Bilag 1-6 er vedlagt på UBS

Bilag 7 – Interviewguide

Bilag 8 – Samtykkeerklæring

Bilag 9 – Retningslinjer for transskription

## Indledning

Den mest udbredte psykiatriske diagnose blandt børn og unge i dag er angst (Arendt, Thastum & Hougaard, 2016, p. 109; Thastum, 2018, p. 7). Det anslås, at 5 til 12 % i denne aldersgruppe har en eller flere angstdiagnoser (Costello, Egger, Copeland, Erkanli & Angold, 2011, if. Arendt et al., 2016, p. 109; Esbjørn, Hoeyer, Dyrborg, Leth & Kendall, 2010, p. 869). Der er ikke nogen konkrete tal, der angiver, at antallet af børn, der opfylder kriterierne for en angstdiagnose, er steget de sidste år, men det tyder derimod på, at det er en øget opmærksomhed på problematikken, der har ledt til denne tendens (Esbjørn, 2018, p. 3; Mychailszyn, 2017, p. 105).

Angst kan i mange tilfælde betragtes som en nødvendig reaktionsmekanisme hos mennesker, der kan beskytte samt sikre overlevelse i kritiske situationer, men dette reaktionsmønster kan tage overhånd, når det bliver hæmmende for individets livskvalitet (Thastum, 2018, p. 6f). Af denne årsag kan det også være vanskeligt at skelne mellem, hvornår et barns tanker og adfærd ligger inden for det, der kan betegnes som normal generthed og bekymringsgrad, og hvornår det bevæger sig over i en angstbettinget lidelse (James, James, Cowdrey, Soler & Choke, 2015, p. 6; Thastum, 2018, p. 6f). Mange børn oplever således følelser af angst, og i nogle tilfælde kan disse knyttes til et bestemt udviklingsstadium, som eksempelvis separationsangst kan (Keller et al., 1992, p. 595). Hos nogle børn bliver angsten dog vedvarende og i et omfang, hvor der ses somatiske symptomer, samt at de bekymrende og ængstelige tankemønstre har negativ indflydelse på flere forskellige domæner, herunder det sociale, skolemæssige og familiemæssige (James et al., 2015, p. 2; Keller et al., 1992, p. 595; Thastum, 2018, p. 6f). Adskillige undersøgelser har påvist, at angst opstået i den tidlige barn- eller ungdom disponerer for senere komorbide lidelser samt psykiske udfordringer resten af livet, hvis lidelsen ikke behandles (Keller et al., 1992, p. 598; Pine, Cohen, Gurley, Brook & Ma, 1998, p. 61; Wittchen, Essau & Krieg, 1991, p. 31). Dermed kan angst have afgørende indflydelse på det enkelte individs levevis, og det er derfor vigtigt, at angsten bliver behandlet (Keller et al., 1992, p. 598). Endvidere har angstbehandling også afgørende betydning betragtet i et bredere perspektiv, da personer med angstlidelser har store omkostninger for samfundet (Bodden, Dirksen & Bögels, 2008b, 487f; Flachs et al., 2015, pp. 195, 201-206). Dette skyldes blandt andet udgifter til selve behandlingen, men også at forældrene til et barn med angst må blive hjemme fra arbejde oftere end forældre, der ikke har et barn med

angst (Bodden et al., 2008b, p. 495). Endvidere er de ekstra omkostninger særligt gældende for personer med en angstlidelse i voksenlivet, hvorfor det er særdeles betydningsfuldt at behandle angsten tidligt (Bodden et al., 2008b, p. 487f).

Angst kan behandles med forskellige psykoterapeutiske tilgange, men hidtil er det primært den kognitive adfærdsterapi, der er undersøgt dybdegående i henhold til effekten af en intervention (Sundhedsstyrelsen, 2016, p. 4). Adskillige studier har herved påvist, at den kognitive adfærdsterapi er en behandlingstilgang med gode resultater i forhold til angstlidelser hos børn (Mychailszyn, 2017, p. 112). I Danmark har der kun været et fåtal af behandlingsmuligheder til børn med angst inden for det offentlige (Sundhedsstyrelsen, 2016, p. 67; Thastum, 2018, p. 7). På grund af den øgede opmærksomhed på angst hos børn er der dog kommet forskellige tiltag, der skal hjælpe børn med disse udfordringer. Dette har blandt andet ledt til udbredelsen af Cool Kids i Danmark, der er et behandlingsprogram til børn med angst (Thastum, Jørgensen & Lundkvist-Houndoumadi, 2012, p. 277). Dette er et manualbaseret kognitivt adfærdsterapeutisk program, som blev udviklet i Australien i 1993 (Rapee et al., 2012, p. 4). Effektstudier har påvist særdeles gode behandlingsresultater både ved forløbets afslutning, men også ved opfølgingsstudier (Arendt, Thastum & Hougaard, 2016; Barrett, Duffy, Dadds & Rapee, 2001; Kendall & Southam-Gerow, 1996). Cool Kids er udviklet til børn i alderen 6 til 12 år, og består af 10 sessioner, hvor forældrene inddrages i behandlingen (Rapee et al., 2012, p. 6). Mens adskillige studier har undersøgt programmets effekt ved en variation af forskellige faktorer, er dette område kun undersøgt kvalitativt i et begrænset omfang (Arendt, Thastum & Hougaard, 2016; Kendall, 1994; Wergeland et al., 2014). Vores kendskab til dette behandlingsprogram blev oprindeligt etableret, da vi alle tre blev frivillige studentermedhjælpere i Cool Kids-forløb i to forskellige kommuner. Det var netop her, vi fik vækket interessen for at undersøge dette område nærmere.

## Problemformulering og afgrænsning af genstandsfeltet

Ovenstående dannede grundlaget for udformningen af 9. semesterprojektet, som undertegnede skrev i efteråret 2017 (Hundahl, Holm & Ludvigsen, unpub.). Her undersøgte vi forældrenes oplevelse af at blive inddraget i behandlingen af angst hos deres

barn gennem kvalitative, semistrukturerede interviews med seks forældre<sup>1</sup>. Interviewene blev gennemført, da forældrene var cirka midtvejs i behandlingens forløb. Da dette var et eksplorativt studie, gav det ikke nødvendigvis nogle endegyldige svar, men vakte i stedet nye spørgsmål. Disse relaterede sig blandt andet til forældrenes italesættelse af angst, og hvilke diskurser de trækker på, når de taler om angst samt deres egen inddragelse i Cool Kids-forløbet. Dette ledte således til en spirende interesse for at undersøge de seks interviews mere dybdegående med afsæt i en diskursiv tilgang. Dette har ledt til problemformuleringen for denne specialeafhandling, der lyder således:

*Hvordan positionerer forældre, der deltager i et Cool Kids-forløb, sig gennem de fortolkningsrepertoier, de trækker på, og hvordan har dette betydning for dem som forældre til et barn med angst?*

For en afgrænsning af denne problemformulering vil vi understrege, at denne undersøgelse dermed har fokus på forældrenes perspektiv. Dermed vil vi i denne opgave ikke undersøge barnets oplevelse. I denne afhandling undersøges det, hvordan forældrenes italesættelse af angst samt inddragelse i behandlingsforløbet skaber nogle bestemte subjektpositioner på baggrund af en diskursanalyse af seks interviews med forældre. Herunder inddrages også *Arbejdshæfte for forældre* (Lyneham, Abbott, Wignall & Rapee, 2010a), som udleveres til forældrene under deltagelsen i Cool Kids. Dette gøres med henblik på at undersøge, hvorledes fortolkningsrepertoier herfra har betydning for forældrenes egen anvendelse af fortolkningsrepertoier samt tilgængelige subjektpositioner.

Diskursanalyse indbefatter en bred vifte af forskellige tilgange, og i denne afhandling anvendes den kritiske diskurspsykologi, som blandt andet er beskrevet af Margaret Wetherell og Nigel Edley (Edley, 2001; Wetherell & Edley, 2001). Det er de tre primære begreber herfra – fortolkningsrepertoier, subjektpositioner og ideologiske dilemmaer – der vil være rammesættende for diskursanalysen af henholdsvis interviewene med de seks forældre samt forældrehæftet fra Cool Kids. Med den diskursive tilgang bygger denne afhandling primært på et socialkonstruktivistisk grundlag

---

<sup>1</sup> På 9. semester var det blot tre af de seks interviews, der blev inddraget.

med hensyn til, at det er gennem sproget, at mennesket gør verden meningsfuld (Edwards, 1997, p. 51; Parker, 2015, p. 135).

Vi efterstræber med en diskursiv tilgang at afdække de magtrelationer, der er gældende i en specifik social kontekst samt eventuelt belyse potentiale for forandring inden for dette felt (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 11). På trods af grundige online-søgninger i databaser samt adskillige journaler lykkedes det ikke at finde studier, der har afdækket det diskursive felt i relation til angst. Formålet med denne diskursanalytiske undersøgelse er derfor til dels at klarlægge, hvilke fortolkningsrepertoarer, der er til rådighed i omtalen af angst som fænomen. I dette tilfælde vil det som sagt være ud fra forældrenes italesættelse, og deres udtalelser berører derfor også deres egen involvering i Cool Kids-forløbet. Derudover vil vi diskutere, hvorledes denne viden kan bidrage til forandringer med hensyn til at inddrage forældre i et angstbehandlingsprogram til deres barn på en mere hensigtsmæssig måde. Dette overvejes blandt andet i henhold til at bruge andre diskursive ressourcer, hvilket kan gøre andre subjektpositioner tilgængelige.

Her præsenteres kort de teoretikere, der fortrinsvist danner grundlag for den del af opgaven, hvor vi undersøger og diskuterer, hvilken betydning brugen af specifikke fortolkningsrepertoarer har for forældrene. Med henblik på at undersøge de dynamikker, der er på spil imellem de forskellige aktører, som involverer børnene, forældrene, psykologerne og Cool Kids, inddrager vi Hanne Knudsens (2010) beskrivelse af diskurser, der har præget samarbejdet mellem skole og hjem gennem de sidste 200 år. Endvidere inddrages Albert Banduras (1986) socialkognitive læringsteori til at forstå, hvilke konsekvenser de forskellige subjektpositioner kan have for forældrene og deres involvering i behandlingsforløbet. Dette suppleres med Robert Karaseks (1979) krav-kontrol model, hvorved det blandt andet overvejes, hvordan vilkårene for forældrenes inddragelse i barnets angstbehandling med fordel kan justeres.

I denne specialeafhandling er genstandsfeltet, som udgøres af forældres inddragelse i deres barns angstbehandlingsforløb, præget af en kognitiv forståelse, da Cool Kids bygger herpå. Således forsøger vi i denne opgave at koble et kognitivt præget genstandsfelt med den kritiske diskurspsykologi, der hovedsageligt trækker på det socialkonstruktivistiske paradigme. Dette kan umiddelbart forekomme modsætningsfyldt, da diskursteoretikere selv proklamerer sig ved en tydelig afstandtagen fra kog-

nitionspsykologien (Edwards, 1996, p. 1; Jensen, 2011, p. 147; Potter & Wetherell, 1987, p. 14). Dog har der i den senere tid indfundet sig en søgen efter forening af disse to perspektiver, som det blandt andet ses hos Thomas Wiben Jensen (2011). Da vi ønsker at skabe en logisk sammenhængende afhandling, vil paradokser som dette også være et element, som vi adresserer i dette speciale.

Det er således med udgangspunkt i ovenstående, at denne specialeafhandling er blevet udformet med henblik på at opnå en bedre forståelse af, hvilke fortolkningsreper-toirer samt subjektpositioner som er tilgængelige for forældre, der inddrages i et be-handlingsprogram som Cool Kids. Dermed er det formålet, at denne afhandling kan bidrage med en ny forståelse og viden relateret til dette fænomen gennem udfoldelse af forskellige teoretiske, metodologiske og analytiske komponenter. Disse gennem-gås i følgende læsevejledning med en kort præsentation af afsnittene i indeværende speciale.

## Læsevejledning

Dette afsnit vil fungere som en guide for hvad denne afhandling vil indeholde. Ind-ledningsvist vil vi bringe nogle informationer, som kan være til gavn for læserens forståelse. Kildehenvisninger er udarbejdet på baggrund af retningslinjer angivet i *Studiehåndbog for Psykologi ved Aalborg Universitet* (version 1.1.2). Ved redegørelse for begreber sættes disse i kursiv, når de defineres. Ved inddragelse af citater i teksten markeres disse med dobbelt citation, hvis de er under 40 ord og lange citater over 40 ord markeres ved indryk.

Denne afhandling er udarbejdet på baggrund af empirisk materiale, som blev indsamlet i forbindelse med undertegnedes 9. semesters projekt. Gruppens medlemmer var som studentermedhjælpere i efteråret 2017 tilknyttet to Cool Kids-programmer i to kommuner. I den forbindelse indsamlede vi interviews med seks forældre, som deltog i Cool Kids. I denne afhandling har vi arbejdet videre med denne empiri og anvendt kritisk diskurspsykologi som analysemetode. Afhandlingen er således empiri-drevet og vi har derfor udvalgt teori på baggrund af de fund, vi har gjort.

I **Indledning** findes indkredsning til problemformuleringen samt afgrænsning af denne.

Dernæst følger **Angst som fænomen**, som indeholder en gennemgang af angstdiagnoser i forhold til børn på baggrund af World Health Organization's diagnosemanual ICD-10. Endvidere beskrives angst som emotion i dette afsnit ud fra fire forskellige perspektiver: et biologisk, udviklingspsykologisk, kognitivt adfærdspsykologisk samt interpersonelt perspektiv. Her beskrives også kognitiv adfærdsterapi og Cool Kids som behandlingsprogram, der tager afsæt i denne terapeutiske tilgang. Yderligere følger en sammenfatning af forskning relateret til kognitiv adfærdsterapi til børn med angst.

**Videnskabsteoretisk afsæt og kritisk diskurspsykologi** indeholder en redegørelse af afhandlingens videnskabsteoretiske grundlag, socialkonstruktivisme, samt kritisk diskurspsykologi, som afhandlingens analysemetode vil tage udgangspunkt i.

I **Spændingsfelt mellem kognitivismen og konstruktivismen** sammenstilles afhandlingens videnskabsteoretiske grundlag, konstruktivisme, med dets genstandsfelt, kognitivismen, på baggrund af Thomas Wiben Jensens (2011) sammentænkning af de to paradigmer.

Efterfølgende i **Individet og det omgivende samfund** beskrives den samfundsmæssige og kulturelle kontekst for nærværende afhandling ved en inddragelse af Ulrich Becks og Elisabeth Beck-Gernsheims (2001) beskrivelser af individualisering i samfundet, samt Becks (2009) beskrivelser af verdensrisikosamfundet. Endvidere inddrages Hanne Knudsens (2010) analyse af diskurser i mødet mellem skole og hjem, som vil indgå i et senere diskussionsafsnit.

**Individets self-efficacy og oplevelse af kontrol** indeholder en redegørelse for Albert Banduras (1986) socialkognitive læringsteori, og herunder begrebet om perceived self-efficacy, samt Robert A. Karaseks (1979) krav-kontrol model. Disse inddrages i et diskussionsafsnit som vil følge senere.

Dernæst følger **Kvalitative interviews og analysemetode**, som beskriver afhandlingens metodiske tilgang herunder kvalitativ metodologi og semistrukturerede interviews med afsæt i fænomenologi og hermeneutik. Yderligere gennemgås undersøgelsens design, samt de etiske overvejelser i relation hertil. Endelig redegøres der for afhandlingens analysemetode med udgangspunkt i den kritiske diskurspsykologi.

I **Diskursanalyse af arbejdshæftet for forældre** analyseres *Arbejdshæfte for forældre* fra Cool Kids, som i nærværende afhandling benævnes forældrehæftet. I analy-

sen vil det for nemheds skyld fremgå, at det er forældrehæftet, der positionerer forældrene på bestemte måder. Dette skriver vi, da det netop er dette materiale, vi har analyseret, men i realiteten er det nærmere ophavet bag Cool Kids, som gennem dette materiale, positionerer forældrene. De citater fra forældrehæftet, som bringes i denne analyse, er gengivet typografisk så tæt på hæftet som muligt med få undtagelser: tekst som er angivet i citationstegn i hæftet angives i analysen med skarp parentes; tekst, som i hæftet er fremhævet med fed eller stor skrifttype, er i nærværende analyse begge gengivet med fed skrift. Det, som i hæftet er skrevet med store bogstaver, er i nærværende afhandling gengivet på samme måde.

**Diskursanalyse af interviewene** beskriver de seks fortolkningsrepertoarer, som blev fremtrædende på baggrund af analysen af de transskriberede interviews.

I **Sammenstilling af analyse af forældrehæftet og interviewene** sammenstilles de syv repertoarer fra forældrehæftet med de fem repertoarer fra interviewene.

I **Placeringen af ansvar** diskuteres de fortolkningsrepertoarer og subjektpositioner, som ses på baggrund af sammenstillingen af de to analyser, ud fra de dynamikker, som Knudsen (2010) beskriver i forbindelse med diskurser i skole-hjem-samarbejdet. Endvidere suppleres denne diskussion med Beck og Beck-Gernsheims (2001) teoretisering om individualiseringen.

**Diskussion af forældrenes self-efficacy** indeholder en diskussion af, hvordan vi ud fra Banduras begreb om perceived self-efficacy og Karaseks krav-kontrol model kan forstå forældrenes positioneringer i forhold til at fraskrive og påtage sig ansvar. Endvidere diskuteres, hvilke aspekter i behandlingen, som kunne ændres for at skabe bedre betingelser for forældrenes deltagelse i Cool Kids.

**Hvorfor anvendes den kognitive adfærdsterapi?** diskuterer, hvilke faktorer og forhold der danner grundlag for, at Cool Kids er et af de primære behandlingstilbud til børn med angst blandt andet ud fra den forskning, som er på området.

I **Alternative behandlingstilgange** diskuteres hvilke andre behandlingsformer, der findes til børn med angst. Her inddrages metakognitiv terapi og Acceptance and Commitment Therapy, og det diskuteres i den forbindelse hvilke andre fortolkningsrepertoarer, som med disse kunne blive tilgængelige for forældrene.

**Metodediskussion** indeholder en diskussion af de metodiske implikationer for nærværende afhandlingen. Herunder diskuteres blandt andet undersøgelsens generaliserbarhed samt hvorledes denne undersøgelse kunne have været udført på andre måder.

I **Konklusion** sammenfattes afhandlingens konklusioner på de forskellige diskussioner, som bringes undervejs.

**Perspektivering** indeholder overvejelser om, hvilke andre perspektiver, som kunne have været interessante at undersøge i forbindelse med denne afhandling. Herunder overvejes hvorvidt det ikke kun er forældrenes perceived self-efficacy, der har betydning, men også børnenes, i forhold til udfaldet af behandlingen. Endvidere overvejes det ud fra Knudsens (2010) beskrivelser, hvorvidt programmet bidrager til en indsnævring af normalitetsbegrebet for børn.

**Reference- og pensumliste** indeholder en referenceliste for afhandlingen, samt en angivelse af pensum i kantet parentes. Pensum indeholder 3.335 sider.

**Bilag 1-6** indeholder de seks transskriberede interviews og findes på et vedlagt USB.

**Bilag 7-9** er vedlagt afhandlingen og indeholder henholdsvis Interviewguide (Bilag 7), Samtykkeerklæring (Bilag 8) samt Retningslinjer for transskription (Bilag 9).

## Angst som fænomen

Dette afsnit vil introducere angst som et mangesidet fænomen, der både kan forstås som et biologisk, udviklingspsykologisk, kognitivt og interpersonelt fænomen. Dernæst vil kognitiv adfærdsterapi, som den mest anerkendte psykoterapeutiske behandlingsform af angst (Hancock et al., 2018, p. 296; Nordahl & Wells, 2017, p. 1), beskrives, idet det er denne, som ligger til grund for behandlingsprogrammet Cool Kids. Endvidere vil angst som en psykisk lidelse hos børn blive defineret ud fra diagnosemanualen ICD-10 (WHO, 1994), selvom børnene i Cool Kids ikke nødvendigvis er diagnosticerede. Yderligere vil de pågældende teknikker i Cool Kids blive beskrevet. Efterfølgende gennemgås nogle af de effektstudier, som ligger til grund for udviklingen af dette program. Indledningsvist vil angst som et normalpsykologisk fænomen introduceres.

Angst er en almindelig reaktion på farer og udgør i sig selv ikke en psykisk lidelse, medmindre emotionen bliver vedvarende og indgribende i individets liv (LeDoux, 1999, pp. 130, 228). Angst har mange ligheder med frygt. De to fænomener kan dog adskilles, idet frygt er relateret til den adfærdsmæssige reaktion, som normalt indtræffer i en faretruende situation (LeDoux, 1999, p. 228). Frygt kan således gøre individet i stand til at handle ved for eksempel at forsvare sig eller kæmpe (LeDoux, 1999, p. 228). Angst derimod er det emotionelle ubehag, som kan vækkes i individet i en faretruende situation. Angst kan også opstå som emotion uden, at der er en faretruende begivenhed, men hvor mindet om en sådan episode kan udløse angst (LeDoux, 1999, p. 228). En angstlidelse kan betegnes som en hyperaktivitet eller en fejl i det system, som aktiverer forsvarsreaktioner hos individet, således at individet reagerer uhensigtsmæssigt (Beck, 1985, p. 22).

Symptomerne på angst kan opdeles i fire grupper: følelsesmæssige, fysiologiske, kognitive og adfærdsmæssige symptomer (Beck, 1985, p. 22). De følelsesmæssige symptomer kan være uro, ængstelighed, anspændthed, panik, vrede, skam eller depressive følelser (Alberdi & Møhl, 2010, p. 362; Beck, 1985, p. 24). Af fysiologiske symptomer kan nævnes stigende puls og blodtryk samt åndenød, klump i halsen, hjertebanken, smerter i brystet, øget svedproduktion, rysten, uro i kroppen, svimmelhed og ondt i maven (Beck, 1985, p. 25f). Angstens kognitive symptomer kan dreje sig om normale funktioner, som hæmmes, såsom manglende koncentrationsevne,

eller intensiveres, såsom øget selvbevidsthed og opmærksomhed (Beck, 1985, p. 22). Symptomerne kan også relatere sig til, at individet mister kontrollen over normalt kontrollerbare kognitive funktioner eksempelvis logisk ræsonnering (Beck, 1985, p. 22). I forhold til adfærdsmæssige symptomer kan angsten komme til udtryk enten gennem aktivering af adfærd som eksempelvis rysten og rastløshed eller ved hæmning af adfærd, hvor kroppen stivner i en bevægelse (Beck, 1985, p. 24). Idet angst er en følelse, alle mennesker oplever, kan det være vanskeligt at vurdere, hvorvidt et barn har angst i så svær grad, at det er behandlingskrævende (Leth, 2012, p. 13). Dette kan vurderes ud fra diagnostiske kriterier, som oplistes i diagnosesystemet ICD-10 (WHO, 1994).

## Diagnoser

I ICD-10 beskrives, at der ved *angst, som er opstået i barndommen*, er tale om normale udviklingstræk, som dog er meget forstærkede (WHO, 1994, p. 178). Den emotionelle forstyrrelse, *angst, som er opstået i barndommen*, opdeles i ICD-10 i flere underkategorier, hvor de forskellige former for angst beskrives. Disse er henholdsvis abnorm separationsangst, fobisk angstilstand i barndommen, socialangstilstand, overdreven søskendejalousi, andre emotionelle forstyrrelser i barndommen samt emotionel forstyrrelse i barndommen, uspecificeret (WHO, 1994, pp. 178-181). I Cool Kids-programmet er det ikke afgrænset, hvilke angstformer der arbejdes med og dermed må gøre sig gældende, hvorfor der kort vil redegøres for alle seks former. Endvidere er de børn, som behandles i Cool Kids ikke nødvendigvis diagnosticeret med en angstdiagnose. De er inkluderet i programmet på baggrund af en forsamtale med de psykologer, der er tilknyttet programmet, hvor både barnet og dets forældre deltager.

*Abnorm separationsangst* centrerer sig om frygten for adskillelse. Den skal være opstået før barnet er 6 år gammel og have varet i minimum fire uger. Der skal være minimum tre kriterier opfyldt, som omhandler barnets grad af bekymring, emotionelle reaktioner og fysiske symptomer i forbindelse med at skulle adskilles fra en nærtstående, fx når barnet skal i seng eller i skole (WHO, 1994, p. 178f). Endvidere gælder det for denne og de andre angstilstande, at tilstanden ikke må skyldes andre psykiske lidelser, psykoaktive stoffer eller somatiske sygdomme (WHO, 1994, p. 179). Ved *fobiske angstilstande i barndommen* er der tale om angstfænomener, som har en

sværhedsgrad ud over det sædvanlige. Det gør sig samtidigt gældende, at fænomenerne er en del af den almindelige udvikling, som dog normalt vil vise sig i en langt mildere udgave (WHO, 1994, p. 180). *Socialangsttilstand* begynder, før barnet er 6 år, og skal have varet i mindst fire uger. Tilstanden er blandt andet kendetegnet ved en funktionsevne, som socialt er nedsat, generthed over for fremmede i en overdreven grad samt undgåelsesadfærd i sociale relationer (WHO, 1994, p. 180). *Overdreven søskendejalousi* gør sig gældende, hvis der opstår nedsat social funktionsevne hos barnet, som følge af en voldsom og vedvarende emotionel forstyrrelse ved fødslen af en søskende (WHO, 1994, p. 180f). Ved *Andre emotionelle forstyrrelser i barndommen* er der tale om generaliseret angsttilstand i barndommen, hvor barnet bekymrer sig på flere områder og har svært ved at beherske disse tanker. Funktionsnedsættelse kan her opstå som følge af bl.a. høj grad af bekymring, søvnforstyrrelser og muskelspændinger, hvor ængstelse og bekymring skal have stået på i minimum seks måneder (WHO, 1994, p. 181).

## Angst i forskellige perspektiver

Angst kan betragtes og forstås forskelligt alt efter, hvilket perspektiv der tages. Angst kan blandt andet forstås som en fysiologisk reaktion på noget skræmmende, men det kan også betragtes som udtryk for nogle bestemte kognitive tankemønstre. Der er ingen forklaringer, som nødvendigvis er mere sande end andre, men det er derimod forklaringer, der har forskellige fokuspunkter, og som formuleres på forskellige niveauer (Alberdi & Møhl, 2010, p. 376). Dette afsnit vil indlede med en biologisk forståelse af angst. Dernæst følger angst forklaret ud fra et udviklingspsykologisk perspektiv og efterfølgende ud fra et kognitivt og adfærdspsykologisk perspektiv. Yderligere beskrives også en interpersonel forståelse af angst. Det kognitive adfærdspsykologiske perspektiv danner grundlag for behandlingsprogrammet Cool Kids, der således hovedsageligt bygger på én forståelse af angst.

### **Biologisk perspektiv**

Ud fra et biologisk perspektiv kan angsten forklares som en følelsesmæssig reaktion, som igangsætter fysiologiske reaktioner, der gør individet i stand til at handle på dets omgivelser (LeDoux, 1999, pp. 44f, 131, 240). Dette er en mekanisme, som evoluti-

onært set har haft stor betydning for menneskets overlevelse (LeDoux, 1999, p. 128). Angst kan igangsætte tre forskellige reaktioner afhængigt af, hvor aktuell truslen er. I en situation, hvor der kan være risiko for farer, som dog ikke aktuelt er til stede, kan reaktionen *nervøs undersøgelsesadfærd* aktiveres. Denne reaktion indebærer, at individet forholder sig opmærksomt og afventende i forhold til, om situationen kan blive farlig (Alberdi & Møhl, 2010, p. 377; LeDoux, 1999, p. 131). Hvis individet oplever tegn på, at der kan være farer i nærheden, aktiveres *adfærdshæmning* som reaktion, hvor individet er afventende, men spændt i muskler og opmærksom på alle sanseindtryk, som kan indikere farer (Alberdi & Møhl, 2010, p. 376; LeDoux, 1999, p. 131). I mødet med en aktuell trussel såsom et farligt dyr, en aggressiv person eller omgivelser, der er faretruende som eksempelvis en brand, kan angsten aktivere den sympatiske del af det autonome nervesystem. Dette sætter således kroppen i alarmberedskab (LeDoux, 1999, p. 45f). Dette reaktionsmønster er med til at beskytte individet ved at aktivere en *kamp-/flugtreaktion*, hvor individet fysisk bliver beredt på enten at gå i kamp mod truslen eller flygte fra denne (LeDoux, 1999, p. 131). Der ses yderligere en reaktionsform, som kan aktiveres, hvis det ikke er muligt at flygte eller kæmpe. Denne benævnes *spille død-reaktion*, hvor kroppens muskler bliver afspændte og slappe (Alberdi & Møhl, 2010, p. 376). Evolutionært set har denne reaktion muligvis haft til funktion at redde mennesket fra de dyr, som ikke ville æde én, men blot dræbe. Dyret ville derfor muligvis forlade et menneske, som øjensynligt var dødt og derfor ikke længere udgjorde en trussel (Alberdi & Møhl, 2010, p. 376).

Der kan forekomme hurtige skift mellem disse forskellige reaktioner på angst, da de sker som en refleks på en faretruende situation (Blanchard & Blanchard, 1989 if. LeDoux, 1999, p. 131). Da det er individets egen fortolkning af, hvor tæt på faren er, som ligger til grund for reaktionen, vil reaktionen ændres, hvis individets opfattelse af situationen ændres. Der kan derfor også være forskelle på, hvor akut en trussel opfattes af forskellige individer, hvilket kan føre til forskellige reaktionsmønstre på den samme situation hos forskellige individer (Alberdi & Møhl, 2010, p. 377). Forskellige reaktionsmønstre hos individer kan både relateres til individets erfaringer (hvilket uddybes under 'Kognitivt adfærdspsykologisk perspektiv' side 21) og dets gener. Individets gener kan have betydning for dets temperament og dets evne til at være opmærksom på eventuelle farer i dets omgivelser (LeDoux, 1999, p. 135). Endvidere ses det i forhold til tvillingestudier, at enæggede tvillinger oftere end tveæggede har samme ængstelige adfærd, samt at angstlidelser oftere ses hos tvillin-

ger, hvis de er enæggede (LeDoux, 1999, p. 136). Dette indikerer, at generne kan have indflydelse på, hvorledes individet er disponeret for angst.

## Udviklingspsykologisk perspektiv

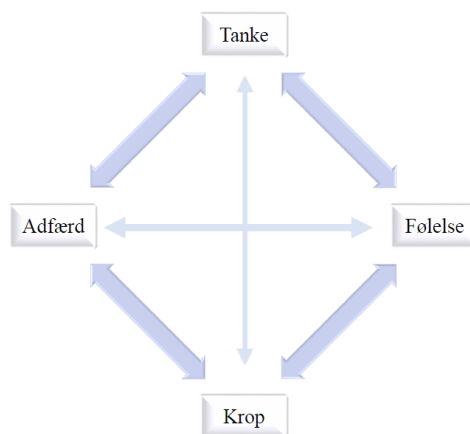
Med et udviklingspsykologisk perspektiv på angst, er der fokus på at betragte flere forskellige faktorer i individets liv, som kan have betydning for, at vedkommende udvikler angst. Dette er således et holistisk perspektiv, som er kritisk over for at betragte faktorer som fx genetik, kognition eller forældreadfærd som isolerede faktorer i forhold til udviklingen af angst (Vasey & Dadds, 2001, p. 3). De forskellige faktorer må i stedet betragtes som en del af et komplekst samspil, hvor der overordnet set optræder beskyttelses- og risikofaktorer, som henholdsvis beskytter eller øger individets risiko for at udvikle angst (Vasey & Dadds, 2001, p. 5). Disse faktorer kan være *intrapsykiske*, hvor de er til stede i individet selv, men det kan også være *interpsykiske* faktorer, som findes i samspillet med vedkommendes omgivelser (Esbjörn et al., 2012, p. 30f; Vasey & Dadds, 2001, p. 15). Faktorerne kan både optræde kortvarigt, som en pludselig hændelse, eller være en længerevarende og mere permanent faktor i livet (Vasey & Dadds, 2001, p. 7). Forældreadfærd i forhold til børneopdragelse, samt forældrenes egen håndtering af situationer, som gør dem angste, er nogle af de interpsykiske faktorer, der menes at have betydning for udviklingen af angst hos børn (Vasey & Dadds, 2001, p. 15). Endvidere kan også barnets tilknytning til forældrene, samt psykopatologi hos disse have indflydelse på denne udvikling (Esbjörn et al., 2012, p. 39f; Vasey & Dadds, 2001, p. 15). Af intrapsykiske faktorer kan nævnes barnets evne til emotionsregulering samt dets tolerance overfor angststimuli (Vasey & Dadds, 2001, p. 15). Yderligere kan også barnets kognitive evner samt temperament og genetisk sårbarhed have betydning (Vasey & Dadds, 2001, p. 15).

Det udviklingspsykologiske perspektiv tager afsæt i en multideterministisk forståelse af udviklingen af angst (Vasey & Dadds, 2001, p. 5). Denne forståelse hviler på begreberne multifinalitet og ækvifinalitet. *Multifinalitet* er en forståelse af, at én faktor kan føre til flere forskellige resultater, såsom at den samme oplevelse kan føre til angst hos det ene barn, men ikke hos det andet (Vasey & Dadds, 2001, p. 5). *Ækvifinalitet* indeholder omvendt en forståelse af, at det samme resultat kan være opstået på baggrund af flere forskellige faktorer, og det er således forskelligt, hvilke risiko-

og beskyttelsesfaktorer som medvirker til, at børn udvikler angst (Vasey & Dadds, 2001, p. 6). Det er således i et udviklingspsykologisk perspektiv et komplekst samspil mellem inter- og intrapsykiske faktorer, som kan optræde som risiko- eller beskyttelsesfaktorer, der fører til udviklingen af angst (Esbjørn et al., 2012, p. 31).

## Kognitivt adfærdspsykologisk perspektiv

Angst betragtes i et kognitivt adfærdspsykologisk perspektiv ud fra modellen *den kognitive diamant* (Figur 1), som viser, hvordan tanker, følelser, adfærd og krop har indflydelse på hinanden i forbindelse med angst (Alberdi & Møhl, 2010, p. 375; Beck, 1985, p. 4; Emery, 1985, p. 168). De fire elementer i modellen kan cirkulært og gensidigt have indvirkning på hinanden, fx kan tanker påvirke adfærd, krop og følelser afhængigt af den stemning, tankerne har (Alberdi & Møhl, 2010, p. 374f). Hvis individet eksempelvis er bekymret for en fremlæggelse, vil denne person måske mærke sin krop reagere på dette ved at få hjertebanken og begynde at svede. Dette kan skabe en ubehagelig følelse, og personen kan således med sin adfærd forsøge at undgå situationen ved at melde sig syg. Denne cirkulære påvirkning mellem de fire elementer kan igangsættes forskellige steder i modellen (Alberdi & Møhl, 2010, p. 375). Det kan således også være kroppens signaler såsom hjertebanken, som individet bliver opmærksom på, som igangsætter nervøse og bekymrede tanker, som dernæst kan forstærke kroppens signaler (LeDoux, 1999, p. 258). Det kan være svært at skelne de forskellige komponenter i modellen fra hinanden og afdække, hvad der igangsatte angsten, da de forskellige elementer vil forstærke hinanden (Alberdi & Møhl, 2010, p. 375).



Figur 1. Den kognitive diamant (Alberdi & Møhl, 2010, p. 375)

I det kognitive adfærdspsykologiske perspektiv på angst ligger endvidere en forståelse af, at angst kan være indlært gennem en traumatisk læringsoplevelse (LeDoux, 1999, pp. 230). Eksempelvis kan en person have oplevet angst i forbindelse med en gåtur i parken, hvor personen møder en hund, der løber efter vedkommende. Personen oplever angst i situationen, og efterfølgende, hver gang vedkommende skal gå en tur i parken. Dette kan medføre, at vedkommende forsøger at undgå denne aktivitet, og parken forbliver således en kilde til angst. Der er hermed sket en kobling, hvor en gåtur i parken eller bare tanken herom er angstfremkaldende for personen, og denne kobling må således aflæres igen (Alberdi & Møhl, 2010, p. 374).

Ud fra et kognitivt adfærdspsykologisk perspektiv på angst er der, som beskrevet i ovenstående, fokus på, hvordan tanker, følelser, krop og adfærd gensidigt kan påvirke hinanden. Endvidere kan angst betragtes som et indlært reaktionsmønster.

### **Angst som interpersonelt fænomen**

Brian Parkinson (1996, p. 663) argumenterer for, at emotioner ikke blot kan forstås som kognitive eller biologiske fænomener, men at disse også må betragtes som sociale fænomener. Parkinsons (1996) beskrivelser relaterer sig derfor ikke direkte til angst som fænomen, men til emotioner generelt, hvorfor hans beskrivelser kan sige noget om angst som en emotion, men ikke nødvendigvis angst som klinisk diagnose.

Ifølge Parkinson (1996, pp. 664, 670, 676) har interpersonelle relationer indflydelse på emotioner i forhold til årsager, følgevirkninger og funktioner, og emotioner må derfor også betragtes som et interpersonelt fænomen.

Emotioners årsager kan ofte findes i situationer, som har et socialt aspekt (Parkinson, 1996, p. 664). Parkinson (1996) tager udgangspunkt i Richard Lazarus' (1991, if. Parkinson, 1996, p. 664) appraisal teori, som beskriver, hvordan en emotionel reaktion sker på baggrund af individets personlige vurdering og opfattelse af en situation. Situationen må derfor have personlig betydning for individet for at danne grundlag for en emotionel reaktion. Ofte vil disse betydningsfulde situationer involvere interpersonelle forhold såsom en relation til et andet individ eller et møde med andre individer (Parkinson, 1996, p. 664). Emotioner, kan også opstå på baggrund af en påvirkning fra andre individers udtrykte emotioner. Dette kan enten ske i form af emo-

tionel smitte eller som en dynamisk transformation i relationen, hvor emotionen transformeres fra et individ til et andet og ændres til en modsat emotion eksempelvis venlighed, der transformeres til vrede (Parkinson, 1996, p. 668f). Endvidere har emotioner følger for interpersonelle forhold, da en emotionel reaktion ofte har betydning for, hvordan andre personer vil opfatte en begivenhed. I denne sammenhæng er det også gældende, at emotionelle reaktioner på situationer eller objekter i en fælles kontekst ofte vil kræve, at andre reagerer på disse (Parkinson, 1996, p. 670f).

Yderligere har emotioner sociale funktioner i form af at kommunikere til andre, hvordan individet opfatter objekter eller situationer i den fælles kontekst. Dette kan både være for at vække en reaktion hos andre tilstedeværende, men en emotionel reaktion kan også forekomme, når individet er alene og i stedet reagerer emotionelt på baggrund af en internaliseret forestilling af andre individer (Parkinson, 1996, pp. 671, 674).

Parkinson (1996, p. 676) argumenterer for, at på baggrund af disse interpersonelle forhold, som påvirker og påvirkes af emotioner på forskellig vis, kan emotioner betragtes som en kommunikativ handling, der er et udtryk for individets vurdering eller evaluering af noget. Selvom emotionelle reaktioner betragtes som kommunikation, så sker dette ikke nødvendigvis som en bevidst handling (Parkinson, 1996, p. 678). En emotionel reaktion, for eksempel at græde eller grine, sker på baggrund af en situation, der opleves som betydningsfuld for individets sociale identitet (Parkinson, 1996, pp. 673, 676f). Derfor vil individet opleve, at det er situationen og dens betydningsfuldhed, som overvælder individet og bidrager til en emotionel reaktion hos vedkommende. Dermed er det ikke altid individets egne intentioner, som ligger til grund for den emotionelle reaktion (Parkinson, 1996, p. 678). Den emotionelle kommunikation rettes mod andre individer for at gøre dem opmærksomme på vedkommendes budskab eller for at få dem til at agere i overensstemmelse med dette (Parkinson, 1996, p. 676). De individer, som emotionen rettes imod, kan både være til stede fysisk eller i en internaliseret form hos vedkommende (Parkinson, 1996, p. 678). Forskellige emotioner har til formål at skabe forskellige reaktioner hos andre individer. Eksempelvis udtrykker angst som emotion en påkaldelse om hjælp og beskyttelse fra andre (Parkinson, 1996, p. 677). De interpersonelle formål, som emotionel kommunikation har, opstår på baggrund af generelle antagelser fra den omgivende kultur eller fra interpersonelle forhandlinger verbalt eller nonverbalt (Parkinson, 1996, p.

678). Ud fra dette bliver det således nødvendigt at betragte både det kommunikerende individ, den eller de som kommunikationen er rettet imod samt den sociokulturelle kontekst for til fulde at kunne forstå den emotionelle proces, som udfolder sig (Parkinson, 1996, p. 678).

## Opsamling

Angst som fænomen kan således betragtes ud fra de fire forskellige perspektiver beskrevet i ovenstående henholdsvis biologisk, udviklingspsykologisk, kognitivt adfærdspsykologisk samt interpersonelt. Udover at være forskellige i deres forståelse af angst, har perspektiverne også forskellige tilgange til, hvordan angst skal behandles. Cool Kids, som er det angstbehandlingsprogram, der undersøges i nærværende afhandling, tager sit udgangspunkt i det kognitive adfærdspsykologiske perspektiv (Rapee et al., 2012, p. 4).

## Kognitiv adfærdsterapi

Aron T. Beck udviklede i løbet af 1960'erne den kognitive terapi, som senere blev kaldt kognitiv adfærdsterapi, da der i terapien både arbejdes med kognition og adfærd (Beck, 2013, p. 21f). Terapien centrerer sig om at gøre klienten bevidst om sine tanker og det gensidige samspil mellem de fire faktorer i den kognitive diamant (Beck, 2013, p. 23).

I kognitiv adfærdsterapi skelnes der mellem tre forskellige kognitive niveauer: Skemata, basale antagelser og automatiske tanker (Beck, 2013, p. 55). Individets *skemata* indeholder individets kerneantagelser om sig selv og sin omverden. Disse er udviklet fra barndommen, fordi individet har behov for at skabe mening i dets oplevelser, forstå omverdenen og tilpasse sig denne (Beck, 2013, pp. 56, 244). Skemata er således de kognitive strukturer af de tre ovennævnte niveauer, som er sværest at ændre, da disse er dybtliggende strukturer i individet, som kan være ubevidste for vedkommende (Beck, 2013, p. 53). I forbindelse med angst kan en persons skemata for eksempel omhandle, at verden er et farligt sted, hvor andre vil gøre én ondt. Det er forskelligt hvor ofte og i hvilke situationer, et individs skemata aktiveres, men når de er aktive, vil individet fortolke en aktuel situation ud fra dennes skemata-strukturer.

Dette vil også ske, selvom det muligvis ikke medfører den mest korrekte eller sandsynlige fortolkning (Beck, 2013, p. 53). Eksempelvis vil en situation, hvor en person er alene hjemme og hører nogle ukendte lyde, ud fra ovenstående skemata blive fortolket som en farlig situation, hvor der sandsynligvis er ved at blive begået et indbrud i ens hus. Denne fortolkning kan således fremkalde angst hos personen. Hos en anden person, hvis skemata er anderledes, ville vedkommende muligvis tænke, at lydene sandsynligvis kom fra en gren på ruden. Når skemata aktiveres, har individet en tendens til at være opmærksom på alt det ved situationen, som bekræfter dets antagelser og samtidig se bort fra eller forvrænge det, som peger på det modsatte, således at de pågældende skemata fastholdes (Beck, 2013, p. 53). Personen, der hører lyde og tror, der er indbrud, kan således have tanker, der kredser om de indbrud, som er blevet begået i nabolaget for nylig, samt erindringer om en bil, som vedkommende tidligere så, der virkede mistænksom. Disse tanker vil således bekræfte personens antagelser om, at det må være indbrudstyre, som er på vej ind i huset.

*Basale antagelser* er kognitive strukturer, som er baseret på individets skemata, og disse er ofte mere fleksible og lettere at ændre sammenlignet med skemata (Beck, 2013, pp. 55, 63). De basale antagelser er udformet som leveregler, holdninger og formodninger, der er bundet op på individets skemata, som gør det muligt at leve med disse skemata ud fra handlinger og holdninger, som baseres på de basale antagelser (Beck, 2013, pp. 55, 214; Jørgensen, Kjølbye & Møhl 2010, p. 611f). Dette kan eksempelvis være, en skemata-struktur om, at “verden er et farligt sted”, der medfører den basale antagelse “når verden er et farligt sted, så må jeg altid sørge for at være i nærheden af min mor”. På baggrund af de basale antagelser dannes de *automatiske tanker*, som er de tanker, individet får i specifikke situationer. Disse kan være hurtigt forbigående tanker, som individet ikke er bevidst om, men som alligevel påvirker dets følelser, krop og adfærd (Beck, 2013, p. 156). Da de automatiske tanker er situationsspecifikke, er det disse kognitive strukturer, som er mest fleksible og foranderlige. Det er således ofte disse, som psykologen i begyndelsen af et terapi-forløb arbejder med (Emery, 1985, p. 190). Psykologen arbejder med at gøre klienten bevidst om og kritisk over for vedkommendes automatiske tanker, da individets basale antagelser og skemata kan ændres gennem arbejdet med de disse (Emery, 1985, p. 289). Når individet gentagne gange har positive oplevelser med at identificere og ændre forvrængede tanker, bliver de mere underliggende kognitive strukturer i højere

grad mulige at omforme, hvilket kan ændre den måde, individet forstår sig selv og sin omverden på (Beck, 2013, p. 57).

I arbejdet med individets tanker og antagelser i terapien benytter terapeuten udspørgning, psykoedukation, eksponering samt hjemmearbejde, som klienten skal lave. Ved at udspørge klienten om de tanker, som denne har i forbindelse med en specifik situation, kan terapeuten og klienten i fællesskab undersøge, hvorvidt disse tanker er realistiske og funktionelle (Emery, 1985, pp. 177f, 196f). Således kan disse øvelser føre til *kognitiv omstrukturering*, så klientens tanker ændres (Emery, 1985, p. 190). I den forbindelse anvender terapeuten psykoedukation over for klienten på baggrund af den kognitive diamant (Figur 1) om, hvordan tanker, følelser, krop og adfærd gensidigt kan påvirke hinanden (Emery, 1985, p. 168). Et vigtigt redskab i terapien er endvidere *eksponering*, hvor klienten skal konfrontere sin angst og dermed gøre sig nye erfaringer, som kan ændre dets kognitive strukturer (Emery, 1985, pp. 192, 258). Dette kan for eksempel være en person, som frygter at køre i elevator, og vedkommende skal derfor forsøge at gennemføre denne aktivitet i stedet for at undgå det. Endvidere arbejdes der med *responshindring*, hvor klienten skal afstå fra at udføre sikkerhedsadfærd. En sikkerhedsadfærd kan eksempelvis være, gentagne gange, at tjekke, om en dør er låst (Emery, 1985, p. 259). Med terapien følger ofte hjemmeopgaver for klienten, hvor denne i sin hverdag skal udforske sine tanker og udføre eksponering, som klienten og terapeuten efterfølgende kan tale om i terapien (Emery, 1985, p. 189). Terapien er ofte afgrænset i tid og med et eller flere konkrete mål (Emery, 1985, p. 171). Disse mål relaterer sig til problemer, som er vanskelige for klienten her og nu, og først senere i terapien kan der arbejdes med kognitiv omstrukturering af begivenheder fra fortiden (Emery, 1985, pp. 180, 183).

Kognitiv adfærdsterapi er således en terapiretning, der både arbejder med individets tanker og adfærd i forhold til at behandle angst. Det er som tidligere nævnt denne terapiretning, som Cool Kids tager udgangspunkt i (Rapee et al., 2012, p. 4).

## Cool Kids-programmet

I det kommende afsnit vil vi redegøre for angstbehandlingsprogrammet Cool Kids, som er et behandlingsprogram for børn med angst samt deres forældre. Programmet

Cool Kids danner en medkonstituerende ramme for forældrenes udtalelser i interviewene. I det nærværende speciale ønsker vi at undersøge fortolkningsrepertoier i *Arbejdshæfte for forældre* (Lyneham et al., 2010a), da forældrene forventes at læse i dette som forberedelse til de forskellige sessioner. Ligeledes består Cool Kids af et *Arbejdshæfte for børn* (Lyneham, Abbott, Wignall & Rapee, 2010b) samt en terapeutmanual (Rapee et al., 2012).

## **Programmets opbygning og indhold**

Angstbehandlingsprogrammet Cool Kids bygger på forskellige redskaber og principper med baggrund i den kognitive adfærdsterapi, hvor målet er, at forældre og børn tilegner sig mere hensigtsmæssige måder at gribe angsten an på, blandt andet ved hjælp af specifikke redskaber (Rapee et al., 2012, pp. 4, 10). Der er fokus på at mindske risikoen for vedligeholdelse af angsten, hvor forsøget på dette, ifølge terapeutmanualen, må involvere blandt andet gradvis eksponering, kognitiv omstrukturering og responshindring i arbejdet med børn og forældre i og uden for sessionerne (Rapee et al., 2012, p. 4). Dette centrerer sig blandt andet omkring arbejdet med elementerne i den kognitive diamant, og herunder individets skemata, basale antagelser og automatiske tanker ('Kognitivt adfærdspsykologisk perspektiv' side 21; 'Kognitiv adfærdsterapi' side 24).

Motivationen bag programmet Cool Kids kan ligge i, at fokus både behandlingsmæssigt og forskningsmæssigt ikke har kredset meget om angst hos børn (Rapee et al., 2012, p. 6). Udviklingen af det manualbaserede program i 1993 på Macquarie University i Australien, har baggrund i evalueringer med gode resultater. Samtidig med at der i terapeutmanualen opfordres til, at terapeuterne, om nødvendigt, tilpasser visse dele af programmet til de forældre og børn, som er med i forløbet, er der dermed også et samtidigt krav om, at der ikke afviges betydeligt fra teknikker og indhold i manualen (Rapee et al., 2012, pp. 4, 7). Det positive udfald af evalueringerne viser sig i en mindskning af angsten hos børnene i 80 % af tilfældene, hvor denne mindskning også involverer, at nogle børn ikke længere besidder diagnosen (Rapee et al., 2012, p. 4)<sup>2</sup>. Et Cool Kids-forløb, der gennemføres som gruppeterapi, består af fire til otte børn i alderen 6 til 12 år og dertilhørende forældre (Rapee et al., 2012, pp. 6, 8f).

---

<sup>2</sup> Forskning relateret til udvikling af programmet kommer i afsnittet 'Forskning om angstbehandling til børn' (side 29).

Desuden opfordres der i terapeutmanualen til, at der i gruppen af børn er lige mange drenge og piger (Rapee et al., 2012, p. 9). Familierne inkluderes i behandlingsforløbet på baggrund af en samlet vurdering af, hvorvidt der er tale om angst som primær diagnose. Dette gøres ud fra standardiserede spørgeskemaer samt en forsamtale, som udgøres af et interview, hvor dette vurderes (Rapee et al., 2012, p. 9). Typen af angst er ikke afgørende for, om familien inkluderes i behandlingen, med undtagelse af PTSD, som muligvis ikke vil være egnet til et sådan forløb (Rapee et al., 2012, p. 9). Behandlingen er fordelt på 10 sessioner samt en booster-session 3 måneder efter den tiende session. Strukturen i sessionerne, som hver varer to timer, udgøres typisk af en fælles start med børn og forældre, hvor familierne fortæller, hvordan ugen op til sessionen er gået (Rapee et al., 2012, p. 8). Herefter deles forældre og børn op, hvor børnenes tid med terapeuterne kan anvendes til at lave opgaver i børnenes arbejds hæfte (Rapee et al., 2012, p. 8). Børnene kan derefter lege og spille forskellige spil, mens terapeuterne er sammen med forældrene (Rapee et al., 2012, p. 8). I forældrenes tid uden terapeuterne kan den forgangne uges forløb eksempelvis tages op til diskussion (Rapee et al., 2012, p. 8).

## **Redskaber**

I manualen og hæfterne beskrives forskellige redskaber, som barnet og forældrene kan anvende i håndteringen af situationer, hvor angsten opstår. I det følgende afsnit vil der redegøres for følgende redskaber: detektivtænkning, bekymringsskalaer, trappestiger, belønninger og bekymringssurfing. Ud fra et indblik i disse redskaber vil det også være nemmere at forstå interviewene, da vi som interviewere taler indforstået med forældrene om disse.

De enkelte redskaber eller teknikker, som anvendes i Cool Kids, har, som nævnt, alle baggrund i den kognitive adfærdsterapi (Rapee et al., 2012, p. 4). Et grundlæggende redskab, som præsenteres tidligt i forløbet, nemlig allerede i session to, er *detektivtænkning*, også kaldet realistisk tænkning i forældrenes arbejds hæfte (Rapee et al., 2012, p. 23; Lyneham et al., 2010a p. 10). I forbindelse med dette redskab redegøres for, hvad der kaldes urealistiske tanker, som betegnelse for de tanker, der kan vække en bange eller angstfuld følelse hos barnet (Rapee et al., 2012, p. 23). Forholdet mellem tanke og følelse, som endvidere fører til en bestemt reaktion, er dermed det centrale i forståelsen af detektivtænkningen (Rapee et al., 2012, p. 23). Målet med detek-

tivtænkningen er via fire trin at finde en realistisk tanke for dermed at kunne reducere angsten (Rapee et al., 2012, p. 23). Disse fire trin beskrives i børnenes arbejds hæfte som bestående af henholdsvis "begivenhed", "tanker", "hvilke beviser er der?" og til sidst "hvad er min realistiske tanke?" (Lyneham et al., 2010b, p. 23). Barnet skal igennem disse trin udforske, hvorvidt der er tale om realistiske tanker med støtte fra forældrene (Lyneham et al., 2010b, p. 21; Rapee et al., 2012, p. 24). For at vurdere, hvorvidt barnets realistiske tanke er hjælpsom, noteres barnets grad af bekymring, sammen med tanken, der udløser bekymringen, på trin nummer to. Ligeledes noteres graden af bekymringen, efter den realistiske tanke er fundet på det fjerde trin. Dermed bliver det tydeligt, om bekymringens styrke har ændret sig (Lyneham et al., 2010b, p. 23). Barnets grad af bekymring vurderes på en bekymringsskala fra 0, som illustrerer en følelse af at være meget afslappet, til 10, som illustrerer ekstrem bekymring hos barnet (Lyneham et al., 2010b, p. 7). Detektivtænkning skal i længden hjælpe til en kognitiv omstrukturering hos børnene (Rapee et al., 2012, p. 22). Bekymringsskalaen er gennemgående for Cool Kids-programmet og anvendes også, når der laves trappestiger, som er endnu et redskab, familierne skal lære at bruge (Lyneham et al., 2010b, pp. 7, 42; Thastum, Jørgensen & Lundkvist-Houndoumadi, 2012, p. 262).

Tanken bag trappestigen er eksponering (Rapee et al., 2012, p. 31f). Eksponering handler om at lade barnet møde og være i de situationer, som fremkalder angst, og som det dermed kan have mest lyst til at undgå (Rapee et al., 2012, p. 32f). Trappestigen består af ti trin eller ti situationer, som bliver gradvist sværere og sværere, og som barnet i samspil med forældrene finder (Thastum et al., 2012, p. 262; Rapee et al., 2012, p. 33). I illustrationen af trappestigen, i børnenes og forældrenes arbejds hæfte, ses det, at der over det tiende og øverste trin befinder sig et endeligt mål, der skal illustrere en situation, som barnet på nuværende tidspunkt har svært ved (Lyneham et al., 2010b, p. 44; Lyneham et al., 2010a, p. 33; Rapee et al., 2012, p. 33). Der er tale om situationer, barnet helst undgår, og sværhedsgraden skal dermed kun stige i et omfang, barnet magter og kan overskue (Rapee et al., 2012, p. 32f). For hvert trin bestemmer og markerer barnet, hvilken grad af bekymring på bekymringsskalaen den pågældende situation vil vække (Thastum et al., 2012, p. 262f). En situation som for barnet kun vækker et mindre ubehag udgør dermed det første trin på trappestigen (Rapee et al., 2012, p. 33).

I Cool Kids-forløbet indgår løbende belønninger af børnenes indsats (Thastum et al., 2012, p. 265). Terapeuterne anvender i sessionerne belønning i form af eksempelvis klistermærker, som derefter kan veksles til slik (Rapee et al., 2012, p. 16). Børnenes fremmøde og aktivitet undervejs i sessionen kan eksempelvis udløse klistermærker (Rapee et al., 2012, p. 16). I relation til trappestigerne vil børnene også, hver gang de kommer i mål med et trin på stigen, skulle indkassere en belønning (Lyneham et al., 2010a, p. 27). Det aftales mellem barn og forældre, hvad belønningerne skal være, og disse skal være konsekvente samt finde sted relativt hurtigt efter gennemførelsen af trappetrinnet (Lyneham et al., 2010a, p. 27; Thastum et al., 2012, p. 265). I barnets arbejde med eksponering over for vanskelige situationer spiller belønninger dermed en stor rolle (Thastum et al., 2012, p. 265).

Når børnene oplever en angstfuld situation, kan de også vælge at håndtere bekymringen på den måde, at de forsøger at surfe *med* den (Rapee et al., 2012, p. 37). Dette redskab, kaldet bekymrings surfing, kan hjælpe til en mindskning af bekymringen, hvis denne fortsat dukker op og detektivtænkning desuden er afprøvet (Rapee et al., 2012, p. 37). Dette kræver, at barnet koncentrerer sig om hændelser i dets hverdag, således at dette bliver barnets fokus, imens bekymringen står på (Rapee et al., 2012, p. 37).

## **Opsamling**

Ovenstående beskrivelse er, som det fremgår, primært baseret på terapeutens manual, arbejdshæftet til forældre og arbejdshæftet til børn (Rapee et al., 2012, Lyneham et al., 2010a, Lyneham et al., 2010b). Idet vi som studentermedhjælpere selv har deltaget i de to Cool Kids-forløb, som informanterne har været en del af, har vi dermed også et kendskab til indholdet i disse sessioner. I praksis så vi blandt andet variationer, som til dels afviger fra terapeutmanualen, eller som blot ikke er en del af manualens beskrivelse. Eksempelvis så vi, at kønsfordelingen ikke var ligeligt fordelt, hvilket oprindeligt foreskrives i terapeutmanualen (Rapee et al., 2012, p. 9). Dette kan formodentlig skyldes faktorer som, hvem der i det hele taget ansøger om at komme med i programmet, og at gruppen kan tænkes at sættes sammen, så den bedst tænkelige gruppedynamik opnås og ikke kun for at sikre en ligelig fordeling mellem kønnene. Terapeuterne opfordres som nævnt også til at tilpasse programmet til de deltagende, og vi erfarede ligeledes i det ene Cool Kids-forløb, at psykologerne, mens

børn og forældre var samlet, opfordrede til en udelukkende positiv udlægning af ugens forløb, og dermed havde fokus på det, der var gået godt. Dette er heller ikke en del af terapeutmanualen (Rapee et al., 2012).

## Forskning om angstbehandling til børn

I løbet af de sidste 25 år er behandling til børn med forskellige angstlidelser blevet undersøgt i voksende omfang. Særligt antallet af effektstudier på dette område har været tiltagende og er blevet anvendt til at indkredse, hvordan angstbehandling til børn og unge, typisk i alderen 7 til 16 år, kan udbydes med størst effekt og effektivitet. En nyere metaanalyse fandt 16 studier, hvor effekten af Cool Kids-programmet er undersøgt (Mychailszyn, 2017).

Denne metaanalyse viser, at kognitiv adfærdsterapi til børn med angst overordnet set har en signifikant effekt sammenlignet med kontrolgrupper (Mychailszyn, 2017, p. 112). Dette vurderes ud fra børnenes egne samt forældrenes vurderinger (Mychailszyn, 2017, p. 112). Således er Cool Kids umiddelbart et hensigtsmæssigt program til at afhjælpe de udfordringer, børn med angst møder (Mychailszyn, 2017, p. 112). Dog er programmet primært undersøgt i kliniske sammenhænge, hvorfor det endnu ikke er påvist, hvorvidt samme gode resultater vil være gældende i andre settings som eksempelvis, hvis det udbydes via skolen (Mychailszyn, 2017, p. 112). Endvidere vægtes det, at resultaterne kunne stå stærkere, hvis undersøgelserne også inkluderede lærernes vurderinger, da det er disse voksne, barnet bruger en stor del af sin tid sammen med (Mychailszyn, 2017, p. 113).

I forlængelse af denne metaanalyse vil vi beskrive nogle af de studier, der har undersøgt forskellige elementer i relation til kognitiv adfærdsterapi til børn som eksempelvis forældreinddragelse samt individuelt kontra gruppeforløb. Den følgende gennemgang af effektstudier vil tegne et overordnet billede af, hvordan der er fundet tvetydige resultater i forbindelse med kognitiv adfærdsterapi udbudt til børn og unge med varierende faktorer. Det vil ikke være en komplet gennemgang af forskningsfeltet men neddyk i nogle udvalgte studier. De fleste af de beskrevne studier undersøger nogle af forgængerne til Cool Kids, som er Cool Cat og Cool Koala (Rapee et al., 2012, p. 4). Det er med afsæt i disse, at Cool Kids er blevet udformet, og undersøgelserne af forgængerne ligger dermed også til grund for udviklingen af Cool Kids.

## **De første randomiserede kontrollerede effektstudier**

Philip C. Kendall betragtes som igangsætter for randomiserede kontrollerede effektstudier inden for dette felt med det første randomiserede kliniske forsøg, der undersøgte effekten af kognitiv adfærdsbehandling til børn (Kendall, 1994). Kendall (1994) sammenlignede effekten af kognitiv adfærdsterapi til børn med angst med en kontrolgruppe bestående af børn med angst på venteliste. Her blev 47 børn i alderen 9 til 13 år fordelt i de to grupper, så 27 modtog behandling og 20 var på venteliste (Kendall, 1994, p. 101). På baggrund af kliniske interviews med børn og forældre blev børnene tilskrevet en primær angstdiagnose, og børn med en specifik fobi blev ekskluderet (Kendall, 1994, p. 101). Børnene i behandlingsgruppen modtog individuel kognitiv adfærdsterapi baseret på en terapeutmanual udviklet af blandt andet Kendall (Kendall, Kane, Howard & Siqueland, 1990, if. Kendall, 1994, p. 103). Behandlingen forløb over 16 sessioner med fire fokusområder. Disse inkluderede anerkendelse af angstfølelser og tanker samt somatiske reaktioner; afdækning af kognitive strategier i angstprovokerende situation som eksempelvis urealistiske forventninger; udvikling af en plan for fremtidig handlen; evaluering af præstationer og selvforstærkning (Kendall, 1994, p. 103). Behandlingen bestod dermed delvist af samtale om kognitive strategier og delvist af adfærdseksperimenter (Kendall, 1994, p. 103). Forbedring af børnenes angst blev målt ud fra forskellige standardiserede spørgeskemaer udfyldt af henholdsvis barn, forældre og lærere (Kendall, 1994, p. 101f). Disse blev udfyldt før og efter behandling samt ved et-års-opfølgning (her deltog 38 af de børn, der modtog behandling). Disse målinger påviste en signifikant effekt af den kognitive adfærdsterapi sammenlignet med venteliste-kontrolgruppen (Kendall, 1994, pp. 104f, 108). Dette blev beregnet i henhold til, om børnene på de forskellige spørgeskemaer faldt inden for minimumskriteriet for en fastsat normativ værdi (Kendall, 1994, p. 106). Dermed ses der stærke indikationer på, at børnenes forbedringer primært skyldes interventionen (Kendall, 1994, p. 108). Endvidere viser undersøgelsen, at disse positive resultater er vedligeholdt i op til et år efter behandlingen er afsluttet (Kendall, 1994, p. 108).

Disse resultater er efterfølgende blevet replikeret i et studie med samme design, men med et nyt og større sample (Kendall et al., 1997, p. 367). Her deltog 94 børn i alderen 9 til 13 år, hvoraf 60 modtog behandling, og 34 var på venteliste som kontrolgruppe (Kendall et al., 1997, p. 367). Også her havde den kognitive adfærdsterapi en

signifikant bedre effekt end venteliste-betingelsen (Kendall et al., 1997, p. 377). Her ses det blandt andet, at over 50 % af de børn, der modtog behandling, var fri af deres primære diagnose efter forløbet (Kendall et al., 1997, p. 377). Endvidere var der et lavt frafald af deltagere i behandlingen (Kendall et al., 1997, p. 377).

Det er med afsæt i disse studier, at den kognitive adfærdsterapi til børn er blevet undersøgt i adskillige studier. Således har forskerne ændret forskellige facetter i behandlingsforløbene for at finde ud af, hvilke faktorer der eventuelt kunne gøre behandlingen bredere gældende og dermed mere effektiv, samtidig med at den positive effekt blev bevaret.

## **Forældreinvolvering**

Et af de aspekter, der er undersøgt ved den kognitive adfærdsterapi til børn med angst, er inddragelse af forældrene i behandlingsforløbet. Dette er blandt andet undersøgt ved sammenligning af tre grupper som er henholdsvis individuel kognitiv adfærdsterapi, kognitiv adfærdsterapi i samspil med familierådgivning og en kontrolgruppe på venteliste (Barrett, Dadds & Rapee, 1996). Nioghalvfjerds børn i alderen 7 til 14 år deltog i denne undersøgelse. Behandlingen her blev gennemført over 12 uger med en ugentlig session, der varede mellem 60 og 80 minutter (Barrett et al., 1996, p. 335). Den individuelle kognitive adfærdsterapi havde samme fokusområder som ovenfor beskrevet i henhold til Kendalls (1994, p. 103) studie (Barrett et al., 1996, p. 335). I gruppen med forældreinddragelse, modtog børnene hver især først de samme sessioners indhold som den første gruppe, og i forlængelse heraf blev der afholdt en session med familie-angst-håndtering (Barrett et al., 1996, p. 335). Dette inkluderede træning af forældrene til at belønne og forstærke børnenes modige adfærd og hensigtsmæssige strategier (Barrett et al., 1996, p. 335f). Der blev også arbejdet med forældrenes bevidsthed og håndtering af egne emotioner og ængstelige responser (Barrett et al., 1996, p. 336). Resultaterne påviste en signifikant effekt af begge behandlingsformer sammenlignet med kontrolgruppen efter de 12 uger (Barrett et al., 1996, p. 336). Således opfyldte 69,8 % af børnene, der havde modtaget en af de to behandlinger, ikke længere DSM-III-R-kriterierne<sup>3</sup> for en angstdiagnose sammenlignet med 26,0 % i kontrolgruppen (Barrett et al., 1996, p. 336). Endvidere

---

<sup>3</sup> DSM-III-R er en diagnosemanual udgivet af American Psychiatric Association.

viste en sammenligning af de to behandlingsgrupper, at der var signifikant forskel mellem disse (Barrett et al., 1996, p. 336). Her var 57,1 % af børnene, der havde modtaget individuel kognitiv adfærdsterapi, diagnosefri, mens dette var gældende for 84,0 % af børnene, hvor forældrene også var involveret i forløbet (Barrett et al., 1996, p. 336). Forskellen mellem disse to grupper var dog ikke signifikant ved seks måneders opfølgning, hvor 71,4 % af børnene i den individuelle terapi samt 84,0 % af børnene i terapi med forældrene var diagnosefri. Efter 12 måneder var forskellen signifikant igen. Her var 70,3 % af børnene i den individuelle terapi fri for diagnoser. Dette var gældende for 95,6 % af børnene i terapiforløbet, hvor forældrene var inddraget (Barrett et al., 1996, p. 336). Således indikerer dette studie, at inddragelse af forældre i behandlingsforløbet kan have en signifikant effekt på resultatet. Endvidere viser dette studie, at børnene i aldersgruppen 7 til 10 år responderede signifikant bedre på behandlingen med forældreinddragelse end den uden (Barrett et al., 1996, p. 341). Der var dog ikke signifikant forskel imellem de to behandlinger for børnene i alderen 11 til 14 år (Barrett et al., 1996, p. 341).

Ved et opfølgningsstudie på ovennævnte studie (Barrett et al., 1996), blev det samme sample undersøgt seks år efter behandling (Barrett, Duffy, Dadds & Rapee, 2001). Her deltog 53 af de oprindeligt 79 børn, nu i alderen 14 til 21 år (Barrett et al., 2001, p. 136). Denne undersøgelse påviste, at de opnåede resultater var vedvarende 5-7 år efter behandlingen på baggrund af de forskellige vurderinger foretaget af barn, forældre samt klinikere (Barrett et al., 2001, p. 139). Dog var der ved denne opfølgning ikke signifikant forskel mellem de to behandlingsbetingelser, hvorfor inddragelse af forældrene tilsyneladende ikke var mere effektiv end den individuelle kognitive adfærdsterapi set i et langsigtet perspektiv (Barrett et al., 2001, p. 139).

Forældreinvolvering er ydermere undersøgt ved sammenligning af tre grupper bestående af individuel kognitiv adfærdsterapi, familiebasert kognitiv adfærdsterapi samt en aktiv kontrolgruppe med familiebasert uddannelse og støtte (Kendall, Hudson, Gosch, Flannery-Schroeder & Suveg, 2008). Her deltog 161 børn i alderen 7 til 14 år, der modtog 16 ugentlige sessioner af en times varighed (Kendall et al., 2008, pp. 283, 286). Den individuelle kognitive adfærdsterapi til børnene involverede samme fire hovedelementer som tidligere nævnt (Kendall et al., 2008, p. 286) Disse i. Forældrene til disse børn blev inddraget i to sessioner med det formål at give psykoedukation om angst hos børn samt informere om barnets progression (Kendall et al.,

2008, p. 286). Den familiebaserede kognitive adfærdsterapi bygger på samme teknikker som den individuelle, der dog blev suppleret med bearbejdning af blandt andet forældrenes uhensigtsmæssige antagelser og reaktioner på barnets angst (Kendall et al., 2008, p. 286). Det forventedes, at forældrene skulle deltage aktivt i terapien (Kendall et al., 2008, p. 286). Gruppen med familiebaseret uddannelse og støtte modtog informationer om blandt andet teorier om emotioner generelt, og særligt i forhold til angst, samt mulighed for at diskutere barnets angst (Kendall et al., 2008, p. 286). Der blev ikke ydet nogen rådgivning med henblik på håndtering af angsten (Kendall et al., 2008, p. 287). Det ses at børnene i alle tre grupper efter behandling havde færre angstdiagnoser. Således opfyldte 57 % af børnene ikke kriterierne for de primære diagnoser efter individuel kognitiv adfærdsterapi, mens det for den familiebaserede var gældende for 55 % (Kendall et al., 2008, p. 287). Hos børnene, der havde deltaget i den familiebaserede uddannelse og støtte var dette gældende for 37 % (Kendall et al., 2008, p. 287). Ved et-års-opfølgning var resultaterne på henholdsvis 61 %, 58 % og 44 % (Kendall et al., 2008, p. 288). Således ses det, at både den individuelle og den familiebaserede kognitive adfærdsterapi bidrog til en signifikant bedring for børnene med angst sammenlignet med uddannelse og støtte (Kendall et al., 2008, p. 295). Der var dog ikke signifikant forskel mellem individuel og familiebaseret kognitiv adfærdsterapi. Dog understreges det, at forældrene var inddraget i to sessioner af den individuelle, hvorfor det ikke kan konkluderes, at forældre slet ikke bør involveres (Kendall et al., 2008, p. 295).

Et tilsvarende studie fandt den kognitive adfærdsterapi signifikant bedre for børn uden forældre ved behandlingens afslutning (53 % var fri for angstdiagnoser) sammenlignet med behandling med forældeinvolvering (28 % var fri for angstdiagnoser) (Bodden et al., 2008a, p. 1389). Ved opfølgning efter tre måneder var forskellen mellem de to grupper dog ikke signifikant længere (henholdsvis 56 % og 47 % uden angstdiagnoser), omend det ses, at den individuelle terapi bidrog til en lidt større andel af børn uden diagnoser (Bodden et al., 2008a, pp. 1389).

Således ses der tvetydige resultater i henhold til, hvorvidt forældre bør inddrages i behandlingen af børn med angst, da det ikke er entydigt, hvorvidt disse er afgørende for barnets bedringsproces.

## **Behandling i grupper**

I tillæg til ovenstående er angstbehandling til børn også undersøgt i gruppeforløb. I et studie heraf blev 95 børn i alderen 7 til 16 år undersøgt (Rapee, 2000). Her blev behandling af grupper bestående af cirka fem familier sammenlignet med en kontrolgruppe på venteliste (Rapee, 2000, p. 126). Behandlingen bestod af ni sessioner, der varede 90 minutter, og forældrene blev inddraget i behandlingen på samme facon som i studiet af Barrett et al. (1996) beskrevet ovenfor (Rapee, 2000, p. 126). Resultatet herfra påviste, at børnene, der modtog behandling med deres forældre i grupper, havde en signifikant bedring på forskellige målinger af angsten sammenlignet med kontrolgruppen (Rapee, 2000, pp. 126-128). Disse resultater er tilsvarende de, der blev set ved længere og individuelle terapiforløb som beskrevet ovenfor (Rapee, 2000, p. 128).

## **Undersøgelser af Cool Kids i dansk regi**

I dansk sammenhæng er effekten af Cool Kids også blevet undersøgt ved 109 børn i alderen 7-16 år (Arendt, Thastum & Hougaard, 2016, p. 110). Her påvises en signifikant effekt ved angstbehandling af børn sammenlignet med børn på venteliste som kontrolgruppe (Arendt et al., 2016, p. 114). Af de børn, der deltog i Cool Kids-programmet, opfyldte 66,1 % således ikke længere kriterierne for deres primære diagnose efter behandling sammenlignet med 7,0 % af børnene på venteliste (Arendt et al., 2016, p. 114). Endvidere var 48,2 % af børnene i behandlingsgruppen helt fri af alle sine angstdiagnoser sammenlignet med 5,7 % i kontrolgruppen (Arendt et al., 2016, p. 114). Et yderligere interessant fund er indikationer på, at programmet ikke er den optimale behandling til børn med social fobi (Arendt et al., 2016, p. 117).

Et andet dansk studie har sammenlignet to grupper, der har gennemført Cool Kids-programmet på henholdsvis en universitetsklinik og kommunale centre (Jónsson, Thastum, Arendt & Juul-Sørensen, 2015). Her deltog i alt 169 børn i alderen 7-16 (Jónsson et al., 2015, p. 10). Hos begge grupper ses en signifikant bedring i henhold til ikke længere at opfylde kriterierne for deres primære diagnose efter behandling. Dette var gældende for 46,0 % af børnene i det kommunale sample og 61,0 % af børnene i universitetsklinikens sample (Jónsson et al., 2015, p. 16). I forhold til at

blive helt fri af sine diagnoser er dette gældende for 36,8 % af det kommunale sample samt 41,5 % af universitetsklinikkens sample (Jónsson et al., 2015, p. 16). Efter tre måneders opfølgning var den positive effekt vedvarende og let forbedret. Her var andelen af de to grupper, der var fri af sine diagnoser, 52,9 % for det kommunale sample og 58,5 % for universitetsklinikkens sample (Jónsson et al., 2015, p. 16). Dermed fremgår det af dette studie, at programmet kan overføres til anvendelse i kommunalt regi, omend det tyder på, at behandlingen mister lidt af sin gode effekt ved denne overførsel (Jónsson et al., 2015, pp. 9, 16). Denne forskel på de to samples kan muligvis skyldes, at deltagerne på universitetsklinikken hovedsageligt selv har opsøgt dette til behandling for lige netop angst, og derfor har barn og forældre måske været mere motiveret end deltagerne i det kommunale sample, hvor familierne også kan være anvist af lærere eller rådgivere fra skolen (Jónsson et al., 2015, p. 17).

På baggrund af disse studier ses det, at angstbehandling til børn er undersøgt i forhold til justeringer af adskillige faktorer. Overordnet set har den kognitive adfærdsterapi en signifikant bedre effekt end venteliste-kontrol. Dog kan denne form for kontrolgruppe ikke ses som svarende til placebo, hvilket ville indebære en behandling, som ikke havde nogen effekt, hvilket ikke er muligt i praksis. Dermed påviser de fleste af studierne blot, at denne terapiform er signifikant bedre end at være på venteliste. Med hensyn til inddragelse af forældre i behandlingen, ses der tvetydige resultater.

# Videnskabsteoretisk afsæt og kritisk diskurs- psykologi

I det følgende afsnit beskrives diskursanalyse med henblik på at give et indblik i det diskursive felt. Udgangspunktet for denne beskrivelse bliver en gennemgang af diskursanalyse som bredere fænomen og det videnskabsteoretiske afsæt herfor. Her udfoldes det, hvorledes diskursanalysen har rødder i socialkonstruktivismen samt strukturalismen og poststrukturalismen. Efterfølgende zoomes der ind på kritisk diskurspsykologi, som én forgrening af diskursanalyse, og det er denne, vi primært vil trække på i denne opgave.

## Diskursanalyse

Diskurs er i de senere år blevet et meget populært begreb inden for humanistisk og samfundsvidenskabelig forskning (Howarth, 2000, p. 11; Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9; Parker, 2015, p. 4). Diskursanalysens optagethed af sprogets strukturer, mønstre og betydninger udspringer af lingvistikken og semiotikken (Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 11, 148). Herfra har diskursanalysen bredt sig til humaniora og samfundsvidenskaberne som en tilgang til at undersøge forskellige sociale domæner (Howarth, 2000, p. 11; Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9). Flere af de diskursive tilgange er kritiske af natur, og som følge heraf søges potentiale for social forandring (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 11).

Diskurs som begreb i bred forstand dækker over en forståelse af, at den måde, mennesket taler om bestemte ting, følger nogle forskelligt strukturerede mønstre, der er afhængige af den specifikke kontekst (Hansen & Christensen, 2015, p. 31; Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 9, 148). Disse mønstre kan således undersøges gennem en diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9). Diskursanalysen kan ses som en metode til at kortlægge, hvordan de formelle strukturer for regler, koder, kategorier og procedurer, der anvendes i sproget, kan udfoldes med henblik på at forstå konteksten og betingelserne for en given interaktion (Toews, 2015, p. 203). Disse strukturer kan blandt andet være metaforer, faste vendinger eller bestemte måder at tale på som ironi.

Diskursanalyse dækker dog over mange forskellige tilgange, og en mere konkret definition af diskurs vil forudsætte, at der tages udgangspunkt i én af disse, da de varierer i forståelse og begrebsbestemmelse af diskurs såvel som diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9). Dette relaterer sig blandt andet til en variation i forhold til, om fokus lægges på mikro- eller makroniveau (Hansen & Christensen, 2015, p. 31). I denne opgave har vi derfor valgt at trække på kritisk diskurspsykologi, som det primære afsæt for vores senere diskursanalyse af de seks interviews. Inden den kritiske diskurspsykologi udfoldes, vil vi dog kort gennemgå det generelt gældende videnskabsteoretiske afsæt for den diskursanalytiske tilgang.

## Videnskabsteoretisk afsæt

Diskursanalyse kan anvendes på et hav af forskellige måder, men som Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips (1999, p. 12) beskriver, bør denne tilgang betragtes som en pakkedløsning. Således kan en undersøgelse ikke blot trække på diskursanalysen som en metodisk tilgang, men må også inddrage og bygge på diskursanalysens teoretiske rødder, da disse to elementer hænger uløseligt sammen (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 12). Det er med dette udgangspunkt, at vi i det følgende vil gennemgå diskursanalysens videnskabsteoretiske byggesten, da disse vil være afgørende for denne opgave som helhed. Dette er blandt andet med tanke på, hvordan virkeligheden forstås samt det dominerende menneskesyn.

Diskursanalysen må anses for at trække på socialkonstruktivismen som den primære videnskabsteoretiske retning. Således kan diskursanalysen også betragtes som socialkonstruktivismens foretrukne metode (Hansen & Christensen, 2015, p. 31). Socialkonstruktivismen kan betragtes som en paraplybetegnelse, og der er således mange forskellige teorier og tilgange, der placerer sig inden for denne (Brinkmann, 2011, p. 412). Antagelsen om, at virkeligheden, eller bestemte elementer af denne, skabes under social handlen, er fælles for disse (Brinkmann, 2011, p. 412). Socialkonstruktivismen er ofte kritiseret i sin radikale form, hvor alt menes at være skabt og opretholdt af individers repræsentationer og dermed er socialt konstrueret, men Brinkmann (2011, p. 412f) bløder op for denne dikotomiske opfattelse, og fremhæver, at nogle socialkonstruktivister vil mene, at det kun er dele af verden, der er konstrueret. Dette gælder for eksempel overbevisninger som, at det kun er den sociale og ikke den fysiske verden, der konstrueres gennem social handlen (Brinkmann, 2011, p.

412). Potter og Wetherell (1987, p. 180f), som den kritiske diskurspsykologi blandt andet tager afsæt i, placerer sig blandt andet under denne opfattelse. De afviser dermed ikke, at der findes en virkelighed uafhængig af sociale konstruktioner, men at det er gennem diskurser og de sociale konstruktioner, at fænomener bliver meningsfuldt for individet (Potter & Wetherell, 1987, pp. 9, 180f).

Med socialkonstruktivismens fokus på, hvordan oplevelser af ting opstår gennem sociale konstruktioner, tages der afstand fra psykologiens oprindelige interesse i individets indre kerne (Hansen & Christensen, 2015, p. 34; Parker, 2015, p. 4f). I dette ses der en afstandtagen fra kognitivismen og dennes forståelse af sprog som afbildning eller repræsentation af verden (Potter & Wetherell, 1987, p. 14). Dermed ses der et skift fra at undersøge subjektet til i stedet at interessere sig for subjektivering, og herunder individets agens (Hansen & Christensen, 2015, p. 34; Parker, 2015, p. 130; Potter & Wetherell, 1987, p. 14). I denne forbindelse kan positioneringsteori, som en forgrening fra diskurspsykologien, danne grundlag for undersøgelse af, hvorledes individet både positionerer sig selv samt positioneres af andre i bestemte positioner, der vil være afgørende for individets handlemuligheder (Harré & Moghaddam, 2003, if. Brinkmann, 2011, p. 426). Dette relaterer sig også til en diskursiv forståelse af, at konteksten er bestemmende for, hvad individet kan tale om og på hvilken måde (Hansen & Christensen, 2015, p. 31). Konteksten kan eksempelvis henvise til en bestemt kultur eller en bestemt situation som et forældremøde.

I et socialkonstruktivistisk perspektiv er det vigtigt at have for øje, at man gennem en undersøgelse ikke vil finde "virkeligheden", men at forskeren undervejs i sin undersøgelse skaber genstanden (Hansen & Christensen, 2015, p. 30). Således er den viden, der kommer frem i løbet af et interview, konstrueret i samspillet mellem informanten og interviewerens (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 72). Denne konstruktionsproces stopper dog ikke, når interviewet stopper, men fortsætter imidlertid for forskeren i de efterfølgende undersøgelsesfaser under transskription, analyse og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 72). Således vil den producerede viden heraf også blive påvirket af de metodologiske og teoretiske valg, der træffes undervejs (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 72)

Ud over socialkonstruktivismen som definerende for diskursanalytiske tilgange har de også som fælles grundpræmis, at de i forhold til sprogsyn trækker på strukturalistisk og poststrukturalistisk sprogteori (Jørgensen & Phillips, 1999, pp. 11, 17). I løbet af 1960'erne og frem pågår nogle forandringer i relation til, hvordan virkelighedens sammenhæng forstås, og dette betegnes ved den sproglige vending (Jensen, 2011, p. 103; Parker, 2015, p. 149f; Toews, 2015, p. 202). Hermed ses et skifte fra den konventionelle forståelse af sprog som passivt instrument, der videregiver indhold, til en forståelse af sproget som aktivt konstruerende individets oplevelse af verden (Jensen, 2011, p. 103; Toews, 2015, p. 202). Fra dette perspektiv har diskursanalysen til dels sin forståelse af, at vores oplevelse af verden medieres gennem sproget (Jensen, 2011, p. 103; Jørgensen & Phillips, 1999, p. 17). Således pågår en gensidigt indvirkende proces, hvor sproget bruges til at forme repræsentationer af virkeligheden, og disse repræsentationer er ligeledes med til at skabe denne virkelighed (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 17). Strukturalismen havde i 1960'erne sin primære indflydelse på human- og samfundsvidenskaberne (Howarth, 2005, p. 33; Wæver, 2012, pp. 291, 304). Dette relaterer sig blandt andet til opfattelsen af, at det er nogle af de samme strukturformationer, der er gældende i forhold til sprog såvel som samfund (Howarth, 2005, p. 33; Wæver, 2012, p. 291). Ifølge strukturalisten bør et enkelt element betragtes i sin helhed, det vil sige i lyset af den struktur, det er indlejret i (Howarth, 2005, p. 33; Wæver, 2012, pp. 291, 304). Inden for samfundsvidenskaberne leder dette til en søgen efter forståelse af samfundet gennem en forståelse af det underliggende, styrende system og relationerne, der ligger inden for dette system (Howarth, 2005, p. 33). Strukturalisterne ønsker at klarlægge de underliggende strukturer, der er styrende og bestemmende for et fænomen (Esmark & Laustsen, 2015, p. 291; Rønn, 2006, p. 194). Denne interesse er bred i forhold til, at systemerne kan dække alt fra konkrete fortællinger til politiske systemer (Esmark & Laustsen, 2015, p. 310f). Herunder kan det også være sproget, der undersøges med henblik på at forstå, hvilke strukturer, der ligger til grund for lige nøjagtig disse sproglige formuleringer og interaktioner (Esmark & Laustsen, 2015, p. 292).

En af de primære ophavsmænd til strukturalismen er Ferdinand de Saussure, og denne retning kan dermed spores tilbage til starten af det 20. århundrede (Esmark & Laustsen, 2015, p. 292). Saussure sammensatte en model for sproget, hvorved sprog betragtes som et struktureret system af tegn (Toews, 2015, p. 203). I denne model skelner Saussure mellem begreberne *langue*, der dækker over sproget som organis-

ret i et system, og *parole*, der er det talte sprog i en konkret kontekst (Esmark & Laustsen, 2015, p. 295). Under strukturalismen betragtes strukturer som faste og lukkede, mens der med poststrukturalismen ses en bevægelse mod en forståelse af strukturer som fleksible, og som dermed kontinuerligt skal formes, opretholdes og ændres (Esmark & Laustsen, 2015, p. 308f). Poststrukturalismen har særligt haft indvirkning på det humanistiske og samfundsvidenskabelige felt siden 1970'erne og 1980'erne (Wæver, 2012, pp. 291, 304f). En stærk repræsentant for poststrukturalismen er Michel Foucault, der særligt sætter fokus på magt som afgørende for samfundets strukturer (Esmark & Laustsen, 2015, p. 314).

Med afsæt i den videnskabsteoretiske og begrebsmæssige ramme, som præsenteret i ovenstående, fremtræder sproget dermed som et element, der er med til at etablere den sociale verden (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 18). Diskursanalysens formål er her til dels at kortlægge og forstå de strukturer, der ligger til grund for den måde, sproget organiseres på (Parker, 2015, p. 130). Endvidere kan denne afdækning bidrage til social forandring på forskellige niveauer. Således er mange diskursanalytiske tilgange også formuleret med henblik på at lave kritisk forskning, der netop kan bidrage til at skabe forandring relateret til blandt andet magtrelationer i samfundet (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 11).

## Kritisk diskurspsykologi

Kritisk diskurspsykologi vil danne grundlag for denne afhandlings diskursanalyse af hvilke fortolkningsrepertoarer, forældrene trækker på, samt hvordan dette har betydning for forældre til et barn med angst. I dette afsnit vil vi beskrive den kritiske diskurspsykologi, samt de begreber, der er udviklet inden for denne retning. Dette gøres med udgangspunkt i blandt andet diskursteorierne Margaret Wetherell og Nigel Edley.

Indenfor kritisk diskurspsykologi defineres begrebet diskurs bredt og kan således være sprog, både i tale og på skrift, men også andre måder, hvorpå mennesker udtrykker sig symbolsk såsom gennem tøjstil, spisevaner eller bevægelsesmønstre (Edley, 2001, p. 191; Potter & Wetherell, 1987, p. 7). I dette studie vil analyseenheden være talt sprog i form af de seks transskriberede interviews med forældre.

Kritisk diskurspsykologi udspringer af Jonathan Potter og Margaret Wetherells (1987) diskurspsykologi, og er herfra videreudviklet af Wetherell og Edley (Wiggins, 2017, p. 45). Kritisk diskurspsykologi har flere fællestræk med diskurspsykologi, men de adskiller sig særligt, da kritisk diskurspsykologi ikke kun er optaget af, hvad der sker i den specifikke sociale interaktion, men også inddrager den historiske og kulturelle kontekst i forhold til, hvordan konteksten har betydning for de diskurser, individet benytter (Edley, 2001, p. 190; Wiggins, 2017, p. 45). Kritisk diskurspsykologi er således både optaget af et mikro- og makroperspektiv på interaktion (Edley & Wetherell, 2001, p. 441; Parker, 2015, p. 139f).

Kritisk diskurspsykologis interesse i mikroperspektivet på interaktioner ligger særligt i forhold til de handlinger, som individet benytter sproget til at udføre (Potter & Wetherell, 1987, p. 32). Dette tager afsæt i John Austins talehandlingsteori, som beskriver, hvordan sproget bruges til at udføre sociale handlinger, som for eksempel når en præst døber et barn ved at benytte en særlig sproglig handling, som har en bestemt betydning i netop denne kontekst (Wiggins, 2017, p. 18). Det er ikke kun i forbindelse med ceremonielle begivenheder som dåb, hvor der udføres sproglige handlinger. Også i dagligdagsproget udføres sproglige handlinger såsom at påtage sig skyld, undskylde og beskylde andre for noget (Potter & Wetherell, 1987, p. 48; Wiggins, 2017, p. 18).

Som tidligere nævnt, er der udarbejdet adskillige diskursanalytiske tilgange med forskellig teoretisk baggrund (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 10f; Parker, 2015, p. 5). Den kritiske diskurspsykologi adskiller sig blandt andet fra andre diskursanalyser ved udformningen af tre bestemte begreber. Disse vil derfor gennemgås i de følgende afsnit med henblik på anvendelse som teoretisk grundlag for analysen.

## **Fortolkningsrepertoier**

I kritisk diskurspsykologi betegner begrebet fortolkningsrepertoier (interpretative repertoires) de diskurser, som individet trækker på (Edley, 2001, p. 202). Et *fortolkningsrepertoire* bruges af individet til at karakterisere handlinger, hændelser og andre fænomener ud fra en afgrænset samling af betegnelser og metaforer (Potter & Wetherell, 1987, p. 138). Denne afgrænsede samling af termer medvirker til, at fænomenet beskrives på en sammenhængende måde ud fra netop dét fortolkningsreper-

toire, som benyttes. Nogle fortolkningsrepertoier er simple i deres konstruktion, mens andre kan være mere komplekse og så at sige bestå af flere ens temaer (Edley & Wetherell, 2001, p. 443f). Forskellige fortolkningsrepertoier vil således indeholde forskellige termer, og dette vil komme til udtryk i forskellige beskrivelser eller konstruktioner af et fænomen (Edley, 2001, p. 198). Der er dog ikke ubegrænsede måder at konstruere et fænomen på, da historiske og kulturelle rammer danner grundlag for hvilke repertoier, der er til rådighed for individet (Edley, 2001, p. 198). Endvidere vil der ofte være nogle repertoier, der er dominerende i samfundet, og som derfor oftere vil blive benyttet til at konstruere et fænomen end andre. Dette kan være repertoier, som i kulturen tages for givet som fakta eller sande beskrivelser af et fænomen (Edley, 2001, p. 190).

I en specifik kulturel og historisk kontekst vil der være flere forskellige fortolkningsrepertoier til rådighed for individet (Edley, 2001, p. 198). Det eller de repertoier, som anvendes i en interaktion, betragtes af kritisk diskurspsykologi som udvalgt på baggrund af det formål, individet har med et givent udsagn (Potter & Wetherell, 1987, p. 33f). Eksempelvis kan man beskrive sit arbejde på én måde over for sin ven og på en anden måde over for sin chef. Dette sker ikke nødvendigvis som et bevidst valg, men som en naturlig del af en samtale, hvor forskellige repertoier har forskellige formål, og de bliver således brugt i de situationer, hvor individet har behov for dem (Potter & Wetherell, 1987, p. 34). Som i eksemplet ovenfor kan ét fortolkningsrepertoire tjene formålet at brokke sig over sit arbejde til en ven, hvor et andet repertoire i en samtale med en chef kan have til formål at rose arbejdspladsen med henblik på at gøre et godt indtryk på chefen.

Forskellige og endda modstridende fortolkningsrepertoier kan dog også komme til udtryk i samme samtale, hvilket indenfor kritisk diskurspsykologi betragtes som normalt og naturligt, da det talte sprog varierer i interaktioner alt efter, hvad formålet med den enkelte udtalelse er (Potter & Wetherell, 1987, p. 49f). Eksempelvis kan en person i en samtale med en ven både italesætte sit arbejde som kedeligt, men senere beskrive det som spændende. Her har kritisk diskurspsykologi ikke fokus på at af-dække, hvad personens underliggende holdning til sit arbejde er. I stedet fokuseres der på, hvilke funktioner de forskellige udtalelser har for personen, hvilket i ovenstående eksempel kunne være at opnå henholdsvis medfølelse og beundring (Potter & Wetherell, 1987, p. 49).

## Subjektpositioner

I forbindelse med hvilke repertoarer, individet trækker på, er det endvidere ud fra kritisk diskurspsykologi interessant at undersøge de subjektpositioner, som individet gennem sproget positionerer sig selv og andre i. En *subjektposition* er den identitet, som gøres tilgængelig for individet i kraft af det repertoarer, som benyttes i interaktionen (Edley, 2001, p. 210). Her kan kritisk diskurspsykologi suppleres af positioneringsteori, som er beskrevet af blandt andre Bronwyn Davies og Rom Harré (2001) i forhold til at forstå subjektpositioner som begreb. En subjektposition kan defineres som bestående af forskellige rettigheder og pligter til at udføre specifikke sociale handlinger, men samtidig også udelukkelse fra at benytte andre sociale handlinger meningsfuldt (Harré & Moghaddam, 2003, p. 5f). Hvis en person eksempelvis positioneres som den ansvarlige for et projekt, har vedkommende ret til at tage styringen for dette samt pligt til at handle således. I overensstemmelse med dette udelukkes vedkommende fra at kunne frasige sig dette ansvar eller optræde ansvarsløst, hvis personen vil bevare sin position som den ansvarlige. Den subjektposition, som individet indtager, har betydning for, hvordan vedkommende forstår sig selv, andre og sin omverden (Davies & Harré, 2001, p. 269). Hvilke fortolkningsrepertoarer, der er tilgængelige for individet, afhænger ligeledes af vedkommendes subjektposition (Davies & Harré, 2001, pp. 262, 269).

Subjektpositioner er en del af en dynamisk proces, hvor disse ændres i forbindelse med skift i de repertoarer, som benyttes i en interaktion (Davies & Harré, 2001, pp. 261, 269). Positionering kan foregå på to forskellige måder. *Refleksiv positionering* sker ved, at individet gennem de repertoarer, som vedkommende selv benytter, positionerer sig selv i en særlig position (Davies & Harré, 2001, p. 264). Det kan også foregå som *interaktiv positionering*, hvor individet positioneres gennem de repertoarer, som andre bruger (Davies & Harré, 2001, p. 264). Her bliver individet inviteret til at indtage en særlig subjektposition, hvilket vedkommende bevidst eller ubevidst kan acceptere eller afstå fra (Davies & Harré, 2001, p. 266). Interaktiv positionering kan også være forbundet med tvang, hvor individet føler sig tvunget til at indtage en særlig subjektposition, hvis vedkommende vil fortsætte interaktionen ud fra det repertoire, som den anden har sat i spil (Davies & Harré, 2001, p. 266). Begge former

for positionering sker ikke nødvendigvis som en intentionel handling, da individer ikke altid er opmærksomme på, hvordan brugen af deres repertoier kan positionere en selv og andre (Davies & Harré, 2001, p. 264f).

Positionering er en relationel proces. Refleksiv positionering indebærer implicit positionering af andre i forhold til den position, som individet selv indtager og omvendt (Davies & Harré, 2001, pp. 264, 269). Når et individ positioneres af sig selv eller andre, kræver det, at vedkommende opfatter et repertoire som noget, der vedrører individet (Davies & Harré, 2001, p. 265). Endvidere forudsætter positionering også, at individer får kendskab til forskellige kategorier, som eksisterer i den kulturelle og sociale kontekst. Disse kategorier er inkluderende for nogen og ekskluderende for andre som eksempelvis kategorierne mand og kvinde (Davies & Harré, 2001, p. 263). Foruden viden om disse kategorier, må individet også deltage i forskellige diskursive praksisser, som giver betydning til disse kategorier (Davies & Harré, 2001, p. 263). Individet må således indgå i sociale interaktioner, hvor det lærer, hvad der er kendetegnende for henholdsvis kategorien mand og kategorien kvinde. Disse kulturelle kategorier kan udgøre en ressource, som kan inddrages i sociale interaktioner og udgøre subjektpositioner i denne forbindelse (Davies & Harré, 2001, p. 266). Dette kan dog være problematisk, da disse kategorier kan opfattes forskelligt af forskellige individer (Davies & Harré, 2001, p. 266). Individets opfattelse afhænger af, hvad de har erfaret om disse kategorier og hvilken subjektposition, de selv indtager (Davies & Harré, 2001, pp. 266, 269f).

Positionering indebærer yderligere, at individet må positionere sig selv i forhold til disse kategorier og erkende de karakteristika ved sig selv, som netop positionerer vedkommende som tilhørende én kategori frem en anden. Gennem denne erkendelse opstår et tilhørsforhold til kategorien, som skaber en emotionel tilknytning til denne. Den emotionelle tilknytning medvirker til, at individets moralsystem organiseres ud fra den kategori, som individet positioneres i (Davies & Harré, 2001, p. 263). Dette kan eksempelvis for et individ, som karakteriserer sig selv som kvinde, betyde et moralsystem i henhold til denne kategori, som indeholder forskellige forestillinger om, hvilke moralske forpligtelser en kvinde har. Yderligere indebærer positionering en opfattelse af, at et individ er én sammenhængende enhed på tværs af tid, hvilket medfører, at individet vil opleve det som problematisk at indtage modstridende sub-

jektpositioner (Davies & Harré, 2001, pp. 263f, 270). Individets oplevelse af et sammenhængende selv stemmer dog ikke overens med den måde, som individet i interaktioner skifter mellem forskellige fortolkningsrepertoarer og positioner. Dette indebærer forskellige og til tider modstridende fortællinger om selvet (Davies & Harré, 2001, p. 270). Disse modstridende fortællinger optræder som adskilte fragmenter i individets liv og ikke som en del af en lineær autobiografi (Davies & Harré, 2001, pp. 265, 270). Individet er således ikke ét sammenhængende selv, selvom det er den opfattelse, individet selv har, og den opfattelse som hersker i samfundet (Davies & Harré, 2001, pp. 263f, 265, 270).

Hvis individet bliver bevidst om at indtage modstridende subjektpositioner, vil vedkommende være nødt til udbedre, overskride, løse eller ignorere disse modsigelser for at kunne handle rationelt (Davies & Harré, 2001, p. 270). Det er dog muligt for individet at indtage modstridende subjektpositioner og agere ud fra disse, og mange individer accepterer således bevidst eller ubevidst disse modsigelser, som deres forståelse af sig selv og deres omverden indeholder (Davies & Harré, 2001, p. 270). Selvom disse modsigelser accepteres af individet, forsøger vedkommende, enten af sig selv eller fordi andre kræver det af individet, at skabe en sammenhængende fortælling om sig selv (Davies & Harré, 2001, p. 270). Denne konsistente fortælling om individet kan konstrueres på mange forskellige måder, og individet må derfor foretage et valg i forhold til, hvordan denne fortælling skal sammensættes (Davies & Harré, 2001, p. 270). Dette valg foretages på baggrund af en kompleks sammenblanding af fire faktorer. Den første faktor relaterer sig til den sociale, kulturelle og politiske betydning, som en given subjektposition har (Davies & Harré, 2001, p. 270). Den anden er den emotionelle betydning, som positionen har for det enkelte individ. Den emotionelle betydning er baseret på individets egne eller andres erfaringer med positionen (Davies & Harré, 2001, p. 270). Den tredje faktor består i repertoarerne, som er meningsgivende for subjektpositionen. Den fjerde er individets moralsystem, hvorudfra de valg, som individet foretager, forbindes og legitimeres (Davies & Harré, 2001, p. 270).

## Ideologiske dilemmaer

Kritisk diskurspsykologi stiller sig kritisk over for de fortolkningsrepertoier, som benyttes, i forhold til hvilke interesser, de tjener, og hvilke subjektpositioner, der konstrueres. Yderligere er kritisk diskurspsykologi interesseret i at belyse, hvordan den historiske og kulturelle kontekst har indflydelse på de repertoier, som bruges, men samtidig også hvordan konteksten influeres af fortolkningsrepertoier (Edley, 2001, pp. 190f, 210). Dette viser netop den kritiske diskurspsykologis interesse for makroperspektivet tydeligt. Sproget kan ifølge kritisk diskurspsykologi aldrig være en neutral afbildning eller beskrivelse, da ét fortolkningsrepertoire blot er én fremstilling blandt mange andre alternativer (Potter & Wetherell, 1987, p. 3). Denne tese understreges af begrebet *ideologiske dilemmaer*, som beskriver, hvordan kulturen indeholder ordsprog, metaforer og almen sund fornuft, der er modstridende, og derfor vil føre til diskussioner og dilemmaer (Edley, 2001, p. 202f). Dette kan eksempelvis være dilemmaet om, hvordan man er en god forælder. Her er det både vigtigt, at forælderen bruger meget tid sammen med sit barn, men samtidig også bruger tid på sit arbejde, så vedkommende kan forsørge sit barn. Dette kan siges at være to fortolkningsrepertoier, som strider imod hinanden og således sætter individet i et dilemma i forhold til, hvilket repertoire individet skal tilslutte sig (Edley, 2001, p. 209). Som tidligere beskrevet er denne tilslutning ikke fastlåst, da individet kan skifte mellem de forskellige repertoier. Ideologiske dilemmaer kan således udgøre en fleksibel sproglig ressource i kulturen, som kan benyttes af individet i interaktioner til at forstå og fortolke forskellige situationer (Edley, 2001, p. 203). Et repertoire kan således for individet være meningsfuldt at benytte i én situation, mens det modsatte kan være mere meningsfuldt i en anden. Begrebet ideologiske dilemmaer belyser, hvordan modstridende fortolkningsrepertoier er sprogligt konstruerede positioner, som er opstået sammen som modpoler. I stort set alle interaktioner findes der ideologiske dilemmaer, og de spændinger, som eksisterer i dilemmaerne, er med til at drive interaktionen frem (Edley, 2001, p. 204).

## Opsamling

I dette afsnit har vi beskrevet denne opgaves videnskabsteoretiske grundlag. Det er således diskursanalysen som en socialkonstruktivistisk tilgang, som denne afhandling

bygger på. Som forgrening af diskursanalysen er det helt konkret den kritiske diskurspsykologi, og denne retnings begreber, som vi anvender i diskursanalysen. Det er dermed de tre beskrevne begreber herfra, fortolkningsrepertoarer, subjektpositioner og ideologiske dilemmaer, der primært vil ligge til grund for vores diskursanalyse.

# Spændingsfelt mellem kognitivism og konstruktivism

Dette speciale opbygges omkring diskursanalysen af interviewene samt forældrehæftet, der er blevet gennemført med seks forældre, der har deltaget i det kognitive adfærdsbehandlingsprogram Cool Kids. I kraft af den diskursive tilgang danner det socialkonstruktivistiske paradigme grundlag for denne afhandling (Jensen, 2011, p. 147). Samtidig vil analysen og den efterfølgende diskussion være influeret af, at forældrene netop har deltaget i et kognitivt adfærdsbehandlingsprogram. Da diskursteoretikere ofte positionerer sig ved en kontrastering til den kognitive forståelse, kan det umiddelbart fremstå modsætningsfyldt netop at samle disse to positioner i en undersøgelse (Jensen, 2011, p. 15). I det følgende vil vi dog argumentere for, at de to overordnede paradigmer i form af henholdsvis kognitivismen samt konstruktivismen rigtig nok adskiller sig på forskellige punkter, men dette åbner netop også op for, at de kan komplementere hinanden. På denne måde mener vi, at det kognitivistiske og det konstruktivistiske med fordel kan forenes, hvilket vi vil gennemgå i det følgende med primært afsæt i Thomas Wiben Jensens (2011) sammentænkning af de to positioner. I forlængelse heraf vil vi gennemgå de overvejelser, der også relaterer sig til dette spændingsfelt i henhold til, at vi i dette speciale undersøger angst ud fra et diskursivt perspektiv. Her vil vi argumentere for, at angst kan forstås som et diskursivt fænomen.

Som det vil fremgå af de kommende afsnit, er der inden for kognitivismen såvel som konstruktivismen divergerende holdninger og fokusområder, hvorfor det kan synes kunstigt at samle opdele disse i to overordnede paradigmer (Jensen, 2011, pp. 41, 81). Dette tager Jensen (2011, pp. 32, 81) også forbehold for i sin beskrivelse, da de to bevægelser ikke er entydige hver især. Dog er der på tværs af de forgreninger og bølger nogle grundlæggende fællestræk for de to paradigmer, der giver mening at inddrage med henblik på senere sammenstilling af disse (Jensen, 2011, p. 41). Når disse to omtales som overordnede paradigmer, er det derfor en simplistisk fremstilling med det formål at skabe overblik over de dominerende tendenser (Jensen, 2011, pp. 32, 41, 81). Dette gøres med risiko for at miste nogle af detaljerne, men det er dog heller ikke hensigten at fremlægge en komplet redegørelse her.

De to forskellige paradigmer adskiller sig særligt i henhold til deres menneskesyn og dermed forståelsen af menneskets individuelle, sociale og kulturelle aktiviteter (Jensen, 2011, p. 15f). Her beskrives først de særlige karakteristika ved det kognitivistiske paradigme inden for dette genstandsfelt. Dernæst gennemgås den konstruktivistiske forståelse af dette, og herefter følger en sammenstilling af disse i en diskussion af, hvordan de kan forenes og supplere hinanden.

## Kognitivismen

Det kognitive felt kan ses som udviklet gennem tre efter hinanden følgende bølger eller generationer (Jensen, 2011, p. 33). De tre generationer adskiller sig således på forskellige områder, hvilket vil fremgå af dette afsnit, hvor disse strømninger bliver rammesættende for blandt andet beskrivelse af kognitivismens videnskabsteoretiske afsæt og deraf følgende menneskesyn.

Den *første generation* af kognitionsvidenskaben var i grove træk dominerende fra 1930'erne og op i 1980'erne (Jensen, 2011, p. 35f). Her er opfattelsen af menneskets sind domineret af computermetaforen (Jensen, 2011, p. 34). Således er overbevisningen, at individet modtager information som et input, der bearbejdes kognitivt, hvilket leder til et output, i form af eksempelvis en bestemt adfærd (Edwards, 1997, p. 28f; Jensen, 2011, p. 34). Her ses der særligt træk fra den behavioristiske forståelse af en kausal sammenhæng mellem en stimulus og en respons (Jensen, 2011, p. 45). Samtidig adskiller kognitivismen sig dog også fra denne position (Jensen, 2011, p. 45). Dette er gældende i forhold til, at kognitivismens primære interessefelt er undersøgelsen af menneskets mentale processer, der negligeres via en "sort boks" under behaviorismen (Edwards, 1997, p. 28; Jensen, 2011, p. 45). Endvidere var Noam Chomskys undersøgelser af medfødte sprogmoduler med til at indføre sproget i den psykologiske tradition, hvilket også kan betragtes som et opgør med den behavioristiske tankegang (Edwards, 1997, p. 28; Jensen, 2011, p. 36).

Som en modreaktion på den tidligere forståelse af kognitionen uafhængigt af kroppen opstår den *anden generation*, som indfinder sig i løbet af 1970'erne (Jensen, 2011, pp. 36-38). Der tales her om "the embodied mind", og hvordan bevidstheden samt den kognitive bearbejdning ikke kan foregå uafhængigt af den kropslige erfaring

(Jensen, 2011, p. 37). Under denne generation betragtes menneskets forskellige processer i et komplekst, interagerende samspil, og dermed betragtes højere kognitive processer som hukommelse, sprog og perception ikke som fuldstændig separate, som det var tilfældet under første generation (Jensen, 2011, p. 38). Dermed ses en tendens til at forene undersøgelsen af menneskets biologiske præmisser med kulturelle og sociale elementer (Jensen, 2011, p. 50). Det er under denne bølge, at den kognitive adfærdsterapi kan placeres, omend der stadig ses tendenser heri fra den første bølge (Hayes, 2016, p. 871). Særligt for den anden generation er dog, at der arbejdes med at udfordre og eliminere tankernes indhold (Hayes, 2016, p. 871f).

Den *tredje generation* er præget af en øget inddragelse af sociale og kulturelle aspekter, og det er således her, den sociale vending for alvor kommer til udtryk (Jensen, 2011, p. 40). Herved betragtes det kognitive ikke udelukkende som noget inden i individet men som noget, der er afhængigt af og situeret i individets sociale og kulturelle rammer (Jensen, 2011, p. 40). Denne bølge kommer særligt i spil inden for den humanistisk orienterede kognitivisme (Jensen, 2011, p. 40). Her ses en interesse for at syntetisere kognitive og konstruktivistiske antagelser i en socialkognitiv forståelse af fænomener (Jensen, 2011, p. 225, 230, 233f).

De tre generationer er opstået som en modreaktion på den foregående tankegang, men sameksisterer i dag (Jensen, 2011, p. 88). Dette afspejles også i Cool Kids-programmet, der trækker på flere af disse bølger samtidigt. Der ses tendenser fra den første generation i forhold til, at der sættes fokus på, at familien blandt andet skal arbejde med ændring af barnets adfærd (Lyneham et al., 2010a, p. 32). Særligt fokus på belønning af børnene, har rødder i den første generation. Desuden kommer den anden generation til udtryk i detektivtænkning, der er en måde at forandre og eliminere de "urealistiske" tanker (Hayes, 2016, p. 871f). Ligeledes kan inddragelse af forældrene i behandlingen betragtes som en følge af den anden og til dels også tredje generation, hvor konteksten inddrages i højere grad end tidligere (Hayes, 2016, p. 872).

I mere overordnede træk er kognitivismens grundlag i henhold til undersøgelse af menneskelige forhold en forståelse af, at mennesket er biologisk konstitueret (Jensen, 2011, p. 16). Dermed hviler kognitivismen på en præmis om, at hvis sociale elementer som sprog og kultur ønskes undersøgt, skal det ske i lyset af menneskets kognitive aktiviteter (Edwards, 1997, p. 27; Jensen, 2011, p. 16). Sproget betragtes her som

mentale repræsentationer af individets indre og ydre verden (Edwards, 1997, p. 3; Jensen, 2011, p. 36). Mentale eller kognitive processer forstås dermed som interne processer (Edwards, 1997, p. 26). Denne forståelse af mentale repræsentationer, som forbindelsen mellem individet og verden, skildres blandt andet helt konkret i henhold til individets kognitive skemaer, der kan betragtes som en forsimplet repræsentation af verden (Jensen, 2011, p. 54).

I en kognitiv optik er det evolutionære og biologiske grundlag for menneskets mentale verden ufravigeligt, og den kan dermed ikke anskues som et rent kulturelt konstitueret produkt (Jensen, 2011, p. 50). På denne måde antydes der en dualisme mellem individ og samfund inden for den kognitive psykologi (Jensen, 2011, p. 52; Jørgensen & Phillips, 1999, p. 107). Denne kartesianske dikotomi er ikke fuldstændigt gældende inden for kognitivismen, men der skelnes dog stadig mellem det indre og ydre (Jensen, 2011, p. 52). I henhold til dette er det som sagt det indre, der er omdrejningspunktet for kognitionsforskningen i form af fokus på undersøgelse af menneskets oplevelse af verden (Jensen, 2011, p. 54f).

Kognitivismen trækker til dels på det positivistiske videnskabsideal om, at forskning bør have til formål at dokumentere verden objektivt (Jensen, 2011, p. 43). Herved er undersøgelsesfeltet også begrænset til observerbare fænomener (Jensen, 2011, p. 45). I forlængelse af dette, ses der positivistiske aner i form af kognitivismens stræben efter at præge humaniora i en mere videnskabelig retning (Jensen, 2011, p. 46). Dette ses blandt andet, idet kognitivismen indskriver sig under den nomotetiske videnskab, hvorved det som udgangspunkt søges at frembringe love eller teorier, der kan forklare årsagen til et fænomen (Jensen, 2011, p. 46f). På denne måde søges det under kognitivismen at afdække universelle træk, der er gældende for mennesket (Jensen, 2011, p. 65).

## Konstruktivismen

I kontrast til kognitivismens biologiske afsæt, betragtes mennesket i et konstruktivistisk perspektiv som skabt gennem de omgivende sociale og kulturelle rammer (Jensen, 2011, p. 16). Undersøgelsesfeltet inden for dette paradigme bliver således de betingelser, der er normsættende for individet inden for den specifikke kultur eller

sociale situation (Jensen, 2011, pp. 16, 106, 114). Dermed betragtes mennesket og verden som socialt konstruerede størrelser (Jensen, 2011, p. 16).

Under det konstruktivistiske paradigme kommer menneskets brug af sproget særligt i fokus (Jensen, 2011, p. 104f). Her involveres konteksten i høj grad i henhold til, at den enkelte situation eksempelvis er bestemmende for, hvilke sproglige reaktioner der er legitime i kommunikationen med andre (Jensen, 2011, p. 104f). Som en følge af denne tendens bliver diskursanalysen en herskende metode til undersøgelse af blandt andet de sociokulturelle strukturer, der præger sproget (Jensen, 2011, p. 105; Jørgensen & Phillips, 1999, p. 105). Således forstås samspillet mellem individet og omverdenen som gensidigt indvirkende på hinanden gennem det sprog og de diskurser, der bringes i spil (Jensen, 2011, p. 105f). Individets sprogbrug og valg af diskurser har dermed indflydelse på den sociale virkelighed (Jensen, 2011, p. 105f). Samtidig er de tilgængelige diskurser med til at præge individet og dermed også dets fremtidige sprogbrug (Jensen, 2011, p. 105f). Dermed betragtes social interaktion som konstituerende for menneskets mentale processer, hvilket også er formuleret helt konkret i relation til den kritiske diskurspsykologi (Edwards, 1997, p. 158) (Se også 'Videnskabsteoretisk afsæt' side 39).

Særligt i løbet af 1980'erne og 1990'erne er konstruktivismen fremtrædende under blandt andet den postmodernistiske bevægelse (Jensen, 2011, p. 80). Konstruktivismen og postmodernismen overlapper således både tidsmæssigt samt i relation til nogle grundlæggende antagelser (Jensen, 2011, p. 80). Disse omhandler blandt andet et ønske om at prioritere diversitet, men samtidig at kaste et kritisk blik på videnskabelig objektivitet (Jensen, 2011, p. 80).

## Sammenstilling

I de ovenstående afsnit er de to paradigmer gennemgået i overordnede træk. Socialpsykologien har været domineret af den kognitive forståelse af individets informationsbearbejdning gennem kognitive processer som tænkning, sansning og ræsonnering (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 106). Med det socialkonstruktivistiske grundlag udviklede diskurspsykologien sig netop som en modreaktion på denne kognitive forståelse (Edwards, 1997, p. 1; Potter & Wetherell, 1987, p. 157). Dermed er der nogle fremtrædende forskelle de to paradigmer imellem. Vi mener dog, at disse forskelle

ikke er så afgørende, at det ikke muligt at forene de to i en undersøgelse. Denne forening af disse paradigmer kan ligefrem medføre en styrke til opgaven, hvilket vi vil belyse i det følgende.

Nogle af de fremtrædende forskelle mellem de to paradigmer kan i en meget forsimplet form opstilles som klare modsætninger (Jensen, 2011, pp. 131-135). Dette relaterer sig blandt andet til dikotomien mellem kognitivismens normative søgen, der indebærer et ønske om at frembringe viden, som er universelt gældende, samt konstruktivismens normkritiske tilgang (Jensen, 2011, p. 133). Sidstnævnte trækker på et historisk perspektiv med henblik på at undersøge under hvilke betingelser, erfaringer og viden er konstrueret (Jensen, 2011, p. 134). Et andet iøjnefaldende modsætningsspar er dikotomien mellem individ og kontekst (Jensen, 2011, p. 135). Herved er det under kognitivismen individet, i kraft af sit biologiske grundlag, der er det primære interesseområde. I modsætning hertil tales der ud fra konstruktivismen om en kerne i individet, men dette betragtes som konstrueret i den sociale kontekst (Jensen, 2011, p. 135). Dermed fremgår det, at kognitivismen primært lægger sig inden for det naturvidenskabelige felt, i kombination med psykologien, mens kognitivismen ligger inden for det sociologiske samt samfundsvidenskabelige felt (Jensen, 2011, pp. 16, 135).

Således er der nogle fremtrædende forskelle mellem de to paradigmer, når de betragtes i overordnede træk. Samtidig ses der også tendenser, hvor de to nærmer sig hinanden, og dermed kan denne firkantede opfattelse nuanceres. Eksempelvis inddrages konteksten og omgivelserne til forståelse af individets kognitive processer i højere grad under kognitivismens tredje generation, end det er tilfældet for de to første generationer (Jensen, 2011, p. 225). Her ses således en vis grad af det konstruktivistiske menneskesyn i spil (Jensen, 2011, p. 225).

Endvidere omtaler Jensen (2011, p. 221) samtaleanalysen (conversation analysis) som en retning, der trækker på elementer fra begge paradigmer. Jensens (2011, pp. 221-224) syntese af de to paradigmer inden for samtaleanalysen kan siges at afspejle nogle af de samme dynamikker, som er på spil inden for den kritiske diskurspsykologi, da denne retning netop tager afsæt i samtaleanalysen (Parker, 2015, p. 135f). I forhold til samtaleanalyse beskrives det blandt andet, at den er konstruktivistisk i henhold til, at det ikke er formålet at undersøge individets kognitive indre, men der-

imod hvad sproget anvendes til (Jensen, 2011, p. 221). Samtidig har det stærkt empiriske grundlag rødder i kognitivismen, hvor formålet også er at finde frem til de normer, der er styrende for individets tænkning, sprog og adfærd (Jensen, 2011, p. 222). Den kritiske diskurspsykologi adskiller sig fra samtaleanalysen, idet den blandt andet ikke undersøger sproget og teksten på et helt så detaljeret niveau. På trods af dette er det alligevel relevant at inddrage, da disse nævnte kognitivistiske såvel som konstruktivistiske karaktertræk også er gældende for den kritiske diskurspsykologiske analyse. For eksempel er det afhængigt af den konkrete kontekst, hvilke fortolkningsrepertoarer der er tilgængelige (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 125). Samtidig kan diskursanalyse som aktivitet ses som en måde, hvorpå der søges, måske ikke universelle, men nogle mere generelt gældende træk i den sociale verden. Dermed kan det være en måde at reducere virkeligheden med henblik på at kunne forstå, hvordan sproget bruges i den enkelte situation. Også her kan der således ses rødder til kognitivismen. Dermed kan den kritiske diskurspsykologi betragtes som en tilgang, der i høj grad trækker på det konstruktivistiske paradigme, men samtidig ikke blankt afskriver det kognitive. Den forener sig herved med elementer herfra.

Det fremgår af ovenstående afsnit, at de to paradigmer ikke er nær så forskellige, som de ellers ofte fremstilles. De kan derimod supplere hinanden på fordelagtig vis på trods af deres forskelle. Det er med afsæt i dette, at vi i denne afhandling ønsker at undersøge et kognitivt præget genstandsfelt med en socialkonstruktivistisk tilgang i form af den kritiske diskurspsykologiske analyse. Således undersøges det, hvorvidt forældrenes italesættelse af barnets angst er influeret af deres deltagelse i det kognitive adfærdsbehandlingsprogram.

### **Angst som diskursivt fænomen**

Idet vi undersøger, hvordan forældrene taler om deres barn med angst, vil vi her fremlægge, hvordan angst kan betragtes som et diskursivt fænomen. Dette gøres med afsæt i afsnittet 'Angst som interpersonelt fænomen' side 22.

Som beskrevet i ovennævnte afsnit, kan emotioner, og herunder angst, ikke blot betragtes som et biologisk og kognitivt fænomen, men må også forstås i sin sociale og kulturelle kontekst (Jensen, 2011, p. 115f; Parkinson, 1996, p. 663). Emotioner, og

den måde de udtrykkes på, kan dermed ses som en måde, hvorpå individet udøver sociale handlinger (Jensen, 2011, p. 115). Den specifikke situation eller kultur vil dermed være bestemmende for, hvilke normer der er gældende for det enkelte individ i henhold til at give udtryk for sine følelser og herunder angst (Jensen, 2011, p. 115). På denne måde er de sociale strukturer medbestemmende for, hvordan individets angst kommer til udtryk, og hvordan andre personer reagerer på dette, hvilket leder til, at angst kan forstås som et diskursivt afhængigt og produceret fænomen.

## Opsamling

På baggrund af de ovenstående afsnit kan de to overordnede paradigmer i form af kognitivismen og konstruktivismen syntetiseres på trods af deres til tider skarpt opstillede kontraster. Det er denne forståelse, der vil være gennemgående for dette speciale, hvor vi undersøger et kognitivt domineret område med en konstruktivistisk diskursanalytisk tilgang.

## Individet og det omgivende samfund

I følgende afsnit beskrives to perspektiver på individet i relation til det omgivende samfund. I den første del af denne redegørelse anvendes Ulrich Beck og Elisabeth Beck-Gernsheim (2001) samt Beck (2009) til at zoome ind på individet og de samfundsmæssige vilkår, dette lever under. Endvidere anvendes Hanne Knudsen (2010) til at beskrive forskellige diskurser, som er set i relationen mellem skole og hjem. Hermed gives et indblik i nogle af de diskurser, som individet kan være infiltreret i og påvirket af.

Således bidrager dette afsnit til en samfundsmæssig kontekstualisering af forældrene, der deltager i Cool Kids-programmet. En beskrivelse af de tendenser og vilkår, som er gældende i det samfund og den kultur, der omgiver forældrene, anses som et vigtigt element i denne analyse. Dette er både for at beskrive forældrenes samfundsmæssige kontekst med henblik på at muliggøre teoretisk generalisering ('Kvalitativ metodologi' side 80), samt for at beskrive den kontekst, som har betydning for, hvilke fortolkningsrepertoarer og subjektpositioner der er tilgængelige for forældrene (Harré & Moghaddam, 2003, p. 8f).

## Verdensrisikosamfundet og individualisering

I dette afsnit inddrages Becks og Beck-Gernsheims (2001) beskrivelser af individualisering i samfundet, samt Becks (2009) beskrivelser af verdensrisikosamfundet til at karakterisere den samfundsmæssige kontekst, som gør sig gældende for denne afhandling.

*Verdensrisikosamfundet* er et begreb, som karakteriserer den samfundsmæssige kontekst, der har sin begyndelse i 1960'erne, men mest tydeligt ses fra 1970'erne og fremad (Beck, 2009, p. 55). Dette er et samfund, som er særligt kendetegnet ved en øget globalisering, der har betydning for mange forhold herunder de nye risici, som ligeledes kendetegner verdensrisikosamfundet (Beck, 2009, p. 15). De nye risici påvirker ikke længere kun lokalt, men også globalt, da eksempelvis klimaforandringer og terror påvirker hele det globaliserede samfund og ikke kun et enkelt land (Beck, 2009, pp. 2f, 8). Disse risici, som karakteriserer samfundet i dag, er relateret til en forventning om en fremtidig katastrofe, der kan indtræffe. Samfundet er dermed i høj

grad præget af denne frygt, som skaber stor usikkerhed omkring hvilke valg, der er de mest sikre (Beck, 2009, pp. 9-11). Dette har medført en øget tendens til at beskæftige sig med dette videnskabeligt i form af risikoberegninger og ekspertvurderinger (Beck, 2009, pp. 5-7, 11). Disse kan dog ikke stille nogen garantier, da der altid vil være usikkerheder. Disse usikkerheder kan ikke foregribes med mere viden, da denne oftest vil føre til nye spørgsmål og usikkerheder (Beck, 2009, p. 5). Ifølge Beck er hverken videnskaben, politikere eller andre samfundsinstitutioner i en position, hvor de kan kontrollere risici på en rationel måde. Individet kan derfor ikke stole på disse institutioner og er således overladt til sig selv i forhold til at træffe de mest sikre beslutninger (Beck, 2009, p. 54). Ekspertes besidder dog en magt, som individet ikke kan undvige, i forhold til at definere og udpege forskellige risici. Særligt er eksperters vurderinger magtfulde i de tilfælde, hvor individet ikke selv kan identificere trusler. Derfor er individet i sådanne tilfælde nødsaget til at stole på eksperter – på trods af, at de faktisk ikke kan stole fuldt ud på disse vurderinger (Beck, 2009, p. 54f). Dette kan eksempelvis være i forhold til, at individet ikke ved sine egne sanser kan vurdere, om der er en risiko ved at spise genmodificerede grøntsager, og derfor må denne være nødsaget til at stole på ekspertvurderinger. Samtidig er det dog stadig individets eget ansvar, hvis beslutningen viser sig at udgøre en risici for dennes sundhed (Beck, 2009, p. 54).

*Individualisering* betegner en udvikling i samfundet, hvor familie, traditioner, kønsroller og socialklasse ikke længere er prædeterminerende for individets liv (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 27). Individet er således ikke længere bundet af disse sociale strukturer, men i stedet af andre samfundsinstitutioners kontrol (Beck, 1986, if. Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 36; Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 47). Dette er eksempelvis arbejdsmarkedet, uddannelsessystemet og velfærdsstaten, der alle har krav og restriktioner, som individet må forholde sig til og planlægge sit liv ud fra (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 27). Disse samfundsinstitutioner er i høj grad indrettet til individet frem for sociale fællesskaber i den forstand, at de fleste retningslinjer i disse institutioner er udformet i forhold til det enkelte individ (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, pp. 27,47). Det er for eksempel det enkelte individ, som bliver ansat på en arbejdsplads og får løn og pension herigennem. Endvidere kræves det, gennem disse institutioner, at individet skal realisere sig selv som enkeltindivid gennem eksempelvis uddannelse og arbejde. Her kræves der en stor indsats af den

enkelte, som kan være i uoverensstemmelse med de forpligtelser, der følger med de traditionelle former for parforhold eller familieliv (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 50). Individet er ikke længere bundet af disse traditionelle strukturer, men samtidig eksisterer de stadig i individets bevidsthed i forhold til, hvordan et parforhold eller en familie bør være (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 49).

De samfundsinstitutioner, som i individualiseringen er styrende for individets liv, er styrende gennem forskellige tilbud og tilskyndelser for at få individet til at handle fx gennem uddannelsesstøtte og kontanthjælp (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 27). Individet bliver således ikke længere født ind i en særlig religion eller klasse, men skal i stedet aktivt vælge sin levevej ud fra de muligheder, det får fra samfundet (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, pp. 27, 47). Individet skal udforme sin egen biografi i form af en såkaldt *gør-det-selv biografi*, hvor selv en traditionel levevej, som at følge i forældrenes fodspor med hensyn til uddannelse og arbejde, er et aktivt valg, som individet selv skal tage (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 27f). De valg, som individet træffer, kan skabe usikkerhed og konsekvenser, som individet selv bliver ansvarlig for. Denne ansvarlighed tillægges individet som følge af, at samfundet anser den enkelte som ansvarlig og moden til at træffe de rette valg for sit eget liv (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, pp. 47, 49). Således bliver det individets eget ansvar, hvis det fejler for eksempel gennem arbejdsløshed, da individet blot har truffet de forkerte valg (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, pp. 29, 47). Ligeledes bliver det individets egen skyld, hvis det møder modgang og uforudsete hændelser, der medfører, at vedkommende afviger fra normen (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 47). Selv ved kriser, som individet ikke har direkte indflydelse på såsom strukturel arbejdsløshed, har individet ansvar for sit eget liv og de risici, som følger med. Sociale problematikker bliver gjort til psykologiske problemer hos den enkelte i form af indre konflikter samt følelser af skyld og angst. Psykiske lidelser og forstyrrelser bliver således en måde at forstå disse problematikker som noget indre, der er helt eller delvist afskåret fra dets sociale aspekter (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 47). Denne ansvarsforskydelse til individet hænger sammen med den kulturelle opfattelse af individet som en aktiv skaber af sit eget liv (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 47). For at klare sig igennem livet må individet således hele tiden være driftig, ressourcerstærk og aktiv i at skabe sin egen biografi, identitet og sit sociale netværk (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 46).

Det kan være stressende for individet at skulle tage stilling til mange forskellige valg, hvilket kan medføre, at forskellige muligheder for at undslippe denne konstante stillingtagen bliver attraktiv (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 31). Dette kan eksempelvis være ved at lade tilfældigheder råde, men selv dette er et aktivt valg, som individet skal tage. Individet kan også lade sig råde af andre eksempelvis gennem rådgivningslitteratur, men dette kan samtidig medføre flere valg, da der hele tiden sker forandringer på et givent område, som individet på ny skal tage stilling til (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 31). Der er dermed ingen nem udvej for individet i forhold til ikke at skulle tage stilling til sin livsbiografi (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 31).

Verden har ændret sig og er blevet globaliseret, aftraditionaliseret og individualiseret. Disse tendenser har betydning for, at individet ikke længere kan følge nogle "opskrifter" for hvordan livet skal leves, men i stedet må eksperimentere selv. Dette gælder også i forhold til, hvordan der skabes sammenhæng mellem forskellige dele af individets liv såsom familieliv og arbejdsliv (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 49). Endvidere er det af stor betydning, at lige meget hvilke valg, individet tager, vil der altid være en risiko for, at noget kan gå galt (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 49). Der er således ingen let løsning på at få arbejde og familieliv til at hænge sammen, da der er forskellige risici ved at være hjemmegående, på nedsat tid, fuldtid eller sætte alt ind på en karriere.

## Diskurser i mødet mellem skole og hjem

Hanne Knudsens (2010, p. 7) bog "*Har vi en aftale?*" – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie bygger på hendes ph.d.-afhandling *Har vi en aftale? (U)mulighedsbetingelser for mødet mellem folkeskole og familie*. Der er tale om en omskrivning af denne afhandling til selve bogen, som følgende redegørelse tager udgangspunkt i.

Historisk ses der gennem tiden en udvikling af forskellige diskurser i relation til samarbejdet mellem skolen og hjemmet (Knudsen, 2010, p. 98). Selvom dette projekt ikke omhandler den direkte relation mellem skolen og hjemmet, er der en forbindelse

mellem skolen og de to Cool Kids-forløb, som dette projekt vedrører, idet flere af de pågældende familier i Cool Kids, bestående af barnet og forældrene, er rekrutteret gennem skolevæsenet. Derfor kan der i denne relation, mellem hjemmet og aktørerne i Cool Kids-programmet formodes at være nogle af de samme diskursive tendenser i spil.

Ifølge Hanne Knudsen (2010, pp. 61, 97) kan der groft skelnes mellem fem forskellige diskurser, hvor ansvaret i relationen mellem skole og hjem viser sig. Der er tale om henholdsvis en pligtdiskurs, opbavningsdiskurs, deltagelsesdiskurs, omstillingsdiskurs og ansvarsdiskurs (Knudsen, 2010, p. 98). Af disse fem diskurser vil pligtdiskursen, opbavningsdiskursen og ansvarsdiskursen uddybes, da vi finder dynamikkerne mellem disse tre interessante og relevante for denne opgave. Selvom diskurserne kan siges at være dukket op i den rækkefølge, de her står listet i, skal de ikke ses som udelukkende afløsende for hinanden, i den forstand at én diskurs afsluttes og en ny derefter begynder (Knudsen, 2010, p. 98). En væsentlig pointe hos Knudsen (2010, p. 98) er netop, at diskurserne kan eksistere på samme tid, og at verden kan ses og italesættes gennem de specifikke diskurser, som de pågældende aktører vælger. Dette sker dog ikke uden, at de enkelte diskurser i en eller anden forstand må ses i lyset af de øvrige diskurser (Knudsen, 2010, p. 98). Knudsen (2010, p. 98) eksemplificerer dette ved at nævne risikoen for, at forældre italesættes som ikke-ansvarstagende i dag, hvis de taler igennem pligtdiskursen, idet man gennem den dominerende ansvarsdiskurs vil kunne se forældrene, som nogle der ikke ønsker at tage deres ansvar på sig. Diskurserne skal altså ses som opstået i forlængelse af hinanden, hvormed de forskellige diskurser, som Knudsen (2010, pp. 98, 106) beskriver det, bygger ovenpå samt farver hinanden.

## **Pligtdiskursen**

Knudsen (2010, p. 62) skildrer *pligtdiskursen* som den første diskurs i folkeskolens historie og som dominerende for relationen mellem skole og hjem i perioden fra starten af 1800-tallet til midten af 1900-tallet. Kendetegnende for denne diskurs er en tydelig markering omkring skolen, som indikerer, at forældrene ikke er involverede i disciplineringen og undervisningen, som foretages af skolen (Knudsen, 2010, pp. 63, 103). Det forventes dog af forældrene, at de understøtter straf givet i skolen i form af at fortsætte prygl derhjemme, såfremt det forlanges af skolen (Knudsen, 2010, p. 64).

Forældrene varetager også en del af barnets opdragelse, men hvor skolens opdragelse centrerer sig om barnets tilpasning til samarbejdet i samfundet, foregår forældrenes opdragelse på individniveau (Knudsen, 2010, p. 63f). Derudover er det med lovgivningen om undervisningspligten forældrenes eneste ansvar i relation til skolen, at denne overholdes, samt at barnet ankommer velsoigneret (Knudsen, 2010, p. 62f). Der er ikke nødvendigvis overensstemmelse mellem skolens og forældrenes holdninger, hvor der som følge af sanktioner ved brud på skolepligten samt den tydelige adskillelse mellem skole og hjem, hviler en vis afmagt og retsløshed på forældrene, da de lille indflydelse har på, hvordan barnet varetages, mens det er i skole (Knudsen, 2010, pp. 98-100). Denne diskurs vokser frem med en italesættelse af skolen, og herunder lærerne, som værende i deres gode ret til at underkende holdninger, der ikke stemmer overens med deres egne og den faglighed, der relaterer sig hertil (Kaper, 1909, if. Knudsen, 2010, p. 66).

## **Opbakkingsdiskursen**

Med *opbakkingsdiskursens* fremtræden i 1950'erne ses et fortsat syn på lærernes faglighed som gældende over forældrenes viden og vurderinger i relation til barnet (Knudsen, 2010, pp. 68, 71; Nørvig, 1957, if. Knudsen, 2010, p. 71). Selvom der i samtaler mellem skole og hjem stræbes efter en gensidig forståelse af barnet, lader forældrenes perspektiv på barnet til at blive negligeret ved uoverensstemmelser, da læreren i kraft af sin faglighed nødvendigvis må ses som havende en bedre forståelse (Knudsen, 2010, pp. 69, 71f). I opbakkingsdiskursen sættes der i højere grad fokus på barnets udvikling. Dette sker med reformpædagogikkens indtog, hvor lærernes rolle, med den mere humane pædagogik, beskrives som en mere kærlig frem for en disciplinerende autoritet (Knudsen, 2010, pp. 68, 73). At børnene kan udvikle sig til de bedst mulige samt lykkelige individer, er det endegyldige mål for skolen samtidig med, at børnene på sigt dog også bliver i stand til at indfri samfundets krav (Undervisningsministeriet, 1958, if. Knudsen, 2010, p. 68). Nøglebegrebet i opbakkingsdiskursen er tillid. Dette er den afgørende præmis for, at forældrene kan bakke skolen, og herunder dets valg og målsætninger, op uden at stille yderligere spørgsmålstegn ved disse (Knudsen, 2010, p. 68f). Opbakning af skolen er forældrenes absolut primære opgave. Denne opbakning forsøger skolen at få ved at udøve en kærlig og sympatisk adfærd overfor barnet, og at bygge et forhold op omkring intern informa-

tionsudveksling til klasseforældremøder (Knudsen, 2010, pp. 68f, 71). Her er læreren den primært informerende part, hvor forældrene kun bedes om at informere ved eventuelle helbredsændringer hos barnet (Knudsen, 2010, pp. 68f, 71, 73). Denne informationsudveksling indbefatter fra skolens side også information vedrørende dens arbejdstilgange, som skal medføre, at forældrenes opbakning og støtte stemmer overens med disse og bliver mulig på hjemmefronten, i form af eksempelvis lektiehjælp (Knudsen, 2010, pp. 68, 70, 73; Undervisningsministeriet, 1958, if. Knudsen, 2010, p. 70). Ligeledes er forældrenes ansvar afgrænset til at sørge for, at en række af barnets basale behov er opfyldt i form af rigelig ernæring og søvn op til undervisningen (Nørvig, 1957, if. Knudsen, 2010, p. 70). Barnets udvikling er i denne diskurs en opgave for både skole og hjem, som skal sikres bedst muligt. Betingelsen for dette er tillid til lærerne, så de med deres faglighed kan træffe de rette beslutninger (Knudsen, 2010, pp. 69, 71f). En diskurs, hvor lærerne positioneres som eksperter, er en tendens, som ifølge Knudsen (2010, p. 72) i høj grad også gør sig gældende i dag. I forlængelse af dette italesætter Knudsen en loyalitetskonflikt, som indebærer, at forældrene, i kraft af at de skal bakke skolen op, kan havne i et dilemma. Dette dilemma fremtræder mellem henholdsvis at være loyale over for barnet og dets behov og at bakke skolens tiltag op i enhver henseende (Knudsen, 2010, p. 101). I kraft af at forældrene udelukkende forventes at bakke skolen op, sættes de også i en position, hvor de ikke har deres eget talerør (Knudsen, 2010, p. 101).

## **Ansvarsdiskursen**

Med *ansvarsdiskursens* indtræden omkring år 2000 står et fælles og gensidigt ansvar som centralt i forholdet mellem skolen og hjemmet (Knudsen, 2010, pp. 89, 92). Forældrene ses som afgørende for, at barnet udvikler en kritisk sans, og at læring bliver noget, barnet selv tager ansvar for (Knudsen, 2010, p. 91; Kommunernes Landsforening & Undervisningsministeriet, 2003, if. Knudsen, 2010, p. 91). Der er tale om en centralisering af de "bløde" kompetencer, som udover en kritisk sans, også involverer en evne hos børn til at være opsøgende og aktive (Knudsen, 2010, p. 90; Kommunernes Landsforening & Undervisningsministeriet, 2003, if. Knudsen, 2010, p. 91). Frem for det alligevel skiftende faglige indhold ses de "bløde" kompetencer som værende af langt større betydning i det samfund, vi lever i (Knudsen, 2010, p. 90).

Skolens ansvar er netop, at børnene skal tilegne sig disse "bløde" kompetencer. Denne tilegnelse beskrives dog som afhængig af barnets pågældende tillærte livsfærdigheder i hjemmet, hvor livsstilen i hjemmet spiller en afgørende rolle for disse færdigheder (Andersen, 2000, if. Knudsen, 2010, p. 90). Dermed er der en afhængighed af forældrene fra skolens side, idet holdninger og normer, som afspejles i hjemmets livsstil, må stemme overens med skolens livsstil, såfremt lærerne skal kunne videregive de "bløde" kompetencer til børnene (Andersen, 2000, if. Knudsen, 2010, p. 90; Knudsen, 2010, pp. 90, 95). For at lærerne opnår succes i deres undervisning af barnet, må forældrene dermed udfylde en betydelig støttende funktion i relation til at fremme læringen hos barnet (Knudsen, 2010, p. 90f). Dermed bliver forældrene også tilskrevet ansvaret, hvis barnet ikke lykkes i at tage ansvar for sin egen læring (Knudsen, 2010, p. 95). Som det ses, er det dermed ikke skolen alene, der har ansvaret for undervisningen, da forældrene, i kraft af lærernes afhængighed af dem, også får en stor del af dette ansvar (Knudsen, 2010, p. 95). Forældrene ansvarliggøres både for barnets faglige læring, men også den sociale (Knudsen, 2010, p. 105). Ifølge Knudsen (2010, p. 95) er det forældrene alene, som tilskrives ansvaret for opdragelsen af barnet.

Ansvarliggørelse og inddragelse er dermed nøgleord i ansvarsdiskursen, hvor Knudsen (2010, pp. 90, 95, 104f) ligefrem beskriver en grænseløshed, der knytter sig til denne ansvarliggørelse, da skolen i høj grad også rykker ind i hjemmet. Denne grænseløshed kommer til udtryk i, at man som familie altid kan gøre mere for at øge barnets modstandsdygtighed og styrke det i dets udvikling samtidig med, at det ikke dikteres, hvad det helt præcist er, der forventes, at man som familie, og herunder forældre, skal gøre (Knudsen, 2010, pp. 95, 104f). Skolen italesættes af Knudsen (2010, p. 95) som ansvarsdistributøren i denne diskurs, hvor målet dog er, at ansvaret så at sige internaliseres hos forældrene, og dermed bliver personligt. Skolen sørger for, at forældrene påtager sig deres ansvar, gennem blandt andet forældreprogrammer. Disse har til formål at få forældrene til at varetage forældrerollen, således at en hensigtsmæssig udvikling hos barnet opnås (Knudsen, 2010, p. 94f; Socialministeriet, 2006a, if. Knudsen, 2010, p. 94). I behovet for programmerne kan, som Knudsen (2010, p. 94) pointerer, derved også ligge en antagelse om, at forældrene ikke lever op til den adfærd, som denne rolle kræver. Mere specifikt er der tale om en forebyggelse af en negativ udvikling for børnene, hvor måden, hvorpå forældrene varetager

deres rolle over for barnet, er det betydningsmæssige omdrejningspunkt for programmerne (Knudsen, 2010, p. 94; Socialministeriet, 2006a, if. Knudsen, 2010, p. 94). Knudsen (2010, p. 106) fremhæver et dilemma, hvori der ligger, at forældrene på den ene side gerne skal tage ansvaret personligt og frivilligt. På den anden side kan dette synes svært at opnå, når skolen, som ansvarsdistributør, netop søger at ansvarliggøre forældrene udefra.

## **Afslutning og opsamling**

I denne gennemgang af tre historiske diskurser, i form af pligtdiskursen, opbakningsdiskursen og ansvarsdiskursen, ses det, hvordan forældrenes ansvar over for skolen har ændret sig. Forældrenes ansvar var tidligere begrænset til at sørge for, at barnet var velsoigneret, når det mødte til undervisningen, hvor det derefter udvidede sig til at bakke op om skolens tiltag uden at sætte spørgsmålstegn ved disse. Senere hen er dette ansvar blevet grænseløst i den forstand, at forældrene altid kan gøre mere i relation til barnets udvikling samt støtte mere med henblik på at fremme læringen hos barnet (Knudsen, 2010, pp. 63, 68, 91, 105). Der ses dog ingen tydelig ændring i, at skolen, og i den forbindelse lærerne, står med den gældende ekspertviden, særligt når det kommer til pligtdiskursen og opbakningsdiskursen, omend de i alle tre diskurser kommer til udtryk på forskellig vis (Kaper, 1909, if. Knudsen, 2010, p. 66; Knudsen, 2010, pp. 72). I ansvarsdiskursen, som i dag er særligt dominerende, bliver det dog i højere grad op til forældrene selv at finde måder at varetage det ansvar, som søges internaliseret hos dem fra skolens side. Det fortælles ikke direkte, hvad lærerne, med deres faglighed, mere konkret mener, at forældrene skal gøre (Knudsen, 2010, pp. 95, 106).

Selvom de tre diskurser er opstået i forlængelse af hinanden, dog med deltagelsesdiskursen og omstillingsdiskursen indimellem, er der også tale om uoverensstemmende tendenser i de tre diskurser. De farver hinanden, og kan skabe dilemmaer og uenigheder i forhold til, hvem der har ansvaret, og hvor ansvaret af de forskellige aktører, heriblandt forældre og lærere, desuden ønskes placeret (Knudsen, 2010, p. 61f, 98). Et dilemma, som Knudsen (2010, p. 108) beskriver, er en opfattelse af forældrene som udelukkende havende deres eget barn for øje, og en tilsvarende opfattelse af lærerne som fraværende i den forstand, at de ikke tager højde for og hører på forældrene og deres holdninger.

Ansaret synes dermed at være blevet en mere kompleks størrelse, hvilket måske i særdeleshed er kommet med ansvarsdiskursens indtræden (Knudsen, 2010, pp. 61f, 107).

# Individets self-efficacy og oplevelse af kontrol

I det følgende redegøres for Albert Banduras (1986) socialkognitive læringsteori.

Afsnittet vil ikke være en komplet gennemgang af denne teori, men vil inkludere de begreber og modeller, som vi har vurderet, vil være relevante i denne afhandling og særligt i et senere diskussionsafsnit.

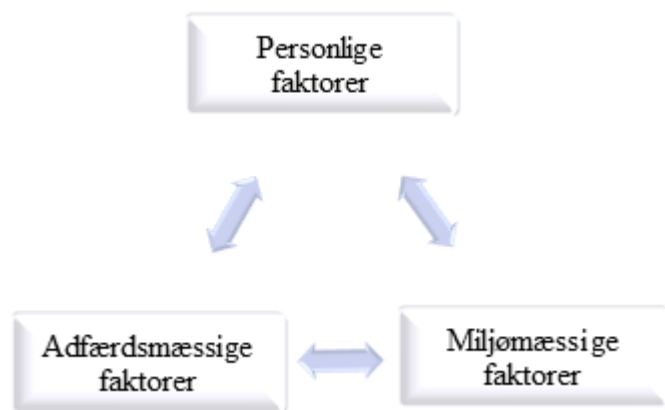
Således er det særligt begrebet om perceived self-efficacy, der vil være fokus på i denne redegørelse. Endvidere suppleres Bandura af Robert Karaseks (1979) krav-kontrol model i forhold til at belyse betydningen af samspillet mellem krav og kontrol for individet. Både Bandura og Karasek inddrages, da vi mener, at de blandt andet kan bidrage til en forståelse af, hvilken betydning det har for forældrene at trække på de specifikke repertoier, der fremtræder af diskursanalysen.

## Albert Banduras socialkognitive læringsteori

Modellen omkring reciprok determinisme, der kan betragtes som grundlæggende for Banduras teori, vil først gennemgås. Dernæst ledes over i definitionen og udfoldelsen af perceived self-efficacy, og beskrivelsen af forskellige faktorer, der påvirker denne. Endvidere beskrives det, hvilken indflydelse dette begreb kan have på individets livsførelse. Afslutningsvist inddrages Banduras forståelse af kontrol og de følger, oplevelsen af at have kontrol over en situation kan have for individet.

## Reciprok determinisme

Bandura (1986, p. 23f; 2012, p. 11) forstår menneskets levevis ud fra et gensidigt samspil mellem tre overordnede faktorer. Som det ses på Figur 2, er disse tre faktorer individets intrapersonelle facetter, individets adfærd samt det omgivende miljø (Bandura, 1986, p. 23f; 2012, p. 11).



Figur 2. Den reciproke determinisme mellem de personlige, adfærdsmæssige og miljømæssige faktorer (Bandura, 1986, p. 23f).

De *personlige faktorer* inkluderer individets indre og dets kognitive processer, som kan have indflydelse på, hvordan verden opfattes, samt hvordan vedkommende handler i denne (Bandura, 1978, p. 345). Det er i kraft af de personlige faktorer, og dets evne til at anvende symboler, at mennesket kan planlægge fremtidig adfærd eller begivenheder (Bandura, 1978, p. 345). Herved er det også muligt at overveje og vurdere potentielle risici ved bestemt adfærd. Dermed kan de personlige faktorer påvirke individets *adfærdsmæssige faktorer* i henhold til, hvad det vælger at gøre i en bestemt situation med afsæt i de kognitive vurderinger (Bandura, 1978, p. 345). Således kan individets forskellige overvejelser lede til et kognitivt initiativ, der medfører en adfærdsmæssig forandring. Dette kan ydermere influere de *miljømæssige faktorer*, der repræsenterer det omgivende miljø for individet (Bandura, 1978, p. 345). Dette ses eksempelvis, hvis individets tanker om det aktuelle miljø leder til nogle initiativer, der får indflydelse på individets valg af miljø, og det kan derfor vælge at bevæge sig fra et miljø til et andet (Bandura, 1978, p. 345). I sådan et tilfælde er det dermed det gensidige samspil mellem alle tre faktorer, der medfører forandring for individet. Dette eksempel illustrerer også, at den gensidige påvirkning mellem de tre faktorer er en kompleks proces, hvor der ikke kan påvises en specifik årsag eller igangsættende faktor. Derimod kræver forståelse af individets funktion inddragelse af alle tre elementer, og ikke blot undersøgelse af eksempelvis de kognitive processer (Bandura, 1993, p. 117f).

Hovedfokus vil her ligge på de personlige faktorer, hvor individet betragtes i et agentur-perspektiv inden for rammerne af en socialkognitiv teori (Bandura, 1986, p. 24; Bandura, 2006, if. Bandura, Caprara, Barbaranelli, Regalia & Scabini, 2011, p. 422). Dermed kommer de personlige eller intrapersonelle faktorer i spil, og der er således

en forståelse af, at individets mulighed for forandring og udvikling vil være afhængig af dets rolle som agent i eget liv (Bandura, 2006, if. Bandura et al., 2011, p. 422). At individet er en *agent*, defineres som det, at individet har en vis indflydelse på sit eget liv i henhold til oplevede begivenheder samt kvaliteten af sin levevis (Bandura, 2012, p. 11).

## **Perceived self-efficacy**

Grundlaget for mennesket som agent i sit eget liv er individets opfattelse af sine egne færdigheder (Bandura, 1986, p. 390; Bandura et al., 2011, p. 422). Dette betegnes *perceived self-efficacy*<sup>4</sup>, og defineres som individets vurdering af og tro på sine egne kompetencer til at gennemføre bestemte handlinger og derved præstere som ønsket (Bandura, 1986, p. 391). Der skelnes mellem en persons self-efficacy og dennes egentlige kompetencer inden for det aktuelle felt. Dermed drejer self-efficacy sig om, hvordan personen bedømmer sin egen evne til at kunne lykkes med noget med de færdigheder, denne nu engang besidder (Bandura, 1986, p. 391).

Disse overbevisninger, altså individets self-efficacy, kan have indflydelse på flere aspekter af individets levevis (Bandura, 1986, pp. 391, 393). Dette vedrører blandt andet områder som den enkelte persons tanker, emotioner og adfærd (Bandura, 1986, p. 393f; 1993, p. 117f). Individets self-efficacy kan blandt andet have indflydelse på, hvilke beslutninger individet tager (Bandura, 1986, p. 393). Der ses eksempelvis en tendens til, at mennesker undgår de aktiviteter og situationer, som de vurderer, de ikke kan lykkes med (Bandura, 1977, if. Bandura, 1986, p. 393; Bandura, 1993, p. 135). Dette er særligt gældende, hvis individet har lav self-efficacy, og negative overbevisninger om sine egne færdigheder inden for et specifikt felt. Dette kan dermed have en hæmmende effekt i forhold til udvikling af individets potentialer (Bandura, 1986, p. 393). Endvidere kan individets self-efficacy have indflydelse på, om vedkommende er motiveret til at gøre en indsats ved modgang. Således vil en person med lav self-efficacy ikke arbejde lige så vedholdende med en udfordrende opgave som en person med høj self-efficacy (Bandura, 1986, p. 394). I forlængelse heraf vil

---

<sup>4</sup> I resten af denne opgave vil begrebet om perceived self-efficacy forkortes med henblik på at lette læsningen, og vi anvender derfor self-efficacy fremover. Med dette henviser vi dog stadig til individets vurdering af dets egen efficacy, og vurderingselementet ligger dermed implicit i begrebet, selvom vi ikke skriver perceived.

en vedholdende indsats formentlig medføre forbedrede præstationer, og lav self-efficacy kan dermed være begrænsende for personens udvikling af færdigheder, og som følge heraf dennes præstationsniveau (Bandura, 1986, p. 394). I henhold til effekten af individets self-efficacy skelnes der dog mellem læring og udførelse af en bestemt færdighed. Således vil høj self-efficacy i læringsprocessen medføre, at personen ikke gør sig mange anstrengelser, mens det i udførelsesprocessen vil lede til en mere vedholdende indsats (Bandura, 1982; p. 123; 1986, p. 394).

### **Fire informationskilder til individets perceived self-efficacy**

Der er fire primære kilder til individets viden om sin self-efficacy, som ligger grundlaget for vurderingen af kompetencer og deres anvendelighed i bestemte situationer (Bandura, 1982, p. 126; 1986, p. 399). Den første af disse er også den mest indflydelsesrige i henhold til individets self-efficacy (Bandura, 1986, p. 399). Denne rummer information om individets præstationer baseret på tidligere direkte oplevelser, altså *læring gennem handling* (enactive attainments). Således er personens aktuelle self-efficacy afhængig af tidligere fiaskoer eller succeser, og det er de nuværende vurderinger, der ligger til grund for blandt andet graden af individets gåpåmod, samt hvilke faktorer der tilskrives årsagen til en eventuel mislykket handling (Bandura, 1986, p. 399).

Den anden informationskilde, individet trækker på i etableringen af sin self-efficacy er gennem *vikarierende læring* (vicarious experience) (Bandura, 1986, p. 399). Med dette begreb henvises til personens læring via observation af andre (Bandura, 1986, p. 399). Dette kan både være gældende ved direkte observation såvel som visualisering af en anden person, der gennemfører samme eller lignende opgave. Særligt udfaldet af den anden persons indsats er afgørende for, hvorledes iagttagelsen påvirker individets self-efficacy (Bandura, 1986, p. 399). På denne måde kan individet øge sin self-efficacy gennem observation af en anden person, der lykkes med at tage en udfordrende opgave op (Bandura, 1982, p. 126). I sådan et tilfælde vil individet på baggrund af denne observation opnå flere positive tanker om, at vedkommende også selv besidder de nødvendige færdigheder til at fuldende lignende aktiviteter (Bandura, 1982, p. 126f).

*Verbal overtalelse* præsenteres som den tredje informationskilde (Bandura, 1986, p. 400). Denne rummer således, at andre personer forsøger at overbevise individet om,

at vedkommende besidder de nødvendige kompetencer for at kunne gennemføre en ønsket handling (Bandura, 1986, p. 400). Under den betingelse, at den verbale overtalelse er inden for realistiske rammer, kan denne bidrage til en forøget self-efficacy, men den vil have begrænset effekt, hvis den står alene (Bandura, 1986, p. 400). Dermed er det i de fleste tilfælde nødvendigt, at individet har en vis grad af tro på sig selv, hvis verbal overtalelse skal have nogen effekt (Chambliss & Murray, 1979, if. Bandura, 1982, p. 127). Et element af verbal overtalelse er *social feedback*, der kan påvirke individets self-efficacy og dermed have indflydelse på udviklingen af specifikke kompetencer (Bandura, 1986, p. 405f; 1993, p. 123). Feedback på en mislykket indsats vil således tydeliggøre manglerne hos individet. Omvendt vil en feedback, der fremhæver en positiv udvikling, gøre kompetencerne mere synlige for individet, og forøget self-efficacy er blandt andet en følge heraf (Bandura, 1993, p. 125). Ligeledes kan denne form for feedback forstærke individets ambitioner, gåpåmod samt analytiske evner, hvorfor det må betragtes som et vigtigt fokuspunkt (Bandura, 1993, p. 125). Hvorvidt individet kan overtales af en anden person til at tro mere på sine egne færdigheder afhænger blandt andet af, om denne person er troværdig og besidder relevant viden og ekspertise på det givne område (Bandura, 1986, p. 406).

Den fjerde informationskilde, der kan spille ind på udviklingen af self-efficacy, er individets *fysiologiske tilstand* (Bandura, 1986, p. 401). Således aflæser individet kontinuerligt sine fysiologiske responser, der blandt andet kan være oplevelsen af arousal, træthed eller smerter, som vedkommende kan bruge som indikator for, om den aktuelle situation kan overkommes (Bandura, 1986, p. 401).

Disse fire informationstyper bliver dog først afgørende for individets self-efficacy i det øjeblik, individet selv vurderer, at informationen er relevant og har betydning. I dette tilfælde vil personen være motiveret for at forsøge at integrere den aktuelle information i sin allerede eksisterende self-efficacy (Bandura, 1986, pp. 401, 409).

Dette er en kognitiv proces, hvor informationerne også vægtes forskelligt af det enkelte individ inden for forskellige områder i livet (Bandura, 1986, p. 409).

## Kontrol over begivenheder

Mennesket har som agent indflydelse på hændelser i dets liv gennem forskellige måder, det kan udøve kontrol på (Bandura, 1986, p. 448; 2012, p. 12). Der skelnes mellem personlig, proxy- og kollektiv kontrol<sup>5</sup>.

Den *personlige kontrol* er gældende, når individet er i stand til at håndtere hverdags-hændelser på en god måde (Bandura, 1986, p. 448). Denne individuelle kontrol udøves derved direkte (Bandura, 2012, p. 12). I sådanne situationer, hvor individet oplever, at det er let at udøve kontrollen, er den personlige kontrol foretrukket (Bandura, 1986, p. 448). Med den personlige kontrol følger dog nogle konsekvenser, som involverer ansvar og risici (Bandura, 1986, p. 448). Dette indebærer blandt andet, at individet må tage ansvar for de konkrete følger af specifikke beslutninger (Bandura, 1986, p. 448).

Når individet ikke oplever at kunne kontrollere hændelser, der har betydning for dets levevis, vil vedkommende være motiveret for at søge alternative muligheder. Dette kan være gennem *proxy-kontrol*, hvorved individet får andre til at håndtere den problematiske situation og dermed udøve kontrollen på vegne af individet (Bandura, 1986, p. 448; 2012, p. 12). Det kan være fordelagtigt for individet at tilskrive andre kontrollen for hændelser, vedkommende ikke selv kan overkomme, da individet dermed også kan fraskrive sig ansvaret for konsekvenserne heraf (Bandura, 1986, p. 448). Ligeledes kan individet finde en tryghed i, at der er nogle andre, der tager ansvaret (Bandura, 1986, p. 448). Samtidig kan proxy-kontrollen dog også have en negativ effekt for individet. Dette relaterer sig blandt andet til, at den sikkerhed, proxy-kontrollen giver, samtidig er usikker og sårbar, da den afhænger af andres færdigheder (Bandura, 1986, p. 448). På denne måde kan proxy-kontrollen være den nemmeste løsning i øjeblikket, men ikke den mest holdbare på længere sigt (Bandura, 1986, p. 449). Hvis individet har lav self-efficacy vil det i højere grad søge proxy-kontrol. Dette har yderligere negativ effekt på individets self-efficacy, da proxy-kontrollen mindsker muligheden for, at individet kan videreudvikle sine egne kompetencer (Bandura, 1986, p. 448).

Da mennesket altid lever og handler i en social kontekst, udbygges forståelsen af kontrol til også at rumme begrebet om *kollektiv kontrol* (Bandura, 1986, p. 449;

---

<sup>5</sup> Bandura benævner denne skelnen forskelligt i forskellige tekster. Det er således vekslende, om det benævnes som specifikke agentur- eller kontrolformer. Vi udleder dog, at der i store træk er tale om samme fænomen, og det vil fremadrettet være kontrolbegrebet, der anvendes i denne afhandling.

2012, p. 12). Dette kan opnås ved at flere agenter arbejder sammen om at håndtere en udfordring. Således er der her mulighed for, at de forskellige kompetencer, som agenterne besidder hver især, kan komme i spil, og dermed kan der findes en løsning på et fælles ønske om forandring (Bandura, 1986, p. 449; 2012, p. 12). Dette kan betragtes på forskellige niveauer og kan eksempelvis forekomme hos en gruppe af individer eller i en organisation (Bandura, 1986, p. 449). I sådan et tilfælde er der tale om den *kollektive efficacy*, der er forankret i self-efficacy-begrebet (Bandura, 1986, p. 449). Med dette grundlag vil en gruppes gennemslagskraft afhænge af, hvorvidt personerne i gruppen er overbevist om, at de kan forbedre nogle betingelser i livet gennem en fælles koordineret indsats (Bandura, 1986, p. 449). I sammenhæng med familiære forbindelser omtales den kollektive efficacy også (Bandura et al., 2011, p. 423). Dermed forstås familien ikke blot som sammensat af individuelle medlemmer, men som et socialt system bestående af relationer, der er indbyrdes afhængige (Bandura et al., 2011, p. 423). Dette berører således relationerne mellem børnene i familien, mellem børn og forældre samt forældrene imellem (Bandura et al., 2011, p. 423). I forlængelse af dette kan forældrenes tro på egne kompetencer relateret til forældreskab og opdragelse have indflydelse på flere forskellige aspekter af familielivet (Bandura et al., 2011, p. 423). Dette er blandt andet gældende i forhold til, at forældre med høj self-efficacy i relation til deres færdigheder angående opdragelse vil have mindre risiko for at udvikle stress. Endvidere kan forældre med høj self-efficacy influere barnets self-efficacy positivt sammenlignet med forældre med lav self-efficacy på dette område (Bandura et al., 2011, p. 423f).

### **Eksempler på miljøets betydning**

I henhold til modellen om reciprok determinisme, kan miljøet indvirke på individets personlige faktorer. Dermed kan miljøet også have indflydelse på individets self-efficacy på forskellige måder (Bandura, 1993, p. 125). Dette vil blive beskrevet i dette afsnit ved nogle konkrete eksempler.

Det første eksempel på dette er et læringsmiljø, der kan være særligt befordrende for individets self-efficacy. Bandura (1993, pp. 121, 123) beskriver blandt andet, at social sammenligning, der anses som en kognitiv proces, har konsekvenser for individets self-efficacy. Således vil sammenligning med andre personer, der ikke mestrer nogle bestemte færdigheder så godt som én selv, medføre øget self-efficacy (Bandura,

1993, p. 123). Omvendt er der risiko for, når individet sammenligner sig med nogen, der er bedre end sig selv, at dets self-efficacy vil blive reduceret (Bandura, 1993, p. 123). Dermed kan det være gavnligt for et læringsmiljø, at der ikke tillægges meget betydning til social sammenligning (Bandura, 1993, p. 125).

Et andet eksempel på miljøets indflydelse relaterer sig også til social sammenligning. Her er det dog i forhold til barnets anvendelse af sammenligning, og hvordan der sker nogle ændringer i løbet af dets udvikling, der influerer på denne proces. Under de tidlige år i barnets udvikling er det forældrene, der har den primære rolle i forhold til at hjælpe og forme barnet, og herunder dets self-efficacy (Bandura, 1986, p. 415). Når barnet i denne udviklingsperiode møder modstand og udfordringer, det ikke selv kan håndtere, vil det udøve proxy-kontrol (Bandura, 1986, p. 415). Dermed vil forældrene ofte gribe ind og hjælpe barnet, når de vurderer, det er nødvendigt (Bandura, 1986, p. 415). Gøres dette i for høj grad, og forældrene bliver overbeskyttende, kan dette dog have en negativ effekt på barnets udvikling. Dette skyldes blandt andet, at positive oplevelser af personlig kontrol er afgørende for barnets kognitive og sociale udvikling, og dermed også dets self-efficacy (Bandura, 1986, p. 415).

Når barnet bliver lidt ældre, vil forældrenes rolle blive suppleret af jævnaldrende (Bandura, 1986, p. 415). Dette er først og fremmest barnets søskende og senere kammerater, der vil have stor betydning for barnet. Processen med social sammenligning foregår i særlig høj grad i denne periode, hvor barnets sociale kompetencer er under udvikling, og det begynder at omgås sine jævnaldrende i større omfang (Bandura, 1986, p. 415f). Barnet bruger denne sammenligning med andre til at justere sin forståelse af og viden om sine færdigheder, og dermed også dets self-efficacy (Bandura, 1986, p. 416). På denne måde kan andre børn, der er dygtigere og mere erfarne, fungere som modeller til vikarierende læring. Således kan barnet bruge kammerater som referencepunkt til at vurdere sine egne kompetencer (Bandura, 1986, p. 416). Barnets self-efficacy vil dermed være afhængigt af dets miljø i henhold til både dets forældre, og deres indgriben over for barnet, samt gennem social sammenligning med jævnaldrende.

## Videnskabsteoretiske overvejelser

Bandura (1986, p. 18) benævner selv sin teori som en socialkognitiv læringsteori, hvor menneskesynet er domineret af et kognitivt fokus med inddragelse af sociale elementer. I sin oprindelse kan Bandura (1961) siges at tage afsæt i behaviorismen, hvilket blandt andet ses i hans eksperimentelle undersøgelser. Dermed kan han ud fra dette placeres under den første generation af kognitivismen, der til dels influeres af behaviorismen ('Spændingsfelt mellem kognitivismen og konstruktivismen' side 50). I hans udvikling af teorien om self-efficacy ses der flere tendenser, der trækker tråde til især anden generation, men som også bevæger sig over i den tredje. Således kommer kognitivismen til udtryk i Banduras (1986, p. 23) kausale forståelse af de personlige, adfærdsmæssige og miljømæssige faktorer, der spiller ind på menneskets levevis. I hans inddragelse af miljøets betydning, pointeres det, hvordan samspillet mellem de tre faktorer er gensidigt konstituerende og indvirkende på hinanden. Således bidrager denne kombination til en mangfoldig forståelse af individets kognitive udvikling, der er afhængig af individets indre motivation og emotioner såvel som sociale og kulturelle faktorer (Bandura, 1993, pp. 136, 139). Med denne udvikling kan Bandura siges at bevæge sig imod en forståelse, som er præget af kontekstens betydning, som vægtes højere inden for den tredje generation. Således kan dette betragtes som en måde, hvorpå han bevæger sig over i kognitivismens tredje generations forståelse af mennesket, hvilket åbner mere op for den konstruktivistiske tankegang og forståelse af mennesket.

## Opsamling

I det ovenstående er nogle af elementerne i Banduras kognitive læringsteori gennemgået med begrebet om self-efficacy som omdrejningspunktet. Det ses, at individets opfattelse af sine egne evner er påvirket af mange forskellige faktorer. Ligeledes har denne opfattelse også konsekvenser for adskillige områder af individets levevis. Det er særligt denne forståelse af dette komplekse samspil, vi vil trække på i en senere diskussion om, hvilken betydning anvendelsen af forskellige repertoarer har for forældrene. Endvidere har vi redegjort for betydningen af individets oplevelse af at have kontrol over en situation. Med henblik på yderligere at uddybe forståelsen af kontrol,

samt potentielle konsekvenser ved mangel på samme, vil vi i det følgende afsnit inddrage Karaseks (1979) forståelse af dette begreb udmøntet i krav-kontrol modellen.

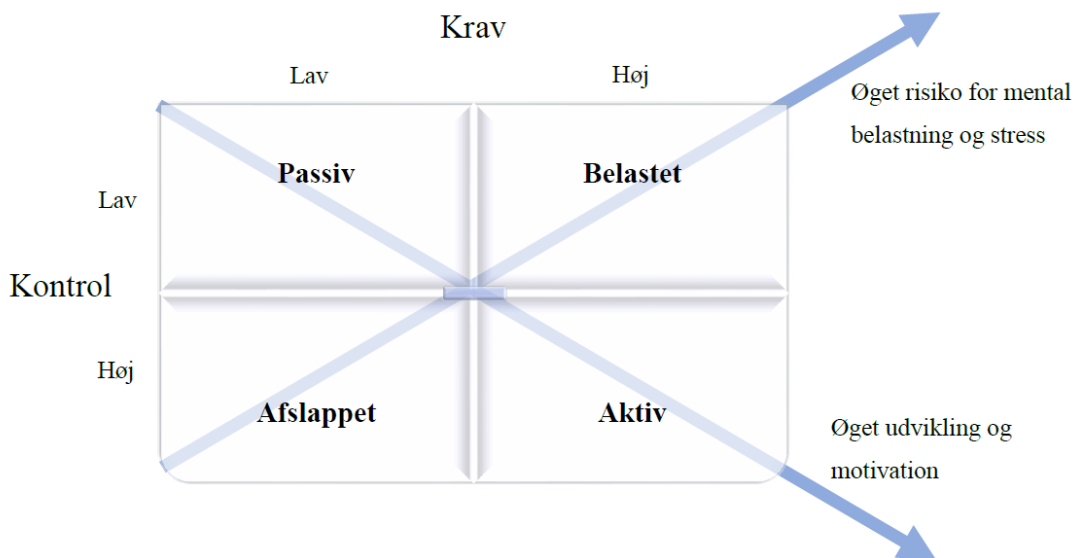
## Karaseks krav-kontrol model

Med henblik på at opnå en bedre forståelse af, hvordan en manglende følelse af kontrol over en situation kan have betydning for individet, gennemgås i dette afsnit Karaseks (1979) model om samspillet mellem krav og kontrol. *Krav-kontrol modellen*, som ses på figur 3, er udformet i relation til arbejdsmarkedet og med henblik på at undersøge arbejdstagerens jobbelastning (Karasek, 1979, p. 185). Således er modellen udviklet i relation til arbejdsmarkedet, mens vi dog vil anvende den på et andet felt i denne opgave. Vi mener dog stadig, at det kan være nogle af de samme dynamikker, der er på spil mellem forældrene og Cool Kids-programmet, som Karasek (1979) beskriver det mellem arbejdstager og arbejdsgiver. Det er dermed med forbehold for denne overførsel af modellen fra et felt til et andet, at vi inddrager denne.

Karasek (1979, p. 285) udvikler sin model med afsæt i forskellige undersøgelser af de krav, arbejdsgiveren stiller til arbejdstageren, samt den grad af kontrol, arbejdstageren har over sine opgaver. Disse elementer er dog kun undersøgt særskilt, og Karasek (1979, p. 285) undersøger derfor sammenhængen mellem disse. Modellen hviler på en antagelse om, at mental belastning på arbejdspladsen opstår på baggrund af flere interagerende faktorer (Karasek, 1979, p. 287). Det er således en undersøgelse af samspillet mellem de *krav*, der pålægges arbejdstageren, samt arbejdstagerens *kontrol* i form af et vis beslutningsråderum til at træffe valg, der kan møde de aktuelle krav (Karasek, 1979, pp. 285, 287). Sidstnævnte indebærer således både arbejdstagerens kontrol over sin egen adfærd samt udførelse af de daglige arbejdsopgaver (Karasek, 1979, p. 289f). Dette indebærer dermed blandt andet arbejdernes grad af autoritet til at træffe beslutninger samt mulighed for at kunne tilpasse løsninger til den enkelte opgave på baggrund af den individuelle vurdering af opgaven (Karasek, 1979, p. 289f).

Hypotesen for denne model er, at hvis arbejdstageren møder høje krav samtidig med et begrænset beslutningsråderum, vil det lede til mental belastning (Karasek, 1979, p. 287f). Mental belastning henviser i denne undersøgelse til udmattelse, bekymringer, depression, stress og umotiveret indsats (Karasek, 1979, pp. 285, 292). Endvidere

antages det, at hvis de oplevede udfordringer og krav derimod harmonerer med individets kontrol samt kompetencer, vil det lede til gradvis udvikling af færdigheder inden for dette område (Karasek, 1979, p. 288). Samspillet mellem disse faktorer ses i nedenstående figur.



*Figur 3. Karaseks (1979, p. 288) krav-kontrol model anviser sammenhængen mellem graden af krav stillet til arbejdstageren samt graden af kontrol, arbejdstageren oplever.*

Ud fra denne model ses det dermed, at den mest optimale tilstand for begge parter findes ved høje krav samt høj grad af kontrol. Omvendt vil det være mest belastende for arbejdstageren, hvis der stilles høje krav med lav grad af kontrol. På denne måde er der mulighed for at tilpasse jobbet til det enkelte individ ved at finde en balance mellem mængden af krav og kontrol (Karasek, 1979, p. 303). Særligt ved justering af arbejdstagerens beslutningsråderum kan risikoen for mental belastning og herunder stress mindskes (Karasek, 1979, p. 303).

På denne måde kan individets mentale belastning begrænses, hvis det i et tilfælde med høje krav, får mere kontrol over situationen. Dette kan blandt andet forekomme ved at give individet større råderum og mere autoritet til selv at træffe beslutninger om, hvad der vil være den passende løsning på en specifik udfordring (Karasek, 1979, p. 289). Dermed kan åbenhed for kreative løsninger eksempelvis medføre en øget oplevelse af kontrol.

Således kan krav-kontrol modellen anvendes til at diskutere, hvorvidt mængden af krav og kontrol harmonerer, eller om det vil være fordelagtigt at justere på et af disse elementer. Dette kan blandt andet have indflydelse på individets grad af stress og

mental trivsel generelt. Derfor forekommer det vigtigt at overveje i relation til forældre, der deltager i Cool Kids, hvorvidt denne model kan anvendes til at belyse betydningen af de forskellige repertoier, de trækker på.

## Kvalitative interviews og analysemetode

Som tidligere beskrevet er den anvendte empiri i dette speciale oprindeligt indsamlet og produceret med henblik på anvendelse i et foregående projekt, der har vakt spirende interesse for en yderligere undersøgelse af dette datamateriale i et nyt perspektiv. De følgende afsnit vil således tydeliggøre byggestenene for undersøgelsen i det foregående 9. semesters projekt, udarbejdet af undertegnede (Hundahl, Holm & Ludvigsen, unpub.). Projektet blev gennemført i efteråret 2017 og bygger på tre af de seks interviews, som også er en del af nærværende projekt (Hundahl, Holm & Ludvigsen, unpub.). Med henblik på at sikre gennemsigtigheden for den nuværende undersøgelse, beskrives i det følgende blandt andet grundlaget for disse interviews. Dette gøres via en gennemgang af den kvalitative metodologi og det semistrukturerede interview, samt hvilke karakteristika ved en sådan tilgang, der gør den særligt anvendelig for de emner, der undersøges med afsæt i disse interviews. Endvidere præsenteres designet for den oprindelige undersøgelse og herunder det videnskabsteoretiske afsæt samt beskrivelse af informanterne. Afslutningsvis for dette metodeafsnit beskrives den konkrete tilgang, der er anvendt i diskursanalysen af de seks interviews i denne afhandling. Løbende i disse afsnit vil vi diskutere implikationerne for de metodiske valg, vi har truffet undervejs i processen i henhold til fordele og ulemper ved disse beslutninger. Dette metodeafsnit er dermed skrevet med ønsket om at eksplicitere, hvilke refleksioner, der ligger til grund for interviewene. I denne forbindelse vil vi gøre opmærksom på, at interviewene ikke er udformet med særligt henblik på en diskursanalyse, hvilket vi også vil diskutere konsekvenserne af i afsnittet 'Implikationer af metodevalg' side 89 samt 'Metodediskussion' side 189.

### Kvalitativ metodologi

Dette speciale bygger på en kvalitativ tilgang til undersøgelse af, hvordan forældrene influeres af de forskellige fortolkningsrepertoarer, de trækker på i interviewene. Derfor gennemgås her en kvalitativ metodisk tilgang med henblik på at belyse styrker såvel som svagheder ved at basere sin undersøgelse på dette metodologiske grundlag. Den kvalitative metode gør det muligt på baggrund af et specifikt studie at kunne opnå en dybere forståelse af et fænomen gennem beskrivelse og fortolkning (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 13). Kvalitativ forskning er som oftest centreret om-

kring menneskets indre verden, som oplevelse og erfaring, samt dets sociale handlen i verden, hvilket også er hovedfokus for dette speciale (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 14; Flick, 2014, pp. 11f, 16). Derfor uddybes i dette afsnit, hvilken form for viden, der kan produceres med de kvalitative metoder, samt hvordan og i hvilket omfang denne viden kan anvendes. Overvejelser relateret til anvendelse af den frembragte viden vil foregå i et snævert, forældreorienteret, såvel som i et bredere, samfundsmæssigt, perspektiv.

De kvalitative metoder kan siges at være opstået i opposition til de naturvidenskabeliges kvantitative metoder, hvorfor de altid vil være i en strid med disse (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 17). Således kan de kvantitative metoder for nogle antages at være mere selvfølgelige og legitime, mens fortalere for de kvalitative metoder i højere grad har følt sig nødsaget til at skulle argumentere for sin berettigelse inden for forskningen (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 17; Demuth, 2018, p. 77). Denne strid har blandt andet ledt til, at der inden for de kvalitative metoder søges en til tider uhensigtsmæssig stræben efter at opnå en standardisering af forskningsprocessen, der ikke nødvendigvis danner et hensigtsmæssigt fundament for de kvalitative metoder (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 19). Standardiseringen af forskningsmetoderne kan lette arbejdsprocessen på nogle forskellige parametre. Dette vil blandt andet være gældende i forhold til en forenkling af det tværfaglige samarbejde med hensyn til helt konkrete retningslinjer for, hvordan forskeren bør tilgå dataindsamling, analyse og rapportering af sin kvalitative undersøgelse (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 19). I modsætning hertil er der dog samtidig nogle ulemper ved en fuldstændig fast rammesætning af fremgangsmåden for den kvalitative forsker (Tanggaard, 2013, if. Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 19). Dette drejer sig blandt andet om, at det kan være hæmmende for friheden til i undersøgelsen at udforske nogle aspekter, der ikke var forventet. Endvidere rummer de kvalitative metoder og forskning indenfor dette felt en kompleksitet, der kan være svær at nedfælde i form af en helt specifik og afgrænset opskrift (Tanggaard, 2013, if. Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 19). Dette er også en udfordring, vi har oplevet i forbindelse med, at vi har stiftet bekendtskab med diskursanalysen. Denne analysemetode beskrives som en bred analytisk tilgang, der i princippet kan anvendes på nærmest alt tænkeligt datamateriale og på forskellige niveauer og måder (Edley, 2001, p. 191; Potter & Wetherell, 1987, p. 7). På baggrund af dette anser vi det for særlig relevant at beskrive grundlaget for den viden, der skabes i denne afhandling. Dette gøres ved en nøgtern beskrivelse af, hvordan vi

har produceret empirien samt analyseprocessen i forhold til, hvilke retningslinjer vi har fulgt undervejs. Herunder beskrives det også, hvordan vi helt konkret har gennemført de forskellige trin i opgavens forskellige faser. Disse elementer vil blive uddybet i de følgende afsnit med konkrete eksemplificeringer.

I kvalitative metoder betragtes forskeren som en aktiv del af forskningen, og dennes deltagelse har dermed også indflydelse på forskningen (Flick, 2014, p. 17). Det er derfor nødvendigt med overvejelser omkring forskerens indflydelse på undersøgelsen (Flick, 2014, p. 17). I forhold til interviewene forsøger vi at eksplicite vores betydning i interviewsituationen med afsæt i fænomenologien og hermeneutikken i henhold til, hvordan vi delvist trækker på erfaringer samt vores frivillige hjælperolle i interviewet. Effekten heraf diskuteres også i afsnittet 'Fænomenologisk og hermeneutisk afsæt' (side 85).

I forhold til dette studies anvendelighed i praksis vil vi i det følgende angive nogle af de overvejelser, vi har haft i relation til generaliserbarhed af undersøgelsens fund. Som oftest tales der om generaliserbarhed, når man taler om kvantitative studier med et stort antal deltagere, der betragtes som repræsentativt for populationen (Demuth, 2018, p. 52). Carolin Demuth (2018) fremlægger til gengæld begreber som teoretisk generalisering samt double dialogicality, der kan gøre generalisering mere håndgribelig og meningsfuld inden for den kvalitative forskning med enkeltstående cases. Med *teoretisk generalisering* henvises til, i hvilken grad forståelsen af begreber og fænomener kan overføres fra en kontekst til en anden (Demuth, 2018, p. 81). Inddragelse af konteksten i forståelse af fænomenet kan betragtes som en af forcerne ved kvalitativ forskning. Det er derfor ikke meningsfuldt at generalisere fundene af en undersøgelse af et specifikt fænomen uden tanke på den kontekst, der danner ramme for denne undersøgelse (Lincoln & Guba, 1985, if. Demuth, 2018, p. 81). Hvorvidt en hypotese kan overføres fra én kontekst til en anden afhænger af, hvorvidt konteksten er tilstrækkeligt ens for de to forhold. I denne forbindelse vil det være op til forskeren at give en detaljeret beskrivelse af den kontekst, hvori undersøgelsen har fundet sted (Lincoln & Guba, 1985, if. Demuth, 2018, p. 81). Derefter vil det være læserens vurdering, der afgør, hvorvidt resultaterne kan overføres til andre konkrete sammenhænge (Demuth, 2018, p. 81). Det er blandt andet med baggrund i denne pointe, at vi løbende i denne afhandling beskriver den samfundsmæssige kontekst,

interviewpersonerne og deres familiesammensætning samt forholdene for interviewene og analysen. Dermed skulle vores fremgangsmåde til de fund, vi ender ud med, gerne være så gennemsigtige, at det er muligt for læseren at vurdere, i hvilket omfang denne undersøgelse kan overføres til eksempelvis andre forældre med et barn med angst eller andre forældre, der deltager i et behandlingsprogram med sit barn. Betydningen af den sociokulturelle ramme fremhæves også af Demuth (2018, p. 89) i beskrivelsen af begrebet *double dialogicality*. Samtidig med, at flere individer lever hvert deres unikke liv, så påvirkes dette også i høj grad af det samfund, der omgiver dem (Demuth, 2018, p. 89f). I et socialkonstruktivistisk perspektiv kan individets fortid såvel som de omgivende strukturer således have indflydelse på dets tanker om fremtiden, og det er dette samspil, der betragtes som dialogisk (Demuth, 2018, p. 89f). Dermed kan individer, der lever under lignende samfundsmæssige forhold antages at have tillært sig nogle af de samme tanke- og adfærdsmønstre (Demuth, 2018, p. 88). Inden for disse rammer kan der således tales om mulighed for generaliserbarhed (Demuth, 2018, p. 89). Ud fra dette kan det antages, at denne undersøgelses fund kan generaliseres til andre forældre, der har deltaget i et Cool Kids-forløb. I denne forbindelse kan det være relevant at tage hensyn til forældrenes socioøkonomiske status, da dette antageligvis kan have indflydelse på deres tankemønstre og måde at italesætte udfordringer relateret til deres barn med angst. Således kan det tænkes, at forældre, der adskiller sig markant fra den gruppe af forældre, der indgår i dette studie, ikke nødvendigvis trækker på de samme repertoarer. Derfor kan fundene ikke nødvendigvis generaliseres til forældre i andre grupper, der afviger for meget fra gruppen af interviewpersoner i dette projekt. Endvidere kan det tænkes, at deltagelse i Cool Kids-programmet kan betragtes som en kontekst, der indvirker på, hvilke diskursive ressourcer, forældrenes har til rådighed. Med dette som fokus for opgaven, vil vi diskutere generalisering af de helt konkrete fund mere dybdegående på basis af dette afsnit i den senere 'Metodediskussion' (side 189).

## **Semistrukturerede interviews**

Som tidligere beskrevet er den anvendte empiri i dette speciale oprindeligt indsamlet og produceret med henblik på anvendelse i et foregående projekt, der har vakt interesse for en yderligere undersøgelse af dette datamateriale i et andet perspektiv. Det er med udgangspunkt i projektet fra 9. semester, at grundlaget for disse interviews vil

blive gennemgået. Dette gøres med fokus på at explicitere designet for den oprindelige undersøgelse og herunder beskrivelse af informanterne samt det videnskabsteoretiske afsæt for disse interviews.

I relation til den tidligere nævnte interesse for at undersøge menneskers subjektive oplevelser inden for kvalitativ metodologi, er interviewet en af de konkrete metoder, der kan anvendes til at konstruere viden indenfor dette felt (Flick, 2014, pp. 16, 207; Kvale & Brinkmann, 2009, p. 143; Tanggaard & Brinkmann, 2015a, p. 29). Her gennemgås de karakteristika, der er særligt gældende for interviewet som metode, og herunder mere specifikt det semistrukturerede interview.

Interviewet kan ses som en metode, der kan anvendes til at konstruere viden i samspillet mellem interviewer og informant (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 18, 34). Således blev de seks interviews gennemført med henblik på sammen at skabe en viden om disse forældres livsverden i relation til deres oplevelse af at deltage i Cool Kids-forløbet (Hundahl, Holm & Ludvigsen, unpub).

At gennemføre et godt interview er en kompleks proces, der kræver grundig forberedelse og overvejelse for at sikre anvendeligheden og kvaliteten heraf i forskningsregi (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, p. 29). Denne forberedelse kan blandt andet inkludere en interviewguide, der er udarbejdet på baggrund af forskningsspørgsmål. Intervieweren kan bruge denne som støtte i forhold til de temaer og interviewspørgsmål, der vil være relevante at komme ind på i relation til forskningsspørgsmålet (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 151). I et semistruktureret interview er der som sagt forskellige spørgsmål, som interviewer kan tage udgangspunkt i, men samtidig er der også mulighed for at forfølge og spørge uddybende ind til interessante perspektiver, som dukker op undervejs i interviewet (Flick, 2014, p. 208; Kvale & Brinkmann, 2009, p. 151). Således giver denne frihed også mulighed for at kunne gå mere i dybden med informantens beskrivelser og fortællinger, og der er derfor større potentiale for, at denne metode kan bidrage til forståelse af denne interviewpersons perspektiver (Flick, 2014, p. 208f). Samtidig indebærer den semistrukturerede form dog også nogle udfordringer for interviewer, der skal tage styringen, hvis informanten taler ud af et sidespor, der ikke er relevant for forskningsspørgsmålet (Flick, 2014, p. 209). Da dette skal overvejes løbende i det igangværende interview, kræver det, at interviewer har en god fornemmelse for interviewpersonen samt interviewets udvik-

ling. Forskeren kan ellers risikere at bremse en talestrøm, der kunne bevæge sig over i nogle synspunkter eller emner, der alligevel ville være relevant i den aktuelle undersøgelse (Flick, 2014, p. 209; Kvale & Brinkmann, 2009, p. 159).

I denne sammenhæng er det også vigtigt at være opmærksom på den asymmetri, der ligger i forholdet mellem interviewer og interviewpersonen (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 50f). Dette kommer til udtryk i forhold til forskellige parametre, og det er vigtigt at gøre sig bevidst om dette faktum i henhold til, at det eksempelvis er op til interviewer at skabe struktur, samt spørge ind hvor det er relevant for undersøgelsens interessefelt (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 51f).

Således bør interviewguiden kun ses som retningsgivende, og ikke nødvendigvis følges fuldstændig stringent, da dette kan være begrænsende for den viden, der skabes i interviewet (Hopf, 1978, if. Flick, 2014, p. 209). Af denne grund kan det derfor være fordelagtigt at øve interviewsituationen forud for de reelle interviews, hvilket også kan lede til nogle gode refleksioner omkring interviewerens tilgang, setup og lignende (Flick, 2014, p. 209f). Når der skal gennemføres flere interviews, kan interviewguiden også bidrage til, at informanterne vil tale om nogle af de samme emner i interviewet (Flick, 2014, p. 211). Dette anså vi også for relevant, da vi var tre forskellige interviewere. Således har vi ved brug af interviewguiden, samt øvelse i rollen som interviewer forud for mødet med informanterne, sikret, at der til en vis grad har været en ensartethed i tilgangen til interviewene. På denne måde tænker vi ikke, at vi lavede seks ens interviews, men vi forsøgte at ensarte vores måde at gå til interviewene forinden. Dette gjorde vi ved at tale om, hvilke emner eller interviewspørgsmål, vi gerne som minimum skulle komme ind på undervejs, således at samtalerne var centreret omkring de samme emner.

### ***Fænomenologisk og hermeneutisk afsæt***

Det foregående projekt, hvortil interviewene oprindeligt blev lavet, havde et andet videnskabsteoretisk afsæt, end vi har i dette speciale. Da vi anvender interviewene fra tidligere, gennemgås her fænomenologien samt dennes forbindelse til hermeneutikken, der var det grundlæggende afsæt i det forrige projekt (Hundahl, Holm & Ludvigsen, unpub). Dette danner således basis for de seks interviews, men vi vil

samtidig understrege, at vi i dette speciale anlægger en ny vinkel på interviewene i form af den socialkonstruktivistiske forståelsesramme.

Det kvalitative interview er særlig velegnet til at få adgang til interviewpersonens oplevelse af hverdagslivet, og dermed få indblik i dets præmisser og informantens tanker herom (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 45; Tanggaard & Brinkmann, 2015a, p. 31). Således kan interviewet også bidrage til udfoldelse af informantens livsverden (Flick, 2014, p. 12; Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 17, 47). Blandt andet af denne årsag er interviewene blevet gennemført med afsæt i fænomenologien med henblik på at få adgang til informanternes livsverden i relation til det undersøgte fænomen. *Livsverden* betegner individets oplevelser og erfaringer i hverdagen (Berg-Sørensen, 2012, p. 237; Kvale & Brinkmann, 2009, p. 194). Edmund Husserl formulerede sin version af fænomenologien med henblik på at undersøge bevidstheden og hvordan verden erfares (Andersen & Koch, 2015, p. 242f; Husserl, 1963/1977, if. Giorgi & Giorgi, 2003, p. 244). Ifølge Husserl kan dette lade sig gøre gennem *epoché*, hvorved forskeren så at sige sætter sin forforståelse i parentes (Andersen & Koch, 2015, p. 244). Derved skal det forsøges at tilsidesætte hidtil indsamlet viden samt subjektive erfaringer, således at fænomenet kan fremtræde, som det er i sig selv (Andersen & Koch, 2015, p. 244; Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 45, 47). Det er via disse begreber, at fænomenologien søger præcise beskrivelser af informantens egen livsverden for at opnå en viden om fænomenet, der undersøges (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 70, 144). Denne transcendentale forståelse har dog vakt kritik, hvilket blandt andet skyldes, at det er en rent filosofisk forståelse og dermed ikke bør betragtes som en metodisk tilgang (Giorgi & Giorgi, 2003, p. 245). Det er med dette i tankerne, at vi anvendte det fænomenologiske perspektiv som grundlag for udførelsen af interviewet. Formålet med vores anvendelse af *epoché* var dermed heller ikke at fjerne os fuldstændig fra forforståelsen, men som det fremgår af det følgende, ønskede vi at anvende vores forforståelse i de tilfælde, hvor det var meningsfuldt og kunne bidrage til mere indholdsrige interviews.

Den fænomenologiske tilgang til interviewene kunne dermed bidrage til at åbne op for, at vi gennem forældrenes beskrivelser kunne få indblik i deres livsverden og oplevelse af at deltage i Cool Kids-programmet. Vi ønskede ikke, som Husserls ideal foreskriver at bestrebe os på en fuldstændig tilsidesættelse af vores egen forudgåen-

de viden om programmets strukturering og forældrenes deltagelse i sessionerne. I kraft af vores involvering i behandlingsforløbet som frivillige studentermedhjælpere valgte vi også at benytte os af denne mere interne viden om programmets forløb og organisering der, hvor det var meningsfuldt. Dette er for eksempel gældende i forhold til vores forhåndsviden om programmets opbygning og elementer såsom redskaberne, forældrene skal arbejde med. Her havde vi en forudgående viden om dette, og da det ikke som sådan var forældrenes forståelse af disse redskaber, som vi var interesserede i, benyttede vi os af denne viden til i højere grad at kunne tale med forældrene om deres oplevelse af at deltage i behandlingsprogrammet. Ligeledes læste vi studier og andet relevant materiale før interviewene for blandt andet at undgå reproduktion af tidligere undersøgelser, men også for at kunne blive mere bevidste om de forudantagelser, vi havde, og som vi tog for givet. Dette beskriver Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009, p. 188f) også, idet de betragter interviewerens som en håndværker, der må være bekendt med sit felt. Samtidig forsøgte vi på at sætte vores forforståelse i parentes ved blandt andet ikke at tage forståelsen af forældrenes beretninger for givet, men derimod tjekke undervejs, om der var en gensidig forståelse. Hermed er interviewene influeret af, at vi havde en indgående viden om programmet, hvorved dette har påvirket, hvilke elementer, vi har spurgt ind til. Således ville interviewene have udartet sig anderledes, hvis vi ikke havde bragt denne viden i spil, eller hvis andre uden denne viden havde interviewet de samme personer.

Fænomenologien kan siges at have nogle fællestræk med et hermeneutisk perspektiv (Andersen & Koch, 2015, p. 241f). Samtidig supplerer hermeneutikken fænomenologien på nogle områder, hvorfor begge filosofiske traditioner ligger til grund for interviewene (Andersen & Koch, 2015, p. 241f). Her ligger den hermeneutisk-fænomenologiske videnskabsteori til grund for en søgen efter fortolkning og forståelse af individernes oplevelser (Berg-Sørensen, 2012, p. 216f). Her kan fænomenologien siges at bevæge sig på mikroniveau i forhold til individets interaktioner, og hvorledes disse influerer dets søgen efter mening (Berg-Sørensen, 2012, p. 217). Hermeneutikken bevæger sig i højere grad på et makroniveau, hvor de sociale interaktioner fortolkes med inddragelse af samfundshistoriske perspektiver (Berg-Sørensen, 2012, p. 217). Særligt for hermeneutikken er dets fokus på fortolkningsprocessen, der kan lede til en dybdegående forståelse af individets udtalelser (Berg-Sørensen, 2012, p. 218).

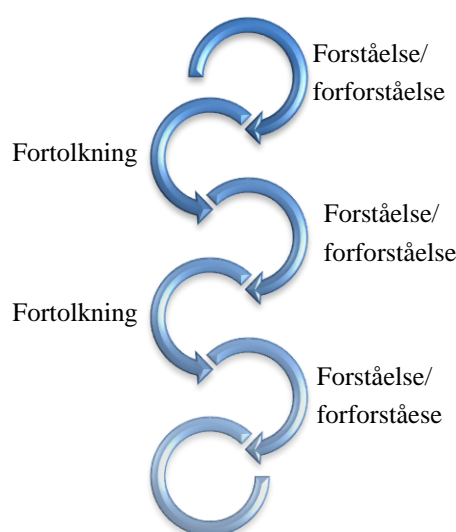
Martin Heidegger (if. Berg-Sørensen, 2012, p. 220) betragtes som ophavsmand til den hermeneutik, der florerede i det 20. århundrede. Han betragtede mennesket og dets væren som konstrueret af dets forståelse, og den måde, hvorpå mennesket handler i verden, bliver dermed afhængigt af dets forudgående forståelse af denne (Berg-Sørensen, 2012, p. 220). Herved antager hermeneutikken, at forforståelsen har indflydelse på individet og dets erfaringer (Berg-Sørensen, 2012, p. 220). Forud for dette blev hermeneutikken betragtet som en metodologi, særligt beskrevet af Wilhelm Dilthey, der inden for human- og samfundsvidenskaberne kunne bidrage til mere systematisk fortolkning (Berg-Sørensen, 2012, p. 219f).

I forhold til produktionen og analysen af de seks interviews, kan der siges at ske en fortolkning på begge disse niveauer. Den ontologiske karakter kan siges at komme til udtryk på den måde, at informanterne selv fortolker sine oplevelser og erfaringer, når de beskriver disse i interviewet. Således vil informanternes egen forforståelse påvirke, hvilke aspekter af en oplevelse de vægter højest, samt hvordan dette beskrives for os som interviewere. Endvidere kommer hermeneutikken som metodologi i spil under vores analyse og fortolkning af disse interviews, hvor vi forsøger at gennemgå disse forholdsvis systematisk for at opnå en bedre forståelse. I denne proces bliver det særlig tydeligt, hvordan vi kontinuerligt bevæger os inden for den hermeneutiske spiral. Den *hermeneutiske spiral* (Figur 4) kan betragtes som måden, hvorpå vi som mennesker i fortolkningsprocessen bevæger os mellem del og helhed, mellem forforståelse og forståelse, for at finde mening med et bestemt fænomen, en tekst eller en begivenhed (Berg-Sørensen, 2012, pp. 221-223; Gadamer, 2007, p. 277). I en forlængelse af Heideggers forståelse af hermeneutikken som ontologi er Hans-Georg Gadamer blandt de filosoffer, der i særdeleshed trækker på den hermeneutiske spiral (Berg-Sørensen, 2012, p. 221f; Gadamer, 2007, pp. 253f, 279). Ifølge Gadamer (2007, p. 256) bør man gå til en tekst med en vis åbenhed. Man kan ikke stille sig fuldstændig fri af sine fordomme eller forudindtagethed, men må gøre sig bevidst herom (Gadamer, 2007, p. 256). Således vil man altid være påvirket af forforståelsen i sin forståelse af et fænomen eller en tekst, men man skal passe på ikke at overhøre dennes mening på grund af formeninger, der overskygger tekstens mening (Gadamer, 2007, p. 256). I forbindelse med læsning af en tekst vil denne forståelse indebære, at måden, teksten læses første gang, vil influere, hvordan den læses næste gang, som vil

påvirke, hvordan teksten forstås ud fra endnu en læsning (Heidegger, if. Gadamer, 2007, p. 254). Således er dette en fortløbende forståelsesproces.

*Figur 4. Den hermeneutiske spiral (Gadamer, 2007, p. 277).*

I denne afhandling forsøger vi ikke at bygge på fænomenologiens standpunkter på samme vis, som de blev anvendt i det foregående projekt, men disse er stadig inddraget her, da de ligger til grund for de seks interviews. Den hermeneutiske fortolkningsproces er til gengæld gennemsyrende for begge undersøgelser. I denne afhandling vil vores fortolkninger og deraf udledte forståelser selvsagt være influeret af vores forudantagelser og formeninger. Disse er blandt andet afhængige af vores tidli-



gere medvirken i behandlingsprogrammet. Ligeledes vil analysearbejdet med nogle af disse interviews i det tidligere projekt uundgåeligt påvirke vores forforståelse af disse. De forståelser, vi har fået på baggrund af dette, kan vi ikke negligere, men vi vil forsøge at gøre os bevidste om, hvornår disse vilkår kan påvirke os i vores forståelsesproces.

## Implikationer af metodevalg

Som det fremgår af ovenstående, er de seks interviews gennemført med henblik på det foregående projekts problemformulering og formål, og hviler derfor på et fænomenologisk og hermeneutisk grundlag. Interviewene er dermed ikke udformet med henblik på den nuværende interesse for at lave en diskursanalyse heraf. Derimod er denne diskursive interesse udsprunget af fundene i det tidligere projekt, hvorved de naturligvis ikke tager en form, der har diskursanalysen som formål. Dette er således

et uundgåeligt vilkår, der er gældende for denne afhandlings analyse, og det diskuteres derfor her, hvilke implikationer dette kan have for analysens og dermed specialet som helhed samt dets konklusioner.

Inden for den diskursive psykologi er anvendelsen af interviews meget omdiskuteret. Dette skyldes blandt andet, at interviews har indtaget en position i forskningsregi, hvor det er blevet en selvfølge at anvende denne metode inden for kvalitativ forskning (Potter & Hepburn, 2005, p. 283). Dette er derfor aspekter, vi er opmærksomme på i diskursanalysen. Vi har dog stadig valgt at analysere de interviews, der egentlig blev gennemført med et andet fokusområde. I denne forbindelse er vi klar over, at en diskursanalyse heraf kunne lede til nogle andre temaer, diskussioner og konklusioner, end hvis dette projekt havde centreret sig omkring en naturligt forekommende samtale mellem familiemedlemmer om angst eller en samtale i en fokusgruppe. Et af de konkrete kritikpunkter er, at interviewerens og dennes udtalelser og spørgsmål fjernes fra analysen, og dermed tages informantens udtalelser ud af kontekst (Potter & Hepburn, 2005, p. 285f). I forbindelse med vores interviews antages det, at vi som interviewere har præget, hvordan forældrene italesætter blandt andet angst og Cool Kids-forløbet. Endvidere kan vores involvering i behandlingsforløbet også indvirke på, hvilke ord forældrene bruger igennem interviewet. Derfor vil vi i analysen forsøge at kontekstualisere forældrenes udsagn ved at fokusere på forældrenes udtalelse, men samtidig se dem i lyset af, hvordan emnerne italesættes af interviewerens, og måske influeres heraf.

## Design

I det følgende beskrives det konkrete design, som er rammesættende for den empiri, der anvendes i dette speciale. Dette beskrives med det formål at gøre det gennemsigtigt, på hvilken basis de seks interviews blev gennemført i henhold til rekruttering, interviewguide samt en kort beskrivelse af informanterne samt deres familiemæssige forhold.

I efteråret 2017 interviewede vi seks forældre, der havde et barn med angst, og som på daværende tidspunkt deltog i et Cool Kids-forløb. Informanterne blev rekrutteret fra to forskellige forløb i to forskellige kommuner. Her præsenterede vi projektet for forældrene, og de havde efterfølgende mulighed for at tage kontakt til os, hvis de var

interesserede i at deltage i et interview. Seks forældre viste interesse, og de blev alle inkluderet i undersøgelsen.

Forældrene blev interviewet, mens de var midtvejs i behandlingsforløbet, det vil sige mellem session nummer fire og seks ud af de i alt 10 sessioner. Interviewene foregik enkeltvis, så hver interviewer havde to interviews med to forskellige informanter. Interviewene varede i gennemsnit en time hver, og blev optaget med diktafon.

I projektet på 9. semester valgte vi at analysere tre af de seks interviews af forskellige årsager. Dette relaterede sig blandt andet til overvejelser om mætningspunkt af data samt muligheden for at kunne analysere mere dybdegående i henhold til projektets tidsmæssige rammer. Dette er også aspekter, som Tanggaard og Brinkmann (2015a, p. 32) understreger, har stor betydning for overvejelserne omkring data-mængden. I dette projekt ønsker vi at inddrage alle seks interviews.

Forældrene blev interviewet med henblik på at få dem til at beskrive forskellige oplevelser i henhold til deres barn med angst samt deres deltagelse i Cool Kids-forløbet. Det foregående projekts problemformulering ligger til grund for udformningen af interviewguiden (se bilag 7), der blev anvendt i de semistrukturerede interviews. Denne problemformulering lød som følger:

*Hvordan opleves det for forældre at indgå i som en del af angstbehandlingsprogrammet Cool Kids, og hvilken betydning har oplevelsen for deres hverdag? (Hundahl, Holm & Ludvigsen, unpub.)*

Vi stillede derfor spørgsmål til forældrenes oplevelser og erfaringer, som relaterede sig til dette problemfelt. Således forsøgte vi at få dem til at give nogle nøgterne beskrivelser af forskellige oplevelser med barnet samt behandlingsforløbet.

## **Interviewpersoner**

Ud af de seks forældre, der deltog i undersøgelsen, er to kvinder og fire mænd. Blandt disse er en af forældrene fraskilt, og to af deltagerne er gift med hinanden. Her beskrives kort forældrene samt deres relationer og socioøkonomiske status. Alle forældre er af dansk etnicitet.

**Anders** er 41 år. Han er skilt fra Alice, og sammen har de Anne på 10 år samt en dreng på 7 år. Det er Anne, der deltager i Cool Kids med. Anders er selvstændig vinduespudder.

**Kim**<sup>6</sup> er gift med Kirsten, og de har tre børn sammen på 1, 4 og 8 år. Det er Kristian på 8 år, der går til Cool Kids med. Kim er afdelingschef i en større virksomhed, og Kirsten er gymnasielærer.

**Lasse** er 50 år og gift med Lisa. De har en pige på 7 år samt Laura på 9 år, og det er sidstnævnte, der deltager i Cool Kids med forældrene. Lasse har to børn på 18 og 24 år fra et tidligere ægteskab. Lasse er folkeskolelærer og Lisa er lærer på en privatskole.

**Søren** på 45 år er gift med **Sanne**. De har tre piger på 5, 7 og 10 år. Det er Sofie på 10 år, der går til Cool Kids med. Søren er lagerchef, mens Sanne er pædagog i en vuggestue. Begge har deltaget i hver sit interview.

**Dorte** er gift med Danni, og de har sammen fire børn. De har tre drenge på henholdsvis 3, 8 og 13 år samt Ditte på 11 år, hvor sidstnævnte er med i Cool Kids. Dorte er på interviewtidspunktet ledig fra sit job som social- og sundhedshjælper, men er oprindeligt uddannet speditør. Dan er afdelingsleder i en stor virksomhed.

## Etiske overvejelser

Som kvalitativ forsker samt i forbindelse med en interviewundersøgelse er der adskillige etiske spørgsmål, der kræver refleksion for at undgå uetisk handling i forbindelse med en undersøgelse (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 80f; Marecek, 2003, p. 65). I dette afsnit beskrives nogle af de etiske overvejelser, vi har haft i forbindelse med kontakten til forældrene. Dette drejer sig blandt andet om refleksioner omkring interviewets potentielle indflydelse på informanterne samt anonymisering af disse i transskription og rapportering.

Brinkmann (2015, p. 477f) opstiller fire punkter, som er rammesættende i følgende afsnit for de etiske overvejelser i henhold til designet for denne undersøgelse. Det første punkt handler om at sikre sig informeret samtykke fra deltagerne (Brinkmann, 2015, p. 477). Vi informerede deltagerne om projektets formål både ved præsentation

---

<sup>6</sup> Oplysninger om alder er manglende for Kim, Sanne og Dorte.

heraf under en Cool Kids-session samt forud for interviewet. Vi havde udformet en skriftlig samtykkeerklæring (se bilag 8), hvor det blandt andet står beskrevet, at det er frivilligt at deltage, muligt at trække sig samt at interviewet bliver brugt i projektet på 9. semester samt i vores specialeafhandling. Ligeledes blev det oplyst, at interviewet blev anonymiseret og personlig data behandlet fortroligt, hvilket er tommelfingerregel nummer to (Brinkmann, 2015, p. 478). Dette har vi taget hensyn til ved at ændre navne, steder og andre informationer, der kunne gøre interviewpersonerne genkendelige for andre. Det tredje punkt omhandler overvejelser relateret til potentielle konsekvenser for informanterne som følge af deltagelse i interviewet (Brinkmann, 2015, p. 478). Dette drejer sig om overvejelser på både mikro- og makroniveau (Brinkmann, 2015, p. 478). I henhold til mikroniveau kan deltagelse i interviewet muligvis have nogle konsekvenser, idet denne samtale kan igangsætte nogle tanker hos forældrene, de ikke har haft før. Dette mener vi dog ikke umiddelbart er kritisk, da de har mulighed for at snakke med os eller psykologerne fra Cool Kids-forløbet, hvis der skulle opstå nye spørgsmål eller andre usikre tanker i forhold til deres barns eller egen deltagelse i forløbet. Den makroetiske dimension bør overvejes i forhold til, hvorvidt undersøgelsens fund har samfundsmæssig relevans (Brinkmann, 2015, p. 478). Dette relaterer sig blandt andet til formålet med denne opgave, som beskrevet tidligere i projektet ('Indledning' side 8). Således kan denne undersøgelse blandt andet belyse, hvordan forældre italesætter angst samt deres deltagelse i et behandlingsprogram som Cool Kids. Dermed kan denne undersøgelse i et makroetisk perspektiv være anvendeligt til at rette opmærksomhed mod og opnå bedre forståelse af potentielle dysfunktionelle tendenser inden for dette fænomen, som muligvis påvirker forældrene samt barnet selv med angst.

## Dikursanalysens 10 faser

I ovenstående afsnit er det metodiske grundlag for de seks interviews beskrevet. I dette afsnit gennemgås den analysemetode, vi har anvendt til at lave en diskursanalyse af interviewene og forældrehæftets første seks sessioner. Der er ikke nogen entydig opskrift på, hvorledes en diskursanalyse bør gribes an (Wiggins & Potter, 2013, p. 80f). Inspiration til fremgangsmåden er primært hentet fra Potter og Wetherells (1987, p. 160) diskurspsykologi, og de beskriver forskellige faser, der kan følges under en diskursanalyse. Det er disse forskellige trin, der her vil blive gennemgået.

Vi vil undervejs supplere denne redegørelse med beskrivelse af, hvordan vi konkret har gennemført de forskellige trin i vores diskursanalyse, samt med de overvejelser, vi har haft undervejs.

Potter og Wetherell (1987) deler en undersøgelse med diskursanalyse op i 10 faser. De understreger dog samtidig, at selvom beskrivelsen er splittet op i særskilte faser, så kan de i analyseprocessen ikke skilles ad så skarpt (Potter & Wetherell, 1987, p. 160). Derimod er det en flydende proces, hvor forskeren til tider helt naturligt vil svæve mellem de forskellige faser (Potter & Wetherell, 1987, pp. 160, 174). Beskrivelserne af de konkrete analysetrin, som indebærer faserne om kodning, organisering samt analytisk beskrivelse heraf, er gældende for vores analyse af både interviewene og forældrehæftet.

Det **første** trin i en diskursanalyse indebærer formulering af et forskningsspørgsmål, der lægger grund for at undersøge diskursers konstruerende virke (Potter & Wetherell, 1987, p. 160). I henhold til dette er udgangspunktet for denne undersøgelse en interesse for, hvordan forældrene positioneres i bestemte subjektpositioner afhængigt af de tilgængelige fortolkningsrepertoarer ('Problemformulering og afgrænsning af genstandsfeltet' side 9).

I **anden** fase skal undersøgelsens samplestørrelse bestemmes (Potter & Wetherell, 1987, p. 161). I relation til dette har vores sample været forudbestemt, da vi tidligere har lavet de seks interviews, og det er på baggrund af arbejdet med disse, at interessen for diskursanalysen er vakt. Således er samplets størrelse prædetermineret for denne undersøgelse. Potter og Wetherell (1987, p. 161) pointerer, at diskursanalyse er en særdeles tidskrævende proces, og at det derfor kan være bedre med færre interviews, der kan blive analyseret mere dybdegående. Vi har blandt andet af denne årsag valgt ikke at supplere med flere interviews. Til gengæld har vi inddraget de første seks sessioner i forældrehæftet fra Cool Kids, som vil uddybes i næste analysefase.

**Tredje** trin i processen relaterer sig til indsamling af naturalistiske optagelser og dokumenter (Potter & Wetherell, 1987, p. 162). I nærværende undersøgelse inddrages et dokument i form af forældrehæftet fra Cool Kids (Lyneham et al., 2010a). Her har vi som forskere ikke indflydelse på empirien, hvilket betegnes som en af fordel-

ne ved sådant naturligt forekommende empiri (Potter & Wetherell, 1987, p. 162). Vi inddrager forældrehæftet med henblik på at undersøge de interaktive positioneringer, der er på spil i forældrenes deltagelse i Cool Kids.

**Fjerde** fase handler om indsamling af interviews, der har den fordel, at interviewerens kan spørge uddybende ind til interviewpersonens udtalelser og svar på spørgsmål undervejs i samtalen (Potter & Wetherell, 1987, p. 163). I forhold til interviews har diskursanalytikerens nogle andre interesseområder end den traditionelle forsker, der analyserer interviews. Fokus for diskursanalysen vil være at undersøge konsistente såvel som inkonsistente udsagn, der kan anvendes til at udlede en forståelse af, hvilke ressourcer i form af forskellige fortolkningsrepertoarer, som interviewpersonen trækker på (Potter & Wetherell, 1987, p. 164). Derudover vil det ikke blot være informantens udtalelser, der undersøges, men ligeledes interviewerens spørgsmål og italesættelse af emner og endvidere, hvordan interviewpersonens svar relaterer sig til interviewerens spørgsmål (Potter & Wetherell, 1987, p. 165). Dette udfoldes i analyserne, hvor vi løbende trækker på begreberne fra den kritiske diskurspsykologi, som inkluderer fortolkningsrepertoarer, subjektpositioner og ideologiske dilemmaer. Det er således disse, der danner grundlag for vores forståelse af dynamikkerne, der fremgår af forældrehæftet fra Cool Kids samt interviewene. Vi har ikke undervejs inddraget omfattende overvejelser omkring vores egen indflydelse i kraft af vores rolle i forløbet samt formulering af de spørgsmål, vi stiller forældrene. Dette vil dog diskuteres i 'Metodediskussionen' (side 189).

**Femte** trin består af transskription af interviewet, hvilket er en omfattende proces (Potter & Wetherell, 1987, p. 165f). Det er derfor vigtigt at overveje, hvor detaljeret transskriptionen skal være i henhold til for eksempel pauser og overlap (Potter & Wetherell, 1987, p. 166). Da vi ikke er interesserede i en analyse med fokus på detaljer som intonation og lignende har vi ikke transskriberet ud fra eksempelvis Jefferson-stilen, som anvendes inden for konversationsanalysen (Potter & Wetherell, 1987, p. 166; Wiggins & Potter, 2013, pp. 79, 83). Vi ønskede derimod at have nogenlunde ens transskriptioner, så med henblik på at ensarte transskriptionerne, hvor tre forskellige personer netop havde transskriberet, lavede vi forud for transskriptionerne nogle retningslinjer med inspiration fra Kvale og Brinkmanns (2009, p. 204) transskriptionskonventioner. Dette drejer sig blandt andet om, hvilke symboler, der kunne an-

vendes i forskellige tilfælde som eksempelvis ved pauser længere end tre sekunder, eller hvis det ikke var muligt at tyde, hvad der bliver sagt (Se bilag 9 om retningslinjer for transskription). Derudover fordelte vi transskriptionerne ud, så vi hver især først transskriberede to interviews. Derefter roterede vi, så vi tjekkede hinandens transskriptioner i forhold til optagelserne. På denne måde var der større sandsynlighed for at fange eventuelle fejl. For eksempel var det i nogle passager vanskeligt at høre, hvad der blev sagt.

De følgende beskrivelser af vores kodnings- og analyseproces gælder både for interviews og forældrehæftet, men vil blive eksemplificeret i forhold til interviewene. I den **sjette** fase påbegyndes kodningen af henholdsvis hæftet og interviewene, der kan betragtes som den indledende fase til analysen (Potter & Wetherell, 1987, p. 167). Herved inddeles empirien i mere medgørlige grupper eller kategorier med forskningsspørgsmålet som udgangspunkt (Potter & Wetherell, 1987, p. 167). Vigtigt i denne proces er at være så inkluderende som muligt (Potter & Wetherell, 1987, p. 167). Dette er særligt et af stederne i undersøgelsen, hvor der vil blive arbejdet cirkulært i henhold til hermeneutikken (Potter & Wetherell, 1987, p. 167). Dette oplevede vi blandt andet i forhold til, at den første gennemlæsning gav nogle bestemte koder, men nogle af de koder, der dukkede op i slutningen af interviewet, indvirkede på, hvorledes starten af interviewet kunne kodes anderledes. Endvidere vil kodningen være et af de trin, der primært vendes tilbage til fra analysen, da det her kan blive synligt, at nogle formuleringer eller detaljer i interviewet kan være relevante at inddrage, selvom det ikke var tilfældet i første omgang (Potter & Wetherell, 1987, p. 167). I kodningen fordelte vi det også, så vi hver kodede to transskriptioner. Dernæst roterede vi, så vi rekodede nogle af hinandens transskriptioner med henblik på at fange elementer, som kunne være overset af den første, der kodede transskriptionen. Dette var også med henblik på at få ensartede koder. Koderne blev skrevet ned på post-its, så de var mobile med det formål at kunne flytte rundt på dem i næste fase.

På det **syvende** trin, indtræffer analysefasen, hvor transskriptionerne gennemlæses adskillige gange med henblik på at finde mønstre i og på tværs af interviewene (Potter & Wetherell, 1987, p. 168). Dette kan betragtes som første del af analyseprocessen, hvor anden del drejer sig om at undersøge fortolkningsrepertoireernes funktion på basis af uddrag fra interviewene (Potter & Wetherell, 1987, p. 168). Der findes ingen

præcise beskrivelser af, hvordan et fortolkningsrepertoire afgrænses fra et andet, men Potter og Wetherell (1987, p. 168) beskriver dette som et håndværk, forskeren må lære gennem praksis. Et godt kendskab til sit empiriske materiale beskrives dog som en nødvendighed for at kunne identificere mønstre i betegnelser og metaforer, som kendetegner et fortolkningsrepertoire (Edley, 2001, p. 198f; Potter & Wetherell, 1987, p. 168). I anden fase benyttede vi os som sagt af, at alle koderne var noteret på post-its. Således startede vi med at samle koderne fra forældrehæftet i de umiddelbare mønstre, vi fandt. Undervejs blev det tydeligt, at vi måtte ændre nogle af disse overordnede kategorier, og således omorganisere koderne efter andre tendenser. På baggrund af dette fandt vi frem til syv repertoierer, som var fremtrædende i forbindelse med forældrehæftets første seks sessioner. Ligeledes samlede vi, for derefter at omorganisere koderne fra de seks interviews. Efter den første omgang af dette fandt vi frem til 35 forskellige fortolkningsrepertoierer på tværs af de seks interviews. Det blev dog hurtigt tydeligt, at det var ansvarsfordyning gennem anvendelsen af forskellige repertoierer, der var dominerende. Udvalgelsen af fortolkningsrepertoierer, vi ville analysere dybdegående, blev derfor udvalgt med afsæt i en interesse for at afdække dette felt. Vi endte således med fem fortolkningsrepertoierer på baggrund af interviewene.

Forskning inden for den diskurspsykologiske retning kan valideres på fire forskellige måder, som dermed udgør den **ottende** fase (Potter & Wetherell, 1987, p. 169). Kohærens er den første af disse, og relaterer sig til, at de fremanalyserede diskurser og deres funktioner fremgår logisk og sammenhængende (Potter & Wetherell, 1987, p. 170). Den anden måde, der kan anvendes til validering, er deltagerens orientering (Potter & Wetherell, 1987, p. 170). Det interessante for diskursanalytikeren er ikke blot at erklære, hvilke inkonsistente udtalelser, der eksempelvis findes hos informanten, men derimod at undersøge, hvad informanten selv finder inkonsistent (Potter & Wetherell, 1987, p. 170). Den tredje måde drejer sig om, hvordan nogle ressourcer eller fortolkningsrepertoierer, som informanten trækker på i sine udtalelser, kan være meningskabende for personen, men også skabe nye problemer (Potter & Wetherell, 1987, p. 171). Bestemmelse af fortolkningsrepertoierer kan derfor bidrage til at skabe klarhed omkring, hvorvidt interviewpersonen trækker på forskellige af disse, da de ofte vil have forskelligartet effekt på, hvorvidt indholdet fremstår meningsfuldt for individet (Potter & Wetherell, 1987, p. 171). Den fjerde og sidste måde at validere

sin undersøgelse er potentialet for at bidrage til nye løsninger gennem fokus på nye repertoarer (Potter & Wetherell, 1987, p. 171). Dette vil vi blandt andet gøre gennem løbende overvejelser i 'Metodediskussionen' (side 189). Disse er relateret til, hvorvidt tilgængeligheden af alternative fortolkningsrepertoarer kan medvirke til en ændring af forældrenes vilkår, når de inddrages i et behandlingsprogram som Cool Kids.

Rapportering af analyse og fund er det **niende** trin i processen og involverer en nær beskrivelse og analyse af den anvendte data (Potter & Wetherell, 1987, p. 172). Således skal forskerens fortolkninger og udledninger af empirien fremstå gennemsigtigt, så det er muligt for andre at vurdere disse (Potter & Wetherell, 1987, p. 172). Dette er vi særligt opmærksomme på, og vi inddrager blandt andet mange citater fra interviewene og forældrehæftet i analysen for at gøre det tydeligt, hvordan vi får fremanalyseret forskellige fortolkningsrepertoarer, samt hvordan vi når frem til de forskellige delkonklusioner undervejs.

Den sidste og **tiende** fase er overvejelse relateret til anvendelse af undersøgelsen i praksis (Potter & Wetherell, 1987, p. 174). Dette er også relevant for dette speciale, og vi vil udfolde dette i de senere diskussionsafsnit.

# Diskursanalyse af arbejdshæftet for forældre

Ligesom selve sessionerne og undervisningen fra psykologerne kan formodes at have en indvirkning på forældrenes syn på og forståelse af angst undervejs i Cool Kids-forløbet, kan forældrenes arbejdshæfte også formodes at have en indvirkning på dette, som kan tænkes at komme til udtryk i de pågældende interviews.

I de følgende afsnit fremskrives diskursanalysen af det arbejdshæfte (Lyneham et al., 2010a), som alle forældrene har fået udleveret ved Cool Kids-forløbets start. Forældrene har på interviewtidspunktet været til mellem fire og seks sessioner, og diskursanalysen er derfor lavet af de første seks sessioner i hæftet. Dette har vi blandt andet valgt på baggrund af en antagelse om, at forældrene ikke er influeret af de tekststykker, der hører til de sessioner, de endnu ikke har deltaget i, omend de muligvis har læst forud i hæftet.

Vi har undersøgt, hvilke fortolkningsrepertoier, der er fremtrædende i dette hæfte med henblik på senere diskussion af, i hvilket omfang disse repertoier kan ses som en integreret del af forældrenes italesættelse af angst samt deltagelse i behandlingsprogrammet.

Denne analyse vil dermed udfolde de fortolkningsrepertoier, der stilles til rådighed for forældrene af Cool Kids. I denne forbindelse vil der særligt være tale om interaktiv positionering, hvor forældrene positioneres gennem de repertoier, der er fremtrædende i forældrehæftet. I analysen vil det for nemheds skyld fremgå, at det er forældrehæftet, der positionerer forældrene på bestemte måder. Dette skriver vi, da det netop er dette materiale, vi har analyseret, men i realiteten er det nærmere ophavet bag Cool Kids, som gennem dette materiale, positionerer forældrene.

## Angst kan ikke quickfixes

I forældrehæftet ser vi et fortolkningsrepertoire, der italesætter angst som noget der ikke kan behandles med et quickfix, hvor man med en hurtig og simpel løsning kan kurere angst. I forældrehæftet skriver Lyneham et al. (2010a, p. 1) indledningsvist: “At være forældre til et barn med angst er ikke en nem opgave. Barnets problemer kræver meget tid og omsorg (...)”. Endvidere skrives der om, hvad forældrene kan forvente af programmet: “FORVENT IKKE, at alt løser sig på nogle få uger” (Lyneham et al., 2010a, p. 3). Der lægges således stor vægt på, at angst ikke er noget, der

løser sig i løbet af kort tid, da det kræver tid at arbejde med disse problematikker. Det tidskrævende arbejde uddybes yderligere i hæftet i forbindelse med, at barnet skal lære at blive bevidst om sine tanker for at kunne tænke mere realistisk: “Mange tanker er automatiske, således at du ikke er bevidst om dem. At blive bevidst om sine tanker kræver tid og øvelse” (Lyneham et al., 2010a, p. 10). Dette fremhæves ligeledes i hæftet i forbindelse med de forskellige vanskeligheder, som kan opstå for børnene, når de laver eksponeringsøvelser: “Det er vigtigt at rose barnet for dets entusiasme, men det er også nødvendigt at minde barnet om, at alle er forskellige, og at der ikke er nogen præmie for at »nå først i mål«” (Lyneham et al., 2010a, p. 42). Med beskrivelsen, at der “ikke er nogen præmie for at nå først i mål” understreges det, at barnet og dermed også forældrene hverken kan eller skal skynde sig igennem øvelserne. Det bliver således tydeligt, at arbejdet med disse øvelser for at behandle angsten ikke er noget, familierne kan skynde sig igennem, da det er nødvendigt med meget tid for at behandle angsten.

I hæftet optræder der ord og vendinger, som bidrager til at italesætte angst som noget, der ikke kan quickfixes: “FORVENT fremskridt i »siksak« frem for i lige linje” (Lyneham et al., 2010a, p. 3), “Angsten angribes **gradvist** (...)” (Lyneham et al., 2010a, p. 26) og “Under hele trappestigeprocessen vil nogle dage synes bedre end andre (...)” (Lyneham et al., 2010a, p. 43). Ved at beskrive, at fremskridt vil ske i “siksak”, fremhæves det, at der ikke er nogen nem og lige vej til at mindske angsten. Derfor må familien “angribe den gradvist”, da det hele ikke kan klares på én gang. Endvidere betegnes eksponeringsøvelserne som en “proces”, hvilket antyder, at det er noget, som skal fortsætte og ikke blot være en engangsaktivitet. Dette ses yderligere i forbindelse med, at forældrehæftet introducerer eksponeringsøvelsen: “(...) princippet er at nedbryde frygten i mindre ubehagelige situationer og gentage eksponeringen så mange gange, at situationen ikke længere opleves som skræmmende” (Lyneham et al., 2010a, p. 26). Endvidere fremhæves vigtigheden af gentagelse i forbindelse med eksponering: “Gentagelse er særlig vigtig: Dette er eksponeringsteknikkens vigtigste regel. Barnet skal gentage mødet med de frygtede situationer (el. lign.) igen og igen. At gøre noget en gang fjerner ikke angsten” (Lyneham et al., 2010a, p. 26). Angsten italesættes således som noget, der ikke går væk ved at gennemføre eksponering en enkelt gang. Det er noget, forældre og børn må øve gentagne gange. Yderligere italesættes det også i hæftet, at selvom programmet er slut, skal familierne

fortsætte deres øvelser: “FORVENT, at barnet/familien skal fortsætte med at praktisere de færdigheder, de har lært i nogen tid efter programmet, indtil de nye vaner og måder at tænke på bliver automatiske og naturlige” (Lyneham et al., 2010a, p. 4). Her lægges vægt på, at de færdigheder, som familierne tilegner sig igennem programmet, skal øves indtil de bliver “automatiske og naturlige” for dem.

I forældrehæftet italesættes også familiens indsats som en væsentlig faktor i forhold til, hvad de kan forvente at få ud af at deltage i Cool Kids: “Resultatet af deltagelsen i programmet afhænger af familiens indsats med hensyn til at bruge de nye færdigheder og af graden af angst” (Lyneham et al., 2010a, p. 7). Udover at graden af angst har betydning for, hvor effektivt forældrene kan forvente programmet vil være i forhold til at hjælpe deres familie, så har familiens egen indsats også stor betydning. Denne betoning af familiernes indsats som betydningsfuld bidrager til en forståelse af, at jo mere de arbejder med øvelserne, jo mere mindskes angsten. Dermed italesættes angst som et fænomen, der ikke kan fjernes ved et hurtigt indgreb eller en mirakelkur, som forældrene kan benytte uden at skulle yde en særlig indsats. Vigtigheden af at gøre en indsats for at mindske angsten fremhæves yderligere i følgende citat fra hæftet:

Synes I det er svært at »være hård« og skubbe til barnet? Hvis dette er tilfældet, kan det være nødvendigt at afprøve nogle af jeres egne bekymringer ved hjælp af realistisk tænkning. Husk at det, som virker lidt hårdt nu, vil hjælpe jeres barn til at føle sig mere sikker i det lange løb (Lyneham et al., 2010a, p. 42).

I dette citat ses også denne italesættelse af, at det kræver en indsats at arbejde med angsten. Denne indsats kan af forældrene opleves, som noget der er “svært” og “hårdt”, men det er den indsats som skal til, for at barnet vil “føle sig mere sikker i det lange løb”. Det gennemgående rationale er dermed, at der må ydes en stor indsats nu, for at barnet senere hen vil få det bedre.

Dette repertoire ‘Angst kan ikke quickfixes’ indeholder således en fremstilling af angstbehandlingen som noget, der kræver meget tid, og som noget, der kræver, at familierne gentager de forskellige øvelser. Dermed forudsætter behandlingen af angst en stor indsats fra familien. Hermed pågår en interaktiv positionering af familien, og særligt forældrene, som ansvarlige for at afsætte tid til behandlingen, samt yde den

rette indsats for, at behandlingen lykkes. Endvidere kan dette tyde på, at hvis forældrene oplever, at programmet ikke har den ønskede virkning på angsten, vil det ud fra nærværende repertoire begrundes med, at forældrenes indsats ikke har været tilstrækkelig.

## Den kognitive tilgang er den korrekte

I forældreheftet bliver forældrene indført i principperne i Cool Kids, som bygger på kognitiv adfærdsterapi. I den forbindelse præsenteres de forskellige teknikker fra Cool Kids, som noget, der bygger på fornuft, og som er afprøvet i det virkelige liv. Således positioneres Cool Kids-teknikkerne som virkningsfulde i forhold til at behandle angst. Endvidere italesættes den kognitive tilgang til behandling af angst som den mest korrekte ud fra heftets fremstilling af en direkte sammenhæng mellem kognition og angst. Det er disse elementer, der vil blive udfoldet med eksempler i dette afsnit.

## Tanker og adfærd

I forældreheftet præsenteres tre dele, som angsten består af:

Angsten består af tre elementer:

**Fysisk:** Hjerterytmen intensiveres, musklerne spændes, åndedrættet bliver hurtigere, den mentale vagtsomhed øges. Dette forbereder kroppen på aktivitet.

**Kognitivt:** Man tænker, at “noget dårligt vil ske (og glemmer eller ser slet ikke, at der kan være andre muligheder). Angst kan begynde som en plagsom uundgåelig tanke.

**Adfærdsmæssigt:** Der findes to alternativer – enten bliver man og møder faren, eller også flygter man (...) (Lyneham et al., 2010a, p. 5).

Det illustreres således, hvordan angst både har en fysisk, en kognitiv og en adfærdsmæssig komponent. Beskrivelsen af den kognitive komponent italesætter angst som noget, der kan skyldes tanker om, “at noget dårligt vil ske”. Forholdet mellem angst og den kognitive komponent beskrives yderligere i forældreheftet i forbindelse med to eksempler på forskellige tanker om den samme situation (se Figur 5).

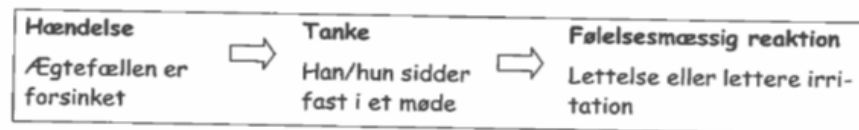
## Realistisk tænkning

### Forholdet mellem tanker og følelser

- ✧ Enhver situation består af følgende komponenter:



- ✧ Følelser er et direkte resultat af tanker. Når dine tanker og formodninger ændrer sig, gør dine følelser det også:



Figur 5. Forholdet mellem tanker og følelser (Lyneham et al., 2010a, p. 10).

I Figur 5 ses det, hvordan den samme situation, at ægtefællen er forsinket, kan føre til to forskellige følelsesmæssige reaktioner, som er henholdsvis bekymring og lettelse. Her fremhæves det, hvordan personens tanker om situationen har betydning for, om vedkommende føler angst eller ej. Yderligere beskrives det, at følelser “er et direkte resultat af tanker”. Således bliver det virkningsfuldt at arbejde med barnets tanker, fordi dette “direkte” kan påvirke vedkommendes følelser og dermed også angst. I forældrehæftet beskrives det også, at barnet skal “fange” (Lyneham et al., 2010a, p. 11) og “identificere” (Lyneham et al., 2010a, pp. 11, 14) tankerne bag dets følelser, og det skal “erstatte de fejlagtige tanker med realistiske tanker” (Lyneham et al., 2010a, p. 11). Dette fremhæver, at det er nødvendigt at blive bevidst om sine “fejlagtige tanker”, så disse kan erstattes med “realistiske tanker”, hvilket i sidste ende kan påvirke ens følelser og herunder angst. Denne italesættelse af vigtigheden af at arbejde med kognitionen i forhold til angst bidrager til at fremstille den kognitive behandlingstilgang som den mest korrekte i forhold til angst.

Udover fokus på vigtigheden af at arbejde med tankerne for at behandle angst, er der også fokus på at arbejde med barnets adfærd. I forbindelse med, at forældrene i den første session skal overveje og nedskrive, hvad de ønsker at få ud af hele Cool Kids-forløbet, står der følgende: “Hvad synes I kunne være dejligt, at jeres barn kunne gøre, som det ikke kan i dag pga. angsten? (...) Hvad vil I ønske, at jeres barn holder op med at gøre?” (Lyneham et al., 2010a, p. 7). Angsten har således en negativ på-

virkning på barnets adfærd på to måder. Angsten får enten barnet til at gøre noget, som forældrene ikke ønsker, det skal gøre, eller får barnet til at afholde sig fra særlige aktiviteter, som forældrene ville ønske, barnet kunne foretage sig. Udover at det fremhæves, at angsten påvirker barnets adfærd, fremhæves det også, at barnets adfærd har indflydelse på angsten. Dette forklares i forbindelse med, at forældrene introduceres for principperne bag eksponering:

Børn med angst undgår visse situationer, fordi de tror, at der vil ske dem noget dårligt (fx være med i holdsport/-lege, fordi de tror, at holdet vil tabe pga. dem). Som følge heraf giver børnene ikke sig selv mulighed for at opleve, at intet dårligt sker i sådanne situationer. Eksponering er det modsatte af undgåelse (Lyneham et al., 2010a, p. 25).

Barnet er nødt til at gøre de ting, som vedkommende er bange for, for at opleve, at angsten blot er et resultat af dets tanker. Vigtigheden af at arbejde med barnets adfærd understreges yderligere i følgende citat: "Eksponering er en central teknik, som bruges til at overvinde frygt. Teknikken er baseret på ét princip: FRYGTEN BEKÆMPES KUN VED AT SE DEN I ØJNENE" (Lyneham et al., 2010a, p. 25). Dette fremhæver arbejdet med barnets adfærd for at behandle angst som uundgåeligt, da frygten "kun bekæmpes" ved at se den i øjnene. Dette italesættes således som den eneste måde at behandle angsten på.

## **Teknikker og redskaber**

I forbindelse med at skulle arbejde med barnets adfærd introduceres forældrene i hæftet for forskellige tilgange til at motivere barnet i form af at give det opmærksomhed, ros og belønninger (Lyneham et al., 2010a, p. 20f). I hæftet uddybes det, hvordan disse fungerer som motivation for barnet:

I det følgende gennemgås tre vigtige midler til at opmuntre og fremme »modig« adfærd:

**Opmærksomhed:** Opmærksomhed er givetvis det bedste redskab til at påvirke barnets opførsel. Når angsten får opmærksomhed, forværres den, men når den ikke får opmærksomhed, mindskes den.

(...) **Ros:** Ros er en anden måde at give opmærksomhed på. Regelmæssig ros til barnet er en anden virkningsfuld måde at understøtte god (ikke bekymret) adfærd.

(...) **Belønninger:** Belønninger er endnu en måde at forstærke og vise ikke-bekymret adfærd opmærksomhed. Dette er ikke bestikkelse. Bestikkelse er en strategi, som bruges, når man vil tvinge nogen til noget, især noget, som er til **ens egen** fordel. Belønninger gives for at anerkende andres anstrengelser mht. at opnå noget til **deres egen** fordel (Lyneham et al., 2010a, p. 19f).

I ovenstående citat beskrives opmærksomhed som ”det bedste redskab” til at influere barnets adfærd. Dernæst fremhæves ros som en ”virkningsfuld måde” til at forstærke en ønsket frem for bekymret adfærd. Belønninger beskrives ligeledes som et middel til dette. Her italesættes belønninger og bestikkelse som to vidt forskellige ting, hvor belønninger fremsættes mere positivt end bestikkelse, da det beskrives, at bestikkelse benyttes, ”når man vil tvinge nogen til noget, især noget, som er til ens egen fordel”. Belønninger beskrives i stedet som noget, der benyttes til at anerkende andres forsøg på ”at opnå noget til deres egen fordel”. Dette italesættes således som en positiv måde til at anerkende og forstærke andres adfærd, hvilket også er gældende for opmærksomhed og ros. De tre ”midler” italesættes alle positivt gennem beskrivelserne ”vigtige midler”, ”det bedste redskab”, ”virkningsfuld måde” og som en anerkendelse af andres anstrengelser for at opnå noget ”til deres egen fordel”. Denne positive italesættelse bidrager til, at disse midler fremstilles som effektive og nødvendige i forhold til at arbejde med barnets adfærd for at behandle angst. Særligt med formuleringen ”det bedste redskab” fremhæves disse midler som essentielle, hvis forældrene vil ændre barnets adfærd for, ifølge forældrehæftet, at behandle angst. Ordet redskab leder tankerne hen på et bestemt værktøj eller haveredskab som eksempelvis en rive. Således kan der i redskabet ligge en implicit antagelse om, at hvis forældrene bruger redskabet korrekt, så vil det medføre succes inden for det område, redskabet er udviklet til. Tages eksemplet med riven, kan det antages, at hvis du holder på skaftet, vender riven den rigtige vej, med tænderne nedad, så vil du lykkes med at få revet det område, du ønsker. Vender du riven forkert, eller ikke lægger nok vægt i, bruger du redskabet forkert, og du vil erfare, at det ikke virker. Denne forståelse kan tænkes at ligge implicit i anvendelsen af ord som redskab. Hvis forældrene ikke oplever at lykkes med de redskaber, som de får under forløbet, så er det sandsynligvis fordi, de anvender redskaberne på en forkert måde.

I forældrehæftet fremstilles forskellige faktorer, som kan medføre, at teknikkerne til at arbejde med barnets tanker og adfærd, ikke virker som ønsket. Om belønninger står der i hæftet: “Det er vigtigt, at I er konsekvente, når I belønner og korrigerer barnet” (Lyneham et al., 2010a, p. 21). Vigtigheden af at være konsekvent med belønninger medfører, at der også må findes et belønningssystem, som kan benyttes i skolen: “Idet man skal huske på, at belønning skal ske straks for at virke bedst muligt, er det nødvendigt så vidt muligt at finde på belønninger, som kan give på skolen” (Lyneham et al., 2010a, p. 37). Hvis barnet er gået i stå i eksponeringsøvelserne foreslås følgende: “Holder I jeres del af aftalen? Har I belønnet det som lovet? Er belønningerne blevet givet konsekvent nok? Blev de givet straks? Har I rost barnet og gjort en indsats for hele projektet?” (Lyneham et al., 2010a, p. 42). Disse citater italesætter belønninger som en virkningsfuld metode, hvis det bruges på det rigtige måde, som er konsekvent og straks efter “modig” adfærd. Det fremstilles således, at hvis forældrene oplever, at metoden ikke virker, så skal de vende blikket indad og overveje, om de bruger den på en forkert måde.

Det beskrives endvidere i hæftet, hvordan vanskeligheder i forbindelse med trappestigen, kan afhjælpes: “Hvis trinnet ikke kan gennemføres, betyder det blot, at det var for svært for nu og derfor må inddeles i mindre og nemmere trin” (Lyneham et al., 2010a, p. 42). Dette citat fremhæver ligeledes, hvordan vanskeligheder med en teknik skyldes, at den anvendes forkert. Her italesættes for store trin i eksponeringsøvelsen som grunden til, at barnet ikke kan gennemføre. Øvelsen fremstilles således som velfungerende til at behandle angst, hvis forældrene anvender den korrekt. Endvidere beskrives det i forældrehæftet, i forbindelse med at principperne for eksponering introduceres, at: “Eksponering er en fornuftsbetonet tilgang” (Lyneham et al., 2010a, p. 25). Eksponering italesættes således som en teknik, der bygger på fornuft og logik, hvilket fremstilles som et argument for, at den virker. På samme måde beskrives teknikkerne til at forstærke en ønsket adfærd hos barnet:

At opmuntre til »Modig« i stedet for »Bekymret« adfærd.

Her handler det om at lære teknikker til at reagere anderledes over for børn med angst. Teknikkerne er ikke »luftig teori«, men stammer fra arbejdet med familier i det virkelige liv (Lyneham et al., 2010a, p. 19).

I ovenstående citat italesættes teknikkerne i Cool Kids som noget, der ikke bare er “luftig teori”. De er derimod effektive i “det virkelige liv”, da teknikkerne kommer

fra “arbejdet med familier i det virkelige liv”. Dette positionerer Cool Kids-teknikkerne som nogle, der er gennemprøvede og som noget, der virker i det virkelige liv og ikke kun på et teoretisk niveau. Når Cool Kids reflektivt positioneres på denne positive måde som bestående af “fornuftsbetonede” teknikker, der virker i det virkelige liv, positionerer de interaktivt andre teknikker og behandlingstilbud samt forældrenes egen hidtidige adfærd i et negativt lys. Disse positioneres som værende “luftig teori”, der ikke er afprøvet i det virkelige liv – modsat Cool Kids-teknikkerne og dermed også kognitiv adfærdsterapi. Når kognitiv adfærdsterapi positioneres som en afprøvet og fornuftsbaseret tilgang, fremstilles det nærmest ufornuftigt ikke at anvende disse teknikker.

Ligeledes positioneres kognitiv adfærdsterapi positivt i følgende citat, som fremføres i hæftet i forbindelse med en gennemgang af angstens hovedårsager: “Under alle omstændigheder er der ikke noget vundet ved at prøve at finde en ÅRSAG, når det, der virkelig hjælper, er at komme videre ved hjælp af de rette redskaber” (Lyneham et al., 2010a, p. 6). Her italesættes de kognitive adfærdsterapeutiske teknikker som “de rette redskaber”, hvilket positionerer denne tilgang som den korrekte i forhold til at behandle angst. Dermed positioneres andre tilgange som ukorrekte, hvorfor det ville være mest fornuftigt af forældrene at anvende de kognitive adfærdsterapeutiske teknikker, som beskrives i Cool Kids hæftet.

Repertoiret ‘Den kognitive tilgang er den korrekte’ indeholder således en forståelse af, at fordi tanker og adfærd har indvirkning på angst, er det nødvendigt at arbejde med disse. Dette skal forsøges blandt andet ved at forældrene gennem belønninger skal forstærke den adfærd, som de ønsker, barnet skal have. Endvidere italesættes Cool Kids og de kognitive adfærdsterapeutiske teknikker som fornuftige og afprøvede, og det er derfor den mest korrekte og hensigtsmæssige tilgang for forældrene at anvende.

## Bekæmpe angst kontra Leve med angst

Igennem vores analyse af forældrehæftet fremtræder to fortolkningsrepertoierer omkring, hvordan forældre og børn skal forholde sig til angst. Disse er ‘Bekæmpe angst’, hvor angst italesættes som noget, der skal overvindes, og ‘Leve med angst’, der italesætter angst som noget, individet skal forenes med. Disse repertoierer står i

kontrast til hinanden og kan således skabe et ideologiske dilemma i forhold til, hvorvidt angsten skal bekæmpes eller accepteres. Begge disse fortolkningsrepertoarer er mere simple i deres konstruktion, og består således ikke af flere temaer, som det ses i andre repertoarer fra hæftet.

## **Bekæmpe angst**

I forbindelse med repertoaret 'Bekæmpe angst' ses formuleringer relateret til, at angst skal overvindes, allerede på hæftets første side, hvor forældrene introduceres for programmet:

I det behandlingsprogram, som I og jeres barn skal til at begynde på, vil I lære en række færdigheder, som kan hjælpe jeres barn med at overvinde angsten, således at den ikke længere griber forstyrrende ind i barnets daglige aktiviteter (Lyneham et al., 2010a, p. 1).

Endvidere ses der også beskrivelser i hæftet af, at børn skal tackle angst: "Trappestigerne udgør den væsentligste del af hele forløbet i forhold til at hjælpe jeres barn med at tackle angst" (Lyneham et al., 2010a, p. 41). Yderligere bruges der i hæftet også formuleringer om, at angst skal angribes: "Angsten angribes **gradvist** startende i det små og med store problemer til sidst" (Lyneham et al., 2010a, p. 26), samt at frygt skal bekæmpes:

Mange børn med angst overvurderer, hvor forfærdelige konsekvenserne af en frygtet situation kan være. (...) Denne type frygt er meget almindelig hos børn, som bekymrer sig meget om alt muligt. For at bekæmpe denne frygt må børnene netop udsættes for disse risici, således at de lærer, at alt ikke er så slemt. Livet går videre (Lyneham et al., 2010a, p. 34).

Disse formuleringer om at angst, bekymringer og frygt skal "overvindes" (Lyneham et al., 2010a, pp. 1, 10, 21, 25, 44), "tackles" (Lyneham et al., 2010a, pp. 1, 5, 41, 44), "angribes" (Lyneham et al., 2010a, p. 26) og "bekæmpes" (Lyneham et al., 2010a, pp. 25, 34, 44) går igen adskillige steder i hæftet. Det er ord, som kan relateres til en kampsituation, hvor et individ aktivt går til angreb på sin modstander med formål om at vinde over denne. Her anlægges således et syn på angst som noget, der skal nedkæmpes aktivt gennem angreb og tacklinger, hvilket bidrager til at italesættelse angst som noget, der skal bekæmpes. Ud fra dette ses det, at hæftet gennem

interaktiv positionering positionerer angsten som en fjende, hvormed børn og forældre positioneres som angstens modstandere eller udfordrere.

Endvidere beskrives det, at “For at overvinde angsten må barnet nødvendigvis stå ansigt til ansigt med frygten (...)” (Lyneham et al., 2010a, p. 44). Barnet skal således stå “ansigt til ansigt med frygten”, hvilket ligeledes kan relateres til en kampsituation, hvor der ikke er andre, som kan tage denne nærkamp for dem, da modstanderne fysisk må møde hinanden. I hæftet ses også andre formuleringer, som stemmer overens med dette repertoire: “Hvis barnet skal have succes med at få bugt med dets angst og bekymringer, har det stor betydning, at de nye færdigheder bliver en del af barnets dagligdag” (Lyneham et al., 2010a, p. 2) samt: “For at komme angsten til livs, er det meget vigtigt, at barnet lærer at være uafhængigt” (Lyneham et al., 2010a, p. 21). Her skal barnet “få bugt med dets angst” og “komme angsten til livs”, hvilket italesætter angsten, som noget der skal udryddes fra barnets liv.

## **Leve med angst**

I kontrast til ovenstående fortolkningsrepertoire ser vi i forældre hæftet et repertoire om, at barnet skal lære at leve med sin angst. Det beskrives at, “folk, som overhovedet ikke er bange for noget, lever livet farligt! Formålet med programmet er at gøre angsten håndterbar (...)” (Lyneham et al., 2010a, p. 4). Angst skal således i et eller andet omfang være en del af barnets liv. Angsten skal dermed gøres “håndterbar”, så barnet kan holde angsten ud. Endvidere pointeres det, “at det der virkelig hjælper er at komme videre ved hjælp af de rette redskaber” (Lyneham et al., 2010a, p. 6). “At komme videre” står i kontrast til repertoire om at angst skal overvindes og bekæmpes. Det antydes dermed, at barnet ved hjælp af de rette redskaber kan lære at håndtere sin angst og leve videre i sit liv – selvom angsten stadig vil være til stede. I hæftet beskrives også, at barnets nye færdigheder fra Cool Kids skal blive “en del af barnets dagligdag” (Lyneham et al., 2010a, p. 2), hvilket kan antyde, at angsten altid vil være i barnets liv, og at disse teknikker fra Cool Kids derfor skal være noget, barnet benytter i sin hverdag til at håndtere angsten.

Det beskrives endvidere i forældre hæftet, at barnet ved hjælp af teknikker fra Cool Kids skal reducere sine bekymrings intensitet “til et niveau, der kan tolereres” (Ly-

neham et al., 2010a, p. 38) og yderligere, at barnet må “opøve en større bekymrings-tolerance” (Lyneham et al., 2010a, p. 38). I forbindelse med dette introduceres redskabet bekymringsurfing, som netop har til formål “at opøve en større tolerance over for bekymringer” (Lyneham et al., 2010a, p. 38). Det er således en teknik, som tydeligt illustrerer repertoiret ‘Leve med angst’. Ved at tydeliggøre, at barnet skal kunne tolerere angsten, fremstilles angst som noget, barnet skal leve med.

Ifølge fortolkningsrepertoiret ‘Leve med angst’ skal angsten ikke udryddes fra barnets liv, men i stedet accepteres og tolereres. Dette står i kontrast til repertoiret ‘Bekæmpe angst’, hvor angsten skal overvindes og dermed fjernes fra barnets liv. På denne måde fremstiller forældrehæftet to modstridende fortolkningsrepertoire relateret til forståelse og håndtering af angsten. Dette kan medføre, at forældrene sættes i et ideologisk dilemma i henhold til, hvilket repertoire, de skal trække på. Således bliver det tvetydigt, hvorvidt målet skal være at bekæmpe barnets angst, eller at lære barnet at leve med den.

## Angst er negativt

Et af de fortolkningsrepertoire, der ses som fremtrædende i forældrenes arbejdshæfte, er italesættelsen af angst som en uhensigtsmæssig reaktionsmekanisme. Angsten beskrives blandt andet som havende negativ indflydelse på forskellige aspekter af barnets liv, hvilket vil blive uddybet i det følgende.

I hæftet beskrives angsten i et negativt perspektiv relateret til forskellige områder. Dette drejer sig blandt andet om konsekvenserne, der kan følge med angsten som eksempelvis, at angst kan fylde “i sådan en grad, at det går ud over barnets livskvalitet” (Lyneham et al., 2010a, p. 1). Endvidere beskrives det, at angsten kan være så dominerende, at den “påvirker og griber forstyrrende ind i hverdagen” (Lyneham et al., 2010a, p. 5). Dette kan blandt andet være gældende i tilfælde, hvor angsten får barnet til at undgå “visse situationer, fordi de tror, at der vil ske dem noget dårligt” (Lyneham et al., 2010a, pp. 5, 25).

Derudover kan et barn med angst opleve at blive misforstået som følge af, at den ængstelige adfærd nogle gange kan forveksles med andre adfærdsmønstre. Dette be-

skrives blandt andet således: “En af de mest almindelige vanskeligheder for forældre er at skelne imellem, når barnet udviser angstadfærd, og når det er uartig” (Lyneham et al., 2010a, p. 22). Ligeledes beskrives det, at “Et problem er, at mange børn med angst meget hellere vil skabe en konflikt end at udsætte sig selv for det, de frygter” (Lyneham et al., 2010a, p. 22). Således kan den angste adfærds forveksles med anden adfærd, hvilket kan føre til, at barnets adfærds ikke umiddelbart tolkes som angst.

I sammenligning med andre børn, der ikke har angst, nævnes det, at “børn med angst er mere følsomme overfor ‘fiaskoer’ end andre børn” (Lyneham et al., 2010a, p. 42). Der står også, at “mennesker med angst har på en eller anden måde lært, at verden er et farligt sted at være” (Lyneham et al., 2010a, p. 6). På denne måde kan angsten ses som en adfærd, der adskiller barnet med angst fra andre børn, og i disse tilfælde gør det mere følsomt over for negative oplevelser end andre børn. I forlængelse heraf kan det være “et problem (...), at mange børn med angst hellere vil skabe en konflikt end at udsætte sig selv for det, de frygter” (Lyneham et al., 2010a, p. 22). Herved italesættes angsten helt specifikt negativt som et problem.

Bekymret adfærd opstilles som en kontrast til god adfærd, som det eksempelvis ses i følgende: “Regelmæssig ros til barnet er en anden virkningsfuld måde at understøtte god (ikke bekymret) adfærd” (Lyneham et al., 2010a, p. 20). Denne sammenstilling mellem henholdsvis “god” og “ikke bekymret” kan således være med til at pointere angst som noget negativt. Kontrasten til “god” kan normalvis anses for at være “dårlig”, og idet “god” her opstilles over for “bekymret” kan det betragtes som en måde at sidestille bekymret adfærd med dårlig adfærd.

I hæftet fremhæves det også, at angst ofte italesættes som noget negativt. Blandt andet står følgende i hæftet:

Angsten har mange navne: Sorg, bekymring, skælven, ængstelse, skræk, frygt, medfølelse, generthed, ængstelighed, nervøsitet, forsigtighed...

Den kan have mange navne!!!

Det, som disse benævnelser har til fælles, er, at man forventer, at **noget dårligt** vil ske (Lyneham et al., 2010a, p. 4).

Således gør forfatterne selv opmærksom på, at der er en tendens til en negativt klingende diskurs omkring angst, men de trækker samtidig selv på denne i deres beskri-

velse af angst. Nogle enkelte steder blødes der lidt op for dette negative perspektiv, hvor det nævnes, at "Angst er en normal følelse, alle har den, og DET ER IKKE ALTID DÅRLIGT!" (Lyneham et al., 2010a, p. 4). Her beskrives angsten kort som en funktionel mekanisme, der kan bidrage til overlevelse eller motivation (Lyneham et al., 2010a, p. 4f). Denne italesættelse af angst som noget adaptivt står således i kontrast til repertoiret 'Angst er negativt'. Dette kan medføre et ideologisk dilemma for forældrene i forhold til, om angst skal betragtes som en positiv eller negativ mekanisme. På trods af denne nuancering fremgik det dog tydeligt af mængden af koder, at det er angsten set i et negativt lys, der er dominerende som et repertoire i forældrenes arbejdshæfte. Ligeledes understreges dette af, at den negative italesættelse af angsten var markant mere gennemgående i teksten til alle seks sessioner, end angst set i et positivt lys.

## Det er forældrenes ansvar

I analysen af forældrenes arbejdshæfte fremtrådte et fortolkningsrepertoire, hvor forældrene tilskrives ansvaret for behandling af deres barns angst. Under dette repertoire så vi også en antagelse om, at miljøet, og herunder forældrenes reaktionsmønstre, har indflydelse på barnets angst. Implicit i nogle af disse beskrivelser bebrejdes forældrene også som delvis årsag til angsten.

Idet behandlingsprogrammet er rettet mod børn i alderen 6 til 12 år, er det en meget naturlig tilgang at dele ansvaret for indsatsen ud på voksne personer, da det antageligvis vil være uoverskueligt for et barn, der har angst. Dog er vi her optaget af, at denne tilskrivelse af skyld og ansvar sker mere eller mindre implicit gennem de valgte ord og formuleringer i arbejdshæftet. Det er disse elementer, der vil blive udfoldet i dette afsnit, hvor det først vil være miljøet som influerende faktor, der tages udgangspunkt i.

## Miljøets indflydelse på angst

Det fremgår af nogle af beskrivelserne i arbejdshæftet, at barnets nære miljø har indflydelse på dets udvikling af angst. I hæftet henvises der oftest til angst som noget tillært, hvorved der menes en læring af verden som et farligt sted (Lyneham et al., 2010a, pp. 6, 20, 44). Det nævnes, at "Børns tillærte adfærd afhænger i høj grad af

deres observationer af andre” (Lyneham et al., 2010a, p. 20), og dette kan eksempelvis finde sted “ved at observere andre f.eks. deres forældre, søskende, kammerater mv.” (Lyneham et al., 2010a, p. 6). På denne måde har barnet “opfanget små signaler fra måden, hvorpå andre mennesker reagerer, selvom de har forsøgt at skjule, hvor angst de føler sig over noget” (Lyneham et al., 2010a, p. 6). Således fremhæves det i hæftet, at barnets nærmeste relationer kan have indflydelse på barnets tillæring af angst. I disse beskrivelser bebrejdes forældrene også indirekte for til dels at have bidraget til barnets udvikling af angst. Dette kommer blandt andet til udtryk i afsnittet, hvor forældrene opfordres til “At opmuntre til “Modig” i stedet for “Bekymret” adfærd” (Lyneham et al., 2010a, p. 19). Her står blandt andet, at “I er som forældre eksperterne hvad angår jeres barns liv, men det kan være fordelagtigt at gennemgå jeres nuværende rutiner og overveje, om noget kunne ændres til gavn for barnet mht. jeres reaktion på barnets angst” (Lyneham et al., 2010a, p. 19). Herved kan det ses, at selvom det understreges, at “Under alle omstændigheder er der ikke noget vundet ved at prøve at finde en ÅRSAG (...)” (Lyneham et al., 2010a, p. 6), så vil det være fordelagtigt, hvis forældrene betragter deres egen adfærd og ændrer på denne, som det beskrives i følgende citat:

I den kommende uge skal I notere jeres reaktioner på barnets angste og ikke-angste adfærd. Brug jeres notater til at finde ud af hvilke typer reaktioner, der understøtter ikke-angst adfærd hos barnet, og til at overveje, om der er ting, I burde ændre mht. jeres nuværende reaktioner (Lyneham et al., 2010a, p. 23).

Forældrene bebrejdes måske ikke direkte som årsagen til angsten, men det antydes indirekte i dette citat, at forældrenes reaktionsmønstre kan fungere som vedligeholdende faktorer i forhold til barnets angst. Dette kommer også til udtryk i følgende: “For at komme angsten til livs, er det meget vigtigt, at barnet lærer at være uafhængigt. Det skal lære at kæmpe egne kampe uden indblanding af forældre, som straks kommer til undsætning” (Lyneham et al., 2010a, p. 21). Forældrene skal lade barnet udvikle sin selvstændighed og ikke straks komme til undsætning. Ligeledes kan det også udledes af denne sætning, at hvis forældrene fortsat kommer barnet til undsætning, kan de ikke “komme angsten til livs”. I sådan et tilfælde antydes det, at det til dels vil være forældrenes skyld, hvis barnet ikke kan slippe af med angsten. Endvidere ses det i følgende citat: “**Undgå overdreven brug af beroligende udta-  
lelser.** Barnet skal lære at have nok selvtillid til selv at kunne overvinde angsten.

Problemet med forældre, som beroliger for meget, er (...)” (Lyneham et al., 2010a, p. 21), at forældre med beroligende adfærd italesættes som et “problem”, og deres adfærd italesættes som “overdreven”.

Hermed ses en tendens til negative formuleringer i relation til forældrene og deres hidtidige handlemønstre. I forlængelse heraf ses det, at forældrene og deres vaner, i form af deres naturlige reaktionsmønstre, italesættes på en måde, hvor forældrene tilskrives en del af skylden. Samtidig understreges det dog i forældrehæftet med fortolkningsrepertoiret ‘Den kognitive tilgang er den korrekte’, at det ikke er meningsfuldt at kigge på årsagen til barnets angst (Lyneham et al., 2010a, p. 6). Her ses således et ideologisk dilemma i forhold til, hvordan forældrene skal håndtere og behandle angsten. På den ene side skal årsagen ikke undersøges nærmere, mens forældrene på den anden side skal ændre sin adfærd, hvis barnet skal overkomme angsten. Dermed ligger der i formuleringerne indikationer på bebrejdelse mod forældrene, men disse bliver tvetydige, fordi der er selvmodsigelser i forældrehæftet. Dette kan være medvirkende til, at det ikke entydigt fremtræder som en direkte bebrejdelse, men ligger implicit i de valgte formuleringer.

## **Forældre som hjælpere**

De ovenstående eksempler ligger til grund for repertoiret ‘Det er forældrenes ansvar’, der fremtræder i hæftet, hvor forældrene interaktivt positioneres som ansvarlige for barnets tillæring af angst, og i endnu højere grad som ansvarlige for træningen af de forskellige øvelser, der indgår i behandlingsforløbet. Dette ses blandt andet i følgende formulering: “Jeres rolle er at være **hjælpere**. Sammen med den hjælp, I får fra terapeuten, vil I komme til at (...)” (Lyneham et al., 2010a, p. 1). Her positioneres forældrene interaktivt i en subjektposition som hjælpere. Af denne sætning fremgår det, at forældrene ikke står helt alene om dette ansvar i deres subjektposition som hjælper, da de vil få hjælp fra terapeuten. Senere understreges det dog, at “Resultatet af deltagelsen i programmet afhænger af familiens indsats med hensyn til at bruge de nye færdigheder og af graden af angst” (Lyneham et al., 2010a, p. 7). Således vil det være hele familiens indsats, der har betydning for udbyttet af deltagelsen, og i dette inkluderes forældrene dermed også. Derudover er ordvalget i hæftet afgørende for, at det kan læses som anbefalinger, der dog ikke er helt valgfrie. Dette ses eksempelvis i disse citater, hvor det eksplicit beskrives, hvad forældrene skal gøre: “I processen

(...) skal I prøve at sætte jer ind i barnets tankegang” (Lyneham et al., 2010a, p. 32); “Det er vigtigt at vise opmærksomhed og give tid til barnet, når det ikke er angst (eller omvendt)” (Lyneham et al., 2010a, p. 19); “Det er vigtigt, at I er konsekvente, når I belønner og korrigerer barnet” (Lyneham et al., 2010a, p. 21); “Det er nødvendigt, at I hjælper barnet igennem processen (...)” (Lyneham et al., 2010a, p. 17). Her er det gennem anvendelsen af ord som “skal”, “vigtigt” og “nødvendigt”, at det tydeliggøres, hvad forældrene skal gøre, og at det er vigtigt og nødvendigt, at forældrene gør disse ting. Der skabes dermed en subjektposition for forældrene, hvor der ikke er valgmuligheder, men derimod konstatering af de ting, forældrene skal gøre for at hjælpe barnet.

På denne måde positioneres forældrene interaktivt gennem dette fortolkningsrepertoire som de ansvarlige for at ændre adfærd, så de kan hjælpe barnet på den korrekte måde. Det fremlægges dog ikke direkte, at forældrene vil have hovedansvaret for indsatsen i programmet, men fremgår indirekte af beskrivelserne. For eksempel er det ikke entydigt, hvad rollen som “hjælper” indbefatter. Men i kombination med de ovenfor præsenterede formuleringer, positioneres hjælperen i dette program som havende det primære ansvar for arbejdet med de aktuelle problemstillinger.

## Normalisering af at have et barn med angst

I dette analyseafsnit af arbejdshæftet for forældre vil et normaliseringsrepertoire komme til udtryk. Forældrehæftet berører både angst som fænomen, forældrenes formodede oplevelser, men også behandlingsprocessen, og i den forbindelse hvad forældrene kan forvente heraf. I hæftet ses det, hvordan beskrivelser af disse elementer normaliseres, hvilket vil være omdrejningspunktet for følgende analyse.

### Normalisering af angst

Angst som fænomen italesættes i forældrehæftet som “et almindeligt problem både hos børn og voksne” (Lyneham et al., 2010a, p. 1). I denne beskrivelse anerkendes det, at angst er et problem, men samtidig at der også er en almindelighed knyttet til dette problem. Dette kan understøttes af hæftets italesættelse af angst ved hjælp af andre associerede navne til fænomenet, hvor det i hæftet netop siges, at “den [ang-

sten] kan have mange navne” (Lyneham et al., 2010a, p. 4). Her nævnes “sorg, bekymring, skælven, ængstelse, skræk, frygt, medfølelse, generthed, ængstelighed, nervøsitet, forsigtighed...” (Lyneham et al., 2010a, p. 4). De tre punktummer indikerer, at der om muligt kan findes endnu flere ord for fænomenet angst. Der er tale om ord, som forældre sandsynligvis i højere grad har kendskab til, end hvad ordet angst indeholder, og det bidrager dermed til en mere almen forståelse af fænomenet. Angst bliver til følelser, som mennesker, og herunder forældrene selv, med stor sandsynlighed har erfaring med i en eller anden grad. Fænomenet, hvortil der oprindeligt kan være knyttet en del ukendskab og måske ligefrem gådefuldhed, afmystificeres dermed til en vis grad også. Denne afmystificering kan muligvis også afføde en større forståelse fra forældrenes side.

Denne normalisering af angst som fænomen ses endvidere i følgende citat:

Børnene, som deltager i programmet, oplever formentlig, at de **lettere, oftere og mere intenst** end andre børn bliver angst. Det er dog grundlæggende den samme følelse hos alle.

Børnene er ikke anderledes eller skøre. Alle kan have gavn af at lære, hvordan man kan tackle angsten (ofte bruger hele familien efterfølgende børnenes tillærte redskaber) (Lyneham et al., 2010a, p. 5).

Her italesættes angst som den samme grundlæggende følelse hos alle individer, hvor de børn, der har angst, blot oplever angst “lettere, oftere og mere intenst”. Børn med angst er således normale i den forstand, at de oplever et normalt fænomen, som blot er forstærket. Endvidere beskrives det, at børnene ikke er “anderledes eller skøre”, hvilket ligeledes bidrager til en normalisering af børn med angst. På samme måde bidrager fremstillingen af, at “hele familien bruger de teknikker, som barnet lærer” og “alle ville have gavn af at kunne tackle angst” også til at normalisere det at deltage i Cool Kids. De teknikker, som anvendes i Cool Kids normaliseres, da de ikke kun er forbeholdt børn med angst, men kan bruges til gavn for alle mennesker.

## **Normalisering af forældrenes oplevelser**

Udover at der ses en normalisering af angst som fænomen, fremtræder der i forældrehæftet også et normaliseringsrepertoire i forhold til de oplevelser, som forældrene til et barn med angst formodes at have. Her går særligt ordet “almindeligt” igen: “Et

almindeligt og nogle gange rigtig svært problem for forældre at tackle, er klager over hovedpine, mavepine og kvalme i perioder med stress” (Lyneham et al., 2010a, p. 43). Her er der både en normalisering af selve klagerne over fysiske symptomer hos børn med angst, men også af forældres oplevelse i forbindelse med at skulle tage hånd om barnets klager. I citatet tillægges klagerne angsten, og på den måde kan de også siges at legitimeres. Ved brugen af en sådan formulering kan det formodes, at der er et forsøg på at foregribe nogle af de følelser, forældrene kan have i relation til deres oplevelser med at have et barn med angst. Yderligere kan det fremstå som en pointering af, at forældrene ikke er alene om at have disse oplevelser og følelser. Forældrehæftet beskriver også, at “(...) det er almindeligt at tro, at barnet vil »vokse sig ud af problemerne« (...)” (Lyneham et al., 2010a, p. 1). Ordet almindeligt anvendes også her, formodentlig som en indikation på, at den enkelte forældre ikke står alene med denne formodning, og at en sådan oplevelse ikke er unormal. Der er tale om følelser, som må formodes både at være vanskelige for forældrene, men som også kan vanskeliggøre selve programmets forløb, hvis de ikke anerkendes som en almindelig reaktion. En anerkendelse af forældrenes oplevelser fremgår også af følgende citat, som indleder hele forældrehæftet: “At være forældre til et barn med angst er ikke en nem opgave” (Lyneham et al., 2010a, p. 1). En anerkendelse og normalisering af disse følelser, som noget mange forældre til et barn med angst vil opleve, kan muligvis bidrage til, at disse følelser kan blive lettere at håndtere. Muligvis kan dette også øge forældrenes forståelse af deres egen situation og af dem selv som forældre.

I arbejdshæftet ses der endvidere en normalisering af behandlingsprocessen, og hvad forældrene kan forvente i relation til denne: “FORVENT IKKE, at alle børn gør lige store fremskridt lige hurtigt. (...) FORVENT fremskridt i »siksak« frem for i lige linje” (Lyneham et al., 2010a, p. 3). Her ses således en normalisering i forhold til den udviklingskurve, som børnene vil følge undervejs i behandlingsforløbet. Det italesættes således som helt normalt, hvis børnene ikke udvikler sig lige hurtigt. Endvidere fremstilles det som normalt, hvis børnenes udvikling ikke kun går fremad, hvilket antyder, at tilbageskridt i løbet af behandlingen også er helt normalt og forventeligt. Dermed anerkendes også de forældre, som måtte opleve, at behandlingen går langsomt fremad og måske endda oplever tilbagegang. Dette ses ligeledes i forbindelse med, at forældrene er blevet introduceret for teorien bag eksponering: “Selvom teorien er simpel, kan fremskridt godt gå op og ned. Der vil være både gode og dårlige

dage” (Lyneham et al., 2010a, p. 26). Yderligere ses dette i forbindelse med en gennemgang af forskellige vanskeligheder, som kan opstå i løbet af behandlingen: “Under hele trappestigeprocessen vil nogle dage synes bedre end andre, og fremskridt vil ikke altid være så let at opnå” (Lyneham et al., 2010a, p. 43). Der fremgår således et normaliseringsrepertoire i forhold til behandlingsprocessen, hvor det italesættes som normalt, at denne proces er svær, og at udviklingen ikke kun vil gå fremad.

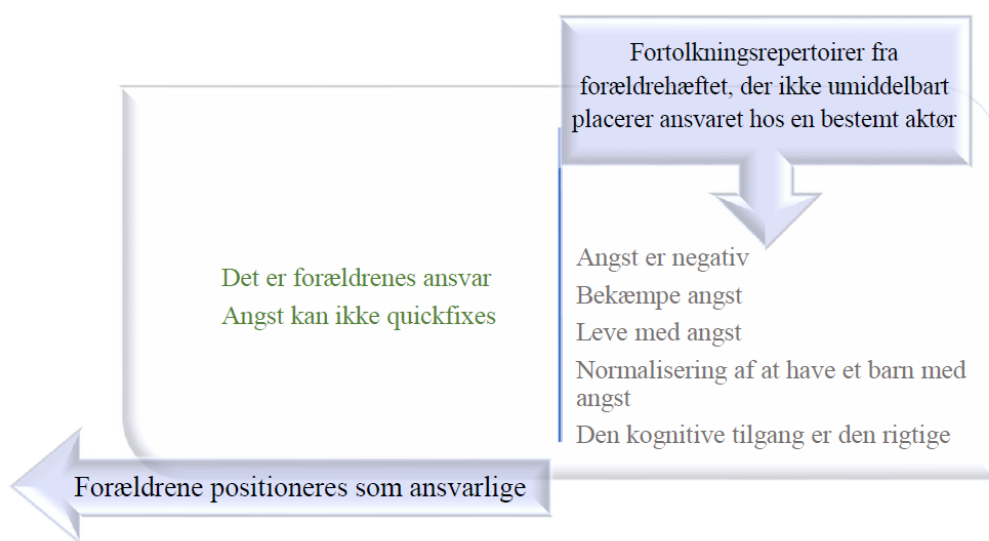
Som det er udfoldet i ovenstående afsnit, kan en afmystificering af angsten samt normalisering af forældrenes forventelige oplevelser og følelser muligvis medføre, at det bliver nemmere for forældre at få en forståelse for barnets situation, men også for deres egen situation som forældre til et barn med angst. Ligeledes kan en normalisering af selve behandlingsprocessen og forventningerne hertil danne grundlag for, at arbejdet med forældrene i Cool Kids lettes.

## Opsamling på analysen af forældrehæftet

Ved en kritisk diskurspsykologisk analyse af *Arbejdshæfte for forældre* fra Cool Kids bliver syv fortolkningsrepertoarer fremtrædende i forhold til, hvordan angst samt behandlingen heraf italesættes, og dermed hvorledes forældrene positioneres. Med repertoiret ‘Angst kan ikke quickfixes’ italesættes det, at behandlingen af angst kræver tid og en indsats fra familierne, hvis de vil opnå bedring for barnet og familien. Endvidere ses der en italesættelse af angst i forbindelse med repertoiret ‘Angst er negativt’, hvor det italesættes som en u hensigtsmæssig reaktion. Der ses dog også en italesættelse af angst som overlevelsesmekanisme, men denne fremstilling ses ikke lige så gennemgående som repertoiret ‘Angst er negativt’. Yderligere ses også to fortolkningsrepertoarer, som står i kontrast til hinanden og skaber et ideologisk dilemma, som er ‘Bekæmpe angst’ og ‘Leve med angst’. Disse repræsenterer henholdsvis en forståelse af angst som noget, der skal nedkæmpes og overvindes samt noget, individet skal lære at tolerere og leve videre med.

I forældrehæftet ses også repertoiret ‘Normalisering af at have et barn med angst’, som italesætter angst som et normalt fænomen. Samtidig italesættes også forældrenes oplevelser i forbindelse med behandlingsprocessen og generelt i forhold til at være forældre til et barn med angst. Endvidere var repertoiret ‘Den kognitive tilgang er den korrekte’ fremtrædende i hæftets beskrivelser. Dette indeholder en forståelse af, at

angst skal behandles ved at arbejde med barnets kognition og adfærd. Dette fremstilles som den eneste korrekte tilgang, da den bygger på fornuft og er afprøvet “i det virkelige liv”. Slutteligt ses også repertoiret ‘Det er forældrenes ansvar’. Her positioneres forældrene interaktivt i en subjektposition, der italesættes som en hjælperposition, men som indeholder ansvaret for både at ændre deres egen adfærd og for at gøre den indsats, som skal få behandlingen til at lykkes. Figur 6 viser en oversigt over de syv fortolkningsrepertoierer fra forældrehæftet.



Figur 6. Oversigt over fortolkningsrepertoierer fra forældrehæftet.

## **Diskursanalyse af interviewene**

I dette analyseafsnit vil vi udfolde de fem fortolkningsrepertoier, som var fremtrædende på tværs af de seks interviews. Disse relaterer sig i høj grad til ansvar og placeringen af dette mellem psykologerne, Cool Kids, forældrene og barnet. I denne analyse har vi fokus på, hvorledes forældrene gennem anvendelsen af forskellige fortolkningsrepertoier reflektivt positionerer sig og henholdsvis påtager eller fra-skriver sig ansvaret for det arbejde, der kræves i dette behandlingsprogram.

I interviewene anvender forældrene ikke konsekvent ordet angst. Barnet tillægges også ord som bange eller bekymret. Vi er opmærksomme på forældrenes ordvalg, og at de muligvis ikke tager ordet angst til sig, som værende en altid helt rammende beskrivelse. Det kan dog formodes, at forældrene henviser til fænomenet angst i en eller anden afskygning, men at deres anvendelse af andre ord ligger skyldes, at disse ligger forældrene nærmere. Det ses også, at de i flere tilfælde accepterer interviewe-rens brug af ordet angst. I denne analyse tillader vi dermed at sidestille disse tillægs-ord med angsten, da der kan formodes at være en vis overensstemmelse, hvorfor for-ældrenes brug af lignende ord vil omtales angst fremadrettet i denne analyse.

### **Angst er inden i barnet**

Når forældrene taler om angst trækker de på forskellige fortolkningsrepertoier. Et af de repertoier, der er mest fremtrædende, er italesættelsen af angst som noget place-ret inden i barnet. Forældrene trækker blandt andet på dette repertoire, når de helt konkret beskriver angsten som noget i barnets system. Samtidig fremtræder dette repertoire også mere indirekte, når forældrene taler om, at behandlingen blandt andet skal have fokus på barnet, og at det er barnet, der skal arbejdes med.

### **Angsten inden i systemet**

Forældrene italesætter angsten på forskellige måder, men et særligt iøjnefaldende repertoire, der fremtræder i interviewene, er angst som noget, der ligger i barnets system. Dette beskriver Lasse helt konkret i relation til, hvad han mener, behandlin-gen skal kunne gøre:

Men det kan godt være, man skal have fat i dem, man skal ind og have fat i noget langt inde i systemet, som har været dårligt – og få løsnet op for de ting (Bilag 4, l. 739-741).

Her beskriver Lasse, at det til dels handler om, at det er nødvendigt at få “fat i noget”, som er langt inde i barnets system. Han siger helt konkret, at det er noget inden i barnet, der skal løsnes op for.

Kim beskriver også angsten som noget inden i barnet, idet han siger: “Så hans underbevidsthed holder ham simpelthen bare i gang [griner]. Så er han bare i alarmberedskab, og så kører adrenalinen bare i kroppen” (Bilag 3, l. 241-243). Kim beskriver her angsten som noget, der ligger i barnets underbevidsthed, der kan igangsætte barnets alarmberedskab. Dette beskriver han endvidere andetsteds som noget, der er i barnet ved følgende udtalelse:

Når han vågner ved 22-tiden – uanset hvad du siger til ham, at ”Vi er lige her” og ”Der sker ikke noget. Der er lys og der er lyde” og ”Vi skal snart i seng, og vi skal nok tage dig med ind” – altså han ligger bare, indtil vi går i seng, selvom han er dødtræt. Det sekund, hvor jeg sætter storetåen på gulvet inde i soveværelset klokken 6 om morgenen [knipser med fingrene], der er han vågen igen. Så det er jo ikke sådan, at han er sådan grundtræt om morgenen, hvor han sover videre. Han har et eller andet, som hele tiden ruller inde i hans krop, så lige så snart, han kan høre der er liv ”bum” så er han oppe (Bilag 3, l. 336-343).

Således beskriver Kim angsten som noget, der konstant er kørende i barnet, og som får barnet til at reagere på en bestemt måde.

## **Det er barnet, der skal arbejdes med**

I forlængelse af ovenstående beskriver forældrene i henhold til behandlingen, at denne decideret skal rettes mod børnene. Det er dermed børnene, der skal arbejdes med, hvilket også kan indikere, at angsten er noget i barnet. Dette kommer eksempelvis frem i følgende fra interviewet med Lasse, hvor han omtaler børnenes alenetid med psykologerne:

Fordi de har jo det samme at slås med, så jeg tror, det er godt for dem.

Og det kan jeg også forstå lidt på, når de kommer ind igen, at man [psy-

kologerne] har snakket med børnene om mange ting. Og det er fint. Det, synes jeg, er super godt. Det er jo det, det drejer sig om. Det er jo ikke os, det drejer sig om. Det er jo børnene, vi skal have på rette kurs (Bilag 4, l. 470-474).

Her taler Lasse om, at det er børnene, der “har det samme at slås med”, og at det derfor drejer sig om at få børnene på rette kurs, og ikke forældrene. Han kan siges at lave en gruppering i “os” og “dem”, hvorved han reflektivt positionerer sig selv som forælder, der ikke skal gøres noget ved. Det er derfor behandlingen skal have fokus på at hjælpe barnet.

I forlængelse af dette beskriver forældrene også, at de oplever, at det er under børnenes alenetid med psykologerne, at der virkelig sker noget. Dette fremgår blandt andet af interviewet med Anders, hvor han omtaler børnenes tid med psykologerne positivt:

Og hun får *rigtig* meget ud af at være inde sammen med børnene kun, og sammen med jer ikke også, og og og øve noget derinde, fordi det er klart, at det, som der bliver sagt til hende derinde, det er jeg ret sikker på, at det kan jeg ikke sige på samme måde. Det, det giver noget mere mening, det er som om, at der er nogle balloner, der ligesom bliver sat fast dernede (...) Altså, hun får mere ud af at være derinde, jeg tror, hun får mere ud af at være derinde i hele den tid, end at jeg bruger halvdelen af tiden, kan man sige (Bilag 1, l. 66-75).

Anders beskriver her, at hans oplevelse er, at datteren får mere ud af at være sammen med de andre børn og psykologerne, end han får ud af at være sammen med de andre forældre og psykologerne. Således bliver der igen en opdeling, hvor det bliver forældrene over for børnene, og at det er børnene, der primært bør arbejdes med. Dette gentager Anders flere gange i interviewet. Det ses blandt andet, da han omtaler, at de ikke er så gode til at sætte sig sammen og skrive ned, hvordan de skal arbejde med redskaberne:

Det, som hun lærer derinde, det sætter sig ind i hendes hjerne. Og så, så ved hun det sådan lidt. Sådan føler jeg det. Så jeg, jeg synes at, på den måde har vi allerede fået mere ud det, end jeg egentlig havde regnet med (Bilag 1, l. 98-102).

Det bliver her understreget, at han oplever, at det er barnets tid inde med psykologerne, der hjælper dem og barnet mest i forhold til at få noget ud af forløbet. Endvidere

fortsætter han med at sige: “Men jeg synes, at der skulle gå mere tid til børnene” (Bilag 1, l. 104). Og dermed kunne han godt tænke sig, at der gik endnu mere tid til børnene frem for forældrene. Han nævner dette igen, da han afslutningsvist bliver spurgt, om der er noget, han gerne vil tilføje til interviewet: “Nej, altså, det, det eneste, jeg sådan tænker på, det er, at... jeg tror, det er bedre, at man sætter mere tid af til børnene (...) (Bilag 1, l. 723-724). Således ses denne italesættelse af fokus på barnet som det primære løbende gennem hele interviewet. Dette ses også i de andre interviews, og blandt andet Søren beskriver børnenes tid med psykologerne som følgende:

Det kæmper vi lidt med, med at finde de positive tanker, synes jeg. Men, vi vi kører videre, altså lige nu – det – for mig er det, der virker bedst på hende, det er at snakke med de andre piger dernede sådan. Og altså det, der sker inde ved jer, mens vi ikke er der, virker bedre, end meget af det andet, synes jeg (Bilag 6, l. 282-286).

Igen beskrives børnenes alenetid med hinanden og psykologerne som det, der virker. Så selvom Søren her synes, det kan være svært med nogle af de opgaver, de som forældre har, så kører han videre, fordi han tror på, at børnenes alenetid giver datteren noget godt. Endvidere giver Kim også udtryk for, at han som forælder ikke har fået så meget ud af det, og satser nu i stedet på, at drengen blandt andet skal træne noget mere eksponering:

Jamen det ved jeg ikke. Jeg har måske givet lidt op i forhold til at få mere på forældredelen. Jeg har nok resigneret lidt og sagt, det er fint nok – det er sådan, det er – og så tager vi selv noget efterfølgende, hvor vi ligesom kan finde ud af at få det til at leve mere i hverdagen, end det gør. Jeg håber – nu har jeg ikke læst foran i bogen – men jeg håber, at Kristian skal prøve og udsættes lidt mere for de ting, som han skal ud og testes i, så der er noget faglighed omkring ham, når nu han skal prøve nogle af de ting, som han er bange for (Bilag 3, l. 945-951).

Hermed fralægger Kim sig noget ansvar ved at erkende, at han nok har resigneret lidt og givet op på forældredelen. Til gengæld satser han nu på, at drengen kan få noget godt ud af tiden med psykologerne. Her tales det også frem, at det er drengen, der skal “udsættes for” og “testes i de ting, han er bange for”. Også her ses en skelnen mellem forældredelen, og arbejdet med drengen, og det fremgår tydeligt, at det er sidstnævnte, der skal sættes ind over for ifølge Kim.

Sanne beskriver det lidt mere nuanceret, hvor hun omtaler redskaberne som nogle, både de som forældre men også datteren har brug for: "Så vi havde virkelig brug for at få nogle redskaber. Og så håbede jeg selvfølgelig også, at hun fik nogle redskaber, hun kunne bruge selv" (Bilag 5, l. 221-223). I forlængelse af dette besvarer Sanne spørgsmålet, om hun ser det som særlig vigtigt, at de hver især fik nogle redskaber:

Ja, men jeg ved ikke, om jeg har tænkt det hver især, eller om jeg har tænkt det som en... fordi det er vigtigt, at vi har dem hver især, men det er også vigtigt, at vi bruger de samme, så vi ikke modarbejder hinanden. At hun bruger en taktik, og vi beder hende om at bruge en anden. Så samarbejdet i det er selvfølgelig også vigtigt, at vi har været sammen om det, ikke også (Bilag 5, l. 232-237).

Hermed italesætter Sanne, i højere grad end de andre forældre, arbejdet omkring angsten som et samarbejde mellem forældrene og barnet. Således er det noget, de og barnet er sammen om. Samtidig nævner Sanne dog også, at det er datteren, der skal lære at gøre nogle nye ting alene:

Ja. Altså sådan at hun ligesom også kan, mest nogle små ting måske, tackle hvis hun er ude ved en veninde og lige pludselig bliver bange. At hun så ligesom har nogle ting, hun kan bearbejde det med i stedet for, at så vil hun aldrig derud ud mere (Bilag 5, l. 226-228).

Sanne nævner ligeledes senere i interviewet, at det er noget, datteren skal lære, hvor hun taler om, hvad forældrene kan gøre for at hjælpe datteren: "Ja. Hvor vi sad og snakkede om, nej. Altså det skal hun jo ligesom lære, ikke? Altså det kan jo ikke nytte noget, altså..." (Bilag 5, l. 605-606). Dermed indtager Sanne en hjælperposition, hvor hun er bevidst om, at hun, ved at bruge de samme redskaber som datteren, skal hjælpe hende i disse udfordringer. Samtidig fremgår det tydeligt, at det er noget, datteren skal lære. Det er datteren, der skal lære at tackle og bearbejde udfordringerne i relation til angsten.

Således kan det ses i ovenstående analyse, at forældrene med dette fortolkningsrepertoire bruger sproget til at skabe nogle særlige subjektpositioner. Ved at italesætte angsten som noget, der befinder sig inden i barnet, skaber forældrene en "os-dem"-distinktion via sproget. På denne måde positionerer forældrene sig reflektivt i en subjektposition, der er adskilt fra barnet med angst. Det fremgår dermed, at det er

barnet, der er noget galt med, og at behandlingen derfor skal rettes mod barnet, og altså ikke forældrene. Denne måde at tale om barnets angst kan muligvis ses som en måde, hvorpå forældrene fralægger sig en del af ansvaret for at hjælpe barnet med dets udfordringer relateret til angsten. De forsøger hermed i stedet at lægge noget ansvar over på psykologerne som følge af, at de oplever, at børnenes alenetid med psykologerne giver mere mening for børnene, og dermed også for forældrene. Dette aspekt vil blive uddybet under fortolkningsrepertoiret 'Behov for eksperter' (side 137).

## Angst er ulogisk

I forlængelse af, at forældrene taler om angst som noget, der er inden i barnet, taler de også om, hvordan de opfatter denne angst hos barnet. I denne forbindelse er fortolkningsrepertoiret 'Angst er ulogisk' fremtrædende. Dette er et repertoire, som bruges bredt og består af flere temaer, hvor angsten italesættes som ulogisk, irrationel og som noget, der ikke giver mening for forældrene. I interviewene ses også inkonsistens i forhold til dette repertoire, da forældrene i nogle tilfælde også taler om barnets angst som noget, de godt kan forstå og som noget, der giver mening for forældrene at være bange for. Det er dog repertoiret 'Angst er ulogisk', som fremgår tydeligst, når forældrene taler om barnets angst, og dette repertoire vil i nærværende afsnit blive udfoldet.

Angst som et ulogisk fænomen fremtræder eksempelvis i interviewet med Lasse, når han taler om sin datters angst for at overnatte uden for hjemmet:

Laura kan ikke engang sove hjemme ved sin mormor og morfar, det kan hun ikke. Det har hun ikke gjort i et par år. Og det er jo folk, hun elsker overalt på jorden ikke også, kan man sige. Hvor hun burde være tryk, men der har hun ikke sovet (Bilag 4, l. 548-552).

Lasse fortæller her, at Laura ikke kan overnatte hos sine bedsteforældre, da hun er bange for at overnatte andre steder. Endvidere fortæller han, at Laura "elsker sine bedsteforældre overalt på jorden", og at hun "burde være tryk" hos dem. Når disse udsagn sammenstilles med datterens angst, der medfører, at hun ikke kan overnatte hos bedsteforældrene, så fremstilles angsten som ubegrundet, da hun ifølge argumentet "burde" kunne overnatte hos personer, som hun "elsker overalt på jorden". I Las-

ses citat fremstilles det, at Laura ingen grund har til at have denne angst – tværtimod er der gode grunde til, at hun burde kunne klare dette. Repertoiret ‘Angsten er ulogisk’ ses således, når Lasse taler om datterens ubegrundede angst i dette citat. Ligeledes trækker Dorte på samme repertoire, når hun taler om sin datters angst for en fremmed mand, de har set på gaden:

Dorte: Og så er hun også bange for – der er sådan en eller anden mand, vi er stødt på et par gange, ikke fordi han har gjort noget som helst, men bare fordi hun er stødt på ham. Hun tror, han er morder.

Interviewer: Okay.

Dorte: Hvis der er sådan en eller anden fremmed mand, hun ikke sådan helt kan få placeret (Bilag 2, l. 403-408).

Dorte beskriver, at hendes datter er bange for en fremmed mand, og at hun tror, han er morder. Samtidig fortæller hun, at den fremmede mand ikke “har gjort noget som helst”. Angsten bliver således også her belyst som ubegrundet, da barnet hverken kender manden, eller har set ham gøre nogen noget, og dermed bliver angsten italesat som ulogisk. Repertoiret fremtræder også senere i interviewet, hvor Dorte beskriver en episode, hvor datteren blev bange, da hun var alene på toilettet:

Interviewer: Kan du beskrive en episode inden for den sidste uge, hvor hun blev bange?

Dorte: Jamen, det er sågar som i morges, fordi jeg ikke lige tænkte over, hun sidder inde på toilettet. Jeg går med herind, og så går jeg lige. Så er der lige en af de andre, der siger, ”ey mor lige et eller andet”. Og så glemmer jeg jo lidt, hun sidder derinde [dyb indånding], så lige pludselig så kan jeg høre hendes skrig, ”moooar, nu skal du komme igen”. Altså jeg kunne høre det med det samme på hende, sige, ”nu har du altså været væk for lang tid”.

Interviewer: Okay.

Dorte: Altså. Fordi vi er ved at begynde de der, vi er ved at øve trinene, altså så kan vi sidde på soveværelset på sengen, imens hun er derinde, men nu har jeg så forvildet mig helt ud i gangen, og jeg ikke lige kom med det samme, fordi der var lige en anden en, der skulle et eller andet. Så kunne jeg høre det på hende med det samme. På stemmen, ”nu skal du altså tilbage nu, fordi nu er det ikke sjovt mere”.

Interviewer: Nej. Okay. Så gik du tilbage til hende?

Dorte: Ja.

Interviewer: Og så faldt hun umiddelbart til ro eller?

Dorte: Jamen så snart jeg træder ind af døren, henne ved døren ved hende, så pfu, så falder det ned igen.

Interviewer: Okay.

Dorte: Selvom derinde i soveværelset, så har vi rullet gardinet ned alt så noget, der er ikke noget, der kan se noget, men, og fuldt lys på. Det er bare ikke nok (Bilag 2, l. 491-515).

Her beskriver Dorte, at datteren bliver bange og kalder på hende, fordi hun var væk for længe. Hun tilføjer, at dette sker på trods af, at gardinerne er rullet ned og lyset er tændt. Dorte antyder her, at hun ikke kan forstå, hvorfor datteren bliver bange, når der hverken er mørkt eller nogen, som kan kigge ind ad vinduerne. Angsten fremstilles således som ulogisk, da den ikke er meningsfuld for Dorte i denne situation.

Repertoiret viser sig også i interviewet med Kim, hvor han taler om, at de i familien har fundet ud af, at irritation, som en reaktion på sønnens angst, ikke fungerer. I den forbindelse spørger interviewer, hvad han mener med irritation:

Jamen, når man bliver irriteret over, at han ikke kan klare de der almindeligheder selv. Hvis vi begge sidder og arbejder, og vi bare har brug for at ligge på sofaen og ikke lave en skid og så klokken 21, så begynder der bare sådan en pendulfart af en, der ikke vil sove. Så er det svært at bevare – hvis man lige har lagt sig for ti minutter siden – så er det svært at bevare fornuften og roen til at sige ”det er også okay, jeg går selvfølgelig med derud 12 gange i løbet af den næste time, det er ingen problem” (Bilag 3, l. 921-935).

Her italesætter Kim sønnens angst som noget, der afholder sønnen fra at kunne klare “almindeligheder” selv. Ved at italesætte de aktiviteter, som sønnen afstår fra at gøre på grund af sin angst, som “almindeligheder”, fremstår disse som noget, alle andre mennesker almindeligvis kan foretage sig. Angsten bliver således belyst som ulogisk, da det ikke giver mening for Kim, hvorfor sønnen ikke også skulle kunne foretage sig disse aktiviteter, som alle andre kan. Kims tilbageholdte irritation overfor sønnen, bliver på baggrund af repertoiret ‘Angst er ulogisk’ en forståelig reaktion, da det kan være en forståelig reaktion at blive irriteret over ting, som er ulogiske eller menings-

løse. Således kan repertoire bidrage til at retfærdiggøre og legitimere forældrenes irritation over børnene ulogiske angst.

## **Noget angst er mere forståeligt end andet**

I interviewene ses også eksempler på, at forældrene sammenligner forskellige former for angst, hvor nogle er mere forståelige for dem end andre. Dette ses i interviewet med Søren, hvor han taler om, hvordan de gjorde i forhold til datterens angst, inden de begyndte i Cool Kids:

Søren: (...) de tider, hvor det har været værst, så har det heller ikke altid været nok med at ligge inde mellem os. Men... men det var – altså det har mest været lige efter indbruddet, at det har været en hård omgang men... Altså det det for mig giver mening, at man bliver bange. At, at hun efterfølgende er mere bange for vores kat, giver ikke mening, i min verden. Altså nu vil hun hellere sove med sin dør lukket, så katten ikke kommer ind til hende om natten, end at døren den er åben, og så indbrudstyvene de tager hende, altså.

Interviewer: Ja.

Søren: Ja, det ved jeg sgu ikke. Det giver ikke mening for mig, men hun vil ikke ind sove ved os, fordi vi har døren til at stå åben, så vi kan høre de andre, hvis de kommer rendende, og så kommer katten jo også ind, og det vil hun ikke have.” (Bilag 6, l. 55-67).

I dette citat taler Søren om, hvorvidt datterens angst giver mening for ham eller ej. Det giver mening for ham, at hun har angst for at sove på sit værelse, efter de har haft indbrud i huset, men at være angst for familiens kat er meningsløst for ham. Senere i interviewet taler han om angst for at overnatte ude sammenlignet med angst for at børste tænder alene:

(...) de fleste af tingene, synes jeg, som hun er bange for, er sådan nogle ting, som jeg kan forholde mig til at være bange for. Det der med at sove et nyt sted kan jeg godt forholde mig til, at det det kan være svært. Sanne havde det præcis på samme måde, dengang hun var barn. Og det det ka – det kan jeg godt – det er sgu okay, til en vis grad – men på et tidspunkt var hun bange for at børste tænder alene, fordi hun var bange for, at der kom en eller anden hånd op igennem risten og tog hende... Altså det er

sådan noget – så er det sådan et eller andet fantasi-et eller andet, fordi – jamen hun kunne jo godt se, ”Jeg kan jo ikke være der” siger hun, ”jeg kan jo ikke være der ned igennem den rist”. Nej. Altså. Så kan armen heller ikke (Bilag 6, l. 269-279).

Søren siger i dette citat, at han godt kan forholde sig til noget af det, datteren har angst for. Han kan sætte sig ind i, at det kan være svært at skulle sove et nyt sted, og han synes, at denne angst er ”okay til en vis grad”. Samtidig har han svært ved at forstå, at datteren er bange for at børste tænder alene. Der er således noget af datterens angst, som Søren kan forstå, mens andet angst italesættes ud fra repertoiret ’Angst er ulogisk’. Det kan tyde på, at den angst, som forældrene kan forstå, bliver nemmere at forholde sig til og arbejde med, da dette giver mening for dem. Derimod kan den angst, som italesættes som ulogisk, være vanskelig for forældrene at forstå og arbejde med.

I ovenstående citat fortæller Søren om sin datters angst for, at en hånd kan komme op gennem en rist og tage hende. På samme måde fortæller Kim om sin søns angst for fantasimonstre og beskriver, at det er svært at arbejde med detektivtænkning og realistisk tænkning i forhold til denne angst:

Så kan jeg bedre lide en trappe [trappetigen fra Cool Kids], hvor man ligesom skal eksponere sådan stille og roligt, for det er noget, man kan arbejde lidt med i forhold til den der detektivtænkning, fordi jeg har det sådan, at hvis nu Kristian, han ved jo godt, at der ikke findes en Slender Man eller en Killer Klovn, som de lige har fundet på nede på skolen eller lige har set på YouTube nede i fritidsordningen. Det ved han jo godt. Så det der med at jeg siger til ham: ”Er det realistisk” ”Har du hørt om nogen, der her – ” Nej, det har han jo ikke, men det får ham jo ikke til – i hvert fald ikke i forhold til Kristian – får det ham ikke til at ændre sin frygt over for den her person eller det her. Så den synes jeg, er lidt svært at arbejde med. Det synes jeg, den er (Bilag 3, l. 274-283).

Forældrene italesætter dermed børnenes angst som ulogisk, da der ikke findes en Slender Man, eller en hånd, der kan komme op gennem en badeværelsesrist. Forældrene positionerer sig derfor reflektivt i en subjektposition som uforstående overfor børnenes angst, fordi den for forældrene ikke er realistisk. Endvidere fortæller forældrene, at selvom børnene ved, at angsten er urealistisk, er de stadig bange for disse

ting. Det tyder på, at det er svært for forældrene at forholde sig til, at barnet er angst for noget, som barnet selv, ifølge forældrene, er klar over, er ulogisk. Denne italesættelse af angst som ulogisk gør det dermed svært for forældrene at forholde sig til angsten og skulle arbejde med den. Kim beskriver netop, at det er svært at arbejde med en ulogisk angst, når det ikke hjælper barnet at få at vide, at tankerne er urealistiske. Dermed bliver detektivtænkning vanskelig at anvende. Repertoiret 'Angst er ulogisk' kan dermed være en måde for forældrene at tage afstand fra den angst, som for dem er meningsløs, og som ikke "går væk", selvom forældrene flere gange taler med barnet om, at angsten er ulogisk.

### **Håndtering af ulogisk angst er svært**

Når angsten italesættes som ulogisk, kan det være svært for forældrene at finde ud af, hvordan de skal håndtere barnets angst, når denne angst ikke følger en logik, som forældrene kan forstå. Dette ses i et citat af Søren, hvor han bliver spurgt til, hvordan de håndterede barnets angst, inden de startede i Cool Kids: "(...) jeg tror, vi havde prøvet med alle ting, både med trøsten og jamen og skælden ud over "hold nu op med det pladder" "(Bilag 6, l. 32-34). Her fortæller Søren, at han og Sanne havde svært ved at finde ud af, hvordan de skulle håndtere datterens angst. Han beskriver, at de både forsøgte med trøst og skældud. Når Søren kalder angsten "pladder", kan dette henvise til angsten som noget meningsløst, og dermed benyttes repertoiret 'Angst er ulogisk' til at fremstille datterens angst. Han fortæller i citatet, at de havde svært ved at finde ud af, hvordan de skulle håndtere angsten, og at de afprøvede forskellige strategier. Disse vanskeligheder kan tænkes at hænge sammen med, at han bruger fortolkningsrepertoiret 'Angst er ulogisk'. Der er således ikke nogen logisk måde at finde frem til, hvordan de skal agere overfor barnet, når barnets angst er ulogisk. Dette ses endvidere hos Kim, der i interviewet beskriver, at det er svært at tale barnet til fornuft:

Det, der nogle gange er sværest som forælder, det er, at man ikke har mulighed for at tale fornuft ind i dem, fordi det er de der – nu er det selvfølgelig nogle af de ting, som vi arbejder med nu – men det der med at tale fornuft ind i dem – at man ikke kan det, når nu man i – både Kirsten og jeg har nogle jobs, hvor vi taler meget med mennesker, og man kan normalt få dem forment, men når nu man har det, som Kristian tumler med, så

kan man blive frustreret, fordi man ikke kan tale fornuften ind i ham, og det bliver man sådan lidt frustreret over, og så kommer man også nogle gange ind i et dumt reaktionsmønster selv, fordi så er det, at det hele splitter den der harmoni ad, som egentlig er i familien (Bilag 3, l. 139-147).

Han fortæller, at han selv og hans kone, Kirsten, er vant til at kunne tale med mennesker og kunne "få dem formet", men dette er ikke muligt med sønnen. Her fremtræder angsten igen som ulogisk, når det ikke er muligt for forældrene at tale barnet til fornuft. Fornuft og logik virker ikke mod denne angst, og det er derfor svært for forældrene at håndtere den, når de ikke kan bruge de metoder, som de normalvis ville. Brugen af repertoiret 'Angst er ulogisk' bidrager således til en reflektiv positionering i en subjektposition, hvor de fralægger sig ansvaret for, at de metoder og strategier, de bruger over for angsten, ikke virker. At metoderne ikke virker antydes i stedet at skyldes den ulogiske angst og dermed også barnet, da metoderne ville virke upåklageligt i forhold til andre mennesker.

Fortolkningsrepertoiret 'Angst er ulogisk' benyttes også af forældrene, når de fortæller om, hvad de indtil videre har fået ud af at deltage i Cool Kids:

Interviewer: Tror du, at I reagerer anderledes nu i de her situation, hvor der opstår angst, end I gjorde før Cool Kids?

Kim: Ja, det gør vi. Man kan sige, vi er blevet meget bevidste om, at det er en udfordring, fordi – altså det lyder helt forkert, men jeg tænker, inden var det sådan lidt, "Det der er hysteri, stop nu". Og igen det der med ikke at kunne tale fornuft. "Gå nu bare derud". Man bliver sådan til sidst: "Jeg orker ikke at skulle gå med dig ud og tisse, hvorfor kan du ikke gå derud?" og så ender det jo i – for han har jo en dybtfølt bekymring eller angst for at skulle gå ud og tisse, og så hjælper det jo ikke at man gør ham endnu mere utryk ved at være sur på ham (Bilag 3, l. 906-914).

Her fortæller Kim, at han inden Cool Kids så angsten som "hysteri" og noget uforståeligt, som ikke kunne tales til fornuft. Hans beskrivelser tyder på, at han tidligere betragtede sønnens angst som ulogisk sammenlignet med nu, hvor han efter Cool Kids har fået en anden forståelse. Selvom Kim på andre tidspunkter i interviewet italesætter angsten som ulogisk (fx bilag 3, l. 274-283, 921-935), tager han i dette citat afstand fra repertoiret 'Angsten er ulogisk' og positionerer sig reflektivt i en

subjektposition, hvor angsten tages alvorligt. Ligeledes ses det i et citat af Sanne, at hun tager afstand fra repertoiret 'Angst er ulogisk' i forbindelse med, at hun taler om den rollefordeling, som er mellem hende og hendes mand, Søren:

Sanne: (...) det er jo så også mig, hun [datteren] kommer til, når hun er ked af det. Det er mig, hun kommer hen og siger, "jeg har ondt i maven", når hun skal sove om aftenen. Hun har altid haft svært ved at sove om aftenen. Altid.

Interviewer: Så der er lidt forståelse også at hente der fra hendes side?

Sanne: Ja det tror jeg, det henter hun så ovre ved mig, fordi der er størst chance for, at jeg siger "så løb ind i soveværelset og put dig" eller "nu skal vi komme ind og sidde ved dig" eller et eller andet sådan... hvor Søren han, "Ej pjat, gå nu ind og sov med dig, der er ikke noget at være bange for her". Bum. Jeg tror, han har svært ved sådan og... tage helt alvorligt, at hun måske er bange for at sove inde på sit værelse (Bilag 5, l. 194-203).

Sanne fortæller i dette citat, at hun oplever, at Søren har svært ved at tage deres datters angst alvorlig. Hun positionerer således sin mand interaktivt i en subjektposition som en, der ikke forstår angsten. Dermed positionerer hun refleksivt sig selv som det modsatte: som en, der netop godt kan forstå angsten og reagerer på det, datteren har brug for. Således positioneres både Kim og Sanne i denne forbindelse som forstående forældre, der her ikke betragter angsten som ulogisk. Det er dog også muligt, at forældrene her i disse citater på trods af at positionere sig som forstående forældre i andre sammenhænge italesætter angsten som ulogisk, men at de tilsidesætter denne forståelse, for at kunne tage angsten alvorlig. Dette kan illustreres af, at Kim fortæller, at han er kommet til den erkendelse, at det ikke hjælper at være irriteret og uforstående, da det blot gør drengen mere utryg. Dette antyder, at han er klar over, at det ikke er særligt hjælpsomt at italesætte angsten som ulogisk, men i stedet er det mere givtigt at tage den seriøs.

Repertoiret 'Angst er ulogisk' benyttes af forældrene til at italesætte den angst, som de ikke kan forstå som en ubegrundet angst. Denne angst følger ikke den almindelige logik, som forældrene er vant til at forholde sig til. Når angsten belyses således, bliver det svært for forældrene at forholde sig til denne, og det bliver svært for dem at agere i forhold til angsten. Når angsten er ulogisk, kan forældrene ikke bruge fornuf-

ten til at regne ud, hvordan de bedst kan håndtere angsten, og de bliver derfor handlingslammede. Med repertoiret tager forældrene afstand til angst og barnet ved, at de ikke viser forståelse for angsten. Det ses også, dog i mindre grad, at nogle forældre på tidspunkter positionerer sig i en subjektposition, som er i opposition til dette repertoire. Her positioneres de således som den forstående forælder, der tager angsten seriøst.

## Forældre kan gøre barnet angst

I interviewene synes der at være en forståelse af angsten som noget, man som forældre kan forstærke, medvirke til eller ligefrem give til barnet. En italesættelse af at være beskyttende som forældre lader til at kendetegne deres beskrivelser af egen adfærd og ses som værende en mulig årsag til angsten. Fortolkningsrepertoiret 'Forældre kan gøre barnet angst' kommer dermed til syne, og vil uddybes i følgende analyseafsnit.

Kim beskriver, at han og hans kone kan være med til at forstærke angsten hos barnet:

(...) den måde, som vi håndterede det på til at starte med, var heller ikke optimal, fordi vi var heller ikke klar over, det ligesom var det, som var i gang med at ske, så vi gav ham jo bare den tryghed i at sige – vi troede, det var tryghed at sige, "Jamen, så kom herind og læg dig" eller "læg dig på en madras herover" eller gøre et eller andet. Og så stille og roligt så har vi jo været med til at forstærke, at man skulle være bange for at sove på sit eget værelse (Bilag 3, l. 66-72).

I dette citat beskrives det af Kim, at forældre kan forstærke, at der er noget at være bange for barnets vedkommende. Denne erkendelse af at kunne forstærke angsten hos barnet som forældre synes at komme af en nyere tilegnet forståelse af fænomenet. Kim kan, med denne forståelse af angst, siges reflektivt at positioneres som en betydningsfuld del af barnets omgivende miljø, og som følge af denne forståelse, som en medvirkende faktor i påvirkningen af barnets angst. Han nævner, at det er noget, de som forældre har "været med til at forstærke", hvormed han ikke udelukker, at andre faktorer også kan spille ind. Han lader dog ikke til at stille spørgsmålstegn ved hans egen samt sin kones centrale indvirkning på angsten.

Sanne understøtter ovenstående pointe, idet hun ligesom Kim positionerer sig refleksivt som medvirkende til at kunne forstærke barnets angst, efter hun har fået en ny forståelse af fænomenet angst:

Vi har ikke sådan presset hende før, og var hele tiden sådan, fortalte hende, at vi passede på hende og... som jeg ligesom kan fornemme nu, så forstærker det jo bare, at der også noget at passe på, når vi siger det (Bilag 5, l. 122-125).

Kim og Sanne kan dermed siges at tale i overensstemmelse med hinanden, idet de har lignende måder at tale om angsten på. De taler begge inden for fortolkningsrepertoiret 'Forældre kan gøre barnet angst', hvor det i disse citater henviser til, at forældre kan forstærke angsten. Kim anvender ordet tryghed som noget, de har forsøgt at give barnet i angstfulde situationer, hvor Sanne anvender udtrykket at passe på barnet. Både det at "give tryghed" og "passe på" kobles sammen med det at forstærke angsten. Denne tidligere forældreadfærd, som synes at have en beskyttende karakter, positioneres som årsag til barnets angst. Dermed positioneres forældrene refleksivt som skyld i angsten via deres tidligere beskyttende adfærd.

Et andet citat af Sanne understøtter dette fortolkningsrepertoire, som ses i interviewet i forbindelse med, at hun taler om, hvorfor hun ønskede at deltage i Cool Kids med datteren:

Sanne: (...) vi er nødt til at have noget hjælp til hvilke redskaber, vi kan bruge til at sige til hende.

Interviewer: Ja. Ja.

Sanne: "Altså hvad jeg kan sige til hende for at hjælpe hende frem for, at jeg, at jeg puster til hendes angst og gør det værre og værre" (Bilag 5, l. 33-37).

I Sannes anvendelse af ordet "puste" italesættes angsten som noget, hun som forælder netop kan gøre værre. Ved anvendelsen af ordet puste kan der opstå et billede af angsten, som noget, der kan sættes i bevægelse, og som man kan få til at blusse op, ligesom man kan puste til en ild og dermed forstærke flammerne. At puste til noget kan lyde som et bevidst valg, hvorfor citatet også får en intentionel dimension, hvor Sanne dermed refleksivt positionerer sig som ansvarlig for barnets angst, idet hun i kraft af sin italesættelse blot synes at kunne lade være med at puste til angsten.

I ovenstående citater af Sanne og Kim synes de at positioneres refleksivt i en særlig magtposition i relation til angsten hos barnet. En magt der vedrører det at kunne

igangsætte og forstærke angsten, som dermed også ansvarliggør forældrene for barnets angst.

## **En kausal sammenhæng mellem forældrenes adfærd og barnets angst**

I ovenstående citater kommer en kausal sammenhæng mellem forældrenes adfærd og barnets angst til syne, hvilket også kendetegner fortolkningsrepertoiret, idet forældrene med en bestemt adfærd kan gøre barnet angst. Denne årsagssammenhæng bliver også tydelig i Søren's beskrivelse af sin kones, Sannes, beskyttende adfærd over for børnene: "Altså hvis hun råber af dem, at de skal passe på og passe på og passe på, jamen så på et eller andet tidspunkt, så tror jeg også, at de bliver bange for, for mange ting, synes jeg" (Bilag 6, l. 230-233). I dette citat ses en italesættelse af, at forældrerens beskyttende adfærd, i form af at udtrykke at barnet skal passe på, indvirker direkte på, at barnet bliver bange og måske ligefrem angst. Dette stemmer overens med Anders' beskrivelse af en situation, hvor han tænker over, hvordan han skal tale til sit barn, når en situation er svær at håndtere for barnet:

(...) men hvor jeg måske sådan for to måneders tid siden [ville] sige, "jamen for fanden, der sker jo ikke noget. Gå nu op og tis, ikke". Hvor – så tænker jeg lige en ekstra gang over det, at der er egentlig også en anden måde at gøre det på" (Bilag 1, l. 631-634).

Anders indikerer her, at en bestemt måde at sige tingene på til barnet ikke er uden betydning for barnet.

Italesættelsen af en beskyttende adfærd, som medvirkende årsag til barnets angst, beskrives yderligere af Søren: "Jamen jeg tror, vi begik den der klassiske, med hvor man altid har – og vi havde ikke tænkt på noget om, at det kunne modtages negativt, når man siger: "Ved du hvad, mor og far passer på dig". At man så kan forstå det på den måde, at så er der jo noget at være bange for" (Bilag 6, l. 28-31). I denne beskrivelse positioneres børnene interaktivt som havende en mere aktiv rolle i forhold til angsten, idet de får et medansvar for, hvordan forældrenes adfærd modtages. Det beskrives at modtagelsen kan være negativ, og dermed medvirke til fremkomsten af angst.

Selvom børnene i førnævnte tilfælde italesættes som havende en mere aktiv rolle i fremkomsten eller forstærkelsen af angsten hos sig selv, er det primært forældrene selv og deres adfærd, der italesættes som noget, der kan gøre barnet angst. Den tidligere omtalte kausale sammenhæng mellem forældrenes adfærd og barnets angst bliver endnu tydeligere med følgende citat fra Sanne:

Interviewer: Ja. Men så det er også oplevelsen af, at ens egne tanker, de også kan

ændre sig, efter man selv er med.

Sanne: Ja, men det var så også det, vi skulle arbejde meget med til sidste gang. Og dem kan jeg rigtig genkende, at de her ”pas nu på der” og ”nu skal du ikke blive ked af det der, vel?”, ”nej, det skal jeg nok lade være med”, ikke? Og så kan jeg jo se på hende, at hun begynder at ”brrrrr” [brummelyd som hvis man ryster] ”tænk nu, hvis jeg bliver ked af det, hvad så?”. Hvis nu jeg lader være med at sætte de der tanker i hovedet på hende, om hun overhovedet kan blive ked af det, ikke? (Bilag 5, l. 809-817).

Intervieweren spørger i dette uddrag, om nogle tanker kan ændre sig i forbindelse med Cool Kids-forløbet. Sanne svarer på dette ved at reflektere over sine tanker og dertilhørende adfærd, som hun ikke finder hensigtsmæssig. Den kausale sammenhæng ses i, at Sanne fremstiller, at hun med sin adfærd kan gøre barnet angst. Hendes beskrivelse italesætter dette som en direkte overførsel, som også rummer en vis intentionalitet fra forælderens side, som bevidst og aktivt kan sætte specifikke angstfulde tanker ind i barnets hoved. Dette ses i Sannes udtalelse om i stedet at ”lade være med at sætte tanker i hovedet på hende [barnet]”, hvormed hun reflektivt positionerer sig som en aktiv agent, der foretager en bevidst handling, hun i princippet kunne lade være med at foretage. Dette indikerer endvidere et ansvar og en skyld for barnets angst, som hun i høj grad tillægger sig selv.

Kim anvender også ordet reaktionsmønster og henviser til sit eget, som værende en årsag til barnets angst: “(...) man kan jo godt se, at det er langt hen ad vejen ens egne reaktionsmønstre, og de ting man prøver at gøre, som ligesom smitter af på børnene” (Bilag 3, l. 402-404). Kims anvendelse af “reaktionsmønstre” henviser til en særlig adfærd i form af reaktioner hos ham selv, som kan smitte af på barnet og dermed indvirke negativt på angsten. Men italesættelsen af dette som et reaktionsmønster indikerer også, at der er tale om noget, som han tillægger sin egen person. Sanne får

ligeledes italesat en utryg adfærd hos sig selv som en del af hende, hvilket kan siges at nærme sig et decideret karaktertræk:

Så det er jo heller ikke mig, der afleverer hende til for eksempel sådan noget som overnatning, fordi så kan hun jo også mærke det på mig, at jeg er utryg, selvom jeg prøver at udstråle, at, at det hele bare er rigtig fint, og det bliver rigtig sjovt og hyggeligt det her, ikke? (Bilag 5, l. 176-179).

I dette citat italesætter Sanne sin egen utryghed som noget, barnet kan mærke. Denne utryghed italesættes samtidig som noget, hun forsøger at skjule for barnet, uden det lader sig gøre. Refleksivt positioneres Sanne derved som en person, der blot ved sin tilstedeværelse kan indvirke negativt på barnets angst. Hos Kim og Sanne ses det, at fortolkningsrepertoiret 'Forældre kan gøre barnet angst' italesættes som en egenskab eller et karaktertræk hos forældrene. Dette karaktertræk kan smitte af og indvirke på barnet, som kan mærke, og som også kan smitte af på barnet. Således positioneres forældrene refleksivt i en magtesløs subjektposition, da egenskaber og karaktertræk kan synes mere permanente og sværere at ændre. Der kan derved også være tale om en skyld og et ansvar, som relaterer sig mere direkte til deres egen person. På den anden side kan dette dog også være en form for ansvarsfraskrivelse, da disse karaktertræk netop er sværere at ændre på, og derfor kan forældrene ikke tage ansvar for dette.

I ovenstående analyse ses det, at forældrene refleksivt positionerer sig som ansvarlige for deres barns angst. Dette gør de ved at italesætte, at de som forældre kan forstærke barnets angst. Forældrenes udtalelser er præget af en kausal forståelse, hvor der er en direkte sammenhæng mellem deres egen adfærd og barnets angst. Barnet passiveres i høj grad, og forældrene synes ligefrem at italesætte deres egen adfærd som intentionel, hvilket indikerer en mulig skyld hos forældrene. Forældrenes udtalelser om eget reaktionsmønster og væremåde bliver en mere direkte måde at positionere sig refleksivt som ansvarlige.

## Behov for eksperter

Når forældrene taler om de angstrelaterede problematikker, som de møder med deres barn, trækker de på et repertoire om, at de har et behov for ekspertise. Nogle steder udtrykker de eksplicit, at de har brug for hjælp, mens det andre steder ligger mere

indirekte i deres formuleringer. Det er forskellige aspekter af dette, der gennemgås i følgende afsnit om dette repertoire.

Gennem interviewene siger forældrene nogle steder helt konkret, at de har behov for hjælp. I beskrivelsen af et møde i skolen italesætter Lasse blandt andet dette:

Men den [en specifik pædagog] var skolelederen ikke meget for at give os, fordi hun havde jo andre områder også. Der er også andre børn, der skulle have hjælp, hvor jeg så siger til hende, jamen vores barn skal også have hjælp. Altså vi har jo lige så meget behov for hjælp, som andre har (Bilag 4, l. 130-134).

Af dette fremgår også, at Lasse måske føler, at de bliver overset og nedprioriteret i forhold til andre børn og ikke får den hjælp, han oplever, de har brug for. Også Sanne siger ved interviewets begyndelse: "Og jeg tænkte, at vi var nødt til at skulle have noget hjælp til hende" (Bilag 5, l. 30). I disse citater er hjælpen af ubestemt karakter, og det fremgår, at forældrene italesætter, at de bare har behov for hjælp af en eller anden grad.

## **Bedre med psykolog end forældre**

Når forældrene omtaler indholdet i Cool Kids-forløbet bliver behovet for hjælp udtrykt mere implicit. De siger ikke her direkte, at de har brug for hjælp, men de nævner blandt andet, at de ønsker nogle tæt på, der ved mere om angst.

I forhold til sine forventninger til det resterende forløb siger Kim blandt andet:

(...) jeg håber, at Kristian skal prøve og udsættes lidt mere for de ting, som han skal ud og testes i, så der er noget faglighed omkring ham, når nu han skal prøve nogle af de ting, som han er bange for (Bilag 3, l. 949-951).

I forhold til fagligheden uddyber Kim, at der er forskel på drengens adfærd, når han er sammen med forældrene sammenlignet med, når han er sammen med en anden fagperson.

Kim: Jeg tror, der er forskel på, om det er forældrene, der gør det, eller om det er en, man har hørt sige, hvordan man skal arbejde med de her ting. Det, tror jeg, er nemmere med fornuften. Jeg tror ikke, at han kører helt så langt ud af en tangent, når nu det er en anden, end hvis nu det er

mig, som forælder. Selvfølgelig også fordi han har tryghed i mig, og han kan ligesom komme ud med det hele, men jeg tror det med at, hvor man er på kanten med, hvor meget man kan tillade sig at reagere, tror jeg kunne

Interviewer: At det kunne gavne?

Kim: Ja, det tror jeg, det kunne (Bilag 3, l. 966-974).

Her beskriver Kim, at han gerne ser noget faglighed omkring sønnen, når han skal øve nogle af redskaberne. Kim har en oplevelse af, at dette kunne gavne drengen. I ovenstående citat fremgår det, at hvis det er en anden person end forældrene, der er omkring drengen, vil det måske medføre, at han ikke “kører helt så langt ud af en tangent”, og på denne måde medføre, at drengen holder lidt igen med sine nervøse reaktioner. Ses de to ovenstående citater i forlængelse af hinanden, er det dog ikke en hvilken som helst person, men “en, man har hørt sige, hvordan man skal arbejde med de her ting”. Således kan det antages, at Kim henviser til psykologerne, og at det er denne “faglighed”, han ønsker tæt på drengen. Han giver udtryk for, at han tror, dette kan gavne, hvori der kan ligge et håb om, at de kan hjælpe mere, end han som forælder kan.

Anders udtrykker også, at han ikke mener, at han kan sige det på samme måde, som psykologerne kan:

Og hun får *rigtig* meget ud af at være inde sammen med børnene kun, og sammen med jer ikke også, og og øve noget derinde, fordi det er klart, at det, som der bliver sagt til hende derinde, det er jeg ret sikker på, at det kan jeg ikke sige på samme måde (Bilag 1, l. 66-70).

Her taler Anders om, at psykologerne kan nogle ting, hvor han som forælder ikke slår til. Han skaber også en dikotomi mellem sig selv og “jer” (psykologer og studentermedhjælpere). Han ved ikke, hvad det helt præcist er, der foregår i børnenes tid med psykologerne, men han er overbevist om, at han ikke kan gøre det samme. I dette ses det også, at Anders positionerer intervieweren i samme kategori som psykologerne. Således er det vigtigt at være opmærksom på, at vi i rollerne som både studentermedhjælpere i forløbet samt som interviewere spiller ind på den måde, forældrene italesætter fænomenerne på. Dette vil vi diskutere yderligere i metodediskussionen (side 189).

Også Søren trækker på denne dikotomi, der positionerer psykologerne i ekspertrollen: “Det er jer, der har erfaringen og forståelsen for det, så nu – indtil nu er jeg i hvert fald positiv (...)” (Bilag 6, l. 818-819). Han italesætter også, at det er “jer”, der har nogle særlige kompetencer og viden. Implicit i dette ligger, at forældrene ikke besidder disse kompetencer og den nødvendige viden.

Sanne trækker også på repertoiret om at have behov for ekspertise, idet hun siger: “Vi havde lige brug for at komme hen til nogen, der vidste en hel masse om angst, som kunne lære os, hvordan er det, at vi kan lære Sofie at leve med det” (Bilag 5, l. 158-160). Hermed italesætter hun både, at der er nogle andre, der ved en hel masse om angst (i kontrast til forældrene), men også at de skal lære forældrene, hvordan de lærer videre til datteren, hvordan hun kan leve med det.

På denne måde kan det ses som en måde, hvorpå forældrene nogle steder interaktivt positionerer psykologerne i en subjektposition, hvor de er ansvarlige for, at behandlingen lykkes. Dette ses, når forældrene beskriver, at psykologerne kan, som noget, de ikke kan som forældre. Dette bliver dog mere nuanceret i ovenstående citat fra Sanne, hvor det også ses, at hun først lægger ansvaret over på psykologerne for at skulle lære hende, hvordan hun selv kan lære barnet at leve med angsten. Denne forståelse kommer også til udtryk i de følgende citater, hvor det også er fremtrædende, at forældrene refleksivt positionerer sig i en positioner, hvor de får en del af ansvaret. Her er det blandt andet psykologernes opgave som eksperterne at støtte forældrene, for at de kan blive bedre til at hjælpe deres barn.

Ovennævnte dynamik fremtræder blandt andet i Dortes beskrivelse af sine forventninger til resten af forløbet:

Jeg har ikke læst videre i bogen, så jeg ved ikke, hvad der er – hvad det er, der skal ske yderligere, altså... så ikke andet end bare end, at jeg forventer da, at vi er klædt godt på, når det slutter efter tiende gang (Bilag 2, l. 607-610).

Når Dorte taler om, at hun forventer, at forældrene gennem programmet bliver “klædt på” kan der siges at ligge implicit i netop denne formulering, at det er nogle andre, der skal hjælpe dem med at blive klædt på til dette arbejde.

Denne formulering anvender Kim også i forhold til sine forventninger forud for forløbets start:

Og... så var mine forventninger også, at vi som forældre blev klædt på til opgaven, fordi man kan jo godt se, at det er langt hen ad vejen ens egne reaktionsmønstre, og de ting man prøver at gøre, som ligesom smitter af på børnene. Så jeg havde en forventning om, at vi fik noget, som vi kunne arbejde med (Bilag 3, l. 401-405).

Her ses, at han både trækker på fortolkningsrepertoiret 'Forældre kan gøre barnet angst' samt dette repertoire 'Behov for eksperter'. I dette citat fremgår det også, at arbejdet med barnets angstproblematikker er en opgave, forældrene skal klædes på til.

Anders italesætter også psykologernes hjælperolle i følgende:

(...) men det er rigtigt, som han [en anden forælder] siger, at hvis jeg skal kunne tage det der praktiske der, så har jeg egentlig behov for at holde det – at blive holdt lidt mere i hånden, som, som voksen altså (...) (Bilag 1, l. 110-113).

Her nævner han det faktum, at han som voksen har brug for "at blive holdt lidt mere i hånden". Dette kan også være tegn på, at han til tider føler sig lidt overladt til sig selv som forælder. I denne formulering ligger også en konstatering af, at han gerne vil "holdes mere i hånden" end tidligere. Endvidere mener Anders også, at de har behov for en ekstra hjælp efter forløbets afslutning:

Og det behøves ikke at være – 10 gange eller – men det kunne måske være et tilbud, at hvis man kan få en halv time, eller et eller andet, så sige "jamen jeg synes egentlig, vi kom godt i gang" eller "men der er lige det her, vi godt vil have styr på", at man har den livline, så ikke man bliver kastet for løverne igen, ikke altså. (...) Men hvis vi så kommer hjem, og man har gået to uger, eller tre uger, og man synes, "ah, vi er kørt lidt i stampe ige –", at man så lige har den livline, at man kan ringe en enkelt gang eller to gange, eller hvad det nu er. Eller måske bare en telefonsamtale ikke også. Det behøves ikke at være, hvor man skal sætte sig ned og have kaffe og kage og sådan, men... så du ikke bliver kastet sådan helt for, for løverne (Bilag 1, l. 741-751).

Her beskriver han psykologernes støtte som en livline, der kan sikre, at de ikke "bliver kastet for løverne igen". Idet han siger "igen", indikerer Anders, at han har oplevet at være "blevet kastet for løverne" tidligere. Ligesom udtrykket om at "blive

klædt på” er det også nogle andre, der “kaster én for løverne”. Således antyder dette en oplevelse af at blive ladet alene med problemstillingen, og det er muligvis derfor, han forsøger at fastholde psykologerne som livline nu, hvor han har fået kontakten til eksperterne.

I denne forbindelse bruger forældrene også et andet diskursivt element, når de udtrykker deres behov for eksperter. Når forældrene blandt andet bliver spurgt ind til deres forventninger til Cool Kids-forløbet, er det en gennemgående tendens, at de håber på at få nogle redskaber. Dette udtrykker Sanne blandt andet, idet hun siger: “Og så tænkte jeg, vi er nødt til at have noget hjælp til hvilke redskaber, vi kan bruge til at sige til hende” (Bilag 5, l. 33-34). Også Kim udtrykker dette ønske: “Min forventning var ikke... at det var det her, som alene skulle løse det. Men det vi egentlig havde efterspurgt hele tiden, det var nogle redskaber. Altså, det var nogle redskaber.” (Bilag 3, l. 399-401). Ligeledes ses dette hos Dorte: “Jamen det var jo, at vi skulle få nogle redskaber, og hvordan vi skulle tackle hende, hvordan vi skulle få hende igennem det.” (Bilag 2, l. 111-112). Også Lasse beder om redskaber, der forhåbentlig kan hjælpe dem i forhold til, hvad de kan sige og gøre, når angsten opstår: “Nej altså forventningerne, det var nok mest den der med, at man kunne få nogle redskaber til at sige, nu har vi prøvet en masse strategier på Laura, og sige hvad kan vi så gøre.” (Bilag 4, l. 360-362). Gennem brug af redskaber som et diskursivt element, forældrene trækker på, positioneres de reflektivt på en bestemt måde. Således kan brugen af “redskab” have en bestemt effekt i henhold til spørgsmålet om ansvar. Når forældrene efterspørger redskaber, kan der ligge i dette ordvalg, at de efterspørger nogle teknikker eller strategier, der forventes at virke til formålet. Således kan det tænkes, at der bag denne italesættelse ligger en antagelse om, at de redskaber, som de får gennem programmet, bør virke, og hvis de ikke virker efter hensigten, må de have fået de forkerte redskaber. Dermed kan dette yderligere betragtes som en måde, hvorpå forældrene positionerer psykologerne som ansvarlige for at udbyde de korrekte redskaber, der kan yde den hjælp, de har brug for.

Dette fortolkningsrepertoire om at have behov for eksperter bliver dermed fremtrædende igennem interviewene. Når forældrene bruger dette repertoire, positionerer de interaktivt psykologerne i en ekspertposition, hvilket samtidigt reflektivt positionerer forældrene i en position som ikke-eksperter. Forældrenes skabelse af disse subjektpositioner gennem den måde, de taler om angsten og behandlingsprogrammet på, kan

være udtryk for, at forældrene refleksivt positionerer sig som utilstrækkelige på dette område. Derfor ønsker de antageligvis, at der er nogle andre, der kan tage over, og som kan tage en del af ansvaret for de udfordringer, familierne står med. Når forældrene bruger dette fortolkningsrepertoire, positioneres psykologerne interaktivt som delvist ansvarlige for behandlingen. Som det fremgår af ovenstående, positioneres forældrene refleksivt også som delvist ansvarlige, når de taler om, at de skal lære, hvordan de kan lære barnet at hjælpe sig selv. Her positioneres eksperterne dog stadig som ansvarlige for at hjælpe forældrene med dette.

## Der er en rigtig forældreadfærd

Med repertoiret 'Der er en rigtig forældreadfærd' italesætter forældrene en erkendelse af at have håndteret angsten på den forkerte måde som forældre, forinden deres deltagelse i Cool Kids. Der synes at være tale om en ukorrekt måde at udfylde deres forældrerolle på med hensyn til deres adfærd over for deres barn. Repertoiret kan på sin vis ses i forlængelse af repertoiret 'Forældre kan gøre barnet angst'. Dog har nærværende repertoire i højere grad fokus på alternativet til deres egen forældreadfærd, nemlig den adfærd, der præsenteres i Cool Kids, både i kraft af hæftet og selve sessionerne. I analysen vil det komme til udtryk, hvordan forældrene på forskellige måder italesættes som den rigtige, hvormed de også refleksivt positionerer den forældreadfærd, de havde forinden Cool Kids, som forkert.

I det følgende vil der gøres rede for to citater, hvor Sanne italesætter sin adfærd henholdsvis før og efter Cool Kids:

Også fordi, hun startede faktisk med at sige, jeg vil gerne gå til håndbold, men det kan jeg ikke, fordi det er mandag klokken halv fem. "Nå" siger jeg, "hvorfør kan du så ikke det?", "Der går de små til ridning, så kan I ikke komme med mig". Okay! "Jamen far han er jo hjemme, det er kun mig, der går til ridning med de små. Så kunne far tage med dig op til håndbold?", "Ja", det kunne han godt, okay. Og det ville jeg ikke have sagt før i tiden, da ville jeg bare have sagt "okay", fordi så ville jeg tænke, nå, jamen det er fordi, hun vil have mig med. Jeg ville ikke have arbejdet videre med det på samme måde, eller presset hende på samme måde, fordi så blev det faktisk til, at han ikke kunne. Han kunne følge hende

derop og så gå hjem igen. Nå, men det var okay. Og det ville jeg heller ikke have accepteret før i tiden, at han ikke kunne det (Bilag 5, l. 777-788).

I dette citat italesætter Sanne sin adfærd over for barnet “før i tiden”, hvor der henvises til tiden før, de medvirkede i Cool Kids. Sanne beskriver, at hun tidligere ville have godtaget, at barnet ikke kunne tage til håndbold, uden at hun som mor tog med. I dag følger hendes mand dog datteren til håndbold, men bliver ikke til træningen. Sanne siger, at hun “ville ikke have arbejdet videre med det på samme måde”, hvor der formodentlig henvises til den måde, der foreskrives i Cool Kids-hæftet og i sessionerne. Hun beskriver samtidig, at hun tidligere ikke ville have accepteret den ordning, hvor faderen kun følger datteren afsted til håndbold, men ikke bliver der. Sanne får, ved sin italesættelse af ikke at ville acceptere, at datteren er alene til håndbold, ligefrem positioneret sig selv som en forælder, der dermed heller ikke ønsker at arbejde med sit barns angst og udviser direkte modstand til, at barnet skal være til håndbold uden en forælder. Denne nægtelse af accept italesætter hendes tidligere adfærd som en bevidst og intentionel beslutning. Dette kan indikere, at hun kunne have truffet et andet bevidst valg, nemlig at give det en chance og således arbejde med angsten, som hun nu har lært det gennem Cool Kids. I kraft af, at datteren nu har det fint med at gå til håndbold, bliver det at arbejde med angsten derved også den rigtige beslutning. Samtidig italesætter Sanne også, at der er en særlig måde, hvorpå man skal arbejde med angsten ved at sige, at hun før Cool Kids, “ikke ville have presset [barnet] på samme måde”. Det er derved ikke korrekt at presse barnet på en hvilken som helst måde. Man må i stedet have adgang til den helt rigtige forældreadfærd. Sannes adfærd før hendes deltagelse i Cool Kids står dermed i kontrast til denne adfærd, idet den synes at danne et billede af en mere beskyttende forældreadfærd, som afholder barnet fra angstfulde situationer.

Et andet citat af Sanne omhandlende barnets angst for at gå alene i skole viser netop hendes nuværende opfattelse af, at man som forælder nødvendigvis må presse barnet i en bestemt grad:

Interviewer: Okay, ja. Er der noget – altså hvad tror du, har gjort, at det har ændret sig, altså den her tankegang om, at ”det kan du godt”?

Sanne: Jamen det er jo i takt med, at hun er blevet større, og så er det også i forhold til, at – når vi går til det her, at vi kan jo ligesom fornemme

på det hele, at hun skal jo presses lidt ud i det, og finde ud af, at det faktisk er okay. Inden for nogle rammer, hun selvfølgelig kan magte, så det ikke bliver for høje trin (Bilag 5, l. 632-638).

I ovenstående citat spørger interviewerens ind til årsagen til, at Sannes tanker har ændret sig til, at hendes barn godt selv kan gå i skole, uden at Sanne dermed selv behøver følge hende derhen. Sanne forklarer blandt andet denne ændring ved at henvise til Cool Kids-forløbet, og at hun i dette forløb kan fornemme, at “barnet skal presses”, men “inden for rammer, som barnet kan magte”. I hendes anvendelse af sætningen “hun skal jo presses” samt “inden for nogle rammer, hun selvfølgelig kan magte”, lader disse retningslinjer til at blive en selvfølge, som man som forældre nødvendigvis må følge for at udøve den rigtige forældreadfærd.

Den beskyttende forældreadfærd, som Sanne i det første citat giver udtryk for at ville have udøvet, før hun deltog i Cool Kids, står dermed også her i stærk kontrast til det at skulle presse barnet, hvormed den italesættes som forkert. I sammenhæng med dette indikerer Sanne, at der er en bestemt måde at arbejde med samt presse barnet, hvor denne viden synes at findes inden for rammerne af Cool Kids. Denne erkendelse af, at hendes adfærd inden Cool Kids ikke har været rigtig eller hensigtsmæssig i relation til barnets angst medfører en refleksiv positionering af Sanne som mindre vidende før Cool Kids. Således positioneres hun som en forælder, der tilsyneladende har behov for hjælp fra fagfolk eller eksperter.

Repertoiret ‘Der er en rigtig forældreadfærd’ tydeliggøres også gennem Lasses beskrivelse:

Lasse: Øøh. Jamen jeg ved ikke, om det er en bedre forståelse. Det kan det måske godt være, at det er det. Men det er mere at have fået den der – at få sat ord på, at få at vide sådan, prøv at gøre de her ting i stedet for. Det tror jeg faktisk det er. Det hjalp. Ellers kunne jeg godt have fundet på, at have sagt, som jeg sagde lige før.

Interviewer: Ja, ja.

Lasse: Ja. ”Nu har vi brugt en hel lørdag på det her!”

Interviewer: Ja [griner].

Lasse: ”Nu går du altså bare ind og rider” [griner] (Bilag 4, l. 861-869).

Lasse italesætter, at det har hjulpet ham at få at vide, hvad han kan gøre som alternativ til sin egen adfærd, da han ellers kunne “have fundet på”, at have samme uforstå-

ende adfærd over for barnet som tidligere. Efter at have fået at vide, gennem Cool Kids, hvad han i stedet kan og bør gøre som forælder, italesættes hans forhenværende forældreadfærd som noget, han ikke længere kunne forestille sig at gøre, fordi han netop nu ved bedre. I kraft af sin italesættelse af sin tidligere adfærd overfor barnet positionerer han sin tidligere adfærd som hensynsløs over for sit barn. Han italesætter sin egen dialog med barnet på en forholdsvis hård måde, hvorfor denne adfærd også fremstår som uhensigtsmæssig og forkert. Lasse får dermed fremstillet det tillærte i Cool Kids som den rigtige måde at udøve forældreadfærd på i relation til barnet med angst.

Flere af forældrene kan også siges at tale i overensstemmelse med de formuleringer og værktøjer som de præsenteres for gennem Cool Kids. I relation til værktøjet trappestiger fortæller Dorte følgende:

Dorte: (...) Det er jo små step vi skal tage – Det er jo det, man sådan lige skal sige, jamen vi skal bare lige et lille stykke, og så prøver vi der at pause lidt, og så et lille stykke og så holder vi pause igen. Så det er også lige den at sige, ej nu skal vi bare rykke igennem. [griner] Det kan man jo ikke.

Interviewer: Nej.

Dorte: Så det har vi i hvert fald fundet ud af (Bilag 2, l. 556-562).

Dorte fortæller om deres anvendelse af redskabet trappestiger og pointerer vigtigheden af at tage små skridt og blive på de enkelte trin noget tid. Dermed lader hun til at italesætte det, de har fået at vide i Cool Kids vedrørende trappestigen. Hun beskriver, at man ikke blot skal “rykke igennem”, og tage skridtene enten for hurtigt eller måske ligefrem springe trin over. Ved anvendelsen af sætningen “det kan man jo ikke”, bliver det nærmest en selvfølge i forståelsen af trappestigen. Hendes latter kan ligeledes antyde, at det i sig selv er en utænklig og dermed også fjollet tanke at tro, at man kan rykke hurtigt op ad trinene. Dorte sætter dermed heller ikke spørgsmålstegn ved trappestigen, men forklarer brugen af trappestiger som noget, de har “fundet ud af”. Trappestiger og anvendelsen af disse får dermed antydningen af noget faktuel, som ikke står til diskussion. Derigennem udtrykker hun også en accept og anerkendelse af dette redskab og den forældreadfærd, der knytter sig hertil, som rigtig. I overensstemmelse med dette positionerer Dorte sig reflektivt som en form for med-

spiller i Cool Kids, der tager redskaberne til sig og lader til at se det rigtige i at anvende disse og endvidere anvende dem på den rigtige måde.

I repertoiret 'Der er en rigtig forældreadfærd' ses hos flere af forældrene en italesættelse af tilgangen i Cool Kids, som giver indtryk af en internalisering af denne forældreadfærd som den rigtige, hvilket citatet af Dorte blandt andet antyder. Dette kommer også til udtryk hos Anders. I det følgende citat drejer det sig mere specifikt om trappestigen, hvor Anders italesætter gradvis eksponering:

Så nogle gange, så kan jeg godt mærke, at arh, der er jeg nødt til at gå med. Så siger jeg, ”jamen så, jeg går med indtil trappen, og så står jeg der.”, og så kan vi snakke sammen der. Så – på den måde er det jo super, hvor at jeg måske – godt egentlig vidste, at det var det, der skulle til, men hvor jeg måske sådan for to måneders tid siden [ville] sige, ”jamen for fanden, der sker jo ikke noget. Gå nu op og tisse, ikke”. Hvor – så tænker jeg lige en ekstra gang over det, at der er egentlig også en anden måde at gøre det på. Så det er jo super (Bilag 1, l. 628-634).

Anders gengiver i citatet, ligesom Lasse, sin tale over for barnet på en forholdsvis hård måde. Dette kommer til udtryk, idet han bander, som dermed står i stærk kontrast til adfærden, hvor Anders går med barnet hen til trappen og snakker med det. Sidstnævnte adfærd fremstår mere tålmodig og forstående over for barnets angst for at gå op ad trappen alene for at tisse. Han beskriver dette som et alternativ til hans forhenværende forældreadfærd, hvilket afspejler en erkendelse af, at han har fundet en ny måde at handle på, og at denne er mere korrekt.

At trappestigen og adfærden, der knytter sig hertil, bliver internaliseret som den rigtige forældreadfærd kommer til udtryk i hans beskrivelse af, at han “godt egentlig vidste, at det var det, der skulle til”. Refleksivt positionerer Anders sig dermed på en bestemt måde i forhold til tilgangen, som anvendes i Cool Kids og den viden, som her gør sig gældende. Han positionerer sig i mindre grad som én, der er blevet givet denne viden gennem Cool Kids-forløbet. Selvom han ligesom Sanne og Lasse kontrasterer sin tidligere adfærd som forkert, positioneres han refleksivt i en vidende position, som stemmer overens med den viden, der præsenteres i Cool Kids-hæftet. Hans viden italesættes dog også som uafhængig af Cool Kids, og bliver i højere grad noget alment gældende, som han egentlig havde kendskab til i forvejen, og dermed også før hans medvirken i Cool Kids-forløbet. På denne måde kan der siges at være

tale om en internalisering af denne viden, som dermed også lader til at blive hans egen. Repertoiret 'Der er en rigtig forældreadfærd' kommer dermed også til udtryk som anerkendelse og accept af tilgangen i Cool Kids i den forstand, at den ligefrem bliver den eneste rigtige, da alternativet er hans tidligere adfærd, som ikke italesættes på positiv vis.

På baggrund af ovenstående analyse ses det, hvordan forældrene italesætter en rigtig forældreadfærd i form af tilgangen i Cool Kids og de redskaber, de herigennem får kendskab til. Repertoiret kommer til udtryk i forældrenes fremstilling af denne adfærd som den rigtige. Dette bliver tydeligt, idet den kontrasteres til forældrenes adfærd, før de medvirkede i Cool Kids samt deres forestillinger om denne adfærd, som blandt andet fremstilles som hård og uforstående over for barnets angst. I kraft af at adfærden, der foreskrives i Cool Kids, tillægges en selvfølgelighed, fremstår deres egen tidligere forældreadfærd som yderligere forkert. Ved udøvelse af denne tidligere forældreadfærd ville de måske ligefrem positioneres som forældre, der ikke formår at leve op til forælderrollen. Gennem repertoiret 'Der er en rigtig forældreadfærd' står adfærden, de har tilegnet sig gennem Cool Kids, dermed heller ikke til diskussion. I overensstemmelse med repertoiret kan deres forældreadfærd dermed kun blive rigtig i kraft af den tilgang, som præsenteres i Cool Kids. Ligeledes ses der i dette repertoire en internalisering af den forældreadfærd, som netop foreskrives i Cool Kids, hvor forældrene derigennem positioneres som ansvarlige for at leve op til denne.

## Opsamling på analysen

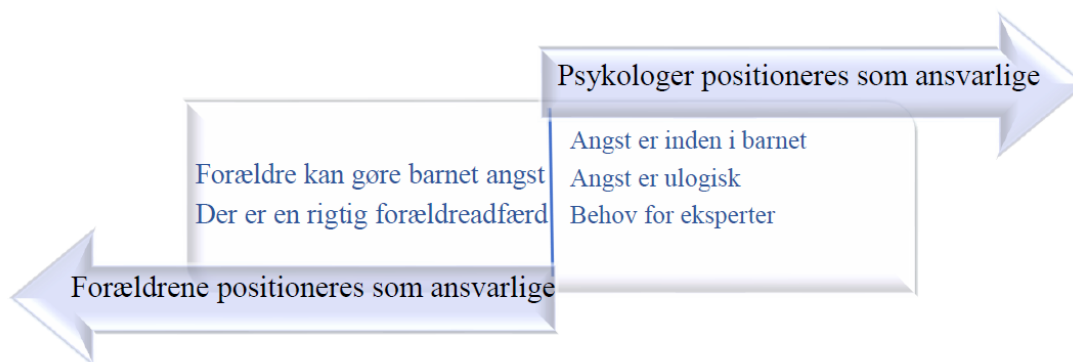
I diskursanalysen af de seks interviews har vi fundet fem fremtrædende fortolkningsrepertoier, som forældrene trækker på, når de taler om barnet med angst samt de udfordringer, de møder i denne sammenhæng. Gennem analysen er det blevet iøjnefaldende, at forældrenes måde at italesætte nogle af disse ting kan ses som en måde, hvorpå forældrene *gør* noget bestemt med sproget. Særligt ses det, at de gennem sproget reflektivt positionerer sig selv men også interaktivt positionerer psykologerne på bestemte måder. En følgevirkning heraf er, at forældrene bruger forskellige fortolkningsrepertoier til at skabe forskellige subjektpositioner i relation til ansvaret

for behandlingen, som henholdsvis positionerer dem selv og psykologerne som ansvarlige.

Når forældrene italesætter 'Angst er inden i barnet', positioneres de reflektivt i en subjektposition, hvor de ikke har ansvaret for angstbehandlingen. Således positioneres barnet og psykologerne interaktivt i en ansvarsposition. Forældrene taler også om, at 'Angst er ulogisk', hvilket reflektivt positionerer dem i en uforstående position over for angsten, og dermed også barnet. Denne position bliver i nogle tilfælde handlingslammende for forældrene, fordi det er svært for dem at vide, hvordan de bedst håndterer denne ulogiske angst. I den subjektposition, som forældrene reflektivt positioneres i ved at bruge repertoiret 'Angst er ulogisk', vægrer forældrene sig mod at få ansvar for at håndtere angsten. Derimod kan forældrene siges at påtage sig en del af ansvaret eller sågar skyldes barnets angst, når de trækker på repertoiret 'Forældre kan gøre barnet angst'.

I modsætning hertil fralægger forældrene sig ansvaret, når de giver udtryk for et 'Behov for eksperter'. Gennem dette fortolkningsrepertoire positionerer de interaktivt psykologerne som eksperterne, der skal hjælpe forældrene ud af disse problemstillinger. Det sidste repertoire om, at 'Der er en rigtig forældreadfærd', kan igen ses som en måde, hvorpå forældrene erkender, at de i nogle situationer har reageret forkert i forhold til nogle af barnets angstrelaterede vanskeligheder.

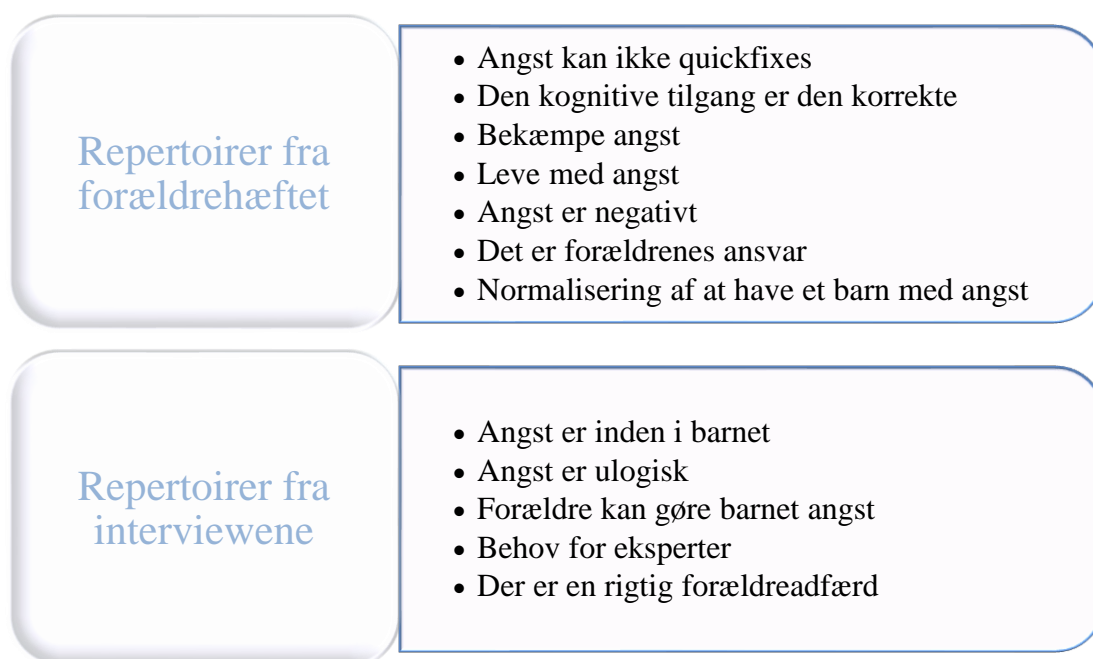
Der kan således opstå et eller flere ideologiske dilemmaer for forældrene, når de veksler mellem disse modsatrettede repertoireer. Med brug af nogle af fortolkningsrepertoireerne påtager forældrene sig ansvaret for angsten eller behandlingsforløbet, mens de andre steder forsøger at lægge mere ansvar fra sig og blandt andet over på psykologerne. Fortolkningsrepertoireerne fra interviewene ses i Figur 7, hvor det også fremgår, hvordan forældrene bruger disse til at positionere sig selv såvel som psykologerne.



Figur 7. Oversigt over fortolkningsrepertoireerne og deres positioneringer fra interviewene.

## Sammenstilling af analyse af forældrehæftet og interviewene

I dette afsnit vil vi forsøge at skabe et samlet overblik over de to omfattende og detaljerede analyser. Her uddrages hovedpointerne fra analyserne, og disse sammenstilles i henhold til, hvilken funktion de forskellige repertoierer har for forældrene. Vi vil sammenstille de repertoierer fra henholdsvis forældrehæftet og interviewene, der skaber nogle af de samme subjektpositioner. Derudover vil vi diskutere de repertoierer, som forældrene ikke trækker på. Herunder vil vi komme ind på overvejelser relateret til årsager til, at forældrene ikke anvender disse, samt hvad det kunne give dem, hvis de havde brugt disse. En oversigt over fortolkningsrepertoiererne ses i Figur 8.



Figur 8. Oversigt over fortolkningsrepertoierer fra forældrehæftet og interviewene.

På baggrund af analysen af de seks interviews ses det, at forældrene trækker på fortolkningsrepertoierer, som bruges til både refleksiv positionering af dem selv samt interaktiv positionering af psykologerne i bestemte subjektpositioner. Det er gennem denne brug af repertoiererne, at forældrene henholdsvis indtager subjektpositioner, hvor de påtager og fralægger sig dette ansvar for angstbehandlingsforløbet. På samme måde ses det i analysen af forældrehæftet, at Cool Kids gennem forældrehæftet trækker på repertoierer, som også henholdsvis tillægger og fratager forældrene ansvar.

Særligt med repertoiret 'Det er forældrenes ansvar', hvor Cool Kids tillægger forældrenes adfærd en del af skylden for, at barnet har angst, og forældrene pålægges ansvaret for, at behandlingen skal lykkes. Dette repertoire har flere fællestræk med repertoiret 'Forældre kan gøre barnet angst', hvor forældrene italesætter deres egen adfærd, som noget der kan føre til eller øge angst hos et barn. Med begge disse repertoierer tillægges forældrene ansvar og skyld for, at barnet har angst.

Andre fortolkningsrepertoierer i forældrehæftet er ikke lige så entydige som 'Det er forældrenes ansvar' i forhold til at tillægge forældrene ansvar. Med repertoiret 'Bekæmpe angst', hvor angsten italesættes som noget, der skal nedkæmpes og fjernes, positioneres forældrene interaktivt til at skulle bistå barnet i en aktiv kamp mod angsten. Derimod kan repertoiret 'Leve med angst', hvor barnet skal lære at acceptere angsten og leve med denne, interaktivt positionere forældrene i en mere passiv rolle, da det er barnet, som må lære at acceptere den. Det kan således tyde på, at forældrene tilskrives en mere aktiv rolle og dermed også mere ansvar med repertoiret 'Bekæmpe angst' i forhold til repertoiret 'Leve med angst'. I forældreinterviewene fremtræder hverken repertoiret 'Bekæmpe angst' eller 'Leve med angst' som tydelige mønstre. Der ses dog nogle fællestræk mellem repertoierne 'Leve med angst' og 'Angsten er inden i barnet', som forældrene bruger. Begge repertoierer bygger på samme grundlæggende forståelse af, at angsten tilhører barnet, da det er barnet, som skal i behandling, og som skal lære at tolerere sin angst. Begge fortolkningsrepertoierer kan således anvendes af forældrene til interaktivt at positionere barnet og til dels også psykologerne som ansvarlige for behandlingen. Samtidig kan dette repertoire også betragtes som en måde, hvorpå Cool Kids gennem forældrehæftet fralægger sig ansvaret for behandlingen, da barnet skal lære at tolerere og acceptere sin angst, og behandlingen får således ikke til ansvar at skulle fjerne angsten.

Fra forældrehæftet ses også fortolkningsrepertoiret 'Den kognitive tilgang er den korrekte', der italesætter Cool Kids og kognitiv adfærdsterapi som den korrekte tilgang til at håndtere angst. I tillæg til dette ses repertoierne 'Behov for eksperter' og 'Der er en rigtig forældreadfærd', som forældrene trækker på. Disse repertoierer, som forældrene bruger, har fællestræk med repertoiret 'Den kognitive tilgang er den korrekte' fra Cool Kids-hæftet. Muligvis kan forældrenes repertoierer være afledt af repertoiret fra Cool Kids, da de bygger videre på den forståelse, der ligger i 'Den kog-

nitiv tilgang er den korrekte'. Med repertoiret 'Der er en rigtig forældreadfærd' indtager forældrene en subjektposition, hvor de er klar over, at der er en rigtig og en forkert forældreadfærd, hvilket giver dem et ansvar for at agere korrekt. Ud fra 'Behov for eksperter' italesættes deres behov for at få hjælp fra eksperter til at tilegne sig den korrekte forældreadfærd. Fordi forældrene er opmærksomme på, at der findes en korrekt forældreadfærd, som dikteres af andre, har de behov for hjælp og guidning til at opnå den korrekte adfærd. Ligeledes bidrager også forældrenes italesættelse af angst ud fra repertoiret 'Angst er ulogisk' til, at de får brug for hjælp, da de ikke på egen hånd kan regne ud, hvordan de skal håndtere angsten, som for dem er uden logik. Hvis forældrene skal lykkes med at opnå den korrekte forældreadfærd, er de således afhængige af at få hjælp fra eksperterne. På den måde tyder det på, at forældrene skyder ansvaret over til eksperterne, i form af psykologerne, da det bliver deres rolle at klæde forældrene på til den korrekte adfærd overfor deres barn med angst.

## Repertoierer fra forældrehæftet, som forældrene ikke bruger

Fra forældrehæftet ses tre fortolkningsrepertoierer, der ikke fremtræder som tydelige mønstre i interviewene med forældrene. Det første er 'Angst er negativt', som er et repertoire, hvor angsten italesættes som noget, der kan have negativ indflydelse på forskellige aspekter i barnets liv. Dette ses ikke som et repertoire i sig selv i forældreinterviewene, men det kan tyde på, at det indgår implicit som en del af nogle af de andre repertoierer, som forældrene trækker på. Eksempelvis kan det tyde på, at forældrenes repertoire 'Behov for eksperter' implicit italesætter angst som noget negativt, da de har behov for hjælp til at håndtere den. Hvis forældrene gjorde mere eksplicit brug af dette repertoire, ville angsten blive italesat mere negativt, hvilket måske kunne lægge mere ansvar på forældrene i forhold til vigtigheden af at undgå de negative konsekvenser ved angst. Samtidig kan det også bidrage til at fjerne ansvaret fra forældrene, hvis angsten italesættes mere negativt og dermed måske også mere alvorlig, således at det bliver fagpersoners ansvar at håndtere dette.

På samme måde kunne et andet repertoire, som heller ikke optræder i forældrenes interviews, potentielt benyttes til både at pålægge og fjerne ansvaret fra forældrene. Dette er repertoiret 'Normalisering af at have et barn med angst', der italesætter angst som et almindeligt problem, og som normaliserer de oplevelser, forældrene har i forbindelse med deres barn med angst. Hvis forældrene benyttede dette repertoire,

kunne de fralægge sig ansvaret ved at trække på, at angst er et almindeligt problem, og dermed måske ikke noget, der kræver en indsats fra forældrene. Dog kan dette tænkes at være en urealistisk fremstilling for forældrene sammenlignet med de oplevelser, de har i deres hverdag. De oplever, at barnet har vanskeligheder, som adskiller sig fra andre børns udfordringer og problemer, som de har behov for hjælp til at håndtere. Det kan således tænkes, repertoiret ikke er tilgængeligt for forældrene, når de positionerer sig som nogle, der behøver hjælp til at håndtere de problematikker, de oplever i hverdagen. Repertoiret kan desuden anvendes til at lægge mere ansvar på forældrene. Dette kan ske i kraft af italesættelsen af angst som et almindeligt problem, som kræver almindelig opdragelse, netop kan indikere, at det er forældrene, som får ansvaret for dette og ikke fagpersoner.

‘Angsten kan ikke quickfixes’ er det tredje fortolkningsrepertoire, der optræder i forældrehæftet, men som ikke fremgår i forældrenes interviews. Med dette repertoire tillægges forældrene et stort ansvar for behandlingen, da der her lægges vægt på, at de må arbejde intenst med angsten, da denne ikke forsvinder let. Dette kan være årsagen til, at forældrene ikke trækker på dette repertoire. Havde forældrene brugt repertoiret, kunne det dog også få en anden betydning for dem. Forældrene kunne have brugt repertoiret til at fjerne noget af ansvaret og presset fra dem, da ingen forventer, at de skal kunne fjerne barnets angst på kort tid. Det kunne således blive legitimt for forældrene, at arbejdet med angst er en proces, som tager lang tid.

## Opsamling

På baggrund af analysen af de forskellige fortolkningsrepertoier, som forældrene og Cool Kids trækker på, ses det, at forældrene både pålægges og fratages ansvar for behandlingen af barnet med angst. Når forældrene trækker på repertoiret ‘Forældre kan gøre barnet angst’ og ‘Der er en rigtig forældreadfærd’, positionerer de sig reflektivt som ansvarlige for at agere korrekt overfor barnet med angst, så angsten kan behandles. Ligeledes positioneres forældrene interaktivt til at tage ansvar for behandlingen ud fra Cool Kids’ repertoire ‘Det er forældrenes ansvar’.

Med repertoiret ‘Den kognitive tilgang er den korrekte’ fra forældrehæftet positioneres forældrene interaktivt som ansvarlige for at benytte denne korrekte tilgang for at behandle angsten. Dette kan siges at danne grundlag for, at forældrene trækker på repertoiret ‘Behov for eksperter’, hvor de fralægger sig ansvaret for at agere korrekt.

I stedet positioneres på Cool Kids og psykologerne interaktivt som ansvarlige, da disse får til ansvar at hjælpe forældrene med redskaber og ekspertviden, så de kan tilegne sig den korrekte forældreadfærd. Ligeledes skyder forældrene ansvaret fra sig, når de trækker på repertoiret 'Angst er ulogisk', da de også her har brug for hjælp fra Cool Kids og psykologerne til at forstå og agere i forhold til angsten. Endvidere lægger forældrene ansvaret fra sig, når de trækker på repertoiret 'Angst er inden i barnet'. Her positioneres barnet og psykologerne interaktivt som de ansvarlige, der må løse de problematikker, barnet har.

## Placeringen af ansvar

Som det beskrives i ovenstående afsnit, ses der i forholdet mellem forældre og psykologerne i Cool Kids en påtagelse af ansvar og en fralæggelse af ansvar, som kommer til udtryk gennem de forskellige positioneringer i de pågældende fortolkningsrepertoier. I dette afsnit vil vi diskutere sammenstillingen af de forskellige fortolkningsrepertoier i lyset af Knudsens (2010) tre forskellige diskurser, henholdsvis pligt-, opbaknings- og ansvarsdiskursen. Vi vil således undersøge, hvorvidt det er nogle af de samme dynamikker, som Knudsen (2010) påpeger i samarbejdet mellem skole og forældre, som vi finder i samspillet mellem forældrene, psykologerne og Cool Kids.

I kraft af, at vi tager afsæt i den kritiske diskurspsykologi, anvender vi begrebet fortolkningsrepertoire, mens Knudsen (2010) imidlertid bruger betegnelsen diskurs. Idet diskurspsykologerne selv sidestiller begreberne fortolkningsrepertoire og diskurs (Edley, 2001, p. 202), mener vi dog, at vi godt kan sammenstille disse begreber i en diskussion af lighederne mellem disse, selvom der også vil være nuanceforskelle i forståelsen af disse begreber. Vi bibeholder således Knudsens (2010) betegnelser for de tre diskurser, som vi har inddraget i denne afhandling. Det drejer sig således om henholdsvis pligtdiskursen, opbakningsdiskursen samt ansvarsdiskursen ('Diskurser i mødet mellem skole og hjem' side 61).

### Ansvaret ligger hos forældrene

I sammenstillingen ses det, at ansvaret for barnets angst i fortolkningsrepertoireerne 'Forældre kan gøre barnet angst' og 'Det er forældrenes ansvar', både med hensyn til dets opståen, men også at behandlingen lykkes, forholdsvis entydigt tillægges forældrene. Dette kommer til udtryk gennem forskellige subjektpositioner.

De to fortolkningsrepertoier i henholdsvis interviewene og forældrehæftet har ligheder med Knudsens beskrivelse af ansvarsdiskursen. Forældreprogrammer bliver netop en realitet i forbindelse med ansvarsdiskursen, hvor forældre dermed skal leve op til deres forældrerolle på en sådan måde, at barnets positive udvikling sikres, og en negativ undgås (Knudsen, 2010, p. 94f; Socialministeriet, 2006a, if. Knudsen, 2010, p. 94). Dette mål kan siges at stemme overens med repertoiret 'Det er forældrenes ansvar', som kommer til udtryk i forældrehæftet, og som indeholder en italesættelse

af en lang række anbefalinger til forældrene. Hermed italesættes, mere eller mindre indirekte, også et budskab om, at forældrenes nuværende adfærd ikke er, som den bør være, hvilket Knudsen netop pointerer i relation til behovet for forældreprogrammerne (Knudsen, 2010, p. 94). I forældrehæftet italesættes anbefalingerne som nødvendige, som eksempelvis at forældrene tager ansvar for deres reaktionsmønstre ved at ændre dem via Cool Kids, der kan betragtes som et forældreprogram. Man kan argumentere for en vis grænseløshed i dette ansvar, da anbefalingerne samtidig ikke er særlig specifikke hvad angår selve udførelsen af dem, hvilket stemmer overens med Knudsens beskrivelse af ansvarsdiskursen (Knudsen, 2010, p. pp. 95, 104f). Dette kan eksemplificeres yderligere med forældrehæftets italesættelse af anbefalingen om at sætte sig ind i barnets tankegang samt at hjælpe barnet igennem processen, hvor det ikke specificeres, hvordan dette skal gøres, og hvornår man derved er i mål som forældre. Derved kan der i overensstemmelse med Knudsens beskrivelse af ansvarsdiskursen, argumenteres for en subjektposition, der indbyder til altid at kunne gøre mere, som forældre, i relation til barnets udvikling, og i dette tilfælde angsten (Knudsen, 2010, p. 105).

Ansaret underbygges i repertoireet 'Det er forældrenes ansvar' også ved en negativ italesættelse af deres hidtidige adfærd, som ydermere beskrives som en potentielt vedligeholdende faktor for barnets angst. At forældrene har indflydelse på barnets angst kommer også tydeligt til udtryk i repertoireet 'Forældre kan gøre barnet angst', hvor forældrene italesætter en kausal opfattelse af, at de kan gøre barnet angst. I dette repertoire positioneres forældrene reflektivt som årsagen til angsten. Der kan således argumenteres for, at de som årsag til og potentiel vedligeholdende faktor i angsten, bliver ansvarlige for at udbedre dette. Både gennem repertoiret 'Det er forældrenes ansvar' og 'Forældre kan gøre barnet angst' positioneres forældrene i en subjektposition, hvor de har en negativ indflydelse på angsten og dermed barnets udvikling.

Denne positionering kan ligeledes indbyde til et grænseløst ansvar, da der netop ikke synes grænser for, hvad en forælder i en sådan subjektposition må gøre, og må anbefales at gøre, for at rette op på og sikre barnets positive udvikling.

Denne subjektposition, hvor forældrene italesætter sig selv som årsag til barnets angst, og dermed også positionerer sig reflektivt som havende en vis grad af skyld, kan blandt andet tænkes at være afledt af repertoiret i forældrehæftet 'Det er forældrenes ansvar', som netop stiller en sådan subjektposition til rådighed. Når forældrene benytter repertoiret 'Forældre kan gøre barnet angst' kan dette være udtryk for, at

de accepterer den subjektposition, som forældrehæftet har inviteret dem til at indtage. Repertoiret 'Det er forældrenes ansvar' er en vigtig præmis for, at tilgangen i Cool Kids-programmet er mulig. Med tilgangen henvises til, at forældrenes ansvarstagen for at anvende de pågældende redskaber og ændre deres adfærd overfor barnet er en forudsætning for programmet. Repertoiret er således dominerende for tilgangen i Cool Kids. Ifølge Davies & Harrés (2001, p. 266) positioneringsteori kan det være nødvendigt for forældrene at acceptere den subjektposition, som Cool Kids inviterer dem til at indtage, såfremt de vil indgå i Cool Kids.

I kraft af ovenstående fortolkningsrepertoier 'Forældre kan gøre barnet angst' i interviewene samt 'Det er forældrenes ansvar' i forældrehæftet' ses overordnet set en positionering af forældrene som ansvarlige. Forældrene positioneres både som ansvarlige for årsagen til angstens opståen og for at bedre angsten hos barnet. Forældrene positioneres dermed som ansvarlige for at ændre egen forældreadfærd, såfremt behandlingsprogrammet Cool Kids skal lykkes.

### **Ansaret pakkes ind i en hjælperposition**

Med repertoierne 'Det er forældrenes ansvar' fra forældrehæftet og 'Forældre kan gøre barnet angst' fra forældreinterviewene positioneres forældrene som ansvarlige for, at behandlingen lykkes. I fortolkningsrepertoiret 'Det er forældrenes ansvar', italesættes forældrene dog også som hjælpere. Dette synes ikke at stemme overens med det store ansvar, som forældrene påtager sig, samt tilskrives gennem forældrehæftet. Dette kommer til udtryk ved, at det italesættes, at det er deres indsats som familie, der vil afgøre om behandlingen virker, og hvor forældrene får ansvar for at ændre deres egne reaktionsmønstre. Der kan netop her drages en parallel til Knudsens beskrivelse af det grænseløse ansvar i ansvarsdiskursen. En rolle som hjælper synes derimod i højere grad at invitere til en positionering på sidelinjen, hvor børnene er det egentlige centrum for Cool Kids-forløbet og i mindre grad forældrenes egen adfærd. Subjektposition som hjælper synes dermed også i højere grad at drage paralleller til Knudsens beskrivelse af opbakningsdiskursen, hvor ansvaret afgrænses til forældrenes opbakning og støtte (Knudsen, 2010, pp. 68, 70, 73; Undervisningsministeriet, 1958, if. Knudsen, 2010, p. 70; Nørvig, 1957, if. Knudsen, 2010, p. 70).

På trods af denne position som hjælper, som præsenteres i forældrehæftet, er der i samme repertoire, 'Det er forældrenes ansvar', som nævnt, alligevel en dominerende

interaktiv positionering af forældrene som de ansvarlige for forløbets succes og dermed barnets positive udvikling. Dette store ansvar kan dog siges at italesættes mere indirekte i kraft af en position som hjælper. Hermed pakkes positioneringen som ansvarlig på sin vis ind i subjektpositionen som hjælper. Selvom fortolkningsrepertoierne 'Det er forældrenes ansvar' og 'Forældre kan gøre barnet angst' i høj grad kan sidestilles med ansvarsdiskursen, er der dermed også tendenser i førstnævnte repertoire, som ligner Knudsens (2010) opbakningsdiskurs. Hermed ses der tendenser inden for de to fortolkningsrepertoier, som stemmer overens med ansvars- og opbakningsdiskursen. Således fremgår det, at fortolkningsrepertoierne indvirker på og farver hinanden, og hvor man i en sammenligning med Knudsens (2010, pp. 98, 106) diskurser, kan tale om en ansvarsdiskurs, der til dels pakkes ind i en opbakningsdiskurs. I dette tilfælde dækker subjektpositionen som hjælper til dels over subjektpositionen som ansvarlig. Subjektpositionen som hjælper stilles dermed kun delvist til rådighed for forældrene, da den foruden at bakke Cool Kids op i dets anbefalinger også relateres til det store ansvar, forældrene positioneres med. At subjektpositionen som ansvarlig pakkes ind, kan netop skyldes, at ansvaret er stort og grænseløst, hvorfor en position som hjælper er mere overskuelig. Hermed bliver forældrenes ansvar dog også tvetydigt, idet disse to subjektpositioner ikke stemmer overens, da en positionering som hjælper i højere grad inviteres til at bakke eksperternes tiltag op og i mindre grad har det fulde ansvar for at føre dette ud i livet.

Gennem de to repertoier 'Det er forældrenes ansvar' og 'Forældre kan gøre barnet angst' i henholdsvis hæftet og interviewene, bliver det tydeligt, at forældrene ikke umiddelbart tilskrives megen indflydelse på eller valgfrihed i forhold til de anbefalinger og krav, som fremsættes i forældrehæftet. De forventes at bakke op om tiltagene i Cool Kids, som de også har ansvaret for at føre ud i livet. Hermed rummer repertoierne heller ikke meget plads til forældrenes egen viden om barnet og dets behov, som i stedet lader til at domineres af forældrehæftets anbefalinger. Dette stemmer overens med Knudsens beskrivelse af opbakningsdiskursen, hvor et manglende talerør for forældrene påpeges (Knudsen, 2010, p. 101). Hermed ses der også en opdeling i rollerne mellem forældrene og Cool Kids, herunder også psykologerne, hvor sidstnævnte positioneres som eksperter. Dette stemmer overens med Knudsens pointering af, at lærernes positionering som eksperter i høj grad også gør sig gældende i dag (Knudsen, 2010, p. 72).

## Internalisering af ansvaret

Rollefordelingen mellem forældrene og psykologerne kommer desuden endnu tydeligere til udtryk i repertoiret 'Der er en rigtig forældreadfærd', hvor forældrene i kraft af deres erkendelse af, at der er en rigtig forældreadfærd, man skal leve op til, positioneres som mindre vidende, som dermed må sikres adgang til den ekspertviden, der findes i Cool Kids. Man kan dog argumentere for, at den pågældende ekspertviden gennem de forskellige diskurser, Knudsen redegør for, har skiftet ansigt og form, og ligger mere latent i den dominerende ansvarsdiskurs i dag (Kaper, 1909, if. Knudsen, 2010, p. 66; Knudsen, 2010, pp. 72, 95). Dette kommer netop til udtryk i det pågældende fortolkningsrepertoire 'Der er en rigtig forældreadfærd', som viser sig i interviewene. I form af forældrenes positioneringer i relation til den viden, de erfarer gennem Cool Kids, ses en internalisering af tilgangen i Cool Kids. Der kan tales om en mere implicit formidling af ekspertviden, hvor denne ekspertviden, som psykologerne også besidder, i højere grad internaliseres hos forældrene og dermed bliver en del af deres personlige viden. I kraft af denne internalisering, hvor tilgangen i Cool Kids af forældrene betragtes som korrekt og dermed også bliver en personlig præference, følger et personligt ansvar for at efterleve denne tilgang, som også tenderer mod at blive frivillig. Kun ved at efterleve tilgangen, der præsenteres i Cool Kids, kan de nemlig leve op til forældrerollen. Med ansvarsdiskursen følger et ønske om en ansvarliggørelse af forældrene, som er frivillig og personlig (Knudsen, 2010, p. 95). Fortolkningsrepertoiret 'Der er en rigtig forældreadfærd' kan således betragtes som en realisering af netop dette mål.

Opnåelsen af dette mål, kan være hjulpet af forældrehæftets repertoire 'Den kognitive tilgang er den korrekte', som stemmer godt overens med forældrenes anvendelse af førnævnte repertoire. I forældrehæftet italesættes netop en afprøvet tilgang, som interaktivt positionerer andre tilgange, og dermed også aspekter af forældrenes hidtidige adfærd, som negativ. Hermed undermineres forældrenes egen viden om barnet og hidtidige adfærd, som tidligere nævnt, også. Der kan dermed også drages paralleller til Knudsens beskrivelse af pligt- og opbakningsdiskursen, hvor lærerne, i kraft af deres faglige viden, positioneres med magten til at underkende holdninger, der ikke stemmer overens med denne viden (Kaper, 1909, if. Knudsen, 2010, p. 66; Knudsen, 2010, pp. 69, 71f). Denne magt, synes netop også at opretholdes gennem de to reper-

toirer, 'Der er en rigtig forældreadfærd' og 'Den kognitive tilgang er den korrekte'. Disse to repertoirer er forholdsvis entydige, og kan desuden tænkes gensidigt at påvirke og forstærke hinanden.

Som det nævnes tidligere, positionerer forældrene sig reflektivt som havende en vis grad af skyld i forhold til barnets angst. Denne positionering i repertoiret 'Forældre kan gøre barnet angst' kan også medvirke til den internalisering af ansvar, som særligt kommer til udtryk i repertoiret 'Der er en rigtig forældreadfærd'. Der kan argumenteres for, at skylden bliver en yderligere og vigtig motivationsfaktor for at leve op til den forældreadfærd, som i relation til barnets angst, foreskrives og anbefales af Cool Kids. En subjektposition præget af skyld og et grænseløst ansvar, kan siges at stille høje krav til forældrene. For at undgå risikoen for at blive positioneret som fejlslåede forældre, må de søge at efterleve den konkrete forældreadfærd, som fremhæves i Cool Kids-hæftet. Forældreadfærden, som foreskrives i forældrehæftet, italesættes dermed som et personligt og næsten frivilligt foretagende hos forældrene i repertoiret 'Forældre kan gøre barnet angst', da potentiel fiasko retter sig direkte mod forældrenes egen person.

Den førnævnte internalisering af ekspertviden samt det medfølgende ansvar kan yderligere sættes i relation til Knudsens beskrivelse af henholdsvis pligt- og opbkningsdiskursen. Der kan argumenteres for, at den pågældende ekspertviden tilknyttet bestemte fagpersoner, som i dette tilfælde er psykologerne, stadig positioneres med samme magt, men i en mere implicit form. Dette tyder på, at de fortolkningsrepertoirer, som i interviews og forældrehæfte her gør sig gældende, har farvet de repertoirer, der muligvis har været tilgængelige tidligere. Ligesom i pligt- og opbkningsdiskursen, kan disse fortolkningsrepertoirer tænkes at have været mere eksplicite i italesættelsen af en gældende ekspertviden over forældrenes viden. Den pågældende ekspertviden tilhørende Cool Kids, og herunder psykologerne, kan dermed siges at leve i bedste velgående, men i nye klæder.

I kraft af ovenstående repertoirer, henholdsvis 'Det er forældrenes ansvar' og 'Den kognitive tilgang som den rigtige' i forældrehæftet samt 'Forældre kan gøre barnet angst' og 'Der er en rigtig forældreadfærd' i interviewene, ansvarliggøres forældrene, men ansvarliggør samtidig også sig selv, i kraft af deres subjektpositioner. Selvom forældrene med stor sandsynlighed accepterer den subjektposition, som stilles til

rådighed i forældrehæftet, kan det tænkes, at de pågældende repertoierer også gensidigt farver hinanden og dermed også forstærker og opretholder hinanden.

## Forældrene forskyder ansvaret til psykologerne

Det ovenstående frivillige og personlige ansvar, som følger af den pågældende internalisering, lader til at have sin begrænsning. I den pågældende frivillighed kan der nemlig knytte sig et dilemma, som Knudsen beskriver i relation til ansvarsdiskursen, hvor frivilligheden netop er svær at opnå, idet ansvaret pålægges udefra (Knudsen, 2010, p. 106). I dette tilfælde er der tale om, at Cool Kids og herunder psykologerne, i kraft af forældrehæftet, fungerer som ansvarsdistributører (Knudsen, 2010, p. 95). De resterende repertoierer i interviewene, 'Angst er inden i barnet', 'Angst er ulogisk' og 'Behov for eksperter', kan siges at være et udtryk for netop dette dilemma. Dilemmaet bliver tydeligt ved, at forældrene gennem disse repertoierer, frem for at tage ansvaret på sig, i højere grad forsøger at skyde det fra sig og i stedet pålægge psykologerne et større ansvar. Dette kommer til udtryk gennem de pågældende positioneringer, som herunder vil uddybes.

I repertoiret 'Behov for eksperter' ses to subjektpositioner i form af eksperter og ikke-eksperter. Forældrene positionerer interaktivt psykologerne som eksperter og reflektivt sig selv som ikke-eksperter. Med forældrenes italesættelser sker en tydeliggørelse af, hvor den pågældende ekspertviden kommer fra, hvormed forældrene netop i kraft af dette positionerer sig som adskilt fra denne ekspertviden. I kraft af at forældrene også positioneres som utilstrækkelige i dette repertoire, kan der argumenteres for, at forældrene forsøger at fjerne sig fra subjektpositionen som de ansvarlige for, at tilgangen føres ud i livet. Dermed er disse positioneringer i uoverensstemmelse med repertoierne 'Forældre kan gøre barnet angst', 'Der er en rigtig forældreadfærd', 'Det er forældrenes ansvar' samt 'Den kognitive tilgang er den korrekte', hvor forældrene i høj grad positioneres som ansvarlige og også selv medvirker til dette gennem interviewene.

Selvom forældrene gennem repertoiret 'Forældre kan gøre barnet angst' netop positionerer sig reflektivt som ansvarlige for barnets angst, kan de i kraft af denne positionering dog også tage afstand fra ansvaret for at bedre angsten hos barnet. I dette repertoire positionerer forældrene sig nemlig også som magtesløse, grundet det svære i at ændre de karaktertræk hos sig selv, som har været skyld i barnets angst. Foræl-

drenes positionering som magtesløse stemmer dermed overens med repertoireet 'Behov for eksperter', da de som forældre ikke kan klare håndteringen af angsten selv. Den magtesløse position bliver i denne sammenhæng dermed også et direkte bevis på netop dette, hvorfor der dermed sker et forsøg på en forskydning af ansvaret til psykologerne.

Særligt kan der med repertoireet 'Behov for eksperter' siges at opstå et mod-repertoire til repertoireet 'Der er en rigtig forældreadfærd'. Ved forældrenes positionering af psykologerne som eksperter og sig selv som ikke-eksperter opløses til dels internaliseringen af tilgangen og ansvaret for at leve op til denne. I denne positionering ligger en tydelig opdeling mellem eksperter og ikke-eksperter, som kan relateres til Knudsens beskrivelse af pligtdiskursen. I denne ses netop en tydelig positionering af fagligheden som øverst gældende og dermed en tydelig adskillelse mellem eksperter og ikke-eksperter (Kaper, 1909, if. Knudsen, 2010, p. 66). Forældrene positionerer sig dermed reflektivt som nogle, der ikke er tilknyttet denne faglighed. Der sker dermed også en tydeliggørelse og måske bevidsthed om, at ansvaret for at leve op til de anbefalinger, som foreskrives i Cool Kids, i høj grad er pålagt forældrene udefra gennem forældrehæftet og psykologerne. Det vanskelige i at leve op til disse krav kan blandt andet forklares ud fra Knudsens (2010, pp. 95, 104f) pointering af, at forældrene altid kan gøre mere for at sikre en positiv udvikling hos barnet, hvorfor ansvaret bliver grænseløst. I kraft af forældrenes subjektpositioner, som er nævnt i afsnittet 'Ansvaret ligger hos forældrene', må de konstant sikre sig, at deres adfærd er i overensstemmelse med de udefrakommende krav og anbefalinger, der fremgår af forældrehæftet. Disse er, som nævnt, heller ikke særligt specifikke hvad angår selve udførelsen af dem, hvorfor det i høj grad bliver op til forældrene selv at lykkes med dette. Forældrenes refleksive positionering som henholdsvis ikke-eksperter, utilstrækkelige samt magtesløse i relation til angsten tyder på, at de dermed trækker sig fra det pågældende ansvar, da risikoen for at ende i en subjektposition som forældre, der ikke lever op til forælderrollen synes stor. Problematikken kan netop bestå i, at repertoirene ikke legitimerer forældrenes egen viden om barnet som en ekspertviden. Forældrene skal efterleve en forældreadfærd, som foreskrives af eksperter, og samtidig bliver det et personligt ansvar, hvis det ikke lykkes.

Med psykologerne som ansvarsdistributører, ses et dilemma i internaliseringen af ansvaret for at efterleve tilgangen i Cool Kids. Ejerskabet over denne tilgang mislyk-

kes til en vis grad, da ansvaret er pålagt udefra, samtidig med at forældrene må tage ansvaret, hvis de ikke lykkes i at leve op til dette. Det grænseløse ansvar indikerer ligeledes, at forældrene, måske aldrig helt når i mål, når det kommer til bedringen af barnets angst, for de kan, som nævnt, altid gøre mere. Dette kan være med til at forklare forældrenes subjektpositioner som henholdsvis ikke-eksperter i repertoiret 'Behov for eksperter' og som magtesløse i repertoiret 'Forældre kan gøre barnet angst', da der herigennem kan ses et forsøg på at forskyde ansvaret tilbage på psykologerne.

## Forældrenes (delvise) accept af ansvaret

Selvom der i repertoiret 'Behov for eksperter' ses en fraskrivelse af ansvar ses dog også en nuancering i denne ansvarsfraskrivelse, idet nogle af forældrene positionerer sig som ansvarlige, men på den betingelse at psykologerne hjælper dem. Igennem denne positionering italesættes en vis accept af dette ansvar, men samtidig med en positionering af psykologerne som eksperter og dermed som en nødvendig hjælp. Dette ansvar italesættes af en forælder som en læring af, hvordan man som forælder kan lære barnet at leve med sin angst. Forældrene positioneres dermed refleksivt som lærende individer, hvor denne læring er afhængig af eksperterne. Her kan der endvidere trækkes direkte paralleller til ansvarsdiskursen, hvor Knudsen (2010, p. 95) pointerer, at forældrene i denne diskurs netop positioneres som afgørende for, at barnet tager ansvar for sin egen læring. Hermed ses der, med Knudsens (2010, p. 95) ord, også en afhængighed af forældrene fra skolens side. Ligeledes kan Cool Kids også siges at udtrykke en høj grad af afhængighed af forældrenes indsats. Skolens mål i ansvarsdiskursen om en implementering af de "bløde" kompetencer kan kun lade sig gøre i kraft af normer og holdninger, som på hjemmefronten stemmer overens med skolens (Andersen, 2000, if. Knudsen, 2010, p. 90). Det samme kan siges at gøre sig gældende for de betingelser, som Cool Kids hviler på, hvor en høj grad af forældreinddragelse må siges at være en af dem. Denne afhængighed kan siges at komme til udtryk gennem repertoiret 'Det er forældrenes ansvar', hvor anbefalinger i forældrehæftet italesættes som nødvendige og dermed ikke som valgfrie. Forældrenes positionering som ansvarlige kan netop indikere en afhængighed af forældrene, som forældrene nødvendigvis må imødekomme ved at tage ansvar for at ændre adfærd, så behandlingen af angsten kan lykkes. På baggrund af det manualbaserede behand-

lingsprogramms tilrettelæggelse og betingelser for en vellykket behandling kan psykologerne dermed langt fra lykkes med dette alene.

Hermed bliver ansvarliggørelsen af forældrene gennem de pågældende subjektpositioner også af stor vigtighed for Cool Kids. Forældrene udviser i kraft af ovenstående positionering som ansvarlige, på betingelse af psykologernes hjælp ud fra repertoiret 'Behov for eksperter', også en delvis accept af dette ansvar. En yderligere grund til denne accept kan måske også findes i, at der kan være en reel vanskelighed i at fastholde psykologerne i en subjektposition som de ansvarlige for bedringen af barnets angst gennem Cool Kids-forløbet.

Positioneringen af forældrene som ansvarlige medfører, at det bliver vanskeligt for forældrene at argumentere imod programmets opbygning og tilgang. Dermed bliver det også vanskeligt at rette eventuel utilfredshed mod en specifik aktør i programmet, som dermed kan tage ansvar for en udbedring af kritikken. Selvom psykologerne er aktører i programmet, kan de på sin vis også siges at være begrænset af manualen i dette program, som er dækket ind af den dokumenterede effekt. Ansvarer bliver dermed næsten umuligt at placere hos programmet, for hvis anbefalingerne følges, bør forældrene opnå, at barnet bliver mindre angst, hvis ikke helt angstfrit, som effektstudierne dokumenterer.

### **Forældrenes forsøg på at løse et ideologisk dilemma**

Idet de forskellige fortolkningsrepertoier, der er tilgængelige for forældrene, i flere tilfælde skaber nogle subjektpositioner, der er modsatrettede i karakter, medfører dette et ideologisk dilemma for forældrene. Dette kan for forældrene bestå i, at de i Cool Kids på den ene side positioneres som ansvarlige, hvilket ses med repertoiret fra forældrehæftet 'Det er forældrenes ansvar', som har flere ligheder med ansvarsdiskursen. På den anden side italesættes de i selvsamme repertoire som hjælpere, hvilket har paralleller til opbavningsdiskursen, hvor de i nærværende kontekst skal støtte og bakke op om Cool Kids og psykologernes tiltag. Dette kan således sætte forældrene i et ideologisk dilemma, hvor de på den ene side blot skal være støttende og på den anden side skal være fuldt ansvarlige. Et ideologisk dilemma kan ifølge Edley (2001, p. 203) benyttes som en ressource. I forskellige situationer kan det således være meningsfuldt for forældrene at indtage henholdsvis den ene position frem

for den anden og omvendt. Samtidig kan de respektive positioner også medføre omkostninger for forældrene i forbindelse med de krav og pligter, som følger med en bestemt position (Harré & Moghaddam, 2003, p. 5f).

Når forældrene benytter repertoiret 'Der er en rigtig forældreadfærd', indtager de en subjektposition, hvor de udviser bevidsthed om, at der findes en rigtig forældreadfærd. Når de italesætter den nyerhvervede viden, positioneres de reflektivt som gode forældre, der lever op til forældrerollen. Her skaber de afstand til deres egen tidligere forældreadfærd og andre forældre, som ikke har denne viden. De positionerer sig således som gode forældre – hvad end det er på baggrund af en sammenligning med deres egen tidligere adfærd eller andre forældre. Med denne positive fremstilling af dem selv som forældre følger dog også et ansvar for ved egen hjælp at leve op til denne korrekte forældreadfærd. Hvis dette lykkes for dem, vil de fremstå som gode forældre, der tager ansvar for deres eget liv, hvilket er i overensstemmelse med samfundets forventninger til det enkelte individ (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 47). Hvis de ikke lykkes med dette, bliver det alene forældrenes skyld. I kraft af individualiseringen, som Beck og Beck-Gernsheim (2001, p. 47) beskriver, må de således selv stå til ansvar for deres potentielle fiasko som forældre.

Forældrene benytter også repertoier, hvor de fralægger sig ansvaret, som det ses med 'Angst er inden i barnet' og 'Angst er ulogisk'. Her distancerer forældrene sig fra angsten, og positionerer dermed psykologerne som ansvarlige for behandlingen. Således er det også psykologerne, som, ud fra disse repertoier, kan positioneres som ansvarlige, hvis behandlingen ikke lykkes. Forældrene risikerer dog at fremstå som uselvstændige og inaktive individer. Dette risikerer at medføre en fiasko i sig selv, da de ikke lever op til samfundets krav om at tage ansvar (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 46).

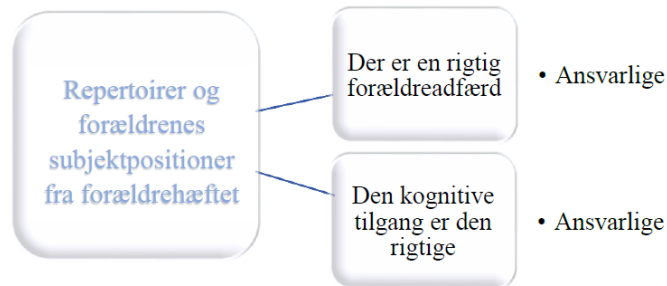
Således opstår der et ideologisk dilemma for forældrene i kraft af en ansvars- og en hjælperposition. Begge subjektpositioner indeholder rettigheder og pligter, som kan medføre omkostninger for forældrene. Når forældrene anvender repertoiret 'Behov for eksperter' kan dette betragtes som en måde, hvorpå de forsøger at løse dette dilemma. Her positionerer forældrene interaktivt psykologerne som eksperter, der får til ansvar at vejlede forældrene. Når forældrene italesætter et behov for eksperternes råd og vejledning, så de kan hjælpe deres eget barn, påtager de sig også et ansvar. Denne påtagelse af ansvar sker dog på betingelse af at blive hjulpet videre af eksper-

terne. Forældrene er på den måde ansvarlige, men kan samtidig også gøre psykologerne ansvarlige for eventuel utilstrækkelig vejledning.

Forældrene står således i et ideologiske dilemma, hvor de på den ene side ikke tager ansvar, og dermed risikerer at blive en fiasko i det individualiserede samfund. På den anden side skal de tage fuldt ansvar, men risikerer samtidig at blive ansvarlig for egen fiasko. Forældrene forsøger gennem repertoiret 'Behov for eksperter' således at løse dette ideologiske dilemma. Med denne løsning tager forældrene ansvar for deres barns angstbehandling, samtidig med at de giver psykologerne ansvar for at hjælpe dem til at kunne tage dette ansvar. På den måde kan forældrene gøre psykologerne ansvarlige, hvis de ikke føler sig tilstrækkeligt vejledt til at kunne hjælpe deres barn. Det er dog ikke sikkert, at denne ansvarsfraskrivelse lykkes for forældrene, eftersom de i kraft af det individualiserede samfund altid vil være ansvarlige for deres eget liv og potentielle fiasko. Det kan derfor være vanskeligt, hvis ikke umuligt, for forældrene at afslå positioneringen som ansvarlige, som de tilbydes gennem forældrehæftets repertoire 'Det er forældrenes ansvar'. De kan således føle sig tvunget til at indtage denne subjektposition, hvis de vil indgå i Cool Kids-forløbet på en meningsfuld måde. Endvidere kan de helt ubevidst, som en selvfølge, acceptere denne positionering, fordi den har grundlag i en udbredt kulturel opfattelse, som forældrene dermed også er præget af.

## Opsamling

Ovenstående diskussion viser gennem de forskellige fortolkningsrepertoarer og subjektpositioner et ansvar, som placeres forskellige steder i kraft af forskellige repertoarer og dertilhørende subjektpositioner. Fortolkningsrepertoireerne og de tilhørende subjektpositioner fra henholdsvis forældrehæftet og interviewene fremgår af Figur 9 og 10.



Figur 9. Repertoier og forældrenes subjektpositioner fra forældrehæftet. Subjektpositionerne er opstillet i punkter.



Figur 10. Repertoier og forældrenes subjektpositioner fra interviewene. Subjektpositionerne er opstillet i punkter.

De pågældende repertoier, som i forældrehæftet og interviewene kommer til udtryk, viser kompleksiteten i interaktionerne mellem de pågældende aktører i form af forældrene på den ene side og psykologerne og Cool Kids på den anden. I en sammenligning med Knudsens (2010) tre diskurser opnås et billede af, hvordan disse repertoier både farver og forstærker hinanden.

At repertoierne potentielt forstærker hinanden, kommer til udtryk i den dominerende positionering af forældrene som ansvarlige for barnets angst og bedringen af denne gennem Cool Kids-programmet. Forældrenes subjektposition som ansvarlig kommer til udtryk i både forældrehæftet og i interviewene, hvorfor de pågældende repertoier kan tænkes at forstærke hinanden. Endvidere ses repertoier, som i højere grad medvirker til en placering af ansvaret hos Cool Kids, og i den forbindelse psykologerne. De modstridende repertoier skaber en dynamik, hvor ansvaret ikke udelukkende

bliver tildelt den ene part, men kastes frem og tilbage i en gensidig indvirkning repertoierne imellem. Idet forskellige aktører, i form af Cool Kids og forældrene, trækker på forskellige modstridende repertoier, ses der en uenighed om, hvor ansvaret skal placeres af de pågældende aktører, og dermed også et dilemma, da ansvaret til dels ender blindt. Den potentielle løsning bliver dermed, for forældrene, delvist at acceptere dette ansvar på betingelse af en positionering af psykologerne som eksperter og dermed delvist ansvarlige.

## Diskussion af forældrenes self-efficacy

Som det fremgår af ovenstående er ansvarsdelingen imellem aktørerne i Cool Kids-programmet et komplekst område. Det ses ud fra diskussionsafsnittet 'Placering af ansvar' (side 155), at ansvaret kastes frem og tilbage mellem Cool Kids og forældrene gennem de forskellige fortolkningsrepertoier. Med henblik på at opnå en bedre forståelse af årsagen til, at forældrene, via repertoireerne de trækker på, fraskriver sig dette ansvar, inddrages i det følgende Banduras begreb om perceived self-efficacy samt Karaseks krav-kontrol model i en diskussion af dette. Endvidere vil vi diskutere, hvorvidt forandring af bestemte aspekter af behandlingsforløbet kan optimere betingelserne for forældrenes deltagelse.

### Indikatorer på forældre med lav self-efficacy

Ud fra Banduras socialkognitive læringsteori kan der findes flere tendenser i interviewene med forældrene, der indikerer, at de har lav self-efficacy. Individuer med lav self-efficacy vil ifølge Bandura (1986, p. 394) ikke være særligt vedholdende i deres indsats med at overkomme en udfordrende opgave. Det fremgår af interviewene, at forældrene i nogle tilfælde giver udtryk for, at de har resigneret og nærmest givet op i forhold til at kunne hjælpe deres barn med håndteringen af angsten, hvilket kan tyde på, at de har lav self-efficacy på dette område. Dette ses, når forældrene trækker på fortolkningsrepertoiret 'Angst er inden i barnet'. Gennem dette repertoire italesætter forældrene, at det udelukkende er barnet, der skal arbejdes med, og ikke dem selv som forældre. Således kan dette afspejle, at forældrene undgår de situationer, hvor de selv aktivt skal i spil, af frygt for at opleve endnu et nederlag, som Bandura (1993, p. 135) også beskriver. Gennem anvendelsen af dette repertoire gør forældrene det dog mere legitimt at undgå disse situationer.

Endvidere gør forældrene via 'Behov for eksperter' brug af proxy-kontrol, der søges i højere grad, hvis individet har lav self-efficacy (Bandura, 1986, p. 448). Proxy-kontrollen kan komme til udtryk ved, at forældrene ikke føler, at de selv kan udøve kontrol i denne situation med barnets angst og derfor forsøger at få psykologerne til at overtage kontrollen. På denne måde får forældrene også fraskrevet sig en del af ansvaret for behandlingsforløbet, som de bliver pålagt gennem nogle af repertoireerne i forældrehæftet. Anvendelsen af dette repertoire kan ses som en måde, hvorpå for-

ældrene via proxy-kontrollen beskytter sig mod nederlag, som de måske ville opleve, hvis de fastholdt den personlige kontrol. Proxy-kontrollen kan dermed give forældrene en tryghed, hvis de har tillid til, at psykologerne kan håndtere den udfordring, de står i sammen med deres barn. Samtidig er der nogle negative følger af udøvelse af proxy- frem for personlig kontrol (Bandura, 1986, p. 448). Hvis forældrene som udgangspunkt har lav self-efficacy kan udøvelsen af proxy-kontrol have en yderligere negativ effekt på deres self-efficacy, da de ikke får mulighed for at udbygge deres egne kompetencer inden for området. Dermed kan proxy-kontrollen altså i øjeblikket sikre forældrene mod at opleve nederlag i forbindelse med deres indsats, men samtidig får de ikke trænet de nødvendige kompetencer, og de forhindrer dermed også potentielle succesoplevelser, der kan forstærke deres self-efficacy.

## Vigtigheden af at arbejde med forældrenes self-efficacy og kontrol

Som udgangspunkt er det barnet, der har de helt konkrete angstrelaterede problematikker, men idet angst kan betragtes som et interpersonelt og diskursivt afhængigt fænomen, forekommer det meningsfuldt at belyse det i henhold til hele familien. I tillæg hertil inddrager Cool Kids-programmet barnet såvel som forældrene, og det synes derfor relevant at overveje familiens kollektive efficacy. Hvis forældrene ikke er overbevist om, at de kan klare disse udfordringer sammen med barnet, men at de derimod kun kan klare dette, hvis psykologerne inddrages, tyder det på, at familiens kollektive efficacy ikke er specielt høj. Det kan derfor blive ekstra vanskeligt for familien som en gruppe at løse denne fælles udfordring. Således kan det antages at have en positiv effekt for familien, hvis forældrenes self-efficacy blev styrket, da dette kan øge den kollektive efficacy. I forhold til at øge familiens kollektive efficacy kunne det også være relevant at inddrage barnets self-efficacy. Genstandsfeltet for denne afhandling begrænser sig imidlertid til forældrene, hvorfor overvejelser omkring barnets self-efficacy vil fremgå af perspektivering, hvor vi vil diskutere, hvordan dette kunne være relevant at undersøge i en fremtidig undersøgelse.

I forlængelse af diskussionen af forældrenes udøvelse af kontrol inddrages Karaseks (1979) krav-kontrol model med henblik på at understrege betydningen af at øge for-

ældrenes self-efficacy. På baggrund af ovenstående afsnit om forældrenes udøvelse af kontrol ses det, at de gennem proxy-kontrol undgår udøvelse af den personlige kontrol. Dette kan blandt andet skyldes, at de ikke har oplevelsen af at have kontrol over de situationer, hvor de skal øve sig i håndteringen af de angstrelaterede problematikker. Ses dette i lyset af krav-kontrol modellen tyder det på, at forældrene overordnet set oplever, at der stilles for høje krav i forhold til den kontrol, de oplever at have over situationen. Dermed kan de antages at ligge inden for den belastede kategori ud fra Karaseks (1979, p. 288) model, hvilket kan påpege en øget risiko for mental belastning i form af blandt andet stress.

Med udgangspunkt i ovenstående problemstillinger kan det have aldeles stor betydning at sætte ind i forhold til at øge forældrenes self-efficacy, da det kan bidrage til, at forældrene arbejder mere vedholdende, når de møder udfordringer, at familiens kollektive efficacy øges samt en øget følelse af kontrol, og dermed mindsket risiko for mental belastning.

Samtidig er det dog relevant at have in mente, at forældrene på interviewtidspunktet er nogenlunde halvvejs i forløbet. Det kan derfor være, at det kræver længere tids arbejde med øvelserne, før de begynder at opleve succes, der kan styrke deres self-efficacy. I nogle tilfælde virker det til, at forældrene allerede har givet op og ikke er motiveret for at yde den indsats, der kræves, hvorfor det kan forekomme som en udfordring at få dem motiveret i løbet af sidste halvdel af forløbet. Derfor vil det være nødvendigt at undersøge yderligere, hvorvidt forældrene reelt set har lav self-efficacy, eller om det er et andet problem, der er gældende i forhold til deres manglende motivation og vedholdenhed. Dette er dog ikke undersøgt i dette projekt. I det følgende vil vi dog diskutere, hvilke faktorer, der kan justeres i henhold til at øge forældrenes self-efficacy. Uanset om forældrene har lav self-efficacy eller ej, mener vi, at det er relevant at overveje, om denne kan øges. Selv hvis forældrene eksempelvis har gennemsnitlig self-efficacy, kan det tænkes at have en positiv virkning at øge denne yderligere i henhold til det hårde arbejde, der kræves i håndteringen af angstrelaterede udfordringer.

## Faktorer, der kan øge forældrenes self-efficacy

I kraft af ovenstående afsnit ses der en tendens til, at forældrene har lav self-efficacy. Det kan derfor være fordelagtigt, hvis der under Cool Kids-forløbet i højere grad

blev arbejdet med at øge forældrenes self-efficacy. Dog kan det tolkes ud fra vores diskursanalyse, at nogle af de repertoierer, som forældrene trækker på, og som antageligvis er influeret af forældrehæftet, har modsatte effekt. Dette ses eksempelvis ved repertoiret 'Der er en rigtig forældreadfærd' samt 'Forældre kan gøre barnet angst'. Her får de øjnene op for, at de som forældre har en stor del af ansvaret, og at de samtidig til dels har handlet forkert hidtil. Derfor forsøger de som tidligere beskrevet at lægge noget af dette ansvar over på psykologerne. Det lader ikke til, at forældrene har oplevelsen af at kunne slå til i forhold til håndteringen af disse problemstillinger, hvorfor de mangler motivation for at arbejde vedholdende. Derfor synes det relevant at overveje, hvorvidt det vil være muligt at øge forældrenes self-efficacy ved at justere forskellige elementer i behandlingsprogrammet.

Det første punkt, vi vil diskutere i denne forbindelse, er verbal overtalelse (Bandura, 1986, p. 400). Som det fremgår af nogle af citaterne inddraget i diskursanalysen af interviewene, efterspørger forældrene selv noget mere feedback fra psykologerne. Derfor kan det tænkes, at det ville være fordelagtigt, hvis Cool Kids-programmet via manualerne lagde mere op til, at psykologerne i højere grad anerkendte forældrenes træning med barnet med feedback. I denne forbindelse er det særligt positiv feedback, der kan bidrage til øget self-efficacy (Bandura, 1986, p. 405f). Således kunne det være relevant, når forældrene trækker på repertoiret 'Behov for eksperter', at psykologerne, der her positioneres som eksperterne, blandt andet træder mere i kraft gennem verbal overtalelse. Dette kunne eksempelvis komme til udtryk ved, at psykologerne i højere grad pointerede, når forældrene lykkedes med nogle af de øvelser, der gennemgår derhjemme sammen med barnet. Derved kunne de bidrage til at øge forældrenes gåpåmod og motivation til at arbejde med nogle af de opgaver, som kan være udfordrende (Bandura, 1993, p. 125). Dog kan det være vanskeligt at yde individuel feedback til forældrene og barnet, fordi forløbet netop er et gruppeforløb, der sætter begrænsninger for indholdets fleksibilitet.

En anden omstændighed, der i denne forbindelse kan overvejes, er det konkrete læringsmiljø, som bliver skabt i behandlingsforløbet. Gennem forældrehæftet indføres blandt andet et repertoire om 'Normalisering af at have et barn med angst', således at det er ved at fremhæve, at nogle vil rykke sig hurtigere end andre, at det bliver tydeligt, at nogle har større eller andre udfordringer end andre. På denne måde lægges der

gennem dette repertoire op til, at det ikke er meningsfuldt at sammenligne sig med de andre, da familierne ikke har ens vilkår. Endvidere kan det tænkes, at forældrenes alenetid kan bidrage til, at forældrene får en nuanceret forståelse af de udfordringer, de står i hver især. Her er der mulighed for, at forældrene kan snakke mere i detaljer med hinanden om, hvordan de arbejder med øvelserne, og hvordan det går med at håndtere angsten. Dette kan tænkes at have en positiv effekt, så længe det medfører, at forældrene får en positiv oplevelse af deres hidtil nåede resultater. Samtidig kan deres erfaringsudveksling måske bidrage til øget self-efficacy i kraft af vikarierende læring. Det kan eksempelvis tænkes, at når forældrene hører om en tilgang, der har virket for nogle af de andre, så vil de få mere tiltro til, det også kan lykkes for dem. I modsætning hertil kan det tænkes, at når nogen sammenligner sig med hinanden, vil der altid være en, der er underlegen, og der vil dermed være en risiko for, at nogle af forældrenes self-efficacy påvirkes negativt af dette.

Repertoiret 'Normalisering af at have et barn med angst' kan dermed antages at være et tiltag fra Cool Kids' side, der kan foregribe de negative aspekter ved social sammenligning. Dog finder vi ikke dette repertoire fremtrædende i forældrenes italesættelse af deres håndtering af barnets angst, hvorved det antageligvis ikke vil have den positive effekt i henhold til at mindske sammenligningsprocesser. Hvis dette er tilfældet, kunne det være fordelagtigt at tilpasse sessionens form. Et eksempel på dette kan være tilstedeværelsen af en fagperson/psykolog under forældrenes nuværende alenetid. I tilfælde af, at forældrene sammenligner sig med hinanden med et negativt udfald, kunne denne person dermed gribe ind og justere eller italesætte deres sammenligninger.

Endvidere kan forældrenes mulighed for at udøve kontrol overvejes. På baggrund af krav-kontrol modellen antydes det, at forældrene er i risiko for mental belastning i forhold til, at der er for høje krav sammenlignet med deres kontrol eller beslutningsråderum. Dermed er der ud fra denne model to faktorer, der kan justeres på, og det mest hensigtsmæssige vil ud fra modellen være at undersøge, hvordan forældrene kan få øget kontrol. Det er også muligt at sænke kravene til forældrene, men ud fra modellen ville forældrene derved indtage en passiv rolle, hvilket ikke er tilfredsstillende for individet. Endvidere ville dette forudsætte ændringer af Cool Kids-forløbets form, hvis det skal have en god virkning for børnene med angst, da forældreinddragelsen kan betragtes som et af hovedelementerne i programmet. Derfor synes det

mest oplagt at overveje, hvorvidt forældrenes kontrol kan øges. I henhold til Bandura, vil det være mest fordelagtigt hvis denne kontrol netop kunne være udøvelse af personlig kontrol. Dermed vil eventuelle succesoplevelser i højere grad bidrage til udvikling af deres kompetencer samt self-efficacy. Ud fra Karaseks (1979) teori kan oplevelsen af at have mere kontrol øges ved, at individet får mere frihed og autoritet til at træffe beslutninger i de aktuelle situationer. Da Cool Kids er et manualbaseret program, er der relativt faste rammer og retningslinjer for, hvordan forældrene skal agere i forhold til behandling af deres barn med angst. Således er det helt bestemte redskaber, de skal tage i brug som eksempelvis detektivtænkning og trappestiger. Det er tilsyneladende langt fra alle forældrene, der har positive oplevelser med disse redskaber.

På denne måde kan det tænkes, at når forældrene får en negativ oplevelse med brugen af de konkrete redskaber, påvirker det deres self-efficacy negativt. Som følge heraf arbejder de ikke særlig ihærdigt efterfølgende, og de opnår derfor ikke de succesoplevelser, som kunne øge deres self-efficacy. Således kan de siges hurtigt at komme ind i en negativ spiral, der medfører, at forældrene giver op og overlader det til psykologerne. Det kan tænkes, at de forældre, der deltager i dette behandlingsprogram, har lav self-efficacy allerede fra programmets start med bevidstheden om, at de har brug for hjælp udefra til at håndtere familiens udfordringer. Hvis dette er tilfældet, vil deres vedholdenhed i arbejdsindsats være svag fra starten, og hvis de yderligere oplever nederlag fra starten af forløbet, kan det forklare, hvorfor de giver op relativt hurtigt. På baggrund af dette kunne det have en positiv effekt for forældrene og deres indsats, hvis de allerede til de første sessioner fik nogle succesoplevelser. I forhold til dette manualbaserede program, hvor psykologerne positioneres interaktivt af forældrene som eksperterne med de problemløsende redskaber, kan det virke til, at forældrenes ekspertviden overses. Forældrene er dem, der kender deres barn bedst, da de er vant til at se, hvordan barnet eksempelvis reagerer på forskellige situationer. Idet forældrenes beslutningsråderrum er meget begrænset, gøres der ikke plads til, at forældrenes unikke viden om deres barn kan komme i spil. Dette kunne derfor være et område, hvor forældrene kunne få større beslutningsråderrum til at justere tilgangen til deres barn og familie. Samtidig vil dette være en balancegang, da det primære mål stadig bør være at hjælpe familierne med at mindske de udfordringer, der opstår i hverdagen på grund af angsten. Dermed kunne det være relevant at undersøge, om der er nogle bestemte aspekter, der kunne justeres i Cool Kids-

programmet, som kunne øge forældrenes beslutningsråderum, og dermed give dem en øget oplevelse af kontrol, uden at have en negativ effekt på behandlingens virkning. Dette forekommer også særligt interessant i kraft af, at Cool Kids-programmet er blevet undersøgt i henhold til effektstudier. De fleste af disse viser dog blot, at Cool Kids har en bedre effekt end ingen behandling (Arendt et al., 2016; Barrett et al., 1996; Kendall, 1994). Programmet sammenlignes således ikke med behandlingstilbud, der hviler på et andet teoretisk grundlag end dette manualbaserede kognitive adfærdsprogram. Dette diskuteres yderligere i afsnittet 'Alternative behandlingsformer til kognitiv adfærdsterapi'.

## Opsamling

Som det fremgår af ovenstående diskussion, ses der indikationer på, at forældre generelt har lav self-efficacy, hvilket kommer til udtryk på forskellige måder. Iagttagelse af disse forskellige aspekter kan gøre det mere tydeligt, hvordan der er potentiale for at justere et behandlingsforløb som Cool Kids på en måde, som kan forbedre forældrenes vilkår og dermed udkommet af deres inddragelse i behandlingsforløbet. Det vil dog være nødvendigt med yderligere undersøgelse af dette felt med henblik på blandt andet bestemmelse af forældrenes self-efficacy-niveau.

## Hvorfor anvendes den kognitive adfærdsterapi?

Som det fremgår af denne opgave, er der forskellige elementer i den kognitive adfærdsterapi, som gør det vanskeligt for forældrene at blive inddraget i Cool Kids på en hensigtsmæssig måde for alle parter. Dette relaterer sig blandt andet til, at forældrene ikke har tilstrækkeligt beslutningsråderum og dermed kontrol sammenlignet med den mængde af krav, der stilles til dem. Cool Kids-forløbet bygger på en relativt ufleksibel manual, som sessionerne skal følge, hvilket kan bidrage til det snævre beslutningsråderum, forældrene får. På trods af dette er Cool Kids på nuværende tidspunkt et af de primære behandlingstilbud til børn med angst (Jónsson et al., 2015, p. 10). I det følgende afsnit vil vi diskutere, hvilke forskellige faktorer og forhold, der ligger til grund for, at Cool Kids er blevet så altoverskyggende som behandling inden for dette felt.

Det mest indlysende argument for at anvende den kognitive adfærdsterapi til børn med angst, som det er udformet i Cool Kids, må være dets hidtidige påviste effekt. Således har gentagne studier påvist, at der ses en signifikant effekt ved dette behandlingsprogram, som det er gennemgået i 'Forskning om angstbehandling til børn' (side 31). Dette argument fremgår også på første side i forældrehæftet fra Cool Kids (Lyneham et al., 2010a, p. 1). På denne måde bruges dette som legitimerende argument for, at det netop er denne tilgang, der bør anvendes. Dog er den kognitive adfærdsterapi i de fleste af disse studier sammenlignet med venteliste som kontrolgruppe. Dermed er det ikke entydigt, om det netop er de specifikke faktorer, begreber og tilgange fra den kognitive adfærdsterapi, der er afgørende for behandlingens effekt. Den kognitive adfærdsterapi har dog hidtil været den eneste undersøgte terapiform i forhold til børn med angst, hvorfor det er denne, der er mest udbredt (Sundhedsstyrelsen, 2016, p. 4).

Et argument for, at disse effektstudier har så stærk en stemme i henhold til, hvilken behandlingstilgang, der vælges, kan ligge i de tendenser, der er dominerende for det aktuelle samfund. Disse er gennemgået ved Becks (2009) samt Beck og Beck-Gernsheims (2001) beskrivelser af risikosamfundet og individualisering ('Verdensrisikosamfundet og individualisering' side 58). Således har individualiseringen ført til, at individet konstant skal træffe valg, og at der ligger en risiko for at vælge forkert

ved alle valg, der træffes (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, pp. 47, 49). Med henblik på at mindske presset på individets skuldre ses en tendens til at opsøge ekspertviden (Beck, 2009, pp. 5-7, 11). Dette gøres med et ønske om vejledning i forhold til, hvordan individet skal handle. Dette kommer blandt andet til udtryk som ekspertvurderinger og risikoberegninger (Beck, 2009, pp. 5-7, 11). I disse kan effektstudierne også tænkes at være inkluderet. I dette samfund kan viden baseret på effektstudier dermed antages at udgøre en eftertragtet vidensform. Endvidere er ekspertvurderinger særligt afgørende inden for områder, hvor individet ikke selv kan vurdere de konkrete risici (Beck, 2009, p. 54f). Således kan forældrene, der deltager i Cool Kids, være nået til et punkt i forhold til barnets angstproblematikker, hvor de ikke længere kan vurdere risiciene eller fordelene og ulemperne ved håndtering af angsten på forskellige måder. Derfor er de nu nødsaget til at opsøge eksperternes vurderinger, fordi de ikke længere selv ved, hvilke beslutninger der vil være mest hensigtsmæssige. I dette tilfælde er ekspertvurderingen således baseret på effektstudierne. Forældrene er i denne forbindelse også nødt til at stole på eksperterne (Beck, 2009, p. 54f).

I forlængelse af dette har individualisering blandt andet ledt til en søgen efter rådgivningslitteratur, som kan være retningsangivende for det enkelte individ (Beck & Beck-Gernsheim, 2001, p. 31). Således kan særligt forældrehæftet fra Cool Kids betragtes som en form for rådgivningslitteratur, der kan hjælpe forældrene i dette virvar af et samfund, der kræver konstant tagen stilling til, og ansvar for, disse beslutninger. Dog viser diskursanalysen af hæftet, at der i dette ligger nogle modsatrettede fortolkningsrepertoarer, som indebærer ideologiske dilemmaer for forældrene ('Placering af ansvar' side 155). Dermed skal forældrene også her tage stilling til, hvad der er det mest optimale at vælge. Dette ses eksempelvis i henhold til, at forældrene enten kan trække på 'Det er forældrenes ansvar', hvorigennem det italesættes, at forældrenes adfærd kan være årsag til angsten, og de derfor skal arbejde med denne. I modsætning hertil italesættes årsagen til angsten som noget, der ikke skal arbejdes med i 'Den kognitive tilgang som den rigtige'. Således er repertoarerne i forældrehæftet modsigende i nogle tilfælde, og det vil her alligevel være op til forældrene at træffe valg i forhold til, hvordan de skal arbejde med dette i forhold til at mindske angsten hos barnet.

Endvidere er det et faktum, at angst hos børn er et problem, der i højere grad har fået opmærksomhed de seneste år (Esbjørn, 2018, p. 3). Cool Kids kan være særligt for-

delagtigt, da der også ses positiv effekt ved behandlingsforløbet i grupper. Dermed kan behandlingen tilbydes til flere familier samtidig, hvormed flere børn og deres familier kan få hjælp hurtigere. Endvidere er det ud fra Banduras perspektiv også fordelagtigt, at barnet med angst kan mødes med andre børn, der har lignende vanskeligheder ('Diskussion af forældrenes self-efficacy' side 169).

Angst hos børn og unge er stadig et relativt nyt felt inden for forskningen, der derfor løbende er under udvikling. Den kognitive adfærdsterapi er indtil videre den mest etablerede i henhold til forskning, hvorfor det også anbefales i Sundhedsstyrelsens (2016, p. 4) retningslinjer, som god praksis, at psykologer anvender denne. Disse angiver netop, at psykologer bør anvende behandlingstilgange, der er underbygget empirisk med dokumenteret effekt (Sundhedsstyrelsen, 2016, p. 4). Særligt inden for de sidste fem til ti år har der været fokus på at undersøge andre terapeutiske tilgange til børn med angst. I denne sammenhæng er det blandt andet også undersøgt, om disse tilgange har en bedre behandlingseffekt end den kognitive adfærdsterapi. Dermed bidrager disse studier til, at psykologen har flere forskellige tilgange at vælge imellem, som er empirisk underbyggede. Vi vil præsentere to af disse andre tilgange i det kommende afsnit. I forlængelse heraf vil vi diskutere, hvorvidt anvendelse af disse kan bidrage til nogle diskursive forandringer.

## Alternative behandlingstilgange

Som det fremgår af denne opgave, har den kognitive adfærdsbehandling af angst hos børn nogle potentialer såvel som begrænsninger. Der er blandt andet påvist god effekt ved denne tilgang, men der er tilsyneladende også nogle aspekter af de angstrelaterede vanskeligheder, hvor den kognitive adfærdsterapi kommer til kort. Dette er blandt andet gældende i henhold til generaliseret angst, hvor effekten af behandlingen ikke er lige så god som ved andre angstlidelser (Esbjörn, Normann, Christiansen & Reinholdt-Dunne, 2018, p. 17). Endvidere forsøges det i den kognitive adfærdsterapi, som vi også ser det i Cool Kids, at udfordre og dermed ændre de bekymrende og "urealistiske" tanker (Esbjörn, Normann & Reinholdt-Dunne, 2016, p. 14; Esbjörn et al., 2018, p. 16f). Det er dog ikke alle børnenes bekymringer, som er urealistiske, da der er en reel risiko for, at det frygtede sker, og de kan derfor ikke afkræftes (Esbjörn et al., 2016, p. 14). Et eksempel på dette er bekymringer relateret til risikoen for, at der bliver begået indbrud derhjemme (Bilag 6, l. 55-62). Det er blandt andet også i sådanne sammenhænge, at forældrene oplever vanskeligheder med at anvende redskaberne under øvelserne. Dette ses eksempelvis ved detektivtænkning. Derudover tyder det også på, at Cool Kids-programmet i kraft af blandt andet den manualbaserede tilgang har nogle begrænsninger, der medfører, at forældrene oplever en manglende følelse af kontrol.

Der arbejdes løbende på at undersøge effekten af forskellige behandlingstilgange med henblik på, at psykologer kan have flere valgmuligheder i henhold til evidensbaseret behandling (Esbjörn et al., 2016, p. 13). Dette er også gældende i forhold til, at den kognitive adfærdsterapi har været altoverskyggende som behandlingstilgang til angst (Arch et al., 2012a, p. 750f). Det er på baggrund af dette, at vi i det følgende vil diskutere andre behandlingstilgange som alternativ til den kognitive adfærdsterapi. Først vil vi diskutere den metakognitive terapi, som kan ses i tråd med den kognitive adfærdsterapi, men som også adskiller sig herfra på forskellige aspekter. Dernæst inddrages acceptance og commitment therapy, der distancerer sig mere betydeligt fra den kognitive adfærdsterapi i henhold til at anerkende og rumme de bekymrende tanker frem for at forandre og eliminere dem. Vi vil kort redegøre for de to tilgange hver især samt overveje fordele og ulemper ved disse terapeutiske tilgange undervejs. I forlængelse heraf vil vi overveje, hvorvidt anvendelse af disse terapiretninger

kan medføre nogle diskursive forandringer eller ændre på den ansvarsforskydning, vi ser i forbindelse med forældredeltagelsen i Cool Kids.

## Metakognitiv terapi

En af de behandlingstilgange, der har været undersøgt inden for psykologers kliniske område de senere år er den metakognitive terapi (Esbjørn et al., 2016, p. 26). Denne tilgang tager afsæt i den metakognitive model og er udviklet af Adrian Wells, der er professor i klinisk psykologi (Esbjørn et al., 2016, p. 14). Barbara Hoff Esbjørn, Nicoline Normann & Marie Louise Reinholdt-Dunne (2015; 2016) har udviklet og udgivet en manual i dansk sammenhæng om metakognitiv terapi til børn med angst. Metakognitiv terapi følger den kognitive tradition, og der ses derfor nogle fællestræk med den kognitive adfærdsterapi, og herunder også den konkrete udformning af Cool Kids-programmet (Nordahl & Wells, 2017, p. 2). Dette kommer blandt andet til udtryk i forhold til, at det overordnede formål med et behandlingsforløb er at lære at kontrollere eller ændre sine følelser og tanker samt anvendelse af adfærdseksperimenter (Esbjørn et al., 2016, p. 30; Esbjørn et al., 2018, p. 17). Samtidig er der nogle grundlæggende forskelle imellem disse to behandlingstilgange. Særligt for den metakognitive terapi er, at der fokuseres på tankeprocessen og ikke det konkrete indhold i tankerne (Esbjørn et al., 2016, p. 14). Således er *metakognition* defineret som tænkning om sin tænkning, hvilket indebærer individets antagelser og viden, som bringes i spil i eksempelvis vurderingen af og kontrol over dets tanker (Nordahl & Wells, 2017, p. 2; Wells, 2000, if. Smith & Hudson, 2013, p. 591). Således har individet nogle basale antagelser om sine bekymringer, og det er disse, der kan fungere som en vedligeholdende faktor for psykopatologi (Nordahl & Wells, 2017, p. 1). Disse metakognitive antagelser kan have en positiv form som eksempelvis "Mine bekymringer hjælper mig med at være forberedt" eller en negativ form som eksempelvis "Jeg kan ikke kontrollere eller stoppe mine bekymringer" (Nordahl & Wells, 2017, p. 2). Wells (2009, if. Esbjørn et al., 2016, p. 30) betragter det som en uhensigtsmæssig strategi at forsøge at undertrykke det bekymrende tankeindhold eller at dyrke bekymringerne gennem analyse af situationer, hvor bekymringerne opstår. Dette ses eksempelvis ved detektivtænkning, hvor barnet gennem bevisførelse gerne skal nå frem til, at det ikke er særlig sandsynligt, at det uønskede sker. Til gengæld vil der i den metakognitive terapi være fokus på, hvorledes barnets positive såvel som negative

tanker om sine tanker kan ændres (Wells et al., 2010, p. 430). En teknik til at opnå mere kontrol over sine tanker kan være *detached mindfulness* (Esbjørn et al., 2016, p. 95). Med denne teknik er det hensigten, at individet kan iagttage sine bekymrende tanker som noget adskilt fra sig selv, hvorved individet kan vælge at reagere på disse (Esbjørn et al., 2016, pp. 14, 95). I praksis kan teknikken udføres på forskellige måder, hvoraf én kan være gennem brugen af metaforer (Esbjørn et al., 2016, p. 95f). Et eksempel på dette er en myggestikmetafor, hvor de metakognitive antagelser betragtes som et myggestik, der primært er forstyrrende, hvis man retter opmærksomheden imod det. Derimod vil det med tiden svinde ind, hvis man kan lade det være (Esbjørn et al., 2016, p. 96f). Således skal barnet lære, at tilstedeværelsen af negative tanker, der kan udløse de metakognitive antagelser, bør anerkendes men ikke nødvendigvis udløse en reaktion herpå, som blot vil forstærke adfærden og de metakognitive tanker (Esbjørn et al., 2016, p. 95).

Den metakognitive terapi har påvist god effekt til behandling af blandt andet generaliseret angst hos voksne (Wells et al., 2010, p. 433). Dette er også undersøgt hos børn, men indtil nu har der blot været gennemført to undersøgelser med samples bestående af børn (Esbjørn et al., 2015; Esbjørn et al., 2018). Disse har vist gode resultater, som endvidere indikerer, at effekten af den metakognitive muligvis er mere effektiv end den kognitive terapi til børn med generaliseret angst (Esbjørn et al., 2015, p. 163f; Esbjørn et al., 2018, p. 20). Da børns og voksnes bekymringer kan antages at være af forskellig karakter, er det vigtigt at undersøge, hvorvidt denne tilgang også fungerer for børn (Smith & Hudson, 2013, p. 591). Endvidere er det af afgørende betydning at undersøge, hvorvidt det giver mening at anvende denne tilgang til de yngste børn. Således kræver en forståelse af sin metakognition et højere abstraktionsniveau end arbejdet med sine skemata ud fra den kognitive tilgang. Hidtidige studier indikerer, at børn er i stand til at bearbejde metakognitiv tænkning fra de er omkring 6, 7 eller 8 år (Esbjørn et al., 2018, p. 17; Smith & Hudson, 2013, p. 591). Dette bør dog undersøges yderligere med henblik på at undgå behandling, der arbejder på et kognitivt niveau, som børnene endnu ikke er i stand til.

Den kognitive adfærdsterapi retter sig dermed mod det konkrete indhold, de bekymrende tanker relaterer sig til. Dette kan dog betragtes som en midlertidig løsning, hvis de metakognitive antagelser, der er mere generelt gældende for individets tankemøn-

stre, ses som den vedligeholdende mekanisme. Således kan den kognitive adfærdsterapi hjælpe individet med bekymringer inden for et konkret område, men hvis det er de metakognitive antagelser, der ligger til grund for bekymringernes opståen og fremhersken, vil angsten antageligvis ikke mindskes i et langsigtet perspektiv. Således vil metakognitionen, der er afgørende for de mere generelle mønstre i individets tanker, være uændret hos individet. Vores generelle oplevelse af børnene, der deltager i de to Cool Kids-forløb er, at deres bekymringer og angstrelaterede problematikker har tendenser til at være af typen generaliseret angst ('Diagnoser' side 17). Der er således tale om bekymringer relateret til mange forskellige områder. Set i et metakognitivt perspektiv vedligeholdes den generaliserede angst som nævnt gennem individets positive og negative antagelser om sine bekymringer (Esbjørn et al., 2018, p. 16). Det er på baggrund af dette, at det kan være hensigtsmæssigt at arbejde med børnenes metakognitive tanker med henblik på en længerevarende positiv effekt af behandlingen. I forlængelse heraf kan det tyde på, at den kognitive adfærdsterapi er for bred en tilgang, og at behandlingen i højere grad skal tilpasses den enkelte lidelse (Esbjørn et al., 2018, p. 16; Wells et al., 2010, p. 429).

Ovenstående kan afspejle nogle af de faktorer, der er medvirkende til, at forældrene ikke opnår tilstrækkelige succesoplevelser med den kognitive adfærdsterapi. Således kan det tænkes, at forældrene ikke kan få det til at fungere med redskaberne fra Cool Kids, fordi de arbejder på et kognitivt frem for på et metakognitivt niveau. Det kan i denne sammenhæng antages, at forældrene forsøger at tilskrive psykologerne ansvaret gennem nogle af de repertoarer, de trækker på, som følge af, at redskaberne ikke virker for familierne. Hvis den metakognitive terapi har bedre effekt i forhold til generaliseret angst end den kognitive, kan det derfor tænkes, at en metakognitiv tilgang kan medføre, at forældrene får flere succesoplevelser. Ud fra Bandura (1986) kan dette lede til, at de får mere tro på deres egne og barnets færdigheder til håndtering af angsten, og dermed en stærkere motivation til at arbejde vedholdende med dette. Endvidere kan dette medføre, at forældrene oplever en højere grad af personlig kontrol over situationen, hvilket også ville gøre det mere tiltalende at tage ansvar for denne.

Således tyder det på, at det vil være fordelagtigt at udbyde metakognitiv terapi til børn med generaliseret angst. Det kan tænkes at have flere positive følgevirkninger. Dette relaterer sig både helt konkret til en bedre effekt af behandlingsforløbet, men at

det også bygger på nogle grundlæggende mekanismer, der adskiller sig fra den kognitive adfærdsterapi. Disse kan lede til, at forældrene i højere grad kan tage kontrollen og ansvar i håndteringen af udfordringerne relateret til barnets angst. Dermed kunne denne ændring muligvis mindske den kontinuerlige forskydning af ansvaret, som fremgår af analyserne.

Der er dog nogle forskellige områder, der skal undersøges nærmere, inden det entydigt kan siges at være en optimal terapeutisk behandlingsform for børn med angst. Dette drejer sig blandt andet om yderligere undersøgelse af den metakognitive tilgang til yngre børn, og fra hvilken alder, det er hensigtsmæssigt at udbyde denne. Derudover ville det også være interessant med en komparativ undersøgelse af kognitiv adfærdsterapi og metakognitiv terapi i et sample bestående af børn.

Som det fremgår af ovenstående fremstilles den metakognitive terapi som tagende afstand fra den kognitive adfærdsterapi. I en kort gennemgang af de anvendte teknikker og strategier, finder vi dog i overordnede træk også mange ligheder mellem Cool Kids og den danske manual for metakognitiv terapi (Esbjørn et al., 2016), hvorfor denne afstandtagen ikke er så afgørende i praksis. Således kan detached mindfulness blot ses som en anden måde at reducere eller fjerne de tanker, der har negative følger, omend det ikke italesættes lige så direkte som i Cool Kids-programmet. Ligeledes kan teknikken *opmærksomhedsrefokusering* (Situational Attentional Refocusing), der handler om at flytte barnets opmærksomhed væk fra en angstprovokerende stimulus til andre stimuli omkring det (Esbjørn et al., 2016, p. 90), ses som en pendant til belyringsurfing fra Cool Kids-hæftet (Lyneham et al., 2010b, p. 48f).

Endvidere ses det, at nogle af de repertoierer, som vi finder fremtrædende i forældre-hæftet, også kommer til udtryk i den danske manual til metakognitiv terapi. Eksempelvis trækkes der i følgende sætning på repertoiret 'Angst kan ikke quickfixes':

“Derudover er behandlingsforløbet kortvarigt, typisk med blot otte sessioner. Men det må ikke vildlede os til at tro, at der blot er tale om et 'quickfix', hvis teknikker, efter at være blevet forklaret en enkelt gang eller to, løser problemerne” (Andersen, if. Esbjørn et al., 2016, p. 10).

Repertoiret 'Angst er negativt' kan ses afspejlet i en sætning som: “Generaliseret angst kan forstyrre barnets tilværelse på forskellige områder” (Esbjørn et al., 2016, p. 57). Ydermere er fortolkningsrepertoiret 'Det er forældrenes ansvar' bragt i spil i

adskillige formuleringer gennem manualen. Blandt andet beskrives følgende: "Børns miljø, herunder deres forældre, bliver således en central faktor i behandlingen. Det er derfor vigtigt, at forældrene forstår barnets problemer, og hvordan de kan hjælpe barnet med at overvinde angsten" (Esbjørn et al., 2016, p. 66). Ligeledes understreges forældrene ansvar med følgende formulering: "Forældrene skal have at vide, at der skal *øves hver dag og helst flere gange hver dag*, hvis barnet skal have optimalt udbytte af terapien" (Esbjørn et al., 2016, p. 69). På baggrund af dette kan det tænkes, at selvom den metakognitive terapi har en påvist bedre effekt end den kognitive i forhold til generaliseret angst, så vil denne måske ikke ændre på vilkårene for forældrenes inddragelse i behandlingen. Hvis der trækkes på de samme repertoier, er der risiko for, at det er de samme subjektpositioner og dynamikker, der er på spil, som vi ser det i Cool Kids-programmet. Således kan det tænkes, at det vil kræve italesættelse af fænomenet på en ny måde, der giver forældrene nogle andre ressourcer at trække på via andre repertoier. Med dette udgangspunkt inddrages i det næste Acceptance and Commitment Therapy med henblik på at overveje, hvorvidt en terapiform, der adskiller sig mere markant fra den kognitive adfærdsterapi, kan åbne op for nogle alternative fortolkningsrepertoier.

## Acceptance and Commitment Therapy

Acceptance and Commitment Therapy (ACT) kan betragtes som fremkommet under kognitionens tredje bølge, hvor der i højere grad kommer fokus på at inddrage konteksten (Hayes & Greco, 2008, p. 3). ACT tager filosofisk afsæt i funktionel kontekstualisme, hvorved der ses en tilnærmelse til konstruktivismen. Den *funktionelle kontekstualisme* er interesseret i to elementer af adfærd, nemlig dennes funktion for individet samt dens bundethed til den konkrete kontekst (Hayes, Strosahl, Bunting, Twohig & Wilson, 2004, p. 4; O'Brien, Larson & Murell, 2008, p. 17; Törneke, 2011, p. 31). Denne adfærd inkluderer også sproget, der i dette perspektiv betragtes som noget, mennesker bruger til aktivt at skabe og give mening verden (Hayes et al., 2004, p. 3f). Samtidig har sproget også mindre konstruktive funktioner, som blandt andet leder til en sammenligning med urealistiske idealer samt skræmmende forestillinger om fremtiden, der kan vække ængstelse (Hayes et al., 2004, p. 3). Dermed er individets umiddelbare oplevelse medieret af sproget, og herunder individets tanker (Hayes et al., 2004, p. 5). Formålet med ACT er således, at individet skal lære, hvor-

dan det kan bruge sproget og tankerne, når dette er meningsfuldt, samt lade dem ligge, når det ikke er meningsgivende for individet (Hayes et al., 2004, p. 5; O'Brien et al., 2008, p. 18). Denne tilgang tager udgangspunkt i en forståelse af negative tanker som en del af en normalpsykologisk tilværelse, og der arbejdes derfor ikke med henblik på, at disse skal fjernes (O'Brien et al., 2008, p. 17). I dette lys tages der afstand fra den kognitive tilgang, hvor de ubehagelige tanker og følelser søges forandret eller reduceret. Disse bør i stedet accepteres og anerkendes som et uundgåeligt vilkår i livet (O'Brien et al., 2008, p. 18). Det er dermed i mindre grad et spørgsmål om at ændre tankerne, og i højere grad om hvordan man kan ændre adfærden (Törneke, 2009, p. 231). Hermed sættes der fokus på en højere grad af værdier, mindfulness samt accept af tanker og følelser (O'Brien et al., 2008, p. 18). Det er med disse aspekter som omdrejningspunkt, at individet kan ændre sin adfærd med henblik på leve et værdi- og meningsfuldt liv (O'Brien et al., 2008, p. 18). Formålet med terapien er at øge individets *psykologiske fleksibilitet*, der henviser til individets formåen til bevidst at fornemme i den enkelte situation, hvorledes det vil være givende at reagere på de aktuelle tanker (Hayes et al., 2004, p. 5; O'Brien, 2008, p. 17). For at øge denne fleksibilitet arbejdes der gennem forskellige teknikker. Dette er blandt andet mindfulness, der skal styrke individets evne til at være til stede nu og her samt oplevelse af, hvilke tanker, følelser og sanser, der fylder på det aktuelle tidspunkt (Hayes et al., 2004, p. 10). Disse skal dog ikke opdages med henblik på forandring eller undertrykkelse, men derimod en accept af deres tilstedeværelse (Hayes et al., 2004, p. 10). Derudover er der et sprogligt fokus i henhold til, at der tales med afsæt i metaforer, fortællinger og paradokser (Hayes et al., 2004, p. 6). Endvidere anvendes der adfærdsøvelser til at øge den psykologiske fleksibilitet (Hayes et al., 2004, p. 10; O'Brien et al., 2008, p. 18). Det vil ligesom ved den kognitive såvel som metakognitive adfærdsterapi være betydningsfuldt at tilpasse behandlingen, når den udbydes til børn, og blandt andet teknikkerne forekommer særlig fordelagtige i denne sammenhæng, da disse også anvendes i skoleundervisning (O'Brien et al., 2008, p. 19). Endvidere vil det være relevant at inddrage forældrene, da disse kan fungere som vedligeholdende faktorer som en del af barnets kontekst (O'Brien et al., 2008, p. 19). Et fokuspunkt i henhold til forældrene er også, at det er vigtigt, at de forstår, at de skal give rum til barnets negative oplevelser, og til at barnet bliver i denne oplevelse for en tid (O'Brien et al., 2008, p. 19).

Adskillige studier har påvist signifikant effekt ved anvendelse af ACT i henhold til forskellige områder. Dette er blandt andet gældende ved sammenligning med kognitiv adfærdsterapi til voksne, hvor begge behandlingstyper medførte signifikante resultater for voksne med angstlidelser (Arch et al., 2012a; Arch et al., 2012b). Der ses ikke entydige resultater, der påviser, at den ene har bedre effekt end den anden. Dette er ligeledes undersøgt hos børn, men ikke i så stort et omfang (Hancock et al., 2018, p. 296f). Det første studie med et randomiseret kontrolleret design, inkluderer et sample med børn og unge i alderen 7 til 18 år, med angst, som blev tildelt henholdsvis kognitiv adfærdsterapi, ACT eller stod på venteliste (Hancock et al., 2018). Også her havde begge terapiformerne signifikante resultater i forhold til at reducere den kliniske vurdering af graden af angst (Hancock et al., 2018, pp. 304, 307). Denne positive effekt ses også i forhold til signifikante forbedringer ved en psykologisk vurdering af deltagernes livskvalitet (Hancock et al., 2018, p. 307). Her havde ACT større effekt end den kognitive adfærdsterapi (Hancock et al., 2018, p. 307). Deltagerne blev delt op i to aldersgrupper fra 7 til 11 samt 12 til 18 år, men der blev ikke fundet signifikante forskelle mellem de to aldersgrupper (Hancock et al., 2018, p. 307). Således indikeres det, at ACT har en signifikant effekt i behandlingen af angst hos børn og unge, der er tilsvarende den effekt, som opnås ved den kognitive adfærdsterapi (Hancock et al., 2018).

Ud fra ovenstående kan det ses, at ACT adskiller sig fra den metakognitive og især den kognitive adfærdsterapi. Dette ses særligt fremtrædende i forhold til, at fortolkningsrepertoiret 'Bekæmpe angst' var fremtrædende i forældrehæftet, hvilket der her gøres op med i henhold til at trække på et andet repertoire om, at negative tankemønstre skal accepteres og rummes. Det er således dette fokus på, at tankernes tilstedeværelse er acceptabel, uanset om de er negative eller positive, og at terapien ikke har som formål at reducere eller fjerne disse. Til gengæld skal der gøres mere plads til dem, med henblik på at acceptere deres tilstedeværelse, men også øve sig i ikke at reagere på dem i samme grad. På denne måde adskiller denne terapiform sig fra den kognitive ved at italesætte håndteringen på en markant anderledes måde.

I ACT italesættes tanker og adfærd relateret til angst på en ny måde, hvilket kan betragtes som en kontrast til de andre terapiformer. Det kan således ses som en måde at indføre nogle alternative fortolkningsrepertoarer, der bliver tilgængelige for de, der deltager i et behandlingsforløb. Andre repertoarer vil også åbne op for andre subjektpositioner. Italesættelsen af barnets tanker og angst som noget almenpsykologisk, der

ikke blot skal elimineres, kan ses som udtryk for et normaliseringsrepertoire, der er endnu mere fremtrædende, end det er tilfælde i forældrehæftet fra Cool Kids. Dette kunne måske medføre, at forældrene i højere grad ville anvende dette repertoire. Hvis dette er tilfældet, kunne forældrene igennem dette repertoire måske mindske presset på deres skuldre i henhold til en mere udbredt forståelse af angst som en normaltilstand, og dermed ikke psykopatologisk. I forlængelse af dette kunne en dybdegående diskursiv analyse af ACT belyse præcist hvilke fortolkningsrepertoarer, og dermed subjektpositioner, som blev tilgængelige ved anvendelsen af denne terapi-form.

Som tidligere nævnt er den metakognitive terapi ligesom Cool Kids-programmet udformet i en manualbaseret version. Dette kan som tidligere diskuteret være med til blandt andet at mindske forældrenes beslutningsråderum og dermed oplevelse af kontrol ('Diskussion af forældrenes self-efficacy' 169). I kontrast hertil åbner et studie op for, at der kan anvendes udvalgte elementer, såkaldte moduler, fra ACT, der kan medføre signifikant behandlingseffekt på forskellige områder (Villatte et al., 2016). I dette studie drejer det sig om modulerne ACT OPEN og ACT ENGAGED, der henholdsvis retter sig mod accept samt en engageret handlingsproces (Villatte et al., 2016, p. 54). Resultatet herfra indikerer at forskellige teknikker og tilgange kan anvendes med henblik på at opnå de samme virkninger og forandringer hos klienten (Villatte et al., 2016, p. 59). Dette kan dermed give terapeuten et større råderum i forhold til at vælge de teknikker, som denne vurderer passende til den enkelte klient (Villatte et al., 2016, p. 59). Således kan dette muligvis også medføre, at forældrenes kontrol blev forøget i forhold til, at dette kunne åbne op for en højere grad af dialog mellem forældrene og psykologerne i henhold til, hvilke teknikker, der kunne rumme det største potentiale for en positiv forandringsproces. I denne forbindelse vil det måske være mere usikkert, om det kan fungere i et gruppeforløb, da der vil være mere individuel tilpasning til hver familie. Dog vil det antageligvis være de samme grundlæggende processer fra ACT, der tages afsæt i, hvorfor det muligvis vil være fordelagtigt at køre nogle sessioner i gruppe og andre sessioner individuelt for hver familie. Således kan familierne stadig sparre med og spejle sig i hinanden, mens der også er plads til, at deres arbejde kan tilpasses de specifikke udfordringer, de møder.

## Opsamling

I de ovenstående afsnit har vi diskuteret, hvorvidt andre terapeutiske tilgang vil kunne give nogle andre diskursive ressourcer til forældrene sammenlignet med Cool Kids som et kognitiv adfærdsbehandlingsprogram. Her tyder det på, at den metakognitive terapi muligvis kan bidrage til, at forældrene og børnene muligvis vil opleve flere succesoplevelser, da der her arbejdes med den mekanisme, der er vedligeholdende for angsten. Dette kan særligt tænkes at være gældende for generaliseret angst. Dermed vil forandring have større effekt for barnet og dermed for hele familien. Således kan det tænkes at være med til at øge familiens kollektive efficacy. Samtidig ser vi dog også, at den metakognitive terapi umiddelbart trækker på nogle af de samme repertoier, som fremtræder i Cool Kids-hæftet. Dermed vil den metakognitive terapi måske ikke bidrage til nogle alternative diskursive ressourcer, som kan give mindre ansvarsforskydning, end vi ser i Cool Kids. Med ACT fremtræder til gengæld tydeligt nogle andre repertoier, som kunne bidrage til en anden italesættelse af angsten samt håndteringen heraf. Med andre repertoier følger andre subjektpositioner, og det kunne derfor være yderst spændende at undersøge ACT i et diskursivt perspektiv. Endvidere ses der indikationer på, at denne terapiform kan bidrage til et mere fleksibelt behandlingsforløb.

## Metodediskussion

Den anvendte metode har bestemte implikationer for undersøgelsens udgangspunkt og dermed også udfald. Derfor vil vi i dette afsnit diskutere nogle af de konsekvenser, der følger af de valg, vi har truffet i løbet af denne undersøgelse. I tillæg hertil vil vi overveje, hvordan det kunne have været gennemført anderledes, og hvad dette muligvis havde bidraget til. Vi vil således blandt andet diskutere undersøgelsens generaliserbarhed, anvendelse af empiri samt det videnskabsteoretiske afsæt for opgaven.

### Hvad er et fortolkningsrepertoire?

Definitionen af fortolkningsrepertoires er diffus og flertydig, og det kan således være vanskeligt at bestemme, hvornår der er tale om et separat fortolkningsrepertoire. Dette vanskeliggøres også af, at forskellige florerende repertoires indvirker på hinanden, og på denne måde kan de måske heller ikke betragtes som fuldstændig separate. Dette er nogle udfordringer i diskursanalyse, som vi også er blevet opmærksomme på under denne undersøgelse.

Vi er undervejs blevet opmærksomme på, at nogle af de fortolkningsrepertoires, som fremgår af diskursanalysen af interviewene med forældrene, kan overlappe hinanden på forskellige områder. Dette er blandt andet relateret til, at forældrene kan bruge flere af repertoiresne til det samme formål. Dette fremgår også af 'Analyse af interviewene' (side 120), hvor de eksempelvis bruger alle tre repertoires 'Behov for eksperter', 'Angsten er ulogisk' samt 'Angst er inden i barnet' til at fralægge sig ansvaret. Således er disse repertoires overlappende i forhold til, hvilken funktion de har for forældrene. Dog er disse repertoires adskilte i forhold til, at det er inden for forskellige områder eller gennem forskellige italesættelser, at disse funktioner kommer til udtryk. Eksempelvis er 'Angst er inden i barnet' relateret til en bestemt forståelse af angst, mens 'Behov for eksperter' i højere grad fremtræder i forbindelse med forældrenes ønske om at få hjælp til behandling af barnets angst.

I forlængelse af dette er vi også opmærksomme på, at det nogle steder er de samme interviewuddrag, der inddrages i analysen, og de fremgår dermed under flere af repertoiresne. Dette er eksempelvis gældende for citatet fra interviewet med Kim:

Og... så var mine forventninger også, at vi som forældre blev klædt på til opgaven, fordi man kan jo godt se, at det er langt hen ad vejen ens egne reaktionsmønstre, og de ting man prøver at gøre, som ligesom smitter af på børnene. Så jeg havde en forventning om, at vi fik noget, som vi kunne arbejde med (Bilag 3, l. 401-405).

Dette er både inddraget i repertoirene 'Forældre kan gøre barnet angst' samt 'Behov for eksperter'. I dette tilfælde inddrager vi således det samme citat under forskellige repertoier, og det er derfor relevant at overveje, om disse repertoier reelt er to adskilte fortolkningsrepertoier. Der kan i stedet være tale om, at det ene af disse repertoier kunne være et undertema til det andet repertoire, som Edley og Wetherell (2001, p. 444) beskriver, det kan være tilfældet. Et modargument til dette er dog, at ud af i alt 54 citater, der er inddraget i analysen af interviewene, optræder fem af disse to gange i analysen. Således er det ikke en gennemgående tendens for analysen, at det er de samme få citater, vi trækker på. Disse gengangere er dermed blot elementer, der bidrager til at understrege repertoierens fremtræden, men de er ikke eneste bærende element for dette repertoire. Endvidere kan det tænkes, at hvis disse forskellige fortolkningsrepertoier blev samlet under ét, ville det blive meget bredt, og ikke give en særlig specifik og afgrænset forståelse af repertoirets indhold.

Endvidere er det også vores vurdering, at disse citater, der går igen i flere repertoier, anvendes til at udpensle forskellige pointer. Således er det udtrykket at blive "klædt på", vi analyserer i repertoiret 'Behov for eksperter', mens det er Kims forståelse af, at hans "egne reaktionsmønstre (...) smitter af på børnene", der anvendes i 'Forældre kan gøre barnet angst'. Således viser dette også, at forældrene trækker på disse forskellige repertoier samtidig i samme udtalelse, da de netop bruger forskellige repertoier til forskellige specifikke formål (Davies & Harré, 2001, p. 266). Ydermere kan det være meningsfuldt for forældrene at trække på forskellige repertoier samtidig i de tilfælde, hvor disse kan bakke hinanden op.

I dette ligger måske også et problem i forhold til, at man ud fra samme udtalelse ville kunne udlede uendeligt mange tolkninger. Dermed kan det antages, at det ikke er muligt at determinere, hvilken tolkning der er mest korrekt. Dette leder til overvejelser relateret til fundenes kvalitet med henblik på blandt andet gennemsigtighed (Tanggaard & Brinkmann, 2015b, p. 523). I denne henseende har vi forsøgt at øge undersøgelsens gennemsigtighed i forhold til fundene af de specifikke fortolknings-

repertoarer ved at underbygge disse med adskillige citater fra alle seks interviews. Dermed er det tydeligt for læseren, på hvilken måde disse repertoarer er fremtrædende, samt hvilke fortolkninger af forældrenes udtalelser, der er gældende.

Wetherell og Potter (1988, if. Edley, 2001, p. 198) beskriver netop, at det kræver erfaring at kunne identificere og adskille egentlige fortolkningsrepertoarer. Undertegnedes erfaring med og kendskab til diskursanalyse forinden denne undersøgelse var meget begrænset. Derfor har dette været en meget lærerig proces, men det fremgår antageligvis også af analysen, at vores forståelse for denne analytiske tilgang har udviklet sig løbende med undersøgelsens fremgang. Derfor er det også sandsynligt, at ikke alle fortolkningsrepertoarer fremstår lige skarpe i sin form. Dog mener vi, at vi gennem en særdeles detaljeret kodning og analyseproces kan hævde, at disse repertoarer indfanger de primære diskursive tendenser i interviewene.

## Anvendelse af forskellig empiri

I denne opgave anvender vi to forskellige typer af empiri. Dette drejer sig om de seks semistrukturerede interviews samt arbejdshæftet for forældre fra Cool Kids. Med henblik på at inddrage nogle andre perspektiver end forældrenes, har vi suppleret de kvalitative interviews med et dokument i form af forældrehæftet. Det er anvendelsen af denne empiri, samt mulige alternativer, vi vil diskutere i dette afsnit.

Styrkerne ved at anvende semistrukturerede interviews er gennemgået i 'Kvalitative interviews og analysemetode' (side 80), hvorfor det ikke gennemgås yderligere her. Til gengæld vil vi adressere den kritik, der ofte rettes mod diskursanalyse af interviews. Sidstnævnte er kritiseret for, at informantens udtalelser tages ud af kontekst ved ikke at inddrage interviewerens spørgsmål i tilstrækkeligt omfang (Potter & Hepburn, 2005, p. 285f). Vi har været opmærksom på dette i analysen, og i de fleste tilfælde inddraget de spørgsmål og udtalelser, der leder til forældrenes svar. Dog kunne vi måske have belyst interviewerens rolle og betydningen af den måde, spørgsmålene formuleres på, i højere grad. Således er spørgsmålene inddraget med henblik på at gøre det tydeligt, hvad interviewpersonerne udtaler sig i forhold til. Gennem analysen kunne vi dog godt have gået mere ind i en undersøgelse af vores rolle som interviewer. Vi nævner få steder, at forældrene positionerer os, som studen-

termedhjælpere, i samme subjektposition som psykologerne, når de benævner "jer". Dette ses eksempelvis i interviewet med Anders, hvor han italesætter, at han ikke kan det samme, som psykologerne kan:

Og hun får *rigtig* meget ud af at være inde sammen med børnene kun, og sammen med jer ikke også, og og og øve noget derinde, fordi det er klart, at det, som der bliver sagt til hende derinde, det er jeg ret sikker på, at det kan jeg ikke sige på samme måde (Bilag 1, l. 66-70).

Dette ses flere steder, og det lader dermed ikke til, at forældrene skelner skarpt mellem os og psykologerne, samt den funktion vi hver især har i programmet. Således kan dette have indflydelse på, hvad forældrene udtaler sig om, og ikke mindst på hvilken måde. Betydningen af dette er dog vanskeligt at determinere, hvilket heller ikke er formålet her. Dette er dog et element, der er vigtigt at være opmærksom på. Et andet element, vi kunne have undersøgt yderligere, er den måde, vi som interviewere reflektivt positionerer forældrene gennem vores specifikke formuleringer. Dette kan blandt andet være gældende i forhold til, at vi i høj grad bruger betegnelsen angst, og bringer dette på banen fra starten af interviewene. Der er ikke nogle forældre, der benægter, at der er tale om angst, men vi ser i flere af interviewene, at forældrene nuancerer denne betegnelse. Således taler de i lige så høj grad om, at barnet er bekymret, tryghedssøgende eller lignende. Vi gennemførte ikke interviewene med henblik på en diskursanalyse, hvilket kan ses som en begrænsning ved denne undersøgelses design. Hvis vi havde lavet interviewguiden med viden om den diskursive interesse, havde vi sandsynligvis formuleret spørgsmålene anderledes i nogle tilfælde. Dette kunne muligvis lede til, at forældrene anvendte nogle andre formuleringer. Dog kan det i denne sammenhæng antages, at de samme diskursive ressourcer ville være tilgængelige for forældrene, selvom spørgsmålene blev omformuleret. Dette er blandt andet gældende for de fortolkningsrepertoarer fra forældrehæftet, som præger forældrenes subjektpositioner og brug af repertoarer.

I tillæg til interviewene kan forældrehæftet som dokument og naturligt forekommende materiale bidrage til, at analysen får nogle flere perspektiver i spil (Potter & Wetherell, 1987, p. 162). Dette har vi også erfaret gennem denne undersøgelse. Inddragelsen af forældrehæftet har således gjort det muligt for os at undersøge nogle af de forskelle, der er mellem henholdsvis Cool Kids' og forældrenes italesættelse af blandt andet angst og forældrenes rolle i behandlingsforløbet. Således viser diskurs-

analysen af de to forskellige empirityper, at forældrene i nogen grad trækker på nogle af de fortolkningsrepertoier, der anvendes i forældrehæftet. Anvendelsen af begge disse former for empiri har dermed bidraget til, at forældrenes egne udtalelser i interviewet er blevet suppleret af forældrehæftet. Dette har givet et bredere indblik i de dynamikker, der er på spil i et forældreinddragende behandlingsforløb som Cool Kids.

En anden form for naturligt forekommende materiale, der kunne have suppleret denne undersøgelse, er observationer eller videooptagelse af nogle af sessionerne. Dette kunne give indblik i, hvorledes forældrene og psykologerne taler sammen om de forskellige emner relateret til programmet. Med observationer ville det være muligt at undersøge andre interessante aspekter relateret til vores undersøgelse. Blandt andet kunne det være relevant at undersøge, hvorvidt forældrene trækker på nogle andre fortolkningsrepertoier, når de taler med psykologerne, end når de taler med os i interview-setting.

Endvidere kunne observation eller videooptagelse bidrage til undersøgelse af, hvordan psykologerne og forældrene positionerer sig gennem blandt andet deres kropssprog og fysiske placering i rummet. Eksempelvis ved vi, at det er gældende for de to Cool Kids-forløb, at når psykologerne er inde hos forældrene, så sidder forældrene rundt om bordet, mens psykologerne står oppe foran bordet og gennemgår sessionens indhold. Denne fysiske placering i forhold til hinanden kan tænkes at være med til at markere nogle bestemte subjektpositioner som eksempelvis psykologerne som eksperter. Endvidere har det i disse to forløb, hvor vi har medvirket, været kutyme, at når forældrene og børnene er samlet sammen med psykologerne, så sætter de sig sammen hver især som familie. Således sidder barn og forældre på lige vilkår rundt om bordet. Et alternativ til dette ses eksempelvis i dokumentaren *Mor, jeg er bange* (TV2, 2017). I denne vises klip fra et Cool Kids-forløb, og det fremgår heraf, at her sidder børnene rundt om bordet, mens forældrene i højere grad sidder bagved børnene, og træder dermed mere i baggrunden. Det er variationer som dette, der kan tænkes at have en indflydelse på de positioneringer, der finder sted som følge af de fysiske placeringer. Viden om og forståelse af disse forskelle vil dog kræve yderligere undersøgelse.

En af fordelene ved at anvende naturligt forekommende materiale er, at vi ikke ville influere i så høj grad, som vi gør i interviewene (Potter & Wetherell, 1987, p. 162). Samtidig kan det dog diskuteres, om det vil være muligt at undgå dette fuldstændigt. I dette ligger også et etisk dilemma (Potter & Wetherell, 1987, p. 163). Det vil således være mest etisk korrekt at indsamle informeret samtykke om at optage sessionerne, forinden optagelsen finder sted. Viden herom kan dog have indflydelse på børnenes, forældrenes og psykologernes interaktioner.

## Generalisering

I denne opgave har vi i forhold til overvejelser omkring generalisering af fundene taget udgangspunkt i Demuths (2018) begreber teoretisk generaliserbarhed og double dialogicality (se 'Kvalitative interviews og analysemetode' for uddybelse af begreberne side 80).

Den teoretiske generalisering handler om, at forskeren tydeliggør konteksten i relation til sin undersøgelse med henblik på, at læseren kan vurdere, hvorvidt resultaterne kan overføres til en anden specifik kontekst (Demuth, 2018, p. 81). Dette begreb kobles med double dialogicality, der er relateret til samspillet mellem individets unikke levevis og dets omgivende sociokulturelle praksisser og traditioner (Demuth, 2018, p. 87f). Vi vil med afsæt i disse begreber diskutere graden af resultaternes generaliserbarhed.

Vi har gennem denne opgave forsøgt at gøre det gennemsigtigt, hvilke sociokulturelle vilkår der er gældende for de informanter, vi har interviewet. Disse kontekstuelle informationer kan betragtes som præsenteret på to niveauer.

Vi har på mikroniveau beskrevet de enkelte informanter i forhold til deres arbejdssituation og familiesammensætning. Dette kan anvendes til at vurdere, hvilken socioøkonomisk gruppe disse resultater kan overføres til. Alle informanterne er blandt andet af dansk etnicitet, mens deres uddannelsesniveau er varieret. Eksempelvis har en af forældrene en erhvervsuddannelse og er social- og sundhedshjælper, mens en anden har en længere uddannelse og højere grad af ansvar som eksempelvis afdelingsleder af en større virksomhed. Således repræsenteres forskellige grupper heri, hvormed undersøgelsen kan være mere bredt gældende i forhold til uddannelsesniveau.

I et af studierne, der er gennemgået under 'Forskning om angstbehandling af børn' (side 31) blev familierne rekrutteret ved, at forældrene selv skulle henvende sig (Esbjörn et al., 2018, p. 20). I dette studie overvejes det, om de forældre, der selv henvender sig, muligvis er mere ressourcestærke end de, der ikke gør (Esbjörn et al., 2018, p. 20). Dette er ligeledes en overvejelse, der er relevant i denne undersøgelse, da vi har anvendt samme tilgang til rekrutteringen. Det kan dermed tænkes, at de forældre, der selv har meldt sig til at ville deltage i interviewene kommer fra mere ressourcestærke hjem end andre forældre. I denne forbindelse kan det tænkes, at selvom informanterne virker til at have lav self-efficacy ('Diskussion af forældrenes self-efficacy' side 169), så kan det tænkes, at de har højere end de forældre, der ikke har meldt sig til at deltage. Således kan det tænkes, at forældre, der har lavere self-efficacy end de forældre, vi har interviewet, vil være mere tilbageholdende med at tage initiativ. Det kan ud fra dette tænkes, at forældre med lav self-efficacy eller fra mindre ressourcestærke hjem, eksempelvis uden uddannelse, ville italesætte samme fænomener på en anden måde. Således ville det måske være nogle andre fortolkningsrepertoarer, de ville trække på, hvilket ville skabe nogle andre subjektpositioner. Således kan dette være en begrænsning i forhold til den teoretiske generalisering, der er vigtig at være opmærksom på. Derudover kan det tænkes, at resultaterne er begrænset til en kultur, der ligner den danske.

I forlængelse af dette har vi til et makroperspektiv blandt andet inddraget Beck (2009) samt Beck og Beck-Gernsheim (2001). Disse perspektiver danner netop grundlag for at beskrive det samfund og den kultur, der er dominerende for disse seks forældre. Således kan dette anvendes til at vurdere, hvorvidt disse resultater kan gælde for andre befolkningsgrupper, hvis deres kultur er lig den, der beskrives i nærværende afhandling. Dette er netop relevant i en forståelse, der bygger på double dialogicality, hvorved blandt andet de repertoarer, individet trækker på, er påvirket af kulturen, og samtidig påvirker kulturen, hvilke diskursive ressourcer, der er tilgængelige (Demuth, 2018, p. 88). I forhold til vores informanter kan det antages, at individualisering er særligt for den vestlige kultur, og der vil således være kulturer, hvor dette ikke er på spil i lige så høj grad. I et sådant tilfælde vil det måske ikke være givende at overføre resultaterne til en markant anderledes kultur. Det vil antageligvis være andre traditioner og dermed andre fortolkningsrepertoarer, der er tilgængelige og dominerende i en anden kultur. Dermed er det ikke sikkert, at det eksempelvis vil være den samme forhandling af ansvar mellem aktører, der vil være på spil.

## Socialkonstruktivistiske overvejelser

Dette speciale med diskursanalysen som omdrejningspunkt hviler på et socialkonstruktivistisk grundlag, og det er overvejelser i relation til dette, vi vil diskutere i dette afsnit.

I denne opgaver undersøger vi blandt andet, hvordan forældrene italesætter angst på en bestemt måde. I forlængelse af dette er vi også opmærksomme på, at vi gennem denne opgave også trækker på nogle bestemte fortolkningsrepertoarer, og dermed italesætter angst på en bestemt måde. Vi er på denne måde med til at skabe eller reproducere en bestemt forståelse af angst ud fra den måde, vi italesætter og skriver om dette fænomen. Eksempelvis skriver vi gentagne gange formuleringer som “barnet med angst”, “et barn har angst” eller “angst hos barnet”. Således kan det ses, at vi både er influeret af et fortolkningsrepertoire som ‘Angst er inden i barnet’, og samtidig også er med til at opretholde dette, ved at fortsætte anvendelsen af sådanne udtryk. Således kan det ses, at på trods af, at vi forsøger at udvide denne forståelse af angst i afsnittet ‘Angst som fænomen’, hvor vi inddrager forskellige perspektiver og herunder det interpersonelle, så taler vi stadig om angst som noget, knyttet til barnet. Det bliver her tydeligt, at vi eksempelvis ikke omtaler det som familien med angst eller samfundet med angst i stedet for.

Således ses det, at vi også trækker på nogle af de fortolkningsrepertoarer, som forældrene gør, da det er nogle af de samme, der er tilgængelig for os. Dermed kan man sige, at vi med denne opgave til dels bidrager til at forstærke og opretholde nogle af disse repertoarer. I kontrast til dette kan der samtidig argumenteres for, at vi i denne afhandling er med til at *synliggøre det selvfølgelige* med udgangspunkt i Brinkmanns (2012, p. 41f) begreber. Dette kan ses som en forudsætning for at kunne *problematisere det selvfølgelige*, hvilket betragtes som centralt for denne opgave (Brinkmann, 2012, p. 43). Dette relaterer sig til, at de fortolkningsrepertoarer, som man selv er infiltreret i og trækker på, tages for givet, og ikke er en bevidst handling. Dermed kan vi heller ikke isolere os fuldstændigt fra alle repertoarer, men vi er gennem denne diskursanalyse blevet bevidst om, at vi også trækker på bestemte fortolkningsrepertoarer.

Dette kan også forbindes til etiske overvejelser i forhold til, hvilke konsekvenser det kan have, at vi italesætter angst på en bestemt måde. Ud fra Brinkmanns (2010, pp.

41-43) begreber kan dette dog ses som en nødvendighed for at spore sig ind på et problemfelt. I tillæg hertil bruger vi netop også denne undersøgelse som afsæt til at komme med forslag til, hvorledes forældrenes diskursive ressourcer kan ændres. Vi forstærker således ikke blot de allerede dominerende fortolkningsrepertoarer, men forsøger at bruge vores nye viden til at sætte fokus på, hvordan der fordelagtigt kan skabes forandringer.

## Konklusion

Denne afhandling har med afsæt i problemformuleringen haft flere forskellige undersøgelsesformål, som er relaterede til hinanden. Dette handler blandt andet om interessen for at forene det kognitivistiske og konstruktivistiske felt, undersøgelse af forældrenes tilgængelige fortolkningsrepertoarer og herunder subjektpositioner samt de følgevirkninger, disse diskursive betingelser har for forældrene. Endvidere har vi diskuteret, hvorledes det er muligt at ændre på disse vilkår for forældreinddragende behandling til et barn med angst. I dette afsnit vil vi gennemgå disse og konkludere på de diskussioner, som undersøgelsen har ledt til.

### Forening af kognitivism og konstruktivism

I denne afhandling har vi afgrænset genstandsfeltet til forældreinddragelse i et kognitivt adfærdsterapeutisk behandlingsprogram til børn med angst. Dette har vi undersøgt via en kritisk diskurspsykologisk analyse af seks interviews med forældre, der har deltaget i et Cool Kids-forløb i efteråret 2017. Således har vi i denne afhandling forsøgt at forene det kognitivistiske genstandsfelt med en konstruktivistisk metodisk tilgang, hvilket som udgangspunkt udgør et spændingsfelt. Dog ses der tendenser i forskningen, hvorved disse til dels bevæger sig imod hinanden og til dels kan komplementere hinanden. Således kan fænomenet angst, der er præget af en kognitiv forståelse som den primære, også ses som et diskursivt fænomen. Vi har argumenteret for, at denne forening af et ellers omdiskuteret felt kan lade sig gøre, og endvidere mener vi, at denne undersøgelses resultater illustrerer, at dette kan være ganske givende i forskningssammenhænge.

### De aktuelle vilkår for forældrenes inddragelse i angstbehandlingsforløbet

Diskursanalysen har i denne opgave været todelt. Således har første del været en analyse af forældrehæftet fra Cool Kids, hvor syv forskellige fortolkningsrepertoarer var fremtrædende ('Analyse af arbejdshæftet for forældre' side 99). Disse er 'Angst kan ikke quickfixes', 'Den kognitive tilgang er den rigtige', 'Bekæmpe angst', 'Leve

med angst', 'Angst er negativt', 'Det er forældrenes ansvar' samt 'Normalisering af at have et barn med angst'.

Anden del af analysen angående interviewene med de seks forældre ledte til fem dominerende fortolkningsrepertoier. Disse er 'Angst er inden i barnet', 'Angst er ulogisk', 'Forældre kan gøre barnet angst', 'Behov for eksperter' og 'Der er en rigtig forældreadfærd' ('Diskursanalyse af interviewene' side 120). Gennem diskursanalysen blev det tydeligt, hvordan forældrene bruger disse fortolkningsrepertoier til forskellige formål, samt at disse skaber nogle bestemte subjektpositioner. Således fremgår det af 'Sammenstilling af analyse af hæfte og interviews' (side 150), at forældrene positioneres interaktivt i en ansvarlig subjektposition gennem nogle af repertoierne fra forældrehæftet. Endvidere positionerer forældrene sig reflektivt via de repertoier, der fremgår af interviewene. Her anvendes nogle repertoier til at skabe en subjektposition, hvor forældrene er ansvarlige, mens andre bruges interaktivt til at positionere psykologerne i en ansvarlig subjektposition. Dermed fralægger forældrene sig en del af ansvaret gennem brugen af bestemte repertoier.

Med disse dynamikker mellem forældrene på den ene side og Cool Kids og psykologerne på den anden, kan der drages paralleller til Knudsens (2010) beskrivelser af skoleområdet og de dynamikker, som knyttes til ansvarsfordelingen mellem forældre og lærere. Her ses en udbredt tendens i dag til at forældrene ansvarliggøres for barnets læring, ligesom forældrene ansvarliggøres for barnets angstbehandling i Cool Kids. Denne ansvarliggørelse af forældrene sker både eksplicit og implicit via forældrehæftet. Eksplicit ansvarliggøres forældrene for at skulle ændre deres egen adfærd og i tilstrækkelig grad bruge Cool Kids-teknikkerne til at hjælpe barnet. Implicit tildeles forældrene skyld for at barnet har angst, hvilket kan antyde et forsøg på at få forældrene til frivilligt at tage ansvaret for behandlingen.

Forældrene selv står mellem forskellige subjektpositioner, som udgør et ideologisk dilemma for dem, idet de på den ene side kan blive fuldt ansvarlige og på den anden side kan fralægge sig ansvaret. Begge positioner kan have negative konsekvenser for dem. Dilemmaet kan forsøges løst idet forældrene benytter et repertoire, hvor de tager ansvar og samtidig giver psykologerne ansvar for at hjælpe dem til at tage dette ansvar. Dette kan dog være problematisk for forældrene, idet de, ifølge Beck og Beck-Gernsheims (2001) beskrivelser af det individualiserede samfund, altid vil være ansvarlige for dem selv og dermed også deres barn.

## Konkrete forslag til diskursive forandringer

Med afsæt i Banduras (1986) begreb self-efficacy samt Karaseks (1979) krav-kontrol model har vi diskuteret nogle af de potentielle konsekvenser ved de aktuelle fortolkningsrepertoierer. Dette har ledt til en forståelse af, at nogle af de repertoierer, forældrene trækker på, kan bidrage til en lav self-efficacy for forældrene. Ligeledes kan en konsekvens være, at de er i øget risiko for at udvikle stress-relaterede sygdomme. Dette er blandt andet afhængigt af mængden af krav i forhold til deres oplevelse af kontrol samt ressourcer i form af beslutningsråderum. Når disse ikke er afbalanceret, kan det altså have negative konsekvenser for forældrenes self-efficacy, hvilket kan have en negativ indvirkning på deres indsats i forløbet. I sidste ende kan dette kan gå ud over barnet, der har behov for forandringer, der kan mindske de udfordringer, der opstår i relation til angsten.

I denne opgave har vi undersøgt, hvorledes fortolkningsrepertoiererne fra forældre-hæftet kan have indflydelse på forældrenes subjektpositioner. Med en antagelse om, at disse fortolkningsrepertoierer er specifikt gældende for den kognitive adfærdsterapi, har vi yderligere overvejet, hvorvidt en terapeutisk tilgang med et andet teoretisk afsæt kunne bidrage med nogle andre diskursive ressourcer. På baggrund af sammenstilling og diskussion af fortolkningsrepertoierer, der fremgår af de to diskursanalyser, ses det, at forældrene til en vis grad trækker på repertoiererne fra forældrehæftet. Dog ses det også, at der er nogle af disse, som forældrene ikke bruger. Det er nogle af disse, der måske kunne blive mere tilgængelige for forældrene, hvis de fremgik tydeligere af den terapeutiske tilgang. Dette har vi diskuteret konkret i forhold til metakognitiv terapi samt Acceptance and Commitment Therapy. Ud fra denne diskussion ses der indikationer på, at disse kunne bidrage til, at forældrene havde nogle andre diskursive ressourcer til rådighed. Dermed kunne særligt ACT lede til, at forældrene fik mulighed for at indtage nogle andre subjektpositioner.

I 'Metodediskussionen' har vi overvejet potentialet ved at inddrage videooptagelser eller observationer af en eller flere sessioner. Dette kunne give mere viden om, hvordan aktørernes kropssprog og fysiske placering i rummet under interaktion kunne spille ind på subjektpositioner. Det kan i denne sammenhæng være gældende, at psykologernes placering stående foran det bord, som forældrene sidder rundt om, er med

til at understrege psykologernes subjektposition som eksperter. Endvidere kunne en forandring af forældrenes placering i forhold til barnet bidrage til, at forældrenes subjektposition som hjælper blev underbygget. Dette kunne blandt andet gøres ved at sætte barnet mere i centrum under i tiden, hvor alle parter er samlet, mens forældrene blev placeret bagved barnet. Dermed kunne subjektpositionen som hjælper eksempelvis blive mere tilgængelig, hvilket kunne medføre, at forældrene ikke oplevede at stå med så meget ansvar alene.

# Perspektivering

## Undersøgelse af barnets self-efficacy

I dette speciale har det primære genstandsfelt været inddragelse af forældre i behandlingen af deres barn med angst. Dermed kan barnet forekomme som en overset agent heri. Derfor vil vi i den følgende perspektivering overveje, hvorledes Banduras teori også kan belyse, hvilke faktorer, der kunne være relevante at undersøge i forhold til barnet, der har angst. Vi har ikke interviewet nogle af de børn, der er deltagende i et Cool Kids-forløb, og disse overvejelser er derfor primært baseret på hypoteser og antagelser, der kan være gavnlige at undersøge dybdegående fremadrettet.

Det kan tænkes, at et barn med angst har lav self-efficacy i forhold til at kunne håndtere de ting, som det er bange for. Det er netop håndteringen af disse udfordringer, som barnet skal træne gennem. I forhold til familiens kollektive efficacy har vi argumenteret for, at der bør arbejdes mod at øge forældrenes self-efficacy. I forlængelse af dette kan det tænkes, at det også vil være fordelagtigt at have fokus på at øge børnenes self-efficacy i et behandlingsprogram som Cool Kids.

Nogle af tiltagene i programmet, kan allerede antages at være med til at styrke børnenes tro på egne evner. Dette kan blandt andet være tilfældet i forhold til behandlingens struktur, hvor børnene også har alenetid med de andre jævnaldrende børn. Bandura (1986, 415f) beskriver netop den aldersgruppe, der inddrages i Cool Kids, som en periode, hvor de jævnaldrende får større betydning for barnet. Dermed sammenligner de sig i langt højere grad med hinanden i denne periode, og herved oplever barnet med angst måske, at det ikke kan de samme ting, som andre børn uden angst kan. Dette kan muligvis påvirke barnets self-efficacy negativt. Derfor kan det måske være gavnligt for barnet at blive sat sammen med andre børn, der har angst, for at opleve, at det ikke er det eneste med disse problemstillinger, og dermed være en måde at normalisere barnets oplevelse af angst.

Således kan der være risiko for, at børnene har lav self-efficacy, og det forekommer derfor nærliggende at undersøge dette yderligere. I forlængelse af dette kunne det være interessant og gavnligt at blive klogere på, hvorvidt der er andre elementer i Cool Kids programmet, der kunne ændres med henblik på at øge barnets self-efficacy. Endvidere ville denne viden også kunne bidrage til nogle retningslinjer for,

om det ville være mere oplagt med behandlingstiltag, der bygger på et andet teoretisk grundlag end det kognitive.

## Cool Kids som symptom på præstationssamfundet

I forlængelse af ovenstående overvejelser om en yderligere undersøgelse af barnets self-efficacy kan det også diskuteres, hvorledes et barn med angst positioneres i samfundet. I henhold til Knudsens beskrivelse af de "bløde" kompetencer, bliver den optimale udvikling hos barnet fremstillet som opnåelsen af kompetencer i form af ansvar for egen læring, en kritisk sans samt evnen til at være aktiv og opsøgende (Knudsen, 2010, p. 90; Kommunernes Landsforening & Undervisningsministeriet, 2003, if. Knudsen, 2010, p. 91). Ligeledes er der tale om et mål i form af modstandsdygtige børn, som dermed lader til at blive idealet i ansvarsdiskursen (Knudsen, 2010, p. 104). Der kan argumenteres for, at et sådant ideal for barnets udvikling ikke efterlader meget plads til børn, som afviger fra dette, eksempelvis i form af angst. I overensstemmelse med dette, kan der argumenteres for, at fortolkningsrepertoier fra forældrehæftet er medvirkende til, men også afspejler en indsnævring af normalitetsbegrebet for god forældreadfærd i det risikosamfund, vi lever i. I skabelsen af det modstandsdygtige og dermed angstfrie barn, kræves en høj grad af forældreinddragelse, som samtidig følger bestemte retningslinjer for adfærd, hvis barnets udvikling ikke skal afvige fra det pågældende ideal. Ekspertviden, som hviler på afprøvede præmisser, bliver vejen til dette mål og også den mest sikre, som dermed ikke tillader megen plads til adfærd, der hviler på forældrenes egen individuelle viden om barnet. Dette skal ikke ses som et argument for, at forældrene ikke skal gøre noget anderledes, men derimod at denne forståelse for en ændret adfærd bliver enten korrekt, i form af tilgangen i Cool Kids, og ellers ukorrekt. Der ses en negligering af forældrenes viden gennem repertoierne 'Den kognitive tilgang er den rigtige' samt 'Behov for eksperter'. Dermed afspejler de pågældende positioneringer en forholdsvis rigid opfattelse af forældrenes egen viden og adfærd som potentielt negativt influerende på barnets tanker og adfærd.

Det snævre normalitetsbegreb, hvor der i høj grad er fokus på modstandsdygtige børn, kan tænkes at opretholde et samfund, hvor angsten er noget, der skal fjernes fra individet, så disse kan udnytte deres fulde potentiale og bidrage bedst muligt til samfundet. Således kan der også sættes spørgsmålstejn ved funktionen af Cool Kids.

Bidrager programmet til en producering af fodsoldater, hvor angsten blot skal fjernes? Er Cool Kids dermed et symptom på et præstationssamfund, der ikke rummer afvigende karaktertræk som angst, og dermed måske også er med til at opretholde en ængstelighed hos børn? Dette vækker også spørgsmålet om, hvorvidt der i højere grad er tale om brandslukning frem for en vedvarende bedring hos barnet.

## Reference- og pensumliste

- Alberdi, F. & Møhl, B. (2010). Kap. 19. Angsttilstande. In E. Simonsen & B. Møhl (eds.), *Grundbog i psykiatri* (pp. 361-382). København: Hans Reitzels Forlag [22 sider]
- Andersen, H. & Koch, L. (2015). Kap. 6. Hermeneutik og fænomenologi. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (eds.), *Videnskabsteori – i statskundskab, sociologi og forvaltning* (3. ed., pp. 205-250). København: Hans Reitzels Forlag [46 sider]
- Arch, J. J., Eifert, G. H., Davies, C., Vilardaga, J. C., Rose, R. D., & Craske, M. G. (2012a). Randomized clinical trial of cognitive behavioral therapy (CBT) versus acceptance and commitment therapy (ACT) for mixed anxiety disorders. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 80*(5), 750-765. doi: 10.1037/a0028310 [16 sider]
- Arch, J. J., Wolitzky-Taylor, K. B., Eifert, G. H., & Craske, M. G. (2012b). Longitudinal treatment mediation of traditional cognitive behavioral therapy and acceptance and commitment therapy for anxiety disorders. *Behaviour research and therapy, 50*(7-8), 469-478. doi: 10.1016/j.brat.2012.04.007 [10 sider]
- Arendt, K., Thastum, M., & Hougaard, E. (2016). Efficacy of a Danish version of the Cool Kids program: a randomized wait-list controlled trial. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 133* (2), 109-121. doi: 10.1111/acps.12448 [13 sider]
- Bandura, A. (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist, 33*, 344-358 [15 sider]
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist, 73* (2), 122-147 [26 sider]
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. London: Prentice-Hall, Inc. [Chapter 9. Self-efficacy, pp. 390-453] [64 sider]
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28* (2), 117-148 [32 sider]
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management, 38* (1), 9-44. doi: 10.1177/0149206311410606 [36 sider]
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Regalia, C. & Scabini, E. (2011). Impact of Family Efficacy Beliefs on Quality of Family Functioning and Satisfaction with Family Life. *Applied Psychology: An International Review, 60* (3), 421-448. doi: 10.1111/j.1464-0597.2010.00442.x [28 sider]

- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65 (3), 575-582 [8 sider]
- Barrett, P. M., Dadds, M. R. & Rapee, R. M. (1996). Family Treatment and Childhood Anxiety: A Controlled Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (2), 333-342 [10 sider]
- Barrett, P. M., Duffy, A. L., Dadds, M. R., & Rapee, R. M. (2001). Cognitive-behavioral treatment of anxiety disorders in children: Long-term (6-year) follow-up. *Journal of consulting and clinical psychology*, 69 (1), 135-141. doi: 10.1037//0022-006X.69.1.135 [7 sider]
- Beck, A. T. (1985) Part 1: Theoretical and Clinical Aspects. In A. T. Beck & G. Emery (Eds.) *Anxiety Disorders and Phobias* (pp. 3-164). New York: Basic Books. [162 sider]
- Beck, J. S (2013). *Kognitiv adfærdsterapi*. København K: Akademisk Forlag
- Beck, U. (2009). *World at risk*. Oxford: Polity Press. [Ch. 1. Introduction: Staging Global Risk, pp. 1- 23; Ch. 2. Relation of Definition as Relations of Domination: Who Decides What is and is Not a Risk?, pp. 24-46; Ch. 3. The ‘Cosmopolitan Moment’ of World Risk Society or: Enforced Enlightenment, pp. 47-66] [66 sider]
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization* (Ebog). London: SAGE Publications. (Ebog: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/aalborguniv-ebooks/detail.action?docID=254692#>) [Ch. 1. Losing the Traditional, pp. 26-44; Ch. 2. A Life of One’s Own in A Runaway World, pp. 45-52] [27 sider]
- Berg-Sørensen, A. (2012). Kap. 6. Hermeneutik og fænomenologi. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (eds.), *Videnskabsteori – i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2. ed., pp. 215-244). København: Hans Reitzels Forlag [30 sider]
- Bodden, D. H. M., Bögels, S. M., Nauta, M. H., De Haan, E., Ringrose, J., & Appelboom, C., Brinkman & Appelboom-Geerts, A. G. K. C. M. M. J. (2008a). Child Versus Family Cognitive-Behavioral Therapy in Clinically Anxious Youth: An Efficacy and Partial Effectiveness Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(12), 1384-1394. doi: 10.1097/CHI.0b013e318189148e [11 sider]
- Bodden, D. H. M., Dirksen, C. D., & Bögels, S. M. (2008b). Societal Burden of Clinically Anxious Youth Referred for Treatment: A Cost-of-illness Study. *Journal of abnormal child psychology*, 36 (4), 487-497. doi: 10.1007/s10802-007-9194-4 [11 sider]

- Brinkmann, S. (2010). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*, B. Nake (Transl.). København: Hans Reitzels Forlag. [Kap. 1. Kvalitativ forskning og hverdagslivet, pp. 25-53] [29 sider]
- Brinkmann, S. (2011). Kap. 21. Socialkonstruktionisme og diskurspsykologi. In B. Karpatschof & B. Katzenelson (eds.), *Klassisk og moderne psykologisk teori* (2. ed., pp. 412-431). København: Hans Reitzels Forlag [20 sider]
- Brinkmann, S. (2015). Kap. 22. Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog*, (2. ed., pp. 463-479). København: Hans Reitzels Forlag [17 sider]
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog*, (2. ed., pp. 13-24). København: Hans Reitzels Forlag [12 sider]
- Davies, B & Harré, R. (2001). Positioning: The Discursive Production of Selves. In M. Wetherell, A. Taylor & S. J. Yates (eds.), *Discourse Theory and Practice*, (pp. 261-271). London: SAGE Publications Ltd [11 sider]
- Demuth, C. (2018). Generalization from Single Cases and the Concept of Double Dialogicality. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 52 (1), 77-93. doi: 10.1007/s12124-017-9399-1 [17 sider]
- Edley, N. (2001). Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions. In M. Wetherell, A. Taylor & S. J. Yates (eds.), *Discourse Theory and Practice*, (pp. 189-228). London: SAGE Publications Ltd. [40 sider]
- Edley, N., & Wetherell, M. (2001). Jekyll and Hyde: Men's Constructions of Feminism and Feminists. *Feminism & psychology*, 11(4), 439-457. doi: 10.1177/0959353501011004002 [19 sider]
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: SAGE Publications Ltd. [Chapter 1. An Informal Introduction, pp. 1-26; Ch. 2. Cognitivism and Cognition, pp. 27-50; Ch. 3. Discourse and Reality, pp. 51-83; Ch. 4. Talk as Action, pp. 84-113; Ch. 5. Shared Knowledge, pp. 114-141; Ch. 7. Emotion, pp. 170-201] [173 sider]
- Emery, G. (1985). Part II: Cognitive Therapy: Techniques and Applications. In A. T. Beck & G. Emery (Eds.), *Anxiety Disorders and Phobias*, (pp. 167-312). New York: Basic Books.
- Esbjørn, B. H. (2018). Forord. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 55 (1), 3-5 [3 sider]

- Esbjørn, B. H., Breinholst, S., Nielsen, S. K. & Reinholdt-Dunne, M. L. (2012). 1. Teorier om udvikling og vedligeholdelse af angsttilstande. In I. Leth, and B. H. Esbjørn (Eds.), *Angst hos børn*, (pp. 29-44). København: Dansk Psykologisk Forlag A/S [16 sider]
- Esbjørn, B. H., Nielsen, S. K., Caspersen, I. D., Breinholst, S. & Leth, I. (2012). 4. Kognitiv adfærdsterapi anvendt på børn – generelle principper. In I. Leth, and B. H. Esbjørn (Eds.), *Angst hos børn*, (pp. 125-146). København: Dansk Psykologisk Forlag A/S [22 sider]
- Esbjørn, B. H., Normann, N., Christiansen, B. M. & Reinholdt-Dunne, M. L. (2018). The efficacy of group metacognitive therapy for children (MCT-c) with generalized anxiety disorder: An open trial. *Journal of Anxiety Disorders*, *53*, 16-21. doi: 10.1016/j.janxdis.2017.11.002 [6 sider]
- Esbjørn, B. H., Normann, N. & Reinholdt-Dunne, M. L. (2015). Adapting Metacognitive Therapy to Children with Generalised Anxiety Disorder: Suggestions for a Manual. *J Contemp Psychother*, *45*, 159-166. doi: 10.1007/s10879-015-9294-3 [8 sider]
- Esbjørn, B. H., Normann, N. & Reinholdt-Dunne, M. L. (2016). *Metakognitiv terapi til børn med angst*. København: Akademisk Forlag. [Kapitel 1: Introduktion, pp. 13-22; Kapitel 2: Teorien bag metakognitiv terapi, pp. 25-45] [31 sider]
- Esmark, A. & Laustsen, C. B. (2015). Kap. 8. Strukturalisme og poststrukturalisme. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (eds.), *Videnskabsteori – i statskundskab, sociologi og forvaltning* (3. ed., pp. 287-323). København: Hans Reitzels Forlag [37 sider]
- Flachs, E. M., Eriksen, L., Koch, M. B., Ryd, J. T., Dibba, E., Skov-Ettrup L. & Juel, K. (2015). *Sygdomsbyrden i Danmark – sygdomme*. Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet. København: Sundhedsstyrelsen
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd. [Ch. 2. Qualitative Research: Why and How to Do It, pp. 11-24]; Ch. 16. Interviews, pp. 207-241] [49 sider]
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*, (2. ed.), A. Jørgensen, (Transl). København: Hans Reitzels Forlag
- Giorgi, A. P. & Giorgi, B. M. (2003). Ch. 13. The Descriptive Phenomenological Psychological Method. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (eds.), *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design*, (pp. 243-273). Washington DC: American Psychological Association [31 sider]

- Hancock, K. M., Swain, J., Hainsworth, C. J., Dixon, A. L., Koo, S. & Munro, K. (2018). Acceptance and Commitment Therapy versus Cognitive Behavior Therapy for Children With Anxiety: Outcomes of a Randomized Controlled Trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47 (2), 296-311. doi: 10.1080/15374416.2015.1110822 [16 sider]
- Hansen, N. K. & Christensen, G. (2015). *Introduktion til socialkonstruktionisme. Videnskabsteori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo A/S
- Harré, R. & Moghaddam, F. (2003). Ch. 1. Introduction: The Self and Others in Traditional Psychology and in Positioning Theory. In R. Harré & F. M. Moghaddam (eds.), *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political and cultural contexts* (pp. 1-12). Westport, Conn: Praeger, U.S. [12 sider]
- Hayes, S. C. (2016). Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies – Republished Article. *Behavior Therapy*, 47, 869-885.
- Hayes, S. C. & Greco, L. A. (2008). Chapter 1. Acceptance and Mindfulness for Youth: It's Time. In L. A. Greco & S. C. Hayes (eds.), *Acceptance and Mindfulness Treatments for Children and Adolescents* (pp. 3-13). Oakland: New Harbinger Publications, Inc. [11 sider]
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Bunting, K., Twohig, M. & Wilson, K. G. (2004). Chapter 1. What Is Acceptance and Commitment Therapy? In S. C. Hayes & K D. Strosahl (eds.), *A Practical Guide to Acceptance and Commitment Therapy* (pp. 3-29). New York: Springer Science [27 sider]
- Howarth, D. (2005). *Diskurs. En introduktion*. S. W. Jørgensen, (Transl.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hundahl, C. N., Holm, M. K. & Ludvigsen, M. L. (unpub). Forældreinddragende behandling.
- James, A.C., James, G., Cowdrey, F. A, Soler, A., & Choke, A. (2015). Cognitive behavioural therapy for anxiety disorders in children and adolescents. *Cochrane Database Of Systematic Reviews*, 2015 (2), 1-105. Doi: 10.1002/14651858.CD004690.pub4
- Jensen, T. W. (2011). *Kognition og konstruktion. To tendenser i humaniora og den offentlige debat*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. [326 sider]
- Jónsson, H., Thastum, M., Arendt, K. & Juul-Sørensen, M. (2015). Group cognitive behavioural treatment of youth anxiety in community based clinical practice: Clinical significance and benchmarking against efficacy. *Journal of Anxiety Disorders*, 35, 9-18. doi: 10.1016/j.janxdis.2015.06.009 [10 sider]

- Jørgensen, C. R., Kjølbye, M. & Møhl, B. (2010). Kap. 32. Psykoterapi. In E. Simonsen & B. Møhl (eds.), *Grundbog i psykiatri* (pp. 595-625). København: Hans Reitzels Forlag [31 sider]
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur. [210 sider]
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Desicion Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24 (2), 285-308 [24 sider].
- Keller, M. B., Lavori, P. W., Wunder, J., Beardslee, W. R., Schwart, C. E. & Roth, J. (1992). Chronic Course of Anxiety Disorders in Children and Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31 (4), 595-599 [5 sider]
- Kendall, P. C. (1994). Treating Anxiety Disorders in Children: Results of a Randomized Clinical Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62 (1), 100-110 [11 sider]
- Kendall, P. C., Flannery-Schroeder, E., Panichelli-Mindel, S. M., Southam-Gerow, M., Henin, A. & Warman, M. (1997). Therapy for Youths With Anxiety Disorders: A Second Randomized Clinical Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65 (3), 366-380. doi: 10.1037/0022-006X.65.3.366 [15 sider]
- Kendall, P. C., Hudson, J. L., Gosch, E., Flannery-Schroeder, E., & Suveg, C. (2008). Cognitive-behavioral therapy for anxiety disordered youth: A randomized clinical trial evaluating child and family modalities. *Journal of consulting and clinical psychology*, 76 (2), 282-297. doi: 10.1037/0022-006X.76.2.282 [16 sider]
- Kendall, P. C. & Southam-Gerow, M. A. (1996). Long-term follow-up of a cognitive-behavioral therapy for anxiety disordered youth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (2), 724-730 [7 sider].
- Knudsen, H. (2010). "Har vi en aftale?" – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne. [274 sider]
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView. Introduktion til et håndværk*, (2. ed.), B. Nake, (Transl.). København: Hans Reitzels Forlag. [Kap. 1. Introduktion til interviewforskning, pp. 17-36; Kap. 7. Udførelse af interview, pp. 143-162; Kap. 10. Transskription af interview, pp. 199-210; Kap. 13. Interviewanalyser med fokus på sprog, pp. 243-257; Kap. 15. Den sociale konstruktion af validitet, pp. 267-292] [93 sider]
- LeDoux, J. (1999). *The Emotional Brain*. London: Phoenix. [ch. 8. Where the Wild Things Are, pp. 225-266] [42 sider]

- Leth, I. (2012). Introduktion: Hvorfor skal vi tage angst hos børn alvorligt? In I. Leth, and B. H. Esbjørn (Eds.), *Angst hos børn*, (pp. 13-26). København: Dansk Psykologisk Forlag A/S [14 sider]
- Lyneham, H. J., Abbott, M. J., Wignall, A. & Rapee, R. M. (2010a). *Cool Kids Program – Arbejdshæfte for forældre*, M. Thastum & A. Christensen, (Transl.). Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Lyneham, H., Abbott, M., Wignall, A. & Rapee, R. (2010b). *Cool Kids Program – Arbejdshæfte for børn*, M. Thastum & I. Graversen, (Transl.). Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Marecek, J. (2003). Ch. 4. Dancing Through Minefields: Toward a Qualitative Stance in Psychology. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (eds.), *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design*, (pp. 49-69). Washington DC: American Psychological Association [21 sider]
- Mychailszyn, M. P. (2017). “Cool” Youth: A Systematic Review and Comprehensive Meta-Analytic Synthesis of Data From the *Cool Kids* Family of Intervention Programs. *Canadian Psychology*, 58 (2), 105-115. doi: 10.1037/cap0000101 [11 sider]
- Nordahl, H. & Wells, A. (2017). Testing the metacognitive model against benchmark CBT model of social anxiety disorder: Is it time to move beyond cognition? *PLoS ONE*, 12 (5), 1-11. doi: 10.1371/journal.pone.0177109 [11 sider]
- O’Brien, K. M., Larson, C. M. & Murell, A. R. (2008). Chapter 2. Third-Wave Behavior Therapies for Children and Adolescents: Progress, Challenges, and Future Directions. In L. A. Greco & S. C. Hayes (eds.), *Acceptance and Mindfulness Treatments for Children and Adolescents* (pp. 15-35). Oakland: New Harbinger Publications, Inc. [21 sider]
- Parker, I. (2015). *Critical Discursive Psychology*, (2. ed.). New York: Palgrave Macmillan. [303 sider]
- Parkinson, B. (1996). Emotions are social. *British Journal of Psychology*, 87, 663-683. [21 sider]
- Pine, D. S., Cohen, P., Gurley, D., Brook, J. & Ma, Y. (1998). The Risk for Early-Adulthood Anxiety and Depressive Disorders in Adolescents With Anxiety and Depressive Disorders. *Archives of General Psychiatry*, 55, 56-64 [9 sider]
- Potter, J. & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology*, 2 (4), 281-307. doi: 10.1191/1478088705qp045oa [27 sider]

- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: SAGE Publications Ltd. [216 sider]
- Rapee, R. M. (2000). Group treatment of children with anxiety disorders: Outcome and predictors of treatment response. *Australian Journal of Psychology*, 52 (3), 125-129. doi: 10.1080/00049530008255379 [5 sider]
- Rapee, R. M., Lyneham, H. J., Schniering, C. A., Wuthrich, V., Abbott, M. A., Hudson, J. L. & Wignall, A. (2012). *Cool Kids/Chilled Angstprogram for børn. Terapeutens manual*. A. Gade, H. Brockdorff, L. Jørgensen & M. Thastum (Transl.). Angstklinikken, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Rønn, C. (2006). *Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne. Iagttagelse, viden, teori, refleksion*. København: Alinea [Kap. 8: Videnskabsteorier med afsæt i individ og humanvidenskaber, pp. 177-200] [24 sider]
- Smith, K. E. & Hudson, J. L. (2013). Metacognitive Beliefs and Processen in Clinical Anxiety in Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42 (5), 590-602. doi: 10.1080/15374416.2012.755925 [13 sider]
- Socialstyrelsen. (2016). *Cool Kids. Et gruppeforløb til børn med angst*. Odense, 24. November 2016. Tilgået d. 28.05.18, fra <https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/born-med-funktionsnedsaettelser/inspirationsmateriale-en-hel-familie/tidlige-og-forebyggende-indsatster/cool-kids>
- Sundhedsstyrelsen (2016). *National klinisk retningslinje for behandling af angst hos børn og unge*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015a). Kap. 1. Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog*, (2. ed., pp. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag [25 sider]
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015b). Kap. 25. Kvalitet i kvalitative studier. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog*, (2. ed., pp. 521-531). København: Hans Reitzels Forlag [11 sider]
- Thastum, M. (2018). Angstlidelser hos børn. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 55 (1), 6-19 [14 sider]
- Thastum, M., Jørgensen, L. & Lundkvist-Houndoumadi, I. (2012). Manualbaseret gruppebehandling til børn med angstlidelser i Danmark. In I. Leth, and B. H. Esbjørn (Eds.), *Angst hos børn*, (pp. 247-278). København: Dansk Psykologisk Forlag A/S [32 sider]

- Toews, J. E. (2015). Linguistic Turn and Discursive Analysis in History. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2. ed, pp. 202-207). Burlington: Elsevier Science & Technology.  
doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.62143-8 [6 sider]
- Törneke, N. (2011). *Relational Frame Theory: Teori og Klinisk Praksis*, C. Pietsch. (Transl.). København: Dansk Psykologisk Forlag. [Kap. 1, Radikal behaviorisme og grundlæggende adfærdsanalytiske principper, pp. 30-49] [20 sider]
- TV2 (2017). *Mor, jeg er bange*. Dokumentar. Tilgået d. 24.05.18, fra:  
<http://hdl.handle.net/109.3.1/uuid:c05cd455-a3e4-4c5b-831a-37ae34c3d214>
- Vasey, M. W., & Dadds, M. R. (2001). An introduction to the Developmental Psychopathology of Anxiety. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (eds.), *The developmental Psychopathology of Anxiety* (pp. 3-26). Oxford: Oxford University Press [24 sider]
- Villatte, J. L., Vilardaga, R., Villatte, M., Vilardaga, J. C. P., Atkins, D. C. & Hayes, S. C. (2016). Acceptance and Commitment Therapy modules: Differential impact on treatment processes and outcomes. *Behavior Research and Therapy*, 77, 51-61 [11 sider]
- Wells, A., Welford, M., King, P., Papageorgiou, C., Wisely, J. & Mendel, E. (2010). A pilot randomized trial of metacognitive therapy vs applied relaxation in the treatment of adults with generalized anxiety disorder. *Behavior Research and Therapy*, 48, 429-434 [6 sider]
- Wergeland, G. J. H., Fjermestad, K. W., Marin, C. E., Hougland, B. S-M., Bjaastad, J. F., Oeding, K., Bjelland, I., Silverman, W. K., Öst, L-G., Havik, O. E. & Heiervang, E. R. (2014). An effectiveness study of individual vs. group cognitive behavioral therapy for anxiety disorders in youth. *Behavior Research and Therapy*, 57, 1-12 [12 sider]
- WHO. (1994). *WHO ICD-10. Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser*. København: Munksgaard [F93, p. 178-181] [4 sider]
- Wiggins, S. & Potter, J. (2013). Ch. 5. Discursive Psychology. In C. Willig & W. Stainton-Roberts (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*, (pp. 73-90). London: SAGE Publications Ltd. [18 sider]
- Wiggins, S. (2017). *Discursive Psychology*. London: SAGE Publications Ltd. [Ch. 1: Discursive Psychology, pp. 3-30; Ch. 2: DP and other forms of Discourse analysis, pp. 31-58; Ch. 6. Analysing data using DP, pp. 113-145]. [89 sider]

Wittchen, H. A., Essau, C. A. & Krieg, J.-C. (1991). Anxiety Disorders: Similarities and Differences of Comorbidity in Treated and Untreated Groups. *British Journal of Psychiatry*, 159 (suppl. 12), 23-33 [11 sider]

Wæver, O. (2012). Kap. 8. Strukturalisme og poststrukturalisme. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (eds.), *Videnskabsteori – i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2. ed., pp. 289-333). København: Hans Reitzels Forlag [45 sider]

[Pensum i alt 3227 sider]