Forældrehåndtering af børns reaktioner på negative emotioner

Rapportens samlede antal tegn: 309.582

Svarende til antal normalsider: 128,9

Jane Mathilde Lassen, 20143899

Sofie Krarup Andersen, 20146898

Vejleder: Noomi Christine Linde Matthiesen

10. Semester, Psykologi

PPSA

Kandidat Speciale

Aalborg Universitet

31.05.2019

Abstract

In everyday life parents are faced with their children's emotional reaction multiple times a day. Some reactions are positive and some are negative. Nonetheless, parents are expected to respond to their children's emotional expressions in a way that is appropriate in regard of making their children feel understood and regulated. In our experience many parents feel, that they are met with a major challenge, when trying to manage their children's responses to negative emotions. At the same time, there is a growing population of children and adolescents who experience emotional difficulties. These issues are prominent in spite of the fact, that we are in possession of a greater knowledge about children's emotional life today than ever before. In the light of this we wonder about the connection between parent management in regard to children's reactions to negative emotion and children's emotional development.

This Master's Thesis aims to investigate parents' ways of managing their child's responses to negative emotions. Through theoretical perspectives we highlight some of the patterns which are seen in parents' strategies for managing their child's negative emotional reactions. In light of these patterns it is possible to gain insight into how parents' ways of handling these reactions can affect the child. Hereby, we provide an answer to the overall thesis statement: *How can parents' ways of managing their child's responses to negative emotions become important for the child's emotional development?*

By focusing primarily on how parents' inexpedient management of their child's responses to negative emotions can affect the child's development in a negative way, we problematize this question.

The Master's Thesis is written in preparation for our future occupation as psychologists. Through the knowledge and insight we gain from this investigation we hope to become better qualified to supervise parents who are troubled when trying to manage their child's reaction to negative emotions. For this purpose, the Master's Thesis is built on a pragmatic approach, which aims to provide useful practical knowledge. In line with the pragmatic view we apply an abductive approach. With this approach, we search for hypotheses that can help explain the wonder in which we built this Master Thesis.

To guide the investigation, we primarily apply two theories built by respectively Daniel Stern and Peter Fonagy. These theories are both centred around the interaction between the parents and child. At the same time, they focus on the importance of interaction in the child's emotional development. Furthermore, we add systemic thinking as a theoretical perspective to frame the explanatory theories. From this theoretical perspective, it is possible to gain insight into how the problem take place across different contexts. To exemplify the use of these theories we construct a case. This case illustrates a family in which the parents experience problems when managing their child's reaction to negative emotions.

The analytical connection of the theoretical approaches and the case makes it possible to explain how parent's different managing strategies can affect the child's emotional development. This leads to the understanding that parents' strategies which focus on regulation of behavior can affect the child's emotional development in a negative way. At the contrary, strategies which focuses on regulation of the child's emotion is proposed to lead to positive emotional development. Furthermore, the analysis leads to the understanding that diverse management for emotional regulation can affect the child in a negative way. As a consequence, the child does not establish mental representations which can help regulating the negative emotion in another situation and context. In addition, we highlight that parents use of mentalization is important in the emotional regulation of the child. Lastly, we argue that parent's management of the child's reactions to negative emotions are important to the development of the child's ability to mentalize, its social life and self-understanding.

With this knowledge, we discuss the implications of using the chosen theories. Furthermore, we argue that culture and normative aspect are important factors in understanding parents' perception of the problem and their managing strategies. Lastly the results of the analysis are juxtaposed with previous research to confirm the results of this Master's Thesis.

In the light of the analysis combined with previous research, we end the Master's Thesis by concluding, that different kinds of parent management of children's negative emotional reactions lead to different outcomes in regard to children's emotional development.

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING 1

1.1 PROBLEMFORMULERING 3

1.2 AFGRÆNSNING 3

1.3 BEGREBSDEFINITIONER 5

1.3.1 Emotioner, følelser og affekt 5

1.3.1.1 Negative emotioner 6

1.3.2 Børn 6

1.3.3 Omsorgsperson og forældre 6

1.4 DISPOSITIONEN OVER AFHANDLINGEN 7

1.5 STATE OF THE ART 9

1.5.1 Forældres psykologisk kontrol og børns negative følelsesudtryk 9

1.5.2 Forældrebekymring og hårde håndteringsstrategier 10

1.5.3 Forældres følelsestilgange og barnets socioemotionelle udvikling 10

2. VIDENSKABSTEORI 12

2.1 PRAGMATISME 12

2.2 PRAGMATISME I NÆRVÆRENDE AFHANDLING 13

3. EMOTIONER 15

3.1 FORSTÅELSE AF EMOTIONER 15

3.2 EMOTIONEL UDVIKLING GENNEM SAMSPIL 17

3.2.1 Fra basale til avancerede emotioner 19

3.3 OPSAMLING 20

4. DANIEL STERNS UDVIKLINGSTEORI 21

4.1 STERN - PSYKOANALYTIKER OG UDVIKLINGSTEORETIKER 22

4.2 EN UDVIKLINGSTEORI OM SELVET 23

Figur 4.1 24

4.3 DEN GRYENDE SELVFORNEMMELSE 25

4.4 FORNEMMELSEN AF ET KERNESELV 26

4.4.1 Selvet versus den anden 27

4.4.2 Selvet sammen med den anden 28

4.4.2.1 Repræsentationer af Interaktioner som er blevet Generaliseret 29

4.5 FORNEMMELSEN AF ET SUBJEKTIVT SELV 30

4.5.1 Affektiv afstemning 31

4.5.1.1 Afstemningstyper 32

4.6 FORNEMMELSEN AF ET VERBALT SELV 34
4.7 OPSAMLING 36
5. PETER FONAGYS UDVIKLINGSTEORI 38
5.1 FONAGYS ARBEJDE 39
5.1.1 Fonagys hovedværk 39
5.2 SOCIAL BIOFEEDBACK-MODEL 41
5.2.1 Affektregulering gennem affektspejling 41
5.2.1.1 Sekundære repræsentationer 43
5.2.1.2 Tilstandsregulering 44
5.2.1.3 Sensibilisering 44
5.3 MENTALISERING 45
5.3.1 Mentaliseringsevnens udvikling 46
5.3.2 Den sociale biofeedbacks betydning for mentalisering 47
5.3.3 Mentaliseringens betydning for barnet 49
5.4 OPSAMLING 50
6. TEORETISK SAMMENSTILLING 51
6.1 AFFEKTIV AFSTEMNING, AFFEKTSPEJLING OG AFFEKTREGULERING 51
6.1.1 Affektspejlende afstemning 53
Figur 6.1 54
6.2 RIG, FREMKALDT LEDSAGER OG SEKUNDÆRE REPRÆSENTATIONER 55
6.3 MENTALISERING 57
6.4 OPSAMLING 58
7. SYSTEMISK TÆNKNING 59
7.1 DEN SYSTEMISKE TÆNKNINGS OPRINDELSE 60
7.2 TRE GRUNDBEGREBER 61
7.2.1 Neutralitet 61
7.2.2 Hypotesedannelse 62
7.2.3 Cirkularitet 63
7.3 OPSAMLING 64
8. METODISKE OVERVEJELSER 65
8.1 ABDUKTION OG FORKLARENDE HYPOTESER 65
8.2 DATA 67
8.3 FRA TEORI TIL EMPIRI 67
8.3.1 Post-Qualitative inquiry 68
8.3.2 Idealet for undersøgelsen 69
8.3.2.1 Case som empirisk materiale 70

8.4 UDVIKLING AF CASEN 71
8.5 OPSAMLING 72

9. CASEN OM LUKAS 73

10. ANALYSE 76
Figur 10.1 76
10.1 ANALYSENS INDHOLD OG OPBYGNING 77
10.2 LUKAS-FORÆLDRE SYSTEMET 78
10.2.1 Kravsituationer 79
10.2.2 Fra krav til affekt 80
10.2.3 Forældrehåndtering af negativ affekt i kravsituationer 82
10.2.3.1 Lukas-mor 82
10.2.3.2 Lukas-far 85
10.2.3.3 Lukas' gentagne reaktioner 86
Figur 10.2 87
10.2.4 Opsamling 88
10.3 LUKAS' FAMILIESYSTEM 89
10.3.1 Nora-forældre systemet 89
10.3.2 Lukas-Nora systemet 90
10.3.3 Søskendekonflikter 91
10.3.4 Interaktionen mellem Lukas og Nora 91
10.3.4.1 Fars betydning for Lukas-Nora systemet 92
Figur 10.3 93
10.3.5 Forældrehåndtering af Lukas i søskendekonflikter 94
10.3.6 Opsamling 95
10.4 LUKAS' BØRNEHAVESYSTEM 97
10.4.1 Lukas i børnehaven 98
10.4.1.1 Håndtering af Lukas i børnehaven 100
10.4.2 Opsamling 101
10.5 FORÆLDREHÅNDTERING OG BARNETS EMOTIONELLE UDVIKLING 102
10.5.1 Forældrehåndtering og barnets mentaliseringsevne 103
10.5.2 Forældrehåndtering og barnets sociale liv 104
10.5.3 Forældrehåndtering og barnets emotionelle selvforståelse 105
10.6 OPSAMLING FOR ANALYSEN 106
Figur 10.4 107

11. DISKUSSION 110
11.1 TEORETISK KRITIK 110
11.1.1 Teoretiske overlap 110

11.1.2 Teoriernes grundlag 111
11.1.2.1 Teoriernes bredde 113
11.1.3 Anvendelse af RIG 114
11.1.4 Systemisk tænkning 115
11.2 KULTURENS INDVIRKNING PÅ SYSTEMET 118
11.2.1 For fællesskabets skyld 118
11.2.2 En socialhistorisk udvikling af emotionsudtryk 119
11.3 EMPIRISKE FUND 121
11.3.1 Den negative spiral 122
11.3.2 Håndteringsstrategiers betydning 123
11.3.2.1 Følelsesfokuserede håndteringsstrategier 124
11.3.3 Alder og forældres køn 125
11.3.3.1 Barnets alder 125
11.4 OPSAMLING 127
12. KONKLUSION 130
13. PENSUMOPGØRELSE 133
14. REFERENCELISTE 138

1. Indledning

Glad, vred, trist, håbefuld, overrasket - hver dag oplever vi mennesker en række af forskellige følelser, der opstår på baggrund af, det vi oplever, og hvem vi er sammen med. Følelser kan til tider være så flygtige, at vi nærmest ikke når at lægge mærke til dem. Andre gange kan de være altopslugende og overskygge alt andet i livet (Workman & Reader, 2014, pp. 348-352). Lige fra den første spæde gråd bliver individuelle følelser også noget, som andre må forholde sig til. I de fleste tilfælde vil det være forældrene, der bliver stillet overfor at skulle rumme og håndtere følelser hos det lille barn. Denne afhandling interesserer sig for, hvordan håndteringen af børns negative følelser har betydning for barnets emotionelle udvikling. Vores erfaringer fra hverdagen og vores praktikforløb har skærpet vores opmærksomhed på, at barnets negative følelsesreaktioner er kilden til vedvarende frustration og gentagne konflikter i familien. Hermed bliver det særligt interessant at undersøge, hvordan forældre forholder sig til deres børns reaktioner på negative følelser, og hvilken betydning forskellige håndteringer kan få for barnet.

Emotioner kan betragtes som instinktive, men af hensyn til de sociale omgivelser, får vi brug for at lære at håndtere vores emotionelle udtryk på en i høj grad kulturelt bestemt hensigtsmæssig måde (Andersen, 2018, pp. 227-229; Gulløv, 2016, p. 181). Her spiller forældrene en vigtig rolle, da det typisk er dem, der står for opdragelsen af børnene. Gennem forældres forståelser af, hvad der er hensigtsmæssigt, forsøger de at lære barnet om social acceptabel adfærd. Herunder forstås også en læring omkring, hvordan og hvornår børn bør udtrykke deres emotioner (Andersen, 2018, p. 229). Forældres forståelser af, hvad der er acceptabel social adfærd vil blandt andet være påvirket af den kultur, som de er indlejret i. Denne afhandling tager udgangspunkt i danske familier, der er indlejret i en dansk kultur. Ifølge Dil Bach (2012) har vi i Danmark et civiliseringsideal[1] i forhold til børn, som får betydning for, hvordan forældres holdning til opdragelse er. Civiliseringsidealet indeholder, at

[1] Civilisering forstås her som et udtryk for, at individet mestrer anerkendte omgangsformer. Det opfører og udtrykker sig altså på måder, der opfattes som acceptable for den pågældende situation og i samfundet (Gilliam & Gulløv, 2012, p. 10f).

børn skal være høflige, kloge og sociale samtidig med, at de skal være friske og frække. Heri ligger, at forældre både skal kontrollere og regulere deres børn, men også skal skabe nærvær og give børnene plads til at være børn. Bach påpeger hermed, at forældre tillægges et enormt ansvar for deres børns trivsel og opførsel, hvilket også omfatter emotionelle forhold (Bach, 2012, p. 211f). Civiliseringsidealet taler desuden ind i en forståelse af, at børn i dag bliver opdraget til selv at skulle tilpasse sig ved at vurdere og bedømme, hvilken adfærd der er passende i situationen (Gilliam & Gulløv, 2012, p. 56f). Dermed stilles der i dag store krav til børns selvstændige evner, og hvordan de bør opføre sig. Samtidig er der i dag også stor opmærksomhed omkring, at flere børn og unge oplever emotionel og social mistrivsel (Jørgensen, 2017, pp. 74, 82-85). Denne udvikling ser vi på trods af, at den psykologiske viden om børns udvikling, følelsesliv og relationer er større end nogensinde før (Gilliam og Gulløv, 2012, p. 56). Det samfundsmæssige behov for tilpasningsdygtighed, tidens negative tendenser i børns trivsel, og den nutidige psykologiske viden om børn, bidrager alle til et stort fokus på følelsesarbejde i mange pædagogiske sammenhænge i dag (Gulløv, 2016, pp. 178-183)

Det særlige fokus på børn bygger på en forståelse af, at emotioner og reguleringen af disse etableres tidligt i livet i barnets relation til sine forældre. Hertil kommer, at barnets emotionelle og sociale kompetencer er stærkt forbundne og indbyrdes afhængige i deres udvikling. Hermed kommer de emotionelle kompetencer til at danne grundlag for barnets evne til at indgå i relationer og interaktioner med andre. Mangelfulde emotionelle kompetencer kan dermed føre til forringede evner til dette, hvilket kan få negative konsekvenser for barnet gennem hele livet (Denham, 2001, p. 6). I barnets emotionelle udvikling spiller forældre som nævnt en central rolle. Forældres handlinger og reaktioner på barnets emotioner bliver betydningsfulde for den videre udvikling og barnets forståelse af egne emotioner. Dermed kan vi forstå forældre som havende en civiliseringsopgave i forhold til både barnets adfærd og følelsesliv. Derfor bliver det relevant at opnå en forståelse af, hvilke former for håndtering, der kan have betydning for udviklingen af emotionelle kompetencer. Forskellige undersøgelser har vist, at forældres håndteringer af børns negative følelser, der er baseret på psykologisk kontrol, strenghed, straf og negligering af følelserne medfører negative konsekvenser (Aunola, Tolvanen, Viljaranta & Nurmi, 2013, p. 459f; Fabes, Leonard, Kupanoff & Martin, 2001, pp. 907-909; Katz,

Maliken, Stettler, 2012, pp. 417-419). Heriblandt nævnes en række internaliserings- og eksternaliseringsproblemer. For eksempel ses det, at børnene oplever flere negative følelser på kort og lang sigt samt større intensitet af disse (Aunola et al., 2013, p. 459f; Fabes et al., 2001, pp. 907-909).
Ovenstående fund vil blive uddybet senere i afhandlingen. På nuværende tidspunkt udledes en generel og empirisk antagelse om, at forældre *har* en betydning for barnets emotionelle udvikling. Dette leder til nedenstående problemformulering.

1.1 Problemformulering

Hvordan kan forældres håndtering af børns reaktioner på negative emotioner få betydning for barnets emotionelle udvikling?

Problemformuleringen vil besvares ud fra et primært teoretisk perspektiv. Dette sker med udgangspunkt i Daniel Stern og Peter Fonagys tilknytningsteoretiske udviklingsteorier. Disse anlægger begge et interaktionelt perspektiv, der kan belyse relationen mellem forældre og barn i den emotionelle udvikling. Hertil tilføjes den systemiske tænkning, der vil fungere som en rammesætning for de to forklarende teorier. Med den systemiske tænkning bliver det ligeledes muligt at anskue det dyadiske samspil, der dog må forstås som påvirket gensidigt af flere systemer. For at eksemplificere problematikken suppleres de teoretiske perspektiver af en konstrueret case. Med denne bliver det muligt analytisk at konkretisere og eksemplificere problemstillingen.

1.2 Afgrænsning

Problemformuleringen bygger, som nævnt indledningsvist, på en erfaring med, at mange børn oplever at blive opslugt af deres negative følelser. De negative følelser kommer ofte til udtryk gennem voldsomme vredesudbrud, udpræget passivitet, nedtrykthed og grådlabilitet. Med en forståelse af, at mange forældre og børn oplever disse følelsesudtryk som problematiske, bliver det interessant for os som fagpersoner at udbrede vores viden omkring dette emne. Problemformuleringen anskues ud fra en forståelse af, at børns evne til at forstå og håndtere egne følelser er betydningsfuld for reaktioner på negative emotioner. Problemformuleringen lægger op til en belysning af almen forældrehåndtering af børns reaktioner på negative emotioner.

Dog vælger vi, på baggrund af oplevelsen af, at denne håndtering kan være forbundet med vedvarende problematikker i familien, at fokusere på, hvordan forældrehåndtering kan være uhensigtsmæssig for børns emotionelle udvikling.
Med dette valg vil vi dog påpege nogle af de fravalg, der samtidig er gjort. Herunder kan nævnes det samfundsmæssige niveau, hvor problematikken kan anskues som et strukturelt problem. Ud fra dette perspektiv kan negative følelsesreaktioner forstås som et udtryk for det pres som barnet kan opleve på baggrund af samfundsmæssige strukturer. Herunder kan nævnes det faktum, at barnet tilbringer det meste af sin dag i en institution og ikke sammen med familien i hjemmet. I løbet af en stimulerende dag i institution med mange indtryk, kan barnet opleve et pres, som kan medvirke til, at det reagerer, når det kommer hjem til forældre og føler sig mere trygt. Hermed må vi forstå, at der kan være flere forklarende forhold med hensyn børns reaktioner på negative følelser.
I nærværende afhandling vil der primært være fokus på det relationelle og interaktionelle forhold mellem barn og forældre. Dette perspektiv er som nævnt muligt at rumme inden for den systemiske tænkning. I den forbindelse er det dog værd at bemærke, at denne relation er påvirket af den overordnede kulturelle indflydelse, som der indledningsvist er beskrevet. Med den systemiske tænkning er det muligt at rumme dette aspekt også. Dog vil fokusset for afhandlingen ikke ligge her. Vi vil derfor understrege, at vi er bevidste omkring kulturens indflydelse og betydning i de relationer og systemer som vil blive omtalt løbende. Dog vil det kulturelle aspekt først blive inddraget i afhandlingens diskussion. Når vi fremadrettet anvender udtryk som "passende" og "hensigtsmæssig" om adfærd og følelsesudtryk sker det ud fra en forståelse af, at tolkningen af disse udtryk påvirkes af kulturelle normer, der er indlejret i systemerne.

Med henblik på at opnå en praktisk anvendelighed med denne afhandling vælger vi at fokusere på forældre-barn relationen i vores undersøgelse af børns reaktioner på negative følelser. Med et fokus på kulturen og samfundet som afgørende for problematikken er det vanskeligt at nå frem til handlemuligheder, der kan hjælpe os som psykologer inden for børneområdet. Derimod kan viden, der bygget op omkring et relationelt fokus formentlig hjælpe os til at håndtere potentielle sager med denne problemstilling i fremtiden. Hermed kan afhandlingen forstås som en læring for os som kommende psykologer, men også som et hjælpsomt perspektiv for andre

fagpersoner, der møder lignende problemstillinger. I kraft af vores erfaringer har vi netop mødt fagpersoner, der efterspørger viden og handlemuligheder inden for dette område. Dette forstås som et udtryk for, at det ikke blot er vores manglende erfaring, der begrænser os, men at der kan være et mere generelt problem i forhold til at agere kompetent fagperson inden for dette område. Det er dog ikke vores hensigt at komme med en opskrift til navigation inden for forældrehåndteringsproblematikker. I stedet vil vi bidrage med perspektiver ind i problemstillingen, og gennem en analytisk forståelse af et konkret caseeksempel komme med en fortolkning af, hvordan udvalgte teorier kan oversættes og forstås i praksis.

1.3 Begrebsdefinitioner

Dette afsnit vil give en uddybning af centrale begreber i problemformuleringen. Disse begreber vil være nogle af de mest anvendte gennem afhandlingen. Afsnittet laves for at skabe tydelighed om, hvad vi mener, når vi anvender begreber, der ikke direkte tager udgangspunkt i afhandlingens teoretiske retninger.

1.3.1 Emotioner, følelser og affekt

Som allerede indikeret i ovenstående vil der gennem afhandlingen blive vekslet mellem begreber som *emotioner*, *følelser* og *affekt*. Ifølge Eric Shouse anvendes emotioner følelser og affekt ofte synonymt, men begrebsmæssigt indeholder de visse forskelle. Følelser indebærer personlige oplevelser af en tilstand, der kategoriseres ud fra tidligere erfaringer. Emotioner er udtrykket for følelsestilstanden. De forstås som værende socialt betingede, og kan derfor både være ægte eller påtagede alt efter situationen. Affekt derimod er en før- eller ubevidst intens og kortvarig følelsestilstand, der er påvirket af udefrakommende faktorer (Shouse, 2005, p. 1). På trods af disse adskillelser anvendes begreberne fremadrettet alligevel synonymt. Denne sammenkobling laves, idet det vil være vanskeligt at adskille disse fænomener i forhold til den måde vi forholder os til dem på gennem opgaven. Samtidig er der i Stern og Fonagys teori ikke nogen tydelig skelnen mellem disse begreber og anvender dem umiddelbart synonymt, hvormed det kan blive svært at gennemskue, hvornår det giver mening at tale om det ene begreb frem for det andet. Forbindelsen mellem emotioner og følelser vil dog blive uddybet i forståelsen af emotioner, hvor der ligeledes argumenteres for, at disse kan sammenstilles (jf. afsnit 3.1).

1.3.1.1 *Negative emotioner*

Med denne afhandling er fokus primært på de *negative emotioner*. Med betegnelsen 'negative' emotioner forstås ikke, at de er ubrugelige eller altid tjener et negativt formål. Dette vil blive tydeliggjort gennem et evolutionært perspektiv senere i afhandlingen (jf. afsnit 3.1). Her påpeges at negative emotioner kan have flere gavnlige funktioner for individet. I denne afhandling forstås negative emotioner som en type emotioner, der indebærer et ubehag i individet. Heriblandt kan nævnes vrede, tristhed, ængstelighed, frustration, utryghed, skam og skyld som er negative emotioner, der kan skabe svært håndterbare reaktioner hos børn.

1.3.2 Børn

I problemformuleringen spørges der ind til børns emotionelle udvikling. I denne sammenhæng henviser vi primært til børn i aldersgruppen cirka 4-8 år, altså børn der typisk går i børnehave eller første del af indskoling. Hermed rammer vi en aldersgruppe af børn, der både socialiseres i hjemmet og i institution. Samtidig er dette en aldersgruppe, hvor det forventes, at børnene til en vis grad kan kontrollere egne emotionelle reaktioner, men alligevel i høj grad er afhængige af forældre til at lære dette. I denne aldersgruppe forventer vi altså ikke, at børnene helt har lært at regulere sig selv og egne følelser endnu. Dog forventer vi heller ikke, at børn i denne aldersgruppe har så intense og hyppige reaktioner, at det skaber vedvarende familiemæssige eller sociale problemer. Hermed skal den målgruppe af børn, som vi undersøger ikke forstås ind i en klinisk patologisk sammenhæng, men på grænsen hertil. Hvis de voldsomme reaktioner på negative emotioner fortsætter, når børnene bliver ældre må de forstås i en anden og eventuelt mere patologisk sammenhæng end den, som vi præsenterer her. Når børnene bliver ældre forventes det nemlig, at de i højere grad vil være i stand til at regulere sig selv og kontrollere deres følelsesudtryk.

1.3.3 Omsorgsperson og forældre

Gennem opgaven vil der både blive nævnt *omsorgsperson* og *forældre*. Problemformuleringen spørger ind til forældres betydning, men herunder ligger også barnets omsorgsperson, da disse ofte betragtes som den samme. Omsorgspersonen kan også være en anden voksen, der er den primære varetager af barnets omsorg. De teoretiske perspektiver omtaler ofte både forældre og omsorgsperson i beskrivelser af

barnets udvikling, hvormed disse vil blive brugt synonymt. I den klassiske udviklingspsykologi, er det primært moderen, der bliver omtalt som omsorgsperson. Dette skyldes, at teorierne er udviklet på et tidspunkt, hvor moderen blev betragtet som den primære omsorgsgiver i hjemmet. I dag ses faderen dog som værende på lige fod med moderen, hvad dette angår, og han må derfor også betragtes som en vigtig omsorgsperson i barnets liv. Når vi i afhandlingen omtaler omsorgsperson, skal denne altså forstås synonymt med forældre og kan både være far og mor.

1.4 Dispositionen over afhandlingen

Som beskrevet indledningsvist her i kapitel 1 belyser denne afhandling, hvordan forældres håndtering af barnets reaktioner på negative emotioner relaterer sig til barnets emotionelle udvikling. Herudfra opstilles afhandlingens problemformulering. Gennem afgrænsningen er der blevet argumenteret for til- og fravalg i forhold til den problemstilling, der blev præsenteret med problemformuleringen. Herudover er problemformuleringens begreber blevet defineret. Kapitlet vil yderligere bidrage med en uddybning af tre forskningsstudier, der taler ind i afhandlingens problemstilling.
Kapitel 2 opstiller de videnskabsteoretiske overvejelser, der er forbundet med denne afhandling. Der redegøres for den klassiske pragmatisme og dens relevans for afhandlingens problemstilling. Med dette kapitel argumenteres der for, at sammenstillingen af de forskellige teoretiske retninger i afhandlingen er berettiget på baggrund af deres nytteværdi.
Kapitel 3 giver et indblik i, hvad begrebet emotioner indeholder og skitserer kort barnets udvikling af emotioner. Herudover relateres den emotionelle udvikling til den klassiske tilknytningsteori. Gennem disse redegørelser argumenteres der for betydningen af det relationelle forhold mellem forældre og barn for barnets emotionelle udvikling. Afsnittet fungerer som en baggrundsviden til de efterfølgende uddybende teoretiske redegørelser af Stern og Fonagy.
Kapitel 4-6 indeholder to teoretiske afsnit, hvori der redegøres for henholdsvis Stern og Fonagys udviklingsteorier. I kapitel 4 om Stern gennemgås hans lagdelte model om barnets tidlige udvikling. Kapitel 5 omhandler Fonagys teori om den sociale biofeedback model og mentalisering. Med udgangspunkt i begge teorier argumenterer vi i kapitel 6 for, at samspillet mellem forælder og barn får indflydelse på barnets emotionelle udvikling. Herudfra sammenstilles udvalgte begreber fra

begge teorier, som har signifikante overlap og omdannes til nye, samlede begreber. Disse begreber anvendes fremadrettet i afhandlingen.

I kapitel 7 redegøres der for den systemiske tænkning med udgangspunkt i Milano-gruppen og deres familieterapeutiske begreber. Ud fra både et terapeutisk og et forskningsmæssigt perspektiv argumenterer vi for de centrale begrebers anvendelighed i nærværende afhandling.

Kapitel 8 omhandler de metodiske overvejelser, der har været i forbindelse med udarbejdelsen af afhandlingen. Der argumenteres her for, at der anvendes en abduktiv tilgang gennem afhandlingen, og at den abduktive proces er påbegyndt på baggrund af såkaldt 'stumble data'. Med udgangspunkt i post qualitative inquiry, argumenteres der for, at det i afhandlingen har været brugbart at anvende en konstrueret case. Herefter præsenteres fremgangsmåden og grundlaget for denne cases opbygning.

Kapitel 9 indeholder en case om 5-årige Lukas. Denne case bidrager med en eksemplificering af en familie, der oplever vanskeligheder i forhold til Lukas' reaktioner på negative emotioner. Casen vil fungere som udgangspunkt for analysen.

Kapitel 10 indeholder afhandlingens analyse. Her beskrives det, hvordan at casepersonen indgår i flere forskellige systemer og subsystemer samt, hvordan tre forskellige situationer med forældre- og voksenhåndteringer udspiller sig i disse systemer. Med udgangspunkt i Stern og Fonagys teorier samt de nye begreber analyseres disse situationer, og der udledes heraf en række håndteringsstrategier, som forældrene bruger. På baggrund af hver situation opstilles der hypoteser, som beskriver, hvilken betydning de forskellige håndteringsstrategier har for barnets emotionelle udvikling. Yderligere udfoldes udvalgte områder inden for emotionel udvikling, som forældrehåndtering kan få betydning for.

Kapitel 11 indeholder tre forskellige diskussionsafsnit. I det første afsnit diskuteres de teoretiske afsnits brugbarhed i forhold til afhandlingen. Herefter bliver forældrehåndtering af børns reaktioner på negative følelser diskuteret i forhold kulturelle omstændigheder. Til slut bliver de fund, som blev udledt af analysen diskuteret i forhold til resultaterne af den tidligere forskning, der er præsenteret i starten af afhandlingen.

I kapitel 12 fremlægges de dele af analysen og diskussionen, som bidrager til besvarelsen af problemformuleringen. Dette gøres i en opsamlende konklusion, der kort skitserer afhandlingens centrale fund.

1.5 State of the art

Følgende afsnit indeholder beskrivelser af tre studier, der relaterer sig til emnet for denne afhandling. Gennem disse studier kan vi opnå et indtryk af, hvilke fund der tidligere er gjort inden for feltet. Dermed kan vi være opmærksomme på, hvilke tendenser og mønstre der tidligere er set og som eventuelt kan be- eller afkræftes i denne afhandling. De studier, der er udvalgt til afsnittet, anvender alle forskellige metoder og undersøger forskellige former forældrehåndtering samt mulige udfald heraf hos børn. Hermed får vi indtryk af feltet fra et bredt perspektiv. Resultaterne af de følgende studier vil blive diskuteret i forhold til egne fund i afhandlingens diskussionsafsnit.

1.5.1 Forældres psykologisk kontrol og børns negative følelsesudtryk

Kaisa Aunola, Asko Tolvanen, Jaana Viljaranta og Jari-Erik Nurmi præsenterer i deres artikel 'Psychological Control in Daily Parent-Child Interactions Increases Children's negative Emotions' (2013) en sammenhæng mellem forældres brug af psykologisk kontrol[2] i deres samspil med deres børn og børnenes udtryk af negative følelser. Artiklen bygger på et finsk studie, hvor forældre syv dage i træk har udfyldt spørgeskemaer omkring deres interaktioner med deres 6-7 årige børn og børnenes negative følelsesudtryk. På baggrund af disse spørgeskemaer undersøgtes forældrenes brug af psykologisk kontrol og omsorg (affection) i forhold til børnenes negative følelsesudtryk (Aunola et al., 2013, p. 453). Resultaterne viser, at forældrenes brug af psykologisk kontrol i forældre-barn interaktionen den ene dag førte til øgede negative følelser hos børnene den næste dag. Dette medførte den efterfølgende dag, at forældrene brugte mindre psykologisk kontrol. Målt over syv dage viste det sig, at børnene generelt viste et højere niveau af negative følelser, hvis forældrene anvendte psykologisk kontrol i de dage. Dette gjorde sig gældende for begge forældre. På længere sigt viste det sig, at børn havde højere niveauer af negative følelser, hvis forældrene ofte brugte psykologisk kontrol. Derimod var

[2] I denne sammenhæng forældres kontroltagning over deres børns psykologiske verden, følelser og adfærd gennem psykologiske midler som skamfølelse og fratagelse af kærlighed (Aunola, Tolvanen, Viljaranta & Nurmi, 2013, p. 453).

omsorg fra forældrene ikke associeret med negative følelsesudtryk hos børn (Aunola et al., 2013, p. 457f).

1.5.2 Forældrebekymring og hårde håndteringsstrategier

Richard Fabes, Stacie Leonard, Kristina Kupanoff og Carol Lynn Martins artikel 'Parental Coping with Children's Negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding' (2001) undersøger sammenhængen mellem forældres hårde håndteringsstrategier og forældrebekymring i forhold til barnets emotionelle reaktioner og sociale kompetencer (Fabes et al., 2001, pp. 907-910). Studiet bygger på observationer af børnehavebørn i fri leg og spørgeskemaer til forældre og lærere. Forældrenes besvarelser omhandlede deres respons på barnets negative følelsesudtryk, mens lærernes besvarelser omhandlede barnets negative følelsesreaktioner og sociale kompetencer (Fabes et al., 2001, pp. 910-12). Ud fra observationerne og spørgeskemaerne udleder Fabes m.fl., at sammenhængen mellem forældres hårde håndteringsstrategier og barnets emotionelle responser modereres af forældrebekymring. Herudover når de frem til, at interaktionen mellem forældrenes håndtering og deres bekymring omkring barnets sociale kompetencer medierer intensiteten i barnets emotionelle reaktioner. Konklusionen af studiet bliver dermed, at bekymring hos forældre, der responderer på barnets negative følelsesudtryk med en hård håndteringsstrategi, kan føre til, at barnet udtrykker negative emotioner mere intenst end andre børn. Dette kan endvidere medvirke, at barnet får begrænsede sociale kompetencer (Fabes et al., 2001, pp. 912-917).

1.5.3 Forældres følelsestilgange og barnets socioemotionelle udvikling

Lynn Katz, Ashley Maliken og Nicole Stettlers artikel 'Parental Meta-Emotion Philosophy: A review of Research and Theoretical Framework' (2012) er et litterært review, der præsenterer og diskuterer resultatet af en række artikler vedrørende opdragelseskonceptet Parental Meta-Emotion Philosophy (PMEP). PMEP bygger på en forståelse af, at forældre har et organiseret sæt af følelser og tanker omkring egne og deres barns emotioner, som har betydning for, hvordan de tilgår barnet. Katz m.fl. beskriver to forskellige former for PMEP. Den første er den følelsesbevidste og vejledende PMEP. Den indebærer, at forælderen er opmærksom på lav-intensitets emotioner hos både sig selv og barnet samt validerer og kategoriserer barnets

følelser. Forældre med denne type PMEP ser muligheder for intimitet og læring, når barnet viser negative følelser og interesserer sig for at danne håndteringsstrategier for de situationer, der leder til den negative følelse (Katz et al., 2012, p. 417f). Den anden type er en følelsesafvisende PMEP. Forældre med den PMEP har tendens til at afvise eller ignorere emotioner, hvormed de kan komme til at udtrykke, at følelser ikke er betydningsfulde. Når forældre med denne type PMEP oplever negative følelsesreaktioner hos deres barn vil de tillægge sig selv rollen, som den der skal hjælpe barnet til at ændre eller fjerne den ubehagelige følelse (Katz et al., 2012, p. 417f). På baggrund af de forskellige studier, som Katz m.fl. inddrager i deres artikel, forstår de en følelsesbevidst og vejledende PMEP og en følelsesafvisende PMEP som værende af henholdsvis positiv og negativ betydning for barnets socioemotionelle udvikling (Katz et al., 2012, p. 420f).

2. Videnskabsteori

Denne afhandling bygger på et pragmatisk videnskabsteoretisk fundament. Pragmatismen er oprindeligt forbundet med og udviklet af amerikanske filosoffer. Charles Peirce er stamfader for grundtanken i teorien, men William James og John Deweys videre fortolkninger ses også som grundlæggende for, hvordan vi i dag forstår pragmatisme (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 69). Denne afhandling tager primært udgangspunkt i Peirce og Deweys forståelser af pragmatismen, der i det følgende vil blive uddybet. Dette valg bygger på, at Peirce og Dewey, i modsætning til James, vægter, at den viden, vi udleder som værende sand, må bygge på undersøgelser for at være gyldig. Med undersøgelse forstås ikke nødvendigvis strukturerede eksperimenter, men i lige så høj grad en praktisk afprøvning af den pågældende viden (Nielsen & Tanggaard, 2015, p. 49f). I det efterfølgende afsnit vil det pragmatiske ståsteds relevans kobles til afhandlingen med henblik på at skabe en sammenhængende forståelse af dennes udformning og praksisrelevans.

2.1 Pragmatisme

Pragmatismen blev udviklet i USA i overgangen mellem det 19. og 20. århundrede. Ifølge Kasper Lippert-Rasmussen udviklede Peirce følgende påstand, der er kernen i pragmatisk teori: "En påstand er sand, hvis og kun hvis den er nyttig på lang sigt." (Lippert-Rasmussen, 2012, p. 523). Dermed er pragmatismen en erkendelsesteori, der bygger på en forståelse af sandhed som indeholdende en praktisk nytteværdi (ibid.; Nielsen & Tanggaard, 2015, p. 262f). Sandhed bliver hermed det, som kan hjælpe individet til at handle således, at det kan opnå et givent mål (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 283). Dette er i tråd med Peirces forståelse af, at begreber og teoriers sandhedsværdi også kan bestemmes ud fra deres praktiske anvendelighed. Helt væsentligt for Peirce er hans vægtning af, at teoriers anvendelighed må udforskes gennem undersøgelser, hvor de kan afprøves og be- eller afkræftes. Samtidig lægger han stor vægt på, at ingen viden er fuldkommen sand, da der er altid mulighed for, at vi tager fejl (Nielsen & Tanggaard, 2015, p. 263).

Med Deweys udlægning af pragmatismen handler vi på baggrund af den viden, som vi har i situationen. Dermed bidrager viden ikke blot til at opnå et mål, men er redskabet, der gør det muligt at skabe ændringer gennem handlinger i en situation

(ibid., p. 50). Gennem viden bliver vi altså i stand til at skabe ændringer i verden. Og den viden vi anvender, som vores redskab, bliver sand ud fra, om den har en nytteværdi for os. Dermed kritiserer pragmatismen ideen om, at sandhed er en objektiv og direkte afspejling af virkeligheden, der eksisterer uafhængig af menneskelig indflydelse (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 69; Nielsen & Tanggaard, 2015, p. 263).

Viden udgør altså ifølge pragmatismen i højere grad handlinger frem for betragtninger. Dermed skal effekten og nyttigheden af den viden, der produceres, forstås ud fra den effekt som handlingerne har (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 283). Hermed kan det siges, at pragmatismen i høj grad vægter praksis, og dermed vurderes forskerens ideer, tanker og teorier ud fra den værdi, som brugbarheden af disse har (ibid., p. 69). Dette kaldes også pragmatisk validitet og indebærer, at brugerne eller praktikkerne, som anvender forskerens resultater og fortolkninger, evaluerer virkningen eller effekten af disse på baggrund af praksis. Hermed vurderes hvorvidt interventioner, der er baseret på forskerens resultater rent faktisk kan fremkalde adfærdsmæssige forandringer (ibid., p. 352). Hermed skabes viden inden for pragmatismen med henblik på at gøre en forskel inden for det område, som det beskæftiger sig med og for dem, der afhænger af netop denne viden (ibid., p. 36).

2.2 Pragmatisme i nærværende afhandling

Nærværende afhandling tager udgangspunkt i en problemstilling og -formulering, der er inspireret af en praksis, som vi har stiftet bekendtskab med. Med denne inspiration har målsætningen for afhandlingen været at opnå en viden, der kan hjælpe os - og andre praktikere - til at forstå og vejlede eller navigere i disse problemstillinger på en bedre måde. Inden for pragmatismens terminologi fungerer den viden, som afhandlingen bidrager med som et redskab, der viser sin effekt i den praksis, som vi står over for i fremtiden. Den viden, der afstedkommer på baggrund af afhandlingen, vil altså være medskabende for de handlinger, som vi fremadrettet vil udøve i praksis. Hermed kan det være svært at vurdere sandhedsværdien og den pragmatiske validitet i afhandlingens viden, da denne har behov for at blive afprøvet i praksis, og derigennem vise sin nytte og effekt. Med udgangspunkt i Peirces abduktive tilgang, som vil blive uddybet i det metodiske afsnit (jf. afsnit 8.1), betragtes den givne viden

eller forklaring dog som sand, indtil der eventuelt opstår en bedre viden eller forklaring, der giver anledning til at forkaste den eksisterende viden.

Afhandlingen er primært teoretisk og inddrager, som nævnt i indledningen, tre forskellige teoretiske perspektiver; Daniel Stern, Peter Fonagy og systemisk tænkning med udgangspunkt i Milano-gruppen. Inddragelsen og sammensætningen af disse tre teorier bygger først og fremmest på en forståelse af, at problemformuleringen kan udfoldes og belyses ved hjælp af den systemiske tænkning. Denne bidrager til en forståelse af, at problemstillingerne i ét system ikke blot skal forstås ud fra netop dette system, men også kan forstås ud fra sammenhængen mellem flere forskellige systemer. Dog er den systemiske tænkning ikke en forklarende teori, men fungerer som en rammesætning, hvilket vil blive uddybet i afsnittet om systemisk tænkning (jf. afsnit 7). Hertil bliver det nødvendigt at tilføje teorier, som kan forklare, hvad der sker i systemet.

På baggrund af problemformuleringens optagethed af håndtering af følelsesreaktioner i interaktionen mellem forældre og barn anser vi Stern og Fonagys teorier som anvendelige i denne sammenhæng. Disse tilknytningsteoretiske udviklingsteorier fokuserer netop på det interaktionelle aspekt mellem forældre og barn i forbindelse med barnets emotionelle udvikling. Hermed kommer disse teorier til at fungere som redskaber, der bidrager som hjælpemidler til at uddybe og komme med forklaringer på problemstillingen. Herigennem bidrager det samtidig til det overordnede formål om at opnå en viden, der kan anvendes på en brugbar måde i den praksis, som det taler ind i.

Med udgangspunkt i målsætningen om at bidrage til handlinger i praksis ser vi dog et behov for mere end blot teoretiske perspektiver. Hermed udvikler vi en case med udgangspunkt i beskrivelser fra virkeligheden. Denne udvikling uddybes i det metodiske afsnit (jf. afsnit 8.4). Casen har til formål at eksemplificere de teoretiske begreber således, at den viden, der fremkommer, bliver mere praksisnær, og dermed formentlig kan have en større nytte og værdi i en konkret praksis. Hvorvidt casen er det oplagte og ideelle empirivalg diskuteres i afhandlingens metodiske afsnit (jf. afsnit 8.3.2).

Samlet set vil de teoretiske perspektiver og casen kunne uddybe forståelsen af den problemstilling, der er genstand for problemformuleringen. Herigennem udvides de handlemuligheder, som vi i praksis har for at ændre på den problematiske situation, som forældre kan opleve i forbindelse med børns reaktioner på negative emotioner.

3. Emotioner

Det følgende afsnit præsenterer en forståelse af emotioner og deres udvikling, der skal danne baggrund for de teoretiske afsnit omkring Stern og Fonagys teorier. Da Daniel Stern og Peter Fonagy ikke selv direkte definerer emotioner, men stadig skaber teorier om barnets emotionelle udvikling, ser vi et behov for at opstille en forståelse af, hvad der ligger bag, når vi taler om emotioner. Dette vil vi gøre ved at undersøge flere af de elementer, der er forbundet med emotioner. Derudover vil afsnittet introducere til, hvordan relationelle forhold indvirker på barnets emotionelle udvikling og den avancering af barnets følelsesliv, som udviklingen medfører. Der vil her fokuseres på John Bowlbys tilknytningsteori, som både Stern og Fonagys teorier er stærkt inspirerede af. Samlet set er afsnittets formål at danne et fundamentalt grundlag for de efterfølgende teoretiske redegørelser af Stern og Fonagys teorier.

3.1 Forståelse af emotioner

I litteraturen findes der mange forståelser af emotioner. Hermed er det vanskeligt at pege på én bestemt definition, der gør sig gældende for alle. Mange forståelser af emotioner indeholder dog en adskillelse mellem positive og negative emotioner, som involverer fysiologiske, kognitive og adfærdsmæssige reaktioner på indre og ydre tilstande (Workman & Reader, 2014, p. 329f). Dermed er vi opmærksomme på, at emotioner indeholder mange elementer, og afhængigt af, hvem der spørges, vil de vægtlægge forskellige elementer. Vi vil dermed forsøge at skitsere forskellige elementer ved emotioner, som vi finder relevante i forhold til denne afhandling. Disse elementer udgøres af fysiologiske reaktioner, subjektive oplevelser, kognition og udtryk, herunder adfærd, ansigtsmimik, kropssprog, toneleje med mere.

Det er alment kendt, at når vi oplever emotioner, oplever vi også en fysiologisk reaktion. Dog bliver det løbende diskuteret, hvorvidt den psykologiske oplevelse af emotioner skaber en fysiologisk reaktion hos individet, eller om det er den fysiologiske reaktion, der skaber emotionen (Pinel, 2012, p. 444f). Dette er ikke en diskussion vi vil gå ind i, men vi forstår, at den psykologiske oplevelse af emotioner er forbundet med en fysiologisk reaktion. Som for eksempel når en trist person

græder, en ophidset person bliver rød i hovedet eller en spændt person får følelsen af at have sommerfugle i maven.

Udover den fysiologiske dimension er der, som refereret til, også en psykologisk oplevelse af den emotionelle tilstand. Heri ligger, at individet har subjektive oplevelser af sine emotioner. Denne subjektive oplevelse betegnes ofte som individets følelse. Emotioner kan hermed betragtes som en generel tilstand, hvorimod følelser er subjektive (Munezero, Montero, Sutinen & Pajunen, 2014, p. 103). Vi vælger, som nævnt i indledningen, ikke at skelne mellem disse to beslægtede begreber. Dette gør vi med udgangspunkt i en forståelse af, at emotioner og følelser er gensidigt forbundne, da følelsesoplevelsen er en del af det at have emotioner. Dermed bliver det svært at skelne mellem, hvornår der er tale om henholdsvist følelser og emotioner.

Emotioner kobles ligeledes til kognition. Det kognitive element i emotioner indebærer blandt andet individets evne til at vurdere, hvordan det skal forholde sig til en given emotion, og dermed den situation som har udløst emotionen (Berk, 2014, p. 401; Workman & Reader, 2014, p. 330). Herudover bliver det relevant at nævne, at både Stern og Fonagy inddrager vigtigheden af kognition i deres teorier om emotionel udvikling. Stern påpeger, at emotioner og kognition ikke kan adskilles, fordi følelsesmæssige oplevelser stiller krav til kognitive evner som for eksempel hukommelsen, der kan bidrage med erindringer af lignende oplevelser (Stern, 1999, p. 52,105). Et af Fonagys hovedbegreber, mentalisering, som der vil redegøres for senere, indeholder ligeledes en sammenkobling, hvor kognitive evner bidrager til at skabe indblik i følelsestilstande (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2007, pp. 33-36).

En fysiologisk og subjektiv oplevelse af emotionen samt en eventuel kognitiv vurdering, kan føre til en reaktion hos individet. Denne affektive reaktion kan udtrykkes gennem handlingsmæssig adfærd, mimik, kropssprog, verbale ytringer og toneleje, som afspejler individets emotion og den situation, som individet står i (Munezero et al., 2014, p. 105f). Gennem forskellige reaktioner gør emotioner individet i stand til at tilpasse sig til, ændre på eller vedligeholde den pågældende situation på en hensigtsmæssig måde (Berk, 2014, p. 401; Workman & Reader, 2014, p. 330).

Hermed indeholder emotioner både et fysiologisk element, en subjektiv oplevelse, en kognitiv proces og reaktionsmæssige udtryk. Med vores beskrivelse af disse

elementer, som væsentlige for emotioner ser vi visse koblinger til Randolph Nesses evolutionært funktionalistiske definition af emotioner, der bibringer en forståelse af, at emotioner grundlæggende set er nyttige for os.

> The emotions are specialized modes of operation shaped by natural selection to adjust the physiological, psychological, and behavioral parameters of the organism in ways that increase its capacity and tendency to respond adaptively to the threats and opportunities characteristic of specific kinds of situations (Workman & Reader, 2014, p. 330).

Ifølge Workman og Reader opstår emotioner naturligt gennem det samspil, der er mellem mennesker og omverden. Fra et evolutionært perspektiv anses emotioner som nødvendige for overlevelse, idet både positive og negative emotioner fungerer som beskyttende for individet på forskellige måder. Positive emotioner er særligt medvirkende til at skabe og opretholde en social kontakt med andre mennesker. Negative emotioner beskytter i høj grad mennesket fysisk ved at signalere, om der er fare på færde i forhold til udefrakommende faktorer, men også psykisk ved at individet signalerer ud til andre, at det er i en utilfredsstillende og ubalanceret tilstand. Ved oplevelsen af både positive og negative emotioner kan mennesker vurdere og beslutte, hvilke handlinger, der vil være passende i forhold til situationen (2014, pp. 348-352). På den måde bliver emotionerne centralt for menneskets adfærd og ikke mindst den sociale adfærd, der ligesom emotioner har været afgørende for den menneskelige arts overlevelse (Lassen, Andersen & Christensen, 2017, p. 5).

3.2 Emotionel udvikling gennem samspil

Følgende afsnit tager udgangspunkt i den forståelse, der i indledningen er opnået af, at forældres samspil med deres barn spiller en særlig betydningsfuld rolle for barnets emotionelle udvikling. Denne antagelse underbygges her gennem et indblik i John Bowlbys tilknytningsteori, som både Stern og Fonagy er inspireret af. Hermed præsenteres også en væsentlig del af fundamentet for afhandlingens to hovedteorier. Gennem forståelsen af forældres rolle i barnets emotionelle udvikling vil vi desuden redegøre for udviklingen af barnets forskellige typer emotioner. Hermed får vi greb om forskellige niveauer af følelsesudvikling, der både indebærer medfødte tilstandsoplevelser og mere avancerede tillærte følelser.

Som nævnt anses samspillet og interaktionen mellem forældre og barn som central for barnets emotionelle udvikling. Denne interaktion vil blive uddybet i redegørelserne af Stern og Fonagys teorier (jf. kapitel 4 og 5). I forståelsen af samspillet mellem forældre og barn bliver det relevant at tale om barnets tilknytning til forældrene. I kvaliteten af denne tilknytning ligger blandt andet forældres emotionelle respons på barnets emotionsudtryk. Formålet med tilknytning bliver her, at barnet kommer til at føle sig tryg på baggrund af forældrenes responser, der ofte tager udgangspunkt i at regulere barnets følelsesoplevelse (Berk, 2014, p. 434).

Tilknytningsteorien opstod i 1960'erne og blev udviklet af udviklingspsykologen John Bowlby. Ifølge ham skal tilknytning forstås som en speciel relation mellem barn og omsorgsperson, der adskiller sig fra andre følelsesmæssige relationer mellem mennesker. Tilknytningsrelationen handler i høj grad om at udvikle barnets evne til at tilpasse og forholde sig til omverdenen. Dette sker på baggrund af et særligt bånd til en person, som barnet søger hjælp og støtte hos i løbet af udviklingen (Schousboe, 2011, p. 544f). Sammen danner omsorgspersonen og barnet tilknytningsadfærd, hvor barnet udtrykker adfærd, som omsorgspersonen responderer på på en hensigtsmæssig måde. Dette forstærker tilknytningen. Et eksempel på tilknytningsadfærd kan for eksempel være barnet, der bliver forskrækket af en uvant høj lyd, og derfor klynger sig til sin forælder, som responderer med beroligende ord i et lavt stemmeleje og adfærd, såsom omfavnelse og aen. Hermed får omsorgspersonen rollen som den, der skaber emotionel regulering hos barnet (Fonagy et al., 2007, p. 45f). *Emotionel regulering* kan forstås som processer, der formår at tilpasse den emotionelle tilstands intensitet og varighed til et komfortabelt niveau i den givne situation, således at et mål kan opnås (Thompson & Goodvin, 2007, p. 321f).

Det er beskrevet, at en god tilknytning, viser sig ved, at barnet søger ud i verden og nysgerrigt går på opdagelse i den med visheden om, at det altid kan komme tilbage til en tryg base i form af omsorgspersonen (Schousboe, 2011, p. 544f). På baggrund af Bowlbys teori og egne forsøg opstiller Mary Ainsworth en række tilknytningstyper, der beskriver karakteren af den tilknytning, som det enkelte barn har til sin(e) omsorgsperson(er). Ainsworths forsøg indebærer at sætte et barn i forskellige situationer for at se, hvordan det reagerer. Fra start er barnet sammen med deres mor og en fremmed person. Efter lidt tid går moderen, og barnet er nu alene med den fremmede, som efter lidt tid også går, så barnet bliver ladt alene. Til sidst

kommer moderen tilbage til barnet igen. På baggrund af børnenes reaktioner på disse forskellige situationer bliver de klassificeret inden for forskellige tilknytningstyper. Det er sidenhen været diskuteret, hvordan tilknytningstyperne skal organiseres og hvor mange der er. De mest brugte tilknytningstyper er 'tryg', 'utryg-undgående', 'utryg-ambivalent' og 'desorganiseret'. I tråd med disse tilknytningstyper er der lavet forskning, som viser, at de har forskellige indvirkning på, hvordan barnet udvikler sig senere i livet (Berk, 2014, p. 430, 439f; Fonagy et al., 2007, p. 46f).

Vi vil fremadrettet ikke anvende tilknytningstyperne, da hverken Stern eller Fonagy forholder sig til hver enkelt af disse i forhold til barnets emotionelle udvikling. Deres teoretiske bidrag i forhold til den almene udvikling hos barnet tager udgangspunkt i, at barnet er trygt tilknyttet samt at en tryg tilknytning har positiv betydning for barnet. Overordnet kan det siges, at tilknytningsforholdet spiller en væsentlig rolle for barnets emotionelle udvikling, idet at en hensigtsmæssig tilknytning anses som afgørende for kvaliteten af barnets emotionelle kompetence, forståelse og regulering (Andersen, 2018, p. 221; Berk, 2014, p. 440f).

3.2.1 Fra basale til avancerede emotioner

Det har længe været diskuteret, hvilke emotioner der kan betegnes som basale emotioner (Andersen, 2018, 216). Berk beskriver, at spædbørn har to grundlæggende arousal-tilstande i form af tiltrækning til behagelige stimuli og undgåelse af ubehagelige stimuli. Med tiden udvikler følelsestilstandene sig på baggrund af blandt andet samspillet med forældrene og barnets kognitive modning. Følelsestilstandene bliver mere specificerede, så barnet begynder at kunne give udtryk for specifikke følelser såsom glæde, overraskelse, vrede, tristhed, afsky og frygt, som er emotioner, der hyppigt betegnes som *basale emotioner* (Berk, 2014, p. 406). Med tiden udvikler disse emotioner sig yderlige, blandt andet i kombinationer, således at der opstår flere forskellige emotioner samt nuancer af disse (Andersen, 2018, p. 216f).

Jo ældre barnet bliver, jo mere avancerede bliver emotionerne. Herunder udvikles de såkaldte *selvbevidste emotioner* som skyld, skam, pinlighed, misundelse og stolthed. Disse udvikles hos barnet fra omkring 2 års alderen, idet barnet bliver bevidst om sig selv som et selvstændigt individ. Ligesom ved andre aspekter af barnets emotionelle udvikling er forældrene også vigtige for udviklingen af disse emotioner (Berk, 2014, p. 408). På dette tidspunkt i barnets liv begynder forældrene nemlig at socialisere barnet, således at det kan indgå i diverse sociale sammenhænge på en acceptabel

måde. Hermed opstår der en balancegang mellem barnets selvbevidsthed og forældrenes krav til barnet. Forældrenes instruktioner kan blive guidende for, hvordan barnet bør føle. Derfor bliver barnet opmærksom på den feedback, der kommer fra forældrene. Barnets øgede evne til refleksion over egen adfærd gør det i stand til at vurdere, hvornår det har gjort noget godt og dårligt, og det oplever dermed også de følelser, der er forbundet hertil (Belsky, 2016, p. 124f). I takt med udviklingen af de selvbevidste emotioner kommer de voksne til at spille en mindre rolle, idet barnet begynder at evaluere egne følelser og dermed får en bedre forståelse af, hvordan det bør føle i hvilke situationer (Berk, 2014, p. 409).

3.3 Opsamling

Med dette afsnit er der opnået en forståelse af, at emotioner som begreb indeholder flere forskellige aspekter. Dette bidrager med en bred forståelse af emotioner, som værende påvirket af flere faktorer samt udtrykt på forskellige kropslige og adfærdsmæssige måder. Hertil er der opnået en forståelse af, at tilknytningen mellem forældre og barn anses som væsentlig for barnets emotionelle udvikling. Hermed er de følgende teoretiske afsnit om emotionel udvikling inspireret af dette teoretiske perspektiv. Afsnittet bidrager desuden til en grundlæggende forståelse af emotioners udvikling fra grundlæggende tilstande til at være avancerede og mere socialt betingede emotioner. En gennemgående forståelse, der har præget dette afsnit er, at forældres samspil med barnet spiller en væsentlig rolle for barnets emotionelle udvikling. Hermed underbygges den præmis, som afhandlingen er bygget op omkring.

4. Daniel Sterns udviklingsteori

Følgende afsnit er skrevet med henblik på at opnå en forståelse af barnets sociale, emotionelle og relationelle udvikling, for således at blive klogere på, hvad der sker mellem barnet og forældrene, når barnet udtrykker følelser. Dette vil ske gennem en redegørelse af Daniel Sterns udviklingsteori omkring det lille barns udvikling af fire selvfornemmelser i samspil med omsorgspersonen. Sterns udviklingsteori er ikke udelukkende rettet mod det emotionelle, men afsnittet vil gennemgå udvalgte dele af teorien, som kan sige noget om barnets emotionelle udvikling. Sterns teori omhandler primært småbørn i alderen 0-3 år, hvilket ikke er målgruppen, som undersøges i denne afhandling. Stern påpeger i sin teori, at selvfornemmelserne grundlægges i de tidlige år, men at de er gennemgående for hele livet. Hermed kan der argumenteres for at anvende teorien i forhold til den aldersgruppe, som vi beskæftiger os med. Med anvendelsen af Sterns teori er vi opmærksomme på, at han i sit værk har en tendens til primært at adressere positive samspilsoplevelser og ikke lægger særlig megen vægt på situationer, hvor barnet udtrykker negative emotioner. Dog anses hans teori som værende generel for barnets udvikling, og dermed vil den også være gældende for samspilsoplevelser, der er præget af negative følelsestilstande.

Afsnittets første del vil kort skitsere Sterns baggrund for at udvikle sin teori. Hermed indplaceres han i en psykologihistorisk kontekst med henblik på at forstå, hvor hans teori udspringer fra. Sterns udviklingsteori er opbygget omkring fire selvfornemmelser, der efterfølgende vil blive uddybet i større eller mindre grad. På trods af, at ikke alle fire selvfornemmelser findes lige relevante i forhold til deres brugbarhed i afhandlingen, forstås de som viderebygninger på hinanden, hvormed alle vil blive inddraget.
Vi inddrager fremadrettet de dele af teorien, som anses for særligt relevante i forhold til forståelsen af børns emotionelle udvikling og forældres følelseshåndterings betydning for denne. Særligt vil de teoretiske begreber *Repræsentationer af Interaktioner som er blevet Generaliseret* (RIG) og *affektiv afstemning* blive uddybet. Dette sker i kraft af deres udlægning af barnets emotionelle tilstand samt forståelse af omsorgspersonen i forhold til barnet, og hvordan omsorgspersonen spiller en rolle i den emotionelle regulering og udvikling hos barnet.

4.1 Stern - psykoanalytiker og udviklingsteoretiker

Daniel Stern er født i USA i 1934 og uddannet læge og psykoanalytiker. Han har gennem sit uddannelses- og arbejdsliv været tilknyttet flere amerikanske universiteter samt Université de Genéve i Schweiz (Hart & Schwartz, 2008, p. 109). Fra starten af 1980'erne og frem dannede han sin udviklingsteori og udgav i 1985 bogen 'The Interpersonal World of the Infant' (Spædbarnets Interpersonelle Univers, da.), der betragtes som hans hovedværk. Denne trækker på både psykoanalytisk teori og datidens udviklingsteoretiske tendenser (Schousboe, 2011, p. 557).

Med John Bowlbys udvikling af tilknytningsteorien fra 1960'erne og frem, kom der inden for psykologien et meget større fokus på det relationelle aspekt i forhold til børns udvikling.

Lige siden psykoanalysens indtog i starten af 1900-tallet havde der været et særligt fokus på det som Stern kalder 'det kliniske barn'. Det kliniske barn kan forstås som en barndomsfortælling, der er bygget op omkring forståelser af en patient, der blev skabt i et terapeutisk forløb. Ud fra patientens fortællinger udledte psykoanalytikere særlige begivenheder i barndommen, der lå til grund for de problematikker, som patienten havde som voksen (Stern, 1999, pp. 24-28). Flere psykoanalytikere har med dette synspunkt opbygget stadie- eller faseteorier i barndommen, der indeholder specifikke målsætninger. I for eksempel Erik Eriksons livsstadieteori opstiller han inden for hvert stadie to udfald, der er afhængige af specifikke forhold i en tidsperiode. Såsom 'basal tillid vs. basal mistillid' der er afhængige af moderens omsorg i barnets første leveår (Ewen, 2010, p. 163f). På baggrund heraf får Stern en opfattelse af psykoanalysen som deterministiske i forhold til intrapsykiske forhold og til tider overfortolkende i forhold til barnets udvikling (Hart & Schwartz, 2008, p. 110, 124; Stern, 1999, pp. 24-28).

Stern blev uddannet til at udøve denne tradition, men med Bowlbys og andre af hans tids udviklingsteoretikere blev de psykoanalytiske forklaringsmodeller udfordret og Stern blev inspireret til at søge andre forklaringer på barnets udvikling (Stern, 1999, p. 7). Bowlbys fund gav for Stern anledning til at tale om 'det observerede barn', der bygger på de umiddelbare fund, der opstod ved at observere børn og deres tidlige egenskaber (Stern, 1999, pp. 24-28). Stern betragtes nu som arvtager til Bowlby, da Bowlbys fund spiller en væsentlig rolle i Sterns teori. Bowlby nåede i sine undersøgelser frem til, at barnets tidlige erfaringer i livet er en væsentlig faktor, der

spiller ind i barnets udvikling, men ikke determinerer den. Dette synspunkt har Stern taget med i sin teori.

Stern lægger dog vægt på, at Bowlbys fund må fortolkes for at være brugbare, og derfor inddrager han også det subjektive perspektiv fra den psykoanalytiske tradition (Schousboe, 2011, p. 556f; Stern, 1999, p. 7). Han forsøger at koble det kliniske og det observerede barn, ved at lave fortolkninger om psykiske forhold hos barnet ud fra de observationer, som han har lavet. Stern befinder sig dermed mellem psykoanalysen med dens intrapsykiske forståelse af børn og udviklingspsykologien, der fokuserer på forståelser af børn, der er opnået gennem empiriske observationer. Han er dermed med til at bygge bro mellem de to forskelligartede traditioner og giver et opdateret syn på psykoanalysen (Hart & Schwartz, 2008, p. 109; Stern, 1999, p. 15).

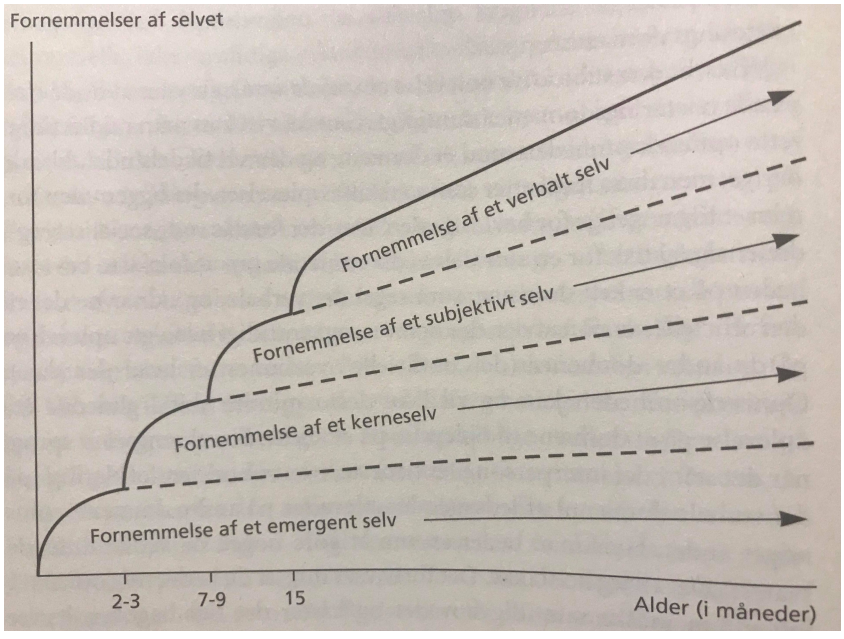
4.2 En udviklingsteori om selvet

Stern ønskede med sin teori at opnå indblik i barnets subjektive verden, men da han var bevidst om, at denne ikke kan tilgås direkte, observerede han mor-barn relationen med videooptagelser. Han fandt herigennem ud af, at mødre og børns adfærdsmønstre typisk er synkroniserede på en naturlig måde, hvor der opstår en form for følelsesmæssig koreografi mellem dem, som kan have en regulerende effekt på barnets følelsestilstand. Herved blev han opmærksom på, at barnet i det dyadiske samspil, som det har med moderen, bliver hjulpet til at definere sig selv gennem deres kommunikation. På baggrund heraf blev barnets selv og selvfornemmelse fokus for hans undersøgelser (Hart & Schwartz, 2008, p. 109; Stern, 1999, p. 14). Stern giver i sit hovedværk en definition af *selvet*: "Ved "selv" forstår jeg et gennemgående opmærksomhedsmønster, som kun dukker frem i forbindelse med spædbarnets handlinger eller mentale processer. Et gennemgående opmærksomhedsmønster er en form for organisation." (Stern, 1999, p. 17). Stern ser altså selvet som en gennemgående subjektiv oplevelse af sammenhæng, som barnet opnår i forbindelse med adfærdsmæssig eller mental aktivitet. Hertil påpeger han, at selvet udvikles på baggrund af barnets *fornemmelser*, som han beskriver som umiddelbare, ubevidste og ureflekterede oplevelser og opmærksomheder. *Selvfornemmelsen* bliver dermed til ubevidste fornemmelser af selvet, som blandt andet indeholder fornemmelsen af at være en individuel, følende, hensigtsfuld,

kommunikerende og handlende person. Det er måden, hvorpå individet oplever sig selv på i forhold til andre både fysisk og mentalt. Stern interesserer sig med disse begreber særligt for at forstå barnets selvfornemmelser i det sociale samspil med omsorgspersonen, og hvordan barnets interpersonelle udvikling forløber (Hart & Schwartz, 2008, p. 125; Stern, 1999, pp. 15-17).

Med Sterns udviklingsteori beskrives fire forskellige selvfornemmelser og måder at relatere sig til andre mennesker på, der løbende udvikles hos barnet i løbet af de første leveår. De fire selvfornemmelser opstilles af Stern i en lagdelt model, hvilket vil sige, at selvom barnet når til en ny selvfornemmelse vil den tidligere fornemmelse stadig være til stede og under udvikling. Dermed vil alle selver i sidste ende være til stede og fungere sideløbende. Derfor kan der ikke tales om, at de forskellige selver indeholder aldersspecifikke udviklingsproblemstillinger, som i psykoanalysen. De indeholder derimod livslange problemstillinger, der bearbejdes løbende og med udgangspunkt i, hvor individet er i sin udvikling (Hart & Schwartz, 2008, pp. 123-125; Schousboe, 2011, p. 558; Stern, 1999, p. 20f). Nedenstående figur viser Sterns lagdelte model.

Figur 4.1



(Stern, 2000, p. 74)

Som det kan ses, er der i figuren indsat starttidspunkter for de forskellige selvers dannelse. Disse skal ikke forstås som kritiske perioder, hvor det vil være uopretteligt,

hvis dannelsen ikke finder sted. Derimod skal de ses som mere sensitive perioder, hvor barnet kan beskrives som mere modtagelig overfor påvirkninger, og hvor påvirkninger får større betydning end senere. Derfor vil den udvikling, der er sket i den sensitive periode være sværere at vende efterfølgende, men det er ikke umuligt. Tiden efter dannelsen af selvfornemmelse er en konsolideringsperiode, hvor selvet bliver mere fast etableret hos barnet (Hart & Schwartz, 2008, pp. 123-125; Stern, 1999, p. 18).

4.3 Den gryende selvfornemmelse

Stern beskriver *den gryende selvfornemmelse* som de spæde fornemmelser af et selv hos barnet og grundlaget for at udvikle en fornemmelse af et sammenhængende selv (Stern, 1999, p. 47). Spædbarnet begynder i de første to måneder af livet at identificere mønstre i dets sociale oplevelser, som organiseres kognitivt (ibid., p. 55). På baggrund af en række undersøgelser af spædbarnets adfærd og dets påvirkelighed i forhold til den sociale verden udleder Stern fire principper. Disse principper kommer til at danne grundlag for forståelsen af udviklingen af det gryende selv og indeholder følgende:

1. Spædbarnet søger sensorisk stimulation. Måden det gør dette på danner overbevisende antagelser om drifter og motivationelle systemer.
2. Spædbarnet har medfødte tydelige tilbøjeligheder og præferencer i forhold til de sansninger, som det søger, og indtryk det danner.
3. Spædbarnet har fra fødslen en tendens til at danne og afprøve hypoteser om, hvad der sker i verden. Det "evaluerer" sine oplevelser og finder på den måde forskelligheder og ligheder i forhold til tidligere oplevelser.
4. Spædbarnets affektive og kognitive processer kan ikke uden videre adskilles. Indlæring hos barnet kræver både perception, kognition og motivation. Derudover er det en følelsesladet oplevelse for barnet med både konstante og varierende træk, som barnet må forholde sig kognitivt til (Mortensen, 2006, p. 250f; Stern, 1999, p. 51f).

På baggrund af disse fire principper, når Stern altså frem til, at spædbarnet har en række egenskaber, som ikke tidligere er blevet anerkendt inden for forskningen (Mortensen, 2006, p. 250f; Stern, 1999, p. 51f).

Inden for den gryende selvfornemmelse taler Stern om spædbarnets *vitalitetsaffekter*, der kan beskrives som oplevelseskvaliteter såsom flydende, eksplosiv, langtrukne med mere. Disse opstår flygtigt ved handlinger og følelser. Det er tanker, perception og motoriske mønstre, som skaber følelser i barnet på baggrund af dets egen eller andres adfærd. Som Stern beskriver det, oplever barnet på dette tidspunkt kategoriale følelser såsom vrede og glæde, hvortil vitalitetsaffekter er kvaliteten af og et udtryk for disse følelser samt måden de opleves på. Hertil får barnet en bedre forståelse for egne og andres handlinger og følelserne bag handlingerne, da det kan kategorisere dem ud fra vitalitetsaffekter. Det hjælper også barnet i dets sociale liv, ved at det får en gryende fornemmelse for 'den anden' (Hart & Schwartz, 2008, p. 128f; Stern, 1999, pp. 63-68).

I den første tid i barnets liv opstår altså en fornemmelse for et gryende selv hos barnet. Dette sker særligt på baggrund af de første sanselige og sociale oplevelser, som barnet her gør sig med omsorgspersonen. Disse danner baggrund for en organisering hos barnet af sammenhæng i forhold til det kropslige, handlemæssige og dets indre følelsestilstande. Samtidig får barnet et indblik i den sociale verden og fungerer som en aktiv medspiller i interaktion. I løbet af denne tid indsamler barnet erfaringer om sig selv som en, der oplever verden. Disse erfaringer udvikler sig til det, som Stern kalder primær bevidsthed, der danner grundlaget for den næste selvfornemmelse (Hart & Schwartz, 2008, p.126f).

4.4 Fornemmelsen af et kerneselv

Fornemmelsen af et *kerneselv* indeholder barnets oplevelse af at være en sammenhængende fysisk enhed, der med sin egen vilje og sit eget følelsesliv kontinuerligt udlever sin egen unikke historie. Ifølge Stern vil denne selvfornemmelse opbygges fra omkring 2-3 måneders alderen (Hart & Schwartz, 2008, p. 130; Stern, 1999. p. 78). Barnet begynder på dette tidspunkt altså at blive bevidst om, at det har sit eget indre univers, og at andre har det samme. Dermed ændres det interpersonelle forhold mellem barnet og omsorgspersonen (Stern, 1999, p. 79). Stern beskriver denne periode som den mest gennemgribende sociale periode i barnets liv, hvilket skyldes disse ændringer i relationen samt nye evner, som barnet udvikler. Det begynder at tage direkte øjenkontakt, smiler mere, pludrer og begynder

at kunne kontrollere sine handlinger og opmærksomhed, hvilket gør det i stand til selv at vælge, hvornår det vil aktiveres af udefrakommende stimuli (Hart & Schwartz, 2008, p. 130; Stern, 1999, p. 81). Stern opdeler fornemmelsen af et kerneselv i to supplerende dele, da denne fornemmelse har to forskellige sociale subjektive perspektiver, hvoraf den ene, *selv versus andre*, beskriver den afgrænsning, der er mellem barnet og omsorgspersonen. Det andet perspektiv, *selvet med anden,* beskriver de fælles forhold, som barnet og omsorgspersonen oplever, når de indgår i en relation (Hart & Schwartz, 2008, pp. 131-134). De to subjektive perspektiver vil blive uddybet i det følgende.

4.4.1 Selvet versus den anden

Som nævnt indeholder dette sociale subjektive perspektiv en forståelse af, at barnet med udviklingen af kerneselvet får en oplevelse af at være afgrænset fra andre mennesker og bliver opmærksomt på, at disse har deres egne handlinger, følelser og historier. Barnet befinder sig i et sensorisk univers, hvor det med sine oplevelser og udvikling, blandt andet af hukommelsen, bliver mere bevidst om sig selv og andre. Evnen til at kunne huske oplevelser, som barnet har haft med en anden, er det, der ændrer et samspil mellem dem til en relation (Hart & Schwartz, 2008, p. 131).

Stern beskriver, at kerneselvet bygger på fire fornemmelser. Den første er fornemmelsen af *selvhandling*, hvor barnet oplever at være den, der står bag sine egne handlinger, men ikke andres handlinger. Med dette følger en forventning af, at handlinger har en effekt. Derudover får barnet fornemmelsen af s*elvsammenhæng*, der indeholder oplevelsen af at være en samlet fysisk helhed, der afgrænser sig fra verden omkring sig. Hertil kommer en fornemmelse af *selvhistorie* hos barnet, som er en oplevelse af en vedvarenhed og kontinuitet i livet, hvor der på trods af ændringer hos barnet stadig ses et mønster mellem fortid og nutid. Her spiller hukommelsen en stor rolle. Herudover beskriver Stern, at der hos barnet også opstår en fornemmelse af *selvaffektivitet*, som er barnets oplevelse af at indeholde strukturerede følelseskvaliteter og affekter, der opstår på baggrund af emotionelle oplevelser i samspillet med omsorgspersonen (Hart & Schwartz, 2008, p. 130f; Stern, 1999, p. 79f). Vi finder fornemmelsen af selvaffektivitet særlig relevant på baggrund af afhandlingen fokus på den emotionelle udvikling, da den forbinder barnets følelsesliv med samspillet med forældre på et tidligt tidspunkt i barnets liv.

4.4.2 Selvet sammen med den anden

Den anden del af udviklingen af fornemmelsen af kerneselvet omhandler, som nævnt, det mere relationelle mellem spædbarnet og omsorgspersonen. Barnet er på dette tidspunkt meget opmærksom på, hvad der sker i omgivelserne, særligt omsorgspersonen, og forsøger derfor at aflæse ansigter og bevægelser. Samtidig vil omsorgspersonen forsøge at aflæse barnets følelser og derigennem regulere dem. Følelser bliver hos barnet særligt aktiveret, når det er i interaktion med en anden. Det er med baggrund i stærke følelser og de handlinger, der sker i interaktionen med den anden, at barnet skaber repræsentationer af situationer og lærer at regulere sig i forhold til situationen. Hertil taler Stern om *den selvregulerende anden*, som er omsorgspersonen, der med sine handlinger regulerer barnets følelser og adfærd, og derigennem giver det selvregulerende[3] færdigheder. Hermed spiller omsorgspersonen ind i barnets selvoplevelse med reguleringen af dets arousalniveau samt en fælles skabt tryghedsfølelse, tilknytning og fysisk nærhed. Selvoplevelsen er dermed afhængig af omsorgspersonens nærvær og adfærd, men forandringerne tilhører udelukkende barnets selv (Hart & Schwartz, 2008, p, 133f).

Når disse forandringer er tilpasset i selvet behøver den selvregulerende anden ikke nødvendigvis at være til stede i fysisk form for, at den regulerende mekanisme kan finde sted. Stern forklarer nemlig, at barnet kan have en subjektiv oplevelse af, at den selvregulerende anden er til stede, som bygger på tidligere episoder, der minder om den nuværende på et eller flere punkter. Denne mere eller mindre bevidste subjektive fremstilling af en selvregulerende anden kalder Stern for en *fremkaldt ledsager*. Den fremkaldte ledsager har en vurderende funktion i forhold til barnets tilgang til den nuværende situation, idet at den forbereder barnet på, om det kan gøre, som det har gjort før eller skal tilpasse sig og finde en ny handlemåde til situationen (Hart & Schwartz, 2008, p. 134; Stern, 1999, pp. 121-126).

[3] Stern definerer ikke selvregulering som begreb, hvormed vi henter definitionen andet sted fra. Selvregulering kan betegnes som en indrestyret proces i emotionel regulering, hvori der indgår brug af kognitive og eksekutive funktioner til at overvåge og modificere vores emotionelle reaktion (Thompson & Goodvin, 2007, p. 322).

4.4.2.1 Repræsentationer af Interaktioner som er blevet Generaliseret

I denne forbindelse bliver det relevant, at forklare begrebet Repræsentationer af Interaktioner som er blevet Generaliseret (RIG), da disse spiller en central rolle i forståelsen af emotioner i samspil med omsorgspersoner. RIG er en generaliseret samspilsoplevelse, der er dannet på baggrund af en række sammenlignelige episoder. Disse episoder minder således om hinanden og den nuværende situation, dog er de ikke ens, men har blot visse fællestræk. Fællestræk kan både være fysiske og følelsesmæssige omstændigheder, personer, genstande, tidspunkter med mere. Fællestræk bliver dermed det, der aktiverer en RIG hos barnet på baggrund af den genkendelighed, som de skaber i situationen. Hermed er RIG'er en form for oplevelsesmæssig prototype, der repræsenterer gennemsnittet af flere konkrete episoder og deres fællestræk (Stern, 1999, p. 120). Hermed skaber barnet en forventning om, hvad der skal ske i specifikke situationer. Som eksempel kan nævnes "borte-borte-tit-tit" legen mellem mor og barn, hvor barnets så snart det ser, at mor tager hænderne for sit ansigt begynder at få forventninger om, hvad der skal ske og får vækket følelser af spænding og glæde. Denne leg kan variere ved at have forskellige udtryk og medvirkende personer, hvormed barnets "borte-borte-tit-tit"-RIG bliver dannet på baggrund af det samlede og generaliserede indtryk af samspilsepisoden. RIG'en er fleksibel og kan ændre sig løbende på baggrund af de nye erfaringer, som barnet gør sig med lignende episoder (ibid.). RIG'er danner grundlaget for den fremkaldte ledsager, da barnet for at fremkalde repræsentationer af omsorgspersonen anvender associationer fra en eller flere RIG'er, der kan kobles til den nuværende situation (Hart & Schwartz, 2008, p. 151).

Opsamlende for ovenstående afsnit opnås en forståelse af, at barnet med fornemmelsen af kerneselvet udvikler sin oplevelse både af sig selv og af andre. Barnet og omsorgspersonen opleves som adskilte og med individuelt indhold såsom følelser, handlinger og historie. Barnet udvikler med denne fornemmelse nye færdigheder gennem dets interaktioner med omsorgspersonen. Dette er for eksempel selvregulering og evnen til at bruge erfaringer fra tidligere situationer til at vurdere og forstå nye med.

4.5 Fornemmelsen af et subjektivt selv

Med udviklingen af fornemmelsen af et subjektivt selv sker der et skift fra kerneselvets fokus på, at barnet forstår sig selv og andre ud fra ydre faktorer som adfærd, handlinger og udtryk. Ifølge Stern sker dette skift, når barnet er omkring 7-9 måneder. Skiftet mellem de to selver indebærer, at barnets forståelse udvider sig til at inddrage indre faktorer, der kan være forklarende for de ydre faktorer. Barnet bliver hermed mere bevidst omkring separate subjektive sindstilstande og formår at aflæse dem hos andre, hvilket skaber *intersubjektivitet* (Hart & Schwartz, 2008, p. 134f; Stern, 1999, p. 133f). Intersubjektivitet kan også beskrives som en fælles bevidsthed mellem to personer og tager afsæt i udviklingen af tre forskellige fænomener, der bygger på deling af mentale processer (Hart & Schwartz, 2008, p. 134f).

Det første fænomen er *fælles opmærksomhed*, der handler om, at barnet er i stand til at fokusere på det, som omsorgspersonen lægger op til ved for eksempel at pege. Hermed bliver objektet eller begivenheden, der henvises til, genstand for barnet og omsorgspersonens fælles opmærksomhed. Heri formår barnet og omsorgspersonen at dele deres subjektive oplevelser af det, som de har en fælles opmærksomhed omkring (Hart & Schwartz, 2008, p.135; Stern, 1999, p. 138f).

Dette leder videre til det næste fænomen, som er *fælles intentioner*, der netop handler om, at barnet og omsorgspersonen formår at forstå hinandens mentale tilstande rigtigt. Altså at de formår at aflæse den andens tanker, hensigter og motivationer i en handling. Denne evne til at forestille sig, hvordan andre tænker, bygger på det udvidede kendskab som omsorgspersonen og barnet har opbygget til hinanden gennem barnets første leveår (Hart & Schwartz, 2008, pp. 134-136; Stern, 1999, p. 139f).

Det tredje fænomen, *deling af affektive tilstande,* indebærer også en gensidig forståelse mellem barnet og omsorgspersonen. Fænomenet omhandler nemlig deres evne til at aflæse og tillægge sig selv og den anden selvstændige følelsestilstande. Hertil kommer også en vurdering af, om hinandens følelsestilstande er overensstemmende. Dette sker blandt andet, idet barnet forsøger at aflæse omsorgspersonens affektive tilstand for at afgøre, hvilken følelsestilstand der er relevant for dets egen konkrete situation (Hart & Schwartz, 2008, pp. 134-136; Stern, 1999, p. 141f). I forlængelse heraf bliver det relevant at forklare mere uddybende om et af Sterns centrale begreber, nemlig affektiv afstemning.

4.5.1 Affektiv afstemning

Affektiv afstemning er en intersubjektiv udveksling, aflæsning og respons på følelsestilstande mellem barn og omsorgsperson. Det kan mere præcist defineres således:

> "Det er omsorgspersonens evne til at aflæse spædbarnets følelsestilstand ud fra spædbarnets adfærd, der med tiden giver barnet mulighed for at udvikle fornemmelsen af, at det kan føle noget, som ligner det, andre føler. Derudover må barnet være i stand til at aflæse omsorgspersonens reaktion som noget, der har at gøre med den følelse, der oprindeligt gav anledning til dets adfærd." (Hart & Schwartz, 2008, p. 137).

Hermed opnår barnet en udvidet forståelse af egne følelser samt forståelsen af, at indre følelsestilstande kan deles med andre (Stern, 1999, p. 160). Den affektive afstemning har hermed til formål at udvikle barnets følelsesliv. Dette sker blandt andet, idet at affektiv afstemning medfører en regulering af barnets følelsestilstand, hvormed barnet får en fornemmelse af at ydre omstændigheder kan bidrage til en ændring i egen følelsestilstand (Hart & Schwartz, 2008, p. 156).

Stern lægger vægt på, at omsorgspersonen ikke blot skal imitere barnets følelse eller efterligne adfærden i den affektive afstemning. Følgerne af dette vil være, at barnet *kun* føler sig forstået af den anden, men ikke selv forstår følelsen. Yderligere kan barnets følelsesmæssige reaktioner med tiden komme til at fremstå nar- og robotagtige, fordi de bygger på unuancerede efterligninger. I stedet bør omsorgspersonen udvise en adfærd, der stemmer overens med barnets følelsesmæssige tilstand uden, at barnets adfærd efterlignes. Således kan barnet aflæse omsorgspersonens reaktion og koble den til sin oprindelige følelse. Omsorgspersonens adfærd kan blandt andet indeholde kropslige bevægelser, mimik, lyde, toneleje, verbale udtryk og rytme. Herigennem skabes et fokus på barnets følelsesmæssige tilstand (Stern, 1999, pp. 147-151, 155, 159).
Hertil bliver det relevant at se nærmere på omsorgspersonens aflæsning af barnets følelsesmæssige tilstande i affektiv afstemning. Affektiv afstemning bygger i høj grad på afstemning af vitalitetsaffekterne, da denne afstemning medfører, at samspillet mellem barnet og omsorgsgiverne forløber glidende. Dette skyldes, at

vitalitetsaffekterne indgår i al vores adfærd, hvorimod afgrænsede kategorialfølelser ikke optræder helt så hyppigt. Derfor kan omsorgspersonen ikke nøjes med at forholde sig til de kategorialfølelser, som barnet udviser, men må aflæse barnets vitalitetsaffekter for at få en nuanceret forståelse af følelsestilstanden og respondere på den korrekt. Afstemning af vitalitetsaffekterne er dermed det, der giver en kontinuerlig fornemmelse af en fælles indre oplevelse i samspillet mellem barnet og omsorgspersonen (Hart & Schwartz, 2008, p. 138; Stern, 1999, p. 165).

I afstemning af barnet må omsorgspersonen forsøge at ramme det rette stimulusniveau i forhold til barnet og den pågældende situation, det er i. Omsorgspersonen må forholde sig til barnets respons, opmærksomhed, livlighed og muskelspænding for at finde ud af, hvordan hun skal respondere på dette og stimulere barnet. Stimuleringen kræver indlevelse fra omsorgspersonens side for at være autentisk og for at ramme barnets niveau. Over- og understimulering, hvor barnet ikke bliver mødt, kan lede til slukning af affektudtryk. Dette sker, fordi barnet ved understimulering ikke oplever, at affektudtrykket har nogen kommunikativ virkning eller for at undgå at blive stimuleret yderligere ved overstimulering. Derudover kan der også ske det, at barnet påtager sig omsorgspersonens affektudtryk ved understimulering, fordi det ikke ikke bliver bekræftet i sit eget. Over- og understimulering kan yderligere påvirke barnets evne til selvregulering, da det henholdsvist kan lede til en berøvelse af barnets mulighed for at regulere sig selv og manglende støtte til at lære selvregulering (Hart & Schwartz, 2008, pp. 157-159).

4.5.1.1 Afstemningstyper

Når Stern taler om affektiv afstemning nævner han flere former, heriblandt ægte afstemning og fejlafstemning. *Ægte afstemninger* er, som beskrevet ovenfor, hvor omsorgspersonen forsøger at aflæse og respondere med en følelsestilstand, der svarer til barnets for at opnå et følelsesmæssigt samvær (Hart & Schwartz, 2008, p. 138f).
Stern opdeler fejlafstemninger i to typer, tilsigtede og utilsigtede. Ved *tilsigtede fejlafstemninger* aflæser omsorgspersonen barnets følelsestilstand og afstemmer denne. Herefter vælger omsorgspersonen overlagt at møde barnet med en under- eller overreaktion (intensitet, timing, adfærdsmæssigt) for at ændre barnets aktivitets- og affektniveau. Omsorgspersonen fejlafstemmer dermed barnet i en sådan grad, at det ændrer dets adfærd, men det stadig føler sig afstemt. Denne form for afstemning må

altså forstås som en form for proces, der går fra ægte afstemning over til fejlafstemning (ibid., pp. 139, 153-156). Et eksempel kunne være et barn, der prøver at rejse sig, men falder på halen og begynder at hulke. Gennem aflæsning af barnets følelsestilstand møder moderen barnet i dets følelse med at tage det ind til sig og trøste det med beroligende rytmiske bevægelse. Når moderen fornemmer, at barnet er ved at være faldet til ro skifter hun til et højere og lysere toneleje i stemmen og opfordrer barnet til at komme op at stå igen ved at støtte det fysisk. Tilsigtede fejlafstemninger kan både forstås som hensigtsmæssige og uhensigtsmæssige afhængigt af, hvordan de bliver brugt. De ændringer tilsigtede fejlafstemninger skaber hos barnet, er bestemt af omsorgspersonen og kan være givtige for både barnet og omsorgspersonen i at opnå deres mål. I forhold til ovenstående eksempel kunne målet for barnet være at komme op at stå, og for moderen kan det være, at barnet hurtigt bliver glad igen. Dog kan tilsigtede fejlafstemninger også få konsekvenser for barnet på sigt, hvis de udøves i høj grad, da barnet hermed ikke får mulighed for at udforske dele af sit følelsesliv og bliver frataget sin følelsesoplevelse (ibid.).

Utilsigtede fejlafstemninger indbærer derimod en fejlvurdering af barnet følelsestilstand hos omsorgspersonen eller dennes manglende genkendelse af barnets følelsestilstand. Både tilsigtede og utilsigtede fejlafstemninger bidrager typisk til en adfærdsændring eller afbrydelse i adfærd hos barnet, der tager udgangspunkt i omsorgspersonens ønske (ibid., p. 139, 154).

Omsorgspersonen kan bevidst eller ubevidst afstemme barnet i en særlig retning ved for eksempel at reagere på barnets følelsestilstande selektivt således at visse afstemmes meget og andre lidt eller slet ikke. Affektiv afstemning er dermed bidragende til at give barnet et facetteret eller begrænset følelsesliv. Dermed indeholder affektiv afstemning en form for fremtidsdimension i forhold til barnets udvikling. Dette indebærer, at omsorgspersonen med sine affektive afstemninger af barnet kan være med til at forme barnets intrapsykiske organisering i forhold til dets subjektive følelsesliv. På baggrund af den affektive afstemning opnår barnet en erkendelse af, at indre følelsesmæssige tilstande er mulige at dele med andre mennesker. Omvendt kan det siges at følelsestilstande, der ikke afstemmes opleves kun af barnet og isoleret fra en fælles forståelse. Hermed bliver affektiv afstemningen altså afgørende for oplevelsen af hvilke dele af selvet og dets

følelsesliv, der er mulige at dele, og hvilke der ikke er (Hart & Schwartz, 2008, pp. 153-156; Stern, 1999, p. 160).

Opsamlende kan det siges, at barnet gennem fornemmelsen for det subjektive selv begynder at blive bevidst om egne og andres indre tilstande. Således bliver både barnet og omsorgspersonen i stand til at inddrage indre forhold i deres samspil gennem fælles opmærksomhed og intentioner samt deling af affektive tilstande. Dette gør desuden affektiv afstemning af barnet muligt, hvor omsorgspersonen gennem sin aflæsning af og respons på barnets følelsestilstande bidrager til regulering af barnets følelsestilstand og udvikling af dets følelsesliv.

4.6 Fornemmelsen af et verbalt selv

I udviklingen af det verbale selv, der påbegyndes omkring 15 måneders alderen og frem er barnet nu i stand til at koble indre oplevelser med ydre handlinger. Udviklingen af sprog bygger i høj grad på afstemningen mellem omsorgspersonen og barnet, hvor sprogbrug i samspillet medvirker til at barnet får kendskab til ords betydninger (Hart & Schwartz, 2008, p. 140).

Med det verbale selv omtaler Stern udviklingen af tre forskellige egenskaber. Den første egenskab er barnets evne til at danne *et objektivt syn på sig selv*. Heri ligger en forståelse af, at barnet nu kan forstå sig selv objektivt og udefra frem for blot subjektivt. Barnet kan hermed både se oplevelser fra sit eget subjektive perspektiv og tage et udenforstående perspektiv på sig selv. Hermed får barnet nye opfattelser af sig selv, der med tiden medfører, at det kan begynde at henvise til sig selv ved brug af stedord og bliver mere bevidst om sit køn (Mortensen, 2006, pp. 266-268; Stern, 1999, pp. 172-175).

Den næste egenskab er evnen til at kunne *handle og lege symbolsk*, som bygger på ovenstående evne, da denne gør det muligt for barnet gøre sig forestillinger ud over det umiddelbare og reelle. Barnet kan med sine forestillinger manipulere virkeligheden til at se ud, som det ønsker. Hertil inddrager barnet tidligere erfaringer og nuværende realiteter samt ønsker og forventninger til fremtiden (Stern, 1999, p. 175f).

En meget central evne ved dette selv er, som det ligger i navnet, evnen til at formulere sig verbalt. Med udviklingen af fornemmelsen for det verbale selv tillæres

sprog gradvist, hvilket skaber mulighed for mere avanceret kommunikation og interaktion med omverdenen og omsorgspersonen. Den vidensbank af personlig viden, som barnet har sammen med omsorgspersonen, bliver nu mulig at konkretisere og gengive, hvilket skaber nye muligheder i deres samspil. Heriblandt er muligheden for, at barnet kan opbygge sin egen historie om sig selv og dets verden og kommunikere den ud til andre. Det er dog stadig vanskeligt for barnet at kommunikere indre følelsestilstande, ligesom de tre tidligere selvfornemmelser kun delvist kan inddrages i den sproglige selvfornemmelse. Disse fungerer hermed sideløbende med den verbale selvfornemmelse. De tre foregående selver indeholder en samlet og umiddelbar oplevelse for barnet, mens barnets sproglige egenskaber kun formår at udtrykke dele af denne oplevelse. Hermed kan der opstå en splittelse mellem det, som barnet rent faktisk oplever, og det som barnet formår at udtrykke verbalt (Hart & Schwartz, 2008, p. 142; Mortensen, 2006, p. 267; Stern, 1999, p. 177f).

I kraft af ovenstående modningsprocesser samt fysisk og kognitiv udvikling begynder barnet nu i højere grad at blive socialiseret. Dette indebærer blandt andet, at barnet og omsorgspersonen forhandler grænser på baggrund af barnets øgede behov for selvstændighed og de nye muligheder for kommunikation mellem dem. Både grænserne og måden, hvorpå de bliver forhandlet kan med deres struktur og funktion sige noget omkring mor-barn-relationen. Yderligere begynder barnet så småt at kunne forholde sig reflekterende til oplevelser og sociale situationer. Blandt andet udvikler barnet evnen til at forholde sig empatisk til andre. Dette sker særligt på baggrund den tidligere beskrevne evne til at se objektivt på sig selv, da dette medfører evnen til at se sig selv som oplevet af en anden (Hart & Schwartz, 2008, p. 140f).

Opsamlende for det verbale selv kan det siges, at evnen til at koble indre tilstande med ydre handlinger og forhold gør barnet i stand til at udvikle et mere socialiseret selv. Dette sker blandt andet gennem evnen til at kunne anskue sig selv fra et objektivt perspektiv og forestille sig handlingsforløb i forskellige situationer. Centralt inden for denne selvfornemmelse bliver desuden sprogets indflydelse. Udviklingen af verbale evner får betydning de interpersonelle relationer, da barnets muligheder for at udtrykke indre tilstande udvides. Sproget er dog stadig under udvikling, hvilket begrænser barnets udtryksmuligheder.

4.7 Opsamling

Med dette afsnit er der opnået indsigt Sterns teori, der bygger på observation af spædbørns samspil med deres mor og fortolkninger af disse observationer til generel udviklingsteori med fokus på intrapsykiske forhold hos barnet. Hermed forener Stern psykoanalytisk teori med tilknytningsteoretisk udviklingspsykologi.

Stern har en forståelse af, at barnet udvikler fire selvfornemmelser i samspil med omsorgspersonen i løbet af dets to første leveår. Hver af disse selvfornemmelse indeholder nye måder, hvorpå barnet forholder sig til sig selv, omverdenen og andre personer. I løbet af de fire selvfornemmelse sker der en emotionel udvikling hos barnet, hvor det udvikler sig fra at være emotionelt styret af fysiologiske forhold til at blive et empatisk individ. Denne udvikling sker, som nævnt på baggrund af intrapsykiske forhold, der i høj grad er påvirket af omsorgspersonens samspil med barnet. Herigennem udvikler barnet også evner til selvregulering af sin adfærd og sine følelser. Forståelse for følelsestilstande mellem barnet og omsorgspersonen bygger ifølge Stern ikke blot på at kunne se, hvilke kategorialfølelser den anden udviser. Der må også være et fokus på den andens vitalitetsaffekter. Forståelsen af både kategorialfølelser og vitalitetsaffekter forudsætter, at omsorgspersonen kan aflæse og respondere hensigtsmæssigt på barnets følelsestilstand, hvilket ligger til grund for omsorgspersonens affektive afstemning. Dette bliver væsentligt i forhold til barnets emotionelle udvikling, der i høj grad afhænger af omsorgspersonens affektive afstemning af barnet. Teorien om affektiv afstemning anses som værende særlig relevant i forhold til afhandlingen, idet den taler ind i interaktionen mellem barnet og omsorgspersoner i forbindelse med barnets oplevelse af indre følelsestilstande. I forhold til affektiv afstemning beskriver Stern forskellige afstemningstyper, som vi opfatter som værende brugbare fremadrettet i afhandlingen i kraft deres relevans for forældrehåndtering.

Herudover findes teorien om RIG og fremkaldt ledsager også relevant for denne afhandling. Med RIG'er får barnet automatiserede forventninger til situationer, der hjælper barnet til organisere situationer. På baggrund heraf kan barnet trække på den fremkaldte ledsager, der hjælper barnet til, hvordan det skal agere i situationen. Både RIG'er og fremkaldt ledsager etableres på baggrund af samspillet med omsorgspersonen, hvormed samspillet kan forstås som betydningsfuld for, hvordan barnet håndterer situationer i fremtiden. RIG'er, og dermed også fremkaldt ledsager,

kan blandt andet være koblet op på følelsesmæssige aspekter i samspilsoplevelser, hvormed begrebet bliver relevant i forhold til barnets emotionelle udvikling. Koblingen mellem disse begreber og det emotionelle aspekt vil blive uddybet i sammenstillingen af Stern og Fonagys teorier (jf. afsnit 6.2).

5. Peter Fonagys udviklingsteori

Vi vil med følgende redegørelse af dele af Fonagys teori belyse, hvordan samspillet mellem omsorgspersonen og barnet kan bidrage til udviklingen af barnets emotionelle kompetencer. Dette sker gennem en redegørelse af Fonagys sociale biofeedback-model og dennes betydning for udviklingen af evnerne mentalisering og mentaliseret affektivitet. Med redegørelsen af Fonagys teori, når vi frem til, at den måde som omsorgspersonen stimulerer og spejler barnet på har en afgørende betydning for barnets evne til at forstå, kontrollere og udtrykke sine følelser. Denne viden bliver relevant for os i besvarelsen af vores problemformulering, der netop omhandler, hvilken rolle forældrene har i deres barns emotionelle udvikling i kraft af deres fælles samspil.

Følgende afsnit vil indeholde en kort biografi er Fonagys arbejde og tilgange med henblik på at få indblik i hans teoretiske og empiriske afsæt. Fonagys teori indeholder mange elementer, herunder også en mere klinisk rettet teori om mentaliseringsbaseret terapi, der ikke vil blive uddybet. Fokusset med dette afsnit vil derimod være på de dele af hans teori, der retter sig mod barnets emotionelle udvikling og kompetencer. Derfor vil Fonagys sociale biofeedback-model blive uddybet. Denne model indeholder flere elementer, der giver indblik i de processer, der på sigt gør barnet i stand til at reflektere over egne og andres affektive tilstande. Den sociale biofeedback-model må derfor forstås som grundlaget for evnen til mentalisering og barnets evne til at regulere egne affekter. Med afsæt heri redegøres der for mentaliseringsevnen, dennes udvikling og funktion samt mentaliseret affektivitet.

Det er væsentligt at pointere, at de fremlagte teorier ikke kun er udviklet af Fonagy. Hans teorier er i høj grad udviklet i samarbejde med en række forskellige teoretikere. Dog er Fonagy gennemgående i udviklingen af teorierne og samler de andre teoretikeres udlægninger af teorier. Derfor bliver Fonagy typisk henvist til som hovedteoretiker, hvilket vi også vil gøre. Så når Fonagy nævnes alene fremadrettet er det med den implicitte antagelse, at andre teoretikere kan have udviklet teorien sammen med ham.

5.1 Fonagys arbejde

Peter Fonagy er født i Ungarn i 1952. Han gennemførte psykologiuddannelsen i London og har efterfølgende været tilknyttet flere forskellige universiteter i London og et i Kansas. I 1980'erne voksede hans interesse for tilknytningsteorien og han kom til at arbejde sammen med Bowlby, som hans teorier er stærkt inspirerede af. Egentlig er Fonagy uddannet inden for det psykoanalytiske felt, men på baggrund af en kritisk holdning til egopsykologien søgte han nye forståelser af barnets udvikling og indre liv gennem tilknytningsteorien. Dermed minder Fonagys historie meget om Sterns, og han forsøger ligesom Stern også at kombinere psykoanalysen med tilknytningsteorien (Fonagy et al., 2007, p. 14, 49f; Hart & Schwartz, 2008, p. 221). Fonagy bygger også videre på dele af Sterns teori og resultater af hans undersøgelser (Fonagy et al., 2007, p. 244f). Hertil kommer også, at Fonagy i høj grad har fokus på forældrenes betydning for barnets udvikling. Dette har blandt andet vist sig i hans forskning med Miriam Steele og Howard Steele, hvor de sammen har påvist, at barnets tilknytning ofte kan forudsiges på baggrund af forældres oplevelse af deres egne tilknytningsmønstre. På baggrund af interviews med kommende førstegangsforældre blev deres tilknytning vurderet og anvendt som en forudsigelse for, hvilken tilknytningsstil deres børn ville få. Deres undersøgelse viste, at forældre med en tryg tilknytning havde 3-4 gange større sandsynlighed for at få børn med en tryg tilkningsstil (Fonagy et al., 2007, p. 49f; Hart & Schwartz, 2008, p. 221).
Som en del af sin tilknytningsinspirerede udviklingsteori danner Fonagy teorien om mentalisering, som han i høj grad er kendt for. Herunder findes både teorien om, hvordan mentalisering udvikles samt teorien om, hvordan mentalisering kan bruges i en terapeutisk sammenhæng. I de senere år har Fonagy haft stort fokus på det kliniske område og har i samarbejde med Anthony Bateman udviklet mentaliseringsbaseret terapi (Hart & Schwartz, 2008, p. 221).

5.1.1 Fonagys hovedværk

Sammen med György Gergely, Elliot L. Jurist og Mary Target udgav Fonagy i 2002 sit hovedværk 'Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self' (Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling, da.), der netop har fokus på, hvordan forældre spiller en væsentlig rolle i barnets udvikling af sociale, følelsesmæssige og personlige egenskaber (Hart & Schwartz, 2008, pp. 221-223).

Teorierne, der præsenteres i værket, bygges på en lang række af psykoanalytiske, tilknytningsteoretiske og udviklingspsykologiske teorier og studier, der er udført af flere forskellige forskere inden for feltet. Heriblandt findes både Stern og Donald Winnicotts beskrivelser af barnets selvudvikling på baggrund af samspillet med nære omsorgspersoner, Bowlby og Ainsworths tilknytningsteorier, Simon Baron-Cohen autismestudier, Lev Vygotskys udlægning af børns legeoplevelser og mange flere. Disse forskellige teoretiske og empiriske bidrag sammenholdes i værket med Fonagy og hans kollegers fund fra en række af kliniske forløb med patienter, hvilket samlet set bliver grundlaget for værkets teorier (Fonagy et al., 2007, pp. 241-252).

I værket inddrages desuden det neurofysiologiske, som en forudsætning for menneskets potentiale til at udvikle førnævnte egenskaber. Overordnet kan det hermed siges, at Fonagy anlægger et biopsykosocialt perspektiv på sin teori (Fonagy et al., 2007, p. 17f; Hart & Schwartz, 2008, p. 222f). Hertil påpeger Fonagy, at mennesker fødes med en genotype, der er det genetiske udgangspunkt og potentiale de fødes med. Dette skaber både begrænsninger og muligheder for at udvikle diverse egenskaber. På baggrund af de miljømæssige påvirkninger, som barnet oplever vil det udvikle et genudtryk, også kaldet fænotype, der viser sig fysisk og adfærdsmæssigt. Særligt for Fonagys teori er, at han mener, at det er barnets oplevelse af sit miljø mere end det faktiske miljø, der bestemmer, hvordan det genotypiske potentiale bliver til et fænotypisk udfald. Hertil påpeger Fonagy, at barnet gennem tidlige sociale interaktioner med og en tryg tilknytning til omsorgspersonen kan udvikle et bearbejdningssystem, kaldet *den interpersonelle fortolkningsmekanisme* (IFM). Dette bearbejdningssystem kan hjælpe barnet til at navigere gennem miljøpåvirkninger og tillægge disse betydning. Med IFM henviser han til neurologiske mekanismer, der gør barnet i stand til at forudsige andres indre forestillinger, meninger og ønsker. Dette bliver grundlaget for de sociale følelsesmæssige og personlige egenskaber (Fonagy et al., 2007, p. 17f; Hart & Schwartz, 2008, pp. 223-227). IFM vil blive inddraget i det senere afsnit om mentalisering. Det følgende afsnit vil omhandle Fonagys teori om social biofeedback, der omhandler interpersonelle processer og evner, som bygger på IFMs neurologiske mekanismer. Vi er hermed opmærksomme på, at både genetik og neurologi er væsentlige i Fonagys teori. Vi vil dog primært fokusere det relationelle aspekt i hans teori, da det er fokusset for denne afhandling.

5.2 Social biofeedback-model

En af Fonagys mest fremtrædende teorier er *den sociale biofeedback-model*. Overordnet kan det siges, at dette er en teori om interaktionen mellem omsorgspersonen og barnet samt denne interaktions betydning for barnets udvikling af emotionelle kompetencer. De kompetencer, som udvikles og beskrives i det følgende, er i høj grad forbundet. Dog vil nogle begreber, som for eksempel mentalisering, blive uddybet mere end andre, da disse findes særligt relevante for afhandlingens problemstilling. Inden den sociale biofeedback-model vil blive gennemgået yderligere, bliver det nødvendigt at forstå nogle af de mekanismer, som Fonagy mener, at der går forud for interaktionen. Modellen bygger på en grundlæggende hypotese om, at spædbarnet fra fødslen ikke bevidst registrerer de indre signaler, som aktiveres ved emotionelle tilstande, men at dette tillæres gennem samspillet med omsorgspersonen. Uddybende forklares det, at spædbarnet ikke oplever adskilte emotionstilstande, da det endnu ikke er i stand til at gruppere eller kategorisere disse (Fonagy et al., 2007, p. 159). Dog mener Fonagy, at spædbarnet har en medfødt og grundlæggende psykisk læringsmekanisme, som han kalder *sporing og maksimering af kontingens*[4] (ibid., p. 160f). Mekanismen for sporing af kontingens har til formål at registrere og identificere sammenhænge og koblinger mellem indre tilstande og en ydre adfærd. Denne suppleres af mekanismen for maksimering af kontingens, der har til formål at skabe så stærke koblinger som muligt mellem barnets indre tilstand og den ydre adfærd, således at den ydre adfærd bliver mere forudsigelig ud fra den indre tilstand (ibid., p. 161, 165f). Mekanismen for sporing og maksimering af kontingens vil løbende optræde i den følgende gennemgang af den sociale biofeedback-model.

5.2.1 Affektregulering gennem affektspejling

Den sociale biofeedback-model medfører som nævnt udviklingen af flere emotionelle kompetencer. Dette sker blandt andet som følge af omsorgspersonen

[4] Ordet kontingens oversættes med synonymet vilkårlighed (www.synonymbog.com). Dette er ikke den forståelse som Fonagy tillægger begrebet, der i den danske udgave er oversat fra det engelske 'contingency'. Begrebet forstås i stedet som et udtryk for at der eksisterer en nærhed og afhængighed mellem to begivenheder (Fonagy et al., 2007, p. 448). I vores forståelse af begrebet indeholder det hermed en sammenhæng eller kausalitet mellem to fænomener.

affektspejling. Affektspejling har til formål at lære barnet, hvordan de indre tilstandssignaler skal forstås og udtrykkes. Denne gentagne spejling finder sted i interaktionen og samspillet mellem barnet og omsorgspersonen. Affektspejling opstår, når omsorgspersonen formår at aflæse og fortolke barnets affektive udtryk og herefter at respondere med samspilsadfærd, der kan ændre barnets affektive tilstand. Denne samspilsadfærd består i, at omsorgspersonen viser omsorg og empati over for barnet på gennem fysisk kontakt, lyde, verbaliseringer og ansigtsudtryk. Dette kan for eksempel være at gå ned i knæ, lægge armene om barnet samt give det kys og kram, når barnet er ked af det. Det kan også være at udtrykke forståelse for barnets vrede gennem anerkendende ord. Således udviser omsorgspersonen adfærd, der anerkender barnets mentale tilstand og skaber balance i barnets indre tilstand (Fonagy et al., 2007, p. 159, 167f; Hart & Schwartz, 2008, pp. 227-230). Affektspejlingen har blandt andet til hensigt at tilbyde barnet et udtryk for eller en reaktion på den mentale og emotionelle tilstand som barnet oplever. Dette udtryk kan barnet internalisere til sit repetorie af følelsesudtryk og anvende fremadrettet (Fonagy et al., 2007, pp. 175-180; Hart & Schwartz, 2008, p. 228).
En anden væsentlig funktion af affektspejlingen er *affektregulering*, hvor omsorgspersonen modificerer og regulerer barnets ukontrollerede følelser. Hermed kommer omsorgspersonen til at spille en væsentlig rolle for affektregulering i kraft af netop affektspejlingen (Fonagy et al., 2007, p. 159, 167f; Hart & Schwartz, 2008, pp. 227-230). Fonagy anvender flere forskellige begreber, der dækker over tre forskellige former for affektregulering. Den netop forklarede form for affektregulering forstår vi som værende basal for tilstandsregulering og mentaliseret affektivitet, der vil blive redegjort for senere i afsnittet. Særligt for affektreguleringen er, at omsorgspersonen er til stede og varetager reguleringen af barnet.

Reguleringen via affektspejlingen af barnets emotionstilstand finder sted løbende. Dog foregår den empatiske affektspejlingen ikke konstant under hele oplevelsen af emotionstilstanden. Forældrene holder pauser i spejlingen, hvor de for eksempel i forbindelse med negativ affekt ofte vil udføre anden beroligende adfærd for at vende tilbage til den empatiske affektspejling. Fonagy forklarer dette cirkulære mønster med baggrund i en forståelse af, at naturlige empatiske emotionsudtryk, der identificerer andres affektive tilstande, ofte er korte handlinger frem for længerevarende udtryk (Fonagy et al., 2007, p. 169). Gennem affektspejlingen

oplever barnet en eksternaliseret version af sin indre affekttilstand, samtidig med, at det oplever, hvordan tilstanden bliver modificeret og reguleret. Dette kan for eksempel være, at den negative affektilstand gennem affektspejlingen bliver modificeret til et mere udholdeligt niveau for barnet (ibid., p. 170).

5.2.1.1 Sekundære repræsentationer

De affektspejlende interaktioner anses for en slags prototype, hvor barnet lærer, at det gennem eksternalisering af indre affekttilstande kan opnå en succesfuld regulering. Med den ydre reaktion giver omsorgspersonen barnet mulighed for at internalisere en spejling af dets egen mentale tilstand til et indre katalog af følelser. Med tiden og gentagelser vil dette katalog blive mere og mere genkendeligt. Hermed fungerer omsorgspersonen som en vigtig facilitator for eksternaliseringen, der vil føre til, at barnet internaliserer en spejling af sine emotionstilstande, der på et senere tidspunkt kan frembringes igen i en eksternaliseret version (Fonagy et al, 2007, p. 170; Hart & Schwartz, 2008, pp. 227-230). Internaliseringen, der her omtales, fører til dannelsen af det, Fonagy kalder *sekundære repræsentationer*. Disse udvikles netop på baggrund af affektspejlingen og er en mental repræsentation af barnets indre tilstand. Gennem disse repræsentationer skaber barnet en kobling mellem den indre affekttilstand og et ydre emotionsudtryk, der kan fremkaldes igen senere via associationer. Herfra videreudvikles de sekundære repræsentationer således, at emotionsudtrykkene senere kan kobles til bestemte typer af situationer og adfærdsudtryk (Fonagy et al., 2007, pp. 28, 158f, 183-185). I denne proces spiller sporing og maksimering af kontingens en central rolle, idet det netop er denne mekanisme, der er med til at skabe og senere identificere koblingerne mellem de indre tilstande og den ydre situation eller adfærd (ibid., p. 165f).

For at dannelsen af sekundære repræsentationer kan finde sted, kræves det, at omsorgspersonen er i stand til at lave en *markering*. Med dette forstås, at omsorgspersonen skal være tydelig og overdreven i, at spejlingen af den emotionelle tilstand ikke er et udtryk for, hvad omsorgspersonen selv føler, men derimod netop er en spejling af barnets indre tilstand. Hvis omsorgspersonen ikke får lavet en markering kan den indre tilstand fortsat forvirre barnet, hvilket kan virke overvældende særligt i forbindelse med negative emotioner. Dette kan medføre at der opstår en eskalering af følelsestilstanden frem for en regulering. Ligesom at barnet

kan danne en repræsentation af omsorgspersonens markerede følelsesudtryk, danner det også en repræsentation for omsorgspersonens egentlige følelsesudtryk, hvilket kaldes *realistisk repræsentation.* Hermed understreges vigtigheden af, at omsorgspersonen formår at adskille affektspejlingen og udtrykket for egne følelser. Dette er væsentlig for barnets evne til at kunne skelne mellem disse to typer af repræsentationer, således at det ikke påtager sig emotionsudtryk, der ikke er overensstemmende med dets indre tilstand (ibid., p. 20, 28, 172f; Hart & Schwartz, 2008, p. 229, 233).

5.2.1.2 Tilstandsregulering

Den sociale biofeedback-model medfører desuden en videreudvikling af affektreguleringen, som kaldes *tilstandsregulering*. Denne udvikling sker på baggrund af barnets fornemmelse af sig selv som indflydelsesrig i affektreguleringen. Oplevelsen af indflydelse opstår ud fra affektspejlingen og den dertilhørende dannelse af sekundære repræsentationer. Ifølge Fonagy er mekanismen for sporing og maksimering af kontingens central i denne udvikling. Med denne mekanisme opnår barnet en forståelse af, at det selv fungerer som aktør i frembringelsen af affektspejlinger fra omsorgspersonen gennem sin følelsesmæssige reaktion. Dermed oplever barnet kontrol over den affektregulerende proces. Barnets oplevelse af at have kontrol over spejlingsadfærden medfører positiv affekt, hvilket kan være med til at reducere den negative affekt. Fonagy udleder, at vellykket affektregulering fra omsorgspersonen giver barnet erfaringer til at kunne udvikle en fornemmelse af sig selv som selvregulerende (Fonagy et al., 2007, p. 169f).

5.2.1.3 Sensibilisering

Et andet væsentligt område, der udvikles på baggrund af den sociale biofeedback-model, er udviklingen af *sensibilisering*. Med dette bliver barnet gradvist i stand til at identificere indre stimulus og koble denne til emotionskategorien, som barnet befinder sig i. Med sensibilisering forstås altså barnets træning til at kunne opfange indre tilstandssignaler, og derigennem kategorisere disse inden for emotionelle kategorier. Hermed opstår en bevidsthed omkring indre signaler, der senere hen kan udvikle sig til en kontrol over disse signaler, som omtalt i forbindelse med tilstandsregulering. Dette vil samlet set udvikle barnets emotionelle forståelse (Fonagy et al., 2007, p. 159f, 194). I udviklingen af sensibilisering spiller

mekanismen for kontingens ligeledes en central rolle. Denne mekanisme formidler de input, der kommer fra affektspejlingen, således at barnet opnår en fornemmelse for de indre affekttilstande i form af sensibiliseringen (ibid., p. 165).

Opsamlende for den sociale biofeedback-model kan det siges, at den bygger på en forståelse af, at barnet har en medfødt mekanisme, der har til formål at identificere og optimere koblinger mellem indre og ydre fænomener. Overordnet forstås modellen som et udtryk for den interaktion, der finder sted mellem spædbarnet og omsorgspersonen i forbindelse med barnets indre affekttilstande. I den gentagne affektspejling af disse indre tilstande udvikles der på baggrund af mekanismen for sporing og maksimering af kontingens flere betydningsfulde emotionelle egenskaber og funktioner. Herunder er der fundet frem til evnen til at danne sekundære repræsentationer af affektspejlingen, der på sigt gør barnet i stand til tilstandsregulering. Dette giver barnet en fornemmelse af, at det på sigt har potentiale til at affektregulere sig selv. Herudover udvikles barnets evne til at identificere og kategorisere affekttilstande med sensibilisering. Det udledes, at disse forskellige funktioner supplerer hinanden og udvikles sideløbende, idet der ses overlap mellem beskrivelserne af egenskaberne. Herudover udvikles mentalisering som et resultat af den sociale biofeedback-model. Denne del af Fonagys teori vil blive gennemgået og uddybet i det følgende afsnit.

5.3 Mentalisering

Et af Fonagys mest kendte begreber er mentalisering. Følgende vil uddybe dette begreb, dets udvikling og funktion, samt hvilken betydningen den sociale biofeedback-model har for mentaliseringsevnen. Yderligere vil det blive beskrevet, hvilken betydning mentaliseringsevnen har for barnets personlige, emotionelle og sociale kompetencer.

Mentalisering kan defineres som en egenskab, der gør mennesket i stand til at adskille den indre og ydre virkelighed samt intrapersonelle og interpersonelle forhold. Det er denne evne, der gør os i stand til at forstå mentale tilstande hos andre mennesker og hos os selv. Fonagy påpeger, at mentalisering indeholder refleksive funktioner, hvor individet både forholder sig handlingsorienteret til sig selv som aktør (et 'jeg', der handler) og opfatter sig selv gennem en mental repræsentation (jeg

er den, der skaber 'mig'). Heri ligger evnen til at forholde sig til sig selv, som bidrager til evnen til at kunne forholde sig til andre (Fonagy et al., 2007, p. 35f; Hart & Schwartz, 2008, p. 252).
Mentalisering må ikke forveksles med begreberne introspektion og selvrefleksion. Disse er mere bevidste tillærte kompetencer, der indvirker på selverfaringer, selvoplevelsen og de hypoteser vi gør os omkring vores mentale tilstande. Mentalisering må ifølge Fonagy ikke på samme måde som de to andre begreber forstås som primært kognitive og vurderende processer, da den i høj grad er formet ud fra interpersonelle og affektive forhold. Dermed må mentalisering forstås som mere automatisk refleksiv funktion, der giver en ubevidst fortolkning af handlinger og sindstilstande (Fonagy et al., 2007, p.16, 36f).

5.3.1 Mentaliseringsevnens udvikling

Mentaliseringsevnen udvikles fra spædbarnsalderen og op gennem barndommen på baggrund af og i samspil med flere af de tidligere nævnte fænomener. Helt væsentligt for denne udvikling er samspillet med og tilknytningen til omsorgspersoner med en veludviklet mentaliseringsevne. Omsorgspersonen må være venligt indstillet, forholde sig refleksivt til og se barnet som en mental aktør. Fonagy påpeger, hvordan opbygningen af en tryg vedvarende tilknytning mellem barnet og omsorgspersonen er afgørende for barnets mentaliseringsevne (Fonagy et al., 2007, p. 16, 53; Hart & Schwartz, 2008, p. 252f). Dette bygger han på flere undersøgelser, der har vist, at en signifikant større andel af børn med en tryg forældretilknytning end børn med en utryg tilknytning (jf. afsnit 3.2) er i stand i en tidlig alder til at løse opgaver, der kræver symbolske og tidlige mentaliseringsfærdigheder (Fonagy et al., 2007, p. 53f).

I den trygge tilknytning mellem barn og omsorgsperson indgår en stor social involvering, som bidrager til barnets udvikling af social forståelse. Gennem hele barndommen kan omsorgspersonen stimulere barnet gennem verbale samspilsmønstre lige fra respons på den første pludren til deciderede samtaler om dybere emner, når barnet får et mere veludviklet sprog. Sproget forstås hermed som det, der medierer den symbolske interaktion mellem mennesker. De verbale samspilsmønstre understøtter barnets evne til at reflektere over følelser og hensigter, da omsorgspersonen herigennem kan forklare og karakterisere de mentale tilstande. På den måde lærer barnet, hvilken betydning indre tilstande har, og hvordan det kan

kommunikere om sin tilstand ud til andre (Fonagy et al., 2007, pp. 17, 56-59; Hart & Schwartz, 2008, p. 257). Derudover kan omsorgspersonen inddrage barnet i lade-som-om-lege, der bygger på en mental forestilling, som transformeres til virkeligheden i symbolsk forstand. I den symbolske leg skaber de relationer til hinandens oplevelsesverden, der understøtter barnets evne til at aflæse andre mentalt. Dog er det ikke kun omsorgspersonen, der kan udvikle barnets sociale forståelse. Samspil med jævnaldrende eller ældre børn kan også påvirke barnets mentaliseringsevne, idet at barnet her stimuleres til at sætte sig i en andens sted gennem forestillingen af, hvad den anden oplever, tænker og føler (Fonagy et al., 2007, pp. 56-59).

Centralt for barnets udvikling af mentaliseringsevnen er omsorgspersonens opfattelse af barnet som et intentionelt væsen samt overførslen af denne opfattelse til barnet. Omsorgspersonens må gennem sin adfærd i samspillet overbevise barnet om, at dets adfærd og handlinger bestemmes af dets egne ideer, antagelser, følelser og ønsker. Altså må omsorgspersonen skabe forbindelsen for barnet mellem dets indre og ydre oplevelser, så det kommer til at opleve sig selv, som et intentionelt væsen. Gennem iagttagelser af omsorgspersonens mentale liv i leg, samspil og samtaler udvikler barnet evnen til at opfatte mentale tilstande hos sig selv og andre. Barnet får med tiden en mere rationel tankegang og lærer, at der ligesom hos det selv, også er en forbindelse mellem omsorgspersoners indre tilstande og adfærd. På baggrund af de erfaringer, som barnet gør sig i samspil, bliver det i stand til at overføre reaktioner til andre lignende oplevelser (ibid., p. 61f).

5.3.2 Den sociale biofeedbacks betydning for mentalisering

Som beskrevet tidligere udvikler barnet med social biofeedback en fornemmelse af indre selvtilstande gennem samspillet med omsorgspersonen. Den sociale biofeedback-model er forbundet med de psykologiske og tilknytningsmæssige processer, der er medskabende for den interpersonelle fortolkningsmekanisme (IFM). Som beskrevet indledningsvist gør det neurale bearbejdningssystem IFM os i stand til at fortolke andres adfærd, indre forestillinger, intentioner og ønsker, hvilket er understøttende for mentaliseringsevnen. IFM er dermed væsentlig i tolkningen af al social information og gør os i stand til at behandle og bearbejde nye oplevelser samt danne mentale repræsentationer af indre tilstande. Ifølge Fonagy er kvaliteten af ens

mentaliseringsevne afhængig af, hvor god ens IFM er (Fonagy et al., 2007, pp. 124-127; Hart & Schwartz, 2008, p. 256).

IFM er ifølge Fonagy todelt både i funktion og neural placering. Den ene del, IFM-k (kognitiv) indeholder evnen til at reflektere over kognitive tilstande og dermed forstå andres tanker og logikker. Den indgår ifølge Fonagy i medial præfrontal cortex. Den anden del, IFM-a (affekt), gør os i stand til at reflektere over andres emotionelle tilstande og er placeret i orbitofrontal cortex. Denne sidste del menes at være grundlaget for empati og dermed evnen til at tage en anden persons perspektiv. Samlet set er det disse to adskilte fortolkningscentre, der muliggør mentalisering, når de arbejder sammen. Dette bygger på forståelsen af, at mentalisering og vurderinger i social interaktion afhænger af evnen til at kunne kombinere andres følelsestilstande med deres kognitive tilstande (Fonagy et al., 2007, p. 136f; Hart & Schwartz, 2008, p. 256).

Affektregulering er, som beskrevet tidligere, væsentlig i den sociale biofeedback-model, men den er også central i dannelsen af mentaliseringsevnen og kan betragtes som et forstadie hertil. Gennem affektspejlingen og affektreguleringen bliver barnet opmærksom på egne og andres affekttilstande og lærer at forbinde dets egen affektive tilstand til en repræsentation af en andens. Dermed bliver det i stand til at sætte sig ind i, hvordan andre har det (Fonagy et al, 2007, p. 16; Hart & Schwartz, 2008, pp. 252-255).

Som beskrevet tidligere forstår vi, at Fonagys teori indeholder tre former for affektregulering. Den første er den basale affektregulering, der omhandler andres regulering af barnets affekttilstand gennem affektspejling. Den anden er tilstandsregulering, hvor barnet får en begyndende fornemmelse af, at det spiller en rolle i affektreguleringen, og dermed kan påvirke omsorgspersonen til at affektregulere sig. Den tredje form for affektregulering er endnu mere avanceret, da barnet her anvender affekter til at regulere sig selv. Dette sker gennem mentalisering, hvor barnet bruger de internaliserede repræsentationer af omsorgspersonens regulering til at skabe følelsesmæssig stabilitet i sig selv (Fonagy et al., 2007, p. 16; Hart & Schwartz, 2008, p. 238). Dette kaldes *mentaliseret affektivitet* og kan betragtes som det modne menneskes evne til egen affektregulering. Mentaliseret affektivitet er et indirekte og langsigtet mål med omsorgspersonens affektregulering, da barnet med tiden må lære at blive bevidst om sine affekter og deres betydning samt forblive i dem uden at lade dem styre. Hvor mentalisering indeholder en

interesse for ens indre verden, så omhandler mentaliseret affektivitet i højere grad, at der skabes en forståelse for ens affektive oplevelser. Dette kan bidrage til at fremme positive affekter samt til at acceptere og håndtere negative følelser (Fonagy et al., 2007, p. 98f).

Mentaliseret affektivitet indeholder tre elementer; identifikation, modulering og affektudtryk. Identifikation indeholder, at den emotionelle tilstand identificeres og navngives på baggrund af den førnævnte sensibilisering. Modulering omhandler evnen til at ændre emotionen i passende grad, således at affekten og dens betydning genfortolkes. Affektudtrykket kan herefter dæmpes eller få frit spil samt rettes ind mod en selv eller ud mod andre. Når affekten rettes ud mod andre sker det gennem hensyntagen til andre eller som kommunikation og med en viden om, at andre forholder sig til ens affektudtryk. Dette indeholder altså en bevidsthed omkring sig selv og om ens sociale relation til andre. Når affekter rettes ind mod en selv er det ofte fordi, at det ikke er hensigtsmæssigt at udtrykke sin affektive tilstand over for andre (Hart & Schwartz, 2008, p. 255).

5.3.3 Mentaliseringens betydning for barnet

Mentalisering gør det, som nævnt tidligere, muligt for barnet at sætte sig ind i andre menneskers mentale tilstand, så det kan forholde sig til og handle ud fra disses antagelser, ønsker, forestillinger, håb, fantasier og viden. Dette bliver muligt på baggrund af barnets evne til at aflæse andres udtryk og adfærd samt kendskab til deres situation. Herudfra danner barnet en eller flere repræsentationer af den andens tilstand. Repræsentationer af den andens tilstand giver indtryk af den andens behov, som til tider kan være konkurrerende med egne behov. Hertil skal det nævnes, at en god mentaliseringsevne kan komme til at virke beskyttende for barnet. Dette skyldes, at barnet herigennem lærer at forholde sig til andres følelser uden at tage dem på sig selv. Andres følelser adopteres altså ikke blot til barnets egen følelsestilstand. Derimod får barnet et indtryk af, hvad der ligger bag følelserne hos den anden. Her kan barnet enten distancere sig fra disse følelser eller forholde sig til, hvilken rolle det selv har i den andens følelser. Herudover forholder barnet sig også til, hvorfor det selv føler, som det gør (Hart & Schwartz, 2008, pp. 252-254).

Fonagy påpeger, at mentaliseringsevnen dannes i løbet af barnets selvudvikling på baggrund af barnets relationer til mentaliserende omsorgspersoner, men også at mentalisering er væsentlig for selvorganiseringen. Mentalisering spiller nemlig en

rolle i barnets evner til impulskontrol, selvmonitorering og dets selvforståelse i forhold til at være en handlende aktør. Dette skyldes, at mentalisering muliggør en udforskning af omsorgspersonens mentale tilstand, hvilket opfattes som absolut central for selvorganiseringen. Gennem denne udforskning skaber barnet nemlig repræsentationer af omsorgspersonens sind, der virker forklarende for dennes adfærd. Ved at forholde sig til disse repræsentationer og forbinde dem til sig selv opnår barnet et billede af sig selv og dets adfærd som motiveret af antagelser, følelser og intentioner (Fonagy et al, 2007, p. 35, 63; Hart & Schwartz, 2008, p. 253).

5.4 Opsamling

Ovenstående redegørelse har gennemgået de af Fonagys teorier, der indeholder emotionelle aspekter, som vi finder anvendelige i besvarelsen af problemformuleringen. Heri ligger en gennemgående forståelse af, at omsorgspersonens samspil med barnet er af afgørende betydning for dets emotionelle udvikling. Dette understreges af den sociale biofeedback-model, der handler om, at omsorgspersonens affektspejling er vigtig for reguleringen af barnets affekttilstande og den videre udvikling af barnets egen evne til at regulere sig selv. Her bliver det yderst væsentligt at pointere, at affektreguleringen afhænger af en god affektspejling fra omsorgspersonen. Affektspejlingen medfører, at barnet danner stærke sekundære repræsentationer af koblingen mellem indre tilstande og ydre udtryk. Som pointeret tidligere skaber dette og den empatiske adfærd fra omsorgspersonen en balance i barnets affektive tilstand. Herunder er gennemgået tre begreber, der i vores forståelse udgør forskellige niveauer af affektregulering i form andres evne til at regulere barnet (basal affektregulering), barnets fornemmelse af selv at kunne påvirke affektreguleringen (tilstandsregulering) og den modne evne til at regulere sig selv (mentaliseret affektivitet).

Fænomenet affektregulering finder vi væsentligt i forhold til at forstå de interaktionelle processer i forældrehåndteringen af børns emotionelle reaktioner, der er genstand for denne afhandling. I henhold til dette, ser vi også mentalisering, som et fænomen, der kan spille en rolle i forældres forståelse af deres barn og barnets forståelse af dets forældre. Hermed kan mentaliseringsbegrebet være med til at belyse interaktionen mellem forældre og barn yderligere, så vi kan opnå en dybere forståelse af denne.

6. Teoretisk sammenstilling

De to foregående teorier af henholdsvis Stern og Fonagy har en del fællestræk i kraft af deres fælles udgangspunkt i tilknytningsteoretisk udviklingspsykologi samt Fonagys viderebygning af Sterns teori. Hermed er der flere af de analytisk relevante begreber inden for teorierne, der minder meget om hinanden. I dette afsnit vil vi sammenligne disse begreber fra de to teorier. Herunder vil vi fremhæve deres ligheder og forskelle med henblik på, at de enten kan samles til ét fælles begreb eller anvendes forskelligt i den efterfølgende analyse. Vi vil altså så vidt det er muligt lave en syntese mellem Stern og Fonagys centrale og relevante teoretiske begreber. Samlingen af flere begreber under ét foretages som et led i den pragmatiske tilgang, som afhandlingen bygger på. Nogle af begreberne kan være vanskelige at adskille i en analytisk sammenhæng, hvormed det giver mening at samle disse på baggrund af deres fællestræk, og dermed referere til dem under én fælles betegnelse.
Ovenstående redegørelse af Fonagys teori har ikke inddraget en tidshorisont for, hvornår de forskellige egenskaber udvikles. I teorien præciserer Fonagy ikke på samme måde som Stern starttidspunkter for udviklingen af de forskellige egenskaber. Derfor har vi henvist til dem i en mere generel form, hvor der løbende beskrives, at visse egenskaber går forud for andre. Grundet disse forskellige fokus vil begreberne primært sammenstilles i forhold til deres kvalitative indhold og ikke deres udviklings begyndelse eller tidspunkt.

6.1 Affektiv afstemning, affektspejling og affektregulering

I dette afsnit argumenteres der for at samle begreberne affektiv afstemning og affektspejling til *affektspejlende afstemning*. Herudover argumenteres der for at bibeholde Sterns brug af begreberne ægte afstemning og fejlafstemninger. Samtidig vil der argumenteres for, at Fonagys begreb affektregulering bibeholdes og forstås som et resultat af affektspejlende afstemning.

Både Stern og Fonagys teorier handler primært om barnets selvudvikling. I tråd med Bowlby er de begge af den overbevisning, at barnets selvudvikling er et resultat af de erfaringer, som barnet gør sig, når det indgår i relation til andre. Denne relation spiller, som både Stern og Fonagys teori understreger, en væsentlig rolle i barnets

emotionelle udvikling. Et særligt fokus, som de begge har, er, hvordan omsorgspersonen formår at aflæse og respondere på barnets affektive tilstand for derigennem at regulere denne tilstand samt at lære barnet at genkende egne følelsestilstande. Her anvender Stern begrebet affektiv afstemning og Fonagy beskriver to processer nemlig affektspejling og affektregulering (den basale affektregulering). Affektiv afstemning og affektspejling må her forstås som to interaktionsprocesser, der begge har affektregulering som funktion.

Affektiv afstemning indeholder, som nævnt tidligere, både deling og aflæsning af samt respons på barnets følelsestilstand. Affektiv afstemning handler i høj grad om barnets og omsorgspersonens intersubjektive forståelse af indre følelsestilstande. Barnet lærer herigennem at genkende egne følelser og føler sig samtidig forstået. Herudover lærer barnet at forbinde sin følelsestilstand med den reaktion, der kommer fra andre og får dermed fornemmelsen af at kunne føle på samme måde som andre. Sammenlignet med Fonagy beskriver Stern ikke i lige så høj grad selve reguleringen af barnets indre følelsestilstand i forlængelse af den affektive afstemning. Dog udledes det af teorien at reguleringen stadig er central, idet denne beskrives i forbindelse med Sterns opdeling af ægte afstemning og fejlafstemning. Hermed kan det siges at affektiv afstemning har til formål at regulere og modificere barnets indre følelsestilstand.

Fonagy anvender, som nævnt, begreberne affektspejling og affektreulering, der tilsammen skaber en lignende proces, som den Stern beskriver ved affektiv afstemning. Affektspejling indeholder omsorgspersonens aflæsning af, tolkning af og respons på barnets affektive tilstand, som udmønter sig i en empatisk samspilsadfærd. I Fonagys teori er det centralt, at affektspejlingen har til formål at skabe balance i barnets indre affektive tilstand og dermed regulere denne. Teorien adskiller sig fra Sterns, ved at Fonagy påpeger, at barnet gennem affektspejlingen ikke blot lærer at forholde sig til egne følelsestilstande, men også lærer hvordan følelser skal udtrykkes. Med affektspejlingen tilbydes barnet nemlig et udtryk for sine følelsestilstande, som det kan indlære og anvende fremadrettet. Helt centralt for affektspejlingen er, at den leder til affektregulering af barnet ligesom hos Sterns affektive afstemning. Dog er det vigtigt at understrege at Fonagy tilføjer affektregulering som et selvstændigt begreb, hvilket ikke er tilfældet i Sterns teori.

6.1.1 Affektspejlende afstemning

I kraft af affektiv afstemning og affektspejlings store overlap vil vi samle disse begreber til begrebet *affektspejlende afstemning*. Dette sker på baggrund af, at både affektiv afstemning og affektspejling er interaktionelle processer mellem barnet og omsorgspersonen, hvor omsorgspersonen aflæser barnets indre følelsestilstand og responderer på denne. Hensigten med dette er at lære barnet at forstå dets egne følelser samt at regulere barnets affektive tilstand. I samlingen af disse to begreber er vi bevidste om, at de ikke er fuldstændig identiske og vægter forskellige nuancer af processen. Herunder kan nævnes, at Fonagy i sin teori blandt andet tilføjer begrebet markering, der er omsorgspersonens tydelighed omkring, at affektspejlingen ikke er et udtryk for egne følelser, men netop en spejling af barnets. Ligeledes tilføjer Fonagy, som nævnt ovenfor, at affektspejlingen også tilbyder barnet et udtryk for følelsestilstande, som det kan anvende fremadrettet. Væsentligt er også Fonagys udlægning af affektspejling som central for udviklingen af mentaliseringsevnen. Sterns teori indeholder elementer af mentalisering, selvom at han ikke anvender begrebet direkte. Derfor vil vi fremadrettet også henvise til at den affektspejlende afstemning er betydningsfuld for mentaliseringsevnen. Den sammenhæng, der er mellem Sterns teori og mentalisering, vil blive uddybet senere. På trods af disse forskelligheder mener vi dog, at overlappet mellem affektiv afstemning og affektspejling er tilstrækkelig stort til, at det ikke giver mening at holde dem adskilt fremadrettet. Hermed anvendes begrebet affektspejlende afstemning.

Herunder vælger vi dog at bibeholde opdelingen af ægte afstemning og fejlafstemninger, idet vi mener, at disse af Sterns begreber bidrager med nogle forståelser af omsorgspersonens affektspejlende afstemning, som Fonagy ikke på samme måde kommer omkring. Både Stern og Fonagy beskriver, at omsorgspersonen i ikke-patologiske tilfælde ikke altid afstemmer og spejler barnet på en overensstemmende eller hensigtsmæssig måde. Dog påpeger de også, at dette er undtagelsen mere end reglen. Hertil skal det nævnes, at Stern ikke udelukkende ser fejlafstemninger, som uhensigtsmæssige afstemninger. Derimod lægger han vægt på, at tilsigtede fejlafstemninger i mange tilfælde kan have god effekt.
Fonagy beskriver i sit hovedværk former for affektspejling, der forløber fejlagtigt, ligesom en utilsigtet fejlafstemning. Dog bygger Fonagys udlægning af disse

fejlagtige affektspejlinger på undersøgelser med patologiske mødre, der i deres affektspejling er påvirket af egne intrapsykiske problematikker. Derfor er deres affektspejling primært være præget af mangelfuld markering eller forvrængning af barnets kategorialfølelse. Dette beskriver Fonagy, at der kan få negative konsekvenser for reguleringen af barnets følelsestilstand samt barnets måde at at forholde sig til egne følelser på (Fonagy et al., 2007, pp. 186-188). Fokusset i denne afhandling ligger ikke på tilfælde med patologiske forældre eller børn. Derfor vælger vi ikke at gå mere ind i fejlspejlinger, men vil anvende Sterns begreber inden for fejlafstemning, da disse relaterer sig mere til et alment billede af forældre-barn relationen. Derudover vælger vi fortsat at anvende Fonagys begreb affektregulering, da Stern ikke har et selvstændigt begreb for dette. Hermed anses affektregulering som et centralt formål med og resultat af affektspejlende afstemning.

Ovenstående sammenstilling af affektiv afstemning og affektspejling er illustreret i nedenstående figur. Her ses, hvordan Sterns forskellige typer af afstemning fungerer som uddybninger af affektspejlende afstemning.

Figur 6.1

Vi finder begrebet affektspejlende afstemning særlig relevant i besvarelsen af afhandlingens problemformulering, da det giver os mulighed for at se nærmere på former for forældrehåndtering, der kan forekomme i forbindelse med, at et barn oplever negativ affekt. I problemformuleringen stiller vi os nysgerrige over for, hvilken betydning forældrehåndteringer har for børn negative følelsesreaktioner. Hermed bliver affektregulering ligeledes et vigtigt begreb, da dette ifølge vores teori, er et af hovedformålene med forældrehåndteringer. Hensigtsmæssig affektspejlende

afstemning medfører både affektregulering og en forståelse for emotionelle tilstande hos barnet, hvilket på sigt fremmer barnets evne til at regulere sig selv følelsesmæssigt. Dette taler ind i barnets emotionelle udvikling og dermed afhandlingens problemformulering. Hermed ser vi affektspejlende afstemning og affektregulering som brugbare begreber til den senere analyse.

6.2 RIG, fremkaldt ledsager og sekundære repræsentationer

I følgende afsnit samles begrebet RIG med ovenstående affektregulering. Dette kaldes *RIG for affektregulering*. Derudover argumenteres der for at fremkaldt ledsager og sekundære repræsentationer kan samles under begrebet *affektregulerende repræsentationer*.

Både Stern og Fonagy lægger i deres teorier vægt på barnets mentale repræsentationer. Begge påpeger, at barnet gennem samspillet med omsorgspersonen får en række relationserfaringer, der lagres som repræsentationer. Dette bliver udgangspunktet for barnets forståelse af fremtidige oplevelser og følelsesmæssige tankeprocesser. Det er ud fra denne ubevidste lagring af viden, at barnet formår at reagere, handle og tænke automatisk. Dog adskiller Stern og Fonagys teorier sig med genstanden for de forskellige repræsentationer. Sterns begreb RIG omhandler barnets repræsentationer af samspilsepisoder, som er dannet på baggrund af en række sammenlignelige oplevelser, der er blevet generaliserede. RIG danner grundlaget for et andet af Sterns begreber, nemlig fremkaldt ledsager. Fremkaldt ledsager omhandler barnets repræsentation af relationen til den selvregulerende anden, som det kan fremkalde ud fra RIG'er og handle ud fra, når omsorgspersonen ikke er til stede. Herigennem bliver barnet i stand til at regulere sig selv gennem repræsentationen af omsorgspersonen. Genstanden for Fonagys begreb sekundære repræsentationer er derimod barnets indre følelsestilstand. Gennem repræsentationen af omsorgspersonens ansigtsudtryk kobler barnet nemlig sin følelsestilstand til et følelsesudtryk. Hermed får barnet større forståelse for sit følelsesliv og kan på sigt blive i stand til tilstandsregulering.

Med vores forståelse af RIG'er finder vi det relevant at sætte disse i forhold til affektregulering. På baggrund af, at Stern opfatter udviklingen af selvfornemmelserne som en vedvarende og sideløbende proces, udleder vi, at

dannelsen af RIG'er (kerneselvet) også finder sted i forhold til samspilsepisoder med affektregulering (det subjektive selv). Hermed antager vi, at barnet ligeledes danner RIG'er for gentagende emotionelle oplevelser, hvor omsorgspersonen regulerer barnets følelsesmæssige tilstande. Fremadrettet vil denne kobling blive kaldt *RIG for affektregulering*. Idet RIG'er er fleksible og mulige at ændre, vil barnet i løbet af sin udvikling tilføje nye samspilsepisoder til RIG'er, hvori der sker affektregulering. Hermed skabes der også nye RIG'er for affektregulering. Dette sker på baggrund af nye former for affektregulering fra forældrene, hvormed samspilsepisoderne vil ændre sig. Hermed forstås, at forældrene bevidst kan ændre deres regulering af barnet, men også naturligt og ubevidst ændrer den på baggrund af blandt andet barnets aldersmæssige modning.

Herudover forstår vi sekundære repræsentationer og fremkaldt ledsager som tæt forbundne. Disse er begge indre repræsentationer af omsorgspersonens udtryk eller handling, der bidrager til barnets evne til at regulere sig selv. Dog indeholder de visse forskelle. Sekundære repræsentationer bygger primært på barnets forståelse af egne indre følelsestilstande gennem repræsentationen af omsorgspersonen. Hvorimod den fremkaldte ledsager i højere grad guider barnet i forhold til, hvordan det skal reagere og handle i forskellige situationer. Hermed er fremkaldt ledsager et mere avanceret begreb. Dette kræver nemlig, at barnet må genkende og forstå sine indre følelsestilstande, relatere dem til affektregulerende episoder med omsorgspersonen og herudfra vurdere, hvilken adfærd der er passende til situationen, hvor omsorgspersonen ikke er til stede. Alt dette muliggøres af de indre repræsentationer.

På trods af fremkaldt ledsagers og sekundære repræsentations forskelligheder er der, som nævnt, store overlap mellem dem. Vi vælger derfor i denne sammenhæng at samle disse to begreber under ét begreb, nemlig *affektregulerende repræsentationer*. Disse bygger på associationer til RIG for affektregulering, på samme måde som fremkaldt ledsager gør med RIG. Affektregulerende repræsentationer skal fremadrettet forstås, som repræsentationer af affektregulerende episoder med omsorgspersonen. Disse bidrager med forståelsen af egne følelsestilstande, hvilket medfører følelsesudtryk og adfærd, der tager udgangspunkt i erfaringer med omsorgspersonens handlinger. Affektregulerende repræsentationer vil derigennem bidrage til, at barnet kan regulere sin egen affekttilstand.

Både RIG for affektregulering og affektregulerende repræsentationer anses som relevante i besvarelsen af problemformuleringen. Dette sker på baggrund af forståelsen af, at barnets både positive og negative affektive oplevelser generaliseres og repræsenteres mentalt. Når barnet får behov for at genkende eller handle i en affektiv situation, hvor forældrene ikke nødvendigvis er til stede, kan disse fremkaldes og anvendes.

6.3 Mentalisering

Dette afsnit fremlægger vores tolkning af, hvordan Sterns beskrivelser af de fire selvfornemmelser kan genkendes i og relateres til Fonagys mentaliseringsbegreb og udviklingen af mentaliseringsevnen.

Som beskrevet udvikler mentaliseringsevnen sig fra spædbarnsalderen og op igennem barndommen på baggrund af samspillet med en mentaliserende voksen, der forholder sig refleksivt og venligt til barnet. Mentalisering er Fonagys begreb, men Sterns teori indeholder også tydelige elementer, der relaterer sig hertil. Alle af Sterns fire selvfornemmelse bidrager gennem forskellige processer til barnets følelsesmæssige udvikling. Det gryende selvs vitalitetsaffekter samt kerneselvets selvaffektivitet, RIG'er og fremkaldte ledsager bidrager alle til barnets forståelse af både indre og ydre følelsesmæssige forhold. Dog sker der noget særligt i det subjektive selv og det verbale selv, da barnet her bliver i stand til at koble indre forhold til ydre omstændigheder og forklare deres indbyrdes forhold. Denne evne er central i mentalisering. Derfor spiller udviklingen af Sterns sidste to selver godt ind i mentaliseringstankegangen og de indeholder begge elementer, der kan beskrives som værende en del af mentalisering. Det subjektive selv medvirker, som beskrevet tidligere, til evnerne til fælles opmærksomhed, fælles intentioner og deling af affektive tilstande, som bidrager til affektiv afstemning (nu navngivet *affektspejlende afstemning*). Denne evne til at aflæse andres sindstilstande er en af hovedformålene i mentalisering. Et andet hovedformål er evnen til at forholde sig refleksivt til sig selv, som ifølge Stern bliver muligt med udviklingen af det verbale selv. Med det verbale selv bliver barnet nemlig i stand at se både subjektivt og objektivt på situationer og sig selv. Barnet får altså muligheden for at se oplevelser fra flere perspektiver, ligesom at det også får en bedre forestillingsevne, hvilket er væsentligt i

mentalisering. Dette medvirker nemlig også, at barnet kan forholde sig empatisk til andre mennesker.

Hermed præsenterer Stern altså en række af begreber med processer og evner, der er forbundet til mentalisering. Samtidig er Stern og Fonagy også enige om, at samspillet med omsorgspersonen er det, der danner grobund for udviklingen af disse. Grundet deres fælles udgangspunkt og de store overlap mellem begreber antager vi, at mange af de begreber, som Stern anvender i sin teori, er med til at danne mentaliseringsevnen. Når vi fremadrettet anvender Fonagys mentaliseringsbegreb, sker det altså med en forståelse af, at denne er stærkt forbundet til udviklingen af selvfornemmelse i Sterns teori.

6.4 Opsamling

Ovenstående sammenstilling af Stern og Fonagys teorier har til formål at sammenligne og differentiere de af deres begreber, der har større begrebsmæssige overlap. Herudfra er fremkommet nogle modificerede begreber, der vil tages videre til analysen. Hermed er Sterns begreb affektiv afstemning blevet samlet med Fonagys affektspejling under én fælles betegnelse; affektspejlende afstemning. Hertil er Fonagys begreb affektregulering blevet bevaret og ses som resultatet af den affektspejlende afstemning.

Sterns begreb RIG er blevet forbundet til affektregulering og vi har dannet et nyt begreb kaldet RIG for affektregulering. Dog vil både RIG og RIG for affektregulering optræde fremadrettet i forbindelse med analysen. Yderligere er Sterns begreb fremkaldt ledsager blevet sammenkoblet med Fonagys sekundære repræsentationer. Disse har nu fået fællesbetegnelsen affektregulerende repræsentationer og bygger på RIG'er for affektregulering. Slutteligt blev Sterns selvfornemmelser koblet til Fonagys mentaliseringsbegreb for at fremlægge de fællestræk, der er mellem de to teorier.

De nye begreber og forståelser af disse, der her er redegjort for, vil fremadrettet anvendes i denne afhandling. Dette sker ud fra redegørelserne af henholdsvis Stern og Fonagys teorier samt ovenstående sammenstilling. Desuden vil vi fortsat anvende en række af de begreber, der er gennemgået i de enkelte teoretiske afsnit, men som ikke er blevet sammenstillet i ovenstående. Således vil analysen både indeholde vores modificerede og de originale teoretiske begreber

7. Systemisk tænkning

Følgende afsnit vil gennemgå den systemiske tænknings oprindelse, udvikling og brugbarhed. Dette sker med henblik på at nå frem til en forståelse af, hvordan denne tænkning med sine terapeutiske teknikker kan anvendes som rammesætning til at forstå dynamikker mellem barn og forældre. For at forstå brugbarheden i den systemisk tænkning i forbindelse med denne afhandling, bliver det relevant at starte ved den oprindelige teori. Denne bygger på en familieterapeutisk tilgang, som ikke direkte kan overføres til anvendelsen af systemisk tænkning i denne sammenhæng. Derfor vil vi udover redegørelsen af oprindelige teori se på, hvordan denne er blevet anvendt i en forskningsmæssig sammenhæng. Dette gør vi for til sidst at kunne give en forståelse af, hvordan begreberne kan bruges ind i denne afhandling.

Et *system* kan defineres, som en helhedsorganisering af flere elementer, der er indbyrdes afhængige (Minuchin, 1985, p. 289). Systemisk tænkning bygger på en grundlæggende forståelse af, at ethvert system fungerer selvstændigt samtidig med, at det er en del af et større system (Dixon & Smith, 2011, p. 119). Hermed forstås, at et større og komplekst system er bygget op af flere forskellige subsystemer, der hver især indeholder deres eget system. Subsystemer kan både være enkeltpersoner og grupper (Minuchin, 1985, p. 291).

Systemisk tænkning er ifølge Dixon og Smith løst defineret og indeholder primært en række ideer og teknikker. Det er dermed op til forskeren eller praktikere at afgøre, hvilke dele der er mest relevante for den givne praksis. Gennemgående er dog en målsætning om at forstå, hvordan de enkelte systemer hænger sammen i et komplekst netværk med en lang række forbindelser. Hermed ligger der en forståelse af, at alle dele af systemet er gensidigt forbundet, og dermed påvirker hinanden reciprokt. Systemisk tænkning anvendes primært som en rammesætning til enten klinisk eller forskningsmæssig praksis. Det overordnede spørgsmål, der søges svar på, er, hvordan og hvorfor et system fungerer, som det gør. Den systemiske tænkning kan ikke selvstændigt besvare dette spørgsmål, idet den ikke er en forklarende teori, men i højere grad er beskrivende. Dog giver den i kraft af sin fleksibilitet mulighed for at trække på forskellige andre kilder og teorier, der kan hjælpe til at at forklare det system, som den systemiske tænkning beskriver (Dixon & Smith, 2011, p. 119).

Systemisk tænkning skal i denne afhandling dermed forstås som en analytisk rammesætning, der beskriver de systemer, der anses som væsentlige for besvarelsen

af problemformuleringen. Hertil bliver det nødvendigt at inddrage andre teorier, som kan hjælpe til at forklare de mønstre, der ses i systemerne. Dette gør vi med brug af Stern og Fonagys teorier. Som nævnt vil den systemiske tænknings oprindelse, udvikling og brugbarhed nu uddybes.

7.1 Den systemiske tænknings oprindelse

Den systemiske tænkning, der i denne afhandling tages udgangspunkt i, blev udviklet af en række italienske forskere, også kaldet Milano-gruppen. I spidsen for denne gruppe stod Mara Selvini Palazzoli, der sammen med kollegaerne Luigi Boscolo, Giuliana Prata og Gianfranco Cecchin isolerede sig fra 1972 og tre år frem for at udvikle en praktisk anvendelig systemisk terapiform. Den systemiske tænkning bygger på en tankegang om, at fænomener kun kan forstås ud fra deres forskellige kontekster og ikke i sig selv (Holmgren, 2011, pp. 432-434). Denne tankegang er inspireret af Gregory Batesons arbejde, som i høj grad er bygget op omkring den engelske filosof Bertrand Russells tanke om, at elementer ikke kan forstås isoleret (ibid., pp. 434-436). Bateson var en af de første til at lægge vægt på kontekstens betydning for læring og mener, at denne bør være afgørende for læringsprocessen. Inden for konteksten findes blandt andet relationer, som Bateson på samme måde anser som væsentlige for læring. Herudover anser han læring som kommunikativ og som baseret på menneskelig interaktion (Nielsen & Tanggaard, 2015, pp. 94-96). Bateson beskæftigede sig med kommunikation i familier med særligt fokus på relationen mellem mor og barn som betydningsfuld for psykiske lidelser. Milano-gruppen udvidede dette til at omfatte alle familiemedlemmer samt alle individer i familiens kontekster. Hermed bygger Milano-gruppens systemiske tænkning, inspireret af Bateson, på en forståelse af, at perspektivet på den aktuelle problematik må udbredes til at omfatte alle omkringliggende, kontekstuelle faktorer og medlemmer i systemet. Dette skyldes, at alle disse spiller en rolle i, hvordan problematikken kan forstås (Holmgren, 2011, pp. 434-436).

I 1977 opsplittes Milano-gruppen i to grupper, hvor de hengiver sig til henholdsvist realistisk og relativistisk erkendelsesteori. I spidsen for den realistiske position står Palazzoli og Prata, der mener, at terapeutens hypotese kan nærme sig familiens mønster, så den i høj grad afspejler virkeligheden. I modsætning til dette mener Boscolo og Cecchin med den relativistiske position, at objektiv erkendelse ikke er

mulig at opnå (Holmgren, 2011, p. 436f). I denne sammenhæng vil vi fokusere på Boscolo og Cecchins relativistiske position. Dette fokus baseres på afhandlingens pragmatiske videnskabsteoretiske ståsted, der indtager en position om, at sandhed og viden kun eksisterer i kraft af menneskelig handling (jf. afsnit 2.1). Hermed forstås, at virkeligheden ikke kan anskues fra en uafhængig og objektiv position.

7.2 Tre grundbegreber

Med den systemiske tænknings familieterapi tages der udgangspunkt i tre centrale og forbundne begreber; Neutralitet, hypotesedannelse og cirkularitet (Cecchin, 1998, p. 412). I det følgende vil disse tre først og fremmest blive præsenteret ud fra den familieterapeutiske forståelse. Den systemiske tænkning har dog sidenhen udviklet sig og anvendes i dag ikke blot inden for systemisk familieterapi. Tilgangen er blevet formet, så den blandt andet også kan anvendes i forskningsmæssige sammenhænge. Dette ses blandt andet i Roz Dixons studie om mobning af børn med hørevanskeligheder i et skolemæssigt system (Dixon, 2007). Derfor vil der i følgende afsnit også løbende blive givet en forskningsmæssig forståelse af, hvordan disse tre grundbegreber kan anvendes. Derudover vil begreberne tænkes ind i denne afhandling, hvormed deres anvendelse aktualiseres. Hermed vil der under hvert begreb være en tredeling; begrebets oprindelige anvendelse i terapeutisk sammenhæng, begrebets anvendelse i forskningsmæssig sammenhæng med udgangspunkt i Dixon og forståelsen af begrebets relevans for nærværende afhandling. Med denne gennemgang er målsætningen at give en bredere forståelse af de anvendte begreber samt deres udvikling og relevans i nærværende sammenhæng.

7.2.1 Neutralitet

Neutralitet anses som væsentlig i systemisk familieterapi, idet terapeuten ikke bør fordømme eller vægte nogle familiemedlemmers perspektiver højere. Det er altså op til terapeuten gennem sin neutralitet at være nysgerrig på alle familiemedlemmers fortællinger og måder at anskue verden på. Samtidig bør terapeuten opretholde en tilpas afstand til de involverede parter. Alt dette sker med henblik på, at alle familiemedlemmer føler sig set og hørt lige meget i den terapeutiske sammenhæng. Heri ligger dog en risiko for, at terapeuten kan fremstå som værende uengageret, ikke havende en stærk mening og som en, der ikke tager ansvar, når det kræves. Dette er

ifølge Cecchin ikke meningen, idet neutraliteten bør være fundament for, at nysgerrigheden kan vokse. Neutralitet skal dermed forstås pragmatisk, hvor neutralitet er efterstræbelsesværdigt i en sådan grad, at det giver mening og ikke som en absolut målsætning (Cecchin, 1988, p. 405f; Holmgren, 2011, p. 438).

I en forskningsmæssig sammenhæng forbinder Dixon neutralitet med forskerens evne til at forstå adfærd som både stimuli og respons. Med dette forstås, at for eksempel barnets adfærd kan forstås som en respons på en indre emotionel oplevelse, men samtidig bør forstås som en stimulus, som forældrene reagerer på. I forsknings øjemed handler det ifølge Dixon om at anskue dataene så neutralt som muligt. Han anerkender Cecchins opfattelse af, at neutralitet er svært at opnå. Dog mener han, at det for forskeren handler om, så vidt som muligt at inddrage sig selv i alle deltagere eller grupper, som undersøges i systemet. På den måde søges systemet belyst ud fra flere perspektiver frem for blot ét (Dixon, 2007, p. 147).

Med dette udledes, at vi i denne forbindelse bør være opmærksomme på at anskue problemstillingen fra både forældrenes, barnets og potentielle andre aktørers perspektiver i systemet, frem for blot at fokusere på ét perspektiv. På den måde vil der kunne opnås en bredere forståelse for og forklaring på problematikkerne i familiens system. Hermed kommer neutralitetsbegrebet til at fungere som en metodisk overvejelse, og vil dermed blive diskuteret videre i metodeafsnittet (jf. afsnit 8.3.2). Herunder ligger overvejelser omkring, hvor høj en grad af neutralitet det er muligt at opnå i netop denne sammenhæng.

7.2.2 Hypotesedannelse

I forbindelse med systemisk familieterapi forstås *hypotesedannelse* som et terapeutisk redskab til at søge nye forklaringer og forståelser. Familien kan have etablerede mønstre, der lægger op til nogle umiddelbart tilgængelige og oplagte forklaringer. Hermed er det op til terapeuten gennem nysgerrighed og hypotesedannelse at søge andre beskrivelser og forklaringer, der kan åbne op for nye forståelser. Hypoteser skal ikke opfattes som sande eller falske, men som mere eller mindre brugbare rettesnore for terapeuten i arbejdet med familien. På den måde forsøger terapeuten at skabe mening i familiens problematikker uden målsætningen om at opnå en sandhed. Hermed udforskes alternative fortællinger til dem, som familien allerede har etableret (Brown, 2010, p. 249f; Cecchin, 1988, p. 411f; Holmgren, 2011, p. 437).

Hypotesedannelse forstås i Dixons forskningsmæssige sammenhæng som en aktivitet, der lægger op til at stille specifikke spørgsmål til dataene eller forskningsdeltagerne. Herigennem vil arbejdshypoteserne kunne be- eller afkræftes i løbet af forskningsprocessen. Disse hypoteser skal bidrage til at skabe alternative forklaringer på de processer, der finder sted i systemet (Dixon, 2007, p. 147).
Med dette forstås, at der i denne afhandling vil blive dannet hypoteser om, hvordan det aktuelle system kan forstås og problematikkerne forklares. Hypoteserne dannes på baggrund af afhandlingens analytiske sammenstilling af teori og case med henblik på at besvare problemformuleringen. Hermed vil hypotesedannelse ligesom neutralitet anvendes som et metodisk greb, der taler ind i den abduktive tilgang, der gennemgås i metodeafsnittet. De metodiske overvejelser omkring hypotesedannelse vil dermed blive yderligere drøftet i det metodiske afsnit (jf. afsnit 8.1).

7.2.3 Cirkularitet

Det tredje grundbegreb inden for systemisk tænkning er cirkularitet. *Cirkularitet* indebærer en forståelse af, at der en gensidig påvirkning mellem fænomener (Schwartz, 2011, p. 139). Cirkularitet anvendes inden for systemisk terapi i dannelsen af hypoteser og til opretholdelsen af neutralitet. Til dette anvender terapeuten cirkulære spørgsmål, der i højere grad ser på mere komplekse sammenhænge frem for kausale lineære slutninger. Frem for at acceptere familiens forståelse som værende endegyldige sandheder, som for eksempel påstanden om, at "vores datter *er* stædig", bidrager terapeutens brug af cirkulære spørgsmål til en mere fremtidsorienteret tænkning. Denne tænkning kunne lede til spørgsmål om, hvad der ellers kunne ske, som for eksempel "hvis mor stoppede med at bekymre sig, hvad ville far så gøre?". På den måde bliver det muligt at bryde med familiens etablerede mønstre og åbne op for nye forståelser og måder at tænke om situationen på (Cecchin, 1988, p. 412).
Dixon anvender begrebet cirkularitet som en udvidet kausalitetsforståelse. Han påpeger, at der i forskningsmæssige sammenhæng ikke i så høj grad bør fokuseres på lineær kausalitet, men derimod på *cirkulær kausalitet*. Med dette forstås, at kausalitet ikke blot handler om en lineær sammenhæng, hvor A leder til B, men at den cirkulære kausalitet kan indeholde flere lineære kausaliteter, der tilsammen udgør en cirkulære kausalitet. Det vil sige, at A kan lede til B, samtidig med at B også kan lede tilbage til A (Dixon, 2007, p. 146). Hermed tager Dixon ikke fat i den

terapeutiske teknik omkring at stille cirkulære spørgsmål, men går derimod videre med tankegangen om, at fænomener påvirker hinanden gensidigt. Forståelsen af et system, som værende påvirket af cirkulære kausaliteter, hjælper til at bryde med tendensen til at beskylde enkelte af systemets aktører for at være årsagen til problematikkerne. I stedet må handlinger opfattes som en reaktion på det system, som individet befinder sig i (ibid.).

I forbindelse med denne afhandling vil forståelsen omkring den cirkulære kausalitet blive anvendt og tænkt ind analytisk. Dette sker i forbindelse med analysen, hvor mønstre i det pågældende system vil blive fremhævet gennem cirkularitet. Herunder ligger en forståelse af, at det ikke er de enkelte aktører i systemet, der er skyld i systemets problematikker, men at handlinger og reaktioner må forstås som både stimuli og respons, og dermed som et resultat af det aktuelle system.

7.3 Opsamling

Med dette afsnit er der givet en forståelse af, hvordan systemisk tænkning har udviklet sig fra at være en klinisk praksisteori til også at være brugbar i forskningsmæssige sammenhænge. Herudfra er der givet en forståelse af, hvordan den systemiske tænknings tre grundbegreber; neutralitet, hypotesedannelse og cirkularitet vil blive anvendt i denne afhandling.

Gennem inspirationen fra Bateson bliver det med Milanogruppens systemiske tænkning og dennes senere udvikling mulig at belyse problemstillingen ud fra både relationelle og bredere kontekstuelle forhold. Hermed kan barnets reaktioner på negative emotioner forstås, som indlejret i et bredere perspektiv end blot forældre-barn relationen. Den systemiske tænkning supplerer altså med et andet perspektiv på afhandlingens problemstilling, end de som Stern og Fonagy bidrager med. På trods af at Stern og Fonagy i deres teorier har fokus på samspillet mellem forældre og barn, lægger de med deres tilknytningsteoretiske og psykoanalytiske forståelser i sidste ende et stort fokus på barnet, og hvad det får ud af interaktionen (Minuchin, 1985, p. 292). Den systemiske tænkning kan både indeholde dette aspekt, men bidrager samtidig med en forståelse af, hvad forældrene tager med fra samspillet, og hvordan ændringer i familiesystemet ikke kun skaber forandring for barnet, men for hele systemet. Denne uddybning af systemet muliggøres gennem brug af den systemiske tænknings tre grundbegreber, der vil inddrages både metodisk og analytisk.

8. Metodiske overvejelser

Følgende afsnit introducerer til de metodiske overvejelser, der ligger bag udarbejdelsen af afhandlingen. Vi argumenterer for, at afhandlingen er bygget op omkring en abduktiv forskningsproces, hvor vi på baggrund af teori og empiri danner hypoteser, der skal bidrage til forklare forholdene for den undren, som har ledt til problemformuleringen. Herudover argumenteres der, ud fra post-qualitative inquiry, for, at en fiktiv case inspireret af virkelige problematikker kan anvendes som forskningsdata. Herunder forholder vi os til, hvordan vi ideelt set kunne undersøge afhandlingens problemformulering samt hvilke faldgruber, der er ved anvendelse af casen. Herudover redegøres der for udarbejdelsen af casen. Overordnet set er formålet med afsnittet at bidrage til at skabe en forståelse af de tanker, der ligger bag udarbejdelsen af afhandlingen.

8.1 Abduktion og forklarende hypoteser

Som nævnt i forbindelse med det videnskabsteoretiske afsnit om pragmatisme (jf. kapitel 2) tager denne afhandlings udarbejdelse udgangspunkt i det, der kaldes en abduktiv tilgang. Med abduktion forstås en forskningsmæssig tilgang, der skaber ny forklarende viden om et givent fænomen (Burks, 1946, p. 301; Jacobsen, Lippert-Rasmussen & Nedergaard, 2013, p. 633). Fænomener, der undersøges med den abduktive tilgang, vil ifølge pragmatikeren Charles Peirce tage udgangspunkt i en undren over et fænomen: "Every inquiry whatsoever takes its rise in the observation… of some surprising phenomenon, some experience which either disappoints an expectation, or breaks in upon some habit of expectation..." (Peirce ifl. Burks, 1946, p. 303). Undersøgelsen starter således, når der opleves noget, der forstyrrer ens nuværende forståelse og som leder til, at der må findes en mere stabil forklaring på fænomenet (Burks, 1946, p. 303). Peirce påpeger netop, at hovedformålet med abduktion i forhold til andre forskningsmetoder er at skabe nye hypoteser, der kan forklare ens undren: "Abduction is the process of forming an explanatory hypothesis. It is the only logical operation which introduces any new idea." (Peirce ifl. Burks, 1946, p. 303). Dermed handler undersøgelsen i abduktion ikke om at teste hypoteser, men om at danne dem. Abduktion kaldes også en slutningsform, der laver slutningen ud fra den bedste forklaring (Brinkmann, 2013a,

p. 84), hvilket vil sige, at en forklaring anses som gyldig så længe, der ikke findes nogen bedre forklaring. Som ovenstående citat påpeger, må forklaringer indeholde logik. Hertil skal forstås, at der ikke blot konkluderes ud fra ens umiddelbare forståelse, men at forskeren må gå bevidst og velovervejet til værks i sine undersøgelser for at opnå en videnskabelig og logisk funderet hypotese. Hermed baseres forklaringerne altså ikke blot på intuition, men på gennemarbejdede og dermed videnskabelige forklaringer (Burks, 1946, p. 303).
For at nå frem til en forklarende hypotese inddrages allerede eksisterende teori, som dog er ny inden for netop inden for denne forklaring (Wad, 2013, p. 391). Hertil er det vigtigt, at der er en forståelse for den nye teoris præmisser hos forskeren, og at disse præmisser vurderes til at være passende i forhold til det, der undersøges. For at denne proces kan blive videnskabelig, må forskeren altså have et indgående kendskab til teorien, før hun hengiver sig til teoriens forklaring på sin undren (Burks, 1946, p. 304).

Inden for abduktion beskrives således fire faser i forskningsprocessen; "(1) vi observerer X, (2) X er uventet og et brud med vores normale forståelse, (3) men hvis Y er tilfældet, giver X mening, (4) derfor har vi lov til at påstå Y, i hvert fald midlertidigt" (Brinkmann, 2013a, p. 84; Brinkmann, 2013b, p. 74). Disse faser kan genfindes i denne afhandling. Afhandlingens abduktive proces kommer til udtryk således: (1) Vi observerer, at der er mange umiddelbart ressourcestærke forældre, der fortæller, at deres børn ofte har voldsomme emotionelle reaktioner. (2) Det bryder med vores forståelse af hyppigheden og graden af denne type problematikker. (3) På baggrund af vores viden om tilknytningsteoretisk udviklingspsykologi skaber vi forklarende hypoteser om forældres betydning for barnets emotionelle reaktioner, og deres rolle i denne problematik. (4) De hypoteser, der opstilles i analysen, må vi forstå som forklarende for den undren, vi startede med. Hermed findes den abduktive tilgang relevant for os i brugen af vores empiri og teori.
Peirces udlægning af forklarende hypoteser er i tråd med den systemiske tænknings hypotesedannelsesbegreb (jf. afsnit 7.2.2). Som nævnt kan hypotesedannelse i sig selv ikke bidrage til forklaringer, men ved hjælp af teorier, bliver det muligt at få indblik i og forstå de problematikker, der arbejdes med. På baggrund af abduktionen og den systemiske tænknings fundamentale overlap i forhold til at skabe hypoteser, bliver det relevant at anvende den systemiske tænkning i den abduktive proces.

8.2 Data

Inspirationen til denne afhandling bygger, som nævnt i indledningen, på oplevelser i forbindelse med vores praktikker, et konkret ønske fra et praktiksted om at fokusere på dette emne samt private oplevelser med forældre til børn med voldsomme følelsesreaktioner. Disse oplevelser fik os til at undre os over emotionelle reaktioner hos børn samt voksnes håndtering af disse. Hertil gjorde vi os overvejelser omkring, hvordan vi kan gribe dette emne an, således at vi kan opnå en forståelse af dette komplekse felt både teoretisk og praktisk, så vi kan udvide vores og andre fagpersoners viden og kompetencer.

I Svend Brinkmanns artikel og bog om kvalitativ forskning i hverdagslivet (2013b, 2014) argumenterer han for, at hverdagsoplevelser, som dem vi har haft, der giver anledning til undren, kan danne empirisk grundlag for forskning. Hermed er data ikke blot indsamlede spørgeskemaer eller udførte interviews, men kan også være samtaler og oplevelser med personer i ens hverdag (Brinkmann, 2014, p. 722). Med inspiration fra Lene Tanggaard kalder Brinkmann denne type data for *stumble data*. Med dette forstås, at dataene fremkommer tilfældigt og er noget, som man "falder over" i en uventet situation og undres over (ibid., p. 724). Hermed relaterer stumble data sig til abduktion og Peirces forståelse af, at en undersøgelse starter med et brud på forventninger eller et overraskende fænomen. Selv "faldt vi over" situationer, der skabte undren i os, som blev grundlæggende for denne afhandling. Det skete, da vi oplevede, at både vi og erfarne fagpersoner følte os begrænsede i kompetencerne til at afhjælpe visse emotionelle problematikker på trods af vores faglige indsigt. Gennem undersøgelse af det teoretiske felt og en sammenstilling af dette med et praksiseksempel, forsøger vi i denne afhandling at nå frem til viden, der kan forklare vores stumble data.

8.3 Fra teori til empiri

Med udgangspunkt i vores stumble data gik vi i gang med at undersøge et bredt udsnit af teorier inden for emnet. Dette gjorde vi for at skabe overblik over, hvilke der kunne være relevante for besvarelsen af problemformuleringen. Med denne indsigt blev vi opmærksomme på, at teorierne i sig selv kan give et godt indblik i samspillet mellem forælder og barn samt samspillets betydning for barnets

emotionelle udvikling. De har dermed stor anvendelighed i forhold til at besvare afhandlingens problemformulering.

Dog kan teorierne ikke overføres direkte til den kontekst, hvorfra den undren, der ligger til grund for problemformuleringen, udspringer. Vores undren opstod i en PPR sammenhæng, hvor forældre til børn med voldsomme følelsesreaktioner søgte vejledning til at afhjælpe disse. Dermed har vores undren baggrund i praksis, hvormed den viden, der fremkommer af afhandlingen, også må tænkes ind, som værende praktisk nyttig i en sådan sammenhæng. Derfor inddrages der en case med udgangspunkt i praksiserfaringer fra PPR for at opnå en viden, der er praktisk nyttig i den kontekst, hvori vores undren er opstået. Med besvarelsen af problemformuleringen kommer afhandlingen ikke til at give en "opskrift" på, hvordan psykologer i PPR skal vejlede forældre i deres håndtering af deres børns reaktioner på negative følelser. Derimod er hensigten, at vi ved at koble casens eksempler til teorier får en bedre forståelse af forældres håndtering og den betydning, som det har for børnenes emotionelle reaktioner og udvikling. Denne viden skal kunne hjælpe os og andre fagpersoner til at se, hvordan teoretiske perspektiver kan anvendes i en praktisk sammenhæng.

På baggrund af læsning af teorier blev vi opmærksomme på, at der i kraft af afhandlingens formål var behov for at supplere vores stumble data med yderligere data.

8.3.1 Post-Qualitative inquiry

At nå frem til denne erkendelse gennem læsningen af teorier kaldes også *post-qualitative inquiry*. Denne tilgang beskrives blandt andet af Elisabeth St. Pierre, der kritiserer kvalitative undersøgelser for generelt at være blevet for positivistiske og for i højere grad at manualbasere kvalitative undersøgelser (St. Pierre, 2018, p. 604). Med den manualbaserede tilgang, der har fået stor indflydelse i den kvalitative metodologi i de senere år, bliver forskning for forudsigelig. St. Pierre påpeger hermed, at kvalitative undersøgelser i dag er rettet mere mod resultatet, og at kvalitative forskere med en manualbaseret tilgang på forhånd forsøger at tage kontrol over processen, der skal føre til resultatet (Guttorm, Hohti & Paakkari, 2016, p. 16). Sikkerheden i at følge en manual hæmmer ifølge St. Pierre den kreative proces, hvormed forskere ikke når frem til at gøre noget anderledes. Dermed kan en fast forskningsmetode komme til at virke begrænsende (ibid., p. 17f). Hun mener i stedet,

at videnskabelig forskning bør være processuel, som det fremgår af dette citat "..."do" the next thing that makes sense…"(St. Pierre if. Guttorm, Hohti & Paakkari, 2016, p. 16). Hermed forstås, at det er op til forskeren løbende at vurdere, hvad der er det næste skridt i processen (St. Pierre, 2018, p. 604). Denne vurdering er i høj grad funderet i læsning af teorier. Post-qualitative inquiry bygger på den tankegang, at læsningen af, tænkningen om og skrivningen omkring de anvendte teorier skal være guidende for forskningsprocessen og ikke mindst valget af empirisk materiale (ibid.). Ved at læse bredt inden for teori får forskeren udvidet sine måder at tænke omkring sit emne på, hvilket kan inspirere og guide til handling samt til- og fravalg i den forskningsmæssige proces (Guttorm, Hohti & Paakkari, 2016, pp. 16-18).
På baggrund af vores læsning af teorier nåede vi, som beskrevet, frem til at disse havde nogle mangler i forhold til at målrette besvarelsen af problemformuleringen mod noget praktisk anvendeligt i den kontekst, som vi interesserer os for. Dette ledte til, at vi opbyggede en case med udgangspunkt i praksis. Hermed har vi med udgangspunkt i læsning set et behov for at tilføje et empirisk funderet element til vores afhandling i form af en case. Med den forståelse, der fremstilles med post-qualitative inquiry kan vi forstå denne proces som videnskabelig.

8.3.2 Idealet for undersøgelsen

Som nævnt ovenfor vælger vi i forbindelse med udbredelsen af det empiriske data at opbygge en case. Dette anses dog ikke nødvendigvis som det ideelle valg til at belyse problemformuleringen fra en empirisk vinkel. På baggrund af problemformuleringen og de valgte teorier, der samlet set indeholder rigtig mange aspekter, ville det ideelle empiriske data til denne afhandling være tilsvarende bredt. Idealet for denne afhandlings datamateriale kunne dermed meget vel være et eller flere casestudier af familier, der oplever denne problematik. Herunder ville interview med forældre, børn og fagpersoner som lærere og pædagoger omkring det pågældende barn tilføre brugbar information til belysning af problemstillingen. Derudover ville observation af særligt familiens daglige samvær være givende empiriske data. For et fyldestgørende billede kunne studiet ideelt set opbygges som en longitudinal undersøgelse, der kunne give indblik i problematikkens udvikling over tid. Dette omfang af datamateriale er i denne forbindelse for omfattende i forhold til både tid, ressourcer og afhandlingens omfang. Det blev derfor overvejet, hvordan centrale informationer til besvarelsen af problemformuleringen kunne opnås i et mere

begrænset omfang. På den baggrund nåede vi frem til, at en konstrueret case med udgangspunkt i fortællinger fra virkeligheden ville kunne levere en passende mængde data til afhandlingens analyse. På den måde skabes der et overordnet billede af problematikken ud fra fagpersoners oplevelser og erfaringer. Disse fagpersoner har netop haft mulighed for at snakke med og observere på forældre, der oplever vanskeligheder i håndteringen af deres børns emotionelle udbrud. På den måde bliver afhandlingens "ideelle empiriske data" erstattet med en eksemplificering ud fra et overordnet billede af problematikken, således at problemstillingens omfang kan rummes. Hermed gør vi det, der giver mening ud fra de rammer, som vi har for udarbejdelsen af denne afhandling.

8.3.2.1 Case som empirisk materiale

På baggrund af særligt den systemiske tænkning, der anvendes i denne afhandling, nåede vi frem til, at vi ville opbygge en case, der kunne anvendes som eksempel i den analytiske del af afhandlingen. At opbygge en case giver mulighed for fyldestgørende beskrivelser og kan give indblik i de relationer, der er mellem parterne i casen, hvilket vægtes højt inden for den systemiske tænkning.

Dog kan dataenes perspektiv fra fagpersoner opfattes som værende i strid med den systemiske tænknings neutralitetsbegreb (jf. afsnit 7.2.1). Heri ligger nemlig en forståelse af, at alle perspektiver i systemet bør belyse problematikken frem for blot ét. Idet casen er konstrueret, bliver det dog muligt for os at beskrive de forskellige perspektiver ud fra både de data, som casen bygger på, og vores tilføjelser, der bygger på egne erfaringer. Dette ses blandt andet i casens skriftlige udformning, hvor der både er informationer fra forældre og pædagogers perspektiver. Dog inddrager vi ikke barnets perspektiv. Dette gør vi ikke, da vi ikke forventer, at et barn, inden for den aldersgruppe vi undersøger, skal kunne beskrive, hvorfor han eller hun får voldsomme emotionelle reaktioner. Samtidig arbejder vi ud fra, at casen skal kunne afspejle beskrivelser fra en almen PPR sag. Med de konsultative metoder, der primært anvendes i PPR i dag, vil der sjældent indhentes beskrivelser direkte fra barnet selv. Disse vil i stedet komme fra de voksne omkring barnet, der repræsenterer barnet såvel som deres eget perspektiv. Dette gøres med udgangspunkt i en forståelse af, at det er de voksne, der har størst mulighed for at ændre på vilkårene omkring barnet (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 42). I casen inddrages altså både forældres og pædagogers perspektiver, hvormed vi vurderer, at neutralitetsbegrebet, så vidt det

er muligt, er forsøgt opfyldt. Hertil kan det tilføjes, at neutralitet opfattes som efterstræbelsesværdigt og ikke som en absolut målsætning (jf. afsnit 7.2.1).

8.4 Udvikling af casen

Som empirisk materiale til denne afhandling opbygges som nævnt en case med henblik på at beskrive et barn med reaktioner på negative emotioner og en familieproblematik, der er forbundet hertil. Casen skal anvendes analytisk, hvor den i samspil med teorier skal belyse og give indsigt i problemstillingen. Gennem casen bliver samspillet konkretiseret, hvormed det bliver muligt for os at koble teori på en specifik situation og familie. Hermed kommer det analytiske arbejde til at minde om vores fremtidige psykologarbejde, hvor vi skal anvende vores teoretisk faglige viden i konkrete sager.

I afhandlingen ønskede vi at anvende en metode, der kunne bibringe både bredde og dybde til vores undersøgelse. Heraf kom ideen om en case, der skulle bygges op omkring flere forskellige og eventuelt sammenlignelige beskrivelser af familier og deres problematikker. Disse skulle stykkes sammen til én realistisk case. Det blev overvejet, hvorvidt det gav bedst mening at finde beskrivelserne i litteraturen, opbygge casen på baggrund af teori og egen viden eller bruge beskrivelser fra personer med kendskab til området og en række sager inden for problemstillingen. Med udgangspunkt i, at specialeemnet er udvalgt med henblik på, at vi i fremtiden skulle arbejde inden for børneområdet (PPR og lignende), fandt vi det relevant at gå med den tredje mulighed. Vi opsøgte derfor erfarne fagpersoner inden for området til at hjælpe os. På den måde kunne vi få indblik i, hvad vi kan forvente at møde i vores kommende arbejdsliv. Gennem interne forbindelser til en PPR afdeling i en nærliggende kommune blev der skabt kontakt til en række psykologer og pædagoger, hvoraf en pædagogisk konsulent og en psykolog valgte at deltage i et fokusgruppeinterview.

Til interviewet forberedte vi en række spørgsmål (jf. Bilag 1), der havde til formål at åbne op for beskrivelser af forskellige sager inden for dette område og et ”typisk” billede af sådanne problematikker. Her var det vigtigt for os at lægge vægt på beskrivelser frem for forklaringer (Brinkmann, 2009, p. 44f). Idet casen skulle bruges som eksempel i analysen, var det vigtigt for os at få nogle grundige beskrivelser frem

for professionelles bud på, hvordan problematikkerne kan forklares, da dette var formålet med teorierne.
Mødet blev lydoptaget på en mobiltelefon med henblik på at kunne huske så mange detaljer som muligt. Vi indhentede inden optagelse mundtligt samtykke fra deltagerne og gjorde dem opmærksom på deres anonymitet og rettigheder (jf. Bilag 1). Lydfilen blev efterfølgende lyttet igennem, og vi noterede i den forbindelse alle relevante informationer. Ud fra disse noter og i kombination med egne oplevelser blev casen formuleret.

8.5 Opsamling

Afsnittet bidrager overordnet set med et indblik i de tanker, der ligger bag udarbejdelsen af afhandlingen. I afhandlingen er der anvendt en abduktiv tilgang, som har til formål at opbygge hypoteser, der kan forklare den undren, der ligger bag problemformuleringen. Vi argumenterer for, at vores faglige og personlige oplevelser og erfaringer med forældre til børn med voldsomme følelsesreaktioner kan forstås som data i afhandlingen på baggrund af begrebet om stumble data. På baggrund af læsning af de forskellige teorier inden for området og afhandlingens formål blev vi dog opmærksomme på, at der var behov for at supplere vores stumble data med yderligere datamateriale. Denne måde at tilgå og vurdere data på taler ind i post-qualitative inquiry, hvor der argumenteres for, at forskningsprocessen ikke bør være forudbestemt, men løbende må tilpasses, så den giver mening i forhold til det aktuelle formål.
Vi argumenterer for at anvende en konstrueret case som det supplerende empiriske materiale. Casen omhandler en familieproblematik med et barn, der har voldsomme reaktioner på negative emotioner. Vi vælger at konstruere en case på trods af, at den ikke nødvendigvis kan opfattes som det ideelle materiale for afhandlingen. Dog anser vi denne form for data som meningsgivende i denne sammenhæng grundet afhandlingens omfang, ressourcer og tid. Casen er opbygget med henblik på at skabe et realistisk eksempel på en problematik, som vi ville kunne møde i en PPR sammenhæng. Overordnet set giver case som empirisk materiale mulighed for at eksemplificere og konkretisere de teoretiske perspektiver, der anvendes i afhandlingen.

9. Casen om Lukas

Lukas er 5 år og bor sammen med sin mor, far og lillesøster Nora på 2 år. De bor i en forstad til en større by. Hans mor arbejder som bioanalytiker tæt på, hvor de bor, og hans far er it-konsulent i en større virksomhed og tager jævnligt på forretningsture rundt omkring i landet af 1-3 dages varighed. Lukas går i børnehave og skal starte i skole om et halvt års tid.

Forældrene beskriver Lukas som en kvik dreng og en god storebror. De oplever, at han har mange gode legekammerater og er kreativ i sine lege, som han kan lide at fordybe sig i. Lukas kan godt lide at være aktiv og er særdeles glad for at spille fodbold med far.

Dog oplever forældrene også, at Lukas ofte bliver vred eller ked af det, særligt når forældrene stiller krav til ham. Det kan for eksempel være, når de skal ud af døren, og han skal tage overtøj på, når han skal have børstet tænder, bliver bedt om at hjælpe til derhjemme og i særdeleshed når han får "nej" til at spille iPad. Det er ikke de samme kravsituationer, der trigger hans følelsesudbrud hver dag - det varierer fra dag til dag. I disse situationer kan Lukas finde på at råbe af sine forældre, smide sig på gulvet, græde ukontrolleret, kaste med legetøj og slå sine forældre. Forældrene fortæller, at Lukas har svært ved at falde til ro igen efter sine udbrud.

Forældrene beskriver, at de har prøvet alt og ikke længere ved, hvad de skal stille op i disse situationer. De føler sig magtesløse. Forældrene fortæller, at de både har prøvet at skælde Lukas ud, sende ham på værelset, opstille konsekvenser som en uge uden iPad, ignorere ham, holde ham fast i et kram og tale til hans fornuft, når han reagerer i disse situationer. Dog føler de, at han ikke vil lytte til dem. De forsøger sig løbende med de forskellige metoder i de forskellige situationer, men finder det svært at lykkes med det. De oplever ikke, at der er noget, der virker hver gang.

På grund af fars arbejde, er det oftere mor, der oplever konflikterne med Lukas, da hun for det meste står for morgenrutiner og hente-bringe situationerne. Mor synes, at det er synd for Lukas og er træt af, at han skal være i dårligt humør. Hun ved ikke, hvad hun mere kan gøre. Far mener derimod, at Lukas skal tage sig sammen og stoppe med at skabe sig. Forældrenes forskellige opfattelser gør, at de typisk har hver deres tilgang til at håndtere Lukas' reaktioner. Mor forsøger sig meget med forskellige metoder, som hun har læst om på Facebook, eller hvad hun hører, at andre

gør. Hun har for eksempel prøvet at holde ham fast i et kram og stille sig forstående ved at snakke med ham om, hvad han føler i situationen. Hun oplever dog ikke, at det har ændret på hans vilje til at gøre, som hun siger. Derfor ender hun ofte hurtigt med at give efter og lader ham for eksempel spille iPad lidt længere, giver ham jakke på eller lader ham gå uden. Far er oftere mere fastholdende i sine krav til Lukas og konsekvent, hvis Lukas ikke gør, som der bliver sagt. Dette resulterer oftere i, at Lukas gør som der bliver sagt i situationen, men det ender jævnligt også med, at han bliver sendt på værelset, indtil han bliver god igen og er klar til at gøre, hvad der bliver sagt. Når Lukas er på værelset kan forældrene høre, at han græder voldsomt og kaster med ting.

Forældrene er trætte af altid at skændes med deres søn og vil bare gerne have, at han skal være glad. Derfor kommer de også til at udskyde konflikterne ved for eksempel at lade ham spille iPad lidt længere, da de frygter, at det vil lede til en konflikt, når de siger "stop". Lukas' reaktioner dræner forældrene for energi, og de mangler overskud til de praktiske opgaver i hjemmet, til hinanden og lillesøster Nora. De føler, at konflikterne nogle gange ender med at gå lidt ud over Nora, da de kræfter og tiden de bruger på konflikter kunne være brugt på hyggetid med begge børn. Samtidig frygter de også, at Lukas' opførsel kan smitte af på hende.

Forældrene beskriver, at Nora er en helt anden type end Lukas. Hun er medgørlig og gør for det meste, som forældrene siger. Der er sjældent større konflikter med hende, og når der er, er hun nemmere at få til at falde ned igen. Sådan har Lukas aldrig rigtig været og de kan ikke forstå, hvordan der kan være så stor forskel på deres børn.

Forældrene beskriver, at Lukas og Nora ofte leger med hinanden og generelt er glade for hinanden, men at Lukas har det med at blive sur, hvis Nora tager hans legetøj eller leger uden for hans opfattelse af legens regler. I sådanne tilfælde kan Lukas finde på at skælde Nora ud, hvilket får forældrene til at blande sig og irettesætte Lukas' opførsel. Når forældrene har prøvet at forklare Lukas, at Nora ikke er så gammel og ikke altid forstår regler bliver han stædig og siger, at hun ikke kan være med så. Når de siger, at reglerne kan ændres, bliver han vred på dem, og kan finde på at kaste med legetøjet og gå væk i gråd. De oplever, at han synes, at de er uretfærdige over for ham.

Pædagogerne i Lukas' børnehave kan godt genkende visse af situationerne, som forældrene beskriver, men synes ikke, at det opstår så hyppigt, som hjemmet oplever.

De beskriver Lukas som en sød og dejlig dreng, der har forholdsvist nemt ved at finde legekammerater. Dog kan de andre børn godt tage lidt afstand, hvis Lukas reagerer voldsomt. En af de situationer, som pædagogerne særligt oplever som svær for Lukas er skift fra én aktivitet til en anden. Hvis han for eksempel er i gang med en god leg i tumlerummet, og en voksen kommer og siger, at de skal rydde op, fordi de skal ned og have frokost. Her kan Lukas blive meget frustreret og vred. Han sparker til puderne, stiller sig over i hjørnet med krydsede arme kigger ind i muren og signalerer, at han ikke har tænkt sig at gøre, som der bliver sagt. En af pædagogerne beskriver, at hun i situationer som denne sætter sig hen og snakker med Lukas om det, der sker og tilbyder ham at komme med hende og de andre. Selvom Lukas typisk fastholder sin position her, oplever de dog, at han hurtig tøer op igen og følger med, når han lige har fået lidt luft og kan se, at de andre børn, som han legede med, alligevel er gået til frokost.

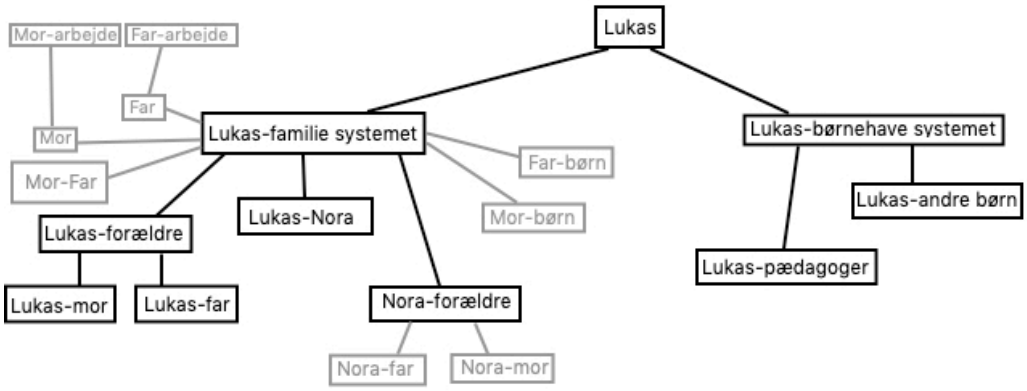
Nu da Lukas skal begynde i skole bliver forældrene bekymrede for, om han kan finde ud af, at opføre sig pænt i klassen og gøre, som læreren siger. De frygter, at hans udbrud kan komme til gå ud over hans læring og sociale liv med de andre børn. De føler, at de har prøvet alt, men ser ikke en ændring, derfor vil de gerne finde ud af, om der er noget galt med Lukas siden, at han reagerer så voldsomt.

10. Analyse

Følgende analyse er bygget op omkring de systemer, som vi vurderer, at casen om Lukas indeholder. Vi vælger at uddybe de systemer, der indeholder situationer med håndteringer af Lukas' reaktioner på negative emotioner. Dette gøres ved brug af vores teoretiske begrebsapparat. Gennem vores teoretiseringer af de enkelte systemer, når vi frem til, at de enkeltvist og sammenstillet kan sige noget om, hvordan forældrehåndtering af barnets reaktioner på negative følelser kan få betydning for barnets emotionelle udvikling.

Med udgangspunkt i den systemiske tænkning har vi opbygget en figur over de systemer og subsystemer, som casen indeholder. Dette sker med fokus på Lukas og de systemer, som han indgår i.

Figur 10.1



Figuren er primært opdelt i Lukas' familie system og Lukas' børnehave system. Herunder illustreres en række subsystemer. De systemer, der er markeret med sort vil blive gennemgået i løbet af analysen, når de kommer til at spille en rolle for denne. De systemer, der er illustreret i grå vil kun blive nævnt og ikke uddybet, da disse ikke i lige så høj grad findes relevante for analysen. Systemerne vil i tråd med systemisk tænkning hver især og sammen danne grund for dannelsen af hypoteser. Hypoteserne har til formål at udtrykke de mønstre, som vi, med udgangspunkt i Stern og Fonagys teorier, ser i de enkelte systemer og på tværs af dem.

Herudover bliver det relevant at nævne systemisk tænknings neutralitetsbegreb, der også er diskuteret i afhandlingens metodiske afsnit (jf. afsnit 8.3.2). I tråd med neutralitetsbegrebet må det udledes, at de konfliktsituationer, hvor Lukas reagerer emotionelt, indeholder en stimuli-respons kæde. Lukas' forældres håndtering må her

forstås som både en stimuli og en respons. Når Lukas reagerer virker det som stimuli på forældrene, der responderer med en håndteringsstrategi. Denne respons fungerer samtidig som en stimulus for Lukas' efterfølgende adfærd. Dermed må vi forstå, at Lukas og forældrene påvirker hinanden.

Neutralitetsbegrebets relevans for analysen kommer særligt til udtryk ved, at det hurtigt kan komme til at fremstå som om, at vi placerer skylden for systemernes problematikker hos forældrene. Hermed kan det også komme til at fremstå som om, at forældrene primært indeholder dårlige håndteringsstrategier. Dette er ikke hensigten, da mange af de ting forældrene gør vil være naturlige og almene for de situationer, som vi her undersøger. Det primære fokus på forældrenes håndtering bygger dog på, at de i casen beskriver, at de oplever, at Lukas er svær at håndtere, når han har sine voldsomme reaktioner.

Med afhandlingens systemiske tilgang lægges der desuden fokus på at identificere de mulige ændringer i systemet, som kan skabe potentiale for at løsne op for problematikkerne i det. Hermed må vi ses på, hvor i Lukas' systemer, der er potentiale for ændringer. Da Lukas kun er et barn bliver det relevant for os at se på, hvordan forholdene omkring Lukas kan justeres, så hans adfærd kan blive mere hensigtsmæssig for både ham og de omkring ham. Da det mest er forældrene, der oplever, at der er et problem i forhold til Lukas' adfærd, bliver det relevant for os, at se på deres interaktion med Lukas. Derfor er det her, at vores primære fokus ligger.

10.1 Analysens indhold og opbygning

Den første del af analysen tager fat i en central problemstilling i Lukas-forældre systemet, nemlig konflikter i kravsituationer. Denne analysedel har til formål at uddybe, hvordan forældres tilgang til krav og håndtering af barnets reaktion på kravet kan have betydning for situationens videre forløb, samt hvorvidt barnet bliver emotionelt reguleret i situationen. Dette taler endvidere ind i forståelsen af, hvordan forældrenes håndtering får betydning for barnets emotionelle udvikling.

Den anden del af analysen er opbygget omkring Lukas' familiesystem og fokuserer primært på Lukas-Nora systemet. Her kan der ligeledes opstå konflikter, som leder til en emotionel reaktion hos Lukas, der medvirker en indgriben fra forældrene. Dette afsnit når frem til en forståelse af, at forældres håndtering i ét system kan have betydning for barnets reaktioner i et andet system. Afsnittet pointerer derudover, at

barnet får svært ved at blive reguleret, hvis forældre har mere fokus på ydre forhold end indre følelsestilstande i håndteringen af barnets reaktioner på negative emotioner.

Den tredje del af analysen tager udgangspunkt i Lukas' børnehavesystem. Med denne analyse uddyber vi, hvordan familiesystemet kan få betydning for barnets øvrige systemer, såsom børnehavesystemet. Herunder når vi frem til, at manglende regulering af barnet i forældresystemet kan være afgørende for barnets evne til at regulere sig selv i andre systemer. Derudover udleder vi, at håndteringer af barnets reaktioner på negative emotioner, som både fokuserer på at få barnet til at forholde sig til dets ydre og indre forhold fører til en vellykket regulering af barnet.

Den sidste del af analysen har en anden form end de tre andre, da den ikke tager udgangspunkt i et af Lukas' systemer. Afsnittet indeholder derimod tre forskellige områder inden for emotionel udvikling, som vi argumenterer for, at der bliver påvirket gennem forældrehåndtering af barnets reaktioner på negative emotioner. De tre områder indeholder barnets mentaliseringsevne, sociale liv og emotionelle selvforståelse. I afsnittet trækker vi på eksempler og fund fra de tidligere tre dele af analysen.

10.2 Lukas-forældre systemet

Med udgangspunkt i den systemiske tænkning, som danner ramme for afhandlingens analyse, udleder vi, at Lukas indgår i et system med sine forældre. Lukas' forældresystem kan både ses som samlet med begge forældre og opdelt i et Lukas-mor og et Lukas-far subsystem. Generelt for Lukas-forældre systemet kan det siges, at forældrene er i stand til at se Lukas' gode kvaliteter og positive sider, men i høj grad er påvirket af de konflikter, som de oplever med Lukas. Disse kommer til at fylde meget i systemet, hvilket forældrene oplever som problematisk. Forældrene bekymrer sig om, hvordan Lukas' reaktioner på negative følelser kan påvirke hans liv og hverdag fremadrettet og frygter, om der kan være noget galt med ham, siden han reagerer, som han gør.

Lukas-mor systemet fremgår stærkt belastet. Mor er den, der oftest har konflikter med Lukas, da hun, grundet den nære placering af hendes arbejde, er den, der er mest sammen med ham af forældrene. Det er derfor også mest Lukas' mor, der stiller ham i de konfliktskabende kravsituationer, fordi hun har mest tid sammen med ham før og

efter han har været i børnehave. Hun beskriver, at hun har prøvet alt, hun kan, for at nedtone eller stoppe konflikterne, men at det jævnligt ender med, at hun giver efter for ham. Samtidig med at være hårdt prøvet af Lukas' adfærd i forbindelse med emotionelle reaktioner, føler hun også stor medlidenhed med ham og ønsker ikke at se ham vred eller ked af det. Lukas' mor er på den måde både ramt på hendes egne følelser og Lukas' følelser i systemet.

Lukas-far systemet bærer også præg af konflikter. Dog indgår far i færre konflikter med Lukas, da han er mindre hjemme end mor på grund af sit arbejde. Det er de samme situationer, der trigger konflikterne, og de er lige så intense, som de, der er mellem mor og Lukas. Det beskrives, at Lukas' far kan have en mere kontant og konsekvent holdning end mor til, hvordan konflikterne skal håndteres. Den konsekvente tilgang fører jævnligt til, at Lukas efter lidt tid tilpasser sig farens krav. Lukas' far giver særligt indtryk af, at det er vigtigt for ham, at hans søn kan opføre sig velopdragent og lytte efter, hvad de voksne siger. Karakteristisk for dette system er desuden, at far gerne vil være aktiv sammen med Lukas, hvor de for eksempel spiller fodbold eller leger. Disse situationer beskrives ikke som konfliktfyldte.

På baggrund af disse beskrivelser udleder vi, at Lukas-mor systemet bærer præg af, at mor har et følelsesmæssigt fokus på konflikterne. Derimod har Lukas' far et større fokus på det adfærdsmæssige i forhold til at Lukas' reaktioner.

10.2.1 Kravsituationer

Med kravsituationer som gennemgående problematik i Lukas-forældre systemet vælger vi at fremhæve og fokusere på disse i første del af analysen. De forskellige kravsituationer er af lidt forskellige karakter. Kravsituationen kan for eksempel indeholde, at Lukas skal udføre en aktivitet, han ikke har lyst til såsom at dække bord. Den kan også handle om, at Lukas skal stoppe med at udføre en aktivitet, som han har lyst til at fortsætte med såsom at spille iPad. Vi vælger dog at betragte disse forskelligartede situationer som analytisk sammenlignelige. Dette gør vi på trods af, at Lukas kan udvise og opleve forskellige kategorielle følelser såsom vrede og tristhed, da vi forventer, at hans grundlæggende affektive tilstand ikke vil adskille sig i betydelig grad. Grundfølelsen vil nemlig være ubehag i begge tilfælde. Hermed bliver situationerne også sammenlignelige i deres forløb. Samtidig kan vi, ud fra beskrivelserne i casen, ikke afgøre præcist, hvad Lukas føler i de forskellige situationer, og dermed heller ikke adskille følelserne eller påstå, at én følelse hører til

én type situation. Som beskrevet i det metodiske afsnit, vil psykologer typisk ikke have adgang til den slags oplysninger (jf. afsnit 8.3.2.1). På baggrund af ovenstående vælger vi derfor at opbygge et forholdsvist generaliseret forløb for kravsituationer. Når vi fremadrettet henviser til en specifik følelse hos Lukas, sker det med udgangspunkt i de enkelte situationsbeskrivelser, der er givet i casen ud fra forældrenes oplevelse.

De problematiske kravsituationer, som er beskrevet i casen om Lukas, kan opdeles i en række forløbsmæssige trin. Disse trin vil ikke nødvendigvis være gældende for eller fremstå ens i alle kravsituationer. De trin, vi her præsenterer, opfatter vi som gældende for majoriteten af de kravsituationer, som Lukas står i. Det første trin (1) er, at forældrene stiller et krav til Lukas om, at han enten skal stoppe med at gøre noget eller påbegynde en ny handling. Det næste trin (2) i forløbet er Lukas' afvisning af dette krav. Dette kunne for eksempel komme til udtryk ved, at han forsøger at undgå forældrenes besked ved at ignorere dem, sige fra eller påbegynde en anden selvvalgt aktivitet. Det næste trin (3) er forældrenes fastholdelse af kravet, der kan være en gentagelse af det første trin. Dog vil forældrene i dette trin sandsynligvis være mere vedholdende og kontante i deres udmelding til Lukas som et modsvar på hans afvisning. I det efterfølgende trin (4) kommer Lukas i affekt og reagerer voldsomt, som beskrevet uddybende i casen. I det efterfølgende trin (5) forsøger forældrene med forskellige metoder, at få Lukas til at falde til ro igen, samtidig med, at de fortsat ønsker, at han skal følge deres anvisninger.

10.2.2 Fra krav til affekt

Vi vil nu gennemgå de enkelte trin i de problematiske kravsituationer og belyse dem ud fra afhandlingens teorier. I det første trin (1), hvor forældrene stiller krav til Lukas, får han behov for at kunne trække på en Repræsentation af Interaktioner, som er blevet Generaliseret (RIG) for kravstilling. Ideelt set ville denne RIG være veletableret på baggrund af Lukas' tidligere samspilsoplevelser, og dermed danne generaliserede repræsentationer af, hvordan kravsituationen kan udspille sig. Selvom kravsituationer forstås med et generelt forløb udleder vi, at Lukas har en RIG for hver type kravsituation, for eksempel én RIG for kravsituationer om iPad og en anden RIG for at dække bord. I Lukas' tilfælde fremstår det som om, at han ikke har dannet en fast RIG for kravsituationen, der er overensstemmende med, hvad

forældrene har en forventning om. Deres forestilling om en kravsituation er bygget op omkring en forventning til, at Lukas gør, som han får besked på. Lukas afviser dog forældrenes krav og lever ikke op til deres forventninger. Dermed er Lukas og hans forældres forventninger til situationen ikke overensstemmende. Dette kan indikere, at de ikke formår at sætte sig i hinandens sted og ikke får anvendt deres mentaliseringsevne på en hensigtsmæssig måde. Når forældrene tilgår Lukas med et krav er det relevant for dem at tilpasse måden de gør det på ud fra en vurdering af, hvordan Lukas vil tage imod kravet i den pågældende situation.

Der kan i trin 1 være et problem med at skabe en god fælles opmærksomhed mellem Lukas og hans forældre for eksempel, hvis Lukas sidder med iPad'en eller er midt i en leg. Her kan det være svært for forældrene at kommunikere deres krav til Lukas, fordi hans opmærksomhed er optaget af noget andet. En sådan situation stiller dermed store krav til forældrenes brug af mentaliseringensevnen. De får her behov for at sætte sig ind i, at Lukas befinder sig i sin egen lille verden og ud fra denne indsigt skabe en fælles opmærksomhed omkring noget, der foregår uden for denne verden.

Vi arbejder her med en forståelse af, at Lukas har behov for, at forældrene formår at flytte hans fokus til en fælles opmærksomhed, hvis han skal tage godt imod et krav. De må altså justere sig til hans niveau både fysisk, verbalt og mentalt. Forældrene må placere sig nær ham og tale til ham med rolig stemme for ikke at skabe en afbrudthed. Samtidig må de signalere, at de *vil* i kontakt med ham, hvis han ikke reagerer. Dette kan for eksempel ske gennem kærlig berøring og tiltale med en let hævelse af tonelejet. Når forældrene tilgår ham får de brug for at anvende deres mentaliseringsevne for at forstå Lukas og den situation, han befinder sig i. Med en mentaliserende tilgang må forældrene sætte sig i Lukas' sted og forstå følelserne og tankerne bag, at det kan være ubehageligt at blive afbrudt i noget rart, og at han kan have behov for at afslutte sin egen aktivitet før de kan stille krav til, at han skal udføre en anden. Det kan for eksempel være, at Lukas sidder og ser et afsnit af sin yndlings tegnefilm på iPad'en, men at forældrene vil have ham til at dække bord. Lukas kan her have behov for, at forældrene forbereder ham på, at når afsnittet er slut, skal der dækkes bord. Det kan altså være nødvendigt for forældrene at indgå i en form for forhandling med Lukas omkring kravet, hvor de begge kan være nødt til at indgå kompromisser. Herigennem kan de få signaleret til ham, at hans mening også er vigtigt, samtidig med at de kan få deres krav igennem.

Hvis forældrene ikke får skabt en fælles opmærksomhed med Lukas, men i stedet reagerer med mere intens kravfastholdelse og vedholdenhed (3) på Lukas' kravafvisning (2) kan det komme til at fremstå meget voldsomt for Lukas. Dette kan efterfølgende lede til, at Lukas selv reagerer voldsomt (4), fordi han føler sig overrumplet af denne intense kravstilling.

Når Lukas i kravsituationer kommer i negativ affekt opstår der et behov for, at han kan nedregulere sig selv. Til dette får han brug for affektregulerende repræsentationer, der trækker på RIG'er for affektregulering. Som beskrevet i casen kan Lukas i kravsituationer have svært var at komme ud af den negative affekt, hvilket kan tyde på, at han ikke har etableret eller formår at anvende de affektregulerende repræsentationer. Dette kan endvidere indikere, at Lukas har usikre RIG'er for affektregulering. Derudover vil Lukas med sin nuværende alder endnu ikke have evnerne til mentaliseret affektivitet. Denne evne ville kunne bidrage til hans forståelse af egne affektive tilstande, og vil derfor kunne hjælpe ham til at nedregulere sig selv. Fordi Lukas ikke har en færdigudviklet evne til mentaliseret affektivitet, har han behov for, at forældrene træder til og hjælper ham gennem affektregulering.

10.2.3 Forældrehåndtering af negativ affekt i kravsituationer

Dette leder os videre til næste trin (5), hvor forældrene forsøger at nedregulere Lukas samtidig med, at de ønsker at få ham til at lytte til og opfylde deres krav. Som beskrevet i casen, har forældrene ikke nogen fast metode til at håndtere Lukas' emotionelle udbrud, da de ikke har set, at der er noget, der virker hver gang. Hermed forsøger de sig med forskellige måder at håndtere denne situation på. Disse forskellige måder at håndtere Lukas' emotionelle udbrud på kan medvirke til, at Lukas ikke får etableret en fast RIG for affektregulering for de forskellige kravsituationer, idet han ikke får skabt en klar forventning om, hvordan den affektregulerende situation forløber. I casen beskrives det, at Lukas' mor og far har forholdsvist forskellige strategier til, hvordan kravsituationer håndteres.

10.2.3.1 Lukas-mor

Som beskrevet tidligere om Lukas-mor systemet, er mor tilbøjelig til at have et følelsesmæssigt fokus på konflikterne med Lukas, hvilket afspejler sig i hendes

håndtering af hans emotionelle reaktioner. I casen beskrives det, at hun sporadisk har forsøgt sig med flere forskellige strategier, for eksempel at holde ham fast i et kram. Med denne venlige fysiske kontakt forsøger hun at lave en tilsigtet fejlafstemning af Lukas gennem en fysisk underreaktion i forhold til Lukas' tilstand. Denne form for forældrehåndtering kalder vi for en *imødekommende kropslig strategi*. Andre gange beskrives det, at Lukas' mor har forsøgt at tale med ham om hans følelser i de situationer, hvor han reagerer. Denne *affektspejlende verbaliseringsstrategi* indeholder en opmærksomhed på og en anerkendelse af Lukas' følelsestilstand. Dermed forsøger hun at dele hans tilstand med ham gennem verbaliseringsstrategien. Dette kan forstås som, at hun med sin affektspejlende afstemning af Lukas laver en ægte afstemning, idet Lukas bliver mødt i sin følelsestilstand. Hertil kommer også en *afdæmpet tonelejestrategi*, som vi antager, at moderen anvender. Dette har vi ikke beskrevet direkte i casen, men på baggrund af den kropslige strategi og verbaliseringsstrategien antager vi, at moderen, anvender en rolig og nedtonet stemme, når hun taler med Lukas. Herigennem forsøger hun at lave en tilsigtet fejlafstemning, hvor hun møder hans voldsomme reaktion med en underreaktion i sit toneleje. Med disse forskellige strategier, udleder vi, at Lukas' mor formår at affektregulere ham gennem sin affektspejlende afstemning. Til dette gør hun brug af sin mentaliseringsevne. En venlig, empatisk og anerkendende tilgang er ifølge både Stern og Fonagy vigtige elementer i den affektspejlende afstemning, der leder til affektreguleringen. På baggrund af deres teorier kan vi altså antage, at hendes forskellige strategier kan være med til nedregulere Lukas' følelser.

Som det fremgår af casen ændrer disse forsøg på affektregulering fra mors side dog sjældent på Lukas' adfærd i forhold til at opfylde hendes kravsætning her og nu. Hermed bliver det relevant at se på forklaringer, der kan belyse, hvorfor Lukas' mor ikke formår at adfærdsregulere Lukas. Lukas' mor anvender både strategier, der indeholder ægte afstemning og tilsigtet fejlafstemning. På baggrund af Sterns teori ved vi, at ægte afstemninger primært omhandler følelsesmæssig regulering, og at tilsigtede afstemninger indeholder både føles- og adfærdsregulering. Når Lukas' mor anvender ægte afstemning vil det altså ikke nødvendigvis lede til den adfærdsændring, som hun ønsker. Dog burde de tilsigtede fejlafstemninger, ifølge teorien, medføre en adfærdsændring. I tilsigtede fejlafstemninger er timingen for, hvornår moderen skifter fra at være følelsesregulerende til at være

adfærdsregulerende vigtig for adfærdsændringen hos barnet. Hvis vi antager, at Lukas' mor for eksempel skifter hurtigt fra en affektspejlende verbaliseringsstrategi og til at forsøge at stille hendes krav til Lukas, kan det komme til at afbryde hans følelsesmæssige afstemthed, hvormed han kommer til at reagere negativt igen. Et andet eksempel kan være, at hun krammer ham imens han er i voldsom affekt, uden at få aflæst, om han vil være parat til at tage imod hendes fysiske berøring. I forhold til timing kan det også blive problematisk, hvis Lukas' mor ikke er vedholdende nok, når hun forsøger at adfærdsregulere ham og stiller sit krav på ny. Dette er i overensstemmelse med Sterns beskrivelse af, at omsorgspersonen ikke kun skal afstemme barnets kategorialfølelser, men også må forsøge at aflæse og afstemme barnets vitalitetsfølelser (følelseskvaliteter). Ved at afstemme om barnets følelse for eksempel er eksplosiv, afdæmpet eller ustabil kan omsorgspersonen sikre, at den affektspejlende afstemning kommer til at fremstå glidende og naturlig for barnet. Denne kontinuerlige fornemmelse er netop det, der kan lede til en adfærdsændring i en tilsigtet fejlafstemning. Hermed kan vi udlede, at der kan være et behov for, at moderen løbende aflæser Lukas' følesesudtryk og tilpasser sig til der, hvor han er i reguleringsprocessen, hvis hun skal lykkes med sine ellers hensigtsmæssige og omsorgsfulde håndteringsstrategier.

Selvom at Lukas' mor har flere hensigtsmæssige strategier at trække på, oplever hun alligevel, at det kan være svært at lykkedes med konfliktsituationerne. Dette har ledt til at hun ofte giver efter i sin kravsætning og konflikthåndtering. Hermed får Lukas for eksempel lov til fortsat at spille iPad, får udskudt sin tandbørstning og dermed sin sengetid eller undgår at dække bord. At Lukas' mor giver efter kan både ske, når hun har forsøgt en eller flere af ovenstående strategier, men også som den første reaktion på Lukas' emotionelle reaktion. På den måde undgår Lukas' mor at skulle forholde sig til Lukas' emotionelle udbrud nu og her. Med dette mønster er det muligt, at Lukas får en oplevelse af, at hans emotionelle udbrud kan lede til undgåelse af mors kravsætning. Hvis dette bliver gentaget tilstrækkeligt, kan Lukas danne RIG'er for kravsituationer, der giver ham en ubevidst forventning om, at dette vil være udfaldet af disse samspilsoplevelser. Hvis dette er tilfældet, vil Lukas' voldsomme reaktioner på negative emotioner fortsætte. Dog kan Lukas' mors eftergivenhed også skabe yderligere forvirring for Lukas' etablering af RIG'er for kravsituationer, da

eftergivenheden i samspil med de ovenstående strategier skaber forvirring omkring kravsituationers forløb.

10.2.3.2 Lukas-far

I Lukas-far systemet bliver Lukas' mors strategier suppleret af yderligere strategier for håndtering af Lukas' reaktioner. I situationen, hvor Lukas reagerer med negativ affekt, har far, som beskrevet tidligere, en mere konsekvent tilgang til håndteringen af denne reaktion. Hermed skælder far oftere Lukas ud for at reagere, som han gør. Vi udleder derfor, at Lukas' far anvender en *skæld ud strategi* over for Lukas med henblik på at få Lukas til at ændre adfærd. Dette må tænkes at omfatte både en *forhøjet tonelejestrategi*, hvor far hæver og bliver skarp stemmen og en *irettesættende verbaliseringsstrategi*, hvor han giver verbalt udtryk for, at Lukas skal gøre, som der bliver sagt og opføre sig "ordentligt". Hermed antager vi, at Lukas' far forsøger at regulere Lukas ved at komme til at fremstå autoritær med det, som han siger og den måde, som han siger det. Den forhøjede tonelejestrategi må antages at afspejle Lukas' egen negative følelsestilstand. Hermed bliver denne strategi en ægte, men uhensigtsmæssig afstemning. Vi forstå denne ægte afstemning, som uhensigtsmæssig, idet vi udleder, at den afspejler Lukas' opkørte følelsestilstand, men ikke forventes at nedregulere den. Den irettesættende verbaliseringsstrategi fungerer som en utilsigtet fejlafstemning, idet den ikke møder Lukas i følelsestilstanden, men blot irettesætter hans adfærd. Herudover nævnes det også, at far kan anvende en *konsekvens strategi*, hvor han tydeliggør over for Lukas, at hvis han ikke gør, som de siger, så får det konsekvenser for eksempel i form af, at han bliver sendt på værelset, eller at de tager iPad'en fra ham. Dette må på samme måde som den irettesættende verbaliseringsstrategi opfattes, som værende en utilsigtet fejlafstemning, da den kan ændre Lukas' adfærd, men ikke møder ham i følelsestilstanden.

Overordnet set antager vi, at Lukas' far med disse strategier forsøger at lave en tilsigtet fejlafstemning, der kan ændre Lukas' adfærd. Dog bliver Lukas' følelsesmæssige tilstand ikke hensigtsmæssigt affektspejlende afstemt, idet at fars strategier fokuserer mere på at ændre Lukas' adfærd end at regulere hans følelsestilstand. Dermed bliver Lukas i kraft af disse strategier i stedet utilsigtet fejlafstemt og uhensigtsmæssigt affektreguleret. På baggrund heraf får Lukas ikke

den forståelse for sin følelsestilstand, som en affektspejlende afstemning har til hensigt at give. En affektspejlende afstemning skal med udgangspunkt i Fonagys teori om affektspejling blandt andet bidrage til, at Lukas får tilbudt et udtryk for sin følelsestilstand, som han kan anvende fremadrettet. I denne situation får faren dog primært kommunikeret sin egen vredesfølelse ud gennem sin skæld ud af Lukas, og det er dermed det udtryk, som Lukas får for sine følelser. Ifølge Fonagys teori laver Lukas' far ikke en tydelig markering i sin affektspejlende afstemning, hvis han afspejler sin egen følelse frem for at spejle Lukas'. Hertil påpeger Fonagy, at en manglende markering kan have en forvirrende og overvældende virkning på barnet, når det oplever negative følelser, som kan lede til en følelsesmæssig eskalering. Dette kan være forklarende for, at Lukas ikke nedreguleres i disse situationer.
Gentagelser af disse håndteringsstrategier fra fars side, kan lede til, at Lukas får etableret en RIG for den pågældende kravsituation, som bliver præget af negativitet. Dermed kan Lukas komme til at forbinde kravsituationer med en negativ følelsestilstand, hvilket kan lede til, at han igen kommer til at få en lignende reaktion, når han bliver stillet krav. Ligeledes kan sådanne håndteringer fra farens side føre til, at Lukas kan få en følelse af, at hans negative følelsestilstand er forkert og ikke tilladt i situationen. Dette kan lede til, at han kommer til at forbinde negative følelser som vrede og det at være ked af det med noget skamfuldt.

10.2.3.3 Lukas' gentagne reaktioner

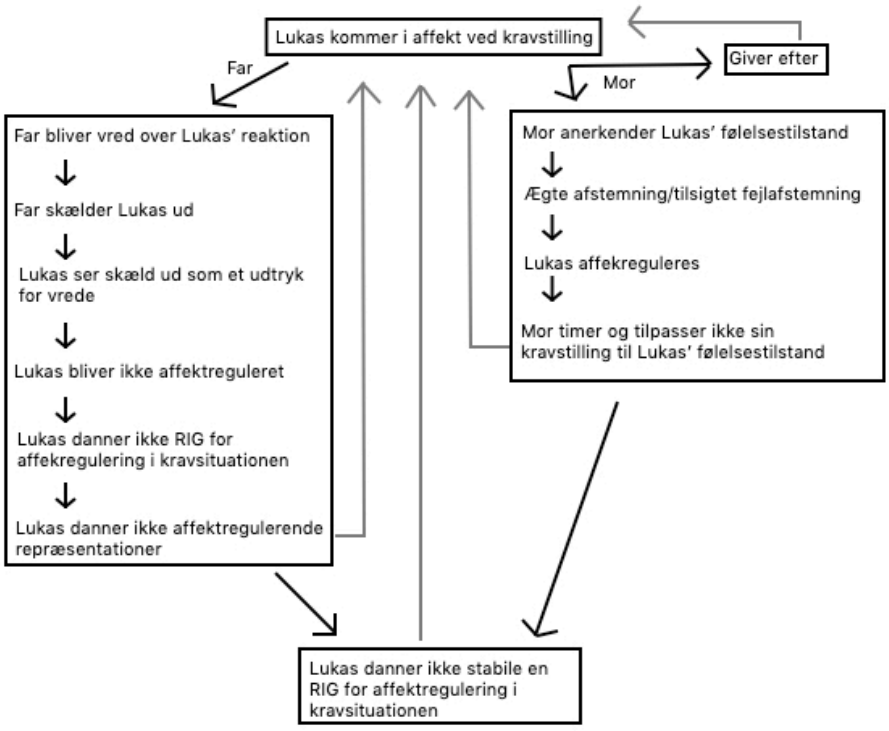
Ud fra ovenstående udleder vi, at Lukas' mor primært har fokus på hans følelsesmæssige tilstand i sin affektspejlende afstemning og affektregulering af ham. Lukas' far har derimod mere fokus på, hvordan der kan ske en adfærdsændring hos Lukas. På baggrund af forældrenes anvendte strategier oplever Lukas en række forskellige forsøg på håndtering af hans reaktioner på negative emotioner. De forskellige håndteringsstrategier kan variere fra gang til gang. Dermed bliver det svært for Lukas at skabe en tydelig RIG for den specifikke kravsituation. Vi antager, at Lukas' mor formår at affektregulere ham, hvormed han sammen med hende kan få skabt en RIG for affektregulering i den specifikke kravsituation. Dog bliver han formentlig ikke affektreguleret af far i samme type situation og får derfor svært ved at etablere en RIG for affektregulering. Hermed oplever Lukas altså ikke noget klart mønster i disse situationer, hvilket kan have en forvirrende effekt, da han bliver usikker på, hvad han kan forvente fra forældrene, når han oplever negative følelser.

Derfor bliver det svært for Lukas at etablere en RIG for affektregulering for den specifikke kravsituation.

Med uklare RIG'er for affektregulering i kravsituationer bliver det desuden svært for Lukas at forholde sig til sin egen følelse i disse situationer, da han ikke får etableret affektregulerende repræsentationer. Som beskrevet tidligere gør affektregulerende repræsentationer barnet i stand til at forstå egne følelser og vurdere, hvordan det bør handle og reagere i en situation. Det er disse, der bistår barnet i dets tilstandsregulering og på sigt også mentaliseret affektivitet. På baggrund af forældrenes forskellige håndteringsstrategier udleder vi altså at Lukas kan få svært ved at regulere egne negative følelser i forbindelse med kravsituationer.

Nogle af eksemplerne med henholdsvis mor og far er illustreret i nedenstående figur.

Figur 10.2



Figuren rummer ikke alle dele af forældrenes håndtering som er gennemgået i ovenstående afsnit, men giver et illustrativt eksempel på hvordan henholdsvis mors og fars håndtering af Lukas' reaktioner kan lede til, at Lukas fortsat vil reagere i forbindelse med kravsituationen. Figuren illustrerer desuden, hvordan kombinationen af mors og fars håndtering kan få betydning for Lukas' reaktioner i kravsituationer fremadrettet. Hermed ses en cirkulær kausalitet i interaktionen i Lukas-forældre systemet.

10.2.4 Opsamling

Ovenstående analyse bygger på en forståelse af, at kravsituationer er en gennemgående problematik, der fylder i forældre-barn systemet. Både Lukas-mor systemet og Lukas-far systemet er belastede af konflikter som opstår i forbindelse med kravsituationer, hvor Lukas har stærke reaktioner på negative følelser. Med de beskrivelser, der er givet i casen af disse kravsituationer, opstiller vi fem trin for kravsituationer, hvori Lukas har negative følelsesreaktioner, som forældrene forsøger at håndtere med forskellige strategier. Disse trin er blevet uddybet gennem brug af afhandlingens teoretiske perspektiver.

På baggrund af analysen opstilles to generaliserende, forskellige hypoteser. Den første hypotese lyder således:

> *Begrænset brug af forældrenes mentaliseringsevne ved kravstilling kan få negativ betydning for barnets emotionelle reaktion på kravet og dermed situationens videre forløb.*

Denne hypotese bygger primært på den første del af kravsituationen. Hermed siger den noget om, hvordan forældrene kan tilgå barnet, samt hvilken rolle en mentaliserende tilgang til barnet kan have for forældrenes kravstilling. Vi udleder derfor, at forældrene gennem en mentaliserende tilgang, hvor de tager barnets perspektiv og justerer sig til barnet fysisk og verbalt, gør det muligt at øge potentialet for, at kravsituationen ikke udvikler sig til en negativ følelsesreaktion.

I den anden hypotese udleder vi dette:

> *Forskelligartede håndteringer af børns negative reaktioner på kravsituationer, kan få negativ betydning for deres evne til at danne RIG'er for affektregulering i kravsituationer, hvilket kan påvirke deres affektregulerende repræsentationer og dermed evnen til at regulere sig selv.*

Denne hypotese baseres på selve forældrehåndteringen af barnets emotionelle udbrud i forbindelse med kravsituationer. Forældre der anvender forskellige strategier til affektregulering fra gang til gang skaber et uforudsigeligt fundament for barnet at navigere i. De uforudsigelige affektregulerende situationer gør det svært for barnet at generalisere samspilsoplevelserne til RIG'er for affektregulering i kravsituationer. Da RIG'er for affektregulering danner grundlag for affektregulerende repræsentationer bliver disse ligeledes påvirket. Som beskrevet anvender barnet

affektregulerende repræsentationer til at forstå egne følelser og vurdere egen adfærd. Derfor kan begrænsede affektregulerende repræsentationer udfordre barnets evne til at regulere sig selv, hvormed det kan forventes, at barnet vil reagere på den negative affekt i en tilsvarende situation.

10.3 Lukas' familiesystem

Lukas' familiesystem indeholder flere subsystemer, herunder Lukas-forældre systemet fra tidligere. Med familiesystemet udvides beskrivelsen af Lukas' systemer nu til også at omfatte hans lillesøster Nora. Hermed opstår der et samlet og overordnet familiesystem, som indeholder både mor, far, Lukas og Nora. Dette system indeholder dermed både et Lukas-forældre system, et Nora-forældre system og et Lukas-Nora system, der alle er subsystemer i det overordnede familiesystem. Da Lukas-forældresystemet allerede er uddybet vil vi her beskrive det samlede familiesystem, Lukas-Nora systemet og Nora-forældre systemet.

Overordnet set er Lukas' familie en "kernefamilie", hvor mor og far bor sammen med begge børn. Begge forældre er veluddannede, har faste jobs og fremstår interesserede i deres børns ve og vel. De vurderes på baggrund heraf til at være en forholdsvis ressourcestærk familie. Familiesystemet er i høj grad påvirket af konflikterne i Lukas-forældre systemet. Dette udleder vi af forældrenes beskrivelser af, at de på grund af de mange konflikter med Lukas føler manglende overskud til hinanden og til at tilbringe mere hyggetid med begge børn. Hermed kan det siges, at meget af familiesystemets energi går til subsystemet Lukas-forældre. Forældrene mistænker, at konsekvenserne af konflikterne kan blive endnu større, da de frygter, at Lukas' uhensigtsmæssige adfærd kan komme til at smitte af på lillesøster Nora. På nuværende tidspunkt beskriver de, at der er meget forskel på de to børn, da Nora har en helt anden væremåde end Lukas. Dette vil blive uddybet i det nedenstående.

10.3.1 Nora-forældre systemet

Som nævnt ovenfor er hele familiesystemet præget af, at der bruges meget energi på forældrenes konflikter med Lukas. Forældrene oplever, at dette går ud over Nora, da de mangler overskud til hende på grund af konflikterne. Ifølge dem er Nora, modsat Lukas, ikke et særligt krævende barn. De beskriver, at hun sjældent bliver vred og er

forholdsvis nem at få til at falde til ro, når det sker. Hun får dermed rollen som deres medgørlige barn, men som nævnt tidligere frygter de, at dette kan ændre sig, hvis Lukas' adfærd begynder at smitte af på hende. De frygter altså, at det velfungerende Nora-forældre system kan blive påvirket negativt af det, der sker i Lukas-forældresystemet. Inden for Nora-forældre systemet er der, på samme måde som i Lukas' forældresystemer, også et Nora-mor system og et Nora-far system. Disse subsystemer vil ikke blive uddybet, da de ikke anses som relevante for denne analyse grundet det primære fokus på Lukas i casen.

10.3.2 Lukas-Nora systemet

Denne udlægning af Lukas-Nora systemer bygger, som de andre systemer, på beskrivelser fra forældrene. Forskellen på dette og de andre systemer er blot, at forældrene ikke selv indgår heri. Dermed er det personer uden for systemet, der forklarer, hvad der sker i det. Dette kan gøre beskrivelserne af situationerne mangelfulde og farvet af de forståelser, som forældrene har fået af deres børn i andre situationer og systemer. Forældrene beskriver, at Lukas og Nora er glade for hinanden som søskende og typisk leger godt sammen. På trods af deres frygt for, at Lukas' negative reaktioner kan smitte af på Nora, synes de, at Lukas er en god storebror for hende. Forældrene beskriver, at når børnene leger sammen, sker det, at det ender ud i konflikter mellem de to. Her har Lukas det med at blive frustreret over og vred på Nora. Dette skyldes ofte, at hun tager hans legetøj eller ikke følger de regler, som han, som den ældste, har opstillet for legen. Dette fører typisk til, at Lukas vil ekskludere hende fra legen. I disse situationer opstår der en ubalance i systemet på baggrund af børnenes forskellige tilgange til det at være i en leg. Lukas føler sandsynligvis, at han som den ældste har ret til at bestemme, men Nora forstår ikke den slags uskrevne sociale spilleregler endnu. I disse situationer udviser Lukas en begrænset forståelse af, at Nora ikke har samme modne evner som ham. Da Lukas og Nora begge er mindre børn, får de brug for at inddrage forældrene i systemet, så balancen kan genoprettes.

Ud over de beskrevne subsystemer til familiesystemet er der også et mor-børn system, et far-børn system og et mor-far system. Disse vil ikke uddybes, da de ikke findes relevante for at forklare de situationer, der er beskrevet i casen om Lukas. Det skal naturligvis nævnes, at forældrene i visse tilfælde håndterer konflikter mellem

Lukas og Nora individuelt, men at der i denne sammenhæng ikke vil blive skelnet mellem disse håndteringer, hvormed mor og far vil omtales samlet som forældrene.

10.3.3 Søskendekonflikter

Denne del af analysen bygges op omkring de situationer, hvor Lukas kommer i konflikt med lillesøster Nora, og forældrene må gribe ind. Disse situationer inddrager dermed både Lukas-Nora systemet og hele Lukas' familiesystem. Situationerne opdeles i tre forskellige trin. I det første trin (1) bryder Nora reglerne for den leg, som hende og Lukas er i gang med. Reglerne forstås som Lukas' opfattelse af, hvordan legen skal forløbe, og hvordan man opfører sig over for hinanden i en leg. Det næste trin (2) består af Lukas' reaktion på Noras adfærd. Denne reaktion består i, at Lukas bliver vred og frustreret over, at hun ikke overholder reglerne. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at han kaster med legetøj og skælder Nora ud. I det næste trin (3) griber forældrene ind over for Lukas' adfærd. Dette sker, idet de oplever, at hans adfærd er for voldsom i forhold til Nora, hvormed de forsøger at få Lukas til at falde til ro igen. Vi vil nu gennemgå og belyse de enkelte trin i konfliktsituationen mellem Lukas og Nora ud fra afhandlingens teoretiske perspektiver.

10.3.4 Interaktionen mellem Lukas og Nora

I det første trin (1) bryder Nora med Lukas' RIG for leg ved ikke at overholde reglerne i legen. Som nævnt tidligere hjælper RIG'er barnet til nærmest automatisk at indgå i samspillet, fordi de giver barnet et fast udgangspunkt at tage afsæt i. Idet Lukas' RIG for legesituationen brydes, må han forholde sig til, hvad der så kan gøres. Dette kan være meget forvirrende og frustrerende for ham, fordi han ikke nødvendigvis har en stabil alternativ RIG, som han kan bruge i situationen. Derfor kan det ende med, at Lukas ubevidst og ukontrolleret tager udgangspunkt i den følelsestilstand af ubehag, som hændelsen sætter ham i. Ud fra beskrivelserne, der er givet af Lukas, ender det typisk med, at han reagerer på dette med at blive vred, beklage sig og skælde ud på Nora (2).

Når Lukas reagerer, som han gør, kan det også være et udtryk for manglende forståelse for, hvorfor Nora handler, som hun gør. Altså at hun grundet sin alder ikke altid formår at følge de regler, der er for legen. Grundet Lukas' alder forventes hans

mentaliseringsevne på nuværende tidspunkt at være under udvikling. Den manglende forståelse, som Lukas har i situationen her understreger netop, at evnen ikke er færdigudviklet endnu. Mentaliseringsevnen gør barnet i stand til at sætte sig ind i, hvad andre oplever, tænker og føler gennem evnen til at se indre og ydre virkelighed i forhold til hinanden. Gennem Lukas' reaktion viser han, at han ikke helt formår dette endnu. Lukas oplever situationen her ud fra sin egen forståelse af en leg og er ikke i stand til at se, at andre kan opleve situationen på en anden måde. Hvis hans mentaliseringsevne var fuldt udviklet, kan det tænkes, at Lukas var i stand til at sætte sig ud over sin indre oplevelse af vrede og uretfærdighed og ikke lod denne blive styrende for samspillet mellem ham og Nora. At Lukas ikke er i stand til at styre sine følelser i situationen afspejler ligeledes, at han ikke har udviklet evnen til mentaliseret affektivitet endnu. Denne evne gør barnet i stand til forstå sin følelsesmæssige tilstand og være i den, uden at lade den have kontrollen. Ud fra beskrivelserne, der er givet, ser vi Lukas som værende styret af sin følelsesmæssige tilstand. Han formår altså ikke at tilpasse sin følelsestilstand (modulering), så han kan være i den eller så den er passende for situationen med Nora. På baggrund heraf viser Lukas ikke hensyn til den yngre og uforstående Nora, idet han retter sin affekt mod hende.

10.3.4.1 Fars betydning for Lukas-Nora systemet

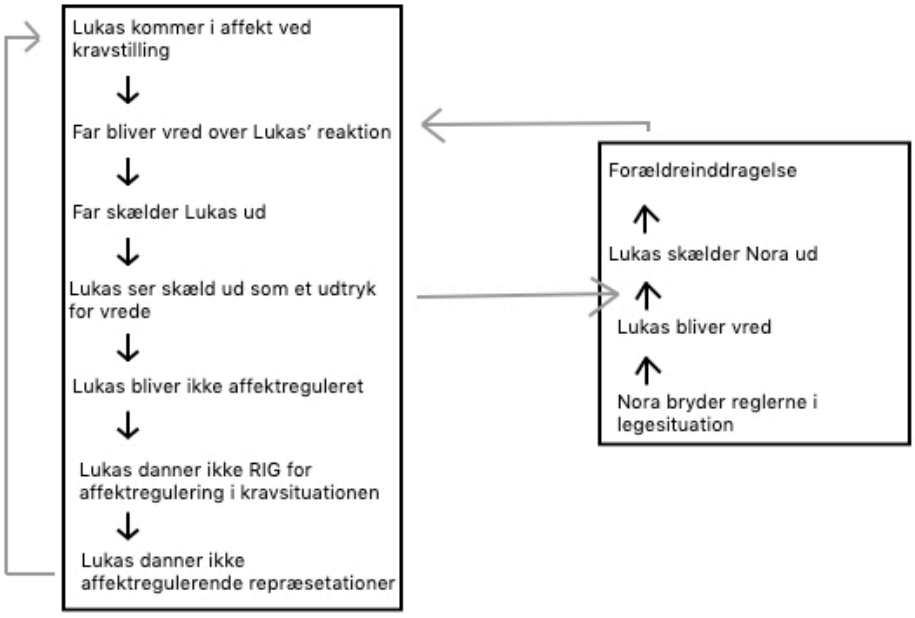
Som beskrevet reagerer Lukas med at blive vred, hvilket blandt andet kommer til udtryk ved, at han skælder Nora ud. Denne reaktion tegner billedet af et mønster, hvor Lukas' fars reaktion i én kontekst får betydning for Lukas' reaktion i en anden kontekst. Lukas bliver vred over Noras regelbrud, fordi han er af den opfattelse, at man ikke bryder reglerne i en leg. Dette leder til, at han skælder hende ud, så hun kan forstå, at hun har gjort noget forkert og må forbedre sig. Dette mønster kan genfindes i Lukas' forældres håndtering af Lukas, når de mener, at han ikke opfører sig, som han bør. Dette ser vi et eksempel på i ovenstående beskrivelse af kravsituationer. Her reagerer Lukas voldsomt på kravstilling fra forældrene. Fordi Lukas' far opfatter Lukas' reaktion som upassende bliver han vred, hvormed han responderer med en skæld ud strategi. Denne strategi indeholder, som tidligere nævnt, en forhøjet toneleje strategi og en irettesættende verbaliseringsstrategi. Faderens strategi udtrykker i den sammenhæng hans egen følelse. Han reagerer altså på Lukas' negative følelse med en strategi, der indeholder et udtryk for sin egen vrede. Som

beskrevet tidligere indebærer affektspejlende afstemning, at forældre tilbyder barnet et udtryk for den følelse barnet oplever. Når Lukas' far anvender skæld ud, som sin strategi kan det forhøjede toneleje og den irettesættende verbalisering blive et udtryk, som Lukas påtager sig. Hermed kan Lukas få en forståelse af, at det hans far gør er et udtryk for den følelse af vrede, som Lukas selv oplever i situationen med Nora.

Da Lukas endnu ikke har en fuldt udviklet mentaliseringsevne, kan det være vanskeligt for ham at adskille, hvornår far giver et udtryk for sin egen følelse, og hvornår han tilbyder et udtryk for Lukas' følelse. Derfor kommer Lukas til at tage farens følelsesudtryk på sig selv.

Fordi Lukas oplever skæld som ud er et udtryk for vrede kan han komme til at anvende dette udtryk, når han bliver vred over Noras adfærd. Hermed får Lukas' fars håndteringsstrategi i én kontekst betydning for den adfærd Lukas udviser i forbindelse med oplevelsen af negative følelser i en anden kontekst. Hermed ses der en vis cirkulær kausalitet på tværs af Lukas' systemer. Dette er illustreret i nedenstående figur, der er en videreudvikling af en del af figur 10.2, som blev præsenteret i den foregående analysedel (jf. afsnit 10.2.3.3).

Figur 10.3



Som det kan ses indeholder figuren Lukas-far systemet i kravsituationer, hvor der blev argumenteret for, at Lukas får tilbudt et udtryk for vrede gennem sin fars reaktion på vrede. Denne reaktion tager Lukas, som nævnt, med videre til den beskrevne situation i Lukas-Nora systemet. Dette resulterer i, at han skælder Nora

ud, hvilket fører til at forældrene involverer sig for at forhindre en eskalering af situationen (3). Som udtrykt i figuren leder dette til en respons fra forældrene, som vil uddybes i afsnittet herunder.
Inden vi fortsætter bliver det dog relevant at påpege, at Lukas også kan påtage sig moderens hensigtsmæssige affektspejlende udtryk, som han kan anvende i andre situationer.

10.3.5 Forældrehåndtering af Lukas i søskendekonflikter

I situationer hvor Lukas bliver vred på Nora og måske skælder hende ud, beskrives det, at forældrene kan have flere forskellige strategier til at håndtere konflikterne. Forældrene kan for eksempel anvende en skæld ud strategi, hvilket også er illustreret i ovenstående figur. Ofte forsøger forældrene dog at tale til Lukas' fornuft ved at forklare ham, at han ikke skal skælde Nora ud, fordi hun er noget yngre end ham og ikke nødvendigvis forstår hans regler for legen. Hermed anvender de en *irettesættende verbaliseringsstrategi* og det vi betegner som en *perspektiverende verbaliseringsstrategi*. Med sidstnævnte strategi forsøger forældrene gennem forklaringer at få Lukas til at tage Noras perspektiv. Når forældrene anvender en perspektiverende verbaliseringsstrategi over for Lukas, viser de, at de ser ham som en stor dreng, der kan forstå det rationelle, i det de siger. Som Fonagy påpeger, er det vigtigt, at forældre i kraft af deres egen mentaliseringsevne ser barnet som en selvstændig aktør, da dette bidrager til udviklingen af barnets mentaliseringsevne. Dette gør forældrene her. I udviklingen af mentaliseringsevnen har barnet dog også brug for at blive set som et følende og intentionelt individ, hvilket forældrene i mindre grad får vist over for Lukas i deres irettesættelse af ham. Dermed får forældrene mere fokus på deres egne intentioner i samspillet end på de intentioner, som Lukas har haft med at skælde Nora ud. Hermed kommer Lukas til at mangle en anerkendelse af sine følelser, der kunne have opstået med en hensigtsmæssig affektspejlende afstemning fra forældrene. I forældrenes håndtering kommer de derimod til at lave en utilsigtet fejlafstemning. Dette bliver tydeligt i kraft af den manglende affektspejlende afstemning af Lukas' følelser, der opfattes som udtryk for, at der ikke er sket en korrekt aflæsning af hans affektive tilstand. Gennem en tilsigtet fejlafstemning kunne forældrene have vist forståelse for Lukas' følelser i situationen og givet ham en følelse af, at disse følelser er berettigede. Her kunne forældrene have anvendt en affektspejlende verbaliseringsstrategi, hvor de

anerkender Lukas' følelse ved for eksempel at udtrykke forståelse for at han bliver vred over, at Nora bryder legens regler. Denne strategi indeholder en ægte afstemning, hvormed forældrene kunne skabe et følelsesmæssigt samvær. I tråd hermed kunne forældrene påbegynde en tilsigtet fejlafstemning af Lukas, hvor de kunne anvende en imødekommende kropslig strategi i samspil med en afdæmpet tonelejestrategi, hvor de kommer ned i øjenhøjde med ham og taler stille og roligt med ham om situationen. Hertil kunne forældrene supplere med den perspektiverende verbaliseringsstrategi. Ved at kombinere den perspektiverende verbaliseringsstrategi med de følelsesanerkendende strategier kan den forstås som en del af en hensigtsmæssig tilsigtet fejlafstemning i stedet for en utilsigtet fejlafstemning.

Det kan altså udledes, at forældrenes håndtering af Lukas i situationen primært fokuserer på at tale til hans mentaliseringsevne i forhold til at forstå andre og ikke så meget sig selv. På grund af forældrenes utilsigtede fejlafstemning udledes det, at Lukas ikke affektreguleres hensigtsmæssigt. Dette kan forklare, hvorfor de oplever, at Lukas føler sig uretfærdigt behandlet. I situationen bliver Lukas nemlig hverken mødt med forståelse for sine følelser eller sin holdning. Den manglende affektregulering kan lede til at Lukas ikke får etableret en RIG for affektregulering for denne type situationer, hvilket kan gøre ham usikker på, hvor han har sine forældre i denne form for samspil. Dermed dannes der ligeledes ingen affektregulerende repræsentationer, som Lukas kan trække på i lignende situationer. Det kan få den betydning for Lukas, at det kan være vanskeligt for ham at koble sin adfærd og den følelse han oplever fremadrettet. Den manglende RIG for affektregulering og affektregulerende repræsentation medvirker, at det kan blive svært for Lukas at håndtere følelsen af vrede i disse situationer en anden gang. Herudover kan det siges, at Lukas med usikkerheden omkring forældrenes tilgang til konflikten i legen også vil blive usikker på sin RIG for leg. Denne del vil vi komme lidt nærmere ind på senere, da dette kan få betydning for Lukas' sociale liv.

10.3.6 Opsamling

Lukas' familiesystem er karakteriseret af flere forskellige subsystemer, herunder Lukas-Nora, Nora-forældre og Lukas-forældre systemet. Lukas' familiesystem er præget af, at der går meget energi fra forældrene til håndteringen af konflikter med

Lukas. Nora spiller her en dobbelt rolle, da hun både bliver påvirket af disse konflikter, men også er en medvirkende faktor i, at de opstår. Dette skyldes, at hun og Lukas har en tendens til at komme i søskendekonflikter, fordi de kan have forskellige tilgange til leg, blandt andet på grund af aldersforskellen mellem dem. Disse konflikter leder ofte til, at Lukas kommer i negativ affekt, hvormed forældrene involverer sig og der sker et skift fra Lukas-Nora systemet til hele Lukas' familiesystem.

På baggrund heraf opstiller vi tre trin, som søskendekonflikter består af, der er uddybet ud fra vores teoretiske perspektiver. I de første to trin ser vi, hvordan Nora bryder reglerne for deres leg, hvilket medfører en følelses- og adfærdsmæssig reaktion hos Lukas. Denne reaktion udleder vi, at der opstår på baggrund af en frustration hos Lukas, fordi han ikke helt ved, hvordan han skal agere, da hans RIG for leg bliver brudt. Samtidig har han en manglende forståelse for, hvorfor Nora gør, som hun gør, grundet at hans mentaliseringsevner stadig kun er under udvikling. I Lukas' reaktion på dette brud genkendes et mønster, der tidligere er set eksemplificeret i Lukas-far systemet. Herudfra opstilles følgende hypotese:

> *Forældrehåndtering af barnets reaktioner på negative emotioner i ét system kan påvirke barnets reaktioner i et andet system.*

Hypotesen bygger på en forståelse af, at Lukas påtager sig farens udtryk for vrede, som han anvender over for Nora i forbindelse med sin egen vrede, der er rettet mod hende. Hermed ser vi en vis sammenhæng og cirkulær kausalitet mellem Lukas-Nora systemet og Lukas-far systemet. Vi forventer, at lignende sammenhænge og cirkulariteter kan ses mellem Lukas-forældre systemet og andre systemer, som Lukas indgår i. Derfor skal hypotesen forstås som generel og ikke situationsspecifik.

Når forældrene i trin 3 træder ind i konflikten, sker det ofte med en irettesættelse af Lukas, der tager afsæt i at tale til hans fornuft. Forældrene ønsker, at han skal tage Noras perspektiv og forstå, at hun ikke er gammel nok til altid at forstå og følge legens regler. De anvender dermed en mentaliserende tilgang, der i højere grad har fokus på at lære Lukas at tage andres perspektiv end på hans affektive tilstand. Forældrenes mentaliserende tilgang bidrager dermed ikke til, at Lukas udvider sin forståelse af sin egen følelsestilstand. Vi udleder derfor, at Lukas ikke bliver korrekt aflæst i forhold til, hvad *han* har brug for i situationen. Forældrene laver altså en utilsigtet fejlafstemning, som fører til, at Lukas ikke bliver affektreguleret. På baggrund af denne forståelse danner vi følgende hypotese:

Affektregulering af barnets reaktioner på negative emotioner kan vanskeliggøres, hvis forældre i deres mentaliseringsbaserede håndtering har mere fokus på, at barnet skal forholde sig til andres perspektiver frem for dets egen følelsestilstand.

Hypotesen bygger på en teoretisk antagelse om, at både det at kunne forholde sig til egne følelser og andres perspektiver er en del af mentalisering. Dog er det primært evnen til at kunne forholde sig til egne følelser, der kan være behjælpelig i affektreguleringen. Hermed bliver det vigtigt, at forældre i deres affektregulering forholder sig mentaliserende til barnets følelsestilstand ved at anvende følelsesanerkendende håndtering.

Som beskrevet tidligere kan Lukas ikke danne en RIG for affektregulering uden at være blevet affektreguleret. Hermed kan Lukas blive usikker på, hvor han har sine forældre i konfliktsituationer som denne. Dette kan lede til at, Lukas ikke kan regulere sig selv, da han grundet den manglende RIG for affektregulering ikke får mulighed for at danne affekregulerende repræsentationer. De affektregulerende repræsentationer skal nemlig hjælpe Lukas med at koble følelser og adfærd i situationer, hvor forældrene ikke er til stede. På baggrund heraf udleder vi, at Lukas kan blive udfordret i sin regulering af sig selv, hvormed hans reaktioner på negative emotioner vil gentage sig.

10.4 Lukas' børnehavesystem

I denne analysedel går vi ud over Lukas' familiesystem og inddrager Lukas' børnehavesystem. Dette sker ud fra forståelsen om, at de forskellige systemer spiller sammen og påvirker hinanden. Denne del af analysen vil hermed se på, hvordan forældrenes håndtering af Lukas' reaktioner på negative emotioner har betydning for, hvordan han agerer i forhold til sine følelsestilstande i børnehavesystemet.

Lukas' børnehavesystem består overordnet af to subsystemer; Lukas-andre børn systemet og Lukas-pædagog systemet. Vores udlægning af disse systemer tager udgangspunkt i de beskrivelser, der er givet af Lukas i børnehaven i casen. Lukas-andre børn systemet er præget af, at Lukas har flere gode legekammerater og har forholdsvist nemt ved at finde venner. Det beskrives dog også, at Lukas' emotionelle reaktioner kan komme til at fremstå voldsomme over for de andre børn, hvilket leder

til, at de nogle gange trækker sig fra ham. Dog er hans relationer primært positive, og han leger godt med de andre.
Lukas-pædagog systemet bygger på Lukas' relationer til de pædagoger, der er i børnehaven. I de beskrivelser, der er givet, opnås der et indtryk af, at pædagogerne godt kan lide Lukas og synes, at han er en sød og dejlig dreng. Dog gives der også beskrivelser af, at Lukas kan have voldsomme emotionelle reaktioner over for dem. De ser særligt dette i situationer med skift mellem aktiviteter, hvor Lukas bliver afbrudt i noget, som han godt kan lide. I sådanne situationer bliver Lukas vred og frustreret, hvilket kommer til udtryk ved, at han demonstrativt viser med sin krop og sine ord, at han ikke har tænkt sig at følge deres anvisninger. Når pædagogerne efterfølgende har prøvet at stille sig til rådighed for ham, har han afvist dem. Dog plejer Lukas efter kort tid at falde ned og tilslutte sig de andre igen.

10.4.1 Lukas i børnehaven

Vi vælger i denne analysedel ikke at opdele den specifikke situation i en række trin, som ellers har været tilfældet i de to tidligere dele. I stedet tager vi udgangspunkt i nogle af de fund, der er gjort tidligere i analysen, og sammenstiller disse med, hvad der bliver udtrykt i dette system. Hermed ser vi blandt andet, hvordan systemerne kan påvirke og tale ind i hinanden.

På baggrund af analysen af Lukas-forældre systemet udledes hypotesen om at *forskelligartede håndteringer af børns negative reaktioner på kravsituationer, kan få negativ betydning for deres evne til at danne RIG'er for affektregulering i kravsituationer, hvilket kan påvirke deres affektregulerende repræsentationer og dermed evnen til at regulere sig selv.* Denne hypotese bygger på en eksemplificering af kravsituationer. Vi udleder dog, at hypotesen også kan gøre sig gældende i andre situationer. Dette gør vi på baggrund af, at forældrenes håndtering af Lukas' reaktioner på negative emotioner i denne situation også kan forventes i andre situationer. De forskellige håndteringsstrategier, som de anvender kunne også være anvendt i andre situationer, hvor det kan forventes, at Lukas kunne reagere voldsomt. Dette kunne for eksempel være en situation, hvor Lukas har gjort noget, som han ikke må eller vil have noget, som han ikke må få. På baggrund heraf forstås, at de udfald, der ses af forældrehåndteringen i kravsituationer også vil kunne ses i andre

situationer. Hermed opfattes hypotesen som generel for Lukas' oplevelser med negative emotioner og ikke blot som gældende for kravsituationer.

Som beskrevet anvender Lukas' forældre typisk forskellige strategier til at håndtere Lukas' emotionelle udbrud. På baggrund af Sterns teori om RIG'er udleder vi, at de forskelligartede håndteringer hindrer Lukas' i at skabe en tydelig RIG for affektregulering, som han kan bruge til at danne affektregulerende repræsentationer. De affektregulerende repræsentationer får Lukas særligt brug for, når han oplever en negativ følelsesreaktion, hvor forældrene ikke er til stede. Her opstår der nemlig et behov for, at han kan regulere sig selv. Dette kan for eksempel være i børnehaven, hvor forældrene ikke er er der til at regulere ham, og hvor der er mange andre børn, der også kræver pædagogernes opmærksomhed. Hermed vil der ikke altid være en voksen til stede til at regulere Lukas, når han får brug for det, hvilket medvirker, at Lukas i høj grad får brug for stærke RIG'er for affektregulering, der kan give ham affektregulerende repræsentationer.

Med udgangspunkt i de forhold, der er præsenteret med ovenstående hypotese, udleder vi, at denne kan være forklarende for, hvorfor Lukas også udtrykker voldsomme emotionelle reaktioner i børnehaven. Hypotesen indikerer, at Lukas ikke har veletablerede affektregulerende repræsentationer, som han kan bruge til at regulere sig selv, når forældrene ikke er der. Dermed kan det blive svært for Lukas' at håndtere sine følelsestilstande i børnehaven på grund af det udgangspunkt, som han tager med fra Lukas-forældre systemet.

Dog beskrives det fra børnehavens side, at Lukas relativt hurtigt tilpasser sig situationen efter sin følelsesmæssige reaktion. Hermed har pædagogerne en lidt anden beskrivelse af Lukas' følelsesudbrud end forældrene, som finder det svært at neddæmpe Lukas' affektive tilstand. Dette kan indikere, at håndteringen af Lukas' reaktioner kan være forskellige i de to systemer. Forældrenes håndtering er, som beskrevet tidligere, præget af, at de har forskellige tilgange til Lukas. Dette medvirker, at han primært oplever to forskellige former for affektspejlende afstemninger, nemlig én der er præget af ønsket om en følelsesmæssig ændring og en anden, der er præget af forventningen om en adfærdsmæssig ændring. Dette leder til, at reguleringen af Lukas bliver mangelfuld i begge tilfælde, hvor enten affektreguleringen eller adfærdsreguleringen er begrænset.

10.4.1.1 Håndtering af Lukas i børnehaven

I Lukas-børnehave systemet er det pædagogerne, der har til opgave at lave en affektspejlende afstemning af Lukas, når han reagerer på en negativ følelsestilstand. I kraft af at Lukas hurtigere tilpasser sin følelsesmæssige tilstand, når han kommer i affekt i børnehaven, kan det antages, at pædagogerne ofte lykkes med at lave en hensigtsmæssig affektspejlende afstemning af Lukas. Med den beskrivelse, der er givet af en sådan situation, udleder vi, at pædagogen i sin samtale med Lukas formår at lave en tilsigtet fejlafstemning af ham. Hun aflæser dermed hans følelsestilstand og responderer på den med en underreaktion. Som beskrevet af pædagogen, sætter hun sig hen til ham, og snakker stille og roligt med ham om, hvad der sker i situationen. Hun anvender altså en imødekommende kropslig strategi, en affektspejlende verbaliseringsstrategi og en afdæmpet tonelejestrategi på én gang. I forlængelse heraf får hun kommunikeret til ham, at hun står til rådighed, når han er klar til at være med. Som det er beskrevet i casen, så fremstår Lukas som værende i opposition i denne situation, hvilket pædagogen signalerer, at hun anerkender ved ikke at forvente en adfærdsændring fra ham umiddelbart efter deres snak. Hun giver ham derimod plads til at "falde helt ned", og tilbyder ham en mulighed, der dog også indeholder en forventning. Dermed bliver hendes timing i reguleringen af Lukas ikke skæv, da hun tilpasser sig efter, hvor han er i reguleringsprocessen. Hermed anvender hun i den tilsigtede fejlafstemning også en *tilpasningsstrategi*, hvor hun ved løbende at aflæse hans følelsesudtryk tilpasser sine forventninger og krav til ham. Dette ender med, at Lukas' affekttilstand bliver nedreguleret og som følge heraf tilpasser Lukas sig og tilslutter sig den nye aktivitet. Hermed er Lukas altså blevet affektreguleret samtidig med, at der er sket en adfærdsændring.

Med denne forståelse af situationen kommer det til udtryk, at pædagogen gør brug af sin mentaliseringsevne i samspillet med Lukas. Dette sker for eksempel i hendes aflæsning af Lukas. Gennem pædagogens samtale med Lukas om situationen, får de mulighed for at sætte sig ind i og dele hinandens oplevelser af den. Ved at snakke med ham bliver det muligt for hende at tilbyde nogle ord, som han kan anvende og relatere til sin følelsestilstand, hvilket kan bidrage til Lukas' udvikling af mentaliseringsevnen. I kraft af pædagogens brug af sin mentaliseringsevne, hvor hun sætter sig i Lukas' sted, kan han altså komme til at udvide sin viden omkring sit følelsesliv.

I den foregående analysedel om søskendekonflikter blev der opstillet en hypotese vedrørende forældrenes brug af mentalisering i deres håndtering af Lukas' følelsesreaktion. Den lød således; *affektregulering af barnets reaktioner på negative emotioner kan vanskeliggøres, hvis forældre i deres mentaliseringsbaserede håndtering har mere fokus på, at barnet skal forholde sig til andres perspektiver frem for dets egen følelsestilstand.*

I nærværende analysedel har vi forklaret, hvordan at Lukas' pædagog gennem sin brug af mentalisering formår at affektregulere Lukas hensigtsmæssigt. Dette taler ind i ovenstående hypotese, idet pædagogen formentlig får Lukas til at forholde sig til sin egen følelsestilstand i situationen. Heri underbygges hypotesen og danner grund for en ny hypotese, der lyder således:

> *Voksnes brug af en mentaliserende tilgang i håndteringen af børns reaktioner på negative følelser kan lede til en hensigtsmæssig affektspejlende afstemning af barnet, hvilket kan medføre succesfuld affektregulering.*

Denne hypotese bygger vi altså på situationer fra Lukas-pædagog systemet, men samhørigheden med den forrige hypotese gør den også relevant for Lukas-forældre systemet. Heri ligger en antagelse om, at forældrehåndtering til en vis grad kan sidestilles med andre nære voksnes (fx pædagogers) håndtering af barnets emotionelle udbrud, idet at hypoteserne kan gøre sig gældende for begge parter. Med denne hypotese kan det desuden udledes, at barnet i kraft af denne håndtering vil få nemmere ved at danne stabile RIG'er for affektregulering, idet det oplever succesfuld affektregulering. Hermed etableres barnets affektregulerende repræsentationer, hvormed det på sigt vil få nemmere ved at regulere sig selv.

10.4.2 Opsamling

Denne analysedel har interesseret sig for, hvordan Lukas' forskellige systemer spiller sammen. Her har vi inddraget et system, som Lukas indgår i, uden for familiesystemet, nemlig hans børnehavesystem. I dette system ser vi to subsystemer; Lukas-andre børn systemet og Lukas-pædagoger systemet. Her viste Lukas-pædagoger systemet sig særligt relevant i forhold til analysens hypoteser.

At Lukas også i børnehaven udviser voldsomme reaktioner på negative emotioner kan forklares ud fra, at Lukas ikke har dannet affektregulerende repræsentationer i

Lukas-forældre systemet, som kan hjælpe ham med at regulere sig, når forældrene ikke er der. Dette udleder vi af den tidligere præsenterede hypotese; *forskelligartede håndteringer af børns negative reaktioner på kravsituationer, kan få negativ betydning for deres evne til at danne RIG'er for affektregulering i kravsituationer, hvilket kan påvirke deres affektregulerende repræsentationer og dermed evnen til at regulere sig selv.* Idet vi ser effekten af hypotesen udtrykt i en ny situation, finder vi belæg for den. I forlængelse heraf bekræftes hypotesen om, at *forældrehåndtering af barnets reaktioner på negative emotioner i ét system kan påvirke barnets reaktioner i et andet system,* da Lukas-forældre systemet kan kobles til Lukas' børnehavesystem.
På baggrund af, at der i børnehaven ses, at Lukas forholdsvist hurtigt falder til ro efter at have været i affekt, hvilket ikke ses i hjemmet, vælger vi at sammenligne pædagogerne og forældrenes håndtering af Lukas. Ud fra eksemplet i casen udleder vi, at pædagogerne oftere lykkes med deres affektspejlende afstemning af Lukas. Dette forklarer vi med, at de gennem brug af deres mentaliseringsevne formår at aflæse Lukas' følelsestilstand og får lavet en tilsigtet fejlafstemning, således at Lukas både affektreguleres og ændrer adfærd. Herudfra dannes en ny hypotese, som kan gøre sig gældende både i børnehavesystemet og familiesystemet; *voksnes brug af en mentaliserende tilgang i håndteringen af børns reaktioner på negative følelser kan lede til en hensigtsmæssig affektspejlende afstemning af barnet, hvilket kan medføre succesfuld affektregulering.* Med en gentagende succesfuld affektregulering forventes barnet på sigt at blive bedre til at regulere sig selv. Hermed kan en mentaliserende tilgang hos forældre få betydning for barnets emotionelle udvikling.

10.5 Forældrehåndtering og barnets emotionelle udvikling

På baggrund af ovenstående analyse af specifikke situationer med Lukas i både familiesystemet og børnehavesystemet får vi indtryk af, hvordan forældrenes håndtering af Lukas' følelsesreaktioner kan få betydning for hans evne til at håndtere negative følelser fremadrettet. Dermed bidrager analysen til besvarelsen af afhandlingens problemformulering:

> *Hvordan kan forældres håndtering af børns reaktioner på negative emotioner få betydning for barnets emotionelle udvikling?*

Analysen berører i høj grad, at Lukas på baggrund af håndteringen af hans negative følelsesudtryk vil komme til at have vedvarende voldsomme reaktioner på sine

negative følelser fremadrettet (jf. figur 10.2). Dette skyldes, at han med forældrenes håndtering ikke opnår evnerne til at regulere sin egen følelsestilstand. De følgende afsnit vil omfatte andre områder inden for den emotionelle udvikling, som forældrehåndteringen af reaktioner på negative emotioner kan få betydning for.

10.5.1 Forældrehåndtering og barnets mentaliseringsevne

I analysen er vi blevet opmærksomme på, at en endnu ikke færdigudviklet mentaliseringsevne kan være medvirkende til at forklare nogle af de reaktioner, som der ses ved børn i forbindelse med negative emotioner. En god mentaliseringsevne giver barnet indblik i dets følelsestilstand, og hvordan denne kan hænge sammen med ydre forhold. Derfor er det væsentligt, at barnet får udviklet sin mentaliseringsevne, således at det bliver i stand til bedre at forstå og håndtere sine negative emotioner. I denne udvikling spiller forældrene en central rolle.

I ovenstående analyser er der løbende nævnt forskellige strategier til håndtering af reaktioner på negative emotioner, som ifølge Fonagys teori kan virke mentaliseringsudviklende for barnet. Disse strategier indebærer brug af den voksnes egen mentaliseringsevne. Blandt disse strategier kan vi nævne forældrenes syn på Lukas som en selvstændig aktør, der kan forholde sig til andres indre tilstande, der opfattes som en perspektiverende verbaliseringsstrategi. Herudover kan nævnes mors og pædagogens empatiske verbale og kropslige anerkendelse af Lukas gennem henholdsvis en affektspejlende verbaliseringsstrategi og en imødekommende kropslig strategi. Yderligere forstår vi pædagogens tilpasningsstrategi, som mentaliserende, idet at hun løbende forholder sig til Lukas' affektive tilstand. Hermed bliver måden, hvorpå barnets reaktioner på negative emotioner håndteres, betydningsfuld for barnets udvikling af mentalisering, som igen bliver betydningsfuld for barnets evne til at håndtere egne følelsesreaktioner.

Med mentaliseringsevnen bliver barnet nemlig bedre i stand til at forstå sig selv og andre i følelsesprægede situationer. I situationer, hvor barnet oplever en stærk følelsesmæssig reaktion, hjælper mentaliseringsevnen barnet til at forstå, hvorfor det kommer til at føle, som det gør, og hvilken effekt dets følelsesmæssige reaktion har på andre. Gennem mentalisering ville Lukas opnå en bedre forståelse for, hvorfor personerne omkring ham handler som de gør, og hvilken rolle han har i dette. Samtidig kan den beskytte ham imod at påtage sig uhensigtsmæssige følelsesudtryk. Dette ser vi, at Lukas gør i kravsituationen med far, hvilket får betydning for hans

emotionelle udtryk i konfliktsituationen med Nora, som i sidste ende medvirker, at Lukas endnu engang bliver irettesat (jf. afsnit 10.3.4.1). En god mentaliseringsevne hos Lukas kunne muligvis stoppe denne negative cirkulære kausalitet, fordi Lukas lærer at forholde sig til andres følelser uden at tage dem på sig.

Med analysen udleder vi, at forældre i deres håndtering af barnets reaktioner på negative følelser får mulighed for at udvikle barnets mentaliseringsevne, hvis de anvender en mentaliserende tilgang, der både får barnet til at forholde sig til dets følelsestilstand og ydre forhold. Hermed får forældrenes håndteringstilgang betydning for barnets udvikling af mentaliseringsevne. Mentaliseringsevnen medfører mentaliseret affektivitet, der kan hjælpe barnet i reguleringen af egne affekter. Hermed kommer forældrenes håndtering som nævnt indledningsvist også til at få betydning for barnet egen evne til at håndtere reaktioner på negative emotioner fremadrettet. Dog er det vigtigt at understrege, at forældrehåndteringer af børns emotionelle reaktioner ikke er de eneste situationer, hvori forældrene kan påvirke barnets udvikling af mentaliseringsevnen. Denne udvikling har potentiale for at finde sted i al samspil mellem forælder og barn.

10.5.2 Forældrehåndtering og barnets sociale liv

Ud fra afhandlingens teoretiske standpunkter med Stern og Fonagy har vi opnået en forståelse af, at det sociale samspil mellem forælder og barn, herunder forældrenes håndtering af barnets følelsesreaktioner, er afgørende for barnets emotionelle udvikling. Barnets evne til at forstå og håndtere egne og andres følelser er centrale i barnets evne til at kunne indgå i sociale samspil. Hermed er sociale samspil og emotionel udvikling stærkt forbundne og influerer gensidigt på hinanden. I forlængelse heraf udleder vi, at forældrenes håndtering af barnets reaktioner på negative emotioner også får en betydning for barnets sociale liv.

I interaktionen mellem forældrene og barnet får barnets altså en forståelse af, hvordan det kan tilgå og forstå andre. Som beskrevet i analysen anvender far i kravsituationen skæld ud som et udtryk for sin vrede i situationen, og denne reaktion påtager Lukas til sin egen følelse og anvender fremadrettet. At Lukas fremadrettet anvender skæld ud som et udtryk for sin vrede og en kommunikationsmetode over for andre kan få negativ betydning for, hvordan andre opfatter Lukas i sociale situationer. Hans reaktion kan medføre, at andre bliver sure på ham eller trækker sig

fra ham, fordi de finder ham for voldsom. På trods af at Lukas er vellidt i børnehaven, så bliver det netop udtrykt i casen, at andre børn har det med at trække sig fra Lukas, når han er i affekt. Hermed kan vi se, at forældrehåndteringen af Lukas' reaktioner på negative emotioner kan få betydning for Lukas' sociale liv i blandt andet børnehavesystemet.

I analysen fremlægger vi ligeledes, at Lukas som resultatet af søskendekonflikten bliver usikker på sin RIG for leg. Dette sker, fordi han oplever, at forældrene ikke anerkender hans følelser, som er en reaktion på, at hans RIG for leg er blevet brudt af Nora. Lukas kan dermed blive usikker på reglerne for lege. Han kan derfor komme til at bryde de sociale spilleregler for leg i andre situationer, hvilket kan resultere i, at andre bliver vrede på ham og fravælger ham i legene. Samtidig kan det også lede til, at Lukas bliver usikker på, hvordan han skal håndtere situationen, hvis nogen bryder reglerne for en leg. Hermed kan forældrenes håndtering af Lukas' reaktion på negative følelser, hvor de ikke får anerkendt og snakket med ham om hans følelser, komme til at hindre, at Lukas får en god social forståelse i denne type situationer.

Vi udleder hermed, at forældrehåndteringen i kraft af det udtryk som barnet tilbydes for sin følelse samt etableringen af en stabil RIG for sociale samspilssituationer bliver betydningsfuld for barnets sociale liv og oplevelser fremadrettet.

10.5.3 Forældrehåndtering og barnets emotionelle selvforståelse

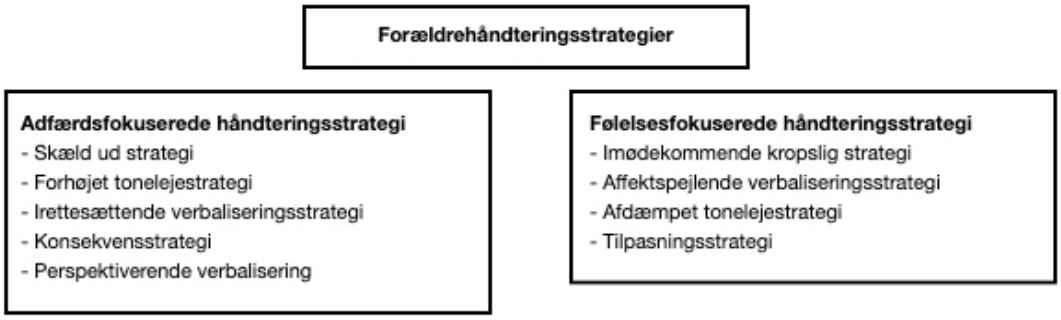
På baggrund af casebeskrivelsen og analysen danner vi os et indtryk af, at Lukas' forældre kan have opbygget en forståelse af Lukas som årsagen til konflikter i familien og børnehaven. De fortæller blandt andet, at han ofte er sur, stædig, skaber sig og beskriver ham som besværlig i forhold til Nora. Hermed kan de komme til at behandle ham som en syndebuk, hvilket blandt andet bliver tydeligt i søskendekonflikten med Nora. Her henvender forældrene sig primært til Lukas, hvormed Nora kommer til at fremstå, som uskyldig i konflikten. Det udledes, at forældrene bliver påvirket ubevidst af dette billede af Lukas i deres håndtering af hans reaktioner. Hermed kan forældrenes forståelse af Lukas være med til at forklare de mønstre, der ses i håndteringen af Lukas, hvor han ofte ikke bliver hensigtsmæssigt affektspejlende afstemt. Forældrene kan i disse situationer nemlig komme til at se udover Lukas følelsestilstand, hvis de for eksempel har et indtryk af, at han skaber sig for at få sin vilje. Den manglende affektspejlende afstemning kan give Lukas en oplevelse af, at hans følelser ikke er reelle eller delbare i situationen.

Dermed bliver han ikke fortrolig med disse følelser, da han uden den affektspejlende afstemning ikke får en forståelse af sin følelse som sammenhængende med ydre forhold. Hvis Lukas ikke bliver affektspejlende afstemt i forhold til alle former for følelser kan det lede til, at han kan få et ufacetteret følelsesliv.
Som beskrevet tidligere har forældrene en tendens til at håndtere Lukas forskelligt, hvor far er fokuseret på adfærdsændring og mor fokuserer på følelsesændring. Med deres forskellige håndteringer får de signaleret to forskellige holdninger ud til Lukas. I beskrivelserne af mor fremstår hun som anerkendende over for Lukas' negative følelser, hvorimod far præsenteres som mere underkendende i forhold til Lukas' negative følelser. Dermed kan det antages, at Lukas kan blive forvirret over, hvornår det er tilladt for ham at have negative følelser og det bliver svært for ham at koble sin følelsestilstand med ydre forhold. Hermed bliver han usikker i sin forståelse af sine emotionelle tilstande. På baggrund heraf, kan vi udlede, at forældrenes håndteringer af Lukas' reaktioner på negative emotioner kan få betydning for Lukas emotionelle selvforståelse.
Heraf udleder vi, at forældres oplevelse af deres barn kan få indflydelse på deres håndtering af barnets emotionelle reaktioner, hvilket kan få betydning for barnets emotionelle forståelse af sig selv.

10.6 Opsamling for analysen

Analysens tre første dele har præsenteret en række systemer, hvori Lukas indgår. I disse systemer er der set specifikke situationer med forældre- og pædagoghåndtering af Lukas' reaktioner på negative emotioner. Herudfra er der set, hvordan både forældre og pædagoger benytter forskellige håndteringsstrategier i disse situationer. Vi vælger her at opstille de forskellige strategier i to forskellige kategorier. Den ene er *adfærdsfokuserede håndteringsstrategier*, der har til formål at ændre barnets adfærd. Den anden er f*ølelsesfokuserede håndteringsstrategier*, der indeholder håndteringsstrategier, der rettet mod at møde barnet i dets følelse og regulere dets følelsestilstand. Dog må denne opdeling ikke forstås som om, at adfærdsfokuserede håndteringsstrategier ikke kan lede til følelsesændringer, eller at følelsesfokuserede håndteringsstrategier ikke kan lede til adfærdsændringer. Opstillingen af de forskellige kategorier af håndteringsstrategier kan ses i nedenstående figur.

Figur 10.4



Med disse er der opnået en forståelse af håndteringsstrategier fra et teoretisk perspektiv kan være primært hensigtsmæssige (følelsesfokuserede) eller uhensigtsmæssige (adfærdsfokuserede) i forbindelse med affektspejlende afstemning og affektregulering af et barn. Dog vil det også være muligt, at de forskellige håndteringsstrategier optræder i samspil med hinanden. Dette beskrives i forhold til forældrehåndteringen af Lukas i søskendekonflikter, hvor den perspektiverende verbaliseringsstrategi bliver koblet til en affektspejlende verbaliseringsstrategi, en imødekommende kropslige strategi og en afdæmpet tonelejestrategi.

Med de teoretiske perspektiver og ovenstående håndteringsstrategier fra casen er der blevet argumenteret for, at brug af forældres mentaliseringsevne spiller en væsentlig rolle for succesfuld forældrehåndtering i situationer, hvor barnet reagerer på negative emotioner. Dette gør sig både gældende for den måde, hvorpå forældre tilgår barnet inden barnet kommer i affekt og i den efterfølgende regulering af denne emotionelle tilstand. Mentaliseringens betydning for den måde forældrene tilgår barnet er udtrykt i denne hypotese:

> *Begrænset brug af forældrenes mentaliseringsevne ved kravstilling kan få negativ betydning for barnets emotionelle reaktion på kravet og dermed situationens videre forløb.*

Denne hypotese bygger på en eksemplificering af kravsituationer, men kan også forstås generelt i forhold til andre situationer, hvor forældre henvender sig til barnet, mens det er optaget af en aktivitet. Mentaliseringens betydning for reguleringen af barnets reaktion på negative emotioner er udtrykt i denne hypotese:

> *Affektregulering af barnets reaktioner på negative emotioner kan vanskeliggøres, hvis forældre i deres mentaliseringsbaserede*

håndtering har mere fokus på, at barnet skal forholde sig til andres perspektiver frem for dets egen følelsestilstand.

Herudfra kan det siges, at forældre må forholde sig til flere aspekter inden for mentalisering, når de tilgår et barn i affekt. Med eksemplificeringer fra casen er det både set, hvordan manglende brug af mentalisering kan vanskeliggøre affektreguleringen, som ovenstående hypotese taler ind i, og hvordan mentaliseringsevnen kan bidrage til at fremme den affektspejlende afstemning og affektreguleringen. Den sidste del er udtrykt i denne hypotese:

Voksnes brug af en mentaliserende tilgang i håndteringen af børns reaktioner på negative følelser kan lede til en hensigtsmæssig affektspejlende afstemning af barnet, hvilket kan medføre succesfuld affektregulering.

Hermed understreges vigtigheden af forældres mentaliseringsevne i håndteringen af barnets reaktioner på negative emotioner, da denne får betydning for den affektspejlende afstemning og dermed også, hvorvidt barnet bliver affektreguleret eller ej.

Analysen har desuden bidraget til en forståelse af væsentligheden i, at barnet bliver affektreguleret i situationer, hvor det har reaktioner på negative emotioner. Fra et teoretisk perspektiv forstås, at en hensigtsmæssig affektregulering på sigt kan bidrage til, at barnet lærer at regulere sine egne følelsestilstande. Ud fra eksempler i casen er det set, hvordan affektreguleringen, og dermed barnets selvregulering på sigt, kan vanskeliggøres af forældres forskelligartede håndteringer. Dette er udtryk i denne hypotese:

Forskelligartede håndteringer af børns negative reaktioner på kravsituationer, kan få negativ betydning for deres evne til at danne RIG'er for affektregulering i kravsituationer, hvilket kan påvirke deres affektregulerende repræsentationer og dermed evnen til at regulere sig selv.

Hermed kommer forældrenes håndtering ikke blot til at spille en rolle for de enkelte situationer, hvor barnet reagerer, men får også betydning for, hvordan barnet kan håndtere lignende situationer med negative følelsesoplevelser på sigt. Analysen har herunder også argumenteret for, at forældrehåndtering i én kontekst kan få betydning for barnets håndtering af negative emotioner i en anden kontekst. Dette kommer til udtryk i denne hypotese:

Forældrehåndtering af barnets reaktioner på negative emotioner i ét system kan påvirke barnets reaktioner i et andet system.

Med eksemplificeringen fra casen og analysens anvendelse af teoretiske perspektiver, bliver det hermed tydeligt, hvordan forældres manglende eller uhensigstmæssige affektregulering af barnet kan få negativ betydning for barnets emotionelle udvikling i en lang række af kontekster.

I analysens fjerde del gives eksempler på, hvilke dele af barnets emotionelle udvikling, der kan påvirkes negativt af forældrenes uhensigtsmæssige håndtering af barnets reaktioner på negative emotioner. Herunder inddrages barnets egen mentaliseringsevne, dets sociale liv og emotionelle selvforståelse. Med det teoretiske udgangspunkt samt eksemplificeringen gennem casen er vi hermed blandt andet nået frem til at disse aspekter af barnets emotionelle udvikling kan blive påvirket af forældrenes håndtering af barnets reaktioner på negative emotioner.

11. Diskussion

Dette kapitel har til formål at diskutere tre forskellige dele af afhandlingens indhold. Først og fremmest vil der rejses en kritik af de teoretiske perspektiver, som er anvendt i afhandlingen. På baggrund af vores teoribrug vil vi kritisere teoriernes anvendelighed på et generelt plan og i forhold til denne specifikke afhandling. Vi vil løbende argumentere for, at teorierne giver mening at anvende i forhold til den problemstilling, som vi beskæftiger os med, på trods af de kritikpunkter, som fremhæves. Den anden del af diskussionen indeholder kulturelle overvejelser i forhold til afhandlingens genstandsfelt. Som nævnt i indledningen er dette perspektiv ikke blevet uddybet gennem afhandlingen. Dog finder vi det relevant at forholde os til det kulturelle og normative aspekt, idet der kan argumenteres for at samfundskulturen har en væsentlig betydning for den forældrehåndtering, der er uddybet gennem afhandlingen. Det tredje afsnit vil inddrage de empiriske studier og fund, der er redegjort for i State of the art afsnittet i starten af afhandlingen (jf. afsnit 1.5). Disses resultater vil blive sammenlignet og koblet med de fund, som vi har gjort i den foregående analyse. Med dette afsnit argumenteres der for, at vores fund i analysen kan underbygges af tidligere forskning inden for området forældrehåndtering af børns reaktioner på negative emotioner.

11.1 Teoretisk kritik

Dette afsnit forholder sig som nævnt kritisk til de anvendte teoretiske perspektiver, som denne afhandling bygger på. Dette omfatter både Stern og Fonagys teorier samt den systemiske tænkning.

11.1.1 Teoretiske overlap

Dette afsnit vil tage udgangspunkt i en kritisk anskuelse af både Stern og Fonagys teorier. Idet teorierne langt hen ad vejen har fælles ståsted med deres kombination af psykoanalytisk teori og tilknytningsteoretisk udviklingspsykologi, vælger vi på nogle områder at opstille fælles kritik. Dog vil der også være neddyk i dele af de enkelte teorier, hvor vi forholder os kritisk til specifikke problemstillinger.

Med vores valg af Stern og Fonagy som to af vores teoretiske positioner er vi bevidste om, at vi anvender to teorier, der har store teoretiske overlap. Dette

medvirker både, at de supplerer hinanden godt, men også at vores teoretiske afsnit præges af visse gentagelser. Både Stern og Fonagys teorier bliver set som banebrydende med deres reformulering af psykoanalysen ud fra inspiration af den empiriske tilknytningsteori og for særligt Fonagys vedkommende også neuropsykologien. Deres videreudviklinger af både nyere og ældre teorier medvirker dog, at de begge løbende inddrager en række begreber fra forskellige traditioner, som de anvender eller omformulerer, så de tilpasses deres egen teori. Dermed får både Stern og Fonagy store begrebsapparater, der indeholder både andres og egne begreber samt omformuleringer af andres begreber til egne. For eksempel indeholder Fonagys teori det ældre begreb mentalisering, som han kalder for 'refleksiv funktion' i sit hovedværk. Dog er det typisk mentalisering, der henvises til i anden litteratur, og det er også denne betegnelse, som han tager med videre og danner den mentaliseringsbaserede terapi ud fra. Dette er en udfordring i brugen af teorierne, da der kan opstå tvivl om, hvilke begreber der er Stern og Fonagys originale samt, hvordan de lignende begreber adskiller sig fra deres originale begreber i indhold og anvendelse. Som det fremgår af sammenstillingen af Stern og Fonagys teorier (jf. kapitel 6), vælger vi at danne vores egne begreber ud fra de dele af teorierne, som har mange lignende elementer. Dette gør vi netop for at undgå forvirring ved at bruge flere begreber, der taler ind i det samme i vores analyse. I den forbindelse bliver det også relevant at rette en kritik mod netop vores valg af to så sammenlignelige teorier. Ved blot at vælge den ene af teorierne kunne forvirring og nærliggende begreber være minimeret. Dog ser vi også muligheder i at tilføje forskellige elementer fra teorierne til vores egne begreber i kraft af teoriernes forskelligheder. Hermed kommer sammenstillingen af teorierne til at indeholde en bredere forståelse af de tilsvarende fænomener.

11.1.2 Teoriernes grundlag

Som beskrevet har Stern og Fonagy en del teoretiske overlap og kommer hurtigt til at minde meget om hinanden, dog er deres empiriske grundlag meget forskellige. Hvor Stern med sine videooptagelser af mødre og deres børn ser på det helt tidlige samspil og herudfra udleder en teori omhandlende barnets udvikling, så har Fonagy et mere bagudvendt fokus. Fonagys empiri bygger på hans egne og kollegers kliniske forløb med patienter, hvori de udreder disse patienters problematikker. Problematikkerne anses som et resultat af en manglende udvikling af mentaliseret subjektivitet i den

tidlige barndom. Fonagys mentaliseringsbegreb er udviklet på baggrund af hans undersøgelser af personer med en traumerelateret udviklingspsykopatologi, der kommer til udtryk i en borderline personlighedsforstyrrelse. Undersøgelserne viste, at disse personer ikke havde de evner, der udgør mentalisering. Dermed er mentaliseringsbegrebet altså opbygget ud fra en deficit model (Køster, 2017, p. 19). Der kan her rejses en kritik af, om det er muligt at udlede noget fyldestgørende om det almene ud fra det afvigende, da det kan give et begrænset og ensidigt indblik i det almene billede. Med teorien forstås almene evner nemlig ud fra evner, som personer med et særligt sygdomsbillede *ikke* har. Hermed er der altså mulighed for, at almene evner rummer meget mere, som dog ikke bliver rummet i teorien. Fonagys teori kan på den baggrund komme til at fremstå som overfortolkende, idet den ikke har konkret empiri, der udtrykker det, han udleder med sin teori. Hermed forstås at det kan være problematisk at udlede noget generelt om det almene barns udvikling ud fra betragtninger af udvikling, som ikke tager udgangspunkt i samspil, der forstås som almene.

Vi forstår hermed, at Stern har fokus på den almene udvikling hos det lille barn i sin teori, hvorimod Fonagy udleder en almen teori på baggrund af et udtryk for en psykopatologisk udvikling. Stern og Fonagys anvendelse af empiri i deres teoriudvikling og de fokuspunkter som de tager i teorien har visse implikationer for os i vores brug af teorierne. Vores fokusområde er børn i børnehave-indskolingsalderen med følelsesreaktioner, der betragtes som problematiske i kraft af deres hyppighed og intensitet i forhold til, hvad der forventes af børn i deres aldersgruppe. Hermed bevæger vi os på grænsen mellem det almene og patologiske. At vi har dette fokusområde har været en udfordring for os i vores brug af Stern og Fonagys teorier. Dette har været problematisk for os, når vi gennem teorien har forsøgt at finde forklaringsmodeller på, hvorfor Lukas reagerer mere voldsomt på negative følelser end sine jævnaldrende. Stern fokuserer i sine beskrivelser meget på, hvordan det forventes, at barnet udvikler sig inden for de enkelte selvfornemmelser, når det oplever hensigtsmæssige samspil med omsorgspersonen. De eksempler han giver fra sin forskning har derfor også primært fokus på at beskrive, hvordan det almene og "positive" billede ser ud. Og når han af og til fokuserer på samspil, der afviger fra det hensigtsmæssige, som for eksempel utilsigtet fejlafstemning, så bevæger han sig hurtigt over i de patologiske konsekvenser heraf. Det samme gør sig

i høj grad gældende for Fonagy, der også opbygger en almen udviklingsteori, som dog har et patologiske udgangspunkt. Dermed giver ingen af teorierne et særligt indblik i grænselandet mellem det patologiske og almene i forhold til børns følelsesreaktioner, som er det vi i høj grad havde behov for. For at kunne belyse dette felt har det altså været nødvendigt, at vi selv udledte, hvordan Stern og Fonagys teorier kunne tale ind i følelsesmæssige reaktioner, der betragtes som problematiske, men ikke nødvendigvis patologiske. Hermed ser vi altså visse begrænsninger i vores valg af teorier i forhold til vores fokusområde. En anden begrænsning i teorierne, der relaterer sig hertil, er, at de i høj grad fokuserer på interaktionen mellem omsorgspersonen og det helt lille barn (før børnehavealderen). Vores målgruppe retter sig mod lidt ældre børn. Dog indeholder hverken Stern eller Fonagys teorier begrænsninger i forhold til den tidsmæssige gyldighed af deres begreber, og derfor finder vi dem også anvendelige for os.

11.1.2.1 Teoriernes bredde

Fælles for Stern og Fonagys teoretiske perspektiver er desuden inddragelsen af flere forskellige psykologiske retninger. Herunder kan nævnes tilknytningsteoretisk udviklingspsykologi, psykoanalysen, social kognitionspsykologi og neuropsykologi. De forskellige retninger rummer vidt forskellige videnskabsteoretiske ståsteder og empiriske grundlag. Hermed bygger deres teorier på en række fortolkninger af, hvordan ét felts teorier, begreber og empiri kan anvendes i sammenhæng med andre, hvilket de begge samler i én teori.

På trods af teoriernes inddragelse af mange forskellige retninger forholder Stern og Fonagy sig ikke til det kulturelle aspekt. Vi udleder, at både Stern og Fonagy anser deres teorier som værende universelt gyldige, idet de ikke beskriver hvor eller hvornår disse teorier bør forstås som aktuelle og anvendelige. Hermed kommer de til at negligere, at der i forskellige kulturer kan være forskellige interaktionsmønstre mellem forældre og barn, der eventuelt kan medvirke, at barnets udvikling udtrykker sig forskelligt. Stern og Fonagy udvikler deres teorier i vestlige land (USA og Europa), hvormed vi anser teorierne som indlejret i vestlig kultur. Dette understøttes blandt andet af teoriernes fokus på barnets intensitet af og aktivitet i forbindelse med emotionelle udtryk. Stern og Fonagy kobler emotionelle udtryk med verbale og fysiske udtryk, hvilket har vist sig i højere grad at være gældende for vestlige kulturer end for eksempel asiatiske (Berk, 2014, p. 424). Hermed anser vi den

udvikling og interaktion som teorierne beskriver som værende gældende i vestlige kulturer. I forbindelse med nærværende afhandling, der beskæftiger sig med en problematik og en case, der er indlejret i en vestlig kultur, udleder vi, at teorierne kan bidrage hensigtsmæssigt til en belysning af dette. Med en case, der tog udgangspunkt i en ikke-vestlig kultur kan vi antage, at teorierne ikke ville være brugbare i samme omfang som i nærværende afhandling.

Så selvom Stern og Fonagys teoretiske perspektiver forsøger at favne bredt i forhold til at inddrage forskellige psykologiske retninger, formår de ikke at rumme det kulturelle aspekt. Den kulturelle betydning for afhandlingen vil blive uddybet i et senere diskussionsafsnit.

11.1.3 Anvendelse af RIG

Inden for Sterns teoretiske begrebsapparat finder vi det relevant at knytte en kritisk kommentar til begrebet RIG. Dette begreb oplevede vi som vanskeligt at anvende i den analytiske del af afhandlingen, da der opstod tvivl omkring adskillelsen mellem forskellige RIG'er. Tvivlen gik særligt på, hvornår en specifik samspilsepisode knyttede sig til en bestemt RIG. Dette opstod blandt andet i beskrivelserne af Lukas' forældres forskellige håndteringer af Lukas. Her gik tvivlen på, hvorvidt mors kravsætning om at Lukas for eksempel skulle slukke for iPad'en ville aktivere samme RIG som fars kravsætning om, at Lukas skulle slukke iPad'en. Stern beskriver, at fremkaldelsen af en RIG sker på baggrund af fremtrædende fællestræk mellem RIG'en og den aktuelle samspilsepisode (Stern, 1999, p. 120). Hermed kan der argumenteres for Lukas vil trække på samme RIG for kravsætning om iPad'en uafhængigt af, om det er mor eller far, der stiller kravet. Dette vil han gøre på trods af, at deres håndtering efterfølgende kan være forskellige. Omvendt kobler Stern som udgangspunkt etableringen af RIG'er til den selvregulerende anden eller omsorgspersonen. Hvis dette forstås bogstaveligt vil en RIG altså være koblet på kun én person. Hermed vil RIG'en der trækkes på i iPad situationen kun kunne rumme Lukas' mor og ikke nødvendigvis kunne anvendes eller ændres ud fra tilsvarende samspilsepisoder med far. Vi valgte dog i den analytiske sammenhæng at betragte forældrenes kravsætning omkring iPad'en som havende tilstrækkelige fællestræk til at fungere som én samlet RIG for Lukas.

Med forståelsen af at forældrene håndterer Lukas' efterfølgende reaktion forskelligt, nåede vi frem til, at Lukas oplever usikkerhed omkring, hvordan han skal forholde

sig til sine ubehagelige følelser i disse situationer. Hermed udledte vi, at forældrenes forskellige håndteringer af Lukas' reaktioner havde betydning for, at Lukas havde svært ved at etablere en stabil RIG for affektregulering. Som beskrevet tidligere er begrebet RIG for affektregulering koblet op på RIG'en for den situation, hvor affektreguleringen finder sted. Hermed skaber vi en kobling mellem den RIG Lukas trækker på i forbindelse med kravsituationen om iPad'en og den RIG for affektregulering han efterfølgende anvender. Dette gør han på trods af, at han oplever forskellige affektregulerende situationer med mor og far. Her kan der dog argumenteres for, at det ville være oplagt at betragte Lukas' RIG for affektregulering som opdelt i to - én for mors affektregulering og én for fars affektregulering. Dog mener Stern, at affekter er koblet til selvet og ikke til de mennesker, der fremkalder dem hos barnet. Vi vælger hermed at holde fast i forståelsen af, at en RIG for affektregulering er koblet op på en RIG for en bestemt form for situation og dermed ikke enkelte personer. Med denne forståelse bliver det muligt at udlede, at Lukas har vanskeligt ved at etablere en stabil RIG for den specifikke kravsituation og dermed også RIG for affektregulering i situationen grundet forældrenes forskellige håndteringer.

Ud fra Sterns beskrivelser af begrebet RIG er det svært at udlede en endelig forståelse af begrebet RIG og dens analytiske anvendelighed. Vi vælger dog alligevel at anvende dette begreb samt at videreudvikle det ved at tilføje RIG for affektregulering som et nyt tilsvarende begreb. Selvom der er tvivl omkring anvendelse af begrebet og der kan stilles spørgsmål ved vores fortolkning af dette, mener vi alligevel, at denne tilgang til begrebet bidrager med en ny forståelse af problematikken som problemformuleringen bygger på. Hermed anses RIG begrebet som nyttigt for os, hvilket inden for pragmatismen anses som et fundamentalt grundlag for gyldighed.

11.1.4 Systemisk tænkning

I brugen af den systemiske tænkning opstod der løbende problematikker. Som beskrevet i afsnittet om systemisk tænkning er en af fordelene ved denne teoretiske ramme, at den er løst defineret og dermed fleksibel i sin anvendelighed. Dette kan dog også forekomme problematisk for os, som anvender den, da det kan medføre tvivl om, hvordan teorien kan anvendes på en givende måde i forhold til at besvare problemformuleringen. Tvivlen opstod først og fremmest i opbygningen af

systemerne. Hertil oplevede vi, at vi manglede nogle begreber eller en strukturel opbygning, der kunne hjælpe os til at definere systemer ud fra indhold og strukturere dem i forhold til hinanden. Cecchin (1988), som der tages teoretisk afsæt i, definerer ikke selv et system eller afgrænsningen for dette. Det samme gør sig gældende i beskrivelserne af Milano-skolen som samlet teoriretning. I andres fortolkninger, som for eksempel Minuchins (1985) og den forskningsrelaterede videreudvikling af Roz Dixon og Peter Smith (2011), ses et forsøg på dette. Heri omtales både systemer og subsystemer, der kan hjælpe i forståelsen af, hvordan et system kan struktureres. På trods af dette oplevede vi alligevel, at det var vanskeligt at anvende den systemiske tænkning som strukturerende byggeklods for det system, der er beskrevet i casen. Hermed var det op til os at definere og afgrænse de forskellige systemer samt strukturere hierarkiet i systemerne, hvor nogle kunne betragtes som subsystemer til andre.

Den manglende klare afgrænsning af systemerne vanskeliggjorde yderligere anvendelsen af systemerne i den analytiske del. Dette oplevede vi blandt andet i analysens anden del (jf. afsnit 10.3), der beskæftiger sig med både Lukas' samlede familiesystem og Lukas-Nora systemet. Heri gives et eksempel på en konfliktsituation mellem Lukas og Nora. Denne finder naturligvis sted i Lukas-Nora systemet. Dog bliver det vanskeligt at anvende systemerne analytisk, når forældrene bliver involveret i denne konflikt. Idet forældrene inddrages bliver der tvivl om, hvorvidt dette åbner Lukas-Nora systemet op til det samlede familiesystem, eller om interaktionen bør kategoriseres som noget, der finder sted i Lukas-forældre systemet. Da Nora sandsynligvis stadig er til stede, når forældrene håndterer konflikten med Lukas, kan der argumenteres for, at dette finder sted i det samlede familiesystem. Samtidig udgør Nora genstanden for konflikten og er dermed en central årsag til, at forældrene må håndtere en konflikt med Lukas. Omvendt kan det siges, at forældrene i deres håndteringen af konflikten er henvendt til Lukas. Hermed kan der også argumenteres for, at konflikten fra Lukas-Nora systemet flyttes over i Lukas-forældre systemet. Vi vælger at placere forældrenes håndtering af konflikten med Lukas i det samlede familiesystem på trods af forståelsen af, at dette også kunne placeres i Lukas-forældre systemet.

Dette eksempel illustrerer den, hvordan den fleksible forståelse, der er af systemer inden for systemisk tænkning, hvor systemer både kan beskrives i deres enkelthed (Lukas-Nora systemet) og som del af større systemer (Lukas' familiesystem) er svær

at anvende. Som illustreret med dette eksempel har der været tvivl om, hvordan teorien kan anvendes analytisk, når der er disse løse systemstrukturer. Dette bliver problematisk, idet den systemiske tænkning har til hensigt at bidrage med en indsigt i, hvordan de forskellige systemer fungerer individuelt og i samspil med hinanden. Idet der opstår tvivl omkring, hvilket system en given episode foregår i kan der opstå misforståelser omkring de forskellige systemers samspil og påvirkninger af hinanden. Den løse strukturforståelse af systemer i systemisk tænkning giver dog plads til, at vi som praktikere kan anvende teorien på den måde som vi finder hensigtsmæssig og meningsgivende i besvarelsen af vores problemformulering. Dette taler ind i den pragmatiske tilgang, idet vi kan anvende teorien på en måde som er praktisk nyttig for os, hvilket netop er det, vi har gjort i denne forbindelse.

En anden problematik ved anvendelsen af den systemiske tænkning er at rumme og udtrykke alle de forskellige niveauer, som teorien indeholder. Med afhandlingens problemformuleringen kan det siges, at vi tager udgangspunkt i at undersøge relationen mellem barn og forældre. I denne sammenhæng betragtes det relationelle dog kun som ét af de niveauer, som systemisk tænkning indeholder. Det relationelle kan både omfatte mindre grupper, som en familie, og dyadiske relationer. Hertil udleder vi, at der også er et mere overordnet og strukturelt niveau, der i høj grad er koblet op på kontekster. I Lukas' tilfælde udgøres dette primært af børnehaven og familiens hjem. Derudover må der siges at være et individuelt niveau, som i høj grad udgøres af Lukas i denne sammenhæng. Dette niveau fremhæves i kraft af den systemiske tænknings neutralitetsbegreb, der vægter individets perspektiv og dermed dets bidrag til systemet. Hermed indeholder systemisk tænkning både et strukturelt, et relationelt og et individuelt niveau.

Alle disse niveauer kan være omfattende at rumme i en samlet analyse af en case. På trods af de vanskeligheder omkring neutralitetsbegrebet, som er beskrevet tidligere (jf. afsnit 8.3.2 og 10), mener vi alligevel, at vi til en vis grad formår at indfange de forskellige niveauer, som systemisk tænkning lægger op til og giver mulighed for. På et strukturelt niveau ses det for eksempel, hvordan at forældrehåndteringen i hjemmet får betydning for børnehavesystemet. På et relationelt niveau er det illustreret, hvordan forældrehåndtering i en relation med far kan få betydning for relationen til lillesøster. Og på et individuelt niveau ses det, hvordan Lukas' emotionelle udvikling og reaktioner påvirkes og kommer til udtryk i forskellige

sammenhænge. Hertil kommer eksemplerne på, hvordan disse niveauer fungerer i samspil med og på tværs af hinanden.
Dermed har vi gennem analysen rummet alle tre niveauer på trods af kompleksiteten i at relatere og balancere disse i ét omfattende netværk af systemer. Hertil kan det siges, at den systemiske tænknings begreber hypotesedannelse og cirkulær kausalitet har været behjælpelige. Med disse tilgange var det muligt både at forstå de komplekse sammenhænge gennem cirkularitet og forsimple disse gennem hypotesedannelsen i slutningen af hvert analyseafsnit.

Hvorvidt problematikkerne omkring anvendelsen af systemisk tænkning opstår på baggrund af teoriens udvikling er umiddelbart svært at sige. Systemisk tænkning er oprindelig udviklet som en klinisk tilgang med terapeutiske redskaber. Dog argumenteres der i ovenstående for, at teorien *er* mulig og givende at anvende i en analytisk sammenhæng som denne.

11.2 Kulturens indvirkning på systemet

Som beskrevet i afhandlingens indledning har det kulturelle aspekt af problemstillingen ikke været prioriteret i løbet af afhandlingen. Det er dog et perspektiv, som den systemiske tænkning også kan rumme i kraft af sin opbygning i forskellige niveauer af systemer. Selvom problemformuleringen primært har fokus på det relationelle aspekt, finder vi det alligevel relevant at betragte kulturen som betydningsfuld og omkransende for de systemer, der beskrives i analysen. Vi vil derfor i det følgende afsnit diskutere, hvordan det kulturelle og normative perspektiv kan forstås ind i afhandlingen. I denne sammenhæng tager vi udgangspunkt i den vestlige kultur, som casen om Lukas er opbygget ud fra, og som vi selv og de teoretiske perspektiver er indlejret i.

11.2.1 For fællesskabets skyld

Ud fra et kulturelt perspektiv forstås individets evne til at kontrollere og udtrykke sine følelser passende, som værende gavnligt for samfundets fællesskab. Dette er en pointe, som sociologen Frank Furedi fremhæver. Han mener, at samfundet opfordrer individet til at arbejde med sig selv og derigennem lære at kontrollere egne følelsesudtryk. Dette er ikke blot gavnligt for individet, men i høj grad også for det

større fællesskab. Hermed bliver individet en ressource, der skal hjælpe til at fremme det sociale og kulturelle fællesskab. På den måde er individet forpligtet til at handle på en måde som bidrager til samfundets stabilitet (Gulløv, 2016, p. 180). Med denne forståelse kan det siges, at forældre samtidig er forpligtet til at lære deres børn at udtrykke og kontrollere deres følelser på en måde, som anses for passende i den pågældende kultur. Dette gælder altså også Lukas' forældre, der må forstås som værende underlagt en kulturel forståelse af, at følelser bør tilpasses de givne omstændigheder. Hermed arbejder de ud fra en kulturel forståelse af, hvad der er hensigtsmæssige og uhensigtsmæssige følelsesudtryk, når de håndterer og beskriver problematikken omkring Lukas' reaktioner. Dét, at de i det hele taget opfatter Lukas' reaktioner som en problematik, kan betragtes som værende påvirket af en kulturel normativ forståelse af, hvad der er alment og afvigende. Forståelsen af, hvad der er "korrekt" adfærd i netop den kultur, de befinder sig i, kommer ligeledes til udtryk i forældrenes opfattelse af, at Lukas' reaktioner kan skabe problemer for ham fremadrettet, når han for eksempel skal starte i skole. Med dette er forældrene bevidste om, hvad der forventes af Lukas' adfærd i sociale og læringsmæssige sammenhænge, hvilket må forstås som en normativ forventning (Gilliam & Gulløv, 2012, p. 10f). Ud fra Furedis tankegang anser forældrene disse dele af Lukas' adfærd og følelsesudtryk som problematiske, da de kan udfordre samfundets og fællesskabets stabilitet.

11.2.2 En socialhistorisk udvikling af emotionsudtryk

Men hvad forstår vi så egentlig som "passende" og "hensigtsmæssige" følelsesudtryk i denne kultur? Eva Gulløv (2016) præsenterer et perspektiv på følelseshåndtering som betinget af den kulturelle og samfundsmæssige udvikling. Hun mener, at forståelsen af emotioner, og hvordan disse bør udtrykkes og håndteres har udviklet sig i takt med kulturen, hvormed dette må forstås ud fra en socialhistorisk udviklingsproces (Gulløv, 2016, p. 181). Gulløv beskriver ud fra samfundsanalyser af sociologen Nobert Elias, at der gennem udviklingen er opstået en større afhængighed mellem mennesker. Dette har betydet, at individet må optræde forudsigeligt, så adfærden tilpasses andres forventninger. Afhængigheden af andre mennesker har samtidig betydet, at der er opstået en social bevågenhed, hvor frygt i samfundet i høj grad har været forbundet med at skille sig ud socialt. Elias påpeger, at normer for social interaktion og følelsesmæssige udtryksformer indlejres i

individet, og at overtrædelse af disse normer knyttes til følelsen af skam (Gulløv, 2016, p. 181). Dette ses for eksempel i Lukas' forældres bekymring for, om Lukas vil komme til at overtræde de normer, der er, når han starter i skole samt hvilke konsekvenser det kan have for ham. Hvis Lukas ikke opfører sig efter normerne i skolen kan det føre til skamfulde oplevelser for ham, hvor han for eksempel bliver ekskluderet fra fællesskabet i klassen.
Den historiske udvikling beskrives desuden med udgangspunkt i sociologien Cas Wouters. Han forklarer, hvordan der i løbet af det 20. århundrede er sket en udvikling i de sociale logikker. Samfundsudviklingen har i denne sammenhæng betydet, at det var nødvendigt at samarbejde på tværs af sociale klasser. Hermed er der sket en udligning af klasseforskelle, hvormed den sociale distance har været svær at opretholde. Samtidig har udviklingen af velfærdsstaten betydet, at middelklassen er blevet udvidet. Hermed er sociale hierarkier og koder i høj grad blevet ophævet, og har ikke kunnet guide individets følelsesudtryk og adfærd (Gulløv, 2016, p. 181f). I dag betyder denne hierarkiske udligning, at individet ikke har nogle forudbestemte handlemåder eller følelsesudtryk, som det nærmest per automatik kan trække på i specifikke situationer. I stedet må individet i dag gennem vurdering af situationen og menneskene i den tilpasse sig til den enkelte situation. Barnet får derfor behov for at lære at identificere forandringer i situationen og ud fra dette vurdere, hvilken adfærd, der er passende til denne. Hermed får barnet i højere grad en nuanceret forståelse af, hvad der er passende følelsesudtryk og adfærd, frem for blot en forståelse af, hvad der er rigtig og forkert (Gulløv, 2016, pp. 181-184). Hermed udledes det, at social adfærd kulturelt set både bygger på en vis grad af forudsigelighed, men også den enkeltes tilpasningsdygtighed i specifikke situationer.

I analysen trækkes der både på forståelsen af forudsigelighed over for andre og situationsbestemte tilpasninger. Dette skaber et tvetydigt billede af, hvordan forældrene bør håndtere de konfliktfyldte situationer. Ud fra teorien om RIG'er skabes en analytisk forståelse af, at barnet har behov for at skabe en forventning til, hvad der skal ske i de forskellige situationer. Hvis Lukas har en klar forventning om situationen og reguleringen af de medfølgende følelser, udledes det, at han vil få nemmere ved at navigere i situationen og på sigt at regulere sig selv. Heri ligger en kulturel forudsigelighed, som Lukas må lære for ikke at skille sig ud socialt. Omvendt argumenteres der også for, at forældrene både i deres mentaliserende

tilgang og affektspejlende afstemning løbende må tilpasse sig Lukas' følelsestilstand. Gennem forældrenes tilpasningsdygtighed forventes det, at Lukas lærer en mere nuanceret forståelse af sit følelsesudtryk. Hermed oplever de netop den nyere kulturelle forståelse af, at følelsesmæssig tilpasning til den enkelte situation kan være væsentlig. Forældrene må altså fra et analytisk perspektiv balancere mellem disse to forståelser i deres strategier til håndtering af Lukas. Denne balancering går dermed på, om de skal ensarte sig i deres håndtering af Lukas, da det vil skabe tydelige RIG'er for affektregulering, *eller* om de skal tilpasse sig efter den enkelte situation. Hermed ses, hvordan den kulturelle forståelse af følelsesudtryk kommer til at spille en rolle for oplevelsen af, hvad der hensigtsmæssig forældrehåndtering af børns reaktioner på negative emotioner.

Ovenstående argumenterer for, at systemerne, hvor forældrene og barnet indgår i, er påvirket og betinget af den kulturelle forståelse af, hvad der er passende følelsesudtryk og adfærd. Dette kan forstås som en lineær kausalitet. Med den systemiske tænkning bliver det dog relevant at knytte en kommentar til begrebet cirkulær kausalitet. Med denne kausalitetsforståelse må forældrehåndtering af børns reaktioner på negative emotioner ikke blot forstås som påvirket af kulturens normative forståelse, men også som opretholdende for denne. Hermed vil forældrenes håndtering og opfattelse af problematikker også få betydning for, hvilken kultur der bliver skabt og vedligeholdt. Individer i samfundet kan altså ikke blot anse sig selv som underlagt en kulturel normativitet, men må også betragte sig selv som medkonstituerende for denne.

11.3 Empiriske fund

I følgende afsnit vil vi se nærmere på, hvordan resultaterne af vores analyse kan relatere sig til den foregående forskning på området, der blev redegjort for tidligere i afhandlingen. Vi vil her uddybe de resultater, som blev præsenteret fra forskellige artikler i afhandlingens indledning. Disse artikler beskæftiger sig på hver sin måde med forældres håndtering af børns emotionelle reaktioner og præsenterer en række forskellige studier inden for området.

Aunola m.fl.'s studie fra 2013 undersøgte forældres brug af psykologisk kontrol og deres børns negative følelsesudtryk. De nåede frem til, at forældres brug af

psykologisk kontrol øgede niveauet af børns negative følelsesudtryk på kort og lang sigt, hvilket omsorg ikke gjorde. Når børnene reagerede negativt medvirkede det til, at forældrene anvendte mindre psykologisk kontrol dagen efter reaktionen. I et andet studie af Fabes m.fl. fra 2001 undersøgtes forældres hårde håndteringsstrategier og bekymrings og den effekt, som det havde på deres børns emotionelle reaktioner og sociale evner. De nåede frem til, at en hård håndteringsstrategi hos forældre, der bekymrer sig om deres børns sociale evner, leder til, at deres børn får flere og mere intense negative emotionelle reaktioner samt begrænsede sociale kompetencer. Katz m.fl. lavede i 2012 et litterært review, hvor de undersøgte opdragelseskonceptet Parental Meta-Emotion Philosophy (PMEP). De fandt frem til, at en følelsesbevidst og vejledende PMEP og en følelsesafvisende PMEP havde en henholdsvis positiv og negativ betydning for barnets socioemotionelle udvikling.
Gennem en sammenstilling af disse studiers resultater og egne fund, når vi frem til, at der er flere overlap i vores resultater, som vil blive uddybet herunder.

11.3.1 Den negative spiral

Ligesom i denne afhandling inddrager Aunola m.fl. en systemisk forståelse af samspil mellem forældre og barn. Hermed ses disse interaktioner som dynamiske, hvor ét familiemedlems adfærd er påvirket af og påvirker andre. Dette ser Aunola m.fl. som forklarende for, hvorfor forældrene udviser mindre psykologisk kontrol, når barnet har reageret med negative emotioner på det. Dog er denne tilpasning fra forældrenes side ikke vedvarende, hvormed de negative følelsesudtryk vender tilbage (Aunola et al., 2013, p. 454, 459). Den cirkulære kausalitet, der er set mellem forældres psykologiske kontrol og børns negative emotioner, kan vi sammenligne med casen om Lukas. I analysen nåede vi netop frem til, at Lukas' forældres håndtering af ham kan medvirke til, at han fremadrettet kan komme til at have flere voldsomme følelsesreaktioner. Her henviser vi til, når forældrene anvender adfærdsfokuserede håndteringsstrategier, der ikke er rettet mod at tage Lukas' perspektiv. Når forældrene anvender disse håndteringer får Lukas ikke dannet affektregulerende repræsentationer, som han kan lære at regulere sig selv ud fra. Dette udleder vi, at der vil lede til, at Lukas igen kommer til at reagere voldsomt på sigt. Hermed kan familien komme til at ende i en negativ spiral, hvor de gensidigt medvirker til at vedligeholde hinandens reaktioner. Fortsætter denne spiral og bliver det generelle billede, får det en varig virkning på barnet. Med analysen udleder vi, at

en vedvarende uhensigtsmæssig håndtering af børns reaktioner på negative emotioner kan påvirke deres udvikling af mentaliseringsevnen, deres sociale liv og emotionelle selvforståelse negativt. I lyset af de tre forskningsstudier kan vi få indblik i, hvilke andre konsekvenser, der eventuelt kan være af en uhensigtsmæssig forældrehåndtering.

11.3.2 Håndteringsstrategiers betydning

I analysen præsenteres forskellige håndteringsstrategier, som forældrene bruger over for Lukas. Heriblandt er de adfærdsfokuserede håndteringsstrategier. I disse ligger der elementer af negative kontrolstrategier (Fabes et al., 2001, p. 907), psykologisk kontrol (Aunola et al., 2013, p. 453) og en følelsesafvisende PMEP (Katz et al., 2012, p. 417). De adfærdsfokuserede håndteringsstrategier indeholder nemlig en negligering af barnets følelsestilstand i situationen. Negligering af følelser kan afføde en skamfølelse hos barnet, da det kan komme til opleve dets følelser som upassende og forkert. Dette er blot én af konsekvenserne. Ifølge de forskellige studier, kan denne type håndteringsstrategier medføre flere langsigtede konsekvenser.

Aunola m.fl. bygger deres resultater på en forståelse af, at forældre, der anvender psykologisk kontrol, fratager barnet dets evne til selv at have kontrol. Hermed kommer barnet til at føle sig afhængig af andre og kan få en negativ forståelse af sig selv og egne evner. Denne negative indflydelse kan akkumulere, hvis den gentages kontinuerligt og kan lede til negativ udvikling for barnet på længere sigt (Aunola et al., 2013, p. 459). Her henviser Aunola m.fl. til en række af studier, der har vist, at forældres brug af psykologisk kontrol spiller ind i barnets udvikling af selvbevidste følelser som skyld og skam, internaliseringsproblemer såsom ængstelighed, lavt selvværd og depressivitet samt eksternaliseringsproblemer (Aunola et al., 2013, p. 453). Disse fund er overensstemmende med de, der er fundet hos børn, som har forældre med en følelsesafvisende PMEP (Katz et al., 2012, p. 418) og forældre, der bruger negative håndteringsmetoder såsom straf (Fabes et al., 2001, pp. 907-910). Både Fabes m.fl. og Katz m.fl. påpeger ligesom os, at sådanne uhensigtsmæssige håndteringsstrategier kan få negative konsekvenser for barnets sociale liv og kompetencer (Fabes et al., 2001, p. 909f, 916f; Katz et al., 2012, p. 418f). Fabes m.fl. forklarer blandt andet dette med, at intensiteten i barnets negative følelsesreaktioner kan påvirke barnets interageren med andre uhensigtsmæssigt. Samtidig kan det føre

til en manglende evne til at møde krav i sociale situationer på en hensigtsmæssig måde (2001, p. 916f).

De tre studier påpeger ligesom os, at barnets evne til at regulere sig selv emotionelt påvirkes negativt, hvis forældrene anvender håndteringsstrategier, der negligerer barnets følelsesliv i situationen. Dette forklarer Fabes m.fl. med, at forældrene herigennem giver udtryk for, at negative følelser skal undertrykkes, hvormed barnet ikke lærer at forholde sig aktivt til dem (Fabes et al., 2001, p. 908).

Hertil påpeger Aunola m.fl., at en manglende følelsesmæssig omsorg og anerkendelse fra forældre på længere sigt kan associeres med en negativ selvforståelse, usikkerhed og ensomhed (Aunola et al., 2013, p. 453f). Vi må altså have en opmærksomhed på, at adfærdsfokuserede håndteringsstrategier kan få mere omstændige konsekvenser end de, som vi præsenterer, hvis de er de primært anvendte i barnets liv.

11.3.2.1 Følelsesfokuserede håndteringsstrategier

Dermed bliver det endnu engang tydeliggjort, at følelsesfokuserede håndteringsstrategier er af væsentlig betydning for barnets emotionelle udvikling. Som de tre præsenterede forskningsartikler påpeger, er en omsorgsfuld interaktion med barnet ikke associeret med barnets negative følelsesudtryk. Derimod forbindes denne kærlige type interaktion med en generel trivsel, der indebærer en god social og følelsesmæssig udvikling. Den støtte som barnet herigennem oplever kan ligeledes få positiv langsigtet virkning på barnets psykiske helbred, sociale kompetencer samt hverdags- og skoleliv (Aunola et al., 2013, p. 453, 460; Katz et al., 2012, pp. 418-421; Fabes et al., 2001, pp. 907-10, 912-915). Disse fund er i tråd med de, som vi har udledt af analysen af casen om Lukas. Vi argumenterer netop for, at følelsesfokuserede håndteringsstrategier, hvor forældrene tager barnets perspektiv, løbende aflæser barnets følelsestilstand og møder det i den har en positiv indvirkning på barnets emotionelle udvikling. Hertil påpeger Katz m.fl., at en følelsesvejledende PMEP, hvor forældrene anvender anerkendelse, emotionel stilladsering og involvering, bidrager til at udvikle barnets emotionelle kompetencer[5] (Katz et al. 2012, p. 418f).

[5] 1. Bevidsthed om og forståelse af emotionen hos sig selv og andre. 2. Evnen til at regulere emotioner. 3. Evnen til at udtrykke emotioner passende over for andre (Katz et al., 2012, p. 419).

I kraft af andres empiriske resultater har vi hermed fået underbygget vores fund om, at forældrehåndtering, afhængig af dens karakter, har stor betydning for barnets emotionelle udvikling.

11.3.3 Alder og forældres køn

Både Aunola m.fl. (2013) og Katz m.fl. (2012) påpeger, at der er særlige omstændigheder vedrørende forældrenes køn, der spiller ind i forældrehåndtering. Katz m.fl. vægtlægger, at der er en tendens til at mødre oftere end fædre har en følelsesvejledende PMEP, der opfattes som hensigtsmæssigt i forældrehåndtering (2012, p. 420). Hertil bliver det relevant at nævne, at Aunola m.fl.s resultater viste, at fædres håndtering havde større påvirkning på børnenes følelsesudtryk end mødres. Dette forklarer de med, at fædre ofte har været dem, der har haft den største autoritet i familien. Dette supplerer de med, at børn ofte er mere ivrige efter at opnå deres fars anerkendelse, fordi den er sværere at få end mors (Aunola et al.,2013, p. 459f). I vores fremlægning af Lukas' forældre vælger vi både at se på deres håndtering af Lukas i hvert deres system og i ét samlet system. Med vores eksemplificeringer kan det komme til at fremstå som om, at det kun er far, der anvender en følelsesafvisende PMEP og mor, der anvender en følelsesvejledende PMEP. Med figur 10.3 (jf. afsnit 10.3.4.1) kan der yderligere gives indtryk af, at det primært er far, der påvirker Lukas' væremåde. Dette har ikke været hensigten, hverken da vi konstruerede casen eller lavede analysen. Som beskrevet i casen har forældrene taget mange metoder i brug, men vi gennemgår kun nogle af dem og knytter visse til den enkelte forældre. Disse skal dog kun forstås som eksempler på håndteringer, som både mødre og fædre kan anvende. Med afhandlingen har vi forsøgt at opnå en generel forståelse af forældres håndteringsstrategier og samspil med deres børn. De her fremlagte studiers resultater indikerer dog, at det kan være relevant at se nærmere på, hvordan mødre og fædre håndterer deres børn, og hvilken betydning de hver især har for barnet.

11.3.3.1 Barnets alder

Udover forældrenes køn tillægger Aunola m.fl. også alder en særlig betydning for barnets påvirkelighed over for forældrehåndtering. De opfatter den specifikke periode af barnets liv, hvor deres studie finder sted, som meget betydningsfuld i forhold til barnets påvirkelighed. 6-7 års alderen, hvor barnet typisk begynder i skole, er nemlig en vigtig udviklingsperiode for barnet. Her øger barnet uafhængigheden til

dets forældre og deres sociale roller for hinanden formes (Aunola et al., 2013, p. 460). Ifølge Aunola m.fl. har disse processer langsigtede effekter på barnets tilpasningsevne og selvstændighed og påvirker dets følelser og følelsesudtryk (Aunola et al., 2013, p. 455). Hertil påpeger Katz m.fl., at yngre børn er mere emotionelt påvirkelige over for deres forældres håndteringsmetoder end de lidt ældre, og at de i de første år af livet samtidig har et større behov for forældrenes emotionelle vejledning (Katz et al, 2012, p. 421). Da vores afhandling beskæftiger sig med forældrehåndtering af følelsesreaktioners betydning for barnets emotionelle udvikling, bliver dette interessant for os.

Forældrene i casen om Lukas bekymrer sig netop meget for den nærliggende periode i Lukas' liv, hvor han skal starte i skole. Som beskrevet i Fabes et al. kan forældres bekymring for deres barns sociale og følelsesmæssige liv i samspil hårde håndteringsstrategier lede til en øget hyppighed og intensitet i barnets negative emotionelle reaktioner. De forklarer dette med, at forældre der bekymrer sig om deres børns emotioner ofte føler sig ude af kontrol, når det kommer til børnenes følelsesreaktioner, hvilket leder til, at de bruger flere hårde håndteringsstrategier (Fabes et al., 2001, p. 909). Så når Lukas' forældre bekymrer sig om Lukas samtidig med, at de anvender adfærdsfokuserede håndteringsstrategier, bidrager det altså til, at Lukas udviser endnu flere voldsomme reaktioner. Den negative spiral som familien her kommer i kan lede til at få store konsekvenser for Lukas. Med vores viden om denne livsperiode og konsekvenserne af manglende følelsesmæssig omsorg findes det særlig relevant, at forældre her anvender følelsesfokuserede håndteringsstrategier, der anerkender barnets følelser og hjælper barnet til at forstå disse. Aunola m.fl. påpeger i den forbindelse, at positivt forældreskab kan lede til en indskrænkelse af barnets oplevelse af og udtryk for negative emotioner (Aunola et al., 2013, p. 460).

Dermed bliver det væsentligt, at der hos forældre skabes en opmærksomhed på, at adfærdsfokuserede håndteringsstrategier kan lede til, at deres barns negative følelser i hverdagslivet øges. En sådan opmærksomhed kan skabe potentiale for en ændring i forældrenes opdragelsesmetoder, så de i højere grad anvender følelsesfokuserede håndteringsstrategier.

11.4 Opsamling

Med dette kapitel er forskellige dele af afhandlingen blevet diskuteret. I det første afsnit er der opnået en uddybet forståelse af de implikationer, der kan være ved at anvende de udvalgte teorier. Herunder argumenteres der blandt andet for, at Stern og Fonagys teorier kan fungere som gensidigt supplerende teorier i afhandlingen, på trods af deres begrebsmæssige overlap. Dette sker i kraft af de bidrag, som deres forskellige fokuspunkter medfører. Dog forholder vi os kritisk til teoriernes begrebers anvendlighed, idet begge teorier trækker på forskellige traditioners begreber og omdanner eller supplerer disse til deres egne teorier. Hermed opstår der i visse tilfælde tvivl om, hvordan begreberne kan og bør anvendes. De begrebsmæssige overlap, der er i Stern og Fonagys store begrebsapparater medvirker til, at vi argumenterer for at danne vores egne begreber ud fra deres begreber.

I den teoretiske diskussion beskrives det, hvordan både Stern og Fonagy danner almene udviklingsteorier, men at de gør det på forskellige empiriske grundlag, der kræver en vis fortolkning. Her forholder vi os særligt kritiske til Fonagys teori, da han udleder en almen teori ud fra et sygdomsbillede. Herudover forholder vi os kritiske til vores brug af Stern og Fonagys teorier. Ingen af de to teorier retter sig nemlig mod den aldersgruppe eller det grænseland, der er mellem det almene og patologiske, som vi har fokus på i afhandlingen. Vi argumenterer dog for, at ingen af teorierne har tydelige tidsmæssige begrænsninger i forhold til anvendeligheden af deres begreber, og at vi gennem fortolkninger kan anvende begreberne i forhold til vores fokusområde. På baggrund af et fælles udgangspunkt i en vestlig kultur, argumenterer vi for at teorierne kan anvendes i forhold til både casen og afhandlingen som helhed.

Herudover er der i den teoretiske diskussion set på, hvordan uklarheder omkring Sterns begreb RIG kan vanskeliggøre anvendelsen af dette begreb. Gennem egne fortolkninger af begrebet, når vi frem til at begrebet på en hensigtsmæssig måde kan bidrage til besvarelsen af problemformuleringen. Det samme er tilfældet for den systemiske tænkning. I kraft af denne teoris løse struktur for opbygningen af et system, opstår der tvivl omkring anvendelsen af teorien. Gennem den pragmatiske tilgang argumenterer vi for, at teorien giver mening at anvende, idet den bidrager med til en belysning af problemstillingen.

Den anden del af diskussionen forholder sig til kulturens betydning for besvarelsen af problemformuleringen. Herunder argumenterer vi for, at forældres håndtering af barnets reaktioner på negative emotioner kan forstås som bidragende til opretholdelse af samfundets stabilitet og fællesskab. Heri ligger en antagelse om, at forældrene er påvirket af kulturelle normer i deres forståelse af, hvordan barnet bør opføre sig. I lyset af en kort skitsering af den samfundskulturelle udviklings betydning for forståelsen af følelsesudtryk, argumenteres der desuden for, at vi i dag har særligt fokus på at tilpasse følelsesudtryk til enkelte situationer. Gennem sammenstilling af dette diskussionsafsnit og analysen, når vi frem til, at der er en svær balancegang, som forældre må forholde sig til i deres håndtering af deres børns reaktioner på negative emotioner. Balancegangen omhandler, hvorvidt forældre skal tilpasse sig den enkelte situation, når de håndterer deres barn *eller* om de skal være forudsigelige over for barnet og ensrette deres håndtering. Med forståelsen af, at kulturen og det normative aspekt har betydning for forældrehåndtering, fremhæver vi gennem den systemiske tænkning også en forståelse af, at forældre ligeledes er med til at opretholde og skabe disse kulturelle normer.

Den sidste del af diskussionen forholder sig til resultater fra tidligere forskning i forhold til de fund, der er gjort i analysen. Herunder ses det, at flere af analysens fund kan understøttes af tidligere forskning. I lyset af denne diskussion kan der argumenteres for, at brug af adfærdsfokuserede håndteringsstrategi hos forældre kan have en række negative konsekvenser for barnets hverdag samt emotionelle, personlige og sociale udvikling. Visse af disse konsekvenser forstærkes, når forældrene bekymrer sig om barnets udvikling. De uhensigtsmæssige håndteringsstrategier forstås ind i en cirkulær kausalitet. Når forældrene anvender adfærdsfokuserede håndteringsstrategier i situationer, hvor barnet har en negativ følelsesreaktion leder det til, at barnet oplever flere og mere intense reaktioner på negative følelser både på kort og lang sigt. Dette er ikke på samme måde tilfældet i situationer, hvor forældrene anvender en følelsesfokuseret håndteringsstrategi. Forskningen viser, at håndteringer, der fokuserer på at møde barnet i dets negative følelse, ikke forhindrer, at barnet til tider vil have reaktioner på negative emotioner, men øger samtidig heller ikke disse følelsesudtryk. Derimod har de følelsesfokuserede håndteringsstrategier god virkning på sigt. En sådan håndtering medvirker generel trivsel samt en god social og emotionel udvikling hos barnet. I

diskussionen blev det yderligere påpeget, at børn i den målgruppe, som vi undersøger er særligt påvirkelige i forhold til deres forældre håndteringsstrategier, og at de påvirkes mere af fædres håndtering end mødres. I lyset af dette diskussionsafsnit kan vi udlede, at forældres håndtering af deres børns reaktioner på negative emotioner har stor betydning for deres børns emotionelle udvikling.

12. Konklusion

På baggrund af de foregående kapitler bliver det muligt at besvare afhandlingens problemformulering, der lyder således: Hvordan kan forældres håndtering af børns reaktioner på negative emotioner få betydning for barnets emotionelle udvikling?

I denne besvarelse bliver det relevant at nævne, at problemformuleringen bygger på en undren omkring en problematik, som vi har set i praksis. Hermed har store dele af afhandlingen fokuseret på de problematiske aspekter ved forældrehåndtering af børns reaktioner på negative emotioner. Besvarelsen af problemformuleringen vil derfor ligeledes tage udgangspunkt i, hvordan forældrehåndtering kan have negativ betydning for barnets emotionelle udvikling. Hertil er der også givet løbende eksempler på, hvordan forældrehåndtering kan bidrage til en positiv emotionel udvikling hos barnet, hvormed resultaterne på nogle punkter også kan afspejle det positive billede af forældrehåndtering.

Problemformuleringens besvarelse tager udgangspunkt i en indsigt i det samspil mellem forælder og barn, der medvirker til barnets emotionelle udvikling. Denne indsigt er opnået på baggrund af Daniel Stern og Peter Fonagys udviklingsteorier. Gennem disse teoretiske perspektiver og den systemiske tænkning, når vi frem til en forståelse af de dynamikker, der i spil mellem forældre og barn i afhandlingens case. På baggrund heraf når vi i analysen frem til særlige forældrehåndteringsstrategier og en række hypoteser, der bidrager med forklaringer på, hvordan forældrehåndtering har betydning for barnets emotionelle udvikling.

Med afhandlingens analyse opstiller vi to overordnede kategorier for forældrehåndteringsstrategier. Disse kategorier udgøres af følelsesfokuserede håndteringsstrategier, der har fokus på at ændre barnets følelsestilstand, og adfærdsfokuserede håndteringsstrategier, der har fokus på at ændre barnets adfærd. Ud fra Stern og Fonagys teoretiske perspektiver forstås de følelsesfokuserede håndteringsstrategier som hensigtsmæssige, mens de adfærdsfokuserede håndteringsstrategier forstås som uhensigtsmæssige i forhold til regulering af barnets emotionelle tilstand. Gennem inddragelse af tidligere forskning på området blev vi bekræftet i vores forståelse af disse håndteringsstrategier. Hermed konkluderer vi, at

følelsesfokuserede håndteringsstrategier og adfærdsfokuserede håndteringsstrategier henholdsvis har positiv og negativ betydning for barnets emotionelle udvikling. Disse strategier viste sig at have henholdsvis positiv og negativ betydning for blandt andet barnets generelle trivsel, selvværd, sociale adfærd, selvkontrol, håndtering af krav samt hyppigheden og intensiteten af barnets udtryk for negative emotioner.

På baggrund af afhandlingens analyse kan det desuden konkluderes, at forældres brug af mentalisering i håndtering af barnets reaktioner på negative emotioner kan få betydning for barnets egen mentaliseringsevne. Gennem følelsesfokuserede håndteringsstrategier, og en tilgang til barnet som en selvstændig, følende og tænkende aktør, der kræver mentalisering fra forældrene, får barnet kendskab til sit eget følelsesliv. Hermed udvikles mentaliseringsevnen, som er en væsentlig emotionel kompetence i barnets liv. På baggrund heraf konkluderes det, at forældres brug af mentalisering i deres håndtering af barnets reaktioner på negative emotioner får positiv betydning for barnets emotionelle udvikling.
Herudover konkluderes det, at forældres forskelligartede og varierende håndteringsstrategier kan få negativ betydning for barnets evne til at regulere sig selv. Dette sker på baggrund af barnets manglende etablering af forventninger til specifikke situationer og den affektregulering, som forældrene bidrager med i situationen. I kraft af forskelligartet eller manglende affektregulering vil barnet få vanskeligt ved at udvikle og etablere de mentale repræsentationer, som barnet trækker på i forbindelse med selvregulering. Hermed konkluderes, at barnet fortsat vil reagere voldsomt på negative emotioner og have behov for forældre til at regulere disse fremadrettet, hvis det ikke oplever en forholdsvist ensartet håndtering i den samme situation. I analysen argumenteres der ligeledes for, at forældrehåndteringer i ét system kan få indflydelse på, hvordan barnet reagerer i et andet system. Dette sker i kraft af, at barnet ved uhensigtsmæssig forældrehåndtering ikke får dannet mentale repræsentationer, der skal anvendes til selvregulering. Hermed kan det konkluderes, at forældrehåndteringer ikke blot får betydning for barnet i én kontekst, men at barnet bliver påvirket af dem i andre kontekster og relationer med andre personer.
Dette leder videre til en forståelse af, at barnets sociale liv også påvirkes af de forældrehåndteringer, som det oplever, når det reagerer på sine negative emotioner. For at kunne indgå kompetent i sociale samspil må barnet anvende sin mentaliseringsevne og have nogle klare forventninger om, hvordan

samspilssituationen kan og bør forløbe. Altså bliver det nødvendigt for barnet at have oplevet forældrehåndteringer, der er mentaliseringsfremmende. Som nævnt forstår vi de følelsesfokuserede håndteringsstrategier som mentaliseringsfremmende, da disse leder til en bedre følelsesforståelse hos barnet, der også kan lede til en bedre forståelse af andre.
Hertil konkluderer vi netop, at følelsesfokuserede håndteringsstrategier får positiv betydning for barnets emotionelle selvforståelse, hvorimod adfærdsfokuserede håndteringsstrategier får negativ betydning. Dette skyldes, at de to typer af strategier forstås som henholdsvis følelsesanerkendende og følelsesunderkendende over for barnets følelsesoplevelse. Hertil skal nævnes, at hvis forældre løbende anvender forskellige håndteringsstrategier, kan det få den betydning, at barnet bliver usikker i forhold til sin følelsestilstand og på om dets negative følelser er tilladte eller ej.

Samlet set har denne afhandling givet indblik i en række aspekter i det samspil, der gør sig gældende i forældrehåndtering af børns reaktioner på negative emotioner. Vi har herigennem belyst, hvordan forskellige former for forældrehåndtering kan få forskellige betydninger for barnets emotionelle udvikling. Hermed bidrager vi med perspektiver på forældrehåndtering, der kan være nyttige for os og andre i vores forståelser af, hvordan der kan opnås hensigtsmæssig emotionel udvikling hos børn.

13. Pensumopgørelse

Andersen, P. Ø. (2018). *Følelser og pædagogik - i et samfundsteoretisk perspektiv* (p. 9-16, 215-254). København: Hans Reitzels Forlag.

Aunola, K., Tolvanen, A., Viljaranta, J. & Nurmi, J. (2013). Psychological Control in Daily Parent–Child Interactions Increases Children's Negative Emotions. *Journal of Family Psychology.* Vol. 27, no. 3, p. 453-462. American Psychological Association

Bach, D. (2012). Det civiliserede familieliv. I Gulløv, E. & Gilliam, L. (red.). *Civiliserende institutioner - Om idealer og distinktioner i opdragelse* (p. 211-250). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Belsky, J. (2016). *Experiencing the lifespan* (4. ed., p. 107-132). New York: Worth Publishers.

Berk, L. E. (2013). *Child Development* (9th ed, p. 400-445). Pearson.

Brinkmann, S. (2013a). Forståelse og Fortolkning. I Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaards, P. (red.), *Videnskabsteori - i Statskundskab, Sociologi og Forvaltning* (2. ed., p. 67-97). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2013b). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet* (p. 54-79). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry.* Vol. 20, no. 6, p. 720-725. SAGE.

Brown, J. M. (2010). The Milan Principles of Hypothesising, Circularity and Neutrality in Dialogical Family Therapy: Extinction, Evolution, Eviction… or Emergence? *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*. Vol. 31, no. 3, p. 248-265.

Burks, A. W. (1946). Peirce's Theory of Abduction. Philosophy of Science, vol. 13, no. 4, p. 301-306. University of Chicago Press.

Cecchin, G. (1987). Hypothesizing, Circularity, and Neutrality Revisited: An Invitation to Curiosity. *Family Process.* Vol. 26, no. 4, p. 405-413.

Denham, S. A. (2001). Dealing with Feelings: Foundations and Consequences of Young Children's Emotional Competence. *Early Education & Development.* Vol. 12, no. 1, p. 5-10. Routledge.

Dixon, R. (2007). Systemic Thinking: A Framework for Research into Complex Psychosocial. Problems. *Qualitative Research in Psychology*. Vol. 4, no. 1-2, p. 145-166. Routledge.

Dixon, R. & Smith, P. K. (2011). *Rethinking School Bullying - Towards an Integrated Model* (p. 118-140). Cambridge University Press.

Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. & Martin, C. L. (2001). Parental Coping with Children's Negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development.* Vol. 72, no. 3, p. 907-920.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2007). *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling* (p. 13-195). København: Akademisk Forlag.

Gilliam. L. (2012). Den umulige klasse. I Gulløv, E. & Gilliam, L. (red.). *Civiliserende institutioner - Om idealer og distinktioner i opdragelse* (p. 159-184). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Grünbaum, L. & Mortensen, K. V. (2016). *Psykodynamisk psykoterapi med børn og unge* (p. 19-37). København: Hans Reitzels Forlag.

Gulløv, E. (2016). Følelseshåndtering i et socialhistorisk perspektiv. *Dansk Sociologi.* No. 3-4/27. årgang, p. 177-189.

Gulløv, E. & Gilliam, L. (2012). Samfundets børn. I Gulløv, E. & Gilliam, L. (red.). *Civiliserende institutioner - Om idealer og distinktioner i opdragelse* (p. 39-62). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Guttorm, H., Hothi, R. & Paakkari, A. (2015). "Do the next thing": an interview with Elizabeth St. Pierre on post-qualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*. Vol. 6, no. 1, p. 15-22.

Hart, S. (2011). Neuroaffektiv udvikling. I Karpatschof, B. og Katzenelsons, B. (red.), *Klassisk og moderne psykologisk teori* (2. ed., 563-588). København: Hans Reitzels Forlag.

Hart, S. & Schwartz, R. (2008). *Fra interaktion til relation* (p. 109-166, 221-270). København: Hans Reitzels Forlag.

Holmgren, A. (2011). Fra systemisk til narrativ terapi. I Karpatschof, B. og Katzenelsons, B. (red.), *Klassisk og moderne psykologisk teori* (2. ed., p. 432-449). København: Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. (2013). Vigtige begreber og personer. I Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaards, P. (red.), *Videnskabsteori - i Statskundskab, Sociologi og Forvaltning* (2. ed., p. 633-640). København: Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, S. P. (2017). *Det Robuste Barn* (p. 74-87). Kristeligt Dagblads Forlag.

Katz, L. F., Maliken, A. C. & Stettler, N. M. (2012). Parental Meta-Emotion Philosophy: A Review of Research and Theoretical Framework. *Child Development Perspectives.* Vol. 6, no. 4, p. 417-422. The Society for Research in Child Development.

Køster, A. (2017). Mentalization, embodiment, and narrative: Critical comments on the social ontology of mentalization theory. *Theory & Psychology.* Vol. 27, No. 4, 458-476.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). InterView - Introduktion til et håndværk (2. ed, p. 17-78, 267-292, 349-353). København: Hans Reitzels Forlag.

Lassen J, M., Andersen S. K. & Christensen, J. B. (2017) Social adfærd - foranderlig i konteksten eller forankret i biologien? (p. 1-10). Aalborg Universitet.

Lippert-Rasmussen, K. (2012). Sandhed og Relativisme. I Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaards, P. (red.), *Videnskabsteori - i Statskundskab, Sociologi og Forvaltning* (2. ed., p. 503-538). København: Hans Reitzels Forlag.

Minuchin, P. (1985). Families and Individual Development: Provocations from the Field of Family Therapy. *Child Development.* Vol. 56, no. 2, p. 289-302. Wiley.

Mortensen, K. V. (2006). *Fra neuroser til relationsforstyrrelser* (2. ed., p. 245-289). København: Nordisk Forlag.

Munezero, M., Montero, C. S., Member, IEEE, Sutinen, E. & Pajunen, J. (2014). Are They Different? Affect, Feeling, Emotion, Sentiment, and Opinion Detction in Text. IEEE Transactions on Affective Computing. Vol. 5, no. 2, p. 101-111.

Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2011). *Pædagogisk Psykologi - en grundbog* (p. 21-53, 88-148, 257-264). København: Samfundslitteratur.

Pinel, J.P.J. & Barnes, S. J. (2014). *Introduction to Biopsychology* (9. Ed., p. 417-446). Pearson Education Inc.

Schousboe, I. (2011). Tilknytning. I Karpatschof, B. og Katzenelsons, B. (red.), *Klassisk og moderne psykologisk teori* (2. ed., 541-562). København: Hans Reitzels Forlag.

Schwartz, R. (2011). *Den psykologiske undersøgelse af børn* (p. 137-162). København: Hans Reitzels Forlag.

Shouse, E. (2005). Feeling, Emotion, Affect. *M/C Journal*. Vol. 8, no.6, p. 1.

St. Pierre, E. & Jackson, A. Y (2014). Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitaitve Inquiry.* Vol. 20, no. 6, p. 715-719. Sage Journals.

St. Pierre, E. A. (2018). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry.* Vol. 24, no. 9, p. 603-608. SAGE.

Stern, D. N. (1999). *Barnets interpersonelle univers* (p. 7-193). Thygesen, B & Aagaard, S. (trans.). København: Hans Reitzels Forlag.

Stern, D. N. (2000). *Barnets interpersonelle verden* (p. 54-76). Nake, B. (trans.). København: Hans Reitzels Forlag.

Stevenson-Hinde, J. (1990). Attachment Within Family Systems: An Overview. *Infant Mental Health Journal.* Vol. 11, no. 3, p. 218-227. Michigan Association for Infant Mental Health.

Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis - mellem psykometri, konsultation og inklusion* (p. 37-70). Hans Reitzels Forlag.

Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot. In. C. A. Brownell & C. B. Kopp (red.), S*ocioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (p. 320-341). New York: Guilford.

Wad, P. (2013). Realistisk Videnskabsteori og Kritisk Realisme. I Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaards, P. (red.), *Videnskabsteori - i Statskundskab, Sociologi og Forvaltning* (2. ed., p. 375-421). København: Hans Reitzels Forlag.

Workman, L. & Reader W. (2014). *Evolutionary Psychology* (3.ed., p. 329-387). Cambridge University Press.

14. Referenceliste

Andersen, P. Ø. (2018). *Følelser og pædagogik - i et samfundsteoretisk perspektiv* (p. 215-254). København: Hans Reitzels Forlag.

Aunola, K., Tolvanen, A., Viljaranta, J. & Nurmi, J. (2013). Psychological Control in Daily Parent–Child Interactions Increases Children's Negative Emotions. *Journal of Family Psychology.* Vol. 27, no. 3, p. 453-462. American Psychological Association

Bach, D. (2012). Det civiliserede familieliv. I Gulløv, E. & Gilliam, L. (red.). *Civiliserende institutioner - Om idealer og distinktioner i opdragelse* (p. 211-250). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Belsky, J. (2016). *Experiencing the lifespan* (4. ed., p. 107-132). New York: Worth Publishers.

Berk, L. E. (2013). *Child Development* (9th ed, p. 400-445). Pearson.

Brinkmann, S. (2013a). Forståelse og Fortolkning. I Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaards, P. (red.), *Videnskabsteori - i Statskundskab, Sociologi og Forvaltning* (2. ed., p. 67-97). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2013b). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet* (p. 54-79). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry.* Vol. 20, no. 6, p. 720-725. SAGE.

Brown, J. M. (2010). The Milan Principles of Hypothesising, Circularity and Neutrality in Dialogical Family Therapy: Extinction, Evolution, Eviction… or Emergence? *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*. Vol. 31, no. 3, p. 248-265.

Burks, A. W. (1946). Peirce's Theory of Abduction. Philosophy of Science, vol. 13, no. 4, p. 301-306. University of Chicago Press.

Cecchin, G. (1987). Hypothesizing, Circularity, and Neutrality Revisited: An Invitation to Curiosity. *Family Process.* Vol. 26, no. 4, p. 405-413.

Denham, S. A. (2001). Dealing with Feelings: Foundations and Consequences of Young Children's Emotional Competence. *Early Education & Development.* Vol. 12, no. 1, p. 5-10. Routledge.

Dixon, R. (2007). Systemic Thinking: A Framework for Research into Complex Psychosocial. Problems. *Qualitative Research in Psychology*. Vol. 4, no. 1-2, p. 145-166. Routledge.

Dixon, R. & Smith, P. K. (2011). *Rethinking School Bullying - Towards an Integrated Model* (p. 118-140). Cambridge University Press.

Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. & Martin, C. L. (2001). Parental Coping with Children's Negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development.* Vol. 72, no. 3, p. 907-920.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2007). *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling* (p. 13-195). København: Akademisk Forlag.

Gulløv, E. (2016). Følelseshåndtering i et socialhistorisk perspektiv. *Dansk Sociologi.* No. 3-4/27. årgang, p. 177-189.

Gulløv, E. & Gilliam, L. (2012). Samfundets børn. I Gulløv, E. & Gilliam, L. (red.). *Civiliserende institutioner - Om idealer og distinktioner i opdragelse* (p. 39-62). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Guttorm, H., Hothi, R. & Paakkari, A. (2015). "Do the next thing": an interview with Elizabeth St. Pierre on post-qualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*. Vol. 6, no. 1, p. 15-22.

Hart, S. & Schwartz, R. (2008). *Fra interaktion til relation* (p. 109-166, 221-270). København: Hans Reitzels Forlag.

Holmgren, A. (2011). Fra systemisk til narrativ terapi. I Karpatschof, B. og Katzenelsons, B. (red.), *Klassisk og moderne psykologisk teori* (2. ed., p. 432-449). København: Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. (2013). Vigtige begreber og personer. I Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaards, P. (red.),

Videnskabsteori - i Statskundskab, Sociologi og Forvaltning (2. ed., p. 633-640). København: Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, S. P. (2017). *Det Robuste Barn* (p. 74-87). Kristeligt Dagblads Forlag.

Katz, L. F., Maliken, A. C. & Stettler, N. M. (2012). Parental Meta-Emotion Philosophy: A Review of Research and Theoretical Framework. *Child Development Perspectives.* Vol. 6, no. 4, p. 417-422. The Society for Research in Child Development.

Køster, A. (2017). Mentalization, embodiment, and narrative: Critical comments on the social ontology of mentalization theory. *Theory & Psychology.* Vol. 27, No. 4, 458-476.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). InterView - Introduktion til et håndværk (2. ed, p. 17-78, 267-292, 349-353). København: Hans Reitzels Forlag.

Lassen J, M., Andersen S. K. & Christensen, J. B. (2017) Social adfærd - foranderlig i konteksten eller forankret i biologien? (p. 1-10). Aalborg Universitet.

Lippert-Rasmussen, K. (2012). Sandhed og Relativisme. I Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaards, P. (red.), *Videnskabsteori - i Statskundskab, Sociologi og Forvaltning* (2. ed., p. 503-538). København: Hans Reitzels Forlag.

Minuchin, P. (1985). Families and Individual Development: Provocations from the Field of Family Therapy. *Child Development.* Vol. 56, no. 2, p. 289-302. Wiley.

Mortensen, K. V. (2006). *Fra neuroser til relationsforstyrrelser* (2. ed., p. 245-289). København: Nordisk Forlag.

Munezero, M., Montero, C. S., Member, IEEE, Sutinen, E. & Pajunen, J. (2014). Are They Different? Affect, Feeling, Emotion, Sentiment, and Opinion Detection in Text. IEEE Transactions on Affective Computing. Vol. 5, no. 2, p. 101-111.

Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2011). *Pædagogisk Psykologi - en grundbog* (p. 21-53, 257-264). København: Samfundslitteratur.

Pinel, J.P.J. & Barnes, S. J. (2014). *Introduction to Biopsychology* (9. Ed., p. 417-446). Pearson Education Inc.

Schousboe, I. (2011). Tilknytning. I Karpatschof, B. og Katzenelsons, B. (red.), *Klassisk og moderne psykologisk teori* (2. ed., 541-562). København: Hans Reitzels Forlag.

Schwartz, R. (2011). *Den psykologiske undersøgelse af børn* (p. 137-162). København: Hans Reitzels Forlag.

Shouse, E. (2005). Feeling, Emotion, Affect. *M/C Journal*. Vol. 8, no.6, p. 1.

St. Pierre, E. A. (2018). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry.* Vol. 24, no. 9, p. 603-608. SAGE.

Stern, D. N. (1999). *Barnets interpersonelle univers* (p. 7-24, 47-193) Thygesen, B & Aagaard, S. (trans.). København: Hans Reitzels Forlag.

Stern, D. N. (2000). *Barnets interpersonelle verden* (p. 54-76). Nake, B. (trans.). København: Hans Reitzels Forlag.

Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis - mellem psykometri, konsultation og inklusion* (p. 37-70). Hans Reitzels Forlag.

Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot. In. C. A. Brownell & C. B. Kopp (red.), S*ocioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (p. 320-341). New York: Guilford.

Wad, P. (2013). Realistisk Videnskabsteori og Kritisk Realisme. I Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaards, P. (red.), *Videnskabsteori - i Statskundskab, Sociologi og Forvaltning* (2. ed., p. 375-421). København: Hans Reitzels Forlag.

Workman, L. & Reader W. (2014). *Evolutionary Psychology* (3.ed., p. 329-387). Cambridge University Press.