



Emotionalitets Påverkan på Registrering och Inlagring av Social Information

**Susanna Forsberg
Institutionen för psykologi
Lunds Universitet**

Kandidatuppsats i Psykologi
PSY 142, HT 2003
Handledare: Hans Bengtsson
Examinator: Roger Sages

Abstract

A study was conducted to see which impact children's emotionality has on encoding social information. Earlier studies have focused on the whole process of social information processing (Crick and Dodge, 1994), especially the cognitive aspects. Lemerise and Arsenio (2000) brought in hypothesis to integrate emotions to this model. Though, there are no previous studies about how emotionality affects social information processing, until now. Children (N=30), age 11 and 12, and their two teachers participated. They completed questionnaires to rate their emotionality and a memory test to measure which type of information (positive, negative or neutral) they remembered. The results confirm that the participants with high emotionality remembered either positive/negative stimuli or neutral, compared to children with low emotionality who didn't focus on any particular stimuli ($p < .05$).

Keywords: Emotionality, social information, encoding.

Jag vill tacka min handledare, Hans Bengtsson, för hans engagemang, tillgänglighet och tålamod.

Innehållsförteckning

Abstract	2
Inledning	4
<i>Temperament</i>	4
<i>Emotioner</i>	5
<i>Emotionalitet och emotionsreglering</i>	7
<i>Social kompetens</i>	9
<i>Informationsbearbetning</i>	10
Syfte	13
<i>Hypoteser</i>	13
Metod	14
<i>Deltagare</i>	14
<i>Material och design</i>	14
<i>Procedur</i>	16
Resultat	16
Diskussion	24
Referenser	30
Bilagor	33

Emotionalitets Påverkan på Registrering och Inlagring av Social Information

Temperament

Emotionalitet är en del av det man menar med temperament. Temperament ses bäst som en generell term för *hur* i ett beteende, på vilket sätt en individ beter sig. Man kan säga att det är en beteende stil. Det är svårt att sätta temperament för sig själv, för faktorerna är alltid i interaktion eller i relation med individers förmågor, motiv och externa kontextuella faktorer.

Det finns otaliga definitioner på temperament, som många gånger liknar definitionerna av personlighet. Rothbart och Bates (1998, s.109) definierar temperament som *"constitutionally based individual differences in emotional, motor, and attentional reactivity and self-regulation. Temperamental characteristics are believed to demonstrate consistency across situations, as well as relative stability over time"*. Termen *constitutional* syftar här på den biologiska basen av temperament, som påverkas av mognad, erfarenhet och ärftlighet. Lawrence Pervin och Oliver John (2001, s.570) beskriver temperament som *"Individual differences in general mood or quality of emotional response that appear early, remain fairly stable, are inherited, and based in biological processes"*.

Temperamentsforskare har tittat på individuella skillnader i barns emotionella processer som kan resultera i bias/partiskhet i deras affektbaserade föreställning av erfarenhet, med viktiga konsekvenser för deras utveckling. Beroende på temperament kommer barn ha olika emotionella uppfattningar. Hur barn emotionellt uppfattar en situation kommer alltså att påverka vilka strategier de väljer, som kommer ha verkningar på deras utveckling. Psykobiologisk analys baserad på emotionella strukturer menar att det är mindre oenighet i temperamentsvariabler än man tidigare trott. Ett exempel på detta är affekt/motivationssystemet rädsla, som inkluderar arousal och den upplevda emotionen. I detta system kan emotionella aspekter som emotionalitet, dess varaktighet, relation till arousal och olika responskomponenter ingå. Dessa närmanden till rädsla refererar till evolutionärt affektivt-motivationellt system som aktiveras av plötslig eller intensiv stimuli, evolutionära reaktioner, sociala interaktioner med okända fenomen och betingade responser till straff. Alla dessa aspekter tyder på individuella skillnader i intensitet och varaktighet i hur man reagerar till stimuli. Men det är också viktigt att ta in att i affekt/motivationella system är temperaments processer öppna system där utvecklingen påverkas av vilken innebörd erfarenheten har för individen (Eisenberg, 1998). Ingeborg, 8 år, beskriver sin rädsla så här: *"Ibland blir jag så rädd att mina ögon står på skaft. Då blir ögonlocken för korta när jag ska sova"* (Levengood & Lindell, 2003, s.22).

Det råder mycket oenighet i vilka variabler som ska inkluderas i temperamentsaspekten. Buss och Plomin (1984) använde akronym EAS, som innebär emotionalitet, aktivitet och socialitet. Problemet med dessa är att det kan vara svårt att mäta på spädbarn, då dessa globala benämningar inte är passande för små barn (ex barnet föredrar lugna lekar som att rita, framför mer aktiva lekar). I en undersökning om strukturen av temperament som ett resultat från spädbarnsstudier identifierades sex dimensioner (Rothbart & Mauro, 1990) där positiva affekter är differentierade från negativa. Dessa dimensioner är 1) tillbakadragenhet, 2) ilska/frustration, 3) positiva affekter, 4) aktivitetsnivå, 5) uppmärksamhetsvarighet, och till sist, 6) rytmicitet. Dessa dimensioner finns med hos många forskare, men kallas vid olika namn. Det är där mycket av oenigheten ligger, benämningarna på dimensionerna, mer än *vilka* dimensioner som uppenbarats i många studier. Det finns bevis för att många av de olika frågeformulären mäter samma sak, men kallas vid olika namn.

Temperamentsstrukturen anses även ha ett brett fält av emotionsdimensioner, eller väldigt få, där av är det svårt att hitta en gemensam grund. Tidiga studier i Storbritannien (ex. Webb, 1915) hade vad nu kallas "the Big Three" superfaktorer, som inkluderar negativ och positiv emotionalitet och känsla av tvång. Dessa passar samman med Eysencks (1967) extraversion, neuroticism och psychoticism. I USA var det Goldbergs (1993) "Big Five" som gällde, som betecknade extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism och openness. Kopplar man emotionerna till Big Five, finns det rapporter om att negativa emotioner är relaterade till neuroticism, medan positiva emotioner relaterar till extraversion, agreeableness och conscientiousness (Allik & Realo, 1997).

Vilka namn man än väljer att använda och hur många dimensioner man anser sig hitta kan variera mellan olika kulturer. Det visar sig också att 70 till 80 procent av de kvaliteter som uppges av föräldrar i olika kulturer kan klassas in i Big Fives personlighetsdrag. (Kohnstamm, Halverson, Havill, & Mervielde, 1994) Om nu emotioner är en del av temperament, vad är då emotioner? Vad är det för skillnader mellan emotioner och t.ex. humör? Hur förklarar man emotionsaspekter? Det tas upp i nästa stycke.

Emotioner

Skillnaden mellan emotioner och humör är att emotioner är *om* något och kommer från hur man värderar särskilda händelser och möten. Humör (som depression) har en längre varaktighet än emotioner (som ilska) och kommer inte av en specifik anledning. En funktionalistisk definition av emotion är: "*Emotion is thus the person's attempt or readiness to establish, maintain, or change the relation between the person and the environment on*

matters of significance to that person” (Saarni, 1998, s.238). Denna definition trycker på person - handling i den sociala världen. Men inte att förglömma relativt stabila individuella faktorer som individens mål, minnesschema, och hur man uppfattar och svarar till njutningsstimulering som spelar en viktig roll i emotionell respons. Emotioner är ett komplext fenomen med många aspekter som inkluderar beteende, motoriska och kognitiva komponenter som kognitiv bearbetning av stimuli och motivation (Williams, Watts, MacLeod, & Mathews, 1997).

Hur man ser på emotioner delas ofta upp i två olika modeller, dimensionsmodeller eller kategorimodeller. Dimensionsmodellen är sedan uppdelad i många olika modeller beroende på vilken forskare som tycker till, och dessa har ett set av faktorer. Modellerna ger en ram för att beskriva emotionella erfarenheter. Faktorena definierar ett universellt emotionsområde. Forskare kan komma överens om vilka emotioner som är grundläggande, men inte vilken karaktär de har. Forskaren Lang har till exempel en cirkumplex modell, med två grundläggande dimensioner i en cirkel, valens och arousal. Valensen har positiv eller negativ emotionell ton. Arousal har hög eller låg aktivering, oberoende av vilken riktning den emotionella tonen har. Men Thomas, Chess & Birch (1968) anser att små barn kan vara både hög och låg i både positiv och negativ emotionell ton. De menar att man inte kan utesluta den ena dimensionen från den andra, utan måste inkludera båda aspekterna för att kunna få tillgång till barns emotionella relation mellan temperament och stressreaktivitet. Valens och arousal är enligt dem relativt oberoende av varandra. Annan kritik dimensionsmodellanhängarna får är att modellerna inte fångar fundamentala, kvalitativa skillnader mellan olika emotionella tillstånd. Kritikerna förespråkar istället en dimensionell taxometer.

I klinisk psykologi ser man att kategorimodellens olika emotionella tillstånd är kvalitativt skilda fenomen. Dessa modeller har ett antal skilda emotionskategorier där varje kategori kan ses som en ”emotionsfamilj”. Denna familj består av högst relaterade tillstånd med liknande karaktärsdrag. Kategorimodellen delas upp i minst två kategorier, där den ena ser till språket och den andra till biologin. Man undersöker språk för att identifiera vilken nivå som är basen i emotionskategorier. Dessa nivåer är hierarkiskt uppdelade, som att t.ex. negativ erfarenhet kan också vara rättfärdigad ilska. Rosch anser att det finns fem naturliga klassificeringar där basnivåkänslor är ilska, rädsla, glädje, kärlek och ledsamhet. Personlig kunskap av emotioner kretsar kring, och är organiserade runt, dessa ursprungskänslor. Det finns också krosskulturella variationer. Den andra kategorin letar emotionskategorier av biologiska ursprung, där de svarar till skilda biologiska mekanismer, som evolutionen har gett

oss. Begränsningar inom kategorimodellen är att forskare inte kan komma överens om antal, natur eller identitet. Kritiker menar att olika mätinstrument ger olika resultat, och det skulle behövas en mer kontextuell strategi.

I vissa teorier delas emotioner upp i primära och sekundära emotioner. De primära anses vara universella som glädje, ledsamhet, oro och ilska. Dessa kan liknas med kategorimodellens ursprungskänslor. Medan de sekundära är mer komplexa emotioner som inkluderar social utvärdering och självreferering. Emotioner är också ett mäktigt kommunikationssystem, som är speciellt viktigt tidigt i livet innan språket är utvecklat. Ett leende barn inviterar till kärlek och omvårdnad, medan spädbarnets gråt inbjuder till att lägga benen på ryggen.

Forskare har funnit att under tidig utveckling växer den emotionella repertoaren sig stadigt rikare och mer varierad. Det visar sig att barnens emotionella utveckling påverkas av den nära sociala omgivningen. Barn med mödrar med kronisk depression är mer emotionellt handikappade än andra barn. Men också andra studier av tidig emotionsmässig utveckling påvisar att man kan förutse och också förebygga senare emotionella- och beteendeproblem, och mentala sjukdomar. Genom att först identifiera aggressiva barn i förskolan, som löper större risk att ha beteendeproblem (så som extremt hög hotfullhet och negativitet under skolåldern). När man sedan tidigt lär dessa barn copingstrategier, mot t.ex. ilska, så kan man förhoppningsvis förhindra dysfunktionella beteenden och utveckling av vissa mentala sjukdomar i vuxen ålder (NIMH, 1999).

Harter och Whitesell (1989) frågade barn mellan 9 och 12 år om de upplevde två motsatsvalens emotioner (t.ex. glad/ledsen), som en inre konflikt. Hälften av barnen rapporterade att de kände en konflikt. Den andra hälften menade att om de var glada och något ledsamt hände tog inte det överhand över den positiva emotionen. Subjektivt välmående ger en buffert för barnen att absorbera det negativa av den emotionella situationen. De var i kontroll över sina känslor mer än att bli överväldigade av dem. Barnen förnekade inte de negativa emotionerna men lät dem inte ta överhand och barnen fortsatte mot sitt mål. Däremot om negativa emotioner är väldigt intensiva, särskilt om det rör sig om en nära relation, tar de negativa emotionerna över de positiva.

Det finns forskning som menar att negativa kvaliteter får mer uppmärksamhet och verkar viktigare än positiva kvaliteter. Ett exempel på detta är studier på hur individer som granskar en beskrivning av en person, där det används lika många positiva och negativa adjektiv, troligtvis kommer att komma ihåg fler negativa adjektiv än positiva (NIMH, 1999). Ser man på fysiska aspekter kan man se att det finns specifika ansiktsmuskler vi använder vid

aktivering av positiva tankar och andra vid negativa. Hjärnans högra hemisfär uttrycker mest aktivitet vid negativa emotioner, medan den vänstra delen tar de positiva. Flertalet studier visar att de olika hemisfärerna ger olika respons på positiva och negativa emotioner från födsel till vuxen ålder (NIMH, 1999).

Emotioner eller emotionalitet? Vad är skillnaden? Emotionsreglering, hur förklaras det? Vilken betydelse har emotionalitet och emotionsreglering för social kompetens? Det är det som jag ska gå vidare med i nästa del.

Emotionalitet och emotionsreglering

Hur lätt och hur intensivt emotioner uppkommer är kort och gott beskrivningen av emotionalitet. Det är den reaktiva komponenten av emotioner. Emotionalitet är individuella skillnader i reaktivitet, intensitet, latent tillstånd och återhämtningstid (Rothbart, 1989). Emotionsreglering, eller affektreglering som är ett annat namn för samma sak, är kontrollen över emotionerna. Det involverar framgångsrikt hanterande av emotionell arousal för att säkra effektiv social funktion. Emotionsreglering refererar till processen på psykologisk, kognitiv och beteende nivå. Negativ reaktivitet (ledsen, ilska, irritation och rädsla) är det som studerats mest inom emotionalitetsforskning.

Thompson, Flood, & Lundquist (1995), definierar emotionsreglering som, ”*The process of initiating, maintaining, modulating, or changing the occurrence, intensity, or duration of internal feeling states and emotion-related physiological processes, emotion regulation is often achieved through effortful management of attention (e.g. attention shifting and focusing, distraction) and cognitions that affect the interpretation of situations (e.g. positive cognitive restructuring) as well as through neurophysiological processes*”. En effektiv emotionsregleringsprocess tillåter emotionell flexibilitet, ger individen en snabbare återhämtning och återställning av sin sinnesstämning i konfliktfyllda och provocerande situationer. En effektiv emotionsreglering innebär dock inte ett förnekande eller avstängande av emotioner. Optimal emotionsreglering är därför inte väldigt hög kontroll, utan det är snarare beroende på om det är en normal social situation eller en mer stressande och svår kontext (Thompson & Calkins, 1996).

Block och Block (1980) menar att hög kontroll är relaterad till ett begränsat och hämmande beteende, medan underkontroll är relaterat till impulsiva och ohämmade beteenden. Hämmade personer har ofta svårigheter att vara spontana och undviker viktiga erfarenheter och interaktioner som kan leda till ett antisocialt beteende. De har också svårt att ta sig för saker, har låg uppmärksamhetsreglering och dåligt fungerande problemfokuserade

coping strategier. I kontrast har de okontrollerade svårt att känna av andras emotioner och har svårt att uttrycka sina emotioner som får samma resultat som de hämmade personerna får, en låg social kompetens. De är låga i emotionsreglering, har koncentrationssvårigheter och har också en sämre problemfokuserad coping. En optimal emotionsreglering som leder till social kompetens är alltså mittemellan, ”lagom” emotionsreglering med sociala förmågor och snabb emotionell återhämtningsförmåga. De med optimal emotionsreglering är flexibla i användandet av sitt regleringsbeteende, och har tillgång till ett rikt känsloregister. Generellt har barn olika regleringskaraktärsstilar, och dessa associeras med långtidsanpassning och social kompetens.

Det har visat sig att höga nivåer av negativ emotionalitet och låg reglering troligtvis kan kopplas till höga nivåer av beteendeproblem. Som då borde leda till att låg negativ emotionalitet och hög reglering ger ett skickligt socialt beteende (Calkins, 1994). Hög negativ emotionalitet och låg reglering har associerats med problem som aggression, norm förvrängning och hyperaktivitet, men också internaliserade problem. Medan låga nivåer av negativ emotionalitet och höga nivåer av reglering har kopplats till social kompetens som popularitet bland vänner, prosocialt beteende och andra sociala förmågor (Eisenberg, Fabes, Guthrie, 1996).

Om nu emotionalitet och dess reglering påverkar social kompetens, vad är då social kompetens? Jag ska kort gå in på definition och förklaring av detta fenomen i nästa stycke.

Social kompetens

Det finns otaliga definitioner på social kompetens. På ett övergripande plan handlar det om framgångsrikt och effektivt beteende i sociala interaktioner. När en individ är socialt kompetent uppnås en ”win-win” situation, där individen kan uppfylla sina mål som även tar hänsyn till andras behov. Båda parter vinner och på så sätt är individen populär och får status i andras ögon. Social kompetens är alltså transaktionell och kan bara värderas utifrån andras syn på individen i specifika kontexter. En individ med hög social kompetens i ett område behöver inte klassas som framgångsrik i andra sammanhang.

De viktigaste aspekterna för att förstå social kompetens är individens egna förutsättningar och förhållningssätt till andra. Med förmågan att kunna bedöma och hantera sociala situationer och mänskliga problem på ett adekvat och konstruktivt sätt, ökar också den sociala kompetensen. Barn som använder konstruktiva coping strategier, kommer vara mer populära hos individer de har en interaktion med i sin sociala omgivning. Hughes (1990)

menar att lärare och vänner kan definiera den sociala kompetensen hos ett barn och få fram vilka variabler som ingår i barnets sociala förmåga. Några av de beskrivningarna är hjälpsam, empatisk och självständig. Men sättet har kritiserats p.g.a. sin kulturella bias och godtyckliga natur.

Relationer har stor betydelse för social kompetens. Barns förmåga att forma positiva relationer är viktigt för en hälsosam utveckling. Det är kvaliteten av relationerna som fastställer kompetensen, som i sin tur beror på båda parter förmågor. Ett barn som umgås med en socialt kompetent vän, har högre kvalitet i relationen än om samma barn har en interaktion med en vän med lägre social kompetens. Hur barnet fungerar i grupp ger också en bild av hur den sociala kompetensen är hos barnet. Ett tillbakadraget barn anses ha lägre social kompetens än en initiativtagande öppen individ som tar in de andra i gruppen.

Det har utvecklats ett viktigt bidrag för att identifiera funktionella beteenden hos individer genom processmodeller för kompetens, som integrerar flera komponenter av sociala förmågor. Dessa systemteorier utgår från olika social-kognitiva och sociala informationsbearbetningsmodeller, som innebär att socialt beteende uppstår som resultat av emotionella och social-kognitiva processer i olika steg. Informationsbearbetning påverkas av emotionalitet och emotionsreglering i sociala situationer, och detta kommer beskrivas i nästa del.

Informationsbearbetning

Social kompetens innebär förmågan att integrera olika steg i informationsbearbetningsprocessen smidigt och effektivt. Generellt består denna process av att välja ett socialt mål, tolka omgivningen, välja strategi, genomföra strategin, värdera resultatet och att välja följande handling. Processerna utvecklas över tid till mer permanenta personlighetsdrag som ger en grund till framtida socialt handlande. Dodge och hans kolleger (Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986) upptäckte att aggressiva och icke-aggressiva barn skilde sig i varje steg i processen. Det finns också en positiv korrelation mellan barns uppträdande i varje steg och kompetens i flera sociala uppgifter. Man kan alltså säga att informationsbearbetningsmodeller bygger på tanken att barn måste lösa ett antal kognitiva uppgifter för att kunna bete sig på ett kompetent sätt i sociala situationer (Crick & Dodge, 1994). Socialt kompetent beteende antas vara beroende på barnets förmåga till perspektivtagande. Det fundamentala med sociala informationsbearbetningsprocesser är att barns förståelse av situationer influerar deras beteende. Teorin inom detta ämne ger en detaljerad modell över hur barn bearbetar och tolkar ledtrådar i sociala situationer, som leder

till ett mer eller mindre kompetent beslut (Crick & Dodge, 1994). Crick och Dodge antar också att barn går in i sociala situationer med tidigare erfarenheter och biologiskt bestämda förmågor som utvecklas till sociala kunskapsstrukturer.

Innan jag går djupare in på Crick och Dodges informationsbearbetningsmodell, vill jag koppla emotionerna till social informationsbearbetning. Crick och Dodge (1994) trycker nämligen också på emotioners centrala vikt, men ger en detaljerad beskrivning av kognition utan att ge en lika ingående bild av emotionerna. Neuropsykologiska bevis pekar på att informationsbearbetningsprocesser som delas upp i emotions- och kognitiva processer i själva verket influerar varandra och kan vara svåra att isoleras som bara emotionella eller enbart kognitiva processer. Men det finns ett undantag, vissa hjärnskador skadar sambandet mellan processerna (Damasio, 1994). Elisabeth A. Lemerise och William F. Arsenio (2000) menar att emotionella processer har ett syfte som är motivationellt, kommunikativt och regleringsfunktionellt. Syftet är både inom individen och sinsemellan individer som skiljer sig från kognitiva processer (som uppmärksamhet, lärande, minne och logik) för social kompetens.

Emotionella funktioner är antingen generella eller individuella. De generella har ett begränsat antal av diskreta emotionsuttryck som anses vara mer eller mindre universala. Emotioner anses ha en intrapsykologisk funktion att organisera och motivera beteende och kognition för att förenkla adaptivt målinriktade beteenden. Damasio (1994) menar att emotioner hjälper till att prioritera mellan olika planer och möjligheter, men också att minska sökningsutrymmet under ”on-line” informations processande. Om negativa resultat blir associerade med ett specifikt beteende eller kognition, kommer en intuition som skyddar mot framtida förluster och också ger färre alternativ att välja emellan. Emotionalitets påverkan av social funktion är anhängig förmågan att reglera emotioner. Ser man på barns temperament kan man upptäcka att de reglerar sina emotioner väldigt olika (Thompson, 1994). Barn med positivt, jämt temperament har ett väldigt annorlunda regleringssystem än ett barn som har intensiva, långvariga negativa emotioner.

Med detta sagt kan jag gå vidare med Crick och Dodges (1994) modell som Lemerise och Arsenio (2000) har integrerat emotionsprocesser med. Denna integrering av social informationsbearbetningsprocess och emotioner utvecklar modellens förklarings power. Lemerise och Arsenio håller med om att barn går in i sociala situationer med en kombination av biologiskt begränsade förmågor och minnen av tidigare händelser, men vill tillägga att emotionella processer är del av dessa aspekter. Deras hypotes är att emotionalitet och emotionsreglering påverkar både sociala-, emotionella-, och informationsbearbetnings

processer, men också beslutsfattande i utmanande sociala situationer. Barn går in i sociala situationer med en generell nivå av psykologisk arousal och/eller humör, som inte nödvändigtvis är relaterad till situationen. Barns förmåga att reglera arousal eller humör skiljer sig också åt. Då barn som har sämre regleringsförmåga har svårare för problemanpassning (Eisenberg et al. 1996), som beskrevs tidigare under emotionalitets och emotionsregleringsrubriken, kan man också anta att individer med låg reglering har underskott i socialt informationsbearbetningsprocessande.

I modellen antas det att varje socialt stimuli leder fram till en komplex informationsbearbetningsprocess. Bearbetningen sker i fem separata steg. De två första involverar registrering, inlagring (encoding) och tolkning av sociala ledtrådar. Crick och Dodge menar här att ens egna inre emotioner måste bli registrerade, inlagrade och tolkade tillsammans med situationer. Detta kan också leda till förändringar i de uppfattade emotionerna eller i intensitet. Lemerise och Arsenio tillägger här att andras emotionella ledtrådar också måste inkluderas i denna process. Men också vilka emotionella band som finns med den andra parten. Om ett barn blir retat av en vän, känns det annorlunda än om det är klassens bråkstake som retas. Registrering, inlagring och tolkning blir också påverkat av vilket humör, diskreta emotioner och nivå av arousal individen har. Med vilken intensitet barn uppfattar emotioner och deras förmåga att reglera emotionerna påverkar vad som uppmärksammas och vilken mening som situationen får.

I det tredje steget klargörs målet, där målet definieras som ett fokuserat arousaltillstånd som verkar mot att producera ett specifikt resultat. Målen är antingen interna (att bibehålla eller reglera emotionerna) eller externa (t.ex. att imponera på en vän). Lemerise och Arsenio lägger till vänners emotionella ledtrådar också kan påverka barns mål. Emotionsintensiteten som barn upplever och deras förmåga att reglera sina emotioner kommer att påverka vilken typ av mål som används i sociala kontexter (Eisenberg & Fabes, 1992). Barn som brister i empati och emotionella ledtrådar kan uppfatta det lättare att uppfylla mål som är destruktiva för relationer, för de känner inte andras smärta (Cohen & Strayer, 1996).

I det fjärde och femte steget i Crick och Dodges modell har barn tillgång till möjliga reflektioner över situationen. Barn kan utvärdera dessa reflektioner i form av mål, resultat och självuppfattning. Den mest positiva responsen i förhållande till barnets mål väljs. Crick och Dodge föreslår också att barns tillgång till respons kan influeras av emotioner som upplevs. Detta går hand i hand med Demasios teori (1994) att tidigare erfarenheter inkluderar en emotionskomponent. Om man är arg, rädd eller glad kommer att ge olika respons. Andra emotionsprocesser kan påverka tillgången och utvärderingen av responsen. Intensiteten som

emotioner upplevs i, och förmågan att reglera emotionerna. Förmågan att reglera emotioner i utmanande situationer ger en möjlighet att utnyttja mer kraftfulla processer som involverar tillgång och utvärdering av flera responser. Barn med hög regleringsförmåga kommer troligtvis att utvärdera situationen från flertalet kognitiva och emotionella perspektiv. Det borde leda till val av en mer kompetent respons. Men barnet kommer också, om det tycker om den andra parten, motiveras att inkludera den andras känslor och välja en annan respons. Valet kommer påverka om barnet kommer bedömas som socialt kompetent eller ej.

Lemerise och Arsenio vill med sina hypoteser trycka på hur individuella skillnader i emotionalitet och emotionsreglering kan påverka varje steg i den sociala informationsbearbetningsprocessen. Särskilt barn med hög emotionalitet och låg reglering kommer brista i social informationsbearbetning. Allmänt för stegen är att de sker på omedveten nivå, ofta väldigt hastigt. I sociala interaktioner sker processen oavbrutet. Effektiva processer i stegen antas att öka möjligheten att utveckla social kompetens. Skillnader i framgångsrika och avvikande beteenden kan därför ses i mer eller mindre effektiva processer.

Syfte

Med bakgrund av dessa teoretiska utgångspunkter har jag utformat min studie. Den är designad i syfte att undersöka emotionalitets påverkan på registrering och inlagring, även kallat encoding, av social information. Då det med min vetskap inte finns studier inom detta område, utan bara hypoteser, anser jag att det belyser ett relativt oberört område. Studien har därför ett kunskapsvärde och kan bidra till ökad förståelse inom området. Emotionalitet och emotionsreglering inverkar på informationsbearbetning i sociala situationer. Hur individer agerar i sociala interaktioner påverkas av emotioner. Min avsikt är att undersöka om, och i så fall vilka emotionellt laddade stimuli barn minns och uppmärksammar, i förhållande till sin egen emotionella status.

Mina hypoteser lyder enligt följande:

H1: Barnets emotionalitet speglar vilken betydelse emotionella ledtrådar får vid inlagring av social information. Vid hög emotionalitet tillmäts emotionella ledtrådar stor vikt.

Högemotionella barn kan vara både mycket bra eller mycket dåliga på att minnas emotionellt laddade stimuli. Lågemotionella barn befinner sig mittemellan- den emotionella laddningen betyder inte lika mycket som för högemotionella barn.

H2: Arten av barnets emotionalitet (positiv eller negativ) speglar den relativa betydelsen av positivt respektive negativt laddad emotionell information. Barn som framför allt utmärks av negativ emotionalitet reagerar kraftigast på sociala stimuli med negativ emotionell innebörd medan barn som präglas av positiv emotionalitet reagerar kraftigast på sociala stimuli med positiv innebörd.

Metod

Jag och min handledare diskuterade val av metod för att lättast uppnå syftet. Alternativen låg mellan kvalitativa intervjuer och frågeformulär. Då tidspressen är stor och jag ensam skulle utföra undersökningen valdes att göra test och skattningar, för att få reliabilitet och validitet med ett högre antal försökspersoner, än ett fåtal intervjuer.

Deltagare

Jag kontaktade en skola i Skåne med mellanstadieelever. Efter att fått ett godkännande av behöriga lärare att göra min undersökning skickades det ut ett brev till elevernas föräldrar om deras tillstånd för barnens deltagande. Där framgick det av etiska skäl om anonymiteten och frivilligheten i undersökningen som skulle ske på skoltid (se bilaga A). Av 40 elever blev det 30 medgivande ifrån deras föräldrar. Dessa barn var mellan 11 (20st) och 12 (10st) år som gick i en åldersblandad 5-6 klass eller i en klass 5 ($M= 11,33$, $SD= 0,48$). Det var 11 pojkar och 19 flickor, där 2 av pojkarna var 12 år. Det var också två lärare som deltog genom att göra elevskattningar. Vid en kontrollundersökning vid ett senare tillfälle deltog 15 av eleverna från den åldersblandade 5-6 klassen.

Material och design

Undersökningen bestod av tre delar till eleverna och av två delar till lärarna. *Frågeformulär.* Den första delen för eleverna och lärarna bestod av ett nyskapat frågeformulär baserat på Rydell, Berlin och Bohlins frågeformulär (2003) angående emotionalitet och emotionsreglering. Delar av frågeformuläret översattes till svenska och anpassades i två versioner där ett var till eleverna och ett till lärarna. Eleverna fick bedöma 8 påståenden som mätte fyra emotioner (ledsen, arg, rädd och glad). Emotionerna reflekterade elevernas generella emotionella reaktion, samt intensitet (se bilaga B). Bedömningen gjordes utifrån en femgradig Likert skala, 1= *Stämmer inte alls*, till 5= *Stämmer mycket väl*. Detta formulär tilldelades även lärarna för att skatta varje elevs emotioner (se bilaga C).

Sinnesstämningstest. Elevernas andra del bestod av en sinnesstämningsskala, där eleverna fick skatta sin sinnesstämning just då. Skalan visade en bild på ett barn i sju varierande sinnesstämningar, med instruktionen: ”Så här känner jag mig nu, (ringa in).” Den inringade sinnesstämningen poängsattes sedan i analysen i en skala från 1-7, där 7 motsvarade mycket glad och 1 motsvarade mycket ledsen.

Minnestest. Elevernas sista del var ett ny designat test som undersökte minneseffekten hos eleverna angående positiva, negativa och neutrala meningar (se bilaga D). Det som mäts är vilka meningar eleverna kommer ihåg. Testet bestod av 18 meningar i tre kategorier, 6 positiva, 6 negativa och 6 neutrala korta satser (ex. ”flickan fyllde år” som positiv). Det gjordes två olika versioner av testet, med olika meningar av analogt subjekt. Meningarna hade slumpmässigt balanserats ut över en A-4 sida med hjälp av dator så fördelningen av positiva, negativa och neutrala meningar var i balans. Dessa halverades och ordningen byttes om på till två olika versioner för att förhindra att eleverna memorerade de första eller sista meningarna. Det fanns alltså fyra versioner av första sidan.

Instruktionen var att eleverna skulle titta på sidan i 2 minuter och sedan vända på sidan. På nästa sida var 9 av 18 meningar som fanns på första sidan med och 9 nya meningar tagna från den motsatta versionen. De var fördelade i tre delar för att underlätta för barnen. Eleverna fick instruktion om att, i tre omgångar, identifiera de tre meningar från den aktuella delen som de sett på föregående sida. Det var i varje del två positiva, två negativa och två neutrala meningar. En av varje fanns med på första sidan och en var ny. Även i denna del hade meningarna slumpmässigt fördelats i två olika versioner. De meningar som var med i ena versionen var inte med i den andra, men klassades som felaktiga i den andra versionen. Poäng gavs för varje korrekt identifierad mening, och för identifiering av vilka meningar som inte varit med. De delades upp i hur många positiva, negativa och neutrala rätt eleverna hade, med max 6 poäng per kategori.

Psykiskt välbefinnande skattning. Lärarna gjorde även en skattning av varje elevs psykiska välbefinnande (se bilaga F). Där fick de skatta trygghet, glad/lycklig och stabilitet på en skala från 1-4 där 1= *Stämmer precis*, och 4= *Stämmer inte alls*. Vilket leder till att ett lågt psykiskt välbefinnande kommer ha höga värden i resultaten, som är tvärtom mot de andra skalorna.

Vid ett senare tillfälle gjordes ytterligare ett test på 15 av eleverna för att kontrollera validiteten i testet som gjorts. Eleverna fick de 36 meningar från minnestestet för att bedöma hur subjektet kände sig i situationen (ex ”Pojken var stolt, hur tror du att pojken kände sig?”) Eleverna fick skatta 1=*mycket bra*, 2=*ganska bra*, 3=*mittemellan*, 4=*ganska*

dåligt och 5=*mycket dåligt*. De fick även hjälp med hur de skulle identifiera om det var bra eller dåligt genom att få informationen ”*Om det händer något mycket trevligt så känner man sig mycket bra. Om det händer något mycket tråkigt så känner man sig mycket dålig. För det mesta känner man väl sig mittemellan*”. På så sätt kunde det analyseras om meningarna var positiva, negativa eller neutrala. De positiva meningarna var 1-2 poäng, neutrala runt 3 och negativa 4-5.

Procedur

Före undersökningen kontaktades berörda lärare via mail och telefon, där de fick information om syftet med undersökningen och hur det skulle gå till väga. Brevet till målsman delades ut till alla elever drygt en vecka före avtalat genomförande. Testerna beräknades ta ca 30 min för varje klass. Undersökningen genomfördes först i 5-6 klassen och sedan i klass 5.

Själva undersökningen började med att försöksledaren gav klassen information om vad som skulle hända. De fick ingen information om syftet, men det poängterades att det var elevens eget tycke som gällde och att det inte fanns några rätt eller fel. Men också om att undersökningen var helt anonym, även om att de skulle fylla in förnamn och klass för att de olika testerna skulle kunna paras ihop senare. Undersökningen skedde i klassrummet, och de elever som inte skulle delta gick till andra rum. För att underlätta för eleverna fick de utdelat de olika delarna separat. Det fanns ingen tidsbegränsning utan varje elev lämnade in när de var klara. Både läraren och försöksledaren gick runt bland eleverna och svarade på oklarheter. Eleverna fick först svara på frågeformuläret och sedan göra sinnesstämningsskalan. Som sista del fick de göra minnestestet. De fyra olika versionerna av minnestestet delades slumpmässigt ut till eleverna. Lärarna fick under tiden eleverna gjorde sina test fylla i skattningarna av eleverna. De två olika resultaten som lärarna bidrog med användes för att ge en mer objektiv bild av eleverna och att ge undersökningen ökad reliabilitet. Det tog en knapp halvtimme för genomförandet av hela undersökningen i varje klass. Efter undersökningen tog försöksledaren några minuter med läraren i varje klass för att få respons av vad de tyckte om genomförandet och liknande. Det beslutades också att de skulle få uppsatsen hemskickad och att de kunde ringa om de hade några vidare frågor.

Vid det senare tillfället kontaktades enbart en av lärarna för att göra validitetstestet. Det informerades om syftet med testet och det beslutades om datum och tid. Proceduren blev den samma, eleverna som inte deltog gick till ett annat rum, medan eleverna

fick information om vad som skulle hända. De fick utdelat formuläret och läraren och försöksledaren gick runt och svarade på eventuella frågor. Formuläret tog ca 10 minuter och lämnades in när eleven var klar.

Resultat

Först räknades sambandet mellan lärare och elevers skattningar på frågeformuläret ut. Det fanns en god överenskommelse mellan elevernas och lärarnas bedömningar när det kommer till negativ emotionalitet (se tabell 1). Därför slogs lärarnas och elevernas skattningar av de negativa faktorerna arg, ledsen och rädd samman. Detta blev den generella variabeln för negativ emotionalitet som kallas *negativemotion*. Vidare skapades ytterligare två nya variabler. Den ena med negativ emotionalitet som adderades ihop med elevernas positiva emotionalitet. Den kallas här *elevemotion*. Då kom den generella emotionaliteten fram enligt elevernas skattning. Den andra variabeln, kallas *läraremotion*. Här adderades den negativa emotionaliteten ihop med lärarnas positiva emotionalitet. Det är dock inte *lärarnas* emotionalitet som mäts utan lärarnas *skattningar* av elevernas emotionalitet.

Även lärarnas skattningar av sinnesstämningarna stabil, glad och trygg slogs ihop till en variabel, psykiskt välbefinnande (*psykvälb.*).

För att titta på minnestestets resultat så skapades det även där nya variabler. Poängen var att titta på hur eleverna kom ihåg och uppmärksammade högemotionellt och lågemotionellt laddade meningar. De högemotionella var positiva eller negativa och de lågemotionella stimuli var neutrala. Dessa skulle kunna kopplas till den första hypotesen. Kopplingen till andra hypotesen krävde variabler som skilde positivt och negativt laddade stimuli åt. För att få fram differensen mellan de positiva emotionerna och de neutrala drogs neutrala stimuli bort från de positiva, som blev variabeln *Positiv-neutral* (positiv minus neutral). Samma gjordes med negativa stimuli, som döptes till *Negativ-neutral*.

För att sedan få fram den generella högemotionsuppfattningen slogs positiv-neutral och negativ-neutral variablerna samman. Detta skapade variabeln *generellemotion*, som visar tendensen att minnas högemotionellt laddade stimuli, oavsett valens.

Tabell 1

Medelvärden och standardavvikelser för testvariabler, (N= 30).

<i>Variabel</i>	<i>Medelvärde</i>	<i>Standardavvikelse</i>
Negativemotion	6,61	2,59
Elevemotion	2,24	0,86
Läraremotion	2,41	0,72
Elev-ledsen	1,90	0,76
Lärrar-ledsen	2,17	2,23
Elev-rädd	2,10	1,22
Lärrar-rädd	2,17	1,24
Elev-arg	2,33	0,88
Lärrar-arg	2,55	1,50
Elevpositiv	3,03	0,87
Lärrarpositiv	2,33	1,24
Psykvälb.	1,76	0,80
Sinnesstämning	5,53	1,28
Test-positiv	4,83	1,18
Test-negativ	4,50	1,28
Test-neutral	4,50	1,31
Generellemotion	0,33	2,09
Positiv-neutral	0,33	1,35
Negativ-neutral	0,00	1,11

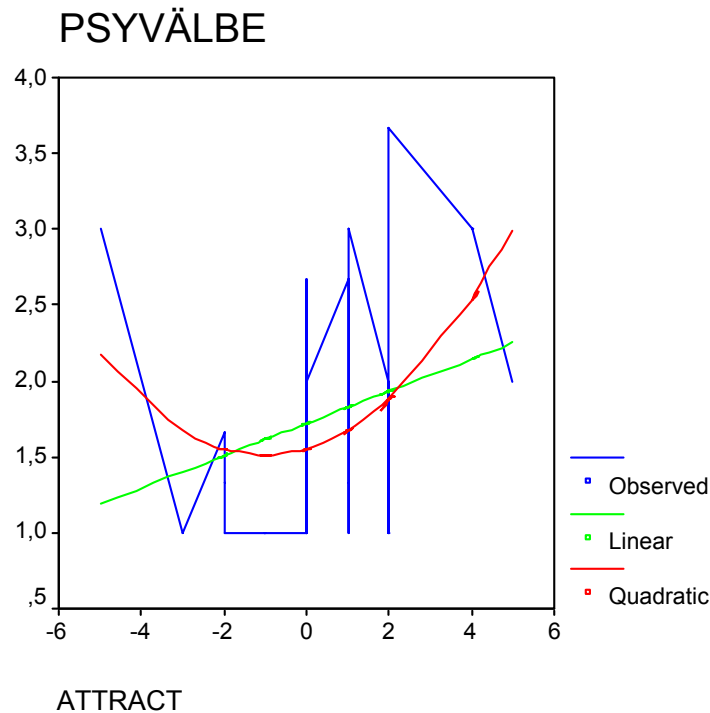
Variation: Frågeformulär elev/lärare: 1-5, Sinnesstämning: 1-7, Psykvälb.: 1-4, Minnestest: 0-6.

H1: *Barnets emotionalitet speglar vilken betydelse emotionella ledtrådar får vid inlagring av social information. Vid hög emotionalitet tillmäts emotionella ledtrådar stor vikt.*

Högemotionella barn kan vara både mycket bra eller mycket dåliga på att minnas emotionellt laddade stimuli. Lågemotionella barn befinner sig mittemellan- den emotionella laddningen betyder inte lika mycket som för högemotionella barn.

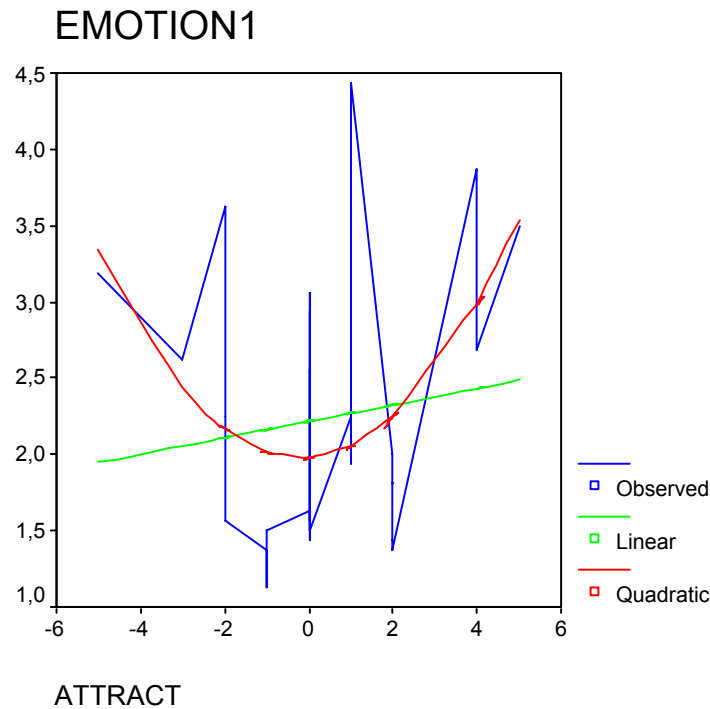
För att undersöka signifikansen för hypotes 1 gjordes en curve fit med en kvadratisk modell hos fem beroendevariabler och generellemotion (positivt och negativt laddade stimuli) som oberoende hos samtliga. Det förväntade resultatet på hypotesen var en U-formad kurva. Denna skulle visa om emotionaliteten hos eleven kunde kopplas till högemotionellt laddade stimuli. De beroende variablerna var psykiskt välbefinnande, elevemotion, läraremotion, negativemotion och sinnesstämning.

Det kvadratiske förhållandet av den beroende variabeln psykiskt välbefinnande, och den oberoende variabeln generellemotion bekräftades. $R=.45$, $F(2,27) = 3,44$, $p = .047$. Detta visar att elever med lågt psykiskt välbefinnande kommer ihåg många fler positiva och negativa, dvs. högemotionellt laddade stimuli, än elever med högt psykiskt välbefinnande, som kommer ihåg lika många högemotionellt som lågemotionellt laddade stimuli (se figur A).



Figur A. Det kvadratiska förhållandet mellan generellemotion (här attract) och psykiskt välbefinnande.

Läraremotionaleten i förhållande till minnestestets generella emotion var också signifikant. $R=.48$, $F(2,27) = 4,12$, $p = .028$. Högemotionella elever kommer ihåg väldigt många positivt och negativt (generellemotion) laddade stimuli, *eller* kommer de ihåg väldigt många neutrala, och inga generellemotion meningar. Lågemotionella elever kommer däremot ihåg lika många positivt/negativt som neutralt laddade meningar (se figur B).



Figur B. Lärarnas skattning av elevernas emotionalitet (här emotion 1) kvadratiske samband med generellemotion (här attract).

Ett liknande samband hittades i elevemotionaliteten. $R=.48$, $F(2,27) = 3,98$, $p = .031$. Elevernas egen skattning av sin emotionalitet fick ett väldigt likt resultat med lärarnas skattning. Lärarnas och elevernas skattningar av den negativa emotionaliteten (negativemotion) i samband med generellemotion var även den signifikant. $R=.50$, $F(2,27) = 4,40$, $p = .022$. Det visar att elever med hög negativ emotionalitet har en väldigt god förmåga att komma ihåg positivt/negativt laddade stimuli, *eller* minns de många neutrala och inga positiva/negativa. Elever med låg negativ emotionalitet kommer ihåg lika många positiva/negativa som neutrala meningar. Den sista variabeln var inte signifikant. Sinnesstämningen eleverna hade vid tillfället av undersökningen hade inget samband med vilka meningar de uppmärksammade och kom ihåg ($p = .33$).

I tabell 2 visas Curve fit för båda hypotesernas oberoende och beroende variabler.

Tabell 2

Curve fit för psykvälb., negativemotion, elevemotion, läraremotion och sinnesstämning som beroendevariabler, och generellemotion (GE), negativ-neutral (NN) och positiv-neutral (PN) som oberoende variabler (kvadratisk modell).

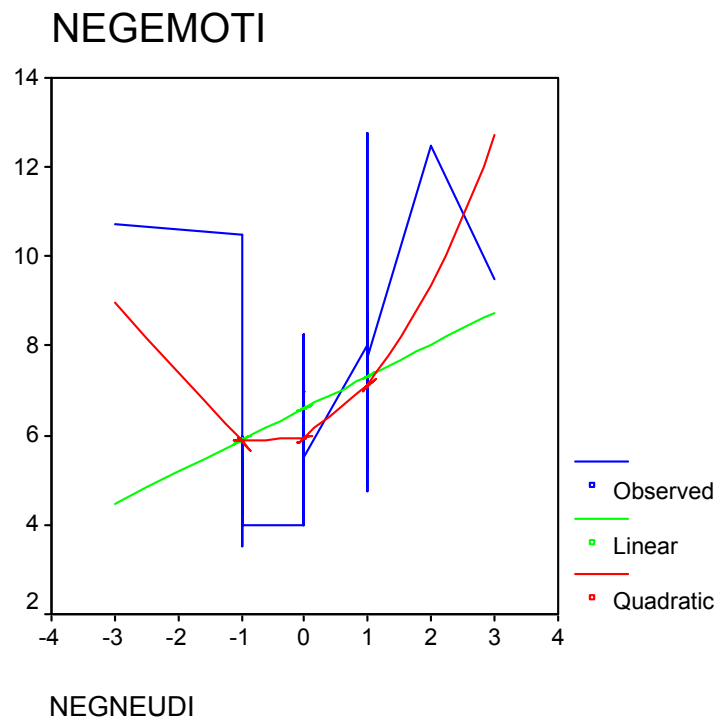
<i>Variabel</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>Beta</i>
Psykvälb.			
GE	.08	.07	.21*
GE ²	.04	.02	.36*
NN	.04	.13	.06a
NN ²	.13	.06	.36a
PN	.09	.11	.15*
PN ²	.14	.06	.44*
Negativemotion			
GE	.07	.21	.05**
GE ²	.18	.06	.48**
NN	.63	.37	.27**
NN ²	.54	.18	.47**
PN	-.28	.41	-.15
PN ²	.23	.22	.22
Elevemotion			
GE	.02	.06	.05*
GE ²	.05	.02	.47*
NN	.14	.11	.21*
NN ²	.14	.05	.43*
Läraremotion			
GE	.02	.07	.05**
GE ²	.06	.02	.47**
Sinnesstämning			
GE	-.09	.11	-.15
GE ²	-.04	.03	-.21
NN	-.33	.20	-.29a
NN ²	-.19	.10	-.33a
PN	-.02	.21	-.02
PN ²	-.01	.11	-.01

* $p < .05$; ** $p < .01$; a $p < .06$ - ej signifikant, men stark tendens.

H2: *Arten av barnets emotionalitet (positiv eller negativ) speglar den relativa betydelsen av positivt respektive negativt laddad emotionell information. Barn som framför allt utmärks av negativ emotionalitet reagerar kraftigast på sociala stimuli med negativ emotionell innebörd medan barn som präglas av positiv emotionalitet reagerar kraftigast på sociala stimuli med positiv innebörd.*

Det gjordes en curve fit för att undersöka det kvadratiske sambandet i hypotes 2. Denna hypotes delades upp i två delar, med negativ-neutral (negativt laddade stimuli minus

de neutrala) som oberoende variabel i den ena, och positiv-neutral (positivt laddade stimuli minus de neutrala) i den andra. I den negativ-neutrala variabeln undersöktes beroendevariablerna negativemotion, lärarpositiv (lärarnas skattning av elevernas positiva emotionalitet), elevpositiv (elevernas egen skattning av sin positiva emotionalitet), psykvälb. och sinnesstämning. I den första beroendevariabeln negativemotion, som alltså är lärarnas och elevernas skattningar av negativ emotionalitet, var resultatet signifikant. $R=.56$, $F(2,27) = 6,25$, $p = .006$. Detta visar att elever med (extremt) hög negativ emotionalitet kommer ihåg nästan bara negativt laddade stimuli. Elever med mellan negativ emotionalitet kommer istället ihåg antingen negativa eller neutrala meningar. Medan elever med låg negativ emotionalitet kommer ihåg lika många negativt som neutralt laddade stimuli (se figur C).



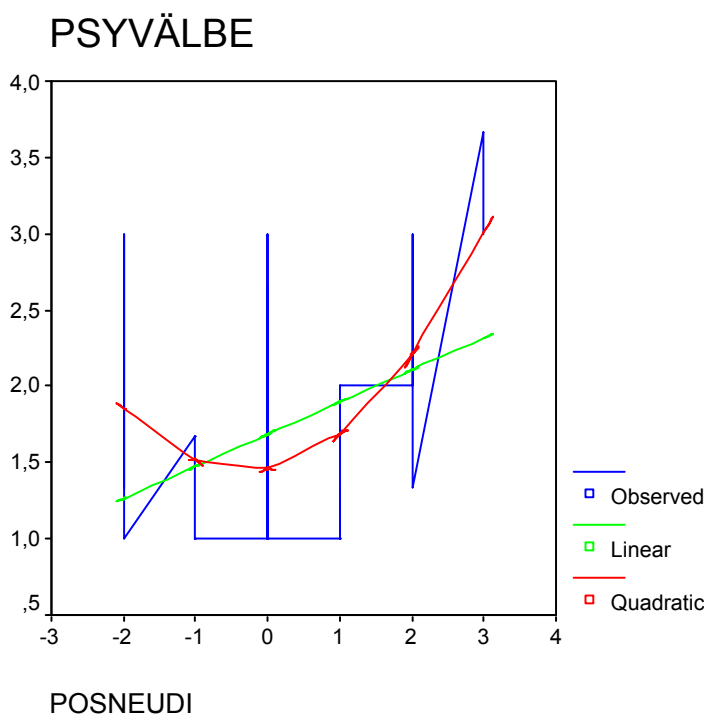
Figur C. Elevers negativa emotionalitets kvadratiska samband med negativt laddade stimuli (negativ-neutral, här kallat negneudi).

Det fanns däremot inga signifikanta samband mellan vare sig lärares eller elevers positiva emotionalitet och negativt laddade stimuli. Inte heller för det psykiska välbefinnandet. Det fanns dock signifikans i beroendevariabeln sinnesstämning. Elevernas sinnesstämning vid tidpunkten av undersökningen hade kvadratiska samband med negativt laddade stimuli. $R = .46$, $F(2,27) = 3,61$, $p = .041$. Denna kurva var inte U-formad utan såg ut som en normalfördelningskurva. Det visade att elever som mådde bäst under undersökningen kom

ihåg lika många neutrala som negativt laddade stimuli. Elever som mådde sämst kom ihåg övervägande negativt laddade stimuli eller neutrala.

I den andra delen av hypotes 2 undersöktes positivt laddade stimuli. De beroendevariablerna som jag tittade på i detta sammanhang var psykiskt välbefinnande, sinnesstämning, negativemotion, elevpositiv och lärarpositiv. I den första som var psykiskt välbefinnande fanns det ett kvadratisk samband som var signifikant. $R = .53$, $F(2,27) = 5,26$, $p = .012$. Ett lågt psykiskt välbefinnande gjorde att eleverna kom ihåg många positivt laddade stimuli. Elever med högt psykiskt välbefinnande kom ihåg lika många positiva som neutrala (se figur D). Det fanns här också en skarp tendens till ett linjärt samband. $R = .35$, $F(1,28) = 4,02$, $p = .055$. Så elever med lågt psykiskt välbefinnande kom ihåg flest positiva meningar, medan elever med högt välbefinnande uppfattade flest neutrala.

Det fanns inga samband mellan sinnesstämning och positivt laddade stimuli, inte heller negativemotion. Elevers positiva emotionalitet enligt både elever och lärare har inte heller några signifikanta resultat med positivt laddade stimuli.



Figur D. Elevers psykiska välbefinnande i samband med uppfattning av positivt laddade stimuli (här posneudi).

För att kontrollera validiteten i minnestestet gjordes ett kontrolltest. Detta visade om de positiva, neutrala och negativa meningarna var just positiva, neutrala och negativa

enligt eleverna också. Det bekräftades av en Repeated Measures ANOVA som utfördes. Ett linjärt samband hittades. Positiv- $M= 13,73$, $SD= 1,62$, Negativ- $M= 50,33$, $SD= 4,19$, Neutral- $M= 25,60$, $SD= 5,90$. $F(1,14) = 86,03$, $p = .000$ (Test of Within- Subjects Contrasts). Undersökningen hade undersökt vad som avsågs att undersöka...

Diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka om barns sociala informationsbearbetning påverkas av emotionalitet. Anledningen till just denna undersökning är två orsaker. Den ena är att den är del av ett större forskningsprojekt på Lunds Universitet, där social kompetens komplexa delar studeras. Detta projekt ska pågå under två år. Social kompetens kan kopplas till emotionalitet och informationsbearbetning, som förklarats i introduktionen. Den andra orsaken är ett stort eget intresse i personlighet och personlighetsutveckling där emotionalitet och social kompetens ingår.

Eftersom forskningen inom emotionalitetsområdet i samband med social information fram till nu har varit relativt begränsad är stora delar av den tillgängliga litteraturen onyanserad. Bristen på relevant litteratur och exempel på liknande studier har gjort det svårt för mig att finna jämförbara resultat och direkt applicerbara teorier. Det som kommer närmast är Lemerise och Arsenios (2000) hypoteser om emotionalitetens påverkan på informationsbearbetningsprocessen. Dessa hypoteser blir tyvärr inte huvudet på spiken. Det som kommer närmast min studie är deras diskussion och rör det första steget i processen (med ursprung från Crick och Dodges modell, 1994) om encoding, eller hur barn registrerar och lagrar social information. Vilka stimuli de uppmärksammar och registrerar kan bero på vilken emotionalitet barnen har. Varken Crick och Dodge eller Lemerise och Arsenios går in på vilken sorts emotionalitet, och hur den påverkar registreringen. Inte heller vad som registreras. Denna bit har jag fokuserat på.

Antagandet i min undersökning var att barn med hög emotionalitet reagerade kraftigt på socialt emotionellt laddade stimuli eller inte alls. Denna hypotes blev bekräftad. För lågemotionella barn är inte den emotionella laddningen lika viktig som för högemotionella. Den andra hypotesen blev varken bekräftad eller avfärdad. Hypotesen var att om barn har en negativ emotionalitet kommer de att uppmärksamma negativ social information. Har de positiv emotionalitet kommer de att uppmärksamma positiva stimuli. Det fanns vissa signifikanta resultat som att elever med hög negativ emotionalitet mindes nästan

enbart negativa stimuli. Att barn med negativ emotionalitet reagerar på negativ social information bekräftar hypotesen.

Det fanns ett oväntat signifikant kvadratisk samband hos elever med lågt psykiskt välbefinnande, d.v.s. låg stabilitet, glädje och trygghet, och att minnas positivt laddade stimuli. Där fanns det också en stark tendens till ett linjärt samband. Dessa resultat motsäger hypotesen. De flesta barn med lågt psykiskt välbefinnande har ofta hög negativ emotionalitet. Ändå var det så att psykiskt välbefinnande och negativ emotionalitet skiljer sig åt beträffande hur de var kopplade till inlagring av olika typer av information. Det var ett överraskande resultat som kanske kan förklaras som en försvarsmekanism hos barnen. För att skydda sig mot negativ emotion fokuserar barnen på de positiva aspekterna i livet. Dessa barn är otrygga med inte ledsna. För att bli av med sina negativa emotioner tar de till en försvarsmekanism och lägger fokus på det positiva. Det finns en annan grupp inom denna grupp av barn med lågt psykiskt välbefinnande. Dessa barn kom ihåg de negativt laddade stimuli. Det fanns däremot inga samband mellan elevernas positiva emotionalitet och att komma ihåg positiva stimuli i varken lärarnas eller elevernas skattningar, som också avfärdar hypotesen.

Undersökningen har bevisat Lemerise och Arsenios teori om att vår egen inre emotionalitet måste registreras tillsammans med andra sociala ledtrådar. Barn med hög emotionalitet tycks välja olika strategier för vilka sociala stimuli de registrerar på ett polariserat sätt. Vissa registrerar lätt högemotionsladdade stimuli, såväl positiva som negativa. Medan andra väljer att uppmärksamma neutrala. Det senare ser jag som en sorts försvarsmekanism, eller en emotionell coping strategi.

En aspekt som har uppmärksammats under senare år är att vi alla är programmerade sedan barnsben. Vi har mönster som gör att vi reagerar, känner och beter oss på ett speciellt sätt. För att kunna bryta dessa program måste de först identifieras, sedan med hjälp av repetition och emotionell inverkan av nya program kan de brytas. Om man då t.ex. är programmerad att stänga av känslor när det hettar till, och blir kall inombords, är det då vi registrerar neutrala stimuli? Eller kanske bara uppmärksammar de positiva? Kanske man förnekar negativa emotioner och använder reglering av emotioner som en emotionell coping strategi. Om ett barn reagerar starkt, kanske det blir hämmat i sin sociala informationsbearbetning. Det är kanske därför att resultatet i studien visar att neutralt laddade stimuli uppmärksammades mer än högemotionella hos vissa barn, en tanke att leka med för vidare forskning.

Lemerise och Arsenios (2000) menar att inlagring och registrering också påverkas av humör och nivå av arousal. Detta kan influera vad som uppmärksammas i ett socialt möte, och kommer att påverka tolkningen av sociala ledtrådar. Dessutom har effekten av ett glatt humör ett annorlunda utslag än om man är arg eller ledsen. Tyvärr går författarna inte in på hur resultaten blir annorlunda. Med vilken intensitet barnen upplever emotionerna och deras förmåga att reglera emotionerna påverkar också vad som uppmärksammas, och vilken mening situationen får. Ser man på min studie borde det resultera i att barnen med hög intensitet, hög arousal och argt humör kommer registrera mer negativt i situationen. Det visade sig också vara fallet. Däremot finns inga sådana samband med ett glatt humör och positiv registrering.

Harter och Whitesell (1989) menade att negativa emotioner tar över alla positiva emotioner om det rör sig om en situation med en nära relation, som barn-förälder. I NIMH's artikel (1999) menar de att individer lättare kommer ihåg negativa kvaliteter än positiva. Detta kunde eventuellt kopplas till min studie då barn med hög negativ emotionalitet nästan bara registrerade negativa stimuli. Det fanns dock inga signifikanta resultat på positiva stimuli. Sinnesstämningen hos barnen hade bara ett signifikant resultat, och det var just de barn som mådde sämst i stunden som kom ihåg flest negativt laddade stimuli. Också att barn med lågt psykiskt välbefinnande kom ihåg fler högemotionella stimuli, både positiva och negativa. Vilket tyder på att negativa emotionerna har övertag över de positiva i starka situationer, och kanske också generellt i sociala situationer. Undersökningen har dock ingen kontroll över hur barnen reagerar i just starka situationer, vilket bara blir en hypotes som kunde vara en vinkling till vidare forskning.

Hur barn reagerar på sociala situationer kommer att värderas av omgivningen, och bedöma den sociala kompetensen hos barnen. Detta påverkas också av regleringsförmågan hos barnen. För högemotionella barn är regleringen väldigt viktig och hur de hanterar situationen och den sociala kompetensen. Om barn har ett stabilt positivt temperament kommer de att ha ett annorlunda regleringssystem än om de har ett intensivt negativt temperament. I undersökningen registrerade barn med lågt psykiskt välbefinnande fler positiva stimuli, men också negativa, vilket tyder på att de är mer uppmärksamma på vad som händer i omgivningen. Ser barnet en vän som mår dåligt uppmärksammas kanske det lättare och kan ge en hjälpande hand eller stöd på annat sätt, som uppfattas som en hög social kompetens. Barnen kanske känner igen sig själva och känner en gemenskap med vännen. Men bara med förutsättning att barnet har en bra regleringsförmåga. Generellt räknas barn med lågt

psykiskt välbefinnande som inte särskilt socialt kompetenta. Dessa barn kan brista i empati och emotionella ledtrådar som Cohen och Strayer (1996) påpekat.

Det finns olika förklaringar för varför resultaten blev som de blev. En kan vara det låga antalet försökspersoner (N = 30). Ett större antal hade kunnat ge en högre validitet, och klarare resultat. En annan anledning kan vara det låga antalet frågor i frågeformuläret (8 st) som kan ha påverkat skattningarna av de olika emotionerna. Det uppstod också frågor från eleverna om vad vissa ord betydde i frågeformuläret. Detta kan ha påverkat hur de bedömt sina svar. Hade orden haft en tydlig innebörd för eleverna kunde de ha skattat annorlunda, som hade påverkat resultaten. Det var särskilt orden *exalterad* och *sprudlande* som eleverna frågade om. Dessa klassas som positiva, men kan ha missuppfattats av några elever. Orden skulle rekommenderas att bytas ut till lättare ord för denna åldersgrupp vid vidare forskning.

En annan svaghet i undersökningen var bristande kontroll av elevernas bakgrund. Hade man tagit hänsyn till elevernas bakgrund kunde det ha gett en större förståelse för och koppling mellan elevernas emotionalitet och deras minne för olika typer av information. I klasserna fanns det elever från många olika kulturer som kan ha påverkat resultaten. Men då det inte gjordes någon bakgrundsforskning, kan detta inte bevisas.

För att ge ytterligare stöd för hypoteserna kunde det ha använts föräldrarapporter. Det kunde ha gett en ny vinkling på barnens emotionalitet. Forskning visar att lärare och föräldrars skattningar av barns kvaliteter inte alltid stämmer överens. Jag menar att detta kan ge en större trovärdighet för studien om resultaten fortfarande skulle kunna bekräftas, om man utgick från föräldraskattningar av barnens emotionalitet. Lärarnas skattningar kan ha påverkats av deras uppfattning av eleven just vid tillfället. En situation som gjorde en av lärarna arg och besviken på vissa elever hade hänt precis innan, som kan ha påverkat bedömningen av dessa elever. Det fanns dock en god reliabilitet i negativ emotionalitet då det var en god överenskommelse mellan lärar- och elev skattningen. I positiv emotionalitet var inte reliabiliteten lika stabil.

En brist i minnestestet är att det har utformats på så sätt att man bara vet vad barnen kom ihåg, inte vad som låg bakom skillnaden i minne för olika typer av stimuli. Man kan undra om barnens emotionalitet påverkar deras uppmärksamhet eller inlagringsförmågan i sig för olika typer av stimuli. Det skulle krävas ytterligare tester för att bekräfta vad barnen har kommit ihåg och på vilket sätt.

Den externa validiteten hade kunnat stärkas om undersökningen hade gjorts i även andra miljöer, som t.ex. hemmiljö. Jag anser att ekologisk validitet har uppnåtts då

skolan är en naturlig miljö för eleverna, och de satt på sina egna platser i sina egna klassrum. Eleverna borde inte ha kunnat påverka varandra då det var helt tyst och försöksledare och lärare övervakade situationen. Att jag informerade om att det inte fanns några rätt eller fel svar hoppas jag bidrog till att eleverna inte brydde sig om att titta på varandras svar. Det var också en och samma försöksledare som gav information och såg till att omständigheterna var så lika som möjligt för att undvika brist i validiteten på så sätt. Förväntanseffekter kan ändå ha uppstått då i frågeformuläret finns ”avslöjande” ord som arg och glad. Emotionsord som dessa kan också ha påverkat resultaten på andra sätt. Generellt vill man inte klassas som arg eller rädd, medan glad är en accepterad emotion. Jag tänker särskilt på att för killar i 11-12 års ålder är inte ”rädd” något att sträva efter.

Etiskt anser jag att eleverna inte tagit någon skada. För att skydda dem har jag lagt fokus på anonymiteten. Jag har valt att inte ge debriefing till eleverna, då jag anser att de är för unga för att förstå vikten av denna sorts forskning. De skulle kanske ta mer skada av att förstå sambanden än att inte få reda på innebörden. Lärarna fick debriefing efteråt och kommer få skickat uppsatsen som helhet. De har även fått telefonnummer om ytterligare frågor kommer upp.

Positiva emotioner kopplas till temperamentsdraget extraversion som Allik och Realo (1997) påpekat. Detta drag är ett av några som man kan hitta världen över enligt många studier. Däremot vad som klassas som social kompetens i olika kulturer skiljer sig åt. Om det finns en koppling mellan högemotionella barn och vilka stimuli de registrerar kan den vara universell. Det hade varit mycket intressant att göra en krosskulturell undersökning. Både jämförande mellan öst och väst, och kulturer med andra skillnader så som inom Europa, för att undersöka dessa kopplingar.

En vidare forskning hade varit att också mäta barnens regleringsförmåga så man kunde koppla emotionaliteten till regleringen. Då kunde man koppla mina resultat till Eisenberg och kollegers (1996), där de menar att hög emotionalitet i kombination med låg reglering ger sämre social kompetens. Framför allt hade det varit intressant att bredda och fördjupa studien genom att ta in fler variabler och specificera emotionernas påverkan på social information. Vilka specifika emotioner som påverkar vad, när och hur.

Jag anser att könsskillnader inte var det mest intressanta just i denna studie, då av tidsbrist man måste begränsa sig, men det kan vara en aspekt att ta in i vidare forskning.

Slutsatsen blir att man kan säga att emotionalitet och psykiskt välbefinnande påverkar inlagringen av social information. Negativ emotionalitet är inte samma sak som lågt psykiskt välbefinnande. Om man är ledsen blir man lätt negativ, men är man otrygg och har ett lågt psykiskt välbefinnande minns man även positiva stimuli. Alternativt förtränger man högemotionell information och minns neutrala istället. Om det är en försvarsmekanism eller vad som pågår i våra sinnen är en vidare fråga. Är man mindre emotionell däremot så spelar det inte så stor roll vad som kommer i ens väg. Positivt, negativt eller neutralt, allt väger lika.

Referenser

- Allik, J. & Realo, A. (1997). Emotional experience and its relation to the five-factor model in Estonian. *Journal of personality*, 65, 625-647.
- Block, J.H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W.A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 13, s. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Buss, A.H., & Plomin, R. (1984). *Temperament*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Calkins, S.D. (1994) Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. In N.A. Fox (Eds.) The development of emotion regulation. Biological and behavioral considerations. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 59 (serial no. 240).
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988-998.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon Books.
- Dodge, K.A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. Schneider, K.H. Rubin, & J. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (s. 3-22). New York: Springer-Verlag.
- Dodge, K.A., Pettit, G., McClaskey, C., & Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 51 (Serial No. 213).
- Eisenberg, N. (Vol. Ed.) (1998) *Social, emotional, and personality development: Vol.3. Handbook of child psychology* (s. 105-176). New York: Wiley.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1992). Emotion regulation and the development of social competence. In M.S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior: Vol. 14. Review of personality and social psychology* (s.119-150). Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C. et al. (1996) The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141-162.
- Eysenck, H.J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Thomas.

- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Harter, S., & Whitesell, N.R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In C. Saarni & P.L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (s.81-116) New York: Cambridge University Press.
- Hughes, J. (1990) Assessment of social skills: Sociometric and behavioral approaches. In C. Reynolds & R. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children* (s. 423-444). New York: Guilford.
- Kohnstamm, G.A., Halverson, C.F, Jr., Havill, V.L. & Mervielde, I. (1994) Parent's free descriptions of child characteristics: A cross-cultural search for the roots of the big five. In S. Harkness & C.M., Super (Eds.) *Parents' cultural beliefsystems: Cultural origins and developmental consequences*. New York: Guilford Press.
- Lemerise, E.A. & Arsenio, W.F. (2000). An integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development, Vol. 71, No.1*, s. 107-118.
- Levengood, M. & Lindell, U. (2003). *Gud som haver barnen kär har du någon ull*. Piratförlaget.
- NIMH- National Institute of Mental Health, (1999). *Emotion and Motivation*, www.nimh.nih.gov/publicat/baschap1.cfm.
- Pervin, L.A. & John, O.L. (2001) *Personality, theory and research, 8th edition* (s.570). New York: Wiley.
- Rothbart, M.K. (1989) Temperament in childhood: A framwork. In G.A. Kohnstamm, J.E. Bates & M.K. Rothbart (eds.) *Temperament in childhood* (s. 59-73). New York: Wiley.
- Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (1998) Temperament. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Social, emotional, and personality development: Vol.3. Handbook of child psychology* (s. 105-176). New York: Wiley.
- Rothbart, M.K., & Mauro, J.A. (1990) Questionnaire approaches to the study of infant temperament. In J.W. Fagen & J. Colombo (Eds.), *Individual differences in infancy: Reliability, stability and prediction* (s.411-429). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rydell, M.G., & Berlin, L., & Bohlin, G. (2003) Emotionality, Emotion Regulation, and Adaption Among 5-to 8 Year-Old Children. *Emotion 2003, Vol 3, No 1*, 30-47.
- Saarni, C., Mumme, D.L., & Campos, J.J. (1998) Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Social, emotional, and personality development: Vol.3. Handbook of child psychology* (s. 237-309). New York: Wiley.

- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H.G. (1968) *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.
- Thompson, R. (1994) Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 240), 25-52.
- Thompson, R.A., & Calkins, S.D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182)
- Thompson, R.A., Flood, M.F., & Lundquist, L. (1995) Emotion regulation: Its relations to attachment and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & S.L. Toth (Eds.), *Emotion, cognition, and representation: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (Vol. 6, s. 261-299). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Williams, J.M.G., Watts, F.N., MacLeod, C. & Mathews, A. (1997) *Cognitive psychology and emotional disorders, 2nd ed.* Chichester: Wiley.
- Webb, E. (1915). Character and intelligence. *British Journal of Psychology*, 1, 3.

Bilaga A

Till målsman

Jag är en student vid Lunds Universitet som håller på med min kandidatuppsats i Psykologi. Jag är intresserad av hur social kompetens utvecklas under skolåren. Syftet med uppsatsen är att undersöka om barns temperament (emotionalitet) påverkar deras uppmärksamhet i sociala situationer. Resultatet kommer att bidra till ett större forskningsprojekt vid Lunds Universitet.

Jag behöver ert godkännande för att Ert barn skall kunna medverka i undersökningen. Alla elever i två klasser kommer att få detta brev eftersom jag behöver ett större antal elever i undersökningen. Undersökningen kommer ske under skoltid, och tar ca 20 min.

Jag vore tacksam om Ni ville hjälpa mig med detta. Undersökningen kommer ske torsdagen den 20 nov. Den är helt frivillig. Resultatet av undersökningen kommer att redovisas på ett sätt som gör att enskilda barn inte kan identifieras. Både skolan och dess elever är helt anonyma.

Ni lämnar tillstånd genom att fylla i nedanstående talong som Ert barn tar med sig tillbaka till skolan. Ni är välkomna att ringa om Ni undrar över något.

Tack för hjälpen!
Vänliga hälsningar

Susanna Forsberg
Psykologistudent
Telefon: -----

Handledare Hans Bengtsson
Docent i Psykologi
Telefon: -----

Mitt barn får lov att delta i undersökningen

Barnets namn:

Målsmans underskrift:.....

Namnförtydligande:.....

Bilaga B

Frågeformulär

Namn:

Klass:

INSTRUKTION:

Ta ställning till följande 8 påstående. Ringa in den siffra du tycker stämmer in bäst på dig, utifrån en skala från 1 till 5, där

1 - stämmer inte alls**2- stämmer knappast****3- stämmer i viss mån****4- stämmer ganska väl****5- stämmer mycket väl**

1. Jag blir ofta arg och på dåligt humör.

1 2 3 4 5

2. När jag är arg eller på dåligt humör reagerar jag starkt och intensivt.

1 2 3 4 5

3. Jag blir ofta rädd och orolig.

1 2 3 4 5

4. När jag är rädd och orolig, reagerar jag starkt och intensivt.

1 2 3 4 5

5. Jag blir ofta glad, exalterad och på sprudlande humör.

1 2 3 4 5

6. När jag är på sprudlande humör reagerar jag kraftigt.

1 2 3 4 5

7. Jag blir ofta ledsen.

1 2 3 4 5

8. När jag är ledsen, reagerar jag starkt och intensivt.

1 2 3 4 5

Bilaga C

Frågeformulär

Namn på elev:

Klass:

INSTRUKTION:

Ta ställning till följande 8 påstående. Ringa in den siffra du tycker stämmer in bäst på eleven, utifrån en skala från 1 till 5, där

1 - stämmer inte alls

2- stämmer knappast

3- stämmer i viss mån

4- stämmer ganska väl

5- stämmer mycket väl

1. Eleven blir ofta arg och på dåligt humör.

1 2 3 4 5

2. När eleven är arg eller på dåligt humör reagerar han/hon starkt och intensivt.

1 2 3 4 5

3. Eleven blir ofta rädd och orolig.

1 2 3 4 5

4. När eleven är rädd och orolig, reagerar han/hon starkt och intensivt.

1 2 3 4 5

5. Eleven blir ofta glad, exalterad och på sprudlande humör.

1 2 3 4 5

6. När eleven är på sprudlande humör reagerar han/hon kraftigt.

1 2 3 4 5

7. Eleven blir ofta ledsen.

1 2 3 4 5

8. När eleven är ledsen, reagerar han/hon starkt och intensivt.

1 2 3 4 5

Bilaga D

Namn och Klass:

INSTRUKTION:

Titta på denna sida i 2 min. När läraren meddelar att tiden gått ut vänder du på bladet och följer instruktionerna.

Barnen hade skor

Mamman blev rasande

Flickan satt ner

Flickan fyllde år

Pojken skrattade glatt

Laget förlorade matchen

Mamman tog schalen

Laget spelade match

Katten rev pojken

Pojken var ensam

Katten sov gott

Katten hade morrhår

Flickan blev mobbad

Barnen lekte tillsammans

Mamman fick beröm

Barnen var övergivna

Laget vann turneringen

Pojken tittade upp

Bilaga E

Tre av nedanstående meningar fanns på föregående sida. Vilka tre?

- Laget åkte bil
- Mamman kramade barnet
- Flickan bröt armen
- Barnen hade skor
- Katten rev pojken
- Pojken skrattade glatt

Tre av nedanstående meningar fanns på föregående sida. Vilka tre?

- Barnen lekte tillsammans
- Pojken var ensam
- Flickan öppnade munnen
- Katten hade morrhår
- Mamman var bekymrad
- Laget hade kul

Tre av nedanstående meningar fanns på föregående sida. Vilka tre?

- Katten sov gott
- Flickan blev kär
- Barnen var övergivna
- Mamman räknade dukar
- Laget längtade hem
- Pojken tittade upp

Bilaga F

Namn:

<u>Psykiskt välbefinnande</u>	stämmer precis	stämmer ungefär	stämmer dåligt	stämmer inte alls
Trygg.....	1	2	3	4
Glad och lycklig.....	1	2	3	4
Stabil.....	1	2	3	4

Namn:

<u>Psykiskt välbefinnande</u>	stämmer precis	stämmer ungefär	stämmer dåligt	stämmer inte alls
Trygg.....	1	2	3	4
Glad och lycklig.....	1	2	3	4
Stabil.....	1	2	3	4