



LUNDS
UNIVERSITET

Institutionen för psykologi

Att förhålla sig till den inre världen

**Om sambandet mellan mentalisering
och affektregling hos skolbarn**

Dorina Decker & Julia Heberling

Psykologexamensuppsats. Vol. XII (2010):24

Handledare: Hans Bengtsson
Examinator: Roger Sages

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between mentalization and affect regulation, a relationship which has been put forward in the theory of mentalization and has yet to be studied empirically. The subscale Mentalization in NEPSY-II was administered to 26 children between the ages of 9 and 13, who also got to complete a self-report measure concerning their own affect regulation ability. Further information was collected from teacher ratings concerning the children's affect regulation ability. In addition to the main purpose of investigating the relationship between mentalization and affect regulation, the agreement between child ratings and teacher ratings was also investigated, as well as possible differences between the children's intrinsic and extrinsic affect regulation. The results showed a non-significant relationship between mentalization and affect regulation, even though there was a minor relationship between the children's mentalization ability and their affect regulation ability as rated by their teachers. Furthermore there proved to be no agreement between the child ratings and the teacher ratings of the children's affect regulation ability, and the children rated their extrinsic affect regulation ability as higher than their intrinsic affect regulation ability. Unexpectedly, a significant gender difference was found in the children's self reported affect regulation ability. The boys rated themselves significantly higher than the girls did. The weak relationship between mentalization and affect regulation should be considered with the small number of participants and the limitations of the measures in mind.

Keywords: Mentalization, affect regulation, NEPSY-II, The Emotion Questionnaire, children, self-report, teacher rating, Theory of Mind

Sammanfattning

Syftet med denna studie var att undersöka sambandet mellan det alltmer populära begreppet mentalisering och affektreglering. Detta samband utgör en viktig del i mentaliseringsteorin men har hitintills i väldigt liten utsträckning studerats empiriskt. Deltestet Mentalisering i NEPSY-II administrerades till 26 skolbarn i åldrarna 9-13, som därefter fick fylla i ett självskattningsformulär om den egna affektregleringsförmågan. Därtill erhöles ytterligare information genom att låta barnens lärare fylla i en lärarskattning gällande barnens affektregleringsförmåga. Utöver det huvudsakliga syftet att studera sambandet mellan barnens mentaliseringsförmåga och deras affektregleringsförmåga, undersöktes även sambandet mellan de olika måtten på affektreglering, samt eventuella skillnader mellan barnens inre och yttre affektregleringsförmåga. Resultaten visade på ett icke-signifikant samband mellan mentalisering och affektreglering, även om det fanns ett svagt samband mellan mentalisering och affektreglering skattad av lärarna. Vidare framkom att överensstämmelsen mellan barn- och lärarskattningen av barnens affektregleringsförmåga var nästintill obefintlig, samt att barnen skattade sin yttre affektregleringsförmåga som högre än sin inre. Vid undersökning av deskriptiva data framkom en signifikant könsskillnad på barnens skattning av den egna affektregleringsförmågan, där pojkarna skattade sin affektregleringsförmåga som signifikant högre än vad flickorna gjorde. Det svaga sambandet som framkom mellan mentalisering och affektreglering bör beaktas i ljuset av det låga n-talet och mätinstrumentens begränsade lämplighet.

Nyckelord: Mentalisering, affektreglering, NEPSY-II, The Emotion Questionnaire, barn, självskattning, lärarskattning, Theory of Mind

Tack

Stort tack till de elever och lärare som deltagit i studien samt till den kurator som förmedlade den första kontakten med skolan. Tack till vår handledare Hans Bengtsson för intressanta diskussioner och värdefulla tips, samt till Eva Tideman som gav oss tillgång till NEPSY-II, och som visade stort engagemang och investerade mycket tid i vårt arbete.

Innehållsförteckning

Bakgrund.....	7
Mentalisering.....	8
<i>Definition och närliggande begrepp.....</i>	8
<i>Utveckling av mentaliseringsförmågan.....</i>	11
<i>Affektspegling.....</i>	12
<i>Lekens betydelse.....</i>	12
<i>Psychic equivalence och pretend mode.....</i>	13
<i>Utveckling av självförståelsen – från fysisk till representerande.....</i>	14
<i>Språkets betydelse.....</i>	15
<i>Parental mind-mindedness och anknytning.....</i>	16
<i>Vikten av en god mentaliseringsförmåga.....</i>	17
Affektreglering.....	18
<i>Definition och meningsskiljaktigheter.....</i>	18
<i>Reglering av affekter eller affekter som reglerande.....</i>	18
<i>Utifrån eller inifrånkommande reglering.....</i>	19
<i>Förebyggande eller responsfokuserad affektreglering.....</i>	20
<i>Vikten av en god affektregleringsförmåga.....</i>	22
Kopplingen mellan mentalisering och affektreglering.....	22
<i>Mentaliserad affektivitet.....</i>	23
Syfte och frågeställning.....	25
Metod.....	26
Rekrytering och deltagare.....	26
Mätinstrument.....	26
<i>Mentalisering i NEPSY-II.....</i>	26
<i>The Emotion Questionnaire – vuxenskattning.....</i>	29
<i>The Emotion Questionnaire – barnskattning.....</i>	31
Procedur.....	32

Resultat.....	33
Diskussion.....	36
Sammanfattning av resultaten.....	36
Begränsningar.....	39
<i>Mentalisering i NEPSY-II</i>	39
<i>The Emotion Questionnaire</i>	42
<i>Validitet</i>	43
Metodologiska funderingar.....	45
Framtida forskning.....	46
Slutsatser.....	47
Referenser.....	49
Bilaga: Informationsbrev med tillhörande samtyckesblankett.....	54

Bakgrund

Den senaste tiden har intresset ökat för begreppet *Mentalisering*, i korthet definierat som förmågan att förstå mentala tillstånd hos sig själv och andra. Detta ökade intresse är till stor del en följd av Peter Fonagys och hans kollegors omfattande teoriutveckling och forskningsarbete samt deras utveckling av *mentaliseringsbaserad terapi*, MBT. Denna terapiform utvecklades för behandling av människor med borderline personlighetsstörning, en diagnosgrupp som Fonagy och kollegor menar karaktäriseras av bristande mentaliseringsförmåga (Bateman & Fonagy, 2004). Mentaliseringsförmågan är emellertid inte bara viktig för att förebygga utvecklingen av allvarlig psykopatologi, utan är även en nödvändig del i det vardagliga fungerandet. En god mentaliseringsförmåga behövs för att kunna tolka och förutsäga andra människors beteenden liksom för att kunna förstå sig själv som en människa som handlar utifrån tankar, känslor och intentioner (Fonagy, Gergely & Target, 2007). Denna förmåga är således viktig privat i interpersonella relationer, men även för att kunna leva och verka i samhället i stort. Till exempel präglas arbetsplatser idag mer och mer av teamarbete och samverkan med andra, och även här spelar mentaliseringsförmågan en stor roll.

Mentaliseringsförmågan grundläggs tidigt i livet och påverkas av en mängd faktorer i omgivningen, så som anknytning, lek, språk och föräldrarnas affektspegling (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002). Parallellt med mentaliseringsförmågan utvecklas affektregleringsförmågan. Denna påverkas av samma omgivningsfaktorer som mentaliseringsförmågan och har, även den, betydelse för interpersonellt fungerande (Eisenberg, Spinrad & Smith, 2004) och subjektivt välmående (Haga, Kraft & Corby, 2009). Kopplingen mellan mentaliseringsförmågan och affektregleringsförmågan får stort utrymme i teorin men har i nuläget i väldigt liten utsträckning studerats empiriskt. Det huvudsakliga syftet med denna studie är just att undersöka det påstådda sambandet mellan dessa förmågor hos skolbarn. För detta används deltestet *Mentalisering* i NEPSY-II samt två versioner av affektregleringsmättet *The Emotion Questionnaire*. Uppsatsen inleds med en redogörelse av bakomliggande teori och tidigare forskning, varpå den genomförda studien beskrivs och resultaten redovisas och diskuteras.

Mentalisering

Definition och närliggande begrepp

Trots mentaliseringsbegreppets ökande popularitet är det svårt att i litteraturen hitta en kärnfull, koncis definition av begreppet; begreppet definieras ofta över ett längre antal sidor, och med illustrerande exempel. Nedan följer en rad olika definitioner som framförts, och som i bästa fall tillsammans kan ge en bild av vad man menar när man talar om mentalisering:

Mentalizing [...] entails making sense of the actions of oneself and others on the basis of intentional mental states, such as desires, feelings, and beliefs. Mentalization entails the recognition that what is in the mind is in the mind. It reflects the recognition of one's own and others' mental states as mental states. In effect, mentalizing refers to making sense of each other and ourselves, implicitly and explicitly in terms of mind states and mental processes. (Bateman & Fonagy, 2004, s. 58)

In the broadest sense, mentalization denotes the process by which a brain becomes a mind. [...] Mentalization is the skill that enables one to interpret others' minds, which developmentally precedes and then fosters the ability to read and understand one's own mental states. (Jurist, 2005, s. 428)

[...] the capacity to envision mental states in self and others – the capacity that is referred to [...] as mentalization [...]. (Fonagy et al., 2002, s. 23)

Även om det tycks råda en någorlunda enad mening om definitionen av begreppet mentalisering bör det påpekas att den mesta litteraturen i nuläget skrivits av samma forskargrupp centrerad kring Fonagy¹. Forskningsområdet är som sådant inte något nytt och mentaliseringsbegreppet är besläktat med begrepp såsom Theory of Mind och empati, som har förekommit i litteraturen och forskats på betydligt längre än mentalisering. På vilket sätt

¹ Peter Fonagy har i utvecklingen av mentaliseringsteorin samarbetat med andra forskare, bl. a. Anthony Bateman, György Gergely och Mary Target. Emellertid är det Fonagy som brukar nämnas som frontfigur vad gäller utvecklandet av teorin. För enkelhetens skull kommer vi i detta arbete hänvisa till "Fonagys mentaliseringsteori" även om vi erkänner vikten av andra forskares bidrag till teorin.

skiljer sig då mentalisering från dessa närliggande begrepp, och på vilket sätt är mentalisering användbart som begrepp?

När det gäller Theory of Mind (hädanefter ToM) tycks vissa använda begreppet helt och hållet synonymt med ovanstående definitioner av mentalisering (Köhler, 2004; Perner & Lang, 1999). Historiskt har dock begreppet ToM sina rötter i filosofin och forskning om artificiell intelligens, där tyngdpunkten legat på att försöka förklara människan som en kognitiv varelse (Rydén & Wallroth, 2008). Traditionellt har ToM undersökts genom att testa förmågan att kunna förstå att andra kan ha en falsk föreställning av verkligheten, en så kallad *false belief*. I en klassisk studie av Wimmer och Perner (1983) fick barn höra en historia om en pojke som lade sitt godis i ett skåp och lämnade rummet. Medan han var ute flyttade pojkens mamma godiset till ett annat skåp. Barnen i studien fick, efter att ha fått denna information, ta ställning till var pojken skulle leta efter godiset när han åter kom in i rummet. Forskarna ville härmed se om barnen hade förmåga att bortse från sin egen insikt i var godiset fanns och förstå att pojken i historien inte kunde veta att godiset flyttats och därmed skulle ha valt att leta efter det där han sist lämnade det. Barn yngre än fyra år klarade inte att bortse från sin egen vetskap medan 86 % av barn mellan 6-9 år klarade det. Forskarna drog slutsatsen att förmågan att förstå *false belief* börjar utvecklas från och med fyra års ålder. I litteraturen brukar man skilja på *first order false belief* (den ovan beskrivna förmågan) och *second order false belief*, som är en mer sofistikerad form av *false belief* som utvecklas något senare. Denna förmåga består i att kunna tänka kring någon annans tankar i flera led, t.ex. ”Peter tror att Anna tror att Magnus är ledsn” (Buitelaar, van der Wees, Swaab-Barneveld & van der Gaag, 1999; Perner & Wimmer, 1985). Studier av *false belief* har även bidragit till förståelsen för vissa svårigheter som förekommer vid autism. Baron-Cohen, Leslie och Frith (1985) visade att autister hade svårare att förstå *false belief* än icke-autister, och sedan dess har mycket forskning fortsatt att undersöka detta samband (Buitelaar et al., 1999; Peterson, Slaughter & Paynter, 2007; Travis, Sigman & Ruskin, 2001).

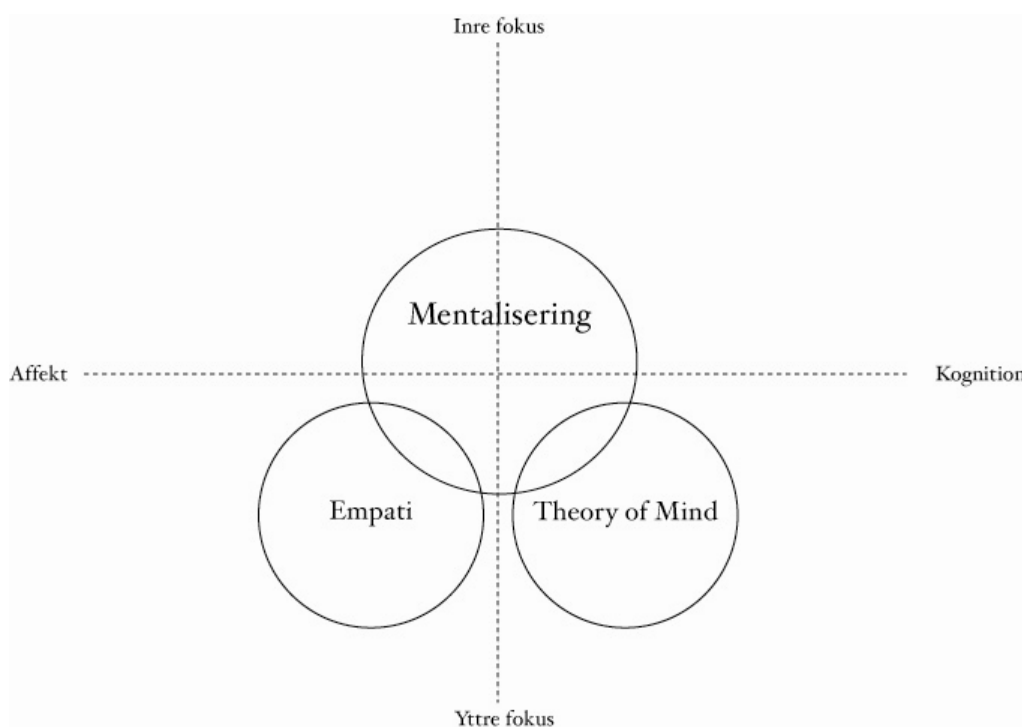
Numera anser många att det är en för snäv syn att likställa ToM med förståelsen av *false belief*. ToM framställs i många nyare studier som en övergripande funktion bestående av ett antal delkomponenter (Brüne & Brüne-Cohrs, 2006; Ketelaars, van Weerdenburg, Verhoeven, Cuperus, & Jansonius, 2010). Exempel på underliggande funktioner i ToM är *deception* (att förstå när någon luras), *appearance-reality distinction* (att kunna skilja mellan hur en sak verkar vara och vad den i verkligheten är), *pretense* (att kunna låtsas och att förstå när någon låtsas) och *mental-physical distinction* (att förstå att något inte händer i

verkligheten bara för att man tänker på det). Dessa delar av ToM börjar i likhet med *false belief* att utvecklas från fyra års ålder (Korkman, Kirk & Kemp, 2007b).

Till skillnad från ToM, som kan ses som en samling kognitiva förmågor inriktade på att förstå andras kognitioner, inbegriper mentaliseringsförmågan i högre grad även att förstå känslor. En annan skillnad är att mentaliseringsteoretikerna understryker vikten av att inte bara förstå andra som intentionella varelser utan även att vända denna ”teori” inåt och förstå sig själv som en intentionell varelse (Choi-Kain & Gunderson, 2008; Rydén & Wallroth, 2008).

Relationen mellan mentalisering och empati råder det delade meningar om. Hooker, Verosky, Germine, Knight och D’Esposito (2009) ser empati som ett vitt paraplybegrepp som består av en kognitiv (mentalisering, perspektivtagande) och en affektiv komponent (spegling). Fonagy et al. (2002), däremot, ser mentaliseringsförmågan som bestående av en affektiv och en kognitiv komponent, där de ser den affektiva komponenten som inbegripande bland annat empati. När man talar om empati ligger fokus alltid på andras mentala tillstånd, vilket gör att mentalisering, med fokus både utåt och inåt, skiljer sig från empati (Choi-Kain & Gunderson, 2008).

Utifrån dessa likheter och skillnader mellan de närliggande begreppen anser vi det vara till hjälp att strukturera upp begreppen och deras inbördes relationer på följande sätt:



Figur 1. Mentaliseringsbegreppet i förhållande till begreppen Empati och Theory of Mind.

Som framgår av Figur 1 överlappar mentaliseringsbegreppet med både ToM och empati, medan dessa två begrepp tydligt drar åt ett kognitivt respektive affektivt håll. Båda dessa begrepp har gemensamt att de har fokus på mentala tillstånd hos andra, medan mentalisering delar fokus på egna och andras mentala tillstånd. Det bör understrykas att figuren endast ämnar illustrera åt vilka poler av dimensionerna (inre/yttre fokus; kognition/affekt) som dessa begrepp drar, men att cirklarnas exakta placering i figuren och cirklarnas överlappning inte är helt proportionerliga. Mentaliseringsbegreppets vida omfång och överlappning med andra begrepp kritiserar av Choi-Kain och Gunderson (2008) och även direkta förespråkare för begreppet är varse detta problem (Allen, 2006). Samtidigt som Choi-Kain och Gunderson (2008) finner mentaliseringsteorin intressant och viktig, efterlyser de en insnävning av begreppet och ett klagörande av dess mångtydighet och relationer till andra begrepp. Detta behövs enligt författarna för att göra begreppet mer teoretiskt och empiriskt användbart.

Denna studie kommer att utgå från Bateman och Fonagys (2004) definition av mentalisering (se sida 8). Vad gäller mätinstrument för mentalisering, finns i nuläget enbart Fonagys RF-skala (*Reflective Functioning*) som mäter förmågan hos vuxna samt ett deltest i det neuropsykiatriska testbatteriet för barn, NEPSY-II, som i den svenska versionen översatts till "Mentalisering". Därtill finns det andra skattningsskalor och mätinstrument som ämnar mäta närliggande förmågor, så som perspektivtagande och empati, men inga av dessa gör anspråk på att ringa in just mentaliseringsförmågan. Då mentalisering saknar en bra operationalisering används ofta resultat på olika ToM-uppgifter som en indikation på mentaliseringsförmåga. På grund av bristen på mätinstrument som helt motsvarar den för denna studie valda definitionen, har vi i det praktiska arbetet inte fullt ut kunnat hålla oss till denna, utan har tvingats använda ett mätinstrument som befinner sig i gränslandet mellan mentalisering och ToM. De problem och begränsningar som detta har medfört kommer att diskuteras senare i uppsatsen.

Utveckling av mentaliseringsförmågan

Efter att ha gått igenom några definitioner och närliggande begrepp följer här en genomgång av de centrala tankegångarna i Fonagys teori om mentaliseringsförmågan och dess utveckling.

Affektspeglning. Centralt för denna utveckling är barnets relation till föräldern² och den affektspeglning som sker under spädbarnsåren. I livets början består barnets upplevelser av primära affekter som tar sig uttryck i fysiska förnimmelser. En god affektspeglning sker när föräldern fångar upp dessa affektiva tillstånd hos barnet, speglar dem och återger dem i en mer bearbetad och för barnet lättsmält form. I takt med att barnet genom föräldrarnas speglning kopplar samman dessa förnimmelser med föräldrarnas ansiktsuttryck och verbala benämningar börjar barnet successivt internalisera dessa sekundära representationer och på så sätt förhålla sig till sina egna känslor (Dornes, 2004; Rydén & Wallroth, 2008).

Av stor vikt är även att denna speglning sker på ett så kallat markerat sätt som får barnet att förstå att det är barnets egna känslor som speglas och inte föräldrarnas känslouttryck. Således kan det sägas finnas två avgörande komponenter i en god affektspeglning, dels återgivandet av den affekt som barnet uppvisar och dels en tydlig markering som visar att affekten tillhör barnet och inte föräldern. Ett exempel på detta är en förälder som bemöter sitt ledsna barn genom att bekymrat föra ihop ögonbrynen och puta med läpparna men gör det på ett tillräckligt överdrivet och markerat sätt att barnet förstår att föräldern inte själv är ledsen. Samtidigt med detta ansiktsuttryck försöker föräldern lugna barnet med röstläget och sätta ord på barnets affekt. En icke-konstruktiv affektspeglning i detta fall skulle vara om föräldern själv blev ledsen och började gråta. Barnet skulle då, förutom att stanna i sitt upprörda affektiva tillstånd, uppfatta sig själv som orsaken till föräldrarnas ledsnad. Barnet riskerar då att uppfatta affekter som smittsamma och omöjliga att reglera och därför väldigt skrämmande och farliga (Fonagy et al., 2007). En annan misslyckad affektspeglning är om föräldern lyckas markera att det handlar om barnets affekt men återger en annan affekt än den som barnet uttrycker, till exempel om barnet är argt men föräldern reagerar på barnet som om det är ledset och börjar trösta det. Om en affekt upprepade gånger felspeglas får barnet en bristfällig sekundär representation av just den affekten och saknar förmåga att förhålla sig till den (Rydén & Wallroth, 2008).

Lekens betydelse. Från ett och ett halvt års ålder börjar barnet mer och mer att leka, och de kommentarer som föräldern ger till barnets lek fyller en liknande funktion som

² I arbetet kommer ordet ”förälder” att användas för att beteckna barnets anknytningsperson, oavsett om detta är en biologisk förälder eller någon annan.

affektspegling i den tidiga spädbarnsåldern. Då barnet genom leken externaliserar sin inre värld bidrar förälderns kommentarer till att hjälpa barnet att förstå sina inre upplevelser. Således bidrar även leken till utvecklingen av barnets representationsförmåga och förmåga att förhålla sig till sina känslor. Rydén och Wallroth (2008) tar upp ett exempel på ett barn som i leken gömmer sig för sin pappa som spelar en stor jätte som hotar att ta henne. Barnet får här tillfälle att under trygga och roliga former träna sig på att känna rädsla och obehag. Den primära affekten i hennes kropp liknar den rädsla hon hade känt om det var på riktigt, men de lekfulla omständigheterna gör att känslan aldrig blir outhärdlig. Av stor vikt är att föräldern själv går in i leken tillsammans med barnet och på så sätt visar barnet att man kan leka med verkligheten utan att det får några konsekvenser för verkligheten. Till exempel är det bra om en förälder som i lekens stund blir skjuten av sitt barn spelar med i det och inte blir upprörd över handlingens innebörd om det hade varit på riktigt. Om föräldern i denna stund blir arg och bryter leken signalerar detta till barnet att barnets låtsaslek får effekt på verkligheten. Att däremot spela med i barnets lek signalerar att lek är ofarlig oavsett det innehåll som leken representerar. Precis som vid affektspegling är en tydlig markering från förälderns sida av avgörande betydelse. I ovan nämnda exempel är det viktigt att föräldern spelar skjuten på ett överdrivet, men inte trovärdigt, sätt så att barnet förstår att föräldern inte dör på riktigt (Dornes, 2004).

Psychic equivalence och pretend mode. Lekens funktion och betydelse knyter an till två centrala begrepp i Fonagys modell för mentalisering: *psychic equivalence* och *pretend mode* (i brist på lämpliga översättningar kommer de engelska begreppen att användas). Med *psychic equivalence* menas det läge som det lilla barnet oftast befinner sig i, där den inre verkligheten tolkas som likställd med den yttre och vice versa. Således uppfattar barnet inte sina tankar som representationer utan snarare som direkta avspeglningar av verkligheten. Barnet gör inte skillnad på inifrån och utifrån kommande information och kan därmed inte förstå att andra människor kan tänka annorlunda än barnet själv. Det andra läget, *pretend mode*, befinner sig barnet i när det leker; barnet är här helt och hållet inne i sin låtsaslek och saknar förmåga att hålla låtsasvärlden och verkligheten i tankarna samtidigt. Den i leken interna låtsasvärlden ses som helt frikopplad från den yttre världen, och om barnet under leken på något sätt blir påmind om verkligheten upphör leken. Båda dessa lägen, *psychic equivalence* och *pretend mode*, är alltså i sig själva extrema polariseringar, och tidigt i livet befinner sig barnet antingen i det ena läget eller i det andra. I en normal utveckling integreras

dessa lägen successivt, varpå barnet når ett reflektivt läge (reflective mode), där det förstår att inre och yttre verklighet är sammankopplade men ändå skiljer sig åt väsentligt. Barnet handlar inte längre som om dessa verkligheter var likställda eller totalt dissocierade från varandra, och kan härmed sägas ha uppnått en grundläggande förmåga till mentalisering (Bateman & Fonagy, 2004; Fonagy et al., 2002; Rydén & Wallroth, 2008).

Utveckling av självförståelsen – från fysisk till representerande. I Fonagys teori ingår en modell över barns utveckling av självförståelse (Fonagy et al., 2002). Från början har barnet bara förmåga att uppfatta sig själv genom sin kropp och den påverkan på omgivningen som kroppen kan åstadkomma (*self as a "physical agent"*). Efterhand som barnet mer och mer interagerar med sin omgivning börjar det även förstå sig själv som social varelse (*self as a "social agent"*). I samband med den sociala och kognitiva utvecklingsspurten som sker vid niomånaders ålder intar barnet ett slags *teleologisk hållning* gentemot sig själv och sin omgivning (*self as a "teleological agent"*). Med detta menas att barnet börjar förstå handlingar som målinriktade men enbart ser till beteendets konkreta innebörd och konsekvenser utan att tänka på de intentioner, tankar, känslor och viljor som ligger bakom beteendet. Att börja beakta mentala tillstånd bakom mänskligt beteende är utmärkande för den senare *intentionella hållningen* (*self as an "intentional mental agent"*) som barnet mer och mer börjar inta från ett och ett halvt års ålder. I en studie av Repacholi och Gopnik (1997) som illustrerar detta fick barn välja mellan två typer av mat (broccoli eller kex) att bjuda experimentledaren på. Efter att experimentledaren uttryckt antingen ett gillande eller en avsmak för en viss typ av mat testades huruvida barn valde mat åt experimentledaren enligt dennes önsknings. Barn i 14-månaders ålder hade svårt att bortse från sina egna matpreferenser och bjöd experimentledaren på kex även om denne sagt "yuck". Barn i 18-månaders ålder däremot valde att ge experimentledaren broccoli om denne uttryckt ett gillande för detta även om barnet själv föredrog kex. Då barnet börjar förstå att andra har bakomliggande önsknings som kan skilja sig från de egna kan det också handla utifrån denna förståelse (Repacholi & Gopnik, 1997).

Medan den intentionella hållningen kännetecknas av en gryende förståelse för mentala tillstånd hos själv och andra utvecklas denna förståelse djupare och blir mer sofistikerad i den *representerande hållningen* (*self as a "representational agent"*), vilken barn börjar kunna inta i fyra till fem års ålder (Fonagy et al., 2002). Barnet börjar förstå att mentala tillstånd potentiellt kan leda till handling men inte måste göra det. Barnet förstår alltså att man kan ha

tankar och önsknings utan att agera utifrån dem, och att dessa endast är representationer av verkligheten och därmed inte verkligheten i sig själv. Barnet börjar dessutom kunna förhålla sig till och reflektera kring sina egna och andras mentala tillstånd. Att inta denna representerande hållning kan alltså ses som synonymt med att mentalisera. Det bör emellertid påpekas att den ovan beskrivna utvecklingen inte är en traditionell stadiemodell där man uppnår ett visst stadium och för all framtid frångår de tidigare. Snarare handlar det om en gradvis utveckling från en väldigt konkret förståelse av sig själv och sin omvärld till ett mer reflekterande och metakognitivt läge. Mentalisering är inget man uppnår en gång för alla utan den fortsätter att utvecklas hela livet (Dumontheil, Apperly & Blakemore, 2010). Däremot kan människor vara mer eller mindre benägna att regrediera till mer primitiva hållningar i sitt tänkande. Även en välfungerande vuxen som normalt visar prov på mentalisering kan för stunden falla in i en teleologisk hållning och bortse från mentala tillstånd som ligger bakom ett visst beteende (Rydén & Wallroth, 2008). Enligt Fonagy och hans kollegor kan borderline personlighetsstörning förstås utifrån en bristande mentaliseringsutveckling där personen alltför ofta intar en teleologisk hållning då hon eller han ska förklara andras beteende och inte lyckas beakta de potentiella bakomliggande mentala tillstånden (Bateman & Fonagy, 2004; Fonagy et al., 2002; Rydén & Wallroth, 2008).

Språkets betydelse. Forskning har visat att språkförmågan och barnets exponering för språk i uppväxtmiljön spelar en avgörande roll i utvecklingen av en god mentaliseringsförmåga (Harris, de Rosnay & Pons, 2005; Ketelaars et al., 2010). Det har framförts att det viktiga i sammanhanget är att det språk som barnet exponeras för handlar om mentala tillstånd, såsom vad konversationsdeltagarna tänker och känner (Fonagy et al., 2007; Harris et al., 2005). Det skulle också kunna vara så att konversationer i sig, oavsett innehåll, bidrar till utvecklingen av mentalisering, då konverserandet implicit visar barnet att olika deltagare i en konversation vet olika mycket om det givna ämnet och måste förmedla och ta emot information (Harris, 1996, refererad till i Fonagy et al., 2002). Peterson och Siegal (2000) går igenom studier som visar att döva barn till hörande föräldrar börjar utveckla en mentaliseringsförmåga (mätt med *false belief*) senare än döva barn till döva föräldrar. Detta menar man beror på att döva barn till hörande föräldrar i lägre grad utsätts för språk eftersom föräldrarna inte från början kan teckenspråk utan måste lära sig det. Dessa studier styrker teorin om att språket spelar en stor roll för utvecklingen av mentalisering.

Parental mind-mindedness och anknytning. En annan nyckelkomponent i utvecklingen av ett barns mentaliseringsförmåga kan återfinnas i förälderns egen mentaliseringsförmåga, i synnerhet det som Meins et al. (2002) kallar *parental mind-mindedness*. Med detta menas förälderns benägenhet att behandla sitt barn som en individ med en inre värld som handlar utifrån intentioner. Föräldern behandlar barnet som en mental varelse då hon eller han genom sitt beteende och sin kommunikation med barnet kontinuerligt tillskriver barnet önsknningar, intentioner och andra mentala tillstånd. Detta leder till att barnet så småningom kan se samband mellan sina handlingar och de mentala tillstånd som föräldern tillskriver henne eller honom, och även börjar förstå att det är dessa mentala tillstånd som ger upphov till hennes eller hans handlingar. Så småningom utvecklar barnet en syn på sin omvärld som enbart blir begriplig om barnet tänker på andra människor som intentionella varelser vars beteende styrs av bakomliggande intentioner och andra mentala tillstånd (Fonagy et al., 2002).

Fonagy et al. (2007) redogör i sin reviewartikel för flera studier som belyst vikten av *parental mind-mindedness* för utvecklingen av ToM. Bland annat undersökte Meins et al. (2002) sambandet mellan mödrars *mind-mindedness* i förhållande till sitt barn vid sex månaders ålder och barnets förmåga till ToM vid fyra års ålder. Mödrars benägenhet att i kommunikationen med sitt barn tillskriva det mentala tillstånd ("tänker du på något?") eller intentioner från barnets sida att påverka mammans mentala tillstånd ("skojar du med mig?") predicerade barnets senare förmåga till ToM.

Något som är nära kopplat till *parental mind-mindedness* och som också visat sig ha betydelse för utvecklingen av mentaliseringsförmågan är kvaliteten i anknytning mellan barnet och föräldern (Fonagy et al., 2002; Fonagy et al., 2007). Till exempel visade en studie att bland en grupp fyraåringar klarade 83% av de tryggt anknutna en *false belief*-uppgift, medan endast 33% av de otryggt anknutna barnen klarade uppgiften (Meins, Fernyhough, Russel & Clark-Carter, 1998).

Med tanke på att en trygg anknytning i sig ofta sammanfaller med en god affektspegling, större utrymme för barnet att slappna av i leken samt mer kommunikation och även *parental mind-mindedness*, saker som i ovanstående avsnitt visat sig ha betydelse för utvecklingen av mentalisering, är det förståeligt att Meins et al. (1998) kommer fram till sambandet mellan trygg anknytning och mentalisering. Tänkbart är att det inte är anknytningen i sig som direkt påverkar mentaliseringsförmågan, utan att de delar som en trygg anknytning för med sig fungerar som medierande faktorer mellan en trygg anknytning och utvecklingen av mentaliseringsförmågan.

Vikten av en god mentaliseringsförmåga

Mentaliseringsförmågan är viktig för att den möjliggör för barnet att inte enbart handla utifrån andra människors beteenden, utan även utifrån barnets uppfattning av andra människors tankar, föreställningar, önskningar, känslor och intentioner. Denna förmåga att kunna ”läsa av” de mentala tillstånd som ligger bakom beteenden bidrar till att göra världen meningsfull och förutsägbar för barnet. Barnets ökade förståelse för den inre världen, hos andra och hos sig själv, hjälper barnet att hålla isär inre från yttre verklighet (Fonagy et al., 2002). Studier har även visat att en god mentaliseringsförmåga underlättar interaktionen med andra. En god mentaliseringsförmåga har bland annat kunnat kopplas till social kompetens (Bosacki & Wilde Astington, 1999; Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis & Balaraman, 2003), social mognad (Peterson et al., 2007) och exekutiv förmåga (Perner & Lang, 1999).

Slutligen visade en studie gjord av Fonagy och hans kollegor (Fonagy, Steele, Steele, Moran & Higgitt, refererad till i Rydén & Wallroth, 2008) att blivande föräldrars mentaliseringsförmåga kunde predicera barnets anknytningsstil vid ett års ålder. De föräldrar som i en intervju innan barnet fötts uppvisade god mentaliseringsförmåga hade tre till fyra gånger större chans att få ett barn med trygg anknytning vid ett års ålder. Även om föräldrarna hade vuxit upp under otrygga förhållanden och själva varit otryggt anknutna som barn, kunde en god mentaliseringsförmåga i vuxen ålder förebygga att deras egna barn skulle bli otryggt anknutna. Detta innebär i praktiken att även om anknytningskvaliteten är viktig för utvecklingen av mentaliseringsförmågan, finns det andra bidragande faktorer och mentaliseringsförmågan kan fortsätta att utvecklas hela livet. Studien är viktig då den illustrerar att mentaliseringsförmågan kan bryta den överföring av otrygg anknytning som ofta har visat sig ske mellan generationer (Rydén & Wallroth, 2008).

Sammantaget visar denna forskning på vikten av att försöka hjälpa människor till en bättre mentaliseringsförmåga. Mentaliseringsfrämjande interventioner skulle komma till nytta både för individer här och nu (deras mående och interpersonella fungerande) men även för kommande generationers anknytning och välmående.

Affektreglering

Definition och meningsskiljaktigheter

I den engelskspråkiga litteraturen kring affektreglering förekommer en del olika begrepp. *Affect regulation*, *emotion regulation*, *emotion-related self-regulation* och *effortful control* är några begrepp som alla försöker beskriva de processer genom vilka individer påverkar och reglerar sina affekter. På engelska görs ibland en distinktion mellan *affect regulation* och *emotion regulation* och ibland behandlas dessa som synonymer. För klarhetens skull och på grund av brist på bra översättning kommer ordet affektreglering konsekvent att användas i uppsatsen.

Thompson (1994) föreslår i sin reviewartikel följande definition på affektreglering: "[...] the extrinsic and intrinsic processes responsible for monitoring, evaluating, and modifying emotional reactions, especially their intensive and temporal features, to accomplish one's goals" (s. 27-28). Detta är en definition som många forskare inom området har tagit till sig och det tycks råda något slags konsensus kring att affektreglering ska leda till mål samt att den inbegriper modererandet av affekters intensitet och varaktighet. Thompson understryker att denna moderering inte bara innebär inhibering och nedreglering, som t.ex. att lugna ner sig när man är arg, utan även kan innebära intensifiering och uppreglering av en affekt. Som exempel menar Thompson att det kan röra sig om god och adaptiv affektreglering när ett barn som blir mobbat reglerar upp sin ilska och säger ifrån. Affektreglering innebär alltså långt ifrån bara ett kontrollerande av affekter, vilket utifrån ordet skulle kunna antas. Snarare rör det sig om en flexibel modulering av affekter så att det passar situationen och ens mål (Thompson, 1994).

Trots enighet kring denna aspekt av affektreglering råder det både oenighet och förvirring kring andra aspekter av begreppet. På senare år har det kommit många artiklar som lyfter fram denna begreppsförvirring kring affektreglering och som understryker vikten av att klargöra och försöka nå konsensus kring definitionen (Cole, Martin & Dennis, 2004; Eisenberg, Champion & Ma, 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross & Thompson, 2007).

Reglering av affekter eller affekter som reglerande. En meningsskiljaktighet gäller om affektreglering enbart åsyftar regleringen av affekter, *emotion as regulated*, eller om begreppet också inbegriper de förändringar som affekter själva åstadkommer, *emotion as regulating*. Cole et al. (2004) menar att affektreglering inbegriper båda delarna. I deras vida

definition lägger de stor vikt vid förändring, antingen av själva affekten (t.ex. intensitet och varaktighet) eller av andra processer och beteenden som affekten påverkar (minne, social interaktion). Många forskare inom ämnet anser dock att denna definition är alldeles för vid och därmed inte meningsfull eller användbar. Eisenberg och Spinrad (2004) tar upp ett exempel som tydliggör detta. En liten flicka blir ledsen och börjar gråta för att hennes mamma lämnar rummet. Flickan kan inte vända uppmärksamheten från dörren och börjar röra sig mot denna medan hon fortsätter gråta. En främmande person kommer in i rummet och tröstar flickan som slutar att gråta men fortsätter att titta på dörren. Enligt den definition som Cole et al. (2004) förespråkar handlar allt som sker i denna sekvens om affektreglering eftersom flickans ledsenhet påverkar hennes eget och den främmande personens beteende. Detta exempel kan jämföras med ett scenario där flickan medvetet börjar leka med leksaker för att distrahera sig och på så sätt minskar sin ledsenhet över att mamma har lämnat rummet. Utifrån den definitionen som Cole et al. (2004) förespråkar skulle flickans beteende i båda situationerna klassas som affektreglering trots att situationerna och följderna skiljer sig markant åt. Definitionen innebär att nästan allt som har att göra med affekter och deras följder kan klassas som affektreglering. Detta gör definitionen problematisk då den blir alldeles för vid och därmed oanvändbar (Eisenberg & Spinrad, 2004).

En närliggande invändning är att det blir svårt att skilja mellan affektreglering och affekter i sig själva. Eftersom affekternas funktion är att motivera till handling följer det naturligt att affekter aldrig kan bli något annat än reglerande i den bemärkelsen att de styr och påverkar vårt beteende. Alltså blir definitionen av affektreglering som *emotion as regulating* synonym med affekter i största allmänhet (Gross & Thompson, 2007). Både Eisenberg och Spinrad (2004) och Thompson (1994) förespråkar en snävare definition av affektreglering som enbart avser beteende där affekter är objektet för reglering.

Utifrån eller inifrån kommande reglering. En annan diskussion som har förts är om man kan tala om affektreglering enbart när en individ själv reglerar sina affekter, *intrinsic regulation* (härmed kallad inre reglering), eller även när en individ får hjälp av någon annan individ för att reglera sina affekter, *extrinsic regulation* (härmed kallad yttre reglering). Den vida definitionen som Cole et al. (2004) förespråkar innebär att det inte är av betydelse om affektregleringen sätts igång av individen själv eller om den kommer utifrån; det rör sig om affektreglering oavsett. Thompson (1994) tillstår att det finns en skillnad mellan inre och yttre reglering men att dessa är tätt sammanlänkade och därför båda bör ses som en del i

affektreglering. Generellt kan man säga att utvecklingen av affektreglering går från nästan enbart yttre reglering i spädbarnsåldern till mer och mer inre reglering ju äldre barnet blir. Detta speglar sig också i de definitioner som används i olika forskningstraditioner. Forskning som har studerat affektregleringsförmågan hos vuxna har traditionellt fokuserat på inre reglering medan utvecklingspsykologin mer har fokuserat på yttre reglering (Gross & Thompson, 2007). Rydell, Thorell och Bohlin (2007), vars forskning har fokuserat på barn i skolåldern, har i sitt mätinstrument för affektreglering, *The Emotion Questionnaire*, item som mäter både inre reglering och yttre reglering med hjälp av vuxna och gör ingen skillnad mellan dessa i sin syn på barns totala affektregleringsförmåga.

Eisenberg och Spinrad (2004) anser att båda delarna är av vikt för affektreglering men att de är så pass olika processer att det är mer meningsfullt att göra skillnad mellan dem. Därför förespråkar de begrepp som preciserar varifrån regleringen kommer, t.ex. *emotion-related self-regulation* och *external emotion regulation*. Trots den kvalitativa skillnaden går det i många fall inte att sära på inre och yttre regleringsprocesser, t.ex. i ett fall där en vuxen aktivt söker upp en vän för att bli tröstad.

Förebyggande eller responsfokuserad affektreglering. En annan kontrovers gäller huruvida man kan tala om affektreglering enbart som en process som sker efter uppkomsten av en affekt eller om man även i reglering kan inbegripa de processer som sker innan uppkomsten av en kraftig affektiv respons. Gross och Thompson (2007) delar in affektreglering i fem grupper av processer: *situation selection*, *situation modification*, *attentional deployment*, *cognitive change* och *response modulation*. De två första syftar till hur individer söker upp och påverkar situationer med avsikt att på så sätt kunna styra sina affektiva responser. Ett exempel på detta är att en person som är rädd för mörkret väljer bort att promenera själv på kvällen och därmed undviker att rädslan triggas igång. *Attentional deployment* syftar på processer där en individ avleder sin uppmärksamhet från potentiellt affektivt laddade stimuli och med *cognitive change* menas hur en individ omvärderar sin syn på en emotionell situation och sin förmåga att klara av den. Slutligen syftar *response modulation* på de regleringsprocesser som sker efter att en emotionell respons har uppstått. Gross och Thompson (2007) kallar de första fyra processerna för *antecedent-focused emotion regulation*, dvs. förebyggande affektreglering, varpå den sista kan ses som *response-focused emotion regulation*. Enligt dessa författare ingår i begreppet affektreglering även förebyggande processer. Mot detta resonemang kan man tänka sig flera invändningar. För det

första är det svårt att dra en tydlig gräns mellan förebyggande och responsfokuserad affektreglering. Avledning av uppmärksamhet och omvärdering av situationen kan ske såväl innan som under eller efter en affektiv respons har uppstått. Till exempel kan det som sker i exemplet ovan med flickan som börjar leka med leksaker när hennes mamma har lämnat rummet ses som en process där responsmodulering sker genom avledning av uppmärksamhet.

Rydell et al. (2007) utgår i sin definition från att affektreglering enbart syftar på processer som sker som följd av en affektiv respons. De understryker också vikten av att skilja på affektreglering och emotionalitet, dvs. hur lätt och intensivt en affektiv respons väcks. Enligt Rydell et al. (2007) är emotionalitet en del av temperament och har visat sig ha svaga korrelationer med affektreglering. Det kan vara svårt att i forskningssammanhang avgöra skillnaden mellan emotionalitet och förebyggande affektreglering, då en person som i låg grad ger uttryck för affekter kan göra det av flera anledningar. Hon skulle kunna ha ett temperament som gör att hon generellt har en låg grad av emotionalitet; men hon skulle även kunna tänkas i förebyggande syfte ha påverkat situationen och sin uppmärksamhet för att undvika affekterna. Det här är olika processer men båda resulterar i att en stark affektiv respons uteblir. Därmed blir det svårt för en utomstående observatör att veta om undvikandet av en affektiv respons beror på en god affektregleringsförmåga eller en viss typ av temperament.

De strategier som människor använder för att i förebyggande syfte påverka sina affektiva responser är ett intressant och viktigt fokus för forskning. På grund av ovanstående problem att i observation skilja mellan emotionalitet och förebyggande affektreglering kommer denna uppsats emellertid att följa den syn på affektreglering som Rydell et al. (2007) har, dvs. som endast inbegripande responsmodulering.

Avslutningsvis i diskussionen om begreppet affektreglering är det på sin plats att få med den definition som Rydell et al. (2007) utgår från, eftersom det är deras affektregleringsinstrument som använts i uppsatsarbetet: ”Emotion regulation is defined as successful management of emotional arousal to secure effective social functioning and is effected by the child by her/himself or with the help of others, such as parents or other adults” (Rydell et al., 2007, s. 294). De flesta forskare inom området verkar vara eniga om att beteende som ska klassas som affektreglering måste vara målstyrt. Få är dock så specifika som Rydell et al. (2007) gällande vad målet med affektreglering är. Trots att deras definition är vid avseende många av de kontroverser som ovan har diskuterats, är den specifik då den menar att affektreglering alltid har som mål att trygga en god social kompetens.

Vikten av en god affektregleringsförmåga

En god affektregleringsförmåga har visat sig få konsekvenser för mänskligt fungerande både på ett personligt och interpersonellt plan. Exempelvis har god affektregleringsförmåga samband med social kompetens, popularitet, socialt anpassat beteende, sympati, prosocialt beteende och mindre externaliserande beteende (Eisenberg et al., 2004; Rydell et al., 2007; Spinrad et al., 2006). Förutom dessa samband som mätts med korrelationer har man med hjälp av longitudinella studier kunnat visa att affektreglering predicerar låg grad av externaliserande problematik och hög grad av social kompetens (Eisenberg et al., 2004).

Affektregleringsförmåga har även visat sig vara relaterad till skolprestation (Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005), även då man kontrollerat för kvaliteten i relationen mellan eleven och läraren och beteendeproblem hos eleven (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007).

Förmågan att kunna reglera sina affekter på ett adaptivt sätt har, förutom betydelse för dessa yttre manifestationer, även betydelse för individens subjektiva välbefinnande (Haga et al., 2009), och bristande affektregleringsförmåga är en ofta förekommande komponent i olika former av psykopatologi (Campbell-Sills & Barlow, 2007). En del forskning har inriktat sig på vilka typer av affektregleringsstrategier som är relaterade till välmående, och då har främst kognitiv omvärdering av situationen visat sig vara associerat med välmående (Gross & John, 2003; Schutte, Manes & Malouff, 2009).

Kopplingen mellan mentalisering och affektreglering

I Fonagys mentaliseringsteori omnämns utvecklingen av mentalisering som tydligt kopplad till utvecklingen av affektreglering (Fonagy et al., 2002). Parallellt med att föräldrarnas affektspeglning, mind-mindedness, sätt att kommunicera och leka med barnet, etc., främjar barnets utveckling av mentaliseringsförmågan, bidrar dessa saker även till barnets utveckling av affektkännedom och affektreglering. I en relation med god affektspeglning utvecklar barnet genom föräldrarnas ord, tonläge och ansiktsuttryck en förståelse för sina affekter. Föräldern spelar alltså under de tidiga åren nyckelrollen i barnets affektreglering, medan barnet, ju äldre det blir, efterhand internaliserar regleringen och därmed kan reglera sina affekter på egen hand.

Som nämnts i avsnittet om lekens betydelse för mentaliseringsförmågans utveckling, blir leken ett träningsstillfälle för barnet att prova på och hantera olika affekter. Således bidrar de komponenter i den tidiga uppväxtmiljön som hittills tagits upp i texten parallellt till utvecklingen av förmågorna att mentalisera och att reglera sina affekter.

I en intressant studie av Moriguchi et al. (2006) har denna koppling mellan affektreglering och mentalisering kunnat påvisas även på empirisk väg. De undersökte mentaliseringsförmågan hos *alexityma* och icke-*alexityma* individer. *Alexitymi* definieras i artikeln som bristande kännedom om sina egna affekter och i förlängningen även en bristande förmåga att reglera dessa. Det visade sig att alexityma individer i lägre utsträckning klarade mentaliseringsuppgifter. Genom fMRI-undersökning kunde forskarna även se att mediala prefrontala cortex i hjärnan, som i tidigare forskning visat sig vara viktig för mentalisering, var underaktiverad hos de alexityma individerna då dessa gjorde mentaliseringsuppgiften. Området hade däremot normal grad av aktivering hos de icke-alexityma när dessa gjorde uppgiften. Dessa fynd menar forskarna visar på ett samband mellan mentalisering och affektkännedom som nu även hjärnforskning kunnat påvisa.

Även om det finns ett teoretiskt samband mellan affektreglering och mentalisering, som även den empiriska studien av Moriguchi et al. (2006) understödjer, råder det oklarhet om eventuell kausalitet mellan de olika förmågorna. I litteraturen har det inte dragits någon tydlig slutsats om huruvida mentaliseringsförmågan bidrar till affektregleringsförmågan eller vice versa, men på några håll kan man se en tendens att betrakta mentaliseringsförmågan som underlättande för affektregleringsförmågan snarare än tvärtom (Allen, 2006; Fonagy et al., 2002; Moriguchi et al., 2006). Utan att dra slutsatsen om ett kausalt samband i enbart en riktning, verkar det inte helt otroligt att förmågan att kunna ta perspektiv samt reflektera kring människors bakomliggande tankar och intentioner gör tillvaron mer förståelig och därmed gör det lättare att hantera sina känslor kring saker som inträffar i tillvaron.

Mentaliserad affektivitet

Det begrepp i Fonagys teori som tydligast kopplar samman mentalisering och affektreglering är *mentaliserad affektivitet*, en förmåga som är relevant främst i vuxen ålder (Fonagy et al., 2002; Jurist, 2005). Denna förmåga kan ses som en sofistikerad form av affektreglering som uppstår när mentaliseringsförmågan och förmågan till självreflektion påverkar hur vi upplever och reglerar våra affekter.

De tre elementen i mentaliserad affektivitet är *identifiering*, *bearbetning* och *uttryckande* av affekter. Samtliga dessa element har en mer grundläggande och en mer komplex form. Den grundläggande formen av identifiering är t.ex. att kunna känna igen och benämna enskilda affekter, medan den mer komplexa formen innebär en förmåga att urskilja de olika affekter som dyker upp i kombinationer och deras inbördes relationer. Ett exempel på detta är förmågan att se pendlingen mellan ilska och ledsnad när man blivit besviken, eller att se hur man i en och samma känsloladdade situation gick från att känna rädsla till ilska till ledsnad.

I sin mest grundläggande form innebär bearbetning att affekten förändras på något vis, t.ex. i varaktighet eller i intensitet, som antingen kan förstärkas eller dämpas. Denna process liknar den traditionella syn på affektreglering som nämnts ovan (Thompson, 1994). Den mer komplexa formen av bearbetning handlar om att omvärdera sina affekter. Tanken är alltså att reglering, snarare än att bara handla om att ersätta vissa affekter med andra, också kan ske genom att man omtolkar meningen av sin affektiva respons. Detta görs genom att man ser till sin historia och livserfarenhet och försöker förstå hur och varför man kommit att utveckla vissa affektiva mönster. Därmed modifierar man upplevelsen av affekten snarare än affekten själv. Förståelsen för vad affekter innebär för individen själv kan alltså i sig vara reglerande och hjälpa individen att undvika att instinktivt agera utifrån sina affekter (Fonagy et al., 2002; Jurist, 2005).

I mentaliserad affektivitet ingår slutligen uttryckandet av affekter som även detta kan ske på två nivåer, en mer grundläggande och en mer komplex. Den grundläggande formen menar författarna består av att uttrycka sina affekter utåt medan den komplexa och sofistikerade formen består av att uttrycka affekter inåt och reflektera kring dem, i situationer då ett uttryckande utåt inte är lämpligt (Fonagy et al., 2002; Jurist, 2005).

Mentaliserad affektivitet är alltså en form av affektreglering, där just reflektion och mentalisering är en central komponent. Författarna menar att mentaliserad affektivitet sker naturligt i psykoterapi, där klienten med hjälp av terapeuten och genom ett grundligt samtalande om och utforskande av affekternas *mening* uppnår ett mer adaptivt förhållningssätt till sina känslor (Fonagy et al., 2002; Jurist, 2005).

Syfte och frågeställning

Förmågan att mentalisera och förmågan att reglera sina affekter behandlas i Fonagys teori som tätt sammankopplade. Emellertid har detta påstådda samband i väldigt liten utsträckning undersökts empiriskt. Den forskning som undersökt mentaliseringsförmågan och ToM hos barn har övervägande gjorts på förskolebarn i tre- till femårsålder, där ToM traditionellt har sagts utvecklas. En ny studie av Dumontheil et al. (2010) har dock visat att mentaliseringsförmågan fortsätter att utvecklas fram till tidig vuxenålder, och därför skulle det vara intressant att titta på denna förmåga hos lite äldre barn. Barn i mellanstadieåldern valdes eftersom den tidigaste åldern då barn kan skatta sina egna känslomässiga reaktioner har visat sig vara runt åtta år (Rydell et al., 2007). Det huvudsakliga syftet med denna studie är att undersöka om det samband mellan mentalisering och affektreglering som framställts i teorin även kan påvisas empiriskt och om ett sådant samband kan påvisas hos skolbarn.

Vidare ämnar denna studie ge en fördjupad bild av affektregleringsförmågan i skolåldern, dels genom att undersöka överensstämmelsen mellan förmågan skattad av barn och förmågan skattad av barnens lärare, dels genom att se om det finns någon skillnad mellan barns inre och yttre affektregleringsförmåga. Skattningarna av både barn och lärare används för att ge en så fullständig bild som möjligt av barnens affektregleringsförmåga. Enligt Rydell et al. (2007) är dessa olika skattningar intressanta var och en för sig, då de ger olika typer av information om barns affektregleringsförmåga utifrån två skilda perspektiv. Skillnaden mellan skolbarns inre och yttre affektregleringsförmåga undersöks för att se var någonstans som de befinner sig i den av Gross och Thompson (2007) beskrivna utvecklingen från en uteslutande yttre affektreglering i den tidiga barndomen till en mer och mer inre reglering ju äldre de blir.

Den huvudsakliga frågeställningen i denna studie är således:

- Finns det något samband mellan mentaliseringsförmåga och affektregleringsförmåga hos skolbarn?

Affektreglering hos skolbarn undersöks djupare utifrån de två följande frågeställningarna:

- Finns det någon överensstämmelse mellan skolbarns självskattning av den egna affektregleringsförmågan och deras lärares skattning av deras affektregleringsförmåga?
- Finns det någon skillnad mellan skolbarns inre och yttre affektregleringsförmåga?

Metod

Rekrytering och deltagare

En medlem i elevhälsan i en kommun i sydvästra Skåne kontaktades och informerades om den planerade studien. Hon tillfrågade i sin tur mellanstadielärare om någon var intresserad av att delta med sin klass. Den lärare som visade intresse var klassföreståndare i en blandad tredje- och fjärdeklass på en låg- och mellanstadieskola på en liten ort med cirka 4000 invånare. Information om studiens syfte och upplägg gavs till läraren, varpå skriftliga informationsbrev och samtyckesblanketter (se bilaga) lämnades till samtliga 22 elevers vårdnadshavare. Av dessa elever erhöles skriftligt samtycke för 15. Då detta ansågs vara ett för litet stickprov för att kunna göra en korrelationsstudie tillfrågades andra lärare på samma skola, om någon av dem kunde tänka sig att delta med sin klass. Den enda som visade intresse för detta var en lärare för en sjätteklass. Samma informationsbrev med tillhörande samtyckesblankett skickades ut till samtliga 26 elevers vårdnadshavare. Av dessa elever erhöles skriftligt samtycke för 11. Även i denna klass blev svarsfrekvensen således låg, men då ingen annan lärare på skolan visade intresse för att delta och då det inte fanns tid att kontakta en ny skola, var detta ett problem som inte kunde åtgärdas. Sammanlagt var det totala deltagarantalet 26 barn. På grund av att klasserna hade viss inbördes åldersspridning sträckte sig den totala åldersspridningen mellan 9 och 13 år ($M = 10,62$, $SD = 1,39$). Åldersfördelningen var följande: 8 barn var 9 år, 6 barn var 10 år, 1 var 11 år, 10 barn var 12 år, 1 barn var 13 år. Av deltagarna var 11 flickor och 15 pojkar.

Mätinstrument

Mentalisering i NEPSY-II

Som mått på mentalisering användes ett deltest i den nyaste versionen av det neuropsykiatriska testbatteriet NEPSY (NEPSY-II), som används på barn och ungdomar (3-16 år) vid misstänkta neuropsykiatriska besvär (Korkman, Kirk & Kemp, 2007a). Översättningen till svenska var färdig då denna studie gjordes, men standardiseringen till svenska normer kommer att påbörjas och fortgå under 2010.

Deltestet som användes i detta arbete är nytt för NEPSY-II och heter *Theory of Mind* i den engelskspråkiga originalversionen; i den pågående svenska utformningen har det översatts med *Mentalisering*. Deltestet avser att mäta förmågan att förstå mentala tillstånd samt förmågan att förstå att andra har tankar, idéer och känslor som skiljer sig från de egna. Förutom de förmågor som deltestet primärt avser mäta, kan vissa andra sekundära faktorer påverka resultatet på deltestet. Dessa är försening eller störning i språkutvecklingen, uppmärksamhet eller koncentration (Korkman et al., 2007b).

Deltestet består av totalt 21 uppgifter (maximal poäng 28), varav 15 räknas som verbala uppgifter (maximal poäng 22) och 6 som kontextuella, icke-verbala uppgifter (maximal poäng 6). I de verbala uppgifterna får barnet höra berättelser eller titta på bilder och sedan svara på frågor om personerna i berättelserna och på bilderna. I de kontextuella uppgifterna får barnet titta på bilder av saker som hänt en flicka, och får sedan välja mellan fyra fotografier på ansiktsuttryck för att svara på frågan om hur flickan känner sig i de olika situationerna. Barnet behöver alltså till skillnad från de verbala uppgifterna bara peka på rätt svar och inte uttrycka sig verbalt. Den verbala delen av deltestet avser mäta barnets förmåga att förstå mentala funktioner och tankar, idéer och känslor kan skilja sig mellan olika individer. De underliggande delarna som mäts i de verbala uppgifterna är (taget från den engelskspråkiga manualen) *Seeing leads to knowing*, *False belief*, *Recognizing mental states*, *Imitation/Pretending*, *Mental-Physical distinction*, *Bluff*, *Double bluff*, *Appearance-Reality* och *Understanding figurative language*. De kontextuella uppgifterna avser mäta barnets förmåga att förstå hur känslor är kopplade till den sociala kontexten, att förstå vilken affekt som är mest trolig att man känner i en viss social situation samt att känna igen affekter i olika ansiktsuttryck (Korkman et al., 2007b).

Reliabiliteten i NEPSY-II har undersökts för varje enskilt deltest. När det gäller deltestet *Mentalisering*, menar testutvecklarna att det bland barn under sju år förekommer en stor spridning i testresultat. Det förekommer barn som bara uppnår ett fåtal poäng liksom barn som får nästan full poäng. Däremot har barn som är äldre generellt uppnått en god förmåga till mentalisering och får således höga poäng på deltestet. Följden av detta blir att en takeffekt uppstår och fördelningen blir skev. En konsekvens av detta, enligt testutvecklarna, blir att reliabiliteten är högre bland barn under sju år, jämfört med bland äldre barn. Därför väljer de att redovisa reliabilitetskoefficienter för deltestet *Mentalisering* enbart för barn mellan tre och sex år (Korkman et al., 2007b).

För att undersöka överensstämmelsen inom respektive deltest (internal consistency) beräknades reliabilitetskoefficienter med hjälp av split-half-metoden och Cronbach's alpha. Dessa vägdes senare samman för att få fram en reliabilitetskoefficient för den inre konsistensen inom varje deltest. På Mentalisering blev reliabiliteten 0,76 i åldrarna 3-4 och 0,84 i åldrarna 5-6. Då reliabiliteten beräknades med hjälp av test-retest-metoden blev siffrorna exakt samma ($r = 0,76$ för åldrarna 3-4 och $r = 0,84$ för åldrarna 5-6). Den metod som användes för att beräkna test-retest-reliabiliteten för alla åldrar (även över sju år) var *decision-consistency-methodology*. I denna metod delades testdeltagarna in i tre grupper baserade på de percentilvärden som deras resultat motsvarade (≤ 10 :e percentilen, 11:e – 75:e percentilen, ≥ 76 :e percentilen). Testet administrerades vid två tillfällen, och därefter beräknades hur många procent av testdeltagarna som legat i samma percentilgrupp vid båda testtillfällena. I åldrarna 9-13, som denna studie har undersökt, låg *decision consistency* på Mentalisering mellan 91 och 99 %. Slutligen beräknades interbedömar-reliabiliteten, som för Mentalisering låg på 99 % (Korkman et al., 2007b).

Validiteten i NEPSY-II har undersökts på ett antal olika sätt. Bland annat har deltesten validerats mot deltest i andra testbatterier i ett försök att säkra kriterievaliditeten. Många deltest har validerats mot stora välkända testbatterier och skattningsskalor såsom NEPSY, WISC-IV, D-KEFS och ABAS-II. Några korrelationer mellan testinstrumentens totalpoäng har ej gjorts utan deltesten har korrelerats parvis. Korrelationerna har listats i tabeller men det saknas uppgifter om ett antal deltest i NEPSY-II. Olyckligtvis saknas det ofta uppgifter om validering av deltestet Mentalisering mot de stora etablerade testinstrumenten som nämnts ovan. Däremot finns valideringsdata för Mentalisering mot några mindre kända testinstrument. Ingenstans i den löpande texten förklaras varför man valt att utelämna Mentalisering i valideringen mot de stora testinstrumenten (Korkman et al., 2007b).

Ett av de testinstrument som Mentalisering har validerats mot är *Differential Abilities Scales-Second Edition* (DAS-II) som är ett testbatteri avsett att mäta olika kognitiva funktioner. NEPSY-II och DAS-II administrerades till 242 barn i åldrarna 3-16 i en normalpopulation. Deltestet Mentalisering har måttliga korrelationer mellan 0,38 och 0,53 med ett antal variabler i DAS-II. Deltestet Mentalisering validerades även mot *Wechsler Individual Achievement Test-Second Edition* (WIAT-II) som avser mäta skolprestation inom områden såsom läs- och skrivförmåga, matematik och muntlig uttrycksförmåga. NEPSY-II och WIAT-II administrerades till 81 barn i åldrarna 5-12 i en normalpopulation. Mentalisering visade sig korrelera högt med muntlig språkförmåga ($r = 0,76$), främst muntlig

uttrycksförmåga ($r = 0,74$). Måttliga korrelationer fanns även med hörförståelse ($r = 0,46$) och skriftlig uttrycksförmåga ($r = 0,45$). Slutligen validerades Mentalisering även mot *Bracken Basic Concept Scale-Third Edition: Receptive* (BBCS-3:R) och *Bracken Basic Concept Scale: Expressive* (BBCS:E). Dessa instrument avser att bedöma barns förståelse för respektive förmåga att uttrycka grundläggande begrepp. NEPSY-II, BBCS-3:R och BBCS:E administrerades till 60 barn i åldrarna 3-7 i en normalpopulation. Måttliga korrelationer uppstod mellan Mentalisering och ett antal variabler i BBCS-3:R och BBCS:E, främst variabler som mäter skolmognad ($r = 0,32-0,42$) (Korkman et al., 2007b).

Förutom de valideringar som gjorts mot andra testinstrument i normalpopulationer har resultaten på olika deltest i NEPSY-II även jämförts mellan normalpopulationer och olika kliniska populationer, så som barn med ADHD, dyslexi, dyskalkyli, språkstörning, utvecklingsstörning, emotionell störning, autism eller Asperger's syndrom. Märkligt nog har deltestet Mentalisering utelämnats i valideringen som gjorts i de flesta av dessa kliniska grupper. Den enda grupp som normalpopulationen jämfördes med på Mentalisering är barn med språkstörning. Det fanns ingen signifikant skillnad mellan normalpopulationen och den kliniska gruppen ($p = 0,16$), men effektstorleken var måttlig ($d = 0,55$) och den låga signifikansen beror således troligen på att n-talet (12) var väldigt lågt (Korkman et al., 2007b).

Innehållsvaliditeten i NEPSY-II studerades kvalitativt genom att testutvecklarna undersökte och analyserade barnens responsprocesser och successivt gjorde justeringar av frågor och item som inte fungerade optimalt. Därtill gick testutvecklarna igenom en stor mängd litteratur och konsulterade experter för att ytterligare säkra innehållsvaliditeten. Gällande begreppsvaliditeten fastslås i manualen att det bästa sättet att undersöka om deltesten fångar de begrepp som de avser mäta är att korrelera dem med andra test som avser mäta samma sak (se redogörelsen ovan). Detta var dock inte möjligt för mentaliseringsdeltestet eftersom det i nuläget inte finns något mätinstrument som mäter mentalisering hos barn förutom NEPSY-II. Då eventuella samband mellan de olika deltesten i NEPSY-II undersöktes, framkom generellt låga korrelationer. Detta tyder på att begreppen som deltesten avser mäta är tydligt avgränsade från varandra, och därmed kan antas mäta skilda begrepp (Korkman et al., 2007b).

The Emotion Questionnaire - vuxensskattning

Som mått på affektreglering användes två affektregleringsskalor, båda kallade *The Emotion Questionnaire (EQ)*, av Rydell, Thorell och Bohlin. De svenska versionerna av skalorna

erhölls av forskarna via mail. Den ena är en skattningsskala för vuxna där föräldrar eller lärare skattar barnets emotionalitet och affektreglering (Rydell, Thorell & Bohlin, 2004). Skattningsskalan (hädanefter EQ-vuxen) består av 40 item, indelade i 12 situationer som sammanlagt skildrar affekterna ledsnad, rädsla, ilska och glädje. Varje item är ett påstående med fem svarsalternativ (1 = *stämmer inte alls*; 5 = *stämmer helt*). Vissa påståenden är positivt formulerade, där ”*stämmer helt*” indikerar en god affektreglering. Andra påståenden är negativt formulerade och ”*stämmer helt*” indikerar då en bristande affektreglering. Den vuxna får skatta hur väl varje påstående överensstämmer med barnets beteende. I varje situation finns påståenden som berör barnets egen förmåga att reglera sina affekter (inre reglering) samt påståenden som berör barnets förmåga att reglera sina affekter med hjälp av någon vuxen (yttre reglering). I varje situation finns även påståenden som berör barnets emotionalitet. Då Rydell et al. (2007), som nämnts ovan, betraktar affektreglering som kvalitativt skilt från emotionalitet, valdes i denna studie att endast använda de 24 item som mäter affektreglering.

Som mått på skalans reliabilitet beräknades Cronbach's alpha för de item som mäter reglering av negativa affekter ($\alpha = 0,87$) och för de item som mäter reglering av positiva affekter ($\alpha = 0,89$) (Rydell et al., 2004). I en tidigare studie (Rydell, Berlin & Bohlin, 2003), mättes test-retest-reliabilitet för skalans regleringsitem ($r = 0,74 - 0,79$). EQ-vuxen har validerats mot *Children's Behavior Questionnaire* (CBQ), ett välkänt skattningsformulär för temperament som fångar olika aspekter av emotionalitet och affektreglering. Mätinstrumentet ger tre mått på affektreglering: *soothability*, *attentional focusing* och *inhibitory control*. Både EQ-vuxen och CBQ fylldes i av föräldrar till 39 barn i åldrarna 6-7, varpå reglering för varje affekt i EQ-vuxen korrelerades med varje enskilt regleringsmått i CBQ. Korrelationerna mellan reglering av rädsla i EQ-vuxen och regleringsmåten i CBQ visade sig vara låga ($r = 0,14 - 0,29$). Korrelationerna mellan de övriga affekterna och regleringsmåten på CBQ var däremot signifikanta ($r = 0,33 - 0,53$, $p < 0,05$) eller i ett fall nästintill signifikant ($r = 0,31$ $p < 0,10$) (Rydell et al., 2003).

Prediktiv validitet för EQ-vuxen beräknades genom att först låta föräldrar fylla i en kort version av skattningsformuläret och 18 månader senare låta dem fylla i den långa versionen. Korrelationerna mellan de olika regleringsdelarna på de olika versionerna låg mellan 0,30 och 0,44 ($p < 0,001$) (Rydell et al., 2003). Slutligen studerades validiteten ytterligare genom att undersöka om vuxnas skattning av barns reglering av negativa affekter kunde differentiera mellan barn i en normalpopulation och barn med ADHD, respektive barn

med risk för externaliserande problem. Det visade sig att det fanns en signifikant skillnad mellan barn i normalpopulationen ($n = 42$) och barn med ADHD ($n = 21$) i reglering av negativa affekter, skattat med EQ-vuxen ($p < 0,01$). Skillnaden mellan barn i normalpopulationen och barn med risk för externaliserande problem var också signifikant ($p < 0,05$) trots att n-talet (15 i varje grupp) var mycket lågt (Rydell et al., 2004).

The Emotion Questionnaire – barnskattning

Som en vidareutveckling på vuxenskattningen har Rydell et al. (2007) utvecklat en självskattningskala för barn (hädanefter EQ-barn). Skalan består av 29 item som berör barnets reglering av affekterna ilska, glädje, rädsla och ledsnad. Påståendena inbegriper både egen affektreglering (inre) och reglering med hjälp av vuxna (yttre). Barnet får skatta hur väl varje påstående stämmer, utifrån en fyrgradig skala (1 = *stämmer inte alls*, 4 = *stämmer jättebra*). De flesta påståendena är positivt formulerade, där ”*stämmer jättebra*” innebär en god affektreglering. Sju påståenden är negativt formulerade och då innebär ”*stämmer jättebra*” en bristande affektreglering.

När det gäller reliabilitet för EQ-barn har man endast undersökt den interna konsistensen, genom att beräkna Cronbach's alpha. Vid första utprovningen av skalan blev reliabiliteten inte så hög ($\alpha = 0,62$), men efter smärre justeringar blev den högre ($\alpha = 0,85$). Skattningskalan har vidare validerats mot motsvarande skattningskala för vuxna ifylld av föräldrar, respektive lärare. I valideringen mot föräldrarnas skattning fick 129 barn i åttaårsåldern fylla i EQ-barn medan en av deras föräldrar fick fylla i EQ-vuxen. Det fanns ett signifikant samband mellan det totala måttet på EQ-barn och EQ-vuxen, ifylld av förälder ($r = 0,21$, $p < 0,05$). Vidare fanns det också ett signifikant samband mellan barnens skattning av sin egen reglering av rädsla och föräldrarnas skattning av sitt barns reglering av rädsla ($r = 0,20$, $p < 0,05$). När det gäller barnens reglering av ledsnad blev sambandet mellan barnens och föräldrarnas skattning nästintill signifikant ($r = 0,17$, $p < 0,10$). I valideringen av EQ-barn mot lärarnas skattning på EQ-vuxen fick 135 barn i nioårsåldern skatta sin egen affektreglering med EQ-barn medan deras lärare fick skatta barnens affektreglering med EQ-vuxen. Sambandet mellan det totala måttet på EQ-barn och det totala måttet på EQ-vuxen ifylld av lärare blev signifikant ($r = 0,21$, $p < 0,05$). Det fanns även signifikanta samband mellan barnens och lärarnas skattning av barnens reglering av ilska ($r = 0,22$, $p < 0,05$), och av barnens reglering av glädje ($r = 0,25$, $p < 0,01$) (Rydell et al., 2007).

Procedur

Testningen utfördes på skolan vid tre separata tillfällen. Efter att första lektionen för dagen hade kommit igång fick de barn vars föräldrar lämnat samtycke, i tur och ordning, följa en av de två testledarna till separata testrum i byggnaden. Rummen erbjöd inte alltid optimala testförhållanden, då det ibland förekom hög ljudnivå utanför rummet och platsbrist. Innan testningen påbörjades försäkrade testledarna sig om att barnet ville delta.

Testledarna hade på förhand fått klasslistor, med namn och födelsedatum, av lärarna. Inför varje testning frågade testledarna barnet efter dess namn, kontrollerade att en samtyckesblankett fanns för det namnet, samt gav namnet ett kodnummer på klasslistan. På protokollet och skattningsformuläret som senare användes i testningen noterades endast barnets kodnummer. Likaså har i den fortsatta hanteringen och bearbetningen av data endast barnens kodnummer använts.

Först administrerades Mentalisering ur NEPSY-II. Barnet informerades om att det skulle få höra berättelser, se på bilder och besvara några frågor och att det inte skulle få någon feedback på sina svar. När deltestet var genomfört förklarades för barnet att det nu skulle få svara på frågor om hur man kan känna sig. Ett exemplar av EQ-barn lades framför barnet och testledaren informerade om att hon skulle läsa frågorna högt och att barnet själv skulle få kryssa i det svarsalternativ som stämde bäst in på barnet. Testledaren underströk att det inte fanns något rätt eller fel svar, utan att det var viktigt att barnet bara valde det svar som kändes mest passande. När barnet skattat färdigt tackades det för sin tid och medverkan och fick återgå till lektionen.

Båda lärare hade cirka två veckor på sig att fylla i skattningsskalan EQ-vuxen för de barn vars föräldrar lämnat samtycke. De ombads att skriva elevens namn i blyerts högst upp på varje formulär. Direkt efter att formulären lämnades in suddades dessa namn ut av testledarna och ersattes med de korrekta kodnumren. Vid sista testtillfället lämnades varsitt presentkort på en bokaffär till lärarna, som tack för deras medverkan och engagemang.

Resultat

I följande avsnitt presenteras deskriptiva data och de statistiska beräkningar som gjorts. Medelvärden och standardavvikelser för de nio olika testvariablerna redovisas i Tabell 1. Anmärkningsvärt är att det totala medelvärdet för barnens självskattning av den egna affektregleringsförmågan ($M = 3,06$) är högt, med tanke på att det högsta man kan skatta på varje påstående är 4. Även det totala medelvärdet för lärarnas skattning av barnens affektregleringsförmåga ($M = 4,07$) är högt, då den högsta möjliga skattningen på denna skala är 5.

Tabell 1

Medelvärde och standardavvikelse för samtliga nio testvariabler

Testvariabel	Medelvärde	Standardavvikelse
Mentalisering, totalpoäng	20,38	3,11
Mentalisering, verbal del	16	2,55
Mentalisering, kontextuell del	4,38	1,13
EQ-barn, totalt medelvärde	3,06	0,37
EQ-barn, inre affektreglering	2,97	0,36
EQ-barn, yttre affektreglering	3,28	0,54
EQ-vuxen, totalt medelvärde	4,07	0,68
EQ-vuxen, inre affektreglering	3,98	0,86
EQ-vuxen, yttre affektreglering	4,16	0,7

Totalpoäng för Mentalisering korrelerades med de totala medelvärdena för EQ-barn och EQ-vuxen. Som framgår av Tabell 2 framkom i uträkningen av den bivariata korrelationen inget signifikant samband vare sig mellan mentalisering och affektreglering skattad av barnen själva eller mellan mentalisering och barnens affektreglering skattad av lärarna. För att se om sambandet ökade när åldern kontrollerades för, gjordes en partiell

korrelation mellan Mentalisering och de totala medelvärdena för de två affektregleringsmått. Mellan Mentalisering och EQ-barn framkom vid denna beräkning inget signifikant samband. Däremot framkom ett svagt samband mellan Mentalisering och EQ-vuxen, men inte heller detta var signifikant.

För att undersöka graden av överensstämmelse mellan de två affektregleringsmått beräknades korrelationen mellan dessa. Korrelationen blev låg och förblev låg även då åldern kontrollerades för.

Tabell 2

Bivariata korrelationer mellan Mentalisering, EQ-barn och EQ-vuxen (inom parantes anges partiella korrelationer där åldern kontrolleras för)

Mätinstrument	Mentalisering		EQ-barn		EQ-vuxen	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Mentalisering	—	—	-0,07 (-0,08)	0,74 (0,72)	0,19 (0,28)	0,35 (0,18)
EQ-barn			—	—	0,07 (0,08)	0,75 (0,69)
EQ-vuxen					—	—

För att undersöka om det fanns någon skillnad mellan barns förmåga att reglera sina affekter själva (inre reglering) och deras förmåga att med hjälp av någon annan reglera sina affekter (yttre reglering) gjordes ett t-test för beroende stickprov för dessa medelvärden i EQ-barn respektive EQ-vuxen. Som framgår av Tabell 3 skattade barnen sig själva signifikant högre på yttre affektreglering än på inre, $t(25) = -3,82$, $p = 0,001$ (tvåsidig), $d = 0,58$. Även lärarna skattade barnens förmåga till yttre affektreglering som högre än deras förmåga till inre, men denna skillnad blev inte signifikant, $t(25) = -1,16$, $p = 0,26$ (tvåsidig), $d = 0,26$.

Tabell 3

Skillnaden mellan inre och yttre affektregleringsförmåga hos skolbarnen, skattad med hjälp av EQ-barn och EQ-vuxen

Mätinstrument	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
EQ-barn	-3,82	0,001	0,58
EQ-vuxen	-1,16	0,26	0,26

Korrelationer beräknades mellan variablerna ålder och de olika mätinstrumenten för att undersöka ålderns eventuella betydelse för testresultaten (se Tabell 4). Det fanns inget signifikant samband mellan ålder och totalpoäng på Mentalisering ($r = -0,17$, $p = 0,41$) eller mellan ålder och totalt medelvärde på EQ-barn ($r = -0,03$, $p = 0,9$). Resultaten på Mentalisering och EQ-barn blev alltså inte bättre med stigande ålder. Det fanns däremot ett litet samband mellan barnens ålder och deras av lärarna skattade affektregleringsförmåga, som dock inte helt nådde upp till signifikansnivån ($r = 0,34$, $p = 0,06$). För att undersöka detta samband närmare korrelerades variabeln ålder med de olika typerna av affektreglering inom EQ-vuxen (inre och yttre affektreglering). Det visade sig att enbart lärarnas skattning av barnens förmåga till yttre affektreglering korrelerade signifikant med ålder ($r = 0,45$, $p = 0,02$). Ju äldre barnen var desto högre skattade lärarna deras förmåga att reglera sina affekter med någon annans hjälp.

Tabell 4

Korrelationer mellan ålder och resultat på Mentalisering, EQ-barn och EQ-vuxen

Mätinstrument	Ålder	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Mentalisering, totalpoäng	-0,17	0,41
EQ-barn, totalt medelvärde	-0,03	0,9
EQ-vuxen, totalt medelvärde	0,34	0,06
EQ-vuxen, yttre affektreglering	0,45	0,02

För att undersöka eventuella könsskillnader på resultaten gjordes t-test för oberoende stickprov, som har sammanställts i Tabell 5. Det var ingen signifikant skillnad mellan flickor och pojkar på Mentalisering, $t(24) = 0,22$, $p = 0,83$ (tvåsidig), $d = 0,11$, och på EQ-vuxen, $t(24) = 1,11$, $p = 0,28$ (tvåsidig), $d = 0,39$. På EQ-barn framkom dock en signifikant könsskillnad, $t(24) = -2,08$, $p = 0,049$ (tvåsidig) $d = 0,72$. Pojkarna skattade sig signifikant högre på affektreglering än flickorna. Vidare undersöktes medelvärdesskillnaden på inre och yttre affektreglering separat, och då framkom att det fanns en signifikant könsskillnad enbart på de item som mäter inre affektreglering, $t(24) = -2,16$, $p = 0,04$ (tvåsidig) $d = 0,74$. Även här skattade sig pojkarna signifikant högre än flickorna.

Tabell 5

Skillnader mellan pojkar och flickor på de olika mätinstrumenten

Mätinstrument	t	p	d
Mentalisering, totalpoäng	0,22	0,83	0,11
EQ-vuxen, totalt medelvärde	1,11	0,28	0,39
EQ-barn, totalt medelvärde	-2,08	0,049	0,72
EQ-vuxen, inre affektreglering	-2,16	0,04	0,74

Diskussion

Sammanfattning av resultaten

Korrelationsberäkningarna som återfinns i Tabell 2 visar att det inte fanns något statistiskt säkerställt samband mellan mentaliseringsförmåga och affektregleringsförmåga hos skolbarn, så som förmågorna operationaliserades och mättes i denna studie. Det svaga sambandet mellan Mentalisering och EQ-vuxen, då åldern kontrollerats för, skulle däremot möjligen kunna ha blivit signifikant om fler deltagare hade ingått i studien. Det fanns en svag tendens hos lärarna att anse att de barn som presterade högre på Mentalisering även hade en bättre affektregleringsförmåga. Vid första anblick skulle de låga korrelationerna kunna tolkas som

att förmågorna mentalisering och affektreglerig, så som de är beskrivna i teorin, inte är relaterade till varandra hos barn i skolåldern. Emellertid är en sådan slutsats problematisk, utifrån att det i denna studie förekommit en mängd begränsningar som kan ha påverkat resultatet och som därmed måste beaktas. Dessa kommer att diskuteras i avsnittet ”Begränsningar”.

Som framgår av den deskriptiva statistiken i Tabell 1 skattade barnen den egna affektregleringsförmågan som hög. Bakom denna höga siffra kan en rad olika potentiella förklaringar ligga. Dels skulle det kunna vara så att barnen i studien faktiskt har en god affektregleringsförmåga, som de i testsituationen kunde uppskatta realistiskt. Dels skulle det kunna vara så att det var svårt för vissa barn att skatta den egna affektregleringsförmågan och att siffran därför är missvisande. Enligt Rydell et al. (2007) ska barn i skolåldern normalt sett inte ha några problem med att skatta sina egna känslomässiga reaktioner. Emellertid upplevde testledarna en tendens hos vissa barn att ha en persevererande svarsstil. Detta kunde märkas då vissa barn konsekvent kryssade i samma svarsalternativ, t.ex. ”*stämmer jättebra*”, på de olika påståendena, och gjorde så även på de som var negativt formulerade.

En annan möjlighet är att vissa barn svarade på ett socialt önskvärt sätt och ville framstå som duktiga på affektreglering. Det är tänkbart att dessa barn inte fullt ut tillgodogjorde sig informationen från testledarna om att det inte fanns något rätt eller fel svar och att det var viktigt att svara ärligt i överensstämmelse med verkligheten. Möjligen gjorde formuleringarna i påståendena att somliga uppfattade vissa svarsalternativ som klart mer fördelaktiga än andra, och att denna tolkning överskuggade informationen som gavs till dem i början. Även om testledarna lade stor omsorg på att försäkra föräldrar och lärare om att barnen skulle tilldelas kodnummer och därmed vara anonyma, förbisågs att explicit informera barnen om detta. Därmed finns det en risk att barnen trodde att deras svar skulle kunna härledas till dem personligen och att det därför låg i deras intresse att framstå så som de önskade.

Slutligen skulle detta höga medelvärde kunna bero på mätinstrumentet själv. Det skulle kunna vara så att det låga antalet svarsalternativ (fyra stycken) i kombination med att man inte har möjlighet att välja ett neutralt svarsalternativ som ligger i den absoluta mitten leder till en skev svarsfördelning. Denna problematik skulle kunna ha undvikits om testet hade haft ett större antal svarsalternativ och således en större gradering. Om testet hade haft en sådan utformning skulle de som i denna studie skattat sig högt haft möjlighet att välja mellan olika nyanser och således skulle spridningen ha ökat.

Av den deskriptiva statistiken (se Tabell 1) framgår även att lärarna generellt skattade barnen högt på affektreglering. Vid första anblick skulle barnens respektive lärarnas genomsnittligt höga skattning kunna tydas som en bekräftelse på att barnens förmåga faktiskt är hög och att det finns en överensstämmelse mellan barnens och lärarnas syn på barnens affektreglerings-förmåga. Emellertid är sambandet mellan EQ-barn och EQ-vuxen nästan obefintligt. På individnivå har alltså det enskilda barnet och läraren väldigt olika uppfattningar om barnets grad av affektreglering.

Lika tänkbart som att den höga lärarskattningen speglar barnens sanna affektregleringsförmåga, är att skattningen av olika skäl är missvisande. Det är inte helt otroligt att faktorer så som tidsbrist, mängd formulär att fylla i och otillräcklig kännedom om varje barns affektregleringsförmåga i specifika situationer skulle kunna ha bidragit till en inte helt adekvat skattning. Till exempel påpekade båda lärare att den situation som handlar om barnets förmåga att reglera sin mörkerrädsla var omöjlig att skatta då de helt saknade kännedom om detta. Det är tänkbart att även andra situationer var svårskattade för lärarna, men att deras kännedom om barnets affektreglering i snarlika situationer gjorde att de försökte uppskatta affektregleringen även för de svårskattade situationerna.

I Tabell 3 redovisas den skillnad som framkom mellan inre och yttre affektreglering i barnens självskattning. Barnen skattade sig signifikant högre på förmågan till yttre affektreglering än till inre, vilket överensstämmer med den gängse uppfattningen inom utvecklingspsykologi och affektregleringsforskning om att människans affektregleringsförmåga genom livet går från mest utifrån kommande i barndomen till mer inifrån kommande ju äldre man blir (Gross & Thompson, 2007). Det är således tänkbart att skolbarnen i denna studie fortfarande i stor utsträckning tycks vara i behov av andra för att kunna reglera sina affekter. Emellertid framkom det ingen signifikant skillnad i lärarnas skattning av barnens inre och yttre affektregleringsförmåga, även om de också skattade barnens yttre affektregleringsförmåga som något högre än deras inre. Utifrån den bristande överensstämmelsen mellan barnens och lärarnas syn på barnens inre och yttre affektreglering, bör alltså den signifikanta skillnad som framkom i barnens skattning beaktas med försiktighet.

Som framgår av Tabell 4 hade barnens ålder ingen betydelse för resultaten på Mentalisering och EQ-barn. Däremot fanns ett samband mellan ålder och lärarnas skattning av barnens yttre affektregleringsförmåga. Ju äldre barnen var desto högre skattades deras förmåga att reglera sina affekter med hjälp av någon annan. Detta skulle kunna tyda på att barn utvecklar sin yttre affektregleringsförmåga mellan 9-13 år, medan den inre

affektregleringsförmågan inte utvecklas i lika hög grad i denna ålder. En annan möjlig tolkning är att både den inre och yttre affektregleringsförmågan naturligt ökar med stigande ålder, men att det är lättare för en lärare att bevittna, och därmed skatta, de situationer då barnet reglerar sina affekter med hjälp av någon annan, då denna ”annan” i lärarens skattning troligen ofta är läraren själv.

Undersökningen av eventuella könsskillnader visade att flickor och pojkar presterade lika bra på mentaliseringsdeltestet och att lärarna skattade flickor och pojkar lika på affektreglering (se Tabell 5). Däremot skattade flickor och pojkar sig själva olika högt på affektreglering. Pojkarna skattade sig signifikant högre på inre affektreglering än flickorna, vilket gjorde att det totala medelvärdet för EQ-barn också blev signifikant högre för pojkar än för flickor. Denna skillnad skulle kunna stå för att pojkarna i studien faktiskt har en högre förmåga att på egen hand reglera sina affekter. Det skulle också kunna vara så att pojkarna som grupp i större utsträckning än flickorna ville framstå på ett socialt önskvärt sätt, och att flickorna i större utsträckning än pojkarna svarade mer ärligt. Som nämnts ovan finns det en risk att det var svårt för barnen att uppskatta sin egen affektregleringsförmåga och att vissa av dem därför föll in i en persevererande svarsstil. Denna möjlighet bör beaktas när man bedömer giltigheten i denna framkomna könsskillnad i barnens skattade affektreglering.

Begränsningar

Mentalisering i NEPSY-II

Då arbetet med denna studie inleddes, stod det snabbt klart att det knappt fanns några etablerade mätinstrument för att fånga mentaliseringsförmågan hos skolbarn. Av en händelse uppstod möjligheten att använda deltestet Mentalisering i NEPSY-II trots att den svenska versionen inte var färdigställd. I brist på andra alternativ beslutades att använda detta deltest, trots att den svenska utprovningen inte hade gjorts ännu och det därmed var omöjligt att veta hur väl testet skulle fungera på svenska barn. Eftersom testbatteriet redan hade standardiserats och börjat användas i både USA och Finland ansågs deltestet dock vara tillräckligt bra för att kunna ge en bild av mentaliseringsförmågan hos barnen i denna studie.

Det framstår som tydligt att mentaliseringsförmågan så som den framställs i deltestet Mentalisering inte är helt överensstämmande med mentaliseringsförmågan så som den definieras av Fonagy och hans kollegor (Bateman & Fonagy, 2004; Jurist, 2005). Generellt

drar mentaliseringsdeltestet mer åt ett kognitivt än ett affektivt håll, och uppgifterna har uteslutande ett yttre fokus. I Figur 1 skulle alltså den förmåga som mentaliseringsdeltestet mäter ligga där begreppet "Theory of Mind" ligger och inte täcka de fyra fält som Fonagys breda begrepp "Mentalisering" gör. Med tanke på deltestets engelska benämning, "Theory of Mind", är denna kognitiva betoning adekvat. Problemet uppstår då deltestets namn i den svenska versionen av NEPSY-II översatts till just Mentalisering, då detta begrepp används av Fonagy och kollegor i en mycket vidare omfattning. Det finns en risk för onödig begreppsförvirring om begreppen ToM och mentalisering i svenskt språkbruk används synonymt. Denna begreppsförvirring har dock funnits länge, och i en stor mängd tidigare forskning har begreppen ToM, förmågan till *false belief* och mentalisering använts synonymt. Så länge man vill mäta de mer kognitiva och utåtriktade aspekterna av mentalisering utgör denna begreppssammanblandning inga problem. Problem uppstår dock när man vill mäta de mer affektiva och inåtriktade aspekterna av Fonagys mentaliseringsbegrepp, och främst då man, som i denna studie, vill undersöka det påstådda sambandet mellan mentalisering och affektreglering empiriskt. Det skulle kunna vara så att det är de affektiva aspekterna av mentalisering som samvarierar med affektregleringsförmågan. För att på ett mer adekvat sätt undersöka sambandet mellan mentalisering och affektreglering skulle det behövas ett instrument som kartlade samtliga aspekter av begreppet mentalisering och inte bara de kognitiva. Om ett mer heltäckande mätinstrument hade funnits och kunnat användas i denna studie, är det möjligt att en högre korrelation mellan mentalisering och affektreglering hade framkommit.

Ett antal uppgifter i deltestet Mentalisering är på ett eller annat sätt problematiska. Exempelvis gäller detta de uppgifter i deltestet som avser mäta förståelsen av *first order false belief* och *second order false belief*. Trots att *second order false belief* anses vara mer sofistikerad och utvecklas senare än *first order false belief* (Buitelaar et al., 1999; Perner & Wimmer, 1985) testas *second order false belief* redan på den andra uppgiften i deltestet, medan *first order false belief* testas senare i deltestet. Detta förefaller märkligt, då uppgifterna i deltestet är tänkta att stiga i svårighetsgrad. Då uppgiften som mäter *second order false belief* kommer så tidigt i deltestet, och det finns olika startpunkter för olika åldrar, innebär det i praktiken att denna uppgift endast administreras åt de yngsta barnen. Det innebär även att äldre barn som testas förutsätts ha uppnått förmågan till *second order false belief*, men inte förutsätts ha uppnått förmågan till *first order false belief*, då samtliga äldre barn testas på denna förmåga. Dessa antaganden går helt emot teorin och den tidigare forskning som visat

att barn uppnår *first order false belief* innan de uppnår *second order false belief* (Buitelaar et al., 1999; Perner & Wimmer, 1985).

En del uppgifter i testet blir problematiska då de innehåller så pass långa berättelser att barnets svar på uppgiften, utöver att spegla förmågan till ToM, även skulle kunna spegla barnets minnes- och koncentrationsförmåga. Ett felaktigt svar på uppgiften kan således inte antas enbart bero på bristande förmåga till ToM. Barnet skulle i praktiken kunna ha en god förmåga till ToM men ändå ge fel svar på grund av att det inte kunde minnas detaljerna i berättelsen. Detta problem skulle kunna undvikas genom kontrollfrågor om innehållet i berättelsen som utesluter att barnets minnes- och koncentrationsförmåga påverkar svaret (Buitelaar et al., 1999). Några sådana kontrollfrågor finns inte i deltestet, och då NEPSY-II är ett standardiserat instrument vars instruktioner måste följas ordagrant, har det därmed i denna studie inte varit möjligt att utesluta att minnes- eller koncentrationsförmågor påverkat barnens uppmätta förmåga till ToM.

Ytterligare en aspekt av deltestet som kan diskuteras är de fastställda och specifika kriterier som finns för poängsättning. Kriterierna för varje möjlig poäng formuleras först generellt och följs av ett antal svarexempel. Vid poängsättningen av protokollen upplevde testledarna upprepade gånger att exemplen för poängsättningen var tvetydiga, inkonsekventa och inte helt stämde överens med det som uppgiften avsåg mäta. Detta problem kan exemplifieras med uppgift 9 som avser mäta förmågan att förstå låtsaslek. Barnet får se en bild på en pojke iklädd en alldeles för stor kostym, slips och glasögon som bär en portfölj, och tillfrågas därefter ”*vad låtsas Erik?*”. Den generella beskrivningen av ett tvåpoängssvar är att svaret måste referera till att Erik låtsas utöva ett yrke, medan den generella beskrivningen av ett enpoängssvar är att svaret indikerar att Erik låtsas vara vuxen, utan hänvisning till något yrke. Dessa kriterier riskerar att bli för snäva, då ett barn i praktiken kan få ett poäng istället för två, trots att det tydligt i sitt svar visar förståelse för låtsaslek, men väljer att inte nämna något yrke. Inte alla barn har föräldrar som är iklädda kostym då de går till jobbet och kan således få andra associationer av bilden än till yrke och arbete. Exempel på ett svar som gavs av ett barn i denna studie var ”*han låtsas att han är en man som ska resa iväg*”. Detta barn verkar ha lagt vikt vid portföljen (som bredvid barnet på bilden är stor som en resväska) och visade sig vara fullt kapabelt till att förstå låtsaslek, men uppnådde enligt svarkriterierna endast ett poäng.

Denna problematik förstärks i de kontextuella uppgifterna, som endast består av fyra svarsalternativ och ett rätt svar. Här var det inte ovanligt att barnen i studien pekade på ”fel”

affekt, men i deras förklaring framkom tydligt att de hade tolkat innebörden i bilden på ett annat sätt. Trots att deras valda affekt var passande utifrån deras tolkning, fick de noll poäng på uppgiften. Syftet med de kontextuella uppgifterna är, som nämnts ovan, att kunna mäta mentalisering utan påverkan av barnets språkförmåga. Trots att detta är ett värdefullt komplement till de mer verbala uppgifterna, är det synd att det inte finns utrymme för att ta hänsyn till de kvalitativa förklaringar som framkommer spontant.

Slutligen skulle kritik kunna riktas mot att deltestet innehåller tre uppgifter som mäter förståelsen av idiom. Om man utgår från hur ToM och mentalisering definieras i litteraturen förefaller det märkligt att förståelsen av idiom ingår i deltestet och dessutom väger så tungt, då förmågan mäts med 3 av de 15 verbala uppgifterna. Visserligen har språk visat sig ha betydelse för mentaliseringsförmågan (Harris, de Rosnay & Pons, 2005; Ketelaars et al., 2010), men just förståelsen av idiom speglar snarare semantisk kunskap än en mer övergripande verbal förståelse och uttrycksförmåga. Många idiom är så pass frikopplade från sitt bokstavliga innehåll att det torde vara svårt att genom en god verbal förståelse kunna lista ut innebörden. De flesta barn i denna studie klarade inte idiom-uppgifterna, oavsett om de presterade bra eller mindre bra på resterande uppgifter. Förståelsen av idiom verkar alltså inte samvariera med mentaliseringsförmågan så som den brukar definieras, vilket ytterligare förstärker misstanken om att förståelsen av idiom inte är en del av mentalisering.

The Emotion Questionnaire

Som mått på affektreglering ansågs EQ vara ett bra och lättadministrerat alternativ. Det faktum att forskarna bakom skattningsskalorna lätt gick att kontakta och skalorna således blev tillgängliga spelade också in. Det ansågs vara en fördel att det fanns olika versioner av skalan som skulle bidra med både barnets egen så väl som en vuxens syn på barnets affektreglering. Som med alla mätinstrument finns dock inneboende tillkortakommanden med skattningsskalorna. Problemet med att låta någon utomstående skatta en annan persons beteende är att denna utomstående alltid har en begränsad insyn i det hon eller han tar ställning till, samt att den personliga relationen till den skattade alltid i någon mån utgör en påverkan. Denna problematik finns oavsett om den utomstående skattaren är en lärare eller en förälder. Det skulle kunna argumenteras för att en förälder är mer lämplig att genomföra skattningen än en lärare, då föräldern troligtvis känner barnet och dess reaktioner bättre. Emellertid riskerar en föräldraskattning att i hög grad präglas av föräldrarnas starka känslomässiga involvering i barnet, och en lärarskattning skulle därmed kunna anses vara något mer oberoende och

nyanserad. Eftersom en lärarskattning dessutom ansågs vara lättare att genomföra rent praktiskt, valdes i denna studie lärare som utomstående skattare. Emellertid blev en konsekvens av valet av lärarskattning att en stor del av studiens data bygger på två personers subjektiva uppgifter. Dessa kan ha haft en personlig svarsstil som präglade deras sätt att skatta barnen och som kan ha bidragit till systematiska skillnader i skattningarna.

De inneboende tillkortakommanden som generellt finns i självskattningsmetoden, t.ex. att personen vill framstå socialt önskvärt eller har en bristande självkänedom (Passer et al., 2009), skulle kunna anses utgöra ett ännu större problem då självskattningen utförs av barn. Trots att forskarna som står bakom EQ anser att barn i skolåldern är kapabla att skatta sina egna känslomässiga reaktioner (Rydell et al., 2007), är det fortfarande troligt att vissa barn i denna ålder har svårigheter med att genom självskattning ge en adekvat bild av den egna förmågan. Det är även tänkbart att barn i denna ålder inte har så stor kännedom om hur forskning bedrivs och vikten av att i forskningssammanhang svara så ärligt som möjligt.

Båda versioner av EQ har gemensamt att de endast bedömer ett barns affektregleringsförmåga utifrån ett kvantitativt perspektiv, dvs. hur hög eller låg grad av affektreglering barnet har. Med tanke på de många olika sätt på vilka affekter kan regleras skulle EQ kunna anses ge en snäv bild av affektreglering. Det skulle kunna argumenteras för att det verkligt intressanta i sammanhanget är själva processen – hur en person reglerar sina affekter. Som nämnts i teoridelen kan detta ske på en mängd olika sätt, så som avledning av uppmärksamhet, omvärdering av situationen, utforskande av affektens mening, inhibering av fysisk respons, etc. (Gross & Thompson, 2007; Jurist, 2005). EQ i sig ger ingen information om själva affektregleringsprocessen, utan enbart om graden av reglering. I denna studie valdes att skilja item som mäter inre och yttre affektregleringsförmåga, men utöver den information som denna distinktion ger erhöles ingen ytterligare kvalitativ information om processer.

Validitet

Denna studie har av olika anledningar begränsad validitet. En stor nackdel är det låga n-talet som gjort att studien har låg statistisk power. En risk med låg statistisk power är att man felaktigt drar slutsatsen att det inte finns något samband mellan de variabler som studien undersöker (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Återigen är det möjligt att ett signifikant samband mellan mentalisering och affektreglering skulle kunna ha framkommit om antalet deltagare varit större. Validiteten hotas också av att deltagarna i studien inte var slumpmässigt

valda. Då deltagarna utgör en någorlunda enhetlig grupp och går på samma skola är det troligt att deltagarna inte är representativa för populationen skolbarn i Sverige. Eftersom endast cirka hälften av de tillfrågade gav sitt samtycke till att ställa upp blev även bortfallet i studien stort. Det skulle kunna finnas en skillnad mellan de barn vars föräldrar gav sitt samtycke och de barn vars föräldrar inte gjorde det. Möjligen skulle det kunna vara så att föräldrar som valde att inte låta sina barn delta gjorde detta för att de misstänkte att deras barn hade bristande förmåga till mentalisering eller affektreglering, men detta är omöjligt att veta. Dessa faktorer bidrar tillsammans till att resultaten inte oproblematiskt kan generaliseras bortom de barn som ingick i studien.

Begreppsvaliditeten kan anses vara hotad då operationaliseringen av begreppet mentalisering i NEPSY-II inte helt överensstämmer med Fonagys definition av mentalisering, som diskuterats ovan. Då instrumentet EQ tar sin utgångspunkt i den definition av affektreglering som Rydell et al. (2007) har framfört och då det i litteraturen råder stor oenighet om vad affektreglering inbegriper, skulle begreppsvaliditeten även gällande affektreglering kunna anses vara hotad. Studien kan därför inte säga något om andra aspekter av affektreglering som framförts i litteraturen utan bara om den mer responsfokuserade affektreglering som Rydell et al. (2007) förespråkar.

Begreppsvaliditeten kan också ha hotats av att deltagarna svarade på formulären utifrån hur de ville framstå, *reactive self-report changes*, eller av att de reagerade på testsituationen på ett sätt som påverkade deras svar, *reactivity to the experimental situation* (Shadish et al., 2002). Det förstnämnda kom enligt testledarna främst till uttryck i en tendens att vilja svara på ett socialt önskvärt sätt, vilket har diskuterats ovan. Vad gäller det sistnämnda upplevde testledarna att det fanns en påtaglig skillnad mellan åldersgrupperna i hur de reagerade på testsituationen. De äldre barnen föreföll vara mer obekväma då mentaliseringsdeltestet genomfördes vilket skulle kunna ha påverkat deras prestation i negativ riktning. Testledarna upplevde att de äldre barnen var mer reserverade och att de tyckte att uppgifterna var något pinsamma och barnsliga. De föreföll vilja vara tvärsäkra innan de svarade medan de yngre barnen i större utsträckning chansade och pratade fritt även när de inte var så säkra på sina svar. I viss mån är detta förståeligt då vissa uppgifter i deltestet är utformade för att små barn ska klara av dem och därför är väldigt lätta. Det är inte heller helt otroligt att de äldsta barnen, som var på väg in i puberteten, också upplevde en större grad av självmedvetenhet i testsituationen som hämmade dem. Det faktum att testförhållandena inte alltid var optimala, då det ibland förekom bakgrundsljud och störningar, kan också ha

påverkat begreppsvaliditeten. Förutom mentalisering och affektreglering kan således även uppmärksamhet och koncentration ha mätts.

Metodologiska funderingar

Med tanke på de förmågor som undersökts i denna studie är den valda kvantitativa ansatsen inte helt oproblematiserad. Det faktum att deltagarna fått en siffra för sina respektive förmågor och ingen hänsyn har kunnat tas till kvalitativ information i form av spontana kommentarer i testsituationen, gör att resultatet i studien inte ger en heltäckande bild av deltagarnas mentaliserings- och affektregleringsförmåga eller sambandet mellan dessa. Vi upplevde under insamlingen av data att de spontana kommentarerna i administreringen av Mentalisering gav mycket information även om dessa kommentarer inte kunde ge utslag i resultatet. Detta väckte en tanke hos oss om att det hade varit mer intressant att studera mentaliseringsförmågan kvalitativt i form av intervjuer och observationer i verkliga situationer där barnen mentaliserar. Dessa situationer kan tänkas skilja sig mycket från den konstruerade och icke-representativa testsituationen. Även när det gäller affektreglering skulle det ha varit värdefullt att komplettera självskattningen med observationer i riktiga situationer, då självskattningen fylls i när barnet troligtvis inte är i affekt. Inom ramen för denna studie var det dock inte möjligt att intervjua och observera barnen i så stor utsträckning som skulle ha behövts för att kunna uttala sig om barnens mentaliserings- och affektregleringsförmåga. De valda kvantitativa metoderna i denna studie var mer lämpliga med hänsyn till de givna tidsramarna, men det skulle vara intressant att i framtida forskning undersöka ämnet med kvalitativa metoder. Sammanfattningsvis har vi i arbetet med denna studie genomgått en resa mellan olika epistemologiska ståndpunkter. Utan att helt avfärda värdet av kvantitativa mätmetoder, har vi upptäckt att dessa även har stora begränsningar. Denna insikt har gjorts på ett mer generellt plan, men mest specifikt gällande det ämne som utgjort fokus för vår uppsats. Med en teori som i så stor utsträckning handlar om inre och icke handgripliga fenomen, kan vi i efterhand se att en mer kvalitativ ansats hade varit bättre för att ta oss an syftet med uppsatsen.

Framtida forskning

I nuläget står det klart att det inom mentaliseringsområdet finns ett glapp mellan teorin och begreppets operationalisering. Medan Fonagy och hans kollegor har utvecklat en omfattande teori om mentalisering, finns det idag ingen metod som mäter denna förmåga hos barn. De närmast liggande mätmetoderna är klassiska ToM-uppgifter som inte helt ringar in de affektiva och inåtfokuserade aspekterna av mentalisering. Detta gäller även för det använda deltestet i NEPSY-II, som trots att det översatts till ”Mentalisering” i den svenska versionen, inte fullt ringar in Fonagys mentaliseringsbegrepp. I framtiden behövs således fler mätmetoder som kartlägger alla aspekter av mentalisering, något som även Choi-Kain och Gunderson (2008) efterlyser. Om ingen sådan metodutveckling sker riskerar Fonagys värdefulla och intressanta teori att inte bli användbar i praktiken. Det kan inte heller uteslutas att det, förutom bristande operationaliseringar, även finns problematiska inslag i själva teoribildningen. Möjligen skulle mentaliseringsteorin behöva vidareutvecklas och renodlas för att underlätta utvecklandet av fungerande mätinstrument.

Affektregleringsforskningen skulle gynnas av att reda ut begreppsförvirringen och nå fram till en mer enhetlig definition, något som de flesta forskarna inom området verkar vara eniga om. När väl mentaliseringsområdet och affektregleringsområdet har utvecklat sina operationaliseringar av begreppen kan kopplingen mellan dessa förmågor förhoppningsvis undersökas bättre och mer valida slutsatser dras. Det skulle vara värdefullt att utveckla olika typer av mätmetoder, både kvantitativa och kvalitativa, då dessa skulle kunna ge kompletterande information och således en mer heltäckande bild av förmågorna. Om framtida forskning visar på det samband mellan mentalisering och affektreglering som Fonagys teori framfört, skulle det vara intressant att gå vidare med att undersöka eventuella kausala samband. Även om ett sådant samband i framtida forskning inte visar sig vara så starkt har, som nämnts ovan, dessa förmågor visat sig vara viktiga i sig själva, både för interpersonellt fungerande och subjektivt välmående. Således är det viktigt att i framtiden utveckla mentaliseringsfrämjande och affektregleringsfrämjande interventioner som kan tillämpas i förskola och skola. Dessa skulle i bästa fall inte enbart rikta sig till barn med påtagliga brister i förmågorna utan framför allt användas i förebyggande syfte.

Slutsatser

Det huvudsakliga syftet med denna studie var att undersöka om det påstådda sambandet mellan mentalisering och affektreglering som framförts i teorin kunde påvisas empiriskt hos skolbarn. De statistiska beräkningarna visade inget signifikant samband mellan dessa förmågor, även om en svag tendens framkom mellan barnens mentaliseringsförmåga och deras affektregleringsförmåga skattad av lärarna. Detta fynd bör betraktas med hänsyn taget till faktorer så som mätinstrumentens eventuella bristande lämplighet och tillkortakommanden och det låga n-talet. Om deltagarantalet i studien varit större är det möjligt att ett starkare samband mellan förmågorna hade framkommit.

Vidare undersöktes olika aspekter av affektregleringsförmågan, för att ge en fördjupad bild av hur denna ter sig hos barn i skolåldern. Gällande överensstämmelsen mellan barnens affektregleringsförmåga skattad av barnen själva och av deras lärare var korrelationen så pass låg att man kan dra slutsatsen att någon sådan överensstämmelse i denna studie inte finns. Det kan finnas flera möjliga förklaringar till detta, t.ex. att barnen hade svårt för att skatta sig själva, att lärarna på grund av bristande insyn hade svårt att skatta barnen, eller bådadera. Den bristande överensstämmelsen mellan barn- och lärarskattningen betyder dock inte att informationen saknar värde. Tvärtom bidrar de båda skattningarna till att barnens affektregleringsförmåga belyses från två olika perspektiv.

Resultaten i denna studie pekar på att det finns en skillnad mellan inre och yttre affektreglering hos barn. Den signifikanta skillnaden mellan dessa i barnskattningen och tendensen till signifikant skillnad i vuxensskattningen talar för att barn har lättare för att reglera sina affekter med hjälp av någon annan än att reglera sina affekter på egen hand. Detta stämmer överens med teori inom affektregleringsområdet.

Undersökning av eventuella könsskillnader på de olika mätinstrumenten var inte något uttalat syfte i studien. Emellertid visade beräkningar av könsskillnader att pojkarna i studien skattade sig signifikant högre än flickorna på egen inre affektregleringsförmåga, men inte på yttre. Detta skulle kunna avspegla en reell könsskillnad i affektregleringsförmåga hos skolbarn, men på grund av de inneboende problem som finns i barns självskattningar kan man inte med säkerhet dra en sådan slutsats.

Fonagy och hans kollegor har med sin mentaliseringsteori gjort ett angeläget och värdefullt bidrag till förståelsen av det sociala självets utveckling. Kopplingen som dessa teoretiker anser finnas mellan mentalisering och affektreglering är en trolig och spännande del

av teorin som dock i nuläget inte kan stödjas av någon empiri. För att denna teori ska kunna bli användbar i praktiken behövs det dels att fortsatt forskning görs på mentalisering och affektreglering var och en för sig, dels att sambandet mellan dessa fortsätter att studeras empiriskt. Mer kunskap om dessa viktiga förmågor och sambandet dem emellan skulle gynna människor idag såväl som i kommande generationer.

Referenser

- Allen, J. G. (2006). Mentalizing in practice. I J. G. Allen & P. Fonagy (Red.), *Handbook of mentalization-based treatment* (ss. 3-30). Chichester: Wiley.
- Bahrick, L. R., & Watson, J. S. (1985). Detection of intermodal proprioceptive-visual contingency as a potential basis of self-perception in infancy. *Developmental Psychology*, *21*, 963-973.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, *21*(1), 37-46.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2004). *Psychotherapy for borderline personality disorder: Mentalization-based treatment*. Oxford: Oxford University Press.
- Bosacki, S., & Wilde Astington, J. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, *8*(2), 237-255.
- Brüne M., & Brüne-Cohrs, U. (2006). Theory of mind – evolution, ontogeny, brain mechanism and psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *30*(4), 437-455.
- Buitelaar, J. K., van der Wees, M., Swaab-Barneveld, H., & van der Gaag, R. J. (1999). Theory of mind and emotion-recognition functioning in autistic spectrum disorders and in psychiatric control and normal children. *Development and Psychopathology*, *11*, 39-58.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. I J. J. Gross (Red.), *Handbook of emotion regulation* (ss. 542-559). New York: The Guilford Press.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis L. S., & Balaraman G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, *12*(2), 198-222.

- Choi-Kain, L. W., & Gunderson, J. G. (2008). Mentalization: Ontogeny, assessment, and application in the treatment of borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry, 165*(9), 1127-1135.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*(2), 317-333.
- Dornes, M. (2004). Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. *Forum der Psychoanalyse, 20*, 175-199.
- Dumontheil, I., Apperly, I. A., & Blakemore, S-J. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science, 13*(2), 331-338.
- Eisenberg, N., Champion, C., & Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(3), 236-259.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2005*(109), 109-118.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development, 75*(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Smith, C. L. (2004). Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. I P. Philippot & R. S. Feldman (Red.), *The regulation of emotion* (ss.277-306). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
- Fonagy, P., Gergely, G., & Target, M. (2007). The parent-infant dyad and the construction of the subject of self. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(3/4), 288-328.

- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3-19.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. I J. J. Gross (Red.), *Handbook of emotion regulation* (ss. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Haga, S. M., Kraft, P., & Corby, E-K. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies, 10*(3), 271-291.
- Harris, P. L., de Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science, 14*(2), 69-74.
- Hooker, C. I., Verosky, S. C., Germine, L. T., Knight, R. T., & D'Esposito, M. (2009). Neural activity during social signal perception correlates with self-reported empathy. *Brain Research, 1308*, 100-113.
- Jurist, E. L. (2005). Mentalized affectivity. *Psychoanalytic Psychology, 22*(3), 426-444.
- Ketelaars, M. P., van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., Cuperus, J. M., & Jansonius, K. (2010). Dynamics of the theory of mind construct: A developmental perspective. *European Journal of Developmental Psychology, 7*(1), 85-103.
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2007a). NEPSY-II (2nd ed.): Administration manual. PsychCorp: San Antonio.
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2007b). NEPSY-II (2nd ed.): Clinical and interpretive manual. PsychCorp: San Antonio.
- Köhler, L. (2004). Frühe Störungen aus der Sicht zunehmender Mentalisierung. *Forum der Psychoanalyse, 20*, 158-174.

- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development*, 7(1), 1-24.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73(6), 1715-1726.
- Moriguchi, Y., Ohnishi, T., Lane, R. D., Maeda, M., Mori, T., Nemoto, K. et al. (2006). Impaired self-awareness and theory of mind: An fMRI study of mentalizing in alexithymia. *NeuroImage*, 32(3), 1472-1482.
- Passer, M., Smith, R., Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., & Vliek, M. (2009). *Psychology: The science of mind and behaviour*. Maidenhead: McGraw-Hill Higher Education.
- Perner, J., & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(9), 337-344.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(3), 437-471.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2000). Insights into theory of mind from deafness and autism. *Mind & Language*, 15(1), 123-145.
- Peterson, C. C., Slaughter, V. P., & Paynter, J. (2007). Social maturity and theory of mind in typically developing children and those on the autism spectrum. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1243-1250.
- Repacholi, B. M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33(1), 12-21.
- Rydell, A-M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1), 30-47.
- Rydell, A-M., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2004). *The Emotion Questionnaire*. Unpublished manuscript, Uppsala University, Uppsala, Uppland.

- Rydell, A.-M., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2007). Emotion regulation in relation to social functioning: An investigation of child self-reports. *European Journal of Developmental Psychology, 4*(3), 293-313.
- Rydén, G., & Wallroth, P. (2008). *Mentalisering: Att leka med verkligheten*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Schutte, N., Manes, R., & Malouff, J. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology, 28*(1), 21-32.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A. et al. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion, 6*(3), 498-510.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. I N. A. Fox (Red.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations* (ss.25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Travis, L., Sigman, M., & Ruskin, E. (2001). Links between social understanding and social behavior in verbally able children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(2), 119-130.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*(1), 103-128.

Lund, 2010-02-11

Till vårdnadshavare till elever i klass X på X-skolan

Hej!

Vi är två psykologstudenter som går sista terminen på Psykologprogrammet vid Lunds universitet. Vi håller nu på med vårt examensarbete som handlar om barns förmåga att ta olika perspektiv i sociala sammanhang samt deras förmåga att kontrollera sina känslor. Förmågan till perspektivtagande har i tidigare forskning kopplats till social kompetens. Det vi vill titta på är eventuella samband mellan en särskild del av social kompetens, förmågan att kontrollera känslor, och perspektivtagande. Dessa förmågor grundläggs tidigt men har betydelse för välmående och socialt fungerande under hela livet. Därför ser vi detta som ett viktigt och angeläget forskningsområde.

Vi har blivit välkomna av rektor XX och klassföreståndare XX att göra undersökningen i klass X. För att få en rättvis bild hoppas vi att så många barn som möjligt deltar. Vi behöver dock ert skriftliga godkännande för detta och självklart är det även viktigt att barnet själv vill delta. I praktiken innebär det att varje barn får lämna lektionen i ca 30 minuter för att tillsammans med en av oss titta på olika bilder och svara på frågor om dessa. Den här typen av uppgifter tycker många barn är roliga. Utöver de frågor som barnet besvarar kommer X att fylla i ett formulär med frågor om hur hon uppfattar barnets förmåga att kontrollera sina känslor.

Allt deltagande är helt frivilligt och anonymt. Medverkande i studien kan avbrytas när som helst utan angivande av skäl. Vi kommer att skapa en kod för varje barn vilket innebär att inga namn kommer att förekomma i databearbetning och dataredovisning.

Vi hoppas att ni vill ställa upp och göra vår studie möjlig. I sådana fall ber vi er underteckna den bifogade samtyckesblanketten. Vi vill understryka att det är viktigt att båda vårdnadshavare undertecknar för att godkännandet ska vara giltigt.

Tveka inte att höra av er till någon av oss eller vår handledare om ni har frågor eller funderingar!

Vänliga hälsningar,

Dorina Decker, psykologstuderande, (tel-nr)

Julia Heberling, psykologstuderande, (tel-nr)

Hans Bengtsson, handledare, (tel-nr)

Samtyckesblankett

Ni har nu läst brevet med information om vår undersökning och haft möjlighet att kontakta oss om det var något ni undrade. Vi ber er här bekräfta att ni samtycker till att ert barn deltar i studien. Ringa in era svar, var och en.

Vårdnadshavare 1

Jag har fått tillräcklig information om undersökningen	Ja	Nej
Jag är medveten om att jag när som helst kan dra mig ur undersökningen	Ja	Nej
Jag är villig att låta mitt barn delta i undersökningen	Ja	Nej

Datum

Namnteckning

Namnförtydligande

Vårdnadshavare 2

Jag har fått tillräcklig information om undersökningen	Ja	Nej
Jag är medveten om att jag när som helst kan dra mig ur undersökningen	Ja	Nej
Jag är villig att låta mitt barn delta i undersökningen	Ja	Nej

Datum

Namnteckning

Namnförtydligande