



LUNDS
UNIVERSITET

Institutionen för psykologi
Psykologprogrammet

Utveckling av förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd

Birgitta Hanson & Susana Persson

Psykologexamensuppsats. 2012

Handledare: Hans Bengtsson
Examinator: Sven Ingmar Andersson

Abstract

This cross-sectional study explored children's understanding of empathic reactions relational meaning and if this understanding increases with age. It also explored an association between this ability and ability for social perspective taking. Comparisons were made between second graders ($n = 15$, $M = 8:7$ years), fifth graders ($n = 17$, $M = 11:8$ years) and eighth graders ($n = 13$, $M = 14:10$ years). The study included 30 girls and 15 boys. An interview was designed to assess developmental level of understanding of empathic reactions relational meaning, and an already existing interview was used to assess social perspective taking. Answers from the interviews were scored by developmental level and processed statistically. Results showed that the two older age groups had greater understanding of empathic reactions relational meaning compared to the younger group ($p = .0001$, $\eta^2 = .61$), and that there is a correlation between this ability and social perspective taking ($r = .64$, $p = .01$). Social perspective taking was also found to contribute in explaining individual differences in children's understanding of empathic reactions relational meaning ($\Delta R^2 = .06$, $p = .02$). This research provides knowledge that can help adults to support children's development of empathy and social interaction.

Keywords: Empathy, emotional communication, social perspective taking, social competence, development, children, adolescence.

Sammanfattning

Syftet med denna tvärsnittsstudie var att undersöka barns förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd och om denna skiljer sig beroende på ålder, samt undersöka om samband fanns mellan denna förmåga och förmåga till socialt perspektivtagande. Undersökningen jämförde barn i grundskolans årskurs 2 ($n = 15$, $M = 8:7$ år), årskurs 5 ($n = 17$, $M = 11:8$ år) och årskurs 8 ($n = 13$, $M = 14:10$ år). Studien innefattade 30 flickor och 15 pojkar. En intervju utformades för att bedöma förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd, och för bedömning av socialt perspektivtagande användes en redan existerande intervjumall. Intervjusvaren poängsattes utifrån utvecklingsnivå och data bearbetades statistiskt. Studiens resultat visade att de båda äldre åldersgrupperna hade större förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd jämfört med den yngsta gruppen ($p < 0,0001$, $\eta^2 = 0,61$), samt att det föreligger ett statistisk signifikant starkt samband mellan förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd och socialt perspektivtagande ($r = 0,64$, $p = 0,01$). Socialt perspektivtagande visade sig även unikt kunna bidra till att förklara individuella skillnader i förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd ($\Delta R^2 = 0,06$, $p = 0,02$). Studien bidrar med kunskap som ger möjligheter för vuxna att underlätta barns empatiutveckling och socialt samspel.

Nyckelord: Empati, emotionell kommunikation, socialt perspektivtagande, social kompetens, utveckling, barn, adolescens.

Vi vill rikta vårt varmaste tack till de som gjort den här uppsatsen möjlig: de barn och ungdomar som deltagit, deras lärare och rektorer. För vägledning inom det utvecklingspsykologiska fältet och i synnerhet i empatiutvecklingens labyrint, samt för att fler än en gång hjälpt oss ur våra katastroftankar är vi vår handledare Hans Bengtsson mycket tacksamma.

Slutligen: ”Det är ofta det som gör en starkare vänner, att man ser att någon bryr sig om en.” – citat från en av studiens deltagare.

Tack till er som står oss närmast och som visar att ni bryr er.

Innehållsförteckning

Teorigenomgång	8
Social kompetens	8
Empati	9
Utvecklingen av empatiskt lidande	10
Empatisk ilska och empatisk förlägenhet	11
Emotionell kommunikation	12
Socialt perspektivtagande	13
Fem nivåer av socialt perspektivtagande.....	14
Emotionsreglering.....	16
Bakgrund till studien.....	17
Syfte och hypoteser	18
Metod	19
Deltagare.....	19
Material.....	19
Förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd (FERI).....	19
<i>Kodning</i>	21
Interpersonal Negotiation Strategies (INS) Interview	23
<i>Kodning</i>	23
Procedur	25
Resultat	26
Variansanalys.....	26
Regressionsanalys	28
Diskussion	29
Resultatdiskussion	29
Samband mellan ålder och FERI respektive INS	29
Samband mellan FERI och INS	30
Styrkor och begränsningar	31
Procedur.....	31
Urval.....	32
Material	33
Bedömningar	33
Validitet	34
Förslag till framtida forskning	35

Slutsats	35
Referenser	37
Bilagor	40

Anna upptäcker att hennes mobiltelefon inte ligger i väskan, som den borde. Hon vet inte alls var den kan vara, men hon måste ha tappat den när hon gått till skolan. Hon blir ledsen och berättar vad som hänt för sin kompis Daniella. När hon berättar vad som hänt ser hon att Daniella också blir ledsen. (Se vinjett 3, bilaga A).

”För mig är empati gnistan av mänsklig omtanke om andra, limmet som möjliggör socialt liv” (Hoffman, 2000, s. 3, översatt till svenska). Orden är Hoffmans från hans bok om empati och moralutveckling. Essensen i ovanstående citat är vad som gjort att denna uppsats fått inriktning på empati, emotionell kommunikation och utvecklingen av emotionell förståelse.

Under vårt arbete, när vi berättat om uppsatsens fokus har vi stundtals mötts av reaktionen att empati inte är något som får plats i vårt samhälle idag, där allt bara handlar om konkurrens, individualism och ytterst lite samhörighet med andra. Vi menar dock att empati visas oftare än man reflekterar över i vardagliga sammanhang, som i vinjetten ovan. Fundera över dina möten med andra människor under den senaste veckan. Empati har utan tvivel varit en viktig del av dessa möten. Att du blivit glad för någon annans skull, att en vän visat medkänsla för din situation eller att du blivit arg för att någon blivit illa behandlad, är alla exempel på empatiska responser, och alla dessa budskap har förmedlats genom emotionell kommunikation.

Under vår tid på psykologprogrammet har våra erfarenheter från bland annat skolans värld också visat oss att barn bemöts olika och att bedömningar påverkas av hur utvecklad barnens förståelse av och förmåga till emotionell kommunikation är. Vuxna är inte så neutrala som de gärna vill tro, något som även forskning har visat (Saarni, 1999, s. 272-274). Dock är den allmänna ambitionen att barn ska bemötas lika och bedömas på samma sätt.

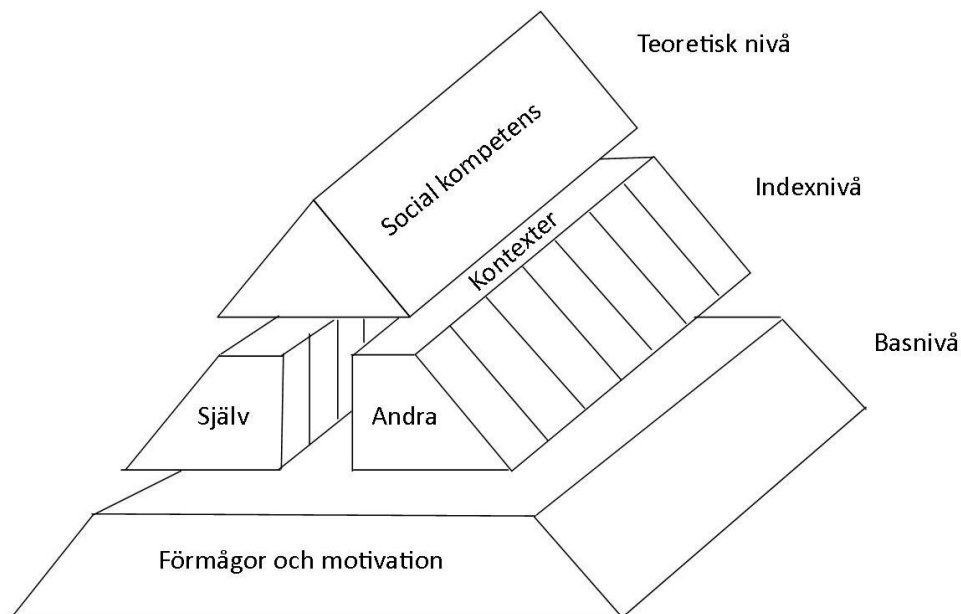
Att kunna förstå hur barn utvecklar empati och förmåga till emotionell kommunikation är betydelsefullt för att kunna hjälpa dem i denna utveckling. Dessa förmågor är förutsättningar för social kompetens och viktiga i alla mänskliga möten. De blir följaktligen en central del av livet. Därför undersöks i denna uppsats utvecklingen av barns förmåga att förstå hur empatiska eller icke-empatiska reaktioner påverkar relationer mellan människor.

Teorigenomgång

Nedan redogörs för teoribakgrund för studien och tidigare forskning. Utveckling och relevanta aspekter av empati, emotionell kommunikation, socialt perspektivtagande samt emotionsreglering kommer att redogöras för. Först presenteras en övergripande modell för social kompetens som teoretiskt visar sambanden mellan olika emotionella förmågor och fungerande i vardagen.

Social kompetens

Rose-Krasnor (1997) har konstaterat att begreppet social kompetens har definierats på en mängd olika sätt. Genom att utgå från vad dessa definitioner har gemensamt har hon skapat ett teoretiskt ramverk i form av en prismamodell (se figur 1). De tidigare definitionerna av social kompetens har där integrerats i det organiserande begreppet *social kompetens* brett definierat som effektivitet i sociala interaktioner. Modellen består av en basnivå bestående av förmågor, en indexnivå och en teoretisk nivå.



Figur 1. Prismamodell över social kompetens. Från "The Nature of Social Competence: A Theoretical Review" av L. Rose-Krasnor, 1997, *Social Development*, 6, s. 120, översatt till svenska av denna studies författare.

Basen i prisman är förmågor inom individen gällande social, emotionell och kognitiv förmåga. Detta är individens förutsättningar för att kunna utföra ett socialt kompetent beteende. Specifika förmågor som har identifierats är perspektivtagande, kommunikation, empati, affektreglering och social problemlösningsförmåga. Den mest grundläggande nivån innefattar även de mål individen har för sina beteenden samt individens motivation att utföra dessa. De mål individen har påverkar beteendet som utförs på indexnivån. Om man har mål

som till stor del handlar om att uppnå autonomi kommer fokus att ligga på den egna personen och det egna perspektivet kommer att beaktas i högre grad än andras. Om man istället har som mål att uppnå samhörighet kommer fokus ligga på andra, och andras perspektiv kommer att beaktas i högre grad än det egna. Båda orienteringarna är essentiella för människan och en stor utmaning under en människas livsutveckling handlar om att uppnå en balans mellan autonomi och samhörighet (Rose-Krasnor, 1997).

I indexnivån skiljs dimensionen *själv*, där individens egna behov prioriteras, från dimensionen *andra*, där andras behov prioriteras. Dessa två dimensioner delas in i mindre delar i prisma (se figur 1) som illustrerar att social kompetens är kontextspecifikt. Ett och samma beteende kan ses som socialt kompetent eller inte, beroende på var och inför vilka det utförs. I och med att socialt kompetent beteende är kontextspecifikt krävs för socialt kompetent beteende tillgång till båda dimensionerna. I vissa kontexter är det mer socialt kompetent att fokusera på sin egen person, i andra är det mer socialt kompetent att fokusera på samhörighet med andra. Om en individ ska sägas vara socialt kompetent krävs således att den har förmåga att agera socialt kompetent i en mängd olika kontexter (Rose-Krasnor, 1997). Förmåga till adaptiv konfliktlösning handlar till stor del om förmågan till socialt perspektivtagande, att kunna integrera sitt eget såväl som andras perspektiv (Rose-Krasnor, 1997).

I den översta, teoretiska nivån definieras social kompetens som effektivitet i sociala interaktioner. Denna definition betonar att social kompetens är någonting som uppstår i samspel mellan människor, snarare än en förmåga inom individen (Rose-Krasnor, 1997).

Empati

Empati är motiverande till samarbete och prosocialt beteende gentemot andra i sociala interaktioner (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Hoffman, 2000). Det är också en hjälp för effektiv social kommunikation (de Vignemont & Singer, 2006). Hoffmans (2000) modell för empatiutveckling innefattar fem steg som redogörs för nedan, där framför allt steg fyra och fem är relevanta för studiens fokus. Begreppen empatisk ilska och empatisk förlägenhet förklaras därefter.

Psykologer har definierat begreppet empati utifrån två olika perspektiv, kognitivt och affektivt (Hoffman, 2000). Den definition som används i denna uppsats är: "An affective response more appropriate to another's situation than one's own." (Hoffman, 2000, s. 4) och utgår från det affektiva perspektivet.

I exemplet i början av denna uppsats beskrivs att Anna skapar en potentiellt empativäckande situation och hennes kompis Daniella ger en känslomässig respons som överensstämmer med Annas situation, responsen är således empatisk.

Utvecklingen av empatiskt lidande. Hoffmans (2000) modell av empatiutveckling består av fem steg. Det första steget är den ännu outvecklade gryende föregående förmågan till empati, *reaktiv spädbarnsgråt*, som spädbarnet uppvisar när det börjar gråta som en respons på andra spädbarns gråt. När barnet blir något äldre ses nästa steg i utvecklingen, *egocentriskt empatiskt lidande*, vilket innebär att barnet svarar på andras lidande som om det vore dess eget och känner ett behov att trösta sig själv. Barnet har ännu inte den kognitiva förmågan att särskilja sig själv från den andra, men dess lidande är mer överensstämmande med den andras situation än den egna och kan därför sägas vara empatiskt (Hoffman, 2000). Denna affektiva empatiska respons är ofrivillig, baseras på imitation och kan delvis vara kopplat till spegelneuron (Decety, 2010).

Det tredje steget i empatiutvecklingen, *kvasi-egocentriskt empatiskt lidande*, ses när barnet håller på att utveckla medvetenhet om att den egna fysiska personen är skild från andra individer (Hoffman, 2000). Detta innebär att barnet märker och vet att den andra är den som lider, men kan ännu inte förstå att olika individer har olika inre tillstånd. Här sker en kvalitativ omvandling från empatiskt till sympatiskt lidande. Detta innebär att barnet förutom att uppleva en känsla som stämmer mer överens med den andres situation (Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson, & Rhee, 2008), också känner medlidande och oro för den andra. Detta medför en vilja att hjälpa den andre, det vill säga en vilja att utföra en prosocial handling. Eftersom barnet ännu inte helt förstår att andras inre tillstånd skiljer sig från dess eget försöker det dock trösta den andra på samma sätt som det själv skulle bli tröstat. Exempelvis hämtar sin egen snuttefilt till en gråtande kamrat. Dessa första steg är början på empatiutvecklingen och sker redan under barnets första arton månader (Hoffman, 2000). Empati, som visat sig vara relativt stabilt hos individer från tidig ålder (Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson, & Rhee, 2008) grundläggs och genomgår stor utveckling under de första levnadsårens (Roth-Hanania, Davidov, & Zahn-Waxler, 2011).

Det fjärde steget som sedan utvecklas är vad Hoffman kallar *verkligt empatiskt lidande*, och hänger samman med barnets mer och mer utvecklade förståelse för att andra har egna inre tillstånd, oberoende av dess eget, som därmed också kan skilja sig från deras eget. Under detta utvecklingssteg kan barnet ta den andres perspektiv och reflektera kring dennes särskilda behov i situationen, så kallat *rolltagande*.

Hoffman (2000) anser att det finns två olika typer av rolltagande: *självfokuserat* och *annanfokuserat*. Självfokuserat rolltagande innebär att individen förstår sig hur denne själv hade känt sig i den empativäckande situationen. Denna typ av rolltagande kan ge upphov till en intensiv empatisk affekt, som dock kan innebära att individen enbart fokuserar på sina egna upplevelser och glömmer bort den andres situation, vilket omöjliggör en empatisk respons

(Hoffman, 2000). Den andra typen av rolltagande, annanfokuserat, innebär att individen föreställer sig hur den andre känner i den empativäckande situationen. Denna typ är därför mer kognitivt krävande och utvecklas senare. Individer kan växla mellan de två olika typerna av rolltagande, vilket troligen ger upphov till det mest kraftfulla empatiska lidandet. Detta eftersom det kombinerar den emotionella intensiteten med hjälp av självfokuserat rolltagande, med en bibehållen uppmärksamhet på den andre och dennes situation med hjälp av annanfokuserat rolltagande (Hoffman, 2000).

I sex till sju års ålder kan barnet förstå kopplingen mellan dess egna känslor och andras. Det har förståelse för att genom att kommunicera sina känslor kan de få någon annan att känna sig bättre. Exempelvis förstår barnet att om en kompis är ledsen, kan kompisens känna sig bättre om barnet visar att det är ledset för kompisens skull (Hoffman, 2000).

Skiftet från empatiskt till sympatiskt lidande blir mer fullständigt med barnets ökande ålder (Hoffman, 2000). Decety (2010) skriver att skillnaden mellan det lilla barnets empatiska respons och äldre barns och vuxnas sympatiska respons hänger samman med både ökande neurologisk mognad av frontalloberna och interpersonella erfarenheter, vilket gör individen medveten om sociala normer.

Det sista steget i Hoffmans teori om empatiutveckling behandlar *empatiskt lidande bortom den omedelbara situationen*. Detta steg förutsätter den kognitiva förmågan att vara medveten om att andra inte bara upplever känslor i den omedelbara situationen, utan också i en större kontext. Denna förmåga gör det möjligt att beakta den andres tidigare erfarenheter och förväntade framtida erfarenheter i den empatiska responsen i den aktuella situationen (Hoffman, 2000).

Vad som väcker empati är olika kognitivt krävande och att ta in någonting från den omedelbara situationen som direkt påverkar ens känsla är inte lika krävande som när empati väcks av verbala budskap. Detta resonemang ger också att det empatiska lidandet bortom den omedelbara situationen kräver störst kognitiv förmåga, då det förutsätter att individen kan göra kognitiva representationer av förhållanden om den andras situation och förstå honom eller henne utifrån dessa (Hoffman, 2000).

Empatisk ilska och empatisk förlägenhet. *Empatisk ilska* innebär att barnet känner ilska som är mer överensstämmande med den andras situation än den egna, åtföljt av medkänsla för den andra (Hoffman, 2000). Exempelvis kan ett barn känna medlidande med den som blir retad och känna ilska mot den som retar. Vitaglione och Barnett (2003) har identifierat empatisk ilska som ett begrepp relaterat till, men skilt från empatisk ledsnad som ofta avses med empati. Det har också visats att empatisk ilska ökar individers önskan att hjälpa, men också att straffa (Vitaglione & Barnett, 2003). Empatisk ilska som respons kan

uppstå även om den andra personen själv inte uttrycker någon ilska. Det som gör reaktionen empatisk är att den är mer överensstämmande med den andras situation än den egna (Hoffman, 2000).

Ett relaterat begrepp är *empatisk förlägenhet*, där individens empatiska respons är förlägenhet för någon annan, vars situation är pinsam (Miller, 1987). Denna respons beror mycket på hur den som empatiserar uppfattar situationen, om han eller hon själv skulle tycka att det var pinsamt att vara i den. Om personerna är starkt relaterade och om man gillar den som empatiseras med ger också detta en starkare respons av empatisk förlägenhet (Miller, 1987; Stocks, Lishner, Waits, & Downum, 2011).

Emotionell kommunikation

För att vara effektiv i sociala interaktioner är medvetenhet om andras emotionella tillstånd och emotionella kopplingar väsentligt (Planalp, 2009). Detta, men även empati till stor del, uttrycks och förstås via emotionell kommunikation.

Emotionell kommunikation kan vara både verbal och icke-verbal. De ord som uttalas förmedlar ett budskap, men det är det icke-verbala beteendet som förmedlar intentionen. Ord som inte i sig är värdeladdade kan genom personens uttryck blir både starkt negativt eller positivt laddade. Föreställ dig att du möts av en person som säger ”Är du här?” rynkar ögonbrynen och låter irriterad. Föreställ dig nu att du möts av en person som säger samma ord, men möter dig med ett leende och låter förvånad. Den icke-verbala kommunikationen blir en metakommunikation som uttrycker vad den som sänder ut budskapet känner (Saarni & Buckley, 2002). Förståelse för andras emotionella metakommunikation är viktig i förståelsen av emotionell kommunikation, men även förståelse för hur vår egen metakommunikation ser ut och hur den uppfattas av andra, är en viktig aspekt (Saarni, 1999). I en studie av Tonks, Frampton, Yates och Slater (2007) visade sig förmågan att uppfatta emotionella uttryck i ögon, ansikte och röst öka under sena barndomen, innan adolescensen.

Känslor är också ekvipotentiella och samma beteende kan betyda flera olika känslor (Campos, Walle, Dahl, & Main, 2011). Vare sig kommunikationen är medveten eller inte har den stor effekt på vad andra tänker och känner och påverkar därigenom också relationen mellan individerna (Saarni, 2001). Ett leende kan visa på välvilja, men det kan också tyda på förakt eller hån. I det första fallet är en starkt relation rimligt att anta, men knappast i det andra fallet. Detta visar på hur nyanserad och komplicerad emotionell kommunikation är, och hur viktig den är att kunna förstå och använda sig av.

Om vi återigen kommer tillbaka till Anna och Daniellas situation, så beror ju deras fortsatta kommunikation på hur Anna läser av Daniellas emotionella kommunikation (hon blir ledsen). Anna kan uppfatta det som att Daniella är ledsen för att hon bryr sig om henne, tycker

synd om henne och blir därmed tröstad. Anna kan också uppfatta det som att hon gjort Daniella ledsen och därför själv bli mer ledsen.

Saarni (2001) skriver att effektiv emotionell kommunikation i många avseenden medför samma komponenter som för emotionell kompetens, vilket hon tidigare har definierat som att känna tillit till sin egen förmåga i emotionsväckande sociala interaktioner (Saarni, 1999). Alltså att individen har en känsla av och vetskap om att den har förmåga att i emotionsväckande interaktioner uppnå sina mål och har acceptans för sitt eget emotionella tillstånd. Utvecklingen av detta sker genom tillägnande av olika förmågor utifrån barnets kognitiva utveckling, samt i den ökande sociala interaktion som innefattar fler individer i olika roller och olika kontexter som äger rum under uppväxten (Saarni, 1999; för en översikt se Saarni, Campos, Camras & Witherington, 2006). Komponenter som utvecklas hos barnet och som är viktiga för effektiv emotionell kommunikation är (Saarni, 2001, s. 355):

- att kunna förstå och kommunicera sina egna mångfacetterade känslor,
- ha förmåga att kunna läsa av en annans känsla någorlunda korrekt genom verbal och icke-verbal kommunikation,
- ha tillgång till en vokabulär för emotioner,
- kunna känna empati med den andras lidande,
- erkänna att ens eget hanterande av en emotionellt laddad interaktion påverkar utfallet av den, samt att förstå och kännas vid att den ständiga ström av verbala och icke-verbala beteenden som finns påverkar andras responser på en själv och omvänt.

Den sist uppräknade förmågan, som innebär medvetenhet om hur emotionell kommunikation påverkar relationer, utvecklas först i senare delen av barndomen och början av adolescensen (Saarni, 1999). Den integrerar många av de tidigare uppräknade förmågorna (att kunna urskilja egna och andras känslor, ha en vokabulär för detta och reagera empatiskt mot andra) och innebär att individen blir medveten om att relationer till stor del definieras av hur emotioner kommuniceras inom dem. Att använda emotionell kommunikation olika beroende på relation (jämför föräldra-barnrelation respektive kompisrelation) är en förmåga som föregår förmågan att vara medveten om att relationerna definieras av denna kommunikation (Saarni, 1999).

Socialt perspektivtagande

Ytterligare en viktig del i sociala interaktioner och utveckling är förmågan att förstå andra individers perspektiv. Nedan följer en genomgång av Selmans (1980) teori om socialt perspektivtagande.

Selman (1980) ser utvecklingen av perspektivtagande som ökad förmåga att differentiera, koordinera och integrera olika sociala perspektiv, både inom sig själv och i förhållande till andras perspektiv. Detta antas reflektera en underliggande socialkognitiv utveckling som för med sig kvalitativa skillnader i hur individens sociala tankar struktureras. Det innebär också att det inte är innehållet i tankarna som visar på utveckling enligt teorin, utan hur den underliggande strukturen hos dem ser ut. Den strukturella utvecklingen medför att olika nivåer av perspektivtagande kan identifieras, då denna utveckling antas ske i en bestämd, oföränderlig följd (Selman, 1980). I en nyare longitudinell studie har Bengtsson och Arvidsson (2011) visat att barn utvecklar större förmåga till socialt perspektivtagande mellan ungefär åtta och tretton års ålder.

Socialt perspektivtagande definierat på detta sätt skiljer sig från det närliggande begreppet rolltagande (jämför med avsnittet om empatiutveckling), som fokuserar på att individen förstår vilken social eller psykologisk information som en annan person kan tänkas ha ur sitt perspektiv. Socialt perspektivtagande handlar även om förståelsen av hur människors olika perspektiv är relaterade och koordinerade med varandra. Skillnaden ligger således i att den sociala och psykologiska innebörden är lika viktig som den logiska eller operationella strukturen som möjliggör perspektivtagandet hos individen (Selman, 1980).

Fem nivåer av socialt perspektivtagande. Selman (1980) beskriver fem nivåer av socialt perspektivtagande som longitudinella undersökningar har visat följer varandra sekventiellt. Dessa nivåer kan ses som "a uniquely shaped lens through which the child views and understands the self in relation to the social world" (Selman & Demorest, 1986, s. 100), alltså den konceptualisering som individen har av den sociala världen. I teorin redogörs således för utvecklingsmässiga förändringar som sker gällande förståelsen av relationer *mellan* personer men också hur begreppet relation förändras *inom* personen. Det finns olika interpersonella inriktningar som är individens dominerande medvetna motivation för att agera på ett visst sätt (Selman & Demorest, 1986). På den lägsta nivån av koordination av socialt perspektivtagande är individen helt inriktad på sina egna omedelbara behov och sina egna önskningar. Vid högre nivåer differentieras egna och andras behov och koordineras i olika grad, där individen både kan sätta sina egna behov och andras behov först (jämför med indexnivån i prismamodellen över social kompetens). På de högsta nivåerna av koordination av socialt perspektivtagande fokuseras relationen mellan individerna och deras behov koordineras och integreras för att kunna uppfylla bådass behov på bästa sätt (Selman & Demorest, 1986).

De ungefärliga åldersangivelserna i nedan presenterade utvecklingsnivåer innebär att en genomsnittlig individ uppvisar förmågan i den åldern (Selman, 1980).

- Nivå 0. I tidig förskoleålder har individen ett odifferentierat och egocentriskt perspektivtagande. Individen kan förstå skillnader i perceptuella perspektiv, men har svårt att förstå att någon annan kan tolka en situation annorlunda än en själv. Lösningar på konflikter är ofta fysiska och hur individer mår bedöms utifrån vad som kan ses utanpå individen fysiskt. Även relationer bedöms utefter fysiska parametrar som exempelvis om personen har roliga leksaker.
- Nivå 1. Från ungefär 6 års ålder är perspektivtagandet hos individen ensidigt i flera aspekter. Individen förstår att olika personer kan ha andra tankar, känslor och reaktioner än individen själv, men det är utifrån en persons perspektiv, och hur denna person påverkas som en situation förstås. Vänskap kan till exempel upphöra för att en av parterna bestämmer det. Andra personers känslor, tankar och åsikter ses ur ett antingen-eller perspektiv, exempelvis antingen glad *eller* ledsen *eller* nyfiken. På nivå 1 har förståelsen för att det kan finnas olika intentioner bakom handlingar utvecklats, och även att saker kan hända utan att det var meningen. Ömsesidighet innebär på denna nivå att en handling besvaras med en likadan handling.
- Nivå 2. Från ungefär 11 års ålder har individen en förmåga till självreflektion och kan ta en annan persons perspektiv, även gällande tankar och känslor, och förstår att andra kan göra detsamma. Man förstår också att det går att känna flera olika känslor samtidigt, men en föreställning om att detta sker sekventiellt eller att en känsla dominerar de andra. Individen förstår också skillnaden mellan en persons yttre och det inre psykologiska tillståndet, vilket gör att man också förstår att andra kan vilja dölja sitt inre tillstånd för andra. Det finns en tvåvägs ömsesidighet på denna nivå som innebär att bådas perspektiv kan tas, men att man inte tar in själva relationen.
- Nivå 3. Från ungefär 15 års ålder har individen förmågan att ta ett abstrakt tredjepersonperspektiv och se på både sig själv, den andra och relationen utifrån. Detta tillåter att koordinera det egna perspektivet med andras, att se sig både som agent och objekt i en situation och reflektera över det som händer en själv samtidigt som man agerar i situationen. På denna nivå ser individen ett behov av att koordinera olika personers perspektiv och det finns en tro på att social tillfredsställelse, förståelse och lösningar måste vara ömsesidiga och koordinerade för att vara effektiva.
- Nivå 4. Slutligen finns en sista nivå beskriven som utvecklas i sen adolescens upp till vuxen ålder. På denna nivå förstås handlingar, tankar, motiv och känslor som psykologiska hos en individ, men även att de inte är självklart tillgängliga för individens eget reflekterande. En person kan vara omedveten om saker han eller hon gör eller kanske orsakerna varför. Detta innebär också att individen i sitt perspektivtagande förstår att

det finns aspekter som är otillgängliga för båda parter, även utifrån ett tredjepersonsperspektiv. Ömsesidighet ses som någonting som finns utifrån gemensam kunskap och gemensamma förväntningar, men samtidigt också på en djupare nivå i kommunikationen, exempelvis i icke verbaliserade känslor och kommunikation. (Selman, 1980).

Den hierarkiska relation som nivåerna antas ha innebär att en individ har förmågan till en viss högsta nivå av perspektivtagande (Selman, 1980). Dock kan andra faktorer i situationen, psykologiska eller miljömässiga, göra att individer resonerar eller agerar på en lägre nivå än deras generella stadium (Selman, 1980; Selman & Demorest 1986). Dessa faktorer påverkar emellertid inte den ordning i vilken utvecklingen sker.

I sociala dilemman där olika individers intressen står i konflikt används förmågan till socialt perspektivtagande. Denna förmåga visar sig i det sätt individen försöker lösa problemet, vilka interpersonella förhandlingsstrategier som han eller hon använder (Selman & Demorest, 1986).

Emotionsreglering

Emotionsreglering är en viktig del i emotionell utveckling och handlar om hur individen hanterar sina emotioner (Saarni, 1999). Rose-Krasnor (1997) skriver angående social kompetens att barns beteende på grund av hög emotionell arousal¹ kan bli mindre socialt effektivt än den egentliga förmågan. Selman och Demorest (1986) pekar också på att psykologiska faktorer och hög emotionell arousal kan påverka en individ så att han eller hon agerar på en lägre nivå av socialt perspektivtagande än det generella stadium individen egentligen är kapabel till. Således är förmågan att kunna reglera emotioner relevant för att kunna hantera socialt samspel. Neurologiskt är utvecklingen kopplad till utveckling av exekutiva funktioner och metakognition som fortsätter att utvecklas genom hela barndomen och adolescensen (Decety, 2010).

Campos, Walle, Dahl och Main (2011) anser att emotionsreglering är relationellt och tar inte det traditionella perspektivet att en individ inom sig reglerar upp eller ner ett visst känslotillstånd. Det som hanteras är istället målkonflikter. Teorin utgår från att varje individ har mål, någonting man vill uppnå med sitt beteende. Sociala interaktioner innebär att olika individers mål ibland är oförenliga (det kan även vara motstridiga mål inom en individ), vilket medför att målen måste förhandlas. Detta kan innebära att ge upp sitt mål, ändra målet eller framhärda i sina försök till måluppfyllelse (Campos et al., 2011). Bengtsson och Arvidsson (2011) fann i sin undersökning stöd för ett samband mellan socialt perspektivtagande och

¹Arousal är en engelskspråkig term för ökning av nervsystemets aktivitet (Egidius, 2008).

emotionsreglering hos barn, där förmågan till socialt perspektivtagande användes för att reglera emotionella responser optimalt. Alla mål är inte lika viktiga för individen. Ibland kanske det inte finns ett bestämt mål i en situation för en individ, vissa mål kan vara lätta att avstå från eller koordinera med andras, medan andra är sådana man tvingas ge upp för att de är oförenliga med andras eller sina egna, och vissa mål är så viktiga att de aldrig ges upp. Detta innebär också att utfallet av emotionsreglering inte med nödvändighet är att ”må bättre”, utan att balansera sina och andras kort- och långsiktiga måluppfyllelser (Campos et al., 2011). Detta sätt att se på emotionsreglering innebär även att det är omöjligt att separera emotionen från emotionsregleringen. Emotionsreglering är en ständigt pågående process som både påverkas av och inverkar på tidigare och efterföljande reglering (Campos et al. 2011).

Återigen kan vi komma tillbaka till Anna och Daniellas situation. Anna har troligtvis i situationen flera olika mål att ta hänsyn till. Dels ett självfokuserat mål som handlar om att hitta telefonen, dels att upprätthålla relationen med Daniella. Dessa mål kan stå i konflikt inom Anna, samtidigt som det självfokuserade målet också kan stå i konflikt med Daniellas mål som troligen är relationellt.

Individens förmåga till emotionsreglering påverkar hur väl en individ kan använda sig av andra emotionella förmågor. Att kunna reglera emotioner innebär att ha tillgång till mer flexibla, mer varierade och för situationen lämpliga beteenden (Decety, 2010). Utvecklingen under barndomen genom ungdomstiden och upp i vuxen ålder karakteriseras av att aktivering i hjärnan flyttas från limbiska systemet till kortikala delar av hjärnan (Killgore & Yurgelun-Todd, 2007). Således använder individen senare i utvecklingen delar av hjärnan som står för kognitiv kontroll snarare än det mer reflexiva känslsystemet som limbiska systemet innebär.

Bakgrund till studien

Att utvecklas till en socialt kompetent individ handlar om att utveckla förmågor som ger förutsättningar för att agera socialt effektivt i olika situationer (Rose-Krasnor, 1997). Empati, emotionell kommunikation, socialt perspektivtagande och emotionsreglering är väsentliga delar i människans sociala interaktioner (Campos et al., 2011; Hoffman, 2000; Saarni, 1999; Selman & Demorest, 1986). I prismamodellen av social kompetens (Rose-Krasnor, 1997; se figur 1) skulle dessa förmågor placeras in i basen, individens förutsättningar att agera socialt kompetent.

Den översta, teoretiska nivån definition av social kompetens som effektivitet i sociala interaktioner ger ett tvärkulturellt gångbart koncept (Rose-Krasnor, 1997). Vissa index som teoretiskt placeras in i mellannivån i prisma, som att bli accepterad av gruppen och att känna tillit till sin egen förmåga i sociala sammanhang, betecknar också troligen social kompetens i många kulturer (Rose-Krasnor, 1997). Uttrycket för dem, samt vilka förmågor som blir

relevanta för dem, är mer kulturspecifika. Detta medför att dessa förmågor också kan gestaltas på olika sätt i skilda kulturer. Många av de teorier som ovan har redogjorts för tar sin utgångspunkt i social interaktion mellan individer som en förutsättning för emotioner och emotionell utveckling. Kulturella skillnader i vad som är socialt accepterat och uppmuntrat påverkar således hur förmågorna uttrycks (Hoffman, 2000; Saarni, 1999; Selman, 1980).

Utvecklingen av empati, förståelse för emotionell kommunikation och förmåga till socialt perspektivtagande sker parallellt, i samverkan både med varandra och med sociala erfarenheter som barnet får (Campos et al., 2011; Hoffman, 2000; Rose-Krasnor, 1997; Saarni, 1999; Selman, 1980) och det finns kopplingar mellan social interaktion och utveckling av exekutiva funktioner (Carlson, 2009). Att kunna urskilja individer, och först och främst sig själv från andra, är grundläggande för att dessa förmågor ska kunna utvecklas. Utvecklingen strävar mot att till slut effektivt kunna förstå och agera i sociala interaktioner och börjar redan under barnets första år för att sedan fortsätta ända upp i adolescensen (Hoffman, 2000; Rose-Krasnor, 1997; Saarni, 1999; Selman, 1980). Ett av de sista utvecklingsstegen handlar om medvetenhet om att relationer påverkas av den emotionella kommunikation som uttrycks inom dem och även förståelse för hur relationer blir påverkade av emotionell kommunikation. Denna förmåga utvecklas i senare delen av barndomen och början av adolescensen (Saarni, 1999).

Hoffman (2000), Saarni (1999) och Selman och Demorest (1986) konstaterar alla att barn kan uppvisa beteende som tyder på utveckling innan de kan redogöra för varför de gör så, att agerandet således kommer före förståelsen i utvecklingen (enligt Hoffman så mycket som upp till två år tidigare). Detta ger som konsekvens att om förmågorna undersöks genom observation av beteende säger det något om barnets förmåga att agera, men inte att resonera om agerandet.

Den erfarenhet som denna studies författare har samt tidigare forskning (Saarni, 1999, s. 272-274) visar på att dessa förmågor påverkar hur barn blir bemötta. Eftersom förmågorna till stor del utvecklas i interaktion med andra (Hoffman, 2000; Saarni, 1999; Selman, 1980) kan antas att dessa möten i sin tur inverkar på barnets vidare utvecklingen av dem.

Syfte och hypoteser

Ett mål för studien är att bidra till en ökad förståelse för barns normalutveckling av empati och förmåga att hantera socialt samspel. Studiens primära syfte är att undersöka barns förståelse för hur empatiska och icke-empatiska reaktioner påverkar relationer och om denna skiljer sig beroende på ålder. Ett sekundärt syfte är att undersöka om samband finns mellan denna förmåga och förmåga till socialt perspektivtagande. Åldersskillnader i förståelse för hur empatiska och icke-empatiska reaktioner påverkar relationer undersöktes genom att barn i tre

åldersgrupper resonerat kring potentiellt empativäckande situationer i en halvstrukturerad intervju. Ytterligare en halvstrukturerad intervju, avsedd att mäta förmåga till socialt perspektivtagande, användes i samma grupper för att kunna undersöka samband mellan förmågorna.

Utifrån studiens syfte har följande hypoteser formulerats:

1. Äldre barn visar högre grad av förståelse för hur empatiska och icke-empatiska reaktioner påverkar relationer.
2. Det finns ett positivt samband mellan socialt perspektivtagande och förståelse för hur empatiska och icke-empatiska reaktioner påverkar relationer.
3. Utvecklingsnivå av socialt perspektivtagande, oberoende av barnets ålder, bidrar till att predicera graden av förståelse för hur empatiska och icke-empatiska reaktioner påverkar relationer.

Metod

Med utgångspunkt i studiens syfte designades undersökningen som en tvärsnittsstudie. Förståelse för hur empatiska och icke-empatiska reaktioner påverkar relationer samt socialt perspektivtagande undersöktes hos elever i tre olika årskurser i grundskolan. Data samlades in genom intervjuer, där svaren sedan kvantifierades utifrån bedömd utvecklingsnivå och bearbetades statistiskt. Nedan presenteras studiens deltagare, de instrument som använts i studien inklusive statistisk karakteristik för dem, samt studiens procedur.

Deltagare

I studien deltog barn från årskurs två, fem och åtta från tre skolor med socioekonomiskt blandat upptagningsområde. Antalet deltagare i studien var 45 elever (30 flickor, 66,7 %, och 15 pojkar, 33,3 %). 15 elever deltog från årskurs två (11 flickor och 4 pojkar, $M = 8:7$ år, $SD = 2,9$ mån), 17 elever från årskurs fem (10 flickor och 7 pojkar, $M = 11:8$ år, $SD = 5,1$ mån) och 13 elever från årskurs åtta (9 flickor och 4 pojkar, $M = 14:10$ år, $SD = 4,2$ mån). Från den tillfrågade gruppen valde 36 % att delta från årskurs två, 35 % från årskurs fem och 26 % från årskurs åtta.

Material

Förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd (FERI). För att undersöka deltagarnas förståelse för hur empatiska och icke-empatiska reaktioner påverkar relationer utformades en intervju av studiens författare. Detta gjordes utifrån den forskartradition som finns inom emotionell utveckling att använda vinjetter (korta berättelser) som stimuli, kring vilka sedan barnen svarar på ett antal standardiserade frågor (se bland

annat Bengtsson, 2003 ; Saarni, 1988; Selman, 1980; se Adrian, Zeman & Veits, 2011 för en översikt av utvecklingspsykologisk forskningsmetod).

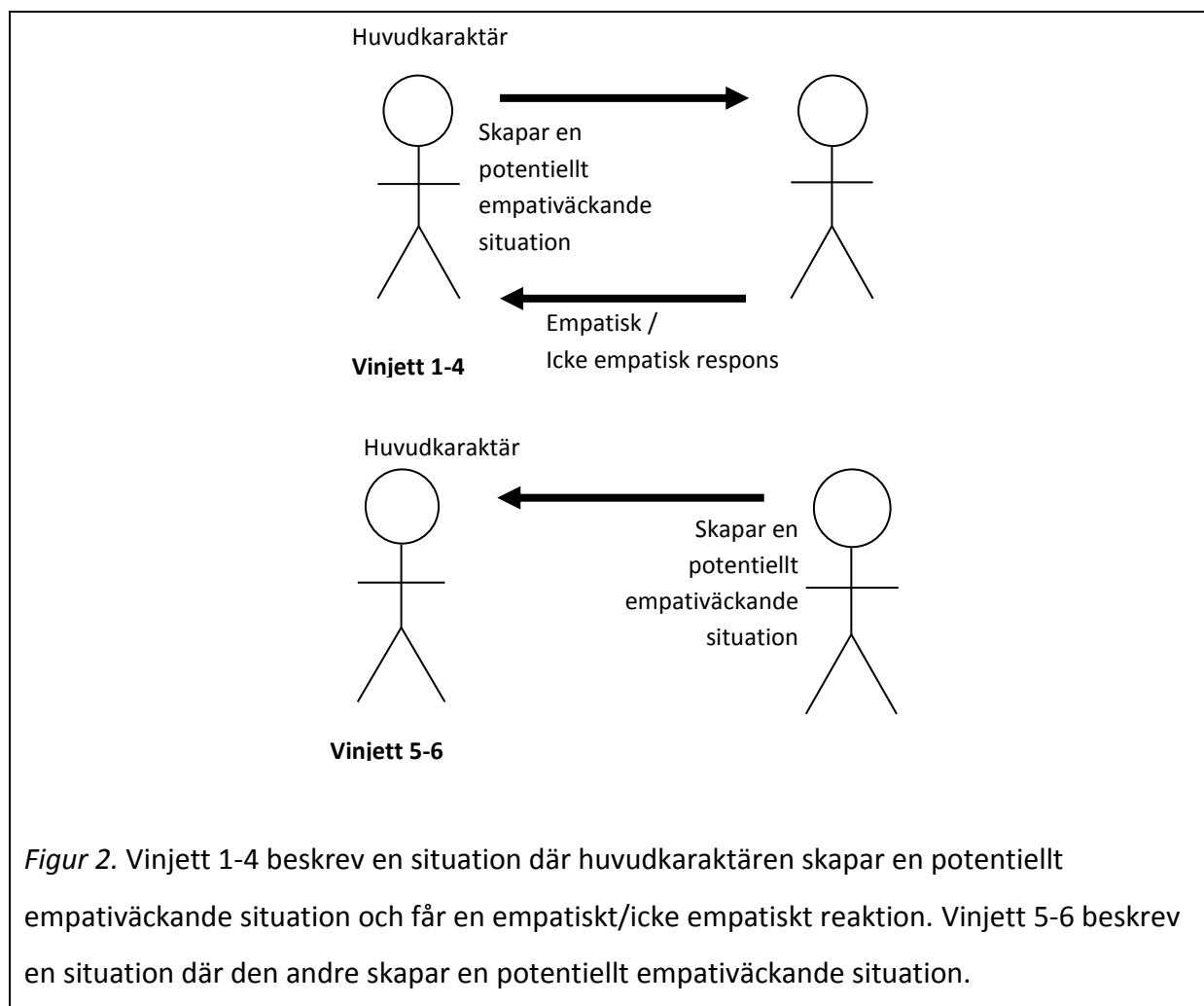
Denna intervju bestod av sex mycket korta vinjetter som beskrev fiktiva karaktärer i potentiellt empativäckande situationer. Namnen på karaktärerna i vinjetterna matchades mot deltagarens kön för att underlätta för deltagaren att identifiera sig med dem.

Vinjetterna utformades för att täcka en bred variation av empativäckande situationer och avsåg alla att undersöka olika aspekter av förmågan att förstå empatiska reaktioners relationella innebörd. I de fyra första vinjetterna (se bilaga A, vinjett 1-4) beskrev två situationer huvudkaraktärens grundkänsla som glad, och två beskrev huvudkaraktärens grundkänsla som ledsen. För varje grundkänsla fick huvudkaraktären i den ena situationen en empatisk respons och i den andra en icke-empatisk respons från den andra (se figur 2).

De två sista vinjetterna utformades så att huvudkaraktären var den som kunde reagera empatiskt i situationen. Detta för att möjliggöra svar som innefattade aspekterna empatisk förlägenhet (Miller, 1987; se bilaga A, vinjett 5) respektive empatisk ilska (Hoffman, 2000; se bilaga A, vinjett 6). Relationen mellan huvudkaraktären och den som kunde empatiseras med var beskrivna som en föräldra-barnrelation, respektive en okänd jämnårig som var medlem i samma förening som huvudkaraktären. Föräldra-barnrelationen är en familjrelation, vilket medför att de som ingår i den kan känna sig relaterade på ett unikt sätt där båda representerar samma familj och det en av parterna i relationen gör, måste den andre kunna stå för. Detta möjliggör ett svar som innefattar aspekten empatisk förlägenhet. I den sista vinjetten kan huvudkaraktären empatisera med en okänd som är med i samma förening, vilket antogs vara mer krävande, eftersom relationen inte är direkt utan förutsätter att barnet förstår den gemensamma, abstrakta grund (föreningen) som gör dem relaterade. Om en individ tycker om en person sker en högre grad av empatisk respons gentemot den personen (Stocks et al., 2011). Detta styrker antagandet om att ett svar som uttrycker en empatisk reaktion kommer att uttryckas om barnet uppfattar relationen mellan karaktärerna (se figur 2). Den sista vinjetten möjliggjorde svar som innefattade aspekten empatisk ilska.

Alla deltagare fick svara på samma frågor. Frågorna som ställdes hade som syfte att besvara studiens frågeställningar genom att ge följande information:

- Om och i så fall hur huvudkaraktärens känsla förändrades efter responsen (vinjett 1-4), respektive vilken huvudkaraktärens känsla var (vinjett 5 och 6).
- Hur barnets resonemang lydde gällande varför.
- Om och i så fall hur detta kommer att påverka relationen mellan de båda karaktärerna.
- Hur barnets resonemang lydde gällande varför detta skulle ske.



För att utröna vilken riktning en förändring av huvudkaraktärens känsla skulle kunna få åtföljdes frågan av alternativ i de fyra första vinjetterna (*mer glad/ledsen, mindre glad/ledsen, ingen skillnad*). De två sista vinjetterna hade en öppen fråga om den första personens känsla, eftersom den inte var på förhand given. Frågan om, och i så fall hur, relationen skulle kunna förändras åtföljdes av alternativ i alla vinjetter (*tycka mer om än tidigare, mindre om än tidigare, lika mycket*). Även följdfrågor för att klargöra barnets tankegång användes, så som ”hur menar du?”

Kodning. De sex vinjetterna bedömdes och poängsattes utifrån nivåer baserade på empatiutveckling (Hoffman, 2000) samt utveckling av förståelse för emotionell kommunikation (Saarni, 1999; Saarni & Buckley, 2002; Saarni et al., 2006). Den lägsta nivån innebar att svaret pekade på att den (icke) empatiska reaktionen inte förstås som relationell kommunikation. Den andra nivån innebar att det fanns hänsyn tagen till den andras intention med sin reaktion. För den tredje nivån krävdes att det också fanns ett resonemang om reaktionens relationella innebörd och för den fjärde nivån krävdes att hänsyn också skulle tas till den övergripande situationen och individuella intressen förutom de gemensamma

(relationella). För att svaren skulle bedömas som högre utvecklingsnivåer krävdes även att lägre nivåers kriterier var uppfyllda. I tabell 1 följer en sammanställning av bedömningskriterier för nivåerna samt svarexempel.

Alla bedömningar diskuterades av de två författarna gemensamt, utom för 15 transkriptioner (33 %) som på förhand slumpmässigt valdes ut och bedömdes av författarna separat i syfte att beräkna interbedömarreliabilitet. Den exakta samstämmigheten visade sig vara 71 %. Korrelationen (Pearson) mellan bedömningarna var 0,78 och Cohens kappa var 0,56. Detta visar på en god interbedömarreliabilitet för instrumentet. De bedömningar som skilde sig mellan författarna diskuterades och en slutlig poäng för deltagaren sattes. Den interna konsistensen för instrumentet var god (Cronbachs alpha = 0,85), alltså att instrumentets uppgifter verkar mäta samma underliggande förmåga.

Tabell 1

Bedömningskriterier för nivåer av FERI samt exempel på svar från studiens deltagare.

Nivå	Exempel på svar
1. Empatiska/ icke-empatiska reaktioner förstås i termer av att de har en koppling till huvudkaraktären upplevelse men de förstås ännu inte som relationell kommunikation i bemärkelsen bry sig om eller inte bry sig om den andre. Svaret visar på egocentriskt tänkande som är konkret.	[Hur kommer Sanna att känna sig...] <i>Ingen skillnad.</i> [Varför?] <i>För att båda tycker ju om den, eller... alltså så.</i> [Hur kommer Sanna att tycka om Lisa?] <i>Mindre.</i> [Varför?] <i>För att hon har ju fått en ny cykel, och då kanske hon mer vill cykla på den och så...</i> ^a [Varför känner hon sig mer ledsen?] <i>För hennes kompis börjar också gråta.</i> ^b
2. Empatiska/ icke-empatiska reaktioners relationella innebörd förstås i termer av omtanke/avsaknad av omtanke om huvudkaraktären. Vilken typ av reaktion den andra karaktären uppvisar påverkar huvudkaraktärens attityd till henne/honom. Man förväntar sig i normalfallet att den andra karaktären visar att hon/han bryr sig om vad som händer med huvudkaraktären. Empatisk reaktion utifrån en tydlig familjerelation, trots att den personen kanske inte känner så (vinjett 5).	[Varför känner hon sig mer glad?] <i>Hon kanske inte hade en cykel men så fick hon [menas kompis] ju en och så blev hon glad för hennes skull.</i> ^a [Kommer att tycka om...] <i>Mer, för det visar att han bryr sig.</i> ^b [Varför kommer han tycka mindre än tidigare?] <i>Därför att han inte verkar brydde sig, utan bara tycka att det var roligt.</i> ^c

(forts. nästa sida)

(forts. tabell 1)		
Nivå		Exempel på svar
3.	Empatiska reaktioner har en relationell innebörd i termer av identifikation med huvudkaraktären (med den andra karaktären i vinjett 5 och 6). Huvudkaraktärens upplevelse tolkas ur ett perspektiv som samtidigt innefattar huvudkaraktären och den andra karaktären. En handling riktad mot huvudkaraktären uppfattas som samtidigt riktad mot den andra karaktären. Den andra karaktären uppfattas som huvudkaraktärens psykologiska förlängning (vinjett 6).	[Varför kommer hon att tycka mer än tidigare?] <i>Alltså, om man delar glädje, gillar samma saker är det roligare att va med nån, om dom visar att dom tycker det är roligt när man fått nånting nytt.^a</i> [Varför kommer han tycka mindre än tidigare?] <i>För att han trodde att han var hans vän. Han kanske inte är det när han skrattar.^c</i>
4.	Man förväntar att reaktionen tar hänsyn till individuella intressen utöver de gemensamma. Resonemanget innefattar mer än den omedelbara situationen och tar in en helhetsbild av båda eller ena parten av huvudkaraktären och den andra karaktären.	[Annan orsak till känner att det är pinsamt?] <i>Att hon kanske inte känner, att hon precis lärt känna dom här kompisarna, så vill hon göra ett bra intryck för hon vill kunna behålla dom här kompisarna, men då om ens mamma går in och clownar ut sig och gör så, så kanske kompisarna känner hon kanske är också en sån som gör så, nä, jag vill inte ha en sån vän. [...]^d</i>

Notering. Exempel hämtade från: ^avinjett ett; ^b vinjett två; ^cvinjett fyra; ^dvinjett fem (se bilaga A).

Interpersonal Negotiation Strategies (INS) Interview. För att bedöma socialt perspektivtagande användes *Interpersonal Negotiation Strategies Interview* (Schultz, Yeates, & Selman, 1989). Denna strukturerade intervju ställer barnet inför sociala dilemman där två personers behov och mål står i konflikt, sedan ställs standardiserade frågor för att undersöka hur barnet tänker kring dilemmat och hur det skulle kunna lösas. Från tolv korta sociala dilemman som finns i manualen valdes två ut för denna studies syfte (se bilaga B) då de redan fanns översatta till svenska (H. Bengtsson, personlig kommunikation, 10 februari 2012). Dessa dilemman är ursprungligen utformade för åldersgruppen 7 -12 år (Schultz et al., 1989). Dock bedömdes dessa som användbara även för årskurs åtta och användes så att hela urvalsgruppen svarade utifrån samma dilemman.

Kodning. INS utgår från Selmans (1980) teori om socialt perspektivtagande (se teoridel s. 13) och antar att högre nivåer av lösningar på interpersonella dilemman karakteriseras av större förmåga att differentiera och koordinera sociala perspektiv (Yeates & Selman, 1989). Intervjun undersöker fyra olika steg: a) definition av problemet, b) att generera lösningsstrategier, c) att välja ut och använda en specifik strategi, samt d) att värdera utfallet. Varje fråga ges en poäng motsvarande nivå av koordination av sociala perspektiv och sedan

vägs poäng för frågor tillhörande samma steg samman så att utvecklingsnivån för steget blir medelvärde av dessa frågor poäng. I undersökningen bygger det tredje steget på två frågor poäng till skillnad från manualens tre frågor. I den översättning som användes hade en fråga plockats bort för att denna visats sig förvirrande för de yngsta barnen i tidigare studier (H. Bengtsson, personlig kommunikation, 13 april 2012).

De olika nivåerna för interpersonella strategier är (Schultz et al., 1989; Selman & Demorest, 1986; Yeates, Schultz & Selman, 1991; Yeates & Selman, 1989):

Nivå 0. Man skiljer ej en persons psykologiska karakteristika från den fysiska och har därför svårt att skilja på handlingar och känslor. Perspektivtagandet är egocentriskt och odifferentierat. Man kan inte förstå att en annan person kan tolka en situation annorlunda än en själv och använder fysiska, icke-kommunikativa metoder för lösning utan hänsyn tagen till känslor.

Nivå 1. Man har förståelse för att en persons psykologiska och fysiska karakteristika är skilda, men tror att man direkt kan observera andras psykologiska tillstånd. Man har förmåga att ta en persons perspektiv åt gången och detta blir tydligt i problem och lösning, som ofta handlar om att antingen kontrollera eller blidka den andra personen. Pragmatiskt och konkret förklarade känslouttryck.

Nivå 2. Man har förmåga att mentalt föreställa sig någon annans perspektiv och vet att andra också kan det. Båda parternas perspektiv lyfts fram och man försöker tillfredsställa bådas behov genom att förhandla, byta och avtala. Fokus ligger på att det ska vara rättvist.

Nivå 3. Förmågan att sätta sig i ett tredjepersonsperspektiv finns, vilket ger en förmåga att se på relationen utifrån. De olika parternas perspektiv integreras och koordineras och problemet ses som delat av parterna med kollaborativa lösningsstrategier och relationen i fokus.

Selmans (1980) femte nivå (nivå 4) utvecklas under sena tonår, tidigt vuxenliv, och differentieras inte av det använda instrumentet.

Validiteten på utvecklingsaspekten, alltså att barnets utveckling också innebär högre nivåer av socialt perspektivtagande i intervjun, samt den externa validiteten hos INS-modellen har belagts i tidigare studier (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa & Podrefsky, 1986; Yeates et al., 1991). Retest-reliabilitet för instrumentet på 0,69 över en fyramånadersperiod har också visats av Yeates, Schultz och Selman (1991). I en opublicerad avhandling, refererad till av Selman och hans kollegor (1986), har interbedömarreliabilitet visat sig kunna variera mellan 62 -96 % samstämmighet mellan bedömarna. En senare studie gjord med samma dilemman som i föreliggande studie visade på 78 % samstämmighet (Bengtsson & Arvidsson, 2011).

Likt tidigare beskrivet för FERI gjordes bedömningar av INS-intervjuerna tillsammans av de båda författarna, utom 15 transkriptioner (33 %) som på förhand slumpmässigt valdes ut och bedömdes av författarna separat. Detta visade på 58 % exakt samstämmighet, en korrelation (Pearson) mellan författarnas bedömningar på 0,67 och Cohens kappas på 0,42. Sammantaget ger detta en något bristfällig interbedömarreliabilitet. Skillnader i bedömningar diskuterades och en slutlig poäng för deltagaren sattes. Den interna konsistensen för urvalet visades vara god (Cronbachs $\alpha = 0,87$).

Procedur

De forskningsetiska riktlinjer som Vetenskapsrådet utformat för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002) beaktades i utformningen av denna undersökning. Undersökningens deltagare rekryterades genom skolor i södra Sverige som enligt uppgift från lärare i skolområdena hade upptagningsområden med blandad socioekonomisk status. Detta eftersom socioekonomisk status har visat sig vara en faktor som kan påverka nivå av socialt perspektivtagande i lägre åldrar (Selman, 1980, s. 207). Åtta skolor kontaktades via brev (se bilaga C), e-post och telefonsamtal. På tre av dessa erhöles godkännande från skolledning och ansvariga lärare att dela ut information och samtyckesblanketter (se bilaga D). Den skriftliga information som lämnades ut gällande uppsatsen anpassades efter mottagaren. Detta för att innehållet skulle bli så lättillgängligt som möjligt för att minimera risken att deltagarna inte förstått vad de samtyckt till. För att ett barn skulle få delta i studien krävdes godkännande av både vårdnadshavare och barnet självt, i enlighet med forskningsetiska regler gällande forskning som involverar barn (Vetenskapsrådet, 2012). Ursprungligen avsågs att rekrytera 60 deltagare, 20 deltagare i varje åldersgrupp.

På en av skolorna fanns alla aktuella årskurser (årskurs 2, 5 och 8), dock var antalet elever som valde att delta inte tillräckligt, varför deltagarantalet behövde kompletteras från andra skolor. De andra två skolorna fanns i en annan tätort än den första och kompletterade varandra då årskurs två och fem fanns på den ena och årskurs åtta på den andra skolan. Elever från tvåan och femman i den förra skolan beräknas gå vidare till den senare efter årskurs sex, därför antogs att deltagare från dessa skolor tillhörde samma population. Blanketter delades ut endast i en klass där flera parallella klasser fanns.

Författarna tränade intervjuförfarandet på vuxna individer var för sig innan datainsamlingen började för att bli bekant med material och metod. Intervjuerna genomfördes enskilt av författarna med ett barn åt gången i ostörda lokaler i skolan, under skoltid. Båda författarna genomförde intervjuer i alla årskurser, intervjuerna tog mellan 15 och 46 minuter

och spelades in för att sedan transkriberas. Deltagarna gavs kodade beteckningar för att skydda deras anonymitet. Vinjetter och dilemman lästes upp för deltagaren av intervjuledaren och frågor ställdes sedan verbalt. För att förebygga att resultaten skulle bli felaktiga på grund av uttrötningseffekt skiftades ordningen på vilket instrument som användes först i intervjuerna. Författarna transkriberade de intervjuer som de själva hade genomfört och varje transkription gavs ett randomiserat nummer för att deltagarnas ålder ej skulle påverka bedömningarna. I ett fåtal intervjuer framkom information av privat karaktär som bedömdes vara irrelevant för studien, i dessa fall transkriberades inte detta material, då det föreföll vara det mest etiskt riktiga för att bevara deltagarnas integritet och anonymitet.

Efter transkribering kodades deltagarnas intervjusvar enligt bedömningsmallarna. Samtliga bedömningar diskuterades av de båda författarna innan slutlig utvecklingsnivå sattes.

Resultat

Nedan redogörs för de statistiska beräkningar som gjorts för att kunna undersöka studiens hypoteser. Signifikansnivå för beräkningarna sattes vid $p < 0,05$.

Variansanalys.

Medelvärden och standardavvikelse för urvalsgruppens värden på instrumenten Förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd (FERI) och Interpersonal Negotiation Strategies Interview (INS) presenteras i tabell 2 för de olika årskurserna (årskurs två, fem och åtta) utifrån kön (pojke, flicka) samt totalt för varje årskurs. Även den totala urvalsgruppens värden presenteras, dels utifrån kön dels totalt för hela gruppen. I årskurs två är medelvärdet på FERI 1,48 medan det för årskurs fem och åtta är 2,39 respektive 2,60. För INS är medelvärdet för årskurs två 1,04, för årskurs fem 1,45 och för årskurs åtta 1,63. FERI-medelvärdena redovisas som högre än INS-medelvärdena då poängskalan för instrumentet FERI går från 1-4 poäng, medan det för instrumentet INS går från 0-3 poäng.

För att undersöka hypotesen att äldre barn visar högre grad av förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd, gjordes en tvåvägs oberoende variansanalys. Beroende variabel var värde på FERI och oberoende variabler var kön och årskurs. Resultatet visade på en signifikant huvudeffekt för ålder med en måttlig effektstorlek: $F(2, 39) = 30,74, p = 0,0001, \eta^2 = 0,61$. Dock fanns ingen signifikant effekt för kön: $F(1, 39) = 1,72, p = 0,20, \eta^2 = 0,04$; eller någon interaktionseffekt mellan ålder och kön: $F(2, 39) = 0,41, p = 0,67, \eta^2 = 0,02$. Effektstorlekarna för dessa ej signifikanta effekter var små. Tukeys HSD användes som post-hoc test och visade på signifikanta skillnader mellan årskurs två och fem ($p = 0,0001$), samt

två och åtta ($p = 0,0001$), dock var inte skillnaden mellan årskurs fem och åtta signifikant ($p = 0,29$).

Tabell 2

Medelvärde och standardavvikelse för FERI och INS i varje årskurs samt för den totala urvalsgruppen

Årskurs	<i>n</i>	FERI ^a		INS ^b		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
2						
	Flickor	11	1,50	0,35	1,02	0,41
	Pojkar	4	1,42	0,52	1,09	0,24
	Totalt	15	1,48	0,38	1,04	0,37
5						
	Flickor	10	2,52	0,31	1,54	0,27
	Pojkar	7	2,21	0,34	1,32	0,15
	Totalt	17	2,39	0,35	1,45	0,25
8						
	Flickor	9	2,63	0,44	1,74	0,35
	Pojkar	4	2,34	0,28	1,40	0,14
	Totalt	13	2,60	0,39	1,63	0,33
Totalt						
	Flickor	30	2,18	0,63	1,41	0,46
	Pojkar	15	2,09	0,57	1,28	0,20
	Totalt	45	2,15	0,61	1,36	0,40

Notering:^a Instrumentet FERI har skala 1-4; ^b Instrumentet INS har skala 0-3

Vidare genomfördes även en tvåvägs oberoende variansanalys för att undersöka eventuella huvud- och interaktionseffekter för socialt perspektivtagande i vår urvalsgrupp. Här var likt den tidigare analysen årskurs och kön de oberoende variablerna, medan den beroende variabeln var värdet på INS. Resultatet var liknande det för FERI, att en huvudeffekt fanns för årskurs: $F(2,39) = 8,56$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,31$; men ingen huvudeffekt för kön: $F(1,39) = 2,59$, $p = 0,12$, $\eta^2 = 0,06$; eller interaktionseffekt mellan ålder och kön: $F(2,39) = 1,40$, $p = 0,26$, $\eta^2 = 0,07$. Effektstorlekarna var i denna analys små, dock var den signifikanta huvudeffektens effektstorlek (ålder: $\eta^2 = 0,31$) tydligt större än för de ej signifikanta (kön: $\eta^2 = 0,06$; interaktion, kön och ålder: $\eta^2 = 0,07$). I post-hoc-test (Tukeys HSD) visades skillnaden även på denna analys vara signifikant mellan årskurs två och fem ($p = 0,002$) samt mellan årskurs två och åtta ($p < 0,0001$), men att skillnaden inte var signifikant mellan årskurs fem och åtta ($p = 0,24$).

Regressionsanalys

Samband mellan förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd och socialt perspektivtagande undersöktes genom en bivariat korrelationsanalys (Pearson), där resultatet visade på en stark korrelation ($r = 0,64, p = 0,01$). Detta samband var en förutsättning för att vidare kunna undersöka hypotesen att utvecklingsnivå av socialt perspektivtagande, oberoende av barnets ålder, bidrar till att predicera graden av förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd.

För att undersöka detta genomfördes en hierarkisk regressionsanalys (se tabell 3). Där värde på FERI var beroende variabel och deltagarnas ålder i månader samt värden för INS lades in som prediktorer. Eftersom kön i tidigare analyser inte visat sig vara en signifikant variabel för FERI användes inte denna i regressionsanalysen.

Tabell 3

Hierarkisk regressionsanalys visande prediktion av förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd utifrån ålder och socialt perspektivtagande (N = 45).

Prediktor	ΔR^2	B (SE)	β
Steg 1	0,53***		
Kontrollvariabel ^a		0,02 (0,002)	0,73***
Steg 2	0,06*		
INS ^b		0,46 (0,19)	0,30*
Total R^2	0,59*		

Notering. ^a Kontrollvariabel, ålder i månader. ^b INS, mått på socialt perspektivtagande
* $p < 0,05$ *** $p < 0,001$.

Den totala gruppens värden på FERI var, när förutsättningarna för att göra analysen kontrollerades, på gränsen till att vara signifikant avvikande från normaldistributionen ($p = 0,046$). Eftersom förmågan visats sig vara normalfördelad i åldersgrupperna var för sig, samt kan antas vara normalfördelad i hela populationen, genomfördes dock analysen. Data uppfyllde alla andra förutsättningar för att utföra en regressionsanalys.

Båda modellerna som testades var signifikanta där ålder som prediktor gav $F(1, 43) = 48,94, p < 0,0001$; och ålder och INS som prediktorer gav $F(2, 42) = 30,10, p < 0,0001$. Skillnaden i förklarad varians av FERI var för ålder som prediktor ca 53 % ($\Delta R^2 = 0,53$). För ålder och INS tillsammans som prediktorer var den förklarade variansen ca 59 % ($R^2 = 0,59$).

Resultatet visar på att socialt perspektivtagande kan förklara ca 6 % av variansen i FERI ($\Delta R^2 = 0,06$, $p = 0,02$) när individernas ålder kontrolleras för.

Diskussion

I studiens resultat hittas stöd för samtliga hypoteser. Följande avsnitt innehåller resultatdiskussion och diskussion kring studiens styrkor och begränsningar, studiens slutsatser redogörs och förslag till framtida forskning presenteras.

Resultatdiskussion

Samband mellan ålder och FERI respektive INS. Signifikanta skillnader återfanns mellan den lägsta och de båda äldre åldersgruppernas värden för förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd (FERI). De äldre åldersgrupperna förstår alltså i högre grad andras och egna empatiska och icke-empatiska reaktioners påverkan på relationer jämfört med den yngsta åldersgruppen, vilket bekräftar hypotes ett. Skillnaden mellan de båda äldre grupperna är dock inte signifikant.

Detta tyder på att utveckling inom FERI i det åldersspann som undersöktes framför allt sker mellan ungefär åtta och elva års ålder. Det empiriska resultat som denna studie presenterar stöds av Saarnis (1999) tidigare teorier antagande om att medvetenhet om hur emotionell kommunikation påverkar relationer utvecklas först i senare delen av barndomen och början av adolescensen. Studiens empiriska data bidrar i sin tur till att stärka Saarnis teori, då den grundar sig mer på klinisk och utvecklingspsykologisk erfarenhet än empiriska undersökningar.

För att återknyta till exemplet från inledningen svarade yngre barn i större utsträckning att Anna blir mer ledsen eftersom hon gjort sin kompis ledsen. Ett annat vanligt sätt på vilket dessa barn svarade var att Daniellas reaktion inte påverkar Annas känsla eftersom de inte tänker sig att det är en reaktion på Annas situation, utan någonting ovidkommande. De äldre barnen svarade oftare att Anna skulle bli tröstad eftersom Daniella visar medlidande och bryr sig om henne. De äldre barnen svarade också oftare att reaktionen skulle stärka deras relation.

Ett ytterligare exempel på skillnader i svaren är att barn i lägre åldrar i större utsträckning resonerar utifrån huruvida en reaktion är rätt och fel i situationen jämfört med äldre barns resonemang med utgångspunkt i vad som kan förväntas i situationen utifrån relationen. Exempelvis säger yngre barn oftare att man inte får skratta åt någon som gjort sig illa för att det är fel, medan äldre barn oftare säger att det är värre om den som skrattar är kompis med den som gjort sig illa, eftersom man förväntar sig att kompiserna ska bry sig.

Resultatet visar på att underliggande förmåga till emotionell kommunikation i elva till femton års ålder har blivit tillräckligt nyanserad gällande både förståelse för andras och eget

uttryck att individen också kan bli medveten om hur det påverkar relationer. Detta medför även att individen medvetet kan använda emotionell kommunikation för att vidmakthålla önskade relationer. Sett utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv innebär denna förmåga att individen inför adolescensen blir mer autonom i sina relationer i förhållande till vårdnadsgivare och andra vuxna.

Det mönster som resultatet visar för socialt perspektivtagande liknar det för FERI, med signifikant skillnad mellan årskurs 2 och 5, tyder på en utveckling även i denna förmåga mellan dessa åldrar. Att utveckling inom socialt perspektivtagande sker under denna period i barndomen finns belagt av en longitudinell studie av Bengtsson och Arvidsson (2011). Lägre nivåer av socialt perspektivtagande innebär att individen har ett ensidigt perspektivtagande, förmår inte att beakta flera perspektiv samtidigt och ser väldigt pragmatiskt på känslor. Detta kan jämföras med den lägre nivån av FERI, vilket innebär ett konkret, egocentriskt sätt att förstå situationen. Svaren från eleverna i årskurs 2 visade i större utsträckning på denna typ av tänkande än svar från de högre årskurserna. Barn som resonerar på denna nivå kan, till skillnad från de som resonerar på högre nivåer, behöva mer stöd från vuxna för att hantera krävande sociala interaktioner för att lösa exempelvis interpersonella dilemman.

Barn kan i sitt beteende uppvisa aspekter av dessa förmågor trots att de ännu inte kan reflektera kring dem (Hoffman, 2000; Saarni, 1999; Selman & Demorest 1986). Utifrån prismamodellen av social kompetens (Rose-Krasnor, 1997), har alla människor behov av både autonomi och samhörighet med andra och empatiska reaktioner är viktigt för att skapa och vidmakthålla relationer. Således skulle strävan efter samhörighet med andra kunna innebära att barn utvecklar förmågan att agera empatiskt innan förståelsen för innebörden utvecklas. I och med att barnet vistas i fler och fler sociala sammanhang utanför familjen, exempelvis när barnet börjar skolan, ökar också behovet av att kunna skapa och upprätthålla sociala relationer i synnerhet med jämnåriga (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). När barnet befinner sig i fler sociala sammanhang finns ökade möjligheter till utveckling och förmågan att reagera empatiskt blir viktigare. Studiens resultat visar på att förståelsen för empatiska reaktioners relationella innebörd är lägre hos barn vid åtta års ålder. I verkliga sociala interaktioner kan troligen även dessa barn reagera empatiskt och påverkas av andras empatiska reaktioner.

Samband mellan FERI och INS. Beträffande hypotes två visar resultatet på ett statistiskt signifikant positivt samband mellan FERI och socialt perspektivtagande. Det ger stöd för hypotesen att högre grad av förståelse för hur empatiska och icke-empatiska reaktioner påverkar relationer samvarierar med en högre grad av socialt perspektivtagande. Det starka samband som uppmättes styrker Saarnis (1999) antagande om att både socialt

perspektivtagande och emotionell kommunikation kan användas av individen för att hantera relationer.

Kognitiv utveckling är central för utvecklingen av empati, förståelse för emotionell kommunikation samt socialt perspektivtagande (Decety, 2011; Hoffman, 2000; Saarni, 1999; Selman, 1980). Utvecklad kognitiv förmåga skulle således kunna vara den strukturella skillnad som medierar utvecklingen av dessa förmågor och som kan förklara en del av detta samband.

Slutligen visar även resultatet på att förmåga till socialt perspektivtagande oberoende av ålder ger ett unikt bidrag till att förklara individuella skillnader i förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd. Detta innebär att individer som har en större förmåga till socialt perspektivtagande oavsett ålder också har större förståelse för hur empatiska och icke-empatiska reaktioner påverkar relationer, och bekräftar således hypotes tre. Resultatet är överensstämmande med tidigare forskning som ser perspektivtagande som en del av förmågan till empati (se bland andra Hoffman, 2000 och de Vignemont & Singer, 2006).

Bidraget som förmåga till socialt perspektivtagande ger till att förklara förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd skulle kunna förstås genom att det direkt påverkar hur väl en individ kan förstå den andres intentioner med sitt beteende, alltså förstår den emotionella kommunikationen bättre genom att kunna förstå den andres perspektiv.

Ett mer indirekt sätt på vilket socialt perspektivtagande kan påverka är genom att förmågan även används av barn för emotionsreglering (Bengtsson & Arvidsson, 2011). Att kunna hantera sina emotioner och inte bli överväldigad av dem påverkar hur väl en individ kan använda andra emotionella förmågor (Decety, 2010). Därigenom skulle god förmåga till socialt perspektivtagande kunna påverka att barnet har lättare att reglera sina egna emotioner i situationer, vilket i sin tur kan ge grund för att förstå empatiska reaktioner från andra bättre.

För en individ som växer upp med bristande förmåga till förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd och socialt perspektivtagande blir social interaktion svårhanterlig, eftersom andra individers situationer och emotionella kommunikation inte förstås till fullo och därför kan bli svåra att koordinera med den egna situationen och de egna emotionerna. De kontexter där individens beteende är effektivt blir med ökande ålder därmed färre och färre, dels på grund av ökande krav från omgivningen, men också i mötet med ett ökande antal kontexter. Därav kan hävdas, i jämförelse med Rose-Krasnors (1997) prismamodell, att barnets sociala kompetens i detta fall minskar.

Styrkor och begränsningar

Procedur. Eftersom socioekonomisk status tidigare har visat sig kunna påverka förmåga till socialt perspektivtagande (Selman, 1980) var ett inklusionskriterium att skolan

skulle ha ett upptagningsområde med blandad socioekonomisk status. Då detta inte kontrollerades på annat sätt än att lärare vid de skolor som undersöktes uppgav att skolan uppfyllde detta kriterium kan ett snedvridet urval gällande denna aspekt inte uteslutas.

Studien innefattade färre antal deltagare ($n = 45$) än vad som från början avsågs (60 st). Vid rekryteringen av deltagare till studien användes brev för att informera deltagarna, deras vårdnadshavare, lärare och rektorer. Även barnen själva fick brev och samtyckesblanketter de skulle fylla i och lämna in för att medverka i studien. Den långa kedja av personer som skulle ta ställning och godkänna barnets medverkan, samt det faktum att barnet skulle skriva under och kryssa i samtycke, snarare än att endast behöva verbalt tacka ja till deltagande, kan ha försvårat rekryteringen. Dock prioriterades att använda det rekryteringssätt som bedömdes som mest etiskt. Hade blanketter delats ut i parallellklasser där detta var möjligt skulle studien troligen fått ett större antal deltagare. Det tillvägagångssättet valdes bort till förmån för att försöka få så många elever som möjligt från en och samma klass att delta. Detta för att de förmågor som undersöktes förväntades vara normalfördelade i en helklass. Målet med detta förfaringssätt var att inte enbart få med de individer som hade störst intresse och förmåga inom detta område utan att försöka få en större variation mellan individerna.

Författarna har begränsad erfarenhet av att leda denna typ av halvstrukturerade intervjuer, vilket ledde till en osäkerhet kring hur intervjuförfarande skulle gå till. Före datainsamlingen övade därför författarna att genomföra intervjuerna med vuxna, vilket bidrog till en större trygghet med intervjuförfarandet. Båda författarna var noga med att skapa och upprätthålla en god allians med barnet, vilket gjort att de avstod från att kräva svar i situationer där barnen sagt att de inte kan. Dock övades intervjuerna var för sig, vilket visade sig resultera i vissa skillnader i hur de utfördes. En av författarna använde sig av följdfrågor för att klargöra barnets tankegång ("hur menar du?") i större utsträckning än den andra, vilket gjorde att intervju svaren är olika omfattande. I intervju svar där det finns en tvetydighet gällande vad barnet syftar på och dessa följdfrågor inte ställts försvårades bedömningen av utvecklingsnivå. Denna skillnad bedöms dock inte inverka menligt på jämförbarheten mellan de båda författarnas insamlade data.

I en del av intervjuerna hade deltagarna stora svårigheter att hålla reda på vem som är huvudkaraktären och vem som är bikaaktären och en sammanblandning av namnen uppstod. I en del fall gick det med lätthet att med intervjuledarens hjälp reda ut detta, i andra fall hade det varit till stor hjälp att använda bilder som minnesstöd, detta stöd skulle eventuellt kunnat påverka resultatet för dessa deltagare.

Urval. Under pågående datainsamling framkom att elever från en av skolorna (där deltagare från årskurs två och fem rekryterades) hade fått prata mycket om känslor och

samspel med andra i skolan, vilket skulle kunna innebära att dessa barn var extra tränade och medvetna om hur känslomässig kommunikation påverkar relationer. Detta kan innebära att deltagare från denna skola har andra förutsättningar än barn generellt tenderar att ha, vilket kan ha påverkat resultatet.

Material. I den för studien konstruerade intervjun *Förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd*, skulle ett tillägg av frågor som undersöker tankar kring alternativa sätt för huvudkaraktären att känna ("Skulle Anna kunna känna på något annat sätt?") och tycka ("Skulle Anna kunna tycka på något annat sätt om Daniella?") i förhållande till relationen, inkluderas i samtliga vinjetter för att ytterligare fånga upp barnets förmåga. Detta skulle ge barnet fler möjligheter att resonera och på så vis visa sin förmåga. Dessa frågor valdes i föreliggande studie bort för att inte intervjun skulle bli för lång, både för barnets skull och för att det skulle vara möjligt att genomföra intervjuerna under skoltid utan att störa skolarbetet alltför mycket.

Gällande Interpersonal Negotiation Strategies Interview är de dilemman som använts ej avsedda för barn över tolv år. Detta kan ha lett till att de varit svårare för de äldre barnen i årskurs åtta att relatera till och att dessa dilemman på grund av sin utformning fått dem att resonera på en lägre nivå av socialt perspektivtagande än de egentligen är kapabla till. Dessa reflektioner gjordes även av författarna vid provintervjuer med vuxna individer. Dessa dilemman användes dock för hela urvalsgruppen för att de skulle vara desamma för alla åldersgrupper. De dilemman som fanns för barn över tolv år i manualen var dessutom tydligt utformade utifrån ett amerikanskt perspektiv och föreföll inte vara relevanta för en svensk population.

Den fråga som i den använda översättningen av INS var bortplockad skulle ha kunnat ytterligare differentiera svarens utvecklingsnivå. Den effekt som inkluderandet av denna fråga skulle ha på den slutliga databearbetningen är dock marginell, eftersom de enskilda frågornas poäng vägs ihop till ett medelvärde från vilket vidare analyser görs.

Båda instrumenten som använts mäter den avsedda förmågan med hjälp av barnets verbala förmåga. Detta gör i sin tur att barnets verbala förmåga skulle kunna påverka resultatet i intervjuerna.

Bedömningar. De avidentifierade transkriptioner som bedömningarna gjordes på försäkrade att den författare som inte genomfört intervjun inte hade vetskap om deltagarens ålder. Det visade sig dock att den författare som genomförde intervjuerna i många fall var medveten om deltagarens ålder. Detta kan ha påverkat de bedömningar som gjordes av svaren, eftersom de kan ha tolkats utifrån förutfattade meningar om vad svar från en viss åldersgrupp tyder på.

Författarna har erfarenhet av att göra bedömningar av utvecklingsnivå med hjälp av olika psykologiska test. Författarna har även kunskaper inom det utvecklingspsykologiska fältet och har tillägnat sig specifika kunskaper gällande empati, emotionell kommunikation och socialt perspektivtagande genom att studera de teorier som metoden grundar sig på. Det är dock troligt att en ännu bredare och mer fördjupad kunskap om barns emotionella utveckling, samt tidigare erfarenhet av bedömningssättet hade gett mer precisa bedömningar i de fall där svaren varit svårtolkade och i högre eller lägre grad gått utanför det som bedömningsmallarna beskrivit. Att båda författarna genomfört intervjuer med barn i alla åldersgrupperna var en fördel vid bedömningarna, eftersom det bidrog till kvalitativ förståelse för hur barnen i alla åldersgrupperna resonerar. Alla intervjusvar ägnades gemensam reflektion kring hur barnens svar kan tolkas och bedömas, och samtliga bedömningar har motiverats väl. I de fall författarna har varit oeniga om hur ett svar ska tolkas, tillägnades intervjusvaret extra reflektion tills författarna var överens. I ett fåtal fall fick diskussioner med handledaren vara vägledande för en rättvisande bedömning.

Studiens syfte var att undersöka normalutvecklingen av förståelse för hur empatiska och icke-empatiska reaktioner påverkar relationer. Då de underliggande förmågorna, som tidigare nämnts (se teoridel s. 18) antas utvecklas i sociala interaktioner påverkas de alltså av vilken kultur individerna är socialiserade i. Även om de instrument som använts tar som utgångspunkt att fokusera på struktur i svaren och inte innehållet av vad som sägs, kan kulturella aspekter ha en påverkan gällande vad som betraktas som högre utvecklade nivåer av förståelse. Eftersom även författarna till studien tillhör den kultur i vilken undersökningen genomfördes kan kulturspecifika inslag vara svåra att skilja från det som antas vara normalutveckling.

Validitet

Studien behandlar begrepp som i tidigare forskning har definierats på många olika sätt (Hoffman, 2000; Rose-Krasnor, 1997; Saarni, 1999; Selman, 1980). De definitioner som används i studien är därför noggrant beskrivna och instrumentet "Förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd" är utformat med utgångspunkt i dessa. Instrumentet operationaliserar begreppen där de frågor som ställs inte ger utrymme att svara på annat än det som studien avser att undersöka.

Denna studies resultat visar på hur barn och ungdomar resonerar utifrån fiktiva situationer kortfattat beskrivna. Gällande studiens ekologiska validitet kan mycket av det som i verkligheten skulle belasta barnens och ungdomarnas förmåga till emotionsreglering inte bli så tydligt i enbart en beskrivning. Således kan ett barn som har svårt med emotionsreglering visa höga nivåer av förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd och socialt

perspektivtagande i en intervju, men ändå ha svårt att hantera situationer som är starkt emotionellt laddade i vardagen.

De barn och ungdomar som ingår i studien antas vara representativa för svenska barn och ungdomar gällande de förmågor som undersökts. Den yttre validiteten kan dock ha påverkats av att deltagandet från de tillfrågade grupperna var 36 % respektive 35 % från årskurs två respektive fem och endast 26 % från årskurs åtta. Personliga egenskaper som lett till att dessa deltagare ställt upp i undersökningen kan ha påverkat resultatet. Dock antas grupperna vara jämförbara då samma rekryteringsförfarande använts för dem.

Förslag till framtida forskning

Denna studie, vars tvärsnittsdesign inte gör det möjligt att belägga utveckling inom individen, bör replikeras med en longitudinell design för att undersöka detta.

En mer uttömmande bild av utvecklingen av förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd är att undersöka hur olika typer av kvalitet på relationer påverkar förmågan. Således skulle ytterligare vinjetter med relationer, såväl jämlika respektive asymmetriska, som skiftande i kvalitet (kompisar jämfört med lärare och elev, respektive nära vänner jämfört med ytligt bekanta, exempelvis).

För att ytterligare undersöka vad som kan förklara utvecklingen av förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd bör kognitiv utveckling kontrolleras för, förutom ålder. Då skulle kognitiv utveckling kunna undersökas som underliggande, medierande förmåga för både förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd och socialt perspektivtagande.

En utmaning för framtida forskning är att undersöka de förmågor som här undersökts (förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd och socialt perspektivtagande) på ett sätt som inte är beroende av verbal förmåga. Detta skulle förlagsvis kunna göras genom att antingen kontrollera barnens verbala förmåga, eller att direkt observera förmågorna i verkliga situationer. Observation av förmågorna i verkliga situationer skulle dessutom kunna undersöka när barn praktiskt har förmågan, även om de kanske ej har förståelsen för vad förmågan innebär.

Slutsats

Studiens specifika syfte var att undersöka barns förståelse för hur empatiska och icke-empatiska reaktioner påverkar relationer och om denna skiljer sig beroende på ålder, samt undersöka om samband finns mellan denna förmåga och förmåga till socialt perspektivtagande. Det resultat som presenteras i studien visar att barn i åldrarna elva till femton år har en större förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd än barn vid

åtta års ålder har. Detta tyder på att en utveckling av denna förmåga sker någonstans mellan åtta och elva års ålder.

Även ett samband mellan barns förmåga till förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd och socialt perspektivtagande påvisas. Socialt perspektivtagande visar sig unikt kunna bidra till att förklara individuella skillnader i förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd.

Slutligen bidrar studien med kunskap om när dessa förmågor utvecklas, vilket förhoppningsvis kan leda till ökad förståelse för vad som kan förväntas av barn i dessa åldrar utifrån de undersökta förmågorna. Att förstå barns utveckling inom detta område bättre ger ökade möjligheter att underlätta för den, och hjälpa dem att hantera krävande sociala interaktioner som ligger bortom deras egen förmåga.

Referenser

- Adrian, M., Zeman, J., & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: a 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(2), 171-197. doi: 10.1016/j.jecp.2011.03.009
- Bengtsson, H. (2003). Children's cognitive appraisal of others' distressful and positive experiences. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 457-466. doi: 10.1080/01650250344000073
- Bengtsson, H., & Arvidsson, Å. (2011). The impact of developing social perspective-taking skills on emotionality in middle and late childhood. *Social Development*, 20(2), 353-375. doi: 10.1111/j.1467-9507.2010.00587.x
- Campos, J. J., Walle, E. A., Dahl, A., & Main, A. (2011). Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 26-35. doi: 10.1177/1754073910380975
- Carlson, S. M. (2009). Social origins of executive function development. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 2009(123), 87-98. doi: 10.1002/cd.237
- de Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Science*, 10(10), 435-441. doi: 10.1016/j.tics.2006.08.008
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, 32(4), 257-267. doi: 10.1159/000317771
- Egidius, H. (2008). *Psykologilexikon* (4 ed.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Killgore, W. D., & Yurgelun-Todd, D. A. (2007). Unconscious processing of facial affect in children and adolescents. *Social Neuroscience*, 2(1), 28-47. doi: 10.1080/17470910701214186
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737-752. doi: 10.1037/a0014179
- Miller, R. S. (1987). Empathic embarrassment: Situational and personal determinants of reactions to the embarrassment of another. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1061-1069.
- Planalp, S. (Ed.). (2009). *Emotional communication*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. doi: 10.1111/1467-9507.ep11633447

- Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 447-458. doi: 10.1016/j.infbeh.2011.04.007
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology volume 3: Social, emotional, and personality development* (6 ed., Vol. 3, pp. 571-645). Hoboken: Wiley.
- Saarni, C. (1988). Children's understanding of the interpersonal consequences of dissemblance of nonverbal emotional-expressive behavior. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12(4), 275-294. doi: 10.1007/bf00987596
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2001). Epilogue: Emotion communication and relationship context. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 354-356. doi: 10.1080/01650250143000094
- Saarni, C., & Buckley, M. (2002). Children's understanding of emotion communication in families. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 213-242. doi: 10.1300/J002v34n03_02
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: action, communication and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology volume 3: Social, emotional, and personality development* (6 ed., Vol. 3, pp. 226-299). Hoboken: Wiley.
- Schultz, L. H., Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). *The interpersonal negotiation strategies interview manual*. Unpublished manuscript. Harvard University. Cambridge, MA.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L. H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22(4), 450-459. doi: 10.1037/0012-1649.22.4.450
- Selman, R. L., & Demorest, A. P. (1986). Putting thoughts and feelings into perspective: A developmental view on how children deal with interpersonal disequilibrium. In D. J. Bearison & H. Zimiles (Eds.), *Thought and emotion: Developmental perspectives* (pp. 93-128). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stocks, E. L., Lishner, D. A., Waits, B. L., & Downum, E. M. (2011). I'm embarrassed for you: The effect of valuing and perspective taking on empathic embarrassment and

- empathic concern. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(1), 1-26. doi: 10.1111/j.1559-1816.2010.00699.x
- Tonks, J., Williams, W. H., Frampton, I., Yates, P., & Slater, A. (2007). Assessing emotion recognition in 9-15-years olds: preliminary analysis of abilities in reading emotion from faces, voices and eyes. *Brain Injury*, 21(6), 623-629. doi: 10.1080/02699050701426865
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning* Retrieved 24 april, 2012, from http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf
- Vetenskapsrådet. (2012). *Forskning som involverar barn* Retrieved 25 april, 2012, from <http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml>
- Vitaglione, G. D., & Barnett, M. A. (2003). Assessing a new dimension of empathy: Empathic anger as a predictor of helping and punishing desires. *Motivation and Emotion*, 27(4), 301-325. doi: 10.1023/a:1026231622102
- Yeates, K. O., Schultz, L. H., & Selman, R. L. (1991). The development of interpersonal negotiation strategies in thought and action: A social-cognitive link to behavioral-adjustment and social-status. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 37(3), 369-406.
- Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9(1), 64-100. doi: 10.1016/0273-2297(89)90024-5

Förståelse för empatiska reaktioners relationella innebörd (FERI)

Jag kommer att berätta några korta historier om barn och unga i olika situationer som de är med om. Efter varje berättelse kommer jag att fråga hur du tänker om de här olika situationerna. Det finns inga rätta eller fel svar på de frågor jag ställer, det jag vill veta är hur just du tänker.

1. Sanna/Fredrik är jätteglad för att hon/han har fått en ny cykel. När hon/han berättar det för sin kompis Lisa/Leon ser hon/han att Lisa/Leon också blir glad.
 - Hur känner sig Sanna/Fredrik när hon/han ser att Lisa/Leon blir glad?
 - mer glad mindre glad ingen skillnad
 - Varför känner hon/han sig så?
 - Efteråt, hur kommer Sanna/Fredrik att tycka om Lisa/Leon?
 - mer än tidigare mindre än tidigare lika mycket
 - Varför då?
2. Tina/Tim och Jonna/Kristoffer är med i samma idrottslag. Tina/Tim är jätteglad för att hon/han ska få åka iväg och spela match i helgen. När hon/han berättar det för Jonna/Kristoffer ser hon/han att Jonna/Kristoffer blir ledsen.
 - Hur känner sig Tina/Tim när hon/han ser att Jonna/Kristoffer blir ledsen?
 - mer glad mindre glad ingen skillnad
 - Varför känner hon/han sig så?
 - Efteråt, hur kommer Tina/Tim att tycka om Jonna?
 - mer än tidigare mindre än tidigare lika mycket
 - Varför då?
3. Anna/Anders är ledsen för att hon/han tappat bort sin mobiltelefon. När hon/han berättar det för sin kompis Daniella/Daniel ser hon/han att Daniella/Daniel också blir ledsen.
 - Hur känner sig Anna/Anders när hon/han ser att Daniella/Daniel blir ledsen?
 - mer ledsen mindre ledsen ingen skillnad
 - Varför känner hon/han sig så?
 - Efteråt, hur kommer Anna/Anders att tycka om Daniella/Daniel?
 - mer än tidigare mindre än tidigare lika mycket
 - Varför då?

4. Petra/Peter är på väg mot ingången till skolan när hon/han halkar på ett trappsteg och snubblar till, hon/han får lite ont och blir ledsen. När hon/han tittar upp ser hon/han att hennes/hans kompis Malin/Mattias tittar på henne/honom och skrattar.
- Hur känner sig Petra/Peter när hon/han ser att Malin/Mattias skrattar?
 - o mer ledsen mindre ledsen ingen skillnad
 - Varför känner hon/han sig så?
 - Efteråt, hur kommer Petra/Peter att tycka om Malin/Mattias?
 - o mer än tidigare mindre än tidigare lika mycket
 - Varför då?
5. Erika/Elias har roligt med kompisarna hemma. Då kommer hennes/hans mamma hem med en ny hatt som ser lite rolig ut, så kompisarna skrattar. Hennes/hans mamma tycker det är kul och börjar spela teater inför Erikas/Elias kompisar.
- Hur känner sig Erika/Elias när han ser att kompisarna skrattar?
 - Varför känner hon/han så?
 - Kan det finnas någon annan orsak till att hon/han känner sig så?
 - Skulle hon/han kunna känna sig på något annat sätt?
 - Varför?
 - Efteråt, hur kommer Erika/Elias att tycka om sin mamma?
 - o mer än tidigare mindre än tidigare lika mycket
 - Varför då?
6. Caroline/Calle är med i en idrottsförening som hon/han tycker mycket om. På stan hör hon/han att en tjej blir retad för att hon/han är med i den föreningen.
- Hur känner sig Caroline/Calle när hon/han hör att tjejen blir retad?
 - Varför känner hon/han så?
 - Kan det finnas någon annan orsak till att hon/han känner sig så?
 - Skulle hon/han kunna känna sig på något annat sätt?
 - Varför?
 - Efteråt, hur kommer Caroline/Calle att tycka om tjejen?
 - o mer än tidigare mindre än tidigare inte någon skillnad
 - Varför då?

Översatt instruktion samt de översatta dilemman som använts i denna studie från *The Interpersonal Negotiation Strategies (INS) Interview*

Alla stöter på problem då och då och måste hitta sätt att lösa de problemen. Jag kommer att läsa några påhittade exempel på sådana problem och sedan fråga dig några frågor om dem. Det finns inget rätt eller fel svar på frågorna; jag är intresserad av dina idéer om hur man löser de här problemen. (Översatt av denna studies författare.)

Dilemma 1

Frida/Erik och Sara/Johan är vänner. En dag i skolan försöker dom bestämma vad dom ska göra till helgen. Frida/Erik vill att dom ska fråga en kamrat som är ny i klassen om hon/han vill följa med dom på bio, men Sara/Johan säger att hon/han inte har lust att ta med den nya klasskamraten. (Översatt av H. Bengtsson)

Frågor:

- Vad är problemet? Varför är det ett problem?
- Hur tror du Frida/Erik känner sig? Varför känner hon/han sig så?
- Hur tror du Sara/Johan känner sig? Varför känner hon/han sig så?
- Vad skulle Frida/Erik kunna göra för att lösa problemet? Varför skulle hon/han göra så?
- Finns det något Frida/Erik skulle kunna göra för att lösa problemet? Varför skulle hon/han göra så?
- Vilket skulle vara det bästa sättet att lösa problemet? Varför?
- Hur skulle dom känna sig om dom gjorde så? Varför?
- Vad skulle kunna gå fel om dom gjorde så? Varför?
- Hur skulle Frida/Erik kunna veta att hon/han/han verkligen hade löst problemet?

Dilemma 2

En dag säger Ann/Olle, en kamrat som är ny i klassen, att hon/han fryser och frågar Stina/Martin om hon/han kan få låna hennes tröja som hon/han ändå inte har på sig. Nästa dag när Ann/Olle lämnar tillbaka tröjan så är där ett hål i den som Stina/Martin är säker på inte fanns där dagen innan. (Översatt av H. Bengtsson)

Frågor:

- Vad är problemet? Varför är det ett problem?
- Hur tror du Ann/Olle känner sig? Varför känner hon/han sig så?
- Hur tror du Stina/Martin känner sig? Varför känner hon/han sig så?
- Vad skulle Stina/Martin kunna göra för att lösa problemet? Varför skulle hon/han göra så?
- Finns det något Stina/Martin skulle kunna göra för att lösa problemet? Varför skulle hon/han göra så?
- Vilket skulle vara det bästa sättet att lösa problemet? Varför?
- Hur skulle dom känna sig om dom gjorde så? Varför?
- Vad skulle kunna gå fel om dom gjorde så? Varför?
- Hur skulle Stina/Martin kunna veta att hon/han verkligen hade löst problemet?



Institutionen för psykologi

Till Dig som rektor för XXX-skolan,

Vi är två psykologkandidater som går sista terminen på psykologprogrammet vid Lunds universitet. Under våren kommer vi att skriva vår examensuppsats. Inom ramen för denna uppsats ämnar vi undersöka hur barn med åldern allt bättre förstår känslors innebörd och effekt på relationer. Syftet är att öka förståelsen av barns normala emotionella utveckling. Detta kan i sin tur vara till hjälp när man vill hjälpa och stödja barn i hur de förhåller sig till andra, såväl vuxna som jämnåriga.

Utifrån tidigare forskning vet man att mycket av denna utveckling sker i skolåldern. Därför har vi kontaktat er skola för att få hjälp med att genomföra undersökningen. Studien omfattar elever i åk 2, åk 5 och åk 8 och är kortfattat upplagd på följande sätt:

Efter vederbörligt samtycke från elever, vårdnadshavare och ansvariga lärare intervjuas eleverna individuellt i skolan. Intervjuerna beräknas ta ungefär 30 minuter per elev. Allt deltagande är naturligtvis helt frivilligt och förutsätter deltagarnas informerade samtycke. Medverkan i studien kan avbrytas när som helst och utan angivande av skäl. Studien genomförs i enlighet med de etiska riktlinjer som gäller för psykologisk forskning.

Vi kommer gärna till er skola för att presentera undersökningen närmare för alla berörda lärare. Ni kommer då också att få ta del av de intervjumallar som ska användas.

Någon av de närmaste dagarna kommer vi att kontakta er per telefon, om ni redan nu har frågor och funderingar är ni välkomna att kontakta oss via telefon eller e-post.

Vänliga hälsningar,

Birgitta Hanson, *psykologkandidat*
birgitta.hanson.xxx@student.lu.se
070x-xx xx xx

Susana Persson, *psykologkandidat*
susana.persson.xxx@student.lu.se
073x-xx xx xx

Handledare:
Hans Bengtsson, *Professor, leg. Psykolog*
Institutionen för psykologi



LUNDS
UNIVERSITET

Bilaga D

Till dig som har barn i åk X,

Vi är två psykologkandidater som går sista terminen på psykologprogrammet vid Lunds universitet. Under våren kommer vi att skriva vår examensuppsats. I denna uppsats tänker vi undersöka hur den normala utvecklingen av förståelse för känslor ser ut och hur detta påverkar hur man förstår relationer. Undersökningen omfattar elever från åk 2, åk 5 och åk 8. Mellan åtta och femton års ålder sker mycket i utvecklingen av förståelse för känslor som förbereder för tonår och vuxenliv. Vi vill ta fram kunskap som bidrar till att uppmärksamma barns och ungdomars utveckling på detta område. Ditt barns skola har ställt sig positiv till att medverka och totalt kommer ca 60 elever att vara med i undersökningen.

Här är ett exempel på hur berättelserna ser ut:

”När Martin och Kalle funderar över vad de ska hitta på en eftermiddag kommer Martin på att de kan gå hem till honom och spela datorspel, men Kalle säger att han inte vill det.”

Sedan ställer vi frågor kring hur barn och ungdomar tänker om den typen av vardagsnära situationer.

Deltagande i undersökningen innebär att eleven får träffa en av oss och höra korta berättelser för att sedan svara på några frågor gällande dessa. Detta beräknas ta ungefär 30 minuter och sker på skolan under skoltid. Allt deltagande sker frivilligt och är anonymt. Eleven kan avbryta deltagandet när som helst utan att ge något skäl. Intervjun kommer att spelas in för att vi ska kunna sammanställa resultatet från alla elever i efterhand, men ingen annan än vi kommer att ta del av eller ha tillgång till inspelningen. Resultaten från undersökningen redovisas bara gruppvis. Vid avbrutet deltagande kommer redan insamlat material att förstöras och inte vidare användas i undersökningen.

Om ert barn ska delta i undersökningen krävs samtycke från barnets vårdnadshavare samt barnet själv. Bifogat detta brev finns en samtyckesblankett som vi ber er fylla i och skicka tillbaka till skolan med ert barn. Är ni två vårdnadshavare måste båda skriva på blanketten. Ni behöver bara skicka tillbaka blanketten om ni samtycker till att ert barn medverkar i undersökningen.

Vi vore väldigt tacksamma om ni kunde tänka er att hjälpa oss med detta.

Om ni har frågor angående undersökningen och vill ha mer information är ni välkomna att ta kontakt med undertecknade via e-post eller telefon.

Birgitta Hanson, *psykologkandidat*
birgitta.hanson.xxx@student.lu.se
070x-xx xx xx

Susana Persson, *psykologkandidat*
susana.persson.xxx@student.lu.se
073x-xx xx xx

Handledare:
Hans Bengtsson, *Professor, leg. Psykolog*
Institutionen för psykologi

SAMTYCKESBLANKETT VÅRDNADSHAVARE

Ni har nu läst brevet med information om vår undersökning och har möjlighet att kontakta oss om det är något ni undrar över. Vi ber er här bekräfta att ni samtycker till att ert barn deltar i undersökningen. Var vänlig och ringa in korrekt alternativ. Skulle ni vid ett senare tillfälle vilja dra er ur undersökningen kan ni göra det utan att ange något särskilt skäl.

Blanketten skickas med barnet tillbaka till skolan. Det finns inga krav på att blanketten ska skickas tillbaka om ni inte samtycker till att barnet deltar i undersökningen.

Vårdnadshavare 1

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

Datum

Underskrift vårdnadshavare 1

Vårdnadshavare 2

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

Datum

Underskrift vårdnadshavare 2

BREV TILL DIG SOM ELEV

Hej,

Vi är studenter vid Lunds universitet och vi är intresserade av hur barn/ungdomar tänker kring känslor och hur man uttrycker dem i olika situationer. Vi tycker det är viktigt att ta reda på det så att vuxna ska kunna förstå barn/ungdomar bättre. Därför ska vi undersöka detta genom att prata med 60 barn och ungdomar i olika åldrar. Man får lyssna på korta berättelser och sedan svara på några frågor om dem. Det finns inget rätt eller fel svar på frågorna vi ställer. Vi undrar nu om du skulle vilja vara med i undersökningen? Vi kommer till skolan och man får prata med en av oss där.

Här är ett exempel på hur berättelserna ser ut:

”När Martin och Kalle funderar över vad de ska hitta på en eftermiddag kommer Martin på att de kan gå hem till honom och spela datorspel, men Kalle säger att han inte vill det.”

Sedan ställer vi frågor kring hur du tänker om den typen av vanliga situationer.

Du kan vara med och göra detta endast om dina föräldrar och du går med på det. Om du vill vara med ska du skriva på den lapp som följde med detta brev. Om du kommer på senare att du vill sluta vara med är det bara att säga till när som helst och du behöver inte förklara varför du vill sluta.

Ingen annan än vi två kommer att få veta hur du svarade på frågorna.

Vi skulle bli väldigt glada om du skulle kunna tänka dig att vara med!
Om du har några frågor får du gärna ringa oss eller skicka ett mail.

Vänliga hälsningar,

Birgitta Hanson, *psykologkandidat*

birgitta.hanson.xxx@student.lu.se

070x-xx xx xx

Susana Persson, *psykologkandidat*

susana.persson.xxx@student.lu.se

073x-xx xx xx

Kod _____

SAMTYCKESBLANKETT ELEV

Nu har du läst brevet som berättar om vår undersökning. Du har också haft möjlighet att fråga om det var något du undrade över. Vi är mycket tacksamma om du vill delta i undersökningen! Du talar om för oss om du vill delta genom att svara på frågorna på denna lapp. Ringa in korrekt alternativ. Skriv under med ditt namn och ta med lappen tillbaka till skolan.

Jag har fått tillräcklig information om undersökningen	Ja
Jag är medveten om att jag när som helst kan dra mig ur undersökningen	Ja
Jag vill vara med i undersökningen	Ja / Nej

Datum

Ditt namn (och namnförtydligande)