

Martine Døli

**Affektbevissthet hos Normalfungerende Barn**

Hovedoppgave i Psykologi,  
PSYPRO 4100

Høst 2015





### **Abstrakt**

Denne studien har som formål å illustrere variasjonen i affektbevissthet hos normalfungerende barn. Ti barn i alderen 10 – 11 år ble intervjuet ved bruk av Affektbevissthetsintervjuet for Barn (Monsen, Taarvig & Solbakken, 2008). Dataene ble vurdert etter skåringskriterinene til nevnte forfattere, samt analysert kvalitativt ved bruk av interpretative phenomenological analysis (IPA). Fire kaser blir presentert. Resultatene vitner om at det er betraktelige individuelle forskjeller i affektbevissthet hos normalfungerende barn, blant annet i forhold til bevissthetsnivå, profiler og etiologi. Variasjonen har implikasjoner for vurdering av emosjonelle utfordringer som enten problematiske eller som uttrykk for normal utvikling. Kartlegging ved affektbevissthetsintervjuet ble vurdert som nyttig for å måle nivå og identifisere eventuelle styrker eller problemområder hos barn, men det påpekes at en idiosynkratisk tilnærming vil være nødvendig for å få et helhetlig bilde av det aktuelle barnets emosjonelle funksjon.



### **Forord**

Oppgaven er skrevet ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU), i Trondheim. Arbeidet med den startet opp i august 2015 og ble fullført i februar 2016. Tema, forskningsspørsmål og oppgavedesign har jeg selv utformet under veiledning av Karl H. Jacobsen. Jeg har også selv stått for all datainnsamling og -analyse, også her under veiledning. Jeg vil i denne sammenheng takke Karl H. Jacobsen for god hjelp og veiledning på alle de over nevnte områdene. Særlig verdsatte jeg at du tok deg tid til dele din forståelse for- og innsikt i barns affektive liv, samt hvordan du formidlet tiltro til arbeidet mitt. Takk skal du ha! Jeg vil også takke Ingunn Hagen for råd og tips i henhold til kvalitativ forskning. Til slutt vil jeg takke den aktuelle skolen og faglederen som gjorde en flott jobb med å samle barn til utvalget mitt, samt alle foresatte, og ikke minst barna selv, for deltagelse.



## Innhold

<b>Om Affekt</b>	<b>9</b>
<b>Definisjon</b>	<b>9</b>
<b>Affektsystemets Adaptive Funksjoner</b>	<b>11</b>
<b>Affekt er kilde til informasjon og motivasjon.</b>	<b>11</b>
<b>Affektsystemet påvirker andre system.</b>	<b>11</b>
<b>Affekt organiserer opplevelse av verden og selvet.</b>	<b>12</b>
<b>Affektbevissthetsmodellen</b>	<b>14</b>
<b>Affekt og Psykososial Fungering</b>	<b>16</b>
<b>Emosjonell Utvikling</b>	<b>17</b>
<b>Formål</b>	<b>21</b>
<b>Metode</b>	<b>22</b>
<b>Utvalg</b>	<b>22</b>
<b>Datainnsamling</b>	<b>22</b>
<b>Dataanalyse</b>	<b>23</b>
<b>Kvantitativ analyse.</b>	<b>23</b>
<b>Kvalitativ analyse.</b>	<b>24</b>
<b>Resultat</b>	<b>26</b>
<b>Kvantitative Analyser</b>	<b>26</b>
<b>Kvalitativ Analyse</b>	<b>29</b>
<b>Diskusjon</b>	<b>29</b>
<b>Tema og Mangfold</b>	<b>29</b>
<b>Sinne.</b>	<b>29</b>

<i>Scener.</i>	<u>29</u>
<i>Oppmerksomhet.</i>	<u>30</u>
<i>Toleranse.</i>	<u>31</u>
<i>Ekspressivitet.</i>	<u>33</u>
<b>Tristhet.</b>	<u>37</u>
<i>Scener.</i>	<u>37</u>
<i>Oppmerksomhet.</i>	<u>37</u>
<i>Toleranse.</i>	<u>39</u>
<i>Ekspressivitet.</i>	<u>40</u>
<b>Profiler</b>	<u>43</u>
<b>Kasus 1: En Fleksibel Jente.</b>	<u>43</u>
<b>Kasus 2: En Engstelig Gutt.</b>	<u>46</u>
<b>Kasus 3: En Jente som er Lykkelig-Uvitende.</b>	<u>50</u>
<b>Kasus 4: En teoretiker.</b>	<u>53</u>
<b>Implikasjoner</b>	<u>55</u>
<b>Referanser</b>	<u>63</u>
<b>Vedlegg</b>	
<b>A: Informasjon og samtykkeskjema til foresatte</b>	<u>65</u>
<b>B: Intervjuguide</b>	<u>67</u>



## Om Affekt

### Definisjon

I psykologisk litteratur brukes begrepene *affekt* og *emosjon* ofte om hverandre. Dette kommer også jeg til å gjøre, med mindre jeg refererer til kilder som definerer begrepene ulikt, eksempelvis Sroufe (1995). Uavhengig av hvilket begrep man bruker, er det noe som er sikkert – begrepet har ingen klar, uomstridt definisjon. Ulike forskere og teoretikere opererer med ulike definisjoner. Ifølge L. Alan Sroufe (1995) er alle enkle, én-setnings definisjoner av emosjonsbegrepet utilstrekkelige, uferdige eller vage. For å forstå emosjoner i et utviklingsperspektiv må man ta for seg flere aspekter ved fenomenet, blant annet når de oppstår, hvordan de oppstår og hvorfor de oppstår. Med andre ord er det vanskelig å gi en *klar men kort* definisjon på begrepet uten å gjøre rede for det underliggende emosjonsteoretiske systemet. Selv tar Sroufe (1995) sin arbeidsdefinisjon utgangspunkt i konsensus mellom ulike perspektiv. Han hevder det er en generell enighet om at emosjoner forekommer i en kompleks prosess, som innebærer flere faktorer, deriblant kognisjon og fysiologiske endringer. Sroufe (1995) definerer emosjon som ”en subjektiv reaksjon på en fremtredende hendelse, karakterisert av fysiologisk endring, endring i opplevelse- og endring i synlig atferd” (s.15, oversatt av forfatter). Sroufe (1995) mener denne definisjonen er hensiktsmessig av flere grunner: 1) Den tar høyde for at emosjonelle reaksjoner er subjektive, det vil si at ulike personer vil kunne reagere ulikt på lignende situasjoner, samt at samme person vil kunne reagere ulikt på lignende hendelser avhengig av kontekst. 2) Den er åpen i forhold til rekkefølgen av prosesser, slik som fysiologisk aktivering, subjektiv opplevelse, kognitive prosesser og endringer i atferd. Førstnevnte er et viktig poeng som har blitt påpekt av blant andre Arnold (1960), Frijda (1988) og Horowitz (1987) (Sroufe, 1995, s. 15). Sistnevnte er et

av de mest sentrale områdene for uenighet i emosjonslitteraturen, og arbeidsdefinisjonen til Sroufe (1995) kan, siden den ikke tar stilling til denne uenigheten, benyttes på tvers av teorier.

Sroufe (1995) sin arbeidsdefinisjon på emosjon er et forsøk på å lage en definisjon som er overordnet de enkelte teoriene. Definisjoner på emosjon innen spesifikke teoretisk rammeverk, derimot, er ofte mer preget av de konkrete stillingene forfatterne tar. Eksempelvis har Saarni, Campos, Camras & Witherington (2006) et *funksjonalistisk perspektiv* på emosjon. Det innebærer at de er opptatt av emosjonenes funksjon – hva det er folk prøver å oppnå og hvilke konsekvenser emosjoner har. De er også opptatt av at bare de hendelsene man har noe å vinne eller tape på induserer emosjoner. Sistnevnte refererer til hendelsens *signifikans for individet*. Saarni et al. (2006) mener at signifikans påvirkes av blant annet personlige mål, sosiale signaler fra andre, hedonistisk stimulering og tidligere erfaringer. Slik de ser det oppstår emosjoner i interaksjonen mellom person og miljø, og deres hovedfunksjon er å motiverer til handling.

Jon T. Monsen og kolleger (Monsen, Eilertsen, Melgård & Ødegård, 1996; Monsen & Monsen, 1999. I Falkenström, Solbakken, Möller, Lech, Sandell & Holmqvist, 2014) har utviklet en teori om *affektintegrasjon* og *affektbevissthet*, som baserer seg på blant annet Silvan Tomkins sin affekt- og skriptteori, differensiell emosjonsteori av Izard og diverse selv-psykologiske tilnærminger, deriblant arbeidet til Atwood, Storolow og Brandchaft. (Falkenström et al., 2014; Monsen & Solbakken, 2013). I likhet med Saarni et al. (2006) er også Monsen og kolleger opptatt av at affekter har en funksjon. Innenfor deres *affektbevissthetsmodell* blir affekt sett på som en primær motiverende kraft, på samme måte som drifter, homeostatiske prosesser og smerte. Affektsystemet antas å ha adaptive funksjoner. Blant annet indikerer litteraturen at affekt fremmer motivasjon og gir informasjon (Falkenström et al., 2013; Monsen & Solbakken, 2013; Monsen, 1997), at de virker inn på og/eller er en sentral del av andre psykologiske prosesser (Monsen, 1997; Damasio, 1994) og

at de organiserer opplevelse og selvopplevelse (Monsen, 1997; Monsen & Monsen, 2000). Disse funksjonen har igjen stor betydning for psykososial fungering (Saarni et al., 2006; Taarvig et al., 2014; Solbakken et al., 2011).

### **Affektsystemets Adaptive Funksjoner**

#### **Affekt er kilde til informasjon og motivasjon.**

Affekt bidrar med avgjørende informasjon om en persons forhold til hele eller deler av sitt miljø. Dette gjør de ved å knytte individets indre tilstand sammen med hendelser/stimuli i den ytre verden. Denne informasjonen, og affekten i seg selv, motiverer derfor individet til å forholde seg til ytre hendelser på gitte måter (Falkenström et al., 2014; Monsen & Solbakken, 2013). Eksempelvis vil den indre opplevelsen av avsky, dersom den oppstår simultant med synet av rotten mat, informere et individ om at dette er noe man helst burde holde seg unna, og motivere til unnvikelsesatferd. Tomkins (1995) anser informasjons- og motivasjonsverdien i affekter for å være iboende og spesifikke for ulike typer affekt (Monsen & Solbakken, 2013). Dette synet er i tråd med tanker og funn som indikerer at hver av de spesifikke affektene (glede, sinne, tristhet osv.) har sin egenart, blant annet ved at de kan knyttes til bestemte typer situasjoner, at de har avgrenset informasjonsverdi og at de motiverer til ulike typer atferd (Izard, 1991; Monsen & Solbakken, 2013 og Barret & Campos, 1987. I Saarni et al., 2006). Affekter er også sterke sosiale signal og spiller en stor rolle i kommunikasjon mellom mennesker (Tetzchner, 2001; Saarni et al., 2006).

#### **Affektsystemet påvirker andre system.**

Tomkins hevder at affektsystemets primære oppgave er å forsterke informasjon (Monsen, 1997, s. 113). Han postulerer at iboende, universelle affekter har en forsterkende effekt på andre psykologiske systemer, slik som kognisjon, persepsjon, motorikk og hukommelse

(Falkenström et al., 2014; Monsen, 1997). Dette mener han kommer av at affektsystemet er det primære motivasjonssystemet, og at andre psykologiske systemer låner kraft herfra.

Antonio R. Damasio (1994) tenker i lignende baner med Tomkins. Han støtter seg til nevropsykologisk kunnskap når han argumenterer for at mentale prosesser som tradisjonelt regnes som høyere og kortikale, slik som rasjonalitet, i virkeligheten er bygd ut ifra enklere, subkortikale prosesser, der den mest grunnleggende er biologisk regulering. Han anser affekt som bindeleddet mellom biologisk regulering og kortikale prosesser. Siden affekt har uløselige bånd med biologisk regulering utvikles affektsystemet før andre mekanismer, og siden det som kommer først danner grunnlaget for det som følger etter, har affektsystemet betydning for hvordan resten av det mentale apparatet opererer.

Denne forståelsen blir utvidet av annen empiri som indikerer at det ikke bare foreligger nære påvirkninger mellom affektsystemet og flere psykologiske prosesser, men at denne påvirkningen er gjensidig. For eksempel påvirker oppmerksomhet og affektprosessering og -regulering hverandre gjensidig via både kortikale og subkortikale prosesser (Jacobsen & Svendsen, 2010). Det vil si, både gjennom kontrollerte- og automatiske mekanismer.

### **Affekt organiserer opplevelse av verden og selvet.**

I likhet med Immanuel Kant sine dimensjoner; tid, rom og kausalitet, mente Tomkins at affektsystemet har den funksjon at det former enhver erfaring og slik påvirker hvordan man opplever verden her og nå, samt i ettertid (Monsen, 1997, s. 110). Affektsystemet innehar, ifølge Tomkins, en sammensmeltingskraft som forener ulike sider ved en opplevelse på tvers av tid og modalitet. I denne sammenkoblingen er det affekten som er kjernen. Av dette følger en medfødte tendens til å koble sammen stimulus, affekt og respons på en slik måte at opplevelser blir organisert som *scener* (Monsen & Monsen, 2000, s. 75-76; Monsen, 1997, s.

110) og *script*. Scener og script, er i følge Tomkins sin scriptteori, de enhetene affekt organisert i. En scene er en hendelse med opplevd start og slutt, som inneholder minst en affekt og et affektivt objekt. De representerer informasjon om hva som skjer. Et script er den underliggende organiseringen av en gruppe scener, og de danner regler for å predikere, tolke og reagere på denne gruppen scener. De to enhetene er nært sammenkoblet. Script dannes på grunnlag av erfaring, men vil med tiden stabilisere seg og bli mindre påvirket av ny erfaring. De former persepsjon, selvopplevelse og mellommenneskelig atferd, og virker som styrende prinsipper for hvordan vi opplever og forholder oss til verden (Monsen & Monsen, 2000, s. 76-77).

Atwood & Storolow mener i likhet med Tomkins at affekt former opplevelse (Monsen & Monsen, 2000). Spesielt er de opptatt av hvordan affekt former selvet og selvopplevelsen. I stedet for begrepet *script* bruker den begrepet *organiserende prinsipper* definert som ”emosjonelle slutninger som en person har gjort utifra livslang erfaring i emosjonelle omgivelser, spesielt fra de gjensidige forbindelsene med tidlige omsorgsgivere” (Monsen & Monsen, 2000, s.86). De to begrepene har flere fellestrekk, men viker fra hverandre blant annet ved at organiserende prinsipper er et begrep som er ment å mer spesifikt forklare organiseringen av selvet. Organiserende prinsippene påvirker hvordan et individ ser på seg selv og hvilke overbevisninger han/hun har om hvilke konsekvenser ulik atferd vil ha for mellommenneskelige relasjoner. Storolow hevder at selvet utvikles gjennom relasjoner og interaksjoner med signifikante andre. Omsorgsgivere har viktige funksjoner som bidrar til å integrere affekter i organiseringen av selvet (Monsen & Monsen, 2000). *Affektintegrasjon* er begrepet Monsen & kolleger bruker om den mentale prosessen der affekt, kognisjon og atferd blir koblet sammen (Solbakken, Hansen, Havik & Monsen, 2011). Denne prosessen ansees som viktig fordi den styrker individets opplevelse av å være et selv. Eksempelvis, viste Kohut (1971, 1977) at integrering av visse affektive tilstander, slik som stolthet, iver, mestring,

trygghet og ro, er avgjørende for utvikling av empati, konsolidering av selvfølelse og evnen til å ha omsorg for seg selv (Monsen & Monsen, 2000). Integrasjon av negative affekter er like viktig for selvutviklingen som integrasjon av positive affekter. Svikt i affektintegrasjon kan ifølge Monsen & Monsen (2000) svekke opplevelsen av å ha et sammenhengende selv.

### **Affektbevissthetsmodellen**

Affektbevissthetsmodellen er som nevnt utviklet av Jon Monsen og kolleger. Den har som formål å forklare og operasjonalisere affektintegrasjonsbegrepet og har blitt vist å ha nytteverdi både i forskning og i klinisk arbeid (Solbakke et. al, 2011). Affektintegrasjon (AI) refererer til en høyere mental prosess som er svært kompleks. For å kunne måle denne prosessen benytter Monsen & kolleger seg av begrepet *Affektbevissthet* (AB) som identifiserer fem aspekter ved affektintegrasjon som er sentrale for forståelsen av affektive prosesser og affektorganisering. Disse aspektene er 1) *Scener*, 2) *Oppmerksomhet*, 3) *Toleranse*, 4) *Emosjonell ekspressivitet* og 5) *Begrepsmessig ekspressivitet*. (Solbakken et.al, 2011; Solbakken, Hansen & Monsen, 2011). *Scener* refererer her til den kontekst eller de stimuli som forbindes med aktivering av en gitt affekt. De gir informasjon om signal eller situasjoner som typisk utløser en affektiv respons hos en spesifikk person, og kan slik være nyttige for å forutse og forstå hvordan affekt oppstår. *Oppmerksomhet* omhandler det å være oppmerksom på og gjenkjenne kroppslige og mentale tegn assosier med ulike affektive tilstander, samt å kunne skille ulike affekter fra hverandre (*differensiering*) eller oppleve sammenfallende eller blandet affekt. *Toleranse* tar for seg hvordan ulike affekter påvirker individet, hvilke strategier (bevisste eller ubevisste) individet bruker for å mestre affekten, samt hvilken informasjonsverdi affekten har for individet. *Emosjonell ekspressivitet* sier noe om i hvilken grad et individ uttrykker affekt ikke-verbalt, ved bevisst eller ubevisst bruk av blant annet kroppsspositur, ansiktsuttrykk, intonasjon og stemmeleie. *Begrepsmessig ekspressivitet*

refererer til i hvilke grad affekt blir representert og uttrykt verbalt ved bruk av klare og nyanserte beskrivelser. Informasjon om disse aspektene blir samlet ved å benytte det semi-strukturerte *Affektbevissthetsintervjuet* (ABI) og målt ved å benytte *Affektbevissthetsskåring* (ABS). ABS-systemet gir observatør-baserte skårer på fire av de fem aspektene ved affektbevissthet (oppmerksomhet, toleranse, emosjonell ekspressivitet og begrepsmessig ekspressivitet) innenfor 11 affekter. Henholdsvis interesse, glede, frykt, sinne, skam, tristhet, sjalusi, forakt, avsky, skyld og nærhet. De gir også en global affektbevissthets-skåre over alle affekter, samt skåre for total affektbevissthet innenfor en gitt affekt.

Jon T. Monsen, Eva Taarvig & Ole André Solbakken tilpasset affektbevissthetsintervjuet og affektbevissthetskalaene til anvendelse på barn. Gjennom et pilot-studie utført med ti ikke-kliniske barn, fant de frem til nødvendige aldersrelaterte endringer. Pilot-studiet viste at de ikke-kliniske barna både forstod og klarte å svare på alle spørsmålene i intervjuet. I studiet av Taarvig et al. (2014) ble det konkludert med at dette også gjaldt et kliniske barneutvalg. Utvalget bestod av 30 norske barn (17 gutter og 13 jenter) diagnostisert med internaliserende vansker. Barna var rundt 11 år. Denne alderen ble valgt på grunn av samsvar mellom nivå av emosjonell- og kognitiv kompetanse som kan forventes av barn i denne alderen og kravene ABI-B stiller til slik kompetanse. Forskning vitner om at ABI og ABS har gode psykometriske egenskaper (Solbakken et al., 2011; Taarvig et al., 2014). Merk deg at mesteparten av forskningen referert til her er utført av én eller flere av de som har vært med på å utvikle affektbevissthetsmodellen, og at dette kan påvirke resultatene og hvordan de blir tolket. Det foreligger også alternativ forskning som mener at antallet affekter og skårer i affektbevissthetsintervjuet bør reduseres og at affekter i mye større grad går over i hverandre enn det modellen postulerer (Lech et al., 2008. I Solbakken et al., 2011), samt at konsepter som omhandler affekt ofte er generaliserte kapasiteter som virker på tvers av affekter (se Fonagy et al., 2002; Gross, 2007; Jurist, 2005. I Solbakken et al., 2011).

### **Affekt og Psykososial Fungering**

De to studiene referert til over, Taarvig et al. (2014) og Solbakken et al. (2011) har kommet frem til resultat som sier noe om sammenhengen mellom affektbevissthet og psykososial fungering. Solbakken et al. (2014) fant at global AB skåre hos voksne var sterkt assosiert med flere mål på psykologisk dysfunksjon, blant annet Symptom Checklist-90-Revised (SCL-90-R), Inventory of Interpersonal Problems (IIP-64), SCID I og II og The Global Assessment of Functioning (GAF). Også skårene på de fire aspektene ved AB (oppmerksomhet, toleranse, emosjonell- og begrepsmessig ekspressivitet) var sterkt assosiert med disse målene, særlig toleranse. Dette gjaldt for alle de ulike affektkategoriene med unntak av sjalusi. Disse resultatene vitner om at AB har sammenheng med både forekomst av diagnostiserbare lidelser, psykosomatisk symptomtrykk, mellommenneskelig fungering og generelt funksjonsnivå.

Taarvig et al. (2014) foretok korrelasjonsanalyser mellom affektbevissthetsskårer og Achenbach's System for Empirically Based Assessment (ASEBA) og The Social Skills Rating System (SSRS), der begge disse inneholdt rapportering fra både foreldre, lærere og barna selv. Av dette studiet fremkom det også at depresjonssymptomer var moderat negativt korrelert (p fra -.40 til -.66) med både global AB samt oppmerksomhet, toleranse og emosjonell ekspressivitet. Angstsymptomer var moderat negativt korrelert (p fra -.50 til -.58) med toleranse alene. Når det gjaldt målene på sosial kompetanse viste resultatene en moderat positiv korrelasjon mellom global AB og både empati, ansvarlighet og selvhevdelse. Selvhevdelse var den faktoren som mest konsekvent var relatert til alle aspektene ved AB, mens empati var sterkt assosiert med oppmerksomhet og ekspressivitet, altså evnen til å oppleve og uttrykke affekt. Hva de spesifikke affektkategoriene angår var nærhet, glede og tristhet assosiert med alle mål på sosial kompetanse, mens skyld var assosiert med empati og selvhevdelse og sinne kun med selvhevdelse. Det at emosjonell kompetanse (representert her



av AB) henger sammen med sosial kompetanse har støtte i mye annen forskning (for gjennomgang se Saarni et al., 2006).

### **Emosjonell Utvikling**

Stephen von Tetzchner (2001) beskriver *emosjonell utvikling* som endringer i emosjonell kunnskap og –kompetanse. Slik han ser det foregår emosjonell utvikling i transaksjon med kognitiv utvikling. Saarni et al. (2006) støtter dette synet og legger til at også motorisk utvikling spiller inn. I tillegg fremhever de at faktorer som endrer forholdet mellom person og miljø har viktige konsekvenser for emosjonell utvikling. Blant annet indikerer litteraturen en sammenheng mellom økt motorisk selvstendighet og utvikling av redsel og utagering. Erkeeksempelet på en type person-miljø transaksjon som er sentral i emosjonsutviklingen er relasjonen mellom barn og deres omsorgspersoner. Sameroff & Fiese (2000) benytter begrepet *emosjonsregulering*, som omhandler noe av det samme som affektbevissthet; overvåkning og kontrollering av emosjonell erfaring og emosjonelle uttrykk hos seg selv og tilpasning av uttrykk etter sosiale og kulturelle forhold. De hevder at barns emosjonelle regulering utvikler seg ved at de gradvis går fra å blir regulert utenfra av omsorgspersoner til å hovedsakelig regulere seg selv. Siden barn fra fødselen av har svært begrenset evne til selvregulering er de avhengig av voksne som kan gi ytre regulering og lære dem strategier for selvregulering (Tetzchner, 2001).

Eisenberg og kolleger argumenterer for at det er store individuelle forskjeller i når og hvordan emosjoner blir regulert, og at disse forskjellene kommer av at ulike personer har 1) ulik *emosjonell reaktivitet*; det vil si medfødt tendens til å oppleve og reagere på gitte affekter, og 2) ulik erfaring med hvordan emosjoner blir regulert av signifikante andre (Tetzchner, 2001; Saarni et al., 2006). I denne sammenhengen viser Saarni et al. (2006) til et studie av Block & Kremen (1996) som viste at sammenhengen mellom emosjonell reaktivitet,

emosjonell regulering og psykososiale vansker hos barn (4-8 år) var svært kompleks, og at det ikke fantes noen enkle kausaliteter. Også når det kommer til underaspekter ved emosjonell kompetanse foreligger det indikasjoner på store individuelle forskjeller. Blant annet viser forskning at det er stor forskjell i hvor ofte barn tar initiativ til emosjonssnakk (0-27 ganger i timen), samt i hvor stor grad foreldre snakker med barna sine om emosjoner, og at dette kan ha betydning for emosjonsregulering (Hoffman, 1970; Dunn, Brown & Beardsall, 1991. I Tetzchner, 2001; Saarni et al., 2006). Her er det også flere kjønnsforskjeller. Til tross for at gutter og jenter like ofte tar initiativ til samtaler om emosjoner får jenter generelt større respons av foreldre, søsken og jevnaldrende, enn gutter (Dunn, Bretherton & Munn, 1987. I Saarni et al., 2006). Fivush (1991) fant også at mødre snakker mer om tristhet med døtre enn sønner, mer om sinne med sønner enn døtre, og at de vektla reparasjon av relasjon mer hos sinne døtrene, og aksepterte gjengjeldelse mer hos sinne sønner (Tetzchner, 2001). Forskning viser også kjønnsforskjeller i håndtering av følelser. Jenter snakker mer med andre om følelsene, fokuserer mer på selve følelsen isteden for hendelsen og bruker i større grad kognitive strategier. Gutter benytter ofte fysisk utfoldelse (Brenner & Salovay, 1997). Variabiliteten i emosjonell kompetanse fremmes også av at egenskaper ved den sosiale situasjonen har stor betydning for hvordan barn opplever og håndterer emosjoner (Arsenio & Lemerise, 2001. I Saarni et al., 2006). Oppå det hele ser det ut til at forskjellige affekter kan utøse mye ulik atferd, og at samme atferd kan være uttrykk for ulike affekter (Saarni et al., 2006).

Mye kan bli sagt om barns emosjonell utvikling på gruppenivå. Her begrenser jeg meg til å si noe om hvilket nivå av affektbevissthet man kan forvente av barn i skolealder. Når det kommer til gjenkjennelse og forståelse av affektiv opplevelse sier litteraturen at barn som regel opplever følelser som rettet mot noe eller noen, og at de gjerne inkluderer målet for følelsen i beskrivelsen av den, for eksempel "Sint på mamma". 4-5-åringene forstår at følelser

også henger sammen med hvordan man tolker situasjonen (Tetzchner, 2001). 5-6 år gamle barn forbinder årsaken til følelsen med personlige mål. Eksempelvis, forbindes sinne ofte med uønskede utfall og et behov for å gjøre måloppnåelse mulig igjen. Tristhet forbindes ofte med tap og det at det er umulig å oppnå målet (Levin, 1995. I Saarni et al., 2006). Fra denne alderen og oppover kan barn også oppleve flere følelser samtidig og ha motstridende følelser. I en alder av 10 år kan barn oppfatte motstridende følelse knyttet til ulike aspekter ved en situasjon, men de klarer som regel ikke å integrere motstridende følelser knyttet til det samme aspektet før tidlig i ungdomsalderen (Harter & Withesell, 1986. I Saarni et al., 2006). Alternativt kan det hende de klarer å oppfatte og integrere motstridende følelser tidligere, men at de bare klarer å kognitivt representere en følelse av gangen (Harter & Buddin, 1987. I Saarni et al., 2006). Emosjonell opplevelse omfatter både nåtid, fortid og fremtid og barn kan huske emosjonelle hendelser fra barnehagetiden (Tetzchner, 2001).

Hva emosjonshåndtering angår, regulerer førskolebarn som regel emosjoner gjennom handling eller ved å søke hjelp. I 5-års alderen kan barn bruke kognitive strategier ved hjelp fra andre, men 10-åringer tar de i bruk spontant. Akutt stress kan imidlertid føre til regresjon til mer umoden mestring (Harris & Lipian, 1989. I Saarni et al., 2006). Barn i alderen 6-12 år synes generelt prososiale løsninger slik som problemløsning og støttesøking er de beste mestringsstrategiene, mens aggressive utagerende strategier ansees som de dårligste (Saarni, 1997. I Saarni et al., 2006). Det som hovedsakelig forandrer seg ved alderen er at problemløsningen blir mer spesifikt tilpasset til det aktuelle problemet, og at barna lærer seg flere metoder for problemløsning (Altshuler & Ruble, 1989. I Saarni et al., 2006).

Utviklingen av emosjonsspråket har stor betydning for utvikling av emosjonsregulering da det å kunne representere emosjoner ved språk og symboler gjør det lettere både å forstå egne opplevelser og å formidle dem til andre. Saarni et al. (2006) snakker om *the stress and affiliation effect* som hevder at mennesker ønsker å ha andre nær seg- og å

fortelle hvordan de har det når de opplever affekt (med mindre sekundære emosjoner som skam og redsel forstyrrer). Dette antyder at det å dele emosjonell opplevelse påvirker den subjektive opplevelsen av affekter og/eller hvordan vi mestrer dem. Likevel er det en utvikling mot at barn med alderen blir bedre på *emotional dissemblance*; evnen til å skille uttrykk fra indre opplevelse (Saarni et al., 2006). Rundt skolestart forstår de fleste barn at ansiktsuttrykk kan være falske og de fleste 6-åringene kan gi gode begrunnelser for hvorfor de skjuler emosjoner eller uttrykker falske emosjoner. For en oversikt se Saarni et al. (2006). En faktor som spiller inn er at barn i skolealder forstår at deres emosjonsuttrykk påvirker humøret og atferden til andre. Yngre barn ( $\leq 7$  år) forventer gjerne å motta støtte, mens eldre barn i mindre grad tror at de hadde blitt møtt med aksept og støtte. Underwood (1996) fant at skolebarn generelt forventet mindre positive reaksjoner fra andre på uttrykk for ekstremt genuine emosjoner, og at dette gjaldt jenter i større grad enn gutter. Det har blitt identifisert flere faktorer som påvirker om barn viser ekte eller falske emosjoner. Blant annet konteksten, relativ status- og nærhet i relasjoner, grad av emosjonskontroll, behov for å påvirke andre (Saarni, 1989. I Saarni et al., 2006) og hvilke emosjoner det er snakk om. Hvilke emosjoner som ble *dissembled* varierer med alder, der eldre barn ( $> 8$  år) i større grad skjuler sinne (Underwood, 1996. I Saarni et al., 2006). Forskning viser også at om man er alene eller sammen med andre påvirker emosjonell ekspressivitet, og at støttende andre fremmer uttrykk av genuine emosjoner (Holodynski, 2004. I Saarni et al., 2006) mens tilstedeværelsen av folk man er ukomfortable med øker *emotional dissemblance* (Parjer et al., 2001. I Saarni et al., 2006).

I følge Saarni et al. (2006) er det begrenset med forskning på begrepsmessig ekspressivitet hos barn i skole- og ungdomsalder. Den litteraturen som foreligger vitner om at barn allerede i 3-års alderen kan sette ord på egne og andres følelser, samt beskrive årsaker til- og konsekvenser av dem. Videre utvikling på området innebærer økt evne til å beskrive

variasjon, kompleksitet, nyanser og subtilitet. Flere studier indikerer at denne utviklingen avhenger av at barna har tilgang på voksne som snakker med dem om følelser (Dunn et al., 1987; Dunn & Brown, 1994. I Saarni et al., 2006).

### **Formål**

Forskningslitteraturen referert til over viser at affekt er et komplekst begrep, at affekter har flere viktige funksjoner i menneskelig fungering- og utvikling, samt at emosjonell kompetanse har konsekvenser for psykososial fungering og mental helse. I et utviklingsperspektiv er man opptatt av hvordan endringer i emosjonell kompetanse forekommer i et system av komplekse, transaksjonelle påvirkninger mellom komponenter i individet og mellom individ og miljø. I tillegg til kunnskap om generell gang i utviklingen, er det også mye som tyder på at det er flere faktorer som fører til store individuelle forskjeller på dette området. Dette studiet har som formål å se på den individuelle variasjonen innen affektbevissthet (AB) for sinne og tristhet hos et utvalg normalfungerende barn. Hensikten er å illustrere hvordan også barn som blir oppfattet som velfungerende kan ha svært ulike nivå av affektbevissthet og vise ulike utviklingsprofiler på dette området. Utvikling kan følge mange stier og bevissthet rundt dette er viktig blant annet for å problematisere hvordan man skiller mellom barn som har- og ikke har vansker. Kanskje kan et øyeblikksbilde av et velfungerende barn se problematisk ut fordi barnet er i en utviklingsprosess som følger en annen bane enn den som er forventet. Selv om 87% av spedbarn krabber før de går er det faktisk 1% som står i bro og 1% som åler seg bortover som en slange (Tetzchner, 2001, kap 8). Kanskje overser vi også barn med vansker fordi de tilsynelatende er velfungerende. Forskningsspørsmålet blir som følger: Hvor stor er variasjonen i affektbevissthet hos normalfungerende barn, hvordan utarter den seg og hvilke implikasjoner har den for vår forståelse av hva som er normalt og hva som er patologisk?

## **Metode**

### **Utvalg**

Utvalget i studiet bestod av 10 barn mellom 10-11 år, som ble rekruttert fra en barneskole i Trondheim. Av deltagerne var 7 jenter og 3 gutter. Flere lokale barneskoler ble kontaktet i forhold til deltagelse og utvalget ble hentet fra den skolen som hadde anledning til å samarbeide. Faglederen for det aktuelle trinnet, ved den aktuelle skolen, ble bedt om å levere et informasjonsbrev og et underskriftsskjema for samtykke til deltagelse (Vedlegg A) til barnas foresatte. Av de barna som fikk lov til å delta av sine foreldre valgte fagleder ut 10 barn som hadde lyst til å delta og som samtidig passet kriteriene til deltagelse i studiet. Disse kriteriene var at barna skulle være mellom 10 og 11 år, være oppvokst i Norge og snakke norsk, samt ikke ha kjente psykiske, atferdsmessige eller sosiale problemer, lærevansker eller utviklingsforstyrrelser. Barna i det endelige utvalget ble generelt beskrevet av faglærer som velfungerende barn, med unntak av en deltager som hadde litt sosiale vansker. Alle barna snakket norsk og var oppvokst i Norge, men to deltagere hadde foreldre med etnisk bakgrunn i henholdsvis Sør-Øst Asia og Vest-Afrika.

### **Datainnsamling**

Studiet er designet for å utforske både subjektiv opplevelse og objektiv vurdering av affektbevissthet. Av denne grunn benyttet jeg en metode som samler data som både kan analyseres kvantitativt og kvalitativt; Jon T. Monsen, Eva Taarvig & Ole Andre Solbakken (2008) sin Intervjuguide for Kartlegging av Affektbevissthet hos Barn. Teorien bak denne metoden er diskutert innledningsvis. Intervjuet starter som åpent og utforskende, men inneholder også flere semi-strukturerte spørsmål som mer konkret utforsker alle aspektene ved affektbevissthet. Som nevnt har flere studier funnet at denne metoden har gode psykometriske egenskaper. Solbakken et al. (2011) fant at affektbevissthetsskårer for voksne

hadde god *interrater reliabilitet*. *ICC-koeffisientene* til skårene på alle de fire aspektene av affektbevissthet, samt global affektbevissthets-skåre var .80 eller høyere. Disse forskerne fant også adekvat indre konsistens for alle AB-skårene. *G-koeffisientene* til aspektene ved affektbevissthet gikk fra .77 for begrepsmessig ekspressivitet til .64 for oppmerksomhet. For de separate affektene varierte *G-koeffisientene* fra .80 for tristhet og .60 for skyld. Faktor analyser indikerte at skårene fra ACI best kunne forklares ved 7 avskilte faktorer. En faktor som dekker de tre positive affektene (interesse, glede og nærhet) og seks faktorer som hver representerer én negative affekt. Taarvig, Solbakken, Grova & Monsen (2014) viser til flere studier som støtter de psykometriske egenskapene til affektbevissthetsintervjuet for voksne, deriblant Gude, Monsen, & Hoffart, 2001; Monsen et al., 1996; Monsen & Monsen, 2000 og Waller & Scheidt, 2004. I tillegg viser deres egen vurdering av Affektbevissthetsintervjuet for barn også god *interrater reliabilitet*, der *ICC-koeffisientene* for de ulike skårene rangerte fra .74 til .92. Den eksterne validiteten ble også vurdert som god, da de fant signifikante assosiasjoner mellom skårer på affektbevissthet og mål på ulike aspekter ved mental helse, slik som symptom på angst og/eller depresjon, samt sosial kompetanse.

Da det aktuelle studiet har som formål bare å utforske affektbevissthet for sinne og tristhet var det kun disse to affektene som ble tematisert. Intervjuguiden for Kartlegging av Affektbevissthet hos Barn ble supplementert med spørsmål hvis hensikt var å utforske utviklingsmessige endringer i affektbevissthet (For mer informasjon se Vedlegg B). Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og meningstranskribert.

## **Dataanalyse**

### **Kvantitativ analyse.**

Dataene ble analysert ved å bruke Monsen, Taarvig & Solbakken (2009) sine

Skåringskriteriene for Affektbevissthet hos Barn. Dette gav mål på oppmerksomhet,

toleranse, emosjonell ekspressivitet og begrepsmessig ekspressivitet for tristhet og sinne, samt en total AB-skåre for sinne og for tristhet. Skåringene baserer seg på observatørens subjektive vurdering av barnas bevissthetsnivå på en skala fra 1 til 9, der hvert nivå inneholder klare kriterier for kompetanse. Det var bare én person som foretok skåringene, så det foreligger ingen data på interrater reliabilitet i studiet.

Skårene til alle deltagerne ble analysert for deskriptiv informasjon ved bruk av SPSS. Gjennomsnitt og standardavvik for utvalget ble kalkulert både ved total AB-skåre for sinne og tristhet, samt for skåre på oppmerksomhet, toleranse, emosjonell- og begrepsmessig ekspressivitet for de to affektene separat.

### **Kvalitativ analyse.**

Hvis man ser på intervjuguiden i Vedlegg B ser man at intervjuet jeg foretok inneholder åpne spørsmål, noe som er i overenstemmelse med kvalitativ metode. Affektbevissthetsintervjuet legger vekt på å stille åpne spørsmål. Man stiller først et bredt, åpent spørsmål, og bruker bare oppfølgingsspørsmål der dette er nødvendig for å få utdypende svar. Oppfølgingsspørsmålene er i hovedsak også åpne, og lukkede spørsmål skal bare brukes dersom dette er den eneste måten å få konkrete svar på. Jeg benyttet meg av tilsvarende metodikk, og fikk derfor omfattende kvalitative data som kunne analyseres. Transkripsjonen vektla å fange meningen i utsagnene, og det var lite vekt på diskurser. Jeg inkluderte likevel kommunikative lyder og gester der verbal kommunikasjon var uteblivende, samt pauser, gjentakelser og språkfeil. Talen ble oversatt fra sør-trøndersk dialekt til bokmål.

Den kvalitative analysen av dataene følger en fenomenologisk modell, interpretative phenomenological analysis (IPA). IPA ble valgt som analysemetode fremfor andre fenomenologiske modeller da den passet best til formålet ved studiet. Dette skyldes at modellen er mer fortolkende og mindre beskrivende i natur. Den gir derfor mer rom for å



reflektere rundt resultatene og drøfte dem opp mot eksisterende teori og empiri. Jeg tar et *eksistensielt fenomenologisk standpunkt*, der målet er å være så lite forutinntatt som mulig, samtidig som jeg vedkjenner meg de eventuelle effektene mine egne forventninger kan ha på tolkningen av materialet.

Analyseprogrammet NVivo 11 ble brukt som hjelpemiddel i den kvalitative analysen. Før jeg startet å kode tekst til meningsenheter, opprettet jeg tolv primærkoder, samt tretti sekundærkoder som ble utgangspunktet for sorteringen av materialet inn i brede tema. Primærkodene ble basert på Affektbevissthetmodellen (Falkenström et al., 2013; Monsen & Solbakkken, 2103; Monsen, 1997, Monsen & Monsen, 2000) og ti av disse representerer de fem underaspektene ved affektbevissthet; scener, oppmerksomhet, toleranse, emosjonell ekspressivitet og begrepsmessig ekspressivitet, for sinne og tristhet. I tillegg opprettet jeg to primærkoder som tar for seg utviklingen av sinne- og tristhet. De tretti sekundærkodene tok utgangspunkt i de temaene underaspektene deles inn i når man skårer dem ved ABS. Her deles hvert underaspekt inn i tre temaer. Jeg begynte så å sortere større meningsenheter etter dette kodesystemet. Meningsenhetene i primær- og sekundærkodene var alt fra hele avsnitt til et par sammenhengende setninger. Sekundærkodene tok utgangspunkt i primærkodene og var noe mer spesifikke og kortfattede. Etterhvert la jeg til en primærkode som jeg kalte grunnemosjonalitet da dette var et tema som dukket opp i løpet av analysen. Deretter gikk jeg igjennom alle sekundærkodene og delte innholdet opp i mindre meningsenheter som fikk spesifikke koder basert på tema i opplevelsesbeskrivelsen. Disse kodene ble så kodet etter individuelle tolkninger av kvaliteter ved opplevelsen. Eksempelvis, kan kodingsnivået se slik ut; Primærkode: Oppmerksomhet sinne → sekundærkode: Kroppslige signal sinne → Tertiærkode: Fysiologisk aktivering → Kvantærkode: anspenhet. Kvantærkodene ble der det var relevant sortert etter valens eller barnas subjektive evaluering av opplevelseskvaliteten. Gjennom hele analysen ble koder slått sammen og delt opp, både innad og mellom

kodingsnivåene, ettersom analysen gav ny informasjon og tolkningen av materialet endret seg. Meningsenhetene ble kontinuerlig sortert og delt opp ettersom kodene endret seg.

Tolkningen som styrte prosessen hadde som formål å identifisere områder for både felles tema og individuelle forskjeller i opplevelse og håndtering av de aktuelle affektene.

Jeg analyserte også noen utvalgte kasus i den hensikt å presentere ulike profiler som kan gi et bilde på hvordan affektbevissthet hos barn kan se ut. Disse analysene ble basert på; 1) kodene og meningsenhetene i den kvalitative analysen av det datamaterialet som var knyttet til det relevante kasus, og 2) en helhetlige vurdering av hvert kasus separat, med fokus på sentrale tema og etiologi. Samlet gav dette grunnlag både for å se barnet fra et idiosynkratisk standpunkt, samtidig som man kunne sammenligne han eller henne med de andre barna i utvalget.

## Resultat

### Kvantitative Analyser

Resultatene av den deskriptive analysen av datamaterialet (se Tabell 2) viser at målene på de ulike aspektene ved AB i utvalget generelt ligger på et gjennomsnitt mellom 4 og 5. Utvalget skåret høyest på oppmerksomhet for sinne ( $M = 5.00$ ,  $SD = 1.89$ ) og lavest på begrepsmessig ekspressivitet for tristhet ( $M = 3.80$ ,  $SD = .63$ ). Mens sistnevnte var det svakeste aspektet ved tristhet hos utvalget, skåret de svakest på emosjonell ekspressivitet når det angår sinne ( $M = 4.30$ ,  $SD = 1.06$ ). Når det kommer til variasjonen i utvalget virker forskjellene mellom de ulike aspektene å være noe større. Størst variasjon finner vi i oppmerksomhet, med *range* 2 – 7 ( $SD = 1.88$ ) for sinne, og *range* 3 – 8, ( $SD = 1.98$ ) for tristhet. Minst variasjon var å finne i ekspressivitet for tristhet, der emosjonell ekspressivitet for tristhet hadde *range* 3 – 6, ( $SD = .84$ ) og begrepsmessig ekspressivitet for tristhet *range* 3 – 5, ( $SD = .63$ ).

Målene på de to spesifikke affektene viste at for utvalget var *total AB-skåre for sinne* litt høyere enn *total AB-skåre for tristhet* ( $M = 18.5 > M = 17.7$ ), og sinne hadde også noe større variasjon ( $SD = 4.81 > SD = 3.89$ ).

Tabell 1

*Oversikt Affektbevissthetsskårer etter Deltager*

Deltager nr.	Sinne				Tristhet				Total	
	O	T	EE	BE	O	T	EE	BE	Sinne	Tristhet
1	5	5	5	3	6	6	6	4	18	22
2	7	4	4	4	4	3	3	3	19	13
3	6	8	5	8	7	7	5	5	27	24
4	3	4	5	7	4	5	5	3	19	17
5	7	5	4	5	7	4	4	4	21	19
6	6	7	6	4	3	4	5	3	23	15
7	7	5	4	4	3	5	5	4	20	17
8	4	3	4	3	8	5	5	4	14	22
9	2	3	4	4	3	3	4	4	13	14
10	3	3	2	3	3	3	4	4	11	14

Generelt viser resultatene at barna på gruppenivå skårer midt på skalaen på de fleste mål og at det også er relativt stor variasjon innad i utvalget. Om forskjellene mellom resultatene for de ulike målene er store eller signifikante kan man ikke si noe om basert på denne analysen. Utvalgsstørrelsen er for lav til å kunne gi effektstørrelser og signifikansmål

med god nok statistisk styrke. Statistikken kan imidlertid si noe om i hvor stor grad skårene til enkeltindividene (se Tabell 1) skiller seg fra utvalgets (Tabell 2).

Tabell 2

*Deskriptiv Statistikk for Skårer på Affektbevissthet hos Utvalg*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
S Oppmerksomhet	10	2.00	7.00	5.0000	1.88562
S Toleranse	10	3.00	8.00	4.7000	1.70294
S Emo. ekspressivitet	10	2.00	6.00	4.3000	1.05935
S Beg. ekspressivitet	10	3.00	8.00	4.5000	1.71594
T Oppmerksomhet	10	3.00	8.00	4.8000	1.98886
T Toleranse	10	3.00	7.00	4.5000	1.35401
T Emo.ekspressivitet	10	3.00	6.00	4.6000	.84327
T Beg.ekspressivitet	10	3.00	5.00	3.8000	.63246
SinneTotal <sup>a</sup>	10	11.00	27.00	18.5000	4.81318
TristhetTotal <sup>a</sup>	10	13.00	24.00	17.7000	3.88873
Valid N (listwise)	10				

*Merknad.* Skalaen på affektbevissthetsskårene går fra 1-9. Prefiksen S representerer Sinne, og T Tristhet.

<sup>a</sup>Total AB-skåre for Sinne og Tristhet er summen av skårene på de ulike aspektene ved AB, og har *range* 0-36.

## **Kvalitativ Analyse**

Resultatene fra den kvalitative analysen vil bli presentert i neste avsnitt da disse ikke er uavhengige fra drøftingen og refleksjonen.

## **Diskusjon**

### **Tema og Mangfold**

Den kvalitative analysen av det samlede datasettet indikerer at deltagerens opplevelse- og håndtering av affektene sinne og tristhet til en viss grad kan organiseres i felles tema, men at det også er betydelig variasjon mellom individene. Denne variasjonen oppstår blant annet fordi barnas erfaring og atferd er ulik, men også fordi de opplever og vurderer lignende erfaringer og atferdsmessige responser på forskjellige måter. Eksempelvis forbindes tristhet i utvalget med alt fra det å miste en drikkeflaske til det å miste en besteforelder. I tillegg oppleves tap av en besteforelder ulikt fra barn til barn.

### **Sinne.**

#### ***Scener.***

De scenene barna i utvalget knyttet til sinne omhandlet hovedsakelig om episoder der de ble behandlet av andre på en måte de ikke likte. 5 av 10 beskriver slike scener. Det kan være ting som blir sagt eller ting som blir gjort. Det gjelder særlig hvis barnet mener den andre gjorde det med vilje og at handlingen var unødvendig. To barn beskriver scener der sinne ble utløst av hindringer, blant annet en jente som må gå tur med hunden sin når hun allerede har det travelt. To andre snakker om mangler eller tap, blant annet viste en jente til en scene der hun ikke fikk noe hun hadde lyst på og en gutt viste til en gang noe ble ødelagt. Dette er i samsvar med tanken om sinne som en respons rettet mot noe eller noen, som kommer som et resultat

av at man føler seg krenket (Svendsen & Jacobsen, 2013) eller frustrert over å ikke oppnå mål (Saarni et. al, 2006).

### ***Oppmerksomhet.***

Hva oppmerksomhet for sinne angår beskriver ni av barna minst ett kroppslig tegn og én form for tanke som assosieres med sinne. De kroppslige tegnene er hovedsakelig resultater av fysiologisk aktivering, beskrevet som forholdsvis stress, uro, økt energi, anspenhet og skjelving. Det er interessant her å legge merke til at hvilket begrep barna bruker om denne aktivering kan si noe om hvordan de opplever den. Begrepet *energi* handler om å få økt kraft og er ofte knyttet sammen med beredskap til handling. Dette er et mer positivt begrep enn stress og uro som i mye større grad beskriver opplevelsen av et noe udifferensiert indre ubehag. Se for eksempel kontrasten mellom disse to barna:

- 1) En gutt som forteller at sinne kan være både negativt eller positivt avhengig av om man klarer å kontrollere det. Han beskriver hvordan ukontrollert sinne kan føre til voldelige handlinger, men også hvordan kontrollert sinne kan være en ressurs:  
”Liksom sånn, en annen gang når vi spilte hockey match og låg under stort så brukte jeg sinnet i matchen. Sånn at ingen tok pucken og alt sånn”. Den fysiologiske aktiveringen beskrives i denne kasusen som økt energi og adrenalin.
- 2) En jente som beskriver sinne som noe som hovedsakelig er negativt, utenfor ens kontroll og bør unngås; ”Fordi at hvis jeg blir sinna så kan det hende at det skifter livet mitt. At jeg blir sint over alt, og det er ikke hyggelig”. Hun beskriver aktiveringen som stress.

At energi er et mer positivt begrep trenger ikke å bety at denne formen for opplevelse av sinne er mer gunstig enn den andre. Det begrepene sier noe om er den subjektive opplevelse av aktiveringen som en bra eller dårlig ting. I tillegg til den fysiologiske aktiveringen viste tre av barna også til signal i mer spesifikke deler av kroppen, slik som magen, hodet, hjertet, armene, bena og pusten.

Tankene barna forbinder med sinne er negative tanker om andre eller seg selv, samt tanker og grubling rundt det som har hendt. I tillegg nevnes mentale tilstander slik som tankekjør, aggressive impulser og behov for å uttrykke følelsen eller for å være alene. En deltager beskriver også en mental følgetilstand av sinne som virker å svekke hennes evne til å føle empati for objektet sinnet er rettet mot (her "Lisa"):

Jeg kjente at "Lisa"-delen av meg ble litt sånn... litt... den ble på en måte litt sånn skygget bort, på en måte. Sånn at jeg blir... når jeg blir sint, så blir det på en måte en liten skygge over den jeg er sint på inni meg. Sånn at da bryr jeg meg ikke like mye som om når vi har det gøy eller noe da. For da blir jo den delen enten lyst på eller ikke skygga på.

6 av 10 barn identifiserer også sinne ved at de kjenner igjen sin egen atferd eller situasjonen affekten oppstod i. Dette var den vanligste måten å identifisere sinne på etter opplevelsen av økt fysiologisk aktivering.

### ***Toleranse.***

Barnas toleranse for sinne er preget av et tvetydig syn, der sinne av syv av barna ansees som å kunne være både en positiv og en negativ ting. Mens to deltagere ikke klarte å forklare hvorfor de tenker slik, fremhevet fem av dem, i tråd med Tomkins (1995) sine tanker om affektens innebygde informasjon- og motivasjonsverdi, at det å bli sint kan være nyttig da det fortelle dem noe om situasjonen. De ser ulike verdier i affekten, blant annet at den gir

informasjon om at noen har behandlet dem dårlig og at det som skjer er viktig for dem, samt at sinne kan hjelpe dem til å beskytte seg selv og ikke gi seg. Ett barn påpeker også at sinne har verdi som et sosialt signal: ” (...) så om jeg ikke blir sint når vi har krangla, så kan jo den jeg har krangla med tro sånn ‘Ja, det her er jo ikke noe viktig for henne. Hva er vitsen med at vi krangler da?’”. Det er bare ett barn som mener at sinne utelukkende er negativt. I tillegg mener fem barn at sinne kan ha positive konsekvenser, blant annet ved at man ved å bli sint får anledning til å tenke over situasjonen og lære av den. Individuelle forskjeller finner man her i at to bruker denne informasjonen til å lære hvordan de kan reagere og ordne opp på en mer hensiktsmessig måte neste gang, mens én heller vil bruke den til å lære hvordan hun kan unngå å bli sint i fremtiden. Et barn nevner også, som tidligere nevnt, at sinne gir energi som kan brukes til noe positivt. To av barna påpeker at om sinne er en bra eller dårlig ting avhenger av om man klarer å kontrollere det eller ikke.

Hvordan sinne virker inn på barna varierer også i stor grad. Noen barn (antall vist i parentes) sier de får aggressive- (2) eller destruktive impulser (2), at de blir voldsomme og hardhendte (2), mens andre sier de får behov for å være alene (2), at de ikke vil snakke eller være med på ting (1), at de tenker mye (1) og at det å være sint gjør de slitne (1) eller urolige (3). Én formidler også at han ofte mister kontrollen og bare reagerer automatisk når han er sint. Barna har også minst like mange ulike måter å håndtere sinne på. Strategiene varierer mellom alt fra ytre regulering (3) og katarsis (2) til kognitiv regulering (7). Kognitiv regulering er den strategien flest av barna benyttet seg av, tett etterfulgt av distraksjon (4) og *fysiologisk regulering* (4), det vil si, ved å roe ned kroppen, puste kontrollert eller ved å bruke en ytre agent slik som mat og drikke. Barna vil noen ganger mestre sinne ved å unngå følelsen (1) eller situasjonen (2) og andre ganger ved å søke hjelp (1) og et lyttende øre (1). Det kanskje viktigste å merke seg her er at 9 av 10 barn håndterer sinne på flere måter enn én. Sju barn benytter seg av tre eller flere strategier, og 2 benytter seg av hele fem. Dette vitner om at



barna i utvalget i en alder av 10-år har tilegnet seg en rekke ulike former for mestringsstrategier, og at de aller fleste besitter strategier for å regulere seg selv. I hvor stor grad barna er avhengig av ytre regulering varierer også betraktelig. Ett barn formidler at det eneste som kan roe henne er å få trøst, mens et annet utelukkende rapporterer å bruke selvregulerende strategier. I følge Sameroff & Fiese (2000) sin modell betyr dette at barna befinner seg på ulike steder i forhold til i hvor stor grad de avhenger av ytre regulering og i hvilken grad de regulerer seg selv. En 10-åring som utelukkende blir regulert utenifra vil bli oppfattet som emosjonelt umoden. Samtidig er ikke det å kun benytte selvregulerende strategier nødvendigvis et tegn på sunnhet. I følge Sameroff & Fiese (2000) har også voksne mennesker behov for litt ytre regulering, særlig i visse situasjoner (Tetzchner, 2001). Et barn som kun lener seg på seg selv er kanskje ensomt eller har vansker med å etablere tillit til andre.

### ***Ekspressivitet.***

Hva barnas emosjonelle ekspressivitet angår, viser samtlige deltagere forståelse for at de uttrykk sinne på en slik måte at andre merker det. Det er derimot stor forskjell på hvor mye innsikt de har i denne prosessen. 4 av 10 synes det er vanskelig å skulle forklare dette, men to av disse klarer likevel å komme på ett uttrykk de har. Generelt mener barna at de signaliserer sinne via ansiktsuttrykk (6), kroppsspråk (4), atferd (4) og stemme (2). Av de barna som vedkjenner seg ansiktsuttrykk er det kun to som med ord beskriver hvilke endringer som forekommer, eksempelvis ” (...) øyenbrynene går litt nedover, kanskje av og til” (Intervju nr. 4) og ” (...) du kan se at en blir litt mer rød og at de bruker å ta tenna helt innatt hverandre sånn at... og så (...) på øynene så begynner det å gå litt mere sånn at du stirrer mye mere”. De andre strever med å forklare verbalt, men formidler ansiktsuttrykket ved å mime. Den samme nivåforskjellen finner man i henhold til kroppsspråk, der et par tyr til miming og/eller gir en

vag beskrivelse slik som; ”Ja, litt sånn, jeg blir litt sånn jeg ser det litt på meg selv da, for jeg puster litt hardere også kan man føle det fra meg”, mens andre, på den andre siden av skalaen beskriver bruk av blikkontakt, eksempelvis;

(...) noen kan se det med øyekontakt. For hvis det er en, hvis du, for eksempel sier hei, og hvis du sier det til kompisen din, og hvis... (...) For eksempel hvis han bare ser på deg også bare tar hodet sitt tilbake og bare går rett fram så kan det hende at han er veldig sinna”.

Hvor komfortable barna er med å gi uttrykk for sinne ser ut til å henger sammen med hvor nære relasjoner de har til personene som er til stede, samt andre faktorer ved konteksten. Dette gjelder også for de barna som fremstår som mest komfortable, og samsvarer med Holodynski (2004) og Parjer et al. (2001) sine funn angående hvordan relasjonen barna har til de andre som er til stede påvirker uttrykket av emosjonelle tilstander (Saarni et al., 2006). Fem av barna har erfart eller forventer at uttrykk for sinne fra dem vil føre til negative reaksjoner fra andre, særlig i form av at andre blir sinte tilbake eller at det får konsekvenser for sosial inkludering. En gutt sammenligner det å være sint med noe han kaller *Ostesura*, et begrep hentet fra barneboken *En Pingles Dagbok*. *Ostesura* var noe oppstod ved at noen tok på en sur ost. Han beskriver den slik;

(...) den som hadde tatt på osten, den hadde den, og hvis jeg hadde tatt på osten og rørte deg, var det du som hadde den. Men alle på hele skolen var med og alle var livredde sånn... de... alle sammen løp fra deg sånn at du ble helt alene.

Denne sammenligningen illustrerer begge de forventede negative konsekvensene av å uttrykke sinne; at det smitter over på andre og at andre ikke vil være med deg mer. Noen av barna virker også å få det emosjonelle uttrykket forstyrret av sekundære følelser, slik som

redsel og skyld. De to som beskriver å oppleve skyld knyttet til å uttrykke sinne, forteller at de ofte er usikre på om sinnet er berettiget og redde for å såre andre. Han som formidler redsel forteller om frykt for gjengjeldelse og for at situasjonen skal eskalere til fysisk vold. Alle disse tre er blant de som skårer lavest på ekspressivitet for sinne i ABI, men kun gutten som opplever redsel skårer usedvanlig lavt; med en skåre på 2 for emosjonell ekspressivitet ligger han over 2 standardavvik under gjennomsnittet for utvalget. Grunnet lav utvalgsstørrelse kan man ikke dra slutninger om populasjonen basert på disse observasjonene, men i det aktuelle utvalget ser det ut til at redsel har en mer forstyrrende effekt på ekspressivitet for sinne enn det skyld har. Det må også bemerkes at dette kan avhenge av intensitet, da denne fremstår som vesentlig høyere hos han som opplever frykt enn hos de som føler skyld.

Begrepsmessig uttrykker barna sinne både ved å direkte fortelle at de er sinte (4) eller ved å fortelle hva som har skjedd og hvordan de opplever det (5), og slik indirekte formidle sinne. Tre deltagere sier at de også kan formidle behov som oppstår når de blir sinte, for eksempel be personer om å trekke seg litt unna, eller be om hjelp. Når de snakker om sinne bruker de flere begreper som formidler ulike former av sinne; sint, sur, hissig og irritert, og en deltager påpeker at han bevisst ville benyttet ordet ”irritert” fremfor ”sint” dersom han skulle formidle sinne, da han mente andre ville ha reagert mer gunstig dersom man brukte det mildere uttrykket. Dette viser en innsikt i sosial kommunikasjon som de andre barna i utvalget ikke formidlet.

I likhet med den kvantitative analysen, fremkommer det av den kvalitative analysen at det ikke er noe særlig stor forskjell mellom hvor komfortable utvalget generelt er med å uttrykke sinne verbalt fremfor emosjonelt (non-verbalt). De kan synes det er helt ok, kan svare når de blir spurt eller synes det er godt å få det ut, samt ikke klare- eller ikke ønske å snakke. Barnas begrepsmessige ekspressivitet er også ofte avhengig av kontekst og av relasjon, der

nære relasjoner også her fremmer uttrykk. Årsakene barna gir til dette er at de i nære relasjoner har tillit (1), opplever å bli forstått (1) og lettere kan forutse hvordan den andre kommer til å reagere (1). Det er flere grunner til at flere av barna ikke ønsker å formidle sinne verbalt. I likhet med emosjonell ekspressivitet snakkes det om negative sosiale konsekvenser og skyldfølelse, men i tillegg kommer det også to nye faktorer frem. For det første forventer flere barn (3) at uttrykk for sinne vil bli møtt med spørsmål knyttet til følelsene eller situasjonen, og for flere er dette problematisk da de ikke ønsker (3) eller klarer (1) å snakke når de er sinte, blant annet fordi de synes det er vanskelig å svare på spørsmålene de får, eksemplifisert her:

Fordi at når jeg sier det så føles det som om jeg bare har litt sånn, litt sånn rare følelser om at kanskje, kanskje de sier "Hvorfor?" og noen ganger så har jeg ikke svar på hvorfor. Jeg bare ikke, føler at det ikke er rett og sånn.

For det andre påpeker et barn at det å uttrykke sinne verbalt for henne er unødvendig da folk alltid ser det på henne. Et annet barn opplever derimot at det er nødvendig å si ifra verbalt, men dette kan gjøre han frustrert da han synes det ikke skulle ha vært det; "Man kan ikke kjenne at man blir gladere, men man blir bare mere sinna fordi at at man føler liksom at... 'Må jeg... hvorfor må jeg egentlig si det til folk' og sånt". Dette indikerer at for noen kan lav verbal ekspressivitet veies opp med adekvat eller høy emosjonell ekspressivitet. Den kvalitative analysen viser forskjell i profilene til barna på dette området da 6 av 10 har omtrent like god begrepsmessig- som emosjonell ekspressivitet, mens de resterende 4 har en *asymmetrisk profil*, her; at de skårer to nivå høyere på den ene formen fremfor den andre. To personer skårer høyest på emosjonell ekspressivitet, mens to andre skårer høyest på begrepsmessig ekspressivitet, noe som indikerer at asymmetrien kan gå begge veier (Se Tabell 1).

**Tristhet.***Scener.*

Når deltagerne snakker om scener der de var triste er temaet ofte tap. Tre barn forteller om dødsfall i familien, og et om når katten hennes forsvant. Det blir også beskrevet scener som på ulike måter representerer relasjonelle tap, eller situasjonen der relasjoner blir truet.

Eksempelvis fortalte et barn om å blir etterlatt av venner, et annet om å krangle med et søsken og et tredje om endringer i relasjon til far etter skilsmisse. Dette indikerer at både midlertidig og permanent tap kan fremme tristhet, og at følelsen gjerne er knyttet til relasjoner. To av de andre barna forbandt tristhet med situasjoner der ting ikke ble som de ville, og det ikke var mulighet for å endre på dette. Det aktuelle studiet støtter dermed Levin (1995) sitt syn på tristhet som en følge av tap og håpløshet knyttet til måloppnåelse (Saarni et. al, 2006). I tillegg beskrev to barn scener som handlet om empati for andre. Et annet barn kunne bare komme på scener som var knyttet til fysisk smerte, og et siste kunne ikke komme på noen scene i det hele tatt.

*Oppmerksomhet.*

6 av 10 barn beskriver kroppslige signaler som gjør dem oppmerksomme på at de er triste. I forhold til ved sinne er det færre deltagere som kjenner det i kroppen. Samtidig varierer de kroppslige tegnene for tristhet mer mellom individene enn det de gjorde for sinne. Hver av de seks barna har 1-2 tegn hver. To opplever å kjenne det i hjertet, én i hodet, én i magen, én på pusten, én i ansiktet og én annen blir trøtt og svimmel. Oppmerksomhet for sinne var derimot i større grad knyttet til en mer generell fysiologisk aktivering, og én deltager stod for tre av de fem konkrete signalene. En annen ting som er verdt å merke seg er den jenta som kjenner tristhet i ansiktet. Hun sier ” Nei, jeg kjenner liksom... leppa kan gå litt ned og sånn”. Slik jeg

ser det er dette et uttrykk for oppmerksomhet, ikke emosjonell ekspressivitet, fordi hun sier at hun *kjenner* det i ansiktet. I følge Saarni et. al (2006) har opplevelsen av følelser fire kilder; sosiale signal fra andre, kognitiv vurdering av situasjonen, signal om indre kroppstilstander (*affference*) og signal om aktivering av målrettet motorisk aktivitet (*effference*). Feedback om ansiktsuttrykk, slik jenta beskriver, er et signal på *effference*, og påvirker altså opplevelsen av tristhet. Hun skiller seg derfor fra de andre barna ved at hun er den eneste som fremhever *effference*. De andre viser til signal fra kognisjon og *affference*.

Hva kognisjon angår rapporterer syv barn at de får spesielle tanker når de er triste. Disse tankene er hovedsakelig negative tanker om seg selv, den aktuelle situasjonen og fremtiden. En gutt får også negative tanker av en mer global art; ”Vel, når jeg blir lei meg så tenker jeg på alle de andre gangene, og hvorfor jeg har blitt lei meg. Også begynner jeg å si at jeg hater livet mitt”. Andre tanker som kommer frem er at ingen bryr seg og at situasjonen er urettferdig. To barn sier de får spørsmål i tankene når de er triste. En av disse rapporterer også mentale signaler som tankekjør og søvnproblemer, men det var i et scenario knyttet til tap av et familiemedlem og kan derfor være et uttrykk for sorg. Sorg er ikke det samme som hverdagslig tristhet (Bonanno, Goorin & Coifman, 2008) og vil kunne skape ulik opplevelse og atferd. Andre mentale tilstander som ble tatt opp var at tre av barna fikk behov for å være alene, mens to ikke klarte å være glade. En jente bruker en metafor og sier at ”det blir på en måte litt mørkt” når hun er trist.

I tillegg til kognisjon, *affference* og *effference* sier tre av barna at de vet de er triste når de kjenner igjen situasjonen eller sin egen atferd. 5 av 10 nevner også det å få tårer som et tydelig tegn på tristhet. Jeg inkluderer ikke gråt under kroppslige signaler, fordi dette skiller seg fra de andre signalene ved at du ikke trenger å kjenne tårene for å oppdage dem.

### *Toleranse.*

Utvalgets toleranse for tristhet viser et annet mønster enn deres toleranse for sinne. Mens hvert barn i stor grad anså sinne som et tveegget sverd, har de større problemer med å finne positiv verdi i tristhet. Tre av barna mente at tristhet hovedsakelig er en negativ ting. Et barn kunne ikke si hvorfor, det andre snakket om at den avdøde ikke kunne gå videre så lenge de pårørende var lei seg, og den tredje viste til sosial eksklusjon som konsekvens av å være trist for ofte. Sistnevnte var et av to barn som påpekte at om tristhet er en negativ eller positiv ting avhenger av hvor ofte man er det. Det var også fire barn som mente at tristhet godt kan være en bra ting, blant annet ved at det er godt å få det ut av systemet og at det kan fremme sosial støtte fra andre. En jente sier at det å være trist kan være positivt, fordi man da vet hva man føler; ”Noen ganger kan det jo det, for da vet jeg følelsene mine. For det er jo ikke alle... eller noen ganger jeg ikke helt forstår det”. Slik jeg ser det impliserer hun ved dette at å vite hva man føler øker forståelsen av *noe*, uten at hun konkret kan sette fingeren på hva. Generelt ser langt færre av barna informasjonsverdi i tristhet; bare to stykker sammenlignet med fem for sinne. Det som ble fremhevet i denne sammenhengen var at tristhet kunne si en at noe eller noen er viktige for deg og at noe ikke var helt bra. Denne informasjonen er vag og lite spesifikk for tristhet. Faktisk er begge disse nevnt også under sinne. Av analysen fremkommer det derfor at barna har større vansker med å forstå den adaptive funksjonen til tristhet, enn den til sinne.

Det fremstår av den kvalitative analysen at det i utvalget forekommer mindre individuelle forskjeller i toleranse for tristhet, sammenlignet med for sinne. Dette er forenelig med den kvantitative analysen som viser større varians i toleranseskåre for sinne enn for tristhet (se Tabell 2). Tristhet virker inn på tre av barna ved at de får behov for å være alene, og på ett ved at han ikke har lyst til noe. Variasjon finner vi blant annet i at en gutt ikke bruker å ”snakke så veldig mye”, mens en jente påpeker at selv om hun vanligvis er stille og

ikke nevner det så mye, så vil hun av og til snakke dersom noe plager henne mye. Hun er altså bevisst på at intensitet for henne er en modererende faktor for virkningen av tristhet. Dette er hun ikke alene om. En gutt beskriver det samme i forhold til gråt; ”Det er jo noen ganger at jeg vil at jeg skal gråte. Også får jeg det ikke helt til, akkurat der og da, fordi det er litt for trist faktisk! Til at jeg kan få det til”. Utvalget bruker også færre typer strategier for å håndtere tristhet enn sinne. Regulering rapporteres å forekomme hovedsakelig gjennom ytre regulering (5), kognitiv regulering (5), distraksjon (5) og ved endring i situasjonen (4). To barn anvender også fysiologisk regulering. Selv om kognitiv regulering forekommer i stor grad er det tydelig at ytre faktorer, her representert av ytre regulering og situasjonelle endringer, spiller en større rolle i reguleringen av tristhet enn av sinne. Men i likhet med sinne varierer også grad av ytre versus indre regulering betraktelig mellom individene. Mens en jente svarer at hun ikke gjør noe spesielt for å bli glad igjen; ”Får litt trøst og det er alt”, viser en annen noe overdreven bruk av kognitive strategier, slik som aktiv undertrykking og bagatellisering, eksempelvis sier hun at når hun er trist ”så bare gir jeg alle følelsene mine på en liten krok” og ”når jeg ville bli glad igjen så tenkte jeg sånn at ’livet er smått. Du kan ikke være ei deg for det’ men du kan jo bli lei deg, men ikke alltid liksom”. Ti slutt bør det nevnes at sammenlignet med håndtering av sinne bruker langt færre barn ulike mestringsstrategier for tristhet. 4 av 10 beskriver bare én strategi, to stykker benytter to til tre, mens fire bruker fire til fem. Barna ser her ut til å nærmest være delt inn i to grupper som skiller ved ulik grad av bevissthet rundt ulike måter å håndtere tristhet på. Dette mønsteret skiller seg fra håndtering av sinne, der antall strategier var relativt normalfordelt.

### ***Ekspressivitet.***

Ekspressivitet for tristhet var de aspektene som viste lavest varians i affektbevissthetsskåringen. Også dette finner man igjen i den kvalitative analysen. Selv om



alle deltagerne, utenom én, kunne vedkjenne seg og nevne konkrete emosjonelle uttrykk for tristhet, var det ikke like mange ulike uttrykk som ble nevnt. Hovedsakelig ble det fortalt om ansiktsuttrykk (5), tårer (5) og karakteristisk atferd (5). Et par nevnte stemme, men kun én snakket om kroppsspråk. En deltager skilte seg i midlertid ut. Hun beskrev *fordreining* av emosjonsuttrykket; der hun uttrykker andre følelser enn den følelsen hun opplever. Denne jenta forteller at hun ler når hun slår seg og at hun later som ingenting og viser et blidt ansikt når hun er lei seg.

Barna i utvalget virker noe ambivalente til å vedstå seg emosjonen utad. De faktorene som påvirker om det å vise tristhet oppleves som en bra eller dårlig ting er hvordan de som ser det reagerer. Tre barn påpeker dette. Det er derfor ikke tilfeldig hvem barna viser følelsen til. Det er som regel de nærmest som får se det. To av barna oppgir årsaker for hvorfor de viser det til noen men ikke andre, henholdsvis at de ønsker å bli forstått og at de bare vil vise det til de situasjonen angår dersom det er privat. Det positive som forbindes med å uttrykke tristhet nevnes av to barn, og er at det fremmer hjelp og trøst fra andre. Generelt har utvalget langt mindre negative forventinger til hvordan andre kommer til å reagere på deres uttrykk for tristhet, i forhold til deres uttrykk for sinne. To barn forventet at andre ville bry seg om dem og gi sosial støtte dersom de var lei seg. Tre var enten usikre på reaksjonen eller mente det kom an på person og situasjon. En individuell forskjell som er verdt å merke seg er at to barn forventet at uttrykk for tristhet ville føre til at andre stilte de spørsmål om hvorfor, men at mens den ene tolket dette som et tegn på at de bryr seg, ønsker den andre at det skal bli så mye snakk om det fordi ”Da begynner jeg å tenke på det mer da. For jeg vil ofte... når jeg er trist så vil jeg ikke tenke så mye på det”. Disse to vurderer altså den samme reaksjonen forskjellig. At barna forventer mindre negative reaksjoner på tristhet enn sinne, passer med Underwood (1996) sine funn om at eldre barn (> 8 år) skjuler sinne i større grad enn andre affekter. Bare to av barna formidlet at de aktivt kontrollerte uttrykket for tristhet. En av disse

sier hun noen ganger foretrekker å holde følelsen for seg selv, men at hun ofte viser det dersom hun har behov for hjelp; ” For hvis jeg ikke viser det da så kan det være jeg ikke får noe hjelp, og da kan det være at det blir verre”. Tre av de andre deltagerne påpeker at tristhet hos dem gjerne vises automatisk når intensiteten er relativt høy.

Av verbale uttrykk rapporterer tre barn at de forteller hvorfor de er lei seg og hva som har skjedd når de formidler følelsen. Kun én person rapportere å si rett frem at hun er lei seg. Andre uttrykksformer er å gi uttrykk for behov (1), å bruke triste ord (1) eller sinte ord (1). En jente sier hun ikke vet hvordan hun sier at hun er trist da det er noe som bare skjer automatisk når hun er i affekt. Hun er en av to som tydelig strever med å uttrykke seg verbalt om tristhet. En annen jente har den samme utfordringen. Hun ender opp med å benytte lyder for å formidle tristhet, isteden for ord, eksempelvis ”da jeg er lei meg så blir jeg liksom litt sånn ‘Off...’”. Generelt har utvalget færre begreper for å beskrive tristhet enn de har for sinne. De opererer her kun med begrepene trist og lei seg, og nyansen å gråte eller å ikke gråte.

Hvor mye barna vedstår seg verbale uttrykk for tristhet er på mange måter likt som ved emosjonelle uttrykk. De er noe ambivalente og relasjonen til den de forteller det til nevnes av tre av dem som viktig. Sammen med økt tillit og forståelse er det en ny faktor som forklarer denne sammenhengen. En gutt sier;

(...) mange skjønner det jo med en gang, så jeg trenger egentlig ikke å si det hvis jeg går bort også viser jeg at jeg er lei meg, jeg trenger ikke å si det, da skjønner de det.

(...) Det er til de jeg kjenner og er ganske nær. Men ikke de som er litt sånn... de jeg er venner med, men ikke veldig gode venner med. De må jeg kanskje si det til.

Totalt 4 barn sier at en grunn til at de ikke formidler at de er lei seg ved å bruke ord, skyldes nettopp at det er unødvendig da det vises så tydelig non-verbalt. Her ser man igjen trenden fra

ekspressivitet for sinne, der emosjonell- og begrepsmessig ekspressivitet kan veie opp for hverandre. Tre barn hadde asymmetrisk profil for ekspressivitet for tristhet (se Tabell 1). Det er i denne sammenhengen interessant å se hvordan flere barn subjektivt opplever denne asymmetrien ved tristhet enn ved sinne, til tross for at flere barn objektivt, basert på affektbevissthets-skårene, viste denne profilen for sinne enn for tristhet. Avslutningsvis vil jeg nevne at også forventningene til hvordan andre vil reagere på verbale uttrykk for tristhet er mindre negative enn for ekspressivitet for sinne. Av de som har en formening på området forventer to å få hjelp som respons, mens én forventer sosial støtte og én annen har negative forventninger om å bli stilt mye spørsmål som hun ikke klarer å svare på.

### **Profiler**

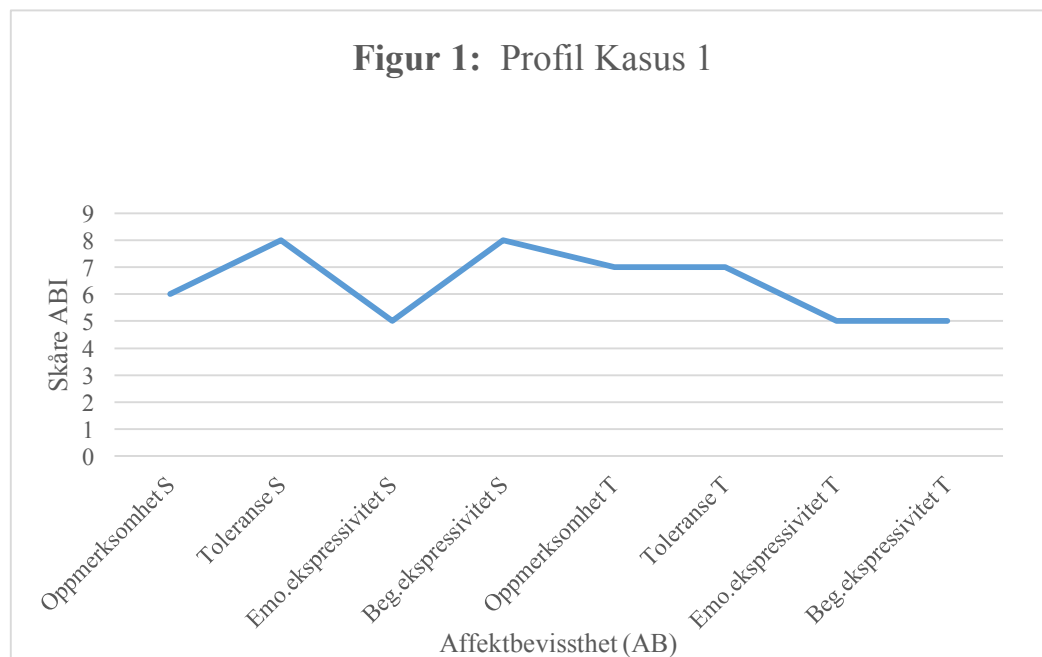
Over har jeg fremstilt variasjonen innenfor de ulike aspektene ved affektbevissthet for sinne og tristhet. Her skal jeg imidlertid presentere noen korte kasuser for å illustrere hvordan barna har ulike *profiler*; her forstått som mønster i affektbevissthet, og at disse har ulik etiologi.

#### **Kasus 1: En Fleksibel Jente.**

Profilen jeg skal diskutere her tilhører en jente. I intervju-situasjonen fremstod hun som forsiktig og imøtekommende. I løpet av samtalen fikk jeg inntrykk av at hun var en aktiv person med flere hobbyer, som samtidig også en svært omsorgsfull. Hvis man sammenligner de ulike affektbevissthets-skårene hennes med hverandre ser man at hun skårer høyt på samtlige mål for affektbevissthet. Hun er sterkest på toleranse- og begrepsmessig ekspressivitet for sinne og svakest på emosjonell- og begrepsmessig ekspressivitet for tristhet (Se Figur 1). Generelt viser hun bedre affektbevissthet for sinne enn for tristhet.

Til tross for dette hadde hun sammenlignet med resten av utvalget den høyeste totalskåren både for affektbevissthet for sinne og - for tristhet. Totalskåren for sinne var 27 av

36, og låge hele 1.77 standardavvik over utvalgets gjennomsnitt. Totalskåren for tristhet var 24 og også denne låg betraktelig over snittet; 1.62 standardavvik (Se Tabell 2). Denne jenta hadde også den høyeste skåren på flere av underaspektene ved affektbevissthet for de to følelsene, henholdsvis toleranse for sinne (1.94 SD over snitt) og for tristhet (1.85 SD over), samt begrepsmessig ekspressivitet for sinne (2.03 SD over) og for tristhet (1.89 SD over) (Tabell 2). Denne jenta skiller seg altså fra de andre deltagerne på to områder; 1) hun skårer jevnt over høyt, isteden for å ha et eller to sterke områder, og 2) hun viser usedvanlig høy toleranse og begrepsmessig ekspressivitet. Her skal jeg se næyere på punkt 2.



Grunnen til at jenta skårer så høyt på toleranse er at sinne og tristhet for henne har verdi både som signal og som motiverende kraft, og at hun kan håndtere affektene hensiktsmessig og relativt fleksibelt avhengig av kontekst. For å illustrer det førstnevnte viser jeg til følgende sitater;

Det (at hun blir trist) kan si meg at jeg bryr meg om den tingen og at jeg ikke bare overser det, og at jeg liker det, og at det er dumt at det for eksempel har blitt sånn og sånt

og

Fordi at hvis jeg ikke blir sint så er det jo nesten som om jeg ikke bryr meg kjempemasse om det. Og om det vi har krangla om å sånt, så om jeg ikke blir sint når vi har krangla, så kan jo den jeg har krangla med tro sånn ”Ja, det her er jo ikke noe viktig for henne. Hva er vitsen med at vi krangler da?” eller... men, også bruker vi å ordne opp i det og sånt da.

Det hun sier indikerer at begge affektene fungerer både som signal til henne selv og til andre om at hun bryr seg om det som skjer, altså at de har både informasjonsverdi- og verdi som sosialt signal. I tillegg formidler hun at sinne motiverer til konfliktløsning. Hun er også bevisst hvordan både sinne og tristhet kan ha enten positive eller negative konsekvenser avhengig av frekvens og intensitet.

Jenta håndterer som regel affekt selv og på en hensiktsmessig måte. Når hun er trist bruker hun blant annet kognitive strategier slik som å tenke positivt, og når hun er sint beskriver hun å kunne bruke målrettet sosial problemløsning. Grunnen til at hun skårer sterkere på toleranse for sinne enn for tristhet, er at hun her i tillegg viser evne til å reflektere rundt andres motiver når hun prøver å håndtere den affektive situasjonen; ”Hvorfor gjør du sånn? Og hva er det jeg har gjort mot deg?”. Til tross for at hun stort sett ordner opp selv kan hun også søke sosial støtte og hjelp, og hun sier; ” (...) nå har jeg jo lært meg hvordan jeg kan ordne opp selv, men jeg kan... har også lært meg når jeg må spørre en voksen”. På denne måten er hun fleksibel i valg av hensiktsmessig mestring.

Angående begrepsmessig ekspressivitet skiller hun seg ved tristhet kun fra de andre ved at hun i noe mindre grad vegrer seg for å uttrykke affekten. Grunnen til at hun skårer 1.89 standardavvik over snitte her skyldes trolig at variansen er lav. Når det kommer til sinne er ting annerledes. Her skårer hun svært høyt, blant annet fordi hun kan uttrykke sinne på flere ulike måter; både si at hun er sint, fortelle hvem hun er sint på, hva som har skjedd og hvorfor hun reagerer som hun gjør. Jenta kan også kjeffe på- eller konfrontere objektet for sinnet. Og selv om hun tilpasser uttrykket til kontekst og relasjon, kan hun uttrykke affekten relativt uavhengig av hvem hun er sint på. I intervjuet beskriver hun, eksempelvis hvordan hun har konfrontert en venn av en venn; ”Hvorfor vil du ikke være med meg, og bare med ”Frida?”” og ”Hvorfor gjør du sånn?” Og ”hva er det jeg har gjort mot deg?”.

Slik jeg ser det er denne jenta svært emosjonelt velfungerende, hovedsakelig fordi hun både kan ta inn over seg og respondere hensiktsmessig på affekt, i tillegg til at hun er fleksibel i valg av reaksjon. Hun rapporterer å snakke mye med foreldre om følelser og å oppleve at de forstår henne. Dette indikerer at hun blir møtt på en måte som vil gi ytre regulering og trolig også utvide hennes emosjonsspråk, noe som igjen har styrket hennes affektbevissthet. Hun mener selv at hennes utvikling de siste årene har vært i retning av tydeligere uttrykk og økt konfliktløsning.

### **Kasus 2: En Engstelig Gutt.**

Gutten jeg skal snakke om her var en sjarmerende liten fyr. Han var livlig, brukte mye bevegelser for å illustrere det han sa og var en ordentlig spøkefugl. På affektbevissthetsmålene skåret han under gjennomsnittet på alle mål utenom begrepsmessig ekspressivitet for tristhet. Det var her og på emosjonell ekspressivitet for tristhet at han hadde sin høyeste skåre (Se Figur 2). Sammenlignet med de andre deltagerne skåret han generelt lavt, men var innenfor eller rett rundt 1 standardavvik fra snittet, på alle aspektene utenom

emosjonell ekspressivitet for sinne der han skåret svært lavt. Med en skåre på 2 låg han hele 2.2 standardavvik under snittet. Han hadde også den laveste totalskåren for sinne (11, 1.56 SD under) og en av de laveste totalskårene for tristhet (14, .97 SD under) (se Tabell 2). Generelt hadde denne gutten noe bedre affektbevissthet for tristhet, sammenlignet med for sinne. Det som skilte affektene fra hverandre var nivået av ekspressivitet. Den emosjonelle ekspressiviteten for tristhet var langt bedre enn for sinne, og den begrepsmessige ekspressiviteten litt bedre også.

At denne gutten har lav affektbevissthet skyldes trolig at han opplever redsel og noe skam, særlig knyttet til sinne, som forstyrrer opplevelsen og uttrykket for affekten. Denne forstyrrelsen forekommer i alle aspektene for affektbevissthet. Guttens oppmerksomhet for både sinne og tristhet er ufokusert fordi det virker som om han strever med å oppleve kun én affekt separat fra andre. Dette er et uttrykk for manglende differensiering av affekter (Jacobsen, 2010). Gutten rapporterer at flere negative emosjoner ofte sammenfaller med sinne og tristhet. Han virker å oppleve dem som forskjellige, men at de ofte forekommer samtidig og utløser hverandre. Dette gjør at den totale opplevelsen blir noe kaotisk. Eksempel:

Hvis jeg... eller hvis jeg knuser ting for eksempel, så bruker jeg å bli litt sånn redd, sint og lei meg. Men hvis det er noe jeg mister så føler jeg meg mest redd og lei meg.

Når jeg knuser ting så blir jeg litt sint på meg selv, også føler jeg at jeg har behov for å ta noe over hodet og bare slenge det i gulvet. Så da bruker jeg å bli litt sint, og i tillegg så er jeg litt redd, for da knuser jeg enda mere ting. Og da vil jeg heller legge meg å gråte igjen.

Her ser man blant annet hvordan opplevelsen og reaksjon på sinne fører til frykt for konsekvensene av sinne, og også hvordan skam over disse konsekvensene gjør gutten lei seg. Noter også hvordan skam, her: sint på seg selv, er det som forårsaket sinne i utgangspunktet.

Toleransen og ekspressivitet for både sinne og tristhet er lav hos denne gutten, men årsakene er ulike. Ved forekomst av sinne er det tydelig at gutten prøver hardt å kontrollere sinnet, men har en bristende kontroll som han mister ved høy aktivering. Når han er alene kan han slippe kontrollen, og blir da gjerne destruktiv. Er det derimot andre til stede jobber han hardt for å regulere seg ned. Dette virker å skyldes at han ønsker å skjule sinne, da han forventer negative konsekvenser i form av eskalering av konflikt og fysisk vold. Tankene på disse konsekvensene vekker redsel, som hemmer og fordreier uttrykket av sinne ved at han trekker seg fra situasjonen eller bøyer nakken isteden for å stå på sin rett. Se følgende sitat: ” (...) jeg vil helst unngå sinne, selv om jeg er det inni meg. Men vil ikke at det skal komme ut” og

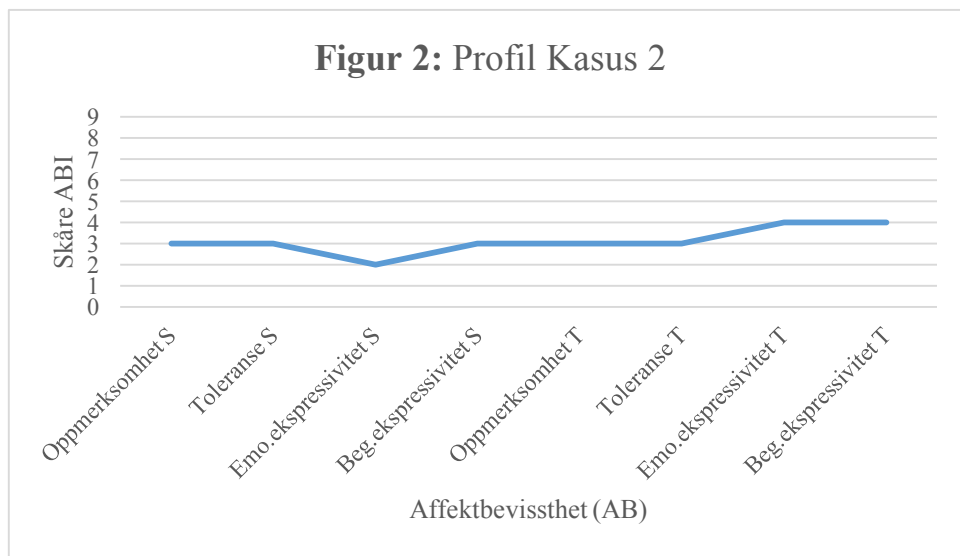
(...) jeg blir veldig fort sint inni meg, men hvis det kommer på ti (på intensitetsskala 1-10) så kommer det ut. Men så prøver jeg hvis den kommer hit, så må jeg nødt til å holde tilbake, og hvis den kommer på fem så har jeg lyst til å bare stikke av gårde. Men hvis den kommer på fire da stikker jeg av gårde. Så lar jeg motstanderen vinne eller ” (...) så har jeg ikke lyst til at det skal... for eksempel hvis det faktisk går utover slåsskamp, da prøver jeg liksom å holde meg tilbake, fordi jeg vet at jeg kommer til å tape”. I ettertid kan han oppleve denne tilbaketrekningen som et nederlag; ”Ugg! Skulle ønske jeg bare kunne ha gjort noe med det”. Det er også en komponent av skam knytte til det å uttrykke sinne. Av intervjuet fremkommer det at han er redd for å bruke stygge ord og sier at ”Når jeg blir sint, så vil jeg helst la det gå utover meg selv og ikke andre, så vil jeg helst bare tie og ikke snakke om det”. Kanskje skyldes denne skammen at han kan bli svært utagerende når han mister kontrollen over sinnet, da dette forekommer ved høy intensitet.

Når det kommer til tristhet reagerer gutten gjerne reaktivt, og gir impulsivt uttrykk for at han er lei seg. Han er noe ambivalent til å vise affekten, og synes det kan være både ”flaut”



og ”deilig”, særlig avhengig av hvem som merke det. Han virker å ha lite kontroll over reguleringen av tristhet, eksempelvis;

(...) hjernen min den forsøker å få meg til å ikke bli trist selv om jeg vil at jeg skal bli det. Så da holder jeg meg liksom her (markerer på skala). Så jeg prøver å komme meg hit (markerer høyere opp), men hjernen holder meg tilbake



og ”Også er det noen ganger at det er veldig trist, men så jeg får jeg ikke til å bli lei meg. Så prøver jeg å ta fingeren oppi ganen og få ut tårer”. Uttrykket ”hjernen min gjør ...” er en gjenganger og formidler opplevelse av manglede kontroll. Fenomenet som beskrives her; at tristhet reguleres ned mot guttens vilje, kan være en konsekvens av at hans aktive undertrykking av sinne smitter over på reguleringen av tristhet. Denne effekten kan oppstå dersom affektene er dårlig differensiert. Differensiering av emosjoner utvikler seg parallelt med evnen til emosjonsregulering, og formes basert på erfaringer gjort i barne- og ungdomstiden (Jacobsen, 2010). Flere sentrale teoretikere (Sroufe, 1996; Bridges, 1932 og Darwin, 1875. I Jacobsen & Svendsen, 2010) mener at mennesker fra fødselen av ikke differensierer mellom ulike typer ubehag. Den aktiveringen som oppstår i det autonome nervesystemet ved emosjonelt ubehag (Jacobsen & Svendsen, 2010) differensieres, inn i

eksempelvis sinne og tristhet, først når den blir møtt med kognitive prosesser som tolker aktiveringen basert på egenskaper ved konteksten (Jacobsen, 2010). Ved svak differensiering av affekter, som implisert hos den aktuelle gutten, vil aktiveringen i det autonome nervesystemet ved tristhet ikke være tydelig adskilt fra aktiveringen ved sinne. Dette kan føre til at det autonome nervesystemet, siden det er vandt til å jobbe aktivt for å regulere ned aktivering ved sinne, regulere gutten ned automatisk ved tristhet. Dette da systemet blander denne aktiveringen sammen med den aktiveringen som forekommer ved sinne. For gutten kan dette føre til underaktivering og til slutt forstyrrelse i opplevelse og uttrykk av affekt.

Gutten beskriver at han som yngre ble fortere lei seg og hadde sterkere sinne enn han har i dag. Nå roer han seg fortere ned, enten han vil det eller ikke. Han beskriver de første skoleårene som ”gladtiden”, mens han beskriver å være offer for en mobbe-situasjon nå. Det er sannsynlig at guttens undertrykking og fordreining av sinne et resultat av redsel knyttet til han over tid har opplevd med situasjoner der hans grenser blir tråkket på og at hans signaler enten forverrer situasjonen eller blir oversett.

### **Kasus 3: En Jente som er Lykkelig Uvitende.**

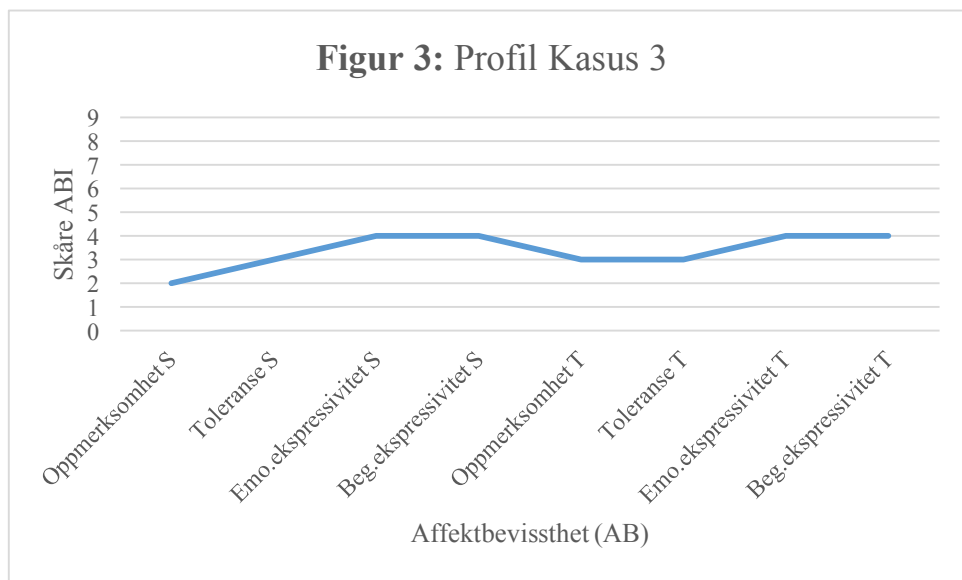
Jenta jeg skal snakke om her ble nevnt som spesielt velfungerende av klassens fagleder. I intervjusituasjonen var hun blid, men noe lavmælt og forsiktig. Hun virket til tider også ganske distraheret og dette kan ha påvirket resultatene. I likhet med Kasus 2 skåret også denne jenta jevnt over lavt på alle affektbevissthetsskårene. Hun låg nest lavest på både totalskåre for sinne og -for tristhet. Nivået på bevisstheten for de to affektene var svært likt.

Ekspressiviteten og toleransen var lik, men oppmerksomheten var noe lavere for sinne. Her skåret hun 2, og havnet 1.60 standardavvik under snittet (se Tabell 2).

Ekspressivt er denne jenta noe ambivalent. Hun har hverken formidlingsønske eller noe særlig vegring mot å uttrykke seg. Av og til viser hun affekt og av og til ikke. Hun mener

hun kan formidle både sinne og tristhet verbalt, men klarer ikke å komme med noen eksempler på dette. Samtidig opplever hun at hun kan være vanskelig å forstå når hun er trist og at det er vanskelig å gjengi det hun sier fordi det virker å skje automatisk når hun er lei seg, eksempelvis; ”Det er vanskelig å gjøre det når jeg ikke er lei meg”. Til tross for at denne jenta har svært få begreper og lav bevissthet rundt emosjonelle uttrykk skårer hun forholdsvis høyt på ekspressivitet da hun vedstår seg affekten relativt godt. Hun forventer også å bli møtt med trøst og støtte dersom hun uttrykker sinne.

Grunnen til at jenta skårer lavt på oppmerksomhet er at hun har problemer med å finne relevante scener, samt å beskrive klare kjennetegn som er spesielt knyttet til den aktuelle affekten. Hun formidler at hun godt kjenner forskjell på affekter, men strever med å sette fingeren på hva denne forskjellen er. For sinne har hun ingen relevante kjennetegn, mens hun for tristhet har tre vage tegn, som ikke er klart differensierte fra andre emosjoner, henholdsvis en rar/stram følelse i magen, endring i pust og behov for å være alene.



Hva jentas toleranse for sinne og tristhet angår virker det som om hun både kan bære affektene og vedstå seg dem utad uten at det er noe problematisk. Tristhet anser hun som en negativ ting, mens sinne hverken er bra eller dårlig;

Intervjuer (I): Kan det være en bra ting å bli sinna?

Barn (B): Nei.

I: Er det en dum ting å bli sinna?

B: Nei.

I: Det bare er sånn?

B: Ja.

Samtidig vitner måten hun håndterer sinne og tristhet om at hun er noe emosjonelt umoden.

Hun kan ikke komme på noe hun kan gjøre selv for å få det bedre når hun er sint eller lei seg.

Det eneste hun vet hjelper er å få trøst;

I: Hva er det som skjer da, som gjør at du blir glad igjen?

B: Det er bare å trøstes.

(...)

I: Er det noe du kan gjøre selv som hjelper? Hvis du ikke får trøst.

B: Nei.

På en måte kan man si at denne jenta er lykkelig uvitende. Hun er tydelig emosjonelt umoden for alderen, da hun har lav oppmerksomhet og er avhengig av ytre regulering. Samtidig er hun komfortabel med å oppleve og å uttrykke affektene og formidler ingen maladaptive mestringsstrategier.

**Kasus 4: En teoretiker.**

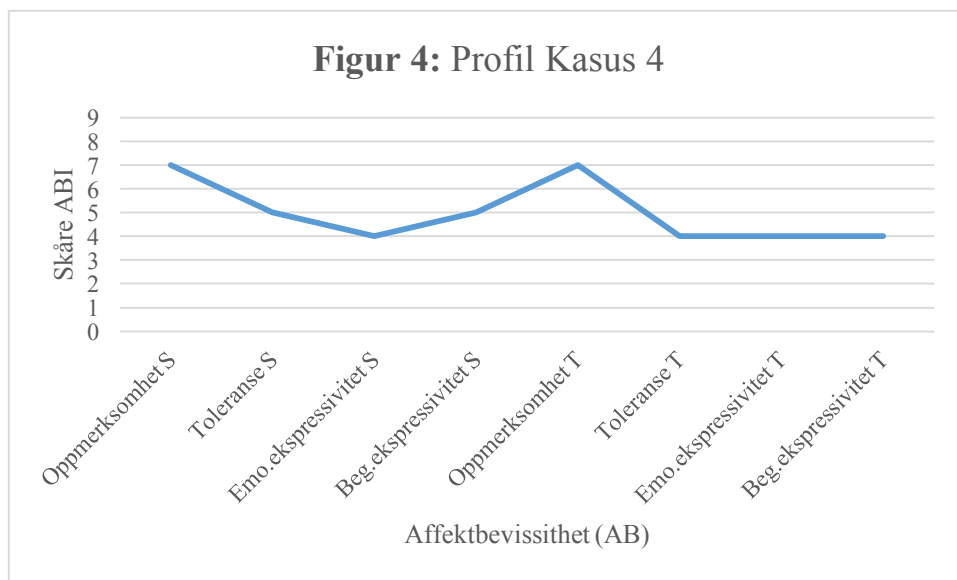
Gutten i denne kasusen fremstod som en troskyldig og skravlete gutt. Han skåret over gjennomsnittet høyt på oppmerksomhet og begrepsmessig ekspressivitet for begge affektene, samt på toleranse for sinne. På emosjonell ekspressivitet for sinne og tristhet, samt toleranse for tristhet skåret han under gjennomsnittet. Generelt låg han rett rundt ett standardavvik unna snittet på de fleste mål, der det største avviket var å finne på oppmerksomhet for tristhet der han med en skåre på 7 låg 1.1 standardavvik over (se Tabell 2). Sammenlignet med seg selv skåret han klart høyest på oppmerksomhetsaspektet, etterfulgt av begrepsmessig ekspressivitet. Svakeste aspekt var emosjonell ekspressivitet. Generelt hadde han bedre affektbevissthet for sinne enn for tristhet (se Figur 4).

Grunnen til at gutten skårer så høyt på oppmerksomhet er blant annet at han har flere konkrete kjennetegn på både sinne og tristhet, og at kjennetegn for ulike affekter klart differensierer mellom dem. Tristhet opplever han kroppslig ved at han blir trøtt og svimmel, samt ”at hjertet blir knust, på en måte”. Kognitivt opplever han at han ikke klarer å bli glad, at han får mange spørsmål og tenker at ingen bryr seg om han. Sinne merker han kognitivt ved at han får lyst til å ta hevn, får slemme tanker og tankekjør. Kroppslig kjenner han stramming av muskler i magen og armene, samt at hodet føles som det skal eksplodere og at hjertet slår sterkere. At disse kjennetegnene gjør at han differensierer tydelig mellom ulike affekter fremkommer blant annet ved at han opplever ulike endringer i hjertet for sinne, redsel og tristhet. Når han er trist blir hjertet knust, noe som er et uttrykk for en form for smerte. Når han er sint eller redd er det forandringer i hjertets aktivitet som er tegnet, og denne aktivitetsendringer er ulike for sinne og redsel;

For eksempel hvis man er redd så får man for eksempel gåsehud, (...) eller man blir veldig skremt sånn at hjertet begynner å pumpe mye mere eller sånn mye raskere enn

når man er sinna, fordi når man er sinna så er kanskje hjertet sterkere men det blir fortsatt ikke raskere.

Guttens opplevelse av at hjertet slår sterkere men ikke fortere når man er sint, sammenlignet med redd, støttes av en metaanalyse i Larsen et. al (2008). Gutten klarer også å differensiere mellom fysisk og psykisk smerte; ” (...) du får ikke liksom sånn som ørebetennelse, men du bare kjenner liksom at hjertet blir... at du bare..., eller at ingen bryr seg om deg og ja”.



For sinne er toleransen til gutten preget av en noe bristende kontroll og forsøk på hensiktsmessig mestring. Han benytter flere strategier for å håndtere sinne, blant annet trekker han seg unna personen han er sint på, roer ned kroppen og distraherer seg. Han nevner også kognitive strategier slik som alternativ attribuering og å tenke på noe fint. Sinne har for gutten klar positiv verdi ved at affekten hjelper en til å beskytte seg selv og tørre å slåss, samt å gi en vilje til å ikke gi seg. Til tross for klar verdi og flere mestringsstrategier fremkommer det at gutten synes sinne kan være vanskelig å mestre og at følelsen blir sittende i kroppen. Tristhet tolereres litt dårligere enn sinne. Dette skyldes blant annet at signalverdien er utydelig og at han ikke aksepterer tristhet i like stor grad. Tristhet signaliserer til gutten at ” (...) du trenger å

bli tøffere og må øve deg på å ikke gråte så mye” og han synes det er lettere å regulere sinne enn tristhet.

Ekspressivt er han noe ambivalent. Han kan til en viss grad både vise og verbalt formidle sinne og tristhet, men dette er feltavhengig og han har noen negative forventninger til hvordan andre kommer til å reagere. Grunnen til at han skårer litt høyere på begrepsmessig ekspressivitet for sinne er at han benytter flere begreper som formidler nyanser; sur, sinna, irritert, og at bruken av disse begrepene er tilpasset konteksten.

Oppsummert virker det som om denne gutten sitter inne med mye kunnskap som han nå forsøker å benytte i praksis, med mer eller mindre hell. Dette synes blant annet ved at han har høy oppmerksomhet og godt utviklet emosjonsspråk, mens han opplever håndtering av følelser som litt vanskelig og til tider ute av kontroll til tross for god kunnskap om hvilke strategier han kan bruke. I følge faglederen er dette en gutt som tidligere har hatt litt sosiale vansker, og gutten beskriver selv dette, samt at han tidligere i stor grad mistet kontroll når han var sint. Gutten blir også beskrevet som glad i å snakke om følelsene sine, og jeg fikk inntrykk av at lærerne hadde snakket med han en god del om dette. På bakgrunn av dette er min teori at gutten har tilegnet seg mye teoretisk kunnskap om hvordan han kan forstå og håndtere affekt, og at han nå er inne i en prosess der han forsøker å konvertere teori til praksis.

### **Implikasjoner**

Det aktuelle studiet vitner om at det er store individuelle forskjeller i affektbevissthet for sinne og tristhet hos barna i dette normalutvalget (Se Figur 5). Forskjellene i nivå på total affektbevissthet for sinne og tristhet var betraktelige, og store deler av skalaen ble benyttet. Innenfor de ulike aspektene ved affektbevissthet fremkommer det at det også er individuelle forskjeller i nivå. Mens noen barn har godt integrert oppmerksomhet, toleranse, emosjonell-

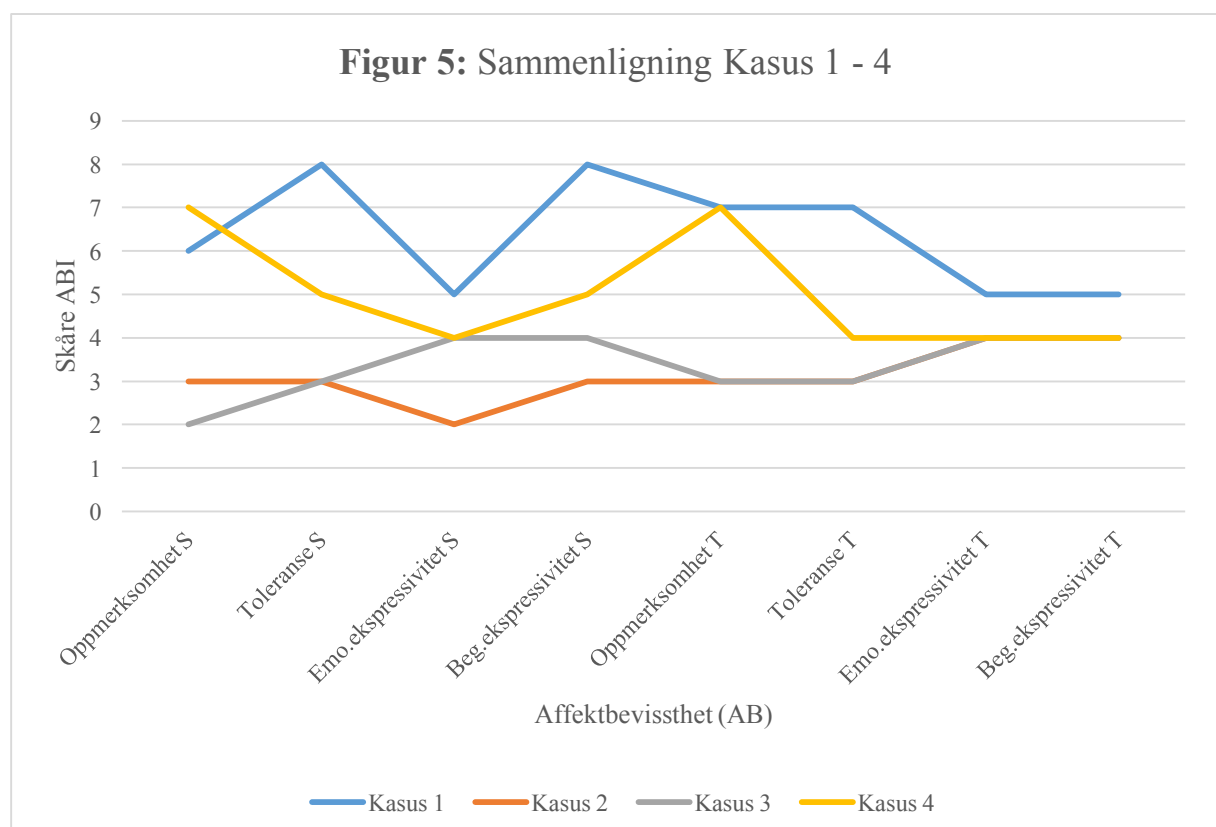
eller begrepsmessig ekspressivitet er andre langt dårligere. For de aller fleste aspektene er neste hele skalaen benyttet. Unntaket er ekspressivitet for tristhet der variasjonen var betydelig mindre. Som nevnt har barna også både ulikt erfaringsgrunnlag og noe ulik opplevelse av lignende erfaringer. Det er derfor også variasjon i deres opplevelse av affekt og affekthåndtering. Denne variasjonen finner blant annet i oppmerksomhet ved at noen fokusere mer på kognisjon enn på kroppslige- eller situasjonelle tegn, eller vica versa. Hvilke verdi de tillegger affekten, hvilke mestringsstrategier de benytter og i hvor stor grad de opplever å mestre og ha kontroll over affekten varier innenfor toleranse. Ekspressivt foreligger variansen blant annet i om og hvorfor de synes formidling er ubehagelig eller ikke, og hvilke reaksjoner de forventer å bli møtt med av andre.

Generelt kan man dele de individuelle forskjellene mellom barna inn i tre hovedtyper; forskjeller i nivå, forskjeller i profiler og forskjeller i etiologi. Dette innebærer at de har ulik grad av affektbevissthet totalt, samt innenfor aspekt, og at de har ulike styrker og svakheter som interagerer og danner ulike mønster. I tillegg kan barna til tross for å ha relativt like profiler, sett ut ifra affektbevissthets-skårene, ha helt ulike opplevelser og beskrive vidt ulike årsaker til at de mestrer noe og strever med noe annet. Tar man utgangspunkt i kasusene over, kan man tydelig illustrere dette. Hvis man ser på Figur 5 ser man klart både forskjellen i nivå, og forskjellen i mønster. Blant annet har Kasus 1 langt høyere nivå enn Kasus 2 og 3, og man ser også at jenta i Kasus 1 har andre styrker og svakheter enn gutten i Kasus 4. Mens hun er sterkest på toleranse og begrepsmessig ekspressivitet, ligger hans styrke i høy oppmerksomhet. Viktigheten av variasjon i etiologi blir tydelig dersom man sammenligner Kasus 2 og 3. Til tross for at det totale affektbevissthetsnivået var ganske likt mellom de to barna både for sinne og for tristhet, henholdsvis skåre på 11 mot 13 for sinne og 14 mot 14 for tristhet, fremstår de svært ulike av kasusbeskrivelsen. Mens jenta i Kasus 3 fremstår som noe umoden og lite selvstendig, men avslappet i forhold til egen affekt, virker gutten i Kasus 2



mer moden og reflektert, men engstelig og anstrengt i forhold til egen affekt. For tristhet er profilen deres identisk, men forklaringsmodellen bak skårene er likevel vidt forskjellige.

Oppsummert kan man si at det er betraktelig variasjon i affektbevissthet også hos barn som blir beskrevet som normalfungerende. Gjennomsnittlige skåre på total affektbevissthet for sinne og tristhet i mitt utvalg av normalfungerende barn var noe høyere enn gjennomsnittene Taarvig et. al (2014) fant for sitt klinisk utvalg. Likevel var differansen såpass beskjeden at variasjonen innad i utvalgene medfører overlapp mellom klinisk henviste- og normalfungerende barn sine nivå av affektbevissthet. Dette sier noe om at nivået av affektbevissthet i seg selv ikke trenger å være avgjørende for fungering. Kanskje er det heller det karakteristiske for barnet som påvirker hans eller hennes fungering.



Variasjonen funnet i dette studiet indikerer derfor at det ikke nødvendigvis er noe tydelig og enkelt skille mellom klinisk henviste og normalfungerende barn når det kommer til

affektbevissthet. Slik jeg ser det er variasjonen i affektbevissthet en naturlig forekomst, og individuelle forskjeller er en positiv ressurs da det gir barna ulike styrker og svakheter.

Affektbevissthet utvikles heller ikke i et vakuum, og variasjonen kan ofte være et resultat av barnas sunne tilpasning til sine individuelle miljø.

Et annet forhold som kan diskuteres er om noen av barna i det aktuelle utvalget, som har blitt beskrevet som normal- til velfungerende, egentlig ikke er så velfungerende som man først trodde. Barna i mitt utvalg blir beskrevet som normalfungerende hovedsakelig fordi ingen har oppdaget at de har noen vansker. Det er i midlertid fullt mulig at barna har vansker, eller er i risiko for vansker, men at de voksne ikke er klar over det. Dette kan enten skje fordi barna kamouflerer vanskene ved, for eksempel, god kognitiv regulering eller fordi de voksne ikke oppfatter tegnene. På den annen side er barna i en utviklingsprosess som, tidligere nevnt, kan få øyeblikksbilde til å se dysfunksjonelt ut til tross for at utviklingen er sunn. Både Kasus 2 og 3 er barn som viser lave nivå av affektbevissthet som indikerer visse potensielle problemområder. Likevel blir de begge ansett som normalfungerende. I forhold til jenta i Kasus 3 tenker jeg at hun er noe umoden, og derav at hun henger litt etter sin aldersgruppe i tilegning av emosjonell kompetanse. For øyeblikket virker ikke dette å være et problem, da det ikke fremstår som om jenta hverken har problemer med fungering eller selv opplever å ha vansker. Som kjent er disse to faktorene sentrale for å definere en tilstand eller utfordring som et psykososialt problem. Så lenge relasjonell og generell fungering er som det skal og ingen opplever dysfunksjon er ikke lav affektbevissthet et problem i seg selv. Det er vanskelig å si hvordan denne jentas emosjonelle kompetanse vil utvikle seg fremover. Kanskje er hun bare sent ute, men på rett vei. Ellers kan det hende hun har stagnert eller at utviklingen går for sakte. Dersom det sistnevnte er tilfelle kan hennes lave affektbevissthet, til tross for at det i øyeblikket er uproblematisk, bli problematisk ettersom hennes jevnaldrende blir stadig mer modne og kravene til emosjonell modenhet også blir høyere. Gutten i Kasus 3, derimot,

formidler en del ubehag knyttet til sin emosjonelle stil. Så selv om han fungerer bra i hverdagen er det grunn til å vurdere om dette er et barn som kunne trenge litt hjelp. Han beskriver å være i en vond situasjon som gjør at uttrykket for sinne forstyrres av redsel. Dette gjør igjen at affekten mister retning og oppleves som kaotisk og lite kontrollerbar. Særlig for sinne har dette ført til at gutten har utviklet maladaptive mestringsstrategier, blant annet ved at han blir unnvikende og underdanig når funksjonen til affekten er å konfrontere og sette grenser. Dersom slike maladaptive strategier vedvarer over tid kan de i stor grad skape utfordringer for fungering og velvære også senere i livet. At den maladaptive håndteringen i stor grad skyldes en miljøfaktor medfører at endring i guttens miljø trolig vil kunne ha mye å si for hans emosjonelle utvikling. I denne sammenheng må det påpekes at det er vanskelig å si noe sikkert om hva de individuelle forskjellene mellom barna skyldes, og hvordan utviklingen vil utarte seg. Profilene presentert her er ikke statiske og også trenden i barnets utvikling kan endre seg svært mye over kort tid. Av denne grunn er må ta forbehold når man uttaler seg om barns fremtidige fungering og utvikling basert på det øyeblikksbildet man kan danne seg basert på informasjonen i dette studiet.

Observasjonene i dette studiet har også viktige implikasjoner for kartlegging av affektbevissthet hos barn. Av dette studiet ser det ut til at skåring av affektbevissthet er nyttig for å kartlegge emosjonell modenhet, samt til å identifisere problemområder for det aktuelle barnet. Denne vurderingen gjør jeg på bakgrunn av at skårene sett alene i stor grad overensstemmer med hva barna opplever som vanskelig eller uproblematisk. Dette er kanskje ikke så rart, med tanke på at skårene baseres på barnas selvrappport. Likevel er det verdt å legge merke til at man mister en del informasjon når man bare ser på skårene, da like skårer og også relativt like profiler kan skjule vidt ulike tilstander. For effektiv kartlegging vil en idiosynkratisk tilnærming og hensyn på etiologi være svært sentralt, da dette blant annet gir utdypende informasjon om hvilke erfaringer barnet har, hva de opplever og hvordan de

evaluerer disse opplevelsene, samt hvordan disse evalueringene påvirker atferd og mestringsstrategier. Man får slik mer innsikt i prosessene og faktorene som former barnets funksjon.

Det aktuelle studiet har flere vesentlige begrensinger. Som nevnt er utvalgsstørrelsen for lav til at statistikk kan benyttes til å si noe om sannsynlige sammenhenger eller gruppeforskjeller. I tillegg til utvalgsstørrelsen er det flere momenter ved den benyttede utvalgsmetoden som medfører at det trolig ikke er tilfeldig hvilke barn som deltok og ikke. Det er nok ikke tilfeldig hverken hvilken skole som var villig til å samarbeide, hvilke foresatte som gikk med på å la barna sine delta eller hvilke barn som sa seg villige til å bli med. Hvilke faktorer som kan ha formet utvalget i denne rekrutteringsprosessen er det ingen oversikt over. En annen ting som har relevans for studiets kredibilitet er at både skåringen av affektbevissthetsintervjuene, samt den kvalitative analysen påvirkes av forskerens subjektive tolkning av materialet. Til tross for at man ofte benytter interrater reliabilitet når man benytter affektbevissthetsintervjuet, foreligger dette målet ikke i det aktuelle studiet, da det bare var én person som skåret. I tillegg mangler jeg, som stod for skåringen, lang erfaring med metoden. Imidlertid har jeg fått opplæring i metoden og diskutert problemstillinger med en som er erfaren i bruken. Slik jeg ser det er det også umulig å helt unngå at den kvalitative analysen av materialet ikke blir påvirket av min subjektivitet. Til tross for at jeg har prøvd å basere tolkningene hovedsakelig på datamaterialet, har jeg lest mye teori på forhånd, som sammen med mine pre-eksisterende forventinger har skapt visse forutinntattheter. Disse forutinntatthetene prøvde jeg å bevisstgjøre meg før jeg startet analysen, og de jeg ble klar over presenteres her. Først og fremst forventet jeg at det skulle foreligge kjønnsforskjeller, blant annet ved at jenter generelt hadde bedre affektbevissthet enn gutter, at gutter hadde lavere affektbevissthet for tristhet enn for sinne og at jenter oftere viste motsatt mønster. Jeg forventet også at jenter skulle snakke mer om følelsene sine og at gutter skulle ha større

forekomst av eksternaliserende- og sosiale vansker, mens jentene skulle ha større forekomst av internaliserende- og somatiserende vansker. Til slutt vil jeg nevne at jeg anså god affektbevissthet som avgjørende for fungering og velvære, at utviklingen av affektbevissthet har nær sammenheng med hvordan barna blir møtt og at normal utvikling gjerne går fra opplevelse hyppigere forekomst av sterkere følelser samt mindre kontroll over disse til mindre hyppig forekomst og svakere emosjoner i kombinasjon med mer kontroll. Samtidig som flere av disse forutinntatthetene ikke er helt ubegrunnet gitt foreliggende forskning, er forskningsresultater ofte basert på gruppenivå, mens min analyse i stor grad befant seg på individnivå. Dette kan i verste fall ha ført til at jeg ubevisst har projisert gruppenormer over på individer.



### Referanser

- Bonanno, G. A., Goorin, L., & Coifman, K. G. (2008). Sadness and Grief. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barret (Eds.), *Handbook of Emotions* (3 ed.). New York: The Guilford Press.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. London, United Kingdom: Papermac.
- Falkenström, F., Solbakken, O. A., Möller, C., Lech, B., Sandell, R., & Holmqvist, R. (2014). Reflective Functioning, Affect Consciousness, and Mindfulness: Are these Different Functions? *Psychoanalytic Psychology*, 31(1), 26-41.
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press.
- Jacobsen, K. (2010). Kunnskap om oppmerksomhet og emosjonsregulering. I Jacobsen, K. & Svendsen, B. (Red.), *Emosjonsregulering og oppmerksomhet - grunnfenomener i terapi med barn og unge*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Jacobsen, K. & Svendsen, B. (2010). Innledning. I Jacobsen, K. & Svendsen, B. (Red.), *Emosjonsregulering og oppmerksomhet - grunnfenomener i terapi med barn og unge*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Larsen, J. T., Berntson, G. G., Poehlmann, K. M., Ito, T. A., & Cacioppo, J. T. (2008). The Psychophysiology of Emotion. I M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barret (Red.), *Handbook of Emotions* (3 utg.). New York: The Guilford Press.
- Monsen, J. T. (1997). Selvsykologi og nyere affektteori. I S. Karterud & J. T. Monsen (Red.), *Selvsykologi: Utviklingen etter Kohut* (1 ed.). Oslo, Norge: Ad Notam Gyldendal.
- Monsen, J. T., & Monsen, K. (2000). Affekter og affektbevissthet: Et bidrag til integrerende psykoterapimodell. I A. Holte, M. H. Rønnestad, & G. H. Nielsen (Red.), *Psykoterapi*

- og psykoterapiveiledning: Teori, empiri og praksis*. (1 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Monsen, J. T., & Solbakken, O. A. (2013). Affektintegrasjon og nivåer av mental representasjon: Fokus for terapeutisk intervensjon i Affektbevissthetsmodellen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, *50*, 740-751.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. I N. Eisenberg (Red.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (6 utg., Vol. 3). New Jersey, United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Solbakken, O. A., Hansen, R. S., & Monsen, J. T. (2011). Affect integration and reflective function: Clarification of central conceptual issues. *Psychotherapy Research*, *21*(4), 482 - 496 doi:10.1080/10503307.2011.583696
- Solbakken, O. A., Hansen, R. S., Havik, O. E., & Monsen, J. T. (2011). Assessment of Affect Integration: Validation of the Affect Consciousness Construct. *Journal of Personality Assessment*, *93*(3), 257-265. doi:10.1080/00223891.2011.558874
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional Development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Svendsen, B., & Jacobsen, K. H. (2013). Emosjoners kommunikative funksjon i barneterapi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, *50*, 809-813.
- Taarvig, E., Solbakken, O. A., Grova, B., & Monsen, J. T. (2014). Affect Consciousness in children with internalizing problems: Assessment of affect integration. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1-20. doi:10.1177/1359104514538434
- Tetzchner, S. von (2001). *Utviklingspsykologi: Barne- og ungdomsalderen* (1 utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.



**Vedlegg A:****Deltagelse i studie om barn og følelser.****Til foreldre og foresatte**

Jeg er student på profesjonsstudiet i psykologi, ved NTNU. Jeg henvender meg til dere i samband med at min hovedoppgave som skal leveres høsten 2015. Oppgaven min vil omhandle barn og affektbevissthet. Med andre ord ønsker jeg å få et innblikk i hvordan barn (10-11 år) opplever og forholder seg til egne følelser. Jeg ønsker derfor å snakke med noen barn rundt dette temaet. For å kunne gjøre dette trenger jeg tillatelse fra dere foresatte til å snakke med deres barn i denne henseende. I tillegg vil jeg selvfølgelig også bare snakke med de barna som selv vil det.

Dersom dere gir tillatelse til å la barna deres delta i mitt studie vil intervjuene foregå på følgende måte: Jeg vil snakke med de aktuelle barna ved kun en anledning. Intervjuene vil vare mellom 20-45 minutter, og barna trenger ikke å forlate skoleområdet for å delta. Jeg vil be skolen om å få benytte deres lokaler til å gjennomføre intervjuene i. Samtalen kommer til å bli tatt opp på lydbånd, og disse opptakene vil bli oppbevart utilgjengelig for uvedkomne og tilintetgjort etter at oppgaven min er avsluttet. Etter å ha rådført meg med min veileder, Karl H. Jacobsen, som er professor i klinisk barnepsykologi ved NTNU, har jeg blitt forsikret om at samtalen jeg skal ha med barna ikke vil virke belastende på dem. De blir ikke utsatt for noe, de blir ikke ført bak lyset, og temaet som diskuteres vurderes ikke som å være skremmende, skambetont, krenkende eller invaderende. Barna vil bli bedt om å fortelle om to situasjoner; en gang de ble sinte og en gang de ble lei seg. Samtalen vil så dreie seg rundt barnas opplevelse av disse to situasjonene. Det er ingen rette eller gale svar.

Alle deltageren vil være anonyme, men anonymiteten vil være begrenset i den forstand at antallet elever jeg snakker med er lavt. Lærere og andre som vet hvilke elever jeg har snakket med vil kanskje kunne kjenne igjen utsagn fra enkeltelever, da jeg kommer til å bruke sitater fra intervjuene i min oppgave. Opplyser også om at alle deltagere har rett til å trekke seg når som helst i forløpet. Jeg vil da umiddelbart tilintetgjøre alle data jeg har samlet inn fra denne deltageren.

Vedlagt er et skjema for samtykke til deltagelse i forskning.

Jeg hadde blitt veldig takknemlig dersom dere kunne tenke dere å la barnet deres delta. Resultatene av studiet vil bli sendt i en rapport til skolen, slik at de kan gi den videre til de som er interesserte.

Dersom dere har spørsmål eller ønsker mer informasjon kan dere ta kontakt med meg på tlf.

99020029 eller på mail: [martido@stud.ntnu.no](mailto:martido@stud.ntnu.no)

Mvh Martine Døli

## **SAMTYKKE TIL AUDIO-OPPTAK OG DELTAGELSE I FORSKNING**

Jeg/vi gir samtykke til at mitt/vårt barn deltar i en studie underlagt psykologisk institutt, NTNU, høst 2015 og at samtalen med mitt/vårt barn blir tatt opp på lydbånd.

Jeg/vi forutsetter at mitt/vårt barn forblir anonymt og at audio-opptakene oppbevares utilgjengelig for uvedkommende og blir slettet når prosjektet er ferdig.

Jeg/vi har blitt orientert om hva deltagelse vil innebære og er klar over at alle parter har rett til å trekke seg når som helst i forløpet.

Trondheim den .....

---

Underskrift

---

Underskrift

## Vedlegg B:

# Intervjuguide

Jeg vil gjerne snakke med deg om hvordan du kan ha det i noen situasjoner. Det er ingen rette eller feil svar her, jeg vil bare høre hva akkurat du tenker.

Er det noe du lurer på? Har du noen spørsmål til meg før vi starter?

- 1) Først – **Kan du fortelle meg om noe som gjør deg sint eller irritert?** (Konkret situasjon).
  - Utdypningsspørsmål oppmerksomhet:
    - i. **Merker du at du blir sint? Hvordan da?**
    - ii. Hvordan vet du at du er sint og ikke noe annet, f.eks redd?
    - iii. Kan du ha andre følelser, f.eks ... samtidig som du er sint?
  - Utdypningsspørsmål toleranse:
    - i. **Når du merker at du er sint fortsetter du å være sint da?**
    - ii. **Hva skjer med deg når du er sint?** Hvordan påvirker det deg og humøret ditt?
    - iii. Når du merker at du er sint, hva gjør du med følelsen inni deg?
    - iv. **Kan det at du er sint fortelle deg noe?** Hva forteller det deg?
    - v. Kan det være bra å bli sint? Kan det være dumt?
  - Muldvarpspørsmål: Hva ville ha skjedd dersom du ikke (aktuell unnvikelse)?
  - Utdypningsspørsmål emosjonell ekspressivitet:
    - i. **Når du er sint; viser du det til noen?** Hvordan viser du det?
    - ii. Tror du andre legger merke til at du er sint? Hvordan?
    - iii. Hvor sint må du være før at andre merker det?
    - iv. Er det noen som merker det bedre enn andre?
    - v. Vedståthet: **Hvordan er det for deg å vise at du er sint?** Evt. når andre merker at du er sint?
  - Muldvarpspørsmål: Hvordan ville andre ha reagert dersom du viste/de la merke til at du var sint? Hva hadde de tenkt (om deg)?
  - Utdypningsspørsmål begrepsmessig ekspressivitet:
    - i. **Kan du fortelle til andre at du er sint?** Hva sier du da?
    - ii. Vedståthet: **Hvordan er det for deg å fortelle andre at du er sint?**
  - *Dersom mangelfullt svar*: Hva tror du sinne er? Hva vil det si å være sint?
  - Muldvarpspørsmål: Hvordan ville andre ha reagert dersom du sa at du var sint? Hva ville de ha tenkt (om deg)?
- 2) Var du annerledes når du var mindre? **Kan du fortelle meg om en gang du var sint når du gikk i 1. eller 2.klasse?**

- 3) Så – **Kan du fortelle meg om noe som gjør deg trist eller lei deg?** (Konkret situasjon).
- Utdypningsspørsmål oppmerksomhet:
    - i. **Merker du at du blir trist? Hvordan da?**
    - ii. Hvordan vet du at du er trist og ikke noe annet, f.eks sint?
    - iii. Kan du ha andre følelser, f.eks ... samtidig som du er trist?
  - Utdypningsspørsmål toleranse:
    - i. **Når du merker at du er trist fortsetter du å være trist da?**
    - ii. **Hva skjer med deg når du er lei deg?** Hvordan påvirker det deg og humøret ditt?
    - iii. Når du merker at du er trist, hva gjør du med følelsen inni deg?
    - iv. **Kan det at du er trist fortelle deg noe?** Hva forteller det deg?
    - v. Kan det være bra å bli trist? Kan det være dumt?
  - Muldvarpspørsmål: Hva ville ha skjedd dersom du ikke (aktuell unnvikelse)?
  - Utdypningsspørsmål emosjonell ekspressivitet:
    - i. **Når du er lei deg; viser du det til noen?** Hvordan viser du det?
    - ii. Tror du andre legger merke til at du er lei deg? Hvordan?
    - iii. Hvor trist må du være før at andre merker det?
    - iv. Er det noen som merker det bedre enn andre?
    - v. Vedståthet: **Hvordan er det for deg å vise at du er trist?** Evt. når andre merker at du er trist?
  - Muldvarpspørsmål: Hvordan ville andre ha reagert dersom du viste/de la merke til at du var trist? Hva hadde de tenkt (om deg)?
  - Utdypningsspørsmål begrepsmessig ekspressivitet:
    - i. **Kan du fortelle til andre at du er lei deg?** Hva sier du da?
    - ii. Vedståthet: **Hvordan er det for deg å fortelle andre at du er lei deg?**
  - *Dersom mangelfullt svar*: Hva tror du tristhet er? Hva vil det si å være trist?
  - Muldvarpspørsmål: Hvordan ville andre ha reagert dersom du sa at du var trist? Hva ville de ha tenkt (om deg)?
- 4) Var du annerledes når du var mindre? **Kan du fortelle meg om en gang du var lei deg når du gikk i 1. eller 2.klasse?**