



UiO • Universitetet i Oslo

# Mentalisering: Et intellektuelt rammeverk for PP-rådgivere?

Ann Helene Skår

Masteroppgave i Pedagogisk-psykologisk rådgivning

Vår 2020

Universitetet i Oslo  
Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



**Mentalisering: Et intellektuelt rammeverk for PP-rådgivere?**



*Usynlig for det blotte øyet*





© Ann Helene Skår

2020

Mentalisering: Et intellektuelt rammeverk for PP-rådgivere?

Ann Helene Skår

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

Mentalisering: Et intellektuelt rammeverk for PP-rådgivere?

**AV:**

Ann Helene Skår

**EKSAMEN:**

Master i pedagogikk, PED4190

Pedagogisk-psykologisk rådgivning.

Område: Psykososial utvikling og utviklingsforstyrrelser

**SEMESTER:**

Vår 2020

**STIKKORD:**

Mentalisering, Theory of Mind, psykososial utvikling, sosial-kognitiv utvikling, problematferd, språklige interaksjon, tidlig innsats i barnehage





# Sammendrag

Masteroppgaven tar for seg problemstillingen «*Hva er mentalisering, og på hvilken måte kan kunnskap om mentalisering være fordelaktig for PP-rådgivere i skole og barnehage?*»

Overordnet sett handler mentalisering om å forstå sine egne og andres mentale tilstander (kognitive, emosjonelle og ønsker), og hvordan disse forklarer atferd.

Dette er en teoretisk oppgave som bruker eksisterende litteratur og forskning for å besvare problemstillingen. Arbeidet inneholder også forskning på «Theory of Mind» (ToM), et delområde av det mer komplekse begrepet mentalisering. ToM litteraturen er interessant ut fra et pedagogisk perspektiv, fordi det er gjennomført mye spennende forskning knyttet til små barns utvikling av mentalisering med ToM som teoretisk bakteppe (Aival-Naveh, Rothschild-Yakar, & Kurman, 2019; Skårderud, 2016).

Historisk sett ble mentaliseringsbegrepet introdusert av psykoanalytikere i slutten av 1960-tallet. Fonagy og Target (1997) videreutviklet begrepet, inspirert av psykoanalysen og utviklingspsykologien. De brukte Bowlbys tilknytningsteori som sentralt teoretisk grunnlag i sin videre forskning. I senere tid har også mentaliseringsbegrepet fått innpass i pedagogiske fagområder, som spesialpedagogikk (Skårderud & Duesund, 2014).

Utviklingen av mentalisering er avhengig av trygge tilknytningsrelasjoner. Voksne fremmer barnas mentalisering gjennom speilingsprosesser og språklige formidling av mentale tilstander. ToM fokuserer på språklige interaksjoner gjennom samtaler om mentale forhold. Språkets betydning for barnas utvikling av forståelse for mentale tilstander kommer frem i en rekke studier. Konsekvensene av en positiv mentalisering er utvikling av selvbevissthet, sosial fungering, selvregulering, resiliens, epistemisk tillit og rikere mentalt begrepsapparat. Det gir barnet muligheten til å fungere i en kompleks sosial verden. Hemmet mentalisering derimot, kan lett resultere i problematferd.

Hoveddelen av oppgaven går i dybden på fire nylig publiserte empiriske studier, med problemstillinger knyttet til utvikling og konsekvenser av mentalisering og ToM. Den første studien ser på sammenhengen mellom mødres mentaliseringsnivå, deres oppfatning av relasjon

til egne foreldre og adferdsvansker hos egne gutter i skolealder. Metodisk sett gir studiene eksempler på hvordan mentalisering hos voksne kan måles og vurderes gjennom spørreskjema og intervju. Den andre og den tredje studien vurderer hvordan mødre og barnehagelærere stimulerer utvikling av mentalisering hos barn. Metodisk får vi innblikk i de språklige kodene som legges til grunn for vurderingen. Konkretisering gjennom operasjonalisering av begreper om kognitive og emosjonelle forhold og om ønsker, bidrar til en dypere forståelse av hva disse komplekse begrepene dreier seg om. Barnehagelærere anses som viktige for eventuelt å kompensere utvikling av mentalisering for barn fra risiko miljø. Barnehagelærere viser seg å øke sin bruk av begreper om mentale tilstander om de får informasjon om tema. I den fjerde studien viser utvalg av barn fra etniske minoriteter og lav sosio-økonomisk klasse, hvordan utvikling av «theory of mind» lider når miljøet byr lite stimulering, med de individuelle konsekvensene det kan ha. En drøfting av resultatene fra disse studiene i forhold til validitet, gir nærmere ettertanke om hva resultatene kan brukes til i forhold til PP-rådgiveres arbeid.

Hva sitter jeg så igjen med etter gjennomgang og analysen av disse og andre studier? Jeg finner informasjon som kan bidra med tankegodt inn i pedagogisk rådgiving og praksis. Det gjelder blant annet forebygging og reparasjon av *problematferd* i skole og barnehage. Fokus beveger seg bort fra enkeltindividet mot relasjonen mellom menneskene, der kunnskap om mentalisering og ToM danner et intellektuelt rammeverk som hjelper en å gi råd for hvordan man kan utvikle positive relasjoner. *Samtaler om mentale tilstander* blant annet i bokrelaterte kontekster viser seg å være gunstig for utviklingen, og god mentalisering ser også ut å ha betydning for faglig fremgang ved skolestart (Cavadel & Frye, 2017; Florit, De Carli, Giunti & Mason, 2020)

Konklusjonen er at mentalisering kan brukes som intellektuelt rammeverk for PP-rådgivere. Det gir kunnskap om sammenhenger mellom problematferd og voksnes mentalisering, hvordan mentalisering og ToM kan fremmes gjennom språklige interaksjoner i ulike situasjoner fra tidlig alder, og hvordan forståelse av mentale tilstander kan bidra til læringsutbytte og mestring i skolen (Cavadel & Frye, 2017). Det åpner opp for rådgivningsoppgaver overfor lærere, barnehagelærere og foreldre med fokus på relasjonsbygging, bevisstgjøring og tidlig innsats både i skoler og barnehager på individ- og systemnivå. Ikke minst kan det bidra med bevisstgjøring av egen mentaliseringsevne som PP-rådgiver.

# Forord

Jeg har lenge vært interessert i mennesker, og hvordan vår mentale verden fungerer. Jeg syntes det er viktig å kunne se fra andres perspektiver og ta hensyn til hverandre, ikke minst forstå seg selv i møte med andre. Da jeg skrev min bacheloroppgave på NTNU, valgte jeg empati utvikling som tema. Med et utviklingsperspektiv kan vi få et klarere bilde av hvordan vi formes av arv og miljø faktorer. Slik kunnskap har en pedagogisk verdi som kan hjelpe med tilrettelegging og tiltak. Jeg ville videreutvikle min forståelse av mentale forhold og sosiale relasjoner, og mentalisering hadde mye spennende kunnskap å bidra med.

Oppgaven min undersøker om mentalisering kan være en intellektuell kunnskapskilde for PP-rådgivere. Jeg drøfter dette med utgangspunkt i nyere forskning og relevant litteratur.

Det har vært en lang og spennende prosess. Jeg har lært mye om mentaliseringsevnen og hvordan skrive en større akademisk tekst. Det har vært utfordrende å håndtere så mye litteratur på en gang. I tillegg har det vært utfordringer med den globale pandemien, der det resulterte til nedstengning av hele Norge. Til tross for frykten for det ukjente viruset, har det brakt mennesker sammen gjennom å bidra med en felles nasjonal dugnad.

Jeg ønsker å takke alle som har støttet meg gjennom denne krevende skriveprosessen. Jeg vil spesielt takke min veileder, Bodil Stokke Olaussen, for gode råd, veiledning, overholdelse av avtaler og motiverende tilbakemeldinger. Hun har virkelig vært til god hjelp, stått på og lært meg mye. Det er ikke lett å bare kunne anvende digital kommunikasjon, så vi begge måtte tilpasse oss til den nye hverdagen.

Juni, 2020

Ann Helene Skår

# Innhold

1	Innledning .....	1
1.1	Mentalisering.....	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.3	Relevans for studiet.....	2
1.4	Metodisk tilnærming .....	3
1.5	Oppgavens struktur og oppbygging .....	4
1.6	Begrepsbruk i oppgaven.....	4
2	Mentalisering: Historisk bakteppe og begrepsdrøfting .....	5
2.1	Historiske røtter.....	5
2.1.1	Idéhistoriske røtter .....	5
2.1.2	Mentalisering i psykologien .....	6
	Psykoanalyse.....	7
	Fonagy og kollegaer overtar .....	7
2.2	Begrepsdrøfting .....	8
2.2.1	Mentaliseringsdefinisjoner i psykiatri/psykologi .....	9
	Definisjoner fra internasjonal litteratur.....	9
	Definisjoner i norsk litteratur.....	10
2.2.2	Mentalisering i pedagogikken .....	12
	«Theory of Mind» (ToM): En ‘teori’ om mentale forhold .....	13
	«Mental state talk»: Begreper for å samtale om mentale forhold .....	14
2.3	Begrepsbruk og definisjoner i dette arbeidet.....	15
2.4	Oppsummering.....	16
3	Mentalisering: Utvikling og konsekvenser.....	17
3.1	Utvikling.....	17
3.1.1	Bowlbys tilknytningsteori.....	17

Trygg base.....	18
3.1.2 Voksnes mentalisering: Fra speiling til mentalisering .....	19
Speilingsprosesser: Spedbarn og foreldre .....	19
Samtale om mentale tilstander .....	20
3.2    Konsekvenser .....	22
3.2.1    Psykologiske selvet.....	23
3.2.2    Sosial kompetanse.....	23
3.2.3    Selvregulering .....	24
3.2.4    Resiliens .....	24
3.2.5    Epistemisk tillit .....	25
3.2.6    Språklige konsekvenser .....	25
3.3 Hemmet mentalisering og ToM .....	26
3.4    Forskningsfeltet i dag .....	27
3.4.1    Voksnes mentalisering- barns selvregulering .....	28
3.4.2    Språklige interaksjoner og utvikling av ToM .....	29
3.5    Oppsummering .....	30
4 Forskningsfronten på mentalisering i barnehage og skole: Et dypdykk i fire artikler.....	31
4.1 “ <i>Understanding the externalizing behavior of school-age boys: The role of mother’s mentalization and attachment</i> ”. (Dejko-Wańczyk, Janusz & Józefik, 2020).....	32
4.1.1 Introduksjon.....	32
4.1.2 Metode .....	33
4.1.3 Resultater .....	34
4.1.4 Diskusjon .....	34
4.1.5 En kritisk vurdering av validitet .....	36
Begrepsvaliditet .....	36
Statistisk validitet.....	36
Indre validitet .....	37

Ytre validitet .....	37
4.2 “ <i>Mentalization in Chilean educational staff with 12-month-old children: does it make a difference in relation to what children receive at home?</i> ” (Farkas, Strasser, Badilla & Santelices, 2017) .....	38
4.2.1 Introduksjon .....	38
4.2.2 Metode .....	40
4.2.3 Resultater .....	41
4.2.4 Diskusjon .....	42
4.2.5 En kritisk vurdering av validitet .....	43
Begrepsvaliditet .....	43
Statistisk validitet.....	44
Indre validitet .....	44
Ytre validitet .....	45
4.3 “ <i>Preschool teachers’ reference to theory of mind topics in three storybook contexts: Reading, reconstruction and telling</i> ” (Ziv, Smadja & Aram, 2015) .....	45
4.3.1 Introduksjon.....	46
4.3.2 Metode .....	47
4.3.3 Resultater .....	48
4.3.4 Diskusjon .....	49
4.3.5 En kritisk vurdering av validitet .....	50
Begrepsvaliditet .....	50
Statistisk validitet.....	51
Indre validitet .....	51
Ytre validitet .....	51
4.4 “ <i>Not just numeracy and literacy: Theory of mind development and school readiness among low-income children</i> ” (Cavadel & Frye, 2017).....	52
4.4.1 Introduksjon.....	52
4.4.2 Metode .....	54

4.4.3 Resultater .....	56
4.4.4 Diskusjon .....	57
4.4.5 En kritisk vurdering av validitet .....	59
Begrepsvaliditet .....	59
Statistisk validitet.....	59
Indre validitet .....	60
Ytre validitet .....	60
4.5 Oppsummering og drøfting .....	61
5 Pedagogiske konsekvenser- en drøfting.....	63
5.1 Mentalisering – Et intellektuelt rammeverk.....	63
5.1.1 Uro i skolen – Forebygging og reparasjon .....	63
Problematferd og mentalisering: Fra et individperspektiv til et relasjonsperspektiv .....	64
Pedagogenes mentalisering: Språklig formidling og egen mentaliseringskapasitet .....	66
5.1.2 Tidlig innsats i barnehager: Samtale om mentale forhold.....	69
Samtale om mentale forhold .....	69
«School readiness»: Klar for skolestart .....	72
5.2 Oppsummering .....	74
6 Konklusjon og avslutning .....	77
Litteraturliste.....	81





# 1 Innledning

Vi mennesker er sosiale vesener, der vi gjennom evolusjonen har vært avhengige av hverandre for overlevelse. Barn er født med en umoden hjerne, som er biologisk konstruert til å tilpasse seg det miljøet de lever i, og som i høy grad påvirkes av andre mennesker som lærer dem om den sosiale og fysiske verden. Det viser til hvordan arv og miljø henger sammen, der miljøet kan påvirke hvordan gener kommer til uttrykk (Hulme & Snowling, 2009; Rydén & Wallroth, 2010).

Småbarn har et innebygd biologisk behov for å knytte seg til dem de omgås mest med, som deres omsorgsgivere. Slik tilknytning kan gi opplevelse av tilhørighet dersom de føler seg trygg i relasjonen og føler seg anerkjent. Trygg tilknytning danner ytterligere grunnlag for læring, utforskning og selvstendighet, der barna kan oppleve mestring. Ved å få lov til å være avhengige av sine omsorgsgivere, kan barna bli selvstendige. Barna er avhengige av voksnes tilgjengelighet gjennom hele oppveksten for å kunne føle seg trygge og lære om verden. Det krever at den voksne har en kapasitet til å forstå barnas behov, atferd og følelser, og hvordan de skal respondere (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016). I den sammenheng fører det oss til et omfattende begrep som omhandler forståelse av andres tanker, følelser, behov og ønsker, ikke minst sine egne: nemlig *mentalisering*. Det er et viktig begrep som dreier seg om mellommenneskelig samspill som støtter barns psykososiale utvikling og læring.

## 1.1 Mentalisering

*Hva er mentalisering?* Det finnes en indre mental verden hos alle, og mentalisering handler om å forstå egne og andres handlinger på grunnlag av bakenforliggende mentale hensikter, som følelser, forestillinger og ønsker. Disse mentale hensiktene kan være uttalt eller uuttalt for en selv og/eller andre. Kort beskrevet, så handler det om å se andre fra innsiden og seg selv fra utsiden. Mentalisering involverer evnen til å kunne fortolke sine egne og andres mentale tilstander, som kognisjon, emosjon, intensjon og ønsker (Rydén & Wallroth, 2010; Skårderud & Sommerfeldt, 2008).

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg studerte i NTNU Trondheim hadde jeg to år med psykologifag. I utviklingspsykologi ble jeg introdusert for mentaliseringsbegrepet under tilknytningsteori og sosial-kognitiv utvikling. Jeg ble interessert i hvordan barn og unge gjennom tilkynningsrelasjon til sine foresatte, kunne utvikle evnen til å forstå seg selv og andre, samt hvilke konsekvenser det kunne gi for deres identitetsfølelse, emosjonsregulering og sosial kompetanse. Jeg ble nysgjerrig på hvordan tanker og følelser henger sammen og hva som kan bidra til god utvikling. Hvordan vi mennesker utvikler oss har lenge vært innenfor min interesse. Jeg velger mentalisering som tema fordi det innebærer forståelse for hvordan vi utvikler oss i ulike domener, hvordan tanker og følelser henger sammen, og hvordan vi kan forstå oss selv og andre. Jeg ønsker å finne svar på hvordan vi som rådgivere kan være med å bidra til en tryggere og bedre utvikling hos barn og unge, og hvordan vi kan tilrettelegge for et trygt miljø for de involverte. Å få en helhetsforståelse for hvordan tanker, følelser og atferd henger sammen er viktig i pedagogisk arbeid. På denne bakgrunn stiller jeg følgende overordnede problemstilling:

*Hva er mentalisering, og på hvilken måte kan kunnskap om mentalisering være fordelaktig for PP-rådgivere i skole og barnehage?*

## 1.3 Relevans for studiet

Hvordan kan mentalisering være til nytte for pedagogisk-psykologiske rådgiver? Innledningsvis vil jeg si det skaper en forståelse for mentale tilstander hos en selv og andre. Det er viktig for både barn og unge, og ikke minst pedagoger, foreldre, lærere og rådgivere å kunne se situasjonen fra deres perspektiv og utgangspunkt.

Mentalisering innebærer ikke bare å jobbe med barnets miljø og tilrettelegge for dem, men også hjelpe barna til å tilrettelegge for seg selv. Rådgivning innebærer å hjelpe andre til selvhjelp. Det går ut på å hjelpe andre til å utforske sin situasjon, bli klar over egne målsettinger og muligheter, finne gode strategier for å nærme seg målene, og hvordan de skal gjennomføre konkrete handlinger og vurdere disse. I skole og barnehage er rådgivning et viktig ledd i tilpasset opplæring, forebyggende arbeid, tidlig innsats og bidrag til inkluderende læringsmiljø. Som

pedagogisk-psykologisk rådgiver driver en med konsultasjon og organisasjonsutvikling, hvor en bidrar til kompetanseheving av pedagogisk personale som vil komme barn og unge til gode. Tverrfaglig samarbeid og foreldrerådgivning vil også være viktige bidrag for barn og unges velvære (Vogt, 2016). Ved å få kunnskap og helhetsforståelse om mentalisering kan dette anvendes som hjelpemiddel for tilrettelegging for barn og unge i skolen, barnehagen og i hjemmet. Det vil også kunne komme foreldre og lærere til gode.

## 1.4 Metodisk tilnærming

Det er en teoretisk masteroppgave der jeg bruker eksisterende litteratur i form av tidligere forskning og teorier for å besvare min problemstilling. Jeg vil ta utgangspunkt i teorier bak mentalisering og «Theory of Mind» (ToM), som er et delområde av mentalisering, og trekke inn nyere forskning. Hva er det forskere fokuserer på i dag i forhold til mentalisering utfra min problemstilling? Denne typen studiet innebærer å få bredere innsikt i det fenomenet en ønsker å studere og kritisk vurdere. Derfor blir det ikke inkludert et eget metodekapittel. Jeg går imidlertid inn på 4 sentrale studier (kap. 4) angående mentalisering og ToM. I den sammenheng utdyper jeg de metodiske tilnærmingene som er anvendt i disse studiene, og drøfter resultatene av de metodiske tilnærmingene ut fra Cook og Campbells validitetssystem (Kleven, 2008).

Søkeprosessen har skjedd gjennom systematisk litteratursøk og referansearbeid, der søkestrategien var å bruke ulike databaser og digitale arkiver, fagbøker og deres referanselister, og referanselister på empiriske artikler for å se etter søkeordene: «mentalization», «Theory of Mind», «reflective functioning», «parental mentalization», «attachment theory», «Teacher mentalization» «mentalisering» og andre relaterte begreper. Jeg brukte også søkestrenger «or» og «and» relatert til «pedagogy», «mental state talk», «culture», «externalizing behavior problems», «development», «outcome», «concept», «Teacher», «learning», «school», «kindergarden», «preschool» og «school readiness». Jeg bruker mest engelske begreper fordi det finnes mest internasjonal litteratur og forskning om mentalisering og ToM. Jeg benyttet meg mest av fagdatabasene Oria, Google scholar, ERIC og Idunn. I disse søkte jeg også opp relevante forfattere, som Skårderud, Fonagy og Allen. Jeg brukte også universitetsbiblioteket for å finne original litteraturen av opphavsmennene til mentalisering og tilknytningsteori.

## **1.5 Oppgavens struktur og oppbygging**

Første delen av oppgaven består av en diskusjon rundt hva mentalisering og det snevrete ToM er. Det redegjøres for historiske røtter, og drøftes rundt begrepene med utgangspunkt i definisjoner fra ulike miljøer (kap. 2). Videre forklares utviklingen og konsekvensene av god og mangelfull utvikling av mentalisering og ToM (kap. 3). Dette besvarer til sammen første del av problemstillingen. Andre del av problemstillingen besvares i de siste tre kapitlene. I kapittel 4 introduseres fire utvalgte, nyere empiriske studier som jeg går i dybden på. De to første omhandler mentalisering, mens de to siste har basis i ToM forskning. Alle er internasjonale studier. De fire studiene brukes som utgangspunkt i drøftingen av pedagogiske konsekvenser i kapittel 5, hvor jeg også støtter meg til annen relevant litteratur. Kapittel 6 er en konklusjon og avslutning der det trekkes en rød tråd gjennom arbeidet. Der gis et samlet svar på problemstillingen.

## **1.6 Begrepsbruk i oppgaven**

Her orienterer jeg meg om ulike begrepsbruk i oppgaven for å klargjøre hvorfor.

«Theory of Mind» er inkludert fordi den anses som et delområde av mentalisering, og er mye brukt i internasjonal pedagogisk forskning (Aival-Naveh et al., 2019). Jeg velger å bruke forkortelsen ToM og forholde meg til det engelske begrepet. Har ikke funnet noen god norsk oversettelse. Det samme gjelder for ToMs «False belief» begrep, som omhandler misforståelser i oppfattelsen. Den har heller ingen god norsk oversettelse.

Underveis i oppgaven vil du bli introdusert til ulike utviklingsbegreper, som psykososial, sosial-kognitiv og sosio-emosjonell utvikling. Psykososial utvikling er det overordnede for både sosial, emosjonell og kognitiv utvikling, men jeg bruker begrepene i sammenheng med litteraturen fordi de fokuserer på hvert sitt utviklingsområde.

## **2 Mentalisering: Historisk bakteppe og begrepsdrøfting**

I dette kapittelet vil jeg se på det historiske bakteppet til mentalisering, drøfte begrepet og et delvis sammenfallende begrep, «Theory of Mind» (ToM). Definisjonene varierer noe i ulike miljøer, og det er nødvendig å rette et analytisk blikk mot dem for å avdekke forskjeller og likheter. Ut fra det jeg finner, er ikke «Theory of Mind» omsatt til norsk. Derfor velger jeg å støtte med til forkortelsen ToM, som er vanlig i internasjonal litteratur. For å være konkret på hva ToM gjelder, er det nødvendig å se hvordan begrepet operasjonaliseres i empirisk pedagogisk forskning. Til slutt presiserer jeg begrepsbruken videre i dette arbeidet.

### **2.1 Historiske røtter**

Her vil jeg kort introdusere filosofiske ideer og psykologiske teorier som mentaliseringstradisjonen baserer seg på. Videre vil jeg gå inn på når mentaliseringsbegrepet ble introdusert, og i hvilke faglige og teoretiske retninger det har blitt brukt og utviklet. Begrepet var først anvendt av psykoanalytikere og psykiatrickere, men har i senere tid fått innpass i pedagogikken.

#### **2.1.1 Idéhistoriske røtter**

Ideen om mentalisering er ikke ny. Tidligere filosofer stilte spørsmål til menneskers bevissthet og selvet. Den franske filosofen Descartes fremsetter ideer som var inne på menneskers tenkning, og kollegaen Merleau-Ponty interesserte seg for hvordan mennesker kan oppleve og mentalt forstå kroppen og sanseintrykkene sine (Rydén & Wallroth, 2010).

Bevissthetsfilosofien (philosophy of mind) ble etablert av filosofer i den vestlige verden. De var opptatt av ubevisste, fantasifulle, mentale aktiviteter, der en tolker og oppfatter menneskelig atferd i form av intensjonelle mentale tilstander, som for eksempel ønsker, behov, mål, begrunnelser, følelser og tro (Fonagy, 2006). Videre kan ideen om mentalisering knyttes til hermeneutikken, der det poengteres at mennesker fortolker seg selv og andre som intensjonale

vesener, som styres av ønsker, begjær, selvbedrag, løgn, følelser og forestillinger. Mentalisering handler altså om nye perspektiver med røtter i vestlig idéhistorie, som forholdet mellom fornuft versus følelser tankegangen. Her er man blant annet opptatt av at fornuften svekkes av sterke følelser (Karterud, 2008).

Selve begrepet mentalisering brukes ikke i filosofisk eller i idehistorisk litteratur. Begrepet ble originalt introdusert av psykoanalytikerens Marty i slutten av 1960-tallet. Fra 1989 videreutviklet Fonagy og kolleger begrepet, inspirert av psykoanalyse og utviklingspsykologi (Fonagy, 2006).

### **2.1.2 Mentalisering i psykologien**

Målet med introduksjon av mentaliseringsbegrepet i det psykologiske fagmiljøet var å tilpasse det til terapeutiske intervensjoner og holdninger overfor personer med ulike patologiske psykologiske tilstander. Resultatene ble videre brukt til forskning for utprøving av intervensjonene (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Før jeg går videre til den teoretiske bakgrunnen for mentaliseringstradisjonen, vil jeg først introdusere sentrale aktører for utviklingen av mentalisering innen psykiatri og psykologi, både internasjonalt og i Norden.

Et av de mest innflytelsesrike miljøene er kretsen rundt psykoanalytikerens og klinisk psykolog Fonagy og psykiater Bateman i London. De utviklet en mentaliseringsbasert terapi for 'borderline' personlighetsforstyrrelse ved klinikken i London. Den teoretiske modellen deres ble begrunnet med Bowlbys (1982) tilknytningsteori og empiri fra forskning rundt denne teorien (Bateman & Fonagy, 2010; Bateman & Fonagy, 2012). På 90-tallet var Fonagy og Target (1996, 1997) inspirert av tilknytningsteorien, og utviklet mentaliseringsbegrepet basert på empiriske observasjoner om dannelse av det psykologiske selvet. Kapasiteten til å erkjenne mentale tilstander og oppleve følelser, er i dette perspektivet utviklet gjennom samhandling med omsorgspersoner via en «speilingsprosess» (Allen & Fonagy, 2006; Skårderud & Duesund, 2014; Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Psykologen Allen fra en klinikk i Texas, interesserte seg også for mentalisering og samarbeidet med Fonagy (Allen & Fonagy, 2006). Begge miljøene har vært flinke til å dele sine kunnskaper både gjennom kurs og vitenskapelige artikler.

I Norden har den svenske psykiateren Rydén og psykologen Wallroth blitt inspirert av

mentaliseringsstradisjonen, og utviklet et tilbud for personer med personlighetsforstyrrelse i Sverige. Deres arbeid har inspirert flere forskere i Norden til å bruke mentalisering som terapi og redskap i andre fagområder, for eksempel spesialpedagogikk (Rydén & Wallroth, 2010; Skårderud, 2009; Skårderud & Duesund, 2014). I Norge er psykiaterne Skårderud og Karterud sentrale. De har samarbeidet med Bateman og Fonagy for å utvikle mentaliseringsbasert terapi. Hos oss har Skårderud og Karterud opprettet Institutt for mentalisering i Norge 2009 (Institutt for mentalisering, u.å, Karterud, 2008). Som en ser er mentalisering utviklet av psykologer og psykiatere, og har dype røtter i det psykiatriske og psykologiske fagmiljøet. Jeg vil i neste avsnitt utdype det teoretiske grunnlaget for tradisjonen.

## **Psykoanalyse**

Mentaliseringsbegrepet ble som nevnt først anvendt i fransk psykoanalyse. Psykoanalytikerne arbeidet med psykosomatiske tilstander, som vil si at mentalisering overfører det kroppslige til det mentale (Rydén & Wallroth, 2010; Skårderud & Duesund, 2014). Den franske psykoanalytikeren Marty beskrev mentalisering som en beskyttende funksjon, der det førbevisste systemet brukes for at bevisstheten ikke skal oppløses eller gå i stykker. Mentalisering kobler sammen dyptliggende drifter og symbolske uttrykk for disse, for å skape en fleksibel og stabil konstruksjon (Rydén & Wallroth, 2010). På denne måten gir mentalisering mulighet til å reflektere over og forhandle omkring livserfaringer. Manglende mentalisering derimot hemmer muligheten til refleksjon og livserfaringer forblir mer kroppslige. Det vil si at psykososiale utfordringer blir somatisert (kroppsliggjort) eller utagert (Skårderud & Duesund, 2014). Videre trekker flere franske psykoanalytikere fram tanker om språkets betydning for evnen til å forstå og kommunisere følelser, og hvordan barns indre, psykiske verden skapes i relasjonen mellom barn og mor gjennom kommunikasjon (Rydén & Wallroth, 2010).

## **Fonagy og kollegaer overtar**

Fonagy og kollegaer videreutviklet det psykoanalytisk inspirerte mentaliseringsbegrepet, basert på arbeid med borderline personlighetsforstyrrelse i 1989. Mentaliseringsbegrepet ble videre brukt i utviklingspsykologisk forskning (Fonagy & Allison, 2011). Det var teori og forskning av tilknytningsrelasjoner som ble sentralt i mentaliseringstradisjonen. Fonagy og Target (1996, 1997) brukte mentaliseringsbegrepet for å se på psykologisk utvikling i forhold til tidligere

tilknytningsrelasjoner, og hvordan det kan påvirke utviklingen i en positiv eller negativ retning (Skårderud, 2016). Dette viser til mentaliseringens relevans innenfor psykiatri/psykologi, basert på psykoanalyse og utviklingspsykologi. Men i nyere tid har mentaliseringsbegrepet blitt introdusert innenfor andre fagfelt, spesielt innenfor nevrovitenskap (Skårderud & Sommerfeldt, 2008) og pedagogikk (se pkt. 2.2.2). I det følgende vil jeg se på konkrete definisjoner av begrepet.

## **2.2 Begrepsdrøfting**

Mentalisering anses som et flerdimensjonalt konsept som tar for seg det mellommenneskelige, kognitive, emosjonelle og sosiale. For å få frem de ulike dimensjonene har jeg valgt tre definisjoner fra internasjonal psykologisk litteratur (Allen, 2006; Allen & Fonagy, 2006; Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2004) og to norske (Skårderud & Duesund, 2014; Skårderud & Sommerfeldt, 2008).

De tre internasjonale definisjonene er valgt fordi de vektlegger forskjellige dimensjoner ved mentalisering, og i så måte utfyller hverandre. Skårderud og kollegaer er inspirert av sine engelske og amerikanske kollegaer, men han klargjør imidlertid formuleringene i norsk språkdrakt. Et annet interessant aspekt er at Skårderud og Duesunds (2014) arbeid introduserer mentalisering i spesialpedagogikk.

I internasjonal pedagogisk litteratur finner vi også begrepet «Theory of Mind» (ToM) i bruk de 10-20 siste år, blant annet i forhold til stimulering av førskolebarns begreper om mentale forhold (Frith & Frith, 2005). ToM betraktes av enkelte som en del av mentalisering (Aival-Naveh et al., 2019), mens andre ser begrepene som tilnærmet identiske (Skårderud, 2016). Mentalisering overlapper til dels også med en del andre begreper som metakognisjon, empati, perspektivtaking (Aival-Naveh et al., 2019). Jeg velger å konsentrere meg om drøfting av mentalisering og ToM i dette arbeidet. Det er disse begrepene som er aktuelle i litteraturen jeg anvender for å utdype problemstillingen min.



## 2.2.1 Mentaliseringsdefinisjoner i psykiatri/psykologi

### Definisjoner fra internasjonal litteratur

Mentaliseringsdefinisjonen å holde «*mind in mind*» handler om å forstå at det som er i sinnet er i sinnet. Mentale bilder av verden blir dannet i sinnet som representasjoner av virkeligheten.

Forestillinger lages av erfaringene en gjør i verden (Allen & Fonagy, 2006). Mentalisering er å vite at andre har et sinn som er mer enn bare kropp og atferd. I interaksjon med andre mennesker er en oppmerksom på mentale tilstander der en holder andres sinn i sinnet, så vel som sitt eget (Allen, 2006). Mentalisering gir muligheter til å reflektere over egne og andres sinn. Slik kan en oppfatte og fortolke andres atferd og handlinger, som relateres til mentale tilstander (ønsker, hensikter, tanker og følelser) (Bateman & Fonagy, 2012).

En annen definisjon av mentalisering er «...*imaginatively perceiving and interpreting behavior as conjoined with intentional mental states*» (Allen, 2006, s. 7). Med dette mener Allen at mentalisering er å tilskrive handlinger til mentale tilstander hos en selv og andre. For å kunne sette seg inn i andres mentale tilstander, tillegger Fonagy (2006) viktigheten av å være klar over at en ikke har direkte tilgang til hva andre tenker eller føler. Derfor består denne definisjonen av ordet «*imaginatively*», som vil si at en må forestille seg hva andre tenker eller føler, uten å være helt sikker på hva den andres mentale tilstand er. På denne måten er mentalisering en kapasitet til å skille mellom indre og ytre virkelighet; det som vises på utsiden i form av atferd, og forestillingen av det som skjer på innsiden i form av mentale tilstander (Fonagy, 2006).

Ifølge Allen (2006) kan begrepet mentalisering oppfattes som kognitivt, der fokuset kan ligge på det intellektuelle eller rasjonelle, i motsetning til det emosjonelle. Han understreker at mentalisering er preget av emosjoner, der mentaliseringsprosessen er å tenke om følelser hos andre og en selv. Det er emosjonelle tilstander en er interessert i å mentalisere, ifølge Allen. Fonagy et al. (2004) bruker begrepet mentalisert affektivitet for å beskrive hvordan mentalisering bidrar til emosjonsregulering. De definerer den slik: «... *a sophisticated kind of affect regulation that denotes how affects are experienced through the lens of self-reflexivity*» (Fonagy et al., 2004, s. 435). De forklarer at en får en mer kompleks forståelse av sine egne følelsesmessige erfaringer gjennom selvrefleksjon. Denne mentaliseringsprosessen innebærer tre elementer;

identifisering av affekter (hva det er), modulering av affekter (reguleringen) og uttrykk av affekter (kommunikasjon av hva en føler).

Allen, Bleiberg og Haslam-Hopwood (2003) mener mentaliseringsprosessen foregår *implisitt* og *eksplisitt*. Når man mentaliserer bevisst, reflekter man over egne og andres atferd og hvilke mentale tilstander som underligger handlingen. Det er hva de kaller eksplisitt mentalisering, der en bevisst prøver å forstå og fortolke mentale tilstander hos en selv og andre. På det implisitte planet, foregår mentaliseringen ubevisst og intuitivt. Sosiale interaksjoner som går med letthet, vil en respondere automatisk på andres tanker og følelser. Noen sosiale situasjoner krever ikke eksplisitt tenkning. Allen et al. (2003) skiller mentaliseringsaktiviteten i to nivåer: intellektuelt (eksplisitt) og magefølelse (implisitt).

Ut ifra disse definisjonene har mentalisering både en *selv versus andre dimensjon*, *kognitiv versus emosjonell dimensjon* og *eksplisitt versus implisitt dimensjon*. Gjennom sosiale relasjoner er man emosjonelt involvert, og reflekterer over sine egne og andres tanker og følelser (Fonagy et al., 2004; Rydén & Wallroth, 2010). Der er ingen motsetning mellom disse tre definisjonene. De vektlegger noe ulike dimensjoner som i sum supplerer hverandre.

## **Definisjoner i norsk litteratur**

En norsk og forenklet mentaliseringsdefinisjon er «Å forstå andre innenfra og en selv utenfra» (Skårderud & Sommerfeldt, 2008, s. 1066). Ifølge Skårderud og Sommerfeldt gjelder mentalisering både en selv og andre, og består av en selvrefleksiv og en mellommenneskelig komponent. Å se noen innenfra kan gjelde hva Skårderud (2016) beskriver som *empatisering av den andre*. Med dette mener han å ta andres perspektiv og tilpasse seg dem. Ifølge Skårderud er mentalisering det samme som å humanisere den andre. Å se seg selv utenfra, betyr å forstå hvordan andre kan forstå en. Dette er også en form for perspektiv-taking, men det gjelder å forstå hvordan en blir oppfattet av andre. På denne måten fungerer mentalisering som en selvrefleksjon over hvordan andre ser en, og hvordan orientere seg i en kompleks, sosial verden som består av forskjellige indre realiteter (ulike perspektiver) (Skårderud, 2016; Skårderud & Sommerfeldt, 2008).

Skårderud og Duesund (2014) ordlegger det slik: «Våre fysiske og relasjonelle erfaringer blir til indre representasjoner, til en verden av forestillinger» (s. 153). På denne måten mener Skårderud (2016) at mentaliseringstradisjonen er en syntese av kropp og sinn, der atferd (kropp) blir forstått ut fra intensjonelle mentale tilstander (sinn). Skårderud (2016) forklarer videre at mentalisering er en viktig kompetanse som bidrar til sosial fungering i en kompleks verden. Mentaliserende evner betyr å kunne forstå sosiale interaksjoner, og danne gode relasjoner. Når man mentaliserer hverandre foregår det «*meetings of minds*», ifølge Skårderud (2016, s. 216).

Mentaliseringsevnen beskrives som «*å føle klarere*» (Skårderud & Sommerfeldt, 2008, s. 1067). Skårderud (2016) forklarer at ingen tanker er uten følelsesmessig ladning. De mentale tilstandene man utveksler med hverandre er koblet til følelsesmessige kvaliteter, som vil si at noe er følelsesmessig delt. På denne måten kan mentalisering bidra til emosjonsregulering, gjennom å knytte sosiale sammenhenger til sine følelser. Mentalisering blir da «en form for følelsesmessig kunnskap» (Skårderud, 2016, s. 216).

Definisjonene fra Skårderud og Sommerfeldt (2008) og Skårderud og Duesund (2014) er som vi ser inspirert av Allen og Fonagy (2006) og Fonagys (2006) arbeider. Skårderud (2016) trekker imidlertid inn *empatisering* og *perspektivtaking* i sin drøfting av mentalisering. Det tydeliggjør hvordan ulike mentale dimensjoner overlappes i mentaliseringsbegrepet.

Som i drøftingen av definisjonene fra internasjonal litteratur, trer mentalisering fram som «a *multidimensional concept*» (Aival-Naveh et al., 2019, s.2). Denne israelske forskergruppen beskriver flerdimensjonaliteten ved mentalisering gjennom en «*self versus other dimension*» som henviser til to objekter som mentaliserer, en «*cognitive versus affective dimension*», som refererer til hvordan den mentale tilstanden er oppfattet, enten gjennom å forstå eller ved empatisk innlevelse. Aival-Naveh et al. inkluderer også dimensjonen «*implicit versus explicit*» som går på hvorvidt vi forstår andres mentale tilstand raskt og automatisk eller mer ettertenksomt og bevisst. Aival-Naveh et al. (2019) påpeker at når mentalisering forstås som et flerdimensjonalt begrep, finner vi individuelle forskjeller mellom personer i forhold til mentaliseringsevne med styrker og svakheter på hver av disse dimensjonene.

Lorentzen (2018) kritiserer mentaliseringstradisjonen for å være dualistisk i sitt syn av kropp og sinn. Han mener mentaliseringstradisjonen anser atferd/handlinger som noe observerbart og mentale tilstander som noe skjult som må fortolkes og trekkes slutninger av ut fra erfarte

handlinger. Med dette mener han at menneskers naturlige kroppslige uttrykksfullhet blir for lite vektlagt, og at hovedfokuset i mentaliseringstradisjonen ligger mer på det intellektuelle og kognitive funksjonene for å forstå andre mennesker. Lorentzen mener forståelsen av andre mennesker handler om å få umiddelbare og direkte inntrykk av deres handlinger, der det er den gitte konteksten og det kroppslige uttrykket som gir oppfattelsen av den andres tanker og følelser. Han mener videre at mentalisering kan forstås som en høyere ordens forståelse og fortolkning av andre, som allerede har gitt et inntrykk av mentale tilstander ut fra kroppslige uttrykk (Lorentzen, 2018).

I neste avsnitt skal vi se på mentalisering i pedagogikken, og begrepet «Theory of mind» (ToM).

### **2.2.2 Mentalisering i pedagogikken**

Pedagogikk, spesielt pedagogisk psykologi, låner ofte begrepet fra psykologi. Det gjelder også begrepet mentalisering. Skårderud og Duesund (2014) kobler imidlertid mentalisering til spesialpedagogikk, og mener begrepet er relevant for å forstå «de urolige elevene» i skolen. De understreker at «*Mentalisering handler om å utvise genuin interesse for hva som skjer i mennesker og mellom mennesker, det intrasubjektive og intersubjektive*» (Skårderud & Duesund, 2014, s. 160). Med dette kobler Skårderud og Duesund mentaliseringsbegrepet opp mot å forstå mellommenneskelig relasjoner, og dermed mot pedagogisk og spesialpedagogisk praksis. Det er viktig som profesjonell å forstå mentalisering som en kompetanse avhengig av relasjonelle og følelsesmessige kontekster, og ikke som en stabil egenskap. Følelser kan redusere evnen til å forstå andre, selv om en i utgangspunktet mentaliserer godt. En mentaliseringsbasert tilnærming kan innebære å undersøke sammenhengen mellom elevens atferd og den aktuelle konteksten, og være klar over sårbarheter i relasjoner med elever. Det kan fort oppstå misforståelser eller brudd i tillitt med elever, spesielt hos utfordrende elever (Skårderud & Duesund, 2014).

I to litteratur oversikter utarbeidet av Swan og Riley (2012, 2015) har de brukt Fonagys mentaliseringstradisjon (1991) for å forstå lærerens empati og mentalisering ovenfor sine elever, og dermed vise begrepets pedagogiske relevans. De konkluderer at mentalisering er et viktig pedagogisk verktøy for lærer-elev relasjoner, og for hvordan lærere kan bli mer klar over hvordan de forstår elevens mentale tilstander og følelser (Swan & Riley, 2012, 2015).

Mentaliseringsbegrepet trekkes inn som et viktig redskap for relasjonsbygging i pedagogiske

sammenhenger. Jeg har ikke funnet så mye forskning på mentalisering i den pedagogiske litteraturen knyttet til problemet 'uro i klasserommet'. Begrepet «Theory of Mind» (ToM) er imidlertid hyppig forekommende internasjonalt i forhold til stimulering av begreper til samtale om mentale tilstander.

### **«Theory of Mind» (ToM): En 'teori' om mentale forhold**

Dette begrepet brukes mest knyttet til studier av barns utvikling til å forstå mentale tilstander (Frith & Frith, 2005). Det defineres som «*Theory of Mind describes our wide-ranging human understanding of agent's mental states like intentions, desires, and thoughts and how action is shaped by such states*» (Wellman, 2014, s. 15). Her beskrives ToM som en forståelse av egne og andres mentale tilstander, og hvordan mentale tilstander, som intensjoner, ønsker og tanker, forklarer atferd. Ifølge Wellman (2014) er det en form for tanke-lesing som alle gjør hver dag. Han understreker at ToM bidrar til en forståelse av skillet mellom mentale tilstander og realiteten, der den observerbare atferden blir formet av disse mentale tilstandene (Wellman, 2014). Andre mentale tilstander som er en del av den hverdagslige forståelsen av mennesker er tro, håp, mål og emosjoner. ToM gir evne til å anse andre som tenkende og følende individer med egne behov (Wellman & Lagattuta, 2004). En vil kunne forstå at andre har en annen oppfattelse av verden som skiller seg fra en selv (Cavadel & Frye, 2017; Ziv, Smadja & Aram, 2015).

ToM handler om å danne en forståelse av at andre har et sinn. Denne kapasiteten utvikles i barnehagealderen hos normalt utviklede barn (Wellman & Lagattuta, 2004; Skårderud, 2016). Ifølge Wellman (2014) starter denne utviklingen tidligere allerede i spebarnsalderen. Det er en universell egenskap på tvers av kulturer og samfunn, som alle normale barn utvikler gjennom kognitiv modning og sosial interaksjon i form av kommunikasjon. Barn med kognitive begrensninger, som døve og autister, får en forsinket utvikling av på området (Wellman, 2014).

Flere artikler definerer ToM på linje med Wellman (2014). Ziv et al. (2015) definerer det som «... *the ability to understand, explain and predict human behavior by attributing mental states to self and others*» (s. 15). Ziv, Smadja og Aram (2013, 2014) bruker lik definisjon i sine tidligere studier. De beskriver den som en sosial kognitiv prosess som bidrar til læring av den sosiale verden. Barn lærer å forstå emosjoner, tanker, behov, ønsker og andre indre mentale tilstander

hos en selv og andre (Grazzani, Ornaghi, Agliati & Brazelli, 2016; Wellman, 2014; Wellman & Lagattuta, 2004; Ziv et al., 2013, 2014, 2015).

Noen mener ToM brukes identisk med mentalisering (Skårderud, 2016). Andre mener det er et snevrere begrep enn mentalisering, men har noen kjernedimensjoner felles (Aival-Naveh et al., 2019).

Et ofte brukt mål på ToM er såkalte «false-belief» oppgaver. Det er en test som skal prøve ut et individs evne til å forutsi en annens forventning eller reaksjon når vedkommende for eksempel har misforstått en situasjon eller ikke har nok informasjon til å forstå den (Aival-Naveh et al., 2019). I treningsstudier operasjonaliseres utviklingen av ToM av konkrete begreper for å utvikle forståelse for mentale tilstander, såkalt «mental state talk».

### **«Mental state talk»: Begreper for å samtale om mentale forhold**

Flere studier tyder på språkets viktige rolle for forståelsen av egne og andres mentale tilstander (Halfon, Bekar, Ababay & Dorlach, 2017; Taumoepeau, Sadeghi & Nobilo, 2019; Ziv et al., 2013, 2014, 2015). Det er gjennom språklige interaksjoner med blant annet foreldre og lærere et yngre barn vil bygge opp referanser til ulike mentale tilstander. Disse interaksjonene foregår gjennom daglige rutiner, symbolsk lek og for eksempel boklesing. Foreldre og lærere henviser til mentale tilstander som kognisjoner, emosjoner, ønsker og intensjoner i samtaler med barna. Disse mentale tilstandene blir koblet til atferd for å forklare bakgrunnen for atferden og konsekvenser (Halfon et al., 2017; Taumoepeau et al., 2019; Ziv et al., 2013, 2014, 2015). Konkret gjelder det begrep for kognitive prosesser som «å tenke», «lure på», «huske», «glemme», «forstå»; for emosjonelle erfaringer «glad», «trist», «sint», «redd»; for egne ønsker og behov for eksempel «ville», «like», «drømme», «ønske», «foretrekke» (Taumoepeau et al., 2019; Ziv et al., 2013, 2014, 2015). Gjennom språklig eksponering for mentale tilstander i ulike settinger, vil barn utvikle forståelse av egne og andres tanker og følelser. På denne måten fremmer språk barns mentaliseringsevne og/eller ToM (Halfon et al., 2017; Taumoepeau et al., 2019; Ziv et al., 2013, 2014, 2015).

## 2.3 Begrepsbruk og definisjoner i dette arbeidet

Som fremtidig pedagogisk psykologisk rådgiver er mentalisering og ToM interessant for meg av to grunner. For det første er jeg interessert i kunnskap for å kunne bidra til utvikling av gode relasjoner mellom voksne og barn, hvor mentalisering kan være et redskap mot uro i klasserommet. Mentalisering brukes som begrep i moderne norsk litteratur for å fremme slik kunnskap, både hos lærer og elever. Jeg velger å bruke *mentalisering* som begrep hvor både dimensjonen *selv versus andre*, og dimensjonen *kognitiv versus emosjonell* inngår. Jeg følger Skårderud og Sommerfeldt (2008) sin definisjon «å forstå andre innenfra og en selv utenfra» (s. 1066). Det inkluderer både en selv og andre, der en forsøker å forstå både kognitive tilstander, emosjonelle prosesser og ønsker. Det er viktig å være klar over at man ikke kan med sikkerhet forstå noen innenfra med nøyaktighet. Det åpner opp for mentale forestillinger og fortolkninger av andres tanker og følelser, som man observerer ut fra atferd og kommunikasjon. Man er følelsesmessig involvert når en mentaliserer andre (Fonagy, 2006; Skårderud, 2016). Ytterligere er mentalisering en form for selvrefleksjon, der en ser seg selv utenfra fra andres perspektiver. Det gjelder å forstå hvordan andre oppfatter en, og hvordan forholde seg i sosiale situasjoner. Mentalisering bidrar med sosial kompetanse, som gir evnen til å kunne forstå sosiale interaksjoner og danne gode relasjoner (Skårderud, 2016).

For det andre ønsker jeg gjennom tidlig innsats å stimulere språklige interaksjoner mellom liten og stor for å utvikle forståelse for mentale tilstander hos seg selv og andre. Det gir barn og voksne en kunnskap som forebygger uro og konflikter. *ToM* er et noe snevrere teoretisk rammeverk som brukes i internasjonal forskning angående utvikling av en mental begrepsverden i barnehagealder. Jeg har ikke funnet noe godt norsk ord for ToM, og velger å støtte meg til dette begrepet og forkortelsen ToM overordnet, men så langt det er mulig anvende konkret begreper som illustrere hva det er snakk om, som å *tenke, huske, glad, sint*. jeg støtter meg til følgende definisjon av ToM: «... *the ability to understand, explain and predict human behavior by attributing mental states to self and others*» (Ziv et al., 2015, s. 15). Det innebærer å kunne forstå tanker, emosjoner, ønsker og behov hos en selv og andre, og hvordan slike indre mentale tilstander kan forklare atferd. Det er en form for tanke-lesing av andres indre mentale verden som barn utvikler i tidlig alder gjennom sosial læring og kognitiv modning.

Jeg velger å forholde meg til Aival-Naveh et al.s (2019) omtale om ToM som et delområde av mentalisering. De er like på sentrale områder som gjelder forståelse av egne og andres mentale tilstander, som kognisjoner, emosjoner og ønsker. ToM er interessert i å fremme utviklingen i tidlig alder, men begge ser på utviklingen avhengig av miljøfaktorer som stimulerer ToM og mentaliseringsevnen.

## 2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett hvilke historiske røtter mentalisering har, og drøftet begrepet. Selve tankegodset om menneskers bevissthet og tenking er ikke nytt. Filosofene har reflektert rundt mentale tilstander og hvilken betydning det har fra tidlige tider. Selve begrepet mentalisering dukker imidlertid først opp på slutten av 1960-tallet, da i psykologisk /psykiatrisk litteratur hvor psykoanalytisk teori danner en teoretisk ramme. I de siste tiår har mentalisering fått ny giv, spesielt i miljøer som behandler personlighetsforstyrrelser. Denne fasen søkes også nytt teoretisk rammeverk fra tilknytningsteori og betydningen denne teorien har for utvikling av relasjoner.

Mentalisering defineres som et 'a multidimension concept', hvor å forstå både sitt eget sinn og andres samles rundt dimensjonene *selv* versus *andre*, *kognitiv* versus *emosjonell*, samt *implisitt* versus *eksplisitt*. Begrepet har gjort sitt inntog i spesialpedagogikk og pedagogikk knyttet til forståelsen av uro i skolen, både fra et lærerperspektiv og et elevperspektiv. Moderne pedagogiske studer baserer seg på «Theory og Mind» (ToM) som teoretisk referanseramme for utvikling av såkalte '*mental state language*' for å fremme forståelse for egne og andres mentale tilstander fra tidlig alder. I neste kapittel vil jeg utdype hvordan mentalisering utvikles, og hvilke konsekvenser mentalisering kan ha både om den er mangelfull og rikholdig.



## 3 Mentalisering: Utvikling og konsekvenser

I dette kapittelet vil jeg se på hvordan mentalisering og det noe snevrere «Theory of Mind» utvikles og hvilke konsekvenser god utvikling og eventuelt hemmet utvikling kan ha. Først ser jeg på det teoretiske grunnlaget.

### 3.1 Utvikling

For å forstå mentalisering er et utviklingsperspektiv klargjørende. Det gir innblikk i hva som stimulerer, og hvordan mentalisering utfolder seg på tvers av livsløpet. Vi kan bruke kunnskapen til å forebygge psykososiale vansker, og til å reparere vansker hos barn og unge. Den viktigste faktoren som fremmer mentalisering, er trygg tilknytning, der barn erfarer et emosjonelt bånd med en tilknytningsperson eller flere (Allen et al., 2003). Tilknytningsteorien er sentral i mentaliseringstradisjonen, og fokus går på hvordan gode relasjoner fremmer mentaliseringskapasiteten (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Dette punktet starter med å introdusere Bowlbys tilknytningsteori, og deretter voksnes mentaliseringsevne, som er en viktig faktor for godt samspill. Samspillet preges av spelingsprosesser i spedbarnsalderen, samt språklige interaksjoner og begrepsbruk om mentale tilstander.

#### 3.1.1 Bowlbys tilknytningsteori

Bowlby (1982, 2005) introduserte tilknytningsteorien i 1969. Han ville undersøke de naturlige relasjonene mellom barn og foreldre, og tilknytningsatferd som manifesterte seg i ulike situasjoner. Tilknytningsrelasjoner er emosjonelle bånd mellom barn og foreldre (omsorgsgivere). Bowlby beskriver tilknytningsatferd som en biologisk innebygd atferd system, der barn søker nærhet til en identifisert tilknytningsperson som er sterkere og klokere. Ifølge Bowlby skal tilknytningsatferd sørge for overlevelse og beskyttelse. Flest barn uttrykker en preferanse for en tilknytningsfigur, som oftest mødre, som de søker trygghet hos, spesielt i vanskelige og utrygge situasjoner.

Selv om Bowlby (1982, 2005) legger vekt på det biologiske grunnlaget for tilknytningsrelasjoner, understreker han også at erfaringer har mye å si for hvordan atferd manifesteres hos foreldre og barn. Foreldrenes tidligere personlige erfaringer med tilknytningspersoner kan påvirke hvordan de oppfører seg og føler overfor sine barn. Tilknytningsrelasjon er avhengig av hvordan vi selv blir behandlet. Barn kan vise tilbaketrukkne atferd dersom de har erfart utrygge tilknytningsrelasjoner.

## **Trygg base**

For at barn skal få best mulig utvikling, er det viktig at tilknytningspersonene fungerer som en *trygg base* for barna, ifølge Bowlby (2005). Ut fra dette mener han at tilknytningspersonene er tilgjengelige, mottagelige og sensitive overfor barnas behov. De oppmuntrer barna til å være selvstendige og bistår når det trengs. Tilknytningspersonene/foreldrene bør ha en intuitiv forståelse og respekt for barnas tilknytningsatferd og tilknytningsrelasjon. De må være oppmerksomme overfor barnet og følge med hvilke signaler og uttrykk barnet utløser for å kunne hjelpe dem når det trengs. Når barn føler seg trygge i relasjonen, vil de kunne utforske omgivelsene mer, og ikke fokusere så mye på selve relasjonen. På denne måten blir de mer emosjonelt stabile. Spedbarn vil etter hvert utvikle en kognitiv kapasitet til å holde sin mor i sinnet, når hun ikke er i nærheten (Bowlby, 2005).

Med utgangspunkt i Bowlbys teori og tidligere forskning, har Fonagy og Target (1997) latt seg inspirere. De undersøkte hvordan tilknytningsprosesser påvirker utviklingen av mentaliseringskapasiteten. Sosiale kontekster med gode tilknytningsrelasjoner er en forutsetning for mentalisering. Barnas tidlige relasjoner med sine omsorgsgivere vil kunne stimulere barns forståelse av mentale tilstander hos seg selv og andre (Fonagy & Target, 1997).

Gjennom en trygg tilknytning med omsorgsgivere kan barnet utvikle gode mentaliseringsevner der de tåler å være usikre og nysgjerrige ovenfor andre. Trygge barnet får erfart ulike perspektiver og forstår seg selv og andre bedre gjennom samhandling. De utforsker omgivelsene og andres sinn, og åpner for erfaringer av virkeligheten på forskjellige vis (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Når barnet erfarer utrygge tilknytningsrelasjoner kan det påvirke mentaliseringsevnen negativt. Barnet blir lukket, beskyttende ovenfor seg selv, og klamrer seg til sitt negative bilde av verden. Utrygge og følelsesmessige kalde tilknytningsrelasjoner kan

forstyrre barnets mentalisering ved å aktivere stressreaksjoner, mistillit, frykt og traumer (Skårderud & Duesund, 2014). Det er viktig å være klar over at tilknytningsrelasjoner nødvendigvis ikke bare er mellom foreldre og barn. Andre tilknytningspersoner kan være pedagoger og eldre søsken som kan bidra til å skape trygge emosjonelle bånd som vil fremme barns mentalisering (Fonagy, 2006).

### **3.1.2 Voksnes mentalisering: Fra speiling til mentalisering**

For at barn skal kunne bli kjent med sin egen mentale verden, det psykologiske selvet, er det viktig de erfarer trygge relasjoner med modne sinn. Det er gjennom møte med andres sinn en gradvis blir kjent med sitt eget; en lærer utenfra og inn. Det er gjennom voksnes (eller eldre søsken og barn) bevissthet og omtanke, barn finner seg selv i (Skårderud & Duesund, 2014). Å utvikle mentalisering er ikke arvelig gitt. Det er tidlige relasjoner med omsorgsgivere som gir muligheten til å lære om mentale tilstander (Fonagy, 2006; Slade, 2005). Sharp og Fonagy (2008) beskriver viktigheten av foreldrenes egen mentaliseringsevne for å kunne stimulere barnas mentaliseringsutvikling. Foreldrementalisering er den voksnes kapasitet til å reflektere over egne og barnas indre mentale tilstander og erfaringer. Dersom foreldrene selv har hemmet mentalisering, kan det bidra til at barna ikke får utviklet mentaliseringsevnen (Sharp & Fonagy, 2008; Slade, 2005). Jeg vil i dette punktet fokusere på en normal mentaliseringsutvikling, der foreldre og pedagoger har en fungerende mentalisering. Allerede fra spedbarnsalderen begynner mentaliseringsutviklingen, der foreldre stimulerer barnas forståelse av mentale tilstander.

### **Speilingsprosesser: Spedbarn og foreldre**

Barns utvikling i første leveåret er en viktig start på utviklingen av mentaliseringskapasiteten. Mentaliseringsutviklingen er avhengig av foreldrenes kapasitet til å respondere sensitivt til sine spedbarn, ved å tilføre omsorg, støtte og trygghet. Foreldrenes sensitivitet påvirkes av deres evne til å mentalisere overfor sine barn. Når foreldre mentaliserer godt, har de en forståelse av barnets sinn som separat fra sitt eget sinn, der barnet har egne følelser, tanker, intensjoner og ønsker. Ytterligere vet de at begges sinn og handlinger gjensidig påvirker hverandre (Shai & Fonagy, 2014; Slade, 2005; Slade, Grienberger, Bernbach, Levy & Locker, 2005).

Spedbarn uttrykker deres indre mentale tilstander og behov nonverbalt, gjennom å bruke ansiktsuttrykk, stemme, hender og kroppen. Foreldre er som regel veldig sensitive overfor spedbarns nonverbale signaler. Mentaliserende foreldre observerer spedbarnets endringer av deres mentale tilstander i ulike øyeblikk, og kommuniserer med sine spedbarn nonverbalt og verbalt for å relatere til dem (Shai & Fonagy, 2014; Slade, 2005). Denne kommunikasjonen foregår via en speilingsprosess, der foreldrene *speiler* spedbarnets uttrykk av emosjoner. Når foreldrene reflekterer, eller speiler, spedbarnets emosjonsuttrykk, vil det bidra til erfaringer og informasjon om spedbarnets egne indre tilstander. Spedbarnet lærer hva de føler gjennom denne speilingsprosessen, ved at foreldrene demonstrerer en representasjon av deres indre mentale tilstander. Foreldrene speiler ved å bruke ansiktsmimikk, språk, lyder og gester, og viser at de forstår barnet. På denne måten bidrar foreldrene til anerkjennelse og gyldiggjøring av barnets følelser. Det blir en form for emosjonell læring (Gergely & Watson, 1996; Fonagy & Target, 1997; Skårderud & Duesund, 2014). Det er viktig at speilingen ikke er for lik eller for ulik spedbarnets uttrykte følelse. Dette kan føre til at speilingen ikke fungerer. For eksempel når foreldrene skal trøste et barn gjennom å speile deres ubehag, uttrykker de samtidig at de selv har det godt, ved blant annet å smile, lage oppmuntrende lyder og glade toner. Slik *markerer* foreldrene en forskjell og likhet mellom mentale tilstander. Dette bidrar til at spedbarnet får bekreftelse på det som er felles, men samtidig får erfare separate sinn og følelsesmessige forskjeller. På denne måten lærer spedbarnet tolkning og forståelse av andres og egne mentale tilstander. Spedbarnet lærer at de vil kunne få hjelp til å regulere sine emosjoner og ikke bli overvældet ved omsorgsgiverens nærvær. Det bidrar ytterligere til regulering og kontroll av egne emosjoner, der de etter hvert vil utvikle mentaliseringskapasiteten selv (Fonagy & Allison, 2011; Fonagy & Target, 1997; Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Etter hvert som barn blir eldre vil foreldrenes og andre viktige tilknytningspersoners stimulering av deres mentaliseringsutvikling foregå mer verbalt, og gjennom lek. Dette fører til neste punkt som er samtale om mentale tilstander («mental state talk»).

## **Samtale om mentale tilstander**

Når barn blir eldre og utvikler et bredere vokabular, vil språklige interaksjoner ta mer plass i utviklingen av mentaliseringen, og spesielt ToM (Slade, 2005). ToM litteraturen ser på språkutviklingen som en viktig faktor for utviklingen av refleksjon over egne og andres mentale

tilstander. Voksne fremmer barnas ToM gjennom samtaler rik på mentale forhold som underligger atferd og intensjoner i ulike kontekster, som lek og bokaktiviteter. Mentale begreper består som oftest av kognitive (tenke, huske), emosjoner (glad, trist), og ønsker (lyst, like). Noen tilfelle brukes også intensjoner (prøve) som inkluderer handlinger (De Rosnay & Hughes, 2006; Ziv et al., 2013, 2014). I det følgende vil jeg først introdusere samtaler om mentale tilstander relatert til mentaliseringsutviklingen, etterfulgt av litteratur om ToM utviklingen.

Fonagy og Target (1997) viser også til språkets betydning for barnas utvikling av mentaliseringskapasiteten. De understreker viktigheten av trygge relasjoner med omsorgsgivere preget av verbale interaksjoner, som støtter barnas tenkning om mentale tilstander. Disse verbale interaksjonene foregår gjennom delt lek og samtaler, der omsorgsgiveren gir forklaringer på ulike mentale tilstander i de gitte kontekstene. Halfon et al. (2017) henviser til omsorgsgiveres samtaler om mentale tilstander med sine barn under symbolsk lek. De legger vekt på symbolsk lek som et viktig område for utviklingen av mentalisering der barn får erfare og teste ut ulike perspektiver, sosiale situasjoner og mentale tilstander. For at barna skal få best mulig læringsutbytte av lek, krever det voksnes innspill for å koble sammen deres og andres mentale tilstander, atferd og ytre verden. Den trygge voksne markerer sine egne og barnas mentale tilstander, og gir barna muligheten til å uttrykke både positive og negative følelser, uten at de selv lar seg påvirke av dem (Halfon et al., 2017). Bekar, Steele, Shahmoon-Shanok og Steele (2018) støtter viktigheten av samtaler om mentale tilstander for mentaliseringsutviklingen. De trekker inn bildebøker som kontekst for voksnes samtaler med barn om emosjoner, kognisjoner, persepsjoner, intensjoner og handlinger. Voksne stimulerer barns mentalisering ved å sette merkelapper på både negative og positive emosjoner og andre mentale tilstander, og gir årsaksforklaringer (Bekar et al., 2018). Barn vil gjennom disse språklige interaksjonene få referanser til ulike mentale tilstander og koble dem til atferd. På denne måten vil barn utvikle et større vokabular som kan øke deres sosiale kompetanse, og brukes til å kommunisere deres og andres mentale tilstander verbalt. Barna vil da kunne attribuere andres atferd ut fra underliggende mentale tilstander. De vil få en forståelse av forskjellen mellom den eksterne situasjonen (atferd) og den indre verden (mentale tilstander) (Halfon et al., 2017; Fonagy & Target, 1997; Taumoepeau et al., 2019).

Ifølge Wellman (2014) er ToM en medfødt egenskap som utvikles gjennom modning og sosial læring. Barn har en innebygd mental modul som leser handlinger i form av underliggende mentale tilstander. De er aktive lærende, der de oppsøker sosiale aktiviteter som kan bidra til informasjon om den sosiale verden. Barn lærer fra lærere, foreldre og andre jevnaldrende i ulike sosiale interaksjoner, som gjennom lek og samtaler (Wellman, 2014). Flere studier henviser til språkets betydning for ToM utviklingen. Barns erfaringer med omsorgsgiveres samtaler om mentale begreper vil forme deres forståelse av mentale tilstander. Når barn utvikler et bredere vokabular med mentale begreper, vil de kunne bruke disse i sosiale interaksjoner med andre og referere mer hyppig til mentale tilstander i samtaler for å forstå seg selv og andre (LaBounty, Wellman, Olson, Lagattuta & Liu, 2008; Carr, Slade, Yuill, Sullivan & Ruffman, 2018; Barreto, Osório, Baptista, Fearon & Martins, 2017).

## **3.2 Konsekvenser**

Nå har vi sett på hvordan mentalisering og ToM utvikles, men hvilke konsekvenser har så mentaliseringskapasiteten for barn og unges psykososiale utvikling? Jeg vil i dette punktet først se på hvilke konsekvenser en god mentaliseringsutvikling medfører. Videre vil jeg kort trekke inn hvilke konsekvenser en hemmet mentaliseringsutvikling har for barns utvikling.

Ifølge Allen et al. (2003) er mentalisering viktig for vår mentale helse. Mentaliseringskapasiteten bidrar til en bredere forståelse av seg selv og andre ved å reflektere over mentale tilstander. På denne måten beskrives mentalisering som en avgjørende sosial kompetanse som bidrar til følelse av et fellesskap og mestring. Mentalisering påvirker ytterligere forestillingsevnen som gjør det lettere å skjelne mellom indre og ytre sannheter (Skårderud & Duesund, 2014). Jeg vil ta utgangspunkt i Allen et al. (2003) for å beskrive hva mentaliseringskapasiteten fremmer i barns psykososiale utvikling. Jeg deler dem opp i fire hovedpunkter: psykologiske selvet, sosial kompetanse, selvregulering og resiliens. Videre trekkes det inn et ekstra viktige konsekvens, nemlig epistemisk tillit. Det avsluttes med hemmet mentalisering og ToM for å vise til hvilke negative konsekvenser manglende utvikling kan ha for barnas psykososiale utvikling, og språklige konsekvenser.

### 3.2.1 Psykologiske selvet

Mentalisering er knyttet til følelsen og bevisstheten av *selvet*. Kapasiteten bidrar til identitetsdannelse og selvbevissthet, der man har både en intuitiv og eksplisitt opplevelse av sammenheng og kontinuitet. Selvet sammenlignes med et puslespill, der forskjellige roller, mentale tilstander, holdninger og livserfaringer er sammenhengende, uten å oppleves som fraværende. Videre vedlikeholdes fornemmelsen av kontinuitet gjennom ulike roller og emosjonelle tilstander, der disse ulike erfaringene former det man føler og tror som sitt *selv*. Selv om man skifter mellom ulike roller og opplever følelssvingninger, vil man ikke miste seg selv (Allen et al., 2003; Skårderud, 2016).

### 3.2.2 Sosial kompetanse

Mentalisering er et grunnlag for å opprettholde gode relasjoner. Man mentaliserer i sosiale interaksjoner, og empatiserer den andre gjennom å se fra deres perspektiv (Allen et al., 2003). Ifølge Skårderud (2016) er mentalisering å humanisere den andre, der vi prøver å forstå den andres indre mentale verden som kommer til uttrykk som atferd. Når man setter seg i andres perspektiver og fanger opp emosjonelle og verbale signaler i deres atferd, vil man gjennom mentalisering kunne tilpasse seg etter dem (Allen et al., 2003; Skårderud, 2016). Gjennom sosiale erfaringer lærer barn å forstå deres sosiale relasjoner og egen atferd og handlinger, som bidrar til bedre fleksibilitet i deres sosiale verden (Fonagy & Allison, 2014). Meningsfulle og gode relasjoner preget av gjensidig mentalisering, innebærer det Allen et al. (2003) kaller «*meeting of minds*». Når man opplever at den andre personen har ens sinn i sitt sinn, vil det gi en følelse av å være verdsatt og bekreftet. Da er man ikke alene. Mentalisering bidrar til at man føler seg følt, og ikke bare hørt og forstått. På denne måten vil mentalisering kunne bidra til et sosialt fellesskap der man mestrer en sosial kompleks verden gjennom å tilpasse seg, danne gode relasjoner og empatisere andre og seg selv. Mentalisering gjør at vi ser realistisk på oss selv og andre, kommuniserer med hverandre og løser problemer med klarhet og ærlighet i sosiale interaksjoner (Allen et al., 2003; Skårderud, 2016).

Allen et al. (2003) påpeker at mentalisering er viktig for å kunne forstå humor og fortelle vitser. Det krever perspektivtaking og forståelse for reaksjoner og timing, noe som mentalisering bidrar til. I rollelek må man innta en *som om* holdning til virkeligheten. Man leker med virkeligheten

med ideer, forestillinger og setter seg i andre personers sinn eller hjerte. På denne måten beveger man seg mot mentalisering, og ser den menneskelige virkeligheten som den er fra ulike perspektiver (Allen et al., 2003).

### **3.2.3 Selvregulering**

Mentalisering gir følelsen av å være agent i eget liv, der man opplever eierskap og ansvarlighet for egne valg og handlinger. Selvbevisstheten bidrar til at man ikke er et offer for automatiske stimulus-responser i ulike situasjoner. Mentalisering gir rom for fleksibilitet, der man ser andre og seg selv fra ulike perspektiver. Det gir verktøy til målsettinger, valgmuligheter og visualisering av hvilken person en ønsker å være (Allen et al., 2003; Skårderud, 2016).

Mentaliseringskapasiteten anses å fremme både oppmerksomhetskontroll og emosjonsregulering (Fonagy, 2006). Gjennom fleksibilitet og valg vil man kunne håndtere og respondere til følelsesmessige erfaringer konstruktivt, uten å reagere med «*fight-or-flight*» respons.

Mentaliseringsutviklingen gir en følelsesmessig kunnskap som bidrar til forståelse og refleksjon av sine egne og andres mentale tilstander. Det gjør det lettere for en å kunne regulere sine egne emosjoner og håndtere motgang (Allen et al., 2003; Skårderud, 2016).

### **3.2.4 Resiliens**

Ifølge Allen et al. (2003) fremmer mentalisering resiliens, som er evnen til å tilpasse og håndtere motgang, stress og utfordringer. En som har en velfungerende mentalisering, vil kunne håndtere traumer bedre og være mindre sårbar for psykiske lidelser. Mentaliseringskapasiteten fungerer som en beskyttelsesfaktor som hjelper en å kunne reflektere, oppfatte motgang og traumer på alternative måter, og ikke la det gå utover selvfølelsen. Man vurderer ytterligere andres følelser og hensikter og legger ikke automatisk skylden på seg selv. Fokuset ligger mer på å akseptere situasjonen, finne en fremtidig løsning og håpe på det beste (Allen et al., 2003; Stein, 2006). Det antas at et mentaliserende individ vil søke, akseptere og gi støtte overfor andre når det trengs. Dette vil gi dem muligheten til å få hjelp i møte med motgang. På denne måten gjør mentalisering en mer rustet for traumer og utfordringer i livet (Allen et al., 2003; Stein, 2006).



### **3.2.5 Epistemisk tillit**

*Epistemisk tillit* går ut på barnets vilje og tillit til å akseptere ny kunnskap, og lære fra sosiale erfaringer. Epistemologi betyr læren om hvordan kunnskap oppnås (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017; Fonagy & Allison, 2014). Ifølge Csibra og Gergely (2009) har vi mennesker et kommunikasjonssystem som muliggjør en effektiv sosial læring av kulturell kunnskap som ellers hadde vært vanskelig å tilegne seg gjennom observasjoner alene. De kaller dette systemet «naturlig pedagogikk». Menneskelig kommunikasjon er utviklet til å overføre allmenn kunnskap mellom personer gjennom læring (Csibra & Gergely, 2006, 2009). Det er voksne som overfører kunnskap om verden og kultur gjennom sosiale læringsformer. Omsorgsfulle voksne er biologisk forberedt på å innta rollen som pedagoger for sine egne og andres barn i pedagogisk relaterte yrker. På denne måten bidrar voksne til epistemisk tillit. Tilliten barnet får gjennom gode relasjoner åpner for at barn vil ta inn lærdom om andre, kulturen og verden. Barn vil akseptere informasjonen de får fra voksne når de får tillit til dem som kilde for kunnskap (Fonagy & Campbell, 2017; Skårderud & Duesund, 2014).

### **3.2.6 Språklige konsekvenser**

Voksnes bruk av samtale om mentale tilstander vil kunne fremme barnas forståelse av sine egne og andres tanker og følelser. Barna vil utvikle en rikere begrepsverden av mentale funksjoner som de kan bruke fleksibelt til å kommunisere og uttrykke sine tanker, emosjoner og perspektiver (De Rosnay & Hughes, 2006; Ziv et al., 2015). Språklige interaksjoner preget av mentale begreper og ulike perspektiver, vil kunne fremme barnas forståelse av sinnet. Språk gir representasjoner av mentale tilstander og flere mulige verdener. Det gir barna muligheten å tenke mer om abstrakte mentale temaer slik som tanker og tro, som de kan relatere til seg selv og andre (Halfon et al., 2017; Labounty et al., 2008; Schick et al., 2007). Ved bruk av bøker og diskusjoner om mentale tilstander, vil det ytterligere fremme barnas sosiale forståelse, som gir konsekvenser for deres sosiale fungering (Bekar et al., 2018; Carr et al., 2018; Labounty et al., 2008). Flere studier har vist at språk beriket med mentale forhold fungerer som et godt verktøy for barn for å fungere bedre emosjonelt og sosialt, siden det fremmer selvregulering, selvstendighet og resiliens. Det vil gi mindre problemer og konflikter for barnas utvikling i senere alder (Bekar et al., 2018; Carr et al., 2018; Halfon et al., 2017; Labounty et al., 2008).

### 3.3 Hemmet mentalisering og ToM

God mentaliseringskapasitet gir mindre sjanse for å misforstå og bli misforstått i sosiale interaksjoner. Med en hemmet mentalisering vil en fort kunne havne i misforståelser, og det kan vekke sterke følelser som fører til fiendtlighet, tilbaketrekning, avvisning, maktmisbruk, overbeskyttelse og økning av slike symptomer. I mer alvorlige tilfeller, kan det utvikle seg til psykopatologi, som rus, spiseforstyrrelser eller voldelige atferd (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Fonagy og Target (1996, 1997) henviser til to grunnleggende former for mentaliseringssvikt: *psykisk ekvivalens* og *forestillingsmodus*. Disse er forklaring på hvordan en forholder seg til virkeligheten. Psykisk ekvivalens er når indre og ytre virkeligheter er likestilt, der indre tanker kan oppleves som sannhet for den ytre verden. Forestillingsmodus er det motsatte av psykisk ekvivalens, der oppfattelsen av indre og ytre virkeligheter ikke er i overensstemmelse med hverandre. Ifølge Fonagy og Target (1996) er mentaliseringsmodus en blanding av disse. Med mentalisering vil en kunne forstå at den indre mentale verdenen ikke reflekterer virkeligheten som den er, men er en representasjon av den. Med mentaliseringssvikt vil de fortsette å være dualistiske måter å forholde seg til realiteten. Måten en tar inn den psykiske virkeligheten på forblir *førmentaliserende*. Hos et lite barn er det normalt å være førmentaliserende. De vil gjennom sosiale interaksjoner og relasjoner utvikle mentalisering etter hvert. Det er hos unge og voksne det begynner å bli mentaliseringssvikt hvis de fortsetter å forbli dualistiske oppfattelser av realiteten (Fonagy & Target, 1996, 1997; Skårderud & Duesund, 2014; Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Det skal nevnes at selv en som mentaliserer godt vil kunne få en form for mentaliseringssvikt dersom emosjoner blir for sterke. Som nevnt tidligere er ikke mentalisering en stabil egenskap, den er sterkt avhengig av relasjonelle og følelsesmessige sammenhenger (Skårderud & Sommerfeldt, 2008).

Ifølge Fonagy (2006) forstyrrer utrygge og/eller desorganiserte tilknytningsrelasjoner et barns mentaliseringsutvikling. Barns smertefulle erfaringer, preget av mishandling fra omsorgsgivere, kan føre til mentaliseringssvikt. Dette fører til negative konsekvenser som vanskeligheter med selvbevisstheten, forståelsen av sine egne og andres mentale tilstander, lav selvregulering, beskyttende atferd mot andre, lavere sosial fungering, lavere resiliens og sjanse for borderline personlighetsforstyrrelse (Fonagy, 2006). Med utrygge tilknytningsrelasjoner og

mentaliseringsvikt, vil det kunne forstyrre barnas psykososiale utvikling som gir negative konsekvenser for deres sosiale og emosjonelle fungering.

Ifølge litteraturen forekommer hemmet ToM hos barn med autisme og døve barn med hørende foreldre. Disse barna gjør det dårligere på «false belief» oppgaver i forhold til typisk utviklede barn og klarer som oftest ikke ta dem igjen (Peterson & Wellman, 2019). Barn med autismespekterforstyrrelse har nevrologiske vansker som gjør det vanskelig for dem å forstå andres mentale tilstander og se fra deres perspektiv. Det vises i tidlig alder og forsinkelse i ToM utviklingen ser ut til å være universell hos autistiske barn (Baron-Cohen, 2000; Peterson & Wellman, 2019). Til forskjell for autistiske barn, har døve barn auditive prosesseringsvansker som ikke direkte påvirker deres kognitive evner. «False belief» oppgavene krever språkferdigheter, fordi det består av historier barna må følge med på før de svarer. Døve barn med døve foreldre utvikler seg på lik linje med typiske utviklede barn i forhold til ToM ferdigheter, mens døve barn med hørende foreldre vil demonstrere forsinkelse i ToM utviklingen. Det kan komme av tilgjengeligheten til tegnspråk rik på mentale begreper, der døve barn med døve foreldre får tilstrekkelig eksponering av mentale begreper som fremmer deres forståelse av mentale tilstander. Tegnspråk er like effektiv til å kommunisere ToM temaer. Døve barn med hørende foreldre kan ha mindre tilgjengelighet til tegnspråk erfaringer rik på mentale begreper, dersom foreldrene ikke har nok kjennskap til hvordan de kan kommunisere mentale tilstander til sine barn. Dette demonstrerer viktigheten av språklige interaksjoner som fremmer ToM. Språket er kritisk for barnets evne til å kunne reflektere over sinnet (Peterson & Wellman, 2019; Schick, De Villiers, De Villiers & Hoffmeister, 2007).

### **3.4 Forskningsfeltet i dag**

Her gjør jeg rede for noen områder det forskes på innenfor mentalisering og ToM. Jeg vil se på aktuelle problemstillinger, hvilke utvalg som har vært i fokus (barn, lærere, mødre, autistiske eller/og døve barn), hva studiene sier om hvordan vi kan fremme utviklingen av mentalisering, og hvilke konsekvenser utviklingen ser ut å ha gjennom ulike ferdigheter den bidrar til.

### **3.4.1 Voksnes mentalisering- barns selvregulering**

Flere studier har undersøkt relasjoner mellom den voksne omsorgspersonens mentalisering og barnas selvregulering. Resultatene viste at de var relaterte. Studiene inkluderte tilknytningsrelasjoner og samtale om mentale tilstander som mulige faktorer som fremmer eller hemmer barnas mentalisering (Bekar et al., 2018; Senehi, Brophy-Herb & Vallotton, 2018; Smaling, Huijbregts, Van der Heijden, Van Goozen & Swaab, 2016; Valle, Massaro, Castelli, Intra, Lombardi, Bracaglia & Marchetti, 2016). De fleste utvalgene består av barn og foreldre i barnehagealder, mens andre bruker barn i skolealder.

Smaling et al. (2016) demonstrerte en relasjon mellom mødrenes mentalisering og barnas atferds utvikling. Mødre som var relasjonsfokusert hadde barn med mindre atferdsvansker, mens mødre som var mer selvfokuserte, rapporterte problematferd hos sine barn.

Senehi et al. (2018) utførte en longitudinell studie for å se om mødrenes mentalisering hadde effekt på barnas utvikling av selvregulering. De inkluderte mødrenes samtaler om mentale tilstander som en av faktorene som kjennetegner mentaliserende voksne. Resultatene viste at samtaler om mentale tilstander var en forutsetning for barnas selvreguleringsferdigheter.

Bekar et al. (2018) viste hvordan mødrenes bruk av bildebøker for å fortelle en historie, kunne fremkalle samtaler med mentale begreper. Resultatene viste at mødrenes variasjon i samtalen med årsaksforklaringer om mentale tilstander, samtaler om negative emosjoner, barnas kognisjoner og egne mentale tilstander, fremmet barnas sosiale kompetanse og selvregulering.

Noen studier har gjennomført intervensjoner i skoler («Peaceful schools» og «Thought in Mind Project») for å fremme mentalisering både hos lærere og barn for å danne gode relasjoner og arbeide mot uro og vold. Resultatene viste at mentaliserende tilnærminger i skoler ga dokumentert effekt for lærere og barns mentalisering og selvregulering (Twemlow & Fonagy, 2006; Valle et al., 2016)

Studiene bidrar med nyttig informasjon om hvordan mentalisering kan fremmes hos barn gjennom gode relasjoner og språklige interaksjoner med fokus på mødres og læreres mentalisering og intervensjoner.

### 3.4.2 Språklige interaksjoner og utvikling av ToM

Flere studier har undersøkt hvordan voksne kan fremme ToM hos barn gjennom språklige interaksjoner, og hvilken kompetanse og ferdigheter denne utviklingen kan bidra med. Det har ytterligere blitt forsket på hva som hemmer utviklingen av ToM (Bensalah, Olivier & Stefaniak, 2012; Bianco & Lecce, 2016; Florit et al., 2020; Peterson & Wellman, 2019; Ziv et al., 2013, 2014). De fleste studiene også her har forsket på barnehagebarn.

Ziv et al. (2013) undersøkte mødres bruk av mentale begreper i to typer bokrelaterte interaksjoner (høytlesing og fortelling) med deres barn. De brukte to historier som handler om karakterens «false belief». Resultatene viste at mødrene refererte til mentale tilstander i begge situasjonene, men mest i fortellingskonteksten. Ifølge forfatterne vil en fortellingskontekst kunne fremkalle diskusjoner som er rike på ToM temaer, da fortellingskonteksten er friere enn høytlesing. I en annen studie demonstrerte Ziv et al. (2014) at barnehagelærere refererte mer til mentale tilstander enn mødre under høytlesing. Ziv og kollegene viser til barnehagelærernes viktige bidrag til stimulering av ToM ved bruk av bildebøker i ulike situasjoner. Bianco og Lecce (2016) viste gjennom deres ToM intervensjon, der de trente opp barnehagelærere til å gjennomføre samtaler om mentale tilstander, at pedagoger kan fremme barnas ToM utvikling i barnehagen.

Florit et al. (2020) undersøkte om avansert ToM (en mer velutviklet ToM hos barn i skolealder) bidrar til forståelse av tekster. Resultatene viste at forståelse av mentale tilstander og blikk for ulike perspektiver, ville kunne bidra til forståelse av tekster. Bensalah et al.s (2012) studie viste hvordan ToM er relatert til læringsforståelse, der det ser ut til at barna forstår mer komplekse læringssituasjoner. Disse studiene viser hvordan ToM utviklingen av mer avansert karakter kan bidra til faglig fremgang.

Det longitudinelle studiet til Peterson og Wellman (2019) undersøkte utvikling av ToM fra barnehagealder til ungdomsalder med og uten forsinkelser i ToM. De så på individuelle forskjeller mellom typisk utvikling og hemmet utvikling av ToM (autisme og døve barn med hørende foreldre). Resultatene demonstrerte vekst i ToM ferdigheter hos begge gruppene, selv om døve og autistiske barna lå etter de typisk utviklede barna. Studiet vektlegger viktigheten av å se på potensielle vekstmuligheter i ToM og ferdigheter som resultat av denne utviklingen selv hos de med hemmet ToM.

De ulike studiene bidrar med nyttig kunnskap om hvordan voksne kan fremme barnas ToM utvikling gjennom språklige interaksjoner, spesielt i bokrelaterte kontekster. Ferdigheter knyttet til utvikling av ToM bidrar også til læringsforståelse og forståelse av tekster i nyere studier. Ytterligere viser de viktigheten av lærerens kompetanse for å stimulere barnas forståelse av mentale tilstander.

### **3.5 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg redegjort for utvikling av mentalisering og ToM, med tilknytningsteorien til Bowlby som teoretisk grunnlag. Betydningen av trygge tilknytningsrelasjoner med omsorgsgiver, som fungerer som en trygg base og emosjonell støtte for barna, er en forutsetning for mentaliseringsutviklingen. Barn lærer om mentale tilstander gjennom tidlige relasjoner med omsorgsgivere. Voksnes mentaliseringsevne ble drøftet, da voksne fremmer barnas mentaliseringsutvikling gjennom spillingsprosesser og språklige interaksjoner utover barndommen. Omsorgspersoner speiler og markerer spedbarns emosjonsuttrykk, og leder samtaler om mentale tilstander (kognitive, emosjonelle og ønsker) i ulike kontekster også med eldre barn. Spesielt i ToM utviklingen er språklige interaksjoner preget av mentale begreper viktig for at barna skal kunne forstå sine egne og andres mentale forhold og atferd.

Videre har jeg sett på konsekvenser god mentalisering og god utvikling av ToM gir. Det dreier seg om utvikling av det psykologiske selvet, sosial kompetanse, selvregulering, resiliens og epistemisk tillit. Mentaliseringskapasiteten (og ToM) bidrar til sosial fungering og selvbevissthet. Mentaliseringssvikt forekommer i relasjonelle og følelsesmessige sammenhenger, hvor barn opplever utrygge tilknytningsrelasjoner og situasjoner som utløser sterke negative emosjoner (angst, sinne, frykt). Språklige interaksjoner knyttet til samtaler om mentale tilstander vil berike barnas mentale begrepsverden, og fremme deres forståelse av sinnet, sosiale fungering, selvregulering, selvstendighet og resiliens. Hemmet mentalisering gir negative konsekvenser for barns psykososiale utvikling. Hemmet ToM forekommer ofte hos barn født med autisme eller døve barn med hørende foreldre.

Kapitlet ble avsluttet med blick på studier som tar opp sentrale problemstillinger rundt mentalisering og ToM. I neste kapittel vil jeg gå inn på fire utvalgte studier knyttet til problemstillinger rundt mentalisering og delområdet ToM.

## 4 Forskningsfronten på mentalisering i barnehage og skole: Et dypdykk i fire artikler

I dette kapitlet vil jeg se på nyere forskning på mentalisering og det noe snevrere del av begrepet, «Theory of Mind» (ToM), som er aktuell for sentrale arbeidsoppgaver i PP-tjenesten. Det gjelder atferdsproblemer og forebygging både av atferdsvansker, sosial tilpasning og faglige vansker ved skolestart. Å gå i dybden på utvalgte forskningsprosjekter bidrar til en konkretisering av kompleksiteten i hva mentalisering er, og kan gjøre kunnskapen rundt tema mer håndterlig for rådgiving.

Artiklene jeg har valgt, supplerer hverandre i forhold til kunnskap som er aktuell for PP-rådgivere.

Den første artikkelen, «*Understanding the externalizing behavior of school-age boys: The role of mother's mentalization and attachment*» går på betydningen omsorgspersoners egen mentalisering kan ha for barns utvikling av atferdsproblemer.

Den andre, «*Mentalization in Chilean educational staff with 12 month-old children: Does it make a difference in relation to what children receive at home?*» sammenligner barnehagelæreres mentalisering med mødrenes mentalisering når de forteller historier til barna.

Den tredje, «*Preschool teachers' reference to theory of mind topics in three storybook contexts: Reading, reconstruction and telling*» vurderer om barnehagelærere refererer til mentale forhold og bruker begreper knyttet til ToM i disse tre ulike situasjonene. Ved bruk av såkalt «mental state talk» kan de bidra til utvikling av ToM i tidlig alder.

Den siste artikkelen, «*Not just numeracy and literacy: Theory of mind development and school readiness among low-income children*» viser til mulige konsekvenser utvikling av ToM kan ha ved skolestart, ikke bare for atferd, men for faglig framgang.

Alle artiklene er publisert i fagfelleverderte, internasjonale tidsskrifter i fasen 2016- 2020. Etter en presentasjon av hver studie, vil jeg kort vurdere dem i forhold til Cook og Campbells validitets-system (Kleven, 2008), og se spesielt på betydningen de kan ha for arbeid i PP-tjenesten. Til slutt gis en kort oppsummering og drøfting.

## **4.1 “Understanding the externalizing behavior of school-age boys: The role of mother’s mentalization and attachment”. (Dejko-Wańczyk, Janusz & Józefik, 2020)**

Denne artikkelen er publisert i *Journal of Child and Family studies* i 2020. Det er en polsk studie som undersøker relasjonen mellom foreldrenes mentalisering og barnas problematferd. Vansker i relasjoner mellom mor og barn kan være en risikofaktor for barns psykopatologi. Dejko-Wańczyk, Janusz og Józefik (2020) utelukker ikke barnas påvirkning, men fokuserer på mødre i dette studiet. Tidligere funn har vist at mødres tilknytningsrelasjoner med egne foreldre påvirker deres mentaliseringskapasitet og psykososiale utvikling. Representasjoner av nære relasjoner ser ut å kunne bli overført til neste generasjon. Dejko-Wańczyk et al. (2020) mener dette er viktig informasjon som kan bidra både til kliniske og praktiske løsninger i arbeid med barns problematferd.

Dejko-Wańczyk et al. (2020) begrunner valg av gutter i skolealder med at gutter har større risiko for eksternalisert atferd enn jenter. Tidligere forskning har fokusert mest på yngre barn i relasjon til mødrenes mentalisering og barnas psykososiale fungering. Dejko-Wańczyk et al. (2020) fokuserer på skolebarn fordi «... as it provides an opportunity for extending the scope of earlier research on mentalization in parents» (s. 157). Barns utvikling i skolealder gir nye utfordringer for både foreldrene og barnet når det gjelder emosjonelle og atferdsmessige reguleringsvansker.

### **4.1.1 Introduksjon**

Dejko-Wańczyk et al. (2020) har to mål i dette studiet. Det første er å finne hvilket mentaliseringsnivå mødre til barn med eksternalisert problematferd har. Det andre er å analysere relasjonen mellom mødrenes mentalisering, og deres oppfattelse av tilknytningsrelasjoner med egne foreldre i barndommen. De formulerer to hypoteser: a) Mødrene til gutter med eksternalisert problematferd vil generelt vise lavt mentaliseringsnivå, b) guttene med mer alvorlige eksternaliserte atferdsvansker vil ha mødre med lav skåre på mentalisering. Mødrene deres vil i tillegg ha dårligere tilknytningserfaringer med egne foreldre.

Forfatterne introduserer eksternalisert problematferd med typene opposisjonell, aggressiv og hyperaktiv atferd, og ulike konsekvenser det har for barna og deres familier. Dejko-Wańczyk et



al. (2020) henviser til tidligere studier som demonstrerer negative konsekvenser av eksternalisert problematferd. Den skaper ubehag og stress, og assosieres med sosiale vansker og skole problemer. Det kan føre til antisosial atferd, rusmisbruk, kriminalitet, og personlighetsproblemer og mentale lidelser senere i livet. Denne atferden vil oftest avta når barna begynner på skolen, men det gjelder ikke alle barn. Noen vil fortsette å vise eksternaliserte atferdsvansker. Dejko-Wańczyk et al. (2020) vektlegger at forskning av barn i skolealder er viktig for å forstå hvorfor atferden vedvarer, og finne løsninger for behandling og forebygging. Foreldrenes rolle er viktig for skole-barns utvikling av sosiale kompetanse, selvstendighet og skolemestring. Foreldrene fungerer som en trygg base for barna, og relasjonen mellom dem er avgjørende for utviklingen. Dette fører forfatterne til neste tema i teorigrunnlaget, mentalisering.

Allen og Fonagys definisjon av mentalisering benyttes: «*Mentalization is defined as the ability to understand one's own and other people's behavior in terms of intentional mental states*» (Dejko-Wańczyk et al., 2020, s. 156). God mentalisering hos foreldre vil bidra til at de utfordrer barna til selvregulering, gir dem autonomi og viser fleksibilitet i møte med barnet. Dette vil fremme barnas selvkontroll, selvregulering, selvstendighet og emosjonsregulering. På dette grunnlag introduseres hypotesen om mødrenes mentalisering eller manglende mentalisering som bidrag til barnas problematferd.

#### **4.1.2 Metode**

Dejko-Wańczyk et al. (2020) har et utvalg på 39 mor-sønn dyader. Kriteriene for barnet var gutt, i skole alder (7-10 år) og diagnostisert med eksternaliserte atferdsvansker (opposisjonell, aggressiv, regelbrytende, impulsiv eller hyperaktive). Majoriteten av mødrene bodde i storbyer, hadde god økonomi, middel/høy utdanning, oppdrar barnet sammen med far og er europeiske. Utvalget ble hentet fra ulike helsetjenester.

Prosedyren gikk først ut på å søke etter utvalget fra ulike databaser og kontakte mødrene. Mødrene som responderte på at de ville bli med, fylte ut spørreskjemaer og deltok i et kort intervju om barnas psykososiale fungering på første møte. På andre møte ble mødrene intervjuet med en semistrukturert intervjuguide, «*Adult Attachment Interview*». Den fokuserer på foreldres tilknytningserfaringer fra barndommen. Svarene ble kodet ut fra «*The Reflective Functioning Scale*» til også å vurdere mødrenes mentaliseringsnivå. Denne skalaen gir innsikt i om mødrene

har en forståelse og bevissthet overfor mentale tilstander hos en selv og andre. Skåren er -1 (negative mentalisering) til 9 (eksepsjonell mentalisering). Mødrene fylte i tillegg ut et annet spørreskjema, «*Parental Bonding Instrument*», også dette angående relasjonen til egne foreldre i barndommen. Skjemaet fokuserer på hvorvidt de opplevde lav eller høy omsorg, overbeskyttelse eller autonomi. For å måle barnas eksternaliserte problematferd, fylte både mødrene og lærerne ut sjekklister. På den måten kunne Dejko-Wańczyk et al. (2020) få et bilde av alvorlighetsgraden i barnas eksternaliserte atferdsvansker. De brukte deskriptiv statistikk og korrelasjon, samt regresjonsanalyse for å se på prediksjonen. Dette er altså en korrelasjonsstudie designmessig sett. Alle dataene er samlet inn til noenlunde samme tid.

### **4.1.3 Resultater**

Når det gjaldt mødrenes mentaliseringsnivå, viste analyseresultatene at gjennomsnittet lå på 3.03 (min -1, max 7). Det vil si at mødrene hadde lav mentaliseringskapasitet. Den første hypotesen bekreftes med at mentaliseringsnivået hos mødre med barn som viser eksternaliserte problematferd, ligger gjennomsnittlig lavt i denne studien.

Dejko-Wańczyk et al. (2020) resultater viste også signifikante relasjoner mellom mødrenes mentaliseringsnivå, oppfatning av tilknytningsrelasjon med egne foreldre og barnas eksternaliserte problematferd. Mødre med lavt mentaliseringsnivå og dårlige relasjonserfaringer med egne foreldre, så ut til å ha negativ effekt på barnas atferdsutvikling. Resultatet støttet den andre hypotesen om relasjon mellom mødrenes mentaliseringsnivå, oppfatning av relasjon til egne foreldre og barns problematferd. Regresjonsanalysen med mødrenes rapportering av barnas problematferd som avhengig variabel bekreftet hypotesen, men lærernes rapportering ga ingen signifikant relasjon.

### **4.1.4 Diskusjon**

Dejko-Wańczyk et al. (2020) konkluderer med at deres funn viser interessante sammenhenger mellom mors mentaliseringsnivå, deres oppfattelse av kvaliteten på relasjonen til egne foreldre i barndommen og alvorligheten av eksternalisert problematferd hos barna. Relasjonene her var signifikante. Deres funn viste ikke signifikant relasjoner mellom mødres mentaliseringsnivå,

oppfattelse av tidligere relasjoner med foreldre og barnas eksternaliserte problematferd fra lærerens rapportering.

De trekker inn mulige forklaringer fra andre studier på for hvorfor det ble forskjellige funn fra mødrenes og lærernes rapport. Det kunne være mødrene ikke var objektive overfor deres forklaring av barnas atferd, deres lavere mentaliseringsnivå kan ha påvirket hvordan de oppfatter sine barn fra et subjektivt ståsted. Lavere mentaliseringsnivå påvirker ens forståelse av mentale tilstander hos en selv og andre. En annen forklaring de kommer med kan være at ulike miljø (hjemme og skolen), påvirker hvordan barnas problematferd kommer til uttrykk.

Dejko-Wańczyk et al. (2020) henviser til flere studier som viser korrelasjoner mellom mødres lavere mentaliseringsnivå og barnas eksternaliserte problematferd. Mulige forklaringer fra disse er at lavere mentalisering hindrer mødre til selvforståelse og selvregulering. Dette fører til mindre sensitiv omsorg og respons overfor barnet, som kan vedlikeholde barnets problematferd. Problematferd kan være vanskelig å forstå og er krevende, og kan utløse sinne, hjelpeløshet, kritikk og tilbaketrukkethet hos mødre. Dette bidrar til en vond sirkel, der barnets problematferd fortsetter eller forverres.

Forfatterne mener funnet av relasjoner mellom mødrenes oppfattelse av kvalitet på tidligere tilknytningserfaringer med sine foreldre og barnas problematferd er interessant. De gir alternative forklaringer på hvorfor mødres tilknytningserfaringer med egne foreldre kan påvirke barna, der utrygge tilkynningsrelasjoner kan overføres til neste generasjon. Mødrene som opplever lavere tilkynningskvalitet med sine foreldre kan oppfatte barnets problematferd som mer alvorlig enn det er, og ha utfordringer med å forstå det. Dejko-Wańczyk et al. (2020) vurderer videre at det kan være andre forklaringsfaktorer for deres funn, blant annet foreldres oppdragelses-praksis, emosjonsregulering og barnas mentalisering.

Dejko-Wańczyk og kollegene er meget forsiktige med pedagogiske konsekvenser av arbeidet sitt. De kommer med begrensninger i studiet, og poengterer at temaet er viktig å forske på videre. De henviser til lite utvalg, og blant annet fravær av far i denne studien. Andre begrensninger er metodebruken der datainnsamlingen og analyse baserer seg på preliminær analyse, som ikke kan gi konklusjon om årsakssammenhenger.

### **4.1.5 En kritisk vurdering av validitet**

Cook og Campbells validitetssystem omfatter begrepsvaliditet, statistisk validitet, indre validitet og ytre validitet (Kleven, 2008). Jeg vil se på hver av disse ut fra resultatene i studien. Jeg gir en kort orientering til hvert validitetsbegrep ved vurdering av denne første artikkelen.

#### **Begrepsvaliditet**

Begrepsvaliditet går ut på om det teoretiske begrepet og operasjonaliseringen av det er i samsvar. Det vil si om empiriske indikatorene representerer det teoretiske begrepet på en bra måte (Kleven, 2008). Dejko-Wańczyk et al. (2020) bruker mentalisering som teoretisk begrep, definert ut fra rådende internasjonal litteratur. Begrepet er vurdert med anerkjente og validerte instrumenter som «*Adult Attachment Interview*» og «*Reflective functioning scale*». Tidligere studier har undersøkt instrumentets validitet i forskning av foreldre-barn relasjoner, og viste koblinger mellom mødres lave mentaliseringsnivå, barns utrygge tilknytningsrelasjon og problematferd. Et problem ved bruk av intervju, er spørsmål som stilles og hvordan intervjueren møter respondenten. Flere faktorer kan påvirke hvordan respondenten svarer, blant annet hva de oppfatter som sosialt ønskelig, og dermed utelukker viktig informasjon. De kan være nervøse, noe som igjen kan påvirke hva de svarer (Bryman, 2016). Til sammen kan dette utgjøre en trussel for om instrumentet måler det som skal måles. Som nevnt tidligere mente Skårderud og Duesund (2014) at mentaliseringskapasiteten ikke er en stabil egenskap, men kan påvirkes negativt av sterke følelser (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Ut fra dette kan begrepsvaliditeten trues. Overordnet sett ser forskerne i denne studien ut til å ha gjort gode valg av måleinstrument for å få en operasjonalisering av begrepet mentalisering som møter det teoretiske grunnlaget. De har gjort en jobb for både å redusere tilfeldige og systematiske feilkilder.

#### **Statistisk validitet**

Statistisk validitet stiller spørsmål ved om funnene er store nok til å vurderes som viktige (Kleven, 2008). Dejko-Wańczyk et al. (2020) anvender både korrelasjon og statistisk signifikans, som viser styrken i relasjonene og om resultatene har tilfredsstillende signifikans, og ikke beror på tilfeldig feil (Bryman, 2016). Det øker den statistiske validiteten å undersøke effekten og signifikansen for å vurdere om funnene er betydelige nok. Korrelasjonene mellom mødrenes

mentaliseringsnivå, deres oppfattelse av relasjoner med egne foreldre og barnas eksternaliserte problematferd, viste seg signifikante, med styrke på et middelnivå. Relasjonene var ikke sterke, men sterke nok til å bety noe (Howitt & Cramer, 2017). Med et så vidt lite utvalg som 39 mor – sønn dyader, er korrelasjoner av middels størrelse av betydning.

## **Indre validitet**

Indre validitet gjelder slutninger om årsaksforklaringer ut fra det observerte. Det er viktig å se om det vurderes alternative årsaksforklaringer (Kleven, 2008). Dejko-Wańczyk et al. (2020) konkluderer at det er relasjon mellom variablene, men ikke noen direkte årsaksforklaring. De mener selv at funnene deres er mer undersøkende og bør replikeres i videre forskning før de kan trekke faste konklusjoner. De reiser alternative årsaksforklaringer. Deres studie har ikke et longitudinelt design, og er dermed ikke egnet til å trekke kausale slutninger (Bryman, 2016). Den er imidlertid godt egnet til å reise hypotetiske forklaringer, som kan være grunnlag for ny forskning.

## **Ytre validitet**

Ytre validitet sier noe om resultatene er gyldige i andre kontekster (persongrupper, situasjoner, tid), om de er generaliserbare/overførbare (Kleven, 2008). Når det gjelder utvalget i denne studien, er det ikke randomisert. Det er vanskelig på grunn av kriteriene for inkludering. Utvalget er hentet gjennom informasjon fra ulike helsetjenester, og er det vi kan kalle «et tilgjengelig» utvalg, hvor de foresatte takker ja til å delta. Dette kan påvirke den ytre validiteten fordi det er usikkert om utvalget representerer den populasjonen det gjelder. I tillegg er utvalget lite, med 39 mor-sønn par. Små utvalg kan gi større risiko for bias/skjevheter (Bryman, 2016). Det begrenser hvilke kontekster funnene kan brukes i, og de gjelder kun for gutter med eksternaliserte atferdsvansker. I tillegg består utvalget av mødre med europeisk bakgrunn, som kan gjøre det begrenset å konkludere til andre kontinenter. Europeisk bakgrunn er i 2020 en sammensatt størrelse. Det kan likevel diskuteres hvorvidt polsk oppdragelseskultur, kan skille seg fra for eksempel nordiske land. En studie om kulturelle forskjeller i utviklingen av ToM viste at det finnes kulturelle forskjeller i utviklingsforløpet, men at noen aspekter i tilegnelsen av den sosial-kognitive forståelsen i barndommen er universell på tvers av ulike kulturer (Shahaeian, Peterson, Slaughter & Wellman, 2011).

Likevel mener jeg studien peker på mentalisering som en sentral faktor hos omsorgspersoner med betydning for atferdsutvikling hos gutter. Spesielt er sporingen tilbake til foreldres egen tilknytningserfaring interessant for forholdet de utvikler til egne barn. Neste studiet vi skal se på baserer seg på barnas tilknytningsrelasjoner med pedagoger som omsorgsgivere, som kanskje kan være et supplement til det de erfarer hjemme.

## ***4.2 “Mentalization in Chilean educational staff with 12-month-old children: does it make a difference in relation to what children receive at home?” (Farkas, Strasser, Badilla & Santelices, 2017)***

Denne artikkelen er publisert i *Early Education and Development* i 2017. Det er en chilensk studie som undersøker forskjellen mellom barnehageansattes og mødres mentalisering i interaksjon med 1 år gamle barn når de voksne forteller historier til dem. Ifølge Farkas et al. (2017) har Chile de siste årene fokusert på undervisning av barn yngre enn 6 år. Det antas at tiltak i tidlig alder er avgjørende for barnas kognitive og sosio-emosjonelle utvikling.

Barnehagelærere har en viktig rolle i å skape trygge tilknytningsrelasjoner og et trygt klima i barnehagen.

Forfatterne understreker viktigheten av å forske på mentaliseringskapasiteten til omsorgsgivere. De vektlegger det nyskapende i å sammenligne mødre og pedagoger i interaksjon med de samme barna. Her ligger en mulighet for at barnehagen kan kompensere noe barna ikke får hjemme.

### **4.2.1 Introduksjon**

Målene til Farkas et al. (2017) er å beskrive mentaliseringen hos det pedagogiske personalet i interaksjon med 12 måneder gamle chilenske barn, og sammenligne mentaliseringsnivået til pedagogene og barnas mødre. De har med variablene SES (sosio-økonomisk status) og type barnehage (offentlig/privat). De formulerer hypotesen: Det vil være en forskjell mellom mentaliseringen hos det pedagogiske personalet og mødre i lavere sosio-økonomisk kontekst. I slike tilfeller vil pedagogenes bidrag være viktig for barnas psykososiale utvikling.

Farkas et al. (2017) definerer mentaliseringsbegrepet ut fra Fonagy og kollegaers litteratur: «... *can transform experiences and behaviors to build mental representations of feelings, thoughts, desires, and beliefs that give meaning to their internal experiences of both them-selves and other people with whom they interact*» (s. 839). De bygger på tidligere studier hvor mentalisering anses som viktig for menneskers sosiale-, kognitive- og emosjonelle utvikling. Farkas et al. (2017) viser hvordan mentalisering utvikles fra tidlig barndom, der relasjonen mellom foreldre og barn er viktig, og støtter seg til speilingsprosesser der foreldrene hjelper barnet til å forstå sine indre tilstander. Foreldrenes mentalisering vektlegges fordi den bidrar til forståelse av barnets mentale tilstander og atferd, som igjen kan brukes til å hjelpe barnet til å forstå sin egen og andres mentale verden. Forfatterne trekker også inn viktigheten av foreldrenes egne erfaringer med sine tilknytningsfigurer, og drøfter hvordan dette påvirker deres tilknytningsrelasjon til egne barn. De henviser til Fonagy og kollegaers litteratur som beskriver hvordan emosjonelle bånd overføres gjennom generasjoner, som gir konsekvenser for foreldrenes og barnas utvikling av mentalisering og emosjonsregulering (Farkas et al., 2017).

Farkas og kollegene refererer også til tidligere studier av relasjonen mellom mentalisering og språk, som viste at språk bidrar til forståelse av mentale tilstander. Det gir språklige referanser til emosjoner, kognisjoner og ønsker, som kan kategoriseres og kommuniseres til andre. De mener mentaliseringsevnen er noe vi tilegner oss, og språk spiller en viktig rolle. Foreldrenes/voksnes bruk av mentale referanser om tanker og følelser i sosiale interaksjoner med barn de har en tilknytningsrelasjon til, bidrar til stimulering av barnets tilegnelse av mentalisering. Ifølge andre studier starter denne prosessen i tidlig alder, før barnet selv kan snakke. Tidligere forskning tyder også på at mengden og kvaliteten av voksnes tale i interaksjon med barnet i tidlig alder, har betydning for utvikling av mentalisering. De ser også på sosio-økonomisk status (SES) som en påvirkningsfaktor for mengden av ord som brukes. Foreldrene legger til rette for barnets kognitive utvikling og modenhet når de refererer til mentale tilstander i samtalene, der de ofte starter med emosjoner og ønsker i tidlig alder, som er lettest å relatere til. Kognitive begreper (å tenke, å huske, å glemme) blir anvendt senere fordi de er mer abstrakte. Farkas et al. (2017) kategoriserer de ulike mentale begrepene som brukes i sosiale interaksjoner mellom foreldre og barn i to kategorier: mentale begreper (kognitive, emosjonelle, ønsker og persepsjon) og ikke-mentale begreper (beskrivelser, årsaksforklaringer, fakta, fysiske tilstander og repetisjoner). Studier viser hvordan omsorgsgivere kan fremme mentalisering gjennom språket, der barna

utvikler ToM, trygge emosjonelle bånd og emosjonsregulering. Ut fra dette mener Farkas et al. (2017) at språket er et nyttig redskap for å måle utviklingsmulighetene for mentalisering omsorgsgivere byr.

Forfatterne argumenterer for viktigheten av å forske på pedagogers mentalisering, fordi de kan være viktige tilknytningspersoner for barna. De kan bidra med emosjonelle bånd, som gir fysisk og emosjonell støtte. Det kan ha positive konsekvenser for læring, sosial kompetanse og emosjonsregulering. Studier viser at barn i høyrisiko familier kan spesielt ha nytte av gode relasjoner med lærere, fordi det kan fungere som en beskyttelsesfaktor for negative konsekvenser i deres psykososiale utvikling. Farkas et al. (2017) viser til studier med barnehagelærere som bruker samtale om mentale begreper, hvor funnene har vist at barnehagelærere anvendte mer mentale begreper enn barnas mødre.

#### **4.2.2 Metode**

Farkas et al. (2017) hadde et utvalg på 208 voksne totalt, der halvparten var pedagoger i barnehager (damer) og halvparten mødre. Barna var mellom 10-15 måneder gamle og bestod av både jenter og gutter. Kriteriene for barnet var at de tilhørte en barnehage, var på en alder mellom 10-15 måneder og ikke hadde noen form for utviklingsforstyrrelse. For pedagogene var kravet at de skulle ha nære relasjoner med barnet. Pedagogene bestod av barnehagelærere med høyere utdanning (31 %), og lærerassistenter med lavere utdanning (69 %). De fleste jobbet i offentlig barnehage, mens noen jobbet i private. Barnehagelærernes sosio-økonomiske status var lav for 41.8 %, middels for 57.1 %, og høy for 1.1 %. De fleste mødrene hadde fullført videregående, og halvparten av disse hadde fullført høyere utdanning. Mødrenes sosio-økonomiske status var lav for 52.9 %, middels for 26.9 %, og høy for 20.2 %. Farkas et al. (2017) hentet utvalget fra tilfeldige barnehager lokalisert i byen Santiago.

Foreldre med barn som passet kriteriene, ble kontaktet fra barnehagene som svarte ja til å delta. Farkas et al. (2017) fikk deretter pedagogene og mødrene til å fylle ut et spørreskjema for å samle inn informasjon om familien, barnet, utdanning, alder, jobb, erfaring og sosio-økonomisk status. Det var ulike spørsmål for pedagogene og mødrene. Den strukturerte situasjonen for data om mentalisering besto av lærer-barn og mødre-barn interaksjoner som ble filmet. Situasjonene med lærerne og mødrene ble gjennomført til ulike tidspunkt. Pedagogene og mødrene fikk



innledninger til to fortellinger, som de skulle fullføre sammen med barna. Det ble brukt dukker og objekter for å holde barnas oppmerksomhet under fortellingene, som varte mellom 5-20 minutter. Filmingen ble utført i et av klasserommene i barnehagene. Filmene ble transkribert og kodet etterpå for å evaluere pedagogenes og mødrenes mentalisering.

Kodesystemet er hentet fra ulike studier som måler voksnes bruk av indre tilstands referanser, oppdelt i *mentale tilstands begreper* (ønsker/preferanser, kognisjon, emosjon og psykologiske egenskaper) og *ikke-mentale tilstands begreper* (kausalitet og relasjoner, fakta, koblinger til barnets liv og fysiske tilstander). Ifølge forfatterne har tidligere studier vist at begge begrepsgruppene er signifikante mentaliseringsprosesser, der de er direkte involvert eller koblet til indre tilstander. Ikke-mentale tilstander illustrerer relasjonene mellom kategoriene, men er ikke direkte involvert med mentaliseringsprosesser slik som mentale tilstander. Mentaliseringen skåres ut fra kategoriens tilstedeværelse i fortellingene, der skåren høy (fem eller mer), skåren middels (minst to som inkluderer kausalitet og ønsker), og lav skåre (en eller ingen, der ingen referanse til kausalitet og ønsker gis). Farkas et al. (2017) brukte deskriptiv statistikk og komparative analyser for å sammenligne pedagogene og mødrenes bruk av mentale tilstandsbegreper og ikke-mentale tilstandsbegreper, samt variabler for type barnehage og sosio-økonomisk status. Studien har design som en korrelasjonsstudie, da alle dataene er samlet inn til noenlunde samme tid.

### **4.2.3 Resultater**

Farkas et al. (2017) finner at over halvparten av pedagogene (83.7 %) skåret middels og høyt på mentalisering, og det var ingen forskjell mellom barnehagelærere og lærerassistentene. I videre analyser ble disse behandlet som en gruppe. Når det gjelder bruk av indre tilstands referanser, var frekvensen høyest på de ikke-mentale kategoriene, samtale om kausale forhold og fysiske tilstander. For mentale tilstander var forekomsten av ønsker og emosjoner hyppigst anvendt.

De komparative analysene av mentalisering hos pedagoger og mødre i interaksjon med 12-måneders gamle barna, viste at pedagogene skåret høyere på mentalisering enn mødre. Pedagogene brukte kategoriene kausalitet, ønsker og emosjoner oftere i samtalen, enn mødre. Mødrene brukte mer referanser til fakta.

Farkas et al. (2017) analyserte også pedagogenes og mødrenes mentalisering ved offentlig og privat barnehage, og i forhold til sosio-økonomisk status. Funnene viste at pedagogene i offentlige barnehager hadde høyere mentalisering og brukte mer av kategoriene kausalitet, ønsker og emosjoner i samtale med barna enn mødrene. I private barnehager fikk de ikke samme resultat. Når det gjelder sosio-økonomisk status viste resultatene en signifikant forskjell, der pedagogene hadde høyere mentaliseringsnivå og brukte flere kategorier i sin tale enn mødre med lav eller middels sosio-økonomisk status. I relasjon til middels eller høy sosio-økonomisk status hos mødrene, skåret pedagogene høyere på referanser til kategorien emosjoner. Videre viste analysene en signifikant forskjell mellom mødrenes sosio-økonomiske status og deres mentaliseringsnivå, der høy sosio-økonomisk status viste høyere mentaliseringsnivå enn middels og lav.

#### **4.2.4 Diskusjon**

Farkas et al. (2017) nevner det er positivt at det ikke er signifikant forskjeller mellom barnehagelærere og lærerassistenter når det gjelder mentalisering. Det viser en stabil kompetanse hos begge parter, til tross for ulik utdanning og opplæring. Selv om de fleste pedagogene lå mest på middels og høyere mentaliseringsnivå, påpeker de det er 16% av pedagogene som hadde lavt nivå. Forfatterne mener dette bekymrer fordi det er ønskelig at alle pedagogene skal oppnå god stimulering i forhold til mentalisering. Det mangler forskning på tema i Chile, så det er vanskelig å vite om prosentandelen av lav mentalisering er som man kan forvente eller ikke.

Når det gjelder pedagogenes kommunikasjon av indre tilstands begreper, påpeker Farkas et al. (2017) disse er i tråd med tidligere litteratur, som viser at voksnes samtale med barn på dette alderstrinnet er preget av kausalitet og ønsker. Kausalitet kobles til logisk tenkning som fremmer akademisk suksess, og det bidrar til barnas forståelse av den fysiske verden. Voksnes referanser til ønsker og emosjoner er også forventet i barnas tidligere alder, og bidrar til forståelse av det sosiale samspillet. Bruk av mentale referanser til ønsker og emosjoner gjør det lettere for småbarn å relatere seg til disse erfaringene, og bidrar til forståelse av egne indre tilstander først. Når småbarna lærer å forstå sine indre tilstander først, vil de kunne regulere sine emosjoner og tanker, og det blir lettere å vurdere andres mentale tilstander og atferd ytterligere. Dette kan være

viktig for barnas sosiale kompetanse, empati og omsorg overfor andre som gir positive konsekvenser i senere alder.

Farkas et al. (2017) vektlegger viktigheten av pedagogene som tilknytningspersoner for barn i tidlig alder, og at de bidrar med støtte til å forstå den fysiske verden, og til å forstå sine egne og andres emosjoner. De mener denne tilknytningen og samspillet mellom pedagog og barn kan fremme sosial kompetanse og emosjonell regulering hos barna. Pedagogenes rolle i chilensk kontekster spesielt viktig for barn fra høyrisiko familier, fordi tilknytningsrelasjonen med pedagogene blir en beskyttelsesfaktor som kompenserer og reduserer risikoen for negative konsekvenser i barnas utvikling.

Farkas et al. (2017) mener funnene er viktig for å utvikle pedagogenes kompetanse og opplæring i forhold til mentalisering hos voksne som er nær barnet. En aktivitet de refererer til som nyttig for å fremme mentalisering, er å lese bøker og fortelle for barna.

Av begrensninger nevner Farkas og kolleger at resultatene kan være påvirket av oppgavene. Pedagogene er mer trente til å fortelle for og diskutere innholdet med barna. Slike aktiviteter utføres jevnlig i barnehager. Andre begrensninger er at den eksperimentelle situasjonen med en-til-en interaksjon mellom voksen og barn, ikke er en naturlig setting i barnehagen. Det er vanskelig å si om resultatene ville vært de samme med fortelling for flere barn. Barna er små, og et utvalg av eldre barn kan gi andre resultater. Farkas et al. (2017) poengterer at de ikke har forsket på konsekvensene for barna, men støtter seg til annen forskning på at barnehagen kan kompensere for eventuelle mangler hjemme.

## **4.2.5 En kritisk vurdering av validitet**

### **Begrepsvaliditet**

Farkas et al. (2017) bruker mentaliseringsbegrepet som teoretisk rammeverk for studiet. De definerer det ut fra anerkjent litteratur fra Fonagy og kollegaer. De måler den voksnes mentaliseringskapasitet ut fra deres mentale og ikke-mentale referanser i interaksjon med barnet, og henviser til tidligere studier som har vist at slik begrepsbruk er koblet til indre referanser hos barn. Derfor argumenter de for at samtale om mentale- og ikke-mentale tilstander er viktige for

mentaliseringsprosessen. Kodesystemet er hentet fra andre studier som måler mentaliseringsnivået, og er tidligere validert og anerkjent. I tillegg nevner de ToM som en del av mentalisering, uten å presisere hva ToM er i forhold til mentalisering. Ut fra min forståelse og annen litteratur er det nyttig å være tydelig på forskjellen og likheten mellom ToM og mentalisering. Til tross for dette ser det ut som forskerne har valgt gode målingsinstrumenter for operasjonalisering av mentalisering som møter det teoretiske grunnlaget, siden språket er et godt redskap til å undersøke andres mentaliseringsnivå. De anvender koding av mentale begreper (kognisjoner, emosjoner og ønsker) som er ofte brukte begreper i mentaliseringstradisjonen. Forfatterne trekker også inn ikke-mentale begreper som brukes til å forklare indre tilstander relatert til tanker, følelser og atferd, som kan gi et mer helhetlig bilde av mentale tilstander. De fleste studier forholder seg til mentale begreper.

### **Statistisk validitet**

Farkas et al. (2017) undersøker om forskjellene er statistisk signifikante for å se om funnene er betydelige nok til å konkludere med forskjell mellom pedagogenes og mødrenes mentalisering. Dette øker den statistiske validiteten, men de ser ikke på effektstørrelsen funnene har. Det kan true denne validiteten fordi selv om noe er statistisk signifikant, kan effektstørrelsen være lav nok til å gjøre forskjellene ubetydelige (Howitt & Cramer, 2017).

### **Indre validitet**

Forfatterne konkluderer at det er forskjell mellom pedagogenes og mødrenes mentalisering i interaksjon med 12 måneder gamle barn. De trekker ikke konklusjoner om årsakssammenheng, men kommer med alternative forklaringer på hvorfor det er en signifikant forskjell. Siden dette ikke er en longitudinell studie og konsekvenser for barna ikke inngår i vurderingen, er den indre validiteten truet. Men de innrømmer selv studiens mangler, og etterlyser videre forskning. Farkas et al. (2017) studie er godt egnet til å undersøke nye hypoteser om hvilken effekt pedagogenes mentalisering og tilknytningsrelasjon kan ha for barnets utvikling, spesielt hos barn oppvokst i høyrisiko familier.

## **Ytre validitet**

Farkas et al. (2017) utvalg er randomisert, og utvalget er relativt stort med 104 pedagoger og 104 mødre. Tilfeldige og større utvalg kan representere populasjonen det gjelder, nemlig barnehage ansatte og mødre til 1 år gamle barn (Bryman, 2016). Den strukturerte situasjonen som brukes til måling av den voksnes mentalisering, foregår i en-til-en situasjon som er en mer kunstig setting enn en naturlig setting i et grupperom med ulike aktiviteter. Konteksten kan i så måte true den ytre validiteten. Situasjonen vil for det meste gjelde settinger der voksne forteller til et lite barn alene.

Overordnet sett mener jeg studiet kan brukes i ulike kontekster i barnehager. Pedagoger fungerer som tilknytningspersoner for småbarn, og barn er barn også i ulike kulturer (Shahaeian et al., 2011). Som nevnt har voksnes mentalisering stor betydning for barnas psykososiale utvikling og mentalisering. Å starte tidlig, som 1 årsalderen, vil være et godt grunnlag for forebygging, der språket med referanser til mentale tilstander vil kunne stimulere barnas forståelse av indre tilstander hos seg selv og andre. Studiet tar med hvilke mentale og ikke-mentale kategorier pedagoger med høyere mentalisering anvender (kausalitet, emosjoner og ønsker), som kan være nyttige for å undersøke effekten av barnas senere utvikling. Farkas et al. (2017) understreker at voksne bruker konkrete kategorier som barn kan relatere seg til når de er yngre. Når barna blir eldre, vil voksnes tale referere mer til abstrakte kategorier som gjelder kognisjon.

Med slike studier som Farkas et al., kan funnene bidra til nyttige informasjon om forebygging i barnehager. Neste artikkel undersøker ulike bokrelaterte kontekster barnehageansatte kan bruke til å samtale om mentale tilstander.

### ***4.3 “Preschool teachers’ reference to theory of mind topics in three storybook contexts: Reading, reconstruction and telling” (Ziv, Smadja & Aram, 2015)***

Artikkelen er publisert i *Teaching and Teacher Education* i 2015. Det er en israelsk studie over hvordan barnehagelærere stimulerer ToM i tre ulike situasjoner med bøker. Ziv et al. påpeker at lesing av bøker, som er en rutinemessig aktivitet for barnehagelærere i vestlige land, i tillegg til å berike barnas språk og lese- og skriveferdigheter, også fremmer sosial forståelse og ToM.

### 4.3.1 Introduksjon

Ziv et al.s (2015) hovedspørsmål var hvorvidt og hvordan barnehagelærere bruker bøker som verktøy for å samtale om mentale tilstander med 4-5 år gamle barn. Studien ser på ulikheter i tre situasjoner: 1) *lesing*, hvor barnehagelæreren leser høyt for barna; 2) *rekonstruksjon*, hvor barnehagelærer kjenner bokens tekst, men rekonstruerer historien fra en bildebok uten tekst; 3) *fortelling*, hvor barnehagelærer bruker en bildebokversjon for å fortelle en historie. Ifølge Ziv et al. (2015) kan de ulike situasjonene fremkalle ulikheter i barnehagelærerens samtale med barna om mentale tilstander.

De ser på barnehagelærerens bruk av mentale begreper og mentale aspekter. Mentale begreper bestod av tre kategorier: 1) kognitive (f.eks. å tenke, huske, forvirret), 2) emosjoner (glad, trist, redd) og 3) ønsker (ville, like, håpe). Mentale aspekter, også tre kategorier, bestod av: 1) «false belief» eller misforståelser (tanker og tro om realiteter), 2) mental kausalitet (årsaker til mentale tilstander og atferd) og 3) ulike synspunkter (sammenligning av personers ulike perspektiver).

Hovedhypotesen var at barnehagelærerne ville anvende mer samtale om mentale tilstander under rekonstruksjon og fortelling enn ved høytlesing. De forventet også mer samtale om kognitive tema på grunn av bøkens innhold.

Ziv et al. (2015) bygger på kjent litteratur om ToM (Flavell, Meltzoff, Wellman), og omtaler ToM som et viktig aspekt ved sosiale forståelse. ToM defineres som «...*the ability to understand, explain and predict human behavior by attributing mental state to self and others*» (s.15). De påpeker ToM utvikles i tidlig barndom, spesielt mellom 3-6 år. I denne fasen begynner barnet å forstå komplekse mentale tilstander som såkalte «false belief», skjulte emosjoner og at folk kan ha forskjellige oppfatninger om verden enn man har selv. Utvikling av ToM har konsekvenser for barnas sosiale fungering. God utvikling gjør at barna løser konflikter mer effektivt, er mer populære hos jevnaldrende, og kan delta i mer kompleks lek som rollelek.

Ziv et al. (2015) støtter seg til sosio-kulturell teori i forhold til formidling av ToM, og viser hvordan barnehagelærere kan fremme barnas utvikling av ToM gjennom ulike aktiviteter avhengig av barnas nærmeste utviklingssone. Lærerens verbale formidling og veiledning («scaffolding») er sentral. Ziv et al. (2015) viser til studier med positiv korrelasjon mellom voksnes og barnas samtale om mentale tilstander under boklesing og barnas ToM. Spesielt var

kognitive begreper (tenke, gjette) og «false belief» relatert til ToM. Også begreper om emosjoner og ønsker, og mentale aspekter som kausalitet var viktige for utviklingen. Ziv et al. (2015) påpeker at de fleste studier har fokusert på boklesing når de har undersøkt voksnes omtale av mentale tema, og argumenterer for andre situasjoner som rekonstruksjon av historier og fortelling til bilder, kan ha betydning. En studie Ziv utførte 2013 med samme forskergruppen, viste at disse kontekstene fremkaller mer mentale tilstandsbegreper og samtale om mentale aspekter enn boklesing.

### 4.3.2 Metode

Utvalget består av 100 barnehagelærere og 500 barn. De er hentet fra 100 tilfeldige barnehager fra fem distrikter i Israel (Ziv et al., 2015). Barna (46- 62 mnd) var fordelt i grupper på 5 per barnehagelærer. Kriteriene for inkludering av barna i studien, var vanlig språkutvikling og ingen utviklingsforstyrrelser. Informasjonen om barnet ble hentet fra lærerens rapport og en innledende språktest.

Bøkene var hebraiske versjoner av engelske bildebøker, som en israelsk barnebokforfatter hadde skrevet tekst til. Bøkene var ukjent for barnehagelærerne og barna. Samme hovedfigur, en bjørn, gikk igjen i alle bøkene. Alle bøkene omfatter bjørnens samhandling med andre dyr, hans «false belief» om den virkelige verden, ulike perspektiver og mentale begreper som beskriver bjørnens tanker, følelser og ønsker. Ziv et al. (2015) kalte bøkene for «Måne», «Egg» og «Skoene». «**Måne**» handler for eksempel om bjørnen som inviterer en hund til å leke i vannet, men hunden vil ikke fordi han ikke liker vann. Bjørnen oppdager en speiling av månen i vannet og vil fange den. Han forstår ikke at «månen i vannet» er et speilbilde. Når månen «rømmer vekk», vil bjørnen løpe for å fange den. Prosedyren Ziv et al. (2015) anvendte var en samling for barnehagelærer og barnegruppen i et stille hjørne i barnehagen med en ukes mellomrom. Rekkefølgen av situasjonene høytlesing, rekonstruksjon og fortelling var randomisert. Barnehagelærerne måtte gjøre seg kjent med bøkens innhold før samlingen. Interaksjonene mellom barnehagelærer og barn ble filmet, transkribert og kodet.

Kodesystemet er basert på tidligere studier som har analysert voksnes samtale om ToM i bokrelaterte kontekster. Kodene består av tre hovedkategorier: (1) mentale begreper, (2) mentale aspekter og (3) mentale tilstander når barnehagelærerne kommenterer bøkens illustrasjoner.

**Kategori 1**, mentale begreper, består av ytringer om kognisjon, emosjoner og ønsker. Eksempel på kognitive ytringer er *å tenke, huske* og *forvirret*, for eksempel fra boka «Måne»: *Hunden tenker at bjørnen ikke vil komme tilbake*. Emosjoner består av ytringer som *glad, trist, og redd*. Ønsker består av ytringer som *ville, like, håpe*. **Kategori 2**, mentale aspekter, innebærer lærerens referering til «false belief», mental kausalitet, og ulike synspunkter. «False belief» er ytringer om hovedkarakterens misforståelser av realiteten, eksempel fra boka «Månen» hvor bjørnen tror månen er i vannet og vil fange den, og forstår ikke det er speilbildet han ser. Mental kausalitet er ytringer om årsaken til karakterenes mentale tilstander og atferd. Ulike synspunkter er ytringer om ulike perspektiver til karakterene som presenteres. **Kategori 3** inkluderte tre målinger: det totale antallet av barnehagelærerens henvisninger til bøkens illustrasjoner, bruk av mentale begreper og bruk av mentale aspekter når de kommenterer til bøkens illustrasjoner.

Det er foretatt reliabilitetsvurdering av kodingen av videoene fra de ulike koderne, hvor samsvaret til slutt lå mellom 98 % til 100 %.

Dataene er analysert med ANOVA med bruk av F-tester og Bonferroni tester for å sammenligne forekomst av kode kategoriene i de tre kontekstene.

### 4.3.3 Resultater

Den preliminnære analysen av barnehagelærerens totale ytringer (kategori 3) viste at barnehagelærerne brukte flere ytringer under rekonstruksjon og fortelling enn ved lesing.

Resultatene viste at barnehagelærerne brukte mentale begreper i samtaler med barna i alle tre situasjonene. På linje med hoved hypotesen viste analysene at det var forskjell mellom kontekstene. Barnehagelærerne brukte flest mentale begreper under fortelling, og flere mentale begreper under rekonstruksjon enn lesing. Videre undersøkte Ziv et al. (2015) barnehagelærerens bruk av de tre forskjellige mentale begrepstypene (kognisjon, emosjon og ønsker) i de tre kontekstene. Resultatene viste at barnehagelærerne anvendte mest kognitive begreper i alle kontekstene, spesielt under fortelling. Dette er i samsvar med forventningene ut fra bøkens innhold. Begreper knyttet til emosjoner og ønsker var også mest brukt under rekonstruksjon og fortelling.



Når det gjelder barnehagelærerens referering til sentrale mentale aspekter i de ulike situasjonene, viste funnene at de anvendte «false belief» mest under rekonstruksjon og fortelling. For mental kausalitet og ulike synspunkter, var det ingen signifikant forskjell mellom kontekstene.

Barnehagelærerne inkluderte sjelden mentale begreper og aspekter når de kommenterte bøkens illustrasjoner. Det var imidlertid signifikante forskjeller mellom kontekstene. Barnehagelærerne brukte mer mentale begreper under fortelling, og mer av det mentale aspektet «false belief» under rekonstruksjon og fortelling. Det var ingen signifikant forskjell mellom situasjonene og referering til mental kausalitet og forskjellige synspunkter ved kommentarer til illustrasjonene.

#### **4.3.4 Diskusjon**

Ziv et al. (2015) hovedfunn indikerte at barnehagelærerne samtalte med barna om mentale tilstander i alle tre kontekster, men graden varierte fra kontekst til kontekst. Barnehagelærerne produserte mer ytringer (mentale og ikke-mentale) både under rekonstruksjon og fortelling, enn ved lesing. Rekonstruksjon og fortelling ser ut å åpne opp for mer kreativitet og fleksibilitet enn lesing gjør.

Når det gjelder bruk av mentale begreper, er forekomsten størst under fortelling, og dernest under rekonstruksjon. Forfatterne henviser til en tidligere studie som viste at mødre konstruerte en rikere samtale om mentale tilstander med 4 til 7 åringer når de fortalte en historie knyttet til bilder med minimalt med tekst. Ziv et al. (2015) påpeker at slike funn kan være nyttige for de viser at bøker kan brukes på ulike måter og være verdifulle for å fremme ToM. Funnene viste også at kognitive begreper var mer frekvente enn begreper om emosjoner og ønsker, spesielt ved fortelling. Ifølge Ziv et al. (2015) er dette funnet i samsvar med tidligere studier som har vist at bøker som inkluderer «false belief» fremkaller rikere bruk av kognitive begreper. Ytterligere nevner Ziv et al. (2015) tidligere studier som har vist at mentale begreper er korrelert med barnas ToM. Begrunnelsen for at emosjoner og ønsker brukes mest under rekonstruksjon og fortelling kan være fordi situasjonen gir mer frihet til å utdype historiens detaljer enn lesing gjør.

Ziv et al. (2015) påpeker at inkluderingen av «false belief» under rekonstruksjon og fortelling kan være fordi lærerne så viktigheten «false belief» i fortellingene, og ønsket å sørge for at barna forstod handlingen. Tidligere studier støtter betydningen av voksnes relatering til «false belief» i

historier for å fremme barns ToM. Det var ingen signifikant forskjell mellom kontekstene i forhold til aspektene *mental kausalitet* og *ulike synspunkter*. Disse aspektene byr imidlertid på utdyping av årsaker og forståelse for mentale tilstander og atferd, som er viktig i utvikling av ToM.

Ved samtale om illustrasjonene ble mentale begreper mest brukt under fortelling. Bildebøker med lite tekst gir muligheter for rik samtale om mentale tilstander. Illustrasjoner hjelper til å klargjøre og styrke innholdet og skape sammenheng i fortellingen.

Studiets begrensinger ligger ifølge forfatterne i at mødre også burde vært inkludert. En sammenligning av barnehagelærere og mødre vil gi bedre forståelse av hvordan de kan komplementere hverandre for å fremme ToM og sosiale fungering hos barna.

Ziv et al. konkluderer med at barnehagelærere samtalte om mentale tilstander i alle tre situasjonene (lese, rekonstruere og fortelle), og hver kontekst har egenverdi i pedagogisk sammenheng og burde integreres i barnehagelærernes pedagogiske praksis. Innlemmelse av alle tre variantene av bruk av bøker kan bidra til meningsfulle og rike samtaler og sosiale interaksjoner som bidrar til utvikling av ToM, med læringsutbytte og glede.

### **4.3.5 En kritisk vurdering av validitet**

#### **Begrepsvaliditet**

Ziv et al. (2015) har ToM som teoretisk rammeverk, og definisjonene er fra anerkjent litteratur, blant annet Wellman. De operasjonaliserer ToM i samsvar med definisjonen de går ut fra, med begreper om mentale tilstander som kognisjon, emosjon og ønsker, og mentale aspekter som «false belief», mental kausalitet og ulike perspektiver. De måler barnehagelærernes samtale om mentale tilstander (begreper og aspekter) i tre ulike bokrelaterte kontekster (lesing, rekonstruksjon og fortelling), og henviser til tidligere studier som har koblet kodene de bruker med barnas ToM. Ut fra dette ser ut til at forfatterne har gjort et godt valg av måleinstrument for å operasjonalisere ToM som møter det teoretiske grunnlaget.

## **Statistisk validitet**

Forfatterne undersøkte om forskjellene mellom barnehagelærerens referering til mentale tilstander (begreper og aspekter) i de tre kontekstene (lesing, rekonstruksjon og fortelling) var statistisk signifikant. I tillegg brukte de effektstørrelse for hver enkelt analyse for å se om forskjellene var store nok til å bety noe. Dette øker studiens statistiske validitet fordi de anvender både statistisk signifikans og effektstørrelse for å vurdere funnenes betydning (Howitt & Cramer, 2017).

## **Indre validitet**

Ziv et al. (2015) trekker en slutning om at barnehagelærerens samtale om mentale tilstander varierer fra kontekst til kontekst. De konkluderer at det er en signifikant forskjell mellom lesing, rekonstruksjon og fortelling, der referering av mentale tilstander brukes mest i rekonstruksjon og fortelling. Forfatterne støtter seg til annen litteratur for å forklare den signifikante forskjellen og hvordan samtale om mentale tilstander i ulike bokaktiviteter kan fremme barnas ToM. De trekker ikke selv konklusjoner om årsakssammenhenger, men gjennomfører en korrelasjonsstudie. Det ikke gir mulighet for forklaring av årsakssammenhenger (Bryman, 2016). Den indre validiteten i Ziv et al. (2015) studie kan i så måte være truet. For å konkludere med årsakssammenhenger er en longitudinell studie nødvendig. Her er dataene er samlet på noenlunde samme tid. Slike data gir ikke mulighet til å gi slutninger om årsaker.

## **Ytre validitet**

Utvalget til Ziv et al. (2015) er randomisert, og relativt stort med 100 barnehagelærere og 500 barn. Ut fra dette kan utvalget sies å være representativt for den populasjonen de er hentet fra, nemlig barnehagelærere og barn i alderen mellom 46 til 62 måneder i Israel i alle fall (Bryman, 2016). Situasjonen med bok interaksjonen mellom barnehagelærere og barn, kan foregå i naturlige rutiner også. Det er vanlig praksis i barnehager med aktiviteter rundt bøker med barna i store og små grupper (Ziv et al., 2015). Selv om barnehagelærerne ble gitt instruksjoner for de ulike kontekstene, hadde de en form for frihet og fleksibilitet til å utføre aktivitetene som de ellers ville gjort til vanlig.

Med dette utgangspunktet mener jeg kunnskapen fra dette studiet kan brukes i ulike bokrelaterte kontekster i barnehager, der barnehagelærere kan samtale om mentale forhold med barna. Ziv et al. (2015) studie gir nyttige pedagogiske implikasjoner om verktøy som lærere kan bruke for å fremme barnas ToM og sosiale fungering. Selv om det kan være kulturelle forskjeller i ToM, mener jeg denne studien er gyldig også for bruk i andre vestlige land, og for rådgiving i PP-tjenesten.

Neste studie undersøker hvordan tidlig ToM utvikling gir læringsutbytte for barn ved skolestart.

#### **4.4 “Not just numeracy and literacy: Theory of mind development and school readiness among low-income children” (Cavadel & Frye, 2017)**

Artikkelen er publisert i *Developmental Psychology* i 2017. Det er en nordamerikansk studie som ser på hvilke konsekvenser ToM har for barnehagebarns faglige fremgang ved skolestart. De undersøker relasjonene mellom variablene ToM, læringsforståelse og læringsatferd, og hvorvidt de predikerer lese- og skriveferdigheter og tallforståelse ved skolestart hos barn fra lavinntekts familier i «Head Start» og «Kindergarden». I Nord-Amerika er «Head Start» barnehage et tilbud for barn mellom 0 til 5 år fra lavinntekts familier. «Head start» fokuserer på å fremme barnas kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling. «Kindergarden» (barnehage) er for eldre barn mellom 4-6 år, som fokuserer på å gjøre barna klar til skolestart. Jeg kommer til å bruke oversettelsen barnehage for «Kindergarden», og bruke «Head Start» om denne gruppen, siden det ikke er noe god oversettelse til norsk for denne. Det klargjør hvilken barnehagetype det er snakk om i det enkelte tilfelle.

##### **4.4.1 Introduksjon**

Cavadel og Frye (2017) undersøker ToM og skolemodenhet («school readiness») blant barnehagebarn fra familier med lav inntekt. De definerer skolemodenhet som: «... *it refers to a set of competencies required for children to succeed in school*» (Cavadel & Frye, 2017, s. 2290). Det betyr at barna bør ha visse ferdigheter før skolestart for å oppnå langsiktig akademisk suksess. De nevner lese- og skriveferdigheter og tallforståelse som viktige kompetanser ved skolestart. Forfatterne nevner ytterligere sosiale og kognitive ferdigheter, som bidrar til å gjøre

barna sosialt og emosjonelt klare for skolestart. Cavadel og Frye (2017) henviser til tidligere studier som mener ToM er en viktig sosial- kognitiv ferdighet av betydning for barnas skolemodenhet. De valgte å undersøke ToM hos barn fra lavinntekts familier, og sammenligne dem med barn fra familier i middels og høyere inntektsklasser fra tidligere studier (Peterson et al., Wellman et al., og Wellman & Liu). Ifølge forfatterne har det vært lite fokus på barn fra lavinntekts familier med annen etnisk bakgrunn enn majoriteten. Forfatterne trekker inn barnas læringsforståelse og læringsatferd som sosiale og kognitive ferdigheter i tillegg til ToM, som de mener er relatert til skolemodenhet.

På denne bakgrunn formulerer de tre hypoteser: 1) Deres utvalg av barn fra lavinntekts familier vil ha lavere ToM enn barn fra høyere inntekts familier i tidligere studier, 2) ToM, er relatert til skolemodenhet, og vil predikere forskjeller i lese- og skriveferdigheter og tallforståelse når barna blir overført til barnehagen og skolen, og 3) ToM er relatert til læringsforståelse og læringsatferd, og alle disse tre variabler har samlet sett større prediktiv kapasitet for de avhengige variablene lese- og skriveferdigheter og tallforståelse, enn hver for seg.

Cavadel og Frye (2017) bygger på kjent litteratur om ToM, blant annet Wellman og kollegaer. ToM defineres som: «... *our ability to understand mental states (i.e., intentions, desires, beliefs) in ourselves and others*» (Cavadel & Frye, 2017, s. 2290). De henviser til tidligere studier om utvikling av ToM, der endringer i barnas «*false belief*» er avgjørende. Slike endringer vil si når barnet forstår at tro er mentale konstruksjoner som representerer virkeligheten mer eller mindre nøyaktig. Tidligere studier viser at barna oppnår slik forståelse rundt 4 årsalderen. «*False belief*» er relatert til barnas vitenskapelige tenkning, forståelse for fortellinger, sosial kompetanse og emosjonelle velvære. Forfatterne henviser til Wellman og Lius studie fra 2004, der de brukte en samling av oppgaver som måler progresjon og endringer i ToM gjennom barnehageårene. Oppgavene baserte seg på barnas forståelse av ønsker, tro, kunnskap og emosjoner. Resultatene viste en stabil progresjonsutvikling av ToM, fra grunnleggende forståelse av ønsker og tro, til forståelse av «*false belief*» og informasjonstilgang, og til slutt forståelse for sosiale forhold. Cavadel og Frye (2017) legger til at ToM er relatert til språklig tilegnelse og matematiske evner, blant annet fonemisk bevissthet, leseforståelse, bokstavkunnskap og tallforståelse. «*False belief*» relateres også til oppmerksomhetsskifte og selvregulering. Forståelse av mentale tilstander kan bidra med nye perspektiver på personers handlinger, som blant annet evnen til å forstå kunnskap

og kunnskapsendring. Ved å bruke informasjon om mentale tilstander, kan en antyde om intensjonen til den andre er å overføre kunnskap. Dette er ifølge Cavadel og Frye (2017) kritisk for læring. På denne måten kan ToM være relatert til barns læringsforståelse. For å forstå læring, må en kunne tilskrive kunnskapsforskjeller til en selv og andre, og anerkjenne læring som en intensjonell aktivitet. Det vil si en forståelse for at en må ha kunnskap for å lære bort til noen som ikke har den kunnskapen. Tidligere studier av ToM, har vist at eldre barnehagebarn kan skille mellom hvem som er kunnskapsrike og hvem som er uvitende, og vurdere hvem de skal lære av når de blir gitt informasjon. Ytterligere viser studier at barn lærer best i eksplisitte læringssituasjoner, der de blir fortalt at de skal lære noe. Barnas evne til å overvåke egen læring og kunnskapsendring bidrar til suksess i skolen.

#### 4.4.2 Metode

Utvalget til Cavadel og Frye (2017) består av 120 barnehagebarn, der alle er fra lav inntekt familier og 99% er afroamerikanere. Barna (40 til 84 mnd) var fordelt i fire aldersgrupper basert på fødselsåret (3, 4, 5, og 6 år) for å matche aldersgruppene til Wellman og Lius studie. De er hentet fra en barnehage og «Head Start» grupper i en storby. Det ble sendt ut samtykkeskjema til alle barnas familier fra disse barnehagene, og 190 svarte «ja». 120 barn som passet kriteriene, ble tilfeldig valgt.

Cavadel og Frye (2017) utførte ulike målinger for å undersøke barnas ToM, læringsforståelse, læringsatferd, lese- og skriveferdighet og tallforståelse. **ToM testbatteriet** måler barnas ToM utvikling og er hentet fra Wellman og Lius studiet. Den består av seks oppgaver: (1) *varierte ønsker* – barnet bedømmer om de selv og andre har ulike ønsker om samme objekt, (2) *varierte tro* – barnet bedømmer om de selv og andre har ulik tro om samme objektet, (3) *kunnskapstilgang* – barnet ser innholdet i en boks og bedømmer kunnskapen til andre som ikke har sett i boksen, (4) *eksplisitt «false belief»* - ved bruk av «false belief» informasjon må barnet forutse søkehandlingen til den andre, (5) *Innhold «false belief»* - barnet bedømmer den andres «false belief» om hva som er i en beholder når de selv vet hva som er inni, og siste (6) *ekte emosjoner* – barnet bedømmer om en person kan ha en emosjon internt, men viser ulike emosjoner på utsiden. Oppgavene er presentert med korte historier der de bruker bilder eller rekvisitter (leketøy), etterfulgt av spørsmål som barna skal svare på. For eksempel i *innhold*

«*false belief*» oppgaven, presenteres en kjent beholder (plaster boks) til barnet, hvor innholdet er noe annet enn forventet (et leketøy gris). Barnet blir fortalt at personen i historien ikke har sett innholdet i plasterboksen, og barna blir spurt om å gjette hva personen tror er inni. Skåren består av å summere korrekte svar.

Testen for **Læringsforståelse** er hentet fra Ziv, Frye og Solomon, og består av to eksperimenter som undersøker læringsaspektene kunnskap og intensjon. På likhet med ToM oppgavene består disse av korte historier som etterfølges av spørsmål barna svarer på. **Kunnskapseksperimentet** inneholder tre oppgaver der barnet skal bedømme kunnskapsforskjeller mellom personer og læringen: (1) *kunnskapsforskjell* – læreren er kunnskapsrik og den lærende ikke, (2) *lærerens feilvurdering av den lærendes kunnskap* – læreren som feilaktig tror den lærende er eller ikke er kunnskapsrik, og (3) *Lærerens feilvurdering av egen kunnskap* – læreren tror han vet noe, men viser seg å ha ukorrekt informasjon. **Intensjonseksperimentet** inneholder fire oppgaver: (1) *suksessfull (intensjonell) læring* – lærerens hensikt er å lære bort og den tiltenkte personen lærer, (2) *mislykket (intensjonell) læring* – læreren har som hensikt å lære bort, men ingen læring finner sted, (3) *suksessfull (ikke-intensjonell) etterligning* – noen lærer ved å observere, og (4) *læring som en del av ett spill* – ledet utforskende læring der spill er brukt til formidling av ny informasjon. Skåringen av svarene ble utført på samme måte som ToM testen.

Målinger av barnas lese-og skriveferdigheter og matteferdigheter bestod av «**Test of Early Reading Ability**» (TERA) og «**Test of Early Math Ability – Short form**» (TEMA – kort versjon). De er amerikanske, standardiserte tester som måler barnas forutsetninger i ferdighetene på ulike områder. Læringsatferd er hentet fra lærerens rapport på to ulike skala: «**Learning Behavior Scale**» (LBS) og «**Preschool Learning Behavior Scale**» (PLBS). Begge skal måle lærerens vurdering av barnas læringsrelaterte atferd i klasserommet. LBS består av fire faktorer: (1) *kompetanse/motivasjon*, (2) *holdning overfor læring*, (3) *oppmerksomhet/utholdenhet*, og (4) *strategi/fleksibilitet*. PLBS er barnehageversjonen av LBS og består av de samme faktorene som LBS, med unntak av strategi/fleksibilitet.

Cavadel og Frye (2017) bruker et ettårslangt, longitudinelt design. Prosedyren deres var å teste barna to påfølgende skoleår senhøstes, med gjennomsnittlig 12 måneder mellomrom. De fleste barna blir denne perioden overført fra «Head Start» til barnehagen. På hvert tidspunkt (1 og 2) er det gjennomført fire samlinger med en måling av barna hver gang (TEMA, TERA, ToM og

læringsforståelse). Rekkefølgen av testene i hver samling var tilfeldig. Testene var utført i et stille rom i barnas barnehage. På hvert tidspunkt ble læreren spurt om å gjennomføre PLBS for «Head Start» barna eller LBS for barnehagebarna. ToM, læringsforståelse og læringsatferd er prediktorvariabler, og barnas lese- og skriveferdighet og tallforståelse er konsekvensen av disse (avhengige variabler).

Forfatterne analyserte dataene ved bruk av deskriptiv statistikk, Bonferroni test, Guttman Scale, ANOVA (univariat og multivariat) og regresjonsanalyser (multiple og hierarkisk lineær) med bruk av F-tester, medieringsmodell og partial korrelasjonsanalyse. De ville undersøke prestasjonsforskjeller av målingene mellom eget utvalg og utvalg fra tidligere studier, relasjonene mellom variablene og konsekvensene av prediktorvariablene (ToM, læringsforståelse og læringsatferd) for barnas skolemodenhet over tid.

#### **4.4.3 Resultater**

Ni barn droppet ut av studiet av ulike grunner, og analysen endte opp 111 barn.

Cavadel og Frye (2017) så på utviklingsmønsteret av ToM og de andre prediktorvariablene, og resultatene viste at alder hadde stor betydning. De eldre barna presterte høyere på alle målingsvariablene i begge tidspunkter, som indikerer utviklingens natur. Analysene viste at 5- og 6-åringene ikke var signifikant forskjellige, men 3- til 4-åringene var forskjellige fra hverandre og de eldre aldersgruppene på begge tidspunkter. Blant annet skåret 3-åringene lavest av alle aldersgruppene i ToM testen. Ytterligere viste resultatene at alle aldersgruppene forbedret seg i alle variablene utover året, med unntak av LSB skårene der 5- og 6-åringene beholdt skårene fra tidspunkt 1 til tidspunkt 2.

Sammenligningen av ToM prestasjoner i dette utvalget med tidligere studier, viste at samlet ToM skåre i denne studien av lavinntekts barn, var betraktelig lavere på nesten alle oppgaver (utenom varierte ønsker) i forhold til Wellman og Lius utvalg, som var fra middels- til høyere klassegruppen inntektsmessig.

I forhold til skolemodenhet, fant Cavadel og Frye relasjon mellom alle variablene, med unntak av LBS. Korrelasjonen mellom variablene var betraktelig. Alle variabler i tidspunkt 1 var høyt korrelert i tidspunkt 2, som indikerer en samlet reliabilitet av målingene. Selv når de kontrollerte



for alder, var korrelasjonene signifikante. Når de undersøkte relasjonene mellom prediktorvariablene (ToM, læringsforståelse og læringsatferd) og konsekvensvariablene (lese- og skriveferdighet og tallforståelse), viste resultatene at de fleste var statistisk signifikante på begge tidspunkter. Ved tidspunkt 1 var det noen unntak, der relasjonene mellom læringsatferd og lese- og skriveferdighet, og relasjonen mellom ToM og tallforståelse, ikke var statistisk signifikante.

Cavadel og Frye (2017) brukte en medieringsmodell (fra Baron & Kenny) for å se på relasjonene mellom læringsforståelse og ToM. Resultatene viste at læringsforståelse delvis medierte relasjonene mellom ToM og lese- og skriveferdigheter i begge tidspunktene. De testet ikke mediering på tallforståelse, siden regresjonsanalysen viste at det ikke var relasjon mellom ToM og tallforståelse. Den hierarkisk, lineære regresjonsanalysen viste høy relasjon mellom tidspunktene 1 og 2 på lese- og skriveferdighetene, der læringsforståelse var ytterligere relatert til endringer i lese- og skriveferdigheter utover året. Den fulle modellen i analysen med inkludering av alle prediktorvariablene (ToM, læringsforståelse og læringsatferd) og konsekvensvariablene (alder, lese- og skriveferdighet og tallforståelse) var statistisk signifikant. På tallforståelse viste resultatene statistisk signifikans når alle prediktorvariablene på tidspunkt 2 var samlet.

#### **4.4.4 Diskusjon**

Cavadel og Frye (2017) undersøkte rollen sosial- kognitiv kapasitet (ToM, læringsforståelse og læringsatferd) har for skolemodenhet blant afroamerikanske barn fra lav inntekts familier. Hypotesen var at ToM kombinert med andre sosial-kognitive variabler ville ha en prediktiv effekt på lese- og skriveferdigheter og tallforståelse. Resultatene viste at samtlige sosial-kognitive variabler forklarte en signifikant mengde varians i konsekvensvariablene, som vil si at de samlet sett er relatert til tallforståelse og lese- og skriveferdigheter. Ifølge Cavadel og Frye (2017) kan undersøkelser av slike relasjoner til lese- og skriveferdigheter og tallforståelse bidra til å forstå rollen sosiale og kognitive ferdigheter kan ha for skolemodenhet hos barn fra lavinntekts familier.

På begge tidspunktene for måling av barnas lese- og skriveferdighet, var det en kombinasjon av ToM, læringsforståelse og alder som bidro til den beste prediksjonen. Læringsforståelse hadde en høyere effekt enn alder, og medierte relasjonen mellom ToM og lese- og skriveferdigheter. For tallforståelse, var det alder, læringsforståelse og læringsatferd som forklarte variansen på

tidspunkt 1, mens på tidspunkt 2 var det alder og læringsforståelse. Når de predikerer endringer i løpet av året på konsekvensvariablene (lese- og skriveferdighet og tallforståelse), viste resultatene at lese- og skriveferdighetene og tallforståelse på tidspunkt 1, var ansvarlig for mesteparten av prediksjonen på tidspunkt 2. Læringsforståelse derimot viste seg å predikere lese- og skriveferdigheter på tidspunkt 2. Ifølge Cavadel og Frye (2017) kan resultatet komme av at lese- og skriveferdighet er hovedfokus i læreplanen til «Head Start», noe som kunne gi fordeler ved instruksituasjoner i lese- og skriveferdigheter der barna lettere kunne identifisere læring. Ut fra disse resultatene mener Cavadel og Frye (2017) at inkludering av utvikling av ToM, læringsforståelse og læringsatferd i intervensjoner, kan ha påvirkning på akademiske ferdigheter, som lese- og skriveferdigheter og tallforståelse. De understreker viktigheten av å fokusere både på akademiske og sosial- kognitive ferdigheter hos barna i forhold til forberedelser til skolestart, slik at de har et godt utgangspunkt til suksess i skolen.

Når det gjelder utvikling av ToM, viste resultatene forsinkelse hos barn fra lavinntekts familier og etnisk minoritet i forhold til barn fra familier med middels til høy innteks klasse. Blant annet i innhold i «false belief» oppgaven, skåret dette utvalg halvparten av det Wellman og Lius fant i sitt utvalg fra familier med høyere inntekt (23% vs. 59%), til tross for samme alder. Forfatterne henviser til tidligere studie som ser en lignende forskjell mellom barn fra familier med ulik inntekt. Selv de eldste barna (6 åringene) fra Cavadel og Fryes (2017) utvalg fikk ikke høyt nok skåre på «false belief» oppgavene ut fra forventet alder, og de viste lite progresjon i disse oppgavene gjennom året. I følge Cavadel og Frye (2017) kan forsinkelser i ToM potensielt forsinke barnas læringsforståelse, siden ToM forståelsen er relatert til forståelse av læringssituasjoner.

Når det gjelder læringsforståelser, klarte «Head Start» barna å identifisere en standard læringssituasjon og kunnskapsforskjeller mellom personer, men de hadde vanskeligheter med å identifisere læring i leke kontekster og situasjoner som krever direkte mentale tilstands attribusjoner (attribuere kunnskap til seg selv og andre). Barnehagebarna og førsteklassingene derimot klarte å identifisere læring i lekpreget kontekst. Ifølge Cavadel og Frye (2017) er disse funnene en viktig implikasjon for pedagogisk praksis, der læringssituasjoner bør være eksplisitt. De henviser til tidligere studier som demonstrerte at barnehagebarn lærte bedre når læringsmålene var eksplisitte. Forfatterne mener «Head Start» barna kan ha gått glipp av

lærings signaler og muligheter til å delta i egen læring når lærings situasjonen er implisitt og baserer seg på utforskende tilnærming. I følge Cavadel og Frye (2017) kan eksplisitt innhold og spesifikke instruksjoner fremme vekst i akademiske ferdigheter. Ytterligere trekker forfatterne inn hvordan ToM og læringsforståelse kan henge sammen, der «false belief» forståelse kan være en av faktorene som driver ens evne til å overvåke andre personers kunnskap og endre atferd som resultat. Med forsinket «false belief» kan det ha bidratt til vanskeligheter med kunnskaps attribusjoner, blant annet med å vurdere nøyaktigheten av informasjonskilden. Til slutt viste resultatene av læringsatferd var signifikant relatert til ToM og konsekvensvariablene. Ifølge Cavadel og Frye (2017) støtter det tidligere studier som kobler barnas sosiale atferd til ToM.

#### **4.4.5 En kritisk vurdering av validitet**

##### **Begrepsvaliditet**

Cavadel og Frye (2017) har ToM som teoretisk ståsted. Definisjonen er fra anerkjent litteratur, som Wellman og kollegaer. Operasjonaliseringen av ToM er i samsvar med teorien, der oppgavene fokuserer på forståelsen av «false belief», ønsker, tro, kunnskap og emosjoner. Oppgavene dekker forståelse av mentale tilstander og atferd som er avgjørende aspekter av ToM. Barna blir presentert for korte historier med bilder eller rekvisitter som omhandler refleksjon av karakterens mentale tilstand i ulike settinger. ToM testbatteriet har en alpha skala på .70 som tilsvarer relativ god reliabilitet. Med utgangspunkt i dette mener jeg Cavadel og Frye (2017) har gjort et godt valg av måleinstrument for å operasjonalisere ToM fordi det dekker målinger av forståelse av ulike mentale tilstander (emosjoner, ønsker og tro) hos en selv og andre. Ifølge Cavadel og Frye (2017) viser annen litteratur at forståelse av mentale tilstander gir muligheter for nye perspektiver av egne og andre personers handlinger, som bidrar til kunnskapsforståelse og akademiske ferdigheter. Ut fra dette kan denne operasjonaliseringen passe til dette studiet som ser på forholdet mellom ToM og skolemodenhet.

##### **Statistisk validitet**

Forfatterens statistiske validitet er høy fordi de benytter både statistisk signifikans og effektstørrelser i hver analyse de anvender (Howitt & Cramer, 2017). De bruker forklarende

variabel, p-verdier og korrelasjoner som sier noe om relasjonene og forskjellene mellom variablene og gruppene, har store nok betydning.

## **Indre validitet**

Cavadel og Frye (2017) konkluderer med at ToM, læringsforståelse og læringsatferd sammen kan ha påvirkning på barnas prestasjoner i lese- og skriveferdigheter og tallforståelse. Ifølge dem kan aspekter av barnas sosiale og kognitive utvikling fremme eller hemme vekst og læring av akademiske ferdigheter. Ytterligere konkluderer de at det er en forskjell i ToM prestasjonene mellom deres utvalg (barn fra lav inntekt familier) og andre studiers utvalg (barn fra middels til høyere inntekt familier). Barna med lavere inntekt familier hadde en forsinket ToM utvikling, og Cavadel og Frye (2017) mener denne forsinkelsen kan potensielt påvirke barnas læringsforståelse, og at læringsforståelsen er viktig for kunnskapsforståelsen. Selv om de trekker konklusjoner av forskjeller og relasjoner mellom prediktorvariablene og konsekvensvariablene, og forskjeller mellom barn fra lavinntekt og høyere inntekt familier, så kommer de ikke direkte med noen årsaksforklaringer til funnene. De er forsiktige med å fastslå årsaken til prediksjonene. I stedet henvender de seg til andre studier og litteratur som gir mulige forklaringer på hvorfor det er signifikante forskjeller eller relasjoner. Til tross for dette kan studiet ha en økende indre validitet, fordi de benytter et longitudinell design med ettårs varighet. De samler inn data på to ulike tidspunkter med mellomrom på gjennomsnittlig 12 måneder. Det gir muligheter til å se på årsakssammenhenger mellom variablene, som gir nyttig informasjon om utviklingen av disse over tid (Bryman, 2016).

## **Ytre validitet**

Cavadel og Fryes (2017) utvalg er hentet fra «Head start» barnehage (for mindre barn) og barnehage (større barn) og består av afroamerikanske barn fra lav inntekt familier. Utvalget er relativt randomisert og stort, som øker studiets ytre validitet. På grunnlag av dette kan utvalget sies å være representativt for etniske minoritet barnehagebarn fra lav inntekt familier, som kan ha utfordringer med sosiale og kognitive utvikling og akademiske ferdigheter (Bryman, 2016). Testingen foregår stille i et klasserom hjørne av eksterne forskere. Data samles i testsituasjoner og ikke naturlige settinger, som kan påvirke den ytre validiteten. Barn kan bli nervøse i

testsituasjoner, som kan påvirke hvordan de svarer på spørsmålene (Bryman, 2016). Cavadel og Frye (2017) utførte kontroll spørsmål på ToM og læringsforståelse målingene for å bekrefte at barna forstod historiene. Det øker muligheten for at de måler barnas ferdigheter mer nøyaktig.

Overordnet sett mener jeg studiet kan bidra med nyttig informasjon om relasjoner mellom ToM og læringsutbytte for barn fra lavinntekts familier og etniske minoritets grupper. Det kan gi nyttig bidrag til å se på kulturforskjeller i vestlige land, og hvordan pedagoger kan tilrettelegge for barnehagebarn som kan ha utfordringer med den sosiale og kognitive utviklingen, som videre kan påvirke senere akademiske ferdigheter.

## 4.5 Oppsummering og drøfting

I dette kapitlet har jeg gått i dybden på fire internasjonale empiriske studier som rommer både mentalisering og ToM. Jeg ville se hvordan disse studiene bidrog med konkretisering og operasjonalisering av komplekse begreper som mentalisering og ToM, og hvordan kunnskapen disse frembringer kan brukes i pedagogisk praksis. Etter en presentasjon av hvert forskningsprosjekt, undersøkte jeg deres resultater i forhold til Cook og Campbells validitetssystem. De empiriske studiene hadde relativ god begrepsvaliditet og ytre validitet etter min vurdering. Kun den siste har et longitudinelt design som kan si noe om indre validitet. Forfatterne er imidlertid bevisst på dette, og støtter seg til sammenligning med andre studier på dette punkt. Det betyr at resultatene kan anses som gyldige og deres kunnskap kan være aktuell for pedagogisk praksis, selv om de er framkommet i ulike kulturer.

Den første artikkelen, «*Understanding the externalizing behavior of school-age boys: The role of mother's mentalization and attachment*» er en polsk studie som undersøkte relasjonen mellom mødrenes mentalisering og barnas eksternaliserte problematferd. Deres funn viste at mødrene til barn med slik problematferd hadde lavere mentaliseringsnivå og dårligere erfaringer av tilknytningsrelasjoner med egne foreldre. Den andre, «*Mentalization in Chilean educational staff with 12 month-old children: Does it make a difference in relation to what children receive at home?*» forsket på barnehagelæreres mentaliseringsnivå i forhold til mødrenes mentalisering for å se om det var en signifikant forskjell mellom formidling av mentalisering hos barnas ulike tilknytningspersoner. Resultatene viste at barnehagelærerne hadde høyere mentaliseringsnivå enn mødrene, og de anvendte mer samtaler om mentale tilstander med barna under den strukturerte

interaksjonen hvor de voksne forteller historier. Den tredje artikkelen, «*Preschool teachers' references to theory of mind topics in three storybook contexts: Reading, reconstruction and telling*» er en israelsk studie som undersøkte hvordan barnehagelærere samtaler om mentale tilstander og mentale aspekter i ulike bokrelaterte situasjoner (lesing, rekonstruksjon og fortelling) med 4-5 år gamle barn. Deres funn viste at fortelling og rekonstruksjon kontekstene fremkalte mer ToM temaer (spesielt kognitive begreper og «false belief») hos barnehagelærerne. Siste artikkel, «*Not just numeracy and literacy: Theory of mind development and school readiness among low-income children*» er en nordamerikansk studie som så på hvilke konsekvenser ToM utviklingen, sammen med læringsforståelse og læringsatferd, har for skolemodenhet hos barn fra lavinntekts familier. De fant at barn fra lavinntekts familier hadde forsinket ToM utvikling i forhold til barn fra familier med middels inntekt, og det ga lavere læringsforståelse, læringsatferd og akademiske prestasjoner.

Til tross for at de empiriske studiene er fra ulike land og kontinenter (Midtøsten, Europa, Sør og Nord Amerika) med kulturelle forskjeller, kan deres kunnskap brukes i andre vestlige land med forsiktighet. De empiriske studiene handler om forståelse av mentale tilstander (kognisjon, emosjon og ønsker) og relasjoner mellom omsorgsgivere og barn. Dette er noe som er viktig for barns sosiale fungering, læringsutbytte og psykososial utvikling. Noen utvalg bestod av barn fra lavinntekt familier, mødre fra lavere SES og etniske minoriteter. Disse bidrar til forståelse av kulturelle forskjeller og klasse forskjeller hos barn som kan ha utfordringer med akademiske ferdigheter og sosial-kognitiv utvikling. I tillegg kan studiet av gutter med problematferd bidra med forståelse og forebygging av atferdsvansker i skolen. Alle forskningsprosjektene er aktuelle for PP-rådgivere fordi de bidrar som tankesett for pedagogisk praksis, der både mødre og profesjonelle pedagoger er inkludert. Studiene rommer sentrale arbeidsområder som er aktuell for PP-rådgivere, som forebygging av atferdsvansker og faglige vansker, og reparasjon av problematferd, og tidlig innsats gjennom språklig interaksjon.

I neste kapittel skal jeg utdype og drøfte hvilke pedagogiske konsekvenser mentalisering (og ToM) kan ha for PP-rådgiver i arbeid med lærere i barnehage og skole.

## **5 Pedagogiske konsekvenser- en drøfting**

I dette kapitlet vil jeg drøfte pedagogiske konsekvenser kunnskap om mentalisering kan ha. Konkret tar jeg utgangspunkt i hovedartiklene fra kapittel 4 om forutsetninger, konsekvenser av mentalisering med fokus på uro og tidlig innsats gjennom språklig stimulering og samhandling. Hovedartiklene støttes med annen forskning både generelt om mentalisering og fra området ToM.

### **5.1 Mentalisering – Et intellektuelt rammeverk**

Litteraturen viser at kunnskap om mentalisering hos omsorgspersoner og pedagoger, både foreldre, lærere og barnehagelærere, har betydning i deres møte med barn i utvikling. Det gjelder forståelse både av egen person og eget reaksjonsmønster i ulike situasjoner, og hvordan de møter og formidler kunnskap om mentalisering. Som PP-rådgiver forstår jeg kunnskap om mentalisering som et intellektuelt rammeverk, både i møte med foreldre, lærere med uro i klasserommet, og barnehagelæreres arbeid med tidlig utvikling av sosiale og kognitive ferdigheter.

#### **5.1.1 Uro i skolen – Forebygging og reparasjon**

Overgangen til skolen kan være utfordrende for mange barn. Kravene om å tilpasse seg er store. Det gjelder punktlighet, oppmerksomhet og nøyaktighet. For noen kan denne elevrollen være vanskelig å forholde seg til (Ogden, 2015).

Hva som skjer i klasserommet, er styrt både av lærerens og elevenes bidrag med ulike personligheter og temperament (Brandtzæg et al., 2016). Uro og bråk kan være et utbredt problem, og det er utfordrende for voksne. Barn kan lett bli stemplet som bråkmakere, problembarn og verstinger (Brandtzæg et al., 2016; Ogden, 2015; Skårderud & Duesund, 2014). Jeg vil i dette punktet ta utgangspunkt i problematferd hos barn i skolealder, og relatere det til hvilken betydning mentalisering kan ha møte med denne gruppen.

## **Problematferd og mentalisering: Fra et individperspektiv til et relasjonsperspektiv**

Ifølge Ogden (2015) uttrykkes problematferd i skolen på flere måter. Noen elever er høylytte, uhøflige og grove i munnen, andre er sinte og frustrerte og kommer i konflikter eller plager andre. Det er flere faguttrykk for utagerende problematferd, som eksternalisering, sosiale og emosjonelle problemer, tilpasningsvansker for å nevne noen. Sammenlagt er det problemer knyttet til hvordan barn og unge fungerer i ulike sosiale miljøer, som skole, barnehage, familie og samfunnet (Ogden, 2015).

I kapittel 4.1 introduserte jeg Dejko-Wańczyk et al.s (2020) studie som fokuserte på eksternalisert problematferd hos gutter i skolealder. Forfatterne konkluderte med at det var en sammenheng mellom mødrenes mentaliseringsnivå, deres oppfattelse av kvaliteten på relasjonen med egne foreldre i barndommen, og alvorlighetsgraden av eksternalisert problematferd hos guttene. Dette er i samsvar med Bowlbys (1982, 2005) tilknytningsteori, der foreldrenes tidligere personlige erfaringer med tilknytningspersoner kan påvirke deres sensitivitet og omsorg overfor sine egne barn. Også Fonagy og Target (1997) mener fra egen empirisk forskning at gode tilknytningsrelasjoner er en forutsetning for mentaliseringsutviklingen. Det vil si at foreldre som har opplevd utrygge tilknytningsrelasjoner, står i fare for å utvikle et lavt mentaliseringsnivå, og overføre utrygge tilknytningsrelasjoner til sine egne barn. Når foreldrenes mentalisering er lav, vil de kunne ha vansker med å forstå og reflektere rundt egne og barnas behov, tanker, følelser, intensjoner og ønsker. Det kan gi misforståelser i sosiale interaksjoner med barna, hvor barna kan få følelser av avvisning og fiendtlighet. I alvorlig tilfeller kan det gi seg utslag i voldelig atferd (Sharp & Fonagy, 2008; Slade, 2005; Skårderud & Sommerfeldt, 2008).

Dejko-Wańczyk et al. (2020) er meget forsiktige med pedagogiske konklusjoner av studiet. De poengterer begrensingene studiet har og henviser til videre forskning. De setter likevel fokus på den voksnes mentaliseringsevne som en viktig faktor for god kommunikasjon og samspill med barn. De peker også på en mulig overføring mellom generasjoner, en slags 'sosial arv', vi ofte ikke er bevisst på.



Andre studier støtter dette perspektivet at speilingsprosesser og sosiale interaksjoner med omsorgspersoner er viktig for å lære om mentale tilstander hos en selv og andre, og utvikle god selvregulering (Fonagy & Target, 1997; Skårderud & Duesund, 2014; Skårderud & Sommerfeldt, 2008; Slade, 2005).

En nederlandsk studie, som undersøkte relasjoner mellom mødrenes mentalisering og barnas eksternaliserte problematferd, fikk lignende resultater som Dejko-Wańczyk et al.(2020) (Smaling et al., 2016). Mødre med lavere mentaliseringsevne hadde barn med mer eksternaliserte atferdsvansker. Interessant var også at de fant relasjoner mellom mødre med høyere mentaliseringsevne og mindre aggressive atferd hos barna sine. En metaanalyse demonstrerte også relasjoner mellom utrygg tilknytning og eksternalisert problematferd (Fearon, Bakermans-Kranenburg, Van Ijzendoorn, Lapsley & Roisman, 2010). Forfatterne konkluderte at tilknytning spilte en betydelig rolle for barnas problematferd, både for normalt utviklede barn, og barn med kliniske symptom. Dette kan antyde at kvaliteten i tilkynningsrelasjonen har betydning for barnas atferdsutvikling. De to sistnevnte studiene har et utvalg av småbarn, men tilkynningsrelasjonene med omsorgsgivere starter i tidlige år. Ofte avtar problematferd mot skolealder (Dejko-Wańczyk et al. (2020), men noen ganger har den betydning for barnas senere psykososiale utvikling (Fonagy & Target, 1997; Skårderud, 2016).

Dejko-Wańczyk et al.s (2020) studie og andre som støtter betydningen av omsorgspersoners tilknytning og mentaliseringsevne som viktig for barns utvikling av mentalisering og atferd, flytter fokus fra atferdsproblemet hos barnet over på et relasjonsproblem mellom 'liten og stor' i det aktuelle miljøet. Fokus flyttes fra et individperspektiv til et relasjonsperspektiv. Det åpner rådgivningsoppgaver både overfor foreldre, barnehagelærere og lærere. Det gir en tenkemåte mot å forstå hva som ligger bak atferdsproblemer, hvorfor handler barn som de gjør. Det er sjelden deres individuelle problem, men finner sin årsak i relasjoner som er utviklet over tid. Det dreier seg om å bygge tilkynningsrelasjoner og rette blikket mot å forstå både egne og andres reaksjoner, og på den måten bygge trygge emosjonelle bånd som fremmer barnas mentalisering (Fonagy, 2006). Det er viktig å formidle at det verken er 'mora sin skyld' eller noen annens skyld, men et rammeverk av kunnskap som hjelper oss til å se og forstå oss selv og andre, som grunnlag for handling. Dette utfordrer til rådgiving både på individuelt plan og i systemrettet arbeid.

Jeg vil i neste punkt trekke inn pedagogenes evne til formidling av mentalisering og innsikt i egen mentaliseringskapasitet, som viktig for barnas psykososiale utvikling, og hvordan denne kunnskapen kan brukes til relasjonsbygging med urolige elever (og alle elever generelt).

## **Pedagogenes mentalisering: Språklig formidling og egen mentaliseringskapasitet**

Barn trenger en tilgjengelig voksen rundt seg som bidrar med trygghet og læring gjennom oppveksten. De tilbringer mye tid i barnehage og på skole. Pedagoger kan være viktige tilknytningspersoner for barna, og gi støtte og emosjonelle bånd som fremmer barnas læring og psykososiale utvikling. Relasjoner mellom lærer og elev har stor betydning for barnets utvikling av mentalisering og selvregulering, og kan kompensere for hva barnet ikke får i sitt hjemmemiljø (Brandtzæg et al., 2016; Farkas et al., 2017).

Farkas et al.s (2017) studie, som jeg beskrev i kapittel 4.2, undersøkte pedagogers mentaliseringsnivå i forhold til bruk av begreper om mentale tilstander sammenlignet med mødres mentalisering når de fortalte historier til ett år gamle barna. Farkas et al. (2017) konkluderte at barnehagelærerne hadde høyere mentaliseringsnivå enn mødrene, og brukte mer samtale om mentale tilstander (emosjoner og ønsker) under den strukturerte interaksjonen. Dette studiet demonstrerer betydningen andre tilknytningspersoner enn foreldrene kan ha. Farkas et al. (2017) poengterer språkets betydning for å stimulere barns mentalisering. Fonagy og Target (1997) understreker at trygge relasjoner med omsorgsgivere, preget av språklige interaksjoner som støtter barnas tenkning og refleksjon av mentale tilstander, er viktig for mentaliseringsutviklingen. Når barn kan relatere til mentale tilstander, kan det bidra til forståelse av eget indre. Med forståelse for egne tanker og følelser, kan det fremme selvregulering som videre bidrar med forståelse av andres mentale tilstander og atferd (Bekar et al., 2018; Farkas et al., 2017; Fonagy & Target, 1997).

Farkas et al. (2017) trekker ingen årsakssammenhenger i sin konklusjon med støtte fra annen forskning. Deres eget design tillater ikke det. Til tross for dette er funnene deres interessante for en tenking om hvordan barnehagelærere kan kompensere for en stimulering barn ikke får i sitt hjemmemiljø. Farkas et al. (2017) selv mener funnene deres gir informasjon om barnehageansattes potensielle bidrag til barnas utvikling.

Vi finner støtte for slik tenking i flere studier. I litteraturoversiktene til Swan og Riley (2012, 2015) trekker de frem lærerens mentalisering og empati som viktige pedagogiske verktøy for relasjonsbygging mellom lærer og elev. De mener lærere og foreldre har komplementære roller for barnas utvikling. Forfatterne mener lærerens mentalisering bidrar til gode relasjoner med elevene, og fremmer motivasjon og læring. En italiensk studie undersøkte om trening av lærere i mentaliserende evner ville øke barnas forståelse av mentale tilstander. Deres treningsprosjekt demonstrerte at lærerens økede forståelse og samtaler om mentale tilstander i klasserommet, fremmet barnas mentalisering (Valle et al., 2016). En nordamerikansk pilotstudie undersøkte om lærerens mentalisering kan bli målt fra et kodebasert og revidert semi-strukturert intervju, som opprinnelig er laget for foreldrenes mentalisering (Stacks, Wong & Dykehouse, 2013). Forfatterne undersøkte også om lærerens mentalisering er relatert til deres selvrapporterte atferd, som er kjent for å fremme barns sosiale og emosjonelle kompetanse. Resultater viste at lærere som skåret høyere på mentalisering, ga flere signifikante eksempler på atferd som kan fremme barns emosjonsregulering og skolemodenhet, og minke problematferd. Lærerens forståelse av tilknytning, deres egne erfaringer av skolen og tidligere relasjoner kan påvirke hvordan de oppfatter seg selv som lærere, deres motivasjon for å undervise og deres holdninger til barna. Forfatterne understreker at lærerens egen mentalisering gir sensitivitet overfor barnas emosjonelle behov, og fremmer den sosiale og emosjonelle utviklingen. Farkas et al. (2017) og Stacks et al. (2013) studier foregikk i barnehager. Til tross for at det, mener jeg at pedagogenes mentalisering er like relevant for skoler. Den nevnte litteraturen trekker frem viktigheten av lærerens mentalisering, og hvilke konsekvenser det kan ha for barnas læring og psykososiale utvikling.

Pedagogenes egen mentaliseringskapasitet har stor betydning for deres evne til å forstå «urolige elever». Relasjoner mellom lærer og elev har betydning for disse barna. Når læreren forsøker å se eleven «innenfra», gi mening til elevens atferd, vil det kunne danne trygge relasjoner (Brandtzæg et al., 2016; Swan & Riley, 2012). Det gir forståelse for at elevene har ulike grunner for sin problematferd, det er ikke nødvendigvis dårlige egenskaper, men kan ha relasjonelle og følelsesmessige forklaringer. Perspektivet flyttes fra eleven som et individuelt problem, til å søke årsaker og løsning i relasjoner i miljøet. Elevene vil kunne føle seg tryggere i relasjonen dersom læreren kan forstå og anerkjenne elevens utfordringer (Brandtzæg et al., 2016; Skårderud & Duesund, 2014; Swan & Riley, 2012).

Samspillet med utfordrende elever kan vekke sterke følelser, som frykt og sinne, hos læreren. Skårderud og Duesund (2014) mente mentalisering kan anvendes til å se på seg selv som profesjonell. Det vil gi læreren muligheten til å reflektere over egne reaksjoner på elevenes problematferd, holde ut elevenes følelser og regulere seg selv i krevende situasjoner. Dette viste studiet til Stacks et al. (2013), der lærere med høyere mentaliseringsnivå hadde bevissthet om egen praksis og atferd overfor elevene. De observerer seg selv som lærere og forstår hvordan deres reaksjoner påvirker urolige elever og stemningen i klasserommet (Brandtzæg et al., 2016).

Det kan nevnes er at det ikke bare bør fokuseres på pedagogenes mentalisering. En mentaliserende skole kan ha stor betydning for elevenes utvikling og læring. Twemlow og Fonagy (2006) undersøkte nettopp dette, der de gjennomførte et intervensjonsprogram («Peaceful schools») i amerikanske skoler for å redusere vold og uro. I stedet for å fokusere på problemelevne, fokuserte de på relasjoner mellom medlemmene i et sosialt system. Både lærerne og medelevene ble tatt med i intervensjonen. Målet var å øke mentaliseringen hos både lærere og elevene, der klasserommet blir preget av et emosjonelt støttende klima som skaper forståelse og fellesskap. Resultatene viste at intervensjonen fungerte, og problematferden i klasserommene ble redusert. Flere elever hjalp hverandre med å hindre vold og uro, og viste empati overfor de som ble utsatt (Twemlow & Fonagy, 2006). Dette demonstrerer viktigheten av å inkludere elevens relasjoner med medelever, og jobbe med hele klasserommet for å redusere problematferd. Det retter fokuset bort fra et individorientert perspektiv på eleven som et problem, og ser på skolemiljøet og håndteringen deres av urolige elever.

Farkas et al. (2017) og annen relevant litteratur bidrar med nyttig kunnskap som kan hjelpe lærere å møte urolige elever konstruktivt, der eleven kan føle seg trygg, forstått og hørt. Kunnskapen kan brukes til å gjøre dem bevisst på hvordan voksens mentalisering kan bidra til gode relasjoner. Mentalisering er ikke en stabil egenskap, men kan utvikles. Lærerne kan bevisstgjøres hvordan de kan forsøke å se eleven «innenfra», der de forsøker å forstå elevene og deres mentale tilstander. I tillegg er det hjelp å «se seg selv utenfra», fra elevens perspektiv. Det gjør lærere bedre til å vurdere sin pedagogiske praksis som profesjonell og bevisstgjøre deres reaksjoner overfor elevens problematferd.

Ifølge Farkas et al. (2017) kan tilknytning og samspill mellom pedagoger og barn fremme sosial kompetanse og emosjonsregulering hos barna. Farkas og kollegene legger spesielt vekt på språk

og samtaler om mentale tilstander. Språklige interaksjoner preget av mentale referanser bidrar til forståelse for mentale tilstander og atferd hos en selv og andre (Halfon et al., 2017; Taumoepeau et al., 2019; Ziv et al., 2013, 2014, 2015). Hvordan samtale med begreper som fokuserer på mentale tilstander, bidrar til utvikling av ToM hos barnehagebarn, er tema i neste punkt.

### **5.1.2 Tidlig innsats i barnehager: Samtale om mentale forhold**

Barnehagen fungerer som en arena for læring og tidlig innsats, der målene er å bidra med omsorg, lek, og sosial kompetanse. Barna skal utvikle en basiskompetanse som gjør dem klare for skolestart i fremtiden. Skoleforbedrende aktiviteter legger vekt på språk, sosial kompetanse og andre former for kommunikasjon. Det foregår som oftest i formelle og uformelle læringssituasjoner.

#### **Samtale om mentale forhold**

Språkets betydning for utvikling av aspekter ved mentalisering som emosjonsforståelse, kommunikasjon og relasjoner mellom mor og barn, ble allerede påpekt av franske psykoanalytikere (Rydén & Wallroth, 2010). Fonagy og Target (1997) understrekte viktigheten av trygge relasjoner og språklige interaksjoner som støtter barnets tenkning av mentale tilstander. Omsorgsgiveren bidrar med referanser og forklaringer av mentale tilstander (kognisjon, emosjoner og ønsker) i ulike kontekster, og kobler dem til atferd (Halfon et al., 2017). Litteraturen basert på ToM ser spesielt på betydningen av språkutvikling for å kunne reflektere over egne og andres mentale tilstander. Barn med en rikere mental begrepsverden vil kunne bruke disse i sosiale interaksjoner, og få kommunisert deres egne og andres mentale tilstander og atferd. Det vil øke barnas sosiale fungering og forståelse for mentale forhold hos seg selv og andre (Barreto et al., 2017; Carr et al., 2018; Labounty et al., 2008; Taumoepeau et al., 2019). En eldre longitudinell studie viste at ToM utviklingen var avhengig av språklige kompetanser, og ikke motsatt (Astington & Jenkins, 1999).

Det ser ut til å være enighet i litteraturen om at språklige interaksjoner preget av mentale begreper, vil fremme mentalisering og ToM hos barn. Språklige interaksjoner som dette foregår i hverdagslige aktiviteter, slik som lek og bokaktiviteter, der barn lærer om tanker, følelser og

ønsker (Barreto et al., 2017; Halfon et al., 2017; Taumoepeau et al., 2019; Ziv et al., 2013, 2014).

Den tredje artikkelen jeg gjennomgikk i kapittel 4, undersøkte barnehagelæreres bruk av ToM temaer og begreper i ulike bokrelaterte kontekster med 4-5 år gamle barn. Ziv et al. (2015) ville se hvorvidt barnehagelærerne anvendte samtaler med mentale begreper, og såkalte mentale aspekter («false belief», mental kausalitet og ulike synspunkter) i tre situasjoner med bildebøker (lesing, rekonstruksjon og fortelling). Forfatterne mener mentale aspekter er viktig å ta med, fordi det bidrar med en utdypning av de mentale prosessene som gjør mentale tilstander mer forståelig. «False belief» aspektet gir muligheten til å skille mellom mentale tilstander og realiteten, mental kausalitet gir årsaksforklaringer på mentale tilstander, og ulike synspunkt bidrar med ulike perspektiver på tanker og følelser hos forskjellige personer og karakterer (Ziv et al., 2014). Ziv et al. (2015) konkluderte at barnehagelærerne samtalte med barna om mentale tilstander i alle kontekstene, men at fortelling og rekonstruksjon hadde hyppigst forekomst av samtale som rommet mentale begreper og misforståelser («false belief»). Ifølge forfatterne gir rekonstruksjon og fortelling mulighet til å være mer kreative og fleksible enn ved høytlesing, og den voksne kan utdype detaljer. «False belief» i fortellinger er interessant da det oftest fremkalle kognitive begreper om hva man forstår, vet og ikke vet.

Ziv et al. (2014) har også undersøkt forskjeller mellom barnehagelæreres og mødres samtaler om mentale tilstander under boklesing. Resultatene deres viste at både barnehagelærerne og mødre refererte til mentale tilstander under boklesingen, men barnehagelærerne brukte mer mentale begreper og mentale aspekter enn mødre. I samsvar med Ziv et al. (2015) var det kognitive begreper som ble mest brukt av mentale begreper. Ifølge Ziv et al. (2014) er bøker som er rike på innhold av mentale tilstander viktig redskap for voksne til å samtale om mentale tilstander med barn. De mener slike bøker vil fremkalle mentale referanser i voksen-barn interaksjoner.

En tidligere gresk studie som undersøkte barnehagelærernes samtale om mentale tilstander under fortelling rundt en bildebok, viste at konteksten fremkalte bruk av mentale referanser hos barnehagelærerne (Misailidi, Papoudi & Brouzos, 2013). Det var spesielt kognitive begreper som ble brukt, mer enn emosjoner og ønsker. I motsetning til Ziv et al. (2014), fant de ikke noe forskjell på bruk av samtaler om mentale tilstander ut fra bokenes innhold (fokus på atferd eller mentale tilstander). Forfatterne mener det er selve konteksten (fortelling) som fremkaller bruk av

mentale referanser i samtale med barna, enn bøkens tema (Misailidi, Papoudi & Brouzos, 2013).

Både Ziv et al. (2014, 2015) og Misailidi et al. (2013) viser hvordan bokrelaterte kontekster kan fremkalle samtale om mentale tilstander med barn. Det er spesielt kognitive begreper og «false belief» aspektet som fokuseres. Ziv et al. (2015) har likevel den mening at barnehagelærere bør utnytte alle tre boksituasjonene til å fremme begreper om mentale tilstander. Bruk av billedbøker og boklesing er en rutinepreget aktivitet i barnehager, og det ligger store muligheter i å formidle kunnskap til personalet om betydningen det har for barns utvikling å utnytte situasjonen til å samtale om mentale forhold.

Ziv et al. (2014, 2015) og Misailidi et al. (2013) finner begge at kognitive begreper og «false belief» dominerer de språklige interaksjonene. ToM vektlegger også det emosjonelle aspektet, som å tenke om følelser hos en selv og andre (Allen, 2006). Samtaler om emosjonelle tilstander er viktig for barnas emosjonelle kompetanse, hvor forståelse av følelsesmessige erfaringer foregår gjennom en selvrefleksjon og empatisering av andre. Det vil kunne fremme barnas selvregulering (Fonagy et al., 2004; Skårderud, 2016). I tidlig alder er det spesielt viktig at barnas emosjonelle behov blir både speilet og markert, og at det diskuteres innenfor en begrepsramme barna forstår (Bekar et al., 2018).

Grazzani et al. (2016) undersøkte hvordan de gjennom en samtalebasert intervensjon i barnehagen kan fremme samtale om mentale tilstander, emosjonell forståelse og prososiale atferd hos en gruppe 2 til 3 år gamle barn. Intervensjonen gikk ut på å trene lærerne til å lese en bok til barna og deretter lede en samtale som skulle omhandle mentale forhold fra bokens historier. Resultatene viste en positiv effekt på utviklingen av barnas samtale om mentale tilstander, emosjonell forståelse og prososial atferd. Intervensjonen hadde også positiv effekt på barnas generelle språkevne (Grazzani et al., 2016). Et annet studie som undersøkte barnehagelærernes bruk av begreper om mentale tilstander i vanlig samtale, viste at barnehagelærere som bruker emosjonelle begreper i interaksjon med barna, hadde en fellesarena som karakteriseres som emosjonelt støttende. Lærer og barn interaksjonen var positiv og sensitiv (King & Paro, 2015).

Studiene demonstrerer viktigheten av å bruke emosjonelle begreper både i en bokrelatert kontekst og for å stimulere barnas emosjonelle forståelse og prososiale atferd. I en gruppe kontekst kan det skape et tryggere og positivt klima.

## «School readiness»: Klar for skolestart

Den siste studien jeg trekker inn for å utdype betydningen av delområdet ToM, Cavadel og Frye (2017) (se 4.4), er opptatt av «school readiness». Tidligere brukte vi ordet skolemodenhet i norsk sammenheng, men begrepet er sammensatt og uklart, og brukes lite i faglitteratur i dag. Det finnes likevel ferdigheter vi er bevisst på barn bør ha før skolestart for å lykkes. Cavadel og Frye tar til orde for at det ikke bare er ferdigheter som bokstaver, tall, og lekeskriving som er viktig. De påpeker gode kognitive, atferdsmessige, sosiale og emosjonelle ferdigheter som like viktig (Cavadel & Frye, 2017; Ogden, 2015). De påpeker at barns forståelse av mentale tilstander bidrar til læringsforståelse. Når barn utvikler ToM, blir de bevisst på kunnskap som mentale representasjon og intensjonen bak læring. «False belief» er relatert til forståelse av kunnskapsstilstander og kunnskapsforskjeller, der barn kan skille mellom en mental verden og realiteten. De vil kunne bli bevisst på hva de mangler av kunnskap, hva de har som kunnskap, hvem de kan få kunnskap fra og at den kunnskapen de har ikke nødvendigvis betyr at alle andre har samme kunnskap. De vil ytterligere få en bevissthet om intensjonen med læring som overføring og tilegnelse av kunnskap, avhengig av hvem som besitter kunnskapen (Wang, 2015). Det er flere studier som har undersøkt relasjonen mellom ToM og denne typen skolemodenhet, spesielt relatert til læringsforståelse.

Cavadel og Frye (2017) undersøkte hvilken rolle sosial-kognitive ferdigheter (ToM, læringsforståelse og læringsatferd) har for skolemodenhet blant afroamerikanske barn fra lavinntekts familier. Resultatene viste at kombinasjon av ToM, læringsforståelse og alder hadde best prediksjon for skolemodenhet, målt tradisjonelt med bokstav- og tallkunnskap blant annet. De konkluderer at sosial-kognitive og mer tradisjonelle akademiske ferdigheter er like nødvendig for å forberede barna til skolestart. Forfatterne sammenlignet ToM skårene i eget utvalg med Wellman og Lius (2004) utvalg som bestod av barn fra middels til høyere lavinntekts familier. Barn fra lavere sosioøkonomisk miljø hadde forsinket ToM utvikling i forhold til barna fra middels til høyere inntektsfamilier. Ifølge Cavadel og Frye (2017) kan miljøet forsinke barnas læringsforståelse, siden ToM er relatert til forståelse av læringssituasjoner. De understreker viktigheten av å gjøre lærings situasjonen eksplisitt for slike barn, for at de skal få best mulig læringsutbytte. Når barnehagelærere gir eksplisitt innhold og spesifikke instruksjoner i



læringssituasjonen, kan det fremme barnas akademiske ferdigheter (Cavadel & Frye, 2017). Dette er i samsvar med utvikling av mentalisering og ToM. Begge går ut på å forstå at andre har en annen oppfattelse av verden som skiller seg fra en selv. En må forestille seg hva andre tenker eller føler, uten å være helt sikker på hva den andres mentale tilstand er. Mentalisering og ToM gjør at en kan skille mellom indre og ytre virkelighet, som gjør at man blir bevisst og kan reflektere over kunnskapstilstander og forskjeller hos en selv og andre. I tillegg vil forståelsen av mentale tilstander bidra til forståelse av andres intensjoner, som i dette tilfelle kan være om barnehagelærerens intensjon er å overføre ny kunnskap til barnet i en læringssituasjon (Cavadel & Frye, 2017; Fonagy, 2006; Ziv et al., 2015).

Studiene demonstrerer viktigheten av å inkludere sosial-kognitive ferdigheter for å få best mulig læringsutbytte ved skolestart, der ToM (som del av mentalisering) bidrar til en mer avansert læringsforståelse.

Bensalah, Olivier og Stefaniak (2012), en fransk studie, undersøkte relasjoner mellom læringsforståelse og ToM hos 3 til 6 åringer. Barna skulle svare på spørsmål om ulike læringssituasjoner som er illustrert i flere historier som inneholder kunnskapsforskjeller og «false belief». Det sentrale i deres studie er barnas oppfattelse av pedagogiske situasjoner i tidlig alder og hvordan det gradvis utvikler seg mellom 3 til 6 årsalderen i barnehagen. De fant en relasjon mellom ToM og læringsforståelse, og konkluderer med ToM bidrar med en forståelse av mer komplekse læringssituasjoner. Ifølge Bensalah et al. (2012) vil ToM og læringsforståelse hos barn i slutten av barnehagen bidra med ferdigheter som er nødvendige for å mestre pedagogiske situasjoner i skolen.

En italiensk studie utført av Commodari (2013), undersøkte relasjonen mellom tilknytning mellom barn og barnehagelærer, skolemodenhet og risiko for lærevansker. De ville se om barnas tilknytningsrelasjoner med barnehagelærere påvirket deres skolemodenhet og motvirket risiko for å utvikle lærevansker. Resultatene viste at tilknytningsrelasjonen mellom barn og barnehagelærer er relatert til tilegnelse av nødvendige ferdigheter for skolestart. Disse barna hadde mindre sjans for å utvikle lærevansker. Dette viser hvor viktig gode relasjoner med barnehagelæreren kan være for barnas skolemodenhet og læringsutbytte.

Studiene demonstrerer hvordan utvikling av ToM, med forståelse for sosiale, emosjonelle og kognitive forhold betyr mye for å lykkes ved skolestart ved siden av rent skolefaglige tema som

kunnskap om bokstaver, tall og en ide om hva skrift er godt for. Commodaris (2013) påpeking av relasjonens betydning, er viktig i et rådgiverperspektiv overfor barnehagepersonell. Gode relasjoner gir det Fonagy og Campbell (2017) omtaler som epistemisk tillit.

## 5.2 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet hvordan kunnskap om det intellektuelle rammeverket mentalisering kan ha pedagogiske konsekvenser for PP-rådgivere. Jeg har tatt utgangspunkt i de fire hovedartiklene som ble presentert i kapittel 4. De berører ulike grunntanker som kan være nyttige for pedagogisk praksis i skoler og barnehager. Annen relevant litteratur er inkludert for å vise et bredere spekter forskning som støtter konklusjonene og kommer med andre perspektiver om samme tematikk innenfor mentalisering og ToM.

Dejko-Wańczyk et al. (2020) og andre forskere er enige om betydningen av tilknytningsrelasjonen og mentaliseringsevnen hos omsorgsgivere for barnas utvikling av mentalisering og atferd. Problematferden blir ansett som et relasjonsproblem. Perspektivet flyttes bort fra individuell atferd og fokuserer på å bygge gode relasjoner, der en forstår sine egne og andres mentale tilstander og atferd, uten å finne en sydebukk.

Farkas et al. (2017) studie, samt annen relevant forskning, har vist tilsvarende fokus på betydningen av pedagogenes mentalisering som viktig for å danne gode tilknytningsrelasjoner og fremme barnas mentalisering gjennom språklig formidling av mentale begreper. Pedagogenes egen mentaliseringskapasitet har stor betydning for deres evne til selvrefleksjon over egen pedagogisk praksis, og hvordan de møter og forstår «urolige elever». En mentaliserende skole, der både lærere og medelever er inkludert i innovasjon, har stor betydning for «urolige elevers» utvikling og læring.

Litteraturen knyttet til utvikling av ToM ser spesielt på språkets betydning for utvikling av forståelse for mentale tilstander. Tredje hovedartikkel i kapittel 4, Ziv et al. (2015), demonstrerer tre kontekster med bruk av bildebøker som kan fremkalle samtaler om mentale forhold i språklige interaksjoner mellom barnehagelærere og barn. Det var spesielt kontekstene fortelling og rekonstruksjon som fremkalte mest mentale begreper og samtale om mentale aspekter. Andre studier viser lignende resultater med kontekster hvor bruk av bøker kan fremkalle samtaler om

mentale tilstander. Bøker som er rike på «false belief» tema og emosjonelle tilstander, er viktig for å stimulere barnas utvikling av ToM, med prososial atferd og emosjonsforståelse som resultat.

Cavadel og Frye (2017), den siste av artiklene i kapittel 4, understreker viktigheten av å stimulere sosiale og kognitive ferdigheter sammen med tradisjonelle akademiske ferdigheter som bokstaver og tall som nødvendig forberedning for å lykkes ved skolestart. Resultatene viste at ToM bidrar til en mer avansert læringsforståelse, der barna forstår kunnskap som en mental representasjon og intensjonen bak læring. En annen studie viste også betydningen av tilknytningsrelasjoner mellom barnehagelærer og barn som viktig for barnas læring og skolemodenhet.

Totalt gir denne forskningen innspill både om uro i skolen og tidlig innsats. Studiene bidrar med forskningsbaserte ideer til hvordan PP-rådgivere kan dra nytte av kunnskapen og spre den både i individrettet og systemrettet arbeid.



## 6 Konklusjon og avslutning

Målet med denne oppgaven har vært å vurdere det psykologiske begrepet mentalisering i et pedagogisk-psykologisk rådgivingsperspektiv. Problemstillingen «Hva er mentalisering, og på hvilken måte kan kunnskap om mentalisering være fordelaktig for PP-rådgivere i skole og barnehage?» har ledet mer mot en forståelse enn mot et konkret og enkelt svar. Litteratur og nyere forskning på mentalisering og ToM har bidratt med interessante perspektiv og innsikt i det komplekse begrepet og konsekvensene det kan ha. Forskning basert på ToM er inkludert fordi setter fokus på utvikling av disse ferdighetene hos barn fra tidlig alder. Studier basert på utvikling av ToM har bidratt med mye kunnskap om hvordan vi gjennom tidlig innsats kan bidra til positiv utvikling

Mentalisering er et flerdimensjonalt konsept som rommer mellommenneskelige, kognitive, emosjonelle og sosiale områder. Definisjonene av mentalisering fokuserer på ulike dimensjoner som kognitive versus emosjonelle, selv versus andre, og eksplisitt versus implisitt. Begrepet overlapper ikke bare ToM, men også andre begreper som allerede nevnt ToM, perspektivtaking og empati. I møte med andre mennesker er man emosjonelt involvert, og reflekter over sine egne og andres mentale tilstander, som tanker, følelser og ønsker (Fonagy et al., 2006; Rydén & Wallroth, 2010). Mentaliserende evne betyr å kunne forstå sosiale interaksjoner og danne gode relasjoner. Mentaliseringsprosessen gjelder ikke bare en selv, men hva Skårderud (2016) definerer som «*meeting of minds*», der man mentaliserer hverandre (s. 216).

Utviklingen av mentalisering er ikke arvelig bestemt alene. Barn er avhengig av trygge tilknytningsrelasjoner med sine omsorgsgivere, og den voksnes mentaliseringskapasitet. Barn lærer om mentale tilstander hos en selv og andre gjennom speilingsprosesser, der den voksne speiler og markerer barnets emosjoner, og gjennom språklige interaksjon i samtaler om mentale tilstander i ulike kontekster (lek og lesing av bøker). Konsekvensene av god mentaliserende evne er selvbevissthet, god sosial fungering, selvregulering, resiliens og epistemisk tillit. Det gir barna muligheten til å fungere i en sosial kompleks verden, der de er bevisste på sosiale erfaringer som mentale representasjon av virkeligheten.

Noen ser «Theory of mind» som identisk med mentalisering (Skårderud, 2016), men jeg har valgt på linje med Aival-Naveh et al., (2019) å betrakte den som et delområde av det mer omfattende

mentaliseringsbegrepet med fokus på tidlig utvikling gjennom språklig interaksjon. Utvikling av ToM innebærer som mentalisering evnen til å forstå egne og andres mentale tilstander, og hvordan disse forklarer atferd. ToM litteraturen fokuserer på språkets rolle for utviklingen av disse sosiale kognitive prosessene som bidrar til læring om den sosiale verden. Denne typen studier har tradisjonelt sett på utvikling i tidlig alder. I de senere år er det imidlertid foretatt forskning på skolebarn i forhold til en avansert «theory of mind» (Florit et al., 2020).

I kapittel 4 konkretiserer ulike studier hvordan begrepene operasjonaliseres, fra intervju med voksne mødre, validerte spørreskjemaer til omsorgspersoner, analyser av barnehagelærere og mødres språk om mentale tilstander i samtale med barna som tenkes å bidra til utvikling av ToM. Kunnskapen som frembringes danner et fundament eller et intellektuelt rammeverk som kan brukes i rådgiving for pedagogisk praksis. Internasjonale studier med utvalg fra ulike etniske bakgrunn og SES, gir kunnskap om kulturelle forskjeller og klasse forskjeller som kan bidra med utfordringer for barns akademiske ferdigheter og sosial-kognitive utvikling. Dette er aktuelt for PP-rådgivere i vårt flerkulturelle samfunn. Det er viktig at rådgivere tar hensyn til kulturelle forskjeller, og er klar over sine egne kulturelle verdier. På den måten kan PP-rådgiver respektere og forstå familier og lærere med annen kulturell bakgrunn (Vogt, 2016).

Hvilke resultater sitter jeg igjen med? Når det gjelder *uro i skolen*, viste studiene at voksnes (foreldrenes og pedagogenes) kvalitet i tilkynningsrelasjon og mentaliseringsevne er viktig for barnas utvikling av mentalisering og atferd. Pedagogene og foreldrene kan ha en komplementær rolle for barnas utvikling. Det er viktig å forstå barnets problematferd ut fra et relasjonsperspektiv. Det dreier seg om å se barnet innenfra og seg selv utenfra som foreldre og profesjonell pedagog. Som PP-rådgiver åpner det opp for rådgivningsoppgaver overfor barnehagelærere, lærere og foreldre, ved bevisstgjøring av relasjonsbygging, reaksjonsmønstre og årsaker bak barnets problematferd. Selvrefleksjon av hvordan vi møter og forstår det urolige barnet, er kjernen av hva denne kunnskapen har å by. En tilnærming om «en mentaliserende skole» hvor både lærere og elever er involvert, gir bevissthet om klasseromsdynamikk og hvordan relasjoner mellom elevene har en betydning for utvikling og læring. Kunnskapen fra disse studiene gir muligheten for reparasjon og forebygging av relasjoner og problematferd for å skape trygghet og et inkluderende læringsmiljø, både på individ- og systemnivå.

Angående *tidlig innsats i barnehager*, demonstrerte studiene betydningen av språklige interaksjoner i samtaler om mentale forhold (kognitiv, emosjoner og ønsker) i ulike kontekster. Det har en stor betydning for barnas tidlige utvikling av ToM og læring, og forebygger dermed skeiv utvikling emosjonelt og kognitiv. Bruk av bøker hvor man ikke bare leser høyt, men forteller og rekonstruerer en fortelling, gir muligheter for den voksne å stimulere utviklingen. Bøker med «false belief» og emosjonelle tema fremkaller samtaler om mentale tilstander. Det nevnes også at mentale aspekter som kausalitet bidrar til prosesser som gjør mentale tilstander mer forståelig (Ziv et al., 2014). ToM utviklingen ser også ut å gjøre barna mer rustet til skolestart. ToM litteraturen bidrar med nyttig kunnskap og informasjon om hvordan PP-rådgivere kan utforme tiltak og råd til barnehagepersonalet for stimulering av ToM ferdigheter, og bevisstgjøre betydningen av samtaler har for utvikling av kunnskap om mentale tilstander. Det åpner opp for forebyggende arbeid der barna får gode forutsetninger for læring og mestring i sosiale interaksjoner både før og etter skolestart.

Selv om mentalisering har fått en økt popularitet de senere år både internasjonalt og i skandinaviske land, finnes det kritiske røster. Lorentzen (2018) kritiserer mentaliseringstradisjonen for å være for dualistisk i sitt syn på kropp og sinn. Han mener forståelsen av andre mennesker handler om å få umiddelbare og direkte inntrykk av deres handlinger. Det er den gitte konteksten og det kroppslige uttrykket som gir signaler av andres mentale tilstander, uten at det nødvendigvis er skjulte tanker og følelser som må fortolkes med intellektuelle og kognitive funksjoner.

Allen et al. (2003) omtaler mentaliseringsprosessen som både eksplisitt og implisitt, der sosiale interaksjoner som er enkle å forstå ikke krever eksplisitt tenkning. Da kan mentalisering foregå automatisk og basere seg på situasjonen og magefølelsen. Det kan tolkes som at implisitt mentalisering er en form for ubevisst 'lesing' av andres kroppslige uttrykk uten å kreve noen intellektuell og kognitiv funksjon.

Jeg vil avslutte med å si at kunnskapen om mentalisering kan være nyttig for å se oss selv utenfra som PP-rådgivere. Hvis man er bevisst på hvordan vi møter og forstår foreldre, lærere og barn i skoler og barnehager, kan mye være vunnet for å nå fram til en positiv samtale. Mentalisering handler om det mellommenneskelige samspillet og hvordan man kan være et medmenneske. Det

er viktig å være selvreflektert og kunne ha en empatisk forståelse av den andre, for å kunne hjelpe dem fra deres utgangspunkt.

Det handler om å kunne se det som ikke er synlig for det blotte øyet.



# Litteraturliste

Aival-Naveh, E., Rothschild-Yakar, L., & Kurman, J. (2019). Keeping culture in mind: A systematic review and initial conceptualization of mentalizing from a cross-cultural perspective. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 26 (4), 1-25. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/cpsp.12300>

Allen, J. G. (2006). Mentalizing in Practice. I J. G. Allen & P. Fonagy (red.), *The Handbook of Mentalization-Based treatment* (s. 3-30). Chichester: John Wiley sons Inc.

Allen, J. G., Bleiberg, E., & Haslam-Hopwood, T. (2003). Mentalizing as a compass for treatment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 67 (2), 91-112.

Allen, J. G., & Fonagy, P. (red.). (2006). *Handbook of mentalization-based treatment*. Chichester: John Wiley sons Inc.

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A Longitudinal Study of the Relation Between Language and Theory-of-Mind Development. *Developmental Psychology*, 35 (5), 1311-1320. <http://dx.doi.org.ezproxy.uio.no/10.1037/0012-1649.35.5.1311>

Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 169-184. [https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1016/S0074-7750\(00\)80010-5](https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1016/S0074-7750(00)80010-5)

Barreto, A. L., Osório, A., Baptista, J., Fearon, P., & Martins, C. (2017). Association between theory of mind and mental state talk in preschoolers and later social competence and behaviour. *Infant and Child Development*, 27 (2), 1-16. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/icd.2060>

Bateman, A., & Fonagy, P. (2010). Mentalization based treatment for bordeline personality disorder. *World psychiatry*, 9 (1), 11-15. <https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2010.tb00255.x>

Bateman, A., & Fonagy, P. (red.). (2012). *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*. Washington DC, London England: American Psychiatric Association

- Bekar, O., Steele, M., Shahmoon-Shanok, R., & Steele, H. (2018). Mothers' Mental State Talk and Preschool Children's Social-Behavioral Functioning: A Multidimensional Account. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 17 (2), 119-133. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/15289168.2018.1456890>
- Bensalah, L., Olivier, M., & Stefaniak, N. (2012). Acquisition of the concept of teaching and its relationship with theory of mind in French 3- to 6-year olds. *Teaching and Teacher Education*, 28 (3), 303-311. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1016/j.tate.2011.10.008>
- Bianco, F., & Lecce, S. (2016). Translating child development research into practice: Can teachers foster children's theory of mind in primary school? *British Journal of Educational Psychology*, 86 (4), 592-605. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/bjep.12125>
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *The American journal of orthopsychiatry*, 52 (4), 664-678. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>.
- Bowlby, J. (2005). *A secure Base*. UK, Abingdon: Routledge Classics.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2017, 10. mars). Læreren må ta ansvar for å skape gode relasjoner. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-laererarbeid/laereren-ma-ta-ansvar-for-a-skape-gode-relasjoner/172243>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Carr, A., Slade, L., Yuill, N., Sullivan, S., & Ruffman, T. (2018). Minding the children: A longitudinal study of mental state talk, theory of mind, and behavioural adjustment from the age of 3 to 10. *Social Development*, 27 (4), 826-840. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/sode.12315>
- Cavadel, E. W., & Frye, D. A. (2017). Not just Numeracy and Literacy: Theory of Mind Development and School Readiness among Low-income children. *Developmental Psychology*, 53 (12), 2290-2303. <http://dx.doi.org.ezproxy.uio.no/10.1037/dev0000409>

Csibra, G., & Gergely, G. (2006). Social learning and social cognition: The case for pedagogy. In Y. Munakata & M. Johnsen (red.), *Processes of Change in Brain and Cognitive Development. Attention and Performance, XXI* (s. 249-274). Oxford, UK: Oxford University Press.

Csibra, G., & Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Science*, 13 (4), 148-153. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1016/j.tics.2009.01.005>

Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (1), 123-133. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1016/j.ecresq.2012.03.004>

De Rosnay, M., & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), 7-37. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1348/026151005X82901>

Dejko-Wańczyk, K., Janusz, B., & Józefik, B. (2020). Understanding the Externalizing Behavior of School-Age Boys: The Role of a Mother's Mentalization and Attachment. *Journal of Child and Family Studies*, 29 (1), 155-166. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s10826-019-01543-0>

Farkas, C., Strasser, K., Badilla, M. G., & Santelices, M. P. (2017). Mentalization in Chilean Educational Staff With 12-Month-Old Children: Does It Make a Difference in Relation to What Children Receive at Home? *Early Education and Development*, 28 (7), 839-857. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/10409289.2017.1287994>

Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The Significance of Insecure Attachment and Disorganization in the Development of Children's Externalizing Behavior: A Meta-Analytic Study. *Child Development*, 81 (2), 435-456. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x>

Florit, E., De Carli, P., Giunti, G., & Mason, L. (2020). Advanced theory of mind uniquely contributes to children's multiple-text comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 189, 1-17. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1016/j.jecp.2019.104708>

Fonagy, P. (2006). The Mentalization-Focused Approach to Social Development. I J. G. Allen & P. Fonagy (red.), *The Handbook of Mentalization-Based treatment* (s. 51-99). Chichester: John Wiley sons Inc.

Fonagy, P., & Allison, E. (2011). What is mentalization? The concept and its foundations in developmental research and Social-Cognitive Neuroscience. I N. Midgley & I. Vrouva (red.), *Keeping Children in Mind: Mentalization-based Interventions with Children, Young people and their families* (s. 11-34). Routledge: Hove, UK.

Fonagy, P., & Allison, E. (2014). The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. *Psychotherapy*, 51 (3), 372-380. Doi:10.1037/a0036505

Fonagy, P., & Campbell, C. (2017). Mentalizing, attachment and epistemic trust: how psychotherapy can promote resilience. *Psychiatria Hungarica*, 32 (3), 283-287.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2004). *Affect regulation, Mentalization, and the Development of the self*. London, UK: Karnac

Fonagy, P., & Target, M. (1996). Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of Psychic reality. *The international journal of psycho-analysis*, 77 (2), 217-233.

Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9 (4), 679-700. DOI: <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1017/S0954579497001399>

Frith, C., & Frith, U. (2005). Theory of Mind. *Current Biology*, 15 (17), R644-R645. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2005.08.041>

Gergely, G., & Watson, J. (1996). The social biofeedback theory of parental affect-mirroring: the development of emotional self-awareness and self-control in infancy. *The international journal of psycho-analysis*, 77 (6), 1181-1212.

Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., & Brazzelli, E. (2016). How to foster toddlers' mental-state talk, emotion understanding, and prosocial behavior: a conversation-based intervention at nursery school. *Infancy*, 21 (2), 199-227. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/infa.12107>.

Halfon, S., Bekar, Ö., Ababay, S., & Dorlach, G. Ç. (2017). Dyadic mental state talk and sophistication of symbolic play between parents and children with behavioral problems. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 16 (4), 291-307. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/15289168.2017.1370952>.

Howitt, D., & Cramer, D. (2017). *Understanding statistics in psychology with SPSS* (7. utg.). Harlow: Pearson Education Limited.

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition*. UK: Wiley-Blackwell.

Institutt for mentalisering. (u.å.). Om instituttet. Hentet 02. Februar 2020 fra <https://www.mentalisering.no/om-instituttet/>

Karterud, S. (2008). Mentalisering. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 45 (11), 1374-1375.

King, E., & Paro, K. L. (2015). Teachers' Language in Interactions: An Exploratory Examination of Mental State Talk in Early Childhood Education Classrooms. *Early Education and Development*, 26 (2), 245-263. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/10409289.2015.989029>

Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28 (3), 219-233.

LaBounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Lagattuta, K., & Liu, D. (2008). Mothers' and Fathers' Use of Internal State Talk with their Young Children. *Social Development*, 17 (4), 757-775. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1467-9507.2007.00450.x>

Lorentzen, P. (2018). Mentalisering – en fenomenologisk kritikk. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 95 (2/3), 80-94. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN.1891-1838-2018-02-03-02>

Misailidi, P., Papoudi, D., & Brouzos, A. (2013). Mind What Teachers Say: Kindergarten Teachers' Use of Mental State Language During Picture Story Narration. *Early Education and Development*, 24 (8), 1161-1174. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/10409289.2013.765787>

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

- Peterson, C. C., & Wellman, H. M. (2019). Longitudinal Theory of Mind (ToM) Development From Preschool to Adolescence With and Without ToM Delay. *Child Development*, 90 (6), 1917-1934. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/cdev.13064>
- Rydén, G., & Wallroth, P. (2010). *Mentalisering. Å leke med virkeligheten*. Oslo: Pax forlag AS
- Schick, B., De Villiers, P., De Villiers, J., & Hoffmeister, R. (2007). Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child Development*, 78 (2), 376-396. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1467-8624.2007.01004.x>
- Senehi, N., Brophy-Herb, H. E., & Vallotton, C. D. (2018). Effects of maternal mentalization-related parenting on toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 1-14. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1016/j.ecresq.2018.02.001>
- Shahaeian, A., Peterson, C. C., Slaughter, V., & Wellman, H. M. (2011). Culture and the Sequence of Steps in Theory of Mind Development. *Developmental Psychology*, 47 (5), 1239-1247. doi:10.1037/a0023899
- Shai, D., & Fonagy, P. (2014). Beyond words: Parental embodied mentalizing and the parent-infant dance. I P. R. Shaver. (red.), *Mechanisms of social connection: From brain to group* (s. 185-203). Washington, DC, US: American Psychological Association. <https://psycnet-apa-org.ezproxy.uio.no/doi/10.1037/14250-000>.
- Sharp, C., & Fonagy, P. (2008). The Parent's Capacity to Treat the Child as a Psychological Agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology. *Social Development*, 17 (3), 737-754.
- Skårderud, F. (2009). Mentalisering på svensk. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 129 (6), 548-548. doi: 10.4045/tidsskr.08.0710
- Skårderud, F. (2016). Personlighetens psykodynamikk. I H. Høgh-Olesen, T. Dalsgaard & F. Skårderud (red.), *Moderne personlighetspsykologi* (s. 187-226). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skårderud, F., & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 (3), 152-164.

- Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskrift for en norske legeforening*, 118 (9), 1066-1069.
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7 (3), 269-281. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/14616730500245906>.
- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D., & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human development*, 7 (3), 283-298. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/14616730500245880>.
- Smaling, H. J. A., Huijbregts, S. C. J., Van der Heijden, K. B., Van Goozen, S. H. M., & Swaab, H. (2016). Maternal reflective functioning as a multidimensional construct: Differential associations with children's temperament and externalizing behavior. *Infant Behavior and Development*, 44, 263-274. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1016/j.infbeh.2016.06.007>
- Stacks, A. M., Wong, K., & Dykehouse, T. (2013). Teacher reflective functioning: a preliminary study of measurement and self-reported teaching behaviour. *Reflective Practice*, 14 (4), 487-505. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/14623943.2013.806298>
- Stein, H. (2006). Does mentalizing promote resilience? I J. G. Allen & P. Fonagy (red.), *The Handbook of Mentalization-Based treatment* (s. 307-326). Chichester: John Wiley sons Inc.
- Swan, P., & Riley, P. (2012). «Mentalization»: A tool to measure teacher empathy in primary school teachers. *Australian Association for Research in Education*, 1-20.
- Swan, P., & Riley, P. (2015). Social connection: Empathy and Mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, 33 (4), 220-233. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/02643944.2015.1094120>.
- Taumoepeau, M., Sadeghi, S., & Nobile, A. (2019). Cross-cultural differences in children's theory of mind in Iran and New Zealand: The role of caregiver mental state talk. *Cognitive Development*, 51 (1), 32-45. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1016/j.cogdev.2019.05.004>.
- Twemlow, S. W., & Fonagy, P. (2006). Transforming violent social systems into non-violent mentalizing systems: An experiment in schools. I J. G. Allen & P. Fonagy (red.), *The Handbook of Mentalization-Based treatment* (s. 289-306). Chichester: John Wiley sons Inc.



- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Intra, F. S., Lombardi, E., Bracaglia, E., & Marchetti, A. (2016). Promoting Mentalizing in Pupils by Acting on Teachers: Preliminary Italian Evidence of the «Thought in Mind» Project. *Frontiers in psychology*, 7, 1-12. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01213>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wang, Z. (2015). Theory of mind and children's understanding of teaching and learning during early childhood. *Cogent Education*, 2 (1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1011973>
- Wellman, H. M. (2014). *Making Minds: How Theory of Mind develops*. Oxford, UK; Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199334919.003.0001.
- Wellman, H. M., & Lagattuta, K. H. (2004). Theory of mind for learning and teaching: the nature and role of explanation. *Cognitive development*, 19 (4), 479-497. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1016/j.cogdev.2004.09.003>.
- Wellman, H. M., & Peterson, C. C. (2013). Deafness, Thought Bubbles, and Theory-of-Mind development. *Developmental Psychology*, 49 (12), 2357-2367. doi:10.1037/a0032419
- Ziv, M., Smadja, M. L., & Aram, D. (2013). Mothers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading and wordless storybook telling. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (1), 177-186. Doi: 10.1016/j.ecresq.2012.05.005.
- Ziv, M., Smadja, M. L., & Aram, D. (2014). Mothers' and Teachers' Mental-state discourse with preschoolers during storybook reading. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13 (1), 103-119. DOI: 10.1891/1945-8959.13.1.103.
- Ziv, M., Smadja, M. L., & Aram, D. (2015). Preschool teachers' reference to theory of mind topics in three storybook contexts: reading, reconstruction and telling. *Teaching and Teacher Education*, 45, 14-24. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1016/j.tate.2014.08.009>