



Uio • Universitetet i Oslo

## Sosial kompetanse i skolen; Utvikling av empati og selvkontroll

*En kvalitativ studie om læreres opplevelser rundt arbeid med elevenes utvikling av empati og selvkontroll i skolen*

Thea Svartrud Aaby

Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgiving

45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Universitet i Oslo

Vår 2021



# **Sosial kompetanse i skolen; Utvikling av empati og selvkontroll**

*En kvalitativ studie om læreres opplevelser rundt arbeid med elevenes utvikling av empati og selvkontroll i skolen*

## Sammendrag

Tittel	Sosial kompetanse i skolen; Utvikling av empati og selvkontroll
Av	Thea Svartrud Aaby
Emnekode	PED4191 Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgiving
Semester	Vår 2021

### Stikkord

Sosial kompetanse, Empati, Selvkontroll, Psykisk helse, Skole, Lærer.

**Bakgrunn:** Oppgaven er basert på miljøets betydning for barns utvikling av empati og selvkontroll. Selvkontroll handler i stor grad om å klare regulere emosjoner, tanker og atferd. Dette kan igjen gi en kapasitet til å sette seg inn i andres perspektiver og uttrykk, og på den måten kan selvkontroll sees i relasjon med empati (Eisenberg, 2000; Keenan et al., 2016; Tangney et al., 2004). Disse ferdighetene kan fremme evnen til å håndtere utfordringer og stressbelastende situasjoner, og kan derfor sees forebyggende mot psykiske helseplager (Drake et al., 2014; Haugan, 2017; Luebbe et al., 2011). Trygg tilknytning (Ainsworth et al., 2015; Brandtzæg et al., 2016) til responsive voksne (Cassidy, 1994; Feldman, 2012; Sameroff, 2009; Siegler et al., 2020), som er gode rollemodeller (Bandura, 1986, 1991b 1997; Drugli, 2012; Lindbäck & Glavin, 2020) og hjelper barnet med regulering og forståelse av tanker, følelser og atferd (Hoffmann, 2000; Keenan et al., 2016) kan bidra til utvikling av empati og selvkontroll. I skolekontekst vil det også være positivt at læreren har en god relasjon med elevene (Drugli, 2012; Pianta & Stuhlman, 2004) og et godt samarbeid med hjemmet (Bronfenbrenner, 1979; Drugli & Nordahl, 2016), i tillegg til god klasseromsledelse (Lindbäck & Glavin, 2020). Sosial kompetanse og psykisk helse har en plass i overordnet del i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette arbeidet skal innlemmes i fagene og ser derfor ut til å ha en mer implisitt plass i skolen sammenlignet med faglig kompetanseutvikling. Formålet i oppgaven er å utforske læreres opplevelser rundt arbeid med

elevenes utvikling av empati og selvkontroll i skolen. Videre prøver oppgaven å få et innblikk lærerens opplevelser rundt deres forebyggende rolle. **Deltagere:** Deltakerne i studien er fire grunnskolelærere som jobber ved 1-4 trinn. Lærerne jobber ved tre ulike skoler i Norge, og har seks til tjuufem års erfaring fra læreryrket. Alle lærerne har relevant utdanningsbakgrunn. **Metode:** I oppgaven ble det gjennomført kvalitative, semistrukturerte intervjuer. Intervjuguiden sirkulerer rundt temaer knyttet til lærernes opplevelse og beskrivelse av eget arbeid med elevenes sosiale kompetanse, empati og selvkontroll, samt forebyggende arbeid. Dataen ble transkribert, kodet og tematisert med bruk av tematisk analyse (Braun og Clarke, 2006). **Resultater:** I analysen ble det generert tre temaer ut fra den innsamlede dataen fra intervjuene; 1. *Trygghet*, 2. *Hjelp til forståelse og håndtering av følelser* og 3. *Opplevelse av lærerrollen*. Lærerne opplever at de jobber med trygghet gjennom deres evne til å se alle elevene, bygge relasjon med elevene og skape et trygt miljø med god klasseledelse. Videre opplever lærerne at de hjelper elevene med deres forståelse og håndtering av følelser gjennom å snakke om følelser, ved å gi de noen verktøy for å mestre følelsene, samt at de lar elevene øve på ferdigheter knyttet til sosial kompetanse. Oppgaven gir videre innsikt i noen av lærernes opplevde utfordringer i dette arbeidet. Noen av lærerne opplever at skolen har et stort ansvar i elevenes utvikling og oppdragelse. I tillegg beskriver noen lærere skolehverdagen hektisk og opplever at det allerede er mye som er timeplanfestet. Enkelte av lærerne opplever at arbeidet med sosial kompetanse da blir opp til hver enkelt lærer, men noen beskriver at det er positivt at sosial kompetanse og psykisk helse blir satt på agendaen av ledelsen på skolen. **Konklusjoner:** Resultatene tyder på at lærerne i studien ser verdien av å jobbe med elevenes utvikling av empati og selvkontroll. De ser sin rolle som viktig og verdifull for elevenes trygghet og følelshåndtering. Lærerne opplever likevel noen utfordringer knyttet til ansvarsfølelse i lærerrollen og tidsrommet i skolen. Resultatene indikerer at noen av lærerne opplever det som positivt at ledelsen på skolen har et fokus på elevenes sosiale kompetanse og psykiske helse. **Begrensinger:** Noen begrensinger ved oppgaven er manglende objektivitet. Resultatene sier ikke noe om lærernes faktiske praksis, men deres subjektive opplevelse av den. Videre vil en begrensing være manglende grunnlag til generalisering. Studien er basert på et lite utvalg og resultatene kan av den grunn ikke representere alle læreres opplevelser, og generaliseres til andre kontekster.

© Thea Svartrud Aaby

År 2021

Tittel: Sosial kompetanse i skolen; Utvikling av empati og selvkontroll

Thea Svartrud Aaby

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

# Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende og lærerikt. Det har til tider vært utfordrende å skrive oppgaven i en spesiell tid, likevel har det vært motiverende å dypdykke ned i et tema som alltid har vært av stor interesse. Å skrive denne oppgaven har vært en fin avslutning etter fem år som student. Nå legger jeg studiene på hylla og ser frem til å kunne bruke min faglige kunnskap videre i arbeidslivet.

Jeg må først og fremst takke min veileder Ratib Lekhal. Takk for gode, faglige innspill, nyttige råd og grundig veiledning gjennom hele prosessen. Takk til venner og familie som har støttet og motivert meg hele veien. En ekstra takk til mamma og Kristine som har hjulpet meg med korrekturlesing av oppgaven. Jeg vil også takke mine medstudenter for motivasjon, innspill og mye latter. Uten dere ville ikke de to siste årene av studietiden vært det samme.

God lesing!

Oslo, mai 2021  
Thea Svartrud Aaby

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>IV</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>VII</b>
<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<i>Temaets aktualitet i skolekontekst</i> .....	2
<i>Empati og selvkontroll- en forebyggende faktor</i> .....	3
<i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....	3
<i>Oppgavens oppbygging</i> .....	4
<b>KAPITTEL 1 SOSIAL KOMPETANSE: EMPATI OG SELVKONTROLL</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1 SOSIAL KOMPETANSE</b> .....	<b>5</b>
1.1.1 <i>Hva er sosial kompetanse?</i> .....	5
<b>1.2 EMPATI</b> .....	<b>6</b>
1.2.1 <i>Hva er empati?</i> .....	6
<b>1.3 SELVKONTROLL</b> .....	<b>7</b>
1.3.1 <i>Hva er selvkontroll?</i> .....	7
1.3.2 <i>Selvregulering</i> .....	9
<b>1.4 SAMMENHENGEN MELLOM EMPATI OG SELVKONTROLL</b> .....	<b>10</b>
<b>1.5 PSYKISK HELSE</b> .....	<b>11</b>
<b>KAPITTEL 2 UTVIKLING AV EMPATI OG SELVKONTROLL; MILJØETS BETYDNING</b> .....	<b>12</b>
<b>2.1 SIGNIFIKANTE VOKSNES BETYDNING I UTVIKLING AV EMPATI OG SELVKONTROLL</b> .....	<b>12</b>
2.1.1 <i>Tilknytning og responsive voksne</i> .....	12
2.1.2 <i>Hjelp til regulering</i> .....	14
<b>2.2 EMPATI OG SELVKONTROLL; EKSTERNALISERT TIL INTERNALISERT</b> .....	<b>15</b>
2.2.1 <i>Den voksne som barnets rollemodell</i> .....	16
2.2.2 <i>Hjelp til følelshåndtering gjennom språket</i> .....	17
<b>OPPSUMMERING</b> .....	<b>19</b>
<b>KAPITTEL 3 EMPATI OG SELVKONTROLL I SKOLEKONTEKST</b> .....	<b>20</b>
<b>3.1 HVA SIER LÆRERPLANEN OM ELEVENES UTVIKLING AV SOSIAL KOMPETANSE?</b> .....	<b>21</b>
<b>3.2 LÆREREN SOM EN SIGNIFIKANT VOKSEN I BARNETS LIV</b> .....	<b>21</b>
3.2.2 <i>Læreren som en trygg og responsiv voksen</i> .....	22
3.2.3 <i>Læreren som en rollemodell i utvikling av empati og selvkontroll</i> .....	24
3.2.4 <i>Relasjon mellom lærer og elev</i> .....	26
3.2.5 <i>Samarbeid mellom skole og hjem</i> .....	26
<b>3.3 Å JOBBE MED ELEVENES UTVIKLING AV EMPATI OG SELVKONTROLL</b> .....	<b>27</b>
3.3.1 <i>Klasseromsledelse</i> .....	27
3.3.2 <i>Tilbakemeldinger på atferd og samtaler om følelser med elevene</i> .....	28
3.3.3 <i>Undervisning i sosial kompetanse</i> .....	29
<b>3.4 VERDIEN AV EMPATI OG SELVKONTROLL I SKOLEN- EN FOREBYGGENDE FAKTOR I FORBINDELSE MED ELEVENES PSYKISKE HELSE?</b> .....	<b>30</b>
<b>OPPSUMMERING</b> .....	<b>31</b>
<b>KAPITTEL 4 METODE</b> .....	<b>32</b>
<b>4.1 FORSKNINGSDESIGN</b> .....	<b>32</b>
4.1.1 <i>Semistrukturert intervju</i> .....	32
<b>4.2 DATAINNSAMLING</b> .....	<b>33</b>
4.2.1 <i>Intervjuguide</i> .....	33
4.2.2 <i>Valg av intervjupersoner</i> .....	34
4.2.3 <i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	35
<b>4.3 ANALYSE</b> .....	<b>36</b>
4.3.1 <i>Tematisk analyse</i> .....	36
4.3.2 <i>Transkribering</i> .....	37



4.3.3 Koding .....	37
4.3.4 Genere, gjennomgå, navngi og rapportere tema .....	38
<b>4.4 STYRKER OG SVAKHETER VED METODEN .....</b>	<b>39</b>
4.4.1 Validitet.....	40
4.4.2 Relabilitet.....	40
4.4.3 Generaliserbarhet .....	41
4.4.4 Ethiske vurderinger .....	41
<b>KAPITTEL 5 RESULTATER .....</b>	<b>43</b>
<b>5.1 TRYGGHET .....</b>	<b>46</b>
5.1.1 Å se alle elevene.....	46
5.1.2 Relasjonsbygging .....	47
5.1.3 Trygt klassemiljø og god klasseledelse .....	48
<b>5.2 HJELP TIL FORSTÅELSE OG HÅNTERING AV FØLELSER.....</b>	<b>49</b>
5.2.1 Snakke om følelser .....	49
5.2.2 Gi elevene verktøy for å mestre følelser.....	51
5.2.3 Å la elevene øve .....	53
<b>5.3 OPPLEVELSE AV LÆRERROLLEN .....</b>	<b>54</b>
5.3.1 Bevissthet og forståelse .....	54
5.3.2 Opplevelse av ansvar .....	56
5.3.3 Opplevelse av tid.....	60
<b>KAPITTEL 6 DISKUSJON .....</b>	<b>63</b>
6.1 HVORDAN OMTALER LÆRERE SIN ROLLE I ELEVENES UTVIKLING AV EMPATI OG SELVKONTROLL? ....	63
6.2 OPPLEVER LÆRERE AT DE JOBBER SYSTEMATISK MED EMPATI OG SELVKONTROLL I SKOLEN? .....	67
6.3 HVORDAN BESKRIVER LÆRERE DERES FOREBYGGENDE ROLLE I FORBINDELSE MED ELEVENES PSYKISKE HELSE? .....	70
6.4 STUDIENS IMPLIKASJONER .....	72
6.5 STUDIENS BEGRENSINGER .....	73
<b>KAPITTEL 7 KONKLUSJON.....</b>	<b>74</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>76</b>
<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>86</b>
<b>VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA.....</b>	<b>88</b>
<b>VEDLEGG 3: NSD SIN VURDERING.....</b>	<b>91</b>

## Innledning

Å jobbe med utvikling av elevenes sosiale kompetanse kan være av både personlig og samfunnsmessig gevinst. Oppgaven er avgrenset til å ha et fokus på empati og selvkontroll, som kan klassifiseres som to av fem ferdigheter innenfor begrepet sosial kompetanse (Gresham & Elliot, 1990). Ferdighetene empati og selvkontroll er viktig for å handle prososialt og for forståelse av sosiale koder som kreves gjennom alle skoleårene og i senere arbeidsliv, og kan være forebyggende mot psykiske helseplager (Eisenberg, 2000; Lindbäck & Glavin, 2020; Ogden; 2015). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i empati og selvkontroll da disse ser ut til å kreve flere ferdigheter innenfor det emosjonelle aspektet i sosial kompetanse, og utvikles i samspill med flere av de samme miljøbetingelsene. Både selvkontroll og empati krever at man har noe kunnskap om følelser, både hvordan disse kjennes ut hos seg selv og hvordan følelser kan synes hos andre. Selvkontroll handler i stor grad om å kunne regulere følelser, tanker og atferd. Dette kan gi en kapasitet til å sette seg inn i andres perspektiver og følelser, og på den måten kan selvkontroll sees i relasjon med empati (Eisenberg, 2000; Keenan et al., 2016; Tangney et al., 2004). Jeg ønsker videre å se utvikling av empati og selvkontroll i et forebyggende perspektiv. Å klare å regulere følelser og sette seg inn andres følelsesuttrykk kan fremme en god psykisk helse hos elevene (Atkins et al., 2005; Haugan, 2017).

Miljøet kan ha stor betydning for barns utvikling av empati og selvkontroll, og arbeid med dette i skolekontekst kan være forebyggende. Utvikling av empati og selvkontroll kan sees som forholdet mellom barnets medfødte genetiske disposisjon og miljøet barnet vokser opp i. Noen barn er født med en genetisk sårbarhet (Brandtzæg et al., 2016; Drugli, 2012). For eksempel kan et høyt medfødt temperament påvirke barnets empati og selvkontroll, fordi følelsene fort kan ta overhånd. Et høyt temperament sammen med lite reguleringsferdigheter kan føre til at barnet reagerer med sinne og frustrasjon. Dette kan svekke deres kapasitet til å lese sosiale situasjoner, og barnet kan oppleve det vanskelig å forstå andres perspektiver (Eisenberg et al., 1997a; Eisenberg et al., 1997b; Eisenberg, 2000). Et høyt temperament kan påvirke hvordan barnet tilpasser seg omgivelsene, og hvordan barnet fungerer sammen med andre i relasjoner (Drugli, 2012). Likevel kan et positivt miljø med responsive og trygge voksne bidra positivt, slik at utvikling av sosial og emosjonell kompetanse går i riktig retning (Cassidy, 1994; Drugli, 2012; Feldman, 2012; Siegler et al., 2020). Empati og selvkontroll kan påvirke barnets

forståelse av egne og andres tanker, følelser og atferd, og en forståelse av hvordan de tre komponentene er knyttet sammen (Keenan et al., 2016). Empati og selvkontroll kan virke inn på kvaliteten i relasjoner ved at ferdighetene kan fremme prososial og moralsk atferd (Eisenberg, 2000), og kan føre til mindre aggressiv atferd (Panfile & Laible, 2012). God selvkontroll gir blant annet kapasitet til å lese de sosiale situasjoner man står i, samt evnen til å observere og regulere egne tanker, følelser og atferd. Selvkontroll kan på den måten bidra til utvikling av barnets evne til å føle empati for andre (Keenan et al., 2016). Disse ferdighetene kan utvikles i en trygg tilknytning med sensitive og responsive voksne (Olsen & Traavik, 2010; Spinrad & Stifter, 2006). Oppgaven er avgrenset til å se på noen generelle miljøfaktorer som kan virke positivt i utvikling av empati og selvkontroll, og hvordan disse kan knyttes opp til en skolekontekst. Oppgaven har et forebyggende perspektiv, og vil derfor ta opp temaer knyttet til hvordan empati og selvkontroll kan bidra til en god psykisk helse.

### **Temaets aktualitet i skolekontekst**

Empati og selvkontroll er viktige ferdigheter i prososial atferd, for forståelse av sosiale koder og gir en kapasitet til å lese sosiale situasjoner man står i. Disse ferdighetene er viktig for elevenes relasjonsbygging og evne til å danne vennskap (Eisenberg, 2000; Ogden, 2015). Selvkontroll kan også påvirke elevenes skolefaglige prestasjoner (Brandtzæg et al., 2016). Dessuten kan arbeid med empati og selvkontroll være forebyggende for psykiske helseplager (Haugan, 2017; Lindbäck & Glavin, 2020; Luebbe et al., 2011). Læreren kan være en sensitiv og trygg voksen som lærer elevene ferdigheter knyttet til empati og selvkontroll, og kan være en viktig rollemodell for elevene (Bandura, 1986; Drugli, 2012; Lindbäck & Glavin, 2020). Sosial kompetanse har en plass i overordnet del 2.1 i fagfornyelsen (Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020). Der det står at *«skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig»* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Utdanningsdirektoratet (2020b) og Gresham og Elliot (1990) klassifiserer empati og selvkontroll som to av fem ferdigheter. Arbeid med sosial kompetanse i skolen skal innlemmes i fagene. Det kan derfor se ut til å ha en mer implisitt plass i skolen sammenlignet med faglig kompetanseutvikling, og at det muligens er opp til den enkelte lærer hvor stor plass sosial kompetanse skal få i elevenes skolehverdag.

## **Empati og selvkontroll- en forebyggende faktor**

Videre ønsker jeg også å belyse hvordan empati og selvkontroll kan sees i sammenheng med psykisk helse, og at arbeid med disse ferdighetene kan sees forebyggende i en skolekontekst. Empati og selvkontroll er ferdigheter som gjør mennesker bedre rustet til å møte utfordringer og stressbelastninger (Daly et al., 2014). Evnen til å regulere følelsesuttrykk og forstå egne og andres følelser og tanker, kan være faktorer som kan være forebyggende i forbindelse med elevenes psykiske helse (Haugan, 2017). Mennesker med en motstandskraft mot psykiske vansker har ofte god sosial kompetanse og en god selvregulering, i tillegg til å ha en tendens til å være prososiale og empatiske (Atkins et al., 2005; Eisenberg et al., 1997b; Eisenberg et al., 2006). Empati og selvkontroll gir mulighet til å danne positive relasjoner med andre, da man har evnen til å kontrollere og håndtere egne følelser, tanker og handlinger. Dette gir igjen kapasitet til å lese sosiale situasjoner og sette seg inn i andres tanker, følelser og atferd (Eisenberg, 2000). Gjennom gode og trygge relasjoner, veiledning og et positivt klassemiljø kan elevene i skolen utvikle empati og selvkontroll. Dette kan bidra til en god psykisk helse.

## **Problemstilling og forskningsspørsmål**

Å jobbe med elevenes utvikling av empati og selvkontroll kan være forebyggende (Haugan, 2017; Luebbe et al., 2011), og arbeid med disse ferdighetene kan være av både personlig og samfunnsmessig gevinst. Med bakgrunn i læreplanens vektlegging av sosial kompetanse (Udir, 2020a), samt teori og tidligere forsknings vektlegging av miljøets betydning for elevenes utvikling av empati og selvkontroll (Siegler et al., 2020), er oppgavens formål å undersøke hvordan lærere opplever sitt arbeid med elevenes utvikling av disse ferdighetene i skolen. Læreres opplevelser rundt deres forebyggende rolle blir også gitt en plass i oppgaven.

Problemstilling er: *«Hvordan opplever lærere sitt arbeid med elevenes utvikling av empati og selvkontroll?»* Det ble utarbeidet tre forskningsspørsmål i lys av problemstillingen, som er utgangspunktet i forskningsprosessen;

1. Hvordan omtaler lærere sin rolle i elevenes utvikling av empati og selvkontroll?
2. Opplever lærere at de jobber systematisk med empati og selvkontroll i skolen?
3. Hvordan beskriver lærere deres forebyggende rolle i forbindelse med elevenes psykiske helse?

For å besvare forskningsspørsmålene har det blitt gjennomført semistrukturerte kvalitative intervjuer av fire lærere ved grunnskolen, som jobber ved 1-4.trinn. Analysen ble gjort med tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), som beskriver og tematiserer dataen.

## **Oppgavens oppbygging**

Oppgaven består av syv kapitler. Kapittel 1, 2 og 3 vil ta for seg relevante tema i lys av oppgaven, basert på teori og tidligere forskning. Det teoretiske rammeverket vil bestå av blant annet av sosial kognitiv teori (Bandura, 1986, 1991a, 1991b, 1997), tilknytningsteori (Ainsworth, 2015), transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009) og bioøkologisk modell (Bronfenbrenner, 1979). Det teoretiske rammeverket vil ikke bli presentert som egen del i oppgaven, men vil presenteres parallelt med tidligere forskning i det tre første kapitlene. **Kapittel 1** gir en beskrivelse av begrepene sosial kompetanse, empati, selvkontroll og psykisk helse, som er kjernetemaene i oppgaven. I dette kapitlet vil også sammenhengen mellom empati og selvkontroll presenteres. Videre i **kapittel 2** vil det bli gitt en beskrivelse av miljøets betydning for barns utvikling av empati og selvkontroll. Her vil grunnleggende teori og tidligere forskning presenteres, med et fokus på hvordan sensitive, responsive og trygge voksne er viktig for barnets utvikling. Det vil også presenteres teori og tidligere forskning på hvordan voksne rundt barnet kan hjelpe med regulering, samt være gode rollemodeller. **Kapittel 3** vil ta for seg teori og tidligere forskning i lys av empati og selvkontroll inn mot skolekontekst og fagfornyelsen 2020 (LK20). Her vil flere av temaene presentert i kapittel 2 bli sett i lys av læreren som en viktig voksenperson i elevenes utvikling av empati og selvkontroll. Kapitlet vil også belyse temaer som relasjon mellom lærer og elev, samarbeid mellom skole og hjem, klasseromspraksis, samt utvikling av empati og selvkontroll som forebyggende arbeid i skolen. I **kapittel 4** presenteres og begrunnes metoden i oppgaven. Her presenteres de metodiske valgene som ble gjort gjennom hele forskningsprosessen, sammen med styrker og svakheter i metoden og stegene forskningsprosessen. Resultatene fra analysen vil bli presentert i **kapittel 5**. Her vil temaene fra analysen presenteres i en modell, sammen med en kort begrunnelse av temaenes relevans i lys av forskningsspørsmålene. Sitater knyttet til temaene vil også fremstilles i dette kapitlet. I **kapittel 6** vil resultatene presentert i kapittel 5 diskuteres. Her vil forskningsspørsmålene besvares og diskuteres i lys av resultatene fra analysen, sammen med teori og tidligere forskning presentert i kapittel 1, 2 og 3. Til slutt vil det bli gitt en konkluderende og avsluttende kommentar i **kapittel 7**.

# Kapittel 1 Sosial kompetanse: Empati og selvkontroll

## 1.1 Sosial kompetanse

### 1.1.1 Hva er sosial kompetanse?

Sosial kompetanse er et stort begrep som rommer mye. Ogden (2015) definerer sosial kompetanse på denne måten:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap. (S.228).

Sosial kompetanse er en viktig faktor i vennskap og relasjoner. Vi kan skille mellom det *tankemessige* grunnlaget for sosial kompetanse, som handler om persepsjon, attribusjon, problemløsning og beslutninger, og det *interpersonlige* grunnlaget som legger vekt på ferdigheter som samarbeid, empati, selvkontroll og selvhevdelse (Ogden, 2015). Det er de interpersonlige ferdighetene empati og selvkontroll jeg skal fokusere på i denne oppgaven. Man skiller gjerne mellom 5 ferdighetsdimensjoner i sosial kompetanse: Samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati (Gresham & Elliot, 1990; Ogden, 2015; Udir, 2020b). *Samarbeid* handler om å dele og hjelpe andre, samt følge regler og beskjeder (Gresham & Elliot, 1990 s. 2). *Selvhevdelse* går ut på at man har egne meninger og behov, og at man uttrykker disse på positive og tydelige måter. Det handler for eksempel om å kunne ta initiativ, kunne presentere seg og si noe positivt om seg selv og andre (Gresham & Elliot, 1990 s. 2; Ogden, 2015). *Ansvarlighet* handler i stor grad om ansvarlig atferd, og at man overholder normer og forventninger. Dette kan være å holde avtaler og forpliktelser, vise respekt for andre, spørre om hjelp eller spørre om lov til å bruke andres eiendeler (Gresham & Elliot, 1990 s. 2; Ogden, 2015). *Empati* handler om å både kunne se ting fra andres synsvinkel, og å kunne leve seg inn i en annens situasjon. Det omhandler også å vise omtanke for andre og ha respekt for andres følelser og synspunkter (Gresham & Elliot, 1990 s.2; Ogden, 2015). *Selvkontroll* går ut på at man klarer å regulere tanker, følelser og atferd. Det betyr at man har en slags intellektuell kontroll over følelsene sine (Ogden, 2015; Maranges & Baumeister, 2016) og klarer å reagere passende i konfliktfylte situasjoner eller situasjoner som krever at man for eksempel må vente på tur (Gresham & Elliot, 1990 s. 2). *Selvkontroll* handler om at man har impulskontroll og at

man utsetter behovstilfredstillelse (Moffitt et al., 2011; Ogden, 2015). Alle disse fem dimensjonene er viktig for å kunne fungerer godt sosialt og er gjensidig avhengig av hverandre, og kan derfor sees økologisk (Lindbäck & Glavin, 2020). I oppgaven er hovedfokuset på utvikling av empati og selvkontroll, men det er viktig å ha i bakhodet at de fem dimensjonene kan bli påvirket av hverandre. Det kan bety at arbeid med utvikling av selvkontrollferdigheter, kan det påvirke de fire andre dimensjonene også.

## 1.2 Empati

### 1.2.1 Hva er empati?

Empati er en selvbevisst emosjon (Siegler et al., 2020) og er viktig for å ta del i det sosiale liv (Levy et al, 2019), samt for å handle prososialt. Å handle prososialt er handlinger som frivillig er ment til å være til fordel for andre (Eisenberg, et al., 2006). Å føle empati kan bidra til å danne varme og nære relasjoner med andre (Eisenberg, 1986 referert i Tangney et al., 2004) og handler blant annet om å klare å se andres perspektiv (Lindbäck & Glavin, 2020). Eisenberg og kollegaer (2006) definerer empati som en affektiv respons som stammer fra en forståelse av en annens emosjonelle tilstand, og som er identisk eller veldig lik det den andre personen føler eller hva man forventer at personen skal føle (s. 647). Empati involverer altså en evne til å erfare og føle de samme emosjonene som man opplever at en annen personen har (Keenan, et al., 2016; Tangney et al., 2004; Tetzchner, 2012). Dette kan igjen påvirke hvordan man behandler andre mennesker. Empati henger også sammen med evnen til å lese sosiale koder, forventinger og normer (Lindbäck & Glavin, 2020), fordi empati bidrar til en forståelse av en annens situasjon og en erfaring av samme emosjon som den andre (Keenan et al., 2016). Dette betyr ikke at en følelse av empati fører til at man selv føler like sterke emosjoner som den som opplever noe vanskelig. Empati handler også om at man klarer å skille sine egne følelser og opplevelser, fra andres (Olsen & Traavik, 2010). Å forstå en annens synpunkt er derfor viktig for at barnet skal utvikle en følelse av empati (Eisenberg et al., 1997a; Keenan et al., 2016; Siegler, 2020). Da må barnet ha kunnskap om tanker og følelser, samt forstå og kjenne igjen dette hos andre. I overordnet del 2.1 i læreplanen står det blant annet «*å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene*» (Udir, 2020a, s.9). Det kan være vanskelig for barn å kjenne igjen andres følelser hvis de ikke klarer å skille emosjoner fra hverandre, har lite kunnskap om når og hvordan emosjoner blir uttrykt hos andre eller vansker med å forstå hvordan emosjoner fungerer. Barn kan utvikle sin

forståelse om emosjoner ut fra andres følelsesuttrykk. Barn bruker voksnes uttrykk som en veiledning av egen atferd (Eisenberg et al., 1997a). Dette vil bli utdypes i kapittel 2.

Videre er empati primært i utvikling av moral (Turiel, 2006; Eisenberg, 2000), sammen med følelsen av skyld og skam (Keenan et al., 2016; Siegler et al., 2020; Tetzchner, 2012). Skyldfølelse henger sammen med følelsen av empati for andre, der man angrer og føler skyld for noe man har gjort. Skam sees ikke som en følelse koblet til empati, da denne følelsen retter seg mot en selv (Siegler et al., 2020; Eisenberg, 2000). For at barn skal handle på moralske og prososiale måter, må de inhibere tendensen til å handle på en umoralsk måte. Barn må da lære seg å utsette noe som er tilfredsstillende, også kalt *delay of gratification*. Å utsette noe tilfredsstillende er altså evnen til å avstå fra å delta i en ønskelig aktivitet til senere. Selvkontroll og barnets evne til utsettelse av tilfredstillende, kan gi en større mulighet til å lese sosial informasjon på riktig måte (Gronau & Waas, 1997). Når barnet har tålmodighet til å forstå grunnen til andres utsagn eller atferd, kan det føre til at de lykkes bedre sosialt. Moralsk regulering er å ha innsikt i andres atferd, samt klare å forandre sin oppførsel basert på hva som passer seg i situasjonen (Bandura, 1991a; Keenan et al., 2016). Dette er viktig for å samhandle med, og vise omsorg for andre. Empati er en av de viktigste faktorene i barns evne til å utvikle vennskap med jevnaldrende (Olsen & Traavik, 2010).

Empati brukes også ofte sammen med begrepet sympati, men sympati handler i større grad om at man har en forståelse av en annen sin situasjon på en mer kognitiv og sofistikert måte, for eksempel at man er bekymret for en annen person. Empati er å føle med andre, sympati handler om å føle for andre (Eisenberg, 2000; Eisenberg et al., 2006; Keenan et al., 2016; Tetzchner, 2012). Noen skiller mellom kognitiv og affektiv empati. Affektiv empati er kapasiteten en har til å erfare hvordan en følelse kan kjennes ut for en annen. Kognitiv empati er kapasitet en har til å forstå andres følelser og tanker, uten å være like mye emosjonelt involvert (Zonneveld et al., 2017), som derfor kan sees mer i samsvar med følelse av sympati.

## **1.3 Selvkontroll**

### **1.3.1 Hva er selvkontroll?**

Selvkontroll handler om å tilpasse seg felleskapet og møte forventinger, ved å regulere tanker, følelser og atferd (Lindbäck & Glavin, 2020; Maranges & Baumister, 2016; Udir, 2020b).



Selvkontroll handler bl.a. om å tilpasse seg felleskapet og ta hensyn til andre. La elevene bli kjent med og forstå egne og andres følelser. Da er det lettere å forstå og regulere hvilket uttrykk egne følelser bør ha, og å forstå andres handlinger og reaksjoner. (Udir, 2020b, s. 6).

Selvkontroll handler om å klare å håndtere ulike situasjoner som kan være stressende og å kontrollere egne følelser, samt evnen til å motivere seg selv i ulike situasjoner (Lindbäck & Glavin, 2020). Baumeister og kollegaer (1994) identifiserte selvkontroll ut fra fire domener; kontrollere tanker, følelser, impulser og ytelse (referert i Tangney et al., 2004). Følelser er naturlig, men hvordan man klarer å kontrollere, regulere og håndtere de, samt atferd og tanker assosiert med dem, har stor betydning (Siegler et al., 2020). Å utsette fristelser, kontrollere impulser og modulere emosjonelle uttrykk er noe samfunnet ofte forventer. Flere av samfunnets krav hviler derfor på evne til selvkontroll (Moffitt, et al., 2011). Selvkontroll gir muligheten til å regulere tanker, følelser og atferd, og å overstyre impulser. På den måten kan man overvåke og regulere seg selv for å møte forventinger (Maranges & Baumister, 2016).

Selvkontroll er en viktig ferdighet, og det er flere grunner til det. Ved siden av det å tilpasse seg felleskapet og møte forventinger, er det også viktig for skolefaglige og yrkesmessige prestasjoner, å skape gode og stabile relasjoner, tilpasning, psykisk og fysisk helse, evnen til å motstå avhengighet, regulering av kriminell og voldelig atferd, for positiv emosjonalitet og en lang levetid (Daly et al., 2014; Maranges & Baumeister, 2016; Mofitt et al., 2011; Tangney et al., 2004). Selvkontroll gir mulighet til å regulere egne tanker, impulser, emosjoner og atferd (Daly et al., 2014). Dårlig selvkontroll kan blant annet kobles til røyking, stoffmisbruk, alkoholproblemer og overspising i voksen alder (Moffitt et al., 2011). God selvkontroll kan på den andre siden føre til god helse, gjennom regulering og stabilisering av emosjoner (Daly et al., 2014). Selvkontroll kan påvirke strategier man bruker for å komme tilbake til et ønsket emosjonelt nivå. Disse strategiene kan være å velge situasjoner man går inni og å distrahere seg selv (Chow et al., 2005 og Gross & Thompson, 2007 referert i Daly et al., 2014). God selvkontroll kan gi en større mulighet til å regulere egne følelser og er relatert til flere biologiske målinger som er relevant for god helse, som lav hjerterate og brattere nedgang i kortisol i løpet av en dag. Kortisol er et stresshormon som slippes ut som en reaksjon på utfordrende situasjoner, som for eksempel ved psykososiale stressorer (Daly et al., 2014; Danese & McEwenn, 2012). Det er også en sammenheng mellom god selvkontroll og positive stabile

emosjoner, som kan være grunnen til fortere redusering av kortisolnivået. God selvkontroll kan gjøre en person mer kapabel til å håndtere både ytre og indre stressorer (Daly et al., 2014).

### 1.3.2 Selvregulering

Selvregulering er et bredt begrep som kan omfavne begrepet selvkontroll, og de kan sees overlappende. Selvkontroll og selvregulering har mange fellestrekk og brukes ofte om hverandre. Selvregulering defineres som at man klarer å regulere sine tanker, følelser og atferd, i lys av langsiktige ønsker eller mål (Koole & Aldao, 2016). Selvkontroll handler også om å regulere tanker, følelser og atferd, men knyttes ofte opp til impulser og fristelser her og nå (Maranges & Baumeister, 2016; Moffitt et al., 2011). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i begrepet selvkontroll da dette er begrepet brukt av utdanningsdirektoratet (2020b), knyttet opp til fagfornyelsen (LK20). Likevel har jeg valgt å bruke begrepet selvregulering flere ganger gjennom oppgaven, nettopp fordi definisjonene av selvkontroll omfavner flere aspekter som går igjen i selvregulering, som blant annet evnen til å regulere tanker, følelser og atferd. Uten evne til selvregulering, vil ikke barnet i like stor grad klare å ta hensyn og tilpasse seg fellesskapet, som er en del av evnen til selvkontroll. Videre handler selvkontroll om å regulere eget følelsesuttrykk (Udir, 2020b), noe som kan sees som noe av samme som selvregulering. Begrepene selvkontroll og selvregulering kan sees forskjellig, men det er et såpass vagt skille mellom dem at jeg mister mye av essensen i oppgaven uten å bruke begrepet regulering aktivt som et overordnet begrep sammen selvkontroll. Videre vil barnets emosjonreguleringen være viktig for barnets selvkontroll og for barnets sosiale fungering sammen med jevnaldrende (Keenan, et al., 2016; Tetzchner, 2012). Regulering av emosjoner er dessuten viktig for at barn skal handle prososialt (Eisenberg et al., 2006; Tetzchner, 2012). Emosjoner er en følelsesmessig reaksjon på situasjoner og hendelser, eller en vurdering av disse situasjonene. Emosjoner har betydning for hvordan man fungerer sosialt, fordi andres emosjoner ofte gir informasjon om en sosial situasjon (Tetzchner, 2012), og er viktig for valg av atferd (Brandtzæg et al. 2016). Emosjonsregulering handler om å ha en viss kontroll over sine emosjonelle erfaringer og emosjonelle uttrykk (Campos et al., 1989). Emosjonell regulering handler i stor grad om hvordan man håndterer ulike emosjonelle situasjoner (Eisenberg et al., 1997b). Reguleringen går ut på at man for eksempel kan beholde roen når man blir sint eller irritert, at man kan snakke om vanskelige temaer uten å bli for emosjonelt berørt, samt evnen til å tåle stressende situasjoner (Brandtzæg et al., 2016). På den måten kan atferden også reguleres når emosjonene reguleres. Ved regulering vil man tilpasse sine emosjonelle uttrykk til situasjonen. Det vil ikke

si at man aldri skal reagere på følelsene sine. Noen ganger vil det være riktig å gråte eller utføre andre emosjonsrelaterte handlinger ut fra situasjonene man står i (Tetzchner, 2012), men det handler om barnets evne til å ha en viss kontroll over følelsene sine.

#### **1.4 Sammenhengen mellom empati og selvkontroll**

Barnets tanker, følelser og atferd henger sammen. På den måten vil det være en sammenheng mellom empati og selvkontroll. Selvkontroll er essensielt for at man skal føle empati og handle prososialt, da selvkontroll og selvregulering involverer en evne til kontroll over sine indre tilstander og responser, som tanker, følelser og impulser (Maranges & Baumeister, 2016; Moffitt et al., 2011; Udir, 2020b). God selvkontroll kan gi en kapasitet til å se utenfor sitt eget synspunkt og forstå andres bekymringer (Tangney et al., 2004). En evne til å regulere følelser, påvirker på den måten evnen til å føle empati (Siegler et al., 2020; Eisenberg et al., 1998). Noen barn kan oppleve urolighet og ubehag når andre viser emosjoner, fremfor sympati og empati for den andre. En grunn til det kan være at disse barna blir emosjonelt smittet og opplever en lik emosjonell tilstand som den andre, uten å ha lært seg å regulere og håndtere emosjonene sine (Tetzchner, 2012). Dette kan kalles *personal distress*, en selvfokusert emosjonell reaksjon på andres emosjonelle tilstand (Eisenberg, 2000; Eisenberg et al., 2006). Hvis man ikke klarer å regulere emosjonene sine og har sterke negative følelser, kan det påvirke barnets evne til å handle prososialt. Dette er fordi man i stor grad kun vil ha kapasitet til å fokusere på seg selv, fremfor å sette seg inn i den andres perspektiver og følelser. Liten evne til selvregulering kan altså føre til at barnet føler et emosjonelt ubehag, fremfor empati og sympati for den andre (Eisenberg, 2000; Keenan, et al, 2016). Videre viser Wood, Zaltsberg og Goldsamt (1990) i sin studie at barn med negative emosjoner blir mer selvfokusert. Negative emosjoner kan blant annet være følelse av frykt, sjenerthet, irritabilitet, ubehag og motstand mot kontroll. Et barn som opplever sterke negative emosjoner som et resultat av empati for en annen kan bli mer selvfokusert på sine emosjoner, og det kan føre til at barnet handler mindre prososialt grunnet eget ubehag. Barn som klarer å regulere emosjonene sine, kan i større grad holde følelsene mer i sjakk og av den grunn klare å trøste og hjelpe andre som trenger det (Eisenberg et al. 1998).

## 1.5 Psykisk helse

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer helse som «*en tilstand av fullstendig fysisk, mental og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom og lyte*» (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2020). Denne definisjonen viser at god helse også omhandler psykisk helse og velvære, samt verdien av sosiale relasjoner. Rundt fem prosent av barn og unge mellom 0-17 år i Norge behandles i psykisk helsevern for barn og unge (BUP) (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019). Vi kan skille mellom psykiske plager og psykiske lidelser. Psykiske plager oppleves belastende, men møter ikke kriteriene til en diagnose. Psykiske lidelser møter på den andre siden diagnosekriterier til en psykisk lidelse (Folkehelseinstituttet referert i Bufdir, 2019). En sentral beskyttelsesfaktor mot psykiske vansker er sosial kompetanse og evne til impuls kontroll (Olsen og Traavik, 2010). Å ha en svak evne til å regulere og kontrollere følelser kan føre til internaliserende problemer som angst og depresjon, fordi man ikke klarer å regulere vanskelige følelser som tristhet eller frykt (Luebbe et al., 2011). Dette kan føre til vansker med å håndtere emosjoner knyttet til ulike utfordringer (Drake et al., 2014). En god psykisk helse handler om å klare å håndtere livets utfordringer (Uthus, 2017). Empati og selvkontroll er knyttet opp til en evne til regulering av tanker, følelser og atferd, samt evnen til å sette seg inn i andres følelser og perspektiver. Barn og unge kan stå bedre rustet til å møte på utfordringer, hvis de klarer å gjenkjenne og forstå egne og andres følelser og tanker (Haugan, 2017 s. 204). Selvkontroll kan bidra til at man ikke opplever at følelsene er uhåndterbare når man møter på utfordrende og stressbelastende situasjoner. Manglende empati og selvkontroll kan på den andre siden føre til problemer med å forstå andres tanker og følelser. Dette kan svekke evnen til refleksjon i sosiale situasjoner og igjen påvirke regulering av egne følelser (Haugan, 2017). Videre kan miljøet rundt barnet ha stor betydning for deres utvikling av empati og selvkontroll, som er viktig for at barnet skal klare å håndtere livets normale utfordringer, og kan på den måten sees forebyggende.

# Kapittel 2 Utvikling av empati og selvkontroll; Miljøets betydning

## 2.1 Signifikante voksnes betydning i utvikling av empati og selvkontroll

### 2.1.1 Tilknytning og responsive voksne

Responsive og støttende interaksjoner kan fremme sunn utvikling hos barn (Siegler et al., 2020). De gode interaksjonene vil inneholde *serve-and-return* mellom barnet og deres omsorgsperson eller andre signifikante voksne (Center on the developing child at Harvard University, 2021). *Serve-and-return* er for eksempel en responsiv omsorgsperson som møter barnet med blikket, verbale utsagn eller for eksempel en klem når barnet babler eller gråter. Dette er en slags synkronitet mellom omsorgsperson og barn som kan føre til en delt dialog (Harvard University, 2021, s. 3; Levy et al., 2019). *Serve-and-return* er viktig for at barnets hjerne skal utvikle seg på en sunn måte og for barnets utvikling av emosjonsregulering og selvkontroll (Harvard University, 2021), samt empati (Levy et al. 2019). Når omsorgspersonen og barnet får en synkronitet, vil det også koordinere barnets hjerterytme (Feldman et al., 2011 referert i Levy et al., 2019), nevralt responser (Levy et al., 2017 referert i Levy et al. 2019) og utslipp av hormonet oxytocin (Feldman et al., 2010 referert i Levy et al., 2019). Oxytocin er et hormon som er assosiert med tilknytning mellom omsorgspersonen og barnet, og er også knyttet opp til barnets utvikling av empati (Feldman, 2012; Feldman, 2017; Siegler et al., 2020). Barnet og omsorgspersonens synkronitet kan senere ha innvirkning på barnets relasjoner med andre, deres empati og selvregulering, samt hvordan barnet møter bekymringer, følelser og tanker hos andre (Feldman, 2015; Feldman, 2017). Feldman (2012) fant i sine longitudinelle studie at barn som opplevde at foreldre synkroniserte seg med dem og som var responsive og sensitive i interaksjon med dem, ville fokusere på venners behov og være mer emosjonelt involvert i relasjoner senere. Foreldrenes sensitivitet og synkronitet kan også sees i sammenheng med barnets senere selvregulering og kapasitet til å forstå andres synspunkt, behov og følelser (Cassidy, 1994; Feldman, 2012; Spinrad & Stifter, 2006). Denne synkroniteten er en emosjonell kommunikasjon mellom omsorgsperson og barn, som kan gi barnet et grunnlag for hvordan man skal forstå og organisere sine emosjonelle erfaringer (Cassidy, 1994). Empati og regulering utvikles i trygge interaksjoner med omsorgspersoner som toner seg inn på deres følelsesuttrykk (Feldman, 2012, 2015; 2017; Levy et al., 2019).

Videre kan en trygg tilknytning til omsorgspersonen være viktig for barnets forventninger til å bli møtt på følelsene sine av sensitive voksne (Cassidy, 1994). Trygg tilknytning kan fremme utvikling av selvkontroll, som igjen er viktig for barns utvikling av empati (Brandtzæg et al., 2016; Drake et al., 2014; Panfile & Laible, 2012; Siegler et al., 2020). En trygg tilknytning kan også påvirke barnets evne til å vise forståelse for andres følelser (Steele et al., 2008). Tilknytning handler om å ha et følelsesmessig bånd til et annet menneske (Brandtzæg et al., 2016). I en trygg tilknytning har barnet og omsorgspersonen en tillitsfull og positiv relasjon. Barnet vil oppleve den voksne som tilgjengelige og responsiv, og vil bruke omsorgspersonen som en trygg base ved utforsking av miljøet rundt seg (Ainsworth et al., 2015). Trygg tilknytning handler også om omsorgspersonens sensitivitet, altså deres evne til å respondere på barnets følelsesuttrykk (Siegler et al., 2020). Barnets forståelse av egne og andres følelser blir påvirket av interaksjonen de har med sine omsorgspersoner (Eisenberg et al., 1997a). Omsorgspersonens sensitivitet og reaksjoner på barnets følelser kan påvirke barnets sosiale og emosjonelle kompetanse (Engle & McElwain, 2011; Luebbe et al., 2011, Siegler et al., 2020). Emosjonell kompetanse gir barnet en evne til å kontrollere og håndtere tanker, følelser og atferd, samt det å føle empati for andre uten å selv bli for emosjonelt berørt. Videre er sympati, som kan sees i lys av det mer kognitive aspektet av empati, assosiert med foreldre som har høy sympati, foreldre som gir rom for at barnet kan vise negative emosjoner som ikke er til skade for andre, lavt nivå av fiendtlige følelser i hjemmet, foreldre som hjelper barnet med å håndtere negative emosjoner, samt hjelper barnet med å fokusere på og forstå andres følelser (Eisenberg et al., 1991a, 1992, Fabes et al., 1994 og Eisenberg & Fabes, 1998 referert i Eisenberg, 2000). Foreldre som avviser eller kritiserer barnets følelsesuttrykk forteller barnet at deres følelser ikke er valide. Foreldre som er støttende når barnet er lei seg, hjelper barnet med å regulere emosjonene og finne måter å uttrykke disse hensiktsmessig (Siegler et al., 2020). Barn med trygg tilknytning har ofte god emosjonreguleringen, fordi de har en responsiv omsorgsperson som er der for å hjelpe dem med å roe seg ned (Kerns et al., 2011). I en trygg tilknytning vil ofte omsorgsperson og barn snakke om følelser, og barnet vil lære at det er lov å uttrykke følelser på en hensiktsmessig måte (Kerns et al., 2007; Siegler et al., 2020). Tangney og kollegaer (2004) viser i sin studie at et positivt familiemiljø, med trygg tilknytning, korrelerer med kapasitet til selvkontroll. Empati og selvkontroll kan utvikles og styrkes av en trygg tilknytning til responsive og sensitive voksne, og i gode og stabile relasjoner.

### 2.1.2 Hjelp til regulering

Barnet trenger støtte fra en som er større og sterkere enn seg selv (Nordanger & Braarud, 2017). De trenger hjelp av sine omsorgspersoner til å regulere følelser, tanker og atferd (Brandtzæg, 2016; Keenan et al., 2016; Ogden, 2015; Siegler et al., 2020; Tetzchner, 2012). Hvis et barn har en omsorgsperson som ikke er sensitiv ovenfor deres følelsesuttrykk, viser lite respons og lite positive emosjoner, kan det ha negativ effekt på deres utvikling av selvkontroll (Feldman, 2015; Feldman, 2017; Tetzchner, 2012). Et eksempel på dette er små barn som gråter og ikke får trøst, fordi omsorgspersonene tror at barnet kommer til å gråte oftere og bli «skjemmet bort» med for mye trøst. En studie av Bell og Ainsworth (1972) viser at spedbarn som får trøst av omsorgsperson når de gråter senere klarer å regulere seg selv, gråte mindre og utvikle andre kommunikasjonsmåter. Hvordan barnet lærer å håndtere egne emosjoner og reaksjoner på andres emosjoner, begynner som oftest i familien. Særlig foreldrenes sensitivitet i møte med barnets følelser og reaksjoner kan ha betydning for barnets håndtering av emosjoner. Om foreldrene er responsive og adekvate i sine responser til barnets uttrykk kan det bidra til god emosjonsregulering hos barnet (Siegler et al., 2020; Tetzchner, 2012). Hjelp til emosjonsregulering kan dessuten fremme utvikling av empati ved at barnet utvikler en evne til å regulere seg selv, og på den måten sin kapasitet til å sette seg inn i andres følelser (Eisenberg et al., 1998; Panfile & Laible, 2012). Hjelp til regulering betyr ikke at barnet ikke skal oppleve negative emosjoner, det er viktig at barnet får erfaringer med å håndtere vanskelige følelser. Det å skjerme barnet fra livets normale og vanskelige erfaringer kan svekke barnets selvregulering i vanskelig situasjoner senere (Tetzchner, 2012). Men barn trenger likevel støtte fra voksne for å klare å regulere følelser, tanker og atferd (Cassidy, 1994; Nordanger & Braarud, 2017).

I lys av *transaksjonsmodellen* påvirker miljøet barnets utvikling, men barnet påvirker også miljøet rundt seg (Sameroff, 2009 s. 19). Utvikling kan sees som et dynamisk samspill mellom barnet og miljøet, der foreldrene og barnet vil påvirke hverandre gjensidig (Sameroff, 2009). Dette kalles en transaksjon og sees på som noe annet en interaksjon, der transaksjon fører til forandring, tilpasning og utvikling i individet. Transaksjonen kan på den måten påvirke både barnet og omsorgsperson. Barnet er derfor hele tiden delaktig i sin egen utvikling og kan påvirke foreldrenes oppdragelse (Cassidy, 1994; Sameroff, 2009). Det betyr at barn som vokser opp med samme omsorgspersoner ikke nødvendigvis vokser opp i samme miljø med de samme erfaringene, da foreldrene kan gi ulik oppdragelse basert på barnets personlighetstrekk. Ifølge

Sameroff og Fiese (2000) er ikke regulering noe som ligger individuelt i barnet, men noe som kun forekommer hvis de sosiale omgivelsene til barnet hjelper gjennom ytre regulering (referert i Sameroff, 2009). Det er miljøet rundt barnet som gir de sosiale, emosjonelle og kognitive erfaringene som fremmer selvregulering, samt trygghet hvis barnet trenger hjelp og støtte med regulering (Sameroff, 2009). Selv om den voksne er bedre selvregulert enn barnet, har barnet en effekt på de voksne rundt seg. Dessuten kan barnets selvregulering forandre seg ut fra miljøets påvirkning, og forme barnets selvregulering over tid (Olson og Lunkenheimer, 2009). Barnets omsorgspersoner må derfor tone seg inn på barnet og være sensitive voksne slik at barnet får gode erfaringer som bidrar til utvikling av selvkontroll og empati (Sameroff, 2009). For eksempel kan barnets medfødte temperament påvirke relasjonen barnet har med sine omsorgspersoner (Brandtzæg et al, 2016; Sameroff, 2009). Hvis barnet er veldig aktivt og den voksne liker mer ro, kan den voksne reagere med irritasjon og forsterke barnets uro. Dette vil ikke være hensiktsmessig for barnets utvikling av empati og selvkontroll, som utvikles i samspill med responsive og sensitive voksne.

## **2.2 Empati og selvkontroll; Eksternalisert til internalisert**

Videre kan foreldre og andre signifikante voksne påvirke barnets moralske emosjoner, som for eksempel barnets følelse av å ha empati med andre (Keenan et al., 2016). Foreldrene har en stor rolle i å kontrollere barns atferd, men etter hvert lærer barn å gjøre dette selv. Barnets moral, og på den måten empati, er ofte kontrollert av foreldre eller andre signifikante voksne som regulerer barnets atferd (Keenan et al., 2016). Videre vil denne prosessen bli internalisert, det betyr at barnet selv vet hva som er riktig og galt uten at en voksen er til stede og forteller det. Dette innebærer at barnet må observere og regulere sine tanker, følelser og atferd. Barnets selvkontroll er derfor viktig i barnets utvikling av empati (Keenan et al., 2016). I lys av sosial kognitiv teori (Bandura, 1991a) utvikler barn selvkontroll og moral i relasjon med andre. Barn trenger ytre veiledning av voksne som forklarer og reflekterer rundt hvordan man skal oppføre seg i ulike situasjoner. Men ifølge Bandura (1991b) vil ikke regulering av atferd kun påvirkes utenifra, men også av en selvreflekterende evne som gir mulighet for en viss kontroll over tanker, følelser og atferd. Barn vil ikke forandre seg fra dag til dag i deres vurdering av hva som er rett og galt. Sosial og moralsk atferd er ofte ganske stabilt, men i lys av miljøets betydning i av empati og selvkontroll trenger barn ekstern informasjon om egen atferd. Barn utvikler empati, moralske standarder og selvkontroll ut fra hvordan signifikante voksne reagerer på



deres handlinger (Bandura, 1991a; Eisenberg et al., 1997a; Siegler et al., 2020) og gjennom tilbakemeldinger på atferd (Bandura, 1991b). Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet (2.2.1).

Foreldre eller andre signifikante voksne som tilpasser sine disiplinstrategier etter barnets kognitive utvikling og bruker verbale forklaringer, kan fremme barnets utvikling av selvkontroll (Keenan et al., 2016; Kopp, 2002 referert i Keenan et al. 2016). Det kan være effektivt å bruke en mild form for straff, som en advarsel eller uttrykk for at noe ikke er greit, sammen med en forklaring fra en voksen. For eksempel kan bruken av induktive disiplinstrategier være positivt i utviklingen av empati (Hoffman, 2000; Janssens & Deković, 1997; Keenan et al., 2016). Å bruke *induktiv disiplin* kombinerer noen disiplinære handlinger, sammen med forklaringer fra signifikante voksne på hvorfor atferden er feil (Hoffman, 2000). Induktiv disiplin kan hjelpe barn å se effekten av deres atferd fra et annet barns perspektiv, og øke deres empati for andre barn som kan ha blitt negativt påvirket av deres atferd (Keenan et al., 2016). Dette kan igjen føre til at barnet etter hvert vil utvikle sin følelse av empati for mennesker generelt (Hoffman, 2000). Følelsen av empati kan på denne måten bli internalisert. Å straffe et barn fysisk eller med ignoranse kan føre til at barnet blir mer opptatt av konsekvenser det vil ha for dem selv om de gjør andre vondt, enn hvordan det føles og oppleves for andre. Fordelen med induktiv disiplin er at den voksne legger vekt på barnets rolle hvis deres atferd gjør noen andre vondt, og legger trykk på følelsene til den andre. Ved at den voksne forklarer tydelige, forståelige og på barnets kognitive nivå, kan det øke barnets følelse av empati for den andre (Hoffman, 2000). Barnet vil mer sannsynlig føle skyldfølelse, en følelse koblet til empati, fremfor skam, når foreldre forklarer barnet at de har gjort en dum handling, fremfor at de er dumme. Følelse av empati kan også fremmes av at foreldrene hjelper barnet å forstå konsekvensene av handlingene de gjør mot andre, lære at man må fikse opp i feil man har gjort, ikke henge barnet ut foran andre, samt kommunisere med respekt og kjærlighet selv om de setter grenser (Hoffman, 2000; Tangney & Dearing, 2002 referert i Siegler et al., 2020 s. 361).

### **2.2.1 Den voksne som barnets rollemodell**

Ifølge Bandura (1986, 1991b, 1997) kan barns atferd bli påvirket av rollemodeller gjennom observasjonslæring. Atferd og sosial utvikling kan være basert på observasjon av andre, i tillegg til konsekvenser av egne handlinger (Bandura, 1986). Å lære gjennom observasjon gir mulighet til å utvide kunnskap og ferdigheter på bakgrunn av informasjonen man får av andre. Mennesker

søker aktivt modeller som har de ferdighetene og kompetansen som de selv ønsker. Disse modellene vil gjennom deres atferd og uttrykte tankesett kunne overføre kunnskap og holdninger til de rundt seg, og på den måten lære den som observer effektive ferdigheter og strategier (Bandura, 1986; Bandura, 1997). På den måten kan observasjonslæring av gode rollemodeller være viktig i utvikling av empati og selvkontroll. Ved at en modell demonstrer en atferd gjentagende, kan barnet prøve å utvise samme atferd. Videre kan veiledning med tilbakemeldinger når barnet feiler og ros når atferden er riktig, føre til at barnets atferd etter hvert vil matche modellens atferd (Bandura, 1986).

Empati kan utvikles gjennom at foreldrene er gode modeller for barna ved å vise omsorg og gir barnet mulighet til å prøve ut omsorgsfull atferd selv (Eisenberg et al., 2006). Ifølge Bandura (1997) vil man sammenligne seg med og observere modeller som er like seg selv, men i lys av oppgavens kontekst vil jeg fokusere på hvordan de voksne rundt barnet fungerer som rollemodeller. Samtidig er det hensiktsmessig å ha i bakhodet at barn har mange modeller de lærer av, både jevnaldrende og andre mer distanserte modeller som figurerer på tv, i bøker eller på sosiale medier. Likevel kan foreldre og andre signifikante voksenpersoner fungere som rollemodeller i barnets utvikling av empati, ved å vise empati når for eksempel barnet slår seg (Bandura, 1997). Sensitive og responsive voksne fremmer empati ved at barnet lærer hvordan man skal møte noen som har det vanskelig, gjennom observasjon av egne foreldres sensitivt i møte med seg selv (Panfile & Laible, 2012). Dessuten kan sensitive og responsive voksne trøste barnet og på den måten lære bort effektive strategier for å regulere emosjoner (Spinrad & Stifter, 2006). Kombinasjonen mellom foreldrenes sensitivitet og oppdragelsesstrategi er effektivt i utviklingen av prososiale tendenser hos barnet. Det kan se ut til at barn er mer prososiale når foreldrenes oppdragelsesstil innebærer resonnering rundt moralske verdier og ansvarlighet (Hastings et al., 2007; Janssens & Deković, 1997), og samtidig modellerer prososial atferd (Bandura, 1986, 1997; Yarrow et al., 1973).

### **2.2.2 Hjelp til følelshåndtering gjennom språket**

Empati og selvkontroll er to abstrakte ferdigheter og det kan derfor være hensiktsmessig at den voksne som blir observert verbaliseres sine tankestrategier høyt for barnet (Bandura, 1986). Språk gir mulighet til å sette ord på og formidle våre emosjonelle erfaringer til andre (Keenan et al., 2016). Økte språkferdigheter hos barn gir mulighet for voksne til å bruke ytre former for regulering. Dette kan for eksempel være å snakke om følelser og hvordan disse kan reguleres.

Dette kan fremme emosjonsregulering (Siegler et al., 2020; Thompson, 1991 referert i Keenan et al., 2016). Barn kan ha vansker med å observere egen atferd (Bandura, 1986), da kan den voksne gi tilbakemeldinger på deres atferd eller forklare sin egen atferd og reaksjon (Bandura, 1986; Keenan et al., 2016; Ogden, 2015). Forståelse av følelser kan også utvikles i diskusjon rundt følelser (Eisenberg et al., 1997a). Barn som har foreldre som hjelper dem med å håndtere følelser og uttrykke dem på hensiktsmessige måter er ofte mer sosialt kompetente, mer empatiske, og har mindre atferdsproblemer og psykiske vansker, enn barn som ikke får den veiledning fra foreldrene. Å snakke om negative og vanskelig følelser, samt strategier for å håndtere dem, kan gjøre følelsene mindre overveldende (Brophy-Herb et al., 2011, Katz et al., 2012; Stocker et al., 2007). Det kan også være hensiktsmessig for barn at den voksne kan sette navn på følelsene og bruke barnets negative følelser som en mulighet til å lære barnet om følelsene og anerkjenne dem, og samtidig diskutere strategier for å håndtere dem (Katz et al., 2012). Barnets kunnskap om følelser og hvordan man kan håndtere dem, er viktig for deres utvikling av selvkontroll og empati. Det kan derfor være hensiktsmessig for barn å lære om følelser fremfor at følelsene ikke blir møtt og anerkjent av den voksne. Ved at voksne snakker om følelser kan barnet tenke på følelsene sine på nye måter. Dette kan gi dem bedre forutsetning for å mestre følelsene, samt vite hvordan og når følelsene kan uttrykkes (Katz et al., 2012; Keenan et al., 2016; Siegler et al., 2020; Stocker et al., 2007).

Ifølge Bandura (1991b) vil muntlige tilbakemeldinger kunne regulere barnets atferd, i tillegg til å styrke barnets *mestringstro* (Bandura, 1997). Mestringstro er en persons tro og forventning om å mestre ulike oppgaver eller situasjoner, og kan påvirke atferd (Bandura, 1997). Mestringstro er viktig for barnets opplevelse av kontroll og har en innvirkning på barnets regulering av tanker og følelser (Bandura, 1991b). Verbal oppmuntring og tilbakemeldinger på sosiale ferdigheter knyttet til empati og selvkontroll kan øke barnets mestringstro. Dette ved at en signifikant annen har tro på at de har kapasitet til å klare å regulere sine følelser, tanker og handlinger. Å mestre en sosial situasjon krever både ferdighetene til det, sammen med troen på at man mestrer å bruke ferdighetene sine på en god måte. Eksisterende ferdigheter barnet har tilegnet seg må ofte brukes forskjellig ut fra miljøets krav og situasjoner. Mestringstro er altså troen på hva man kan gjøre under ulike situasjoner med de ferdighetene man har. Mestringstro er ikke noe generelt som gjelder på alle situasjoner og domener, men er spesifikt. For eksempel vil mestringstro i et sosialt perspektiv ikke nødvendigvis gjelde alle situasjoner som krever sosiale ferdigheter (Bandura, 1997). De som tviler på egne ferdigheter og kapasiteter vil ofte unngå situasjoner som krever vanskelige ferdigheter på det spesifikke domenet. God

mestringstro kan føre til at barnet tilnærmer seg ulike situasjoner som en utfordring (Bandura, 1997). Mestringstro krever informasjon om hva man prøver å oppnå, og derfor trengs det informative tilbakemeldinger på atferden. I sosiale settinger observerer man ofte den eller de personene man samhandler med, og egen atferd er bare delvis observert av en selv (Bandura, 1986, 1997). Det trengs tilbakemelding fra signifikante voksne rundt barnet. En god mestringstro vil derfor trolig gi barnet mer tro på at han eller hun har en viss kontroll over tanker, følelser og atferd, og øke deres forventning om å mestre følelseshåndtering. Barn som opplever å ikke tro at man klarer å håndtere følelser, tanker og atferd kan miste motivasjonen til å lære strategier. En opplevelse av å ikke tro at man klarer å mestre egne følelser, tanker og atferd kan på den måten være lite hensiktsmessig for barns videreutvikling av selvkontroll og empati. Å ha en følelse av kontroll og at man klarer å regulere tanker, følelser og atferd kan også sees i et helsefremmende perspektiv (Uthus, 2017), og er på den måten også knyttet opp til barnets psykiske helse.

## **Oppsummering**

I dette kapittelet har det blitt presentert noen generelle miljøbetingelser som kan fremme utvikling av empati og selvkontroll. Det har blitt lagt vekt på betydningen av tilknytning og samhandling med responsive voksne, som hjelper barnet med regulering. Signifikante voksne kan bidra til internalisering av empati og selvkontroll, gjennom tilpassede disiplinstrategier og ytre regulering. I tillegg kan voksne i barnets miljø fungere som rollemodeller, som barnet observerer og lærer av. Signifikante voksne kan hjelpe barnet med forståelse og regulering av følelser, tanker og atferd gjennom bruk av språket og tilbakemeldinger. Dette kan øke barnets forståelse av følelser og øke deres mestringstro, som kan gi barnet en følelse av å ha en viss kontroll over følelser, tanker og atferd. Dette kan igjen sees som en forebyggende faktor. Videre i kapittel 3 vil miljøets betydning for utvikling av empati og selvkontroll sees i lys av en skolekontekst.

## Kapittel 3 Empati og selvkontroll i skolekontekst

Psykologi og pedagogikk henger sammen, der læreren både må håndtere barnets følelser og samtidig formidle kunnskap (Brandtzæg et al., 2016). Skolen er en viktig arena for barns utvikling av empati og selvkontroll. Det er verdt å nevne at elevenes faglige utvikling og mestring også kan være viktig for deres trivsel og utvikling av sosial kompetanse i skolen (Lindbäck & Glavin, 2020). Utvikling av empati og selvkontroll er også sammensatt, men jeg har valgt å avgrense ved se på noen generelle faktorer i skolen som kan underbygge elevenes utvikling av sosial kompetanse, med et hovedfokus på empati og selvkontroll.

I skolealder forventes det ofte at elevene skal klare å følge regler for atferd på skolen, at de skal komme overens med klassekamerater og løse konflikter mellom seg fornuftig. Sosial kompetanse er ikke det samme som høflighet eller folkeskikk. Barn med god sosial kompetanse kan noen ganger oppleves vanskelige fordi de har meninger og står opp mot for eksempel ekstreme krav til lydighet (Ogden, 2015). Men likevel forventes at barn ved skolestart skal kunne regulere tanker, følelser og atferd ut ifra hva som passer til samfunnets normer (Tetzchner, 2012). De fleste 6-åringene er klar for skolestart og klarer å møte skolens forventninger og krav, men noen barn kan streve med å finne seg til rette. Disse elevene kan ha et ekstra behov for lærerens hjelp og empati (Brandtzæg et al., 2016; Kinge, 2014). Skolestart og de første årene i skolen kan oppleves svært forskjellig for barn. Noen kan være entusiastiske for alt det nye og spennende som skjer i skolen. Andre kan reagere med stress, bli sinte og gråte. Barn har ulike erfaringer med seg inn i skolen, og derfor forskjellige måter å møte utfordringer på (Drugli, 2012; Tetzchner, 2012). Barn som er urolige eller engstelige kan bruke store krefter på å kontrollere og regulere seg selv i klasserommet, samt ved oppgaver som krever mye anstrengelse og krefter. Støtte og nærhet fra en voksen som eleven har god relasjon til kan minske anstrengelsen (Brandtzæg et al., 2016; Coan, 2006 referert i Brandtzæg et al., 2016). Selv om elevene kommer inn i skolen med ulikt utgangspunkt kan skolearenaen ha stor betydning for elevene (Drugli, 2012). Læreren kan være en sensitiv og responsiv voksen som påvirker elevenes utvikling av empati og selvkontroll, som igjen kan være forebyggende i forbindelse med deres psykiske helse (Cassidy, 1994; Haugan, 2017; Luebbe et al., 2011; Siegler et al., 2020).

### **3.1 Hva sier lærerplanen om elevenes utvikling av sosial kompetanse?**

I opplæringsloven (1998, § 2-3) står det at «*grunnskoleopplæringa skal omfatte kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring*». Skolen er altså lovpålagt å jobbe med elevenes sosiale kompetanse. Sosial og emosjonell kompetanse har også en plass i overordnet del i fagfornyelsen 2020 (LK20) (Udir, 2020a). I overordnet del 2.1 sosial læring og utvikling, står det at «*skolen skal støtte og bidra til elevens sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdag for øvrig*» (Udir, 2020a, s. 9). I lys av fagfornyelsen (LK20) skal skolen jobbe med elevenes sosiale kompetanse (2020a), og utdanningsdirektoratet (2020b) viser til empati og selvkontroll som to av fem grunnleggende sosiale ferdigheter som skal jobbes med og inkluderes i fagene. Det ser likevel ut til at sosial kompetanse har en mer implisitt og usystematisk plass i læreplanen sammenlignet med skolefagene, ved at det ikke er et fag som er timeplanfestet (Udir, 2020a). Dette kan bety at det er opp til den enkelte lærer hvor stor plass sosial kompetanse skal få i løpet av en skoleuke eller et skoleår, og hvordan det skal jobbes med. Skolen kan gjøre sosial læring timeplanfestet om de ser det som det mest hensiktsmessige for elevenes utvikling. Kanskje vil det også være mest gunstig når elevene skal lære sosiale ferdigheter (Lindbäck & Glavin, 2020). Det kan være tidkrevende å jobbe med elevenes utvikling av sosial kompetanse, som empati og selvkontroll.

### **3.2 Læreren som en signifikant voksen i barnets liv**

Alle elevene kommer fra et hjem som har hatt stor innflytelse på deres utvikling av empati og selvkontroll. Foreldrene er i det fleste tilfeller de viktigste tilknytningspersonene for barnet sitt (Brandtzæg et al., 2016). Likevel vil alle barnets miljøer og kontekster kunne påvirke deres utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Siegler et al., 2020), og derfor kan læreren ha en viktig rolle i elevenes utvikling av empati og selvkontroll (Brandtzæg et al., 2016). Bronfenbrenners (1979) *bioøkologiske modell* viser til hvordan barn blir påvirket av flere systemer rundt seg. Bronfenbrenners modell deles opp i systemer som påvirker barnets utvikling parallelt og gjennom systemenes påvirkning på hverandre. Mikrosystemet er systemet barnet er i direkte kontakt med, som familie og nærmiljøet (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Når barn blir eldre samhandler de med andre voksne i tillegg til foreldrene, som for eksempel lærere. Mikrosystemet er systemet barnet befinner seg i daglig, og der samspillet ofte

er ansikt til ansikt. Skolen kan på den måten være et av barnets mikrosystemer, og læreren kan være en signifikant voksen som påvirker barnets utvikling. Det kan derfor være nyttig å fokusere på elevenes utvikling av empati og selvkontroll i skolekontekst, samt hvordan lærerne kan være trygge voksne som jobber og legger til rette for utvikling av disse ferdighetene.

### **3.2.2 Læreren som en trygg og responsiv voksen**

Når elevene kommer inn i skolen har de erfaringer med seg fra hjemmet, barnehagen og andre sosiale arenaer. Foreldrene fungerer som elevenes viktigste tilknytningspersoner som hjelper barnet sitt med regulering av følelser, atferd og tanker. Selv om det er forskjeller i barnets tilknytning til foreldre og til lærer, kan læreren fungere som en trygg voksen. Læreren er en viktig og signifikant voksen i elevenes liv (Jennings & Greenberg, 2009). Andre voksne som barn er mye sammen med, kan også fungere som viktige tilknytningspersoner (Howes & Ritchie, 1999). Læreren kan derfor være en tilknytningsperson for elevene, og kanskje spesielt for barn som ikke har en trygg tilknytning til sine primære omsorgspersoner. Trygge voksne er viktig for elevenes utvikling av sosial kompetanse og selvregulering, samt viktig for deres skoleprestasjoner og psykiske helse (Drugli, 2012; Siegler et al., 2020). Trygge barn er rolige på innsiden og føler seg verdifulle (Brandtzæg et al., 2016), og tilknytningen kan påvirke elevenes evne til å håndtere og regulere følelser (Siegler et al., 2020). Læreren som en trygg voksen viser elevene sine at de er der om de har behov for hjelp (Ainsworth et al., 2015; Lindbäck & Glavin, 2020), og anerkjenner og prøver å forstå dem (Brandtzæg et al., 2016; Katz et al., 2012). At læreren er en trygg voksen innebærer også at de er sensitive og responsive i møte med elevene (Ainsworth et al., 2015; Cassidy, 1994; Siegler et al., 2020). Dette kan læreren gjøre ved å tone seg inn på elevene og deres opplevelser (Brandtzæg et al., 2016). Da er det viktig at læreren ser alle elevene for den de er og klarer å fange opp deres behov og signaler (Cassidy, 1994; Pianta et al., 2002). Læreren kan speile elevenes følelser, og på den måten vise eleven at de er sammen om følelsene. Det betyr ikke at læreren skal utvise like intensiv følelse som eleven. Det er viktig at læreren er en trygg voksen som kan hjelpe eleven med å regulere og kontrollere følelsene sine på en mer hensiktsmessig måte. Dette kalles *markert speiling* (Fonagy, 2002 referert i Brandtzæg et al., 2016), og kan sees som en slags serve-and-return mellom eleven og læreren (Harvard University, 2021). Det er viktig at læreren er responsiv og forståelsesfull, samtidig som de hjelper elevene med å regulere og kontrollere sine følelser, som igjen kan påvirke deres tanker og atferd (Brandtzæg et al., 2016; Cassidy,

1994). Lærerens inntoning og speilingen av elevenes følelser innebærer at de er sensitive voksne som kan fremme elevenes utvikling av empati og selvkontroll. Læreren kan på den måten hjelpe elevene med å håndtere og kontrollere tanker, følelser og atferd. Elevene trenger trygge voksne som hjelper dem med å regulere følelser før de klarer å regulere seg selv (Bell & Ainsworth, 1972; Brandtzæg et al., 2016; Lindbäck & Glavin, 2020; Siegler et al., 2020). Trygge voksne er viktig for elevenes utvikling og læring (Drugli, 2012). Læreren kan påvirke elevenes utvikling av empati og selvkontroll ved å møte barnets følelser på hensiktsmessige måter og på den måten regulere deres følelsesuttrykk, ved styrke eller redusere dem (Brandtzæg et al., 2016; Siegler et al., 2020). Elevene kan være på ulike kognitive nivåer, samt ha ulik språklig kompetanse fra tidligere erfaringer. Læreren må da prøve å tone seg inn på hver enkelt elev. Dette kan være både utfordrende og tidkrevende for læreren, men det vil ikke være hensiktsmessig å behandle alle elevene i en klasse helt likt. Elevene trenger voksne som er sensitive og toner seg inn på hver enkelt, slik at alle får rike sosiale og emosjonelle erfaringer (Sameroff, 2009). Dette kan være positivt for elevenes utvikling av empati og selvkontroll.

*Toleransevinduet* er en modell som brukes mye i traumbasert forskning (Nordanger & Braarud, 2017) og tar for seg menneskers evne og kapasitet til regulering. Av hensyn til oppgavens avgrensning på hvordan generell lærer- og klasseromspraksis kan fremme utvikling av empati og selvkontroll, vil jeg kun bruke modellen som forklaring på hvordan elevenes regulering kan forstås. Toleransevinduet er en metafor på hvordan følelser kan påvirke kapasitet til læring og sosial samhandling, og viser til en sone som representerer en optimal tilstand som gir mulighet til oppmerksomhet, motivasjon og læring (Nordanger & Braarud, 2017). Toleransevinduet er en tilstand der man ikke for høyt og lavt aktivert. Om eleven havner utenfor toleransevinduet, kan de komme inn i en *hyperaktivert* tilstand som er høy aktivering av hjerterate, respirasjon og muskeltonus, eller en *hypoaktivert* tilstand som er lav aktivering av disse aspektene (Porges, 2007 referert i Nordanger & Braarud, 2017). For noen elever kan for eksempel bråk og uro være en måte å regulere og kontrollere sin utrygghet, og de kan derfor fremstå hyperaktive og urolige. Trygghet, en god relasjon og mestring i klasserommet kan være viktig for elevene, og læreren kan bruke disse faktorene for å hjelpe elevene med å regulere seg tilbake til toleransevinduet (Brandtzæg et al., 2016; Lindbäck & Glavin, 2020; Nordanger & Braarud, 2017). Det kan også være en fordel at læreren er bevisst på at elevene ikke alltid har kapasitet til å handle etter forventinger, både knyttet til konsentrasjon og motivasjon i faglige situasjoner, men også i sosiale situasjoner. Toleransevinduet vil dessuten avhenge av konteksten man befinner seg i, der elevene vil tåle mer om de er sammen med noen de er trygge på og i et trygt



klasse miljø (Nordanger & Braarud, 2017 s. 39). Det er nyttig at elevene er innenfor toleransevidu for å kunne lære gjennom språklige tilbakemeldinger, samtaler og observasjon, og kan på den måten fremme utvikling av empati og selvkontroll.

### **3.2.3 Læreren som en rollemodell i utvikling av empati og selvkontroll**

Når eleven opplever læreren sin som en trygg voksen, kan de begynne å se på læreren som en rollemodell (Bandura, 1991a; Drugli, 2012). Lærerens modellering av ferdigheter knyttet til empati og selvkontroll kan være viktig for at elevene selv skal lykkes på området (Lindbäck & Glavin, 2020). Lærerens holdninger og atferd i møte med elevene kan også påvirke hvordan elevene forholder seg til hverandre (Brandtzæg et al., 2016; Drugli, 2012). Hvis læreren overser eller gir negative tilbakemeldinger til en elev kan de andre elevene observere dette og gjøre det samme mot eleven. Læreren er altså en viktig rollemodell for elevene. Elevenes utvikling av empati kan påvirkes av lærerens oppførsel, holdninger og atferd, sammen med lærerens evne til å skape et trygt miljø for elevene der alle blir anerkjent og sett (Bandura, 1991a; Brandtzæg et al., 2016;). Men læreren har også tidligere erfaringer som kan påvirke reaksjoner eller tolkning av situasjoner, samt et temperament som kan være annerledes enn flere av elevene (Brandtzæg et al., 2016). Transaksjonmodellen kan også sees i klasseromskontekst, der elevene kan vekke ulike følelser og reaksjoner hos læreren (Brandtzæg et al., 2016; Drugli, 2012; Sameroff, 2009). Det kan være utfordrende for lærere å støtte og hjelpe elever som har et veldig annet temperament enn de selv har. Da er det hensiktsmessig at læreren er bevisst på hvordan elevenes ulike temperament kan påvirke reaksjoner hos en selv og hvordan man som lærer kan dempe eller styrke elevenes temperament. Dette gjelder både barn som oppleves som urolige og forsiktige. Hvis læreren har et annet temperament enn elevene kan læreren reagere med irritasjon og styrke elevenes urolige eller forsiktige temperament (Brandtzæg et al, 2016; Sameroff, 2009). Det er viktig at læreren ikke forventer at elevene må tilpasse seg de voksne, men at det læreren som skal tone seg inn på elevene og skape en trygg relasjon med dem. Dette kan fremme barnets utvikling av empati og selvkontroll. Transaksjonmodellen løfter opp nettopp det at elevene selv har en aktiv rolle i sin egen utvikling (Cassidy, 1994; Sameroff, 2009), men det å forvente at alle elever skal tilpasse seg læreren kan være lite hensiktsmessig for deres utvikling.

### *En empatisk lærer*

For at barn skal utvikle sin empati er det viktig med en empatiske rollemodeller rundt seg. Empati kan utvikles i samhandling med voksne som bruker empati i kommunikasjonen (Kinge, 2014) og som utviser gode empatiske ferdigheter (Bandura, 1991a; Eisenberg et al., 2006). Læreren må også ha empati for å kunne forstå elevenes opplevelser og følelser, som er grunnlaget for å være en sensitiv og responsiv voksen for elevene. Når læreren viser empati i møte med elevenes reaksjoner kan de også hjelpe dem å prosessere og forstå følelser (Brandtzæg et al., 2016; Jennings & Greenberg, 2009; Panfile & Laible, 2012). Empati hos lærerne kan gi dem mulighet til å bruke *empatisk kommunikasjon*, som kan fremme utvikling av empati hos elevene. En lærer som benytter empatisk kommunikasjon, lytter til elevene og hjelper dem å sette ord på sine følelser. Da må læreren selv bruke sin empati for å klare å forstå elevenes følelser, og hjelpe dem å bearbeide dem (Olsen & Traavik, 2010). En lærer som prøver å tolke elevenes uttrykk og speile deres følelser, kan gi elevene en opplevelse av å bli sett. Dette kan være positivt for elevenes utvikling av empati. Læreren kan fungere som elevenes rollemodell, som går foran som et empatisk eksempel og gir elevene bedre forutsetning for å forstå seg selv og andre (Jennings & Greenberg, 2009; Kinge, 2014). Lærers empati kan dessuten påvirke relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012).

### *Lærers selvkontroll*

Videre vil det være viktig at læreren har god selvkontroll over egne responser og atferd i samspill med elevene (Drugli, 2012; Pianta et al., 2002; Jennings & Greenberg, 2009). Det kan være hensiktsmessig for at de skal klare å hjelpe elevene med deres regulering, samt fungere som en sensitiv og responsiv rollemodell for elevene sine (Bandura, 1989, 1997; Drugli, 2012; Spinrad & Stifter, 2006). Det kan dessuten være vanskelig for elevene å se på læreren som en trygg voksen hvis læreren ikke har kontroll over egne tanker, følelser, atferd og responser. Likevel vil det være noen situasjoner som kan føre til en negativ reaksjon fra læreren og som kan være nyttig for å gjøre alvorret tydelig for elevene, for eksempel ved tendenser til mobbing (Brandtzæg et al., 2016). Det er da viktig å snakke med elevene og følge dette opp. Men lærers selvkontroll er likevel viktig for at læreren ikke skal miste sin evne til å være større og sterkere enn elevene. Uregulert og lite kontrollert sinne hos læreren kan føre til en ødelagt relasjon med elevene (Brandtzæg et al., 2016) og kan skape utrygghet. Dette kan være lite hensiktsmessig for elevenes utvikling av selvkontroll og empati, samt svekke viktige forebyggende faktorer for elevenes psykiske helse i skolen.

### 3.2.4 Relasjon mellom lærer og elev

For at elevene skal observere læreren og imitere deres prososiale atferd er det hensiktsmessig at læreren og eleven har en god relasjon (Eisenberg et al., 2006; Siegler et al., 2020). Relasjonen mellom lærer og elev er derfor viktig for elevenes utvikling av sosial kompetanse (Jennings & Greenberg, 2009; Pianta & Stuhlman, 2004), samt for deres psykiske helse (Lindbäck & Glavin, 2020; Olsen & Traavik, 2010). Hvis ikke læreren har en god relasjon med elevene, kan det være vanskelig å veilede dem med tilbakemeldinger og samtaler, samt å fungere som en rollemodell. Læreren er den voksne, og det er derfor læreren sitt ansvar å legge til rette for en god relasjon med elevene (Drugli, 2012). Da må læreren møte elevene med anerkjennelse og respekt (Lindbäck & Glavin, 2020). Relasjonen mellom lærer og elev er også preget av transaksjon på samme måte som mellom foreldre og barn (Sameroff, 2009). I lys av transaksjonsmodellen vil elevene påvirke relasjonen med læreren og regulere seg i lys dette samspillet, og det samme vil læreren gjøre. Lærer-elev relasjonen kan ha betydning for elevenes utvikling empati og selvkontroll, der en god relasjon kan virke fremmende og som en beskyttelsesfaktor for elevenes psykiske helse (Drugli, 2012). Selv om det kan oppleves krevende å ha en god relasjon til alle elevene, er læreren en voksenperson som har stor betydning for elevenes utvikling av empati og selvkontroll, som igjen kan være forebyggende. Det er derfor hensiktsmessig at læreren har en viss relasjonskompetanse og er bevisst på egne reaksjoner i møte med elevene (Drugli, 2012; Sameroff, 2009).

### 3.2.5 Samarbeid mellom skole og hjem

Videre vil samarbeidet mellom skole og hjem kunne påvirke elevenes utvikling av empati og selvkontroll (Bronfenbrenner, 1979; Drugli, 2012; Drugli & Nordahl, 2016). Overordnet del 3.3 i læreplanen sier at «*god kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø*» (Udir, 2020a, s. 16). Et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen kan påvirke elevenes opplevelse av trygghet og forutsigbarhet (Olsen & Traavik, 2010). Ifølge Bronfenbrenner (1979) vil samarbeidet mellom skole og hjem påvirke elevene, dette kalles et *mesosystem*. Det er systemet som beskriver relasjonen mellom to eller flere mikrosystem, (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006) og vil i følge Bronfenbrenner (1979) påvirke elevenes utvikling. Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan altså være hensiktsmessig for elevenes utvikling av empati og selvkontroll. Læreren er en signifikant voksen i elevenes utvikling. De kan påvirke

elevene ved å lære dem om følelser, tanker og atferd, og kan være en god rollemodell (Bandura, 1986; Katz et al, 2012; Keenan et al., 2016; Siegler et al., 2020). Samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan påvirke i hvor stor grad elevene blir påvirket av læreren, basert på hvor mye det samsvarer med de lærer og blir påvirket av hjemme (Bronfenbrenner, 1979; Drugli & Nordahl, 2016; Udir, 2020a). Et godt samarbeid vil av den grunn kunne virke positivt på elevenes utvikling av empati og selvkontroll.

### **3.3 Å jobbe med elevenes utvikling av empati og selvkontroll**

#### **3.3.1 Klasseromsledelse**

Akkurat som oppdragsstrategier og disiplin kan ha en viktig betydning for barnets utvikling (Hoffman, 2000; Keenan et al., 2016) vil også lærerens klasseromsledelse være viktig for elevenes utvikling av empati og selvkontroll. Ifølge Lindbäck og Glavin (2020) vil en autonomistøttende lærer, fremfor en mer kontrollorientert lærer, være hensiktsmessig for elevenes utvikling av empati. En kontrollorientert lærer bruker gjerne belønning og straff, faste rammer og tydelige regler. På den måten skaper læreren et læringorientert miljø og arbeidsro (Dale, 2008 referert i Lindbäck & Glavin, 2020). En autonomistøttende lærer støtter mer oppunder elevenes faglige og sosiale aktiviteter, gir tilbakemeldinger om hva elevene har gjort bra og hva de kan gjøre bedre og fremmer en indre motivasjon hos eleven. På en annen side er en tydelig voksen med en god klasseledelse viktig for elevenes trygghet og faglige utvikling (Lindbäck & Glavin, 2020). Dette betyr altså ikke at tydelig regler og rammer ikke er en god strategi for elevenes læring og trygghet, men å legge vekt på kontrollerende strategier uten å anerkjenne elevene vil ikke være effektivt for elevenes utvikling av empati. De fleste lærere befinner seg mellom en kontrollorientert lærer og en autonomistøttende lærer. Dette er en lærer som gir elevene trygghet og kjærlighet på samme tid (Lindbäck & Glavin, 2020). Elevene trenger også grenser, men det er hensiktsmessige at grensene blir satt med varme og godhet fra læreren. På den måten opplever elevene at læreren er større og klokere enn seg selv, og lærere kan være en trygg voksen for elevene når de selv ikke har kontroll over følelser, tanker og atferd (Brandtzæg et al., 2016; Nordanger & Braarud, 2017). Klasseledelse kan også påvirke elevenes utvikling av selvkontroll, ved å få eleven til å ta indre kontroll over seg selv (Drugli, 2012). God klasseromsledelse er viktig for at elevene skal føle seg trygge, der læreren er tilstedeværende og hjelper elevene med å ta kontroll i situasjoner elevene selv ikke klarer å kontrollere (Lindbäck & Glavin, 2020). Klasseromsledelse med struktur, regler og rutiner er

viktig for å skape et trygt klasserommiljø der elevene kan utvikle sin empati og selvkontroll (Lindbäck & Glavin, 2020).

### **3.3.2 Tilbakemeldinger på atferd og samtaler om følelser med elevene**

Tilbakemeldinger kan være en god måte for lærere å veilede elevene både i og utenfor klasserommet (Bandura, 1997; Elliot & Gresham, 2002; Keenan et al., 2016). I skolekontekst kan tilbakemeldinger være evaluerende eller informerende. I en evaluerende tilbakemelding gir læreren tilbakemeldinger til elevene om atferden samsvarer med forventningene eller ikke. Informerende tilbakemeldinger er tilbakemeldinger til elevene med informasjon om hvorfor en atferd er god eller ikke (Elliot & Gresham, 2002). For å kunne gi elevene gode tilbakemeldinger som er forståelig for dem, er det videre viktig å hjelpe elevene å sette ord på følelser, og lære dem hva de ulike følelsene betyr. Det er ikke sikkert elevene klarer å skille alle følelser fra hverandre eller har kunnskap og bevissthet om hvordan følelser vekkes, kontrolleres eller kan sees hos andre (Katz et al., 2012; Lindbäck & Glavin, 2020). Å snakke om følelser kan gi elevene forståelse av sine indre tilstander og emosjoner. Samtaler med elevene om følelser gir dem mulighet til å dele følelsene sine med andre, samt forstå andres følelser og perspektiver på nye måter (Tetzchner, 2012). Alle elevene kommer inn i skolen med ulike språklige ferdigheter og tilegnet kunnskap om følelser. Elevene trenger ofte hjelp av en voksen for å prosessere, organisere og håndtere følelsene sine. Dette kan også fremme elevenes evne til å forholde seg til andres følelser (Brandtzæg et al., 2016) og på den måten være positivt for deres utvikling av empati. Å snakke med elevene og skape et felles språk for følelser i klasserommet kan være viktig for at elevene skal klare å sette ord på og forstå egne og andres følelser, samt hvordan atferd, tanker og følelser påvirker hverandre (Brandtzæg et al., 2016; Lindbäck & Glavin, 2020). Å snakke om følelser med elevene betyr ikke at læreren skal fortelle hva elevene føler, eller prøve å dytte vekk deres følelser hvis de har det vanskelig. Elevene trenger ofte at noen er sammen med dem i følelsene (Brandtzæg et al., 2016; Siegler et al., 2020), og på den måten også anerkjenner dem. Gjennom språk kan også den voksne hjelpe barnet å tenke på noe hyggelig for å kunne trøste seg selv (Keenan et al., 2016). På en annen side kan det oppleves utfordrende for lærere å snakke om og sette ord på de ulike følelsene og hvordan de kjennes ut. Læreren kan ta utgangspunkt i sine egne følelser uten å være sikre på hvordan elevene opplever disse (Lindbäck & Glavin, 2020). Det kan være hensiktsmessig også for læreren å snakke med elevene om følelser, og for å skape et felles følelsesspråk i klassen. Å snakke om psykisk helse

kan også gi elevene et bredere innblikk i følelser, tanker og atferd. Klomsten og Uthus (2020) viser i sin kvalitative studie at elever i skolen klarer å forstå seg selv og andre bedre etter å ha lært om psykisk helse. Ved at elevene fikk undervisning i ulike aspekter innenfor psykisk helse lærte de hvordan andre kan ha det, som videre kan ha gitt dem et grunnlag for å også forstå seg selv og sitt indre. I samtaler om følelser og psykisk helse er det viktig at lærerne legger seg på elevens kognitive nivå (Hoffman, 2000; Keenan et al., 2016; Klomsten & Uthus, 2020). Men tilbakemeldinger og samtaler om følelser kan gi elevene en bedre forutsetning for å forstå og håndtere sine egne tanker, følelser og atferd, samt forstå andres perspektiver.

### **3.3.3 Undervisning i sosial kompetanse**

Ifølge Elliot og Gresham (2002) sin «social skills intervention guide» kan sosiale ferdigheter læres på samme måte som skolefaglige ferdigheter. Som tidligere nevnt i kapittelet (3.2.3) kan læreren fungere som rollemodell for elevene sine, som også gir gode tilbakemeldinger på atferd. I tillegg til god klasseledelse, samtaler om følelser og tilbakemeldinger til elevene, kan det være hensiktsmessig at elevene får trene og øve på sosiale ferdigheter. I klasserommet kan læreren bruke rollespill for å lære elevene ferdigheter knyttet til empati og selvkontroll (Elliot & Gresham, 2002). Dette er i samsvar på Banduras (1986) sosial kognitive teori. Ferdigheter må læres gjennom observasjon, øves på og bli gitt tilbakemeldinger på. Modellering går ut på at elevene lærer ved å se modeller utføre handlinger (Elliot & Gresham, 2002), og læreren kan være delaktig ved å vise ferdigheter for elevene. Deretter kan elevene få øve på de sosiale ferdighetene i et rollespill, sammen med informative tilbakemeldinger fra læreren. Ifølge Bandura (1997) er øvelse helt sentralt i å lære sosiale ferdigheter. Gjennom rollespill kan man jobbe med empati ved å vise og la eleven øve på hvordan man for eksempel kan gi noen positive tilbakemeldinger og aktiv lytte til andre. Læreren kan også jobbe med selvkontroll ved å for eksempel vise og lære elevene hvordan de kan mestre sinne og hvordan de kan løse konflikter (Elliot & Gresham, 2002).

### 3.4 Verdien av empati og selvkontroll i skolen- en forebyggende faktor i forbindelse med elevenes psykiske helse?

*"Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring»* (opplæringsloven, 1998, §9A-2), og *«skolen skal forebygge brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivsel og læring til elevane»* (Opplæringsloven, 1998 §9A-3). Skolen er altså lovpålagt å jobbe for elevenes utvikling og helse. I overordnet del 2.5.1 folkehelse og livsmestring står det at *«skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse»* (Udir, 2020a s.12). Ved å jobbe med elevenes empati og selvkontroll i skolen, kan man bidra til at elevenes utvikling går i en positiv retning (Cassidy, 1994; Drugli, 2012; Feldman, 2012; Ogden, 2015; Siegler et al., 2020), og på den måten jobbe forebyggende mot psykiske plager hos elevene. I overordnet del 2.5.1 står det også at det å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører under *«folkehelse og livsmestring»* (Udir, 2020a). Å jobbe med utvikling av elevenes sosiale kompetanse kan være av både personlig og samfunnsmessig gevinst, samt forebyggende psykiske helseplager (Lindbäck & Glavin, 2020). Mye av kjernen i empati og selvkontroll er en evne til å kunne forstå og regulere tanker, følelser og atferd, som kan gi en større kapasitet til å håndtere utfordringer (Haugan, 2017). Skolen kan gjennom arbeid med elevenes empati og selvkontroll fungere som en forebyggingsarena. Jennings og DiPrete (2010) fant i sin studie at lærerne har stor betydning for elevenes sosiale kompetanse, som selvkontroll og elevenes evne til å hjelpe og trøste andre, samt å være sensitiv ovenfor andres uttrykk. Lærerne i studien påvirket elevenes sosiale ferdigheter minst like mye som skolefaglige ferdigheter (Jennings & DiPrete, 2012). Sosial kompetanseopplæring kan være viktig for risikoelever i skolen, men også viktig for personlig, sosial og emosjonell utvikling hos alle elevene i skolen.

Opplæring av sosial kompetanse er ikke en slags luksus som vi for syns skyld kan legge til den faglige opplæringen hvis det er tid til det. Skal læreren ha mulighet til å drive god tilpasset opplæring i skolefagene og slik øke elevenes læringsresultater, må det jobbes systematisk med sosial kompetanse (Lindbäck & Glavin, 2020 s. 30).

At skolen og lærere jobber systematisk med utvikling av empati og selvkontroll kan påvirke elevenes evne til å håndtere egne følelser, samt forståelse av andres uttrykk (Eisenberg et al., 1998; Keenan et al., 2016; Siegler et al., 2020). Dessuten kan systematisk arbeid med sosial

kompetanse i skolen legge føringer i arbeidet og kan muligens bidra til at det ikke blir opp til hver enkelt lærer hvordan en skal tilnærme seg den sosiale opplæringen (Lindbäck & Glavin, 2020). En god sosial kompetanse, empati og selvkontroll kan fremme elevenes evne til å skape relasjoner med andre. Elever med lav sosial kompetanse kan bli utestengt fra miljøet med jevnaldrende som kan føre til lite mestring, lite mestringstro og lav selvoppfatning. Dette kan igjen føre til at eleven ikke trives og kan fortsette med en uhensiktsmessig atferd. Dette kan være en risikofaktor for elevens psykiske helse (Lindbäck & Glavin, 2020; Olsen & Traavik, 2010). Det er derfor viktig at skolen jobber med elevenes utvikling av sosial kompetanse. Samtidig vil mer implisitt arbeid som trygg tilknytning og gode relasjoner også være forebyggende i forbindelse med elevenes psykiske helse (Brandtzæg et al., 2016). Videre kan trygghet og gode relasjoner fremme utvikling av selvkontroll og empati, som er viktig for skolefaglige prestasjoner, senere arbeidsliv, trivsel, livskvalitet og psykisk helse (Daly, et al, 2014; Maranges & Baumeister, 2016; Mofitt et al., 2011; Ogden, 2015; Tangney et al., 2004). Det kan være vanskelig og til tider umulig å være til stede for alle elevene i klasserommet, og tone seg inn på hver enkelt elev med ulikt temperament og ulikt behov for støtte (Brandtzæg et al., 2016). Da kan det være hensiktsmessig at lærerne er bevisst på hvordan de møter elevene. I lys av transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009) vil elevene og lærerne påvirke hverandre gjensidig. En lærer som er dette bevisst kan jobbe med sin sensitivitet i møte med elevene, som kan gi elevene erfaringer som kan fremme deres empati og selvkontroll. Dette kan igjen bidra til en god psykisk helse hos elevene.

## **Oppsummering**

Læreren kan være en sensitiv, responsiv og trygg voksen som påvirker elevenes utvikling av empati og selvkontroll. Dette kan være forebyggende i forbindelse med elevenes psykiske helse. Læreren er en signifikant voksen som kan fungere som en rollemodell med gode ferdigheter innenfor empati og selvkontroll. Læreren kan også gi tilbakemeldinger og ha gode samtaler med elevene, som kan fungere som en ytre regulering der de kan lære elevene om følelser, tanker og atferd. I tillegg vil relasjon lærer-elev, skole-hjem samarbeid og klasseromsledelse være faktorer som kan være positivt i elevenes utvikling av empati og selvkontroll.



# Kapittel 4 Metode

## 4.1 Forskningsdesign

Jeg har valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign for å svare på problemstillingen «*Hvordan opplever lærere sitt arbeid med elevenes utvikling av empati og selvkontroll?*», ved å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene;

1. Hvordan omtaler lærere sin rolle i elevenes utvikling av empati og selvkontroll?
2. Opplever lærere at de jobber systematisk med empati og selvkontroll i skolen?
3. Hvordan beskriver lærere deres forebyggende rolle i forbindelse med elevenes psykiske helse?

For å få svar på forskningsspørsmålene så jeg det mest hensiktsmessig å bruke et kvalitativt forskningsintervju. Kvalitativt intervju er en profesjonell samtale som er preget av at man spør, lytter og får frem lærerens erfaringer, opplevelser og tanker rundt tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Tjora (2017) vil kvalitativ forskning være preget av innlevelse og kreativitet, men også struktur og systematikk (s. 24). Kvalitativt intervju er en anerkjent metode i både pedagogikk og psykologi, og handler om å søke etter kvalitativ kunnskap om andre menneskers opplevelse av egen livsverden gjennom ord (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 47). For å få frem lærerens opplevelse av arbeid med empati og selvkontroll så jeg det derfor hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming.

### 4.1.1 Semistrukturert intervju

Semistrukturert intervju fokuserer på den intervjuedes opplevelser rundt emnet (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet er ikke en helt åpen samtale, men ikke helt låst til et spørreskjema. I semistrukturert intervju bruker man en intervjuguide som går inn på ulike temaer og gir forslag til spørsmålene. Gjennom det semistrukturerte intervjuet får man frem intervjupersonenes opplevde verden (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 46), og prøver å fortolke meningen med hva intervjupersonene sier. Gjennom det semistrukturerte intervjuet har man mulighet til å fokusere på oppgavens forskningstema uten å være låst til et standardisert spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2015). Et semistrukturert intervju er fleksibelt (Bryman, 2016), fordi det verken er en åpen samtale eller standardisert, men en sirkulering rundt en intervjuguide med ulike tema

man ønsker ha et fokus på (Kvale & Brinkmann, 2015). På den måten vil et semistrukturert intervju gi mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, og likevel ha en intervjuguide med spørsmål man kan bruke som veiledning under intervjuet. Dette gir rom for fleksibilitet.

## **4.2 Datainnsamling**

Før datainnsamlingen ble gjennomført ble prosjektet godkjent av norsk senter for forskningsdata (NSD), vurderingen kan leses som vedlegg 3.

### **4.2.1 Intervjuguide**

For å strukturere intervjuene er det hensiktsmessig å bruke en intervjuguide som styrer intervjuet (Tjora, 2017). Intervjuguiden som ble utformet i denne studien ble bygd opp i fem deler. Den første delen var noen generelle oppvarmingsspørsmål, før jeg deretter gikk inn på mer tematiserte nøkkelspørsmål på temaene sosial kompetanse, empati, selvkontroll og psykisk helse. Intervjuguiden ble avsluttet med at intervjupersonene kunne tilføye det de måtte ønske. Det var viktig for meg å få frem temaet og dimensjonene jeg ville ha fokus på. Derfor ble intervjuguiden utformet på en måte som ledet intervjupersonene frem til de temaene, men uten å lede de til meninger og opplevelser de har knyttet til tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 49). Korte utdrag fra overordnet del 2.1 og Utdanningsdirektoratet (2020b) med forklaring av begrepene empati og selvkontroll, samt korte utdrag fra overordnet del 2.1 og 2.5.1 om skolens arbeid med sosial kompetanse, og livsmestring og folkehelse, ble tatt med i intervjuguiden (Udir, 2020a). Dette bidro til at det ble et fokus i intervjuet, samt til at alle intervjupersonene fikk samme grunnlag til forståelse av temaene i intervjuene. Å ha definisjoner fra læreplanen så jeg som mest lønnsomt, da det er knyttet opp til intervjupersonenes praksis. Jeg valgte samtidig å ha en intervjuguide med relativt åpne spørsmål, med bruk av oppfølgingsspørsmål der jeg ønsket at intervjupersonene skulle utdype svaret sitt, og inngående spørsmål der jeg prøvde å forfølge svarene ved å for eksempel stille spørsmålet; «Har du noen eksempler på dette?». Det var et bevisst valg å ha en relativt åpen intervjuguide, da jeg ønsket å få frem lærerens bevissthet rundt arbeid med temaene empati og selvkontroll, uten å være for ledende. Samtidig er det vanskelig å la være å stille spørsmål som leder intervjupersonen inn på det man som intervjuer ønsker å få svar på, men det vil i noen

tilfeller være helt nødvendig ha intervju spørsmål som leder intervju personene i en retning som gir interessante svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden kan leses som vedlegg 1.

#### 4.2.2 Valg av intervju personer

I kvalitativ forskning vil utvalget være målrettet etter forskningsspørsmålene (Bryman, 2016). Jeg ønsket derfor å komme i kontakt med tre til fire lærere som jobbet på 1-4.trinn ved grunnskolen. På grunn av oppgavens omfang og tid så jeg det som hensiktsmessig å ikke ha flere en fire intervjuer, slik at det ble satt av nok tid til at analyseprosessen kunne bli grundig gjort (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket videre intervju personer som hadde relevant utdanningsbakgrunn, som lærerutdanning, pedagogikk, spesialpedagogikk eller lignende. Det var et valg jeg gjorde for at intervju personene skulle ha optimale forutsetninger til å svare på spørsmålene i intervjuguiden (Tjora, 2017).

Videre tok jeg kontakt med noen fra min sosiale krets, som hadde mulighet til å sette meg i kontakt med lærere på barnetrinnet. Jeg sendte mine kontaktpersoner en e-post med informasjon om prosjektet, sammen med samtykkeskjema. Samtykkeskjema kan leses som vedlegg 2. Samtykkeskjemaet opplyste blant annet om hvilket tema intervjuet ville sirkulere rundt, at intervjuet ville vare rundt 45 minutter, at det var konfidensielt og at jeg var fleksibel på hvor og når intervjuet skulle ta sted. Denne e-posten videresendte kontaktpersonene mine til skoler eller lærere som kunne være aktuelle deltakere til studien. Intervju personene tok selv kontakt med meg over e-post, der vi avtalte tid og sted for intervju. Jeg sendte samtykkeskjema direkte til lærerne, slik at de hadde informasjonen tilgjengelig før intervjuet. Jeg gjennomførte totalt fire intervjuer med lærere som jobbet på barnetrinnet, ved tre forskjellige skoler og i to ulike kommuner i Norge. To lærere jobbet ved første trinn, en ved andre trinn og en ved fjerde trinn. To av lærerne jobbet på en PALS-skole. PALS står for *positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling*, og er en skoleomfattende og forebyggende tiltaksmodell. PALS har komponenter som blant annet fokuserer på gode relasjoner, prososial atferd og gode beskjeder som skal fremme samarbeid, samt anerkjennelse, oppmuntring og positiv involvering (Aasheim et al, 2018). Det at to av lærerne i studien jobbet på en skole som bruker PALS kan ha påvirket resultatene i den forstand at lærerne ikke representerer arbeid på en skole som ikke bruker en tiltaksmodell som tar for seg arbeid med sosiale kompetanse. For eksempel kan PALS ha påvirket resultatene i den forstand at lærerne som bruker tiltaksmodellen gir andre svar knyttet

til deres kunnskap om temaene og deres erfaringer med systematisk arbeid. Videre hadde lærerne i studien seks til tjuefem års erfaring fra læreryrket. Alle fire lærerne hadde relevant utdanningsbakgrunn, der to av lærerne hadde lærerutdanning, og to hadde førskolelærer i bunn og deretter påbygg med «pedagogisk arbeid på småskoletrinnet».

### 4.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptak. Å gjøre lydopptak av intervjuene ga en mulighet til å få med seg hva intervjupersonen sa og skapte en flyt i intervjusituasjonen (Tjora, 2017). Opptakene ble gjort ved hjelp av nettskjema-diktafon-app, en app utviklet av UiO som gir mulighet til å ta opp lyd fra en smarttelefon. Appen gir ikke mulighet til å spille av lydfilene på smarttelefonen, men svarene krypteres og sendes til nettskjema. Der kunne jeg spille av lydfilene på mitt «skjema» som var koblet til appen, som kun jeg har tilgang til (Universitet i Oslo, 2021). Jeg lastet ned nettskjema-diktafon-appen på en smarttelefon og på et nettbrett, for å kunne ta opp lyd med to enheter som en sikkerhet i tilfelle lydopptaket skulle bli avbrutt under intervjuet. Datamaterialet ble kryptert til nettskjema fra begge enhetene ved alle fire intervjuene uten komplikasjoner.

Jeg informerte alle intervjupersonene om nettskjema-diktafon-appen før intervjuene. Da opptaket ble gjort gjennom mobil og nettbrett, vurderte jeg det som hensiktsmessig å gi informasjon om appen og at dataen krypteres til nettskjema, som ikke ga muligheten til å spille av lydfilene på min private smarttelefon. Etter anbefaling fra NSD (se vedlegg 3) informerte jeg intervjupersonene om deres taushetsplikt før intervjuets start og prøvde å sikre at ikke taushetsbelagt informasjon kom frem i intervjuet. Dette kan for eksempel være navn, alder, kjønn, diagnoser eller enkelthendelser. Det kom lite taushetsbelagt informasjon frem i intervjuene. Det ble nevnt navn på skole og kommune i et par av intervjuene, disse ble fjernet fra transkriberingen.

Ifølge Tjora (2017) kan det være hensiktsmessig å gjennomføre intervjuer på et sted intervjupersonen føler seg trygg, som deres arbeidsplass eller i deres hjem. Trygghet og komfort under intervjuet kan ha stor betydning for hvordan intervjusituasjonen blir for intervjupersonen. Jeg var fleksibel på tid og sted, samt om intervjupersonen ønsket å bli intervjuet fysisk på arbeidsplassen eller over zoom. To av intervjuene ble gjennomført på lærerens arbeidsplass.

Begge disse intervjuene ble gjort på et rom på skolen som var booket til intervjuene. Dette førte til at intervjuene var uten forstyrrelser eller avbrytelser. Grunnet korona-viruset (Covid-19) ble de to andre intervjuene gjort over zoom, der en satt på arbeidsplassen og en satt hjemme. Intervjuene hadde en varighet på 30 til 50 minutter.

## 4.3 Analyse

«Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Det er i analyseprosessen man må se på hva som finnes i dataen, der man må være sensitiv ovenfor datamaterialet og være kreativ (Tjora, 2017).

### 4.3.1 Tematisk analyse

*Tematisk analyse* er en fleksibel metode i kvalitet forskning og er et nyttig forskningsverktøy for å identifisere, analysere og rapportere mønstre og tema i dataen (Braun & Clark, 2006). Tematisk analyse passer godt med mine forskningsspørsmål, der jeg ønsker å se på læreres opplevelser rundt egen rolle og praksis. Analysen organiserer og beskriver dataene som skal analyseres på en detaljert måte (Braun & Clarke, 2006). Jeg fant tematisk analyse som en hensiktsmessig metode for å finne rike og komplekse mønstre i dataen, gjennom tematisering av funnene. Jeg bruker varianten *realistmetode* i tematisk analyse, der jeg fremstiller meninger, erfaringer og realiteten til intervjupersonene (Braun & Clarke, 2006). Analysen min er hovedsakelig induktiv. Det betyr at man observerer et antall tilfeller for å si noe generelt og identifiserer mønstre, samt formulerer mulige forklaringer på mønstrene (Kvale & Brinkmann, s. 224). Jeg har derfor kodet og analysert dataen uten å prøve å få det til å passe inn i allerede satte koder eller forforståelser, analysen er derfor datadrevet (Braun & Clarke, 2006). På en annen side har jeg forventinger og kunnskap om tema, som gjør det utfordrende for meg å analysere uten noen teoretiske kunnskaper og interesser. Min forforståelse og disiplin vil påvirke hva jeg ser (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2020; Tjora, 2017). Men ifølge Braun og Clarke (2006) vil en induktiv tilnærming samsvare med min analyseprosess, der temaer er koblet til selve datasettet og de identifiserte temaene ikke har noen åpenbar relasjon til spørsmålene som ble stilt til intervjupersonene. Jeg har videre en *semantisk tilnærming* i analysen, som betyr at temaene er identifisert på grunnlag av det som blir sagt eksplisitt, og

ikke på bakgrunn av hva som «ligger bak» det som blir sagt (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2020).

Videre fulgte jeg Braun og Clarke (2006) sine seks faser i den tematiske analysen: 1. Transkribere og bli kjent med dataene, 2. Generere koder, 3. Lete etter tema, 4. Gjennomgå temaene, 5. Definere og navngi temaene og 6. Rapportere resultatene.

### **4.3.2 Transkribering**

Transkribering er ifølge Braun og Clarke (2006) det første steget i analyseprosessen, der man leser data aktivt og ser etter tema. I transkriberingen blir det muntlige lydopptaket fra intervjuet gjort om til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkriberingsprosessen var tidkrevende, og det var tidvis utfordrende å gjøre om muntlige språk til skriftlig tekst. Muntlige uttrykk kan virke usammenhengende og gjentakende når det blir omgjort til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var noe jeg erfarte i transkriberingen. Jeg transkriberte alle intervjuene nøye og hørte på lydopptakene flere ganger. Jeg så dette hensiktsmessig for at transkriberingene skulle bli mest mulig nøyaktig, slik at jeg ikke mistet eller tilga utsagende mening ved å for eksempel bytte om plassering av ord. Når jeg hørte lydopptakene om igjen oppdaget jeg flere ganger at jeg hadde hørt feil første gang. Å lytte til alle lydopptakene flere ganger kan ha gjort transkriberingene mer reliable, altså pålitelige (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkriberingen ble derfor gjort mest mulig ordrett fra det som ble sagt muntlig under intervjuene, men jeg inkluderte ikke tonefall eller kroppsspråk da jeg ikke så dette nyttig for min analyse. Jeg transkriberte også mine egne spørsmål og utsagn, slik at jeg kunne se om det kunne oppleves ledende for intervjupersonen. Jeg satt igjen med 50 sider med transkripsjon. Jeg ble godt kjent med alle intervjuene og begynte allerede under transkriberingen å se likhetstrekk og gjengående tema i intervjuene (Braun & Clarke, 2006). Dette var en fordel når jeg skulle i gang med kodingen.

### **4.3.3 Koding**

Å generere koder er den andre fasen i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Å kode et intervju vil si at man leser gjennom transkripsjonen, koder relevante avsnitt og knytter teksten opp mot nøkkelord (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 227). Jeg valgte å kode ved å markere og sette kodene

som kommentarer i marginen på dokumentet med transkriberingen. Noen tekstutdrag ble kodet med to eller tre koder (Braun & Clarke, 2006). Jeg kodet datastyrt. Det betyr at jeg begynte uten satte koder og utviklet kodene mens jeg tolket dataen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg begynte å kode etter jeg hadde gjennomført alle intervjuene, da jeg ønsket å ha en liten oversikt over tematikken som gikk igjen på tvers av datasettene før jeg gikk i gang med denne fasen. Jeg kodet uavhengig av spørsmålene jeg stilte intervjupersonene for å unngå at spørsmålene i intervjuguiden ble temaene generert i analysen (Braun & Clarke, 2006).

#### **4.3.4 Genere, gjennomgå, navngi og rapportere tema**

De utledede temaene er noe viktig som går igjen i datasettet og som har en relasjon til forskningsspørsmålene. Det er ikke bare det som går igjen flest ganger som fanger det viktigste, men det som er interessante funn i lys av forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2016). Temaene er basert på kodene som ble identifisert i transkriberingen (Bryman, 2016).

Fase 3 i tematisk analyse er å lete etter tema (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2020) har i senere tid skiftet navnet på fase 3 til å «genere tema», for å belyse forskerens aktive rolle i å lage temaer og at temaene ikke bare er noe som finnes i dataen som forskeren må lete etter. Fase tre begynner når man har koder fra datasettet. Her skal man aktivt begynne å sortere kodene inn i tema (Braun & Clarke, 2006). Jeg begynte med å sette alle de genererte kodene inn i et eget dokument, der jeg sorterte de sammen. Her oppdaget jeg at noen koder var tilnærmet like, og gjorde de om til en kode. I og med at jeg kodet noen tekstutdrag med flere koder valgte jeg å lime inn i tekstutdragene under hver kode i et eget dokument i denne fasen. Her fikk jeg mer oversikt over hvordan kodene hang sammen. Dette var tidkrevende, men bidro til at jeg fikk oversikt over hvor mye data jeg hadde under hver kode og for å se relasjoner mellom kodene, og senere temaene. Noen koder ble ikke med videre i analysen i denne fasen. I fase fire gjennomgikk jeg temaene (Braun & Clarke, 2006), og lagde en modell for å få mer oversikt over temaene og for å se om de hang sammen på en meningsfull måte. Jeg leste igjennom alle sitatene under temaene for å se om de var plassert riktig, i denne fasen hadde jeg fire tema. I fase fem ble disse omgjort til tre temaer, med tre undertema knyttet til hvert av dem. Jeg så det hensiktsmessig med undertema for å demonstrere de overordnede temaenes mening på en tydelig måte (Braun og Clarke, 2006). Fase seks i tematisk analyse er å rapportere funnene

(Braun & Clarke, 2006). Temaene blir presentert i kapittel 5, sammen med den utformende modellen og en beskrivelse av temaenes relevans i lys av forskningsspørsmålene.

#### **4.4 Styrker og svakheter ved metoden**

Det er styrker og svakheter med kunnskapen som springer ut fra kvalitative intervjuer, men kvalitative forskning kan gi oss beskrivelser og kunnskap om vår menneskelige virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 69). Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem noen karakteristikk i kunnskapen som produseres i kvalitative intervjuer. Det er blant annet at kunnskap er noe som skapes i relasjonen mellom intervjuer og intervjuperson, sammen med spørsmål og svar. Kvalitative intervjuer gir nyttig kunnskap om andres opplevelser og virkelighet, men en svakhet med metoden er at den kan være ledende. Intervjuguiden leder intervjupersonene inn på temaer jeg som intervjuer ønsker å gå inn på, som kan påvirke svarene og resultatene i studien. Likevel så jeg dette som en hensiktsmessig og nødvendig tilnærming for å få svar på forskningsspørsmålene, men på en annen side kunne andre svar ha dukket opp ved bruk av andre spørsmål. Med bruk av kvalitative intervjuer i forskning på lærerens praksis vil man også kun få lærerens opplevelser og beskrivelser av eget arbeid og ikke hvordan deres faktiske praksis ser ut for utenforstående, da er man nødt til å bruke for eksempel observasjon. På en annen side er målet i oppgaven å få frem lærerens opplevelser og beskrivelser, og kvalitative intervjuer en fin metode å bruke for å få frem andres tanker rundt et tema. Kunnskapen i kvalitativ forskning er også kontekstuell og kunnskapen som springer ut i en kontekst kan ikke alltid overføres til en annen kontekst. Det er viktig å ha i bakhodet at intervjupersonens kontekst og intervjuets interpersonlige kontekst kan påvirke på hvilken måte den produserte kunnskapen kan sammenlignes med andre situasjoner. Kvalitative forskningsintervjuer kan gi oss kunnskap om vår menneskelige virkelighet, men en svakhet ved metoden er nettopp det at kunnskapen som springer ut fra kvalitative intervjuer ikke en universell kilde til kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s 118). Kvalitative intervjuer tar plass i en kontekst (Tjora, 2017) og i en relasjon mellom intervjuer og intervjuperson. Dette er uunngåelig i kvalitativ forskning. Målet med kvalitativt intervju er ikke objektivitet og generaliserbarhet, men å få kunnskap om andres opplevelser, beskrivelser og tanker rundt et tema. Om intervjuene bidrar med nyttig kunnskap på fagfeltet er også koblet opp til etiske vurderinger i forskningen, samt validiteten og reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015).



#### **4.4.1 Validitet**

Validitet handler om en metode er egnet for å undersøke det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Basert på mine utledete forskningsspørsmål så jeg kvalitativt intervju og tematisk analyse som hensiktsmessig for studiens formål. Jeg ønsket å få kunnskap om lærerens opplevelser og erfaring rundt deres arbeid, og da er kvalitativt intervju en god måte å få frem kunnskap som gir beskrivelser av deres opplevelser og forståelse av fenomenet. Validitetsbegrepet er viktig i alle delene av forskningsprosessen. I min studie styrkes validiteten gjennom mitt forsøk på å være transparent på hva som har blitt gjort i de ulike delene i studien, noe som kan styrke troverdigheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkriberingen påvirker også studiens validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved at jeg hørte på lydopptakene som ble gjort av intervjuene flere ganger i transkriberingsprosessen, for å unngå å tillegge eller miste meningen i det intervjupersonene sa, styrker det validitet og troverdigheten. Sitater kommer også til å bli brukt for å underbygge logikken i temaene som ble utledet i analysen, for å vise på hvilket grunnlag fortolkningene ble gjort. Dette kan styrke troverdigheten og validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### **4.4.2 Relabilitet**

Relabilitet handler om forskningens konsistens, om intervjupersonen ville gitt de samme svarene på spørsmålene på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 276). Som jeg har nevnt tidligere vil konteksten og relasjonen mellom intervjupersonene og meg som forsker bidra til kunnskapen som springer ut fra intervjuet. Derfor kan andre resultater forekomme om det hadde vært en annen intervjuer, selv med samme intervjuguide (Tjora, 2017). For å øke relabiliteten i studien har jeg etter hvert steg i analysen notert ned hva jeg har gjort og hvorfor, for å ha det så ferskt i minne som mulig. Det har styrket relabiliteten ved å vise til detaljer og begrunnelser som jeg ellers kunne mistet. Et annet valg som har styrket relabiliteten har vært å forklare intervjupersonene hva jeg mener med de ulike begrepene fra et læreplanperspektiv, som er et dokument de bruker i sin praksis. Dette kan ha sikret noenlunde lik forståelse av begrepene i intervjuet, og styrket studiens konsistens. En ting som kan true relabilitet i studien er analysen. Mening og kunnskap er kontekstuell i kvalitet forskning, noe som kan påvirke relabilitet i analysen. Likevel kan forskerens subjektivitet være en ressurs i kunnskapsproduksjonen i kvalitativ analyse (Braun og Clarke, 2006).

#### 4.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er spørsmålet om resultatene er av interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). En vanlig innvending i kvalitativ forskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres, og en svakhet ved metoden er nettopp dette. På annen side er ikke målet med kvalitativ forskning å generalisere på den måten at resultatene skal være gyldige og universelle til alle steder og tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi kan allikevel spørre oss om resultatene fra en kvalitativ studie kan overføres til andre relevante situasjoner. Dette er en analytisk generalisering (Stake, 2005 referert i Kvale & Brinkmann, 2015). Denne type generalisering er en vurdering på om hva som kan skje i annen situasjon ut fra funnene i studien, og hviler i stor grad på forskerens beskrivelser og argumentasjoner for at resultatene kan overføres til andre personer og situasjoner, samt leserens egne generaliseringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 293). Å generalisere funnene er ikke målet med denne studien. Likevel viser resultatene fra analysen flere fellestrekk i dataen, som kan indikere at funnene kan overføres til lignede kontekster.

#### 4.4.4 Etiske vurderinger

Etikk i kvalitativ forskning kan by på utfordringer, tross gode etiske vurderinger og overveielser. Dette er fordi kvalitative intervjuer skjer i en kontekst med mennesker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110). Det er viktig å være dette bevisst. Mine etiske vurderinger er særlig forankret i personvern med informert samtykke og konfidensialitet.

##### *Informert samtykke*

Informert samtykke betyr at intervjupersonene blir informert om forskningsprosjektet og dens formål. Det sikrer seg at deltakerne deltar frivillig og er informert om deres rett til å trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 104). Intervjupersonene fikk informasjon om forskningsprosjektet gjennom et samtykkeskjema. Der ble det gitt informasjon om prosjektets formål, datahåndtering, hvem som vil ha tilgang til datamaterialet, og hvem de kan kontakte hvis de ønsker å trekke seg eller fjerne informasjon som ble gitt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtykkeskjema ble sendt ut på e-post til mine kontaktpersoner, slik at de rekrutterte lærerne hadde mulighet til å lese det før de takket ja til å la seg intervjuet. Jeg hadde kontakt med alle lærerne over e-post før intervjuet for å avtale intervjutidspunkt.

Samtykkeskjema ble sendt på e-post personlig fra meg til alle lærerne som ønsket å delta. På denne måten fikk lærerne mulighet til å lese grundig igjennom samtykkeskjema før intervjuet. Intervjupersonene som ble intervjuet fysisk på arbeidsplassen skrev under samtykkeskjema før vi startet intervjuet. Intervjupersonene som gjorde intervjuene over zoom skrev under samtykkeskjema hjemme, scannet det og sendte det til meg på e-post før intervjuene ble gjort. På denne måten sikret jeg at deltakerne hadde god informasjon om hvordan dataen fra intervjuene skulle håndteres og hva den skulle brukes til. Intervjupersonene fikk også informasjon om oppgavens overordnede tema. Dette kan ha påvirket hvordan intervjupersonen har svart på spørsmålene i intervjuguiden. Det kan også ha hatt innvirkning på hvilke lærere som ble spurt og hvem som valgte å delta i forskningsprosjektet. Å gi informasjon om oppgavens overordnede tema og formål så jeg som hensiktsmessig for å klare å rekruttere lærere til å delta i forskningsprosjektet. Dette også for å være transparent på hvilket tema intervjuet ville sirkulere rundt og samtidig peile intervjupersonen litt inn mot det jeg var ute etter å få svar på. På en annen side kan jeg ha mistet intervjupersonens spontane svar som kunne dukket opp uten bakgrunnsinformasjonen om prosjektets tema (Kvale & Brinkmann, 2015).

### *Konfidensialitet*

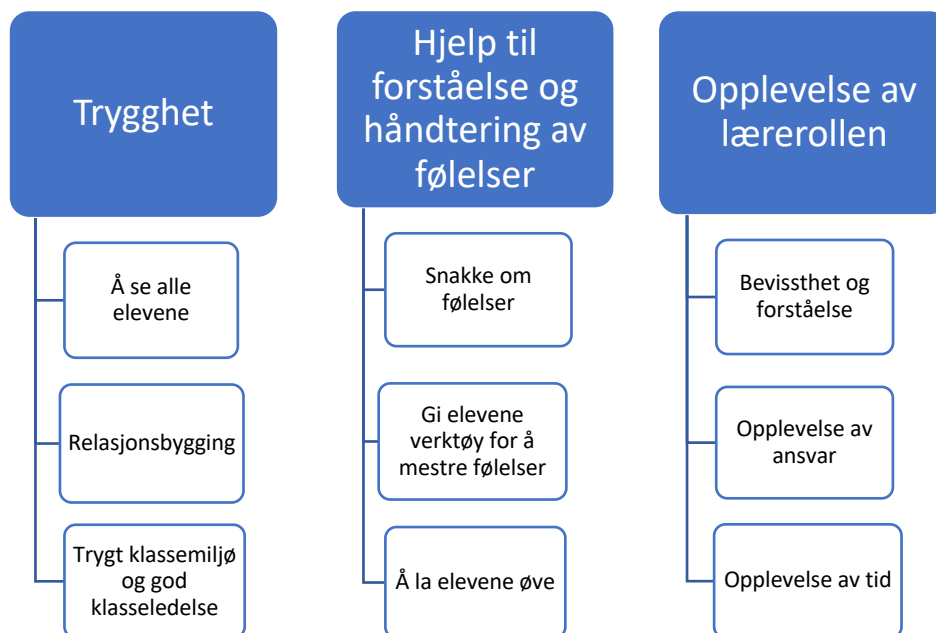
Konfidensialitet referer til enigheten om hva som kan gjøres med dataen som er et resultat av intervjupersonens deltakelse (Kaiser, 2012 referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Gjennom samtykkeskjema fikk intervjupersonene informasjon om at de ikke kan gjenkjennes i studien og at skolen intervjuene har blitt hentet fra ikke vil bli nevnt. Intervjupersonene samtykket til bruk av anonymiserte sitater for å underbygge funnene i studien. Dataen ble kun brukt til oppgavens formål, i samsvar med samtykkeskjema (se vedlegg 2) og vurderingen fra NSD (se vedlegg 3).

## Kapittel 5 Resultater

I dette kapittelet vil temaene fra analysen blir presentert, sammen med sitater. En kort introduksjon av temaenes relevans i lys av forskningsspørsmålene vil bli presentert for resultatene. Temaene er generert i lys av forskningsspørsmålene;

1. Hvordan omtaler lærere sin rolle i elevenes utvikling av empati og selvkontroll?
2. Opplever lærere at de jobber systematisk med empati og selvkontroll i skolen?
3. Hvordan beskriver lærere deres forebyggende rolle i forbindelse med elevenes psykiske helse?

I analysen ble det generert tre temaer, med tre undertema under hvert hovedtema. Undertemaene er mer detaljerte temaer i lys av hovedtemaene. Modellen under (Figur 1) viser temaene som ble generert i analysen. Temaene som presenteres er 1. *trygghet*, med undertemaene *å se alle elevene*, *relasjonsbygging*, og *trygt klassemiljø og god klasseledelse*, 2. *Hjelp til forståelse og håndtering av følelser*, med undertemaene *å snakke om følelser*, *gi elevene verktøy for å mestre følelser* og *å la elevene øve* og 3. *Opplevelse av lærerrollen*, med undertemaene *bevissthet og forståelse*, *opplevelse av tid* og *opplevelse av ansvar*.



Figur 1: Modell med genererte tema fra tematisk analyse

Temaene er generert uavhengig av hvilke spørsmål jeg har stilt og er i større grad basert på forskningsspørsmålene. Dette er fordi jeg ønsket å unngå å ha temaer basert på spørsmål fra intervjuguiden og i større grad tematisere basert på hva som gikk igjen i intervjuene. Diskusjon av funnene sammen med teori og tidligere forskning vil bli gjort i kapittel 6. Nedenfor gir jeg en kort forklaring på temaene presentert i figur 1 sin relevans i lys av forskningsspørsmålene, før jeg deretter presenterer temaene med sitater.

**Hvordan omtaler lærere sin rolle i elevenes utvikling av empati og selvkontroll?** De to første temaene som presenteres er *trygghet og hjelp til forståelse og håndtering av følelser*, som er temaer som gikk igjen i alle intervjuene og på tvers av spørsmålene i intervjuguiden. Lærernes opplevelse av deres rolle i elevenes utvikling av empati og selvkontroll handler i stor grad om deres evne og kapasitet til å se alle elevene. Dette kan sees som en måte å tone seg inn på elevene og deres opplevelser og følelser. De opplever også seg selv som en viktig voksenperson som har en god og trygg relasjon med elevene og skaper et trygt miljø. Læreren opplever også sin rolle i elevenes utvikling av empati og selvkontroll som viktig for å hjelpe elevene med forståelse og håndtering av følelser. Flere av lærerne opplever altså at de kan fungere som en ytre regulering for elevene, og som en voksen som lærer elevene om følelser, hvordan ulike følelser kjennes ut og hvordan tanker og følelser henger sammen, samt hvordan andre kan føle det annerledes enn seg selv. De ser sin rolle som en viktig voksenperson som kan gi elevene en trygghet og som kan hjelpe elevene med å håndtere følelser. Tema som handler om lærerens opplevelse av lærerrollen, er mer generelt og overordnet. Der de to andre temaene er mer detaljert, gir tema om lærerens opplevelser et mer generelt blikk i lys av forskningsspørsmålene. Under *bevissthet og forståelse* blir lærerens opplevelser rundt tema presentert, sammen med deres tanker rundt verdien av å jobbe med elevenes empati og selvkontroll.

**Opplever lærere at de jobber systematisk med empati og selvkontroll i skolen?** Under tema *hjelp til forståelse og håndtering av følelser* er et av undertemaene å *la elevene øve på ferdigheter*, der det presenteres hvordan lærerne øver på følelshåndtering gjennom rollespill med elevene. Under undertema *opplevelse av ansvar* blir lærerens opplevelser rundt deres rolle i elevenes utvikling presentert i lys av hvordan de opplever ansvaret som lærer i elevenes utvikling av disse ferdighetene. Under temaet presenteres funn som viser til at lærerne forholder seg til å sosiale mål som er satt av skolen og som de øver på med bruk av rollespillene sammen med elevene. Lærerne opplever at de jobber systematisk med empati og selvkontroll gjennom

disse målene. Noen av lærerne opplever at sosial kompetanse blir dratt frem av ledelsen, og at dette bidrar til mer systemisk jobbing hos lærerne på skolen. Samtidig føler enkelte av lærerne mye ansvar for elevenes oppdragelse, og utfordringer med tidsrommet i skolehverdagen. Lærerens tanker rundt systematisk og timeplanfestet arbeid i skolen blir presentert under temaet *opplevelse av lærerrollen*.

**Hvordan beskriver lærere deres forebyggende rolle i forbindelse med elevenes psykiske helse?** Lærernes opplevelse rundt deres forebyggende rolle presenteres under tema *hjelp til forståelse og håndtering av følelser*, særlig i undertemaene *snakke om følelser* og *gi elevene verktøy for å mestre følelser*. Flere av lærerne beskriver at de jobber forebyggende ved å snakke om følelser med elevene, å la de bli kjent med egne følelser og gi de noen verktøy for å mestre følelsene sine. Forskningsspørsmålet blir også besvart under tema *bevissthet og forståelse*. Noen av lærerne opplever å jobbe forebyggende når arbeid med elevenes psykiske helse blir dratt frem av ledelsen og har et fokus på skolen. Flere av lærerne ser også en sammenheng mellom det å jobbe med utvikling av elevenes empati og selvkontroll som forebyggende for elevenes psykiske helse.

Jeg har valg å bruke sitater for å underbygge temaene. Dette for å være transparent på hvordan jeg har analysert og generert temaene som presenteres. Å bruke sitater er også med på å gi intervjupersonene en «stemme» i forskningsprosessen (Tjora, 2017). Sitatene fra transkriberingen er skrevet på bokmål og noe er skrevet om til en mer skriftlig form. Jeg har tatt bort dobbel bruk av samme ord, intervjupersonenes egne avbrytelser i setninger, samt navn, kjønn, kommune og skole hvis det ble nevnt av intervjupersonene under intervjuet og som var nødt til å anonymiseres. Dette er skrevet som «(...)» i sitatene. Det er kun utvalgte sitater fra analysen som presenteres. Diskusjon av funnene som blir presentert blir videre diskutert i kapittel 6, som en besvarelse på forskningsspørsmålene sammen med teoretiske perspektiver og tidligere forskning.

## 5.1 Trygghet

Et tema som gikk igjen i alle intervjuene var elevenes opplevelse av trygghet på skolen. Lærerne nevnte viktigheten av dette i flere sammenhenger gjennom intervjuet.

### 5.1.1 Å se alle elevene

Lærerne nevner at det å se alle elevene er noe de gjør og anser som viktig for elevenes opplevelse av trygghet. Å se alle elevene blir beskrevet som at læreren tar seg tid til å forstå elevene, gi dem trygghet og være voksenpersoner som prøver å forstå dem.

En av lærerne nevner det å se alle elevene er noe som blir lagt mye vekt på i løpet av en skoledag.

*«Det jeg legger mest vekt på er at jeg har fått sett alle elevene. At alle elevene føler at jeg har sett de og snakket med dem og tatt meg tid til hver enkelt av de i løpet av en dag da. Det er kanskje det jeg har mest fokus på.»*

Å skape trygghet ved å se elevene, blir også nevnt i sammenheng med hva som fremmer sosial kompetanse, og på spørsmål på hvordan elevene utvikler selvkontroll og empati.

*«At jeg skal være en trygg voksen. Og det er jo en av de viktigste delene i sosial kompetanse. Det er at det er trygge voksne rundt, som kan se, som kan snappe opp, som kan bli kjent med ungene, som kan lese barna»*

*«Og se dem, altså en dag kan bli veldig god for en (...) unge hvis du har brukt fem minutter ekstra i gangen, eller når man stiller opp eller er ute i inspeksjon. Så du kommer i en posisjon for å kunne korrigere.»*

*«Også at de er trygge på at de blir sett, at de blir hørt, er det noe som oppstår så tar man dem på alvor.»*

## 5.1.2 Relasjonsbygging

Tre av lærerne påpeker at relasjonen med elevene er viktig for deres trygghet og utvikling. Lærerne beskriver relasjonsbygging i sammenheng med at de som lærere må bli godt kjent med elevene, og at de er trygge voksne for elevene som kan fremme deres utvikling og læring. En av lærerne nevner relasjonsbygging som en av tingene det er et stort fokus på i løpet av et skoleår.

*«Ja for det første så er jeg veldig opptatt av relasjonsbygging. Det er jo alfa omega. At man må bygge den gode relasjonen med dem for at de i det hele tatt skal føle seg trygge nok til å klare å utvikle seg og å klare å oppnå læring. Ja, så er jeg opptatt av at de skal bli trygge på seg selv, og klare det å stå i mange ulike situasjoner.»*

Relasjonsbygging ble også nevnt i sammenheng med utvikling av sosial kompetanse, selvkontroll og empati. Flere av lærerne opplever relasjonsbygging som viktig for elevenes utvikling av selvkontroll og empati, fordi det kan fremme gode samtaler med elevene og gir rom for korrigerende.

*«Det er også dette med å ha en god relasjon.»*

*«Nei da tenker jeg i forhold til det at vi må være godt kjent. Altså, det må ligge til grunn, vi må kjenne hverandre godt, vi må vite at «der kan jeg reagerer sånn, der reagerer du sånn», ikke sant. Så det jobber vi jo veldig mye med.»*

*«Altså du kan ikke kjefte på unger hvis de ikke er trygg på deg og har et godt forhold til deg, da kommer du ikke så veldig langt, eller jeg mener ikke du skal kjefte på unger, men man trenger av og til å korrigere dem og da må man ha så godt forhold (...) at de tåler det, at de faktisk hører på deg og ser at det kan være noe i det. Så man må bygge opp de relasjonene og bruke enda mer tid på å bygge opp relasjoner til unger som har dårlig selvkontroll og selvbeherskelse.»*

*«Det blir jo alle disse samtalene man har med dem. Og spesielt de samtalene man har med de på tomannshånd. (...) og der har jo den relasjonen alt å si, at man da i forkant*



*har klart å bygge en god nok relasjon, sånn at de forstår at du vil de alt vel, for da får man den gode samtalen.»*

### **5.1.3 Trygt klassemiljø og god klasseledelse**

Alle lærerne opplever at deres evne til å skape et godt og trygt læringsmiljø er viktig.

Et trygt klassemiljø kommer frem på spørsmål om hvordan lærerne tenker elevene utvikler sosial kompetanse og empati.

*«Det aller viktigste er at alle får kjenne på det samholdet. At alle føler seg som en del av en gjeng. (...). Også må vi akseptere hverandres ulikheter, noen har kanskje noen de kommer bedre overens med enn andre, men allikevel så må alle ta vare på hverandre. Det er vår oppgave på skolen. Og det å skape det samholdet, og at alle da skal forstå hvordan man skal fungere i sånt samhold, det er jo en stor del av den sosiale kompetansen tenker jeg.»*

*«Altså skaffe et klima da, hvor man er trygg og kan være seg selv, tørre å prøve ut ting og at man tolerer at ikke alle er helt ferdig når de kommer da.»*

Noen av lærerne opplever videre at klasseledelse er viktig, og at arbeidsro er ønsket og forventet i klasserommet. Arbeidsro blir nevnt i lys av spørsmål på hva som oppleves som viktig i løpet av en skoledag og i elevenes utvikling i løpet av skoleår.

*«Så det er jo en del fokusting liksom, men det er mye faglig og da forventer jeg arbeidsro, og så oppførsel. Det henger jo sammen og skaper trygghet, totalen.»*

*Men at de får god arbeidsro og at de får et godt læringsmiljø. Så det er jo det det skal kunne ut i dette året da. At de skal ha et godt læringsmiljø.*

*«(...) samtidig med god klasseledelse, så det blir et trygt miljø for elevene å være i, det tenker jeg er viktig.»*

På spørsmål om hvordan de tenker elevene utvikler empati, trekker en av lærerne fram viktigheten med god klasseledelse. Læreren ser en sammenheng mellom selvkontroll, klasseledelse og utvikling av empati. Læreren opplever også at det kan ta tid før man får til en god klasseledelse, og viser til at det hadde vært hensiktsmessig at lærere kunne mer når de kommer ut i yrket.

*«At du får lærelyst og litt raushet, mestring inn hver eneste dag, er antakelig med på å utvikle deg også i forhold til å bli et menneske som har kontroll på følelsene sine. At du klarer å styre egne følelser, egen oppførsel, egne lyster, og at ikke (...) får en reaksjon med en gang hvis du kjenner noen ting, men lære deg å vente litt. Så, jeg tenker alle disse enkle, små tingene som man lærer unger med å rekke opp hånda, vente på tur, handler også om å utvikle empati. For du må være del av en helhet, en del av en gruppe da, det er ikke bare deg., «Og jeg synes, altså det er noe med å ha noen år på baken sikkert, at man blir trygg i den rollen som lærer. Jeg synes ofte jeg ser det med nye ansatte og sånt, at det tar litt tid å finne den der formen, og det må det jo gjøre, det har det sikkert gjort for alle, (...). Klasseledelse er noe man ikke skal ta for lett på, på en måte. Og jeg tenker noen ganger at man kunne kanskje ha lært mer om og kunne mer når man kom.»*

## **5.2 Hjelp til forståelse og håndtering av følelser**

### **5.2.1 Snakke om følelser**

Videre legger flere av lærerne vekt på at de snakker med elevene om følelser, og de fleste tar utgangspunkt i hendelser eller case som elevene kan kjenne seg igjen i. Lærerne opplever at gjennom samtaler om følelser kan elevene forstå hvordan ulike følelser kjennes ut, forstå andres følelser og mestre egne. På spørsmål hvordan elevene utvikler selvkontroll svarer noen av læreren at de snakker om følelser med elevene, som kan hjelpe dem til å gjenkjenne og forstå følelser, samt at de som voksenperson kan hjelpe elevene med følelsesregulering.

*«For det første må de på en måte klare å gjenkjenne følelsen. Bare det bruker vi jo litt tid på, «Akkurat hva er det du føler nå?», «hva slags følelse er det?». I førstetrinn har*

*vi jo om alle de ulike følelsene for at de skal vite hvordan man føler når man er sint eller lei seg eller glad eller. Så det må de jo kjenne til først.»*

*«Men, nei, jeg tror det med å bli kjent med seg selv og, at man speiler da. Assa speiler, hvis jeg ser da at et barn liksom blir fort lei seg hvis det og det skjer og sånt, så kan jeg liksom speile barnet, og så kan jeg jobbe det igjennom de situasjonen og ulike situasjoner barnet kommer opp i, i forhold til det at «sist så reagerte du sånn, skal vi prøve det nå?», liksom, «at du gjør sånn neste gang.»»*

På spørsmål om hvordan elevene utvikler empati svarer noen av læreren at de snakker med elevene om følelser ved å ta utgangspunkt i hendelser elevene kjenner til, og at det kan øke deres forståelse av følelsens funksjon hos seg selv og andre.

*«Ja, der blir det jo at man tar veldig utgangspunkt i på en måte ulike case eller ulike hendelser som har skjedd ute i friminuttet. Og vi snakker om hvordan noen føler seg i ulike situasjoner. Og at man kan føle det ulikt. Og snakke, og har ofte på en måte samtaler i samling hvor man kan drøfte ulike hendelser og hvordan man føler det da.»*

*«Vi snakker veldig mye om følelser. Og det å gjenkjenne følelser, er jo viktig. (...) Assa man må jo først kjenne sine egne følelser før du kan gjenkjenne de hos andre da. Så ja, «nå ser jeg at du blir lei deg», liksom. «Hva var det som gjorde at du ble lei deg nå?». Da kan man jo overføre senere at «hvis man slår hva skjer med den andre da?». At man blir lei seg, «hvordan kjennes det ut?». Sånn at man jobber jo mye med den delen da. Å koble det opp mot egne følelser, for å kunne sette seg inn i andres følelser.»*

En av lærerne trekker frem samtaler om følelser i lys av psykisk helse, og hvordan kunnskap om følelser kan fungere som en forebyggende faktor.

*«Og ikke minst at det snakkes om. At man er vant til å snakke om dette fra tidlig alder. For da kanskje det bidrar til at man snakker litt mer om det, at det blir helt naturlig å snakke om det når man blir eldre og.»*

## 5.2.2 Gi elevene verktøy for å mestre følelser

Alle lærerne mener at det er viktig å gi elevene noen verktøy for at de skal klare å mestre egne følelser. En av lærerne opplever det er viktig at elevene klarer å mestre hverdagslivets krav og mestre ulike situasjoner de møter på, som svar på spørsmålet om hva som oppleves viktig i elevenes utvikling i løpet av et skoleår.

*«Å klare det å stå i mange ulike situasjoner. Både når det gjelder liksom følelsesspekteret, det å oppleve glede, men også liksom motgang, at ting går litt imot og, og gi de verktøy for hvordan de skal klare å møte alle disse tingene man møter på i hverdagen.»*

En av verktøyene som trekkes frem er at elevene må klare å mestre følelsene sine, og lære seg at det er normalt å oppleve å være lei seg og sint. På spørsmål knyttet til utvikling av elevenes sosiale kompetanse svarer en av lærerne at elevene må lære å mestre følelsene sine, og at lærerne må lære elevene at det er lov til å kjenne på følelser.

*«Men også det å klare å mestre, det bruker vi også mye tid på, det å klare å mestre egne følelser. Assa hvordan er det å kjenne på hele følelsesregisteret da. Og godta at det er lov å være lei seg, det er lov å være sint. Men hva gjør man når man er lei seg, hva gjør man når man føler på det sinne. Å gi de noe verktøy der, det er viktig for å oppnå den sosiale kompetansen.»*

Å være kjent med egne følelser som et verktøy i følelseshåndtering blir også trukket frem på spørsmål om forebyggende arbeid i forbindelse med elevenes psykiske helse.

*«Det å være kjent med sine egne følelser. (...) at livet er både opp og ned, at det er helt naturlig. At av og til er livet helt topp og av og til er livet helt bønn. Det er helt naturlig. (...) Jeg føler at vi har ganske mye fokus på det.»*

Noen av lærerne beskriver at de prøver veilede og lære elevene evnen å skru om tankene, samt lære dem hvordan tanker kan påvirke deres følelser og hjelpe dem med å tenke positivt. På spørsmål om hvordan de tenker at elevene utvikler selvkontroll, sier flere av lærerne at det

handler mye om at elevene må lære seg hvordan de skal mestre egne følelser, samtidig som lærerne kan være voksenpersoner som anerkjenner og veileder elevene i deres følelser.

*«Men det er noe med å lære litt sånne små teknikker inni hodet da.»*

*«(...) men det å liksom la de forstå at de har litt ansvar selv for hva de tenker på og hva de fokuserer på, ikke minst.»*

*«Og alle opplever å være lei seg, og anerkjenne den følelsen deres da. Alle opplever å være lei seg, alle opplever å savne noen. Men hvis man da prøver å skru tankene om til noe annet, prøve å tenke at «men det er greit», «det er helt ok at jeg savner noen nå, men nå er jeg på skolen så nå må jeg klare å vri tankene mine over til noe annet.»*

*«Ja, jeg har noen hårsåre barn, de kan vi godt jobbe litt med på selvkontroll, «pust med magen, ti ganger». Finne løsninger da, finne på en måte der og da løsninger som også kan funke for dem, ikke sant.»*

En av lærerne mener også at det er viktig å gi elevene noen verktøy for å mestre følelser og tanker, som en forebyggende faktor knyttet til deres psykiske helse.

*Hva slags briller ser man igjen om da, og liksom litt sånne, lære dem litt strategier da, for å håndtere de bølgedagene som egentlig alltid vil komme. Så ja, det tror jeg er kjempeviktig. For det er ingen som seiler igjennom på toppen hele tiden, og det er naturlig. Og det å få høre at det er ikke noe farlig. Det tror jeg er viktig.*

*«Prøver jo liksom å få dem til å tenke positivt. At dette er et valg man gjør. Du kan velge å være sint, men det er jo, da blir jo livet litt deretter, eller dagen. Eller du kan velge å la det ligge og så kan vi gå videre. Så fokusere litt på de valgene man har da. Og veldig ofte så er jo mye et valg, ikke alt, men mye. Og kan styre det litt. Og hvis man tidlig tenker jeg, kan begynne å så plukke ut litt tanker og følelser, så kanskje det blir lettere senere. Kanskje, jeg håper det, for dem.»*

### 5.2.3 Å la elevene øve

Flere av lærerne forteller at de bruker rollespill for å la elevene øve på ferdigheter, men også for å lære elevene om følelser.

*«At man øver på det og så får man ros når man får det til. Og så må vi øve igjen, og så viser vi både hva som er riktig og hva som er feil, og viser igjen hva som er riktig. Og så øver de og så repeterer vi.»*

På spørsmålet om hvordan elevene utvikler empati er det flere av læreren som bruker rollespill og lar elevene øve på ferdigheter som en måte å lære elevene hvordan følelser kjennes ut i ulike situasjoner.

*Og også at man kan ha disse rollespillene hvor de kan få lov til å gå inn i ulike roller og da beskrive hvordan de føler det da. For da synes de ofte det er lettere å sette ord på ting. Når de går litt utenfor den de selv er. Men, ja det blir jo å forklare de stille og rolig, i etterkant, spesielt av hendelser som har skjedd ute da. Hva som skjedde og hvorfor ble det sånn. Prøve å sette de inn i situasjonen rett og slett. Og ha fokus på hvordan man tror man selv ville følt det i den gitte situasjonen da.»*

*«Og hvordan jeg jobber mest med empati er faktisk gjennom rollespill. Assa, jeg bruker barna, jeg bruker meg selv, jeg bruker hun som er sammen med meg i klasserommet. Og så spiller jeg litt skuespill. Og så bruker jeg meg selv da, i det, «men når du gjør sånn, så kjente jeg litt på at da, da ble jeg litt skuffa. Da ble jeg litt lei meg», ikke sant. Og så må jeg snakke om de følelsene og litt sånne ting. Og så er det noe med å se på kroppsspråket også, jobbe med «hvordan reagerer hun når jeg sier eller gjør det?». Så vi jobber mye med kroppsspråk. For vi har jo noen som strever litt med språket, og ansiktsuttrykket sier at dette er kjempemorsomt liksom, «ha-ha-ha», og så er det egentlig ikke det. Så vi jobber mye med det i forhold til empati da, det med kroppsspråk.»*

*«Det er jo litt prøving hele veien, og det er naturlig for unger. Men jeg tror handler noe om å møte dem med respekt, med varme, men allikevel tydelig si hva som man kan forvente, så de vet hvordan de kan oppføre seg, og det synes jo jeg stort sett at det går veldig greit.»*

## 5.3 Opplevelse av lærerrollen

### 5.3.1 Bevissthet og forståelse

Flere av lærerne opplever at arbeid med elevenes sosiale kompetanse, empati, selvkontroll og psykiske helse er viktig. På spørsmål om hvordan læreren ser behovet for å jobbe med sosial kompetanse som empati og selvkontroll, svarer alle lærerne at de ser en stor verdi i dette arbeidet.

*«Så det er superviktig at man jobber med dette her, det er jeg helt sikker på. Og alle sammen skal jo inn i en verden som krever, kanskje mer og mer samarbeid av deg da. De sier vel det at de som kommer nesten lengst er jo de som har best samarbeidsevner. Da må du jo begynne i det små, lære det hjemme, i barnehagen og på skolen. Så, for meg er det veldig sånn opplagt, at man må bruke tid på det. Jeg tenker også at har du veldig mange år når man jobber på barneskolen med mål, faglige mål, det spiller liksom veldig liten rolle om du kan gangetabellen eller hva som helst, og hvilket trinn du kan det.»*

*«Det ligger til bunn og grunn i hele opplæringssystemet. Altså, sosial kompetanse ligger jo i bunn. Det sier seg selv, og det gjør også empati og selvkontroll. Det er jo superviktig elementer i å få en trygg og god skolehverdag. Så ja, absolutt. Som sagt, det trygger jo barnas skolehverdag og det (...) blir litt mer sånn fokus på jeget og selvet også i utvikling av dine også faglige, faglig kompetanse da. Så tenker jeg at det er viktig, for det er jo jeget som skal utvikles og bli (...) en ålreit samfunnsborger. Så, så dette er to viktige elementer i sosial kompetanse, så det er grunnfundamenter, så det er helt klart superviktig.»*

I lys av spørsmål om hvordan de synes sosial kompetanse blir vektlagt i læreplanen, opplever en av læreren at den sosiale kompetansen er viktig, men at det kan falle litt bort i lys av de faglige målene de skal igjennom på skolen.

*«Det er så veldig fokus på de faglige målene som også skal nås. Men så er den sosiale kompetansen absolutt den viktigste. Man kan gå ut av skolen og være så flink man vil til å lese, men hvis man ikke klarer å samhandle med andre, da vil man jo få det vanskelig.»*

Videre så lærerne en sammenheng mellom sosial kompetanse, faglig utvikling og psykisk helse. På spørsmål om hvordan de jobber forebyggende ser flere av lærerne en sammenheng mellom sosial kompetanse og psykisk helse.

*«Ja, og der igjen så er det jo litt av det som er med PALS og sånne ting. Det å være kjent med sine egne følelser.»*

*«Har du empati, har du selvkontroll, har du disse tingene så, så tror jeg da, at jeget og selvet blir friskere på en måte, holder seg friskere og ikke trenger på en måte å komme inn i statistikken dårlig psykisk helse.»*

På spørsmål om hvilke områder som er viktig for læreren å legge vekt på i elevenes utvikling i løpet av et skoleår, opplever flere av lærerne at det er sammenheng mellom sosial kompetanse og faglig utvikling.

*«(..) Utvikles på mange måter da. Både som menneske, og faglig og sosialt. Så det er jo mange forskjellige utviklingssteg de gjør da. Så i løpet av et skoleår så er det jo de er jo innom alle. Og det går jo hånd i hånd egentlig. Tenker jeg da.»*

*«I løpet av et skoleår, da er det jo lekekompetansen, og så er det selvfølgelig også faglige kompetansen. Og det der å være en god venn. For alt dette må jo ligge til grunn, den sosiale kompetansen må jo ligge til grunn for at barna skal mestre faglig.»*

*«Det er jo også tosidig ihvertfall. At du har en faglig utvikling, og at du har en sosial utvikling. At du ser fremgang på evner til samarbeid, selvstendighet og konfliktløsning. Men, det må være begge deler.»*

Videre opplever enkelte av lærerne noe usikkerhet rundt hva de eksplisitt gjør for å jobbe med elevenes utvikling av selvkontroll.

*«Det er sikkert også mye man gjør som man ikke helt tenker over eller er klar over.»*



*«Men så er det der med å øve på selvkontroll. (...). Ja, jeg er ikke så mye borti det sånn.»*

*«Men ja, det synes jeg er et vanskelig spørsmål, det der med selvkontroll, for ihvertfall med så små barn som jeg jobber med, så kjenner jeg at dette er noe kanskje de på femte til sjuende er litt mer gode på, og ungdomskolen også.»*

En av lærerne trekker frem bevisstgjøring av eget arbeid som lærer, på spørsmålet om de de har noen felles mål eller tiltak på skolen som er med på å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

*«Men det handler jo om den der bevisstgjøring som lærer.»*

*«Og det er særlig disse litt sånn sårbare barna kanskje, og da trenger man noen ganger, liksom bare sånn sette seg ned og tenke «hva er det jeg gjør?», og sånn sett så er der jo det ganske fint i forhold til en medarbeidersamtale, hvor du da får hele personalet til å ha tenkt igjennom de samme områdene. Ikke bare ut fra «hva trenger jeg hjelp til?» på en måte, for å komme videre med min undervisning, men i forhold til disse sårbare barna.»*

### **5.3.2 Opplevelse av ansvar**

To av lærerne forteller at de opplever at skolen har mye ansvar i elevenes oppdragelse og utvikling av sosial kompetanse. På spørsmål om hva de legger i begrepet sosial kompetanse og hvordan de synes det blir vektlagt i læreplanen, beskriver en av lærerne at skolen har mye ansvar i elevenes oppdragelse, som kommer i tillegg til deres faglige utvikling.

*«Ja. At mye på en måte av det som var før i tiden da, for da var det, for oppdragelsen gikk jo hjemme. Der hadde du foreldre, der hadde du nabokona, du hadde besteforeldre ikke sant. Nå er det bare foreldre og så har du skolen. Og når foreldrene da ikke nødvendigvis setter så mye grenser da, ikke tar den kjipe delen av oppdragelsen, så flytter den litt over til skolen. Og barnehager og sånne ting. Så det har liksom flytta seg litt.»*

*«Så den sosiale kompetansen, den trengs mye trening på. Og mange får nok ikke den så mye hjemme heller. Og da tror jeg skolen får mer og mer av den type opplæring da.»*

Videre opplever noen av lærerne noen utfordringer i arbeid med elevenes utvikling av selvkontroll.

*«Det er litt sånn med alder, det som jeg ikke synes er gøy i jobben min, er den der oppdragelsen. Jeg synes de godt kunne kommet og vært litt mer sånn på plass. Vi får litt for stor bit av den oppdragerrollen på skolen.»*

*«Man snakker jo om det innimellom at kanskje barnet i dag ikke må vente nok, at (...) de blir rost for ting som de egentlig ikke er så veldig store ting de har gjort og de blir liksom hauset litt frem og er verdensmestere, hele tiden. Men skal du ha selvkontroll og selvbeherskelse, så må du lære deg å vente, du må sitte, bare sånne småting, med å sitte til alle har spist opp, ikke (...) ta opp matpakka di før vi har sagt «vær så god», si «tak for idag» (...), er stille og sånn som man har blitt enige om at man skal gjøre. Det handler hele tiden om at du må tøyse, hva heter det? Tøyse seg selv, heter det det? At du må, ja, kontrollere deg selv. Du må lære deg tålmodigheten da. Jeg tror kanskje (...) ungene idag har mye mindre tålmodighet, og noe av dette er positivt og noe er kanskje sånn ...»*

I lys av spørsmål om lærerne har noen felles mål eller tiltak på skolen skal fremme sosial kompetanse, forteller alle at de forholder seg til sosiale mål som skolen har fastsatt. Disse målene skal inkluderes i fagene.

*«Vi har sosialt mål på timeplanen hver uke. Og det, ja det varierer litt hva småskolen har, og hva mellomtrinnet har. Men stort sett går det i ihvertfall innunder det samme tema. Noen ganger kan vi på en måte få en liste med mål fra de som jobber i den PALS gruppa og så velger vi ut det som er relevant for akkurat vår klasse da eller vårt trinn. Og ofte er det behov for at man skal øve mye på å inkludere hverandre i lek, så setter man opp det som mål. (...) man bruker mye tid på å snakke om det sosiale målet i starten av uka og i løpet av uka og oppsummerer på slutten av uka for å si, ja, om man har blitt noe bedre.»*

*(...) Og da er noe med liksom å få de målene inn, at liksom «dette forventer vi». «Vi forventer at du sitter rolig og jobber, og så kan du gå fra plassen når du får lov til det». Så da er det det som er fokusområde da, for da jobbes det med det som trengs da. Så er det alltid positivt formulerte mål. For det skal være noe som du på en måte lager deg et bilde av, hvordan det skal være da og ikke hvordan det ikke skal være.»*

*«Ja, det bruker vi alltid. Det har vi på ukeplanen hver eneste uke. Og det varer for en måned av gangen. Det er for at vi kunne tygge på det, smake på det, finne det ut, «hva betyr det?», «hva står det for?». Og vi bruker rollespill. (...) i klassemøtene og sånne ting. Så det er det et stort fokus på, disse sosiale målene.»*

*«Vi har ukas ord, som ofte kan være sånne, assa type «samarbeid». Ord som vi tar opp i alle fag, men som kanskje mye hører hjemme på den der sosiale fagplanen da.»*

Noen av lærerne opplever de selv har mye ansvar på hvor mye de skal vektlegge sosial kompetanse i skolehverdagen. En mener blant annet at sosial kompetanse burde være timelagt, på spørsmål om hvordan læreren opplever at sosial kompetanse blir vektlagt i læreplanen.

*«Det burde nesten vært et eget fag, ikke sant, eller ihvertfall timelagt. Det antallet man, timer man bør ha i løpet av et år med sosial kompetanse, ikke at det bare skal plottes inn i andre fag. Jeg tenker at det lett kan skli bort da.*

Videre opplever enkelte av lærerne at arbeidet med sosial kompetanse, som empati og selvkontroll burde vært mer systematisk, og at det er mye opp til læreren hvor mye fokus og vekt man legger i dette arbeidet.

*«Når det er viktig for deg som lærer så vil du jo automatisk jobbe systematisk med det. Men der er vi så ulike. Det kan ikke være opp til hver enkelt lærer om man skal ta inn dette i hverdagen sin eller hvor stor del av skolehverdagen det skal være da. Det er jo like viktig for alle. Derfor tenker jeg det hadde vært lettere å gjennomføre hvis det var timeplanfestet, at den og den timen så skal du jobbe med dette. Og så må det jo gå igjennom litt i alle timer selvfølgelig. Men de burde vært mer timeplanfestet, så alle lærere var liksom bundet til det.»*

*«Ja, jeg tror godt det kunne vært det, jeg tror godt det. (...) Men jeg tror det kan være lurt, fordi at man akkurat som i et fag så vil du, du følger en progresjon (..) Men i et fag, så går du liksom fra A til Å da, om det er matematikk eller hva det er så har du en progresjon, og den progresjon kunne man trenge også i forhold til empati og sosial kompetanse, jeg tror det. Jeg tror man ville vunnet på det. Da må man lage veien selv i litt større grad.»*

Noen av lærerne opplever at det er positivt at sosial kompetanse og psykisk helse er dratt frem av ledelsen på skolen. I lys av spørsmål på om de opplever behov for å ha større fokus på sosial kompetanse i skolen, svarer en av lærerne at det oppleves som noe som fungerer godt da skolen bruker PALS og ledelsen har et fokus og trykk på sosial kompetanse.

*«Sånn som vi har det i forhold til PALS og sånn, så synes jeg det fungerer kjempe greit. Men da er det jo fordi vi har et relativt stort trykk på det, og et fokus på det. Men selvfølgelig blir det liksom lagt ned i en skuff, og ikke dratt fram fra ledelse og sånne ting så er det klart at blir det litt mer den der brannslukkinga da, istede for å være i forkant.»*

På spørsmål om skolen jobber noe forebyggende i forbindelse med elevenes psykiske helse, opplever en av læreren at ledelsen har et fokus på det, som beskrives å ha en positiv påvirkning på lærerens arbeid på skolen.

*«Men jeg føler at det så tydelig (...) av ledelsen blir sagt at de forventer av oss at vi gjør noe med det, det gjør jo at man da sitter og får det inn i periodeplaner, og gjør noe med det.»*

Videre nevnte alle lærerne at samarbeid med hjemmet var viktig, og at foreldrene til elevene også hadde en viktig rolle og et ansvar i elevenes utvikling av sosial kompetanse, og for elevenes psykiske helse.

*«Oppi alt dette med utvikling av sosial kompetanse er det selvfølgelig også viktig å ha et godt samarbeid med hjemmet. Og da blir det mye lettere (...) når elevene ser det er et godt samspill der. (...) for det er jo viktig at det ikke bare jobbes med på skolen, men at det er et samarbeid (...), at det arbeidet også foregår hjemme.»*

*«Så tenker jeg foreldrene er kjempeviktig bit her også. Samarbeidet skole-hjem, kjempeviktig. (...) hvis foreldrene er ålreite med hverandre, så er det mye lettere for barna å være ålreite med hverandre også.»*

En av lærerne forteller at de sosiale målene skolen har også skal fungeres som en hjelp til foreldrene, slik at skolen og hjemmet kan jobbe med samme målene.

*«Ja, vi setter opp hver uke, så har vi egentlig det sosiale fokus, som både blir løftet opp med elevene selyfølgelig, men også som hjelp til foreldrene. Og da har vi et sånt et punkt, som heter sånn «dette kan du snakke med ditt barn om», på lekseplanen. Hvor det kort står mål, men og hvor du også da gjerne kan tipse om sånne sosiale ting som vi driver med, og hvordan de kan snakke litt om det hjemme.»*

### **5.3.3 Opplevelse av tid**

Lærerne erfarer at klassens time og KRLE som skoletimer de kan bruke til å jobbe med elevenes utvikling av selvkontroll og empati, og med de sosiale målene. På spørsmål om de har noen felles mål eller tiltak på skolen der de jobber med elevenes sosiale kompetanse, empati eller selvkontroll, uttrykker lærerne at de i disse skoletimene har tid til å jobbe med disse aspektene.

*«Alle trinnene har første time fredag (..) hvor alle skal jobbe med, nesten litt mer sånn klassens time før tror jeg, hvor alle fellesarrangementer som skolen har skal ligge på den timen, så man slipper å ta unger ut av forskjellige fag hvis man skal ha samlinger og elevråd, og alt sånn man gjør på tvers. Og da jobber vi altså bevisst med klassemiljø, klasseledelse, (...) få unger sosial kompetente da.»*

*«(...) vi jobber jo med læringsmiljøet og vi skal jo ha denne timen med PALS som går inkludert i de andre. Og vi har jo klassens time, hvor sånne ting kan på en måte kan være en del av tema. (...) klassens time kan vi jo bruke på å snakke litt om ulike tema som vi jobber med eller ja (...) ellers så skal det inkluderes i de andre fagene.»*

*«KRLE sånn som hos oss, så har vi ganske god tid, og relativt lite fagstoff. Så der har vi tid til å bruke tid på både følelser, og empati, og atferd, og sånne ting. Men det er jo en time i uka da. Men vi får brukt litt tid på det der.»*

*«I KRLE (...) går det også mye på dette med å ta gode valg og sånn der innunder faget. I KRLE vil jeg si det er mye arbeid med empati.»*

Noen av lærerne opplever at de må bruke mye tid å gjøre elevene trygge, øve på sosial kompetanse og hjelpe elevene med deres utvikling av følelseshåndtering.

*«Det aller viktigste er jo for det første at man blir trygg på seg selv tenker jeg. Og for å bli trygg på seg selv, man må bruke mye tid på det. Man må bruke mye tid på å anerkjenne den du er, og hva vil du og hva vil det si å ta gode og dårlig valg. Og jeg tenker at jo mer man bruker tid på det, både helt fra tidlig alder og videre oppover, så vil det kanskje være med på å liksom forebygge psykisk sykdom. Tenker jeg. At det derfor bør brukes mye tid på i skolen. Det bør ha en større del i lærerutdanninga for det er så viktig. Det er så viktig at man lærer om det.»*

På spørsmål om hvordan de synes sosial kompetanse blir vektlagt i læreplanen, svarer en av lærerne at de ikke har sosial kompetanse som noe timeplanfestet arbeid utenom «klasse møte», men at de ligger mer innflettet i deres arbeid.

*«Men noe timeplanfestet har vi vel egentlig ikke annet enn klasser møter da, som er timeplanfestet, hvor vi driver med dette med rollespill og hvor vi observerer situasjoner i løpet av uka og så tar vi de inn i klasser møtet da. Men noe timeplanfesta har vi ikke det, for dette er gjennomsyret i vårt grunnarbeid liksom. Det er en del av vår profesjon da, tenker jeg».*

Videre uttrykker noen av lærerne at hverdagen oppleves hektisk og at de ikke helt klarer å se for seg hvordan man kan timeplanfeste arbeid med sosial kompetanse.

*«Hverdagen er ganske hektisk.»*

*«Men, de andre fagene føler jeg at det er ganske pakka med andre ting. Og er det klart at må du rydde opp i en konflikt så har du plutselig spist halve norsktimen. Så vi bruker nok en god del tid på det uten at det er timeplanfestet ja.»*

*«Ja. Men jeg skjønner ikke helt hvor vi skal ta det fra. Å, det er så hektisk i løpet av en dag, ikke sant. Det er så mye jeg skal ha inn. Jeg synes det er mye da og det er jo liksom åtte timer norsk ikke sant, seks timer matte. Så det er ganske mye som allerede er timeplanfesta.. Så både ja og nei.»*

Temaene generert i analysen gir en indikasjon på at lærerne opplever trygghet og hjelp til følelshåndtering som viktige aspekter i elevenes utvikling av empati og selvkontroll. Lærerne opplever også at de jobber systematisk med sosiale mål og rollespill. Alle lærerne ser verdien i å jobbe med elevenes sosiale kompetanse og psykiske helse, men beskriver noen utfordringer knyttet til tidsrommet i skolen og ansvaret i lærerrollen. Noen av lærerne opplever det er hensiktsmessig at sosial kompetanse og psykisk helse blir dratt frem av ledelsen. Temaene presentert i dette kapitlet vil bli diskutert videre i kapittel 6, der resultatene blir diskutert i lys av teori og tidligere forskning som en besvarelse på forskningsspørsmålene.

## Kapittel 6 Diskusjon

Her diskuteres resultatene presentert i kapittel 5, sammen med teori og tidligere forskning som er presentert i kapittel 1, 2 og 3. Diskusjonen vil bli gjort som en besvarelse på problemstillingen «*Hvordan opplever lærere sitt arbeid med elevenes utvikling av empati og selvkontroll?*» ved å besvare hvert av forskningsspørsmålene:

1. Hvordan omtaler lærere sin rolle i elevenes utvikling av empati og selvkontroll?
2. Opplever lærere at de jobber systematisk med empati og selvkontroll i skolen?
3. Hvordan beskriver lærere deres forebyggende rolle i forbindelse med elevenes psykiske helse?

### 6.1 Hvordan omtaler lærere sin rolle i elevenes utvikling av empati og selvkontroll?

Resultatene viser at lærerne opplever elevenes utvikling av empati og selvkontroll som viktig. De ser videre sin rolle som lærer verdifull for elevenes utvikling av disse ferdighetene. Opplevelse av verdien i arbeidet med empati og selvkontroll kan muligens være hensiktsmessig for at lærere skal bruke tid og ressurser i skolen på å jobbe med disse aspektene. Lærernes opplevelse av ansvar og tidsrom vil bli diskutert videre i underkapittel 6.2 «*Opplever lærere at de jobber systematisk med empati og selvkontroll i skolen?*».

Lærerne opplever særlig deres rolle for elevenes trygghet, og forståelse og håndtering av følelser, som viktige faktorer i elevens utvikling av empati og selvkontroll. Det blir lagt særlig vekt på elevenes følelse av at noen ser dem, prøver å forstå dem og at læreren kan være en trygg base for elevene (Ainsworth et al., 2015). Resultatene indikerer at lærerne opplever at de er tilknytningsperson som er opptatt av å se alle elevene, og møte dem på følelsene deres. En trygg tilknytning er en viktig faktor i elevenes utvikling av forståelse og håndtering av følelser (Eisenberg, 1997; Kerns et al., 2007; Siegler et al., 2020), og kan på den måten fremme selvkontroll og empati. Læreren kan være en viktig voksenperson, som er sensitiv og responsiv sammen med elevene (Howes & Ritchie, 1999; Siegler et al., 2020). Ved at læreren er sensitiv og responsiv i samhandling med elevene kan de også fungere som en rollemodell for elevene (Bandura, 1986). Elevene kan dra nytte av lærerens sensitivitet for sin opplevelse av trygghet



og til hjelp med regulering av følelser, men også i observasjon av lærerens handlinger. Ved å observere at læreren er sensitiv i møte med en selv og de andre elevene, kan de selv lære å bruke disse strategiene (Panfile & Laible, 2012). Videre viser resultatene at flere av lærerne ser relasjonen med elevene som viktig for elevenes opplevelse av trygghet, samt deres utvikling av ferdigheter knyttet til empati og selvkontroll. Noen av lærerne opplever det er nyttig å være godt kjent med elevene for at de skal føle seg trygge, men også for at de kan kjenne elevenes reaksjonsmønstre og hva som kan trigge deres følelsesmessige reaksjoner. Det er hensiktsmessig å ha en god relasjon til elevene i deres utvikling av empati og selvkontroll (Drugli, 2012; Pianta & Sthulman, 2004). Hvis læreren har en god relasjon til elevene sine, kan elevene se på læreren som en rollemodell som de lærer av gjennom å observere deres ferdigheter innenfor empati og selvkontroll. Resultatene gir videre en indikasjon på at lærerne opplever at det er deres ansvar å skape en god relasjon til elevene. I lys av transaksjonsmodellen kan dette være hensiktsmessig for elevenes utvikling av sosial kompetanse (Sameroff, 2009). En god relasjon kan være positivt for elevenes utvikling (Drugli, 2012). Da kan det være positivt at læreren kjenner elevene godt og er bevisst på egne reaksjoner i samspill med dem, slik at det ikke blir en negativ transaksjon mellom læreren og eleven. Lærernes opplevelse av ansvar i relasjonsbyggingen viser at lærerne i studien er bevisst sitt ansvar. Det er læreren som har ansvaret i relasjon med elevene (Drugli, 2012). En av læreren opplever at det er viktig å være en trygg voksen som har en god relasjon med elevene, for å kunne korrigere dem. Elevene trenger tilbakemeldinger på atferd, og lærerens korrigeringer kan sees som en ytre regulering av følelser, tanker og atferd gjennom språket (Bandura, 1986, 1991b; Elliot & Gresham, 2002; Keenan et al., 2016). I lys av induktiv disiplin kan det være hensiktsmessig å korrigere elevene (Hoffman, 2000; Keenan et al., 2016), der den voksne bruker språket til å forklare og gi tilbakemeldinger på barnets handlinger. En av lærerne i studien opplever også at relasjonen er viktig for å få til gode samtaler og for å signalisere til eleven at de ønsker dem alt godt. På den måten kan læreren fungere som en trygg base (Ainsworth et al., 2015), som elevene har en god relasjon til. Da kan læreren hjelpe elevene med å kontrollere og regulere følelser, tanker og atferd gjennom tilbakemeldinger og samtaler (Bandura, 1986, 1991b). Dette kan fremme elevenes utvikling av empati og selvkontroll.

I tillegg til å være en trygg voksen som har en god relasjon til elevene, viser resultatene at alle lærerne legger vekt på å skape et trygt miljø med god klasseledelse. En av lærerne beskriver at det å skape et godt miljø i klassen handler om å bygge et samhold og å lære elevene å akseptere hverandres ulikheter. Disse resultatene indikerer at flere av lærerne opplever at de kan skape

godt læringsmiljø som kan fremme empati og selvkontroll hos elevene (Lindbäck & Glavin, 2020). Dessuten vil deres forståelse for hverandres ulikheter kunne avhenge av at elevene klarer sette seg inn i andres tanker, følelser og handlinger. Dette krever god selvkontroll som gir kapasitet til å lese sosiale koder og andres uttrykk (Eisenberg, 2000). En av lærerne opplever også at et godt klassemiljø handler om at elevene skal være trygge og at læreren har en toleranse for at elevene kan prøve seg frem. En toleranse for at elevene ikke er ferdig utviklet emosjonelt og sosialt når de kommer inn i skolen kan være hensiktsmessig. Dette fordi læreren muligens legger seg på elevenes kognitive nivå (Hoffman, 2000), og ikke forventer at elevene alltid skal klare å forstå andres tanker, følelser og atferd, samt klare å håndtere og regulere egne følelser i stressbelastende situasjoner. En toleranse for at elevene kan feile ved bruk av sosiale og emosjonelle ferdigheter, kan muligens føre til at læreren vil være mer sensitive ovenfor deres følelsesuttrykk (Sameroff, 2009). Læreren kan ha en større forståelse for at elevene trenger hjelp til regulering og til handle prososialt. Et trygt miljø som gir rom for utprøving kan også legge til rette for tilbakemeldinger fra læreren på atferd (Bandura, 1886, 1997), og samtaler rundt hendelser (Brandtzæg et al., 2016; Lindbäck & Glavin, 2020; Katz et al., 2012; Stocker et al., 2007). Dette kan øke elevenes forståelse for andres perspektiv, samt konsekvenser av egne handlinger (Hoffman, 2000). Videre la noen av lærerne vekt på klasseledelse og arbeidsro i lys av trygghetsaspektet, der lærerne opplever at deres klasseledelse kan skape trygghet og et godt læringsmiljø. En av lærerne påpeker at god klasseledelse som legger til rette for mestring, kan påvirke elevenes utvikling av selvkontroll og empati. En av lærerne opplever også at nyutdannede lærere bør ha mer kunnskap og ferdigheter i klasseledelse før de kommer ut i læreryrket, da dette oppleves som en viktig praksis for elevenes utvikling. Klasseledelse med struktur og rutiner kan skape trygghet for elevene (Lindbäck & Glavin, 2020), og kan være positivt i deres utvikling av empati og selvkontroll. Det er hensiktsmessig om læreren befinner seg mellom en kontrollorientert og autonomiorientert lærer (Brandtzæg et al., 2016; Lindbäck & Glavin, 2020). Dette er en lærer som har tydelige rammer og regler, og samtidig gir tilbakemeldinger og anerkjenner elevene. Resultatene indikerer her at lærerne har et stort fokus på at elevene skal trives i klasserommet, at de skal føle seg som en del av gruppa og være tolerante ovenfor hverandre, samtidig som flere av lærerne legger vekt på klasseledelse med struktur og arbeidsro.

Videre opplever lærerne at deres hjelp til forståelse og håndtering av følelser hos elevene, kan utvikle deres empati og selvkontroll. Hjelp til regulering av følelser er en viktig faktor i barns utvikling av empati og selvkontroll (Eisenberg et al., 1998; Sameroff, 2009; Siegler et al. 2020).

Resultatene viser at hjelp til følelseshåndtering oppleves som en viktig del av lærerrollen. Noen av lærerne opplever at de kan hjelpe elevene med å forstå og gjenkjenne følelser, i utviklingen av deres selvkontroll. En av lærerne speiler elevenes følelser for å hjelpe dem å jobbe seg gjennom ulike situasjoner. Dette viser at læreren er en sensitiv og responsiv voksen ovenfor elevene (Brandtzæg et al., 2016; Cassidy, 1994; Feldman, 2012, 2015, 2017; Levy et al., 2019). Det å snakke om følelser og hendelser er noe flere av lærerne opplever som viktig for elevenes utvikling av empati. I disse samtalene beskriver lærerne at de snakker om hvordan elevene kan gjenkjenne egne følelser, hvordan andre kan føle det i ulike hendelser og at andre kan ha forskjellige følelser enn en selv. I lys av induktiv disiplin vil det være fremmede å snakke om følelser og hendelser med elevene (Hoffman, 2000). Den voksne kan forklare barnet hvordan andre kan føle det i ulike situasjoner, og spesielt om barnet har påført et annet barn emosjonelt ubehag. Det er da hensiktsmessig at læreren veileder og snakker med eleven om følelser og hvordan ting kan oppleves fra et annet perspektiv. Dette kan fremme elevenes utvikling av selvkontroll og empati fremfor bruk av straff, som kan føre til at elevene blir mer opptatt av å ikke få straff eller kjeft fra læreren, fremfor å sette seg inn i hvordan andre har det (Hoffman, 2000; Keenan et al., 2016). Videre opplever lærerne at de kan gi elevene noen verktøy for mestre følelser. Dette blir særlig trukket frem i lys av utvikling av selvkontroll. Lærerne opplever at de må hjelpe elevene med følelseshåndtering ved å anerkjenne deres følelser og hjelpe dem å forstå følelsene sine, og på den måten hjelpe dem med regulering. Det å anerkjenne og prøve å forstå elevenes følelser kan fortelle elevene at deres følelser er valide (Siegler et al., 2020), og kan fremme deres emosjonsregulering og selvkontroll. Elevene trenger hjelp fra læreren for å kunne lære seg hensiktsmessig måter å utrykke og regulere følelsene sine på for å kunne ha kapasitet til å sette seg inn i andres følelser, som igjen er viktig i utvikling av empati (Eisenberg, 2000).

Resultatene indikerer at lærerens opplevelser av sin rolle i elevenes utvikling av empati og selvkontroll handler om deres evne og kapasitet til å være en trygg voksen som toner seg inn på elevene og deres opplevelser. I tillegg opplever flere at deres evne til å skape et godt og trygt miljø, samt deres hjelp med følelseshåndtering, kan fremme elevenes utvikling. Lærerne opplever altså sin rolle i elevenes utvikling av empati og selvkontroll, som viktig og betydningsfull, men uttrykker videre enkelte utfordringer. Noen av lærerne erfarer at det er opp til læreren selv hvor mye det blir jobbet med sosial kompetanse i skolen, og at det ligger mye ansvar på læreren. Dette vil bli diskutert videre i neste del av kapittelet (6.2).

## 6.2 Opplever lærere at de jobber systematisk med empati og selvkontroll i skolen?

Lærerens opplevelser av deres systematiske arbeid med elevenes empati og selvkontroll, er særlig knyttet til sosiale mål på timeplanen og øving på disse målene gjennom bruk av rollespill. Resultatene indikerer at alle lærerne jobber med sosiale mål i skolen. To av lærerne jobber på en skole som bruker tiltaksmodellen PALS, og har sosiale mål knyttet opp til dette programmet. PALS bruker komponenter knyttet til flere aspekter innenfor sosial kompetanse og forebyggende arbeid (Aasheim et al., 2018). Lærerne som jobber på en PALS-skole, representerer av den grunn ikke hvordan lærere som ikke bruker programmet jobber systematisk med sosial kompetanse. Likevel viser resultatene at de to andre lærerne også bruker sosiale mål som er felles for skolen eller trinnet. Alle lærerne legger til rette for øving på de sosiale målene ved hjelp av rollespill og samtaler med elevene. Lærerne opplever at de jobber systematisk med de sosiale målene, som skal inkluderes i fagene. Noen av lærerne beskriver at de bruker rollespill for å øve på ferdigheter i arbeid med elevenes utvikling av empati. Lærerne opplever at rollespill kan brukes systematisk for å lære elevene om følelser ved at elevene går inn i ulike roller eller at de tar utgangspunkt i ulike hendelser som har skjedd mellom elevene på skolen. Noen av lærerne deltar også selv i rollespillene, slik at elevene kan observere læreren. Parallelt med rollespill gir enkelte av lærerne tilbakemeldinger og snakker med elevene underveis. I lys av sosial kognitiv teori vil det være hensiktsmessig for elevenes utvikling av sosial kompetanse å delta og observere andre i rollespill (Bandura, 1986). Ved å bruke rollespill kan elevene lære ferdigheter knyttet til selvkontroll og empati gjennom observasjonslæring. Å bruke rollespill kan være en god måte å få elevene til å øve på ferdigheter i klasserommet (Elliot & Gresham, 2002), og på den måten øke sin forståelse for andres perspektiver. Å sette elevene inn i situasjoner ved hjelp av rollespill sammen med forklaringer og tilbakemeldinger fra læreren, kan på den måten fremme deres utvikling av empati (Bandura, 1986, 1997; Hoffman, 2000; Keenan et al., 2016). Ved å gi tilbakemeldinger til elevene under rollespill kan det gi elevene informasjon på egen atferd. I tillegg kan lærerens deltakelse i rollespillene, sammen med forklaringen på egen atferd og egne følelser, gi elevene kunnskap om følelser og effektive tankestrategier (Bandura, 1986; Keenan et al., 2016), som vil være hensiktsmessig i deres utvikling av empati og selvkontroll.

Videre viser resultatene at lærerne ser en klar sammenheng mellom faglig og sosial utvikling, og resultatene indikerer at noen av lærerne ønsker å jobbe systematisk og timeplanfestet. Likevel opplever de enkelte utfordringer i lys av tidsrommet i skolen og ansvaret i lærerrollen. Selv om sosial kompetanse har en plass i overordnet del 2.1 i læreplanen (Udir, 2020a), opplever en av lærerne at sosial kompetanse kan falle litt bort i lys av de faglige kompetansemålene. Skolen er lovpålagt å jobbe med sosial kompetanse (Opplæringsloven, 1998, §2-3), der sosial læring skal innlemmes i de andre fagene på timeplanen, noe som kan gjøre at arbeid med sosial kompetanse hviler på den enkelte lærer (Lindbäck & Glavin, 2020). Lærerne i studien opplever at arbeid med sosial kompetanse, empati og selvkontroll er verdifullt, men erfarer noen utfordringer i arbeidet. Noen av lærerne mener at arbeid med sosial kompetanse burde vært mer systematisk og timeplanfestet. Alle lærerne forholder seg til sosiale mål, men disse skal inkluderes i fagene på skolen. Enkelte lærere opplever at sosial kompetanse kan skli litt bort, da det ikke er et timeplanfestet fag. Likevel erfarer lærerne at de jobber systematisk gjennom de sosiale målene. De synes sosial kompetanse er viktig å jobbe med i skolen og at det da automatisk vil innlemmes i skolehverdagen sammen med elevene. Noen av lærerne opplever at det er positivt at sosial kompetanse blir dratt frem av ledelsen, fordi det blir fokusområde på skolen som bidrar til at lærerne jobber mer systematisk med de sosiale målene og bruk av rollespill. Resultatene viser at lærerne gjør flere ting som er hensiktsmessig for elevenes utvikling av empati og selvkontroll, som å skape trygghet for elevene og hjelpe dem med følelseshåndtering. Likevel indikerer resultatene at noen av lærerne opplever noe usikkerhet rundt eget arbeid. Usikkerheten baserer seg på at lærerne uttrykker at de ikke er bevisst alt de gjør som kan være positivt i elevens utvikling. Videre forteller en av lærerne i studien at lærerne på skolen jobber systematisk gjennom bevisstgjøring rundt eget arbeid. Denne bevisstgjøringen er noe de har fokus på i medarbeidersamtaler, der lærerne får mulighet til å reflektere rundt egen praksis. Å være bevisst på hvordan egen atferd kan påvirke elevens utvikling, kan fremme elevens utvikling av empati og selvkontroll (Brandtzæg et al., 2016). Læreren kan fungere som en rollemodell for elevene (Bandura, 1986, 1991a), som elevene observerer og lærer av. Å bli bevisst på egen atferd i samspill med elevene kan derfor være hensiktsmessig for elevenes utvikling (Drugli, 2012). Videre uttrykker lærerne at samarbeidet med foreldrene er viktig for elevenes utvikling av empati og selvkontroll. De opplever også at foreldrene har en stor påvirkning i elevenes utvikling, og at det er viktig at elevene erfarer visst samsvar mellom skole og hjem. En av lærerne forteller at foreldrene får informasjon om de sosiale målene de jobber med på skolen, slik at de også kan jobbe med det hjemme. I tråd med Bronfenbrenners (1979) bioøkologisk modell kan samarbeidet mellom skolen og hjemmet

påvirke elevenes utvikling. Samsvaret mellom lærerens og foreldrenes reaksjoner og atferd kan påvirke elevenes utvikling av empati og selvkontroll (Bronfenbrenner, 1979; Drugli & Nordahl, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Videre indikerer resultatene at lærerne erfarer noen utfordringer knyttet til tidsrommet i skolen. Klassens time og KRLE er to skoletimer som flere av lærerne i studien utnytter til å jobbe med sosiale mål eller andre aspekter knyttet opp til sosial kompetanse. Noen av lærerne opplever at det er opp til hver enkelt lærer i hvor stor grad man skal ta sosial kompetanse inn i skolehverdagen, og enkelte opplever at arbeidet hadde vært lettere å gjennomføre om det var timeplanfestet. Resultatene indikerer likevel at noen av lærerne erfarer at de bruker mye tid på å jobbe med elevenes sosiale kompetanse, og at hverdagen oppleves hektisk. Selv om noen av lærerne uttrykker at sosial kompetanse burde vært mer timeplanfestet, opplever andre at det er vanskelig for å se hvor denne tiden skal tas fra, da det allerede er mye som er timeplanfestet. Dette kan indikere at noen av lærerne opplever at det allerede timeplanfestede arbeidet som nok, men at dette også kan føre til at sosial kompetanse får en mer implisitt plass på skolen (Lindbäck & Glavin, 2020), og at det kan bidra til forskjeller i hvor stor plass sosial kompetanse får i skolehverdagen til elevene. Noen av lærerne opplever også at skolen har et stort ansvar for elevenes oppdragelse. I lys av den bioøkologisk modellen vil læreren være en signifikant voksen i elevens liv (Bronfenbrenner, 1979), og lærerne ser verdien av arbeidet med sosial kompetanse i skolen. Likevel synes noen av lærerne at det blir lagt mye ansvar på lærerne, som ser ut til å oppleves noe belastende i en hektisk skolehverdag.

Lærerne opplever at de jobber systematisk med empati og selvkontroll ved å bruke sosiale mål og rollespill. Likevel erfarer noen av lærerne at det er utfordrende å innlemme sosial kompetanse inn i andre fag, og at det hviler mye ansvar på læreren. Samtidig opplever noen av lærerne at mye i skolen allerede er timeplanfestet, og synes det er vanskelig å se hvordan man kan timeplanfeste sosial kompetanse i en hektisk hverdag. Noen av lærerne opplever at det er positivt at sosial kompetanse er et fokusområde på skolen og at det blir dratt frem av ledelsen på skolen.

### **6.3 Hvordan beskriver lærere deres forebyggende rolle i forbindelse med elevenes psykiske helse?**

Flere av lærerne opplever sin forebyggende rolle i forbindelse med elevenes psykiske helse som viktig og verdifullt. Resultatene indikerer at lærerne ser en sammenheng mellom arbeid med sosial kompetanse og psykisk helse. Samtlige av lærerne ser arbeid med sosiale mål, hjelp til følelshåndtering og arbeid med elevenes selvkontroll og empati, som forebyggende. Empati og selvkontroll kan gi elevene en evne til å håndtere stressbelastninger og hverdagslivets utfordringer (Daly et al., 2014). Arbeid med disse ferdighetene kan på den måten være forebyggende, da elevene utvikler en evne til å forstå og regulere egne følelser, tanker og handlinger, samt forstå andres følelses- og atferdsuttrykk (Haugan, 2017).

Noen av lærerne opplever at de jobber forebyggende i forbindelse med elevenes psykiske helse ved å hjelpe dem med følelshåndtering. En av lærerne legger vekt på at det å snakke om følelser og psykisk helse med elevene kan være forebyggende, og at det kan gjøre det lettere for dem å snakke om disse temaene senere i livet. Å hjelpe elevene med regulering og håndtering av følelser gjennom språket kan fremme deres utvikling av selvkontroll og empati, og samtidig være forebyggende mot psykiske helseplager (Brophy-Herb et al., 2011; Katz et al., 2012; Stocker et al., 2007). En av lærerne opplever også at de jobber forebyggende ved å la elevene bli kjent med egne følelser, og lære seg at livet har både oppturer og nedturer. Å snakke med elevene, slik at de lærer hvordan følelser kjennes ut hos seg selv og hvordan de kan sees hos andre, kan gjøre dem bedre rustet til å mestre stressbelastende situasjoner (Bandura, 1986; Keenan et al., 2016; Siegler et al., 2020). Videre legger en av lærerne vekt på at de må gi elevene noen strategier for å regulere følelser, slik at de kan håndtere nedturer i livet. Alle elevene vil møte på situasjoner i livet som kan være stressbelastende og emosjonelt utfordrende. Det å klare å håndtere følelsene sine vil være hensiktsmessig for å oppleve en viss kontroll over sine emosjoner og sine egne atferdsuttrykk (Luebbe et al., 2011; Uthus, 2017). I tillegg til å hjelpe elevene med å regulere tanker, følelser og atferd, legger en av lærerne vekt på å hjelpe dem med å tenke positivt. Positive emosjoner kan sees i sammenheng med god selvkontroll (Daly et al., 2014). Selvkontroll er relatert til brattere nedgang i stresshormonet kortisol, som slippes ut som en reaksjon ved blant annet psykososiale stressorer (Daly et al., 2011; Danese & McEwenn, 2012). Sammenhengen mellom god selvkontroll og positive emosjoner kan være en av grunnene til nedgangen i kortisol. Voksne rundt barnet som viser og fremmer positive

emosjoner kan på den måten bidra i utvikling av elevenes selvkontroll (Feldman, 2015; Feldman, 2017; Tetzchner, 2012), som igjen er positivt utvikling av empati. Å jobbe med utvikling av selvkontroll og empati i skolen kan bygge en motstandskraft mot psykiske vansker hos elevene. Videre nevner noen av lærerne at samarbeidet med hjemmet som viktig i det forebyggende arbeidet. I lys av bioøkologisk modell (Bronfenbrenner, 1979) er relasjonen mellom skole og hjem et mesosystem som kan påvirke elevenes utvikling. Et positivt skole-hjem samarbeid kan bidra til like reaksjoner og forventinger til elevenes tanker, følelser og atferd både hjemme og på skolen. Dette kan bidra til at eleven blir møtt på mer hensiktsmessige måter, som kan være positivt i deres utvikling av empati og selvkontroll (Drugli & Nordahl, 2016). Dette kan gi elevene kompetanse til å håndtere stressbelastende situasjoner.

Videre opplever noen av lærerne at de bruker mye tid på å gjøre elevene trygge, øve på sosial kompetanse og hjelpe elevene med følelseshåndtering. En av lærerne understreker at det kan være forebyggende i forbindelse med elevenes psykiske helse å bruke mye tid på å jobbe med disse aspektene i skolen. I lys av opplæringsloven (1998, §2-3, §9A-2, §9A-3) og overordnet del 2.5.1 i læreplanen (Udir, 2020a), skal skolen jobbe med utvikling av kompetanse som kan bidra til god psykisk helse hos elevene. Å jobbe med elevenes utvikling av empati og selvkontroll, kan gi elevene bedre forutsetninger for å håndtere emosjonelle utfordringer, og på den måten være forebyggende (Haugan, 2017). Selv om lærerne ser verdien i forebyggende arbeid, samt at skolen skal gi elevene kompetanse som bidrar til en god psykisk helse, erfarer de noen utfordringer. En av lærerne opplever blant annet at arbeid med sosial kompetanse og psykisk helse burde vært en større del av lærerutdanningen. Selv om opplæringsloven (1998, §2-3, §9A-2, §9A-3) og overordnet del i læreplanen (Udir, 2020a) har et fokus på at skolen skal jobbe med elevens sosiale kompetanse, forutsetter det at lærerne har kunnskap og kompetanse til å jobbe om disse aspektene. Videre indikerer resultatene at en av lærerne opplever at det er positivt om forebyggende arbeid blir dratt frem av ledelsen på skolen. Ved at psykisk helse er et fokusområde på skolen opplever enkelte av lærerne at det blir naturlig å jobbe med det og få det flettet inn i skolehverdagen.

Resultatene indikerer at lærerne legger vekt på noen av de samme aspektene i forebyggende arbeid, som ved arbeid med empati og selvkontroll. Empati og selvkontroll er ferdigheter som kan hjelpe elevene til å håndtere utfordringer de møter på (Daly et al., 2014; Haugan, 2017). Når elevene får hjelp av læreren til å regulere tanker, følelser og atferd, kan det fremme deres utvikling av selvkontroll. Ved å jobbe med elevenes utvikling av selvkontroll vil man i tillegg



bygge under elevenes kapasitet til å sette seg inn i andres følelser og evne til å lese sosiale situasjoner. Å jobbe med elevenes regulering av følelser er altså ikke bare hensiktsmessig for elevenes empati og selvkontroll, men kan også være forebyggende i forbindelse med elevenes psykiske helseplager.

## **6.4 Studiens implikasjoner**

Skolen kan være viktig arena for barns utvikling av sosial kompetanse, som empati og selvkontroll (Bronfenbrenner, 1979; Drugli, 2012). Funnene i denne oppgaven bidrar med nyttig kunnskap om lærerens opplevde praksis. Studien viser at lærerne opplever sosial kompetanse og psykisk helse som viktige og betydningsfulle faktorer i en skolekontekst. Dessuten gir studien et innblikk i flere sider av lærernes praksis, der flere aspekter er i tråd med hva teori og tidligere forskning forteller oss om miljøbetingelser som fremmer utvikling av empati og selvkontroll. Studien gir også innsikt i enkelte av lærerens opplevde utfordringer i dette arbeidet. Noen av lærerne opplever at skolen har et stort ansvar i elevens utvikling og oppdragelse. Videre indikerer resultatene at noen opplever skolehverdagen hektisk og synes at det allerede er mye som er timeplanfestet i skolen. Likevel erfarer noen at arbeidet med sosial kompetanse da blir opp til hver enkelt lærer. Enkelte av lærerne opplever det positivt at sosial kompetanse og psykisk helse blir dratt frem av ledelsen på skolen. Dette oppleves å bidra til mer systematisk arbeid med sosial kompetanse og psykisk helse. Studien gir innsikt i lærernes opplevelse av egen praksis, og gir nyttig kunnskap om hvor viktig ledelsen kan oppleves for lærerne. I eventuelle fremtidige studier kan det være hensiktsmessig å undersøke lærerens praksis og handlingsrom gjennom observasjonsstudier. Det kan også være hensiktsmessig å bruke kvantitativ data med et større utvalg, i fremtidige studier på temaet. Dette kan bidra med nyttig kunnskap om læreres arbeid med elevenes utvikling av empati og selvkontroll fra et mer objektivt synspunkt. Å jobbe med elevenes sosiale kompetanse, som empati og selvkontroll kan være forebyggende for elevenes psykiske helse (Haugan, 2017). På den måten vil arbeid med disse ferdighetene i en skolekontekst kunne være både av personlig og samfunnsmessig gevinst.

## 6.5 Studiens begrensinger

Videre har studien noen begrensinger. Resultatene belyser ikke lærernes praksis, men deres opplevde praksis. En begrensning er altså at funnene i studien ikke representerer hvordan lærerne faktisk jobber med elevenes sosiale kompetanse, som empati og selvkontroll, men gir informasjon om lærerens opplevelser og tanker om eget arbeid. Videre har studien begrensinger knyttet til subjektivitet. Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) som metode er preget av forskerens subjektivitet. Dette kan sees som en ressurs i kunnskapsproduksjonen, men gir også noen begrensinger for studiens objektivitet. Resultatene springer ut fra en analyse gjort med subjektive tanker, holdninger og fagkunnskaper, som kan ha påvirket resultatene i studien. En tredje begrensning ved studien er generalisering av resultatene. Studien er basert på et lite utvalg og resultatene kan av den grunn ikke generaliseres til andre kontekster. To av lærerne i studien brukte også et tiltaksprogram på skolen (PALS) (Aasheim et al., 2018), som baserer seg på flere aspekter i utvikling av sosial kompetanse. Dette kan ha medført noen begrensinger ved studien, da deres systematiske arbeid ikke nødvendigvis representerer skoler og lærere som ikke bruker dette tiltaksprogrammet.

## Kapittel 7 Konklusjon

Arbeid med sosial kompetanse i skolen kan fremme en god psykisk helse hos elevene (Haugan, 2017; Luebbe, 2011). Empati og selvkontroll er viktige ferdigheter som en del av sosial kompetanse (Gresham & Elliot, 1990), og ser ut til å omhandle det mer emosjonelle aspektet i kompetansebegrepet. God selvkontroll handler i stor grad om å kunne regulere tanker, følelser og atferd. Dette gir blant annet mulighet og kapasitet til å sette seg inn andres perspektiver og fremmer evnen til å lese sosiale situasjoner (Siegler et al., 2020; Tangney et al., 2004). Selvkontroll kan på den måten sees i sammenheng med barnets evne til å føle empati (Keenan et al., 2016). God selvkontroll og forståelse for andres perspektiver og uttrykk kan gjøre elevene rustet til å møte på stressbelastende utfordringer og situasjoner (Haugan, 2017). Å jobbe med empati og selvkontroll i skolen kan være av både personlig og samfunnsmessig gevinst, og skolen kan være en forebyggingsarena. Miljøets betydning i utvikling av empati og selvkontroll kan knyttes opp til faktorer som trygg tilknytning (Ainsworth et al., 2015; Brandtzæg et al., 2016) med responsive voksne (Cassidy, 1994; Feldman, 2012; Sameroff, 2009; Siegler et al., 2020). Videre vil det være positivt med voksne som er gode rollemodeller (Bandura, 1986, 1991b 1997; Drugli, 2012; Lindbäck og Glavin, 2020) og som hjelper barnet med regulering og forståelse av tanker, følelser og atferd (Hoffmann, 2000; Keenan et al., 2016). I skolekontekst vil det i tillegg være hensiktsmessig at læreren har en god relasjon med elevene (Pianta og Stuhlman, 2004; Drugli, 2012) og et godt samarbeid med hjemmet (Bronfenbrenner, 1979; Drugli & Nordahl, 2016), samt god klasseromsledelse som kan fremme trygghet og utvikling (Drugli, 2012; Lindback & Glavin, 2020). Skolen kan ha en stor betydning for elevens utvikling av empati og selvkontroll.

Det overordnede formålet og temaet som har blitt redegjort og diskutert er miljøets betydning i barns utvikling av empati og selvkontroll knyttet opp til skolekontekst. I denne oppgaven har jeg prøvd å besvare problemstillingen: «*Hvordan opplever lærere sitt arbeid med elevenes utvikling av empati og selvkontroll?*», med tre forskningsspørsmål. 1. «Hvordan omtaler lærere sin rolle i elevenes utvikling av empati og selvkontroll?» 2. «Opplever lærere at de jobber systematisk med empati og selvkontroll i skolen?» 3. «Hvordan beskriver lærere deres forebyggende rolle i forbindelse med elevenes psykiske helse?». Grunnlaget for diskusjon rundt forskningsspørsmålene er basert på hva teori og tidligere forskning sier om miljøets betydning for barns utvikling av empati og selvkontroll, opp mot kvalitativ data fra intervjuer med fire

lærere. Resultatene viser at alle lærerne i studien opplever arbeidet med elevenes sosiale kompetanse og psykiske helse som viktig. Lærerne beskriver at de jobber med trygghetsaspektet gjennom å se alle elevene, bygge relasjon med dem og lage et trygt klassemiljø med god klasseledelse. Videre legger lærerne vekt på deres hjelp i elevenes følelshåndtering gjennom å snakke om følelser, å gi elevene noen verktøy for å mestre følelsene og la elevene øve på ferdigheter knyttet til selvkontroll og empati. Resultatene indikerer dessuten at arbeidet med sosial kompetanse oppleves som forebyggende i forbindelse med elevens psykiske helse. Flere av lærerne beskriver at de jobber med utvikling av empati og selvkontroll for at elevene skal klare håndtere utfordringer de møter på. Likevel opplever lærerne noen utfordringer knyttet til ansvarsfølelse og tidsrommet i skolen. Noen av lærerne opplever at sosial kompetanse kan falle litt bort i lys av det faglige og skulle ønske at sosial kompetanse var mer timeplanfestet. I lys av lærernes ansvarsfølelse opplever noen at skolen har et stort ansvar i elevenes oppdragelse. Videre opplever noen at skolehverdagen er hektisk og at mer timeplanfestet arbeid kan være utfordringer knyttet til tidsrommet. Noen av læreren i studien trekker frem viktigheten av ledelsen i sosialt arbeid og opplever det som positivt for deres lærerpraksis og systematiske arbeid at ledelsen på skolen setter sosial kompetanse og psykisk helse på agendaen. Empati og selvkontroll kan være viktige ferdigheter å jobbe med i et forebyggende arbeid (Haugan, 2017; Luebbe, 2011). Likevel kan det se ut til at sosial kompetanse og psykisk helse har en implisitt plass på læreplanen (Udir, 2020a). Resultatene viser at lærerne har en positiv holdning til arbeid med empati og selvkontroll og ser ut til å gjøre flere ting som kan være hensiktsmessig for elevenes utvikling, som trygghet og hjelp til følelshåndtering. Likevel opplever noen av lærerne utfordringer knyttet til ansvaret i lærerrollen og tidsrommet i skolen. Skoleledelsen og timeplanfesting kan muligens virke positivt i arbeidet med empati og selvkontroll, samt for lærernes opplevelse av at sosial kompetanse og psykisk helse får en eksplisitt og tydelig plass i skolen. Utvalget i oppgaven representerer kun en liten andel lærere, men kan gi et nyttig bidrag til forskningsfeltet og praksis ved å belyse læreres opplevelser rundt arbeid med elevenes utvikling av empati og selvkontroll.

## Litteraturliste

- Aasheim, M., Patras, J., Eng, H. & Natvig, H. (2018, 12. oktober). *PALS- Positiv atferd, støttende læringsmiljø* (2.utgave). Ungsinn. [https://ungsinn.no/post\\_tiltak\\_arkiv/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-2-utg/](https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-2-utg/)
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C, Waters, E. & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology press.
- Atkins, R., Hart, D. & Donnelly, T. M. (2005). The Association of Childhood Personality Type With Volunteering During Adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(2), 145–162. Hentet 9.mai 2021 fra: <http://www.jstor.org/stable/23096145>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991a). Social cognitive theory of moral thought and action. I Kurtines, W. M. Og Gewirtz, J., L. (Red.). *Handbook of moral behavior and development: Vol 1: Theory* (s. 45-96). Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Bandura, A. (1991b). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2019, 20 februar) *Psykisk helse*. Statistikk og analyse. [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/oppvekst/Helse/Psykisk\\_helse/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/oppvekst/Helse/Psykisk_helse/)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2020, 27 april). *Helse*. Statistikk og analyse. [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/status\\_nedsatt\\_funksjonsevne/Helse/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/status_nedsatt_funksjonsevne/Helse/)

- Bell, S. M., & Ainsworth, M. D. S. (1972). Infant Crying and Maternal Responsiveness. *Child Development*, 43(4), 1171–1190. <https://doi.org/10.2307/1127506>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris; P. A. (2006). The bioecological model of human development. I Lerner, R. M. og Damon, M. (Red.). *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (793-828). (6. utgave). John Wiley & Sons.
- Brophy-Herb, H. E., Schiffman, R. F., Bocknek, E. L., Dupuis, S. B., Fitzgerald, H. E., Horodynski, M., Onaga, E., Egeren, L. A. V., & Hillaker, B. (2011). Toddlers' Social-emotional Competence in the Contexts of Maternal Emotion Socialization and Contingent Responsiveness in a Low-income Sample. *Social Development*, 20(1), 73–92. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00570.x>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5. utgave). Oxford university press.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394-402. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.25.3.394>

- Cassidy, J. (1994). Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 228–249. <https://doi.org/10.2307/1166148>
- Center on the developing child at Harvard University (2021). *Three Principles to improve outcomes for children and families*. Hentet 8.februar fra: <https://developingchild.harvard.edu/resources/three-early-childhood-development-principles-improve-child-family-outcomes/>
- Danese, A., & McEwen, B. S. (2012). Adverse childhood experiences, allostasis, allostatic load, and age-related disease. *Physiology & Behavior*, 106(1), 29–39. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2011.08.019>
- Daly, M., Baumeister, R. F., Delaney, L., & MacLachlan, M. (2014). Self-control and its relation to emotions and psychobiology: Evidence from a Day Reconstruction Method study. *Journal of Behavioral Medicine*, 37(1), 81–93. <https://doi.org/10.1007/s10865-012-9470-9>
- Drake K, Belsky J, & Fearon R. M. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: the role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, 51(5), 1350-61. <https://doi.org/10.1037/a0032779>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjon lærer elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 24 april). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/#>
- Eisenberg, N., Murphy, B. C. & Shepard, S. (1997a). The development of empathic accuracy. I Ickes, W. (Red.). *Empathic accuracy* (s. 73-116). The Guilford Press.

- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holgren, R., Maszk, P., & Losoya, S. (1997b). The Relations of Regulation and Emotionality to Resiliency and Competent Social Functioning in Elementary School Children. *Child Development*, 68(2), 295–311. <https://doi.org/10.2307/1131851>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, S., & Guthrie, I. K. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality. *Developmental Psychology*, 34(5), 910. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.910>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665–697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. I Eisenberg, N., Damon, W og Lerner, R. M (Red.). *Handbook of child psychology: Vol 3: Social, emotional, and personality development* (s. 646-718). (6. utgave). John Wiley & Sons.
- Elliot, S.N. & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter. En håndbok*. Kommuneforlaget.
- Engle, J, M & McElwain, N. L. (2011). Parental reactions to toddlers' negative emotiosn and child negative emotionality as correlates of problem behavior at the age of three. *Social Development*, 20(2), 251-271. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1467-9507.2010.00583.x>
- Feldman, R. (2012) Oxytocin and social affiliation in humans. *Hormones and Behavior*. 61(3), 380–391. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2012.01.008>
- Feldman, R. (2015). Sensitive periods in human social development: new insights from research on oxytocin, synchrony, and high-risk parenting. *Development and Psychopathology* 27(2), 369–395. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000048>
- Feldman, R. (2017). The neurobiology of human attachments. *Trends in Cognitive Sciences*. 21(2), 80–99. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.11.007>



- Gresham, F. M & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system: manual*. American guidance service.
- Gronau, R., & Waas, G. (1997). Delay of Gratification and Cue Utilization: An Examination of Children's Social Information Processing. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(2), 305-322. Hentet 4 mai 2021, fra <http://www.jstor.org/stable/23092494>
- Hastings, P., McShane, K., Parker, R., & Ladha, F. (2007). Ready to Make Nice: Parental Socialization of Young Sons' and Daughters' Prosocial Behaviors With Peers. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 177–200. <https://doi.org/10.3200/GNTP.168.2.177-200>
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre eget liv* (s. 204-226). Gyldendal akademisk.
- Hoffmann, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge university press.
- Howes, C. & Ritchie, S. (1999). Attachment organization in children with difficult life circumstances. *Development and psychopathology*, 11(2), 251-268. <https://doi.org/10.1017/S0954579499002047>
- Janssens, J. M. A. M., & Deković, M. (1997). Child Rearing, Prosocial Moral Reasoning, and Prosocial Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 509–527. <https://doi.org/10.1080/016502597385252>
- Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010). Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School. *Sociology of Education*, 83(2), 135–159. <https://doi.org/10.1177/0038040710368011>

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491– 525. <https://doi.org/10.3102%2F0034654308325693>
- Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental Meta-Emotion Philosophy: A Review of Research and Theoretical Framework. *Child Development Perspectives*, 6(4), 417–422. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00244.x>
- Keenan, T., Evans, S. & Crowley, K. (2016). *An introduction to child development*. (3. utgave). SAGE Publications.
- Kerns, K. A., Abraham, M. M., Schlegelmilch, A., & Morgan, T. A. (2007). Mother – child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment & Human Development*, 9(1), 33–53. <https://doi.org/10.1080/14616730601151441>
- Kinge, E. (2014). *Empati: Nærvær eller metode*. Gyldendal akademisk.
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14 (2), 122-139. <http://dx.doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Koole, A. L & Aldao, A. (2016). The self-regulation og emotion: Theoretical and empirical advances. I Vohs, K. D og Baumeister, R. F. (Red.). *Handbook of Self-Regulation, Third Edition: Research, Theory, and Applications* (3. utgave, s. 24-41). The Guildford Press. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1253893&site=ehost-live>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Gyldendal akademisk.

- Levy, J., Goldstein, A., & Feldman, R. (2019). The neural development of empathy is sensitive to caregiving and early trauma. *Nature Communications*, *10*(1), 1905. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-09927-y>
- Lindbäck, S. & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Luebke, A. M., Kiel, E. J., & Buss, K. A. (2011). Toddlers' context-varying emotions, maternal responses to emotions, and internalizing behaviors. *Emotion*, *11*(3), 697. <https://doi.org/10.1037/a0022994>
- Maranges, H. M. & Baumeister, R. F. (2016) Self-control and ego depletion. I Vohs, K. D og Baumeister, R. F. (Red.). *Handbook of Self-Regulation, Third Edition: Research, Theory, and Applications* (3. utgave, s. 42-61). The Guildford Press. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1253893&site=ehost-live>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Nordanger, D. Ø & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som et nøkkelbegrep i en traumepsykologi*. Fagbokforlaget
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. I & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.

- Olson, S. L & Lunkenheimer, E. S. (2009) Expanding concepts of self-regulation to social relationships: Transactional processes in the development of early behavioral adjustment, I Sameroff A. (Red.) *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (s. 55- 76). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-000>
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Panfile, T. M., og Laible, D. J. (2012). Attachment Security and Child's Empathy: The Mediating Role of Emotion Regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1–21. Hentet 2.mai 2021, fra from <http://www.jstor.org/stable/23098060>
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91–107. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029307>
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Sameroff, A. (2009). The Transactional development. I Sameroff A. (Red.) *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (s. 3-21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-000>
- Siegler, R., Saffran, J. R., Gershoff, E., Eisenberg N. & Leaper, C. (2020). *How children develop*. (6. utgave). Worth Publishers.
- Spinrad, T. L., & Stifter, C. A. (2006). Toddlers' Empathy-Related Responding to Distress: Predictions From Negative Emotionality and Maternal Behavior in Infancy. *Infancy*, 10(2), 97–121. [https://doi.org/10.1207/s15327078in1002\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327078in1002_1)

- Steele, H., Steele, M., & Croft, C. (2008). Early attachment predicts emotion recognition at 6 and 11 years old. *Attachment & Human Development*, 10(4), 379–393. <https://doi.org/10.1080/14616730802461409>
- Stocker, C. M., Richmond, M. K., Rhoades, G. K., & Kiang, L. (2007). Family Emotional Processes and Adolescents' Adjustment. *Social Development*, 16(2), 310–325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00386.x>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utgave). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Turiel, E. (2006). The development of morality. I Eisenberg, N, Damon, W og Lerner, R. M (Red.), *Handbook of child psychology: Vol 3: Social, emotional, and personality development* (s. 789-857). (6. utgave). John Wiley & Sons.
- Universitetet i Oslo (2021, 17. februar) *Nettskjema-diktafon-appen*. Hjelp og veiledning. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 30 september 2020 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b, 13 juni). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>
- Uthus, M. (2017). Elevens psykiske helse i skolen: Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. I Uthus, M. (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre eget liv* (s. 17-43). Gyldendal akademisk.

Wood, J. V., Saltzberg, J. A., & Goldsamt, L. A. (1990). Does affect induce self-focused attention? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 899. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.899>

Yarrow, M. R., Scott, P. M., & Waxler, C. Z. (1973). Learning concern for others. *Developmental Psychology*, 8(2), 240. <https://doi.org/10.1037/h0034159>

Zonneveld, L. van, Platje, E., Sonnevile, L. de, Goozen, S. van, & Swaab, H. (2017). Affective empathy, cognitive empathy and social attention in children at high risk of criminal behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(8), 913–921. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12724>

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## Faktaspørsmål

1. Alder?
2. Utdanningsbakgrunn?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer? Annen relevant arbeidserfaring?
4. Hvilket trinn underviser du?
5. Hvilke fag underviser du i?

## Nøkkelsspørsmål

### Sosial kompetanse

6. Hva legger du mest vekt på i løpet av en typisk skoledag?
7. Hvilke områder er viktig for deg å legge vekt på i elevenes utvikling, i løpet av et skoleår?

I overordnet del 2.1 i læreplanen står det at *skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig.*

8. Hva legger du i begrepet *sosial kompetanse*?
9. Hvordan synes du sosial kompetanse/sosial læring blir vektlagt læreplanen?
10. Har dere noen felles mål eller tiltak på skolen for å jobbe med utvikling av elevenes sosiale kompetanse?
11. Har dere noen ukentlig eller månedlige sosiale mål på timeplanen?
12. Jobber du eller skolen systematisk med utvikling av elevenes sosiale kompetanse?
  - Hvis ja, på hvilken måte?

### Empati

I overordnet del 2.1 i læreplanen står det; *Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene.*

13. Hvordan tenker du elevene utvikler empati?
14. Er det noe du gjør som lærer, som bidrar til utvikling av empati hos elevene dine?
  - Hvis ja, på hvilken måte?

15. Er det noe timeplanfestet eller systematisk i skolen, som kan være med på å utvikle elevenes empati?

- Hvis ja, på hvilken måte?
- Hvis nei, tenker du at det burde vært det? Hvorfor og på hvilken måte?

### **Selvkontroll**

*Selvkontroll handler bl.a. om å tilpasse seg felleskapet og ta hensyn til andre. La elevene bli kjent med og forstå egne og andres følelser. Da er det lettere å forstå og regulere hvilket uttrykk egne følelser bør ha, og å forstå andres handlinger og reaksjoner.*

16. Hvordan tenker du elevene utvikler selvkontroll?

17. Er det noe du gjør som lærer, som bidrar til utvikling av selvkontroll hos elevene dine?

- Hvis ja, på hvilken måte?

18. Er det noe timeplanfestet eller systematisk i skolen, som kan være med på å utvikle elevenes selvkontroll?

- Hvis ja, på hvilken måte?
- Hvis nei, tenker du at det burde vært det? Hvorfor og på hvilken måte?

### **Å jobbe med empati og selvkontroll som et forebyggende tiltak for barns psykiske helse**

19. Synes du det er behov for å fokusere på elevenes utvikling av sosial kompetanse, som utvikling av empati og selvkontroll i skolen?

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Psykisk helse har kommet inn i den norske skoledebatten og har en plass i den overordnede delen 2.5.1 i læreplanen; *Folkehelse og livsmestring, som blant annet skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse.*

20. Har dere noen overordnede mål eller tiltak i skolen, som kan være forebyggende i forhold til elevenes psykiske helse?

21. Er det noe du gjør som lærer, som du tror kan være forebyggende i forhold til elevenes psykiske helse?

22. Er det noe mer du vil tilføye eller oppklare?



## Vedlegg 2: Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Sosial kompetanse i skolen; Utvikling av empati og selvkontroll»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan lærere jobber med utvikling av elevenes sosiale kompetanse i skolen, med fokus på utvikling av elevenes empati og selvkontroll. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I overordnet del 2.1 i læreplanen står det at *skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig*. Formålet i oppgaven vil være å se på hvordan lærere jobber med elevenes utvikling av sosial kompetanse i skolen, med fokus på utvikling av empati og selvkontroll. Jeg ønsker også å få et inntrykk av hvordan lærere jobber forebyggende i forhold til elevenes psykiske helse. Tema for oppgaven er «*Hvordan jobber lærere i grunnskolen med utvikling av elevenes sosiale kompetanse, som empati og selvkontroll?*». Informasjon som samles i forbindelse med dette prosjektet vil bli inkludert i min masteroppgave innen retningen pedagogisk-psykologisk rådgivning ved Universitetet i Oslo. Oppgaven vil være på mellom 23000 og 30000 ord.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk ved universitet i Oslo, er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg kontakter deg fordi jeg ønsker å komme i kontakt med 3-4 kontaktlærere, som arbeider på småskoletrinnet i grunnskolen, og har relevant utdanningsbakgrunn (lærerutdanning, pedagogikk, spesialpedagogikk etc.).

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil gjennomføre en empirisk studie, ved å hente informasjon og data gjennom et semistrukturert intervju. Det innsamlede datamaterialet vil bli analysert gjennom tematisk analyse, og deretter knyttet opp til teori og forskning. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre og tema i data.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du lar deg intervjuet i ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om *dine tanker rundt sosial kompetanse i skolen og hvordan du jobber med elevenes utvikling av empati og selvkontroll*. Dine svar i intervjuet vil bli tatt opp med et lydopptak, lagres elektronisk og vil bli anonymisert.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg, Thea Svartrud Aaby, som skriver masteroppgaven og min veileder Ratib Lekhal, førsteamanuensis ved IPED, som vil ha tilgang til opplysningene du gir.
- Prosjektet vil sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Dataen som samles inn vil følge retningslinjene til GDPR, og lagres på et forsvarlig sted.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Anonymiserte sitater vil brukes for å underbygge funn i studien. Hvilken skole intervjuene er hentet fra, vil ikke bli nevnt i studien.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er *august 2021*. Personopplysninger og eventuelle opptak slettes etter prosjektslutt. I lydopptakene vil det ikke bli nevnt område i landet, skole eller navn.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for pedagogikk ved Universitet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for pedagogikk ved Universitet i Oslo ved Ratib Lekhal ([ratib.lekhal@iped.uio.no](mailto:ratib.lekhal@iped.uio.no)) eller Thea Svartrud Aaby ([theasaab@student.uv.uio.no](mailto:theasaab@student.uv.uio.no))

- Vårt personvernombud: Det utdanningsvitenskapelig fakultet ([personvernkontakt@uv.uio.no](mailto:personvernkontakt@uv.uio.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Thea Svartrud Aaby

*Prosjektansvarlig; Ratib Lekhal  
Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo  
(Forsker/veileder)*

*Student; Thea Svartrud Aaby*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Sosial kompetanse i skolen; Utvikling av empati og selvkontroll*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i prosjektet og la meg intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *august 2021*

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3: NSD sin vurdering



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Sosial kompetanse i skolen; Utvikling av empati og selvkontroll

### Referansenummer

349764

### Registrert

03.12.2020 av Thea Svartrud Aaby - theasaab@uio.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ratib Lekhal , ratib.lekhal@iped.uio.no, tlf: 22855528

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Thea Svartrud Aaby , theasaab@student.uv.uio.no, tlf: 41495013

### Prosjektperiode

07.12.2020 - 31.08.2021

### Status

04.12.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 04.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.12.20. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.21.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

