

Utvikling av sosial kompetanse

Veileder for skolen



LÆRINGSMILJØET



Utvikling av sosial kompetanse

Veileder for skolen

Følgende personer har deltatt i arbeidet med å revidere veilederen:

Forfattere:

Hanne Jahnsen, seniorrådgiver, Lillegården kompetansesenter

Sigrun Ertesvåg, førsteamanuensis, Universitetet i Stavanger

Kariane Therese Westrheim, førsteamanuensis, Universitetet i Bergen

I tillegg har følgende lest, kommentert og gitt innspill underveis:

Kirsten Idland, rektor ved Torød skole, Utdanningsforbundet

Thomas Nordahl, professor, Høgskolen i Hedmark

Anne-Karin Sunnevåg, høgskolelektor, Høgskolen i Hedmark, har vært prosjektleder.

Forord

Det ble i 2003 utarbeidet en veileder for skolen om utvikling av sosial kompetanse. I tillegg ble det utarbeidet veiledere for skoleeiere, skoleledere og lærere om alvorlige atferds-vansker. Veilederen om alvorlige atferdsvansker for skolen vektla pedagogiske tilnærminger i skolens hverdag, mens veilederen for skoleeierne handlet om hvilke muligheter kommunene/fylkeskommunene har for å tilrettelegge et godt tilbud for elever med alvorlige atferdsvansker. De tre veiledningene representerer et helhetlig veiledningsmateriell for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring om forebygging og håndtering av alvorlige atferdsvansker i skolen.

I tråd med Kunnskapsløftet skal arbeidet med sosial kompetanse gjennomsyre all opplæring. For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i samhandling og problem- og konflikthåndtering. Opplæringen skal bidra til å utvikle sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden.

Høgskolen i Hedmark har, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, revidert og oppdatert veilederen om utvikling av sosial kompetanse i forhold til det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet og nye erfaringer og forskning.



Petter Skarheim
direktør

Innhold

Kapittel 1	Hvorfor sosial kompetanse?	6
	Individ og fellesskap	6
	Vektlegging av sosial og personlig utvikling i LK-06	7
	Økt institusjonalisering	8
	Samarbeid med foresatte	8
	Skolen som sosial læringsarena.....	9
	Bruk av forskningsbasert kunnskap	9
Kapittel 2	Forståelse av sosial kompetanse.....	10
	Sosial kompetanseområder.....	10
	Det sosialt kompetente barnet	12
Kapittel 3	Ulike perspektiver på sosial kompetanse	13
	Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv	13
	Sosial kompetanse i et lærings- og utviklingsperspektiv	15
	Sosial kompetanse i et kontekstuellet perspektiv	16
	Sosial kompetanse i et kommunikasjonsperspektiv	19
	Sosial kompetanse i aktørperspektiv	21
Kapittel 4	Forskning på sosial kompetanse i skolen.....	24
	Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig kompetanse	24
	Sosial kompetanse og jevnalderrelasjoner.....	25
	Sosial kompetanse og lærer-elev relasjoner	26
	Sosial kompetanse og selvoppfatning.....	27
	Forskning om tiltak for å utvikle sosial kompetanse	27
Kapittel 5	Arbeid med sosial kompetanse på skolenivå	29
	Arbeid med sosial læreplan på skolenivå	29
	Forslag til hva en sosial læreplan kan inneholde.....	31
	Arbeid i klasser og med enkeltelever.....	33
	Samarbeid med skolens lokale støttesystem	34
Kapittel 6	Arbeid med sosial kompetanse på gruppe- og klassenivå	35
	Områder i skolen for utvikling av sosial kompetanse	35
	Relasjoner	36
	Elev - lærerrelasjoner.....	36
	Relasjoner mellom elever.....	38
	Sosial og faglig læring	39
	Læring av sosial kompetanse bør knyttes til naturlige situasjoner	41
	Lærerens evne til å lede grupper av elever	42
	Skole-hjem-samarbeid.....	42

Kapittel 7	Arbeid med sosial kompetanse på individnivå	46
	Sosial persepsjon.....	47
	Effektive problemløsningsferdigheter	47
	Læring av sosiale ferdigheter	48
	Praktisering og generalisering av sosiale ferdigheter	48
	Spesialundervisning	49
	Hvem sine verdier og interesser formidles i skolen?	50
Kapittel 8	Endringsprosessen.....	53
	Initiering	53
	Implementering	54
	Videreføring	55
	Ledelse	56
	Forankring på nasjonalt nivå og skoleeiers ansvar	57
	Program- og tiltakslojalitet.....	58
	Hvordan sikre endringsprosessen?	59
Kapittel 9	Programmer	61
	Kategori III: Program med dokumentert effekt.....	61
	Program som er spesifikt knyttet til læring av sosial kompetanse.....	61
	Program der fokus rettes mot skolens evne til å støtte opp om et systematisk og helhetlig arbeid med det sosiale læringsmiljøet i skolen	63
	Kategori II: Program med god sannsynlighet for resultat	64
Referanser	66

Kapittel 1

Hvorfor sosial kompetanse?

Sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal kunne forholde seg til og handle i en sosial virkelighet, hvor det i økende grad stilles krav til individuelle ferdigheter og til individets plassering innenfor fellesskapet. Kunnskapsløftet favner om begge disse dimensjoner gjennom grunnopplæringen. Samtidig påvirkes utviklingen i skolen av sterke internasjonale strømninger som i økende grad vektlegger individuelle aspekter.

Fordi utviklingen av sosial kompetanse hos barn og unge er et basiselement i et pluralistisk, likeverdig og demokratisk samfunn, må alle aktører rundt barnet være aktivt involvert. Skolen er en sosial arena der barn og unge tibringer mye tid. Derfor må skolen, i samarbeid med foresatte, hjelpe barn og unge inn konstruktive sosiale utviklingsprosesser. Tiltak som fremmer sosial utvikling, må bygge på et solid teoretisk og metodisk fundament. Derfor trenger vi ny forskning som kan underbygge skolens arbeid på dette feltet.

Individ og fellesskap

Barn og unges ulike måter å forholde seg til sosiale prosesser på, og måten de samhandler med andre i ulike sosiale sammenhenger, er et resultat av individuelle forutsetninger, kollektive omstendigheter, og den sosiale og kulturelle konteksten de inngår i. Tidlig satsing på utvikling av sosial kompetanse kan være viktig for at barn og unge senere skal fungere godt på skolen, i det øvrige utdanningsløpet og senere som ansvarsfulle voksne i arbeidslivet. Sosial kompetanse legger også et grunnlag for utvikling av demokratisk kompetanse som er en nødvendig forutsetning for aktiv deltakelse i samfunns- og arbeidsliv (St.meld.

nr. 16 s. 48). Sosial kompetanse fremheves som viktig både i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06) og i Læringsplakaten, men vektlegges ikke som forventet i forhold til de utfordringene barn og unge stilles overfor i samfunnet. Sosial kompetanse må være et bærende prinsipp dersom skolen skal bidra til å utvikle kunnskapsrike, engasjerte og kritiske borgere som er i stand til å handle sosialt i et likeverdig og demokratisk samfunn preget av mangfold. Sosial kompetanse kan ikke bare læres gjennom programmer (jf. kapittel 9), eller som eget fag i skolen, men må inngå som en selvfølgelig komponent i alle sammenhenger der barn og unge er sosialt til stede. Når en slik tenkning er implementert i skole og utdanning, kan programmer som fremmer sosial kompetanse, bidra til ytterligere å forsterke en positiv utvikling på dette området. Mange av prinsippene for sosial kompetanse videreføres nå i Læreplanverket for Kunnskapsløftet gjennom grunnopplæringen. Vi ser imidlertid en tydeligere dreining mot det individuelle og den enkelte i Kunnskapsløftet (Bachmann og Haug 2006). Dette føyer seg inn en global trend som stiller krav til mer spesialisering, skarpere konkurranse og økt liberalisering, også på utdanningsfeltet. Spørsmålet er om en slik utvikling kan komme i veien for en sosial utvikling som vektlegger fellesskap mellom elevene i minst like sterk grad som det individuelle, og sosiale prosesser i like stor grad som resultatet av prosessene (Bachmann og Haug s. 13-14). Utfordringen fremover blir derfor å skape større balanse mellom den enkelte og det fellesskap den enkelte går inn i.

I Norge har enhetsskolen vært en ramme for utviklingen av sosial kompetanse og det fellesskap den enkelte inngår i. For at barn og

unge skal utvikle sosial kompetanse, må imidlertid alle involverte aktører bidra i en utviklingsprosess som må pågå kontinuerlig og over tid. På tross av velvilje og konkret handling fra skolens side, ser vi at skolene i varierende grad har lyktes i å hjelpe barn og unge til å utvikle de ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er nødvendige for at de skal kunne mestre ulike sosiale miljøer, kunne håndtere komplekse sosiale situasjoner, og ikke minst være i stand til å møte de utfordringer som kreves i et komplekst og mangfoldig samfunn i rask endring. Fordi intensjonen i LK-06 er å utvikle hele mennesket, må arbeidet med sosial utvikling og trening i å forholde seg sosialt til omgivelsene prioriteres på alle nivå i grunnopplæringen, og av alle som på ulike måter forholder seg til barn og unge gjennom deres utdanningsløp.

Vektlegging av sosial og personlig utvikling i LK-06

I den generelle delen i LK-06 understrekes det at skolen ikke bare har faglige mål, men også mål om sosial og personlig utvikling. Her gjøres det blant annet klart at *"opplæringen skal gi kyndighet og modenhet til å møte livet praktisk, sosialt og personlig"* (LK-06 s. 14). Det påpekes at opplæringen skal ha mål knyttet til sosial og personlig utvikling. Sosial kompetanse er en overordnet form for kompetanse som involverer både kognitive, kommunikative, emosjonelle og sansemotoriske aspekter ved individets utvikling (Vedeler 2000). I den generelle delen står det videre at *"skolens arbeidsfellesskap skal utnyttes for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter"* (LK-06 s. 16). Den siste formuleringen er helt konkret knyttet til sosial kompetanse som et målområde i skole

n. Utvikling av sosial kompetanse er således et viktig bidrag i forhold til å realisere målsettingene i den generelle delen av LK-06. Vektlegging av sosial kompetanse er en måte å konkretisere skolens sosiale oppgaver på. Lærplanverkets generelle del understreker dermed at skolen ikke bare skal utvikle elevenes skolefaglige ferdigheter, men peker også på at skolen skal bidra til at elevene utvikler seg personlig og sosialt (Nordahl 2000b). Også Prinsipper for opplæringen (LK-06 s. 31-35) bygger på et bredt kunnskaps og læringssyn, samtidig som vektleggingen av skolens og lærebedriftens ansvar for utvikling av elevenes og lærlingenes sosiale og kulturelle kompetanse er tydelig formulert.

Fordi Kunnskapsløftets intensjon er at alle elever skal fullføre videregående opplæring, er det bekymringsfullt at andelen som stryker og slutter, og antallet som av andre grunner faller fra underveis, er så stor. En årsak kan være for høye faglige mestringskrav (Nesheim 2006). Forskning viser at gjennomføringsprosenten er relativt lav hos elevgrupper der foresatte har lav utdanningsbakgrunn. I samme gruppe er det også en relativt stor prosentdel som dropper ut før fullført løp¹. Mye tyder på at dette har en klar etnisk dimensjon (Pihl 2005). Undersøkelser viser at minoritetsspråklige elever og lærlinger har lavere gjennomføringsprosent enn majoritetsungdom. For at alle elever og lærlinger skal ha de beste forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring, må de oppleve sosial trivsel og tilhørighet. Gode skoler kjennetegnes ved at de har en samtidig satsing på kunnskap, sosial omsorg og kontroll, og at de klarer å

1. St.meld. nr. 16 (2006-2007), ... og ingen sto igjen! Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet.

løfte alle elevene. Dette kan blant annet sikres gjennom økt samarbeid og kontakt mellom skoleslagene. I større grad enn i det 10-årige skoleløpet er videregående skoletilbud fortsatt preget av "den lukkede dørs politikk", noe som svekker muligheten for en helhetlig tenkning og gode tiltak rundt eleven eller lærlingen. Dette er en kritisk faktor når det gjelder elevens og lærlingens sosiale fungering. Utvikling av sosial kompetanse hos elever og lærlinger kan fungere som en buffer mot frafall i videregående opplæring.

Det foreligger i dag forskningsbasert kunnskap som viser at det er en klar sammenheng mellom elevers atferdsproblemer på skolen og deres faglige læringsutbytte (Nordahl 2005; Ogden 2001). Det betyr at elever som har god sosial kompetanse, tenderer til å ha bedre skolefaglige prestasjoner enn elever med lav sosial kompetanse. Dette betyr at arbeid med utvikling av sosial og personlig utvikling ikke bare er et mål i seg selv, men det er en forutsetning for elevenes faglige læringsutbytte. Skolens betydning for barn og unges utvikling ser ut til å bli stadig større etter som barn og unge tilbringer en stadig større del av sin oppvekst i pedagogiske institusjoner.

Økt institusjonalisering

Barn og unge tilbringer mye tid på skolen. De starter et 10-årig skoleløp som seksåringer. Mange deltar også i skolefritidsordningen (SFO) de første årene, og de aller fleste benytter seg av retten til tre års videregående opplæring. Det er grunn til å anta at den økning i tid som barn tilbringer i pedagogiske institusjoner, også gir disse institusjonene økt betydning som sosial læringsarena. Økt tid på skolen gir tilsvarende reduksjon i barn og

unges samvær med foresatte, venner og andre voksne. Selv om barn og unge tilbringer mer tid på skolen nå enn før, svekkes imidlertid ikke betydningen av familien som sosialiseringsinstitusjon (Frønes 1998). Det handler om to institusjoner som gjensidig forutsetter hverandre og påvirker hverandre, samtidig som det fordrer et samarbeid hvor foresatte og lærere utfyller hverandre og har innflytelse på hverandres praksis (Bø 2002).

Samarbeid med foresatte

Skolen er foresattes viktigste støttespiller i arbeidet knyttet til barnas sosiale utvikling. Mange barn har gode læremestre og forbilder i foresatte, søsken, familie og venner. På skolen møtes tre aktører som hver for seg og sammen bidrar til barn og unges sosiale læring og utvikling: læreren, foresatte og eleven selv. Det er skolens oppgave å knytte sammen perspektivet til læreren, foresatte og eleven i arbeidet for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Ifølge Nordahl (Nordahl 2000a) er det i utgangspunktet de foresatte som kjenner barna best, og det er betydningsfullt for barnas skolegang at opplysninger som kan fremme barns utvikling på alle områder, formidles til skolen. Men skolen og foreldrene må bidra aktivt i denne prosessen.

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (generell del) får skoleverket et klart ansvar når det gjelder samarbeidet med elevenes foresatte. Her uttrykkes det igjen klart at de foresatte har hovedansvaret for oppdragelsen, og at skolen skal bistå dem i arbeidet for barnas utvikling (LK-06 s. 17). Dette understreker de foresattes sterke rolle i det norske skoleverket, og den plikt skolen har til å drive et aktivt samarbeid, basert på tillit og respekt. Som et

ledd i å utjevne sosial ulikhet, som er en av intensjonene i Kunnskapsløftet, er det særlig viktig at skolen utvikler gode relasjoner til minoritetselevens foresatte og til foresatte som av ulike årsaker trenger aktiv støtte for at deres barn og unge skal få de beste faglige og sosiale utviklingsmuligheter i skolen (Westrheim 2000). Skolen er en sosial og kulturell møte plass, men likevel er noen foresatte bekymret for at skolen ikke skal klare å ivareta barna når mangfoldet blir så stort. Det er en utfordring for skolen å hjelpe foresatte til å se mangfoldet som en utfordring.

Skolen som sosial læringsarena

Skolens sentrale rolle som en sosial læringsarena understreker betydningen av at barn og unge kan prøve ut og eksperimentere med sosiale ferdigheter i lek og ulike aktiviteter sammen med andre barn og unge. Dette kommer tydelig fram i elevenes vurderinger av de kontekstuelle forholdene på skolen. Det kan se ut som om elevene skiller mellom de sosiale aspektene ved skolen og de mer formelle og strukturerte lærings- og undervisningssituasjonene. Et godt sosialt forhold mellom jevnaldrende ser ut til å skape gode forutsetninger for læringsprosesser i klassen (Nordahl 2000b). Dette bør også gjelde i videregående opplæring.

Sosial kompetanse betraktes som en ressurs for å mestre stress og motgang (Garmezy 1989), og god sosial kompetanse kan virke som en "vaksinasjonsfaktor" mot rusmisbruk og annen problematferd (Dusenbury og Botvin 1989). Å utvikle prososiale ferdigheter er en nødvendighet for å kunne forebygge og stoppe uønsket atferd som for eksempel mobbing. Det kan se ut som om prososialitet virker

beskyttende i forhold til utviklingen av alvorlig antisosial atferd (Moffitt mfl. 2001). Skolen skal utvikle elevenes evne til å gi ros og gjøre vennlige handlinger overfor andre. Læreplanverket for Kunnskapsløftet understreker dette ved å påpeke at skolen skal utvikle elevenes evne til *"å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep (...) og oppfostringen skal videre motvirke fordommer og diskriminering"* (LK-06 s. 5).

Bruk av forskningsbasert kunnskap

Forskning om barns læring og utvikling har gjort oss oppmerksomme på at sosiale ferdigheter læres etter de samme prinsipper som andre ferdighetsområder. Derfor må tiltak for å utvikle sosial kompetanse være en gjennomgående komponent i hele skolens faglige og sosiale virksomhet. Hva som fremmer sosial kompetanse hos barn og unge, må begrunnes ut fra kunnskap om læring og undervisning som både er erfaringsbasert, men også forskningsbasert. Det omfatter kunnskap om hva som virker positivt inn på kognitiv og sosial utvikling, og hvilken praksis som best fremmer denne utviklingen.

En hovedutfordring for skolen er uro, disiplin vansker og alvorlige former for problematferd, deriblant mobbing. Spørsmål om barns oppdragelse og læring av sosiale ferdigheter kommer ofte opp som en konsekvens av diskusjoner omkring disse fenomenene. Ved å ta utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap om sosial kompetanse og sosiale mestringsstrategier, og kunnskap om hvordan barn og unge på en konstruktiv måte takler problemer og utfordrende situasjoner, kan det skapes et godt alternativ til tidligere orientering mot individuelle avvik og mangler hos eleven (jf. kapittel 4).

Kapittel 2

Forståelse av sosial kompetanse

Sosial kompetanse bidrar til at barn og unge utvikler sosial tilhørighet til andre mennesker. En forutsetning for utvikling av sosial kompetanse er at barnet kan opprette, vedlikeholde og videreutvikle positive relasjoner til andre i ulike situasjoner. I forrige kapittel ble begrunnelser for å vektlegge arbeid med sosial kompetanse i skolen belyst. I dette kapitlet blir begrepet sosial kompetanse drøftet.

Kompetansebegrepet generelt, også sosial kompetanse, er godt innarbeidd i dagligtalen, men med et mangfoldig og uklart innhold. I forskningslitteraturen er det heller ingen entydig definisjon av begrepet. Det er ingen enkelt egenskap eller evne som den enkelte innehar i en eller annen grad. Derimot kan det ses som en sammensetning av kunnskap, forståelse, ferdigheter og emosjonelle responser, samt kognitive, kommunikative og sanse-motoriske aspekter som spiller inn på ulik måte, avhengig av situasjonen man er i. Vide definisjoner av begrepet sosial kompetanse legger vekt på dens betydning for barn og unges tilpassing, utvikling og mestring av nye situasjoner. Konsekvensen av vansker i utviklingen av sosial kompetanse er at barn og unge står i fare for å utvikle problematferd. På denne bakgrunn er sosial kompetanse sett i et vidt perspektiv og i sammenheng med ulike typer problematferd. I et forebyggende perspektiv vil arbeid som ikke direkte er rettet mot utvikling av sosial kompetanse, kunne ha innvirkning også på utvikling av sosial kompetanse. I veilederen er en slik vid tilnærming til begrepet vektlagt.

Sosial kompetanse defineres her som *"et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde*

relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling" (Garbarino 1985 s. 80). Denne definisjonen understreker flere vesentlige sider ved sosial kompetanse. Sosiale ferdigheter er ikke tilstrekkelig for å utvikle seg sosialt. Barn og unge må i tillegg ha kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves i ulike situasjoner, og kunne vurdere hvilke ferdigheter det er riktig å benytte til enhver tid.

Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er viktig for barn og unges utvikling av relasjoner både med jevnvaldrende og voksne (Gresham, Van og Cook 2006). *"Mislykkes man i utvikling av sosial kompetanse vil en rekke negative konsekvenser kunne være resultatet, f.eks. problemer i relasjoner til andre barn, faglige vansker, ensomhet, drop-out og på lengre sikt kan det medføre utvikling av psykiske vansker"* (Henricsson og Rydell 2006).

Sosial kompetanseområder

Sosial kompetanse er et komplekst begrep slik det er beskrevet i avsnittet over. Gresham, Van og Cook (2006) ser sosial kompetanse som et overordnet fenomen der man, på bakgrunn av gitte kriterium, kan vurdere om en person har handlet sosialt kompetent i en situasjon. De skiller sosiale ferdigheter fra sosial kompetanse ved å karakterisere dem som spesifikk atferd som en person utfører i en gitt situasjon for å handle kompetent i en sosial sammenheng. Sosiale ferdigheter handler om å aktivt dekke sine sosiale behov og nå sine mål. I skolesammenheng kan det være hensiktsmessig å gruppere ferdighetene i de fem dimensjonene eller områdene til Gresham og Elliot (1990, se også Elliot og Gresham 2002). Nedenfor er de sentrale

områdene innenfor sosial kompetanse oppsummert:

Empati vil si evne til å leve seg inn i andres situasjon. Det dreier seg om sosial sensitivitet og evne til desentrering. Det handler om å se situasjonen fra den andres side, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Empati er således vesentlig for å kunne etablere nære relasjoner og være en motvekt mot mobbing og vold. Empati er både en stabil egenskap og situasjonsbestemt. Derfor kan empati utvikles og endres (Ogden 1995).

Samarbeidsferdigheter handler blant annet om å kunne bruke tiden fornuftig mens man venter på tur, dele med andre, hjelpe andre, følge regler og beskjeder, samt å kunne gå over til andre aktiviteter uten å protestere. Det dreier seg om å samarbeide med jevnaldrende og med voksne. Samarbeid øves i reelle samarbeidssituasjoner og når samarbeidet aktivt verdsettes. Barn og unge lærer slike ferdigheter best ved at de får samarbeide mye (Jahnsen 2000).

Selvhevdelse er å kunne be om hjelp og informasjon, å presentere seg og å reagere på andres handlinger. Videre handler det om å kunne markere seg sosialt, blant annet ved å uttrykke egne meninger og standpunkter, og si nei til det man helst ikke bør være med på. Evne til hensiktsmessig selvhevdelse er ofte avgjørende for å kunne delta aktivt i sosiale miljøer og fellesskap. Selvhevdelse dreier seg om å uttrykke uavhengighet og autonomi, samt å ta sosial kontakt og initiativ. I noen grad dreier det seg om forholdet mellom å være aktør i eget liv og brikke i andres liv (Nordahl 2002).

Selvkontroll regulerer forholdet mellom atferd og følelser, og noen omtaler dette som impuls kontroll. Det handler om evnen til å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Når man opplever frustrasjoner og motgang, eller når det oppstår uenigheter eller konflikter, kommer evnen til selvkontroll tydelig fram i måten man reagerer på erting og kommentarer på, uten å bli sint og ta igjen. Man må kunne utsette behov, for eksempel vente på tur, og kunne vise glede og sinne på situasjons-tilpassede måter (Gresham og Elliot 1990).

Ansvarlighet dreier seg om å vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid, samt å kunne utføre oppgaver. Man utvikler ansvarlighet gjennom å få medbestemmelse og ta konsekvensene av det. En forutsetning for ansvarlighet er derfor tillit. Ansvarlighet handler også om å kommunisere med voksne (Gresham og Elliot 1990). Det er viktig å merke seg at i en skole hvor barn og unge er omgitt av regler og kontroll på alle kanter, har de få muligheter til å utvikle ansvar.

Et fellestrekk ved disse sosiale kompetanseområdene er at de dreier seg om å utvikle prososiale handlinger. Forenklet kan vi kalle prososial atferd «trøste-og-hjelpe-atferd» (Dunn 2001). Prososiale handlinger betraktes som frivillige og til nytte for andre. Prososiale barn gir andre ros, er vennlige og viser tydelig at de bryr seg om andre. De utfører positive sosiale handlinger som å anerkjenne andre, gi hjelp og støtte og dele med andre. Det prososiale dreier seg også om empati, om å kunne sette seg inn i hvordan andre har det, og trekke konsekvenser av dette. Det er handlinger som utføres spontant uten at man er opptatt av den umiddelbare egennyten.

Det sosialt kompetente barnet

Det sosialt kompetente barnet mestrer elevrollen, både de aspektene som handler om å fungere i en undervisningsgruppe, og de som omhandler å arbeide på egen hånd (Arnesen, Ogden og Sørli 2006). Barn og unge med god sosial kompetanse prioriterer sosiale mål og utvikler positive relasjoner til medelever og lærere. De står bedre rustet til å mestre skolen som en sosial arena enn barn som viser lavere grad av sosial kompetanse. De kompetente barna er vanligvis positive i sin kontakt med andre mennesker, og de blir lettere akseptert blant andre barn, unge og voksne. Sosial kompetanse er en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering og inkludering i skolen (Nordahl 2000b).

Barn og unge som viser høy sosial kompetanse, er mer nøyaktige i sin kommunikasjon med andre, og både gjennom verbal og ikke-verbal kommunikasjon skaper de kontakt med andre (Putallaz og Gottmans 1982). De har ofte en mer positiv oppfatning av seg selv enn barn og unge som viser lavere sosial kompetanse. Barn og unge som har god sosial kompetanse, ser ut til å ha et vern mot negativt samspill i jevnaldergruppen og uttrykker uavhengighet og selvstendighet. Disse barna er positive og i stand til å løse konflikter og avklare uenigheter seg i mellom. De har tro på at de kan bruke sin kompetanse til å mestre motgang og stress. Sosialt kompetente barn har tiltro til sin egen kompetanse, og de opplever at den blir etterspurt og bekreftet i ulike sosiale miljøer (Ogden 1995).

Kapittel 3

Ulike perspektiver på sosial kompetanse

Begrepet sosial kompetanse er mye brukt både i dagliglivet og i forskningen. I dagligtalen blir begrepet gjerne brukt for å beskrive personer som mester ulike sosiale sammenhenger, mens forskeres interesser for sosial kompetanse kan forstås som en reaksjon på problem- og avviksorientert forskning om barn og unges utvikling (Ogden 1995). Særlig har utviklingen av sosial kompetanse og dens betydning for barn og unges utvikling og tilpasning i samfunnet vært vektlagt.

I forrige kapittel er begrepet sosial kompetanse definert, og det er pekt på at begrepet kan deles opp i underdimensjoner eller såkalte sosiale kompetanseområder. I dette kapitlet skal vi se sosial kompetanse og de ulike kompetanseområdene i ulike perspektiver, for å vise hvordan man kan forstå begrepet i et pedagogisk perspektiv, i et lærings- og utviklingsorientert perspektiv, i et kontekstuellt perspektiv, i et kommunikasjonsperspektiv og i et aktørperspektiv. Kapitlet skisserer noen konsekvenser for skolene avhengig av hvilket perspektiv man tolker begrepet inn i. Inndelingen i ulike perspektiver betyr ikke at perspektivene er gjensidig utelukkende. I praksis vil alle perspektivene på sosial kompetanse være integrert i hverandre.

Tradisjonelt har sosial kompetanse og sosiale ferdigheter blitt beskrevet med medisinske begreper. Trolig er dette årsaken til at kompetanse på disse områdene først de seneste årene har vært integrert i læreplaner (Hargie og Hargie 1995). At et barn ikke mestret sosiale ferdigheter, ble sett på som en psykologisk "skade", noe som krevde diagnostisering og behandling. Hadde "medisinen" effekt, var eleven kurert. Dersom den foreskrevne medisinen ikke hadde effekt, ble

eleven enten utsatt for mer av samme behandling eller diagnostisert på nytt, og ny behandling ble satt inn. I verste fall ble eleven vurdert som uhelbredelig. Med en slik medisinsk forståelse av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter ble målgruppen for trening eller behandling de elevene som allerede var skadet. Forebygging har ingen plass i denne tradisjonelle forståelsen av sosial kompetanse (Hargie, 2006). I den senere tid har denne medisinske forståelsen av sosial kompetanse i stor grad måttet vike for andre perspektiver som i fokuserer på kontekstuelle forhold og interaksjonen mellom individ og miljø.

Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv

En rekke begreper og tema i pedagogikk og skole har et innhold som ligger nær opp til innholdet i begrepet sosial kompetanse. Skolens oppgave er knyttet til at barn og unge både skal tilpasse seg og overta samfunnets felles verdier og aksepterte normer, samtidig som skolen skal utvikle selvstendige og ansvarsfulle mennesker. Pedagogikken har et normativt aspekt som blant annet handler om hvilken form for sosial kompetanse vi tar sikte på å utvikle hos barn og unge (Nordahl 2000b).


I en pedagogisk tilnærming ser man sosial kompetanse og sosiale ferdigheter som lært atferd som kan videreutvikles. Ingen er helt uten ferdigheter, og ingen er helt utlært, og alle har dermed utbytte av opplæring. En naturlig konsekvens er at forebygging av problemer får like stor vekt som hjelp til elever med lite utviklet sosial kompetanse. Gjennom opplæring av alle elevene kan man forebygge atferdsproblemer

hos enkeltelever. Utvikling av sosial kompetanse blir da et nødvendig bidrag til en inkluderende skole. Dersom sosiale ferdigheter blir lært, bør alle få lik mulighet til opplæring eller trening som utvikler disse ferdighetene på en effektiv måte (Ertesvåg 2003b).

Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv dreier seg om hvordan skolen ivaretar sine oppgaver knyttet til barn og unges sosiale og personlige utvikling og tilpasning til samfunnet. Videre rettes søkelyset på skolens arbeid med å gi elevene kunnskaper, holdninger og ferdigheter for å kunne delta aktivt i samfunnet og i fellesskapet med andre. Det vil si utdanning av samfunnsborgere eller utdanning til *"gagnlige og sjølstendige menneske"* (LK-06). Mange hevder at den sosiale opplæringen i skolen er et implisitt område ofte bakt inn i historie- og samfunnsundervisning, tilnærming til konflikter og motsetninger i samfunnet, tilpasning til sosiale normer og opplæring i demokrati, moralsk utvikling og evne til reflektert tenkning (Marker og Mehlinger 1992). Flere av disse temaene ligger innenfor eller nær opp til det som her er definert som sosial kompetanse. Forskningen på området konkluderer med at de verdier og normer som i praksis formidles i skolen, ofte ikke er eksplisitt uttrykt verken i pedagogisk planlegging eller pedagogisk praksis hos lærerne. Det betyr at det ikke alltid er god overlapping mellom intensjonene i lover og læreplaner og den praktiske, pedagogiske hverdagen. Det er derfor vanskelig å si noe konkret om verdiene og normene som formidles i skolen er rettet inn mot en ensidig tilpasning til samfunnet, eller om det også dreier seg om at elever skal klargjøre egne verdier. Vi vet imidlertid at elevenes konkrete deltakelse i aktiviteter for å lære sosiale normer er lite til stede i den norske grunnskolen (Nordahl 2000b).

I LK-06 finner vi en rekke sosiale målsettinger uten at det finnes retningslinjer for hvordan disse målene skal nås. I mangel på retningslinjer kan resultatet bli at ulike skoler opererer med ulike tilnærminger til området sosial læring i skolen. Det blir derfor viktig for skoler å utarbeide en felles sosial læreplan og felles forventninger til barns sosiale kompetanse tilpasset de ulike alderstrinn. På den måten vil skolen bli mer bevisst på om de verdier og normer som formidles, er rettet inn mot ensidig tilpasning til samfunnet, eller om det dreier seg om opplæring der elevene også skal klargjøre egne verdier.

Den sosiale og personlige læringen og utviklingen i skolen knyttes ofte til den skjulte læreplanen (Goodlad 1979), det vil si til det som læres på skolen samtidig som elevene får skolefaglige kunnskaper og ferdigheter. Den skjulte læreplanen innebærer blant annet hvordan barn og unge lærer å tilpasse seg skolens normer og verdier, og hvordan de lærer rettferdighet og sosialisering i jevnaldersfellesskapet. Denne læringen foregår hver dag i og utenfor klasserommet på skolen, selv om den ikke er målrettet (Gundem 1990). Det kan tenkes at skoler forvalter dette læringsområdet på en usystematisk og lite synlig måte. Mange mener at den skjulte læreplanen er mer motstandsdyktig mot endring enn den synlige læreplanen, nettopp fordi fenomenene i en skjult læreplan sjelden er omtalt. Elevene deltar lite i konkrete aktiviteter for å lære sosiale normer og verdier og til aktiviteter knyttet til læring av kritisk og selvstendig tenkning (Erickson og Shultz 1992). Derfor bør skolen være mer oppmerksom, systematisk og informativ omkring opplæringen knyttet til elevenes sosiale og personlige utvikling (Nordahl 2000b).



En konsekvens av dette blir at trening av sosiale ferdigheter blir et nødvendig bidrag for å utvikle en inkluderende skole. Dersom sosiale ferdigheter kan læres, bør alle få lik mulighet til opplæring eller trening som utvikler disse ferdighetene på en effektiv måte (Ertesvåg 2003b).

Sosial kompetanse i et lærings- og utviklingsperspektiv

Innen de psykologiske tilnærmingene har sosial kompetanse både blitt studert i forhold til barn og unges oppvekstbetingelser og som et læringsfenomen der lav sosial kompetanse betraktes som et uttrykk for manglende læring. Problemstillingen blir da hvordan barn og unge som viser lav kompetanse på ulike områder, kan tilegne seg sosial kompetanse i en læringsprosess. Søkelyset har vært rettet mot ferdighetsområder og har blitt avgrenset til observerbar atferd. Denne læringspsykologiske tilnærmingen til sosial kompetanse har ikke vektlagt betydningen av kognitive prosesser og andre individuelle forutsetninger i forhold til læring av sosial kompetanse (Nordahl 2000b).

I sosialt-kognitivt betinget læringsteori er det utviklet tilnærminger til sosial kompetanse som i større grad ivaretar de kognitive prosessene (Bandura 1977, Gresham og Elliot 1990, Schneider 1993). Det påpekes at for å kunne anvende sosiale ferdigheter, kreves det både perseptuelle ferdigheter og kognitive overveielser. Individet må være i stand til å vurdere hvilke sosiale ferdigheter som passer i bestemte situasjoner, og når de skal anvendes. Et slikt perspektiv innebærer at sosial kompetanse også blir knyttet til empati og rolletaking, det vil si å kunne sette seg inn

i andres følelser og intensjoner. I et sosialt-kognitivt perspektiv innebærer sosial kompetanse også å kunne kontrollere egne impulser og ønsker for å kunne ta hensyn til andre, det vil si selvkontroll. Sosial kompetanse uttrykkes først og fremst gjennom handling, og derfor må de kognitive prosessene omsettes til handling (Nordahl 2000b). Dette innebærer at barn og unge må ha tillit til sine omgivelser, kunne ta sosialt initiativ og ha en selvoppfatning som gjør dem utadrettet og sikre i sosialt samspill. Denne delen av sosial kompetanse blir ofte betegnet som selvhevdelse (Lamer og Hauge 2006).

Utviklingspsykologiens tilnærming til sosial kompetanse har sitt utgangspunkt i henholdsvis risikofaktorer og mestringsferdigheter (kompetanse) hos barn og unge. Risikofaktorer for å utvikle antisosial atferd er knyttet til barn og unges omgivelser og bakgrunn, og dreier seg om individuelle forutsetninger, familieforhold, oppvekstvilkår, kamerater og sosiale interaksjoner, skoleerfaringer og forhold i nærmiljøet (Rutter et al. 1994). Risikoen for en avvikende livsførsel antas å ha en multipliserende effekt i forhold til antall risikofaktorer et barn eller en ungdom er utsatt for. Motvekten til risikofaktorer er de beskyttende faktorene. For eksempel er mestring eller kompetanse slike beskyttende faktor. Her ses kompetanse som noe mer stabilt over tid enn mestring som ofte knyttes til enkeltsituasjoner (Garmezy 1989).

Innenfor barn og unges personlige kompetanse er sosial kompetanse et viktig område som kan bidra til en positiv sosial utvikling, til tross for risikofaktorer som barn og unge kan være utsatt for (Ogden 1995). Det gjelder både en generell sosial utvikling og evne til å mestre

motgang og kriser. Implisitt i denne utviklingspsykologiske tilnærmingen til sosial kompetanse ligger en anvendelse av et universelt sosialt kompetansebegrep. Det vil si at sosial kompetanse vurderes relativt uavhengig av den kontekst kompetansen anvendes i. Det at teoriene mangler det kontekstuelle perspektivet, er en kritikk som kan rettes mot både en lærings- og en utviklingspsykologisk tilnærming til sosial kompetanse (Nordahl 2000b).

Sosial kompetanse i et kontekstuellt perspektiv


I kontekstuelle teorier er man opptatt av sammenhengen mellom sosial kompetanse og barn og unges oppvekstmiljø eller kontekst. Man legger vekt på hvordan barn og unges kompetanse er knyttet til og utvikles i samspill med sitt miljø (Ogden 1995). Barn og unges evne til å tilpasse seg de krav, normer og forventninger de møter i ulike sosiale situasjoner, og deres evne til å påvirke dem er vesentlig i utøvelsen av sosiale ferdigheter (Lamer 1997). God sosial kompetanse vil dermed innebære å kunne legge om atferd eller skifte sosiale strategier fra situasjon til situasjon, med andre ord å ha en forståelse av at ulike sosiale kontekster stiller ulike krav til sosial kompetanse (Nordahl 2000b).

I et kontekstuellt perspektiv kan mangelfull sosial kompetanse handle om kontekstuelle og miljømessige problemer eller ubalanse mellom individ og miljø (Ogden 2001). På skolen kan elever oppleve at noen lærere vurderer deres handlinger som kompetente, mens andre lærere kan vurdere de samme handlingene som tegn på manglende kompetanse. Det er også slik at god sosial

kompetanse i én situasjon ikke nødvendigvis er god i en annen situasjon. Sosial kompetanse kan derfor ikke betraktes bare som et individuelt forhold, men også som uttrykk for bestemte krav og normer i sosiale miljøer (Nordahl 2000b). Konsekvensen av dette i skolen er at sosial kompetanse bør vurderes på bakgrunn av sosial arena, tid og hvilke personer som inngår i samhandlingen som er i fokus.

Det er også viktig å vurdere hvilke krav og forventninger det stilles til barn og unges sosial kompetanse ved den enkelte skolen. Er forventningene og kravene til sosial kompetanse entydige og eksplisitte eller mer diffuse og implisitte? Det kan være grunn til å drøfte om skolens krav til sosial kompetanse kan skape problemer og vanskeligheter for barn og unge som i hjemmesituasjonen og/eller i forhold til kamerater anvender andre former for sosial kompetanse (Nordahl 2000b og 2002).

Jevnaldrende barn og unge stiller også sosiale krav til hverandre (Frønes 1998). Å være sosialt kompetent i forhold til jevnaldrende dreier seg ofte om å mestre å tilpasse seg et bestemt miljø med sosiale krav og implisitte normer (Ogden 2001). Det kan tenkes at det er motsetninger mellom skolens og de jevnaldrendes krav til sosial kompetanse. På skolen kan det forventes en prososial atferd overfor lærerne i form av å være snill, flittig og lydig, mens det i forhold til jevnaldergruppen kan være implisitte krav om å stå i opposisjon til lærerne og ikke alltid gjøre det man blir bedt om (Nordahl 2000b). Sosialt kompetente barn i undervisningssituasjoner er ikke nødvendigvis alltid sosialt kompetente i forhold til jevnaldrende. I dette ligger det også en antagelse om at enkelte barn og unge kan være sosialt



kompetente i sosiale situasjoner i forhold til voksne, men velger å ikke være det.

Et sosialt kompetent barn kan både tilpasse seg, ta hensyn til andre og hevde egne behov. Det vil si at det er både prososialt og selvhverdende. Prososial atferd vil i noen grad innebære en tilpasning til sosiale miljøer. En ukritisk tilpasning til ethvert sosialt miljø kan innebære at barn og unge tilpasser seg sosiale miljø som ikke er etisk forsvarlige (Lamer 1997b). En ensidig tilpasning til skolens forventninger om sosial kompetanse kan skape problemer for den sosiale kompetansen i forhold til jevnaldrende, og kanskje hemme empati og evne til å ta kontakt med andre. Sosial kompetanse innebærer derfor også selvrealisering og personlig utvikling, blant annet evnen til å si nei (Nordahl 2002). Sosial kompetanse krever derfor at man må kunne vurdere konsekvensen av sine handlinger. Handlinger som går ut over tredjepersoner, kan ikke sies å være sosialt kompetente selv om de er i samsvar med krav og forventninger i et sosialt miljø.

Sosial kompetanse kan også omfatte noen felles temaer på tvers av ulike kontekster fordi barn og unges ulike sosiale arenaer har likhetstrekk. Dette fenomenet kan tilskrives det universelle elementet i sosial kompetanse. Selv om krav og forventninger skifter fra kultur til kultur og også innen samme kultur, f.eks. mellom skolen og hjemmet eller mellom skolen og fritidsarenaer, er ikke sosial kompetanse helt kontekstspesifikk. Det er grunn til å tro at det er relativ stor enighet om hva som er sosial kompetent atferd innenfor samme kultur eller subkultur. Særlig gjelder dette nonverbal atferd. Derimot varierer oppfatningene av hva som er høflig eller gode manerer

(Ertesvåg 2002). Det kan være slik at foresatte og lærere har visse felles oppfatninger av hva som er akseptabel og forventet sosial kompetanse. I hvilken grad det er samsvar mellom foresatte og skolens krav til sosial kompetanse, kan virke inn på hvordan barna viser sin kompetanse på de ulike arenaene. Det at barn og unge faktisk oppfører seg forskjellig hjemme og på skolen, kan være et uttrykk for manglende samsvar mellom skolens og hjemmets krav og forventninger til hva som er sosialt akseptabelt og kompetent (Ogden 1995). Dette synliggjør nødvendigheten av et samarbeid mellom hjem og skole i arbeidet med sosial læring i skolen. Det er skolen ansvar å samordne krav og forventninger til sosialt akseptert og kompetent atferd fra foresatte, elever og skoler. Videre må skolen tydeliggjøre, aktivt etterspørre og vise hvilke forventninger de har til elevenes atferd.

Sosial kompetanse kan også vurderes i et kjønnsperspektiv. Det kan være slik at man stiller andre krav til jentenes sosiale kompetanse enn til guttenes. Videre kan det se ut som om jentene er mer motivert enn guttene til å benytte sosiale ferdigheter. Forskning på trening av de ulike områdene tyder på forskjeller mellom jenter og gutter både i bruken av ferdigheter (f.eks. Ogden 1995) og i utviklingen av ferdigheter (f.eks. Manger, Eikeland og Asbjørnsen 2002). Det synes for eksempel som om jenter i større grad enn gutter bruker empati-ferdigheter, mens gutter er mer samarbeidsorientert enn jenter. Selv om man må være forsiktig med konklusjoner på bakgrunn av de relativt få studiene som belyser kjønnsforskjeller, kan det synes som om jenter og gutter i det minste benytter visse typer ferdigheter ulikt. Det kan derfor være grunn til å stille spørsmål ved om

tiltak for å utvikle sosiale ferdigheter i tilstrekkelig grad tar hensyn til dette (Ertesvåg 2002). Det er av vesentlig betydning at skolen analyserer om skolens krav og forventninger til sosial kompetanse ligger nærmest opp til jentenes eller guttenes sosiale kompetanse.

På de fleste norske skoler er det i dag et etnisk mangfold av elever, der ulike kulturuttrykk møtes i klasserom og friminutt (Tolo og Lillejord 2006). LK-06, Prinsipper for opplæringen, understreker at elevene skal utvikle kulturell og sosial kompetanse som kan sikre et inkluderende sosialt fellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres (Likeverdig opplæring i praksis! 2007-2009, s. 14). Ulik kulturell bakgrunn kan medføre ulike typer utfordringer og problemer det ikke finnes entydige svar på. Noen utfordringer er knyttet til gjensidig forståelse, som innebærer at minoritetsbarn og unge må lære seg språk og koder for kommunikasjon og samhandling i det norske samfunnet. På den andre siden må skolen lære å forstå minoritetenes koder. Fordi et multikulturelt samfunn er i vedvarende utvikling, blir skolens somkunnskapsorganisasjon og sosialiseringsarena forpliktet til et særlig ansvar i denne utviklingen (2006, s. 128).

Med økende alder kan det synes som om mange ungdommer fra etniske og språklige minoriteter utvikler en sterkere tilknytning til foreldrenes etniske gruppe, også blant dem som er oppvokst med norske lekekamerater (Prieur 2002). Det betyr ikke at barn og unge i etniske minoritetsfamilier automatisk identifiserer seg som for eksempel pakistansk eller vietnamesisk, men forskjellene med hensyn til sosial kompetanse kan bli mer markerte. Det kan hende noen jenter med etnisk minoritetsbakgrunn opplever at det blir vanskeligere

å opprettholde vennskap med etnisk norske jenter over tid, fordi de ofte har ulike muligheter til for eksempel å disponere fritid. I tillegg blir denne gruppen barn og unge ofte utsatt for begrensninger i de norske omgivelsene. Selv om de selv ikke identifiserer seg med foreldrenes etniske gruppe, hender det at de norske omgivelsene gjør det. Kort kan man si at det ikke er alle "som [...] får lov til å iscenesette seg selv som "norske" [...] og ikke alle får hjelp fra publikum til å opprettholde forestillingen, [...]" (Prieur 2002; 11).

Som ellers i samfunnet kan ulikhet i verdier og normer føre til konflikter, og skoleledelsen i den multikulturelle skolen står overfor en utfordrende oppgave med å forebygge og møte slike motsetninger. I arbeidet med motsetninger og konflikter i skolen på etnisk grunnlag ser det ut til, som i mye annen pedagogisk virksomhet, at det er nødvendig å definere det som et skoleledelsesproblem og ikke som et problem tilhørende bestemte grupper elever eller bestemte klasser (Tolo og Lillejord 2006). Forebygging og reduksjon av etniske konflikter bør ikke reduseres til å angå noen få elever. Det vil si at individorienterte tiltak ikke er tilstrekkelig. Hele skolen, skoleledelsen og alle lærerne, må ta et forpliktende ansvar for denne typen forebyggende og problemreduserende arbeid.

Sosial kompetanse hos alle er et godt utgangspunkt for å forebygge og redusere konflikter som har en etnisk dimensjon. Arbeid med sosial kompetanse handler om hvordan vi skal forholde oss til hverandre på en akseptabel måte. Siden sosial kompetanse også er situasjonsavhengig, gir det muligheter til å tilpasse innholdet i det som skal læres, til lokale forhold. Det er her viktig å drøfte hvilke

konsekvenser det etniske mangfoldet har for den sosiale kompetansen som skal læres på den enkelte skolen. Skolen og lærerne må ha forståelse for at det kan være ulike oppfatninger blant foreldre og elever om hva som er sosialt akseptabelt og verdsatt. Samtidig må skolen etter slike drøftinger klart formidle hvilke mål og forventninger man har til utviklingen av elevenes sosiale kompetanse.

En utfordring for en multikulturell skole er å ta utgangspunkt i lokalt utviklede kulturuttrykk hvor elementer fra mange forskjellige miljøer inngår. Slik ivaretar man de individuelle særtrekkene samtidig som man bygger et trygt fellesskap med overlappende normer og verdier. Dette stiller andre og mer skjærpede krav til skolen og skaper en idé om hvilken skole man ønsker å skape i et multikulturelt samfunn.

Sosial kompetanse i et kommunikasjonsperspektiv

Sosiale kompetanse kan også ses i et kommunikasjonsperspektiv. Sosiale ferdigheter er, slik Hargie (2006) ser det, en forutsetning for å handle sosialt kompetent. Når to personer kommuniserer med hverandre, ansikt til ansikt, oppstår et sosialt samspill. Sosial kompetanse kan da forstås som en persons evne til samspill med andre i ulike situasjoner (Hargie 2006, Ertesvåg 2003b). Sosiale ferdigheter blir elementer i kommunikasjonen mellom mennesker, samspillsprosessene er komplekse, og sosial kompetanse er både et resultat av og en forutsetning for interpersonlig samhandling (Jørgensen og Ertman 1997, Hargie 2006). Her er slektskapen til et sosialt kognitivt perspektiv og et kontekstuellet perspektiv tydelig.

Sosial kompetanse i et kommunikasjonsperspektiv setter fokus på de komplekse samspillsprosessene som oppstår i møtet mellom to personer. Videre vektlegges de mange faktorene som påvirker utfallet av samspillet. Begge personene har, bevisst eller utbevisst, en målsetting med å inngå i relasjonen, og denne målsettingen påvirker utfallet av samspillet i positiv eller negativ retning. Sosiale ferdigheter betraktes dermed som intensjonale, de kjennetegnes ved indre sammenheng i en persons sosiale atferdsmønstre, og de tilpasses den situasjonen de anvendes i. Videre innebærer sosiale ferdigheter at personen har kontroll over egen atferd, og de anvendes av personen for å oppnå et ønsket resultat. Hargie (2006) mener at en persons sosiale ferdigheter må synkroniseres, det vil si at det må være konsistens i uttrykk og handling ved at for eksempel verbal og ikke verbal atferd må stemme overens. Han understreker at sosial atferd er lært, og konsekvensen av dette er at barn kan lære av andre menneskers sosiale atferd, noe som igjen vil avspeile seg i barnets sosiale atferd. Sosial atferd henger også sammen med en persons kognitive kontroll over egen atferd. Dette innebærer at et barn må kunne bruke de ulike elementene i et sosialt samspill bevisst for å kunne ses på som sosialt kompetent. Det vil si at barnet må kunne bruke sosiale ferdigheter til rett tid, i rett situasjon og i forhold til rett person.

Hartley (1999) viser til at man gjennom å studere vellykket kommunikasjon også kan forstå hvordan kommunikasjon kan bryte sammen i alle deler av prosessen. For eksempel kan barnet ha urealistiske eller uhensiktsmessige mål med sin interaksjon, eller to personer kan ha konkurrerende mål.


Problemer kan også oppstå dersom responsene er uhensiktsmessige, eller at personen har lite utviklet perseptuelle ferdigheter og i liten grad er i stand til å nyttegjøre seg tilbakemelding fra andre. Når en person har satt seg et mål og dannet seg et bilde av hvordan en bør handle i tråd med målet, er neste steg å iverksette det.

I et kommunikasjonsperspektiv er sammenhengen mellom språklig og sosial utvikling tydelig. Barn med språkvansker utvikler i større grad enn andre utfordrende atferd, og barn og unge med språkvansker faller lettere utenfor fellesskapet. Dette kan føre til vansker som voksen i forhold til arbeid, fritid og familie (Sandve 2005). Videre utvikles barns språk i samhandling med andre, og utfallet av samhandling kan også være avhengig av språklige ferdigheter (Løge og Thorsen 2005). Dette eksemplifiserer at sosial kompetanse både er et resultat av og en forutsetning ikke bare for sosial utvikling, men også for språklig utvikling. Slik omhandler sosial kompetanse i et kommunikasjonsperspektiv også selve innholdet i samspillet om hvordan vi uttrykker oss, ordene vi bruker om hverandre, og de ikke-verbale signalene vi legger til. Det handler om verbale og ikke-verbale uttrykk (Gordon, Druckman Rozelle & Baxter 2006), og hvordan de verbale uttrykkene ledsaget av ikke-verbale uttrykk har sterk effekt på utfallet av samspillet mellom mennesker (Ertesvåg 2002). De ikke-verbale signalene eller uttrykkene som kommuniseres, er blant annet ulike ansiktsuttrykk, toneleie, stemmebruk og kroppsspråk og holdning. Disse uttrykkene er langt mer meningsbærende enn ord alene og gir sterke signaler om relasjoner mellom de samspillende, den sosiale situasjonen og om hvilke temaer som det er akseptert å ta opp. Dersom vi for

eksempel uttrykker sympati med ord, men signaliserer likegyldighet med vårt kroppsspråk, vil det ikke-verbale budskapet kunne overskygge det verbale. Sosial trening på skolen må inkludere slik kunnskap.

Selv om Hargie (2006) i utgangspunktet beskriver samhandlingen mellom to personer, omfatter beskrivelsen også samhandling mellom flere personer, for eksempel elever som jobber sammen i en større eller mindre gruppe, eller lærerens kommunikasjon med elever i grupper. Kommunikasjonen blir ytterligere kompleks der flere personer inngår med sine intensjoner og motiver, og flere inngår både med respons og informasjon. Arbeid i større eller mindre grupper kan derfor bli en stor utfordring for elever med en rekke verbale og ikke-verbale signaler som må tolkes for å gi en hensiktsmessig respons. Strukturert utvikling av ferdigheter som bidrar til at elevene har bedre forutsetning for å utnytte gruppen som sosial læringsarena, kan styrke elevenes utbytte av gruppeaktiviteter (Ertesvåg 2002). Eksempler på slike ferdigheter er å stille medelever effektive spørsmål som gir god informasjon om det aktuelle tema, lytte til medelever eller gi informativ respons på spørsmål fra medelever. Tilsvarende kan læreren som undervisningsleder utnytte effektive kommunikative ferdigheter for å mestre samspillet med elevene og bygge gode relasjoner til elevene.

I det teknologiske kunnskapssamfunnet med nye kommunikasjonsmidler som Internett og mobiltelefon og med et kulturelt mangfold vet vi at de unge, i langt raskere grad enn tidligere, produserer nye begreper og gester mens de gamle får et nytt innhold. Det kan være vanskelig for voksne å henge med i denne



kunnskapsutviklingen. Derfor er det helt avgjørende at lærere er oppriktig interessert i de unges kultur, og at de har et ønske om å tilegne seg de nye kunnskapene og kommunikasjonsmidlene slik at de kan bli de veilederne de er ment å være, i etiske, moralske og verdimeslige spørsmål (jf. punkt 2 og 4 i Læringsplakaten).

Styrken i perspektivet er konkretiseringen av sosiale ferdigheter som er nødvendige for å identifisere effektiv samhandling mellom mennesker, noe som gir grunnlag for utvikling av intervensjoner for å utvikle sosial kompetanse. Perspektivet gir på den måten et supplement til et kontekstuekt perspektiv som i liten grad gir grunnlag for å identifisere konkrete ferdigheter for utviklingen av sosial kompetanse. Selv om Hargie vektlegger person- og situasjonsfaktorer som en kilde til påvirkning i sosial utvikling, legger han lite vekt på dette sammenlignet med forskere innen et kontekstuekt forankret perspektiv. Det er grunn til å stille spørsmål om man innenfor dette perspektivet tar tilstrekkelig hensyn til at ulike situasjoner krever ulike ferdigheter, og om elevene i tilstrekkelig grad blir rustet til å mestre de utfordringene de møter ved å bruke ferdighetene i ulike situasjoner. Å tilpasse bruken av ferdigheter til ulike situasjoner er også en sosial ferdighet. Ferdigheter som kreves for å samhandle med jevnaldrende, kan være andre enn de som kreves for å samhandle med foreldre eller lærere (Ertesvåg, 2003b). Dette belyses sterkere i et kontekstuekt perspektiv. På den andre siden beskrives det sterkere hvordan man kan utvikle sosiale ferdigheter og dermed sosial kompetanse i et kommunikasjonsperspektiv.

Sosial kompetanse i aktørperspektiv

Forståelsen av eleven som handlende aktør i klasserommet ser ut til å være vesentlig for å kunne påvirke elevenes handlinger og læringsstrategier (Nordahl 2002). Med et aktørperspektiv menes at eleven selv har en hensikt med sine handlinger, og at han eller hun selv fortolker sine erfaringer fra skolen. Dette innebærer en forståelse av at elevene selv velger sosiale handlinger i forhold til mål de har satt for seg selv. Valget av handlingene gjøres i interaksjon med det sosiale systemet de samspiller i, og elevene vurderer selv om handlingene gir et godt resultat. Målene kan være knyttet til mange faktorer, blant annet jevnaldrende og voksne på skolen.

Teorien om det rasjonelle valg betraktes som nytteorientert, og den er knyttet til enkeltelevs handlinger. Det innebærer at handlinger blir valgt som middel til å nå et mål (Elster 1989). Rasjonalitet som grunnlag for å forklare menneskelig atferd er derfor knyttet til framtid. Det dreier seg om å finne de beste handlingene til å nå gitte mål. Valget blir styrt av det intenderte resultatet av handlingene. Den rasjonelle handlingen er et resultat av to prosesser. En gitt situasjon vil skaffe eleven informasjon som gir ulike muligheter for handling. Deretter utfører han eller hun en handling som skal realisere et ønske eller behov. Det ligger en forutsetning for autonomi implisitt i en slik måte å forstå elevenes handlinger på. Videre at elevene handler på grunnlag av egne preferanser og ikke på grunn av konformisme og sosiale vaner (Nordahl 2000b). Det kan tenkes at elevenes ønsker og mål ikke alltid er i overensstemmelse med lærerens og skolens mål og ønsker på et gitt tidspunkt. Elevene skal også ta vare på venner og holde ved like og utvikle vennskap, noe

som ofte strekker seg ut over den tiden de er på skolen. Elevenes handlinger på skolen må forstås som intensjonale og til dels rasjonelle. Atferden og handlingene deres sikter mot å realisere et mål ut fra den virkelighetsoppfatning de har. I et slikt perspektiv bør man inkludere muligheten for at noe problematferd på skolen er en rasjonell og subjektiv handling (Nordahl 2002).


Innenfor forståelsen av at elevenes bruk av sosial kompetanse er rasjonelle handlinger, kan dette tolkes som elevenes ulike mestringsstrategier. Det er også slik at noe problematferd på skolen kan forstås som rasjonelle handlinger fra elevenes ståsted, og at disse handlingene også kan tolkes som elevenes ulike mestringsstrategier. Alle vil forsøke å mestre å oppnå kontroll, for eksempel i de sosiale situasjonene som vi befinner oss i. Eksempler på slike sosiale situasjoner er klasserommet og friminuttene. Mestringsstrategier utvikler seg over tid, og det er følelsen eller opplevelsen av å mestre som er det sentrale. Når spriket mellom skolens krav og forventninger og elevens skolefaglige og sosiale kompetanse blir for stort, kan elevene utvikle forskjellige mestringsstrategier. Problematferd kan på denne måten forstås som en mestringsstrategi (Bø, Jahnsen, Nordahl og Nergaard 2002).

I situasjoner på skolen hvor elevene opplever at deres egne erfaringer og kompetanse blir devaluert, kan mange elever reagere med bevisst motstand i form av opposisjonell atferd, kritikk eller passivitet. Motstand som en måte å forstå problematferd på er hentet fra "theory of resistance" innenfor det læreplanteoretiske feltet (Giroux 1989). Dersom man forstår eleven som aktør i eget liv, kan

det se ut som om elever viser motstand mot et skolesystem og en undervisning de ikke er tilfreds med. Noen elever viser motstand i situasjoner hvor de opplever seg lite verdsatt, ved at deres erfaringer, kompetanse, interesser og normer ikke blir tatt hensyn til (Bø mfl.2002). Skolen og opplæringen må bestrebe seg på å møte elevene på deres egne premisser. Det betyr at den barne- og ungdomskulturen som elevene har med seg, skal vernes om og brukes aktivt i opplæringen (Frønes 1998). Skolen kan ivareta elevenes interesser og verdier ved å anvende dem i undervisningen. Sammenhengen mellom opplæringens innhold og det sosiale og kulturelle miljøet eleven er vokst opp i, bør komme tydelig fram på skolen og i undervisningen (Nordahl 2002, LK-06).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06) påpeker at elevene på skolen skal stimuleres til å ta personlige standpunkt og handle etter egen overbevisning, og skolen skal utvikle elevene som selvstendige og uavhengige personer. Læringsplakaten uttrykker eksplisitt at skolen skal stimulerer elevene i deres personlige utvikling og identitet ved å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse. KL-06 legger dermed til grunn at sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre de utfordringene de vil stå overfor.

Hargie (2006) viser til at et sosialt kompetent barn viser selvstendighet og hevder sine meninger i samspill med andre. De reagerer egnet på andres sosial signaler, og de tar selv sosiale initiativ når de ønsker kontakt med andre. LK-06 ønsker at skolen bistår elevene



til å utvikle en kritisk og reflekterende selv-innsikt. Det innebærer at skolen må utvikle elevenes evne til hensiktsmessig selvhevdelse, noe som blant annet handler om å kunne si nei til det de helst ikke bør være med på. Studier knyttet til læring av kritisk og selvstendig tenkning viser ifølge Marker og Mehlinger (1992) at dette i liten grad skjer på skolen. Et sosialt kompetent barn sier fra til jevnaldrende når de er uenige og foreslår selv løsninger på eventuelle uenigheter. De er kritiske og kan lettere stå imot gruppepress enn barn og unge som viser mindre sosialt kompetent atferd.

På skolen vil sosialt kompetente elever veksle på sin kompetanse i henhold til de situasjonene de er oppe i, og i forhold til de mål de har satt seg. Eksempler på dette kan være elever som oppfører seg annerledes mot medelever og læreren når for eksempel rektor er til stede i klasserommet. Det betyr at elevene vurderer hvilke handlinger det er hensiktsmessig å bruke for å nå ulike mål knyttet til skole og/eller jevnaldrende.

I et lærerperspektiv kan det noen ganger synes som om elevene velger uhensiktsmessige handlinger, og handlingene kan bli definert som problematiske. I elevens virkelighet kan det handle om å etablere vennskap eller å vedlikeholde vennskap. Dette innebærer at eleven kan inneha høy grad av sosial kompetanse, men at han eller hun velger å vise sosial kompetent atferd overfor venner i stedet for mot skolen og læreren. De sosiale mønstrene i klasserommet og i friminuttene er konstant i prosess; de forhandles, omskapes og formes. Når elevene posisjonerer seg i denne konteksten, kan de ikke velge helt fritt, men de opererer innenfor de grensene

kulturen setter for dem. Elevene vil hele tiden stå overfor en trussel om disintegrasjon eller utstøtelse hvis de posisjonerer seg på måter som er vanskelige å forstå eller å akseptere i den etablerte kulturen. Elever fra minoritetsgrupper kan være særlig utsatte i denne sammenhengen. For å forstå valgene til aktører fra minoritetsgrupper, må lærere søke kunnskap om mangfoldet av kulturelle systemer som er representert på skolen.

Kapittel 4

Forskning på sosial kompetanse i skolen

Den første delen av veilederen handler om begrunnelser for å drive systematisk utvikling av sosial kompetanse i skolen. Begrepet sosial kompetanse er definert og det er beskrevet hvordan begrepet blir forstått innen ulike aktuelle perspektiver. Innholdet i de første kapitlene er basert på teori og forskning om sosial kompetanse, og hvordan sosial kompetanse belyses gjennom opplæringsloven og Kunnskapsløftet. I dette kapitlet er forskning på sosial kompetanse presentert. Hovedvekten her er lagt på norsk og nordisk forskning, supplert med sentral internasjonal forskning. Nasjonal, nordisk og internasjonal forskning har vist at lav sosial kompetanse hos elever har sammenheng med en rekke forhold, for eksempel problematferd, lav skolefaglig kompetanse, lav selvhevdelse, lav mestringsopplevelse og svake relasjoner til lærere og medelever. Teoretiske og empiriske kunnskaper om sosial kompetanse er grunnleggende for å utvikle gode sosiale læreplaner. Slik kunnskap er en forutsetning for å kunne sette i verk tiltak som virker. Med bakgrunn i denne forskningen blir det i dette kapitlet satt fokus på et utvalg sentrale faktorer som har sammenheng med sosial kompetanse.

Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig kompetanse

Barn og unge oppholder seg store deler hverdagen på skolen, og skolen er viktig i barn og unges sosiale, emosjonelle og akademiske fungering (Nordahl 2000b). Prosjektet "Oppvekst nettverk" (Ogden 1995) var det første store forskningsprosjektet om norske skoler som omhandlet ordinære elevers sosiale kompetanse i relasjon til ulike kontekstuelle forhold på skolen. I Ogdens (1995) studie ble

elevene selv sett på som viktige informanter om sin egen sosiale kompetanse. Ogden fant blant annet at elever som viste problematferd, samtidig viste lav sosial kompetanse og hadde skolefaglige problemer. Senere er sammenhengen mellom lav sosial kompetanse og problematferd og lave skolefaglige ferdigheter bekreftet i en rekke internasjonale og nasjonale studier (f.eks. Nordahl 2005, Jahnsen 2000 og Henricsson og Rydell 2006). Det er viktig å understreke at det er en positiv sammenheng mellom sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner.

Sørli (1998b) fant at både elever som viste utagerende atferd, og elever som viste tilbaketrukket atferd, viste lav sosial kompetanse, men de hadde store utfordringer på ulike områder innenfor området sosial kompetanse. Elever som viser tilbaketrukket atferd, viser særlige vansker i aktiv samhandling med jevnaldrende, mens elever som viser utagering og antisosial atferd, viser lave selvkontroll-, samarbeids- og kompromissferdigheter (Ogden 1995; Sørlies 1998b). Sørlies (1998b) undersøkte også at utagerende atferd ikke var koblet til lav sosial kompetanse på alle områder. Elever som viser utagering og antisosial atferd, viser for eksempel høy grad av rettferdighetsorientering. Både Ogden (1995) og Sørli (1998b) fant betydelige kjønnsforskjeller i lærervurderingene av elevens sosiale kompetanse. Jentene ble vurdert betydelig mer sosialt kompetente enn guttene.

Lindbergs (1998) studie av elever på institusjonsskoler og Jahnsens (2000) studie av elever på alternative skoler (smågruppetiltak) bekrefter at elever som viser omfattende problematferd i skolekonteksten, har signifikant lavere sosial kompetanse og lavere

skolefaglig fungering enn elever som viser lite problematferd på skolen. Forskjellene i sosial kompetanse mellom jenter og gutter som viser omfattende problematferd på skolen, synes å bli mindre med økende omfang og grad av problematferd (Jahnsen 2005).

Lav sosial kompetanse predikerer antisosial atferd, og utviklingen av elevenes sosiale kompetanse synes å redusere denne risikoen i noen grad (Ogden, 1995; Nordahl, 2000). Elever som viser tilbaketrukket atferd, står i fare for en uheldig utvikling på en rekke områder, og sosial kompetanse er en beskyttelsesfaktor mot negativ utvikling (Henricsson og Rydell 2006). Passivitet kan hemme læringsprosesser med den følge at eleven ikke får utnyttet sitt akademiske potensial fullt ut. Videre kan det være vanskelig å utnytte tilgjengelige sosiale læringsarenaer med det resultat at utviklingen av sosial kompetanse blir hemmet. Passive elever viser lavere sosial kompetanse, er mer tilbaketrukket og opplever svakere støtte i skolesituasjoner enn andre barn (Paulsen, Bru og Murberg 2006).

Sosial kompetanse og jevnalderrelasjoner

Sosial atferd karakterisert av gode sosial ferdigheter har sammenheng med popularitet og aksept hos medelever. Elever som er akseptert av sine jevnaldringer, er selvsikre og sosialt effektive, og de lykkes bedre på skolen. Slik blir jevnaldrende viktige for barn og unges sosiale utvikling. Samhandling med andre barn og unge på skolen gir anledning til utvikling av sosial kompetanse i naturlige situasjoner. Sosial kompetanse er en viktig side ved elevenes trivsel når det gjelder kameratrelasjoner og positiv selvpoppfattelse på skolen (Jørgensen og Ertman, 1997).

Sammenhengen kan uttrykkes ved at skoletrivsel kan oppfattes som et produkt av og en konsekvens av en velfungerende sosial kompetanse. Samtidig har elever som tror at atferd som bryter med skolens aksepterte normer gir høyere status hos medelever, økt fare for konsentrasjonsproblemer og for å opponere mot lærere (Bru 2006). Resultatene i Nordahls (2000b) undersøkelse viste at elever som hadde gode relasjoner til sine jevnaldrende, opplevde høy sosial trivsel på skolen, de ga uttrykk for å få god personlig støtte av sine lærere, de mente selv at de var godt sosialt kompetente, og de opplevde å være i et positivt undervisnings- og klassemiljø.

Blant jevnaldrende kan det synes som om det eksisterer et sterkt konformitetspress når det gjelder sosial kompetanse og et krav om tilpasning til jevnaldergruppens normer og regler. I elevenes vurderinger av hvor viktige de ulike kompetansedimensjonene er, går det fram at sosialt kompetent atferd overfor jevnaldrende noen ganger er viktigere enn å vise kompetent atferd overfor lærere (Ogden 1995, Sørli 1998a, Nordahl 2000b). Elevene selv vurderer at det er viktigst å ha gode ferdigheter i kontakten med andre elever (Jørgensen og Ertman 1997). Elevene er opptatt av empati, aktiv samhandling med jevnaldrende, selvhverdelse og sosial attraktivitet. Lærerne på sin side er opptatt av tilpasning til skolens normer og regler og at elevene lærer selvkontroll. Foreldrene på sin side mente at ansvarlighet og positiv selvhverdelse var de mest betydningsfulle sosiale kompetanseområdene. Forskjellene i vurderingene av hvor viktig den sosiale kompetansen til hovedaktørene på skolen er, kan i noen grad komme i konflikt med hverandre (Nordahl 2000b).

Elever med lærevansker, avbrutt skolegang og relativt svake skoleprestasjoner blir ofte ikke akseptert i venneflokken, og de har færre gjensidige vennsvalg (Johansen 2007). Johansens (2007) viste at de proaktive, utagerende ungdommene (atferd som er knyttet til maktutøvelse) ikke alltid ble avvist av jevnaldrende, mens ungdommer som viser reaktiv utagering (reaksjon på irettesettelser, opptatt av rettferdighet) ofte ble avvist av jevnaldrende. Nære relasjoner og vennskap er et fundamentalt behov hos mennesker. Evne til å mestre det sosiale samspillet mellom jevnaldrende er av vesentlig betydning for barn og unges identitetsutvikling og livskvalitet (Nordahl 2000b). God sosial kompetanse er svært viktig for at man skal kunne etablere vennsforbindelser.

Sosial kompetanse og lærer-elev-relasjoner

Elevers relasjoner til lærere er viktig for utviklingen av sosial kompetanse. De fleste lærerne i norsk skole gir litt av alt, og de er lite systematiske og reflekterte i sin praktiske hverdag. En del lærere er tilbaketrukket og lite intervensjonerende, og overlater arenaen til elevene. Lærerne kvier seg ofte for å stille krav, og de gir gjerne positive tilbakemeldinger selv om innsatsen til elevene er lav (Haug 2004). Lærerne har forskjellig lærerstil og særlig synes den forebyggende, "autoritative" strategien å være effektiv i forhold til å bygge relasjoner til elevene, og til å skape et godt læringsmiljø (Moen 2007, Roland og Galloway 2004). Resultatene fra PISA-undersøkelsen understreker også betydningen av den gode læreren for elevenes læringsutbytte sosialt og skolefaglig (Kjærnsli mfl.2003).

Lærere som opplever å ha gode relasjoner til elevene, mener at de lettere kan variere undervisningen, og at de har færre elever som viser problematferd i klassen. Elever som opplever å ha gode relasjoner til sine lærere, har også gode relasjoner til sine medelever. De er sosialt kompetente, opplever undervisningen som variert, preget av ro og orden og at lærere gir dem positiv oppmerksomhet og ros. De er aktive i timene og har høy sosial trivsel. De elevene som mener de viser problematferd på skolen, synes de får lite positiv oppmerksomhet av sine lærere, og de opplever mye uro og lite elevdeltakelse i undervisningen (Nordahl 2000b). Det er klare indikasjoner på at gode relasjoner mellom lærere og elever har en beskyttende effekt i forhold til utvikling av problematferd (f.eks. Hamre og Pianta 2001; Meehan, Huges og Cavell 2003).

Lærere benytter ulike strategier overfor elever som viser problematferd og lykkes i ulik grad med å håndtere uønsket elevatferd (Rydell og Henricsson 2004). Tydelige forventninger og krav til elevatferd har vist seg å ha effekt på problematferd i gruppen. En kombinasjon av belønning for prososial atferd og konsekvenser for atferd som bryter med etablerte normer, har vist seg å medføre reduksjon i uønsket atferd og mindre forstyrrelser av skolearbeidet (Ertesvåg og Vaaland 2007; Roland og Galloway 2002). På tross av dette viser lærere et begrenset handlingsrepertoar når de står overfor elever som viser problematferd (Rydell og Henricsson 2004).

Det var lav sammenheng mellom elev- og lærersvar i undersøkelsen til Nordahl (200b). Dette kan tyde på at det i klasserommet eksisterer to ulike virkeligheter. Elever og

lærere vurderer både undervisningen, relasjoner mellom elever og lærere og sammenhengen mellom sosial kompetanse og problematferd svært forskjellig. Lærere er opptatt av undervisning, arbeidsinnsats, prestasjoner og tilpasning til skolen, mens elevene er opptatt av empati overfor jevnaldrende og å etablere og pleie vennskap. Det kan ligge latente konflikter i disse forskjellige oppfatningene om hva som foregår i klasserommet (Nordahl 2000b). Evalueringen av Reform 97 viste at elevmedvirkningen var lavere på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Elevene er ofte passive mottakere på skolen, og elevrollen er ensidig, monoton og kjedelig - spesielt på ungdomstrinnet (Haug 2004).

Sosial kompetanse og selvoppfatning

Elever som gjør det godt i skolefagene, viser god og positiv selvoppfatning. Positivt selvhverdende elever synes å ha en positiv selvoppfatning og en høy grad av sosial kompetanse. De er også aktivt samhandlende med medelever i klassen (Ogden 1995, Sørлие 1998b). Elever med positiv skolefaglig selvoppfatning viste lave empatiske ferdigheter overfor jevnaldrende i Ogdens materiale (1995), mens resultatene fra Sørliens (1998b) studie viste at elever med gode skolefaglige prestasjoner kun av og til hadde negativ selvoppfatning. Elever som viste utagerende problematferd, viste relativt lav akademisk selvoppfatning, men god selvoppfatning i relasjon til fysiske kjennetegn og attraktivitet blant jevnaldrende (Sørлие 1998b). Disse resultatene kan bety at høy selvoppfatning er knyttet til individualistiske heller enn kollektive verdier i skolen (Ogden 1995).

En annen forklaring kan være at mye arbeid for gode karakterer hemmer utviklingen av en positiv selvoppfatning, eller det kan være at noen elever er usikre på seg selv og kompenserer ved å arbeide mye med skolefagene. Resultatene kan være en indikasjon på at det å være faglig god på skolen ikke alltid verdsettes i jevnaldergruppen, og på denne måten knyttes selvoppfatning til kontekstuelle forhold som kollektive oppfatninger, klassens stemning, holdning og/eller syn på skolen og kunnskap (Sørлие 1998b).

Forskning om tiltak for å utvikle sosial kompetanse

Det er først og fremst lærere på barnetrinnet som bevisst og systematisk trener elevenes sosiale ferdigheter (Lindberg & Ogden 2001). Samtidig er omfanget av problematferd langt større på ungdomstrinnet, noe som skulle tilsi at det er svært viktig å fokusere på sosial kompetanse på ungdomstrinnet spesielt. Det er forskjeller mellom skoler som har gode pedagogiske opplegg for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, og skoler som ikke har slike opplegg. Lærere vurderer også elevatferden mer positivt på skoler som har slike opplegg, enn lærere på skoler som ikke har et bevisst forhold til utviklingen av sosial kompetanse (Lindberg og Ogden 2001; Ogden 1998; Kjærnslié mfl. 2004). Elevstøttende tiltak av problemløsende karakter er ifølge lærerne de mest effektive tiltakene for å redusere uro og disiplinproblemer. Lærere forholdt seg heller reaktivt enn proaktivt til elevenes sosiale atferd, og det vanligste tiltaket var å etablere klare regler for klasseromsatferd (Ogden 1998).

De skoleomfattende programmene som er evaluert, retter fokuset mot hele skolens læringsmiljø. Gjennom programmene forsøker man å endre elevers atferd og kompetanse ved å endre de kontekstuelle faktorene i skolen. Kontekstuelle betingelser i skolen defineres svært vidt og inneholder for eksempel læreplaner, skolens regler og regelhåndhevelse, samarbeid mellom de voksne aktørene og relasjonelle forhold mellom elever og mellom elever og lærere. Evaluering av flere av disse skoleomfattende programmer viser positive resultater (jf. kapittel 9). Tiltak på individnivå som er utviklet den senere tid, har lagt vekt på individuelle sosiale ferdigheter, men gjennomføringen av tiltaket skjer i spesielle grupper av elever eller i hele klasser (f.eks. Manger et al. 2001/2002). Her viser også flere evalueringer positive resultater (jf. kapittel 9).

Overfor høyriskoelever synes bredspektrede og kontekstovergripende tiltak å være mest virkningsfulle. Slike tiltak med basis på skolen, rettet mot enkeltelevne, vektlegger atferdskorrigerende intervensjoner sammen med sosial ferdighetstrening (Nordahl mfl. 2005). Tiltak for å utvikle klassemiljøet, relasjonsbygging, elevdeltakelse, samarbeidsorienterte opplegg og proaktiv undervisning er fokusert spesielt. Det er ofte egne tiltak i forhold til skole-hjem-samarbeidet. Endringsfokuset er både på enkeltelevne, klassemiljøet, klasseledelsen og skole-hjem-samarbeidet. Tiltakene er intensive, kostnadskreven og betraktes som høyterskeltilbud (Nordahl mfl, 2005).

Smågruppetiltak eller alternative skoler for elever som viser problematferd på ungdomstrinnet, har vært et av flere tiltak for å redusere problematferd og øke elevenes sosiale kompetanse. Jahnsen (2005) fant at elevene

i slike tiltak viser betydelig lavere sosial kompetanse enn elever på vanlige skoler og noe mindre enn elever som viser problematferd på institusjonsskoler. Kartleggingen til Jahnsen, Nergaard og Flaatten (2006) viser at det har vært en oppblomstring av tiltakene spesielt etter at klassebegrepet ble opphevet i norsk skole. I kartleggingen (Jahnsen mfl. 2006) rapporterer smågruppetiltakene at de bruker omtrent 50 % av undervisningstiden til sosial kompetansetrening i kombinasjon med teoretisk og praktiske aktiviteter, og 10 % av tiden til sosial ferdighetstrening alene. Imidlertid synes det som om den sosiale ferdighetstreningen er lite systematisk og ikke knyttet til et program eller en bestemt strategi for å utvikle sosial kompetanse.

Bryderup et. al (2002) hevder at en blanding av sosial ferdighetstrening, innlæring av teoretiske kunnskaper og arbeid med praktiske aktiviteter gjør at de ulike områdene blir implisitte og lite tydelige. Det kan føre til at det blir vanskelig for elevene å anvende de ulike kunnskapene adekvat på andre arenaer enn i smågruppetiltaket. Smågruppetiltakene i Norge er ikke evaluert, og kvaliteten på tiltakene og eventuelle effekter av dem er ikke dokumentert.

Kapittel 5

Arbeid med sosial kompetanse på skolenivå

Første kapittel i veilederen begrunner læring av sosial kompetanse i skolen. Begrepet er definert, og vi har forsøkt å formidle en sammensatt forståelse av hva begrepet innebærer. Sosial kompetanse er også knyttet til ulike læringsteorier, og i kapittel 4 er forskning om sosial kompetanse omtalt. Utviklingen av sosial kompetanse hos elever må sees i relasjon til konteksten. Dette kapitlet handler om prinsipper og innhold i sosiale utviklingsplaner for skolen, relatert til nivåene skole, gruppe eller klasse og individ.

I opplæringsloven § 9a-1 om generelle krav står det blant annet at alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen er en læringsarena for alle barn, noe som skulle tilsi at man har stor variasjon i sosial erfaring og muligheter for positiv sosial læring. Sosial læring bør derfor være en selvfølgelig komponent i alle sammenhenger i skolen. Sammenhengen mellom sosial deltakelse og ulike faktorer i elevenes læringsmiljø er godt dokumentert (Ogden 1995 og Nordahl 2005). Tiltak rettet mot enkeltelever og klasser må være elementer i en større overbygning dersom endringene skal være varige.

Muligheten for å styrke elevenes sosiale kompetanse ligger i helhetlige lærings- og miljøtiltak, med gjensidig påvirkning mellom sosial og skolefaglig kompetanse. Utviklingen av sosial kompetanse må integreres i hele skolens faglige virksomhet og arbeides med parallelt på skolenivå, gruppe-/klassenivå og individnivå. Ansvar for og innholdet i utviklingen av elevenes sosiale kompetanse må knyttes opp mot fellesskapet hvor skolens ledelse har det overordnede ansvaret. Arbeid

med sosial kompetanse i fellesskapet, i gruppen/klassen og i relasjon til det enkelte individ må betraktes som likeverdige elementer i en helhetlig satsing på det kunnskapsutvidende og forebyggende arbeidet i skolen.

Arbeid med sosial læreplan på skolenivå

Skolens evne til å holde intensitet, fokus og entusiasme oppe over tid, til å holde ut og til å tåle motstand, er en kritisk faktor i alt utviklings- og endringsarbeid i skolen (jf. kapittel 8). Dette understreker nødvendigheten av at det må arbeides planmessig og systematisk med sosial læring og utvikling. Opplæringsloven § 9a-3 pålegger skolen å drive et "[...] aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosial tilhørighet". Det bør utvikles en skoleomfattende sosial læreplan med klart uttrykt mål og forventninger til sosialt kompetent elevatferd. Dette er planer og arbeid som omfatter hele skolen og samtlige aktører. Å arbeide med og å gjennomføre en sosial læreplan for skolen kan betraktes som en endringsprosess. I kapittel 8 er de ulike fasene i en slik endringsprosess omtalt spesielt. Disse fasene er 1) initiering, som blant annet omhandler forankring og forpliktelse hos skoleledelsen og hos lærere, 2) implementering, som omhandler iverksetting av ideer eller planer og 3) videreføring, som omhandler forlengelsen eller videreføringen av implementeringsfasen.

Flere skoler har i de senere årene tatt utgangspunkt i gode erfaringer med en integrert og helhetlig tenkning omkring sosial kompetanse, problematferd og etniske konflikter (Nordahl 2005). Læring av sosial kompetanse er da integrert i skolens helhetlige policy for å bygge

et trygt og godt læringsmiljø, basert på klare verdimeslige forutsetninger og strategier for å forebygge og håndtere problematferd. På denne måten kan læringsområdet sosial kompetanse bli en del av en strategi der elementene forsterker hverandres budskap, relevans og virkning. Ved en slik tilnærming kan sosial kompetanse få økt relevans når det tilpasses den enkelte skoles situasjon, behov og muligheter. En helhetlig tilnærming forutsetter at skolens ledelse og personale evner å dra i flokk og i samme retning.

Elevmedvirkning i arbeid med sosial kompetanse

Kvaliteten på jevnalderrelasjoner synes å være en betydningsfull faktor for læring av sosial og skolefaglige kompetanse, og elever og lærere verdsetter ulike dimensjoner ved sosial kompetanse noe forskjellig (kapittel 3 og 4). Med bakgrunn i dette blir elevmedvirkning et viktig prinsipp i arbeidet med skolens sosiale læreplan. Læringsplakaten omhandler blant annet samarbeid med andre, og den understreker hvor viktig det er at skolen utvikler etisk, sosial og kulturell kompetanse og demokratisk forståelse, samt deltakelse fra elevene (LK-06). Generelt vurderer både elever og lærerne elevenes medbestemmelse og innflytelse i undervisningen som lav. I den grad elevene har noen innflytelse, så handler det ofte om organisatoriske forhold i klasserommet (Nordahl 2002). Elevene kan gis mulighet til å bidra på ulike måter, og Holsten Leren (i Møller og Sundli 2007) hevder at elevene må få større muligheter på skolen til å:

- medvirke
- påvirke
- skape

Læreren har mulighet til å ta i bruk en rekke kulturelle ressurser, og har myndighet til å ta beslutninger om elevenes deltakelse i undervisningen. Ved innlæring og utvikling av elevenes sosiale kompetanse har læreren en unik mulighet til aktivt å ta i bruk elevenes sosiale erfaringer for å løse de sosiale problemene som eksisterer mellom barn og unge. Det innebærer at den sosiale verden elevene befinner seg i, må drøftes i opplæringen. Dette er en form for medvirkning som verdsetter elevenes egne erfaringer, gir opplæringen relevans og bidrar til at elevene kjenner seg igjen i diskusjoner og samtaler i gruppen eller i klassen. Denne anvendelsen av elevenes sosiale erfaringer er en viktig motvekt til bruken av sosialt konstruerte situasjoner, som når de illustreres gjennom for eksempel bilder og fortellinger kan bidra til at elevene gir svar som de tror forventes, men som ikke nødvendigvis er i samsvar med de sosiale ferdighetene de bruker til daglig (Nordahl 2001).

Samarbeid med foresatte

Et annet viktig prinsipp når skolens sosiale læreplan skal planlegges og iverksettes, er samarbeid med hjemmet. Sosial kompetanse er et læringsområde på skolen som stiller krav til et nært og godt samarbeid med foresatte, blant annet fordi de foresatte daglig arbeider med å lære sine barn hensiktsmessige måter å være på. I dette samarbeidet må fokuset være både på individ og kontekst. Sosial kompetanse og læring av sosiale ferdigheter på skolen må være gjenstand for analyse og refleksjon, hvor både foreldre og barn deltar som meningsbærende aktører. Skolen bør drøfte hva som er sentralt i barnas sosiale utvikling i skolens foreldreutvalg, i foreldremøter på gruppe- og klassenivå og i foreldresamtaler,

slik at skole og hjem i størst mulig grad kan legge vekt på de samme tingene når det gjelder oppdragelse, hjemme og på skolen (Nordahl 2002). Samarbeidet mellom skole og hjem er omtalt spesielt i avsnittet om arbeid med sosial kompetanse på gruppe- eller klassenivå.

Forslag til hva en sosial læreplan kan inneholde

Sosiale læringsmål

Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse kan læres på samme måte som andre kunnskaper i skolen, gjennom tilpasset litteratur, aktiviteter og arbeidsmetoder. Ved å fokusere på konkrete sosiale ferdigheter identifiserer og avgrenser man oppgavene, noe som igjen kan gi lærere klare og konkrete mål å arbeide mot. Konkrete målformuleringer om hva som forventes av elevene, kan hjelpe elevene til å oppfatte og forstå hvilken type atferd som passer i hvilke situasjoner.

I kapittel 2 blir kompetansedimensjonene beskrevet hver for seg, og det vises til ulike ferdigheter som kan knyttes til de ulike områdene. Kompetanseområdene egner seg godt som utgangspunkt for å konkretisere mål og konkret atferd som vil tjene elevene på lang sikt, slik at de utvikler en demokratisk ansvarsfull holdning, noe som er en forutsetning for aktiv deltakelse i arbeidsliv og samfunn. Arbeid med mellommenneskelig samspill hvor elevene blir bevisstgjorte i forhold til kommunikasjon, konfliktløsning og samarbeid, er tema som de fleste lærere vil kunne se nytten av å kunne integrere i de fleste fag.

I arbeidet med målformuleringer er det viktig at de blir tilpasset barnets alder og utviklingsnivå. I videregående opplæring vil slikt arbeid kreve andre mål og tiltak enn tilsvarende arbeid i grunnskolen. Det er viktig at læringsmålene i den sosiale læreplanen følger en progresjon og en anvisning om hvordan måloppnåelse skal evalueres, og hvordan elevene skal belønnes når målene er nådd.

Skolens regler og bruk av oppmuntring og konsekvenser

Klare regler signaliserer hva elevene kan og ikke kan gjøre på skolen og i timene. Når reglene fungerer, forenkler det hverdagen både for elever og lærere. Det er viktig å utarbeide skolens regler i samarbeid med foreldre og elever, og at alle reglene for skolen blir forklart, eksemplifisert og begrunnet. På denne måten sikrer lærerne at *alle* elever forstår reglene og kjenner til konsekvensene dersom reglene brytes.

Den sosiale læreplanen må vise lærerne hvordan regler og rutiner skal innarbeides og belønnes både på skolenivå, i grupper og klasser og på individnivå. Lærere må oppfordres til regelmessig repetisjon av reglene sammen med elevene og ha systemer for positiv oppmerksomhet når klasser følger reglene. Planen må også kunne gi anbefalinger om hvordan reglene bør utformes, og hvilke konsekvenser regelbrudd skal ha. Det vil alltid være viktig å unngå å peke ut syndebukker i gruppen og klassen, og det er viktig at elevene får formidle sine oppfatninger av situasjonen før eventuelle konsekvenser settes i verk.

På skolenivå må man diskutere og komme fram til en felles forståelse av det som omtales som et konsekvenshierarki. Et hierarki av

konsekvenser sikrer at de står i et rasjonelt forhold til de brudd på reglene som har oppstått. Et konsekvenshierarki kan for eksempel fungere slik at når elever bryter regler, får de først en påminnelse om regelens innhold, deretter en advarsel om at neste gang regelen brytes, kan goder bli inndratt, tredje gang utløses en konsekvens som innebærer tap av goder i skolehverdagen. Dersom skoler trenger flere trinn i hierarkiet, kan dette handle om for eksempel samtale med kontaktlæreren, kontakt med hjemmet og regulering av reglene for god atferd på skolen.

Ifølge Webster-Stratton (1999) er ignorering effektivt ved uønsket atferd. Imidlertid er det en krevende tilnærming som må planlegges og kombineres med avledning. Læreren forsøker å fange elevens interesse og gi eleven ros når han kommer i gang med oppgaven. I veilederen for skolen om "Alvorlige atferdsvansker" (Nordahl mfl. 2003b, s. 72) kan man lese mer om grensesetting og atferdskorreksjon.

I Læringsplakaten står det at skolen skal *"bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge"* (LK-06 2006;32). I læring av sosial kompetanse er det hensiktsmessig at elevene har klare oppfatninger av hva som skal læres, og hvilke forventninger lærerne og skolen har til deres sosiale framferd. Derfor bør lærere på alle trinn klart formidle til elevene hvilke forventninger de har innenfor kompetanseområder som samarbeid, selvkontroll, ansvarlighet, selvhevdelse og empati, men de må samtidig være tilpasset elevenes alder og forutsetninger. På samme måte som det stilles tydelige forventninger til elevene om ønsket sosial kompetanse og atferd, må det være

tydelige forventninger til de voksnes atferd og sosiale kompetanse. Skolens personale må, overfor elever og foresatte, framtre som gode rollemodeller som i praksis demonstrerer sosial kompetanse.

Skolefag, prosjekter og aktiviteter

En sosial læreplanen bør også beskrive hvordan sosiale ferdigheter kan integreres i skolens fag, prosjekter og aktiviteter. I dette arbeidet er det viktig at faglærerne identifiserer de sosiale aspektene i hvert enkelt fag og i de prosjekter og aktiviteter som elever deltar i på skolen, for eksempel i samarbeid, rollespill og framføringer av ulike karakter. Det er viktig at lærerne legger vekt på arbeidsmåter som utvikler ulike deler av elevenes sosiale kompetanse, blant annet samarbeid, konfliktløsning og positiv selvhevdelse.

Tradisjonelt sett har det vært de kreative og praktiske fagene som musikk, forming, heimkunnskap og kroppsøving som har blitt tillagt mye av det praktiske arbeidet med å utvikle elevenes sosial kompetanse. Kreative fag og vektlegging av estetikk har en positiv innvirkning på læringsmiljøet når det brukes aktivt og bevisst. Lærere i alle fag bør være oppmerksomme på tema som naturlig tar opp i seg elementer av sosial kompetanse. Dette kan gjelde tverrfaglige emner som demokrati, likeverd, konflikthåndtering og lignende. Tverrfaglige temaer og tverrfaglig samarbeid kan bidra til sosial utjevning og gi nye perspektiver på sosial utvikling i skolen. Det er viktig at man i sin undervisning anvender metoder som påvirker elevenes roller i gruppen, klassen og skolen (Roland 1998)

Samarbeid mellom elever

Læringsarenaen som ligger i samhandlingen mellom elever, er lite utnyttet til tross for at vi vet at elevene vurderer den sosiale arenaen på skolen som mer betydningsfull enn den skolefaglige arenaen (Nordahl 2000b). Med økende alder vil påvirkningen fra venner få større betydning. På skolen møter elevene jevnaldrende som stiller krav og forventninger til sosialt kompetent atferd. Det viser seg at barn og unge som tidlig avvises av jevnaldrende, kommer dårligere ut med hensyn til sosial kompetanse og skolefaglig fungering enn andre. Imidlertid kan man ta i bruk arbeidsmåter og oppgaver som forutsetter at elevene må bruke hverandres kunnskaper og kompetanse. Lærere må være ekstra oppmerksom på de elevene som synes å inngå i problematiske relasjoner til sine medelever, og forsøke å fange opp deres interessefelt og bruke dette aktivt i undervisningen.

Læringsarenaen som ligger mellom elever, har også sine begrensinger. Medelev-perspektivet har vært lite fokusert på i forskning om sosial kompetanse i skolen. Elever som viser problematferd på skolen, klarer sjelden å endre sin status eller sitt image dersom kommunikasjons- og atferdsmønstrene har etablert seg i klassen. Dette kan bidra til at medelevene direkte hemmer effekten av den sosiale læringen (Ertesvåg 2003a). Å bli avvist av jevnaldrende påvirker samhandlingen med medelever og lærere i negativ retning (Hay, Payne og Chadwick 2004). Det er ikke tilstrekkelig at elever som viser lav sosial kompetanse, blir tatt ut av ordinær undervisning for å trene sosiale ferdigheter - individuelt eller i smågrupper. Læreren må aktivt forsøke å endre de sosiale strukturene i gruppen eller i

klassen. Elever må lære å forstreke positive initiativ til prososial atferd hos hverandre.

I skolen har det vært lite fokus på hvilke roller ulike elever skal ha i den sosiale treningen. Det er tidligere påpekt at sosial kompetanse mellom jevnaldrende blant annet handler om status, og i hvilken grad elevene oppleves som attraktive å være sammen med. Skolen verdsetter faglige kunnskaper og engasjement høyt, og det er rimelig å anta at status også knytter seg til det skolefaglige. Elever som viser lave skolefaglige ferdigheter, er for eksempel lite ettertraktet som samarbeidspartnere i et gruppearbeid der læringsaktivitetene ikke er direkte knyttet til elevenes forutsetninger og faglige behov (Skaalvik og Skaalvik 2005). Dette kan blant annet ramme minoritetspråklige elever med kort skoletid i Norge, og elever som av andre årsaker har lave skolefaglige ferdigheter.

En sosial læreplan må ta opp i seg betydningen av elevenes medvirkning. Det må gis klare anvisninger om hvordan overføring av positiv læring mellom elever kan utnyttes og anvendes i praksis og på alle nivå i skolen. Dette må knyttes til ulike aktiviteter i skolefag og i tema- og prosjektarbeid.

Arbeid i klasser og med enkeltelever

Det er systematisk arbeid med flere tiltak som gjensidig forsterker hverandre, som gir effekt på utviklingen av sosial kompetanse, heller enn antall enkelttiltak (Roland, Vaaland og Størksen 2007; Nordahl 2005). Derfor må en sosial læreplan for hele skolen gi anvisninger om hvordan man kan arbeide på gruppenivå eller klasse- og individnivå. På skolen vil det

mest sannsynlig alltid finnes elever som har behov for individuelt tilrettelagt opplegg, også i relasjon til sosial utvikling. I den sosiale læreplanen må det gå klart fram at man må arbeide med tiltak for hele skolen og gruppen eller klassen, samtidig med en eventuell intervensjon på individnivå (jf. kapittel 7). Dette må kombineres med lærere som representerer og demonstrerer positive holdninger og handlinger knyttet til dagliglivets situasjoner.

Samarbeid med skolens lokale støttesystem

Pedagogiskpsykologisk tjeneste (PPT) kan fungere godt som skolens samarbeidspartner i utviklingen av en sosial læreplan for hele skolen. Som eksterne veiledere har de et utenfrablikk på skolen og dens ulike aktører, og er et positivt tilskudd i relasjon til arbeidet på skolenivå på gruppe-/klassenivå og på individnivå.

I noen sammenhenger kan det være aktuelt å trekke inn barnevernet og barne- og ungdomspsykiatrien. Multisentrerte tiltak har dokumenterte effekter i forhold til den marginale elevgruppen som viser store atferdsvansker over tid og på tvers av kontekster. I Norge pågår det en omfattende implementering av blant annet Multisystemisk terapi (MST), Parent Management Training, Oregon-modellen (PMTO) og De utrolige årene (Webster – Stratton) (Nordahl mfl. 2006). Tiltakene er basert på sosialkognitive strategier og sosialinteraksjonistiske læringsteorier. De tar utgangspunkt i familien som et system og handler om myndiggjøring av foreldre. MST og De utrolige årene inkluderer skolen som samarbeidsarena.

Kapittel 6

Arbeid med sosial kompetanse på gruppe- og klassenivå

I dette kapitlet fokuseres det på arbeidet med å fremme den sosiale kompetansen til elever i grupper eller klasser. Elevenes sosiale kompetanse henger sammen med og blir forklart av en rekke faktorer og forhold i undervisningen og i klassemiljøet. Med utgangspunkt i skolens sosiale læreplan kan lærerteamet konkretisere arbeidet på gruppe- eller klassenivå. Arbeidet med sosial kompetanse i gruppen eller klassen må være skolens kollektive ansvar og ikke avhengig av den enkelte lærers individuelle ferdigheter eller kompetanse. Det er ikke tilstrekkelig å isolere læring av sosial kompetanse til enkelte timer eller perioder. Dette arbeidet må være systematisk og foregå over tid dersom det skal gi de ønskede effekter.

Ved utviklingen av sosial kompetanse er det viktig å fokusere på det sosiale miljøet i gruppen eller klassen, like mye som på individuelle forutsetninger og behov. Fokus på individuell utvikling kan i noen grad komme i konflikt med det prososiale og samarbeidende fokuset som preger sosial samhandling.

Områder i skolen for utvikling av sosial kompetanse

På gruppe-/klassenivå må utviklingen av sosial kompetanse i all hovedsak rettes mot alle elever og i et forebyggende perspektiv. Tiltak må rette seg mot flere aktører og innebære at det kan gjøres endringer i ulike kontekstuelle lærings- og utviklingsbetingelser, hvor man påvirker elevenes atferd og mestring gjennom indirekte tilnærminger. Målene er ofte knyttet til at elever skal få større anledning til involvering, læring, mestring og utvikling av prososial atferd. I kapittel 3 blir det påpekt at

sosial kompetanse kan forstås i et jevnaldnings-, kjønns- og kulturperspektiv. Det er viktig at kunnskap om disse forholdene blir tatt hensyn til når lærere planlegger og gjennomfører arbeidet knyttet til elevenes sosiale utvikling.

Nordahl mfl. (2005) viser at gruppe- og klasse-tiltak som har en bred tilnærming til sosial kompetanse, har positiv effekt på høyrisiko-elever, så vel som på elever som det ikke knyttes risiko til. De virksomme tiltakene er proaktive, mestrings- og relasjonsorienterte og de impliserer planlagte og systematiske tilnærminger på flere områder i skolen. Når tiltakene er rettet mot hele grupper, klasser og skoler, unngår man stigmatisering av elever som står i risiko for å utvikle problematferd (Ertesvåg 2003b).

Hvis man betrakter sosial kompetanse i et didaktisk perspektiv, blir sosial kompetanse ikke bare en personlig, spontan og intuitiv størrelse, men et reflektert område som det kan planlegges og undervises i. Følgende forhold synes særlig viktige når man skal legge til rette for utviklingen av sosial kompetanse hos elever (Nordahl 2005):

- Relasjoner mellom elever og lærere
- Relasjoner mellom elever og elevroller
- Sosial og faglig læring
- Sosial kompetanse læres i naturlige situasjoner
- Lærerens evne til å lede grupper av elever
- Samarbeid med foreldre

Relasjoner

Læring av sosial kompetanse innebærer blant annet arbeid med å bedre relasjoner mellom elever og mellom elever og lærere. Nordahl (2002b, 2005) og Ogden (2002) påpeker at relasjoner mellom elever og mellom elever og lærere har avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte både skolefaglig og sosialt. Relasjoner er dessuten grunnleggende i menneskelig utvikling fordi vi først kan skape oss selv gjennom å bli skapt, det vil si gjennom å bli sett, møtt og anerkjent av en annen (Linder, 2007a). Lærere må skape et tillitsforhold til sine elever som grunnlag for arbeidet med relasjonsbygging, og lærere som har gode relasjoner til sine elever, vil være i posisjon til å veilede dem også på det sosiale området.

Øvreeide (2002) uttrykker at en relasjon betegner et foretrukket kommunikasjonsmønster, som fører til gjentakelse av bestemte kommunikasjonshandlinger, slik at mønsteret gjenskaper og bekrefter seg selv. En relasjon vil bekrefte seg selv gjennom kommunikasjon. Derfor er det viktig at elevene lærer hva som er aksepterte normer for kommunikasjon i relasjon til de ulike læringsaktivitetene i gruppen eller klassen. Slik kan det etableres en kommunikasjon som vektlegger mestring og inkludering. Læreren har ansvar for å legge til rette for et dynamisk, relasjonelt miljø i gruppen eller klassen slik at elevene får et utvidet erfaringsgrunnlag som de kan velge i (Pettersson og Postholm, 2003).

De relasjonelle forhold i en gruppe og klasse blir ofte forstått og behandlet som en selvfølge, fordi de er en del av hverdagslivet. Det er lett å glemme at man som lærer er medskaper av de relasjonelle forholdene mellom aktørene i

fellesskapet. I arbeidet med å utvikle sunne, ressurssterke og sosialt kompetente barn og unge har elevene bruk for et godt samspill med relasjonskompetente voksne (Linder 2007b). Det er viktig å legge til rette for at barn og unge skal kunne fungere i ulike typer relasjoner, fordi sosial utvikling forgår i relasjonelle, sosiale nettverk. Sosiale nettverk består av relasjonelle forhold, og sosialt svake barn inngår ofte i sårbare relasjoner.

Elev-lærer-relasjoner

Når lærere skal fremme positive relasjoner mellom seg og elevene, er det viktig at lærerne er bevisst på at relasjoner i gruppen og klassen kan betraktes som "profesjonelle relasjoner", det vil si noe han eller hun kan påvirke og arbeide systematisk i forhold til. Den profesjonelle relasjonen omtales ofte som en dobbelt relasjon, en personlig relasjon og en saksrelasjon, hvor den sistnevnte handler om å bygge relasjoner via skolefaglige aktiviteter (Westmark 2002). Relasjonelle forhold eksisterer alltid i en kontekst. Lærere må arbeide aktivt med sin egen relasjonskompetanse. Konteksten og relasjonen påvirker hverandre gjensidig. Læreren må bevisst flytte fokuset fra den enkelte elevs egenskaper til hele klassens relasjoner (Gade 2007).

Gode relasjoner bygges gjennom ulike kommunikasjonsformer: verbale, kroppslige og para-språklige, som viser til stemning og/eller klima i gruppen og klassen. Læreren må være klar i sin kommunikasjon og fleksibel med hensyn til muntlig framstilling av oppgaver, innhold, undervisningens struktur, organisering og samværsform. Det er viktig at læreren fokuserer på elevenes sterke sider, interesser og motivasjon, og kommuniserer dette til alle

elevene. Læreren har ansvar for samværsformer som etablerer og utvikler gode relasjoner mellom enkeltindivider, og for de relasjoner og samværsformer som etablerer og utvikler fellesskapet. Læreren må ta hensyn til ulike aspekter slik at alle elevene føler seg komfortable i klassen (Moen 2007).

Relasjoner mellom elever og lærere bygges gjennom rask positiv tilbakemelding, anerkjennelse og begeistring. Kun det vi tillegger betydning, blir betydningsfullt. Anerkjennelse og begeistring må gis både i forbindelse med skolefaglige aktiviteter og sosiale og personlige aktiviteter. Når elever og lærere deler anerkjennelse, glede og begeistring, bekreftes fellesskapet og relasjonen. Gjennom gleden får relasjonen næring til å utvikle seg videre. Anerkjennelse er ikke en kommunikasjons-teknikk, men en væremåte og en grunnholdning som innebærer å ta hele sitt spekter av væremåter i bruk i samhandling med elevene i gruppen eller klassen (Bae, 1992). Følgende samspilltemaer bidrar ved systematisk bruk til at den enkelte læreren kan arbeide med sin egen relasjonskompetanse og med gjensidig tillit mellom elever og lærere (Westmark 2002):

- Vis positive holdninger overfor elevene og inviter elevene til samtale
- Se elevenes initiativ – elevatferd kan være et spørsmål om "er det slik du vil ha meg?"
- Se eleven som aktør og gi anerkjennelse på positive initiativ
- Fang elevens oppmerksomhet og hold den fast
- Sett elevenes opplevelser og erfaringer inn i en sammenheng

- Hjelp eleven til å kontrollere seg selv og fortell eleven på en positiv måte hva han eller hun må og skal i relasjon til de oppgaver og aktiviteter som er i gang

Punktene er å betrakte som en ramme eller et analyse- og tolkningsredskap som gjør læreren i stand til å bevege seg mellom praksis og refleksjon, til å bli mer bevisst sin egen relasjonskompetanse, slik at den kan reaktiveres og brukes i pedagogisk praksis. Ved å reflektere over temaene vil lærere lettere kunne utvikle et godt tillitsforhold til elevene i det daglige. Elevene må oppleve å kunne snakke med læreren, at de blir hørt, at læreren imøtekommer deres behov, involverer seg, er forutsigbar og troverdig. Dette kan beskrives som et intersubjektivt forhold som handler om å forstå den andre.

Gode relasjoner forsterkes ved at læreren setter høye krav til skolefaglig og sosial atferd. Elevene må ha noe å strekke seg etter, og kommunikasjonen og læreratferden må være preget av mestring i relasjon til alle situasjoner gjennom hele skoledagen. Språket er viktig og bør preges av dialog. Læreren må innta en spørrende holdning som oppmuntrer elevene til å delta i kommunikasjonen. Elevene må lære å hjelpe hverandre i undervisningen, være på plass, fokusere på oppgavene, lytte til læreren og medelever og delta i samtalen ut fra sine evner og interesser (Moen 2007).

Gjennom observasjon, modellering og trening lærer elevene relasjonsbygging. Rask positiv tilbakemelding ved kompetent atferd eller initiativ til kompetent atferd forsterker relasjonene mellom elever, og mellom elever og lærere i gruppen og klassen.

Relasjoner mellom elever

Når elever vurderer sin egen skolesituasjon, framstår den sosiale arenaen, hvor vennskap etableres og opprettholdes, som svært viktig. Behovet for å ha venner er en sterk drivkraft for utvikling av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter.

Barn og unge som blir avvist av jevnaldrende, for eksempel på grunn av problematferd, har fortsatt behov for sosiale relasjoner. Dette kan medføre at de oppsøker avvikende sosiale miljøer og får antisosiale venner. Lærerne må legge vekt på inkluderende strategier som får elever som viser problematferd, til å føle seg velkomne og verdsatt på skolen. Påvirkningen fra jevnaldrende kan fremme prososial atferd, men lærere må være oppmerksomme på at det sosialt attraktive også kan være avvikende og negativt i noen miljøer (for eksempel rus, kriminalitet, vold og mobbing).

For å kunne etablere vennskap kreves det sosial kompetanse som for eksempel å ta initiativ og vise empati. Samtidig er det slik at sosial kompetanse og sosiale ferdigheter utvikles gjennom positive vennsksrelasjoner. Læreren må vise interesse for elevenes sosiale liv og være oppmerksom på at elevenes handlinger, utsagn, oppfatninger og væremåter ofte er knyttet til å opprettholde status og posisjoner i vennsksforhold. Kunnskap om disse forholdene vil gjøre læreren bedre i stand til å lære elevene en type sosial kompetanse som kan gjøre dem i stand til å etablere vennskap, og som kan bidra til at de står fram som sosialt attraktive. Det er også viktig at lærere er bevisste på at det eksisterer et konformitets- eller tilpasningskrav i jevnaldersgrupper som de ønsker å identifisere seg med, og som de må ta hensyn til.

Arbeid med relasjoner mellom elever kan ta utgangspunkt i faglige tekster, i rollespill eller autentiske situasjoner som gir elevene anledning til å definere spesifikke ferdigheter, drøfte ferdighetene, trene og ta dem i bruk i det daglige samspillet mellom elever og mellom elever og lærere. Lærerne må demonstrere ferdighetene i innlæringsfasen slik at det blir lettere for elever å observere dem og forstå. Det er også viktig at barn og unge lærer å hevde sine meninger og å si nei til det de ikke ønsker å være med på. Sosial kompetanse handler både om å kunne tilpasse seg en kontekst eller situasjon og å kunne stå for og begrunne egne meninger og valg.

Det er de interpersonlige ferdighetene, det vil si å akseptere andre, å kunne snakke og samarbeide med andre, som er viktige å utvikle for at barn og unge skal kunne etablere gode sosiale relasjoner til jevnaldrende (Ogden 2001). Elevene må lære å ta initiativ til samspill både i relasjon til skolefaglige og sosiale aktiviteter i gruppen eller klassen. Læreren kan legge til rette for aktiviteter som setter krav til initiativ og deltakelse fra alle elevene i gruppen og klassen. Elevene må lære å respondere på medelevers initiativ på en måte som fremmer den enkeltes utvikling både faglig og sosialt. I ulike gruppesammensetninger må elevene få erfaringer med å samarbeide og omgås alle sine medelever i gruppen eller klassen. På kort sikt vil slike ferdigheter gjøre at barn og unge opplever at de kan kommunisere og samhandle med andre på en effektiv måte. På lengre sikt vil bruk av slik atferd kunne føre til varig vennskap, nærhet, trygghet og tilhørighet i grupper og sosiale fellesskap.

En utfordring når det gjelder læring av sosial kompetanse mellom elever, er hvilken rolle medelever bør spille i andres utvikling av sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Med hensyn til utvikling av sosial kompetanse der det tas utgangspunkt i enkeltelever, er det gjort lite forskning på hvordan medelever kan bidra til å forsterke positiv utvikling hos medelever med vansker (Ertesvåg, 2003b). Dette på tross av den avgjørende rollen relasjoner til andre har på sosial utvikling. Trening av sosiale ferdigheter for alle elevene i en gruppe/klasse har vist positiv utvikling for enkeltelever (Ertesvåg, 2002), men det er grunn til å tro at slik kollektiv ferdighetstrening kun vil ha effekt for elever som viser vansker i å utføre ferdigheter. Det er grunn til å tro at elever som viser vansker i tilegnelsen av ferdigheter, har behov for individuell trening eller trening i en mindre gruppe i tillegg til trening på klassenivå.

Samtidig må man være oppmerksom på at opplæring i sosiale ferdigheter i en gruppe med andre utagerende elever kan resultere i at elevene oppmuntrer hverandre med hensyn til negativ og uønsket atferd, og i motsetning til det som er intensjonen, kan de utvikle eller forsterke mer aggressiv atferd og mer aggressive holdninger. Effektiv opplæring i sosiale ferdigheter og sosial kompetanse må derfor foregå i grupper med prososiale jevnaldrende, og opplæringen må bidra til at elevene utvikler atferd som øker deres sosiale integrering i samfunnet. Lærerne og andre voksne bør derfor følge godt med på hva som foregår i barne- og ungdomskulturen. Det kan etableres negative og avvikende sosiale miljøer både i og utenfor skolen. Det som er sosialt attraktivt mellom jevnaldrende, kan utvikle seg til å bli sosialt uakseptabelt. Det

kan dreie seg om voldelig atferd, mobbing og utestenging av andre. Utvikling av sosial kompetanse i skolen handler også om å ha kjennskap til og gripe inn i elevenes sosiale verden (Nordahl 2002).

Sosial og faglig læring **Opplæringens innhold**

Det viktig at lærerne identifiserer de sosiale aspektene i hvert enkelt fag, i tverrfaglige prosjekter, i tema-arbeid og i de ulike aktivitetene elevene deltar i, når de lager læreplaner for trinn og grupper eller klasser. Lærere kan planlegge den sosiale læringen direkte opp mot det faglige innholdet, mot arbeidsmåter og metoder som blir brukt, når områdene er identifisert. Eksempler på faglige temaer er konflikthåndtering og demokrati og eksempler på kompetansemål i norsk etter 7. trinn er "å lytte til andre, uttrykke og grunnegi egne standpunkter og vise respekt for andres [...] drøfte hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker" (LK-06, s, 46).

Når innholdet skal velges i undervisningen, er det vesentlig å ta hensyn til den enkelte elevs interesser og verdier ved å anvende dem i undervisningen. Barn og unges sosiale symboler, for eksempel klær og musikk, må respekteres, verdsettes og etterspørres i undervisningen. Ved å ta utgangspunkt i det som elevene er opptatt av, enten i større prosjektarbeid eller som grunnlag for små diskusjoner i grupper og klasser, uttrykker læreren både kjennskap til og forståelse for at elevenes interesser og verdier er viktige. Med fokus på denne type elevsentrering blir relevans og mening angående innholdet i skolen sikret.

Der det er naturlig er det viktig at elevene får være med på å eksperimentere med fagene slik at det åpner for dialog og konversasjon mellom elever og mellom elever og lærere. Elevene må lære å stille spørsmål, og læreren må demonstrere en spørrende holdning og legge vekt på at alle elevene skal delta og oppleve mestring gjennom hele skoledagen. På denne måten blir elevaktiv læring ivaretatt som en naturlig del av undervisningen, og ikke som en dimensjon som kun hører med i tema- og prosjektarbeid. Det må likevel ikke være tvil om at læreren har kontrollen og til enhver tid kan endre situasjonen i gruppen eller klassen og i de ulike læringsaktivitetene.

Prososial kommunikasjon og prososiale ferdigheter kan læres. I gruppearbeid og i individuelt arbeid kan elevene få mulighet for kommunikasjon og kommentarer til eget og andres arbeid underveis. Elevene må lære hvordan man gir positive feedback på faglige så vel som på sosiale oppgaver, slik at hver enkelt kan bidra og drives framover i prosessen. Når læreren er opptatt av at elevene skal utvikle kompetanse, identifiserer han eller hun det elevene kan gjøre alene, og gir umiddelbar positiv respons på arbeidet. På denne måten blir motivasjonen for å arbeide med skolefag og sosial kompetanse mestringsorientert, og det blir positivt å prøve noe nytt og å yte innsats både skolefaglig og sosialt (Marshhäuser 2007).

I skolefagene kan elevene få trening i å diskutere ulike moralske eller etiske spørsmål og på den måten trene selvkontroll og positiv selvhverdelse. Temaer som likestilling, rasisme, ulike politiske spørsmål eller autentiske konflikter mellom elever på skolen egner seg godt for trening av problemløsnings- og kommunikasjonsferdigheter.

Arbeidsmåter

Lærere i norske skoler både kan og praktiserer mange ulike metoder og arbeidsmåter og synes å være mer opptatt av variasjon enn læring (Haug 2004). Skolen kritiseres for å skifte metoder så ofte at elevene ikke lærer seg de ulike arbeidsmåtene og metodene godt nok. Relatert til sosial kompetanse bør lærere prioritere arbeidsoppgaver og metoder som setter krav til elevenes samarbeidsferdigheter, selvkontroll, empati, ansvarlighet og selvhverdelse. For å lære samarbeid er det ikke nok å dele elevene i grupper og gi dem oppgaver med faglig innhold. Elever må lære om ulike måter å samarbeide på, ikke bare hvordan de skal dele utstyr og oppgaver seg imellom. De må lære ulike kommunikasjons-teknikker som forhandlinger og dialog, og de må få muligheten til å reflektere over det faglige innholdet.

Læreren må etterspørre elevenes analyser og strategivalg så vel som det faglige resultatet. Han må ha fokus på samarbeidsprosessen og prosessen med å utvikle oppgavens faglige innhold. Det er viktig at læreren stiller høye krav, er tydelig, konsekvent og fleksibel, slik at oppgavene tilpasses klassens og den enkelte elevs utviklingsnivå og forutsetning. Elevene må få tips og ideer om samarbeid, og læreren må bygge positivt opp under elevens egne læringsforsøk og initiativ til samhandling. God dialog og godt samarbeid mellom elever reduserer behovet for kompensatorisk atferd som bråk og uro for å skjule eventuelle feil og mangler. Et godt samarbeidsklima i klassen reduserer også eventuelle behov for å finne jevnaldersmiljø med et alternativt verdisystem til skolens.

På skolen blir elevenes ansvarlighet ofte knyttet til "ansvar for egen læring" i tema- og prosjektarbeid. I noen sammenhenger har ansvar for egen læring blitt tolket slik at elevene i stor grad har blitt overlatt til seg selv. Sosial og skolefaglig ansvarlighet må imidlertid læres på lik linje med annen sosial atferd. Å ta ansvar for egen læring kan også handle om at elevene har ansvar for å be om hjelp når de trenger det, og at de selv tar ansvar for å følge med når lærere underviser og medelever snakker. Videre handler det om å spørre om lov dersom man vil låne noe, og melde fra dersom noen trenger hjelp av voksne. Elevene må også lære at deres sosiale atferd kan få konsekvenser for andres læring, og at atferd som skader eller setter andre i fare, ikke er akseptert på skolen. Elever kan også få ansvar for ulike sosiale og faglige oppgaver i skolehverdagen. Da er det viktig at elevene har et reelt ansvar, og at oppgavene knyttes til naturlige positive og/eller negative konsekvenser når oppgavene er utført.

Selvhevdelse kan i noen grad komme i konflikt med forventninger om tilpasning til skolens normer og regler. Da er det viktig at lærere er bevisst på at selvhevdelse også handler om å kunne si nei til aktiviteter en ikke vil være med på. Dersom man fokuserer på positiv selvhevdelse, og elevene lærer å argumentere for sine meninger, vil de lettere kunne motstå eventuelt gruppepress om å delta i negative aktiviteter. Positiv selvhevdelse kan også knyttes til læring av skolefag og elevenes selvhevdelse utvikles gjennom elevframføringer, framvisning av elevarbeid, deltakelse i rollespill, teater og lignende. Det blir derfor viktig at lærere også tar inn elementer om positiv selvhevdelse når de planlegger undervisningen i ulike fag.

Læring av sosial kompetanse bør knyttes til naturlige situasjoner

I løpet av skoledagen oppstår det en rekke situasjoner som bør tas opp til drøfting og være utgangspunkt for læring av konkrete sosiale ferdigheter og kunnskaper. Undervisningssituasjoner gir muligheter for umiddelbar øving og tilbakemelding på de ferdighetene som er knyttet til gruppen og klassen som sosialt system og til undervisningen. Det handler om en bevisstgjøring av kommunikasjon og strategier for konfliktløsning mellom elever og mellom elever og voksne. Når situasjoner oppstår, kan for eksempel lærere be elevene i grupper eller enkeltvis om å beskrive det som skjedde så konkret som mulig, la elevene skissere mulige løsninger og sammen diskutere hensikten med og viktigheten av å anvende de løsningene som er foreslått.

Når man tar utgangspunkt i naturlige situasjoner, øker sannsynligheten for at man lærer bort relevant atferd som barn og unge kan bruke i andre omgivelser, og som vil bekrefte den nye atferden. Det er viktig at "treningen" av sosiale ferdigheter er variert, og at den har tilstrekkelig mange eksempler slik at elevene får en variert "atferdsmeny". Hvis elever har mye å velge mellom, kan de lettere velge en situasjonstilpasset atferd på et senere tidspunkt. For eksempel kan elever lære å ignorere erting, trekke seg ut av situasjonen, spøke det bort, eller de kan bryte mønsteret ved å si noe positivt til den som ertes (Elliot og Gresham 2002).

Lærere må være oppmerksomme på at ikke alle elever synes å ha like godt utbytte av trening av sosiale ferdigheter i naturlige situasjoner. Elever som viser omfattende problematferd i samspill med andre, blir ofte

møtt med negative kommentarer og/eller avisning fra medelever (Ertesvåg 2003b). Å endre elevens sosiale status uten å definere medelevens rolle ved trening av sosiale ferdigheter i naturlige situasjoner, kan være en utfordring. Derfor blir det svært viktig at elevenes rolle i relasjon til trening og læring av sosiale ferdigheter blir fokusert i større grad enn nå.

Mye av den sosiale kunnskapen er implisitt og vanskelig å bryte ned i konkrete atferdsmål hvor det er enkelt å måle endring. Når man trener sosiale ferdigheter på skolen, er det derfor viktig å være seg bevisst det såkalte "Instrumentelle mistaket i pedagogikken". Trening av sosiale ferdigheter kan lett bære preg av å være instrumentell (Nordahl 2001). Det er sjelden tilstrekkelig bare å drøfte konstruerte sosiale situasjoner gjennom bilder og fortellinger.

Lærerens evne til å lede grupper av elever

Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK-06, understreker viktigheten av at skolen har tydelige engasjerte ledere med flerkulturell kompetanse, og som formidler klare forventninger til innsats og deltakelse fra elevene (LK-06 s. 34). Det er lærerens ansvar å utøve ledelse i gruppen og klassen. Lærerne må erkjenne og ta konsekvensen av at lederstilen påvirker muligheten for positiv sosial læring og opplæring i undervisningen. Gode relasjoner til elevene og god klasseledelse er avgjørende for lærernes yrkesutøvelse. Via proaktiv, relasjons- og mestringsorientert klasseledelse basert på teori, forskning og erfaring ligger forholdene godt til rette for god undervisning som verdsetter og utvikler sosial og kulturell kompetanse blant elever. Det ser ut til at en

autoritativ lederstil med god struktur og fleksibilitet er en effektiv lederstil som forebygger uro og disiplinproblemer, og den er godt egnet for å etablere gode relasjoner mellom aktørene i gruppen og klassen. God klasseledelse beskrives i Nordahl (2002) og i "Forebyggende innsatser i skolen" (Nordahl mfl.2006) og i Ogden (2001).

Skole-hjem-samarbeid

Sosial kompetanse er et læringsområde i skolen som stiller krav til et nært og godt samarbeid med elever og foresatte. Alle lærere må aktivt etterspørre viktige sosiale ferdigheter hos foreldrene og hos elevene både i undervisningen og i friminuttene (Nordahl, 2002).

Foresatte har hovedansvaret for barna. Lov om barn og foreldre (barnelova) slår fast at foreldre/foresatte i Norge har hovedansvaret for å oppdra sine barn og sørge for at utdanningen de får, er tilpasset deres evner og forutsetninger. Foresattes hovedansvar for barna understrekes også i opplæringsloven og LK-06. I opplæringsloven, § 1-2, formuleres det slik:

"Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn".

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06) understreker betydningen av samarbeidet mellom hjem og skole, og styrkingen av foreldreengasjementet blir framhevet som viktig

for å utvikle skolen videre (Læringsplakaten punkt 10, s. 32). Det formaliserte samarbeidet mellom skolen og hjemmet skal omfatte den enkelte eleven, gruppen eller klassen, skolen og oppvekstmiljøet som helhet. Samarbeidet mellom hjem og skole er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for et godt samarbeid.

Det språklige og kulturelle mangfoldet øker i det norske samfunnet. Dette forutsetter andre måter å tilnærme seg en mer kompleks foreldregruppe på. Likeverdig opplæring i praksis (2007-2009) understreker betydningen av skolens samarbeid med minoritetsforeldre, særlig for elevenes faglige og sosiale utbytte av skolegangen. Skolen må utarbeide klare mål og tydelige strategier for å etablere et godt samarbeid med alle foresatte. Samarbeid om elevenes sosiale kompetanse kan være et viktig redskap til å forebygge og utjevne sosiale forskjeller både på utdanningsfeltet og i samfunnet for øvrig.

De foresatte og skolen har sammen fått i oppgave å utvikle kompetente barn og unge både sosialt og faglig (Westergård og Galloway 2004). Foresatte kjenner barna best, og det er betydningsfullt at deres kunnskaper om barna formidles til skolen. Slike opplysninger er vesentlige i lærernes arbeid med å tilpasse undervisningen til elevenes evner og forutsetninger. Det er viktig at skole og hjem spiller på lag, og at barn og unge slipper å oppleve konflikt mellom hjem og skole. Tradisjonelt har det vært en arbeidsdeling mellom hjem og skole. Hjemmet har hatt hovedansvaret for oppdragelse og omsorg, mens skolen har hatt et undervisnings- og opplæringsansvar. Skolen i dag har et utvidet ansvar for oppdragelse og omsorg, og skolen har stor betydning som

sosial læringsarena for barn og unge (Ericsson og Larsen, 2000, Nordahl, 2000a). Dette indikerer at i hovedsak er alt arbeid med å utvikle barn og unges sosiale kompetanse en fellesoppgave for skole og hjem. Det er lite eller ingenting ved sosial kompetanse som kan sies å være kun skolens oppgave eller kun hjemmets oppgave. Derfor er et samarbeid mellom skolen og hjemmet påkrevet.

Ivar Frønes (1998) mener at selv om dagens skolesystem krever mye tid og har stor betydning for barn og unges framtid, er det ikke slik at familiens betydning for barn og unges læring er tilsvarende svekket. I skolen som et 13-årig obligatorisk utdanningsløp får de foresatte en viktig rolle både som støttespillere og som pådrivere i barn og unges innsats for å stå løpet ut.

Sosial kompetanse – en fellesoppgave for hjem og skole

Sosial kompetanse inngår som en sentral del av den oppdragelsen foresatte gir barna sine, og Ravn (i Møller og Sundli 2007) hevder at foreldre i økende grad blir pålagt et personlig og individuelt ansvar for barns manglende opplæring, samtidig som de sosiale vilkårene nedtones. Det innebærer at ansvaret i større grad legges på de foresattes evne og mulighet til å passe på og oppdra barnet. Sosial kompetanse er en sentral del av skolens læreplan, og skolen er en viktig sosial arena for barn og unge. Dermed ligger det godt til rette for at sosial kompetanse kan være et felles tema når foresatte og lærere møtes, for eksempel på foreldremøter eller til samtaler om den enkelte elev.

Det bør være gode betingelser for et samarbeid om sosial kompetanse når elever, foreldre og

lærere påtar seg et delt ansvar, og hvor deres ulike sosiale og kulturelle erfaringer får stor betydning. Skolen må derfor formulere, formidle og drøfte verdier, regler, krav og forventninger til sosialt kompetent atferd med foresatte og elever i større grad nå enn tidligere. Å tydeliggjøre hvilke sosiale ferdigheter barn og unge forventes å praktisere på skolen og hjemme, framstår som et særlig vesentlig forbedringsområde i skolen (Nordahl og Sørli, 1998).

Når sosial kompetanse blir konkretisert i sosiale kompetanseområder og i sosiale ferdigheter, vil skole og hjem oppdage at de fleste områdene og ferdighetene er fellesoppgaver for hjem og skole. Når skolen skal planlegge den sosiale læreplanen, er det viktig at Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU) blir involvert i prosessen. Temaet bør også drøftes i klassekontaktmøter, på foreldremøter og på kontaktmøter mellom kontaktlæreren og enkeltelevers foresatte. Det er viktig at lærere møter de foresatte som likeverdige i samtalene om utvikling av sosial kompetanse. Det er viktig at lærere bruker tid til å lytte når foreldre beskriver sine forventninger til sosialt kompetent atferd. Tiltakene som settes i gang, må evalueres, og det er viktig å drøfte med foresatte om opplæringen har gitt positive resultater, og om læringen har ført til en viktig endring i barnets/den unges liv.


På de ulike arenaene hvor barn og unges liv utspiller seg, gjelder ikke nødvendigvis de samme reglene. Det som foresatte kan forstå og godta, blir kanskje ikke akseptert av læreren. Det som gir stjerne i boka hos læreren, behøver ikke å være det samme som gir popularitet i venneflokken. Dette krever at barn og unge må lære seg hvilke regler som

gjelder hvor, og hvordan de skal forholde seg på én arena, uten å ødelegge sjansene sine på en annen. Hjem og skole er to arenaer som barn og unge må forholde seg til. Fordi hjem og skole kjenner barn og unge fra to ulike sammenhenger, blir formidlingen og dialogen mellom disse arenaene viktig. Det er også mulig å tenke seg at de foresatte og skolen oppfatter barns atferd i en og samme situasjon på hver sin måte. De bildene hjem og skole har av barna, kan derfor være sammenfallende, eller de kan være motsetningsfylte. Dersom det siste er tilfellet, spørres det hvilken oppfatning som har størst gyldighet.

Det finnes ikke enkle svar på hvordan hjem og skole skal håndtere læring av sosial kompetanse som en viktig fellesoppgave. Skolen må på sin side presentere sin forståelse av hva som er sosial kompetanse, og hva den forventer av elevene i denne sammenhengen. Den må også orientere seg i forhold til de vurderinger og beskrivelser som foreldrene selv har av barnas sosiale kompetanse. Det krever lærere som viser interesse for det de foresatte har å si. Lærerne må bruke denne informasjonen til å kartlegge både likheter og forskjeller i vurderinger og beskrivelser av elevenes sosiale utvikling og fungering. Samlet sett vil dette kunne gi alle de involverte partene en mer helhetlig forståelse og innsikt i det enkelte barns sosiale læring og utvikling.

Et likeverdig samarbeid

Mens de foresatte har fokus på det enkelte barnet, vil skolens vurderinger av barn og unge etter felles standarder få økt betydning med økt alder (Lidén, 1997, Ericsson og Larsen, 2000). Skolens logikk, dens verdier og måter å tenke på, får stor gjennomslagskraft i møtet



med barna og deres familier. Det er også slik at foreldre/foresatte til vanlig blir behandlet og forstått som en ensartet gruppe i skolen. Det innebærer ” [...] at foreldre/foresatte og familie møtes med en verden av normer, verdier og regler i skolen og blant lærerne som mange slett ikke føler seg på linje med” (Ravn, i Møller og Sundli 2007, s. 224).

Tradisjonelt har skolen og læreren lagt dagsorden for hjem-skole-samarbeidet (Sørli og Nordahl, 1998). Gjennom de instruksene lærerne gir, signaliseres det forventninger om at de foresatte skal samarbeide om barn og unges skolegang. Sett med lærernes øyne blir det vesentlig å få de foresatte med på sin virkelighetsforståelse. De foresatte aksepterer vanligvis skolens normer og vurderinger, og de fleste gjør sitt beste for å følge opp skolens råd om hvordan barnet deres skal fungere best mulig på skolen. Dette gir skolen et langt sterkere utgangspunkt for å stille krav til de foresatte enn det motsatte. Dersom det oppstår problemer som de foresatte definerer som alvorlige i barn og unges skolehverdag, og som de forventer at skolen gjør noe med, er det ikke like selvfølgelig at de blir hørt. Det er ikke fullt så opplagt at skolen oppfatter de foresatte som eksperter på å oppdra sine egne barn. Barn og foresatte som ikke følger opp i tråd med lærernes forventninger, kan risikere å bli oppfattet som en belastning (Ericsson og Larsen, 2000, Lidén, 1997). Dette skjer til tross for at det eksplisitt framgår av opplæringsloven og LK-06 at det er skolen som skal bistå de foresatte i barn og unges utvikling. En sentral utfordring for skolen er å legge til rette for et samarbeid hvor disse forventningene blir realisert.

Det er vesentlig at skolen og lærerne reflekterer over i hvor stor grad foreldrene er delaktige i samarbeidet om å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og skolen bør være varsomme fordi det tradisjonelt har vært foreldrenes hovedoppgave å oppdra sine barn. Skolen bør legge vekt på å få fram både foreldres og elevers oppfatninger omkring sosial kompetanse, slik at disse oppfatningene sammen med skolens krav og forventninger danner et grunnlag for å utvikle kompetente barn.

Kapittel 7

Arbeid med sosial kompetanse på individnivå

Dette kapittelet fokuserer på viktige prinsipper i arbeidet med sosial kompetanse på individnivå. Sosial kompetanse er et interaktivt fenomen, og individuelle tiltak alene ser ikke ut til å ha tilstrekkelig effekt. Derfor anbefales det at man kombinerer tiltak på skole-, gruppe- eller klassenivå og på individnivå når man planlegger og setter i gang tiltak for å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

Når man på skolen skal bistå elever i å utvikle sosial kompetanse, kan man ta utgangspunkt i kompetanseområdene samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet. Det er også viktig å være klar over at de sosiale kompetanseområdene kan deles inn i makro- og mikrososiale ferdigheter (Spence 1995). Makroferdigheter er for eksempel å be om hjelp, motta hjelp, ta initiativ til samtaler, kunne avslutte samtaler og ta andre med på aktiviteter. Videre handler det om å si nei til det man ikke ønsker å være med på og å være kritisk til det. De mikrososiale ferdighetene utgjør grunnelementene i de makrososiale ferdighetene og bidrar i ulike kombinasjoner til sosialt effektiv atferd (Ogden 2001). Eksempel på slike ferdigheter er ulike nonverbale gester og signaler som stemmolum og stemmeleie, det kan handle om kroppsuttrykk, ansiktsuttrykk og blikkontakt. Det kan dreie seg om graden av avstand til den man snakker med, hvor mye man sier, og når man tar pauser. På skolen vil det være viktig å diskutere og trene på ulike mikro- og makroferdigheter i tilknytning til de ulike sosiale kompetanseområdene. Dette kan gjøres ved at læreren demonstrer ferdighetene, som kan trenes i rollespill, gjennom diskusjoner av tekster med moralske dilemmaer og gjennom tilbakemelding fra lærerne når elevene viser kompetent atferd. I alle sam-

menhenger er det viktig å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer, slik at temaene og ferdighetene som tas opp, oppleves som verdifulle og meningsfulle for elevene.

Fordi sosial kompetanse er situasjons- og kontekstavhengig, må nye ferdigheter trenes i ulike kontekster, blant annet i ordinære grupper og klasser. Å lære sosiale ferdigheter handler både om å tilegne seg ferdigheter og å utføre dem på en kompetent måte. Det er mulig elevene har kunnskap om de aktuelle ferdighetene, men mangler naturlige situasjoner å trene dem i. Det er også mulig at utsatte elever ikke får gode nok instruksjoner eller god nok mulighet til å utføre sosialt kompetente handlinger i naturlige situasjoner. Kognitive atferdskorrigerende tiltak på individnivå synes å ha positiv effekt også i relasjon til høyrisiko elever (Wilson 2000). Det innebærer systematisk bruk av positiv respons på elevens prososiale og tilpasningsorienterte atferd. Felles for slike tiltak er at de er fokusert på å få elevene til å tenke og handle mer adekvat i samhandling med andre. Når man skal planlegge opplæringsmål for sosial kompetanse individuelt og i grupper eller klasser, framstår følgende områder som særlig viktige:

- sosial persepsjon
- perspektivtaking og innlevelse
- effektiv problemløsning
- læring av sosiale ferdigheter
- praktisering og generalisering av sosiale ferdigheter

Sosial persepsjon

Sosiale situasjoner har sosiale regler som man må være oppmerksom på og forstå for å vite hvordan man skal reagere. På skolen møter elevene ulike sosiale kontekster, og det gjelder å fange opp informasjon og relevante signaler fra de ulike situasjonene. Derfor er det viktig at alle lærerne ved skolen bestreber seg på å være tydelige og samstemte i hvilke krav og forventninger de har til elevenes atferd i klassen, i friminuttene og på skolen for øvrig. Det innebærer at de sosiale reglene og normene som eksisterer på den enkelte skolen, må uttrykkes eksplisitt slik at elevene lettere kan tilegne seg kunnskap om hva som er akseptert atferd. De voksne må forstå hvilken betydning de ulike signalene de sender ut har, og sikre at elevene tolker signalene adekvat. Ferdigheter som er nært knyttet til persepsjon, er perspektivtaking, rolletaking og empatiske ferdigheter (Spence 1995). Sosial persepsjon kan øves opp gjennom aktiviteter hvor elevene lærer seg å sette navn på følelser og å sette ord på nonverbale signaler. Det er viktig å lære elevene hvordan de kan identifisere ulike situasjoner, og hvilke regler som gjelder i de ulike settingene på skolen. Dette vil bidra til at elevene får økt forståelse og handlingsrepertoar slik at de bedre kan tilpasse og regulere egen atferd i ulike sosiale situasjoner. Læreren må hjelpe elevene til å registrere hva som blir sagt, de verbale signalene og måten de blir sagt på. Noen elever vil trenge hjelp til å tolke de ulike nonverbale uttrykkene slik at de lettere kan ta del i det sosiale spillet mellom barn og unge (Ogden 2001).

Effektive problemløsningsferdigheter

Det finnes mange modeller for hvordan man lærer seg effektive problemløsningsferdigheter. Problemløsningsferdigheter er et kompleks system som består av ulike faser og deler. Det er avgjørende at barn og unge lærer seg de ulike fasene for at de skal lykkes i å løse problemer og konflikter som oppstår, blant annet mellom jevnaldrende. Vanligvis er man ikke bevisst på de ulike fasene i problemløsningsprosessen, og man tar det ofte for gitt at alle barn og unge har lært disse ferdighetene før de kommer til skolen. Lærere må være bevisst på at problemløsning og sosiale ferdigheter kan variere i forhold til elevenes kulturelle bakgrunn. Identifisering av hva som er et problem, og hvordan problemer best kan løses, kan vektlegges ulikt i ulike sosiale og kulturelle kontekster. Når problemer eller konflikter oppstår, må elevene først lære å identifisere problemet. Deretter må de lære å analysere situasjonen og tenke igjennom mulig løsninger på problemet. Når det er gjort, må de vurdere konsekvensene av de ulike forslagene til løsninger og velge det de tror er best egnet. De fleste programmer som er laget for å trene opp elevens sosiale ferdigheter, inneholder forslag til problemløsningsmodeller tilpasset alder og modenhetsnivå.

Barn og unge kan lære seg å regulere egen atferd. Dette innebærer at barn og unge blir bevisst på sine egne følelser og sin egen atferd, og at de lærer de ferdighetene som gjør dem i stand til å hemme eller forsterke egne reaksjoner. Det blir viktig at problemløsningsferdigheter trenes og brukes aktivt på skolen på en slik måte at elevene opplever dem som verdifulle, og som noe de kan benytte på flere arenaer. Dersom ferdighetstrening knyttes til skolen alene, kan

man risikere at elevene ikke bruker dem på andre arenaer, men kun for å tilfredsstille skolens krav og forventninger til kompetent atferd. Dette understreker viktigheten av å benytte elevenes erfaringer og de situasjonene som oppstår i løpet av en skoledag som utgangspunkt for å utvikle problemløsningsferdigheter. På ungdomstrinnet og i videregående opplæring kan man innføre noen kjøre-regler som er enkle å forholde seg til. Ogden (2001) viser til to selvinstruerende metoder for å lære seg effektive ferdigheter for selvkontroll.

Læring av sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter læres gjennom observasjon, modellering, øvelse, samtaler og konkrete tilbakemeldinger. Sosial ferdighetstrening blir av mange sett på som løsningen på en del av atferdsproblemene på skolen. De såkalte problemelevne innfrir ikke skolens krav på mange nivåer og i mange situasjoner. Sosial ferdighetstrening kan bidra til å fjerne sosiale barrierer og kan for mange barn og unge fungere som en inngangsbillett til kameratmiljøer, hvor positiv, sirkulær interaksjon stimuleres (Ogden 1990c).


Sosial ferdighetstrening har ofte vært preget av forholdet mellom sosialt kompetente og sosialt inkompetente barn/unge, og læring av sosiale ferdigheter knyttes ofte til reduksjon av problematferd. Målet for sosial læring blir derved å erstatte sosialt inkompetent atferd med sosialt kompetent atferd. Sosial kompetanse er flerdimensjonal og består av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Derfor kan det bli for enkelt å trene sosiale ferdigheter alene. Blant annet blir hvilken ferdighet som skal innlæres, og hva som skal trenes, et

viktig poeng. Tiltak som iverksettes for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, må tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og den konteksten eleven ferdes i på skolen og i fritiden (Ertesvåg, 2003).

Når lærere skal lære bort sosiale ferdigheter til elever, må de aktuelle ferdighetene introduseres og diskuteres. Dette kan gjøres verbalt, eventuelt ved hjelp av rollemodeller. Elevene må få anledning til å komme med alternative løsninger og mulighet til å trene i naturlige situasjoner og til diskutere egne erfaringer. Elevenes alternative løsninger, eller ferdighetene, vil antakelig være nært knyttet til de arenaene elevene ferdes i. De sosiale ferdighetene som det fokuseres på, må gi mening og ha relevans i mange miljøer og ses i relasjon til skolefaglige aktiviteter. Det er viktig at lærerne lytter til elevene og viser at de verdsetter elevenes egne forslag og jevnaldersfellesskapets verdier. Elevene må få gjentatte, positive tilbakemeldinger som både gir informasjon og en evaluering av deres bruk av ferdighetene. Det er viktig at eksemplene som benyttes, ikke er konstruerte slik at læringen får et instrumentelt preg.

Praktisering og generalisering av sosiale ferdigheter

Elever som viser lav sosial kompetanse, kan likevel inneha god sosial kompetanse, men den praktiseres eller anvendes ikke i den grad det forventes av dem. De sosiale ferdighetene brukes først når de blir etterspurt, oppleves som verdifulle og er lønnsomme. Anvendelse av sosiale ferdigheter påvirkes av det miljøet den enkelte til enhver tid befinner seg i, de er interaktive og er avhengig av gjensidige reaksjoner mellom samhandlingspartene. Man



tar initiativ til og reagerer på hverandres handlinger. Det forutsetter at de sosiale ferdighetene man vil lære elevene, er effektive og gir egnede reaksjoner fra de samhandlingsgruppene barn og unge befinner seg i. Dette understreker viktigheten av å forsøke å forstå elevenes kompetanse i et jevnalderperspektiv, og at læring av sosiale ferdigheter planlegges i samarbeid med elevene selv. Dersom trening av sosial kompetanse gjelder enkeltindivider, må den også planlegges sammen med elevens foresatte.

I opplæringen er det viktig å tenke gjennom hvordan elevene kan stimuleres til å benytte nye ferdighetene i andre situasjoner enn i klasserommet, slik at ferdighetene etter hvert integreres i elevenes register av atferd. Læreren må tenke helhetlig og langsiktig og velge arbeidsmåter og metoder som sikrer at elevene får øvelse i å bruke nye ferdigheter. Lærerne må variere undervisningen slik at elevene får mange erfaringer, og lærerne må gi positiv tilbakemelding på hvor godt elevene lykkes i for eksempel samarbeid og med å ta ansvar for sosiale og faglige oppgaver.

Læreren må legge til rette for variert praktisering og daglig aktivt stimulere, etterspørre og bekrefte bruken av positive sosiale ferdigheter. Elevene må minnes på hva de har lært, og gjennom et godt samarbeid med foreldrene må man sikre at sosial kompetanse blir etterspurt, snakket om og verdsatt også i hjemmet. Å lære bort sosiale ferdigheter handler om en bevisstgjøring hos lærere, mer enn en instrumentell innlæring av bestemte ferdigheter. Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse må snakkes om og belønnes i hverdagen, settes inn i en sammenheng og knyttes til relasjoner. Derfor vil det

ikke være tilstrekkelig å arbeide med sosial ferdighetstrening alene. Samtidig med denne type læring er det avgjørende å arbeide med et inkluderende klasse- og læringsmiljø, med relasjoner mellom lærer og elev og mellom elever. Det er viktig å få til et trygt og inkluderende miljø som gjøre det lett å snakke om, diskutere, trene og praktisere nye sosiale ferdigheter.

Spesialundervisning

I skolen er det en rekke barn og unge som har rett til spesialundervisning ut fra vedtak etter § 5-1 i opplæringsloven. Det vil si at det alltid vil være noen elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplærings tilbudet, og derved har rett til spesialundervisning. Dette innebærer at eleven får et mer omfattende opplegg enn det som er mulig innenfor den ordinære opplæringen. Vedtak om spesialundervisning kan også omhandle elevs sosiale kompetanse. Sosial kompetanse som utviklingsområde må konkretiseres i de individuelle opplæringsplanene.

Dersom det er aktuelt å utarbeide en individuell opplæringsplan med sosial kompetanse som et av målområdene, er et forsterket foreldre-samarbeid av avgjørende betydning. Et forsterket skole-hjem-samarbeid innebærer oftere møter og konkret veiledning i relasjon til situasjoner som oppstår på skolen og i hjemmet. For å få god kontakt med de foresatte må lærerne lytte til deres beskrivelser, og de må anstrenge seg for å fange opp de foresattes kunnskaper om eget barn. Foreldre generelt opplever at de i liten grad får informasjon om barnas sosial utvikling på skolen, og at det er et sjeldent diskusjonstema på foreldremøter og konferansetimer. Foreldre

til barn og unge med spesielle utfordringer opplever oftere at samarbeidet med skolen er vanskelig. Derfor er det viktig at skolen og lærerne har vilje til å se alle foresatte som betydningsfulle ressurser for barns læring, utvikling og resultater på skolen. De foresatte er alltid viktige og alltid en mulig ressurs i barn og unges liv.


Førskolebarn som viser problematferd, er i høyrisikogruppen for å utvikle skulk på skolen og antisosial atferd i senere barne- og ungdomså (Webster-Stratton og Reid 2003). Positiv atferdssupport og konstruktivt samarbeid mellom ulike faggrupper er nødvendig for at tiltak skal kunne implementeres effektivt. Gode programmer for sosial ferdighetstrening for førskolebarn har en bred tilnærming til problematferd og sosial kompetanse. Programmer på tvers av arenaer og fagområder som har en kognitiv, kommunikativ og problemløsende tilnærming, og som retter seg mot familien, barnet og førskolen/skolen, lykkes godt i å forebygge problematferd blant førskolebarn (Webster-Stratton, 1999, Webster-Stratton og Ried, 2003, Fox, Dunlap og Cushing, 2002) (jf. kapittel 9).

Skolen må legge til rette for positiv lek mellom barn. Å oppleve seg som ønsket og ettertraktet som lekekamerat bare fordi man er den man er, er viktig for alle barn. En av de viktigste oppgavene for læreren er å legge til rette slik at hvert enkelt barn får leke og utvikle sin sosiale kompetanse gjennom samspill med andre barn. Noen barn deltar ikke i lek. De går for seg selv og blir lett usynlige. Usynlige barn må synliggjøres. Nesten alt vennskap begynner med lek, og derfor er det viktig å hjelpe barn med å øke sin selvhevdelse slik at de lettere kan initiere til eller invitere seg inn i leken.

Andre barn forholder seg ikke til reglene for leken og vil gjerne bestemme over lekekameratene. Disse barna trenger muligens å lære å vente på tur og å utsette egne behov.

Hvem sine verdier og interesser formidles i skolen?

Etiske spørsmål blir sjelden drøftet i intervensjoner og studier av sosial kompetanse. Dette på tross av at utviklingen av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er knyttet til spørsmål om hva som er hensiktsmessig sosial atferd og dermed er verdiladet. En rekke etiske aspekt ved utviklingen av sosial kompetanse bør vurderes ved igangsetting av ulike tiltak. Først og fremst omfatter dette grunnlaget for at man velger å iverksette slike tiltak. Man bør vurdere mulige negative konsekvenser for elevene, avgjøre hvilken type kompetanse eller hvilke ferdigheter som er viktige, og hvem de er viktig for. Videre må man være bevisst på de kulturelle verdiene og normene som ligger til grunn for å vektlegge de ulike aspektene ved sosial kompetanse, og tiltakene for å forbedre elevenes bruk av dem. Særlig viktig er vurderinger rundt innlæringen av spesifikke sosiale ferdigheter. Opprinnelig var program for å trene sosiale ferdigheter utviklet av hvite, mannlige psykologer med amerikanske middelklasseverdier, primært beregnet på den hvite middelklassen. Det er grunn til å stille spørsmål ved om det er mulig og riktig å adoptere teknikker utviklet i denne konteksten til alle etniske, sosiokulturelle og kulturelle grupper. Svaret er selvsagt nei ettersom den sosiale atferden som blir verdsatt i ulike kulturer, kan variere mye - også mellom ulike kulturer i Norge. Forskjellene kan omfatte ulike verdier, normer og trossystem om hva som er




hensiktsmessig atferd, sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. På denne bakgrunn er det nødvendig å være bevisst på kompleksiteten i kulturell påvirkning hos ulike elever, også når det ikke er åpenbare etniske forskjeller mellom elevene. Samtidig har samfunnet hatt behov for, og vil fortsatt ha behov for, å overføre hensiktsmessige atferdsmønstre til nye generasjoner. Den enkelte elev vil ha behov for å lære hvordan man spiller sin sosiale rolle effektivt med de kunnskaper, ferdigheter, motiver og holdninger dette krever. Forskjellen ligger i at skolen, heller enn familien eller andre sosiale institusjoner, har tatt på seg eller blitt tvunget til å ta på seg ansvaret for å tilføre nye generasjoner "akseptert" sosial atferd. Baserer man tiltak utelukkende på samfunnets behov for sosialisering, vil det være klare etiske spørsmål ved dette (Ertesvåg 2002).

Dersom en skole utvikler en sosial læreplan som utelukkende har grunnlag i et norm- og verdsett som deler av elevene og foreldrene ikke gjenkjenner eller verdsetter, har dette ikke bare klare etiske sider, men det kan også bli vanskelig å iverksette planen. Her vil det være avgjørende å avdekke og respektere ulike verdi- og normsett for så å utvikle en verdiplattform som planen kan forankres i. Dette er særlig viktig ettersom lærere når de arbeider med å utvikle elevenes sosiale kompetanse, på en annen måte enn ved annet skolefaglig læring, er inne på et område som mange foreldre opplever som sitt – nemlig oppdragerfunksjonen. For at skolen i større grad skal delta sammen med foreldrene i utøvelsen av denne funksjonen, forutsetter det tillit mellom partene, noe som kan etableres gjennom en respektfull tilnærming til foreldrene, deres verdier og forståelse av situasjonen.

Oppsummert blir etiske spørsmål derfor ofte relative når det gjelder å veie hva som tjener den enkelte opp mot hva som tjener samfunnet representert ved skolen. Her kan det bli konflikt. Man har prinsippet om autonomi, den enkeltes rett til å handle som man vil så lenge det ikke hindrer andre i å gjøre det samme. I verste fall kan man gjennom utvikling av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter avgrense enkeltelevers handlefrihet, selv om intensjonen er det motsatte. Målsettingen må være å ivareta enkeltelevers behov for utvikling, samtidig som man ivaretar undervisningsgruppen, men også behovet skolen og samfunnet har for felles spilleregler. Den ene interessen skal ikke overskygge den andre. Skolen må kontinuerlig reflektere over ulike etiske dilemmaer i hele sin praksis, men det er særlig viktig i arbeidet med å utvikle sosial kompetanse hos barn og unge, fordi det er så nært og komplekst forbundet med følelser, verdier og kulturelt mangfold. Derfor må man som lærer være ansvarlig og kompetent når man skal utvikle elevenes sosiale kompetanse. Lærere er modeller for elevene, og man må opptre ærlig og empatisk, kommunisere godt med elever og foresatte og kunne ta imot kritikk. Læreren må respektere elevenes individuelle rettigheter, elevenes ulike kulturelle bakgrunn og foreldrenes forståelse av kompetent atferd. Lærere må ta hensyn til og respektere at sosial kompetanse er et område som alle foreldre hver dag forsøker å utvikle hos sine barn.

Videre må de være bevisst på at sosial kompetanse mellom jevnaldrende er svært viktig, og at elever, lærere og foreldre vurderer viktigheten av ulike sider ved sosial kompetanse forskjellig. Man må diskutere om ferdighetene man setter fokus på, reflekterer



elevenes, foreldrenes eller skolens opplevelse av hva sosialt kompetent atferd er, eller om de representerer konforme krav og forventninger om tilpasning til dagens skolesystem (Oppenheimer 1989). Det er viktig at man ikke utvikler konformitet, men reflektert sosial kompetanse hos elevene. Lærere må være bevisst på reproduksjonen som foregår på skolen og sørge for at utviklingen av sosial kompetanse ikke bidrar til å forsterke sosiale ulikheter i samfunnet (Nordahl 2001).

Kapittel 8

Endringsprosessen

I forrige kapittel ble det vist til hvordan og hva man kan arbeide med for å utvikle elevenes sosiale kompetanse på skolenivå, på gruppe-/klassenivå og på individnivå. For at dette arbeidet skal ha effekt, er det viktig at arbeidet utføres systematisk. I dette kapittelet blir det vist hvordan arbeidet med og innføringen av tiltak og program for å utvikle sosial kompetanse, for eksempel en sosial læreplan, kan forstås som en endringsprosess, og hvordan arbeidet skal gjennomføres i praksis.

Å lykkes i endringsprosesser er 25 % å ha den riktige ideen og 75 % etablering av effektive prosesser som i seg selv ikke er noen garanti, ettersom enhver situasjon er unik (Fullan 2001).

Ved innføringen av og arbeidet med å utvikle sosial kompetanse i skolen, for eksempel gjennom en sosial læreplan, er det hensiktsmessig å betrakte tiltak og programmer som en innovasjon. Skogen (2004) beskriver innovasjonsprosessen som en planlagt endring for å forbedre praksis. Planmessig og målrettet arbeid er sentralt for et vellykket arbeid med å utvikle sosial kompetanse. Først de seneste årene har norsk skole vektlagt planmessig arbeid med evaluering. Tradisjonelt har skoler iverksatt tiltak og programmer for å fremme sosial utvikling med liten eller ingen kunnskap om hvilken effekt de har (Nordahl et al. 2000). De senere årene har det vært økende fokus på evaluering av effekten for elevene (for en oversikt se Nordahl et al. 2006). Hvilken effekt tiltakene har for elevene på kort sikt, er for så vidt av betydning, men hvordan programmet er initiert, implementert og videreført er avgjørende for effekten av tiltakene i et langsiktig perspektiv (Midthassel og Ertesvåg

2007). Valg og iverksetting av et tiltak for å utvikle sosial kompetanse i skolen innebærer således en endrings- eller innovasjonsprosess.

De senere årene har man sett et sterkere fokus på implementering av programmer og tiltak i norsk skole (f.eks. Nordahl et al. 2006). Implementeringsbegrepet blir benyttet ulikt, f.eks. som en samlebetegnelse for hele endringsprosessen eller som en av flere faser. Her tas det utgangspunkt i en tredeling som ofte er benyttet av forskere på endringsprosessen, f.eks. Fullan (2001). Han beskriver tre faser i innovasjonsprosessen: initiering, implementering og institusjonalisering eller videreføring. Det endelige målet er varig endring i praksis. Selv om de tre fasene ikke beskriver en lineær prosess, men snarere går i hverandre og er sirkulære, indikerer de en retning fra initiering via implementering til videreføring. Et utvalg sentrale faktorer i de ulike fasene er kort presentert nedenfor.

Initiering

Endringsprosessens første fase, initiering, leder fram mot en beslutning om å implementere et tiltak eller et program. Som for andre deler av endringsprosessen er det ingen faste elementer, ingen oppskrift, som sikrer den riktige beslutningen. En rekke faktorer påvirker hvorvidt initieringsfasen leder til iverksetting av tiltak eller programmer. Initiativet kan komme utenfra, for eksempel fra politisk hold gjennom lovverk, læreplaner, stortingsmeldinger o.l.

Gjennomføring av tiltak og program er avgjørende for resultatet, men forskningslitteraturen (f.eks. Fullan 2001) understreker

at hvordan et prosjekt er initiert og skolens evne til handling også er viktig. Skolelederen har en sentral rolle i initieringsfasen som i de øvrige to fasene. Skoleledere som aktivt søker utvikling av skolen, har en klart positiv innvirkning på resultatet av endringsprosesser. Dette innebærer interesser og kunnskap for å identifisere det mest egnede tiltak eller program for skolens utfordringer. En forutsetning for vellykket initiering og iverksetting av tiltak er at personalet opplever endringen meningsfull. Implisitt innebærer dette forståelse for behovet for endring (Greenberg 2004). Norske studier har vist at selv om tiltak omfatter hele skolen, varierer involveringen hos de tilsatte. Lærere som opplevde at programmet møtte et behov for endring, synes i større grad å involvere seg i arbeidet enn sine kolleger. Videre viste lærerne sterkere involvering i programmet når rektor var aktiv i endringsarbeidet (Midthassel og Bru 2001; Midthassel 2004).

Involvering synes derfor å være nært knyttet til motivasjon. Læreres motivasjon for arbeidet er nært knyttet til undervisning og direkte kontakt med elevene, og de har tradisjonelt prioritert utvikling relatert til dette (McMahon 1999, Ertesvåg mfl. til vurdering). Tar man motivasjonens betydning for læreres involvering i betraktning, blir en rektors, og skoles, dilemma om man skal iverksette endringsprosesser selv om personalet ikke er enig, eller om man skal vente til det er oppnådd tilslutning. Man kan bli stående mellom det å iverksette et tiltak som ikke lykkes fordi personalet ikke opplever det som relevant å involvere seg, eller å unngå nødvendig endring og utvikling på grunn av at deler av personalet motsetter seg utvikling (Midthassel og Ertesvåg 2007).

En annen sentral faktor er viljen til prioritering. Skoler utsettes for en rekke endringskrav og forslag og står i fare for å starte for mange prosjekter samtidig. Benytter man for lite tid på hvert prosjekt og ikke gir tilstrekkelig tid til lærings- og utviklingsprosesser, kan resultatet være at man oppnår lite eller ingen forbedringer i alle prosjektene, i stedet for gode resultater i ett prosjekt. Hopkins og Reynolds (2001) fant at de mest effektive skolene var de som selektivt valgte prosjekt som de integrerte og koordinerte i sitt målrettede arbeidet.

Involvering, motivasjon og prioritering er faktorer som har betydning i alle tre fasene. Hvordan en skole som organisasjon kan ta hensyn til disse faktorene allerede i initieringsfasen, kan være avgjørende for utfallet av endringsprosessen.

Implementering

Implementering består av prosessen med å iverksette en idé, et program, et sett av aktiviteter eller strukturer som er nye for personer som forsøker eller er forventet å endre seg (Fullan 2001). Denne prosessen skal sikre at et prosjekt medfører forbedring av praksis.

Endring i skolen er enkelt i den forstand at man relativt lett kan identifisere hvilke områder som krever utvikling og endring. Derfor er det også lett å foreslå endring. Endring er derimot svært komplekst når man betrakter endring som en sosial prosess. Enhver som har deltatt i større endringsarbeid, vil trolig gjenkjenne de komplekse menneskelige faktorene og utfordringene i endringsarbeidet. Implementering av endring er også mer intrikat enn initieringsprosessen fordi den vanligvis involverer flere

mennesker. Målet her er reel endring i motsetning til endringsbehov som kun er uttrykt eller nedfelt i et plandokument, og som ofte forblir intensjoner.

En forutsetning for reel endring er at skolen og dens aktører opplever behov for endring i form av tiltak eller programmer (Fullan 2001). Mange innovasjoner i skoler er iverksatt uten tilstrekkelig vurdering av om det spesifikke tiltaket dekker de behovene skolen har. Hvor godt tiltaket eller programmet korresponderer med skolens utviklingsbehov, er sentralt. Deltagerne må oppleve at endringsarbeidet er relevant for utfordringene de møter i skolehverdagen. På den andre side er det ikke like enkelt å identifisere denne sammenhengen før implementeringen er kommet i gang.

Både nasjonal og internasjonal forskning dokumenterer ledelsens betydning for å lykkes i implementering av tiltak og programmer. I en studie av implementeringen av "Steg for steg" fant Larsen (2005) at skoler som i størst grad lykkes i implementeringen av programmet, hadde sterkt fokus på ledelse kombinert med klare administrative strategier så vel som et vedvarende og systematisk fokus. Videre er lærernes forpliktelse, rektors støtte, formalisering i skolens planverk og tilstrekkelige ressurser og opplæring helt sentrale faktorer for å lykkes (Elias, Zins, Graczyk og Weissberg 2003; Hargreaves 2005; Larsen 2005). Slik spiller både individuelle og organisasjonsmessige faktorer en sentral rolle for et vellykket endringsinitiativ. Larsen (2005) understreker at tilstedeværelse av disse faktorene i seg selv ikke er tilstrekkelig. Det er faktorenes samspill og hvordan de er formidlet gjennom rektors utøvelse av ledelses- og administrasjonsstrategier, som gir en forståelse av hvordan

man lykkes i implementering og varig endring. Rektors betydning er uomtvistelig, men ledelse innebærer noe mer enn det som er knyttet til formelle posisjoner.

Et sentralt element i implementeringen av et prosjekt er gjennomføringen av aktivitetene i tiltaket eller programmet (Reynolds et al. 2000). Avhengig av hvilken type prosjekt kan implementering omfatte ulike typer aktiviteter som planlegging, drøftinger og refleksjon mellom kollegaer, utprøving i klasserommet, evaluering av tiltak osv. I et skoleomfattende prosjekt, og i noen tilfeller også i andre prosjekter, vil det være nødvendig å arbeide med skolens strukturer, f.eks. rutiner, normer og ferdigheter hos personalet (Stoll 1999). Kvaliteten på tiltaket eller programmet er derfor sentralt. Vurderingen av forebyggende tiltak i skolen (Nordahl mfl. 2006) gjør det nå mulig for skolen å implementere tiltak og programmer som har dokumentert effekt. En svakhet ved mange programmer er likevel at de påpeker implementeringens betydning for effekten, men i liten grad viser hvordan implementeringsprosessen kan ivaretas (Ertesvåg og Roland 2007).

Videreføring

På tross av at man de senere årene har et økt fokus på evaluering av program, undervisningsopplegg og andre tiltak i norske skoler, har man i liten grad fokusert på langsiktighet i arbeidet (Ertesvåg og Roland 2007). I Fullans (2001) forståelse av innovasjonsprosessen viser videreføring til om endringen bygges inn som en integrert del av skolens aktivitet, eller om endringen forsvinner som del av en bevisst avgjørelse om å avslutte implementeringsprosessen, eller om den gradvis forvitrer og

dør ut. Videreføring er en forlengelse av implementeringsfasen der programarbeidet blir opprettholdt utover tiltaks-/programperioden. Man kan argumentere for at arbeidet med videreføring starter alt ved første initiativ til tiltak eller programdeltagelse, og forutsetningene for å lykkes på lengre sikt føres tilbake til initieringsfasen. Fra initiering til endringsprosessen er fullstendig innarbeidet i skolens virksomhet, tar det minimum 3-5 år (Fullan 2001). Dermed er det et tankekors at i løpet av en slik tidsperiode har trolig mange skoler satt i gang nye tiltak, program eller endringsinitiativ uten at det første er innarbeidet i virksomheten og uten tilstrekkelig samordning av initiativene.

Nøkkelen til varig endring ligger i planmessig og metodisk arbeid, oppfølging av aktiviteter, evaluering, prioritering og fornying av arbeidet. Å lykkes med videreføring synes å ha noen særtrekk (Ertesvåg mfl. til vurdering). For det første forutsettes det systematisk arbeid fra startfasen. Dette innebærer blant annet en bevisst infrastruktur for møtevirksomhet som gir arenaer for refleksjon og utviklingsprosesser på mange plan (Roland, Vaaland og Størksen 2007). Dette bidrar for det første til utvikling av en kollektiv kultur preget av felles visjoner, ansvar og forpliktelse i forhold til arbeidet. For det andre er det viktig å vedlikeholde kompetansen som utvikles. Dette kan for eksempel skje ved at nye medarbeidere får innføring i arbeidet etter de prinsippene tiltaket bygger på. Hvis ikke kan den kollektive kunnskapen forvitte og sakte dø ut. For det tredje forutsettes det at arbeidet etter prinsippene for tiltaket utvikles kontinuerlig med nye innfallsvinkler (Ertesvåg mfl. til vurdering).

Hargreaves og Goodson (2006) viser til at det er få innovasjonsprosjekter som når videreføringsfasen der de blir en naturlig del av de ansattes praksis. Mange endringsforsøk havarer fordi de involverte ikke er klar over at de ulike fasene av endringsprosessen har ulike karakteristika, og at det kreves ulike strategier for å lykkes i de ulike fasene (Hopkins 2001). Videre synes det som om man må passere en aktivitetsterskel i implementeringsfasen for å nå målet om institusjonalisering og videreføring (Midthassel og Ertesvåg 2007). Skoler med jevnlig aktiviteter som bygger på hverandre, og som dermed forsterker virkningen av hverandre, bidrar til endring. Skippertak gir ingen endringsprosess og har liten eller ingen effekt. På den andre siden kan det se ut til at når skoler passerer aktivitetsterskelen, bidrar dette til at arbeidet "går av seg selv".

Ledelse

Ledelse er et kritisk punkt når det gjelder initiering, iverksetting og videreføring av endringsarbeid i skolen. LK-06, St.meld. nr. 16 (2006-2007) og St.meld. 30 (2003-2004) understreker skolelederens vitale rolle i organisering og tilrettelegging av innhold og arbeidsmåter slik at den enkeltes behov ivaretas, og betydningen av kompetente og tydelige skoleledere med positive holdninger til endring. Dette gjelder også ansvaret for elevers sosiale utvikling. Skoler som lykkes, karakteriseres av en dynamisk ledelse som tilrettelegger for endring, men også av en profesjonell holdning hos de ansatte (Hajnal et al. 1998). Personalet på skolene i studien til Hajnal og hennes kollegaer var i stand til å skape en samarbeidskultur for læring på organisasjonsnivå der fornyelse ble vektlagt.

Rektors betydning for et vellykket innovasjonsarbeid er veldokumentert (f.eks. Larsen 2005; Midthassel, Bru og Idsøe 2000). Særlig er det å legitimere prioritering av arbeidet, holde fokus og etterspørre og følge opp aktiviteter viktige oppgaver. Svak ledelse fra rektors side har vist seg å være en viktig faktor for mangelfulle resultater. Det er evnen til å involvere seg og ansvarliggjøre personalet som avgjør om man lykkes (Hajnal, et al. 1998). Rektors ledelse er nødvendig og avgjørende, men ikke tilstrekkelig for å lykkes i endringsprosesser. Skolen har vært og er en organisasjon der elevenes læring av sosial kompetanse og ferdigheter har vært overlatt til den enkelte lærer. Skoleledelsen befinner seg ofte i en buffersone mellom lærernes behov for autonomi og samfunnets behov for at skolen endres og utvikles. En skoleleder som ønsker endring kan, for å ivareta læreres autonomi, trå så varsomt at det hemmer endringsprosessen. Rektor kan på den andre siden trykke så hardt på at han eller hun møter motstand i personalet (Midthassel mfl. 2000). I kraft av sin formelle rolle som leder har rektor et spesifikt ansvar for skolens kvalitet og kvaliteten på arbeidet som gjøres i forhold til sosial kompetanse.

I tillegg til at rektor har en sentral rolle, må man i effektive endringsprosesser utøve ledelse på mange nivåer i organisasjonen (Elias et al. 2003). Effektive intervensjoner innebærer ledelse av team, elevråd, grupper i klasserommet eller SFO, FAU, kollegiet osv. Ledelse som utøves av mange ulike personer, kan medvirke til positiv endring. Organisasjoner der mange bidrar til ledelse av innovasjonen, blir også mindre sårbare for utskiftninger i personalet, særlig endringer i formell ledelse (Ertesvåg og Roland 2007). Dette innebærer

selvsagt ikke at rektors rolle reduseres, men rektor kan heller ikke gjøre arbeidet alene. Rektorer som lykkes, vektlegger relasjoner til andre, profesjonelle standarder og søker ideer og impulser utenfra, samtidig som de overvåker arbeidet gjennom oppfølging og etterspørring av resultater.

Det har vært liten tradisjon for å evaluere tiltak i norsk skole. Ved utvikling eller initiering av arbeidet med sosial kompetanse må evalueringen planlegges. Opplevs planer og mål som uklare og lite forpliktende, kan både elever og lærere bli mer opptatt av aktiviteter, resultater og trygghet enn av mål. Det er derfor viktig at målene i en sosial læreplan for skolen blir systematisk kvalitetssikret gjennom jevnlig evaluering av måloppnåelse. Skolens ledelse må ta ansvar for å evaluere om målene i planen nås. For eksempel må man ved utviklingen av en sosial læreplan gi anvisning om hva som skal evalueres, hvor ofte, og hvordan en slik evaluering skal foretas. Evaluering kan i tillegg til å avdekke effekten av tiltakene fremme implementeringen ved at den setter fokus på tiltaket.

Forankring på nasjonalt nivå og skoleeierens ansvar

Endringsprosesser på skolenivå forankres i lovverk og LK-06. Opplæringslovens § 9a – 3 pålegger skoler å arbeide for et godt psykososialt miljø. Videre understrekes det i LK-06 s. 3 at "Opplæringsens mål er å utvide barn, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltagelse". Sosial kompetanse går som en rød tråd gjennom den generelle delen, og i LK-06 er denne delen ytterligere forsterket (f.eks. i Læringsplakaten og i kapittelet om sosial og

kulturell kompetanse). Det sosiale aspektet ved menneskers atferd kommer særlig til uttrykk gjennom formuleringene om det meningsseekende, det allmenndannende, det samarbeidende mennesket som oppsummeres i det integrerte mennesket. Dette understreker at læring av sosial kompetanse på skolen gjelder alle elever, ikke bare elever som viser problematferd i samspill med medelever og voksne.

Skal endringsarbeid lykkes i et lengre perspektiv, bør arbeidet også forankres på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå, her omtalt som kommunenivået. Det kommunale nivået i tiltaksarbeidet er sentralt både i gjennomføringen og videreføringen av arbeidet (Fullan 2001; Greenberg 2004). Et sentralt aspekt er tilrettelegging gjennom støtte til prioriteringer og med et langsiktig fokus (Ertesvåg og Roland 2007). Det er vanskelig å si noe generelt om hvilken rolle kommunenivået skal ha i implementering og videreføring av tiltak og programmer, ettersom strukturene er svært ulike i norske kommuner. På tross av dette er det grunn til å understreke betydningen av kommunal støtte for langsiktige effekter av tiltak og programmer. Kommunal støtte, tilrettelegging og etterspørring er et sentralt element for effekter på skolenivå (Greenberg mfl. 2001; Ertesvåg og Roland 2007). Problemer oppstår når kommunenivået på den ene siden legger til rette for implementering av programmer, mens det på den andre siden settes begrensninger, for eksempel på hvor lenge en skole kan ha et satsingsområde som er i strid med forståelsen av hva som kreves for å oppnå varig endring. Endring på lengre sikt er utfordrende, men det synes å være betydelig lettere dersom arbeidet som blir gjort på skolenivå, er støttet opp av

prioriteringer på distrikts- og kommunenivå. En viktig faktor ved kommunenivåets oppfølging synes å være veiledning både i forhold til innovasjonsprosessen og i forhold til utviklingen av sosial kompetanse (Ertesvåg og Roland 2007).

Program- og tiltakslojalitet

Noe av det mest interessante med forskningsbaserte programmer er at det gjøres eksplisitt hvorvidt de har effekt. Programmene har, gjennom vitenskapelige evalueringer, vist om de har innvirkning på viktige områder for dem som deltar i programmene. Dokumentert effekt bør gjøre programmene mer interessante for skoler, skoleeiere og politikere enn programmer som ikke kan dokumentere effekt. En bekymring for de fleste programutviklere er, med rette, om endringer og tilpassinger som skolene gjør i gjennomføringen av programmet, har innvirkning på resultatet. En kan ikke gå ut fra at programmet vil ha effekt for nye skoler som gjennomfører det, med mindre programmet blir gjennomført slik programutvikleren har beskrevet programmet. Å gjennomføre programmet i henhold til beskrivelsen blir omtalt som programlojalitet. Tilsvarende kan det å gjennomføre et kunnskapsbasert tiltak slik det er beskrevet, omtales som tiltakslojalitet.

Virkelig programlojalitet har vist seg å være en utfordring. Tidligere debatterte forskere om man i det hele tatt kunne akseptere endringer i programmet (Fullan 2001), men i dag synes det å være allmenn aksept for en viss tilpassing av programmer til lokale forhold. Spørsmålet blir da i hvilken grad man kan akseptere tilpassinger, og hvilken type tilpassinger man kan akseptere. Tilpassinger blir gjerne gjort i forhold til skolens organisering,

utfordringer, kalender, ressurser eller sentrale lokale aktørers interesser. Tilpassinger på noen av disse områdene er ofte akseptable, mens endringer for eksempel i innhold, varighet og omfang vil trolig påvirke resultatet negativt. I hvilken grad en skole faktisk gjennomfører de ulike elementene i et tiltak eller program, har vist seg å ha innvirkning på endringen. I en studie av skoler som gjennomførte Olweus-programmet, hadde effekten av programmet om mobbing blant elevene sammenheng med i hvilken grad lærerne hadde gjennomført de ulike elementene i programmet (Kallestad og Olweus 2003). Det er grunn til å tro at skoler som deltar i ulike programmer, i varierende grad faktisk gjennomfører programmene (Midthassel og Ertesvåg 2007).

En skole som har til hensikt å implementere et program, bør legge vekt på å sikre at programmet blir gjennomført etter intensjonen. Alle i initieringsfasene starter arbeidet med å sikre programlojalitet. Følgende punkt kan være en hjelp for å sikre at man ikke reduserer programeffekten.

- Velg et program som møter de behovene skolen har
- Involver personalet i beslutningen om deltagelse for å øke programforpliktelsen
- Drøft lokale tilpasninger med programutvikleren
- Hold høy bevissthet hos personalet på kjernekomponenter som gjør programmet effektivt
- Vær tro mot programmets varighet og intensitet

- Gjør tiltak for å unngå avdrift fra programmet
- Følg med på oppdateringer av programmet og nytt materiale

Programtilpassing kan man ikke ta lett på, hvis det i det hele tatt kan aksepteres. Ta programvalg alvorlig og vær bevisst på hvilke endringer som eventuelt gjøres i programmet. Det å legge til tilleggskomponenter eller emner for å avhjelpe spesifikke utfordringer ved skolen vil bidra til å sikre programlojalitet og øke sannsynligheten for at programmet får effekt (Greenberg et al. 2001). Tilsvarende vil det å gjennomføre andre kunnskapsbaserte tiltak i samsvar med planene øke sannsynligheten for at disse får effekt. For eksempel har det liten effekt å utvikle en sosial læreplan som er kunnskapsbasert om skolen ikke gjennomfører planen etter intensjonen.

Hvordan sikre endringsprosessen?

En felles forståelse blant personalet for det mangesidige livet på skolen synes å være en sentral forutsetning for å skape en god skole (Chalton og David 1993; Reynold, Teddlie, Hopkins og Stringfield 2000). Behovet for en felles forståelse, delt eierskap og forpliktelse for utviklingen av sosial kompetanse hos personalet, blir ofte oversett. Å skape en felles forståelse og forpliktelse for arbeidet kan gi rom for drøftinger av hvordan man skal arbeide med utviklingen av sosial kompetanse og relaterte områder. Det viktigste redskapet for å oppnå dette er refleksjon (Midthassel, 2006). Refleksjon er et kraftfullt instrument for implementering av endringer og nødvendig for utviklingen av et felles ståsted og eierskap i kollegiet. Tilrettelegging for refleksjon kan gjøres på mange måter, og flere av program-

mene anbefalt av Nordahl og hans kollegier (2006) viser til metoder for å strukturere refleksjonen, for eksempel Zero og LP-modellen (f.eks. Midthassel 2003; Roland, Vaaland og Størksen 2007; Nordahl 2005). Sentralt står et kunnskapssyn som forfekter at læring kun kan skje gjennom refleksjon over egen praksis, både hos den enkelte, i mindre grupper og i kollegiet som helhet. Diskusjoner i kollegiet bør omfatte stadig gjentatt refleksjon over hvordan skolen kan bli bedre, prøve ut nye tilnærminger, evaluere initiativ og forbedre undervisning, vurdering og læring. Videre kan opplevelsen av kollektiv læring som et resultat av felles erfaringer og profesjonell dialog resultere nettopp i en prosess som styrker en felles forståelse. Selv om prosessen kan være både interessant og utviklende for personalet som er involvert, kan det også oppleves utfordrende, særlig for skoler med liten eller ingen erfaring med endringsprosesser som omfatter hele skolen (Midthassel 2006).

Endringsprosessen knyttet til utvikling av en sosial læreplan (jf. kapittel 5) vil gi personalet et redskap til å utvikle den nødvendige felles forståelsen av begrepet sosial kompetanse. Et av hovedformålene med en sosial læreplan er å utvikle et levende redskap for skolens arbeid med blant annet utvikling av sosial kompetanse. Ved å inkludere alle fra starten oppmuntrer man til eierskap til planen, og personalet vil føle en sterkere forpliktelse til å iverksette den. En sosial læreplan bør derfor utvikles som en kollektiv aktivitet, basert på diskusjoner og refleksjon i arbeidsgrupper og plenumsdrøftinger mellom alle tilsatte. Felles normer, verdier, mål og ambisjoner får grobunn når personalet blir involvert i felles diskusjon og refleksjon. Hvordan dette kan oppnås, er

vist for eksempel i Ertevåg (2006) og i Midthassel (2003).

Målet er å utvikle en skolekultur preget av innovasjon og kontinuerlig utvikling. Day, Harris, Hatfield, Tolley og Bereford (2000) understreker det viktige forholdet mellom refleksjon og profesjonell utvikling og læring. Dersom lærere skal lære effektivt, må de ha arenaer hvor de kan reflektere over egen læring for å internalisere ny kunnskap. Endring i skolen involverer derfor mer enn ny kunnskap og ferdigheter. Muligheten for refleksjon er derfor en forutsetning for å utvikle endringskapasiteten ved en skole (Mitchell og Sackney 2000).

Kapittel 9

Programmer

De senere årene har etterspørselen etter forskningsbaserte programmer som skal utvikle sosial kompetanse og forebygge utvikling av uheldig atferd hos barn og unge, økt. En årsak kan være at skolene føler at det er tryggere å ta i bruk ferdige programmer, enn å utvikle egne. Før et program tas i bruk, er det imidlertid viktig at skolen er kritisk og søker kvalifiserte råd. En viktig forutsetning ved implementering og videreføring av et program er at det lojalt støttes av alle aktører i skolemiljøet, at arbeidet med programmet ikke isoleres til enkelte timer eller aktivitetsområder på skolen, men inngår i en gjennomgripende tenkning og handlemåte hos alle.

Rapporten "Forebyggende innsatser i skolen" (2006), som er en revisjon av Rapport 2000², inneholder en forskningsbasert vurdering av 25 programmer som direkte eller indirekte er rettet mot sosial kompetanse. Programmene, som alle er presentert i rapporten sammen med vurderingen, er delt inn i tre kategorier etter sannsynlighet for resultat. I dette kapitlet vil vi presentere utvalgte programmer i de to kvalitativt høyest rangerte kategoriene (III og II). Vi tar utgangspunkt i målbeskrivelse, implementering og i hvilken grad de kan dokumentere resultater.

Kategori III, som er høyest rangert, består av 9 (av 25) programmer som er vurdert til å ha dokumenterte resultater, og derfor egnet i skolen. Felles for disse programmene er at de er kunnskapsbaserte. Det vil si at de har et klart og solid teoretisk fundament, de har vært

gjennom en vitenskapelig evaluering, og de har klare implementeringsstrategier. Programmene i kategori II består av 4 (av 25) programmer og har mange av de samme kvalitetene og er vurdert til å ha god sannsynlighet for resultat, men mangler dokumenterte resultater på sosial kompetanse. Kategori I består av programmer som forventes å ha lav sannsynlighet for resultat. Disse vil ikke bli presentert her.

Kategori III: Program med dokumentert effekt

I det følgende gis det en kort beskrivelse av de 9 programmene i kategori III. Programmene er inndelt i to hovedgrupper:

- Program som er spesifikt knyttet til læring av sosial kompetanse
- Program der fokus rettes mot skolens evne til å støtte opp om et systematisk og helhetlig arbeid med det sosiale læringsmiljøet i skolen

Program som er spesifikt knyttet til læring av sosial kompetanse

Aggression Replacement Training (ART)

Målet med ART er å øke deltakernes sosiale kompetanse gjennom systematisk opplæring av sosiale ferdigheter, sinnekontroll og evne til moralsk resonnering. Målet er at deltakerne gjennom observasjon og deltakelse i øvelser lærer å utvikle empatisk evne, håndtere eget sinne og ta i bruk hensiktsmessige sosiale ferdigheter som kan erstatte aggresjon og bygge positive nettverk. Programmet søkes implementert gjennom at skolen tar ansvar for gjennomføringen av programmet og avtaler veiledning for å sikre programintegritet.

² Et fagutvalg utnevnt av Barne- og familiedepartementet og tidligere Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet vurderte 25 ulike sosiale kompetanseprogram (Rapport 2000). Av disse programmene anbefaler denne faggruppen ni program for bruk i skoleverket.

Programmet kan vise til positive endringer i retning av økt sosial kompetanse og redusert problematferd. Programmet er mulig å tilpasse en vanlig skolehverdag. Det anbefales brukt på ungdomstrinnet i forhold til grupper med risiko for utvikling av problematferd.

De utrolige årene

Programmet har et elevfokus der målet er å styrke emosjonell og sosial kompetanse, selvbilde og mestringsopplevelser gjennom trening i konfliktløsning, empati, sinnemestring og selvkontroll. Videre har programmet et foreldrefokus for å håndtere og forebygge atferdsvansker gjennom relasjonsbygging, godt samspill og grensesetting. Programmet har en klar implementeringsstrategi for de ulike komponentene, blant annet gjennom sertifiserte instruktører og trening og opplæring av foreldre og lærere. Lærerne jobber med å utvikle kompetanse i klasseledelse og variasjon i læringstilnærmelser. Resultatene av programmet indikerer reduksjon i atferdsproblemer, økte sosiale ferdigheter, og økt kvalitet i samhandlingen barn-foreldre og barn-lærere. Anbefales brukt på 1-3 trinn.

Du og jeg og vi to

Dette er et systematisk program for å fremme alle barns sosiale kompetanse og positive selvpoppfatning, samt å forebygge og behandle atferdsvansker som utagerende og innadvendt problematferd. De vesentlige målområdene for programmet er empati, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse og lek, glede og humor. Det fokuserer også på kompetanseutvikling for hele personalet. Programmet legger vekt på implementering og kompetanseutvikling hos personalet, blant annet gjennom veiledning. Programmet har en tilnærming

som balanserer mellom høy grad av lojalitet på den ene siden og stor grad av pedagogisk frihet på den andre. Dette stiller krav til teamarbeid. Resultater viser reduksjon i utagerende og innagerende problematferd. Det foreligger ingen dokumenterte resultater på at programmet øker sosial kompetanse. Anbefales brukt i barnehagen, men kan også brukes fra 1-4 trinn på barnetrinnet.

Zippys venner

Dette er et program som vektlegger tidlig intervensjon og styrking av motstandskraft og stress-mestring. Programmet tar mål av seg til å forebygge emosjonelle vansker ved å stimulere til bedre mestring og takling av dagliglivets problemer og utfordringer, herunder sosiale ferdigheter; bedre kommunikative evner, følelser, venns-kapsrelasjoner og aktivt lære å støtte andre barn som har det vanskelig. Programmet har en klar implementeringsstrategi, hvor skolen inngår i et utvidet nettverk av andre skoler, deltakelse i workshops og veiledning. Det som skiller *Zippy* fra andre programmer, er at det fokuserer på yngre elever, psykisk helse og at helsesøster aktivt blir koblet inn lokalt sammen med lærerne. Bruk av programmet viser positiv effekt på sosiale ferdigheter og reduksjon av problematferd. Siste versjon av programmet viser også positive effekter på mestring. Programmet er rettet mot barn mellom 5 og 8 år og tilbys på 1. årstrinn i grunnskolen.

Program der fokus rettes mot skolens evne til å støtte opp om et systematisk og helhetlig arbeid med det sosiale læringsmiljøet i skolen

Respekt

Dette programmet har hele skolens læringsmiljø i fokus. Det overordnede målet gjelder reduksjon av ulike typer problematferd på skolen, primært disiplin vansker, konsentrasjonsvasker og mobbing. To sentrale strategier benyttes for å oppnå dette 1) utvikling av skolen som organisasjon med vekt på styrke personalets kollektive kompetanse og forpliktelse, 2) tiltak rettet mot eleven, for eksempel styrking av lærernes kompetanse i klasseromsledelse eller tiltak ved avdekking av mobbing. Programmet har klare strategier for implementering og for videreføring av programmet etter programperioden. Evalueringen viser dokumentert reduksjon på fire hovedområder: konsentrasjonsvansker, disiplin vansker, offer for mobbing og mobbing av andre. I tillegg er det dokumentert ringvirkninger til atferdsvansker der det ikke er direkte tiltak, for eksempel vold. Anbefales brukt i grunnskolen.

Læringsmiljø og Pedagogisk analyse (LP)

Dette programmet favner om hele skolens læringsmiljø. Programmets hovedfokus er rettet mot den enkelte lærers praksis og utfordringer. Målet er å endre forhold i læringsmiljøet som påvirker og opprettholder problemer, og å etablere gode betingelser for sosial og skolefaglig læring hos alle elever. Det er utarbeidet klare strategier for hvordan LP-modellen skal implementeres i kommunen. PP-tjenesten er veileder for lærergruppene. Gjennom egen opplæring og deltakelse i opplæringen av lærere utvikles felles kunn-

skaper om hva som påvirker læring og atferd i skolen. Dette gir også et godt utgangspunkt for å samarbeide om tiltak for enkelte elever. Programmet viser positive resultater med hensyn til å redusere problematferd, utvikle elevenes sosiale kompetanse og utvikle et positivt klasse- og skolemiljø. Modellen er tilpasset hele grunnskolen.

Olweus' program mot mobbing

Dette er et program for å redusere mobbing og antisosial atferd på skolen. Målet er å redusere eller fjerne mobbeproblemer både i og utenfor skolemiljøet, forebygge forekomster av nye problemer og uønskede kameratrelasjoner på skolen. Programmet er velfundert, og implementering og kompetanseutvikling hos personalet vektlegges sterkt. Evaluering av programmet viser gode resultater i forhold til å forebygge og redusere mobbing. I noen grad synes det også å redusere andre former for eksternalisert problematferd. Programmet har en egen modul: System for Kvalitetssikring av Olweus-programmet, som sikrer at skolene beholder de gode kvalitetene ved programmet som en del av den daglige driften. Programmet kan anvendes fra 1. til 10. trinn.

PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen)

"PALS" (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling) er en skoleomfattende tiltaksmodell for å styrke barns sosiale og skolefaglige kompetanse, samt å fremme skolens ferdigheter til å forebygge og mestre atferdsproblemer. Målgruppen er alle elever på grunnskolen barnetrinn (1-7). Tiltakene rettes mot tre innsatsnivåer (universelt, selektert og indikert nivå) tilpasset elevenes behov og graden av problemer.

PALS har klare implementeringsstrategier og definerte kriterier for deltakelse. Opplæringen på den enkelte skolen gis av en ekstern kvalifisert PALS-veileder, mens skolens læringsprosess og innsats ledes og koordineres av et bredt sammensatt PALS-team. Skoler som har fulgt modellen, kan vise til reduksjon i problematferd på skole- og elevnivå, både i og utenfor undervisningsrom, samt økt mestringsopplevelse blant de ansatte”.

Zero

Programmet har som mål å redusere og forebygge mobbing. Det legges vekt på autoritativ klasseledelse og til dels også på forebygging av andre atferdsproblemer i tillegg til mobbing. I utgangspunktet retter programmet seg mot alle elever, men i særlig grad mot elever som utøver mobbing (plagere), elever som er utsatt for mobbing (mobbeofre) og elever som er i risiko for å bli mobbere, og elever som er i risiko for å bli mobbeofre. Størstedelen av programmet er integrert i det vanlige skolearbeidet. Det er også utarbeidet klare implementeringsstrategier. Evalueringen har vist gode resultater med hensyn til forebygging og reduksjon av mobbing. Programmet kan brukes på alle trinn i grunnskolen.

Kategori II: Program med god sannsynlighet for resultat

Nedenfor følger en kort presentasjon av de 4 programmene som er rangert under kategori II. Disse programmene er, som nevnt over, *ikke* tilstrekkelig evaluert i forhold til kriterier fastsatt av faggruppen.

Det er mitt valg

Målet med dette programmet er å hjelpe barn og unge til å utvikle en positiv atferd gjennom vekst og utvikling. Det skal støtte hjem og skole i å forebygge problematferd, samt å gi lærere konkrete verktøy for å utvikle et godt elevmiljø. Programmet har klare implementeringsstrategier, blant annet i form av kurs og oppfølging av lærerne. Det er imidlertid den enkelte lærer/skole som er ansvarlig for gjennomføringen. Programmet kan anvendes i grunnskolen og i videregående opplæring.

Steg for steg

Programmet har som mål å forebygge atferdsproblemer og negative konflikter gjennom å redusere impulsiv og aggressiv atferd hos barn og forbedre deres sosiale kompetanse. Opplegget tar sikte på å øve opp ferdigheter som empati, impuls kontroll/problemløsning og sinnemestring. Implementeringsstrategien er enkel: lærerveiledning og veiledning for hver leksjon. Det inngår et tilbud om opplæring av personalet, men dette er ikke et krav. Hele skolen, grupper av lærere eller enkeltlærere kan velge å ta i bruk programmet. Målgruppen er barn i barnehagen og grunnskolens 1. til 7. trinn.

Kreativ problemløsning i skolen KREPS

Programmets fokus er sosial kompetanseutvikling for å redusere problematferd. Målet er å hjelpe elever med samhandlingsproblemer til å styrke deres sosiale kompetanse og sosiale ferdigheter, samt å gi lærerne et verktøy i dette arbeidet. Skolen får et opplæringsprogram som kan brukes til å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Programmet har en klar implementeringsstrategi som er klart forankret. Planene er strukturert og tydelige på ansvarsfordeling og måloppnåelse. Opplærings- og veiledningsopplegget betraktes som nødvendig og relevant. Målgruppen er elever på 8. til 10. trinn.

Skolemegling

”Programmets fokus er konflikthåndtering og skolemegling. Målet er å utvikle et godt, trygt og stimulerende læringsmiljø der elevene lærer å håndtere konflikter som oppstår. Dette utvikles gjennom modeller for konflikthåndtering og megling. Programmet retter seg mot elever i grunnopplæringen. Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Sør-Trøndelag har fått i oppdrag å utvikle programmet videre med vekt på implementering, opplæring og oppfølging. På <http://lom.udir.no> under psykososialt miljø og konflikthåndtering finnes materiell som er utviklet i forbindelse med prosjekt skolemegling i grunnskolen og videregående opplæring.”

Referanser

- Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M.A. (2006): Positiv atferd og støttende læringsmiljø. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ask, F. F og Sletta O. (1995): Kommunikasjon som sosial og tverrkulturell kompetanse. Trondheim: Tapir forlag.
- Bae, B. og Waastad, J., E (red.) (1992): Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner. Oslo: Universitetsforlaget
- Bachmann, K og Haug, P (2006): Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62. Høgskolen i Volda, Møreforskning Volda.
- Bandura, A. (1977): Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bru, E. (2006). Factors associated with disruptive behaviour in the classroom: findings from a Norwegian study. Scandinavian Journal of Educational Research.vol. 50,1, s. 23-43.
- Bryderup, I.M., Madsen B. og Perthou, A.S. (2002): Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlings-tilbud: en undersøkelse af pædagogiske prosesser og samarbeidsformer. København: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Bø, A., K. (2002): Til elevens beste? Om 13-åringers sosiale kompetanse og samarbeidet mellom hjem og skole. Hovedoppgave, pedagogikk. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Bø, I., Jahnsen, H., Nordahl, T. og Nergaard, S. (2002): Læringsmiljø og problematferd – et forskningsbasert samarbeidsprosjekt. Norsk forskningsinstitutt for oppvekst, velferd og aldring og Lillegården kompetansesenter.
- Charlton, T. og David, D (1993): Managing misbehaviour in schools. London: Routledge
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., og Beresford, J. (2000): Leading schools in times of change. London and Philadelphia: Open University Press.
- Dunn, J. (2001): The development of children's conflict and prosocial behaviour: lessons from research on social understanding and gender. I: Luthar, S., S., Burak, J., A., Cicchetti, D. og Weisz, J., R. (red). Developmental Psychopathology. Perspectives on adjustment, risk, and disorder. Cambridge: Cambridge University Press. S.49-67.
- Dusenbury, L. og Botvin, G., J. (1989): Competence enhancement and the prevention of adolescent problem behaviour. I: Schneider, B., H., Attili, G, Nadel, J. og Weissberg, R., P (red.) Social competence in developmental perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publications.

- Elias, M.J., J.E. Zins, P.A. Graczyk og R.P. Weissberg (2003): Implementation, sustainability, and scaling up a social-emotional and academic innovation in public schools. *School Psychology Review*. 32, s. 303-319.
- Elliot, S.N. og Gresham, F.M. (2002): *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Elster, J. (1989): *Nuts and Bolts for the Social Science*. Cambridge: University Press.
- Ericson, F. og Schultz, J. (1992): Students experience of the curriculum. I: Jackson, P., W. (red.) *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillian Publishing Company.
- Ericsson., K. og Larsen, G (2000): *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem skole*. Oslo. Pax Forlag
- Ertesvåg, S. K. (2002): Små grupper som sosial læringsarena: ein kort longitudinell studie av trening av kommunikasjonsdugleikar hjå elevar i 8.klasse. Dr. polit avhandling. Pedagogisk Institutt, NTNU.
- Ertesvåg, S.K. (2003a): Utvikling av sosial kompetanse. *Spesialpedagogikk*. 6, s. 32-37.
- Ertesvåg, S.K. (2003b): Trening av sosiale kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 5-6, s. 282-296.
- Ertesvåg, S.K. (2006): Creating a shared understanding of school bullying and violence. *VISTA – Violence in schools training action*. Unit E5. <http://www.vista-europe.org>
- Ertesvåg, S.K. og Roland, P (2007): Den vanskelege vidareføringa. *Spesialpedagogikk*, 1, s.42-45.
- Ertesvåg, S.K., Roland, P, Vaaland, G.S., Størksen, S. og Veland, J. (til vurdering): *The challenging continuation*.
- Fox, Lise, Dunlap, Glen, og Cushing Lisa (2002): EARLY Intervention, positive behaviour Support, and Transition to School. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*. Fall 2002. Vol.10.no.3. pages 149-157
- Frønes, Ivar (1998): *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes makt*. Universitetsforlaget, Oslo
- Fullan, M. (2001): *The new meaning of educational change*. (3rd ed.). New York: Teacher College Press.
- Gade, O. (2007): Det individuelle og det rasjonelle – et spændingsfelt I enhver klasse og for AKT funksjonen I praksis. *Up, unge pædagoger nr. 1*, s. 15 -21.
- Garbarino, J. (1985): *Adolescent development. An ecological perspective*. Columbus Ohio: Charles Merrill.

- Garnezy, N. (1989): The role of competence in the study of children and adolescents under stress. I: Schneider, B.H, Attili, G., Nadel, J. og Weisberg, J. (red). Social competence in developmental perspective. Dordrecht: KluwerAcademic publ.
- Giroux, H., A. (1989): Teachers as Intellectuals. Toward a critical Pedagogy of Learning. I: Contemporary Sociology an International Journal of Reviews, 18, 6.
- Goodlad, J., I. (1979): Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice. New York: McGraw – Hill Book Company.
- Gordon, R.A., Druckman, D., Rozelle, R.M. og Baxter, J.C. (2006): Non-verbal behaviour as communication: Approaches, issues and research. I: Hargie, O. (ed): The Handbook of Communication Skills. 3rd ed. London: Routledge.s.73-119.
- Greenberg, M. T. (2004): Current and Future Challenges in School -Based Prevention: The Researcher Perspective. Prevention Science, 5, 1, s. 5-13.
- Greenberg, M. T., Domitovich, C.E., Graczyk, P, og Zins, J. (2001): Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs. The Prevention Research Centre for the Promotion of Human Development, College of Health and Human Development, Pennsylvania State University
- Gresham, F.M. og Elliott, S.N. (1990): Social skills rating system, Manual. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gresham, F.M., Van, M.B. og Cook, C.R. (2006): Social skills training for teaching replacement behaviours: Remediating acquisition deficits in at-risk students. Behavioural Disorders. 31, 4. s.363-377.
- Gundem, B.B. (1990): Læreplanpraksis og læreplanteori. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hajnal, V., Walker, K. og Sackney, L (1998): Leadership, Organizational Learning, and Selected Factors Relating to Institutionalization of School Improvement Initiatives. The Alberta Journal of Educational Research, XLIV, s.70-89.
- Hamre, B.K. og Pianta; R.C. (2001): Early teacher child relationships and the trajectory of children's school outcome through eight grades. Child development. Vol. 72, 2, s. 625-638.
- Hargreaves, A. (2005): Educational changes take ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational changes. Teacher and teacher education. 21, s. 967-983.
- Hargreaves, A., og Goodson, I. (2006): Educational Change Over Time? The Sustainability and No sustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. Educational Administration Quaterly, 42,1, s.3-41.
- Hargie, O. D. W. og Hargie, C. (1995a): Sosiale ferdigheter må inn på skolens læreplan. I: Ask, F.F. og Sletta, O.(red.) Kommunikasjon som sosial og tverrkulturell kompetanse. Trondheim: Tapir. S.73-83.

Hargie, O. (2006): Skill in practice: An operational model of communicative performance. I: Hargie, O. (ed): The Handbook of Communication Skills. 3rd ed. London: Routledge.s.37-70

Hartley, P (1999): Interpersonal communication. 2nd ed. London: Routledge.

Haug, P (2004): Resultata frå evalueringa av Reform 97. Norsk forskningsråd.

Hay, D., F., Payne, A. og Chadwick, A. (2004): Peer relations in childhood. Journal of Child Psychology and Psychiatry 45:1, pp 84 – 108

Henricsson, L. og Rydell, A.M. (2006): Children with Behaviour Problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance agro the first six years of school. Infant and Child Development. 15, 4. s. 347-366.

Hopkins, D. (2001): School improvement for real. London: Routhlegde

Hopkins, D. og Reynolds, D. (2001): The past, present and future of school improvement. Towards the third age. British Educational Research Journal, 27, 4, s. 459-475.

Jahnsen, H. (2000): Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever I alternative skoler. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Pedagogisk forskingsinstitutt, Universitetet i Oslo

Jahnsen, H. (2005): Sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler. Spesialpedagogikk. Forskningsutgave. Nr.9, 2005, s. 30-44

Jahnsen, H., Nergaard, S., og Flaatten, S. V. (2006): I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter og Utdanningsdirektoratet.

Johansen, K., B. (2007): Atferdsproblemer og negativ psykologisk tilpasning. Doktoravhandling ved NTNU 2007:11

Jørgensen Schultz, P og Ertman, B. (1997): Skoletrivsel blant 11-15-årige barn i Danmark. Nordisk psykologi, 49, (4) s. 287-308

Kallestad, J.H & Olweus, D (2003): Predicting teachers and schools implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. Prevention & Treatment, 6 (Article 21).

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R., V., Roe, A. og Turmo, A. (2004): Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet/
Utdanningsdirektoratet (2006):
Læreplanverket for Kunnskapsløftet.
Midlertidig utgave juni 2006

- Kunnskapsdepartementet (2006): St.meld. nr. 16 (2006-2007), ... og ingen sto igjen! Tidlig innsats for livslang læring.
- Kunnskapsdepartementet (2007): Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009. Strategiplan. Revidert utgave februar 2007.
- Lamer, K. (1997): Du og jeg og vi to! Et program for sosial kompetanseutvikling. Teoriboka. Oslo: Universitetsforlaget
- Lamer, K. og Hauge, S. (2006): Frammeprogram til handling. HiO-rapport nr 28. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Larsen, T. (2005): Evaluating principals' and teachers' implementation of second step: a case study of four Norwegian primary school. Bergen: Research Centre for Health Promotion, Department of Education and Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen
- Lindberg, E. (1998): Sosiale kompetanseforskjeller mellom ungdom i institusjons-skole og ungdom i vanlig skole. Hovedoppgave til 3. avdeling i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, 1998.
- Lindberg, E. og Ogden, T. (2001): Elevatferd og læringsmiljø 2000. En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskole. Læringscenteret. Norwegian Board of education. Publikasjon 2. Ls 2001
- Linder, Anne (2007a): Relationer der rykker; - om dagplejepædagogik. Frederikshavn, Dafolo Forlag
- Linder, Anne [2007b]: Relationskompetence; En guide til bedre samspill. For professionelle omsorgsgivere og opdragere, Dafolo Forlag
- Lidén, H. (1997): "Det er jo tross alt oss, elevene det dreier seg om". Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet. Rapport nr. 48 Trondheim. Norsk senter for barneforskning.
- Løge, I.K. og Thorsen, A. (2005): Sammenheng mellom språk og atferd. Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Manger, T., Eikeland, O.J. og Asbjørnsen, A. (2002): Effects of Social-Cognitive Training on Students' Locus of Control. School Psychology International. 23, 3, s. 342-354.
- Marker, G og Mehlinger, H (1992): Social Studies. I: Jackson, P, W. (ed): Handbook of research on curriculum. New York: MacMillian Publishing company.
- Marshhäuser, P (2007): Arbeid med kartlegging og endring av klassekoder. "vanskelige klasser" – er det slik elevene ønsker å ha det?
- McMahon, A (1999): Promoting continuing professional development for teachers: an achievable target for leaders? In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter and P. Ribbins (Eds), Educational Management, Redefining Theory, Policy and Practice. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Meeham, B.T., Hughes, J.N og Cavell, T.A (2003): Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157

Midthassel, U. V., og Bru, E (2001): Predictors and gains of teacher involvement in an improvement project on classroom management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools. *Educational Psychology*, 21 (3), 229-242.

Midthassel, U.V. (2003): Handlingsplan mot mobbing. Mal. Stavange, Senter for atferdsforskning.

Midthassel, U.V. (2004): Teacher involvement in school development activity and its relationships to attitudes and subjective norms among teachers. A study of Norwegian elementary and junior high school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40, 3, 435-456.

Midthassel, U. V (2006): Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration and Leadership*, 34 (3), 365-383.

Midthassel, U. V., og Ertesvåg, S. K. (i trykk). Schools Implementing Zero - The process of implementing an anti-bullying programme in six Norwegian compulsory schools.

Moen, T. (2007): "Kids need to be seen". A narrative study of a teachers inclusive Education. Dr. Polit. Thesis 2004. Department of Education. Faculty of Social Science and Technology Management. Norwegian University of Science and technology, NTNU. Trondheim

Moffitt, T., E., Caspi, A., Rutter, M. og Silva, P. A. (2001): Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency and violence in the Dunedin Longitudinal Study. Cambridge: Cambridge University Press

Møller, Jorunn og Sundli, Liv (red.) 2007: Læringsplakaten. Skolenes samfunnskontrakt. HøyskoleForlaget. Norwegian academic press.

Nasjonalforeningen for folkehelse (199?) Steg for steg. Oslo: Nasjonalforeningen for folkehelse.

Nergaard, S. (2000): En skole for alle - unntatt dem med atferdsvansker? *Norsk skoleblad*, 8, s. 20-21

Nesheim, I. A. (2000): Større gjennomtrekk med Kunnskapsløftet? *Kronikk i Utdanning*, nr. 23/12.12.2006.

Nordahl, T. (2000a): Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse. NOVA Rapport 8/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst velferd og aldring

Nordahl, T. (2000b): En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. NOVA Rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T. (2001): Instrumentalisme og program for læring av sosial kompetanse. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 4, side 337 – 348.

Nordahl, T. (2002): Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2005): Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og en evaluering av LP-modellen. Rapport 19/05. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T. og Sørлие, M-A. (1998): Brukerperspektiv på skolen elever og foreldre om skole og relasjoner: delrapport 3 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillvansker" / I serie: NOVA-rapport; 12d/98, Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T., Manger, T., Sørлие, M.-A. og Tveit, A. (2003b): Veileder for skolen: Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen. Oslo: Læringscenteret

Nordahl, T., Sørлие, M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005): Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Oslo: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. Larsen og K. Rørnes (red.) (2006): Forebyggende innsatser i skolen. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.

Ogden, T. (1995): Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer. Rapport 3. Oslo: BVU.

Ogden, T. (1998): Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskole. Rapport 1998. Moss/Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Ogden, T. (1990): Sosial kompetanseutvikling – en oppgave for skolen. I (red.): Ogden, T. og Solheim, R. (1990): Spesialpedagogikk. Perspektiver. Universitetsforlaget.

Ogden, T. (2001): Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2001): Klasse- og undervisningsledelse. Bedre skole, Småskriftserie nr. 6.

Ogden, Terje og Mari-Anne Sørлие (2001): Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv. I: Nordisk psykologi nr. 3, side 209 – 222.

Ogden, T. (2002): Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Oslo: Gyldendal akademiske.

Oppenheimer, L. (1989): The Nature of Social Action: Social Competence versus Social Conformism. I: Schneider, B.H, Attili, G., Nadel, J. and Weissberg, R.P, 1989: Social Competence in Development perspective. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London.

Paulsen, E., Bru, E. og Murberg, T.A. (2006): Passive students in junior high school: The associations with shyness, perceived competence and social support. *Social Psychology of Education*, p. 67-81

Pihl, J. (2005): Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket. Oslo: Universitetsforlaget.

Pettersson, T. og Postholm, M., B. (red) (2003): Klasseledelse. Oslo: Universitetsforlaget. s.11 - 20

Prieur, A. (2002): Frihet til å forme seg selv? En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *Kontur*, 7/02, s. 4-12

Putallaz, M. og Gottman, J. (1982): Conceptualizing social competence in children. I: P. Caroly & J.J Steffen (red.) *Improving children's competence: Advances in child behavioural analysis and therapy*. Lexington Books. s. 1-37

Ravn, Birte (2007): God dag hjem – økseskaft? I: Møller, Jorunn og Sundli, Liv (red.) 2007: *Læringsplakaten*. Skolenes samfunnskontrakt. HøyskoleForlaget. Norwegian academic press.

Rydell, A-M., og Henricsson, L (2004): Elementary school teachers strategies to handle externalizing classroom behaviour. A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 93-102

Reynolds, D., og Teddlie, C. w. H., D and Stringfield, S. (2000): Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie og D. Reynolds (Eds.): *The international handbook of school effectiveness research*. London and New York: Falmer Press. S. 206-231

Roland, E (1998): *Elevkollektivet*. 2 utgave. Stavanger, Rebell


Roland, E., og Galloway, D. (2002): Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.

Roland, E., Vaaland, G. S. og Størksen, S. (2007): *RESPEKT*. Grunnbok i skoleutviklingsprogrammet. Stavanger: Senter for atferdsforskning.

Rutter, M., Taylor, E. og Hersov, L. (1994): *Child and adolescens psychiatry – modern approaches*. 3rd ed. Oxford: Blackwell science.

Sandve, E.S. (2005): *Samanhengen mellom språk- og åtferdsvanskar*. Teoretisk perspektiv og empiriske funn 1960-2005. Master oppgave. Stavanger: Humanistisk fakultet, Universitetet i Stavanger.

- Schneider, H.B., Attili, G., Nadel, J og Weissberg, R.P (1989): *Social Competence in Developmental Perspective*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht/Boston/London
- Schneider, B.H. (1993): *Children's Social Competence in Context. The Contribution of Family, School and Culture*. New York: Pergamon Press.
- Skaalvik, E., M og Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spence, S. H (1995): *Social skills training: Enhancing social competence with children and adolescents: Users guide*. Windsor: Nfer-Nelson.
- Stoll, L. (1999): *Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement*. *School Effectiveness and School Improvement*.10, s. 503-532.
- Sørli, M-A. (1998a). *Liv og leven i skolen: Omfang og utslag av problematferd*. NOVA-Rapport; 12b. Delrapport 1 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillvansker". Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Sørli, M-A (1998b): *Mestring og tilkorkomming i skolen. Fokus på elevers sosiale kompetanse, skolefaglig kompetanse og selvoppfatning*. NOVA Rapport 98:12c. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillvansker". Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tolo, A. og Lillejord, S. (2006): *Ledelse i en multikulturell skole*. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 2, 2006.
- Vedeler, L. (2000): *Sosiale mestringsstrategier*. *Spesialpedagogikk* 4/00.
- Webster-Stratton C. (1999): *How to promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Paul Chapman Ltd.
- Webster-Stratton, C. og Reid, J., M. (2003): *Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children: The Dinosaur Treatment Program*. *Journal and Emotional and Behavioural Disorders*. Fall 2003. Vol. 11, No. 3, pages 130 – 143.
- Webster-Stratton, C. og Ried, M., J. (2003): *Treating Conduct Problems and Strengthening Social and Emotional Competence in young Children: The Dina Dinosaur Treatment program*. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*. Fall 2003. vol.11 no.4 pages 130-143



Westergård, E. og Galloway, D. (2004)
Parental disillusion with school: prevalence
and relationship with demographic variables,
and phase, size and location. Scandinavian
Journal of Educational Research. Vol 48, 2
s. 189-204

Westmark, A., P. (2002):
Relationskompetence – et didaktisk
perspektiv. Psykologisk Pædagogisk
rådgivning. Nr. 4, s. 332 - 344

Westrheim, K. (2000): Kultur – svøpe eller
døråpner? Spesialpedagogikk nr. 5/2000,
s. 24-32.

Wilson, s., J. (2000): Effectiveness of
school violence prevention programs:
Application of mean change approach to
meta-analysis. Nashville, Tennessee:
Vanderbilt University.

Øvreeide, H (2002): Samtaler med barn.
Metodiske samtaler med barn i vanskelige
livssituasjoner. 2. utgave. Oslo:
HøyskoleForlaget. Norwegian Academic
Press.

UTDANNINGSDIREKTORATET
Kolstadgata 1
Postboks 2924 Tøyen
0608 Oslo
Tlf: 23 30 12 00
Faks: 23 30 12 99
www.utdanningsdirektoratet.no