

Utvikling av sosial kompetanse

Veileder for skolen

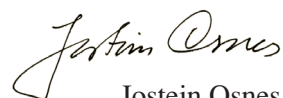
© Læringscenteret (LS) 2003
ISBN 82-486-0971-5
Produksjon: PDC Tangen a.s

Forord

Læringscenteret har utarbeidet *veiledning for utvikling av sosial kompetanse* til skolene. I tillegg til denne er det utarbeidet *veiledningsmaterieell om alvorlige atferdsvansker* til alle landets skoleeiere, skoleledere og lærere. Veiledningen om alvorlige atferdsvansker for skoleledere og lærere vektlegger pedagogiske tilnærminger i skolens hverdag, mens veiledningen for skoleeiere handler om hvilke muligheter kommunene/fylkeskommunene har for å tilrettelegge et godt tilbud for elever med alvorlige atferdsvansker. De tre veiledningene er et helhetlig veiledningsmaterieell for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring om forebygging og håndtering av alvorlige atferdsvansker i skolen.

Den første versjonen av veiledningen om *utvikling av sosial kompetanse i skole og opplæring*, ble utarbeidet i samarbeid med sentrale personer fra ulike fagmiljøer på feltet: Thomas Nordahl og Anne Kristin Bø (NOVA), Gaute Bjørnsen (SAF), Hanne Jahnsen og Henning Plischewski (Lillegården kompetansesenter) og Grete Reinemo (FUG). Veiledningen om utvikling av sosial kompetanse er tilpasset veiledningene om alvorlige atferdsvansker av Hanne Jahnsen og Thomas Nordahl. Nordahl har ledet arbeidet med de tre veiledningene, men med noe variasjoner i arbeidsgruppe og referansemiljø.

Veiledningsmateriellet kan benyttes i forbindelse med kompetanseutviklingstiltak og programmer som gjennomføres på skolen. Læringscenteret håper veiledningsmateriellet vil være til hjelp for skolene i en planmessig og systematisk innsats for et trygt og inspirerende lærings- og oppvekstmiljø og sikre at alle elever får en best mulig faglig, sosial og personlig utvikling.


Jostein Osnes
Direktør

Innhold

Sammendrag	5
1 Hvorfor trenger man sosial kompetanse?	8
2 Sosial kompetanse	10
2.1 Sosiale kompetanseområder	10
2.2 Det sosialt kompetente barnet	11
3 Perspektiver på sosial kompetanse.....	13
3.1 Sosial kompetanse i et lærings- og utviklingsperspektiv	13
3.2 Sosial kompetanse i et kontekstuel perspektiv	14
3.3 Sosial kompetanse i aktørperspektiv	15
3.4 Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv	16
4 Utfordringer ved sosial kompetanse.....	18
4.1 Sosial kompetanse er situasjonsavhengig	18
4.2 Sosial kompetanse mellom jevnaldrende	19
4.3 Selvrealisering og tilpasning	19
4.4 Etnisitet og konflikter.....	20
4.5 Skolens to mestringsarenaer.....	20
5 Sosial læring i skolen	22
5.1 Forutsetninger i skolen	22
5.2 Praktisk gjennomføring	23
5.3 Læring av sosial kompetanse i skolen.....	25
5.4 Foreldremedvirkning.....	30
Referanser	30

Sammendrag

1 Hvorfor sosial kompetanse?

Sosial kompetanse, skolens mål og oppgaver
Skolen skal i samarbeid med hjemmet bistå i barnas utvikling. Sosial kompetanse er en viktig del av denne utviklingen. Barn og unge tilbringer stadig mer tid i skolen, og derfor har det sosiale læringsområdet fått en tilsvarende større betydning. Skolens sentrale rolle som sosial læringsarena understreker betydningen av at det legges til rette for at barn og unge kan prøve ut og lære seg sosiale ferdigheter i ulike aktiviteter sammen med både jevnaldrende og voksne.

Det blir ofte forventet at sosial kompetanse utvikles naturlig gjennom lek og aktiviteter sammen med andre barn og unge, og gjennom samhandling med familie og andre voksne. Det er imidlertid stor variasjon i hvor godt barn og unge behersker samspillet med andre. Dette har gitt en erkjennelse av at sosial kompetanse kan læres gjennom målrettet arbeid. Nyere kunnskap om barns læring og utvikling har gjort oss oppmerksomme på at sosiale ferdigheter læres etter de samme prinsipper som andre ferdighetsområder, for eksempel innenfor skolefag og fysiske aktiviteter.

Læreplanverkene for hele den 13-årige grunnopplæringen understreker at skole og opplæring ikke bare har faglige mål, men også mål knyttet til sosial og personlig utvikling. De voksnes oppdrageransvar i denne sammenheng er ikke noe en kan bestemme seg for å gripe fatt i eller velge bort. Voksnes holdninger og sosiale verdier formidles gjennom måten voksne forholder seg til barn og unge på, enten dette skjer bevisst eller ubevisst. Det er derfor ikke tilstrekkelig at skolens forvaltning av dette læringsområdet ligger implisitt i skolens virksomhet. Dette er et læringsområde hvor skolen må være tydelig, informativ og systematisk i sin formidling av hva som er sosial kompetanse og hva den forventer av elevene i denne sammenheng.

2 Hva er sosial kompetanse?

Sosial kompetanse kan defineres som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som det er viktig å beherske ut fra tre forhold:

- Mestres ulike sosiale miljøer
- Etablere og vedlikeholde relasjoner eller vennskap
- Øke trivsel og fremme utvikling

Forenklet betyr sosial kompetanse individets evne til å samspille med andre i ulike situasjoner. Begrepet beskriver hvordan barn og unge forholder seg til omgivelsenes forventninger, og hvordan de dekker sine sosiale behov, og det framstår som en ressurs for å mestre stress og problemer. Sosial kompetanse er også en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematferd som kriminalitet, vold, diskriminering og mobbing.

Sosiale kompetanseområder

For at man i skolesammenheng skal få en felles forståelse av hva sosial kompetanse er, er det vanlig å ta utgangspunkt i en rekke områder: empati, samarbeidsferdigheter, selvhverdelse, selvkontroll, ansvarlighet, samt lek, glede og humor. Disse områdene kan oppfattes som byggesteiner i begrepet sosial kompetanse og dekker de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter som mennesker benytter i samhandling med hverandre.

Selvrealisering og tilpasning

Sosial kompetanse innebærer både selvrealisering og en tilpasning til sosiale miljøer. Selvrealisering dreier seg om selvhverdende atferd som blir positivt vurdert av andre. Det handler om å kunne hevde egne meninger, å kunne stå for noe og ta sosialt initiativ. Videre innebærer det å invitere andre til å delta eller til selv å delta uoppfordret i gruppeaktiviteter. Vekt på selvrealisering bidrar til å forebygge sosial isolasjon og tilbaketrekning, og til at barn og unge kan utvikle positive holdninger til seg selv og å stå imot press fra andre. Tilpasset atferd handler om respons i forhold til andres initiativ og handlinger. Tilpasning til ulike sosiale miljøer er nødvendig for sosial deltakelse. Men en ensidig vekt på at barn og unge skal tilpasse seg for eksempel skolens normer og regler, kan hemme barn og unges utvikling av kritisk tenkning og evnen til å arbeide selvstendig. Dette betyr at sosial kompetanse er noe mer enn høflighet og folkeskikk; det dreier seg også om utfoldelse og selvrealisering.

Sosial kompetanse er situasjonsavhengig

Sosial kompetanse kan være situasjons- og kulturspesifikk eller være generell og universell. Det finnes kompetanse som bare er nyttig i spesifikke situasjoner eller innenfor bestemte kulturer, og det finnes kompetanse som er nyttig i mange sosiale og kulturelle sammenhenger. Det er også slik at man fremviser ulike typer kompetanse avhengig av situasjonen man befinner seg i, og hvilke relasjoner man har til de en samspiller med.

Sosial kompetanse og etniske konflikter

Sosial kompetanse er også av stor relevans i forhold til etniske konflikter og rasisme. Et vesentlig argument for dette er at empati framstår som et svært sentralt område innenfor sosial kompetanse, samtidig som empati også er vesentlig i forhold til å forebygge rasisme og etniske konflikter. Selvhevdelse i sosial kompetanse vil innebære å si ifra om urett som rammer andre, og er slik en viktig motvekt mot likegyldigheten som gjør at rasisme og etniske konflikter får eksistere.

Sosial kompetanse mellom jevnaldrende

De sosialt kompetente barn og unge er vanligvis positive og tilpasset i sin samhandling med jevnaldrende og voksne. Blant jevnaldrende handler det blant annet om å skaffe seg og å beholde vennskap. I slike situasjoner blir relasjonsferdigheter og evne til å ta kontakt og initiativ viktige. Sosial kompetanse kan også sees i et kjønnsperspektiv. Jenter og gutter vektlegger ulike dimensjoner i sosial kompetanse som viktige. Det kan også være slik at skolen setter ulike krav til jenter og gutter når det gjelder sosial kompetanse.

3 Hvordan utvikle sosial kompetanse; forutsetninger og praktisk gjennomføring

Forutsetninger i skolen

Skolens ledelse må være sterkt involvert og ta ansvar i planlegging og gjennomføring av læring av sosial kompetanse. På denne måten kan dette læringsområdet bli *hele skolens ansvar*. Det vil ikke være tilstrekkelig om enkeltlærere tar ansvar. Hele skolen bør være involvert, og skolens ledelse må både faglig og praktisk legge forholdene til rette for at læring av sosial kompetanse skal bli en del av de daglige pedagogiske aktivitetene i skolen. Dette fellesansvaret i skolen er særlig betydningsfullt fordi sosial kompetanse ikke bør være et eget fag eller stå på timeplanen.

Ved innføring og arbeid med utvikling av sosial kompetanse i den enkelte skolen er det behov for klare og entydige strategier for gjennomføringen. Mangel på *implementeringsstrategier* kan føre til en forverring heller enn en reduksjon av problemene. Følgende faktorer ser ut til å være sentrale ved tilnærminger til og/eller prosjekter om sosial kompetanse:

- Arbeidet med sosial kompetanse må være en integrert del av skolens totale strategi for å fore-

bygge og håndtere vold, mobbing, etnisk diskriminering og annen problematferd.

- Det må utvikles en tydelig og forpliktende verdimelessig og holdningsmessig plattform som er forpliktende for skolens personale.
- Det må vektlegges dialog med foresatte m.h.t. brukermedvirkning og gjensidig respekt.
- Det er vesentlig med en kombinasjon av både større tiltak og mange små initiativ og handlinger som representerer og demonstrerer positive holdninger og handlinger, og som er knyttet til dagliglivets situasjoner.
- Musikk, kultur, kreative fag og vektlegging av estetikk har positiv innvirkning på læringsmiljøet når det brukes aktivt og bevisst.
- Det er summen av alle tiltakene som gir effekt, heller enn enkelttiltakene.
- Evalueringen av tiltakene understreker at tiltakene må være lokalt baserte. Valget av tiltak må ta utgangspunkt i skolens egen virkelighet.
- Skolens evne til å holde intensitet, fokus og entusiasme oppe over tid, til å holde ut og til å tåle motstand er vesentlig om sosial kompetanse skal utvikles blant elevene.

Sosial kompetanse er et læringsområde i skolen som forutsetter et nært *samarbeid med foresatte*. Flere studier peker på at barn og unge kommer best ut, når de foresatte er tydelige i sin interesse for deres skolehverdag, det gjelder både i forhold til trivsel og mestringssituasjoner i skolehverdagen. Foresattes daglige interesse for skolen betraktes som vel så viktig som deres deltakelse i andre former for kontakt mellom hjem og skole. Skoler som legger forholdene til rette for at foresatte skal være godt informert og delta i virksomheten, bidrar til at foresatte også blir mer aktive i å støtte opp om barn og unges skolegang.

Etterutdanning av lærere vil ofte være en forutsetning for gode resultater innenfor dette læringsområdet i skolen. De fleste lærere har ingen eller lite spesifikk utdanning knyttet til læring av sosial kompetanse, og læreplanverkene er også lite eksplisitte på hvordan dette arbeidet kan gjennomføres. Lærere må utvikle kompetanse om hva sosial kompetanse innebærer, og hvordan tiltak for utvikling av sosial kompetanse kan gjennomføres.

3.2 Praktisk gjennomføring

Et sentralt prinsipp for læring av sosial kompetanse er at læringssituasjonen bør inneholde både et individbetinget og et situasjonsbetinget fokus. Det bør

ta utgangspunkt i de sosiale situasjonene barn og unge selv har opplevd. Disse bør tas opp til drøfting og være utgangspunkt for læring av konkrete sosiale ferdigheter og kunnskaper. I sin praksis har skolen tradisjonelt lagt vekt på individuell kunnskaps- og atferdspåvirkning. Innen arbeid med sosial kompetanse er det like viktig å fokusere på det sosiale miljøet ved skolen. Læring av sosial kompetanse vil dermed også innebære arbeid med å bedre relasjoner mellom elevene og relasjoner mellom elevene og lærerne.

I læring av sosial kompetanse er det hensiktsmessig at elevene har klare oppfatninger av hva som skal læres på skolen, og hvilke forventninger lærerne og skolen har til deres sosiale framferd. Lærere på alle klassetrinn bør klart formidle til elevene hvilke forventninger de har til elevenes sosiale atferd innenfor kompetanseområder som samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og empati. Dette må selvsagt 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 i skolen og deres sosiale kompetanse. Skolens personale må overfor elever og foresatte

framtre som gode rollemodeller og selv vise ønsket sosial kompetanse i praksis.

Den sosiale kompetanse som elevene skal lære, må etterspørres, oppmuntres og verdsettes i læringsmiljøet rundt elevene, og det må legges til rette for muligheter til at de kan bruke sine ferdigheter. Som et eksempel kan vi si at om elevene skal lære selvhevdelse, kan ikke undervisningen ensidig verdsette tilpasning, lydighet og reproduksjon av kunnskap. Dette innebærer at det ikke vil være tilstrekkelig å gjennomføre sosial læring i enkelte timer eller av enkelte lærere. Læring av sosial kompetanse må integreres i hele skoledagen.

Det er i de senere årene utviklet en rekke *programmer for læring av sosial kompetanse*. Brukt i samsvar med de forutsetninger og prinsipper som er nevnt ovenfor, kan disse programmene være anvendelige i skolens arbeid for å stimulere til elevenes sosiale og personlige utvikling. Et fagutvalg utnevnt av BFD og KUF har vurdert 25 ulike sosiale kompetanseprogram. Av disse programmene anbefales ni program for bruk i skoleverket. Faggruppens vurderinger av disse programmene gjengis i denne veiledningen.

Hvorfor trenger man sosial kompetanse?

Skolen er foreldrenes viktigste støttespiller i arbeidet knyttet til barnas sosiale utvikling. Mange barn har hatt gode læremestere i foreldre, søsken, familie og venner. Som på andre utviklingsområder finner vi stor variasjon i hvor godt barn behersker samspillet med andre barn og voksne. Det blir ofte forventet at sosial kompetanse utvikles naturlig gjennom lek og aktiviteter sammen med andre barn og unge, og gjennom samhandling med familie og andre voksne. Man har kanskje i mindre grad vært oppmerksom på at det også her, som i mange andre sammenhenger, gjelder at «øvelse gjør mester». Forskning om barns læring og utvikling har vist at sosiale ferdigheter læres etter de samme prinsippene som andre ferdighetsområder, for eksempel innenfor skolefag og fysiske aktiviteter.

En av hovedutfordringene i dagens skole ser ut til å være uro, disiplin vansker og mer alvorlige former for problematferd, blant annet mobbing. Spørsmål om barns oppdragelse og læring av sosiale ferdigheter kommer ofte opp som en konsekvens av diskusjoner omkring disse fenomenene. Ved å fokusere på sosial kompetanse, sosiale mestingsstrategier og måter som mennesker på en konstruktiv måte kan takle sine problemer på, kan vi skape et godt alternativ til tidligere orientering mot avvik og mangler ved eleven.

Økt institusjonalisering

Barn og unge tilbringer mye av sin tid i pedagogiske institusjoner. De begynner et tiårig skoleløp som seksåringer. Mange av dem er med i skolefritidsordningen de første årene på skolen, og de aller fleste benytter seg av retten til tre års videregående opplæring. Det er grunnlag for å anta at når barn tilbringer mer tid i pedagogiske institusjoner, får disse institusjonene økt betydning som sosial læringsarena. Økt tid i skolen gir tilsvarende reduksjon i barn og unges samvær med foreldre, venner og andre voksne. Det at barn og unge tilbringer mer tid på skolen nå enn

før, svekker imidlertid ikke betydningen av familien som sosialiseringsinstitusjon (Frønes 1995). De to institusjonene påvirker hverandre, og det krever et samarbeid hvor foreldre og lærere utfyller hverandre og har innflytelse på hverandres praksis (Bø 2002).

Læreplanverkets vektlegging av sosial og personlig utvikling

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) understreker at skolen har ikke bare faglige mål, men også mål knyttet til sosial og personlig utvikling. I læreplanverket sies det blant annet at opplæringen skal gi «kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig» (L97, s. 35). Her pekes det entydig på at opplæringen skal ha mål som knytter seg til sosial og personlig utvikling. Sosial kompetanse er en overordnet form for kompetanse som involverer både kognitive, kommunikative, emosjonelle og sansemotoriske aspekter av individets utvikling (Vedeler 2000). I den generelle delen av læreplanen står det også: «Det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfelleskap for utvikling av sosiale ferdigheter» (L97, s. 40). Den siste formuleringen er helt konkret knyttet til sosial kompetanse som et målområde i skolen. Utvikling av sosial kompetanse er således et viktig bidrag til å realisere målsettingene i læreplanverkets generelle del. Vektlegging av sosial kompetanse er en måte å konkretisere skolens sosiale oppgaver på. Det betyr at læreplanverket understreker at skolen ikke bare skal utvikle elevenes skolefaglige ferdigheter, det påpekes at skolen skal bidra til at elevene også utvikler seg personlig og sosialt (Nordahl 2000b).

Sosial kompetanse som ressurs mot alvorlig antisosial atferd

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 & Botvin 1989). Å utvikle prososiale ferdigheter er en nødvendighet for å stoppe uønsket atferd, for eksempel mobbing. Det kan se ut som om prososialitet beskytter mot utvikling av alvorlig antisosial atferd (Moffitt mfl. 2001). Skolen skal utvikle elevenes evne til å gi ros og gjøre vennlige handlinger overfor andre. Læreplanverket understreker det ved å påpeke at skolen skal utvikle elevenes evne «til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep. (...) Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering» (L97, s. 20).

Tydelige forventninger til kompetent atferd

Sosial læring er ikke et nytt tema i skolen. De voksnes oppdrageransvar i denne sammenheng er ikke noe man kan bestemme seg for å velge bort. Voksnes holdninger og sosiale verdier formidles gjennom måten voksne forholder seg til barn på, enten det skjer bevisst eller ubevisst. Det er derfor ikke tilstrekkelig at skolens forvaltning av dette læringsområdet ligger implisitt i skolens virksomhet. Dette er et læringsområde hvor skolen må være tydelig, informativ og systematisk i sin formidling av hva som er god sosial kompetanse, og hva den forventer av elevene i denne sammenheng.

Samarbeid med foreldrene

I skolen møtes tre aktører som hver for seg og sammen bidrar til barn og unges sosiale læring og utvikling: læreren, foreldrene og eleven selv. Det er skolens oppgave å knytte sammen elev-, foreldre- og

lærerperspektivet i arbeidet for å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Barn og unge er selv aktive bidragsyttere til sin egen utvikling, og det er viktig for alle å bli sosialt akseptert, komme godt overens med jevnaldrende og etablere vennskap. I den generelle delen av *Læreplanverket for den 10-årige grunnskol*en gis skoleverket et klart ansvar når det gjelder å drive et samarbeid med elevenes foreldre. Det uttrykkes klart at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen, og at skolen skal bistå foreldrene i barnas utvikling (L97, s. 34). Dette understreker foreldrenes sterke rolle i det norske skoleverket og den plikt skolen har til å drive et aktivt samarbeid med foreldrene. I utgangspunktet er det foreldrene som kjenner barna best, og det er betydningsfullt for barnas skolegang at opplysninger om barna formidles til skolen (Nordahl 2000a).

Skolen som sosial læringsarena

Skolens sentrale rolle som sosial læringsarena understreker betydningen av at det legges til rette for 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 i 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).

2

Sosial kompetanse

Enkelt sagt betyr sosial kompetanse individets evne til å spille sammen med andre i ulike situasjoner (Hargie 1986). Begrepet angår en overordnet form for kompetanse, som involverer både kognitive, kommunikative, emosjonelle og sansemotoriske aspekter ved individets utvikling, samt kontekstuelle forhold i det miljøet barnet befinner seg i. Vide definisjoner av begrepet sosial kompetanse legger vekt på dens betydning for barn og unges tilpasning, utvikling og mestring av nye situasjoner. Sosial kompetanse kan også defineres som en kapasitet eller beredskap som gjør barn og unge i stand til å evaluere kravene fra miljøet, og i hvilken grad deres egne forutsetninger stemmer overens med disse kravene (Lerner 1986). Begrepet inneholder barnets evne til å forstå andre og til å handle klokt i menneskelige relasjoner. Man mener at sosial kompetanse er både en forutsetning for og et resultat av interpersonlig samhandling. Det betyr altså at sosial kompetanse inkluderer evnen til å ta initiativ, vedlikeholde interaksjon med andre, løse konflikter, bygge vennskap og oppnå interpersonlige mål (Vedeler 2000). Begrepet er positivt ladet og setter fokus på ressurser (Ogden 2001). Oppsummert kan vi si det slik:

- Sosial kompetanse beskriver hvordan barn og unge forholder seg til omgivelsenes forventninger, og hvordan de dekker sine sosiale behov.
- Begrepet er knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som brukes for å mestre sosiale sammenhenger.
- Sosial kompetanse ses som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering og inkludering i skolen.
- Sosial kompetanse er en ressurs for å mestre stress og problemer og en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematferd, som kriminalitet, vold, rasisme og mobbing (Nordahl 2000b).

Sosial kompetanse er et sammensatt begrep, og det kan kort defineres som «et sett av ferdigheter, kunnskaper 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).

Denne definisjonen av sosial kompetanse understreker den sosiale kompetansens funksjon og betydning i kontakten mellom mennesker. Barn og unge trenger ikke bare sosiale ferdigheter, men også kunnskaper om hvilke situasjoner ferdighetene skal benyttes i. De trenger tro på egen kompetanse og motivasjon for å ta den i bruk. En slik definisjon framhever at sosial kompetanse ikke nødvendigvis er det samme som sosialt problemfri eller ønskelig atferd, sett fra for eksempel læreres eller foreldres ståsted (Ogden 2001).

2.1 Sosiale kompetanseområder

I avsnittene foran er det pekt på at sosial kompetanse er et komplisert begrep som er både personavhengig og situasjonsavhengig. For at man i skolesammenheng skal få en felles forståelse av sosial kompetanse, er det vanlig å ta utgangspunkt i fem dimensjoner eller områder (Gresham & Elliott 1990). Disse områdene kan oppfattes som byggesteiner i begrepet sosial kompetanse og dekker de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter som mennesker benytter i samhandling med hverandre (Ogden 1995). *Sosiale ferdigheter handler om aktivt å dekke sine sosiale behov og å nå sine mål.* Nedenfor er noen av 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 egen-skap 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, s. 181).

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 situasjonstilpassede måter (Gresham & Elliott 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 & Elliott 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.

Lek, glede og humor handler om å kunne feire gode ting og føle glede ved egen og andres mestring. Lek er en samværsmåte og væremåte for

barn. Evnen til å leke med andre, for eksempel sosial rollelek, blir en forutsetning for sosialt samspill med andre barn og for læring av sosiale ferdigheter. Rollelek krever blant annet åpenhet, fleksibilitet og god fantasi (Olofsson 1993a). Videre handler det om enighet, gjensidighet og alternering i lek (Olofsson 1993b). Lek, glede og humor er beslektet i og med at de er preget av en her-og-nå-tilstand, en fri flyt hvor man ikke følger konvensjonelle regler for tenkning og atferd. Gjennom ulike typer lek utvikles barns symbolforståelse og rolletaking, det vil si å ta en annens perspektiv. Fantasi, utfoldelse og aktivitet kjennetegner kompetanseområdet (Lamer 1997b).

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 egennytteten.

2.2 Det sosialt kompetente barnet

Alle barn er selv aktive bidragsytere i sin egen sosialiseringssprosess og utvikling. Deres evne til å velge og til å tilpasse seg krav, normer og forventninger de møter i ulike situasjoner, er et vesentlig element i sosiale ferdigheter. Kompetente barn vil kunne legge om sin atferd eller skifte sosiale strategier fra situasjon til situasjon, samtidig som de selv tar sosiale initiativ. De blir beskrevet som overveiende positive og i stand til å løse konflikter og uenigheter mellom seg selv og andre (Ogden 2001). Kompetente barn er fleksible, både kognitivt og atferdsmessig (Lerner 1986).

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 sosial arena enn barn som viser lavere sosial kompetanse. De kompetente barna er vanligvis positive i sin kontakt med andre mennesker, og blir lettere akseptert både blant andre barn, unge og voksne. Putallaz og Gottman (1982) peker på at de kompetente barna og ungdommene begrunner sin uenighet med andre og hevder sine meninger og ret-

tigheter på en positiv måte. De viser selvstendighet og foreslår gode alternativer når de kritiserer venner. De har lett for å etablere vennskap fordi de ser og forstår gruppenormer og sosiale regler, og er i stand til å velge mellom ulike strategier for å oppnå ønsket resultat. De ser etter likheter heller enn forskjeller mellom seg selv og andre og er dermed flinke til å skape en opplevelse av solidaritet.

Barn og unge som viser høy sosial kompetanse, er mer nøyaktige i sin kommunikasjon med andre, og gjennom både ikke-verbal og verbal kommunikasjon etablerer de kontakt med andre (Putallaz &

Gottman 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 blant jevnaldrende og uttrykker uavhengighet og selvstendighet. Disse barna er positive og i stand til å løse konflikter og avklare uenigheter seg imellom. 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).

Perspektiver på sosial kompetanse

Begrepet *sosial kompetanse* er mye brukt og gir god mening i dagliglivet. Problemene melder seg når vi skal forsøke å forstå begrepet med skolen som kontekst. Interessen for sosial kompetanse i forsknings-sammenheng kan forstås som en reaksjon på problem- og avviksorientert forskning om barn og unges utvikling (Ogden 1995). Temaer i forskningen har blant annet vært hvordan sosial kompetanse utvikles, og dens betydning for barn og unges utvikling og tilpasning i samfunnet.

I forrige kapittel er begrepet sosial kompetanse definert, og det er pekt på at begrepet kan deles opp i underdimensjoner eller sosiale kompetanseområder. I dette kapitlet skal vi se sosial kompetanse og de ulike kompetanseområdene i forskjellige perspektiver, for å vise hvordan man kan forstå begrepet i et lærings- og utviklingsorientert perspektiv, et kontekstuellet perspektiv, et aktørperspektiv og et pedagogisk perspektiv. Kapitlet skisserer noen konsekvenser for skolene, avhengig av hvilket perspektiv man tolker begrepet inn i

3.1 Sosial kompetanse i et lærings- og utviklingsperspektiv

Innen de psykologiske tilnærmingene har sosial kompetanse blitt studert både i forhold til barn og unges oppvekstbetingelser og som et læringsfenomen hvor lav sosial kompetanse betraktes som et uttrykk for manglende læring. Problemstillingen blir da hvordan barn og unge med kompetansemangler kan tilegne seg sosial kompetanse i en læringsprosess. Med dette utgangspunktet er det utviklet flere læringsprogram som har til hensikt å bedre eller utvikle prososiale ferdigheter (Argyle 1985). Det har vært årsaks- og ferdighetsorienterte modeller med modifisering av atferd som siktemål. Søkelyset har vært rettet mot ferdighetsområder og har blitt avgrenset til observerbar atferd. Begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er brukt om hver-

andre. Denne læringspsykologiske tilnærmingen til sosial kompetanse har ikke lagt vekt på betydningen av kognitive prosesser og andre individuelle forutsetninger for 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 & Elliott 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. I et slikt perspektiv blir sosial kompetanse knyttet til empati og rolletaking, det vil si til 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). Barn og unge må derfor ha tillit til sine omgivelser, kunne ta sosialt initiativ og ha en selvoppfatning som gjør dem utadrettede og sikre i sosialt samspill. Denne delen av sosial kompetanse blir ofte betegnet som selvhevdelse (Lamer 1997b).

Utviklingspsykologiens tilnærming til sosial kompetanse har sitt utgangspunkt i henholdsvis risikofaktorer og mestringsferdigheter (kompetanse) hos barn og unge. Risikofaktorer for utvikling av antisosial atferd er knyttet til barn og unges omgivelser og dreier seg om individuelle forutsetninger, familieforhold, oppvekstvilkår, kamerater og sosiale interaksjoner, skoleerfaringer og forhold i nærmiljøet (Rutter mfl. 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 mestring

eller kompetanse. Her ses kompetanse som noe mer stabil 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 et universelt sosialt kompetansebegrep. Det vil si at sosial kompetanse vurderes relativt uavhengig av den konteksten kompetansen anvendes i. Det at teoriene mangler det kontekstuelle perspektivet, er en kritikk som kan rettes mot både en læringspsykologisk og en utviklingspsykologisk tilnærming til sosial kompetanse (Nordahl 2000b).

3.2 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, s. 75). Barn og unges evne til å tilpasse seg krav, normer og forventninger de møter i ulike sosiale situasjoner, og deres evne å påvirke dem er vesentlig i utøvelsen av sosiale ferdigheter (Lamer 1997b, s. 47). God sosial kompetanse innebærer dermed 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 framvisning av sosial kompetanse handle om kontekstuelle og miljømessige problemer eller ubalanse mellom individ og miljø (Ogden 2001). I 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 for-

ventninger det stilles til barns sosiale kompetanse ved den enkelte skole. 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 1995). Å være sosialt kompetent i forhold til jevnaldrende dreier seg ofte om å mestre og 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. I skolen kan det forventes en prososial atferd overfor lærerne i form av å være snill, flittig og lydig, mens det i forhold til jevnaldrende 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 antakelse om at enkelte barn og unge kan være sosialt kompetente i sosiale situasjoner i forhold til voksne, men velger ikke å være det.

Et sosialt kompetent barn kan både tilpasse seg og ta hensyn til andre og hevde egne behov. Det vil si at det er både prososialt og selvhevdende. Prososial atferd innebærer i noen grad en tilpasning til sosiale miljøer. En ukritisk tilpasning til ethvert sosialt miljø kan føre til at barn og unge tilpasser seg sosiale miljøer med normer og forventninger 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 evne 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 barns ulike sosiale arenaer har likhetstrekk. Dette fenomenet kan tilskrives det universelle elementet i sosial kompetanse. Barn møter gjerne noen av de samme forventningene for eksempel i skolen som i hjemmet.

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 foresattes og skolens krav til sosial kompetanse, kan virke inn på barnas framvisning av kompetanse på de ulike arenaene. Det at barn 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 kontekstuelle perspektivet på sosial kompetanse gjør det også mulig å vurdere den sosiale kompetansen i et kjønnsperspektiv. Det kan være slik at omgivelsene stiller andre krav til gutters enn til jenters sosiale kompetanse (Nordahl 2002).

For skolen innebærer det kontekstuelle perspektivet på sosial kompetanse at skolen må samordne krav og forventninger til sosialt akseptert og kompetent atferd med foreldrenes og elevenes perspektiver på sosial atferd. Videre må skolen tydeliggjøre, aktivt etterspørre og vise hvilke forventninger de har til elevenes atferd. Det er også av vesentlig betydning at skolen analyserer om skolens krav og forventninger til sosial kompetanse ligger nærmest opp til jentenes eller guttenes sosiale kompetanse.

3.3 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 aktørperspektiv menes at eleven selv har en hensikt med sine handlinger, og at han eller hun selv tolker sine erfaringer i skolen. Dette innebærer en forståelse av at elevene selv velger sosiale handlinger i forhold til mål de har satt for seg selv. Disse målene kan være knyttet til jevnaldrende eller til de voksne på skolen. Elevene er aktører som velger handlinger som for dem er rasjonelle i forhold til de målene de har satt seg. Det vil si handlinger som elevene vurderer slik at de gir et godt resultat.

Teorien om det rasjonelle valg betraktes som nytteorientert, og den er knyttet til enkeltelevers handlinger. Det innebærer at handlinger blir valgt som middel til å nå et mål (Elster 1989, s. 22). 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 velger han eller hun en handling som skal realisere et ønske. Implisitt i en slik måte å forstå elevenes handlinger på ligger det en forutsetning for autonomi og at elevene handler på grunnlag av egne preferanser og ikke på grunn av konformisme og sosiale vaner (Nordahl 2002). 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 ivareta venner og vedlikeholde og utvikle vennskap, som ofte strekker seg ut over den tiden de er i skolen.

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

Innenfor forståelsen av at elevenes framvisning av sosial kompetanse er rasjonelle handlinger, kan dette tolkes som mestringsstrategier. Det er også slik at noe problematferd i skolen kan forstås som rasjonelle handlinger fra elevenes ståsted, og disse handlingene kan også tolkes som mestringsstrategier. Alle vil vi forsøke å mestre og 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 elevenes skolefaglige og sosiale kompetanse blir for stort, kan elevene utvikle forskjellige mestringsstrategier. Problematferd kan på denne måten forstås som en mestringsstrategi (Bø mfl. 2002).

I situasjoner i skolen hvor elevene opplever at deres egne erfaringer og kompetanse blir devaluert, kan mange 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 eleven 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, inte-

resser og normer ikke blir tatt hensyn til (Bø mfl. 2002). Skolen og opplæringen må derfor 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 1995). 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 i skolen og undervisningen (Nordahl 2002).

Læreplanverket påpeker at elevene i skolen skal stimuleres til å ta personlige standpunkt og handle etter egen overbevisning, og at skolen skal utvikle elevene som selvstendige og uavhengige personer. Putallaz og Gottman (1982) sier blant annet at et sosialt kompetent barn viser selvstendighet og hevder sine meninger i samspill med andre barn og voksne. De reagerer egnet på andres sosiale signaler, og de tar selv sosiale initiativ når de ønsker kontakt med andre. Læreplanverket ønsker at skolen skal bistå elevene med å utvikle en kritisk og reflekterende selvinnsikt. Det innebærer at skolen må utvikle elevenes evne til hensiktsmessig selvhevdelse, 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 i skolen. Sosialt kompetente barn sier ifra 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 (Putallaz og Gottman 1982).

I skolen vil sosialt kompetente elever trekke veksler på sin kompetanse i forhold til de situasjonene de er oppe i, og i forhold til de mål de har satt seg. Eksempler på det er 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 mål knyttet til skole og/eller jevnaldrende i framtiden. I et lærerperspektiv kan det noen ganger synes som om en elev velger uhenktsmessige handlinger, og handlingene kan bli definert som problematiske. I elevens virkelighet kan det handle om å etablere vennskap eller å vedlikeholde vennskap. Det innebærer at eleven kan ha høy sosial kompetanse, men at han eller hun velger å vise sosial kompetent atferd overfor venner i stedet for overfor skolen og læreren.

3.4 Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv

En rekke begreper og temaer som gjelder 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 skal tilpasse seg og overta samfunnets felles verdier og aksepterte normer, samtidig som de skal utvikle seg til 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).

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 slik at de kan delta aktivt i samfunnet eller fellesskapet med andre. Det vil si utdanning av samfunnsborgere eller utdanning til «gagnlege og sjølvstendige menneske» (L97). Mange hevder at den sosiale opplæringen i skolen er et implisitt område som ofte er 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 & 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 i pedagogisk praksis hos lærerne. Det betyr at det ikke alltid er god overlapping mellom intensjonene i lover og læreplaner og den praktiske pedagogiske hverdagen. Derfor er det vanskelig å si noe konkret om de verdiene og normene som formidles i skolen, er rettet mot en ensidig tilpasning til samfunnet, eller om det også dreier seg om at elever skal klargjøre egne verdier. Vi vet imidlertid at elevene i den norske grunnskolen deltar lite i aktiviteter for å lære sosiale normer (Nordahl 2000b).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen inneholder en rekke sosiale målsettinger, men ingen retningslinjer for hvordan disse målene skal nås. I mangel på retningslinjer kan resultatet bli at ulike skoler opererer med forskjellige tilnærminger til området sosial læring i skolen. Det blir derfor viktig for skoler å utarbeide en felles policy og felles forventninger til barns sosiale kompetanse tilpasset de ulike alderstrinn.

Både Marker og Mehlinger (1992) og Purple og Ryan (1988) hevder med utgangspunkt i skolens moralske opplæring at det finnes lite av systematiske data om hvordan og på hvilken måte verdimesse og normmessige spørsmål blir presentert i skolen. Men selv om skolens arbeid med sosiale og moralske spørsmål i liten grad er synlig, er skolen sterkt involvert i elevenes utvikling innen disse områdene. Normer og verdier blir forvaltet og formidlet til elevene uten at lærerne nødvendigvis ser på dette som moralsk eller sosial læring (Nordahl 2001).

Den sosiale og personlige læringen og utviklingen i skolen knyttes ofte til den skjulte læreplanen (Goodlad 1979), det vil si til det som læres i 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 fellesskapet av jevnaldrende. 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. Undersøkelser viser videre at elevene deltar lite i konkrete aktiviteter i skolen for å lære sosiale normer og verdier, samt aktiviteter knyttet til læring av kritisk og selvstendig tenkning (Ericson & Shultz 1992). Derfor bør skolen være mer oppmerksom, systematisk og informativ omkring opplæringen knyttet til elevenes sosiale og personlige utvikling (Nordahl 2000b).

Utfordringer ved sosial kompetanse

Ovenfor er begrepet sosial kompetanse definert, og vi har forsøkt å formidle en sammensatt forståelse av hva begrepet innebærer. Det er imidlertid mange utfordringer knyttet både til selve begrepet og ikke minst til hvordan man skal bruke sosial kompetanse i en pedagogisk sammenheng. Slik begrepet er definert, har det fire viktige implikasjoner i skolen. For det første må sosial kompetanse relateres til hvor godt resultatet blir i en gitt sosial oppgave. For barn i grunnskolen er slike viktige oppgaver å få innpass i kameratgrupper, å løse konflikter med foreldre og venner, å få tak i en ønsket leke eller å forhandle med venner om lek og lekkontekst (Vedeler 2000). Det innebærer at skolen må forsøke å forstå elevenes strategier i disse sammenhengene, og elevenes sosiale kompetanse må derfor ses i lys av veldefinerte sosiale oppgaver. Videre må sosial kompetanse betraktes som en dynamisk og ikke en statisk prosess. Sosial kompetanse kan læres, og den utvikler seg over tid i interaksjon med ferdigheter på andre utviklingsområder. For det tredje er det viktig at sosial kompetanse ses i forhold til alder, individuelle forskjeller og forutsetninger. Den fjerde utfordringen er å forstå sosiale handlinger i et kontekstuellt perspektiv.

4.1 Sosial kompetanse er situasjonsavhengig

Ut fra et kontekstuellt perspektiv dreier sosial kompetanse seg om å tilpasse seg ulike sosiale miljøer. Sosial kompetanse inneholder både en personlig dimensjon og en miljødimensjon. Sosialt kompetent atferd kan derfor variere med barn og unges alder, sosial arena og situasjoner. Barn og unge er alltid sosialt kompetente i forhold til noe eller noen (Pape 2001). Ulike sosiale situasjoner krever ulik sosial kompetanse.

Det normative elementet i sosial kompetanse innebærer en sosial bedømming av barns atferd. En sosial ferdighet som vurderes som verdifull i én

sammenheng, kan bli betraktet som negativ i en annen sammenheng (Ogden 1995). Fordi begrepet er knyttet til hvor man er, og hvem man er sammen med, blir det viktig å vurdere hvilke krav og forventninger det stilles til sosial kompetanse på den enkelte skole. Barn og unge som er sosialt kompetente i hjemmet, er ikke nødvendigvis sosialt kompetente i skolen – og omvendt. Barn og unges sosiale kompetanse kan knyttes direkte til det miljøet de er en del av. De kan i noen situasjoner oppleves å fungere dårlig sosialt, mens det i virkeligheten er miljøet og det sosiale klimaet som er problemet (Nordahl 2000b).

Sosial kompetanse kan være både situasjonsspesifikk og kontekstspesifikk, men også generell og universell. I samme kultur er det grunn til å anta at barn og unge også møter noen like kompetansekrav i de miljøene de beveger seg i. Sosial kompetanse omfatter dermed noen felles temaer. Foreldre og lærere kan ha både felles og like oppfatninger om hva som er kompetent atferd. I skolen er det viktig å avdekke hvor godt samsvar det er mellom foreldrenes og skolens forventninger til barns sosiale kompetanse. Det at barn og unge oppfører seg forskjellig på skolen og i hjemmet, kan være et uttrykk for ulike oppfatninger av hva som er akseptabel og forventet sosial kompetanse på de to arenaene (Ogden 1995).

Det at sosial kompetanse også innebærer en universell dimensjon, kan gjøre at barnet finner det mer meningsfullt å opptre sosialt kompetent, samtidig som dette elementet kan virke som en motiverende faktor for å lære og vise kompetent atferd i ulike sammenhenger. Sosialt kompetent atferd kan dermed tolkes som en viktig «inngangsbillett» til ulike sosiale situasjoner (Ogden 2001).

Konsekvensene av dette blir at sosial kompetanse ikke bare kan betraktes som et individuelt fenomen, men også som et uttrykk for bestemte verdier, krav og normer i ulike miljøer. Derfor er det viktig å vurdere hvilke krav og forventninger som stilles til elevenes sosiale kompetanse i skolen. Alle lærerne må

ha en klar oppfatning av hvilke krav og forventninger skolen stiller til elevene. Skolen bør drøfte om disse kravene er entydige og tilstrekkelig godt formidlet til elever og foreldre, eller om kravene er implisitte og diffuse. Man bør også vurdere om skolens krav til sosialt kompetent atferd kan skape problemer for barn og unge som i hjemmesituasjonen og/eller i forhold til kamerater anvender andre former for sosial kompetanse. Det er en fordel at flest mulig barn og unge opplever høy grad av samsvar i forventninger og krav til sosial kompetanse i de miljøene de ferdes i. Det er viktig at lærerne og skolen aktivt etterspør og anerkjenner sosialt kompetent atferd hos elevene. For at elevene skal finne dette meningsfylt, er det vesentlig at kompetansen som etterspørres, er verdifull på flere arenaer enn skolen.

4.2 Sosial kompetanse mellom jevnaldrende

Barn og unge utvikler grunnleggende sosial kompetanse i interaksjon med sine foreldre. Med økende alder får påvirkning fra venner og andre voksne større betydning. De sosiale relasjonene til jevnaldrende er for alle barn og unge svært viktige i utviklings- og læringssammenheng (Frønes 1995). Fordi skolen er den arenaen hvor barn og unge tilbringer mest tid sammen med jevnaldrende, er det av stor betydning at skolen har et bevisst forhold til dette.

I skolen er det ikke bare lærere og skolen som institusjon som stiller krav til elever om å vise sosialt kompetent atferd. Venner og klassekamerater har også forventninger og krav til hva som er sosialt kompetent atferd (jf. kap 3.2 om sosial kompetanse i et kontekstuellt perspektiv). Undersøkelser har vist at barn og unge som tidlig avvises av jevnaldrende, kommer dårligere ut med hensyn til sosiale ferdigheter enn andre barn og unge (Elliott & Gresham 1989). Dette bekrefter sammenhengen mellom sosial kompetanse og sosial attraktivitet. Det er viktig at skolen er oppmerksom på dette, slik at voksne kan følge med på hva som er sosial kompetanse, eller hva som er sosialt attraktivt, mellom jevnaldrende. Behovet for å ha venner er en viktig drivkraft for utvikling av sosiale ferdigheter. Det viser seg at barn og unge er relativt konforme i forhold til det de opplever som normer og forventninger i grupper de ønsker å identifisere seg med. Påvirkningen fra jevnaldrende kan fremme prososial atferd, men det sosialt attraktive kan også bli avvikende og negativt i noen miljøer (rus, kriminalitet, vold og mobbing).

De interpersonlige ferdighetene, det vil si å aksep-

tere andre, å kunne snakke og samarbeide med andre, er viktige for at barn og unge skal utvikle gode sosiale relasjoner til jevnaldrende (Ogden 2001). Relasjonsferdigheter går ut på å ta initiativ til samhandling, reagere på andres henvendelser og ha evne til å omgås andre. Disse ferdighetene er særlig viktige når barn og unge forsøker å skaffe seg venner, og for å holde på venner. 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 kan sosial kompetanse føre til varig vennskap, nærhet, trygghet og tilhørighet i grupper og sosiale fellesskap.

Sosial kompetanse kan også vurderes i et kjønns-perspektiv. Det kan være slik at man stiller andre krav til jentenes sosiale kompetanse enn til guttenes. De empatiske sosiale ferdighetene synes å bli vurdert høyest av jenter, mens de sosiale samarbeidsferdighetene synes å stå høyt i kurs hos guttene. Videre kan det se ut som om jentene er mer motivert enn guttene til å benytte sosiale ferdigheter. I skolen betyr det at det kan være nødvendig å analysere om det er jenters eller gutters sosiale kompetanse som ligger nærmest opp til skolens krav til sosial kompetanse.

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).

4.3 Selvrealisering og tilpasning

Sosial kompetanse innebærer både selvrealisering, personlig utvikling og tilpasning til sosiale miljøer. Selvrealisering dreier seg om utfoldelse og selvhevdende atferd, som blir positivt vurdert av andre. Det handler om å kunne hevde egne meninger, stå for noe og ta sosialt initiativ. Videre innebærer det å invitere andre til å delta eller til selv å delta uoppfordret i gruppeaktiviteter. Utfoldelse og selvrealisering vektlegges ofte i arbeidet med å forebygge sosial isolasjon og tilbaketrekning og for at barn og unge skal utvikle positive holdninger til seg selv (Ogden 2001). Selvrealisering er knyttet til autonomi og uavhengighet, for eksempel evnen til å si nei og å stå imot press fra andre (Gresham & Elliott 1990).

Tilpasset atferd handler om respons på andres initiativ, samt å vise handlinger som er i samsvar med omgivelsenes normer og forventninger. En slik tilpasning er nødvendig om vi skal delta i sosiale fellesskap med andre. Dette innebærer at elevene skal følge de reglene og normene som gjelder i skolen, og at lærerne må sørge for at disse reglene håndheves. Mangel på tilpasning til skolens normer og regler vil lett kunne føre til u hensiktsmessige læringsmiljøer. Ukritisk tilpasning til ethvert sosialt miljø kan innebære at barn og unge knytter seg til miljøer med normer og forventninger som ikke er etisk forsvarlige (Lamer 1997b).

Ensidig vekt på at barn og unge skal tilpasse seg skolens normer og forventninger, kan dessuten gjøre det vanskelig for dem å vise sosial kompetanse i forhold til jevnaldrende. Konformitet og tilpasning kan gå på bekostning av evnen til å ta kontakt med andre. Videre kan for sterke krav om tilpasning til skolens normer og regler hemme barn og unges utvikling av kritisk tenkning, og evnen til å arbeide selvstendig og stå for noe selv. Det betyr at sosial kompetanse er noe mer enn høflighet og folkeskikk, som bare ivaretar tilpasningssiden ved sosial kompetanse (Nordahl 2002).

Lærerne må derfor bruke mye tid på å oppmuntre til positiv selvhevdelse og legge til rette for meningsutveksling i klassen. Det er avgjørende at ulike synspunkter som kommer fram, blir anerkjent som måter å forstå fenomen på heller enn at læreren vurderer om meningene er riktige eller gale.

4.4 Etnisitet og konflikter

I mange norske skoler er det i dag et etnisk mangfold av elever, og det gjør at ulike kulturer møtes i klasserom og friminutt. Elever med ulik etnisk bakgrunn representerer ikke alltid de samme verdiene, og de har gjennom oppveksten også ofte utviklet noe ulike former for sosial kompetanse. Som ellers i samfunnet kan det føre til konflikter, og skolen står overfor en utfordrende oppgave med å forebygge og møte slike motsetninger.

I arbeid med etniske motsetninger og konflikter i skolen ser det ut til, som i mye annen pedagogisk virksomhet, at det er nødvendig å definere det som et skoleproblem og ikke som et problem tilhørende bestemte grupper av elever eller bestemte klasser. Forebygging og reduksjon av etniske konflikter bør ikke reduseres til å angå noen elever. Det vil si at individorienterte tiltak ikke er tilstrekkelig. Hele skolen og alle lærerne må ta et forpliktende ansvar for denne type forebyggende og problemreducerende arbeid.

Sosial kompetanse er et godt utgangspunkt for å forebygge og redusere etniske konflikter. Arbeid med sosial kompetanse handler om hvordan vi skal forholde oss til hverandre på en akseptabel måte. Siden den sosiale kompetansen også er situasjonsavhengig, gir det muligheter til å tilpasse innholdet i det som skal læres, til lokale forhold. Det er her viktig å drøfte og ta hensyn til de konsekvensene det etniske mangfoldet har for den sosiale kompetansen som skal formidles på den enkelte skole. Skolen og lærerne må ha forståelse for at det blant foreldre og elever eksisterer forskjeller på hva som aksepteres som sosialt akseptabelt og verdsatt. Samtidig må skolen etter slike drøftinger klart formidle hvilke mål og forventninger man har til utvikling av elevenes sosiale kompetanse.

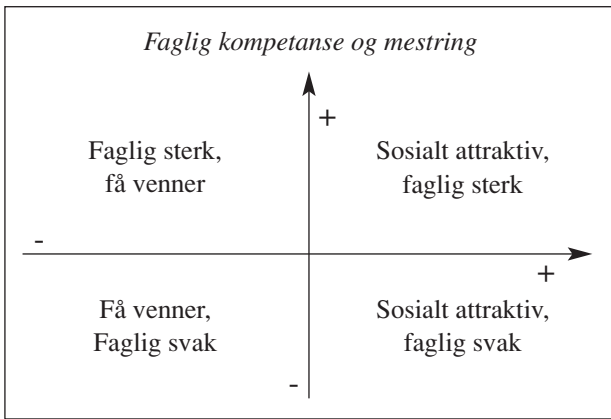
4.5 Skolens to mestringsarenaer

Forskning viser at klasserommet og skolen i minst like stor grad er en sosial arena som en læringsarena for elevene (Fuglestad 1993). Med andre ord er skolen en læringsarena på flere felt. Barn og unge skal utvikle basiskunnskaper som blir viktige redskaper i framtidig yrkes- og privatliv. De skal lære seg viktige kulturelle redskaper, som skriving lesing, matematikk og fremmedspråk, samt få kunnskap om og kjennskap til vår kulturarv (Nordahl 2002).

Faglig og sosial læring i skolen foregår ikke uavhengig av hverandre. Det betyr at elevene må mestre minst to arenaer: den skolefaglige og den sosiale. For elevene er det svært viktig å oppleve mestring på begge arenaer. Derfor må skolen og lærerne bidra aktivt til å motvirke uheldige lærings erfaringer og til å utvikle elevenes sosial kompetanse både på den sosiale og på den skolefaglige arenaen.

Forskning viser at elever som mestrer den sosiale arenaen i skolen, og som viser gode skolefaglige prestasjoner, er i en gunstig situasjon (Nordahl 2002). De føler trygghet i skolesituasjonen og får lærings erfaringer som gir grunnlag for positiv selvoppfatning og positiv identitetsutvikling. Disse lærings erfaringene kan ses som en konsekvens av et læringsmiljø som er godt tilrettelagt (Sørli & Nordahl 1998).

Ikke alle elever som viser gode prestasjoner på skolen, er like dyktige med hensyn til sosial kompetanse. Noen strever sosialt og står kanskje utenfor fellesskapet av jevnaldrende. De kan være tilpassningsdyktige i klasserommet og skape få eller ingen problemer for læreren. Det er svært avgjørende for disse elevene at lærerne ser dem og bistår dem, slik



Figur 1 Sosial og faglig kompetanse og mestring
(Nordahl 2002, s.188)

at de mestrer den sosiale arenaen bedre. De sosiale ferdighetene det her kan være snakk om, er knyttet til selvhverdelse, til å ta sosialt initiativ og å kunne stå for noe selv. Samtidig er det viktig å arbeide med et inkluderende læringsmiljø.

I skolen finnes det også elever som er sosialt attraktive, men som ikke lykkes godt skolefaglig. Enkelte mangler motivasjon og interesse for skolefagene, men kan ha gode læringsforutsetninger. Manglende interesse og motivasjon kan bidra til at det utvikles negative holdninger og innstillinger til skolen. Noen av disse elevene kan være populære og ha en lederposisjon i fellesskapet av jevnaldrende. Dersom skolen ikke korrigerer slike holdninger, kan det lett

utvikles et læringsmiljø hvor flinke elever kan bli sett på som avvikere. Konsekvensen av dette er at lærerne må bli flinke til å identifisere problemene og tilpasse læringsoppgavene, samtidig som de legger vekt på å utvikle fellesskapet i en mer hensiktsmessig retning.

Noen elever opplever at de mislykkes både skolefaglig og sosialt. De er i en svært belastet situasjon. Over tid kan den sosiale isolasjonen resultere i depresjon eller nedstemthet. Læreren må gi faglig tilpassede oppgaver som skaper mestringsfølelse, og legge til rette for læring av sosiale ferdigheter og kompetanse. Også i slike tilfeller er det viktig å arbeide med fellesskapet av jevnaldrende mot et mer inkluderende læringsmiljø i klassen. Det er dessuten viktig å analysere om individuelt tilrettelagt undervisning er det beste for disse elevene. Elever som blir tatt ut av klassen, føler seg ofte isolert og stigmatisert (Nordahl & Overland 1998).

Dette innebærer at lærerne må lytte til elevene og ta konsekvensene av det i opplæringen. Skolen må gi elevene erfaringer som gjør at de mest mulig unngår å komme i svært belastede situasjoner når det gjelder faglig og sosial kompetanse og mestring i skolen. Lærerne må bidra til å utvikle en skole hvor elevene opplever seg verdsatt. I den grad skolen og lærerne klarer å legge til rette for meningssskapende aktiviteter, slik at elevene får positive mestringsopplevelser, vil elevene få noen lærings erfaringer som gir dem tro på at de er i stand til å møte utfordringer som kommer senere i livet (Nordahl 2002).

5

Sosial læring i skolen

Læring av sosial kompetanse i skolen krever reflekterte tilnærminger og strategier. Det er nødvendig med klare og entydige strategier for implementering som skolens ledelse må ta ansvar for. Sosial kompetanse er et læringsområde som stiller krav til et nært og godt samarbeid med foreldrene. I dette arbeidet må fokuset ligge både på individet og på konteksten, og lærerne må aktivt etterspørre viktige sosiale ferdigheter hos elevene, både i undervisningen og i friminuttene (Nordahl 2002).

5.1 Forutsetninger i skolen

Hele skolens ansvar

Den enkelte skole har en helhetlig effekt som er med på å øke eller redusere elevenes engasjement og identifikasjon med skolen. Denne effekten henger sammen med skolens klima eller miljø, lærernes kompetanse og den individuelle tilpasningen av skolens tilbud (Ogden 2001). Hvis skolen skal lykkes med å redusere elevenes problematferd og øke deres sosiale kompetanse, spiller det skoleomfattende arbeidet en viktig rolle. Skolens ledelse må være sterkt involvert og ta ansvar i planlegging og gjennomføring av læring av sosial kompetanse. Alle lærerne bør kjenne til skolens krav og forventninger til sosialt kompetent atferd, slik at de kan formidle dette eksplisitt og tydelig til elever og foreldre. Det betyr at målene for sosial læring må tydeliggjøres i skolen. Dette bidrar til et samstemt, treffsikkert og effektivt tilbud til alle elevene (Gottfredson mfl. 1993, Sørli 1991 og 2000).

Skolen utgjør lærernes nærmeste støttesystem som formidler personalets holdninger, normer og verdier til elevenes sosiale kompetanse. Den enkelte lærer påvirkes av samarbeidet med kollegaer og skolens ledelse. Skolenivået blir derfor svært sentralt i arbeidet med sosial kompetanse i skolen. Det er personalet som i fellesskap har det beste utgangspunktet for å vurdere mulighetene for å styrke de positive på-

virkningene. Selv om klasserommet antakelig er den arenaen som i sterkeste grad bidrar til å forme elevenes atferd, påvirkes mye av det som skjer i klasserommet, både direkte og indirekte av skolen som sosial institusjon.

Dette innebærer at skolen og lærerne må diskutere hvilke krav og forventninger til elevenes sosiale kompetanse skolen formidler, samt om denne formidlingen skjer implisitt og utydelig. Det må arbeides planmessig og systematisk med sosial kompetanseutvikling. Det bør utvikles skoleomfattende handlingsplaner ved den enkelte skole med klart uttrykte mål og forventninger til sosialt kompetent atferd hos både voksne og barn. Slike planer omfatter ikke bare klasserommet, men hele skolen og samtlige aktører.

I de senere årene er det gjennomført en rekke studier omkring likheter og forskjeller i skoler som lykkes i ulik grad med å redusere problematferd og fremme positiv elevatferd eller elevenes sosiale kompetanse. Forskning fra England (Rutter mfl. 1979) viser at det er store skolevariasjoner i elevenes prestasjoner og atferd. Skoler som lykkes i arbeidet, har ofte bedre oversikt over forhold ved egen skole og er bedre i stand til å beskrive hva som virker hemmende eller fremmende på utvikling av positiv elevatferd og skolefaglige prestasjoner hos elevene. Resultatene av forskningen indikerer hvilke sider ved skolen som påvirker elevenes atferd og kompetanse i positiv retning. Noen av disse kjennetegnene er

- godt lederskap som utøves i samråd med kolleger, og som er sensitivt overfor foresattes og elevenes meninger
- felles policy og felles forventninger til elevenes faglige innsats og atferd, som er meningsfylt for elevene, og som konsekvent følges opp av alle ansatte
- en læreplan som er tilpasset elevenes nåværende og framtidige behov

- faglige og sosiale forventninger som er høye, men ikke urimelige
- vekt på effektiv bruk av belønning for god atferd og godt arbeid, heller enn bruk av straff
- relasjoner preget av støtte og respekt mellom alle aktørene i skolen og deres nærmeste samarbeidspartnere
- mulighet for elevene til å bli involvert i og ha ansvar for driften av skolen

(Charlton & David 1993)

Gode skoler kjennetegnes av pedagogiske, mellommenneskelige og faglige kvaliteter som kan påvirkes av dem som arbeider i skolen. Arbeidet kan både ha en kortsiktig problemløsende karakter og være langsiktig og forebyggende.

Klare implementeringsstrategier

I forbindelse med innføring og arbeid med utvikling av sosial kompetanse på den enkelte skole er det behov for klare og entydige strategier for gjennomføringen. Mangel på implementeringsstrategier har vist seg å føre til en forverring heller enn en reduksjon av problemene (Gottfredson 1990, Durlak 1995, Lipsey & Wilson 1998). Det bør derfor ikke være opp til den enkelte lærer ved skolen om og hvordan opplæringen i sosial kompetanse skal gjennomføres. Følgende faktorer ser ut til å være sentrale ved implementering og tilnærming til prosjekter om sosial kompetanse:

- Arbeidet med sosial kompetanse må være en integrert del av skolens totale strategi for å forebygge og håndtere vold, mobbing, etnisk diskriminering og annen problematferd.
- Det er viktig å arbeide fram en tydelig verdimesig og holdningsmessig plattform som er forpliktende for skolens personale.
- Den verdimesige og holdningsmessige plattformen må profileres tydelig og konsistent overfor både elever og foreldre.
- Det må legges vekt på dialog med foreldre, brukermedvirkning og gjensidig respekt.
- Det må legges vekt på tverrfaglige tilnærminger og tverrfaglig samarbeid.
- Skolen må kombinere større tiltak og mange små initiativ og handlinger som representerer og demonstrerer positive holdninger og handlinger, og som er knyttet til dagliglivets situasjoner.
- Musikk, kultur, kreative fag og vektlegging av

estetikk har positiv innvirkning på læringsmiljøet når det brukes aktivt og bevisst.

- Skolen må evne å holde intensitet, fokus og entusiasme oppe over tid: holde ut og tåle motstand.
- Evalueringen av tiltakene understreker at tiltakene må være lokalt baserte. Det foreskrives ikke et gitt sett, en liste av aktiviteter, men understrekes at valget av tiltak må ta utgangspunkt i skolens egen virkelighet.

Det er summen av alle tiltakene som ser ut til å gi effekt, mer enn enkelttiltakene.

For å oppnå positive resultater i skolen er det avgjørende å få til høyest mulig grad av tiltaksintegritet og høy implementeringsgrad. Det er derfor ikke nok å heve kunnskapene på området eller legge forholdene til rette rent organisatorisk, den praktiske og metodiske gjennomføringen må planlegges godt. En skoleomfattende plan må eksplisitt forankres i skolen som system. Slike planer må inneholde anvisninger om mål, tid, ressurser, foreldre- og elevsamarbeid og hvem som skal ha ansvar for hvilke oppgaver. Videre er det nødvendig å tydeliggjøre metoder og hvilke innovative prinsipper planen bygger på. Dessuten er det viktig å legge inn økter underveis slik at skolen i fellesskap kan evaluere utviklingen i prosessen og graden av måloppnåelse. Ut fra disse evalueringene kan planen justeres underveis.

Kompetanseutvikling

Etterutdanning av lærere er ofte en forutsetning for en varig innsats og gode resultater innenfor dette læringsområdet. De fleste lærere har ingen eller lite spesifikk utdanning knyttet til læring av sosial kompetanse, og læreplanverket er også lite eksplisitt på hvordan dette arbeidet skal gjennomføres. Av den grunn er det nødvendig at lærerne på den enkelte skole får noe etterutdanning knyttet til hva sosial kompetanse innebærer, og hvordan opplæring i sosial kompetanse kan drives.

5.2 Praktisk gjennomføring

Prinsipper for læring av sosial kompetanse

I læring av sosial kompetanse bør det legges vekt på de sosiale situasjonene barn og unge har opplevd. Disse situasjonene bør tas opp til drøfting og være utgangspunkt for læring av konkrete sosiale ferdigheter og kunnskaper. Det er sjelden tilstrekkelig bare å drøfte konstruerte sosiale situasjoner gjennom bil-

der og fortellinger, slik enkelte program legger stor vekt på. Slike ensidige kognitive tilnæringer ser ikke ut til å gi hensiktsmessige resultater og kan føre til et instrumentelt forhold til sosial kompetanse (Nordahl 2001).

Læring av sosial kompetanse bør inneholde både et individrettet og et kontekstrettet fokus. I sin praksis har skolen tradisjonelt lagt vekt på individuell kunnskaps- og atferdspåvirkning. I det sosiale arbeidet er det like viktig å fokusere på det sosiale miljøet ved skolen. Læring av sosial kompetanse innebærer derfor også arbeid med å bedre relasjoner mellom elevene og relasjoner mellom elevene og lærerne. Nedenfor beskrives viktige prinsipper for læring av sosial kompetanse i skolen.

Elevmedvirkning i arbeid med sosial kompetanse

Medvirkning fra elevene er en sentral forutsetning for læring av sosial kompetanse. Denne medvirkningen kan dreie seg om to forhold:

- bruk av elevenes sosiale erfaringer
- reell medbestemmelse for elevene

Aktiv bruk av de sosiale erfaringene som barn og unge har, innebærer at den sosiale verden elevene befinner seg i, må tas opp og drøftes i opplæringen. De sosiale erfaringene elevene har, og de sosiale problemene som eksisterer mellom barn og unge, er et utmerket utgangspunkt for læring av sosial kompetanse. Dette er en form for medvirkning som verdsetter elevenes erfaringer, gir opplæringen relevans og bidrar til at elevene kjenner seg igjen. Denne anvendelsen av elevenes sosiale erfaringer er en viktig motvekt til bruk av sosialt konstruerte situasjoner. For mye bruk av sosialt konstruerte situasjoner gjennom for eksempel bilder og fortellinger kan bidra til at elevene gir svar som de vet er riktige, men som ikke er i samsvar med de sosiale ferdighetene de bruker til daglig (Nordahl 2001).

En mer direkte medvirkning fra elevene i opplæringen oppnår man ved å gi reell medbestemmelse i læring av sosial kompetanse. Det innebærer at elevene selv er med på å bestemme hvordan de ønsker at det skal være i klassen og ellers på skolen. På klassemøter kan elevene og læreren komme til enighet om hvordan det bør være for at de alle skal trives og kunne delta sosialt. Det er vesentlig å bli enig om både hvilken sosial kompetanse elevene bør vise for at det skal bli slik, og hvilke sosiale normer og regler som må eksistere for å regulere de sosiale situasjonene. Ved Ajer ungdomsskole har elevene

fått en slik reell medbestemmelse i læring av sosial kompetanse, og erfaringene fra dette synes å være svært positive. Elevene ønsker trygge sosiale miljøer og vil ha regler som bidrar til det.

Tydelige forventninger til elevene

I læring av sosial kompetanse er det ofte hensiktsmessig at elevene har klare oppfatninger av hva som skal læres, og hvilke forventninger lærerne og skolen har til deres sosiale framferd. Derfor bør det gjøres klart for elevene hva de skal lære av sosiale ferdigheter og kunnskaper i de enkelte timene på skolen, på samme måte som elevene forberedes på hva som skal skje i de tradisjonelle skolefagene. Dessuten bør lærerne på alle trinn klart formidle til elevene hvilke forventninger de har til elevenes sosiale atferd innenfor kompetanseområder som samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og empati. Dette må selvsagt være tilpasset elevenes alder og forutsetninger.

Tydelige forventninger til de voksne

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 og i praksis demonstrere sosial kompetanse.

Integrering i opplæringen

De sosiale kompetansedimensjonene som man forsøker å utvikle hos barn og unge, må være i samsvar med sosiale og personlige ferdigheter og kunnskaper som etterspørres hos elevene i den daglige pedagogiske praksis. Som et eksempel kan vi si at om elevene skal lære selvhevdelse, kan ikke undervisningen ensidig verdsette tilpasning, lydighet og reproduksjon av kunnskap. Den sosiale kompetansen som elevene skal lære, må etterspørres, oppmuntres og verdsettes i læringsmiljøet rundt dem, og det må legges til rette for at de kan bruke sine ferdigheter. Derfor er det ikke tilstrekkelig at elevene lærer sosial kompetanse i enkelte timer eller av enkelte lærere.

Utvikling av helhetlig strategi for sosial kompetanse ved den enkelte skole

Flere skoler har i de senere årene tatt utgangspunkt i at det er gjort gode erfaringer med en integrert og helhetlig tenkning omkring sosial kompetanse, problematferd og etniske konflikter. Læring av sosial kompetanse er da integrert i skolens helhetlige po-

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

5.3 Læring av sosial kompetanse i skolen

Når man i skolen skal planlegge sosialt kompetent atferd for opplæringsmål i skolen, framstår

- a) sosial persepsjon
- b) perspektivtaking og innlevelse
- c) effektiv problemløsning
- d) sosialt effektiv atferd

som spesielt viktige områder. Det første handler om hvor oppmerksomme barn er, og hvor nøyaktig de tolker og/eller koder de sosiale signalene de utsettes for. Det dreier seg om hvorvidt barna greier å avlese intensjonene i signalene som formidler normer og regler for kompetent atferd. Det andre trinnet handler om i hvilken grad barna forstår andres perspektiver, for så å kunne leve seg inn i deres situasjon. Effektiv problemløsning går ut på å finne løsninger på konflikter og sosiale problemer, vurdere konsekvenser av de ulike løsningene og kunne forutse eventuelle holdninger eller negative reaksjoner. Det siste punktet dreier seg om å velge, ta beslutninger om sosial atferd. Det vil si å nærme seg eller å snakke til andre og å kommunisere effektivt. Det handler også om i hvilken grad barnet uttrykker tiltro til egen kompetanse (Ogden 2001).

Når man arbeider med sosial kompetanse i skolen, er det viktig at elevenes sosiale kompetanse og ressurser blir *sett, bekreftet, anerkjent og korrigert på en respektfull måte* av alle lærerne i skolen. Det er viktig å være bevisst alder og modenhetsnivå, kjønns- og kulturforskjeller, de kontekstuelle betingelsene i skolen og at sosial kompetanse ikke læres gjennom undervisning med et instrumentelt preg.

Sosial persepsjon

Sosiale situasjoner har sosiale regler som man må være oppmerksom på for å vite hvordan man skal reagere. I skolen møter elevene ulike sosiale

kontekster, og det gjelder for dem å fange opp informasjon og relevante signaler fra de ulike situasjonene. Derfor er det viktig at alle lærerne bestreber seg på å være tydelige og samstemte i hvilke krav og forventninger de har til elevenes atferd i klassen, friminutt og i skolen for øvrig. Det innebærer at de sosiale reglene og normene som eksisterer i den enkelte skole, må uttrykkes eksplisitt slik at elevene lettere kan tilegne seg kunnskap om hva som er akseptert atferd der. De voksne må forstå hvilken betydning de ulike signalene har, og sikre at elevene tolker signalene adekvat. Ferdigheter som er nær 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 ikke-verbale signaler. Det er viktig å lære elevene hvordan de kan identifisere ulike situasjoner, og hvilke regler som gjelder. Videre handler det om å registrere hva som blir sagt, de verbale signalene og måten de blir sagt på, det vil si de ikke-verbale signalene (Ogden 2001, s. 224).

Sosiale ferdigheter

Tidligere i veilederen er ulike sosiale kompetanseområder beskrevet. Når man i skolen skal utvikle sosiale handlingsplaner, kan man ta utgangspunkt i disse kompetanseområdene. Det er imidlertid viktig å være klar over at de sosiale kompetanseområdene kan deles inn i mikrososiale ferdigheter (Spence 1995). De mikrososiale ferdighetene utgjør grunnelementene i sosiale ferdigheter og bidrar i ulike kombinasjoner til sosialt effektiv atferd (Ogden 2001). Eksempler på slike ferdigheter er ikke-verbale gester og signaler som stemmевolum og -leie, kroppsuttrykk, ansiktsuttrykk og blikkontakt. Det kan dreie seg om avstanden til den man snakker med, hvor mye man sier, og når man tar pauser. De ulike sosiale områdene, som selvhøvdelse, selvkontroll og samarbeid, inneholder ulike ferdigheter, som 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. I skolen er det viktig å diskutere og trene på mikroferdigheter og makroferdigheter i tilknytning til de sosiale kompetanseområdene. Det kan gjøres ved hjelp av rollespill, modellering, diskusjoner og tilbakemelding fra lærerne når elevene viser kompetent atferd. I alle slike sammenhenger er det viktig å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer, slik at temaene oppleves som verdifulle for elevene.

Sosiale problemløsningsferdigheter

Det finnes mange oppskrifter på hvordan man lærer seg effektive problemløsningsferdigheter. Problemløsning består av flere faser. Det er avgjørende at man lærer seg de ulike fasene for at man skal lykkes i å løse problemer og konflikter som oppstår. Vanligvis er man ikke bevisst fasene i prosessen, og man kan ofte tolke dem som selvfølgeligheter. Det kan være lett å tenke at alle barn og unge har lært disse ferdighetene før de kommer til skolen. For elevene handler det først og fremst om å lære seg å identifisere problemer og konflikter, og å analysere og tenke ut ulike løsninger på problemet. Når det er gjort, må de vurdere konsekvensene av forslagene til løsninger og velge det de synes er best egnet. De fleste programmene som er laget for å trene opp elevers sosiale ferdigheter, inneholder forslag til problemløsningsmodeller tilpasset alder og modenhetsnivå.

Ogden (2001, s. 225) foreslår åttetrinnsmodellen til Elias og Tobias (1996). I de to første trinnene identifiserer man problemet blant annet ved å legge merke til ikke-verbale uttrykk som gir signaler før det uttrykkes eksplisitt i ord. I tredje trinn klargjør man og velger mål for problemløsningen. I de tre neste trinnene finner man løsninger, vurderer konsekvenser og resultater og velger den beste løsningen. Avslutningsvis er det viktig å tenke gjennom mulige hindringer, planlegge gjennomføringen, prøve ut og legge merke til hva som skjer. Den siste fasen er viktig fordi den kan gi informasjon som kan anvendes i framtidige beslutninger.

På ungdomstrinnet og i den videregående skolen kan man innføre noen kjøreregler som er enkle å forholde seg til. Ogden (2001) foreslår modellen til Weissberg, Caplan, Bennetto og Jackson (1990):

- 1 stopp, ro deg ned og tenk før du handler
- 2 si hva problemet er, og hva du føler
- 3 sett et positivt mål
- 4 tenk 0å mange løsninger
- 5 tenk framover på konsekvensene og 6 sett i gang og prøv den beste planen
(Ogden 2001, s. 225).

Modellene som er foreslått, kan knyttes til selvinstruksjon som metode for å lære selvkontrollsfærdigheter. Barn og unge kan lære seg å regulere sin egen atferd. Dette innebærer at de er bevisst sine egne følelser og atferd, og at de har de ferdighetene som gjør dem i stand til å bruke denne bevisstheten til å hemme eller uttrykke atferd. Det blir derfor viktig at disse ferdighetene trenes og brukes aktivt i skolen på

en slik måte at elevene opplever dem som verdifulle ferdigheter som de kan benytte på flere arenaer. Der som 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 som utgangspunkt for utvikling av sosiale ferdigheter.

Modellæring og praktisering

Tidligere i veiledningen er betydningen av de voksne i skolen som modeller for sosial læring understreket. Sosial læringsteori forklarer hvordan sosiale ferdigheter læres gjennom observasjon, modellæring, øvelse og bekreftelser (Bandura 1977). Teorien understreker at ferdighetene man ønsker å lære bort, må være lønnsomme eller verdifulle kunnskaper som kan brukes på flere arenaer. I hvilken grad barn og unge praktiserer de ferdighetene de lærer på skolen, er altså påvirket av kjennetegn ved det miljøet de ferdes i. Sosiale ferdigheter brukes og læres sammen med andre – de er interaktive. Det forutsetter at de sosiale ferdighetene man planlegger at elevene skal lære, må være effektive og gi egnede reaksjoner fra de samhandlingsgruppene elevene befinner seg i. Dette understreker viktigheten av å forsøke å forstå elevenes kompetanse i et jevnaldrende-perspektiv og at sosial læring planlegges i samarbeid med foreldrene. Et kritisk punkt i opplæringen gjelder derfor hvordan skolen og lærerne kan sikre seg at de nye sosiale ferdighetene oppleves som nyttige og tas i bruk i ulike situasjoner som elevene er i, og dermed sikrer at de nye ferdighetene integreres i barna og de unges atferdsregister. Sosial kompetanse handler altså om noe mer enn å kurse elever i sosiale ferdigheter.

Konsekvensene av dette blir at skolen må ta utgangspunkt i elevenes erfaringer ved innlæring av nye ferdigheter. Skolen må videre legge til rette for variert praktisering og daglig aktivt stimulere, etterspørre og bekrefte bruk av positive sosiale ferdigheter. Lærerne må minne elevene på hva de har lært, og elevene bør oppleve at sosialt kompetent atferd etterspørres og bekrefte så vel hjemme som på skolen. Sosial kompetanse er nær knyttet til kontekst og relasjoner. Derfor er det ikke 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 gjør det lett å snakke om, diskutere, øve på og praktisere nye sosiale ferdigheter.

Gjennom videreutdanning og diskusjoner bør lærerne øke sin kompetanse og bevissthet om hva sosial kompetanse er, slik at det blir snakket om og oppmuntret til sosiale ferdigheter i hverdagen. Det dreier seg om å legge til rette et positivt læringsmiljø hvor elevene opplever det trygt, nyttig og lønnsomt å opptre sosialt kompetent. Det er nødvendig med motiverende tiltak i skolen når ferdighetene læres og tas i bruk (Ogden 2001).

Skolebaserte tiltak for å fremme sosial kompetanse

Sosial ferdighetsopplæring har som nevnt sine muligheter og begrensninger. Opplæringen kan ha mange fellestrekk med undervisning i andre fag, men det er viktig å være klar over de særpregede temaene og aktivitetene og faren for instrumentalisme (Nordahl 2001). I de senere årene er det utviklet en rekke smale og brede program for læring av sosial kompetanse. De er et vesentlig bidrag i skolens arbeid med å løse sine oppgaver knyttet til elevenes sosiale og personlige utvikling. Brukt i samsvar med de forutsetningene og prinsippene for gjennomføring som er nevnt ovenfor, kan mange av disse programmene gi gode resultater. Et fagutvalg utnevnt av Barne- og familiedepartementet og tidligere Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet har vurdert 25 sosiale kompetanseprogram (Rapport 2000). Av disse programmene anbefaler denne faggruppen ni program for bruk i skoleverket.

Mer informasjon om disse skoleprogrammene finner du på Læringscenterets nettsted for lærings- og oppvekstmiljøet.

5.4 Foreldremedvirkning

Foreldrene har hovedansvaret for barna

Lov om barn og foreldre (barnelova) slår fast at foreldre i Norge har hovedansvaret for å oppdra sine barn og sørge for at utdanningen de får, er tilpasset deres evner og forutsetninger. Foreldrenes hovedansvar for barna understrekes også i opplæringsloven og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. 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.

Også St.meld. nr. 14 (1997–98) understreker betydningen av samarbeidet mellom hjem skole, og styrkingen av foreldreengasjementet blir framhevet som viktig for å utvikle skolen videre.

Dette gir foreldrene en sterk formell posisjon i samarbeidet med skolen. Det formaliserte samarbeidet mellom skolen og familien skal omfatte den enkelte elev, klassen, skolen og oppvekstmiljøet som helhet. Som skolens representant er klassestyreren en nøkkelperson i dette arbeidet. I læreplanen blir det slått fast at samarbeidet mellom hjem og skole er et gjensidig ansvar, hvor skolen har plikt til å legge forholdene til rette for et godt samarbeid.

Overlappende oppgaver

I samarbeidet mellom hjem og skole skal eleven settes i sentrum. Foreldrene og skolen har sammen fått i oppgave å utvikle kompetente barn og unge både sosialt og faglig (Frønes 1995). Foreldrene 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. Når den tiden som barn og unge tilbringer i pedagogiske institusjoner, blir utvidet, må det også få følger for fordelingen av oppgaver mellom hjem og skole. Det blir ofte pekt på at skolen har fått et utvidet ansvar for oppdragelse og omsorg. Den har også fått større betydning som sosial læringsarena (Ericsson & Larsen 2000, Nordahl 2000a).

Sosiologen Ivar Frønes (1995) mener imidlertid at selv om dagens skolesystem krever mye tid og har stor betydning for barn og unges framtid, vil vi ikke stå igjen med at familiens betydning for barn og unges læring dermed er tilsvarende svekket. Han mener tvert imot at familiens innsats blir viktigere enn den gangen mange kunne gå ut i yrkesliv eller lære etter obligatorisk skole. I skolen som et 13 års obligatorisk maratonløp får foreldrene en viktig rolle både som støttespillere og som pådrivere i barn og unges innsats for å stå løpet ut. Familien er en viktig støttespiller når det gjelder barnas læring og utvikling, både sosialt og faglig. Flere studier peker på at barn og unge kommer best ut når de foresatte er tydelige i sin interesse for deres skolehverdag. Det gjelder både trivsel og læring, sosialt og faglig. Fore-

sattes daglige interesse for skolen betraktes som vel så viktig som deres deltakelse i andre former for kontakt mellom hjem og skole (Coleman 1987, Vestre 1995, Lidén 1997, Nordahl & Sørli 1998). Skoler som legger forholdene til rette for at foresatte skal være godt informert og delta i virksomheten, bidrar til at foresatte også blir mer aktive i å støtte opp om barn og unges skolegang (KUF 1998). Det er ikke nødvendigvis slik at skolen tar oppgaver fra foreldrene, den kan også legge økt press på dem.

Dette betyr at i hovedsak er alt arbeid med sosial kompetanse fellesoppgaver 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.

Sosial kompetanse – en fellesoppgave for hjem og skole

Lærerne har ord på seg for å være flinke til å informere foreldre om undervisningen og barnas skolefaglige prestasjoner. Det kan se ut til at skolen ikke i samme grad har lyktes i å gjøre sosial utvikling til et tydelig tema i møtet mellom hjem og skole (Nordahl & Sørli 1998, Nordahl 2000a). Sosial kompetanse inngår som en sentral del av den oppdragelsen foreldre forsøker å gi barna sine. Sosial kompetanse er samtidig en sentral del av skolens læreplan, og skolen er en viktig sosial arena for barn og unge. I dette ligger det godt til rette for at sosial kompetanse er et felles tema når foreldre og lærere møtes, for eksempel på foreldremøter eller til samtaler om den enkelte elev.

Skolen må derfor formulere, formidle og drøfte verdier, regler, krav og forventninger til sosialt kompetent atferd med foreldre og elever i større grad. Å tydeliggjøre hvilke sosiale ferdigheter barn og unge forventes å praktisere på skolen og hjemme, framstår som et særlig vesentlig forbedringsområde i skolen (Nordahl & Sørli 1998).

Et kjennetegn ved sosial kompetanse er at den er situasjonsavhengig. En viktig side ved det å være sosialt kompetent er at man kan legge om sine strategier fra én sosial situasjon til en annen. På de ulike arenaene hvor barn og unges liv utspiller seg, rår ikke nødvendigvis de samme reglene. Det som mor 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 spille på én arena, uten å ødelegge sjansene sine på en annen.

Hjem og skole er to av disse arenaene som barn og unge må forholde seg til. I og med at hjem og skole kjenner barn og unge fra to ulike sammenhenger, blir formidlingen mellom disse arenaene viktig. Det er også mulig å tenke seg at foreldrene 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.

Dette viser at det ikke finnes enkle svar på hvordan hjem og skole skal håndtere læring av sosial kompetanse som en viktig fellesoppgave. Samarbeidet om en slik oppgave krever at man balanserer mellom flere forhold. Skolen må på sin side presentere sin forståelse av hva som er sosial kompetanse, og hva den forventer av elevene i denne sammenheng. Den må også orientere seg i forhold til de vurderinger og beskrivelser som foreldrene og barn og unge selv har av sin sosiale kompetanse. Det krever lærere som er flinke til å lytte til det elever og foreldre 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 tre involverte partene en mer helhetlig forståelse og innsikt i det enkelte barnets sosiale læring og utvikling.

Skolen bør ta initiativ til diskusjoner med foreldre som grunnlag for beslutninger og handlinger både på skolen og i forhold til hjemmet. Det bør også diskuteres hvordan skolen og lærerne mer fleksibelt kan møte foreldre som har andre forventninger og verdier enn flertallet av de foresatte og lærerne (Nordahl 2000a).

Et likeverdig samarbeid

Skolen gir både realkompetanse og formalkompetanse. Det gir skolen en sterk posisjon når den krever foreldres tid og innsats, og det setter rammer for samhandlingen mellom hjem og skole. Mens foreldrene 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 & Larsen 2000). Skolens logikk, dens verdier og måter å tenke på, får stor gjennomslagskraft i møtet med barna og deres familier. Tradisjonelt har skolen og læreren langt på vei vært de som har satt dagsorden for samarbeidet (Sørli & Nordahl 1998).

Det finnes eksempler på konflikter og uenighet mellom lærere og foreldre i vurderingen av barns prestasjoner og hvordan de fungerer i skolen. Likevel aksepterer foreldrene vanligvis skolens normer

og vurderinger. Gjennom de instruksene lærerne gir til foreldrene, signaliseres det forventninger om at foreldrene skal samarbeide om barn og unges skolegang. Sett med lærernes øyne blir det vesentlig å få foreldrene med på sin virkelighetsforståelse. De fleste foreldre gjør da også sitt beste for å følge opp skolens råd om hvordan barnet deres skal fungere best mulig i skolen, både sosialt og faglig.

Dette gir skolen et langt sterkere utgangspunkt for å stille krav til foreldrene enn det motsatte. Dersom det oppstår problemer som foreldrene 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 foreldrene som eksperter på å oppdra deres egne barn. Barn og foreldre som ikke følger opp i tråd med lærernes forventninger, kan risikere å bli oppfattet som en belastning (Ericsson & Larsen 2000, Lidén 1997). I flere nyere studier av samarbeidet mellom hjem og skole blir det pekt på at foreldre ikke på samme måte får gjennomslag i skolen for sine synspunkter og oppfatninger (Nordahl 2000a, Ericsson & Larsen 2000). Dette skjer til tross for at det eksplisitt framgår av lov og læreplan at det er skolen som skal bistå foreldrene i barn og unges utvikling.

I retningslinjene for samarbeidet mellom hjem og skole legges det stor vekt på at det skal være et likeverdig samarbeid (KUF 1996). Det blir en sentral utfordring for skolen å legge til rette for et samarbeid hvor disse forventningene blir realisert.

Dialog og gjensidig informasjon

Samlet sett ser samarbeidet mellom hjem og skole ut til å bære preg av mye informasjon til hjemmet, og det har vært lite rom for dialog og medbestemmelse. Også her peker flere nyere forskningsresultater på at informasjonen hovedsakelig går i én retning, og at forholdet ofte bærer preg av instruksjoner fra lærere til foreldre (Nordahl 2000a, Ericsson & Larsen 2000).

Det er vanskelig å oppnå et likeverdig samarbeid dersom den ene parten tar alle beslutninger, for så å forvente at den andre parten lojalt gjennomfører dem. I retningslinjene for samarbeidet mellom hjem og skole pekes det derfor også på at samarbeidet skal bygge på dialog og gjensidig informasjonsutveksling mellom lærere og foreldre. Når det gjelder sosial kompetanse, ligger det særlig godt til rette for et samarbeid som bygger på likeverd mellom partene, hvor dialog og gjensidig informasjonsutveksling blir helt sentralt.

Det er stor variasjon i barn og unges sosiale ferdigheter, og prinsippet om tilpasset opplæring gjel-

der også for dette læringsområdet i skolen. For barn og unge som på en eller annen måte ikke lykkes i skolen, ser det ut til at gode samarbeidsrelasjoner mellom hjem og skole er av særlig betydning. Her stilles det særlige krav til at voksne sammen reflekterer over hvordan de gjennom felles innsats kan støtte og fremme barn og unges utvikling og læring i skolehverdagen. Erfaringer fra alternative skoler viser at et positivt samarbeidsklima, preget av gjensidig tillit og forståelse, har stor betydning (Sørli 1991). Jo mer problematisk den unges situasjon er, desto viktigere ser det ut til å være at skolen og hjemmet har hyppig kontakt. Det gjelder selv om partene kan være uenige og kanskje ha ulike interesser.

Foreldremedvirkning på ungdomstrinnet og i den videregående skolen

Autonomien til skolene ser ut til å bli større jo eldre elevene blir, og muligheten eller viljen til samarbeid med foreldre og elever blir tilsvarende mindre. Dette kompenseres ikke ved at samarbeidet mellom elever og lærere blir tilsvarende sterkere jo eldre elevene blir. Det kan derfor være slik at jo eldre elevene er, desto mer autonom blir skolen og lærerne. Foreldrenes deltakelse og innflytelse blir mindre og mindre, uten at elevenes innflytelse øker.

Selv om samarbeidet på ungdomstrinnet og i den videregående skolen av ulike årsaker ser ut til å være vanskeligere å få til enn på barnetrinnet, betyr ikke dette at det er mindre viktig. Ungdom som går de siste årene i grunnskolen eller i den videregående skolen, er i en utviklingsfase hvor det kan være særlig gode grunner til at foreldre og lærere samhandler (Sørli & Nordahl 1998, Nordahl 2000a).

Mydigging og ressursorientering

De aller fleste foreldre er aktive støttespillere i barn og unges skolegang. De prøver å holde seg informert om hvordan barna har det på skolen, hva de har i lekser, og hvordan de trives, og de formidler at skolegang er viktig. Davies (1999) og Wichstrøm (1993) viser at denne daglige oppfølgingen hjemme har sammenheng med barnas resultater i skolen.

Både nasjonalt og internasjonalt er det registrert endringer i perspektivet på arbeid med barn og deres foreldre, fra en ensidig mangel- og problemorientering til et mer ressurs- og kompetanseorientert syn på barna og deres familier. En ressursorientert tilnærming legger vekt på faktorer som bidrar positivt til barn og unges utvikling. Den bygger på en overbevisning om at mennesker som får støtte og respons på det som allerede fungerer godt, vil gjøre mer av

dette. Egne erfaringer aksepteres som en gyldig form for kunnskap. Dette perspektivet gjelder alle foreldre, også dem som ikke møter til samtaler og foreldremøter eller unnlater å følge opp avtaler, slik skolen ønsker at de skal gjøre.

I forbindelse med en slik ressursorientering blir det ofte tatt til orde for at brukere av offentlig sektor må myndiggjøres. En myndiggjørende praksis bygger innsatsen på familiens ressurser, innflytelse og kontroll over egen situasjon. I forhold til skolen innebærer en slik myndiggjøring at foreldrenes rolle blir tydelig. Foreldrenes oppfatninger av barn og unges situasjon i skolen skal tas alvorlig, deres forslag til løsninger skal respekteres, og initiativ til forbedringer skal støttes. En ressursorientering og myndiggjøring av foreldre tilsier at alle foreldre i skolen må verdsettes respekteres og ha medvirkning i skolen (Sandbæk & Tveiten (red.) 1996, Jørgensen 1996).

Oppmerksomheten må flyttes fra bekymring for foreldre som ikke følger opp skolens forventninger om samarbeid, til det å finne fram til hvordan de ut fra sine egne forutsetninger best kan bidra til barnets utvikling. Det er vesentlig at foreldrenes rolle og posisjon blir bekreftet, at de får formidle sine egne opplevelser og vurderinger, at ulike forslag til endringer blir drøftet, og at det blir avklart hva som bør gjøres hjemme og på skolen. Skolens samarbeidsmodeller legger vekt på formelle kontaktformer mellom de to partene, men det er grunn til å stille spørsmål ved om de fanger inn kompleksiteten i det samspill og de oppgaver som lærere og foreldre har fått tildelt. Særlig er det viktig å finne fram til varierte og fleksible samarbeidsformer rundt de barna som ikke lykkes sosialt eller faglig.

Referanser

- Argyle, M. (1985): Social behavior problems and social skills training in adolescence. I: Schneider, B.H., Rubin, K.H. & Ledingham, J.E. (red.): *Childrens peer relations: Issues in assessment and intervention*, s. 207–224. New York: Springer Verlag.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beland, K. (1989): *Second Step. A Violence-Prevention Curriculum*. Washington
- Beland, K. (1991): *Steg for steg: Lærerveiledning, 1–4. klasse*. Oslo: Nasjonalforeningen for folkehelsen.
- Bø, A.K. (2002): *Til elevens beste? Om 13-åringers sosiale kompetanse og samarbeidet mellom hjem og skole*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Bø, I., Jahnsen, H., Nordahl, T. & Nergaard, S. (2002): *Læringsmiljø og problematferd – et forskningsbasert samarbeidsprosjekt*. Norsk forskningsinstitutt for oppvekst, velferd og aldring og Lillegården kompetansesenter.
- Charlton, T. & David, D. (1993): *Managing misbehavior in schools*. London: Routledge.
- Coleman, J.S. (1987): *Families and schools*. *Educational Researcher* nr. 16, s. 32–38.
- Davies, D. (1999): Looking back, looking ahead: reflection on lessons over twenty-five years. I: Smith, F., Moerel, H. van der Wolf, K. & Slegers, P. (eds.): *Building bridges between home and school*. Institute for applied Social Sciences. University Nijmegen.
- Dunn, J. (2001): The development of childrens conflict and prosocial behaviour: lessons from research on social understanding and gender. I: Luthar, S.S., Burak, J.A., Cicchetti, D. & Weisz, J.R. (red.): *Developmental Psychopathology. Perspectives on adjustment, risk, and disorder*, s. 49–67. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durlak, J.A. (1995): *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Dusenbury, L. & Botvin, G.J. (1989): Competence enhancement and the prevention of adolescent problem behavior. I: Schneider, B.H., Attili, G., Nadel, J. & Weissberg, R.P. (red.): *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publications.
- Elias, M.J. og S., E. Tobias (1996): *Social problem-solving: Interventions in the schools*. New York: Gullford.
- Elliott, S.N. & Gresham, F.M. (1989): Teacher and self-ratings of popular and rejected boys behavior. *Journal of Psychoeducational Assessment*, nr. 6, s. 152–161.

- Elster, J. (1989): *Nuts and Bolts for the Social Science*. Cambridge: University Press.
- Ericson, F. & 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. & Larsen, G. (2000): *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax Forlag.
- Ericsson, K. & Larson, G. (1999): Barnet mellom hjem og skole; De voksnes prosjekt eller handlende subjekt? I: Jensen, A.M., Backe-Wiig, H. & Heggen, K. (red.): *Oppvekst i barnets århundre. Historier om tvetydighet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fabiano, E. & Porporino, F. (1997): *Reasoning and reacting. A handbook for teaching cognitive skills*. Ottawa: T3 Associates. Training and Consulting Inc.
- Frønes, I. (1995): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O.L. (1993): *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Samlaget.
- Garbarino, J. (1985): *Adolescent development. An ecological perspective*. Columbus Ohio: Charles Merill.
- Garmezy, N. (1989): The role of competence in the study of children and adolescents under stress. I: B., H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R., P. Weissberg (red.) *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic publ.
- Giroux, H.A. (1989): «Teachers as Intellectuals. Toward a critical Pedagogy of Learning.» I: *Contemporary Sociology An International Journal of Reviews*, vol. 18, nr. 6.
- Goodlad, J.I. (1979): *Curriculum Inquiry: The Studie of Curriculum Practice*. New York: McGraw – Hill Book Company.
- Gottfredson, D.C. (1990): Changing school structures to benefit high-risk youth. I: Leone, P.E.: *Understanding troubled and troubling youth*. Newbury Park: Sage publications.
- Gottfredson, D., C. Og G., d., Gottfredson og L., G. Hybl (1993): Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal*, 30, pp.179 – 215.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990): *Social skills rating system*, Manual. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gundem, B.B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, E. (1998): *Elever kan selv. Evalueringsrapport om Utviklingsprogram skolemøtling*. Rapport nr. 50. Trondheim: Norsk senter for barneforskning / ALLFORSK.
- Hargie, O. (1986): Communication as skilled behaviour. I: Hargie, O. (red.): *A Handbook of Communication Skills*. London: Routledge.
- Jahnsen, H. (2000): *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Jørgensen, P. Schultz (1996): Risiko og mestring – på vej mot et nyt paradigme. I: Sanbæk, M. & Tveiten, T. (red.): *Sammen med familien. Arbeid i partnerskap med barn og familier*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet (1998): *Undersøkelse om samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: Feedback Research.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Barne- og familiedepartementet (2000): *Rapport 2000. Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000. Oslo.
- Lamer, K. (1997a): *Du og jeg og vi to! Barneboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. (1997b): *Du og jeg og vi to! Et program for sosial kompetanseutvikling*. Teoriboka. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. (1997c): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Håndboka. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lerner, R M. (1986): *Concepts and theories of human development*. 2. utgave. New York: Random House.
- Lidén, H. (1997): «Det er jo tross alt oss, elevene det dreier seg om». *Samarbeidet mellom hjem og skole med fokus på barnet*. Rapport nr. 48. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Lipsy, M.W. & Wilson, D.B. (1998): Effective intervention for serious juvenile offenders. A synthesis of research. I: Loeber, R. & Farrington, D.P. (red.): *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Manger, T. (2000): Evaluering av prosjektet KREPS. *Spesialpedagogikk*, nr. 6, s. 9–16.
- Marker, G. & Mehlinger, H. (1992): Social Studies. I: Jackson, P.W. (red.): *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillian Publishing Company.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M. & Silva, P.A. (2001): *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency and violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nordahl, T. & Sørli, M.-A. (1996): Samarbeid mellom hjem og skole – erfaringer og utfordringer. I: Sandbæk, M. & Tveiten, G. (red.): *Sammen med familien. Arbeid i partnerskap med barn og familier*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Nordahl, T. & Overland T. (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. NOVA Rapport 20/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. & Sørli M.-A. (1998): *Brukerperspektiv på skolen. Elever og foreldre om skole og relasjoner*. Delrapport 3 fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvanser». NOVA Rapport 12d/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- 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.

REFERANSER

- Nordahl, T. (2001): *Instrumentalisme og program for læring av sosial kompetanse*. Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 4, s. 337–349.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringene*. Rapport 3. Oslo: BVU.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2001): *Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv*. Nordisk Psykologi, nr. 53 (3), s. 209–222.
- Olofsson, B.K. (1993a): *Lek for livet*. Oslo: Forsynthia
- Olofsson, B.K. (1993b): *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Olweus, D. (1999a): *Olweus kjerneprogram mot mobbing og antisosial atferd i skolen. En lærerveiledning*. Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Olweus, D. (1999b): *Viktige moment i gjennomføringen av Olweus tiltaksprogram mot mobbing og antisosial atferd (Antimobbeprosjektet) på den enkelte skole – som ledd i Familiedepartementets utviklingsprogram for styrking av oppvekstmiljø (stensil)*. Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Pape, K. (2001): *Læreren – pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Purple, D.E. & Ryan, K. (1988): *It comes with the territory: The Inevitability of Moral Education in the Schools*. I: Gress, J.R. & Purpel, D.E. (red.): *Curriculum. An Introduction to the Field*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Putallaz, M. & Gottman, J. (1982): *Conceptualizing social competence in children*. I: Caroly, P. & Steffen, J.J. (red.): *Improving childrens competence: Advances in child behavioral analysis and therapy*, vol. 1, s. 1–37. Lexington: Lexington Books.
- Rutter, M., Taylor, E. & Hersov, L. (1994): *Child and adolescent psychiatry – modern approaches*. Third Edition. Oxford: Blackwell science.
- Rutter, M.B., Maughan, P. Mortimore & Oyston, J. (1979): *Fifteen thousand hours: Second schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sandbæk, M. & Tveiten, T. (red.) (1996): *Sammen med familien. Arbeid i partnerskap med barn og familier*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Schneider, B.H., Attili, G., Nadel, J. & Weissberg, R.P. (red.) (1989): *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publications.
- Schneider, B.H. (1993): *Childrens Social Competence in Context. The Contribution of Family, School and Culture*. New York: Pergamon Press.
- Spence, S.H. (1995): *Social skills training: Enhancing social competence with children and adolescents: Users guide*. Windsor: Nfer-Nelson.
- St.meld. nr.14 (1997–98): *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet.
- Sørli, M.-A. (1991): *Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom: En utredning om alternative opplæringstilbud i Norge*. Rapport 4. Oslo: BVU.
- Sørli, M.-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer i skolen: Lovende metoder og tiltak*. Oslo. Praxis forlag.
- Sørli, M.-A. & T. Nordahl (1998): *Mestring og tilkorkomning i skolen*. NOVA Rapport 12c/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Vedeler, L. (2000): *Sosiale mestringsstrategier. Spesialpedagogikk 4/00*.
- Vestre, S.E. (1995): *Foreldresyn på grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Weissberg, R., Caplan, P.M., Bennetto, L. & Jackson, A.S. (1990): *The New Haven social development program: Sixth grade social problem-solving modul*. Chicago: University of Illinois at Chicago.
- Wickstrøm, L. (1993): *Family Communication and Individual Dysfunction*. Department of Behavioral Sciences in Medicine. University of Oslo and the Research Council of Norway's Center for Youth Research.