

Sosial læring i skolen

Av Hanne Jahnsen, Lillegården kompetansesenter august 2007

Både internasjonal og nasjonal forskning har studert fenomenet *sosial kompetanse* i kontekst, i relasjon til faktorer i læringsmiljø og til individet selv. Denne teksten handler om prinsipper og innhold i sosiale utviklingsplaner på skolen, relatert til nivåene; skoleomfattende, gruppe/klasse og individ.

Innsatser på skolenivå / Sosial kompetanse knyttet til arbeid på skolenivå

I Opplæringsloven § 9a-1 om generelle krav står det blant annet at alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Stette 2003). Skolen er en læringsarena for alle barn, noe som skulle tilsi at man har stor variasjon i sosial erfaring og muligheter for positiv sosial læring. Sosial læring bør derfor være en selvfølgelig komponent i alle sammenhenger i skolen. Sammenhengen mellom sosial deltakelse og ulike faktorer i elevenes læringsmiljø er godt dokumentert (Ogden 1995 og Nordahl 2005). Tiltak mot enkelt elever og klasser må være elementer i en større overbygning dersom endringene skal være varige.

Muligheten for å styrke elevenes sosiale kompetanse ligger i helhetlige lærings- og miljøtiltak, med gjensidig påvirkning mellom sosial og skolefaglig kompetanse. Utvikling av sosial kompetanse må integreres i hele skolens faglige virksomhet og arbeides med på skole-, gruppe/klasse- og individnivå parallelt. Ansvar for og innhold i utviklingen av elevenes sosiale kompetanse må knyttes opp mot fellesskapet hvor skolens ledelse har det overordnede ansvaret. Arbeid med sosial kompetanse i fellesskapet, i gruppen/klassen og i relasjon til det enkelte individ må betraktes som likeverdige elementer i en helhetlig satsing på det kunnskapsutvidende og forebyggende arbeidet i skolen.

Evalueringen av ulike program (kap 6) for utvikling av sosial kompetanse (Nordahl mfl. 2006) understreker at tiltakene som i gangsettes i skoler og grupper/klasser må være lokalt baserte. Derfor foreskrives det ikke et gitt sett av aktiviteter som utvikler elevenes sosiale kompetanse i denne veilederen. Det understrekes at valget av konkrete tiltak må ta utgangspunkt i skolens egen virkelighet.

Alle lærere har et overordnet filosofisk og pedagogisk grunnsyn, men få lærere er seg bevisst hvilket grunnsyn de har (Grøtte og Vold 1996). Skolens grunnsyn kan være en utfordring for den enkelte lærers personlige holdninger og verdier (Mellingen 1997). Skolens utvidede rolle i barns liv gjør at det å være godt kjent med egne holdninger og verdier i relasjon til skolens målsettinger blir aktualisert. Læreplanen for Kunnskapsløftet LK06, påpeker at opplæringen skal rettes mot faginnholdet i skolen og mot de personlige egenskapene en ønsker å utvikle. Barn og unge trenger å oppleve sosialt kompetente voksenmodeller med verdier som er verdsatte og etterspurte både på skolen, hjemme og på fritidsarenaer.

Prinsipper for arbeid med sosial læreplan i skolen

Skolens evne til å holde intensitet, fokus og entusiasme oppe over tid, til å holde ut og til å tåle motstand er en kritisk faktor i alt utviklingsarbeid i skolen. Dette understreker nødvendigheten av at det må arbeides planmessig og systematisk med sosial læring og utvikling i skolen. Opplæringsloven § 9a-3 pålegger skolen å drive et "... aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan

oppleve tryggleik og sosial tilhørighet” (Stette 2003, s. 8). Det bør utvikles en skoleomfattende sosial læreplan med klart uttrykt mål og forventninger til sosialt kompetent atferd både hos voksne og barn. Dette er planer og arbeid som omfatter hele skolen og samtlige aktører.

Forankret på nasjonalt nivå

Den norske fellesskolen skal være inkluderende og tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og opplæringen skal tilpasses lokale forhold og den skal rette seg mot så vel skolefaglig som sosial- og personlig utvikling. Det er ikke vanskelig å plassere utvikling av elevenes sosiale kompetanse i skolen innenfor rammene av LK06. Målformuleringen for opplæringen tar inn i seg ulike elementer som sosial kompetanse defineres gjennom. Blant annet barn og unges tro på at de kan anvende sin kompetanse i møte med andre, empati og deltakelse gjennom ulike sosiale ferdigheter. ”Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (LK06 s.3). Sosial kompetanse går som en rød tråd gjennom den generelle delen og i LK06 er denne delen ytterligere forsterket (Læringsplakaten og kapittelet om sosial og kulturell kompetanse). Det sosiale aspektet ved menneskers atferd kommer særlig til uttrykk gjennom formuleringene det meningsssøkende, det allmenndannede, det samarbeidende som oppsummeres i det integrerte menneske. Dette understreker at læring av sosial kompetanse i skolen gjelder *alle* elever, ikke bare elever som viser problematferd i samspill med medelever og voksne.

En sosial læreplan for skolen må inkluderes i skolens helhetlige plan for forebyggende tiltak. Den må inkludere planer for skolen, gruppe/klasse og individuelt tilrettelagt undervisning av sosiale ferdigheter. Planen må ha som mål å utjevne sosiale forskjeller mellom elevene og også ta opp i seg elementer som styrker minoritetsspråklige elevers muligheter for god faglig og sosial læring. En slik plan bør forankres i det kommunale planverk for forebyggende tiltak i kommunen. Planen må ta opp i seg samspillet mellom offentlige myndigheter, frivillige krefter i lokalmiljøet, foreldre og barn og unge selv. Det er viktig å kartlegge de lokale utfordringene og tiltaksutviklingen må være kunnskaps- og forskningsbasert.

Sosial læreplan må være kunnskaps- og forskningsbasert

Læring av sosial kompetanse i skolen krever reflekterte tilnærminger og varierte strategier. Arbeid med sosial kompetanse i skolen må derfor være basert på teoretisk og empirisk kunnskap som kan sannsynliggjøre gode resultater i forhold til målsettingene både nasjonalt og lokalt. Også arbeidet med tiltaksutvikling må være kunnskaps og forskningsbasert. Evalueringen av LP-modellen (Nordahl 2005) viser at drøfting og refleksjon i lærergrupper hvor lærernes erfaringer, teoretisk og empirisk kunnskap blir trukket inn gir dem større trygghet i sin undervisning. Lærerne hevder at jevnlig refleksjoner om forholdet mellom teori og praksis har økt deres pedagogiske kompetanse og bidratt til endring av egen praksis.

En sosial læreplan må forankres i skolens kultur, hele skolens ansvar

Skolens krav og forventninger til elevenes sosiale atferd er ofte høy, samtidig som skolen sjelden har fokus på sosial kompetanse i undervisningen. Krav og forventninger, skolens verdier og holdninger på dette området er ofte implisitte og sjelden direkte uttalt (Arfwedson 1984). I arbeidet med sosial læreplan i skolen er det viktig å få fram en verdi- og holdningsmessig plattform som er forpliktende for hele skolens personale og den må profileres tydelig og konsistent i forhold til både elever og foreldre. Planen må bygges på refleksjoner og diskusjoner i lærerpersonalet om verdier, holdninger, innstillinger og oppfatninger og om hvordan disse kommer til uttrykk i skolens prioriteringer og pedagogiske praksis. Alle lærerne må være lojale mot bestemmelser fattet i skolens fellesskap.

Den enkelte skole har en helhetlig effekt på elevene som øker eller reduserer elevenes engasjement og identifikasjon med skolen. Dette henger sammen med skolens kultur eller miljø, lærernes kompetanse og den individuelle tilpasning av skolens tilbud (Ogden 2000). 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 i og ta ansvar for planlegging og gjennomføring av en sosial læreplan i skolen.

Rutter m.fl. (1979) viser at det er store variasjoner mellom skoler når det gjelder elevenes skolefaglige prestasjoner og sosial 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 meningsfulle 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.
- 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 og David 1993)

Gode skoler kjennetegnes av pedagogiske, mellommenneskelige og faglige kvaliteter som kan påvirkes av de som arbeider i skolen. Skolene som driver et aktivt forebyggende og kompetanseutviklende arbeid er preget av lærersamarbeid og en sterk følelse av fellesskap. De stimulerer elevenes autonomi, selvkontroll og involvering i læringsprosessen.

Det er sterke sammenhenger mellom kollektive prosesser i skolen og elevenes atferd og mye tyder på at skolen påvirker elevene mer enn elevene påvirker skolen (Rutter et. al. 1979). Disse kollektive prosessene beskrives på ulike måter og innholdet i begrepene er overlappende om ikke direkte sammenfallende. Rutter et. al. (1979) bruker begrepet ethos for å beskrive skolens verdi- og normsystem, mens Arfwedson (1985) bruker skolekode om de verdier og tradisjoner som eksisterer i en skole. Ekholm (1979) sosiale begrep "skolans anda" beskriver forholdet mellom mennesker i skolen, noe som ofte omtales som skolens klima eller atmosfære. Kommunikasjonsmønster og relasjoner blir aktualisert gjennom begrepets innhold. Nordahl (2002b) hevder at en gjennomgang av de ulike studiene viser at skolens klima, kode eller ethos antas å ha stor betydning for lærernes oppfatninger, verdier og forståelse og at dette påvirker elevenes læring, utvikling og sosiale atferd. Kulturen i den enkelte skole kan være avgjørende for elevenes læringsutbytte både skolefaglig, sosialt og personlig.

Alle lærerne må forpliktes i forhold til den sosiale læreplanen

Kvaliteten på opplæringstilbudet som blir gitt handler i stor grad om samarbeidsrelasjonene i en skole og om fellesskapets orientering mot inkludering. Skoler som har lykkes med å utvikle sine kollektive kulturer i mer inkluderende retning lykkes også bedre med inkludering av elever i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskap enn andre (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Idealbildet er en skole som mestrer og rommer mangfoldet blant barn og unge og hvor den enkelte finner seg til rette og strekker seg både faglig og sosialt (Ogden 2004). Alle

lærerne i skolen bør kjenne til skolens krav og forventninger til sosialt kompetent atferd, slik at de kan formidle dette eksplisitt og tydelig til elever og foreldre. Den sosiale læreplanen må tydeliggjøre målene for sosial læring i skolen. Dette bidrar til et samstemt, treffsikkert og effektivt tilbud til alle elever i skolen (Gottfredson mfl. 1993, Sørli 1991, 2000).

Kollegaene og ledelsen i skolen utgjør lærernes nærmeste støttesystem. Sammen former de holdinger, normer og verdier som formidles både direkte og indirekte som forventninger og krav til elevenes sosiale kompetanse. Den enkelte lærer påvirkes av samarbeidet med kollegaer og skolens ledelse. Det skoleomfattende arbeidet blir derfor svært sentralt. Det er personalet som i fellesskap har det beste utgangspunktet for å vurdere mulighetene for å styrke de positive påvirkningene ved den enkelte skole. Selv om klasserommet antakelig er den arenaen som i sterkst grad bidrar til å forme elevenes atferd, påvirkes mye av det som skjer i klasserommet både direkte og indirekte av skolen som sosial institusjon.

Skoleledelse

Skoleledelsen, ledelsesform og samarbeid mellom skoleledelse og ansatte i skolen blir trukket fram som en faktor som har stor betydning for virksomheten skole og for dens ulike utviklingsprosjekter (Hargeaves 1996, Nordahl 2002b). I LK06, St.meld. nr. 16 (s 72) og i St.meld. 30 (2003-2004) understrekes skoleleders vitale rolle å organisere og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter slik at den enkeltes behov ivaretas og betydningen av kompetente og tydelige skoleledere med positive holdninger til endring Dette gjelder også ansvaret for elevers sosiale utvikling.

Skolen har vært og er en institusjon hvor læreren har stor grad av autonomi i jobben og elevenes læring av sosial kompetanse og ferdigheter har ofte vært overlatt til den enkelte lærer alene. Skoleledelsen befinner seg ofte i en buffersone mellom lærernes behov for autonomi og samfunnets behov for at skoler endres og utvikles. Det kan være slik at en skoleleder som ønsker endring i skolen trår varsomt for ikke å forstyrre lærernes arbeid. Dette kan virke hemmende på utviklingsarbeidet. Rektor kan også trykke for mye på og opplever at lærere motarbeider endringsarbeidet (Midthassel 2002). I kraft av sin formelle rolle som ledere har de et spesifikt ansvar for skolens kvalitet og kvaliteten på arbeidet som gjøres også i relasjon til elevenes sosiale kompetanse.

For at man skal lykkes er skoleledelsens initiativ, tilrettelegging, prioriteringer og interesse avgjørende fordi det signaliserer viktigheten av det arbeidet lærerne gjør. En skoleleder må videre inneha pedagogisk kompetanse og de må framstå som gode forbilder for sine lærere. Ulike typer forskning viser at det er god sammenheng mellom rektors engasjement og endringskulturen i den enkelte skole (Arfwedson 1985, Midthassel 2002, Anstem 2002). Tydelige ledere er gode ledere.

Den sosiale læreplanen må integreres i andre utviklingsplaner

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 (Nordahl 2005). Læring av sosial kompetanse er da integrert i skolens helhetlige policy for å bygge et trygt og godt læringsmiljø, basert på klare verdimeslige forutsetninger og strategier for forebygging og håndtering av problematferd. På denne måten kan læringsområdet sosial kompetanse bli en del av en strategi der elementene forsterker hverandres budskap, relevans og virkning. Ved en slik tilnærming kan sosial kompetanse gis økt relevans når det 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.

Forslag til hva en sosial læreplan bør inneholde

Sosiale læringsmål

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

I kapittelet "Hva er sosial kompetanse" blir de ulike kompetansedimensjonene beskrevet hver for seg samt at det vises til ulike ferdigheter som kan knyttes til de ulike komponentene. Disse egner seg godt som utgangspunkt for konkretisering av mål og konkret atferd som vil tjene elevene på lang sikt slik at de utvikler en demokratisk ansvarsfull holdning som er en forutsetning for deltakelse i arbeidsliv og samfunn. Arbeid med mellommenneskelig samspill hvor elevene blir bevisstgjorte i forhold til kommunikasjon, konfliktløsning og samarbeid er tema som de fleste lærere vil kunne se nytten av og kunne integrere i de fleste fag.

I arbeidet med målformuleringer er det viktig at disse blir tilpasset barnets alder og utviklingsnivå. Arbeid i videregående skole vil kreve andre mål og tiltak enn arbeid i grunnskolen. Det er videre viktig at læringsmålene i planen har en progresjon og en anvisning om på hvilken måte de skal evalueres og belønnes når målene er oppnådd.

Bruk av ros og oppmuntring og skolens regler er naturlig del i en sosial læreplan

Både positiv og negativ oppmerksomhet påvirker elevenes atferd. Generelt gjelder det at det som får oppmerksomhet har en tendens til å gjenta seg og lærere kan ved bevisst bruk av positiv oppmerksomhet stimulere ønsket atferd. Den sosiale oppmuntringen og anerkjennelsen som lærerne gir når de er sammen med dem er den viktigste formen for positiv feedback til elever i skolen (Webster- Stratton 1999). Det er viktig at skolene utvikler en ros-kultur og at de voksne går foran som gode rollemodeller ved å bruke ros aktivt. Når ros og positiv oppmerksomhet blir brukt for å støtte elever i å mestre nye ferdigheter og atferd blir de fleste elever motivert til å fortsette å anvende ferdighetene. Barn og unge som viser problematferd i skolen trenger slik positiv oppmerksomhet mer enn andre. Disse elevene er ofte vanskelige å rose og i den praktiske hverdagen får de sjeldnere ros og positiv oppmerksomhet enn andre elevene.

Klare regler signaliserer hva elevene kan og ikke kan gjøre på skolen og i timene. Når reglene fungerer forenkler det hverdagen både for elever og lærere. Det er viktig at utarbeidelse av skolens regler foregår i samarbeid med foreldre og elever og at alle regler i skolen blir forklart, eksemplifisert og begrunnet.

Den sosiale læreplanen må gi lærere anvisninger om på hvilken måte regler og rutiner skal innarbeides og belønnes både på skolenivå, i grupper/klasser og på individnivå. Lærere må oppfordres til regelmessig repetisjon av reglene sammen med elevene og ha systemer for positiv oppmerksomhet når klasser følger reglene. Planen må også kunne gi anbefalinger om på hvilken måte reglene bør utformes og hvilke konsekvenser regelbrudd skal ha.

Sosial læreplan - skolefag, prosjekter og aktiviteter

En sosial læreplanen bør også beskrive hvordan sosiale ferdigheter kan integreres i skolens fag og prosjekter/aktiviteter. I dette arbeidet er det viktig at faglærere identifiserer de sosiale aspektene i hvert enkelt fag og i de prosjekter og aktiviteter som elever deltar i på skolen.

Dette gjelder metoder og aktiviteter som samarbeid, rollespill og framføringer av ulike karakter. Det er viktig at lærerne legger vekt på arbeidsmåter som utvikler ulike deler av elevenes sosial kompetanse blant annet samarbeid, konfliktløsning og positiv selvhverdelse.

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

Elevmedvirkning i arbeid med sosial kompetanse

Læringsplakatens først punkt omhandler blant annet om samarbeid med andre og det fjerde punktet understreker utvikling av etisk, sosial og kulturell kompetanse samt demokratisk forståelse og deltakelse. Generelt vurderer både elever og lærerne elevenes medbestemmelse og innflytelse i undervisningen som lav (Nordahl 2002b, Elevinspektørene). I den grad elevene er har noen innflytelse så handler det ofte om organisatoriske forhold i klasserommet. Elevene kan gis mulighet til å bidra i skolen på ulike måter. Holsten Leren (I: Møller og Sundli 2007) mener at elevene må gis muligheter til:

- å medvirke
- å påvirke
- å skape

Læreren har muligheter til å ta i bruk en rekke kulturelle ressurser og myndighet til å ta beslutninger om elevenes deltakelse i undervisningen. Ved innlæring og utvikling av elevenes sosiale kompetanse har læreren en unik mulighet til aktiv å ta i bruk de sosiale erfaringene som barn og unge har. Det 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).

Samarbeid mellom elever

Læringsarenaen som ligger mellom elever er lite utnyttet i skolen til tross for at vi vet at den sosiale arenaen på skolen vurderes som mer betydningsfull av elevene enn den undervisningen som foregår i grupper og klasser (Nordahl 2000b). Med økende alder vil påvirkningen fra venner og andre voksne få større betydning. I skolen møter elevene jevnaldrende som stiller krav og forventninger til sosialt kompetent atferd. Barn som tidlig avvises av jevnaldrende kommer dårligere ut med hensyn til sosial kompetanse enn andre barn og unge.

Læringsarenaen mellom elever har også sine begrensninger. Medelever perspektivet har vært lite fokusert i forskning om sosial kompetanse i skolen. Elever som viser problematferd i skolen klarer sjelden å endre sin status eller image dersom kommunikasjons- og atferdsmønstrene har etablert seg i klassen. Dette kan medføre at medelevene hemmer

effekten av den sosiale læringen (Ertesvåg 2003). Å bli avvist av jevnaldrene påvirker samhandling med medelever og lærere i negativ retning (Hay, Payne & Chadwick 2004). Medelever viser mer negativ atferd mot elever som har lav aksept enn mot elever som er attraktive i jevnaldergruppe selv om disse elevene også viser kompetent atferd i bestemte situasjoner (Hepler 1994, Hay et al. 2004).

Sosiokulturell læringsteori understreker betydningen av samvær og læring sammen med en mer kompetent andre. Barn og unge lærer av hverandre gjennom blant annet turtaking og modellering allerede fra tidlig småbarnsalderen. Dette er et potensial som i større grad må utnyttes i skolen blant annet gjennom kontrollerte samarbeidsaktiviteter mellom elevene. Sosialt samspill mellom jevnaldrende består av en rekke uttrykk som handler om å få venner, holde på venner og å forsterke eller å opprettholde status og posisjoner i venneflokken. Sørli og Nordahl (1998) understreker at barn og unge ofte velger å vise sosialt kompetent atferd overfor jevnaldrende heller enn overfor læreren i gitte situasjoner. Barn og unge verdsetter empati mellom venner, mens lærere er opptatt av konformitet overfor skolens regler og rutiner (Nordahl 2002 a).

Samarbeid mellom elever gir elevene muligheter for å oppleve tilhørighet, akseptering og støtte og omsorg. Man kan imidlertid tenke seg at det motsatte skjer. Samarbeid som metode sikrer ikke automatisk gode sosiale relasjoner og positiv sosial utvikling. Det er derfor viktig at samarbeid mellom elever planlegges nøye slik at alle medlemmene i en gruppe får anledning til å bidra på en positiv måte og at ingen gruppemedlemmer blir opplevd som en byrde for gruppen.

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

En sosial læreplan må ta inn i seg elevenes medvirkning og det må gis klare anvisninger om på hvilken måte overføring av positiv læring mellom elever, skal utnyttes og anvendes i praksis på alle nivå i skolen. Det må knyttes til ulike aktiviteter i skolefag og i prosjektarbeid.

Tydelige forventninger til elevene

Læringsplakatens punkt 8 står det at skolen skal "bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge" (LK06 2006;32). I læring av sosial kompetanse er det hensiktsmessig at elevene har klare oppfatninger av hva som skal læres, og hvilke forventninger lærerne og skolen har til deres sosiale framferd. Derfor bør lærere på alle trinn klart formidle til elevene hvilke forventninger de har 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 og sosiale kompetanse. Skolens personale må overfor elever og foresatte, framtre som gode rollemodeller som i praksis demonstrerer sosial kompetanse.

Plan for evaluering av arbeidet med gjennomføring av den sosiale læreplanen

Prosessen fra mål til praksis blir sjeldent målt i norsk skole. Dersom planer og mål oppleves som lite forpliktende blir både elever og lærere mer opptatt av aktiviteter, resultater og overlevelse enn av mål. Det blir derfor viktig at målene i en felles sosial læreplan blir

systematisk kvalitetssikret gjennom jevnlig evaluering av måloppnåelse. Skolen må kunne dokumentere at den tar målene i planen på alvor og skolens ledelse må ta ansvar for å undersøke om målene i planen faktisk innfris. Den sosiale læreplanen må gi anvisninger om hva som skal evalueres, hvor ofte og hvordan en slik evaluering skal foretas.

Klar implementeringsstrategi

Ved 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 en ønsker å redusere (Gottfredson 1990; Durlak 1995; Lipsey & Wilson 1998). Det er derfor ikke opp til den enkelte lærer ved skolen om og hvordan opplæring i sosial kompetanse skal gjennomføres. Hvordan innovasjonen om sosial læring i skolen bør planlegges og implementeres utdypes i kapittel 7.

Anbefalte tiltak på skolenivå

Rutter et al. (1979) har funnet at stilen og kvaliteten ved en skole har stor påvirkning på elevers atferd og påvirkningen fra hele skolen er større enn individuelle tiltak. Samme tiltak gjennomført av ulike lærere får ofte helt ulike resultater i ulike skoler. Individuelle tiltak som hadde effekt på enkelt elever kan også synes å påvirke andre elever i gruppen/klassen eller skolen (I: Nordahl 2002b). Dette forsterker vårt fokus på skoleomfattende tiltak som forebyggende og sosialt utviklende strategier i skolen. I denne veilederen finnes et eget kapittel som viser til ulike programmer og strategier som har vist at de har positiv effekt på elevers atferd via ulike former for evaluering. Programmene/strategiene (kap 6 Om programmer) er nøye beskrevet i "Forebyggende innsatser i skolen" (Nordahl, Gravrok, Knutsmoen, Larsen og Rørnes 2006).

Sammenhengen mellom skole-, gruppe/klasse- og skolenivå i den sosiale læreplanen

Det er summen av alle tiltakene som vurderes å gi effekt, heller enn enkelttiltakene. Derfor må en sosial læreplan for hele skolen gi anvisninger om arbeid på gruppe/klassenivå og på individnivå. I skolen vil det mest sannsynlig alltid finnes elever som har behov for individuelt tilrettelagt opplegg også i relasjon til sosial utvikling. Det må gå klart fram at man må arbeid med tiltak for hele skolen og gruppen/klassen samtidig med en eventuell intervensjon på individnivå (jfr. Kap.xxx innsatser på individnivå).

Det viser seg at en kombinasjon av skoleomfattende tiltak, mange små initiativ og intervensjoner i gruppe/klasse har størst effekt på elevenes sosiale atferd. Dette må kombineres med lærere som representerer og demonstrerer positive holdninger og handlinger knyttet til dagliglivets situasjoner. I kapittelet om programmer som fremmer elevenes sosiale utvikling kan man lese mer om tiltak på skolenivå, gruppe/klasse og individnivå.

Samarbeid med skolens lokale støttesystem

Pedagogisk psykologisk tjeneste vil kunne fungere godt som skolens samarbeidspartner i utviklingen av en sosial læreplan for hele skolen. Som eksterne veiledere vil de representere et utenfrablikk på skolen og dens ulike aktører og være et positivt tilskudd både i relasjon til arbeid på skole-, gruppe/klasse- og individnivå.

I noen sammenhenger kan det være aktuelt å trekke inn barnevern og barne- og ungdomspsykiatrien. Multisentrerte tiltak har dokumenterte effekter i forhold til den marginale elevgruppen som viser store atferdsvansker over tid på tvers av kontekster. I Norge pågår en omfattende implementering av blant annet MST (Multisystemisk terapi), PMTO (Parent Management Training, Oregon-modellen) og Webster – Stratton (Nordahl mfl. 2006). Tiltakene er basert på sosial kognitive strategier og sosial-interaksjonistiske læringsteorier. De

tar utgangspunkt i familien som et system og handler om myndiggjøring av foreldre. MST og Webster – Stratton inkluderer skolen som samarbeidsarena.

Kompetanseutvikling

Et vesentlig element i LK06 er kompetansehevende tiltak for alle sentrale aktører i utdanningsfeltet. Læringsplakaten uttrykker eksplisitt at skolen skal ”stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse” (LK06 2006;32). Etterutdanning av lærere vil ofte være en forutsetning for en varig innsats og gode resultater innenfor dette læringsområdet i skolen. De fleste lærere har ingen eller lite spesifikk utdanning knyttet til læring av sosial kompetanse, og læreplanverket og kunnskapsløftet er også lite eksplisitt på hvordan dette arbeidet skal gjennomføres. Av den grunn vil det være nødvendig at lærerne på den enkelte skole får noe etterutdanning knyttet til hva sosial kompetanse innebærer, og hvordan opplæring i sosial kompetanse kan drives. Etterutdanning i seg selv er ikke et sikkert bevis for at kvaliteten på det arbeidet en gjør blir bedre. Kunnskapen må være relevant slik at den fører til informert handling i praksis. En integrasjon av teori, erfaring, refleksjon og intuisjon til å anvende kunnskapen i det øyeblikket det kreves at man trekker de riktige konklusjonene, treffer de riktige valgene og handler i overensstemmelse med dette (Gundem I: Bedre skole 2006).

Lærerutdanningens ansvar (profesjon og praktisk-pedagogisk utdanning)

Utvikling av sosial kompetanse, demokratisk kompetanse, og etisk og kulturell kompetanse hos barn og ungdom i alle deler av utdanningssystemet, forutsetter lærere som har kunnskap om hvordan slik kompetanse best kan fremmes gjennom praksis, undervisning og utdanning og som tar utgangspunkt i erfaringsbasert kunnskap og forskning. Nokut (2006;59) konkluderer at ”... utdanningen og praksisopplæringen til dels fungerer innenfor følger ulike kretsløp”. Utfordringen for lærerutdanningen i følge Peder Haug (I: Bedre skole2006) handler blant annet om å skape et innhold som er mer forskningsbasert og mer praksisorientert.

I Rammeplanen for allmennlærerutdanningen (2003) og i St.meld.nr. 48 (1996-97) *Om lærerutdanningen* står det blant annet at en god lærer skal ha ulike typer kompetanserr, faglig kompetanse, yrkesetisk kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. Disse fem kompetansene skal prioriteres i alle fag og skal integreres i kompetansemålene for fagene. Tidligere har det vært slik at yrkesetisk og sosial kompetanse har vært mest verdsatt av elever og foreldre (Gundem I: bedre skole2006). KL06 og læringsplakatens krav til å utvikle sosial og kulturell kompetanse hos barn og unge som en del av hele skolens virksomhet setter store krav til metodikk og tverrfaglighet i lærerutdanningen. Derfor blir det sentralt for lærerutdanningen at praksisopplæringen fremstår som en integrert, fullverdig og aktiv del av samhandlende del av utdanningen (Nokut 2006). Lærerutdanningen må sørge for større åpenhet mellom fagmiljøene i utdanningen og mellom utdanningen og praksisfeltet.

I praksisfeltet er sosial kompetanse ikke et eget fag, men en del av hele skolens virksomhet. Tidligere i veiledningen er det påpekt at sosial kompetanse både kan virke som en vaksinasjonsfaktor for antisosial atferd, som inngangsbillett for vennskap, høy sosial kompetanse øker trivsel og troen på egen mestring og kan ha positiv innvirkning på skolefaglige prestasjoner. Videre kan utviklingen av elevenes sosiale kompetanse være med på å utjevne sosiale forskjeller og styrke det flerkulturelle perspektivet i skolen. Derfor må tema som sosial kompetanse nedfelles i rammeplaner og fagplaner for lærerutdanning og i praktisk-pedagogisk utdanning.